

T.C
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİLERİNE,
DİNLEMeye YÖNELİK TUTUMLARINA VE DİNLEME
KAYGILARINA ETKİSİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hazırlayan
Mustafa Özgün HARMANKAYA

Danışman
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU

Ağustos-2016

Kırıkkale

KABUL-ONAY

Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU danışmanlığında Mustafa Özgün HARMANKAYA tarafından hazırlanan “Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarına Etkisi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

04.08.2016

Prof. Dr. Fatma AÇIK(Başkan)

Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU

Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Enstitü Müdürü

KİŞİSEL KABUL SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum *Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarına Etkisi* adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

15.06.2016

M. Özgün HARMANKAYA

ÖNSÖZ

İnsanlar toplumda sağlıklı bir şekilde varlıklarını sürdürebilmek için iletişim kurma gereği duyarlar. Bireyin diğer bireyler ve içerisinde yaşadığı toplum ile iletişime geçmesini sağlayan “dil” denilen olgu, bireyin kendisini ifade etmesini ve ifade edilenleri anlamasına yardımcı becerilerinden oluşur. Okuma ve dinleme gibi alıcı becerilerle dili öğrenmeye başlayan birey, konuşma ve yazma gibi ifade edici becerileri kullanarak dil yapılarını geliştirir. Sıralanan beceriler içerisinde bireyin öğrenmelerine kaynaklık eden ilk unsur olan dinlemenin ayrı bir yeri olduğu söylenebilir.

Dinleme becerisi ile ilgili görüşlerin pek çoğu bu becerinin doğum öncesinde kazanılmaya başlandığı yönündedir. Doğum öncesinde kazanılmaya başlanan bu beceri, bireyin doğumu sonrasında tüm öğrenmelerine de kaynaklık eder. Yine bireyin hayatı boyunca karşılaştığı her türlü iletişim durumunda en fazla yararlandığı becerilerin başında dinleme gelir. Ancak kısa bir süre öncesine kadar dinlemenin diğer becerilere oranla daha az önemsendiği anlaşılmaktadır. Bu beceriye yönelik olarak ifade edilen “soyut” ve “ölçülemez” ifadeleri yakın zamana kadar dünyada, son yirmi yıla kadar da Türkiye’de ihmal edilmesinin en önemli sebepleri olarak düşünülmektedir. Dinlemeye yönelik çeşitli ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ile birlikte çeşitli şekillerde ölçülebileceği, geliştirilebileceği ve öğrenebileceği anlaşılmış; böylece dinleme becerisini geliştirme çalışmaları hız kazanmıştır.

Dinleme becerisinin daha çok içsel bir süreç olarak dinleyicinin zihninde gerçekleşmesi, araştırmacıların zihninde, bireyin kendi kendini değerlendirebilme imkânının yaratılması ile ölçme-değerlendirme sürecinin daha başarılı olacağı düşüncesini doğurmuştur. Bireyin kendi kendini gözlemleyip değerlendirebileceği ve buna uygun planlama yapabileceği düşüncesi ile birlikte, dinleme becerilerini geliştirmede *üstbiliş stratejilerinin* kullanıldığı araştırmalar yapılmış; bu araştırmalar sonunda üstbiliş stratejilerinin dinleme becerisini çeşitli yönlerden geliştireceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da dinleme becerisinde üstbiliş stratejilerinin kullanımı ile dinleme tutumunun ne ölçüde geliştirilebileceği ve dinleme kaygısının

hangi oranda azaltılabileceği ve bunun dinlediğini anlama üzerinde bir etkiye sahip olma durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır.

Çalışmanın ilk bölümü olan ve kuramsal yapısını oluşturan *Giriş* bölümünde dinleme becerisi, üstbiliş, kaygı ve tutum ile ilgili çeşitli bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde *Araştırmanın Amacı ve Önemi, Hipotezleri, Varsayımlar, Sınırlılıklar ve Tanımlar ile İlgili Araştırmalar*'a değinilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümü *Yöntem* başlığı altında ele alınmış; *Araştırmanın Modeli, Çalışma Grubu, Veri Toplama Araçları, Araştırma Süresince Yapılan Uygulamalar*'a ve *Verilerin Analizi*'ne yer verilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümü *Bulgular ve Yorum* başlığında değerlendirilmiştir. Bu bölümde araştırmaya konu olan *Dinlediğini Anlama Becerisi, Dinlemeye Yönelik Tutum ve Dinleme Kaygısı* ile ilgili veriler analiz edilerek tablollaştırılmıştır. Tablollaştırılan veriler, araştırmanın amacına uygun olarak yorumlanmıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümü *Sonuç ve Öneriler* başlığı altında verilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar bu bölümde değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda konuyla ilgili birtakım öneriler sunulmuştur.

Yüksek lisans eğitimine başlamam konusunda beni destekleyen, Van'da görev yaptığım esnada dersler ve çalışmalar konusunda bana her türlü kolaylığı sağlayan, tez çalışmam esnasında tecrübeleri, sabır ve anlayışla bana yol gösteren, ihtiyaç duyduğum her an fikirlerinden yararlanabildiğim saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞU'na teşekkürlerimi sunarım.

Kişilik, fikir ve davranışları ile üniversite yıllarımda beni çok etkileyen ve yol gösteren, yüksek lisans eğitimim esnasında ise sık sık akademik birikimlerine başvurduğum kıymetli hocalarım Prof. Dr. Fatma AÇIK, Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK ve Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN'a; kendilerinden çok şey öğrendiğime inandığım bölümümüzün kıymetli hocaları Doç. Dr. Mustafa BALCI, Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN, Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV ve Yrd. Doç. Dr. Mesiha TOSUNOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Üç sene boyunca görev yaptığım ve araştırmamı yürüttüğüm Van Fevzi Çakmak Ortaokulundaki kıymetli öğrencilerime uygulama sürecine gösterdikleri ilgi

ve bana karşı gösterdikleri sevgilerinden dolayı teşekkürü borç bilirim. Araştırma sürecinde yardımlarını esirgemeyen kıymetli dostum Canan KÖKUS'a; kendileri için söylenebilecek her ifade eksik kalsa da duaları ve destekleri ile hep yanımda olan annem Lale HARMANKAYA, babam Ramazan HARMANKAYA ve kardeşim Gizem HARMANKAYA'ya şükran ve minnetlerimi sunarım.



ÖZET

Harmankaya, Mustafa Özgün, “Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarına Etkisi” ,Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2016

Bu çalışmada 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. Öğrencilere araştırmanın içeriğine uygun olarak dinleme etkinlikleri yaptırılmış; ön 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 deney grubunun ön test ve son test puanlarına etki eden birtakım değişkenlerin olup olmadığını belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” ile öğrencilerden çeşitli bilgiler alınmıştır. Elde edilen veriler istatistiki açıdan değerlendirildikten sonra gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüş; yansız atama yoluyla şubelerden ikisi deney, ikisi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda ön test ve son test hariç 8 hafta üstbiliş stratejileri ile dinleme eğitimi verilirken kontrol grubunda Türkçe öğretim programına uygun şekilde dersler işlenmiştir.

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.

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

ABSTRACH

Harmankaya, Mustafa Özgün, “The Effect of Metacognitive Strategies Education on the Listening Comprehension Skills, The Attitudes Towards Listening and Listening Anxiety on Secondary School Students” , Master Thesis, Kırıkkale, 2016

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 in the second semester of the 2014-2015 academic year with 100 7.th grade students, studying in the city of Van, in the town of İpekyolu Fevzi Çakmak Secondary School. Students have completed listening activities that is appropriate to the study. 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 an advancement in listening comprehension skill. However, it has been determined that there was no meaningful difference on the attitudes towards listening and listening anxiety.

Key words: Listening skill, listening education, metacognitive strategies, listening attitudes, listening anxiety

SİMGELER VE KISATLIMALAR DİZİNİ

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviren

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

Ed. :Editör

F. :Frekans

M.E.B. : Milli Eğitim Bakanlığı

N. : Katılımcı Sayısı

P. :Anlamlılık Düzeyi

S. :Standart Sapma

TDK : Türk Dil Kurumu

vb. :ve benzeri

vd. :ve diğerleri

% : Yüzde

TABLolar VE ŐEKİLLER

Şekil 1.1.3.1: İletifim S¼reci ve Temel Öğeleri	31
Tablo 1.1.3.2: İletifim S¼recinde Dil Becerilerinin Kullanım Oranları	33
Tablo 1.1.3.3:Eğitim Durumu ve Dinleme S¼resi Arasındaki İlişki	35
Tablo 1.1.4:Üstbilişin Yapısı.....	41
Tablo 1.1.7.1: Kaygının Ortaya Çıkma Belirtileri	60
Şekil 1.1.8.2: Kaygı D¼zeyi ve Başarı Arasındaki İlişki.....	62
Tablo 2.1.1: Deneysel Desenin Simgesel Gör¼n¼m¼.....	92
Tablo 2.1.2:Araştırmada Kullanılan Deneysel Desenin Simgesel Gör¼n¼m¼	93
Tablo 2.2.1: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları	94
Tablo 2.2.2: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Aile Gelirine Göre Dağılımları	95
Tablo 2.2.3: Tablo. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları	96
Tablo 2.2.4: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları	96
Tablo 2.2.5: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Dağılımları.....	97
Tablo 2.2.6:Tablo. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Göre Dağılımları	98
Tablo 2.2.7: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımları	98
Tablo 2.2.8: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre Dağılımları.....	99
Tablo 2.2.9: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin G¼nl¼k Tutma Alışkanlığına Göre Dağılımları.....	100

Tablo 2.2.10: Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlediğini Anlama Ön Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	100
Tablo 2.2.11: Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlemeye Yönelik Tutum Ön Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	101
Tablo 2.2.12: Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Kaygısı Ön Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	104
Tablo 2.3.3: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği İç Tutarlık Katsayıları	108
Tablo 2.3.4:Orta Okul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği İç Tutarlık Katsayıları	109
Tablo 3.1: Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlediğini Anlama Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	116
Tablo 3.2: Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlemeye Yönelik Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	117
Tablo 3.3: Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Kaygısı Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	120
Tablo 3.4.1: Deney Grubu-1'in Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	123
Tablo 3.4.2: Deney Grubu-2'nin Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	123
Tablo 3.4.3: Kontrol Grubu-1'in Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	124
Tablo 3.4.4: Tablo. Deney Grubu-1'in Dinlemeye Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	125
3.5.1: Tablo. Deney Grubu-1'in Dinlemeye Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	125
3.5.2: Deney Grubu-2'nin Dinlemeye Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	127

3.5.3: Kontrol Grubu-1'in Dinlemeye Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	128
3.5.4: Kontrol Grubu-2'nin Dinlemeye Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	130
3.6.1: Deney Grubu-1'in Dinleme Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	131
3.6.2: Deney Grubu-2'nin Dinleme Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	133
3.6.3: Kontrol Grubu-1'in Dinleme Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	135
3.6.4: Kontrol Grubu-2'nin Dinleme Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	136

İÇİNDEKİLER

I. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.1.1.Dinleme Becerisi.....	4
1.1.2.Dinleme Eğitimi	8
1.1.3.Dinlemenin Önemi.....	30
1.1.4.Üstbiliş	37
1.1.5.Dinleme ve Üstbiliş.....	48
1.1.6.Tutum ve Dinleme Tutumu	53
1.1.7.Kaygı ve Dinleme Kaygısı	57
1.2.İlgili Araştırmalar.....	63
1.2.1.Dinleme İle İlgili Araştırmalar.....	63
1.2.2.Dinleme Becerisi ve Üstbiliş Stratejilerinin Birlikte Ele Alındığı İlgili Çalışmalar	84
1.3.Araştırmanın Amacı ve Önemi	86
1.4.Araştırmanın Hipotezleri.....	87
1.5.Varsayımlar	88
1.6.Sınırlılıklar	88
1.7.Tanımlar	88
II. YÖNTEM	90
2.1.Araştırmanın Modeli	90
2.2.Çalışma Grubu	92
2.3.Veri Toplama Araçları	105
2.3.1.Kişisel Bilgi Formu	105
2.3.2.Dinlediğini Anlama Testleri.....	105
2.3.3.Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği	106
2.3.4.Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği	106
2.4.Araştırma Süresince Yapılan Uygulamalar.....	107
2.4.1.Ön Test Uygulamaları.....	107
2.4.2.Üstbiliş Stratejileri Eğitimi Uygulamaları	108
2.4.3.Son Test Uygulamaları.....	112

2.5.Verilerin Analizi	112
III. BULGULAR ve YORUM	114
3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlediğini Anlama Becerisine Yönelik Bulgular ...	114
3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Yönelik Bulgular	115
3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Kaygılarına Yönelik Bulgular	117
3.4. Grupların Dinlediğini Anlama Testinden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular.....	120
3.5.Grupların Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular.....	123
3.6. Grupların Dinleme Kaygısı Ölçeğinden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular.....	129
IV. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	136
4.1.Sonuçlar	136
4.2.Öneriler	138
KAYNAKÇA.....	142
EKLER.....	164

I. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu belirtilerek araştırmanın amacı ve önemi, hipotezleri, varsayımları, tanımlar ile sınırlılıklar üzerinde durulmuş; konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

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 bulmuşlardır. Aksan (2007: 55) bu yolu düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge olarak tanımlamaktadır.

Bireyin, duygu ve düşüncelerini etrafına en güzel biçimde aktardığı dil, temel dil olması bakımından ana dilidir (Özbay, 2006:3). Doğumundan itibaren çevresinden ilk öğrendiği dil ana dili olan birey, ana diliyle çevresini en iyi şekilde anlar ve kendini en iyi şekilde ifade eder. Yine ana dili sayesinde birey, karşısındaki bireylerin ve toplumun ihtiyaç ile beklentilerini daha iyi anlayarak cevap verebilir. Dilin bu özellikleri ve toplumsal faydaları göz önüne alındığında devamlılığını sağlamak isteyen tüm milletler, ana dilini iyi öğrenmiş bireyler yetiştirmek istemektedirler.

Bireyler ve toplumlar arası iletişim kurmak için 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 (Melanlıoğlu, 2011a:6).

Geçmiş yüzyılda iletişim araçları ve ağının, uydu teknolojilerinin yaygın olmaması, iletişimde fiziki sınırların varlığı iletişim yönünden insanların önünde

ciddi bir engel teşkil etmiştir. İletişimin sadece toplumda yüz yüze ve kişiler arası yapıldığı dönemde çok fazla önemsenmeyen iletişim becerisi, küreselleşmenin etkisi ve iletişim imkânlarının çeşitlenmesi ve yaygınlaşması ile ciddi bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmış ve üzerine derinlemesine araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. İletişim sürecinin önemli bir parçası olan dinleme becerisi de aynı sebeplerden dolayı son yüzyıl içerisinde önemli bir alan olarak görülmüş ve üzerine ciddi çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Teknolojinin getirdiği elektronik araçlardan, sinema, tiyatro ve müzik gibi sanatsal faaliyetlerden; toplantı, konferans, seminer gibi etkinliklerden dinleme yoluyla faydalanıldığı; günlük yaşamda bilgi alışverişinin önemli bir kısmının dinleme yoluyla gerçekleştiği göz önüne alınırsa dinleme becerisinin önemi anlaşılacaktır (Yangın, 1998:3).

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. Çocuğun okula başladığı dönemde dinleme becerisini belirli bir düzeyde kazanmış olması, eğitim sürecinde dinleme becerisinin daha az önemsenmesine sebep olmakta; toplumda da kendiliğinden kazanıldığı için kendiliğinden gelişebileceği algısı yaratmaktadır. Bu nedenle ilkokulda sınıf öğretmenlerin yaptığı uygulamaların daha çok okuma ve yazmaya yönelik olduğu görülmektedir.

İletişim sürecinin sağlıklı olarak devam etmesinde önemli bir rol oynayan dinleme becerisinin geliştirilmesi ile hem eğitimde hem sosyal hayatta başarı arttırılabilir, 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 dinlemek 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 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)

Temur (2001:62), bir öğrencinin sınıf içinde geçirdiği zamanının %50-75' ini öğretmenini, arkadaşlarını ve sesli materyalleri dinlemekle geçirdiğini ifade etmektedir. Sever (1997:11), insanın bir gününün %42'sini dinleyerek geçirdiğini belirtmektedir. Buzan (1995:96), günlük iletişimin %45'inin dinleyerek geçirildiğini, öğrencilerin ise okuldaki zamanlarının %60-70'ini dinlemeye ayırdığını söylemektedir. 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 2012a:167).

Yapılan çalışmalarda (Yangın, 1999; Cihangir, 2000; Koç, 2003; Aras, 2004; Kaplan, 2004; Doğan, 2007; Yıldırım, 2007; Temur, 2010; Melanlıoğlu, 2011a; 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 (2011a:6)'na göre dinleyici, dinleme süreciyle ilgili bir farkındalık geliştirirse etkili dinleme alışkanlığı kazanabilir. Bu farkındalık, dinleme becerisinin gelişim sürecinde üstbilis stratejilerinin kullanılmasıyla sağlanabilir.

Eğitimden beklentilerin zaman içerisinde çeşitli sebeplerle değişmesiyle eğitimde yeni anlayışlar ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak artık bilgiyi hazır vaziyette alıp tüketen bir toplum yerine düşünen, sorgulayan, süreçleri değerlendirebilen ve bilgiyi gerektiği yerde kullanabilen bireyler yetiştirilmek istenmektedir. Üstbilis, sıralanan bu niteliklerin yerine getirilmesi için etkin kullanılan stratejilerin başında gelmektedir. Üstbilisel farkındalığın bireyin, neyi nasıl öğreneceğini bilme, düşünme sistematığı geliştirme ve sonuç olarak öğrenmeyi öğrenme becerilerini içerdiği söylenebilir (Çakıroğlu, 2007:3).

Üstbilis; 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 üstbilis beceri eğitimi verilmesi gerekmektedir. Üstbilis beceri eğitiminin belirli bir program dâhilinde uygun şekilde verilmesinin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.1.Dinleme Becerisi

Dinleme, ana dili edinim sürecinde bireyin sahip olduğu ilk beceridir. Dinleme becerisi sayesinde birey, çevreyi daha doğumdan önce algılamaya başlamaktadır. Akyol (2002), anne karnında müzik dinletilen, ritim eğitimi verilen, annesi tarafından çeşitli komutlar verilen bebeklerin bu seslere çeşitli tepkiler verdiğini ifade etmektedir. Bebekler doğmadan önce dille ilgili bazı ön bilgilere sahip olmaktadır. Bebek sık tekrarlanan kelimelerle, anne ve babasının adını bilerek doğmaktadır (Stern, 1997; Boysson-Bardies, 1996; Schaffer, 1983; Rondal,

1983'ten Akt. Güneş, 2013:80). Bebeklerin anne karnında 5. aydan itibaren dışarıdaki sesleri duydukları bilinmektedir. İlginç olan bir başka husus ise ölümden önce işlevini yitiren en son duyunun işitme duyusu olmasıdır (<http://www.herts.ac.uk>'den Akt. Doğan, 2007:6). Bireyin doğmadan önce dinlemenin ön şartı olan işitme yeteneğini kazanması ve basit düzeyde de olsa seslere verdiği tepkiler dinleme becerisinin ilk kazanılan beceri olduğunu ve doğumdan itibaren tüm öğrenmelere de kaynaklık ettiğini göstermektedir.

Ana dili becerilerini kazanmanın ve öğrenmenin en temel yolu ve günlük hayatta en fazla kullanılan beceri olan dinlemenin, yapısı ve işlevleri temel alınarak yapılan pek çok tanımı literatürde yer almaktadır. Dinleme eğitiminin nasıl yapılması gerektiğinin ortaya konulabilmesi için öncelikle dinlemenin ne olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Aşağıda dinleme becerisine yönelik tanımlamalar yer almaktadır:

Kişinin tercihine bağlı olarak seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünü (Özbay, 2012:55).

İşitilene anlamak ve saklamak ya da işitilene anlamak amacıyla dikkat harcamak (Sever, 1997:11).

Basitçe söylenene dikkat etme durumu değil bunun yanı sıra diğerinin sesine, sözcük seçimine, tonlamasına, hızına, bedenine ve beden diline karşı duyarlı olmaktır (Mackay, 1997:10).

Konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği (Demirel, 2003: 70).

Karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi almak ve yorumlamak için çaba sarf etmek (Melanlıoğlu, 2011a:8).

Seslerin ve konuşma görüntülerinin farkında olunması ve onlara dikkati vermeye başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç (Ergin ve Birol, 2000:115).

Herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak gerekli olanları ve gerekli olabilecekleri alıp saklamak için sesler üzerinde dikkati yoğunlaştırma (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007: 122).

Dinleme, 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 sürecinin başlatılabildiği süreçtir (Onan, 2014:129).

İşitilenleri anlamlandırma, yorumlama ve bunların sonucunda bir tepkide bulunma (Katrancı, 2012:8).

Kulağın işitme işlevini bilinçli olarak kullanmadır. Yani dikkati, seslerin üzerinde toplayarak manayı anlamaktır (Alperen, 2001:17).

Dinleyicinin bilgiyi duyması, tekrar edebilmesi ve hatırlayabilmesi (Cihangir, 2004:14).

Dinleme, duyma mekanizmalarından geçen bilgilerin kaydedilip kullanıma hazır hale gelmesini sağlayan bir farkındalıktır. Bu açıdan dinleme, duymanın ötesinde aktif bir zihinsel süreçtir (Aytan, 2011:9).

Duyduklarımızın kısa süreli belleğimizden geçerek uzun süreli bellekteki şemalarla ve artalan bilgilerle etkileşime girmesiyle anlamlandırılması (İşeri, 2008:172).

Yukarıdaki tanımlarda dinleme sürecinin başlangıcı olarak seslere karşı dikkat ve farkındalığın olduğu ayrıca dinleyicinin bilinçli bir çaba içerisinde bulunması gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte 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 becerisi üzerine yapılan tanımlarda birtakım ortak özellikler üzerinde durulduğu görülmektedir. Epçaçan (2013:334), bu ortak özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- İletileri doğru anlama ve yorumlama çabası
- İşitmeyi de içine alan bir etkinlik olması
- Kişiler arası iletişimi içermesi
- Dilin dört temel işlevinden biri olması
- Belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yapılması
- İnsanın seçme özgürlüğünün yansıtma özelliği taşıması
- Öğrenilebilen ve öğrenilmesi gereken önemli bir dil becerisi olması
- İnsan beyninin çeşitli bilişsel süreçlerini gerektirmesi
- Çok farklı boyutları olan bir olgu olması
- Karmaşık ve aktif bir süreci içermesi

Sıralanan unsurlardan da anlaşılacağı üzere dinleme pek çok boyutu içinde barındıran karmaşık bir süreci içermektedir. Güneş (2007:79) dinlemenin ses, işitme, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi, ses, kulak ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olduğunu ve bu süreçte gerçekleştirilen fiziksel ve zihinsel işlemlerin işitme, anlama ve zihinde yapılandırma şeklinde üç temel aşamada ele alındığını belirtmektedir. Dinlemenin aşamalı olarak gerçekleştiği göz önüne alındığında işitmenin dinleme için en temel öge olduğu görülür. İşitme olmadan dinleme süreci başlayamamaktadır. İyi bir dinleme için iyi bir işitme duyusuna sahip olmak gerekmektedir. Öyleyse dinlemede en önemli faktörlerden birisi de kulaktır. Kulaktaki herhangi bir rahatsızlık, dinlemeyi etkileyen en önemli faktördür (Kaplan, 2004:7).

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 karşımıza çıkar. Dinleme, bir yönüyle kişinin tercihine bağlı olarak, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünü olduğundan seçicilik söz konusudur (Aktaş ve Gündüz, 2010:87). Doğan (2011:5) da birden fazla ses içerisinde istenilen seçildiği için dinlemenin bilinçli bir faaliyet olduğunu belirtmektedir. Dinlemenin gerçekleşebilmesi için öncelikli olarak dinleyen konumunda olan kişinin işitme yeteneğine sahip olması ve bilinçli olarak işitilene dikkatini vermesi gerekmektedir.

Dinleme, psikolojik bir süreç olarak ele alındığında ise iletişim sürecinin sağlıklı olarak başlaması ve yürütülebilmesi için iletişime giren bireyler zihinsel olarak birtakım yeterliliklere sahip olmalıdır. Bu yeterliliklerden ilki beynin normal işlevlerini yerine getirebilmesidir. Özbay (2005:115)'a göre dinlenen bilginin algılanması, yorumlanması, geri bildirimde bulunulması ve bilginin eleştirilebilmesi zekânın işleyişine bağlıdır. İyi dinleme yeteneği zekâyla doğru orantılı bir gelişim göstermektedir (Demirel, 2003:71). Göğüş (1978:229-230) de zekâ eksikliğinin dinlemeyi etkileyen faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Buna göre dinleyicinin fiziksel ve psikolojik olarak dinlemeye hazır olması dinleme için ön koşul olarak görülebilir.

Bireyin dinlemeye psikolojik olarak hazır olmasını sağlayan etkenlerin başında dinlemeyi hangi amaçla gerçekleştirdiği gelmektedir. Özbay (2012:64) insanların dinleme amaçlarının farklı olabileceğini belirterek insanların herhangi bir konuda bilgi edinmek, hoşça vakit geçirmek, hayatı ve olayları eleştirel gözle değerlendirmek, eleştiri almak, başka insanların tecrübelerinden faydalanmak, toplumla iletişim kurmak, başka insanların düşüncelerini değerlendirmek ve çevremizdekilere yardım etmek gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda dinleyebileceğini dile getirmektedir.

Günlük hayatta iletişimin, zevk almanın ve öğrenmenin temel bir zorunluluğu olarak karşımıza çıkan dinleme becerisi kullanıldığı alanlar itibarıyla çok geniş, kullanma amaçları bakımından da çok yönlü bir beceridir. Bireylerin dinleme ortamları ya da dinleme amaçları ne derece farklı olursa olsun dinlemeyi iyi bir şekilde öğrenmiş ve alışkanlık olarak kazanmış olmaları beklenmektedir. Dinlemeyi bir alışkanlığa dönüştürmüş bir kişinin okul, iş ve toplum hayatında kendine öz güveninin tam ve başarı elde etmesinin kolay olacağı söylenebilir (Melanlıoğlu, 2011a:18). Bu sebeplerle dinleme becerisinin geliştirilmesi aileler, eğitim sistemi ve toplum tarafından önemsenmelidir.

1.1.2.Dinleme Eğitimi

Doğumdan önce başladığı bilinen, okul öncesinde diğer becerilerin kazanımına kaynaklık eden, iletişim ve öğrenmede yaşam boyu en yaygın kullanılan

beceri olan dinleme becerisinin geliştirilmesi gerek bireyin kişisel gelişimi gerekse toplum hayatında yaşamın bir parçası olması yönünden çok önemlidir. Çocuklar dinleyerek, çeşitli bilgileri öğrenerek hem dinleme becerilerini hem de zihin becerilerini geliştirirler. Dinleme becerilerini geliştiren çocuklar bunu bir öğrenme alanı olarak hayatı boyunca kullanmaktadırlar (Güneş, 2013:80).

Dinleme becerisinin gelişiminin doğum öncesine dayandığı bilinmektedir (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 başladığını ve doğumdan sonra kazandığı 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.

Bireyde dinleme becerisinin gelişimi ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda dinleme becerisinin doğum öncesinde gelişmeye başladığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bebeklerin anne karnında 5. aydan itibaren dışarıdaki sesleri duydukları (<http://www.herts.ac.uk>'den Akt. Doğan, 2007:6), rahimdeyken duydukları şeyleri doğumdan sonra hatırladıkları (Akyol, 2002), anne ve babalarının ismini bilerek dünyaya geldikleri (Güneş, 2007:73) belirtilmektedir. Akyol (2002) anne rahminde çeşitli uyaranlar verilen bebeklerin yaşları ile arasında 6 aylık bir zekâ farkı olduğunu söylemektedir. Yeni doğan bebeğin işitme duyu organı oldukça gelişmiştir. İnsan sesindeki perde ve şiddet değişikliklerinin farkına varabilen bebek, tanıdık ve yabancı olan sesi ayırt edebilir (Senemoğlu, 2011:24). Bebeklerin anne karnında sesleri duyduklarını ve doğum sonrasında bunları hatırladıklarını ayrıca duyduklarının zekâyaya da etki ettiği dikkate alındığında dinleme eğitiminin anne karnındaki dönemden itibaren sistemli bir şekilde yapılması gerektiği ifade edilebilir.

Bireyin doğumundan itibaren dinleme becerisinin gelişimi aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır:

- Çocuk kendisine yapılan seslenmeler dışında bilinçli olarak dinleme becerisine sahip değildir. Bazı belirgin sesleri dinler.
- Başlangıçta dinlerken dikkat kesildiği bir anda dışarıdan gelen ses, ışık, hareket vb. davranışlarla kolayca dinlemekten vazgeçer.
- Dinlerken kendi düşüncelerini ifade etmek konusunda sabırsızdır. Söylenenlerden çok kendisiyle ilgilidir.
- Dinlerken genelde dönüt vermez.
- Dinlediklerinden çağrışım yoluyla hızla kendi deneyimleriyle ilgi kurmaya ve konuşmaya katılmaya başlar.
- Dinlediklerine soru ve yorumlarla katılmaya başlar.
- Dinlerken kendi duyguları ve zihinsel faaliyetlerinin kendisine kazandırdıkları ve kanıtlarıyla dinleme alışkanlığı gelişir (Ünalın, 2001:81).

Yukarıda maddelenen süreç sürekli tekrarlanmaktadır. Özbay (2012:70), dinleme becerisindeki gelişme ve algılamının 15-16 yaşlarına kadar devam ettiğini belirtir. Bu sürenin ortaöğretim döneminin ilk yıllarına denk geldiği göz önüne alındığında etkili bir dinleme eğitimi için okul öncesi eğitim de dâhil olmak üzere yaklaşık olarak 8-9 yıllık bir sürenin var olduğu gerçeğiyle karşılaşılır. Bu durumda ailede başlamak üzere okul öncesi eğitimde, ilkokul ve ortaokulda etkili bir dinleme eğitimi verilmesi gerekmektedir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi için yapılabilecek ilk çalışmalar çocuğun doğumundan sonra aile ortamında ve ailesi tarafından yapılabilecek etkinliklerdir. Doğum öncesinden itibaren dil ile ilgili bazı donanımlara sahip olan birey, doğum sonrasında dış uyaranları da algılayarak dilini geliştirir. Özbay (2010), iki ilâ altı yaş aralığının dil gelişiminin en yoğun dönemi olduğunu belirterek çocuk için en etkili eğitim ortamının aile olduğunu ifade eder. Bu durum göz önüne alındığında genel anlamda dil, özel anlamda ise dinleme eğitiminde ailenin üzerine düşen birtakım sorumluluklar olduğu görülür. Bu dönemde ailenin üzerine düşen en büyük sorumluluk, dinleme konusunda çocuğa örnek olmaktır. Başka bir ifadeyle aile, çocuğu dinlemiş ve bunu davranışlarıyla göstermiş ise ailenin dinleme becerisinin gelişimi bakımından çocuğuna iyi bir model olduğu dile getirilebilir (Melanlıoğlu,

2012a:71). Çocuklarının ailesi ve çevresiyle iletişim kurarak sosyalleşmesini ve başarılı bir öğrenim hayatı geçirmesini isteyen aileler, çocuğun okula başlama zamanı olarak kabul edilen 72. aya kadar aile içerisinde etkili bir dinleme eğitimi vermeli, dinleme davranışları ile kendileri de model olmalıdırlar. Eğer çocuğun konuşması dinlenmişse, masal dinlemeye alışmışsa, yönerge dinleyip iş yapmaya, soru sorup yanıt almaya alışkına, kendisine iyi davranılmışsa, çocuk okula dinlemeyi öğrenmiş olarak gelir (Göğüş, 1978:230).

Melanlıoğlu (2012a:74-75), okul öncesi dönemde çocukların dinleme becerisinin eğitiminde ailelerin yapabileceklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- * Dinleme ile işitmenin aynı kavram olmadığı, çocuklara sezdirilmelidir.
- * Çocuğun kendi dinleme sürecini fark etmesi sağlanmalıdır.
- * Dinleme sürecinde çocuğun dikkat süresinin artırılması için hafızayı güçlendirecek oyunlar ya da etkinlikler düzenlenmelidir.
- * Çocuğun “dinleme ilgisi” belirlenmeli ve ona yönelik dinleme materyalleri kullanılmalıdır.
- * Çocuğa, dinlenen materyale yönelik sorular sorularak dinlemenin gerçekleşme düzeyi kontrol edilmelidir.
- * Aile üyeleri, çocuğun sorduğu soruları cevapsız bırakmamalıdır.
- * Anne ve baba, çocuğa etkin bir dinleme ya da dinleyici modeli sunmalıdır.
- * Ninni, masal, vb. gibi okul öncesi dönemde ana dilin zevkini ve estetiğini çocuğa kazandıracak edebî türler dinleme materyali olarak kullanılmalıdır.
- * Çocuk tiyatroları gibi dinleme/izlemenin birlikte olacağı etkinliklerden yararlanılmalıdır.

Dinleme becerisinin geliştirilmesinin temellerinin atıldığı ilk yer her ne kadar aile olsa da gerçek anlamda geliştirilebileceği, dinlemede davranış değişikliği oluşturulabilecek yer eğitim öğretim ortamları olan okullardır. Çünkü bireyin okula başlayıncaya kadar dinleme becerisini belli bir plan ve program içerisinde istenilen

düzeyde geliştiremeyeceği bir gerçektir. Birey, okul çağına geldiğinde planlı, programlı yani amaçlı dinlemeyi öğrenmektedir. Bunun için de etkin bir dinleme eğitiminden geçmiş olması gerekmektedir (Yılmaz, 2007: 22).

Dinleme çocuğun ilk ana dili etkinliğidir, çocuk okul öncesinde bilgilerin çoğunu dinleme yoluyla öğrenir (Özdemir, 1987:166). Dil eğitiminin temelleri dinleme eğitimiyle atılmaya başlar. Diğer dil etkinlikleri dinleme etkinliğinin üzerine gelişip biçimlenir (Çelenk, 2007:127). İlköğretim çağına kadarki anlamaların ve eğitsel çalışmaların çoğu dinlemeye dayanır. Bununla birlikte çocuk, ana dili ediniminde kelimeleri doğru telaffuz etmeyi ve doğru kullanmayı dinleme faaliyeti aracılığıyla öğrenir (Yıldız, 2006:181). Yani başka bir ifadeyle çocuk okula başladığı ilk an öğretmenin yönergelerini dinleme becerisi sayesinde uygular. Okullarda okuma becerisinin kazandırılması için ses temelli cümle yönteminin uygulandığı da göz önünde bulundurulursa okuma-yazma öğretiminde ve konuşma becerisinin gelişiminde dinleme becerisinin ne denli önemli olduğu ortaya çıkar.

Çocuklar öğrenmeye dinleme ile başlarlar. Dinleme; konuşma, okuma ve yazma gibi diğer alanlara da temel oluşturur. Çocuklar, hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleme yoluyla öğrencilerin iletişim kurması, öğrenmesi ve zihinsel yapısını geliştirmesi kolay olmaktadır (Özbay, 2005:81). Pek çok yönden bireye yarar sağlayan bu beceri, bireylere etkili bir şekilde öğretilmelidir. Güneş (2007:76), dinleme öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Dil becerilerini geliştirme
2. İletişim Becerilerini geliştirme
3. Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme
4. Zihinsel becerileri geliştirme
5. Sosyal becerileri geliştirme
6. Zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme

Göğüş (1978: 227-228)'e göre ise öğrencilerin dinleme becerisini geliştirme amaçları şunlardır:

- Söylenen sözü konu, zaman, yer, isim gibi kavramlarla tam olarak anlamak için dinleyebilme.
- Konuşulanları ve okunanları anlamak amacıyla dinleyebilme.
- Bütün ilişkilerinde nezaketle dinleme alışkanlığı kazanmak.
- Bilgi edinmek, haber almak vb. için dinleyebilme.
- Müzik dinleme, tiyatro, sinema, radyo, televizyon gibi iletişim araçlarından yararlanmak için dinleyebilme.
- Dinledikleri arasında sıralama yapma, neden sonuç ilgisi kurma yeteneği kazanma.
- Dinlediği bir konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilme.
- Dinlediklerini değerlendirirken ön yargılarından kurtulup tarafsız olabilme.
- Dinlediklerinin eksik, yanlış, gerçek, yararlı vb. yanlarını seçmeyi öğrenebilme.
- Dinlediğini hızlı bir şekilde değerlendirme yeteneği kazanma.
- Dinlediklerine karşı hoşgörülü olabilme.

Yukarıda ifade edilen maddeler bireyin tüm hayatını kapsayan ve ölünceye kadar yararlanacağı, eksikliği hâlinde problem yaşayacağı durumları ifade etmektedir. Bireyin gerek kişisel amaçlarına ulaşması gerekse toplumla bütünleşmesi açısından dinleme eğitiminin yukarıda belirtilen amaçlara ulaşması gerekmektedir.

Çiftçi (2001:169), okullarımızda öğretmenlerin pek çoğunun düz anlatım (takrir) yöntemini kullandığını, böylece öğrencilerin dinlemeye ayırdıkları zamanın daha da arttığını, bu sebeple de dinleme alanında yeterli beceriye sahip olmayan bir öğrencinin zihinsel kapasite bakımından zayıf olmamasına rağmen verimsiz bir öğrenim süreci yaşadığını belirtmektedir. Robertson (2004:51) da ortalama zekâyâ sahip öğrenciler arasında, öğrencinin dinleme yeteneğiyle başarı derecesi arasındaki ilişkinin bir kişinin zekâ düzeyiyle o kişinin başarı derecesi arasındaki ilişkiden daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Buna göre başarıya ulaşmada dinleme becerisinin kazanılmasının kalıtsal etmenlerden daha önemli olduğu söylenebilir. Dinleme becerisinin günlük hayatta ve öğrenim ortamlarına kullanımına yönelik olarak verilen sayısal değerler incelendiğinde bu becerinin gerek Türkçe dersinde gerekse diğer

derslerde öğrenmenin en etkili yollarından biri olduğu gerçeği ortaya çıkar Özbay (2012:74-75), öğrencilerin anlamakta sorun yaşadığı soyut konuların öğretmen tarafından öğrencilerin anlayabileceği bir seviyeye indirgenerek anlatılmasının bu durumun sebeplerinden biri olduğunu vurgulamaktadır.

Çevreyi ve olayları anlamak için kullanılan ilk beceri olan dinleme, diğer dil becerilerine de kaynaklık ederek bireyin çevresi ile iletişime geçmesine olanak sağlamaktadır. Bu beceriden en etkili şekilde yararlanmak için iyi bir dinleme eğitimi almak gerekmektedir. Dinlemeye yönelik herhangi bir eğitim alınmadan kendiliğinden gelişen dinleme becerisi bireyi, dinlediklerini doğru anlayan, ayıran, sorgulayan, değerlendiren bir kişi hâline getirmemektedir (Yıldız, 2003:58-59). Dinleme becerisinin geliştirilmesi belli bir program dâhilinde, belli kurallara bağlı olarak ve bir süreç içerisinde aşamalı olarak gerçekleştirilmelidir. Kantemir (1997:19-20), dinleme eğitiminde uygulanması gereken ilkeleri şu şekilde belirtmektedir:

1. Dinleme eğitimi, küçük yaşlardan itibaren başlamalıdır.
2. Dinleme eğitimi için programın ve okulun her türlü olanaklarından faydalanılmalıdır.
3. Dinleme eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenin de iyi bir dinleyici olması gerekir.
4. Dinleme eğitimindeki başarı, kullanılan yöntem ve tekniklerin kapsamına bağlıdır.
5. Dinleme eğitiminde modern öğretim araçlarından faydalanılmalıdır.

Günümüzde dinleme becerisinin önemi eğitim boyutunda daha iyi anlaşılmaktadır, denilebilir. Ülkemizde yayına hazırlanan Türkçe ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında çeşitli temalarda ve tema sonu değerlendirmelerde iyi dinlemenin önemi hakkında pek çok etkinlikle birlikte öğrencilerin dinleme becerisi kazanımları yönünden kendilerini değerlendirmelerine yönelik uygulamalar bulunmaktadır. Böylece öğrencilerin kendi dinleme hatalarını tespit ederek iyi birer dinleyici olmaları amaçlanmaktadır. Öğrencilerin iyi birer dinleyici olmalarını gerektiren pek çok neden vardır. Bunların başlıcaları şunlardır:

1. Nezaket kuralları gereği konuşan kişiyi dikkatlice dinlemek gerekir.
2. Dikkatli dinleme yoluyla konuşan kişilerden pek çok şey öğrenilir.
3. İyi dinleme alışkanlıklarının gelişmesiyle öğrenme git gide devamlı hâle gelir.
4. Anlatılan konuyla ilgili sorular sorulduğunda dinlememiş olmaktan dolayı zor durumda kalmamak için iyi bir dinleyici olmak gerekir.
5. Dinleme yetersiz olduğunda bir tartışmaya aktif katılım mümkün değildir.
6. Yönlendirmelerin dikkatlice takip edilmemesinden dolayı işlemlerin tekrar edilmesi zaman kaybına neden olacaktır.
7. Taraflar karşılıklı olarak iyi birer dinleyici değilse iletişimde sorunlar çıkar.
8. Öğrenciler okul ve toplumla bütünleştiklerinde kaliteli dinleme alışkanlıkları doğar. Bu nedenle okuldaki iyi dinleme alışkanlıkları toplumsal alanda da kendini gösterir.
9. Birbirlerini nezaketle dinlediğinde insanlar arasındaki ilişkiler sağlıklı bir zemine oturmuş olur (Ediger, 2002'den Akt.: Doğan, 2007:41-42)

Sıralanan bu nedenler bilinmekle birlikte amaçlanan düzeyde dinleme becerisine sahip öğrenciler yetiştirilememektedir. Bunun nedeni, genellikle dinleme ile işitmenin aynı kavram olarak değerlendirilmesidir (Melanlıoğlu, 2011a:8). İnsanlar genellikle dinlemenin bir eğitim etkinliği olmadığını; konuşulduğu zaman, dinlemenin de hemen ardından geldiğini, soluk alıp verme gibi istem dışı bir süreç olduğunu sanırlar (Calp, 2007:156). Yalçın (2006:123)'a göre dinlemeye karşı böyle bir bakış açısı geliştirilmesinde doğuştan kazanıldığı düşüncesiyle birlikte kolay ölçülememesi de etkilidir. Bu nedenle beceri; ikinci plana itilmiş, ilişkilerin düzenlenmesi ve bilginin beyinde depolanması konusunda dinlemenin çok önemli işlevlere sahip olduğu göz ardı edilmiştir. Doğan (2011:15), Türkiye'de dinleme becerisi ile ilgili çalışmalara 1990'lı yıllarda başladığını, bu sebeple bu beceriyle ilgili olarak “yetim kalmış, ihmal edilmiş, unutulmuş” gibi sıfatların ülkemiz için geçerli olduğunu belirtmektedir.

Dinleme becerisi ile ilgili olarak geliştirilemez, ölçülemez gibi görüşlerin aksine bu becerinin de çeşitli uygulamalar ile geliştirilebileceği ve ölçülebileceğinin anlaşılmasıyla ülkemizde dinleme becerisinin eğitimine yönelik çalışmalara başlanmıştır. Dinleme süreci düşünüldüğünde sadece bireyin kendi tarafından kontrol edilebilen bir beceri olduğu gerçeği ile karşılaşılır (Melanlıoğlu, 2011a:6). Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapılacak tüm etkinlikler öğrenci merkezli olmalı; öğretmen bu konuda gerekli rehberliği yapmalıdır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 129).Yapılandırıcı yaklaşımın benimsenmesi ile birlikte öğretmen sınıfta öğretme işini yapan kişiden ziyade uygun öğrenme ortamını hazırlayan, bir bakıma rehber olan kişidir. Bu sebeple tüm etkinliklerde öğrenci aktif olmalı, öğretmen uygun yönlendirmeleri yapmalıdır.

Dinleme, sadece bireyin kendisi tarafından gerçekleştirilebilecek ve kontrol edilebilecek bir beceri olarak değerlendirilse de süreci desteklemek adına öğretmenin üzerine düşen pek çok görev vardır. Dinleme sürecinde öğretmenin üzerine düşen en önemli görev, dinlemenin öneminin öğrenciye kavratılmasıdır. Özbay (2012:71), dinlemenin önemini kavrayan öğrencilerin, diğer öğrencilerden daha başarılı olduğunun tespit edildiğini belirtmektedir. Dinlemenin önemi kavrayan bir öğrenci, doğal olarak dinlemeye daha hevesli ve motive olmuş olarak başlayacaktır.

Sınıf ortamında devamlı olarak karşılıklı bir etkileşim süreci söz konusu olduğu için öğretmen, bu etkileşimin önemli bir parçası olarak dinlemeyi başarılı bir şekilde yönetebilmelidir. Akyol (2014:2), sınıf ortamında dinlemenin daha sağlıklı olabilmesi için öğretmenlere şu önerilerde bulunmaktadır:

- Derste göz göze gelmekten kaçınan
- Aşırı hareketli olan
- Ders anlatırken dikkati dağıtacak şekilde konuşan öğrencilerle daha yakından ilgilenilmelidir.

Öz (2001:223), dinleme alışkanlığı kazandırırken başvurulacak ilk yolun çevredeki seslere dikkat çekmek olduğunu belirtirken Doğan (2011:17),dinleme eğitiminde öğrencilerin çevrelerindeki işitsel kaynaklara farkındalıklarını oluşturmanın ve geliştirmenin önemli olduğunu söylemektedir. Buna göre dinleme

eğitiminde yapılacak ilk etkinlik dış seslere karşı dikkat çekerek öğrenciyi tüm kaynakları ile işitsel uyaranlara yönlendirmek olacaktır.

Dinleme etkinliklerine başlanmadan önce öğrencilere “Ne için?” dinlemeleri gerektiği anlatılmalıdır (Kaya, 2015:27). Öğrenciler eğitim ortamlarında pek çok farklı amaç için dinleme yapabilirler. “Ne için dinleyeceğim?” sorusuna alacakları cevap ile kendilerini dinleme amaçlarına ulaştıracak dinleme süreçlerini planlayabilirler. Öğrencilerin “Ne için dinleyeceğim?” sorusuna verecekleri cevaptan sonra amaçlarına ulaşabilmeleri için en önemli husus dinlemek için yöntem belirlemeleridir. Etkili bir dinleme eğitimi alan öğrenci hangi dinleme durumunda hangi dinleme yöntemini seçeceğini belirleyebilmektedir.

Dinleme eğitiminde öğretmenin bir rehber olarak öğrencilere dinleme yöntemlerini de kazandırması gerekir. Öğrencilerin anlama becerileri ve şekilleri birbirinden farklı olacağı için öğretmen hangi durumda hangi yöntemin kullanılabileceğini kendisi de bilmeli etkinlikleri buna göre planlamalıdır. Dinleme becerisinin öğrencilere başarılı bir şekilde kazandırılması için, öğretmenin dinleme becerisi ile ilgili var olan yöntemleri araştırması, bunların yeterli olmadığını düşündüğünde sınıf düzeyi ve ihtiyacına göre yeni yöntemler geliştirmesi gerekir (Koç, 2003:15).

Öğrencilerin özellikle eğitimin ilk basamağı olarak düşünülebilecek ilk ve orta öğretiminde analiz, sentez, değerlendirme gibi temel beceriler olarak ifade edilen becerileri kazanmaya yönelik etkinlikler gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Sınıf içerisinde öğretmen tarafından düzenlenecek dinleme etkinlikleri de öğrencilerin yukarıda belirtilen zihinsel süreçlere aktif olarak katılmasını sağlamalıdır. Nitekim İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar İçin) Öğretim Programı (2006:5)’nda dinleme becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesinin beklendiği ifade edilmektedir.

Okullarımızda doğrudan dinleme becerisine yönelik uygulamalar, genellikle öğretmen kılavuz kitaplarında her temanın sonunda yer alan bir dinleme metni

aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Türkçe derslerinde dinleme etkinliklerinin bu metinler üzerinden gerçekleştirildiği göz önüne alındığında dinleme eğitiminde bir de “metin” faktörünün yer aldığı görülür. Metinlerin uzunluğu-kısalığı, içeriği vb. etmenler dinleme becerisinin gelişimi açısından son derece önemlidir. Dinleme becerisiyle ilgili çalışmalarda sadece edebî metinleri kullanmak bu becerinin eğitimi açısından yeterli değildir. Metinlerin yanında ve onlara ek olarak işitsel, işitsel/görsel başka eğitim materyallerinden de yararlanmak hem öğrencilerin dikkatini konuya daha çok çekmeyi hem de çalışmalardan yüksek verim almayı sağlayacaktır (Doğan, 2011:18). Günlük hayatta dinleme durumları karşılıklı konuşma, televizyon dinleme/izleme, bir konferans ya da semineri dinleme/izleme vb. şekilde gerçekleştiği için işitsel kaynaklarla birlikte görsel kaynakların da kullanılması konuya dikkat çekebilir. Dinleme etkinliklerinde kullanılacak metinlerin özellikleri programın ilgili bölümünde (2006:57) şu şekilde belirtilmektedir:

1. “Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
2. Millî, kültürel ve ahlâkî değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.
3. Siyasî kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.
4. Öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır.
5. İnsan hak ve özgürlüklerine, insanî değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.
6. Dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
7. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.
8. İşlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.
9. Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır.
10. Dinleme metinlerinde, metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz.

11. Aynı temada birden fazla dinleme/izleme materyaline yer verilecekse bunları türleri farklı olmalıdır.
12. Öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyaların zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
13. Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır’’ (MEB,2006: 57).

Yukarıda ifade edilen maddeler incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve Türkçe Dersi Öğretim Programının genel amaçlarını yansıttığı görülmektedir.

Dinleme eğitiminde diğer etkili olan unsurda öğrencilerin dikkat süreleridir. Bireysel farklılıklar dikkate alındığında her öğrencinin dikkat düzeyi, birbirinden farklılık gösterecektir. Bunun için sınıf seviyelerine göre her öğrenciyi kapsayacak ortalama dikkat süreleri belirlenmelidir. Çünkü dinleme süresinin, dinlediğini anlama üzerindeki etkisi oldukça önemlidir (Melanlıoğlu, 2011a:21). Dinlemedeki başarı, dinleyicinin ne kadar dikkat ettiğine ve işittiği sesler içinden işine yarayacak olanları seçebilme yeteneğine bağlıdır (Doğan 2011:23). Metnin türü ve içeriğinin de öğrencilerin dikkat sürelerini etkileyeceği düşünüldüğünde seçilecek metinler öğrencilerin dikkatlerini etkinlik boyunca aktif tutacak nitelikte olmalıdır.

Dinleme süreleri ile ilgili olarak çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Göğüş (1978:230), 1-3. sınıf aralığında öğrencilerin 5-10 dakika, 4-5. sınıf öğrencilerin 20-30 dakika, 6-8. sınıf öğrencilerin ise 50-60 dakika dinleyebildiklerini belirtmiştir. Demirel (2003:71), öğrencilerin 1. sınıfta 3-5, 2-3. sınıflarda 5-10, 4-5.sınıflarda 15-20, 6-8. sınıflarda 30-40 dakika dinleyebildiklerini söylemektedir. 1998 yılında yayınlanan taslak programda 1.sınıf öğrencilerinin 3-5 dakika, 2.sınıf öğrencilerinin 5-8 dakika, 3.sınıf öğrencilerinin 8-10 dakika, 4.sınıf öğrencilerinin 10-15 dakika, 5.sınıf öğrencilerinin 15-20 dakika, 6.sınıf öğrencilerinin 20-25 dakika, 7.sınıf öğrencilerinin 25-30 dakika, 8.sınıf öğrencilerinin ise 30-35 dakika dinleyebilecekleri ifade edilmektedir. Cemiloğlu (2009:70) da dinleme süresinin 30–40 dakikaya kadar çıkarılabileceğini belirtmektedir. Kavcar (1995:48), ilkokul öğrencileri için 1-3.sınıf öğrencilerinin kademeli bir şekilde arttırılarak 3-10 dakika, 4.sınıf öğrencilerinin 10-15 dakika, 5.sınıf öğrencilerinin ise 15-20 dakika

dinleyebileceğini dile getirmektedir. Bununla birlikte süre yönünden yapılan sınıflandırmalarda göz önüne alınan özellikler tam olarak bilinmemektedir.

Dinleme eğitiminde ön şart olarak öğretmen, öğrencilerin hazır bulunuşluk ve dikkat düzeylerini kontrol etmeli ve bunları arttırmaya yönelik çalışmalar yapmalıdır. Öğretmen, konuyla ilgili bir soru sorarak, fıkra anlatarak ya da dikkat çekmeye yönelik diğer yöntemleri kullanarak kendine has bir üslupla öğrencilerin, dikkat ve hazır bulunuşluklarını arttırmalıdır. Çünkü dikkati dağınık öğrencinin dinlediğini anlaması zordur. (Umagan, 2007:155).

Dinleme becerisine yönelik olarak yapılan tanımlarda bu becerinin genellikle bir süreç olarak ele alındığı görülmektedir. Calp (2007:157-159) bu sürecin aşamalarını ilgi, işitme, dikkat, kavrama, dinleme, değerlendirme, tepki/karşılık olarak sıralamaktadır. Dinleme becerisinin gelişiminde yukarıdaki aşamaların da etkili olduğu göz önüne alındığında öğretmenin bu sürecin aşamaları hakkında bilgisi ve süreci yönetebilecek yeterliliği olmalıdır. Öğretmen, öğrencinin dinlemenin fiziksel yönü olan işitmede bir kusuru olup olmadığını bilmeli; dinleme etkinliklerinde öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte uygulamalar yaparak dikkati konunun üzerine çekmelidir. Yapılan çalışmaların sonunda dönütler aracılığı ile süreci etkili bir şekilde değerlendirebilmeli ve öğrencinin de değerlendirebilmesine imkân sağlamalıdır. Yapılan etkinlikler ile öğrencilerin dinlediğini anlama seviye ve süreleri yükseltilmelidir. Dinleme etkinliklerinin uygulanması sırasında öğrencilerin dikkat etmeleri gerekenler şunlardır (Doğan, 2010:266-267):

1. “Dinleme etkinlikleri sırasında öğrenciler yalnızca dinlemelidirler. Çeşitli nedenlerden dolayı, işitemedikleri, anlayamadıkları noktalarla ilgili soru sormamaları konusunda öğrenciler uyarılmalıdır. Bir öğrencinin dâhi konuşması, öğretmene veya bir arkadaşına soru sorması, gürültü yapması diğer öğrencilerin dinlemelerini olumsuz etkileyecektir.
2. Dinleme sırasında çeşitli nedenlerden dolayı dikkatten kaçan noktalar üzerinde fazla durmamalarının, metnin kalan bölümünü dikkatle dinlemelerinin yararlı olacağı öğrencilere söylenmelidir.

3. Öğrencilere; etkinlik öncesi, sırası ve sonrasında öğretmenin tüm uyarılarına uymaları gerektiği belirtilmelidir.
4. Öğrencilere, dinleme sırasında önemli gördükleri hususları not almaları hatırlatılmalı, alınan bu notların sorulan soruları cevaplamada kendilerine yardımcı olacağı vurgulanmalıdır.’’

Demirel (2003:73-74) ise dinleme becerisinin öğretimini dinleme öncesi etkinlikler, dinleme anındaki etkinlikler ve dinleme sonrası etkinlikler olarak üç ana başlık altında ele alarak şöyle sıralamaktadır:

‘Dinleme öncesi Etkinlikler

1. Tanıtma: Dinlenecek konu hakkında genel bilgi verilir.
2. Kestirme: Konu hakkında öğrencilerin tahminleri alınır. Dinlenecek metnin başlığı söylenerek içerik tahminlerinin sınırı daraltılır.
3. Sahnenin Oluşturulması: Dinlenecek metinde geçen olayın görsel araçlarla canlandırılmasıdır. Bunda amaç, öğrencilerin duyduklarını görsel olarak görmelerini sağlamak, böylece metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktır. Bunun için resim, fotoğraf, çizgi resim ve posterler kullanılır.
4. Yeni kelimelerin öğretimi: Dinlenecek metinde geçen yeni kelimeler ve gerekirse yeni cümle kalıpları öğretilir. Yeni öğrenilen kelimeler, bilinen cümle kalıplarıyla yeni öğrenilen cümle yapıları da bilinen kelimelerle verilir.
5. Amaçlı dinleme: Dinleme etkinliği amaçlı yapılmalıdır.

Dinleme Anındaki Etkinlikler

1. Öğretmen metni yüksek sesle okur. Öğrenciler, kitapları kapalı öğretmeni dinler.
2. Öğrencilerin, metni dinlerken farklı tonlama ve vurgulara dikkat etmesi sağlanır.
3. İlköğretim 1. 2. Ve 3.sınıflarda öğrencilerin dinlediklerini tekrar etmeleri istenir.

4. Öğrencilerin amaçlı dinleme sorularına yanıt verebilmeleri için gerekli gördükleri yerleri not etmeleri istenir.

Dinleme Sonrası Etkinlikler

1. Dinleme metniyle ilgili sorulara cevap verilir.
2. Dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özeti çıkarılır.
3. Giriş ve gelişme kısmı dinlenen bir hikayenin sonuç kısmının tamamlanması istenir.
4. Metni dinlerken ya da dinledikten sonra duyulanları resimle ifade etmeleri istenir. Öğretmen okurken ya da okuduktan sonra öğrenciler resim ya da şekil çizer.
5. Dinlenen metin ile ilgili resimlerin ya da cümlelerin olay sırasına göre dizilmesi istenir.
6. Dinlenenleri yazma ya da dikte etme etkinliklerine yer verilir.
7. Duyulan eksik cümleler tamamlanır.
8. Dinlenen metne uygun başlık önerilir.
9. Metinde boş bırakılan yerleri doldurma çalışmalarına yer verilir.”

Okullarda dinleme eğitimi 2006 yılında hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar İçin) Öğretim Programında belirtilen amaçları gerçekleştirmek üzere planlanmaktadır. İlgili programın “Genel Amaçlar” bölümünde (2006:4) dinleme ile ilgili olarak:

4. *“Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri*
5. *Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,*
6. *Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri*
7. *Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,*

8. *Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları” gibi maddelere yer verilmiştir.*

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar İçin) Öğretim Programında dinleme becerisi ile ilgili diğer bir bölümde “Öğrenme Alanları” başlığı altında verilen “Dinleme/ İzleme” bölümüdür. Bu bölümde (2006:5) dinleme ile ilgili şu ifadelere yer verilmiştir:

“Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimi gerektirmektedir. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir.

Programda dinleme/ izleme öğrenme alanı; öğrencilerin iyi bir dinleyici/izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Öğretim programının bu bölümü “dinleme/izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümlenme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma” amaçlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin düzeylerine yönelik olarak hazırlanan kazanımların, uygun etkinliklerle desteklenerek uygulanması, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını ve toplum hayatına aktif birer dinleyici/izleyici olarak katılmalarını sağlayacaktır. Aşamalı bir süreç izleyen bu sıralamanın takip edilmesi, dinleme/ izleme etkinliklerinin amacına ulaşmasını, öğrencinin toplum hayatına aktif bir dinleyici/izleyici olarak katılmasını sağlayacak, öğrencilerin iletişim kurma yeteneklerini geliştirecektir.

Dinleme/izleme sürecinin amacına ulaşabilmesi için yapılan tüm dinleme/izleme etkinliklerinin değerlendirilmesi gereklidir. Bu amaçla

programda, öğrencilerin kullanacağı değerlendirme ölçütleri ile yapılan etkinlikleri değerlendirmeye yönelik formlar yer almaktadır. Bu formların kullanılması dinleme/izleme sürecini verimli kılacak ve öğretmene nesnel bir değerlendirme imkânı sağlayacaktır.’’

“Genel Amaçlar” bölümünde ifade edilenlere ulaşmak amacıyla dinleme becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli amaçlar belirlenmiş ve bu amaçlara ait kazanımlar verilmiştir. Türkçe Öğretim Programı (2006)’nda yer alan dinleme/izleme becerisinin amaç ve kazanımları şunlardır:

‘ 1. Dinleme/İzleme Kurallarını Uygulama

1. Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler.
2. Başkalarını rahatsız etmeden dinler/izler.
3. Dinlenenle ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.
4. Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Dinlenen/İzlenen Anlama ve Çözümleme

1. Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.
3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
7. Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.
8. Dinlediklerinde/izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.
9. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.
10. Dinlediklerini/izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.

11. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.
12. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
13. Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
14. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
15. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
16. Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
17. İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.
18. Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
19. Dinlediklerinin/izlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
20. Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur.
21. Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.
22. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
23. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
24. Dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
25. Dinlediği/izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/şairi hakkında bilgi edinir.

3. Dinlediklerini/İzlediklerini Değerlendirme

1. Dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
2. Dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.
3. Dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.

4. Söz Varlığını Zenginleştirme

1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
3. Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler/kullanır.
4. Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.
5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
6. Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

5. Etkili Dinleme/İzleme Alışkanlığı Kazanma

1. Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/ izleyici olarak katılır.
2. Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır.
3. Çok yönlü iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olanlarını takip eder.
4. Kaset, CD, film vb. kaynaklardan kişisel arşiv oluşturur’’ (MEB, 2006:13-18)

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar İçin) Öğretim Programı (2006)'nda dinleme/ izleme becerisine yönelik 5 amaç, 42 kazanıma yer verilmiştir. Kazanımlar sınıf seviyelerine göre ayrılmamış, bu seviyelere uygun etkinlik ve etkinliklere ait kazanımları öğretmenin belirlemesi uygun görülmüştür. Ayrıca dinleme becerisini geliştirici 23 etkinlik örneğine (Grup Tartışması, Sabır Küpüm Çatlamaz, Kendini İzleme, Çalar Saat, Eşleştirme, Beğendim- çünkü..., Soru Bankası Oluşturma, Film İzliyoruz, Sorulara Yönelik Dinleme, Ben olsaydım..., Balık Kılçığı Oluşturma, Sıra Sendeyim, Diyalog tamamlama, Kafdağı'na Yolculuk, Duyguyu Tahmin Et, Bir de Bana Sor, Derleme, Grublama, Çin Seddi, Yenilerini

Ekledim, Sözlük Oluşturuyorum, Gezi, Ben Bilinçli Bir İzleyiciyim) de programda (2006:13-18) yer verilmiştir.

Programda “Yöntem ve Teknikler” başlığı (2006:62-63) altında, yedi dinleme yöntem ve tekniğinden (Katılımlı Dinleme/İzleme, Katılımsız Dinleme/İzleme, Not Alarak Dinleme/İzleme, Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme (Empati Kurma), Yaratıcı Dinleme/İzleme, Seçici Dinleme/İzleme, Eleştirel Dinleme /İzleme) bahsedilmektedir.

Bir süreç olarak değerlendirilen dinleme, dinlenen ortam, gelen mesajın niteliği ve iletim aracı ile dinleme amacına göre farklı şekillerde gerçekleşebilir. Günlük hayatta ve eğitim süreçlerinde dinleme durumları dikkate alındığında birey, dinlemeden beklentilerine bağlı olarak farklı dinleme tür, yöntem ve tekniklerini kullanma zorunluluğu ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu sebeple öğrenci dinleme türlerini bilmeli ve hangi durumda hangi türü kullanacağını öğrenmelidir. İlköğretimden itibaren çocukların düzeylerine uygun olarak dinleme türleri öğretilmelidir (Katrancı, 2012:27).

Dinleme türleri ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda pek çok farklı sınıflandırma ile karşılaşmaktadır. Bu sınıflandırmalarda verilen alt başlıklar genel itibari ile değerlendirildiğinde aynı ifadelerin yer aldığı ya da birbirine çok yakın anlamların ifade edildiği görülmektedir. Melanlıoğlu (2011a:33), yurt dışı ve içindeki taranan kaynaklarda etkin dinlemenin “good listening”, “good listener”, “effective listening”, “effective listener”, “participatory listening” ve “empathic listening”; “etkin dinleme”, “katılımlı dinleme”, “aktif dinleme” gibi adlandırmalarla karşılandığının tespit edildiğini ancak sıralanan başlıklar altındaki anlatımların ortak olduğunu belirtmektedir.

Göğüş (1978:228-229), dinleme türlerini şu şekilde sınıflandırmaktadır: dikkatli dinleme, doğru dinleme, eleştirici dinleme, seçmeli dinleme, duygusal dinleme, anlamadan dinleme ve yarı dinleme. Bununla birlikte Melanlıoğlu (2011b:57), dinlemenin oluşabilmesi için anlamının gerçekleşmesi gerektiğini ifade ederek ‘anlamadan dinleme’ gibi bir türden bahsetmenin doğru olmayacağı görüşündedir.

Tompkins (1998), dinlemenin amacına göre türleri; ayırt edici dinleme, estetik dinleme, transfer edici dinleme, eleştirel dinleme, terapötik dinleme biçiminde sınıflandırmıştır (Akt. Akyol, 2014:10).

Kingen (2000), ayırt edici (Sesleri ve görsel uyaranları birbirinden ayırt etmek için yapılan dinleme), estetik (Eğlence ve zevk almak için dinleme), etkili (Bir mesajı eleştiride bulunmadan dinleme), eleştirel (Söylenenlerin ne anlama geldiğini tespit etmek için dinleme) ve empatik (Kendini, konuşmacının yerine koyup onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışarak dinleme) olmak üzere beş dinleme türü açıklamaktadır (Akt.Melanlıoğlu, 2011b:71).

Öz (2001:224-226), dinleme türlerini “bilgi edinmek için dinleme, karşılıklı konuşmaları izleyebilme, konuşulanları dinleme, sesli okuma sırasında dinleme, bir temsili- bir söz korosunu dinleme” olarak açıklamaktadır.

Ünalın (2001: 72-77), dinleme türlerini; seçerek dinleme, aktif dinleme, eleştirel dinleme, yaratıcı dinleme, empatik dinleme biçiminde ele almaktadır.

Nas (2003:181-182), dinleme türlerini; eleştirel dinleme ve etkin dinleme olarak iki başlık altında değerlendirmektedir.

Temur (2001:62),Özbay (2005:75) ve Doğan (2007:35-36), etkileşimli ve etkileşimsiz olmak üzere iki dinleme şeklinin olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca Özbay (2005); gönüllü veya gönülsüz, motivasyona dayalı, sempati veya antipati ile, seçmeli, yüzeysel, etkin, katılımlı, eleştirel ve pasif olmak üzere dokuz dinleme türünden bahsetmektedir.Özbay (2012:91-156), yaptığı diğer bir çalışmada ise dinleme türlerini beş ana başlık altında toplamıştır. Bu sınıflandırmaya göre dinleme türleri; ayrıştırıcı dinleme, iletişimsel dinleme, estetik dinleme, bilgi için dinleme, eleştirel dinleme olarak ayrılmaktadır.

Cihangir (2004:29), dinleme türlerini etkili dinleme ve etkisiz dinleme olarak ayırmakta ve diğer dinleme davranışlarını bu iki ana başlığın altında sınıflandırmaktadır. Umagan (2007: 152-155) da dinleme türlerini aynı iki ana başlık altında inceleyerek bunları alt başlıkları ile değerlendirmektedir.

Yalçın (2006:131-135), seçerek dinleme, katılımlı dinleme ve eleştirel dinleme olmak üzere üç dinleme türü olduğunu belirtmektedir.

Yıldırım (2007:67–81); aktif, empatik, stratejik, seçerek, pasif (edilgen), amaçlı, bilgi edinmeye dayalı, yorumlayıcı, eleştirel/ sorgulayıcı ve estetik olmak üzere toplam on dinleme türünden bahsetmektedir.

Aktaş ve Gündüz (2010:91-94), dinleme türlerini; dikkatli dinleme, doğru dinleme, eleştirel dinleme, not alarak dinleme biçiminde vermektedirler.

Güneş (2013:100-102), dinleme türlerini; metni takip ederek dinleme, sorgulayıcı dinleme, yaratıcı dinleme, pasif dinleme, katılımlı dinleme ve not alarak dinleme olarak başlıklandırmaktadır.

Aksu (2013:20-27) ise dinleme türlerini; gönüllü veya gönülsüz dinleme, ayırt edici dinleme, anlamlandırıcı dinleme, terapötik dinleme, takdirkâr dinleme, ilişkisel dinleme, motivasyona dayalı dinleme, sempati veya antipati ile dinleme, seçici dinleme, yüzeysel dinleme, etkili dinleme, eleştirel dinleme, pasif (edilgen) dinleme, empatik dinleme, görünüşte dinleme, stratejik dinleme, diyalog ve sunuya bağlı dinleme, estetik dinleme olarak sıralamaktadır.

Dinleme türlerinin ne olduğu konusundaki bu belirsizlik dinleme eğitimini de olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenciye hangi dinleme türleri konusunda bir eğitim verilmesi gerektiği hususu tam bir muammadır, denilebilir. Bu konuda MEB ve YÖK iş birliği ile bir komisyon kurulmalı ve dinleme tür, yöntem ve tekniklerinin belirlenmesine ilişkin çalışmalar yapılmalı ve bir standartlaşma sağlanmalıdır. Aksi takdirde dinleme eğitimin niteliği konusunda istenilen düzeye ulaşılmayacağı söylenebilir.

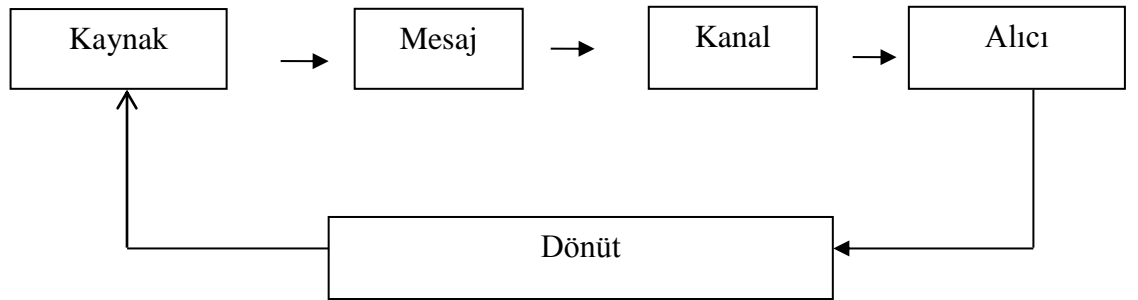
Dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmalarda bu becerinin belirli bir program dâhilinde farklı yöntem, teknik ve stratejiler kullanılarak; uygun öğrenme-öğretme ortamları oluşturularak ve dinlemeye yönelik bir farkındalık oluşturularak geliştirilebileceği görülmektedir. İletişimin, öğrenmenin ve sosyal hayatta etkin bir birey olmanın en önemli yolunun iyi bir dinleyici olmaktan geçtiği dikkate alındığında etkili dinleme eğitimi bir zorunluluktur.

1.1.3.Dinlemenin Önemi

Günlük hayatta karşılaştığımız iletişim durumlarında en sık kullandığımız becerilerin başında dinleme gelmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8.Sınıflar İçin) Öğretim Programı ve Kılavuzu (MEB, 2006:5) 'nda dinleme becerisi, “iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri” olarak ifade edilmiştir. İletişim her şeyden önce dinleme ile başlamakta ve etkili dinleme davranışları etkili bir iletişime temel oluşturmaktadır (Cihangir, 2004:9).

Hayatımızın önemli bir bölümünü oluşturan iletişim kavramı, Türk Dil Kurumu (T.D.K.)'nin hazırladığı Türkçe Sözlük (2005: 954) 'te “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme” şeklinde açıklanırken; Cüceloğlu (2012a: 12), içeriği ne olursa olsun, bir sorunu çözmek için insanların düşünce alışverişinde bulunmalarını iletişim olarak ifade etmektedir. Gürüz ve Eğinli (2014: 5) iletişimin aynı zamanda kişi ya da grupların davranış ve tutumlarını etkilemeye yönelik bir ilişkiler sistemi olduğunu belirtmektedirler. Sistem, belli bir amacı gerçekleştirmek üzere birbirleriyle etkileşim halinde olan ögeler bütünü olduğuna göre iletişim sürecini yapılandıran temel ögeler de bulunmaktadır. İletişim sürecindeki bu temel ögeler kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüttür (Ergin,1995:45).

Şekil 1.1.3.1. İletişim Süreci ve Temel Ögeleri (Ergin, 1995: 45)



duygu, düşünce ya da izlenimlerini paylaşma ihtiyacı hissederse bunları uygun şekilde kodlayarak sembollere dönüştürmek zorundadır. Kodlanarak sembollere dönüştürülen mesaj çeşitli şekillerde alıcıya iletilebilir. Kaynak ve hedef birimler arasında yer alan ve işaret haline dönüşmüş mesajın gitmesine olanak sağlayan yola, geçite, kanal adı verilir (Cüceloğlu, 2012a: 73).

İletişim sürecinde en önemli unsurlardan biri alıcıdır. Çünkü gönderilen mesaj alıcı ile anlam kazanır. Gürüz ve Eğinli (2014:14), gönderilen mesajın hedefindeki kişinin “alıcı” olduğunu belirterek alıcının kodları çözerken kendi duygu, düşünce, anlayış, algılama, deneyim vb. özelliklerine göre hareket ettiğini ifade etmektedirler. İletişim sürecinin başarılı bir şekilde devam etmesini sağlayan unsurlardan diğeri de geribildirim yani dönüttür. İletişim sürecinde kaynak, alıcısına gönderdiği mesajların alınıp alınmadığını; alındıysa anlaşılıp anlaşılmadığını; ya da ne denli anlaşıldığını alıcıdan kendisine yönelecek tepkiler sayesinde anlayacaktır. İşte alıcıdan kaynağa yönelen bu tepkilere dönüt denilmektedir (Ergin ve Birol, 2000:155). Kaynağın alıcısına gönderdiği mesajlar kimi zamanlar tam anlamıyla iletilememekte ya alıcı tarafından doğru anlaşılmamaktadır. Kaynak birimin gönderdiği mesajla, hedef birimin aldığı mesaj arasında bir fark varsa, bu farka gürültü adı verilir (Cüceloğlu,2012a: 74).

Bir süreç olarak değerlendirilen ve yukarıda ifade edilen öğelerden oluşan iletişimin en önemli yönlerinden birini dinleme oluşturmaktadır. Çünkü mesajın sese dayalı dilsel öğelerle kodlandığı durumlarda alıcı konumunda olan kişi, aynı zamanda “dinleyici” olacaktır. Alıcı konumunda bulunan kişinin kaynağa göndereceği sese dayalı dönütle bu kez kaynak hem alıcı hem de dinleyici konumuna geçecektir. Doğal olarak iletişim sürecinde dinleme becerisi sürecin tamamında etkin bir rol oynamaktadır.

İnsan hem günlük hayatta karşılaştığı iletişim durumlarında hem de öğrenme süreçlerinde anlama becerisi olan dinlemeyi çok sık olarak kullanmaktadır. Yangın (1998:3), teknolojinin getirdiği yeniliklerden, bilimsel etkinliklere ve sanatsal faaliyetlere kadar yaşamdaki tüm bilgi alışverişinin dinleme becerisi sayesinde gerçekleştiğini belirtmektedir.

Cüceloğlu (2012a:21)'na göre aynı sosyal ortam içinde yer alan kişiler, birbirleriyle sürekli iletişim içindedir; bu kişilerin iletişim kuramamaları olanaksızdır. Fromm (1996:38), insanın akıl sağlığı için diğer canlılarla bütünleşmek ve ilişki kurma zorunluluğu olduğunu belirtmektedir. İnsanlar yaşamlarını sürdürmek için beslenmek, aile, eş ve arkadaşlık gibi yakın ilişkiler kurmak, çalışmak, çocuk yetiştirmek, iletişime geçmek, tepki göstermek vb. zorundadır. Bu eylemleri gerçekleştirmek ve bu faaliyetlerde başarılı olabilmek için çevresini dinlemesi gereklidir (Maden, 2013:51). İletişim üzerine yapılan çalışmalarda insanların çevresindeki diğer insanlar ile iletişim kurmadan hayatlarını devam ettiremeyeceği yönündeki görüşler hâkimdir. İletişim sürecinin karşılıklı olarak gerçekleşen, konuşan kişinin her an dinleyici durumuna geçebileceği düşünüldüğünde diğer insanlarla ilişki kurmakta ve sosyalleşmede dinleme becerisinin öğrenilmesinin bir zorunluluk olduğu görülmektedir.

Hayatın her alanında karşı karşıya kalınan iletişim ortamlarında dinleme becerisi en fazla yararlanan dil becerilerinin başında gelmektedir. Temur (2010: 307) yaptığı çalışmada gün içerisinde iletişim ortamlarında dinleme becerisine ayrılan süreyi şu şekilde göstermektedir.

Tablo 1.1.3.2. İletişim Sürecinde Dil Becerilerinin Kullanım Oranları

Yazar (lar)	Örneklem	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Werner, 1975	Öğrenci ve işçiler	.13	.08	.23	.55
Barker vd., 1980	Üniversite öğrencileri	.17	.14	.16	.53
Perras ve Weitzel, 1981	Üniversite öğrencileri	.14	.08	.03	.15
Bohlekn, 1999	Üniversite öğrencileri	.13	.12	.22	.53
Davis, 2001	Üniversite öğrencileri	.12	.10	.31	.34
Janusik ve Wolvin, 2007	Üniversite öğrencileri	.07	.08	.20	.23

Tablo 1.1.4.2'ye göre farklı yer ve zamanlarda, farklı gruplar üzerinde yapılan araştırmalarda dinleme becerisinin, iletişim ortamlarında en yüksek oranda kullanılan dil becerisi olduğu görülmektedir. Sever (1997: 11), insanın bir gününün %42'sini dinleyerek geçirdiğini, Buzan (1995: 96), günlük iletişimin %45'inin dinleyerek geçirildiğini, öğrencilerin ise okuldaki zamanlarının %60-70'ini dinlemeye ayırdığını ifade etmektedir.

Toplumsal hayatta bireyler arasında yaşanan iletişim çatışmalarının temelinde de iyi dinlememek ve verilmek istenen mesajı tam ve doğru olarak anlayamamak yer almaktadır. Etkili bir iletişim için bireyin dinlemeyi öğrenmesi etkin dinleme yeteneği ve alışkanlığı kazanması gerekir. Çünkü dinleme, iletişim sürecinin önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Melanlıoğlu, 2011a:6).

Dinleme becerisinin iletişim sürecindeki işlevlerinin dışında en yaygın olarak kullanıldığı alanlardan biri de öğrenme ortamlarıdır. Çocuklar ğrenmeye dinleme ile başarlar. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi diğer alanlara da temel oluşturur. Çocuklar, hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleme yoluyla öğrencilerin iletişim kurması, öğrenmesi ve zihinsel yapısını geliştirmesi kolay olmaktadır (zbay, 2005:81). Taşer'e (2006: 208) göre sınavlardaki başarısızlık, okuma ve dinlemedeki eksikliklerden kaynaklanmaktadır.

Okullarda ğrenme-öğretme sürecinde hâlâ öğretmenin çok aktif bir rol üstlenmesi, düz anlatım yönteminden yararlanılmasının bir zorunluluk olarak devam etmesi, bununla birlikte mevcut teknolojik gelişmeler ile akıllı tahta sistemlerinde kullanılabilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Vitamin Eğitim vb. ders materyallerinin görsel-işitsel kaynaklı olması, eğitimde dinleme becerisinin önemini daha da arttırmaktadır. Bu durumda öğrencilerin eğitim alanında başarılı olabilmeleri için dinleme becerisini iyi bir Şekilde kazanmış olmaları gerekir.

Dinleme becerisinin öğrenme ortamlarında da en fazla kullanılan beceri olduğu bilinmektedir. Temur (2001: 62) 'a göre bir ğrenci, sınıf içinde geçirdiği zamanının %50-75'ini öğretmenini, arkadaşlarını ve sesli materyalleri dinlemekle geçirmektedir. Göğüş (1978-227) ise öğrencilerin okulda ğretmen ve arkadaşlarını

günde 2.5-4 saat dinlediklerini bu nedenle okul başarısı ve dinleme becerisi arasında sıkı bir bağ olduğunu belirtmektedir. Buzan (1995: 96) ise sınıfta öğrencilerin zamanın %60-%70'inin dinleme ile geçtiğini dile getirmektedir. Amerika'da tipik bir ilkokul ve ortaokul öğrencisinin okuldaki zamanının %50'sini, üniversite öğrencisinin %90'ını dinleyerek geçirdiği tespit edilmiştir. Flanders ve Amidon, sınıfta sözlü iletişimin tek yönlü olduğunu, öğretmenlerin zamanının 2/3'ünü konuşarak kullandıklarını belirtmiş; Yeşilmen (1983) tarafından yapılan çalışmada ise Türkiye'de sınıf içinde bir ders saatinin %67'sinin sözlü davranışlara ayrıldığı belirlenmiştir (Ergin ve Birol,2000:114). Yukarıda verilen değerler dinleme becerisine öğrenme-öğretme ortamlarına ne kadar fazla ihtiyaç duyulduğunu sayısal yönden gözler önüne sermektedir.

Robertson (2004: 63), dinlemeye ayrılan zamanı bireyin eğitim ve iş hayatındaki konumuna göre sınıflamıştır. Bu tasnif aşağıdaki tabloda belirtilmektedir.

Tablo 1.1.3.3 Eğitim Durumu ve Dinleme Süresi Arasındaki İlişki

Eğitim Durumu/Konumu	Dinlemeye Ayrılan Zaman
İlköğretim Öğrencileri	%57
Yüksekokul Öğrencileri	%53
Kolej Öğrencileri	%69
Yöneticiler	%50
İdareciler	%68

Dinleme becerisi öğrencilerin okul hayatında en fazla kullandıkları beceri olmasının yanında öğrenme sürecini de en fazla etkileyen becerilerin başında gelmektedir. Bu beceri Katrancı (2012:2) 'ya göre öğrencilerin sadece Türkçe dersi başarılarını değil tüm derslerdeki başarılarını etkilemektedir. Çünkü dinleme becerisi hem diğer becerilerin hem de öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Uluğ (1996:70),

öğrencinin bir ders saati süresi içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu, ders dışında kendi başına çalışarak gereğince öğrenebilmesi için gereken sürenin dersin özelliğine göre değişebilmekle birlikte en az üç ders saatine eşit olduğunu söylemektedir. Doğrusu iyi bir dinleyici olmadan başarılı olmayı düşünmek de zordur (Mackay, 1997: 9).

İlköğretime kadar anlama ve eğitsel çalışmalar dinlemeye dayandığı için çocuklar, kelimeleri doğru telaffuz etmeyi ve doğru kullanmayı dinleme aracılığı ile öğrenirler(Yıldız vd., 2006:81). Benzer şekilde Mackay (1997: 10) de dil becerilerinden konuşmayı ve diğer sosyal becerileri öğrenmenin yolunun dinleme faaliyetinden geçtiğinden söz etmektedir. Anlamanın iki yolundan biri olan dinleme becerisi bireyin öğrencilik hayatı boyunca bilgiye ulaşmasında ve bilgiyi kullanmasında en etkili beceridir. Bu sebeple de dinlemeyi iyi öğrenmiş bireyler yetiştirmek, eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Nitekim Özbay (2012: 71), dinleme becerisinin önemini kavrayan öğrencilerin kavramayanlara göre daha başarılı olduğunu kanıtlandığını belirtmektedir.

Dinlemenin öğrenme sürecindeki önemine dikkat çeken Demirel (2003:71), bu önemin sebeplerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Sınıf ortamındaki sözel anlatımlar konunun özünün ve en önemli noktalarının öğrenciye aktarılmasını sağlar.
2. Anlatımda görsel araçların kullanılması anlamayı kolaylaştırıp işitsel, görsel dinleme imkânı sağlar.
3. Sınıf içi grup etkileşimi önemlidir.

Kuzey Amerika'da yapılan bir araştırmada yöneticilerin % 80'i, iş dünyasında en önemli becerinin dinleme olduğunu belirtmiştir (Salopek, 1999: 58). Brown (1982), modern bir şirket yöneticisinin günün en az %60'ını dinlemeye ayırdığını belirtmektedir (Akt. Cihangir, 2004:11). Buna göre öğrenim hayatının önemli bir yönünü oluşturan dinleme becerisi iş hayatının da en fazla yararlandığı becerilerin başında gelmektedir. Özellikle günümüzde pek çok kurumsal firmanın çalışanlarına yönelik iletişim teknikleri ve dinleme eğitimi verdiği göz önüne alınırsa dinlemenin önemi daha iyi bir şekilde anlaşılacaktır.

Dinlemenin sosyal ve toplumsal hayattaki diğeri bir önemi de bireyin sosyalleşmesi ve kültürel birikimini arttırması için kullandığı bir araç olmasıdır. Dinleme aynı zamanda bir zevk alma yoludur. Müzik, şiir, hikâye, tiyatro gibi sanat eserlerinin zevkine dinlenerek varılır (Göğüş, 1978:50). Diğeri taraftan kültürel hayatın bazı yanları tek taraflı olarak dinlemeyle ilgilidir. Radyo ve televizyon programlarının, tiyatroların, konferansların, konserlerin dinlenmesi ve seyredilmesi çağımız insanların vazgeçemeyeceği faaliyetler arasındadır (Özbay, 2001:9). Nitekim günümüz insanı, teknolojik gelişmelerin hız kazanması, ağ ve iletişim altyapılarının yaygınlaşması ile görüntülü/sesli basın-yayın organlarına ve sosyal ağlara istediği her an ulaşabilmekte ve bunlardan tek yönlü olarak yararlanabilmektedir. Bu durum göz önüne alındığında bireyin çevresinde yaşanan olayları doğru anlayıp değerlendirmesi ve uygun tepkilerde bulunabilmesi için dinleme becerisini kazanması zorunluluk olarak görülmektedir.

Güneş (2013:80), dinlemenin, konuşmacı ile dinleyici arasındaki konuşmalar, aktarılan bilgiler ve bir ortam içerisinde etkileşim ile gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu yönüyle dinleme tek yönlü olmayan karmaşık bir yapıya dönüşür. Dinleme süreci sadece bir bireyi etkilemez, dinlediğini anlayan birey bunları bir başkasına aktarır, bu şekilde sarmal bir yapı oluşur. Bu yönüyle dinleme sadece bir kişiyi etkileyen bir beceri olmaktan öteye gidip bütün toplumu içine alır (Tayşi, 2014:22).

Bireysel bir beceri olarak ortaya çıkan dinleme becerisi gerek bireyin kişisel gelişimi gerekse sosyalleşerek toplumda etkin bir rol kazanması için hayati bir öneme sahiptir. Dinleme becerisinin gelişmesi, birbirlerinin duygularını, düşüncelerini anlayan, problem çözme becerileri, öz güvenleri, kendilerine yönelik algıları, yorumlama kabiliyetleri gelişmiş bireylerin yetişmesinde önemli rol oynar (Tayşi, 2014:22). Dinlemeyi bir alışkanlığa dönüştürmüş bir kişinin okul, iş ve toplum hayatında kendine öz güveninin tam ve başarı elde etmesinin kolay olacağı söylenebilir (Melanlıoğlu,2011a:18).

Bireyin kişisel gelişimi için çok önemli olan bu beceri iletişim açısından değerlendirildiğinde de toplum hayatını düzenlemek adına vazgeçilmez bir zorunluluk ve iyi öğrenilmesi gereken bir beceri olarak karşımıza çıkar. Bugün hayatımızda ve özellikle okullarımızda şiddetin ön plana çıkmasının nedeni,

bireylerde dinleme becerisinin gelişmemesidir. İnsanlar birbirlerini anlayacak zaman dilimi kadar birbirlerini dinlerlerse günlük hayatta bu kadar sürtüşme meydana gelmez (Umagan, 2007:151).

Başarılı bir dinleyici olmanın gerek bireysel gerekse toplumsal yararları göz önüne alındığında önce ailenin daha sonra ise eğitim sistemini meydana getiren devlet teşkilatının ve onun kurumlarının, bireylerin başarılı birer dinleyici olmalarını sağlayacak düzenlemeleri yapmaları gerekmektedir.

1.1.4.Üstbilis̃

Araştırmacıların son zamanlarda üzerinde çalıştığı, öğrenme, hafıza, problem çözme, iletişim, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, yazma, dil edinimi, dikkat, yabancı dil öğrenimi, ikinci dil öğrenimi, toplumsal biliş, öz öğrenme, sosyal öğrenme alanlarında önemli rol oynayan üstbilis̃ kavramı yapılan çalışmalarda değişik isimlerle yer almaktadır. Çalışmalarda: bilişsel farkındalık (Doğanay, 1996; Gelen, 2003), metakognitif bilgi (Aral, 1999), biliş üstü (etinkaya ve Erktin, 2002; Özcan, 2007), biliş ötesi (Namlu, 2004; Gral,2000); yürütücü biliş (Senemoğlu, 2011); stbilis̃ (akıroğlu, 2007; Özsoy, 2007; Melanlıoğlu, 2011a; Katrancı, 2012) gibi adlandırmaların yapıldığı görülmüştür. Özsoy (2007) TDK'den bu kavram için Türkçe karşılık önerileri talep etmiştir. TDK, “*metacognition*” kavramını, Türkçede “stbilis̃” ile karşılamıştır. Bu araştırmada da TDK'nin önerdiği üstbilis̃ kelimesi “*metocognition*” kavramını karşılamak üzere kullanılmıştır.

Flavell, 1976 yılında çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı bir araştırmada ilk kez stbellek (*metamemory*) terimini kullanmış ve bu kavramı literatüre kazandırmıştır (Akt. Özsoy, 2008:715). Flavell (1976), stbilis̃; bireyin, bilişsel işlemleri ve ıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir Şey hakkındaki bilgisi olarak açıklamaktadır. Bu durum Şu Şekilde rneklenebilir: Eğer A işlemini ğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha zor olduğunun farkındaysam; C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam; unutulabilme ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini düşünüyorsam; E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birine sormayı

planlıyorsam bu durum, üstbilişimi kullandığım anlamına gelmektedir (Çakıroğlu, 2007:10).

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. Aşağıda literatürdeki daha farklı tanımlara da yer verilmiştir:

Bireyin kendi özelliklerine, yapması gereken bilişsel işlemlere ve bu işlemlerde kullanacağı stratejilere ilişkin bilginin yanı sıra bireyin kendi bilişsel süreçlerini izlemesi ve düzenlemesini kontrol eden yeti (Flavell, 1999'dan Akt. Aydemir, 2014:9)

Kişinin kendi düşünme süreçleri ve stratejilerine ve bu süreçleri izleme ve düzenleme yeteneklerine ilişkin sahip oldukları bilgi (McCormick ve diğerleri, 1989).

Bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrolü içeren yüksek düzey bir düşünme süreci (Akın, 2006:42).

Kişinin kendi biliş sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisi (Senemoğlu, 2011:336).

Kişinin ne bildiği, ne yaptığı ve bilişsel yeteneklerinin ne olduğu hakkındaki bilgileri (Pilten ve Yener, 2010:1333).

Bireyin kendi öğrenmesinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olması ve buna yönelik kendine geri bildirimler verebilmesi (Doğan, 2013: 14).

Yapılan tanımların farklı yönleri olmasına rağmen üstbilişin, bireyin kendi bilişsel süreçlerini içermesi, bu süreçleri denetlemesi ve düzenlemesi yönünden ortak

ifadeler bulunduğu görülmektedir. Melanlıoğlu (2011a:65) üstbilişin, bireyin bilgisini, süreçlerini, bilişsel ve duygusal durumları hakkındaki bilgisini, bilişsel ve duygusal durumlarını izleme ve kontrol etmesini içerecek nitelikte genişlediğini belirtmektedir. Özsoy (2007: 10), üstbilişi aşağıdaki iki aşama ile açıklamaktadır:

1. Kişinin kendi zihinsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilme becerisi.
2. Bireyin kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilme ve yönetebilme yeterliği

Üstbiliş aşağıdaki soruları sorabilme ve bu soruların cevabını verebilme becerisini de içerir:

- * Bu konu hakkında ne biliyorum?
- * Bu konuyu öğrenmemdeki amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
- * Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?
- * Bu konuyu en etkili şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım; nasıl bir yol izlemeliyim?
- * Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
- * Hata yaptığım takdirde, hatamı nasıl bulmalıyım?
- * Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim? (Huitt 1997'den Akt. Bozkurt, 2013:11).

Üstbiliş; öğrenme sürecinin farkında olma, planlama ve stratejiler seçme, öğrenme sürecini izleme, hatalarını düzeltebilme, kullandığı stratejilerin ise yarayıp yaramadığını kontrol edebilme, gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirebilme gibi yeteneklere sahip olmayı da beraberinde getirmektedir (Özsoy, 2007:4). Melanlıoğlu (2011a:65), üstbiliş düşünmenin; gerekli görülen noktaların not alınması, yapılan hataların düzeltilmesi ve öğrenmenin başıyla sonu arasındaki farkın değerlendirilmesi gibi belirgin ve önemli öğrenme süreçlerini içerdiğini belirtmektedir. Üstbiliş bireyin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olması ve bilinçli bir şekilde bu süreci değerlendirmesi, planlaması, izlemesi ve

düzenlemesidir. Soyut bir nitelik taşıyan üstbiliş kavramı alt basamakları ile birlikte değerlendirildiğinde daha somut ve anlaşılır hâle gelebilecektir.

Üstbilişin yaygın olarak üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol/düzenleme olarak iki ana alt başlıkta ele alındığı görülmektedir. Melanlıoğlu (2011a: 67), bu sınıflamayı şu şekilde göstermektedir:

Tablo 1.1.4: Üstbilişin Yapısı

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

1.1.5.1.1.Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi, Flavell (1979)'e göre bilişsel işlemlerin sonuçlarını ve süreçlerini etkileyen etmenler veya değişkenlerle ilgili bireyin sahip olduğu bilgi ve inançlar (Akt. Katrancı, 2012:40); bireyin kendi bilgisi ile ya da genel olarak ne bildiğiyle ve bunun farkındalığı (Schraw, 1998'den Akt. Azak, 2015:19) şeklinde ifade edilmektedir. Akın (2006:98) üstbilişsel bilginin, bireyin kendine ait bilişi hakkındaki bilgisi ve farkındalığı ile birlikte bilişsel girişimlerinin süreç ve çıktılarını etkileyen faktörler hakkındaki başlıca bilgi ve inançları da içerdiğini belirtmektedir.

Yapılan tanımlardan hareketle üstbilişsel bilgi hakkında bireyin kendi yeterliliklerinin farkında olması, bir işi gerçekleştirme ya da gerçekleştirememe

becerisini değerlendirebilme yeteneği olduğu söylenebilir. Örneğin Türkçe dersi için düşünüldüğünde ğrencinin ‘‘Dinleme esnasında not tutarsam daha iyi anlayabilirim.’’ Őeklindeki yargısı stbiliŐsel bilgiye örnek gösterilebilir.

Flavell (1979) stbiliŐsel bilgiyi etkileyen ve birbirleriyle etkileşim içinde olan üç deęiŐkenden bahsetmektedir. Bunlar; birey, görev ve strateji deęiŐkenleridir (Akt. Katrancı, 2012:41). İfade edilen değişkenler Şu Şekilde açıklanabilir:

Birey DeęiŐkeni: Bireyin, insanların birer iŐlemci olduklarını kabul etmesi ve insan sisteminin sınırlarını bilme yeteneği anlamına gelir (zsoy, 2007:16). Bireyin kendisi dışındaki diğer insanlar ve kendisinin doğası ile ilgili bilgi ve inançlarının tümünü kapsamaktadır (Katrancı,2012:41).

Görev DeęiŐkeni: Bireyin karşılaştığı durumun doğası ve belirli bir işin gerektirdikleri hakkında sahip olduğu bilgiyi göstermektedir. Karşılaşılan durumun doğasıyla kastedilen bilginin niteliği, niceliği ve kişinin bilgiyi işleme becerisi hakkında sahip olduğu bilgidir (zsoy, 2007:17). Olaya dayalı bir metin türünü dinlemek ile düŐünceye dayalı bir metin türünü dinlemek arasında belirli bir farkın olduğunun bilinmesi bu değişkene örnek olarak gösterilebilir.

Strateji deęiŐkeni: Bireyin bir problemi zmede ya da görevi yerine getirmede kullanabileceği stratejiler hakkındaki bilgisidir (zsoy, 2007:17). Katrancı (2012:42) strateji değişkeninin, bireyin bilişsel işlemleri planlama, yürütme ve izlemede kullanabileceği stratejilerin farkında olması ve bu stratejileri hangi durumlarda ve nasıl kullanacağı hakkındaki bilgisini de içerdiği belirtmektedir. Öğrencinin dinleme etkinlikleri esnasında karşısına çıkan dinleme materyalinin özelliğine göre seçebileceği dinleme yöntemleri hakkındaki bilgisi buna örnektir.

Flavell (1979) ve Schraw (1998) stbiliŐsel bilgiyi, yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma bağlı bilgi/duruma dayalı bilgi olarak e ayırmaktadır:

Yordam Bilgisi: Bir amaç doğrultusunda hangi stratejinin kullanılacağının ve stratejinin nasıl uygulanacağının bilgisidir (Schraw, 1998). Bu ise bilginin bir işin ya da görevin başarıyla nasıl sonuçlanacağını; nasıl yapılacağını bilmek olduğunu belirtmektedir. Bu bilgiyle bir işi yerine getirmek değil o işin nasıl yapılacağını

bilmek kastedilmektedir. Bilinmeyen bir kelimenin anlamının nasıl bulunacağını bilmek, yordam bilgisine örnek olarak verilebilir (Melanlioğlu,2011a:69).

Bildirimsel Bilgi: Kişinin görev sırasındaki performansı ile ilgilidir (Schraw, 1998). Bireyin, söz konusu işi ya da görevi kendisinin yapıp yapmayacağını bilmesini ifade eder (Özsoy, 2007:15). Bireyin kendi yeterlilikleri ile ilgili bilgisi olduğu için yaşantı sonucu deneyimlerle kazanıldığı da söylenebilir. Dinlenen bilgilendirici bir metin ile ilgili soruların hangisine cevap verilebileceği hangisine verilemeyeceğini bilmek bildirimsel bilgiye örnek olarak gösterilebilir.

Duruma Bağlı Bilgi: Bireyin yordam bilgisi ve bildirimsel bilgiyi ne zaman ve niçin kullanacağını bilmesidir. Bu bilginin kullanılabilmesi için bireyin yordam bilgisi ile bildirimsel bilgiye sahip olması gerekmektedir (Melanlioğlu, 2011a:69). Duruma dayalı bilgi, kişinin değişen durumlar karşısında bilgisini yeni duruma göre uyarlama imkânı sunar (Schraw, 1998). Dinleme türleri göz önüne alındığında öğrencinin not alarak dinlemeyi bilmesi ve bu yöntemin hangi metin türlerinde ne şekilde kullanılacağına karar vermesi duruma bağlı bilgiye örnek olarak verilebilir.

Melanlioğlu (2011a:69), üstbilişsel bilginin bireyin kendi bilişsel yetenekleri (Dinleme becerisinin zayıf olduğunu söyleyebilmesi vb.), bilişsel stratejileri (Dinlediği metni hatırlamak için birtakım yöntem ve tekniklerden yararlanması vb.) ve farklı durumlarda ne yapacağını bilme (Metnin türüne göre dinleme sürecinde hangi etkinliği uygulayacağını bilme vb.) gibi bilgileri içinde barındırdığını belirtmektedir. Buna göre öğrencinin dinleme ortamı, metin türü ve dinleme amacına göre dinleme öncesi, sırası ve sonrasında neler yapacağını, hangi stratejileri kullanacağını bilmesi ve süreci planlaması üstbilişsel bilgiye örnektir, denilebilir.

1.1.5.1.2.Üstbilişsel Kontrol

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). Üstbilişsel kontrol, öğrencinin öğrenme için gerçekleştirdiği etkinlikleri kontrol altında tutabilmesine yardımcı olur (Schraw, 1998'den Akt. Azak, 2015:20). Akkaya ve Memnun (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. Yapılan niteliler göz önüne alındığında üstbilişsel kontrolün, belli bir bilişsel amaca ulaşmak için üstbilişsel bilginin stratejik olarak kullanılma durumu olduğu ifade edilebilir.

Üstbilişsel kontrolün ilk basamağı tahmindir. Tahmin bireyin öğrenme sürecinin amaçları, sürecin ne kadar bir sürede gerçekleşeceği, sonucunda ne kazanılacağı gibi birtakım soruları kendine sormasını sağlar (Melanlioğlu, 2011a:70). Tahmin, bireyin belirlediği amaca ulaşma sürecinde karşılaşacağı zorlukları öngörmesi ve buna bağlı olarak çalışma hızını belirlemesi, kaynaklara ulaşması, zamanı yönetmesi ve sürecin sonucu hakkında düşünmesidir (Oğraş, 2011:15). Öğrencilerin dinleme öncesinde dinleme metni ile ilgili yaptığı tahminler bu duruma örnektir, denilebilir. Metindeki görseller ve metnin başlığından hareketle yapılan tahminler ile öğrenci içerik hakkında fikir sahibi olarak sürece yönelik tahminler yürütür, uygun dinleme stratejisi ve yöntemi seçebilir. Öğrenci, dinleme öncesinde metni dinledikten sonra karşılaşabileceği sorular ile ilgili de bu süreçte düşünebilir. Ayrıca öğrencinin dinleme sürecine ilişkin hazır bulunuşluk seviyesi de artabilir.

Planlama, amacın ve amaca yönelik stratejilerin seçimini ve performansı etkileyen kaynakların uygun şekilde dağıtılmasını içerir (Miller, 1985'dan Akt. Katrancı, 2012:44). Melanlioğlu (2011a:70)'na göre uygun stratejilerin seçimi ve başarılı bir performans için kullanılacak materyallerin belirlenmesi de bu aşamadır. Bir dinleme etkinliği göz önünde bulundurulduğunda hikâye türünde bir metin dinlemek ile biyografi dinlemek arasında belirgin farklar vardır. Öğrenci karşısına çıkan metnin içeriğine göre bir dinleme türü belirleyecek, türe uygun bir yöntem ve strateji seçmesi gerekecektir. Yani öğrenci ihtiyaçlarına göre bir planlama yapacaktır. Buna göre dinleme sürecinin planlanması: dinleme ortamı, dinleme metni ve amaçlara göre şekillenecektir.

İzleme, bireyin öğrenme sürecinde kavrayıp kavramadığını, performansının nasıl olduğunu ve kullandığı stratejilerin verimliliğini kontrol etmesidir (Schraw ve Moshman, 1995; Schraw, 1998'dan Akt. Katrancı, 2012:44). Melanlıoğlu (2011a:71), dinlemenin diğer becerilere göre daha soyut olmasından dolayı dinleme esnasında hataların bir başkası tarafından düzeltilemeyeceğini ancak izleme becerisini kazanan öğrencinin dinleme esnasında kendi hatalarını anında fark ederek düzeltme imkânı bulacağını belirterek “izleme”nin dinleme becerisi için çok daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Senemoğlu (2011:577) da öğrencilerin okuldaki başarılarında, kendi kendilerine öğrenme ve öğrenmelerini izleme yeterliliklerinin önemli rol oynadığını belirtmektedir.

Değerlendirme, bireyin kendi öğrenme ürünlerine ve öğrenme sürecinde kullandığı stratejilerin etkililiğine yönelik karar vermesidir (Schraw ve Moshman, 1995'dan Akt. Katrancı, 2012:45). Bu basamak elde edilen ürünün değerlendirilmesi kadar sonraki öğrenmeler için önerileri ve düzenlemeleri de içerir (Oğraş, 2011:16). Araştırmalar, değerlendirmede bulunan öğrencilerin öğrendiklerini, diğerlerine göre daha iyi transfer edebildiklerini ve uygulayabildiklerini göstermektedir (Melanlıoğlu, 2011a:71). Bilgilendirici 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 ulaşp ulaşamadığını kontrol etmesi ile yaptığı uygulamalar hakkında çıkarımlarda bulunarak bu çıkarımları bir sonraki dinleme etkinliğine aktarabilmesi değerlendirmeye örnek olarak verilebilir.

Üstbilişsel kontrolün basamakları olan bu stratejileri birbirinden ayrı düşünmek oldukça güçtür, çünkü bireyin etkili öğrenmesi, hem öğrenme sürecindeki güçlükleri tahmin etmeyi ve bilişsel etkinlikleri planlamayı hem de bu süreci izlemeyi ve etkinliklerin sonucunu değerlendirmeyi gerektirir (Oğraş, 2011:17). Üstbiliş stratejileri, bireyin bilişsel etkinlikleri kullandığı ardışık süreçlerdir. Bu süreçler öğrenmeyi düzenleme ve denetlemeye yardımcı olurken bilişsel etkinlikleri planlamayı ve izlemeyi de içerir. Aynı zamanda bilişsel etkinliklerin kazanımlarını kontrol etmeyi de beraberinde getirir (Özsoy, 2007:20). Öğrenme sürecinde beklenen verimin alınabilmesi için birey bilişsel süreçlerini bilinçli olarak kullanmalı bununla

birlikte süreci izleme ve değerlendirme yetisini de kazanabilmiş olmalıdır. Diğer öğrenme etkinliklerinde olduğu gibi dinlemede de üstbilişsel kontrol stratejileri önemli rol oynamaktadır. Çünkü üstbilişsel kontrol stratejilerini kullanan öğrenciler, dinleme süreçlerini planlayarak, izleyerek ve değerlendirerek daha verimli dinleme etkinlikleri gerçekleştirebilecektir (Katrancı, 2012:45).

Üstbiliş stratejilerinin dinleme eğitiminde kullanılması ile birlikte öğrencilerin Türkçe öğretim programında belirtilen amaç ve kazanımlar ile diğer üst düzey düşünme becerilerine ulaşmaları; bunları günlük hayatlarında uygulayabilmelerinin daha kolay olacağı düşünülmektedir. Bunun için öğrencilere becerilerle birlikte üstbiliş eğitiminin de verilmesi gerekmektedir. Bu eğitimde sezdirmenin esas olduğu göz ardı edilmemelidir.

1.1.5.2.Üstbiliş Eğitimi

İyi bir eğitim ve öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğine, nasıl hatırlayacağına, kendi kendini nasıl motive edeceğine ve kendi öğrenmesini nasıl kontrol edip yönlendireceğine rehberlik etmeyi kapsar. (Senemoğlu, 2011:557). Üstbiliş, öğrenme süreçleri düşünüldüğünde en önemli becerilerden biri olarak değerlendirilebilir. Üstbiliş becerileri gelişen öğrenciler öğrenme sürecine ne şekilde hazır olacaklarını, neyi-nasıl öğreneceklerini, süreçte neler yapacaklarını bilir, uygular ve süreçle birlikte kendisini değerlendirebilir. Bunu başarmak için öğrenci kendi düşünme süreçleri hakkında düşünebilmeli, en verimli işleyen öğrenme stratejilerini tanımlayabilmeli ve bilinçli bir şekilde onları yönetebilmelidir (Katrancı, 2012:46).

Üstbiliş öğrenme sürecini yaşayanlar, süreç boyunca kendilerine aşağıdakilere benzer sorular sorup cevaplayabilmelidirler (Melanlıoğlu, 2011a:75):

- Bu konu hakkında ne biliyorum?
- Bu metni dinlemek için ne kadar zamana ihtiyacım olacak?
- Bu metindeki bilgileri öğrenmek için kullanabileceğim stratejiler nelerdir?
- Dinlediklerimi anladım mı?
- Eğer planım beklentilerimi karşılamazsa onu nasıl yenileyebilirim?

Üstbiliş yeteneklerinin gelişimini sağlayacak öğretim düzenlemelerinin, etkin katılımı ve öğrenenlerin süreci kontrol etmesi gibi özellikleri içermesi şartıyla üstbiliş yetenekleri, öğretim yoluyla artırılabilir (El-hindi, 1996'den Akt. Özsoy, 2007:27). Kumar (1998)'a göre üstbilişsel farkındalık becerilerini geliştirmek için farklı modeller kullanılsa da bu alanda yapılan araştırma sonuçları üstbilişin öğretilen bir beceri olduğunu göstermektedir (Akt. Katrancı, 2012:46) Bu becerilerin çeşitli uygulamalar ile geliştirilebildiği bilindiğine göre öğrencilerle bilişsel süreçleri ve bu süreçlere ilişkin becerileri aktif olarak kullanmaya yönelik uygulamalar yapılmalıdır.

Blakey ve Spence (1990'dan Akt. Özsoy, 2007:29-32), üstbiliş stratejilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanabilecek yöntemleri şu şekilde sıralamaktadır:

- a) *Ne bildiğini ve ne bilmediğini tanımlama:* Etkinlik öncesinde öğrenciler sahip oldukları bilgiler hakkında bilinçli kararlar alırlar. İlk olarak öğrenciler “Bu konu hakkında ne biliyorum?” ve “Ne öğrenmek istiyorum?” sorularını kendilerine sorarlar. Öğrenciler konuyu araştırdıkça başlangıçta sormuş oldukları soruları doğrular, netleştirir, genişletir ve daha doğru bilgilerle değiştirirler.
- b) *Düşündüklerini ifade etme:* Düşündüklerini ifade etme önemlidir çünkü öğrenciler düşünen bir kelime hazinesine ihtiyaç duyarlar. Planlama ve problem çözme durumlarında, öğretmenler sesli düşünmelidir. Böylelikle öğrenciler açıkça gösterilen düşünme süreçlerini takip edebilirler. Model olma ve tartışma öğrencilerin düşünme ve düşündüklerini ifade etme için ihtiyaç duydukları kelime hazinesini geliştirir.
- c) *Bir düşünme ajandası (günlüğü) tutma:* Üstbilişi geliştirmede diğer bir araç da bir düşünme ajandası (öğrenme günlüğü) tutmadır. Düşünme ajandası (öğrenme günlüğü) öğrencilerin düşüncelerini yansıttığı, belirsizliklerinin ve tutarsızlıklarının farkında oldukları ve not aldıkları bir günlüktür. Ayrıca süreçte karşılaştıkları zorluklarla nasıl başa çıktıkları hakkında yorumlarda da bulunurlar. Bu yazılanlar, bir tür işlem güncesidir.

- d) *Plan yapma ve kendini izleme:* Öğrenciler, plan yapma ve kendi öğrenmelerini düzenleme konusunda artan bir sorumluluğa sahip olmalıdırlar. Öğrencilere zamanla ilgili gereklilikleri, materyallerin organizasyonunu ve etkinliği tamamlamak için gereken planlama aşamalarını içeren öğrenme aktiviteleri için plan yapma öğretilir. Araştırma merkezinin esnekliği ve değişik materyallere ulaşım sağlamayı mümkün kılması öğrencileri tam da bunu yapmasına olanak tanır. Değerlendirme için gereken ölçütler öğrencilerle birlikte geliştirilmelidir. Öğrenciler böylece düşünmeyi öğrenirler ve öğrenme etkinliği sırasında kendilerine sorular sorabilirler.
- e) *Düşünme sürecini sorgulama:* Etkinliğin sonunda yapılacaklar, öğrencilerin sonraki öğrenme durumlarına uyarlayabilecekleri stratejileri fark edebilmeleri için düşünme süreçleri ile ilgili tartışmalar üzerine yoğunlaşmalıdır. Bu konuda üç aşamalı bir yöntem faydalı olabilir: İlk olarak öğretmen öğrencilerle etkinliği yeniden gözden geçirirken rehberlik eder, düşünme işlemleri ve duygular hakkında bilgi elde eder. Daha sonra grup ilgili fikirleri sınıflandırır, kullanılan düşünme stratejilerini belirler. Son olarak uygun olmayan stratejileri atarak, gelecekte kullanılacak stratejileri belirleyerek ve ümit veren alternatif yaklaşımları araştırarak öğrenciler başarılarını değerlendirirler.
- f) *Kendini Değerlendirme:* Rehber eşliğinde yapılan kendini değerlendirme deneyimleri, bireysel konferanslar ve düşünme işlemlerine yoğunlaşan kontrol listeleri ile tanıtılabilir. Dereceli kendini değerlendirme daha özgürce uygulanabilir. Öğrenciler farklı disiplinlerdeki öğrenme etkinliklerinin benzer olduğunu fark ettiklerinde, öğrenme stratejilerini de yeni durumlara transfer etmeye başlayacaklardır.

Üstbiliş, öğrenme için temel bir beceridir ve öğrencinin bilgidan bir anlam çıkarması ile sonuçlanan bir süreci ifade eder. Bunu başarmak için öğrenci kendi düşünme sürecini bilmeli, en verimli kullandığı öğrenme stratejilerini belirlemeli ve bilinçli bir şekilde onları yönetmelidir (Melanlıoğlu, 2011a:75). Üstbilişin

öğretiminde öğretmenler, öğrencilerin üstbilis süreçlerine katılmalarını sağlamak için kendi öğrenme sürecinde sorumluluk sahibi olabilecekleri üretici öğrenciler olmalarına yardımcı olacak rol ve sorumluluklar üstlenmelidir (Williamson, 1996'dan Akt. Özsoy, 2007:32).

Üstbilis becerilerinin sadece bir konu ya da derse özgü olmayan öğrencinin hayatı boyunca diğer öğrenme alanlarına da aktarabileceği beceriler olduğu düşünüldüğünde bu becerilerin okullarda etkili bir şekilde öğretilmesi çağımızın eğitim anlayışına uygun bir yaklaşımdır, denilebilir.

1.1.5.Dinleme ve Üstbilis

Dil becerileri içerisinde dinleme, üzerinde en az durulandır. Bunda dinlemenin edinilmiş bir beceri olarak düşünülmesi, bir eğitim gerektirmemesi gibi yanlış genel bir kanının olması ve diğer becerilere nazaran daha soyut kalmasının etkili olduğu düşünülebilir (Melanlıoğlu, 2011a:78). Dinleme süreci göz önüne alındığında genel itibariyle bireyin zihninde gerçekleştiği ve dinleme sürecindeki davranışların gözlemlenmesinin de zor olduğu görülmektedir. Dinleme sürecinde gerçekleşen işlemlerin gözlemlenmesinin zor olmasından dolayı yapılacak olan değerlendirmenin öğrencinin kendisi tarafından yapılması ve buna katkı sağlayacak stratejilerin seçilmesi gerekmektedir. Bireyin dinleme süreci boyunca sürecin kendisine, dinlenen materyale ve kendi yeterliliklerine ilişkin farkında olma durumu üstbilis kavramı ile açıklanmaktadır.

Üstbilis stratejileri amaca ulaşılmasını sağlarken (bireyin metni anlayıp anlamadığını değerlendirmek için kendini sorgulaması), bilişsel stratejiler (bir metni anlamak) bireye özel bir hedefe ulaşması için yardım eder. Üstbilisel ve bilişsel stratejiler birbirleriyle örtüşebilir. Örneğin öğrencinin, dinleme çalışmasında kendini sorgulaması, bilgi elde etme (bilişsel) veya ne dinlediğini gözleme (üstbilis) amacıyla kullanılabilir. Bilişsel ve üstbilisel stratejiler, birbirlerine sıkı bir şekilde bağımlı ve girişiktir. Başarılı öğrenciler, öğrenme süreçlerinin farkında ve bu süreçte aktif olan öğrencilerdir. Üstbilis stratejilerinin kullanımı ve bilişsel aktivitenin farkındalığı, öğrenme süreçlerini kontrol edebilen öğrencilerin niteliklerindedir (Mayo, 1993 Akt. Melanlıoğlu, 2011a: 78-79). Goh ve Taib (2006)'e göre üstbilis stratejilerinin

kullanımı, öğrencilerin dinleme sürecine ilişkin temel unsurları fark etmelerine katkıda bulunur (Akt. Katrancı, 2012:49). Bu durumu Yuill, üstbilgi ile dinleme arasında yakın bir ilişkinin olmasına bağlamaktadır (1992:35'den Akt. Melanlıoğlu, 2011a:79).

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde üstbilgi stratejileri kullanımına ilişkin yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun ikinci dil ve yabancı dilde dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapıldığı görölmektedir (Lundsteen, 1993; Özbilgin, 1993; Goh, 1997; Imhof, 2000; Yeşilbursa,2002; Vandergrift, 2003,2005; Abdelhafez, 2006; Goh ve Taib, 2006; Vandergrift, vd.,2006; Coşkun, 2010; Cross, 2011; Bozorgian, 2012, 2015; Ghapanchi ve Taheryan, 2012; Birjandi ve Rahimi 2012; Rahimi ve Katal, 2012; Kurita, 2012; Serri, vd., 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).Türkçenin ana dili olarak eğitiminde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde üstbilgi stratejilerinin kullanımına ilişkin yapılan araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu görölmektedir (Melanlıoğlu, 2011a; Katrancı, 2012; Yangın ve Katrancı,2013; Özbay ve Daşöz, 2014).

Araştırmalar üstbilgi stratejilerini kullanmanın, kaynakları en iyi şekilde kullanma, bilinen stratejileri daha iyi uygulama ve problemlerin daha iyi farkına varma gibi birçok yolla performansı artırdığını göstermektedir (Schraw, 1998'den Akt. Katrancı, 2012:49). Dinleme süreçleri göz önüne alındığında üstbilgi, öğrencinin neyi, nasıl, niçin dinleyeceğini bilmesi ve bunları kendi becerileri ile birleştirmesi; kendini süreç içinde ve sonunda değerlendirmesine olanak sağlayarak becerinin somutlaşmasına katkıda bulunmaktadır.

Dinlemede üstbilgi, bireyin dinleme materyalini yorumlamak için bilişsel aktiviteleri izleme ve düzenleme becerisine yönelik farkındalığıdır. Üstbilgi, dinlemenin nasıl sonuçlandığından ziyade sürecine odaklanmaktadır. Bu süreç, dinleyicinin, üstbilgi bilgisiyle başlar ve stratejik dinleme davranışlarını kullanımıyla sonuçlanır (Melanlıoğlu, 2011a:79). Bireyin dinlemeye başlayacağı metnin başlığından hareketle geçmiş bilgileri üzerine düşünmesi, metne yönelik tahminlerde bulunması ya da metnin türünü fark edip türe uygun stratejileri gözden geçirmesi ve uygun olanı seçmesi üstbilişsel dinleme davranışlarından biri olarak görölebilir.

Üstbiliş stratejileri, öğrenme amaçlarının belirlenmesini, sürecin gelişmelerinin denetlenmesini ve dinleme performansını arttırarak öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesini kolaylaştırır. Böylece kendi kendine öğrenme 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)

Üstbilişsel bilgi hakkında bilgi kazanan öğrenci dinleme sürecinde kendi yeterliliklerinin farkına vararak karşısına çıkan farklı dinleme durumlarında ne şekilde başarılı olacağı hakkında fikir sahibi olur. Üstbilişsel kontrol becerisini kazanan öğrenci ise dinleme sürecine yönelik tahminlerde bulunarak süreci planlar, izler ve değerlendirir. Melanlıoğlu (2011a: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 ulaşp 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.

Üstbilişsel becerilerle yapılandırılarak işlenen dinleme etkinlikleri, öğrencilerin farklı metin türleri ile ilgili dinlediğini anlama becerilerini geliştirmelerine ve iyi birer dinleyici olmalarına katkı sağlayacaktır (Özbay ve Daşöz, 2014:112). Üstbilişsel beceriler temel alınarak yapılan dinleme etkinliklerinde dikkat edilmesi gereken pek çok esas vardır. Bu esasları Melanlıoğlu (2011a:79), dinleme stratejileri ve üstbiliş stratejilerini birlikte değerlendirerek dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası şeklinde üç başlık altında tasnif

etmiş; bu tasnife göre yapılacak etkinliklerde dinleme becerisi, dinleme süreci, öğrenci seviyesi, dersin amacı, kullanılacak materyaller, dersin işlenişi, dinlediğini anlamının değerlendirilmesi gibi unsurların göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir.

Üstbiliş becerilerinin eğitim-öğretim sürecinde öncelikle okullarda kazandırılabilceği düşünüldüğünde bu becerilerin öğretim programlarında detaylı bir biçimde yer alması gerektiği düşünülmektedir. 2006 yılında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan Türkçe Dersi (6, 7 ve 8.Sınıflar İçin) Öğretim Programında bu becerilere ait doğrudan bir açıklama olmadığı gibi Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar İçin) Öğretim Programında da herhangi bir açıklamaya rastlanamamaktadır. Bununla birlikte üstbiliş becerileri ile ilgili olabilecek bazı ifadeler satır aralarında değinildiği anlaşılmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar İçin) Öğretim Programı (2006:3)'nin temel yaklaşımlarının ifade edildiği bölümde “*eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren*” bireylerin yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Programın genel amaçlarının ifade edildiği bölümde ise öğrencilerin “*Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri; yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri*”nin amaçlandığı belirtilmektedir (MEB, 2006:4).

Öğrenme alanları alt başlığı altında dinleme becerisi ile ilgili yapılan açıklamada da “*Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimini gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirme beklenmektedir.*” denilmektedir (MEB,2006:5).

Türkçe Dersi (6,7 ve 8.Sınıflar İçin) Öğretim Programı'nın üstbiliş becerileri ile ilişkilendirilebilecek diğer bir kısmı da öğrenme-öğretme süreçleri hakkında açıklamaların yapıldığı bölümdür. Bu bölümde “*Öğrenciler, bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatının bütün safhalarında bir alışkanlık hâline getirir.*” (MEB, 2006:9) ifadeleri yer almaktadır.

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar İçin) Öğretim Programı'nın giriş bölümünde öğrencilerin “*Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma ve değerlendirme*” (MEB, 2009:9) gibi zihinsel becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı belirtilirken öğrenme alanları başlığı altında şu ifadelere yer verilmektedir:

“Öğrencinin dinleme amacını, yöntemini belirlemesi, dinleme sürecini denetim altına almasını ve dikkatini yoğunlaştırmasını sağlamaktadır... Dinleme alanında yapılacak çalışmaların başında öğrencileri zihinsel olarak hazırlamak gelmektedir. Bunun için öğrencilere dinleme amacını belirleme, uygun yöntem seçme ve dinlemeye dikkatini yoğunlaştırma çalışmaları yaptırılmalıdır. Bu çalışmalar öğrencilerin dinlediklerini anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Zihinsel hazırlık aşamasında öğrencilere çeşitli sorular sorularak dinleme amacı ile yöntemini belirlemelerine yardımcı olunmalıdır.”

Görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokul öğrencileri için hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programları incelendiğinde üst düzey düşünme becerileri denilen beceriler ile birlikte “değerlendirme” ve “dinleme sürecini denetim altına alma” ifadeleri üstbilişe ait ifadeleri çağrıştırmaktadır. Ancak programda ifade edilen “*üst beceriler*”in içeriğine dair de herhangi bir açıklama yapılmamış, doğrudan üstbiliş becerilerine yönelik bir ifadeye de yer verilmemiştir.

Öğrencilerin dinlediklerini anlamaları onların eğitimde ve sosyal hayatta başarılarını arttıracaktır. 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, 2011a; Katrancı, 2012).

Üstbiliş becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenin sınıf içerisindeki en önemli görevinin rol model olmak olduğu göz önüne alındığında öğretmen, sınıf içerisinde yapacağı uygulamalar ve yönlendirmeler ile bu stratejilerin nasıl kullanılacağı, gerektiği takdirde nasıl değiştirileceği ve sürecin nasıl değerlendirilebileceği konusunda rehberlik yapmalıdır. Sınıf içerisinde üstbiliş becerilerini öğrenen ve özümseyen öğrenci, bu becerileri diğer eğitim ortamlarında ve günlük hayatında da başarılı bir şekilde kullanabilir.

1.1.6. Tutum ve Dinleme Tutumu

Tutum, psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecesidir (Thurstone, 1967:15'den Akt. Tavşancıl, 2014:65). İnceoğlu (2010:13) tutumu, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi olarak açıklarken Anderson (1988:43), özel bir nesneyle karşılaşıldığında uygun olan ve olmayan tarzda tepki vermek için bireyin eğilimli olmasını ya da hazırlanmasını sağlayan, orta düzeyde yoğunluğu olan heyecan (Akt. Erkuş, 2003:153) olarak nitelirmektedir. Tutum kavramı, olayların, durumların, nesnelere vb. bireyleri olumlu veya olumsuz olarak etkilemesi sonucu bireyde meydana gelen davranışsal, zihinsel, duygusal eğilimleridir. Tutumlar, bireyin düşünce, davranış ve duygusal eğilimlerinin uyumlu olmasını sağlamaktadır (Karakuş, 2014:58).

Tutumla ilişkin pek çok tanım yapıldığı konu ile ilgili literatürden anlaşılmaktadır. Bu tanımlarda öne çıkan noktalardan hareketle tutumun özellikleri şu şekilde ifade edilebilir:

1. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşantılar yoluyla öğrenilirler.
2. Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.

4. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.
5. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
6. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin eğilimdir.
7. Tutumlar olumlu ve olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl, 2014:72).

Yukarıda tutuma ait özelliklerden en dikkat çekicisi, tutumların doğuştan getirilmediği ve sonradan öğrenildiği; farklı deneyimler sonrasında da değişebildiği ile ilgili olandır. Morgan (2010:346-347), tutumların oluşmasına etki eden faktörlerin anne-babalar, akranlar, kitle iletişim araçları, eğitim, politik görüşler ve dini inançlar olduğunu belirtmektedir. Dinleme becerisi düşünüldüğünde doğumun hemen sonrasında aile ortamında kazanılmaya başlandığı; okul öncesi dönemde aile, arkadaş çevresi ve kitle iletişim araçları ile geliştiği; okulda ise programlı bir şekilde öğrenilmeye başlandığı görülür. Dolayısıyla öğrenci, Morgan (2010)'ın belirttiği tutumlara etki eden faktörlerin pek çoğu ile beceriyi kazanmaya başladığı ilk dönemlerden itibaren karşılaşmış, dinlemeye karşı olumlu ya da olumsuz bir bakış açısı geliştirmiş ve bu bakış açısını da davranışlara yansıtmaktadır. Nitekim ilkökul birinci sınıfa başlayan öğrencilerinin bir kısmının sınıf içerisinde öğretmeni dinlemeye hazır olduğu görülürken bir kısmının özellikle davranışları ile dinlemeyi istemedikleri gözlenmektedir. Özbay (2012:71), öğretmenlerin pek çoğunun sınıf ortamında kullandığı uyarılar arasında “Dinleyin!” ifadesinin yer aldığı ancak öğrencilerin tüm uyarılara rağmen kısa bir sürede tekrar dinlememeye eğilim gösterdiklerini belirtmektedir.

Tutum ile ilgili yapılan araştırmalarda tutumun üç bileşenden oluştuğu belirtilmektedir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögeler olarak isimlendirilen bu üç boyut tutumların oluşmasında birbirleriyle etkileşim içindedir (Karakuş, 2014:58). Bilişsel öge, bireyin tutum nesnesi hakkındaki inançlarından oluşur. Bir nesne için var olan olumlu veya olumsuz bir inanç, o nesne için söylenen ifadelerin kabul edilmesi anlamını taşır (Bağcı, 2007:41). Çevre ile ilgili bilgi, duyum ve

deneyimlerin sınıflandırılmasının yanı sıra, bu sınıflandırmaların olumlu, olumsuz olaylarla, arzulan ya da arzulanmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı tutumun duygusal ögesini temsil eder (İnceoğlu, 2010:20-21). Davranışsal öge, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır (İnceoğlu, 2010:25).

Dinleme becerisi göz önüne alındığında öğrencinin, dinleme ve dinlemenin gerekliliği ile ilgili düşünceleri tutumun bilişsel ögesini, dinleme yaşantılarının kendisinde uyandırdığı duygular ile dinlemeye yönelik olumlu ya da olumsuz bir bakış açısı geliştirmesi duygusal ögesini, düşünce ve duygularından hareketle dinlemeye karşı geliştirilen herhangi bir tepkisel davranış ise tutumun davranışsal ögesini oluşturmaktadır, denilebilir. Bu üç öge ile birlikte değerlendirildiğinde, dinleme tutumu; bireyin yaşamında karşılaştığı çeşitli durumlardan kaynaklanan, dinlemeye karşı geliştirdiği olumlu ya da olumsuz inançlar ile bu inançların duygusal olarak karşılığı olan sevmeme, hoşlanma, hoşlanmama vb. duygular ve bu duyguların tepkisel olarak karşılığıdır, şeklinde ifade edilebilir. Sınıf içerisinde yapılan dinleme etkinlikleri göz önüne alındığında, öğrencinin dinlemeyi gereksiz bulması bilişsel ögeyi ifade ederken, gereksiz bulması ve geçmişte dinleme etkinlikleri esnasında çok zorlandığı için dinleme etkinliklerinden hoşlanmaması duygusal, bu iki durumdan kaynaklı olarak da etkinlik esnasında pasif kalması ya da başka şeylerle ilgilenmesi tutumun davranışsal ögesine örnek olabilir.

Kağıtçıbaşı (2010:109-112), bu üç ögenin tutumu kendi içerisinde tutarlılığı olan bir sistem hâline getirdiğini; böylelikle bireyin çevresindeki çeşitli objelere, olaylara vb. karşı besledikleri duyguları, onlarla ilgili düşünceleri, bilgileri ve onlara yönelik oluşturduğu davranışlarda tutarlılık ve devamlılık gösterdiğini belirtir.

Tutum, diğer pek çok psikolojik değişken gibi (zekâ, güdü vb.), bileşik, doğrudan gözlenemeyen, gözlenen bazı davranışsal göstergelerle tahminde bulunulan kuramsal bir değişkendir (Erkuş, 2003:151). Tutumların ortaya çıkacak olan davranışı etkilediği varsayılmaktadır. (Arkonaç, 2001:157). Tavşancıl (2014:67) da davranışlara bakılarak tutuma yönelik bilgi sahibi olunabileceğini belirtmektedir. Tayşi (2014:59), tutumların sağlıklı bir biçimde ölçülmesiyle davranışın daha iyi tahmin edilebileceğini ifade etmektedir. Yani tutum ve davranış ilişkisini göz önüne

alındığında tutumlar davranışları etkilerken davranışların da tutumlar hakkında bilgi verdiği sonucuna varılabilir.

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.

Tutumların davranışlara yön veren etkenler arasında yer aldığı ve doğuştan değil sonradan yaşantı yoluyla kazanıldığı dikkate alındığında eğitim-öğretim sürecinin tutumların oluşmasında ve gelişmesinde ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır (Tayşi, 2014:59). Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken olumsuz tutumlar başarısızlığa neden olabilmektedir. Buna göre öğrencinin dile ilişkin olumlu tutumu, başarı düzeyini yükseltmekte; ancak olumsuz tutumu da başarısızlığını pekiştirebilmektedir (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009:345). Eğitim-öğretim ortamlarında en fazla kullanılan becerinin dinleme becerisi olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarının geliştirilmesi başta eğitim hayatı olmak üzere tüm hayatlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Tutumlar öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yere sahiptir çünkü öğretim sürecinde öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. öğelere ilişkin tutumlarının olumlu olması öğrencinin başarısını artıracaktır (Açıkgöz, 1992). Karakuş (2014:60) öğrencilerin bireysel farklılıklarını, sınıf seviyelerini, ilgi duydukları konuları dikkate

olarak yapılan dinleme çalışmalarının dinlemeye yönelik tutumlarını geliştirdiğini belirtmektedir.

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.

Dinlemenin, bireyin hem dil becerisi hem de doğduğu andan itibaren tüm yaşamında bilgi edinme, iletişim kurma gibi temel ihtiyaçlarını karşıladığı düşünüldüğünde, öğrencilerin dinlemeye yönelik olumsuz tutum geliştirmeleri, hem akademik hem de günlük yaşamını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. (Daşöz, 2013:31). Bu sebeple yapılacak dinleme etkinliklerinde öğrencilerinin dinleme tutumlarının da önemli bir etken olarak değerlendirilmesi, dinleme becerisinin gelişimi açısından çok önemli bir etken olarak görülmektedir.

1.1.7.Kaygı ve Dinleme Kaygısı

Kaygı, bireyin bilinmeyen bir durumla karşılaştığında verdiği tepki şeklinde tanımlanabilir. Kaygı ile ilgili yapılan pek çok tanım bulunmakta ve bu kavram yabancı kaynaklarda "anxiety" kelimesi ile ifade edilmektedir. Spielberger (1972) kaygıyı, stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler olarak tanımlamaktadır (Akt. Büyüköztürk, 1997:453). Işık (1996:31)'a göre kaygı, içsel ya da dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike, tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygu durumudur.

Demirel (2010:78), stres yaratan durumların bireyde oluşturduğu üzüntü, gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilen reaksiyonlar olarak kaygıyı açıklarken Köseler (2006:17), bir iç çatışmadan ortaya çıkan ısrarlı, sıkıntı veren psikolojik bir durum; Bildik (2007:19) ise bedensel ve ruhsal sınırların tehdit edildiği ya da zorlandığı durumlarda ortaya çıkan bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu olduğunu ifade etmektedir. Kaygı, “4S” prensibiyle şu şekilde aşamalandırılmaktadır (Bildik, 2007:14):

S- Stresin oluşması: Herhangi bir anda karşılaşılan bir olay ya da durumdur.

S- Stresli durumun değerlendirilmesi: Bu olay ya da durum karşısındaki tutum, inanç ve beklentileri kapsar.

S- Strese karşı tepki verilmesi: Değerlendirme biçimine bağlı olarak “ dövüş ya da kaç” biçiminde verilen tepkidir.

S- Sonuç: Bu tepkilerin sonucunda ortaya çıkan durumdur.

Kaygı insanın günlük davranışında en sık gözlenebilen hâllerin başında gelmektedir. Herkeste değişik derecelerde kaygı vardır ve hiç kaygısı olmayan kimse hemen hemen yoktur. Fakat kaygının türü ve derecesi önemlidir. Kaygı bireyin günlük yaşamının merkezi olur ve birey kaygı üzerinde odaklaşırsa, o zaman kişi normal yaşamını sürdüremez hale gelir. Bu hâller bireyin değişik davranış bozuklukları geliştirmesine yol açar (Cüceloğlu, 2012b:440). Günlük hayatta pek çok şekilde ortaya çıkan kaygı, türü ve derecesine bağlı olarak bireyleri farklı etkilemektedir. Günlük hayatta çeşitli durumlarda karşılaşılan kaygı durumunun genel belirtileri şu şekilde özetlenebilir (Bildik, 2007:21):

Tablo 1.1.7.1: Kaygının Ortaya Çıkma Biçimleri

Bedensel Belirtiler	Duygusal Belirtiler	Zihinsel Belirtiler	Davranışsal Belirtiler
Hızlı nefes alıp verme	Sinirlilik	Konsantrasyon zorluğu	Duygusal olarak
Kalp çarpıntısı	Gerilim	Karar verme güçlüğü	patlama
Ağız ve boğaz	Üzüntü	Unutkanlığın artması	Saldırgan davranışlar
kuruluğu	Düşük özsaygı	Eleştiri alıp eleştiri	Aşırı yeme ve iştah
Soğuk ve nemli eller	İlgisizlik	verebilme güçlüğü	Kaygı yaratan
Ateş basması	Utanç ve suçluluk	Kendi kendine eleştirici	durumdan kaçma
Kaslarda gerginlik	Değişken ruh hâli	düşünceler	Hiçbir şey yapmak
Hazımsızlık		Düşüncelerin	istememek
İshal		çarpıtılması	Alkol – madde
Kabızlık		Eskiye göre daha katı	kullanımı
Nedensiz yorgunluk		tutumlar sergileme	Kaygının
Gerilim tipi baş ağrısı			
Uyku bozuklukları (Uykuya dalma güçlüğü veya çok erken uyanma)			

Tablo 1.1.8.1'e bakıldığında kaygının bedensel, duygusal, zihinsel ve davranışsal olarak bireyi etkilediği görülmektedir. Fakat bu etki, kaygının türü ve derecesi ile bireyin kaygı verici durumu algılama düzeyine göre değişmektedir.

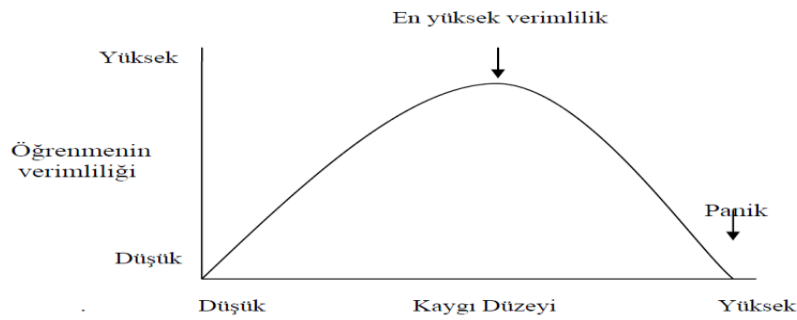
Birbirinden farklı özelliklere sahip durumluk kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere iki tür kaygı vardır (Yalçınkaya, 2011:34). Genç (2009:1081)'e göre durumsal veya duruma özgü kaygı durumu, bireyin herhangi bir duruma özgü olarak kaygı hâlinde olmasıdır. Durumların değişmesi ile birlikte kaygı düzeyi de değişir. Sürekli kaygı ise stres yaratan durumun tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılanması ve bu tehditlere karşı, durumluk duygusal reaksiyonların frekansının ve yoğunluğunun artması ve süreklilik kazanmasıdır (Özgüven, 2014:359).

Kaygı, üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma gibi duyguları içermekte ve şiddeti ile sürekliliği artan kaygı bir sorun olarak düşünülmektedir (Cüceloğlu, 2012b:276,440-441). Günlük hayatta bireyi çeşitli yönlerden etkileyen kaygı, düzeyi arttığında eğitim ortamlarında da bir sorun olarak ele alınmaktadır. Tekindal (2009:9)'a göre kaygılı olan bir insanın davranışları

bozulur, öğrenme etkililiğini kaybeder. Ortaya çıkan durumun bireye zarar verme, bir tehdit oluşturma derecesine göre kaygı artar veya azalır. Yoğun kaygı yaşayan öğrenci, öğrenmede başarı gösteremez. Çalışmak için gerekli enerjiyi kaygıyla tüketir ve gerçek performansının altında bir başarı gösterir (Kurt, 2006:124). MacIntyre, Noels ve Clement (1997:269)'e göre kaygılı öğrenciler verilen görevin kendisine odaklanmaktansa dikkatlerini yetersizliklerine, başarısızlık olasılığına ve bu hayali başarısızlığın sonuçlarına yoğunlaştırmaktadırlar.

Okullarda ders başarısızlığı ve sınavlar önemli birer kaygı kaynağıdır. Öğrencinin taşıdığı düşük seviyedeki kaygı, olumsuz bir öğrenme faktörü olarak değerlendirilmektedir. Aksine bir miktar kaygı öğrenci motivasyonunu arttıran, onu yeni öğrenmelere hazırlayan bir unsur şeklinde yorumlanmaktadır. (Tekindal, 2009:9). Kurt (2006:124) da öğrencilerin sahip olduğu kaygı düzeyini çalışmayı bozmayacak seviyede tutabilirse öğrenciyi çalışmaya ve başarıya yöneltebileceğini belirtmektedir. Cüceloğlu (2012b) ise kaygı ile öğrenme arasındaki ilişkinin her zaman olumsuz olmadığını orta derece kaygının öğrenmede en yüksek verimliliğe ulaştıracağını belirtmektedir.

Şekil 1.1.8.2. Kaygı Düzeyi ve Başarı Arasındaki İlişki



Şekil 1.1.8.2 incelendiğinde kaygı düzeyinin düşük ya da panik seviyesinde yüksek olduğu durumlarda öğrenmenin verimliliği çok düşüktür. Kaygı düzeyinin orta olduğu durumda ise en yüksek verimlilikle öğrenme gerçekleşmektedir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında araştırmacılar genellikle kaygının cinsiyet, başarı, sınıf, öğrenim görülen bölüm, arkadaşlık ilişkileri ve ana-baba tutumlarıyla ilişkisi üzerinde durmaktadırlar (Baltaş, 1988; Bozkurt, 2004; Çakmak ve Hevedanlı, 2005; Taşğın, 2006; Sevim ve Gedik, 2014; Akgün, Gönen ve Aydın, 2007; Sakal, 2015). Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000:16-19) tarafından yapılan çalışmada yaş, cinsiyet, anne-baba tutumları anne-baba eğitimi, sosyoekonomik durum, anne-baba mesleği, kardeş sayısı, başarı durumu gibi etmenlerin bireyde kaygı oluşturabileceği tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerde kaygının oluşmasında pek çok faktörün etkili olduğu anlaşılmaktadır.

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 (Zorbaz, 2010; Tiryaki, 2011; Sallabaş, 2012; Sofu, 2012; Melanlıoğlu, 2013,2014; Özdemir, 2013; Bayat, 2014; Demir ve Melanlıoğlu, 2014; Sevim ve Gedik, 2014;Yaman, 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). Dinleme kaygısının dinlemeye karşı geliştirilen bir tepki olduğu düşünüldüğünde oluşan tepki sınıf içerisinde dinleme etkinliklerine yönelik olarak gerçekleşiyorsa durumluk kaygı; günlük hayatın her alanında karşılaşılan dinleme durumlarında gerçekleşiyorsa sürekli kaygı olarak

değerlendirilebilir. Her iki durumda da küçük yaşlardan itibaren dinlemeye yönelik kaygıyı azaltmak için aileler ve öğretmenler tarafından çaba harcanması bir zorunluluktur denilebilir.

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 anlamlandığında veya yanlış çıkarımlarda bulunduğu taşıdığı kaygı daha da artmaktadır. Öğrencilerde bu sebeplerden kaynaklanan kaygı durumlarını engellemek için seçilecek metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmasına, metinlerdeki anlamı bilinmeyen kelimelerin çok olmamasına ve seçilen metinlerle etkinliklerin günlük hayattan örnekler içermesine özen gösterilmelidir.

Tobias (1986) ise dinleme kaygısının; dinleme öncesi, dinleme süreci ve dinleme sonrası olmak üzere üç aşamada ele alınmasını önermektedir. Dinleme öncesinde kaygı yaratacak etmenler, dikkat dağınıklığı ve dinlenecek materyalle ilgili bilgi eksikliğidir. Bu etmenler, dinleme sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini önler. Dinleme sonrasında ise yeni öğrenilen bilgiler ile önceki deneyimler arasında bir ilişki kurulamazsa kaygı düzeyinin artacağından söz edilebilir (Akt. Melanlıoğlu, 2013:857). Dinleme öncesi, dinleme süreci ve dinleme sonrasında öğrencilerde kaygı yaratacak etmenler gerekli düzeye indirilmelidir. Bu sebeple yapılacak etkinliklerde öğrencilerin dikkatlerini toplamaya yardımcı olacak nitelikte ilgi çekici metinler seçilmeli; seçilecek metinler, öğrencilerin daha önceki yaşantılarında karşılaşmış oldukları ya da günlük hayatlarında karşılarına çıkabilecek içerikte olmalıdır. Yapılacak etkinliklerde öğrencinin geçmiş yaşantısı ve günlük hayatı ile ilişki kurabileceği türden etkinliklere dinleme sürecinde yer verilmelidir.

1.2.İlgili Araştırmalar

Dinleme becerisi ve üstbiliş ile dinleme becerisinin birlikte ele alındığı yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının belirlenmesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan Türkçenin ana dili olarak öğretime ilişkin yapılan çalışmalar ile sınırlandırılmıştır.

1.2.1.Dinleme İle İlgili Araştırmalar

Yangın (1998), “Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede ELVES Yönteminin Etkisi” isimli doktora tezi çalışmasında ilkokul birinci sınıfta dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi için ELVES yönteminin öğrenme düzeyine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin olup olmadığını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma, deney ve kontrol olmak üzere iki grup hâlinde yürütülmüştür. Deney grubu 27 ve kontrol grubu 21 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubuna, ELVES yöntemine uygun olarak geliştirilen etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ELVES yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin öğrenme seviyeleri, geleneksel öğretimin sürdürüldüğü gruptaki öğrencilerin öğrenme seviyelerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Fakat öğrenme seviyesinin kalıcılığı bakımından iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yaman (1999), “Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları ve Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama akademik başarılarının kazandırılmasında, birleştirilmiş, kubaşık okuma ve kompozisyon uygulamalarının etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada beşinci sınıfta öğrenim gören 81 öğrenci ile deney ve kontrol gruplarını oluşturulmuş ve dokuz hafta uygulama yapılmıştır. Araştırmaya göre akademik başarı açısından, birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin, okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından tüm sınıf öğretime göre; Tutum ölçeği açısından ise sadece bir alt ölçek hariç diğer üç alt ölçek açısından etkili olduğu belirlenmiştir.

Cihangir (2000), “Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Başkalarını Dinleme Becerilerine Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında etkin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak bir eğitim programı oluşturmuş,6 hafta boyunca her hafta 90 dakika boyunca etkin dinleme eğitimi vermiş ve bu programın üniversite öğrencilerinin başkalarını dinleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda etkin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programının, üniversite öğrencilerinin başkalarını dinleme becerilerini olumlu yönde etkilediği ve bu etkinin eğitimden sonra da devam ettiği tespit edilmiştir.

Yazkan (2000), “İlköğretim Okullarının I. Kademesinde Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasını üç farklı okulda öğrenim gören 428 3. ve 4. sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda dramatizasyonun anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırdığı ayrıca dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasında okuma yöntemine göre daha etkili olduğu; kız öğrencilerin korkma, heyecanlanma ve sevinç gibi duygusal yaşantıların olduğu metinleri erkek öğrencilere göre daha iyi anladıkları, dinlediklerini anlamada yeni soru tekniklerinin kullanılmasının öğrenci motivasyonunu olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Çiftçi (2001)’nin “Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler” isimli makale çalışmasında dinleme becerisinin ve dinleme eğitiminin önemi üzerinde durulmuştur. Çiftçi (2001) çalışmasında, dinlemenin ihmal edilmiş bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca makalede dinlemeyi etkileyen faktörler hakkında detaylı bilgiler ile birlikte dinleme eğitimine yönelik öneriler de yer almaktadır.

Yaşlı (2001), “Öğrenmede Empatik Dinleme ve Öğrenme Güdülenmesine Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında empatik dinleme biçimini benimsemiş ve öğrenme atmosferi içerisinde bunu bir iletişim şekli olarak sürdüren öğretmen tipi ile yargılayan ve beklenti içinde dinleyen öğretmen tiplerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ve tutumlarını nasıl etkilediğini karşılaştırarak incelemiştir. Araştırmaya özel liselerde ve devlet liselerinde okuyan 396 lise ikinci sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre empatik dinleme biçimini benimsemiş öğretmenlerin, öğrencilerde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda olumlu

tutumlar meydana getirirken öğrencilerin öğrenme güdülerini de yükselttikleri gözlenmiştir. Beklentili dinleme biçimini benimsemiş öğretmen tipinin, öğrencilerde davranışsal boyutta olumlu tutumlar oluştururken öğrenme güdülenmelerini yükselttiği ancak duyuşsal boyutta olumsuz tutumlar öğrencilerin öğrenme güdülerini düşürdüğü belirlenmiştir. Araştırmanın diğeri bir sonucu da önyargılı dinleme biçimini benimsemiş öğretmen tipinin öğrencilerde davranışsal boyutta olumlu tutumlar meydana getirirken öğrencilerin öğrenme güdülenmelerini yükselttiği ancak bu öğretmen tipinin duyuşsal boyutta olumsuz tutumlar yaratarak öğrencilerin öğrenme güdülerini düşürdüklerinin görülmesidir.

Koç (2003), “Dinleme Becerilerini Kazandırma Yöntemlerinin Uygulaması” adlı yüksek lisans tez çalışmasını, Çanakkale il merkezindeki bir ilköğretim okuluna devam eden 62 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Araştırmada, dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin öğrencilerin başarı durumlarının değışmesine etkisi değıerlendirilerek uygulanan yöntemlerin yeterliliğı incelenmiştir. Çalışmada, etkinliklerde kullanılan dramatizasyon yönteminin, klasik yöntem, kasetten dinletme, okunan metnin resmini yaptırma, öykü tamamlama, gösterme, CD’den dinletme-izletme yöntemlerine göre daha etkili olduğı belirlenmiştir.

Köklü (2003) tarafından gerçekleştirilen “Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini artırmak için kullanılan öğrenci merkezli, çok kanallı ve yaparak-yaşayarak öğrenme stratejisine uygun öğretim yöntemlerinden dramatizasyonun etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İstanbul ilinde öğrenim gören 71’i 7. sınıf ve 65’i 8. sınıf öğrencisi olmak üzere 136 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre eğitici drama 7. sınıfta, şiir 8. sınıfta öykü türünden bir metnin anlaşılmasında ve hatırlanmasında düz okuma tekniğine göre daha etkilidir. Ayrıca eğitici drama teknikleri, dinlediğini anlamada ve hatırlamada öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

Aras (2004), “İlköğretimde Dinleme Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasını sosyoekonomik yönden farklı üç bölgedeki 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 450 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Okuduğunu anlama

testi ile öğrencilerin seviyesi ölçüldükten sonra, metinler derslerde işlenmiş, derste anlatılanlara yönelik dinlediğini anlama testi uygulanmış ve dinleme becerilerinin yanı sıra sınıf ve okul karşılaştırmaları yapılarak sosyoekonomik yönden üç okul arasındaki başarı oranları değerlendirilmiştir. Araştırmaya göre sınıf seviyesi arttıkça dinlediğini anlama düzeyinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca il merkezindeki öğrencilerin ilçe; ilçe merkezindekilerin köyde öğrenim gören öğrencilere göre dinlediğini anlama becerisi yönünden daha başarılı olduğunu saptanmıştır. Çalışmanın diğer bir sonucu da dinlemede dikkatin ders sonuna doğru azalmasıdır.

Kaplan (2004), “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezi çalışmasını 37 6. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada ilk defa dinlenen bir metni anlama düzeyinin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Çalışma sonucunda dinlediğini anlama becerisini geliştirmek için yapılan etkinliklerin öğrencilerde anlamlı bir gelişme sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca düzenli olarak okunan farklı türdeki metinlerin öğrencilerin ilk defa dinledikleri bir metni anlama seviyelerini yükselttiği tespit edilmiştir.

Karabay (2005) “Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı yüksek lisans tezi çalışmasını 133 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 1 deney 3 kontrol grubu ile 10 hafta boyunca uygulama yapılmıştır. Dersler, deney grubunda yapılandırılmamış kubaşık öğrenme etkinliklerine göre hazırlanan planlar ile kontrol grubunda ise geleneksel öğretime uygun olan planlar ile işlenmiştir. Çalışma, kubaşık öğrenme etkinliklerinin dinleme becerisini geliştirdiğini göstermiştir.

Onan (2005)’ın “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü” isimli doktora tez çalışmasında Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve söz dizimi yapıları ile bu yapılardan türetilmiş gramer kuralları analiz edilmiş ve bunların okuma ve dinleme süreçlerindeki işlevleri ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Özbay (2005) tarafından hazırlanan “Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi” isimli kitap dinleme becerisinin eğitimine yönelik detaylı bilgilerin yer aldığı ilk kitaptır. Yedi bölümden oluşan kitapta dinlemenin beyinde nasıl

gerçekleştiği anlatılmıştır. Ayrıca kitapta dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar tanıtılarak bu uygulamaların dinleme etkinliklerinde nasıl kullanılacağı konusunda da rehberlik yapılmıştır. Kitapta dinleme türlerine ilişkin bir tasnif yapılarak gönüllü veya gönülsüz, motivasyona dayalı, sempati veya antipati ile, seçmeli, yüzeysel, etkin, katılımlı, eleştirel ve pasif olmak üzere dokuz dinleme türünden bahsedilmektedir. Bu dokuz türe ilişkin dinleme etkinlikleri örnekleri de kitapta yer almaktadır.

Deniz (2007) tarafından hazırlanan “İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma ve Dinleme Yoluyla Öğrencileri İkna Üzerine Bir Araştırma” isimli doktora tez çalışmasında eğitimde ikna edici iletişim konusu ele alınmıştır. Araştırma 150 Türkçe öğretmeni ve bu öğretmenlerin dersine girdiği 7 ve 8. sınıflardan toplam 750 öğrenci ile yürütülmüştür. İlköğretim ikinci kademedeki bir ders işleme sürecindeki öğretmen öğrenci iletişimi, öğretmenlerin konuşma ve dinleme yoluyla ikna edici iletişim unsurlarını ne ölçüde kullandıkları ve bunları kullanma düzeylerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin ikna edici iletişim davranış ve tekniklerini uygulayıp uygulamadıklarını yine kendi görüşleri çerçevesinde belirleme temeli üzerine kurulmuştur. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, bu konudaki davranışlarının tutarlılık anlamında güvenilirliğini test etmek için dersine girdiği öğrencilere de öğretmenlerin belirtilen davranış ve teknikleri sergileyip sergilemedikleri bir anket ile sorulmuştur. Bir ders sürecindeki ikna edici öğretmen öğrenci iletişiminde kullanılabilecek 46 beceri veya tekniğe yer verilen bu anketlerde öğretmenlerin, ikna beceri ve tekniklerini genel olarak iyi düzeyde uyguladıklarını belirttikleri görülmüştür. Ancak öğrenci görüşlerinin bunu desteklemediği tespit edilmiştir. Bu sonuç, belirtilen davranış ve teknikleri öğretmenlerin “iyi” düzeyde uyguladıklarını veya uygulanması gerektiğine inandıklarını ancak öğrenci seviyesinde, öğrencilerin çoğunluğunu etkileyecek ve onların dikkatini çekecek şekilde bunları kullanamadıkları şeklinde yorumlanmaktadır.

Doğan (2007), “İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları” adlı doktora tez çalışmasında öğrencilerin dinleme becerilerini etkinliklerden oluşan bir dinleme eğitimi programı ile geliştirilebilmeyi amaçlamıştır. Ön test-son test deneysel desene göre gerçekleştirilen çalışmanın

deney grubunda 45, kontrol grubunda 32 7.sınıf öğrencisi yer almaktadır. Ön test uygulamasından sonra deney grubundaki öğrencilere dört hafta boyunca ikişer saat uygulamalı eğitim verilmiş ve iki gruba da son test uygulanmıştır. Araştırmada dinlemenin geliştirilebilir bir dil becerisi olduğu ortaya konmuştur.

Yıldırım (2007) tarafından hazırlanan “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tez çalışmasında dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerle yapılan bir uygulamanın ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma, on iki haftalık bir süreçte 31 öğrencinin katıldığı ön test ve son test ölçümlü, tek gruplu deneysel bir çalışmadır. Çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2007), “Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında 2006 Türkçe Dersi (6, 7 ve 8.Sınıflar İçin) Öğretimi Programında ve literatürde önerilen etkinlikleri 6.sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Araştırmada deney gruplarına dinleme-izleme, dinleme-yeniden yapılandırma, dinleme-müzik, dinleme-boşluk doldurma, dinleme-haber, dinleme-not tutma etkinlikleri uygulamıştır. Kontrol gruplarında ise geleneksel yöntemle dinleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda önerilen etkinliklerin uygulandığı deney grubu sınıflarının, etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubu sınıflarına göre dinleme becerisinin gelişiminde daha başarılı olduğu görülmüştür. Önerilen etkinliklerden, dinleme-izleme, dinleme-yeniden yapılandırma, dinleme-not tutma, dinleme-boşluk doldurmada öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır. Düzeye uygun etkinliklerle Türkçe öğretiminin amaçları doğrultusunda dinleme becerisinin gelişebileceği görülmüştür.

Çelebi (2008)’nin hazırladığı “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Olay ve Düşünce Yazılarına Göre Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, olay ve düşünce yazılarına göre 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileriyle ilgili seviyelerini tespit etmek amaçlanmıştır. 405 ilköğretim öğrencisine olay ve düşünce yazıları ile başarı testi ve bilgi toplama formunun uygulanması sonucunda öğrencilerin olay yazılarını dinlemede daha

başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca okulun bulunduğu bölgenin, öğrencilerin düşünce ve olay yazılarını dinleme-anlamada etkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

İşeri ve Yılmaz (2008) tarafından hazırlanan “Dinleme Edimine İlişkin Etkinliklerin Değerlendirilmesi” isimli makale çalışmasında, dinleme becerisini geliştirmeye yönelik alan yazında önerilen etkinliklerin dinleme becerisini geliştirip geliştirmediği araştırılmıştır. Bu amaçla araştırma için alan yazında önerilen etkinliklerden dinleme-yeniden yapılandırma, dinleme-boşluk doldurma ve dinleme-not tutma; dinleme-izleme; dinleme-müzik; dinleme-haber etkinlikleri belirlenmiştir. Önerilen dinleme etkinlikleri, deney grubuna yeni programda belirtilen yöntemlerle; kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle uygulanarak iki grup arasında dinleme becerisi açısından farkın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda deneklerin ön test ve son test başarı puanları karşılaştırılmış, deney grubunun başarı puanlarının kontrol grubuna oranla yüksek çıktığı ve aralarında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Kurt (2008), “Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, çocuk edebiyatı açısından uygun olduğu varsayılan metinler ve böyle bir varsayımdan uzak metinlerin dinleme becerisine olumlu ya da olumsuz etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öncelikle çocuk edebiyatına uygun olan metinler ile mevcut Türkçe ders kitaplarında yer alan ve çocuk edebiyatına uygunluk koşulları taşımadığı düşünülen eserler belirlenmiştir. Sonrasında bu eserler aracılığıyla araştırma örneğine dâhil edilen okullardaki altıncı sınıf öğrencilerine Türkçe derslerinde dinleme uygulamaları yapılmıştır. Araştırmaya 207’si deney grubunda,201’i kontrol grubunda olmak üzere Ankara ilinde öğrenim gören 408 6.sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun deney sonrası son test toplam başarı puanları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan önemli bir diğer sonuç, il merkezlerindeki okullardaki öğrencilerin dinleme puanlarının ilçe ve köy okullarındaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olmasıdır. Araştırma sonuçları, dinleme becerisinin gelişiminde kullanılan eserlerin çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun olmasının önemini ortaya çıkarmasının yanı sıra dinlemenin çocuklarda en önemli öğrenme yollarından biri olduğunu da ortaya koymaktadır.

Mazı (2008), “Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin, 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programı’nın öngördüğü etkinliklerle karşılaştırarak okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisini incelemiştir. Beşinci sınıfta öğrenim gören 74 öğrenci ile deney ve kontrol grubu oluşturulmuş ve deney grubuna 10 hafta uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından öntest-son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Arslan (2009)’ın gerçekleştirdiği “Okul Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama Eğitimindeki Farklılıklar” isimli makale çalışmasında, okul öncesi eğitimin dinleme ve okuma eğitimindeki etkisini incelenmiştir. Araştırma sonunda okul öncesi eğitimin okuduğunu ve dinlediğini anlamada öğrencilere olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Aşlıoğlu (2009), “Türkçe Öğretmen Adaylarına Göre Derslerde Karşılaşılan Başlıca Dinleme Engelleri” isimli makale çalışmasında Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin derslerde karşılaştıkları başlıca dinleme engellerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin; anlatım süresinin uzun olmasını, dersin hedefleri hakkında yeterince bilgilendirilmemeleri, konuya ilgi duymamaları, dinleme esnasında kişisel sorunlarının zihinlerini meşgul etmesini, derse etkin katılmalarını sağlayacak ortamın yaratılmamasını, anlatılanların pek çoğunun gelecekte kullanılmayacak bilgilerden oluşmasını başlıca dinleme engelleri olarak gördükleri belirlenmiştir.

Aydın (2009), “Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenenin Anlamaya Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin dinledikleri metinleri anlama ve hatırlamaları üzerinde zihin haritalama not alma tekniği ile klasik not alma teknikleri arasında bir farkın olup olmadığını ve zihin haritalama tekniğini kullananların bu tekniğe yönelik tutumunu belirlemeyi amaçlamıştır. 77 öğrenci içerisinden deney ve kontrol grubu belirlenerek yapılan çalışma 4 hafta sürmüştür. Araştırmanın sonucunda, Türkçe eğitimi bölümünde

öğrenim gören öğrencilerin dinledikleri metni zihin haritalama tekniği ve klasik not alma tekniğiyle not almaları dinleme-anlama başarılarının artmasını olumlu yönde etkilemiştir. Ancak bu artış zihin haritalama tekniğinin kullanıldığı grupta daha belirgin olmuştur. Dinlenen metnin hatırlanmasında zihin haritalama tekniğini kullanan grup klasik not alma tekniklerini kullanan gruba göre çok daha başarılı olurken dinleme sırasında zihin haritalama tekniğiyle not tutan deney grubu öğrencilerinin tekniğe yönelik tutumlarında da olumlu ve belirgin bir artış olduğu belirtilmiştir.

Şahin ve Aydın (2009), “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme” isimli makale çalışmasında 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme becerileri konusunda kendilerini nasıl algıladıklarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular doğrultusunda, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme becerisi farkındalıklarını belirlemeye yönelik hazırlanan anketin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akgül (2010), “İlköğretim Türkçe (6, 7, 8. Sınıflar) 2006 Öğretim Programında Yer Alan Okuma Dinleme, Konuşma, Yazma Öğrenme Alanlarındaki Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Analiz Edilmesi ve Sınıflandırılması” isimli yüksek lisans tez çalışmasında 293 kazanım incelenmiş, bu kazanımların 78’inin dinleme, 57’sinin konuşma, 91’inin okuma, 67’sinin ise yazma öğrenme alanına girdiği tespit edilmiştir. Kazanımların beyin çeyreklerine göre dağılımları incelendiğinde ise dinleme öğrenme alanındaki kazanımların beyin çeyreklerine dağılımının: Sol üst çeyrekte 19, sol alt çeyrekte 20, sağ üst çeyrekte 29, sağ alt çeyrekte ise 10 kazanım olmak üzere dağıldığı belirlenmiştir.

Bayrak (2010), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Sürecinde Kullandıkları Zihinsel Beceri Düzeyleri” isimli doktora tez çalışmasında, öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinin zihinsel beceriye göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları anlamsal ilişkiler kurma, anlamı yapılandırmada görsellerden yararlanma, ayırt etme ve analiz etme gibi zihinsel becerilerin de yüksek düzeyde

geliştiğini belirtilmektedir. Araştırmanın diğeri bir sonucu da öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları tahmin etme, yönergeleri uygulama, çıkarımda bulunma zihinsel becerileri orta düzeyde; problem çözme, sorgulama ve karşılaştırma zihinsel becerilerinin düşük düzeyde gelişmiş olduğudur.

Çelikbaş (2010)'ın “Anlama/Dinleme Stratejilerinin Kullanımı ile Dinlediğini Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim okullarındaki öğrencilerin anlama/dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin hem dinleme davranışları hem de dinlediklerini anlayabilme, dinlediklerinden çeşitli yargılara ulaşabilme ve dinledikleri ile bildikleri arasında bağlantılar kurma gibi becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Karadüz (2010), “Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi” isimli makale çalışmasında öğretmen adaylarının dinleme sırasında kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve beden diline yönelik stratejileri tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada ele edilen verilere göre öğrencilerin çok zengin stratejiler yaşamadıkları görülmüştür. Öğrenme ortamlarında sınırlı düzeyde uyarıcı kullanılması ve geleneksel eğitim sisteminde öğrencilerin edilgen kılınarak yeterli stratejiler geliştirememeleri onların sadece not tutan, öğretmeni sessizce dinleyen, itiraz etmekten çekinen, alternatif düşünceler geliştirmeyen bireyler olmalarına neden olmaktadır. Araştırmada öğrencilerin tüm stratejiler içinde genelde not almayı kullandıkları da ifade edilmektedir.

Kırbaş (2010), “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmesine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında toplam 75 öğrenciden deney ve kontrol grupları oluşturmuş; bu gruplar oluşturulurken sosyo-ekonomik durum ve başarı oranları dikkate alınmıştır. Seçilen deney gruplarına yedi hafta boyunca işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğiyle, kontrol grubuna geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Kuşçu (2010), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü- Çekmeköy Örneği-” isimli yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenin rolünü tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma İstanbul’un Çekmeköy ilçesinde görev yapan 53 Türkçe öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetinin, eğitim durumunun, hizmet süresinin ve hizmet içi eğitim kursuna katılımın etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Özbay (2010), “Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)’ nın Kazanımlarına Eleştirel Bir Bakış” isimli bildirisinde programda yer alan dil becerilerine yönelik hazırlanan kazanımları değerlendirmiştir. Çalışmada dinleme kazanımlarının anlama becerisinden ziyade sözlü ya da yazılı ifade etmeye yönelik hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır.

Temur (2010), “Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi” isimli makale çalışmasında, metin öncesinde verilen soruların dinlediğini anlama beceri düzeyine olan etkisinin metni dinledikten sonra verilen sorulara göre daha yüksek olduğunu; dinlediğini anlama düzeyi açısından cinsiyete dayalı bir farklılığın olmadığını ve metni dinlemeden önce soruların bilinmesinin seçici ve amaçlı dinlemeye katkı sağladığını belirtmiştir.

Türkyılmaz (2010), “Bir Ders Aracı Olarak Dinleme Metinlerinin Anlamaya Etkisi: “Eskici” Metni Örneğinde Deneysel Bir Çalışma” isimli makale çalışmasında dinleme, görsel destekli dinleme, sesli ve sessiz okumanın anlamaya olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 48 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisi ile deneysel desende gerçekleştirilmiştir. 48 öğrenci dört gruba bölünmüş, 12 kişilik bir gruba kendi sınıflarında dinleme metni dinlettirilmiş ve 12 kişilik diğer gruba yine sınıflarında metin, sessiz okutturulmuştur. Diğer gruplara slayt destekli metin

dinletilmiş ve sesli okuma yaptırılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilere başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi sonuçlarına göre en yüksek puan ortalamasının görsel destekli olarak metni dinleyen gruba ait olduğu görülmüştür.

Zengin (2010) tarafından hazırlanan “Çocuk Kitaplarının Dinleme Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması” isimli yüksek lisans tez çalışmasında çocuk kitaplarında yer alan ve çocuk edebiyatı açısından uygun olduğu varsayılan metinler ile böyle bir varsayımdan uzak metinlerin dinleme becerisine olumlu ya da olumsuz etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Muğla ilinden 27’si deney grubunda 32’si kontrol grubunda olmak üzere 59 7.sınıf öğrencisi katılmıştır. Öncelikle çocuk edebiyatına uygun olan metinlerle mevcut Türkçe ders kitaplarında yer alan ve çocuk edebiyatına uygunluk koşulları taşımadığı varsayılan eserler belirlenmiştir. Bu eserler aracılığıyla araştırma örneklemine dâhil edilen okullardaki yedinci sınıf öğrencilerine Türkçe derslerinde dinleme uygulamaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda uygun edebî metinlerin uygun olmayan edebî metinlere göre öğrencilerin dinleme becerisini daha yüksek düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir.

Aytan (2011) tarafından hazırlanan “Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri” isimli doktora tez çalışması 20’si deney, 20’si kontrol grubu olmak üzere 40 6.sınıf öğrenci ile yapılmıştır. Deney grubuna on hafta boyunca aktif öğrenme tekniklerine göre düzenlenmiş ders planlarıyla, kontrol grubuna ise öğretmen kılavuz kitabındaki dinleme alanı yönergeleri doğrultusunda dinleme eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucuna aktif öğrenme teknikleriyle verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiş, ayrıca deney grubundaki öğrenciler ile yapılan görüşmelerde aktif öğrenme tekniklerinin sınıf içi etkileşim, anlama ve kavrama, Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiğinin, eğitici ve eğlendirici olduğu belirlenmiştir.

Er (2011), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki dinleme/izleme alanına ait amaç ve kazanımlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, araç gereçler ile ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerini belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin

programın dinleme/izleme alanını genel olarak yeterli buldukları ancak programın daha etkili bir hale gelebilmesi için bazı şartları (sınıfların araç-gereçlerle donatılması, sürenin arttırılması, dinleme metinlerinin sayısı arttırılması, ailenin eğitilmesi, etkinliklerin sayısının azaltılması, kitapların bölgelere göre hazırlanması, izleme kısmına da ağırlık verilmesi, ilgi çekici metin türleri konulması, bölgesel farklılıklar dikkate alınması) öne sürdükleri belirtilmiştir.

Kocaadam (2011), “Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasını Ankara ilinde 2 farklı okulda öğrenim gören 102 7.sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada not alarak dinleme tekniği ile ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada, ön test uygulamasının ardından, deney grubu öğrencilerine hazırlanan etkinlikler aracılığıyla on hafta boyunca not alarak dinleme eğitimi verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise dersler olağan akışında devam etmiştir. Uygulama çalışmalarının ardından gruplara son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerine verilen not alarak dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Maden ve Durukan (2011) tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” isimli makale çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stilleri cinsiyet ve sınıf düzeyleri değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada; Türkçe öğretmeni adaylarının % 48,4’ünün Pasif dinleyici, % 32,7’sinin Katılımcı dinleyici, %16,4’ünün Tarafsız dinleyici ve % 4’ünün Aktif dinleyici oldukları; dinleme stilleri üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı ancak sınıf seviyesi değişkeninin anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir.

Şahin (2011) tarafından hazırlanan “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Sosyo - Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi” isimli makale çalışmasında ilköğretim 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dinleme becerisi farkındalıkları belirlenmek istenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılarak sosyo-ekonomik düzeyi farklı devlet okullarında öğrenim gören 238

ilköğretim altıncı sınıf öğrencisine “Dinleme Becerisi Farkındalık Anketi” uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre; sosyo-ekonomik düzeyi farklı ilköğretim okullarında öğrenim gören 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalık durumları açısından aralarındaki farkların anlamlı olduğu; sosyo-ekonomik düzey düştükçe ölçeğin 5 boyutunda da puanların düştüğü belirlenmiştir.

Çaylı (2012)’nın hazırladığı “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki Müstakil Dinleme Metinlerine Yönelik Öğretmen Uygulamalarının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin; metnin niteliği, türü, uzunluğu ve öğretmen kılavuz kitaptaki yönergeler ile ilgili memnuniyetsizliklerini dile getirdiği belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, bu metinlerin verilen kazanımları kazandıracak nitelikte olduğunu düşünmedikleri de ulaşılan sonuçlardan bir tanesidir.

Erdem (2012), “Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında deneysel yöntem ve ön test-son test kontrol gruplu desen kullanmıştır. Çalışmada, deney grubuna yapılandırmacı karma eğitim ortamında dinleme ve konuşma becerisini geliştirici etkinlikler uygulanırken kontrol grubuna müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama 8 hafta ve her hafta 3-4 ders saati içerisinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında 4. sınıf öğrencilerinin dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin dinleme becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fidan (2012), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerini farklı yönleriyle değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kullandıkları dinleme stratejilerine bakıldığında, öğrencilerin genel olarak bilişsel stratejilerden dikkat etme, not alarak dinleme, dinledikleri arasında ilişki kurma, tahminde bulunma, eleştirel dinleme, benzetim ve tekrar stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler tarafından üst bilişsel dinleme stratejilerinden kendi kendini değerlendirme, öğrenme sürecini kontrol etme stratejilerinin de kullanıldığı yapılan araştırma sonucunda

saptanmıştır. Ayrıca sıklıkla kullandıkları duyuşsal stratejilerin, dinleme etkinliklerine karşı ilgili ve motive olma olduğuna ulaşılmıştır. Çalışmanın önemli olan diğer bir sonucu da dinleme etkinliklerinde başarılı öğrencilerin diğer beceri alanlarında da aynı başarıyı gösterdiklerinin belirlenmesidir.

Kaya (2012), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Web Tabanlı Bir Sistem Yardımıyla Ölçülmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dinleme becerilerinin cinsiyete, anne veya babanın kendilerine sesli olarak kitap okuma durumuna ve kardeş sayısına göre farklılaşmadığı; anne-baba eğitim düzeyine, aile gelir düzeyine, en çok sevilen ve dinlenen müzik türüne göre farklılaştığı bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin dinleme becerileri ile Türkçe dersi karne notu arasındaki ilişkinin kuvvetli, Türkçe dersine ilişkin tutum düzeyi arasında bir ilişkinin zayıf olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada kişiselleştirilmiş ve dış etkenlerin en aza indirildiği bu sistemin kullanımı esnasında öğrencilerin daha dikkatli ve güdülenmiş bir şekilde süreçte yer aldıklarının gözlenmesi de çalışmanın diğer sonuçlarındandır.

“Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü” isimli makale çalışmasında Melanlıoğlu (2012a), literatürdeki araştırmalar ışığında dinleme becerisinin gelişiminde ailenin görevini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada dinleme becerisinin geliştirilmesi amacıyla ailelere çeşitli öneriler sunulmuştur.

Özbay ve Melanlıoğlu (2012) tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi” isimli makale çalışmasında cumhuriyetin ilanından bugüne ilköğretim birinci ve ikinci kademe yürütölen Türkçe derslerine yönelik hazırlanan öğretim programlarında dinleme becerisine ne ölçüde yer verildiğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada, birinci ve ikinci kademe Türkçe öğretim programlarında dinleme becerisine ne oranda yer verildiği incelenmiştir. Araştırmaya göre 1968 yılındaki programla bu becerinin, Türkçe eğitim ve öğretimi içinde düşünöldüğü belirlenmiş, dinlemenin öneminin anlaşılmasına rağmen diğer becerilere göre hâlâ göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2012) tarafından gerçekleştirilen “Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Hatırlama Düzeyine Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasına 65 öğrenci katılmış, araştırmada deney ve kontrol grubu oluşturularak 4 hafta arayla 3 defa uygulama yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere dinleme testi soruları metin dinletilmeden önce dağıtılmış ve öğrencilerin soruları incelemeleri sağlanmıştır. Daha sonra ise metin dinletilmiş ve dinleme esnasında soruların cevaplanması sağlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise önce metin dinletilmiş ve dinleme bittikten sonra dinleme testi soruları dağıtılmış ve soruların cevaplanması sağlanmıştır. Bu işlem bittikten 7 hafta sonra öğrencilerin dinlediklerini hatırlama düzeylerini ölçmek amacıyla kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda uygulanan tekniklerin kontrol grubuna uygulanan tekniklere göre ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine daha olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca dinlenen metinlerin hatırlanmasında deney grubunun, kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.

Aksu (2013), “Bütünleştirici Dinleme Modeli Uygulamalarının İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Öntest- sontest kontrol gruplu olarak düzenlenen araştırmada, bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının, geleneksel uygulamalara göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini daha fazla geliştirdiği belirlenmiştir.

Bulut (2013), “Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerine verilen etkin dinleme eğitiminin, öğrencilerin dinlediklerini anlamaları, okuduklarını anlamaları ve kelime hazineleri üzerine etkisi incelemiştir. Araştırmada yarı deneysel deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deney grubuna haftada 2 saat olmak üzere 8 hafta etkin dinleme eğitimi verilirken kontrol grubuna aynı süre zarfında etkin dinleme eğitiminin içeriğini oluşturan materyaller geleneksel dinleme çalışmaları ile verilmiştir. Araştırmada etkin dinleme eğitiminin dördüncü sınıf

öğrencilerinin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi düzeylerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dinlediğini anlama başarısının, okuduğunu anlama başarısındaki gelişime ön koşul olduğu ve yeni sözcüklerin öğrenilmesine katkı sağladığı da belirlenmiştir.

Daşöz (2013)'ün “Yapılandırılmış Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Tutumlarına, Dinleme Kaygılarına ve Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışması ön test son teste dayalı yarı deneysel modele göre düzenlenmiş, araştırmaya 22 öğrenci katılmış, 4 hafta boyunca 2 saat uygulama yapılmıştır. Çalışma sonunda yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin dinleme tutumları ve başarılarında anlamlı bir fark oluşturduğu fakat dinleme kaygılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Durmuş (2013), “İlköğretim 2.Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında çocuk edebiyatı ürünleri ile dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerle yapılan uygulamaların, ilköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, on iki haftalık bir süreç boyunca ön test ve son test ölçümlü, tek gruplu deneysel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkilerinin olduğu görülmüştür.

Emiroğlu (2013), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri” isimli makale çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının dinlemeye ilişkin yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmak ve bu sorunların çözümüne ilişkin düşünce ve yaklaşımlar geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlara göre dinleme sorunlarının %58'inin göndericiden, %22'sinin alıcıdan, %21'inin ise diğer sorunlardan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Epçaçan (2013) tarafından hazırlanan “Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi” isimli makale çalışmasında kaynak taraması yapılmış;

araştırma sonucunda dinleme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğu, dinleme eğitiminin ölçme boyutunda eksikliklerin yaşandığı ve bu alanda daha fazla çalışmanın yapılmasının gerekli olduğu belirtilmiştir.

Keleş (2013)' in hazırladığı “Dinleme Öncesi ve Dinleme Sonrası Verilen Soruların 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasının sonucunda dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen sorularla yapılan etkinliklerde 5. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Dinleme metinlerinden önce verilen sorularda, bilgi; dinleme metinlerinden sonra verilen sorularda ise eleştirel düşünme sorularındaki başarının öne çıktığı tespit edilmiştir.

Maden (2013), “Niçin Dinlemiyoruz? Dinleyememe Probleminin Sosyokültürel Analizi” isimli makale çalışmasında dinlememe ve dinleyememe problemini farklı açılardan ele almıştır. Maden (2013), araştırmasında dinleyememe probleminin nedenlerini; özel yaşam alanı (aile) ve toplum yapısı, sözlü kültürden yazılı kültüre geçiş, eğitim geleneğimiz içinde dinleme becerisinin ihmali ve kitle kültürü ve teknolojik yaşam boyutlarında incelenmiştir.

Melanlıoğlu (2013), “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli makale çalışmasında ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda geçerlik ve güvenirligi kanıtlanmış 37 maddelik bir dinleme kaygısı ölçeği oluşturulmuştur.

Melanlıoğlu (2013), “ Ortaokuldaki Dinleme Eğitiminin Niteliğine İlişkin Fenomografik Bir Araştırma” isimli makale çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin ortaokulda yürütülen eğitimin niteliği hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin; dinleme metinlerini seviyeye kısmen uygun buldukları, dinleme eğitimi sırasında öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıkları, dinleme becerisine yönelik sadece öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikleri gerçekleştirdikleri, teknolojik materyallerden dinleme sürecinde yeterince faydalanmadıkları anlaşılmış; bu durum ortaokuldaki dinleme eğitiminin yetersiz olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Melanlioğlu ve Tayşi (2013) tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme Kazanımlarının Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Bakımından Sınıflandırılması” isimli makale çalışmasında İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)’nda dinleme/izleme öğrenme alanına yönelik ifade edilen kazanımları ölçme yöntem ve tekniklerine göre sınıflandırarak dinleme/ izlemede sürecin mi sonucun mu veya her ikisinin birden mi değerlendirmeye tabi tutulduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Yapılan sınıflandırmada 34 kazanımdan 20’sinde dinleme becerisinin sonucunun değerlendirildiği, 9’unun süreç-sonuca yönelik olduğu, 5’inin ise sürece yönelik olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda dinleme becerisinin ölçme değerlendirme çalışmalarında karşılaşılan zorluklar nedeniyle sonuca odaklanıldığı belirtilmektedir.

Tüzel ve Keleş (2013) tarafından yapılan “Dinleme Öncesi ve Dinleme Sonrası Verilen Soruların 5. sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi” isimli makale çalışmasında, dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, soruların dinleme etkinliğinden önce veya sonra verilmesinin, öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini metin türü ve soru tipi değişkenleriyle birlikte etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Er (2013), “Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanı Amaç ve Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” isimli makale çalışmalarında sekizinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının dinleme / izleme alanına yönelik amaç ve kazanımlarını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmiş; Türkçe öğretmenlerinin amaç ve kazanımları yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında çalışmada öğrencilerin dinlediklerini anlama ve çözümleme amacına ulaşmakta zorluk çektikleri öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Karabay (2014), “Dinleme Metinlerinin Sınıf İçi Uygulamaları” isimli bildirisinde 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan dinleme metinlerinin işlenişleriyle ilgili olarak öğretmen uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin öğretmen kılavuz

kitabında yer alan dinleme metinlerini yönergelere uygun işlediği, materyal olarak ders kitabını kullandığı, dinleme sırasında metni hem öğretmenin hem de öğrencilerin seslendirdiği, dinleme sonrasında ise metinle ilgili sorular sorarak değerlendirme yapıldığı belirlenmiş, öğrenci katılımının metnin türüne ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre değiştiği saptanmıştır.

Savaş (2014)'ın “Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na Göre Üst Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında bir yayınevinin yaygın olarak kullanılan ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan dinleme etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda yer alan bilişsel beceri basamakları açısından ne durumda olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dinleme etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda yer alan bilişsel beceri basamaklarına dağılımında belirgin bir düzensizlik ve belli basamaklarda (özellikle alt düzey olanlarda) yoğunlaşma olduğu belirlenmiştir.

Uysal (2014), “Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Temelli Bir Model Önerisi” isimli doktora tez çalışmasında nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada ele alındığı karma yöntem kullanmış; deney ve kontrol grupları oluşturularak deney grubu ile 56 saatlik bir atölye çalışması yapmıştır. Araştırmada yaratıcı drama temelli olarak hazırlanan atölye modelinin deney grubunda anlamlı derecede akademik başarı artışı sağladığı nitel ve nicel veriler aracılığıyla belirlenmiştir. Nitel analizler sonucu, deney grubunda yer alan öğrencilerden yaratıcı drama sürecini "oyun" olarak kavrayanların "yöntem" olarak algılayanlara kıyasla daha yüksek akademik başarı elde ettiği anlaşılmıştır.

Tayşi (2014) tarafından hazırlanan “Öğrenme Stiline Dayalı Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan dinleme çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış, deney ve kontrol grupları belirlenerek dinlediğini anlamaya yönelik “Bilgilendirici Metin

Başarı Testi”, “Öyküleyici Metin Başarı Testi”, “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri tespit edildikten sonra 18 hafta boyunca deney grubunda öğrenme stillerine dayalı hazırlanan dinleme çalışmaları, kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı’na göre dinleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada, öğrenme stillerine uygun olarak yapılan eğitimin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin ve dinlemeye yönelik tutumlarının gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür.

Kaya (2015), “Ortaokul (5-8) Türkçe Dersi Dinleme Eğitimi Etkinliklerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Açısından İncelenmesi: Durum Çalışması” isimli yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin dinleme becerisinin öneminin farkında olduğu, Türkçe dersinde dinleme etkinliklerinin yapılmasını engelleyen faktörlerin bulunduğu, öğrenci ve velilerin dinleme becerisinin farkında olmadığı gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Kardaş ve Harre (2015)’in çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinin temel dil becerilerinden dinleme/izleme becerisini geliştirmeye yönelik ilgi çekici, zevkli ve etkili etkinlikler geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında amaç ve kazanımlara yönelik 5 farklı dinleme/izleme etkinliği örneği hazırlanmıştır.

Özçakmak (2015), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Not Alarak Dinlemede Özetleme Stratejilerini Kullanma Becerileri” isimli doktora tez çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının dinlerken aldıkları notlardan hareketle bilgilendirici, öyküleyici ve tartışmacı metinleri özetleyebilme durumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgilendirici, öyküleyici ve tartışmacı metin türlerinde dinlediğini özetleme konusunda yeteri kadar başarılı olmadıkları, bazı özetleme stratejilerini istenilen düzeyde kullanamadıkları belirtilmiştir..

Yıldız (2015), “Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında dinlemenin geliştirilebilir bir dil becerisi olduğunu ve dinleme stratejilerine yönelik hazırlanan etkinliklerle bu becerinin geliştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Tek gruplu yarı deneysel yöntemin kullanıldığı çalışma 5.sınıfta okuyan 162 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ön test uygulamasından sonra 8 hafta boyunca her sınıfa

araştırmacı tarafından haftada ikişer saat dinleme stratejileri öğretilimi yapılmıştır. Dinleme stratejilerine yönelik tasarlanan etkinlikler tüm sınıflara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda dinleme stratejileri öğretiliminin dinlediğini anlamaya olan etkisini ölçmeyi amaçlayan ön test ve son test başarı testlerinde son test lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş; dinleme stratejilerini kullanma farkındalığını ölçmeyi amaçlayan dinlediğini anlama farkındalığı ölçeği ön uygulama ve son uygulama arasında son uygulama lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca dinleme stratejisi öğretiliminin ekonomik ve sosyal yönde iyi olan ailelerin öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu; evlerinde düzenli olarak radyo dinleyen öğrencilerin son test lehine anlamlı farklılık olduğu; öğrencilerin birinci dönem not ortalamaları ile son testten aldıkları puanlar arasında akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin son test lehine anlamlı farklılık olduğu da araştırma sonuçları arasındadır.

Yurdakul (2015), “Amaç Belirlemenin Dinlediğini Anlama Üstündeki Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında bir ön örgütleyici olarak amaç belirleme stratejisinin dinlediğini anlama becerisi üstündeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenimlerini sürdüren beş yaş grubu 66 öğrenci ile yapılan çalışma, kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütölmüştür. Araştırma sonucunda, amaç belirleme stratejisinin bilgilendirici ve kurmaca metinlerin dinleme yoluyla anlaşılmasında olumlu bir etkisinin olduğunu belirlenmiştir.

1.2.2.Dinleme Becerisi ve Üstbiliş Stratejilerinin Birlikte Ele Alındığı İlgili Çalışmalar

Ölkemizde Türkçe'nin ana dili olarak eğitiminde dinleme becerisi ve üstbiliş stratejilerini birlikte ele alan ilk çalışma Melanlıoğlu (2011a)'nın “Üstbiliş Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi” isimli doktora tezi çalışmasıdır. Ön test-son teste dayalı deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırma, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan Atatürk İlköğretim Okulunda yedinci sınıfında eğitim gören 50 öğrenci ile 12 hafta

boyunca yürütülmüştür. Okulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine araştırmanın içeriğine uygun olarak dinleme etkinlikleri yaptırılmış, elde edilen veriler, istatistikî açıdan değerlendirildikten sonra her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüş; yansız atama yoluyla yedinci sınıf şubelerinden biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda üstbilş stratejilerine göre ders işlenirken kontrol grubunda Türkçe Dersi (6, 7, ve 8.Sınıflar İçin) Öğretim Programı'na göre ders süreci planlanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği”, “Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Görüşme Formu” ve başarı testleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda üstbilş strateji eğitiminin verildiği sınıftaki öğrencilerin, Türkçe öğretim programına göre düzenlenen etkinliklerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre dinleme puanlarının yüksek çıktığı ve arada anlamlı bir farkın bulunduğu belirlenmiştir. Yapılan deneysel işlem sonucunda değişkenlerden sadece cinsiyetin, öğrencilerin dinleme başarılarında anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda üstbilş strateji eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Dinleme becerisi ve üstbilş becerilerinin birlikte ele alındığı diğer çalışmada Katrancı (2012) tarafından yapılan “Üstbilş Stratejileri Öğretiminde Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi” isimli doktora tez çalışmasıdır. Bu çalışmada üstbilş stratejileri öğretiminde, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile bu sürece yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kırıkkale ili merkezinde bulunan iki ilköğretim okulunun beşinci sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 65 öğrenci 12 hafta gerçekleştirilen çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karışık yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Deney grubunda dinleme metinlerinden yararlanarak etkinlikler yoluyla üstbilş stratejileri öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'na göre dinleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama, üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutum erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş; öğrencilerinin üstbilişsel dinleme etkinliklerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar

ışığında öğrencilerin dinleme becerilerinin ve dinlemeye ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesine ve yapılacak yeni araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Melanlıoğlu (2012b), “Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbilmiş Stratejilerinin Kullanımı” isimli makale çalışmasında öğrencinin kendi öğrenme sürecinin farkında olması ve kendini değerlendirmesini sağlayan üstbilmiş stratejilerinin, dinleme eğitiminde sürecin esas alındığı ölçme değerlendirme çalışmalarında kullanılması gerekliliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu ile alan yazındaki ölçme değerlendirme yöntemleri ve üstbilmiş stratejileri dinleme becerisi bakımından incelenmiştir. Çalışmada, üstbilmiş stratejilerinin dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında nasıl kullanılabileceğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Özbay ve Daşöz (2014) tarafından hazırlanan “Üstbilmiş ve Dinleme Eğitimi” isimli makale çalışmasında üstbilmiş beceriler ile öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirmede kullanılmak üzere bir etkinlik örneği hazırlamak amaçlanmıştır. Çalışmada etkinlik oluşturulma aşamasında nitel modelin genel tarama deseni kullanılmıştır. Öncelikle literatür taranarak üstbilmiş ve dinleme becerisi ile ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu doğrultuda sunulan etkinlik örneği üstbilmiş beceriler çerçevesinde yorumlanmış; bu becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak dinlediğini anlama üzerine bir etkinlik örneği sunulmuştur.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bireyin hayata ilk adımlarını atmaya başladığı andan itibaren iletişim kurma ve öğrenmede en çok yararlandığı becerilerden biri olan dinleme becerisinin önemi, gelişen iletişim ve bilgi teknolojileri ile daha da artmaktadır. Etkili iletişim kurmanın da en önemli unsurlarından biri olarak değerlendirilen dinleme becerisi ile ilgili yapılan gerek akademik çalışmaların gerekse kurumsal anlamda verilen eğitimlerin sayısı son yıllarda artış göstermektedir.

Türkiye’de ana dili eğitiminde dinleme ve üstbilmiş becerilerin birlikte ele alındığı çalışmalar incelendiğinde yapılan ilk çalışmanın Melanlıoğlu (2011a,2012b)

tarafından yapıldığı, bunu Katrancı (2012), Özbay ve Daşöz (2014)'ün yaptığı çalışmaların izlediği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda üstbilis stratejilerinin; dinleme becerisine etkisi (Melanlıoğlu,2011a) ile dinlediğini anlama becerisi ve tutuma etkisi (Katrancı,2012) ölçülmüş; dinlemeye yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarda üstbilisön önemi (Melanlıoğlu,2012b) ifade edilmiştir. Özbay ve Daşöz (2014) tarafından yapılan makale çalışmasında ise üstbilisel beceriler çerçevesinde gerçekleştirilen öğretimde öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirmek amacıyla bir etkinlik örneği hazırlanmıştır.

Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar İçin) Öğretim Programı'nda dinleme eğitimiyle öğrencilere sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerilerin (MEB, 2006: 5) kazandırılmasının amaçlandığı belirtilmektedir. Bu araştırmada üst düzey becerilerin geliştirilmesinde yararlanılan üstbilis stratejilerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri, dinlemeye yönelik tutumları ve dinleme kaygıları üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak *“Üstbilis stratejileri eğitiminin, ortaokul öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi nedir?”* sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sonuçlarının dinleme becerisinin geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Araştırmanın Hipotezleri

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

1. Üstbilis 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. Üstbilis 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. Üstbilis 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.

1.5.Varsayımlar

1. Deney ve kontrol grubu homojen bir dağılım göstermektedir.
2. Yarı deneysel çalışma sürecinde kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler deney ve kontrol grubunu aynı oranda etkilemiştir.
3. Araştırma kapsamında alınan uzman görüşleri gerçeği yansıtmaktadır.
4. Araştırmaya katılan öğrenciler, ölçme araçlarına içtenlikle cevap vermişlerdir.
5. Araştırmada kullanılacak verilerin elde edilmesinde kullanılan “Dinlediğini Anlama Testi”, “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği” geçerli ve güvenilirlerdir.

1.6.Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2014-2015 eğitim öğretim yılı,
2. Van ili İpekyolu ilçesi Fevzi Çakmak Ortaokulu'nun yedinci sınıfında öğrenim gören 100 yedinci sınıf öğrencisi,
3. 8 haftalık yarı deneysel uygulama süresi,
4. Temel dil becerilerinden biri olan “dinleme”,
5. Araştırmada uygulanan üstbilişsel stratejiler (kontrol stratejileri) ile sınırlandırılmıştır.

1.7.Tanımlar

Türkiye’de üstbiliş konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, üstbiliş ve üstbiliş ile ilgili kavramların Türkçe karşılıklarına yönelik bir terim birliğinin olmadığı belirlenmiştir. Üstbiliş konulu doktora tezi çalışması yapan Özsoy (2007), bu terim birliği sağlanabilmesi için TDK’den üstbiliş ve ilişkili kavramların Türkçe karşılıklarına yönelik öneri talep etmiştir. TDK, Özsoy’un bu talebi doğrultusunda üstbiliş ve ilişkili kavramlar için Türkçe karşılıklar önermiştir. Bu araştırmada üstbiliş ve üstbiliş ile ilgili kavramlar için TDK’nin Özsoy (2007:10-11)’a önerdiği Türkçe karşılıklar kullanılmıştır.

Dinleme (*İng. listening*): Dinleme, 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 sürecinin başlatılabildiği süreç (Onan, 2014: 129).

Üstbiliş (*İng. metacognition*) : 1. Kişinin kendi zihinsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilme becerisi. 2. Bireyin kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilme ve yönetebilme yeterliği (Özsoy,2007: 10).

Üstbilişsel bilgi(*metacognitive knowledge*): Bireyin kendine ait bilişi hakkındaki bilgisi ve farkındalığı ile birlikte bilişsel girişimlerinin süreç ve çıktılarına etkileyen faktörler hakkındaki başlıca bilgi ve inançları (Akın,2006: 98).

Bildirimsel bilgi (*declarative knowledge*): Bireyin, söz konusu işi ya da görevi kendisinin yapıp yapmayacağını bilmesini ifade eder (Özsoy, 2007:15).

Yordam bilgisi (*procedural knowledge*): Bir işin ya da görevin başarıyla nasıl sonuçlanacağını; nasıl yapılacağını bilmek (Özsoy, 2007:15).

Duruma bağlı bilgi (*conditional knowledge*): Bireyin yordam bilgisi ve bildirimsel bilgiyi ne zaman ve niçin kullanacağını bilmesi (Melanlioğlu,2011a:69).

Üstbilişsel kontrol (*metacognitive control*): Üstbilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara ulaştırabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği (Özsoy, 2007:19).

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, uygulama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1.Araştırmanın Modeli

Üstbiliş stratejileri öğretiminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri, dinlemeye yönelik tutumları ve dinleme kaygıları üzerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada 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 çalışmada, 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 atanmış 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.

Tablo 2.1.1: Deneysel Desenin Simgesel Görünümü

Grup	Ön Test	Yöntem	Son Test
G1	O 1. 1.	X1	O 1. 2.
G2	O 2. 1.	X2	O 2. 2.

Tablo 2.1.1'de ifade edilen simgelerin anlamları şu şekildedir:

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

O 1.1.: Deney grubuna uygulanan ön test

O 1.1.: Kontrol grubuna uygulanan ön test

X1: Deney grubuna uygulanan yöntem

X2: Kontrol grubuna uygulanan yöntem

O 1.2.: Deney grubuna uygulanan son test

O 2.2.: Kontrol grubuna uygulanan son test

Bu araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 2.1.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1.2 : Araştırmada Kullanılan Deneysel Desenin Simgesel Görünümü

Grup	Ön Test	Yöntem	Son Test
DG-1	DAT	Üstbiliş Stratejileri	DAT
DG-2	ODKO	Eğitimi	ODKO
	DYTO		DYTO
KG-1	DAT	Türkçe Öğretim	DAT
KG-2	ODKO	Programına Göre	ODKO
	DYTO	Dinleme Çalışmaları	DYTO

Tablo 2.1.2’de yer alan kısaltmaların anlamları şu şekildedir:

DG-1: Deney Grubu-1

DG-2: Deney Grubu-2

KG-1: Kontrol Grubu-1

KG-2: Kontrol Grubu-2

DAT: Dinlediğini Anlama Testi

ODKO: Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygı Ölçeği

DYTO: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

2.2.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. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 2.2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.2.1.: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Grup	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney Grubu-1	14	14	13	13	27	27
Deney Grubu-2	14	14	9	9	23	23
Kontrol Grubu-1	14	14	9	9	23	23
Kontrol Grubu-2	13	13	14	14	27	27
Toplam	55	55	45	45	100	100

Tablo 2.2.1'e göre Deney Grubu-1'de 14 kız ve 13 erkek, Deney Grubu-2'de 14 kız ve 9 erkek, Kontrol Grubu-1'de 14 kız ve 9 erkek, Kontrol Grubu-2'de ise 13

kız ve 14 erkek öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya toplam 55 kız ve 45 erkek öğrenci katılmıştır. Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sınıf mevcuduna ve cinsiyete göre dağılımlarının birbirine benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan gruplar, gruplarda yer alan öğrencilerin ailelerinin aylık geliri bakımından karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilere yönelik bulgular Tablo 2.2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2.2: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Aile Gelirine Göre Dağılımları

Baba Öğrenim Durumu	DG-1		DG-2		KG-1		KG-2		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
500 TL’den Az	4	4	-	0	1	1	1	1	6	6
500-1000 TL Arası	3	3	12	12	3	3	11	11	33	33
1001-1500 TL Arası	7	7	7	7	8	8	5	5	27	27
1501-2000 TL Arası	8	8	1	1	2	2	3	3	14	14
2000 TL’den Fazla	5	5	3	3	5	5	7	7	20	20
Toplam	27	27	23	23	23	23	27	27	100	100

Tablo 2.2.2’de yer alan verilere göre ailesinin aylık geliri 500 TL’den az olan Deney Grubu-1’de dört, Kontrol Grubu-1 ve Kontrol Grubu-2’de birer öğrenci bulunmaktadır. Ailesinin aylık geliri 500-1000 TL arasında olan Deney Grubu-1 ve Kontrol Grubu-1’de üç, Deney Grubu-2’de 12, Kontrol Grubu-2’de ise 11 öğrenci vardır. Ailesinin aylık geliri 1001-1500 TL arasında olan Deney Grubu-1 ve Deney Grubu-2’de yedi, Kontrol Grubu-1’de 8, Kontrol Grubu-2’de beş öğrenci yer almaktadır. Deney Grubu-1’de yer alan öğrencilerden sekizinin, Deney Grubu-2’de yer alan öğrencilerden birinin, Kontrol Grubu-1’de yer alan öğrencilerden ikisinin ve Kontrol Grubu-2’de yer alan öğrencilerden üçünün ailesinin aylık geliri 1501-2000 TL arasındadır. Ailesinin aylık geliri 2000 TL’den fazla olan Deney Grubu-1 ve Kontrol Grubu-1’de beş, Deney Grubu-2’de üç, Kontrol Grubu-2’de ise yedi öğrenci vardır. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan gruplarda yer alan öğrencilerin ailelerinin aylık geliri bakımından birbirine yakın olduğu ifade edilebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen anne öğrenim durumuna ilişkin veriler Tablo 2.2.3'te, baba öğrenim durumuna ilişkin veriler ise Tablo. 2.2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.2.3:Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları

Anne Öğrenim Durumu	DG-1		DG-2		KG-1		KG-2		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğrenim Görmemiş	15	15	8	8	7	7	11	11	41	41
İlkokul	6	6	10	10	9	9	6	6	31	31
Ortaokul	3	3	4	4	6	6	9	9	22	22
Lise	3	3	1	1	1	1	1	1	6	6
Toplam	27	27	23	23	23	23	27	27	100	100

Tablo 2.2.3'e göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin anneleri çoğunlukla ya öğrenim görmemiş ya da ilkökul mezunudur. Lise mezunu olan anne sayısı az olmakla birlikte lise düzeyinin üzerinde bir okul mezunu olan anne bulunmamaktadır.

Tablo 2.2.4:Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları

Baba Öğrenim Durumu	DG-1		DG-2		KG-1		KG-2		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğrenim Görmemiş	2	2	2	2	1	1	1	1	6	6
İlkokul	8	8	7	7	6	6	7	7	28	28
Ortaokul	4	4	9	9	8	8	11	11	32	32
Lise	5	5	3	3	4	4	5	5	17	17
Yüksek okul/Üniversite	7	7	1	1	4	4	1	1	13	13
Yüksek Lisans/Doktora	1	1	1	1	-	0	2	2	4	4
Toplam	27	27	23	23	23	23	27	27	100	100

Tablo 2.2.4 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin babalarının en çok ilkökul ve ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Öğrenim görmeyen ve yüksek lisans/doktora mezunu olan baba sayısı ise diğerlerine göre daha az sayıdadır. Tablo 2.2.3 ve Tablo 2.2.4’te yer alan verilere göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumları birbirine yakın özellikler göstermektedir. Bu bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının anne-baba öğrenim durumu bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grupları, gruplarda yer alan öğrencilerin anne ve babalarının sahip oldukları meslek yönünden karşılaştırılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen anne mesleğine yönelik veriler Tablo 2.2.5’te, baba mesleğine yönelik veriler ise Tablo ‘da gösterilmiştir.

Tablo 2.2.5: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Dağılımları

Baba Mesleği	DG-1		DG-2		KG-1		KG-2		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
İşçi	5	5	5	5	4	4	6	6	20	20
Öğretmen	1	1	-	0	-	0	2	2	3	3
Doktor	-	0	1	1	-	0	-	0	1	1
Memur	5	5	-	0	2	2	1	1	8	8
Emekli	2	2	-	0	-	0	3	3	5	5
Serbest Meslek	11	11	13	13	13	13	15	15	52	52
Çiftçi	2	2	1	1	1	1	-	0	4	4
İşsiz	1	1	3	3	3	3	-	0	7	7
Toplam	27	27	23	23	23	23	27	27	100	100

Tablo 2.2.5’e göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin babalarının en çok serbest meslek sahibi ya da işçi oldukları görülmektedir. Bununla birlikte az sayıda babası öğretmen, doktor ya da işsiz olan öğrenci de bulunmaktadır. Baba mesleğinin deney ve kontrol gruplarına dağılımı incelendiğinde birbirine yakın sayılarda olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının, gruplarda yer alan öğrencilerin babalarının mesleği yönünden birbirine yakın özellikler gösterdiği söylenebilir.

Tablo 2.2.6: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Göre Dağılımları

Anne Mesleği	DG-1		DG-2		KG-1		KG-2		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ev Hanımı	27	27	23	23	23	23	27	27	100	100
Toplam	27	27	23	23	23	23	27	27	100	100

Tablo 2.2.6'a göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin tamamı ev hanımıdır. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının, gruplardaki öğrencilerin anne mesleği bakımından birbirine eşit olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grupları, gruplardaki öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almadıkları yönünden incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen veriler Tablo 2.2.7'de verilmiştir.

Tablo 2.2.7: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımları

Grup	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu					
	Evet		Hayır		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney Grubu-1	12	12	15	15	27	27
Deney Grubu-2	11	11	12	12	23	23
Kontrol Grubu-1	12	12	11	11	23	23
Kontrol Grubu-2	14	14	13	13	27	27
Toplam	47	47	53	53	100	100

Tablo 2.2.7'e yer veriler incelendiğinde Deney Grubu-1'deki 27 öğrenciden 12'sinin, Deney Grubu-2'deki 23 öğrenciden 11'inin, Kontrol Grubu-1'deki 23 öğrenciden 12'sinin ve Kontrol Grubu-2'deki 27 öğrenciden 14'ünün okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının, gruplardaki öğrencilerin okul öncesi eğitim alma yönünden birbirine denk olduğu söylenebilir.

Uygulama öncesinde grupların denkliğini sağlamak amacıyla kontrol edilen değişkenlerden biri de öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimidir. Bu değişkene ilişkin veriler Tablo 2.2.8’de verilmiştir.

Tablo 2.2.8: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre Dağılımları

Grup	Köy		İlçe		İl		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Deney Grubu-1	4	4	-	0	23	23	27	27
Deney Grubu-2	1	1	1	1	21	21	23	23
Kontrol Grubu-1	-	0	-	0	23	23	23	23
Kontrol Grubu-2	-	0	-	0	27	27	27	27
Toplam	5	5	1	1	94	94	100	100

Tablo 2.2.8 incelendiğinde Deney Grubu-1’de yer alan öğrencilerden dördü, Deney Grubu-2’de yer alan öğrencilerden ise sadece bir tanesinin köyde yaşadığı görülmektedir. İlçede sadece Deney Grubu-2’de yer bir öğrenci yaşamaktadır. Diğer öğrencilerin tamamının il merkezinde yaşadığı belirlenmiştir. Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimi yönünden birbirine çok yakın özellikler gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin günlük tutma alışkanlıkları incelenmiştir. Yapılan incelemeye yönelik bulgular Tablo 2.2.9’da sunulmuştur.

Tablo 2.2.9: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Günlük Tutma Alışkanlığına Göre Dağılımları

Grup	Günlük Tutma Alışkanlığı					
	Var		Yok		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney Grubu-1	7	7	20	20	27	27
Deney Grubu-2	5	5	18	18	23	23
Kontrol Grubu-1	8	8	15	15	23	23
Kontrol Grubu-2	6	6	21	21	27	27
Toplam	26	26	74	74	100	100

Tablo 2.2.9’da yer alan verilere göre Deney Grubu-1’den yedi, Deney Grubu-2’den beş, Kontrol Grubu-1’den sekiz ve Kontrol Grubu-2’den altı öğrencinin günlük tutma alışkanlığı bulunmaktadır. Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin günlük tutma alışkanlığı bakımından birbirine yakın özellikler gösterdiği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama süreci öncesinde dinlediğini anlama becerisi açısından denk olup olmadıklarını belirlemek için öğrencilere *Dinlediğini Anlama Testi* uygulanmıştır. Grupların dinlediğini anlama testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2.2.10’da sunulmuştur.

Tablo 2.2.10: Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlediğini Anlama Ön Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu-1	27	49,52				
Deney Grubu-2	23	47,93				
Kontrol Grubu-1	23	51,13	3	,446	,931	-
Kontrol Grubu-2	27	53,13				

Tablo 2.2.10'da yer alan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde dinlediğini anlama testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$\chi^2_{(3)}=1,446$; $p>,05$]. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde dinlediğini anlama açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki dinlemeye yönelik tutumlarını karşılaştırmak amacıyla *Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği* uygulanmıştır. Grupların ölçeğin alt boyutlarından ve genelinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2.2.11'de sunulmuştur.

Tablo 2.2.11 Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlemeye Yönelik Tutum Ön 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	57,57				
	Deney Grubu-2	23	42,78	3	3,899	,273	-

	Kontrol Grubu-1	23	53,83				
	Kontrol Grubu-2	27	47,17				
	Deney Grubu-1	27	43,83				
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Deney Grubu-2	23	42,72				
	Kontrol Grubu-1	23	58,74	3	6,244	,100	-
	Kontrol Grubu-2	27	56,78				
	Deney Grubu-1	27	46,13				
Dinleme Güçlüğü	Deney Grubu-2	23	47,87				
	Kontrol Grubu-1	23	56,54	3	1,888	,596	-
	Kontrol Grubu-2	27	51,96				
	Deney Grubu-1	27	57,54				
Etkili Dinleme Alışkanlığı	Deney Grubu-2	23	43,85				
	Kontrol Grubu-1	23	48,17	3	2,993	,393	-
	Kontrol Grubu-2	27	51,11				
Genel Dinlemeye Yönelik Tutum	Deney Grubu-1	27	54,83				
	Deney Grubu-2	23	39,63	3	4,785	,188	-
	Kontrol Grubu-1	23	56,39				

Kontrol	27	
Grubu-2		50,41

Tablo 2.2.11'deki verilere göre *Dinlemeyi Gerekli Görme* alt boyutundaki sıra ortalamaları Deney Grubu-1 için 57,27, Deney Grubu-2 için 42,78, Kontrol Grubu-1 için 53,83 ve Kontrol Grubu-2 için 47,17'dir. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [$\chi^2_{(3)}= 3,899$; $p> ,05$].

Dinlemede Bireysel Farklılıklar alt boyutunda Deney Grubu-1'in sıra ortalaması 43,83, Deney Grubu-2'nin sıra ortalaması 42,72, Kontrol Grubu-1'in sıra ortalaması 58,74 ve Kontrol Grubu-2'nin sıra ortalaması 56,78'dir. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$\chi^2_{(3)}= 6,244$; $p> ,05$].

Dinleme Güçlüğü alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde Deney Grubu-1'in sıra ortalamasının 46,13, Deney Grubu-2'nin sıra ortalamasının 47,87, Kontrol Grubu-1'in sıra ortalamasının 56,54 ve Kontrol Grubu-2'nin sıra ortalamasının 51,96 olduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir [$\chi^2_{(3)}= 1,888$; $p> ,05$].

Etkili Dinleme Alışkanlığı alt boyutundaki sıra ortalamaları; Deney Grubu-1 için 57,54, Deney Grubu-2 için 43,85, Kontrol Grubu-1 için 48,17 ve Kontrol Grubu-2 için 51,11'dir. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmadığı ifade edilebilir [$\chi^2_{(3)}= 2,993$; $p> ,05$].

Ölçeğin genelinden alınan puanlara göre hesaplanan *Dinlemeye Yönelik Tutum* sıra ortalaması puanları; Deney Grubu-1 için 54,83, Deney Grubu-2 için 39,63, Kontrol Grubu-1 için 56,39 ve Kontrol Grubu-2 için 50,41'dir. Ölçeğin geneline yönelik olarak yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir [$\chi^2_{(3)}= 4,785$; $p> ,05$]. Elde edilen verilere göre deney ve

kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde dinlemeye yönelik tutum bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama süreci öncesindeki dinleme kaygılarını karşılaştırmak amacıyla gruplara *Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği* uygulanmıştır. Grupların ölçeğin alt boyutlarından ve genelinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler 2.2.12’de verilmiştir.

Tablo 2.2.12: Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Kaygısı Ön Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark					
Dinlemeyi Değerlendirme	Deney Grubu-1	27	51,89	3	,145	,986	-					
	Deney Grubu-2	23	51,20									
	Kontrol Grubu-1	23	49,54									
	Kontrol Grubu-2	27	49,33									
	Dinleme Sürecini İzleme	Deney Grubu-1	27					51,33	3	,675	,879	-
	Dinleme Sürecini İzleme	Deney Grubu-2	23					51,04				
Dinleme Sürecini İzleme	Kontrol Grubu-1	23	53,28									
Dinleme Sürecini İzleme	Kontrol Grubu-2	27	46,83									
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Deney Grubu-1	27	47,78	3	,401	,940	-					
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Deney Grubu-2	23	51,34									
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Kontrol	23	50,39									

	Grubu-1						
	Kontrol	27	52,61				
	Grubu-2						
	Deney	27	46,09				
	Grubu-1						
Dinleme	Deney	23	46,57				
Sonrasına	Grubu-2			3	3,898	,273	-
Odaklanma	Kontrol	23	48,76				
	Grubu-1						
	Kontrol	27	59,74				
	Grubu-2						
	Deney	27	49,80				
	Grubu-1						
	Deney	23	56,83				
Dinleme	Grubu-2			3	1,785	,618	-
Engelleri	Kontrol	23	50,33				
	Grubu-1						
	Kontrol	27	45,96				
	Grubu-2						
	Deney	27	47,63				
	Grubu-1						
	Deney	23	52,41				
Genel Dinleme	Grubu-2			3	,396	,941	-
Kaygısı	Kontrol	23	50,87				
	Grubu-1						
	Kontrol	27	51,43				
	Grubu-2						

Tablo 2.2.12 incelendiğinde ölçeğin *Dinlemeyi Değerlendirme* alt boyutundaki sıra ortalamalarının; Deney Grubu-1 için 51,89, Deney Grubu-2 için 51,20, Kontrol Grubu-1 için 49,54 ve Kontrol Grubu-2 için 49,33 olduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki

öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$\chi^2_{(3)} = ,145$; $p > ,05$].

Dinleme Sürecini İzleme alt boyutunda Deney Grubu-1'in sıra ortalaması 51,33, Deney Grubu-2'nin sıra ortalaması 51,04, Kontrol Grubu-1'in sıra ortalaması 53,28 ve Kontrol Grubu-2'nin sıra ortalaması 46,83'tür. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir [$\chi^2_{(3)} = ,675$; $p > ,05$].

Dinlemede Bireysel Farklılıklar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde Deney Grubu-1'in sıra ortalamasının 47,78, Deney Grubu-2'nin sıra ortalamasının 51,34, Kontrol Grubu-1'in sıra ortalamasının 50,39 ve Kontrol Grubu-2'nin sıra ortalamasının 52,61 olduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$\chi^2_{(3)} = ,401$; $p > ,05$].

Dinleme Sonrasına Odaklanma alt boyutundaki sıra ortalamaları; Deney Grubu-1 için 46,09, Deney Grubu-2 için 46,57, Kontrol Grubu-1 için 48,76 ve Kontrol Grubu-2 için 59,74'tür. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki bakımdan anlamlı bir farklılık yoktur [$\chi^2_{(3)} = 3,898$; $p > ,05$].

Dinleme Engelleri alt boyutunda Deney Grubu-1'in sıra ortalaması 49,80, Deney Grubu-2'nin sıra ortalaması 56,83, Kontrol Grubu-1'in sıra ortalaması 50,33 ve Kontrol Grubu-2'nin sıra ortalaması 45,96'dır. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık olmadığı ifade edilebilir [$\chi^2_{(3)} = 1,785$; $p > ,05$].

Ölçeğin genelinden alınan puanlara göre hesaplanan *Dinleme Kaygısı* sıra ortalaması puanları; Deney Grubu-1 için 47,63, Deney Grubu-2 için 52,41, Kontrol Grubu-1 için 50,87 ve Kontrol Grubu-2 için 51,43'tür. Ölçeğin geneline yönelik olarak yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$\chi^2_{(3)} = 4,785$; $p > ,05$]. Elde edilen verilere göre deney ve kontrol

grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde dinleme kaygısı bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

2.3. 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.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Uygulanan formla öğrencilerden cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almadıkları, günlük tutup tutmadıkları, anne-baba eğitim durumu, anne-baba meslek bilgileri ve ailedeki kişi sayısı gibi bilgiler alınmıştır. Ayrıca formda öğrencilerin neleri dinlemekten zevk aldıkları ve neleri dinlerken dikkatlerini daha çok harcadıklarını öğrenmeye yönelik iki açık uçlu soru bulunmaktadır.

2.3.2. Dinlediğini Anlama Testleri

Araştırmanın amacı, üstbilis strateji eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisini belirlemektir. Bu etkiyi ortaya koymak amacıyla çalışma, dinleme metinleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ön test ve son test uygulamalarında “Orhan Camisi'nin Öyküsü: Karagöz Baba ile Hacivat Usta” isimli metin kullanılmıştır. Metne uygun hazırlanan dinlediğini anlama soruları, dört seçenekli çoktan seçmeli test şeklinde tasarlanmıştır. Testlerde yer alan 10 sorudan 2'si üstbilis becerilerini dinledikleri metinde kullanma düzeylerini belirlemeye yöneliktir. 8 sorudan 7'si dinlediği metni anlamaya ilişkindir. Geriye kalan 1 soruda ise öğrencilerden dinledikleri metni özetlemeleri istenmiştir. Bu son soru, öğrencilerin test maddelerine verdikleri cevapların, tutarlılığını tespite yöneliktir. Bu testler sonucunda elde edilen veriler, “Bulgular ve Yorum” kısmında değerlendirilmiştir.

2.3.3. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

Bu araştırmada, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki dinlemeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Tayşı (2014) tarafından geliştirilen “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” (Ek-1), araştırmacıdan izin alınarak araştırmada kullanılmıştır. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği’nin, “Öğrenme Stiline Dayalı Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi” (2014) isimli doktora tezinde, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.824 olarak belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında ön test ve son testte belirlenen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.3.3: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları

Alt Boyut	Madde	Ön Test İç	Son Test İç
	Sayısı	Tutarlılık Katsayısı	Tutarlılık Katsayısı
Dinlemeyi Gerekli Görme	17	,81	,86
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	5	,69	,73
Dinleme Güçlüğü	4	,51	,65
Etkili Dinleme Alışkanlığı	4	,48	,62
Ölçek Toplamı	30	,84	,82

Tablo 2.3.3’e göre Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ön test için 0,84; son test için 0,82 olarak belirlenmiştir.

2.3.4. Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği

Bu araştırmada, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki dinlemeye yönelik kaygı durumlarını belirlemek amacıyla Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği” (Ek-2), araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. Melanlıoğlu (2013) “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli makalesinde Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği’nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını 0.927 olarak belirlemiştir.

Bu çalışma kapsamında ön test ve son testte belirlenen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.3.4: Orta Okul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği İç Tutarlık Katsayıları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Ön Test İç Tutarlık Katsayısı	Son Test İç Tutarlık Katsayısı
Dinlemeyi Değerlendirme	7	,66	,72
Dinleme Sürecini İzleme	10	,71	,75
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	9	,71	,74
Dinleme Sonrasına Odaklanma	5	,76	,72
Dinleme Engelleri	6	,53	,55
Ölçek Toplamı	37	,87	,90

Tablo 2.3.4'egöre Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ön test için 0,87; son test için 0,90 olarak belirlenmiştir.

2.4.Araştırma Süresince Yapılan Uygulamalar

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

2.4.1.Ön Test Uygulamaları

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 uygulanmış; test sonuçları grupların denkliği yönünden değerlendirilmiş ve her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

2.4.2.Üstbiliş Stratejileri Eğitimi Uygulamaları

Sekiz hafta süre ile gerçekleştirilen üstbiliş stratejileri eğitimi süresince üstbilişsel stratejilere uygun dinleme etkinlikleri araştırmacı tarafından planlanarak uygulanmıştır. 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, üstbiliş konusunda bilgilendirilmişlerdir. Etkinliklerin yapıldığı derslerde Melanlıoğlu (2012) tarafından hazırlanan “Üstbilişsel Dinlediğini İzleme Tablosu” dağıtılmış; öğrencilerin dinleme etkinliklerinde tabloda ifade edilen aşamalara göre hareket etmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Üstbilişsel 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. Etkinlikler için Fiyu Fiyu...t! Isıkla Haberleşenler, Ayakkabıların Öyküsü, Basketbol Aşkı, Bergama: Parşömenin Çıktığı Yer, Rüzgârlı Bir Yazı, Bir Zamanlar Roma Uygarlığı, Olimpiyatların Öyküsü, Ülkemizin En Büyük Adası Gökçeada isimli metinler seçilmiştir. Seçilen metinlerin yedinci sınıf seviyesine uygun metinler olmasına özen gösterilmiştir. Metinler sınıf içerisinde öğretmenin seslendirmesi ile uygulanmıştır.

Uygulama süresince seçilen metinlerin her biri için çalışma kâğıtları hazırlanmış ve öğrencilere dağıtılmıştır. Bu çalışma kâğıtlarında o metin için öğrencilerin kullanması beklenen üstbiliş 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 düşünmelerini açığa çıkarmak çeşitli sorular sormuştur. Aşağıda bu sorulardan çeşitli örneklere yer verilmiştir.

Dinleme Öncesi Soruları

1. Görseller sizin için neler ifade ediyor? Metinde hangi konudan bahsediliyor olabilir? Bu konuyla ilgili merak ettiğiniz şeyler nelerdir? Dinleyeceğiniz metinde anlatılacak olanlarla ilgili hayatınızdan verebileceğiniz örnekler var mı?
2. Bu metni niçin dinleyeceksiniz? Dinleme sonunda neler öğreneceğinizi düşünüyorsunuz? (Dinleme amaçlarının yazılı olarak ifade edilmesi istenir.)
3. Sizce bu metnin türü ne olabilir? Bu türe uygun seçebileceğiniz stratejileri biliyor musunuz? (Başlık ve görsellerden hareketle metnin türüne yönelik tahmin yaptırılarak, öğrencilerin kendi bildiği stratejileri düşünmeleri ve türe uygun stratejileri belirleyebilmeleri istenir.)
4. Bu metne ait aralarında bağlantı kurabileceğiniz ve metin hakkında bilgi verebilecek en önemli dört kelime ne olabilir? Bu kelimeleri doğru belirleyebileceğinizi düşünüyor musunuz? (Bu kelimeleri doğru olarak belirleyebilirim/belirleyemem.)
5. Bu metni anlayabileceğinizi düşünüyor musunuz? Anlamak için neler yapmayı düşünüyorsunuz? Dinlemek için plan yaptınız mı? Nasıl bir plan yaptınız? (Metni anlayabileceğimi düşünüyorum/bilmiyorum/kararsızım. Dinlemek için hazırlık yaparım/strateji belirlerim/dikkatimi yoğunlaştırırım. Dinlemek için plan yaptım/yapmadım. Dinleme süresini düşündüm/düşünmedim. Zorlanırsam yapacaklarımı belirledim/belirledim. Sonuca yönelik tahminde bulundum/ bulunmadım.)
6. Bu metni dinlerken hangi dinleme stratejilerini (Not alarak dinleme, dinlediklerini zihninde canlandırma, konu hakkındaki ön bilgilerini ve metindeki bilgileri karşılaştırma, amaç belirleme, yöntem belirleme, metni anlayamadığında ne yapacağını belirleme, metni dinlerken kendine metinle ilgili sorular sorma vb.) kullanabilirsiniz? (Öğrencilerden belirledikleri stratejileri çalışma kâğıdına yazmaları istenir.)

Dinleme Sonrası Soruları

1. Metni dinlerken ve dinledikten sonra neler düşündünüz? Metnin konusunu ve ana düşüncesini anlayacak kadar dinleyebildiniz mi? Metni anladığınızı düşünüyor musunuz? Anlamadığınızı düşünüyorsanız neler yapabiliirdiniz? (Metin uzun /kısa, metni anlamak kolay/ zor, notlarımdan yararlanabilirim/ strateji değiştirebilirdim vb.) Aklınızdan geçenleri anlatınız.
2. Metinde anlamını bilmediğiniz kelimeler var mı? Bu kelimelerin anlamlarını metinden hareketle doğru şekilde tahmin edebileceğinizi düşünüyor musunuz?
3. Metinde dikkatinizi çeken bir bölüm var mı? Sizce bu bölümün dikkatinizi çekme sebebi ne olabilir?
4. Metinde verilen bilgiler hakkında ne düşündünüz? Metindeki temel bilgiler nelerdir? (Metindeki bilgiler, var olan bilgilerimden farklı /benzer/ aynı. Bu bilgileri nasıl kullanacağımı biliyorum /bilmiyorum. Metinde verilen önemli bilgileri önemsiz olandan ayırabilirim/ayıramam.)
5. Metinde verilen bilgilerin günlük hayatınızda kullanılabilir olduğunu düşünüyor musunuz? (Metindeki bilgileri, günlük hayatımda kullanabilirim/ bilmiyorum/ kullanamam.)
6. Metin ile ilgili dinlemeden önce düşündükleriniz ile dinledikten sonra düşündükleriniz arasında ilişki var mı? Düşünceleriniz değişti mi? (Metnin dinlemeden önceki ve dinledikten sonraki düşüncelerim aynı/kararsızım/ farklı; değişti/bilmiyorum/kararsızım vb.)
7. Dinleme öncesinde belirlediğiniz dört kelimenin metnin anahtar kelimeleri olduğunu düşünüyor musunuz? (Belirlediğim kelimeler metnin anahtar kelimeleridir/anahtar kelimeleri değildir.)
8. Metni dinleme esnasında neler düşündünüz? Düşündüklerinizi nasıl uyguladınız? (Metni anlamakta zorlandığımı düşündüm/düşünmedim. Yanlış planlama yaptığımı düşündüm/düşünmedim. Yanlış strateji seçtiğimi düşündüm/düşünmedim. Stratejimi gözden geçirdim/geçirmediim. Yeni strateji uyguladım/uygulamadım.)

9. Metinle ilgili olarak sizin ulaştığınız sonuç ile arkadaşlarınızın ulaştığı sonuçlar birbirine benziyor mu?(Metin ile ilgili ulaştığım sonuçlar arkadaşımın ulaştığı sonuçlara benziyor /kararsızım/benzemiyor.)
10. Dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasında metni anlayabilmek için hangi adımları izlediniz? İzlediğiniz adımların metni anlamaya katkı sağladığını düşünüyor musunuz? (Metni tahmin ettim, anahtar kelimeleri belirledim, amaç belirledim, yöntem belirledim, not aldım, kendime sorular sordum, yeni tahminlerde bulundum, kendi hayatımla karşılaştırdım, stratejilerimi değiştirdim, özetledim, neden-sonuç ilişkileri kurdum vb. İzlediğim adımlar metni anlamaya katkı sağladı/kararsızım/sağlamadı.)
11. Benzer bir dinleme durumu ile karşılaştığınızda metni dinlemeye yönelik hangi adımları izlersiniz? Açıklayınız.
12. Metni dinlemeye yönelik olarak izlediğiniz adımların karşılaştığınız her dinleme durumunda işe yarayacağını düşünüyor musunuz? (İzlediğim adımların her zaman işe yarayacağını düşünüyorum/düşünmüyorum.)

Etkinliklerin öncesinde dinleme öncesinde plan yapma, sesli düşünme, dinleme stratejisi belirleme gibi uygulamalar yapılırken, dinleme etkinliklerden sonra dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını sorgulama, metni dinlerken uygulanan stratejilerin etkililiğini değerlendirme ve dinleme öncesinde yapılan planın etkililiğini gözden geçirme gibi dinleme süreci hakkında düşünmeye yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamaları gerçekleştirmeye yönelik sorular sorular ile öğrencilerin kendileri ve dinleme süreci hakkındaki düşüncelerini harekete geçirmek, kendilerine sürece ilişkin sorular sormaları ve üstbilişsel becerilerin ilerideki dinleme etkinliklere aktarılmasının sağlanması amaçlanmıştır.

Her hafta yapılan uygulamaların ardından çalışma kâğıtları toplanarak araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bir sonraki derste öğrencilere yapılacak uyarılar ile ilgili gerekli notlar alınmış ve alınan notlar ile ilgili uyarılar bir sonraki dinleme etkinliğinde öğrencilere iletilmiştir.

Kontrol grubunda yürütülen eğitim sürecine araştırmacı tarafından herhangi müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubundaki Türkçe dersleri Türkçe Öğretim Programı (2006)'na uygun olarak araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür.

Ancak deney grubunda fazladan yapılan dinleme çalışmalarının araştırma sonucuna etki etmemesi için araştırmada kullanılan dinleme metinleri kontrol grubu öğrencilerine de dinletilmiştir. Bu dinleme metinlerine yönelik olarak araştırmacı tarafından Türkçe Öğretim Programı (2006) çerçevesinde önerilen dinleme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

2.4.3.Son Test Uygulamaları

Son test uygulamaları için 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 ulaşılan sonuçlar araştırma hipotezlerine cevap bulmak amacıyla analiz edilmiştir.

2.5.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.



III.BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarına uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlediğini Anlama Becerisine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama süreci sonunda dinlediğini anlama becerilerini ölçmek için gruplara *Dinlediğini Anlama Testi* uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama becerileri arasında fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1: 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				

*p< ,05

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 programına göre yürütülen derslerin ise bu konuda yetersiz kaldığı söylenebilir.

3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan grupların deneysel işlem sonrasındaki dinlemeye yönelik tutumlarını belirlemek için gruplara *Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği* uygulanmıştır. Grupların ölçeğin alt boyutlarından ve genelinden aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: 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	Deney Grubu-	27	60,31	3	6,310	,097	-

Güçlüğü	1						
	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				
	Deney Grubu-2	23	50,61				
	Kontrol Grubu-1	23	45,15	3	7,595	,055	-
	Kontrol Grubu-2	27	42,72				
Genel Dinlemeye Yönelik Tutum	Deney Grubu-1	27	58,94				
	Deney Grubu-2	23	43,39				
	Kontrol Grubu-1	23	53,70	3	4,791	,188	-
	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 anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir [$\chi^2_{(3)}= 4,791$; $p> ,05$]. Bu bulgulara göre deney gruplarında yapılan üstbilişsel dinleme etkinliklerinin ve kontrol grubunda Türkçe programına göre yürütülen derslerin, grupların dinlemeye yönelik tutumlarını değiştirme konusunda fark oluşturmadığı söylenebilir.

3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Kaygılarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan grupların uygulama süreci sonunda dinleme kaygılarını belirlemek için gruplara *Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği* uygulanmıştır. Grupların ölçeğin alt boyutlarına ve geneline yönelik puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.3: Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Kaygısı Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı 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				
	Deney Grubu-1	27	50,87				
	Deney Grubu-2	23	47,26				
Dinleme Engelleri	Kontrol Grubu-1	23	54,74	3	,836	,841	-
	Kontrol Grubu-2	27	49,28				
	Deney Grubu-1	27	47,65				
	Deney Grubu-2	23	44,39				
Genel Dinleme Kaygısı	Kontrol Grubu-1	23	55,37	3	2,420	,490	-
	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 anlamlı 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 anlamlı 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 anlamlı bir farklılık yoktur [$\chi^2_{(3)}= 2,980$; $p> ,05$].

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 programına göre yürütülen derslerin, öğrencilerin dinleme kaygıları üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir.

3.4. Grupların Dinlediğini Anlama Testinden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama testi, ön test ve son testten aldıkları puanlar arasında istatistiki bakımdan anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Grupların ön test ve son test puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmıştır. Deney Grubu-1'in dinlediğini anlama testi, ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 3.4.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.4.1: Deney Grubu-1'in Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	3	4,83	14,50		
Pozitif Sıra	22	14,11	310,50	-3,991*	,000
Eşit	2				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3.4.1'e göre, Deney Grubu-1'deki öğrencilerin *Dinlediğini Anlama Testi* ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z = -3,991$; $p < ,05$). Test sonuçları incelendiğinde 22 öğrencinin puanının arttığı, 3 öğrencinin puanının düştüğü ve 2 öğrencinin puanının değişmediği görülmektedir. Deney Grubu-2'nin *Dinlediğini Anlama Testi*, ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 3.4.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.4.2 Deney Grubu-2'nin Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	4	3,00	12,00		
Pozitif Sıra	19	13,89	264,00	-3,837*	,000
Eşit	2				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3.4.2 incelendiğinde, Deney Grubu-2'de yer alan öğrencilerin *Dinlediğini Anlama Testi*, ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($Z = -3,837$; $p < ,05$). Ön test-son test karşılaştırma sonuçlarına göre 19 öğrencinin puanının arttığı, 4 öğrencinin puanının düştüğü ve 2 öğrencinin puanının değişmediği görülmektedir. Deney gruplarının ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde üstbilişsel dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol Grubu-1'in *Dinlediğini Anlama Testi*, ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 3.4.3'de sunulmuştur.

Tablo 3.4.3: Kontrol Grubu-1'in Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	10	9,40	94,00		
Pozitif Sıra	10	11,60	264,00	-,411*	,681
Eşit	3				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3.4.3'de Deney Grubu-1'deki öğrencilerin *Dinlediğini Anlama Testi*, ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($Z = -,411$; $p > ,05$). Son testte gruptaki 10 öğrencinin puanı artmış, 10 öğrencinin puanının düşmüş ve 3 öğrencinin puanı ise değişmemiştir. Kontrol Grubu-2'nin ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4.4: Kontrol Grubu-2'nin Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	14	12,32	172,50		
Pozitif Sıra	12	14,88	178,50	-,076*	,939
Eşit	2				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3.4.4'e göre, Kontrol Grubu-2'de yer alan öğrencilerin *Dinlediğini Anlama Testi* ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z = -,076$; $p > ,05$). Test sonuçları incelendiğinde 12 öğrencinin puanının arttığı, 14 öğrencinin puanının düştüğü ve 2 öğrencinin puanının ise değişmediği görülmektedir. Kontrol gruplarının ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara göre Türkçe programına göre yürütülen derslerin, öğrencilerin

dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde yeterince etkili olmadığı ifade edilebilir.

3.5. Grupların Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan grupların *Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği*'nden aldıkları, ön test ve son test puanları arasında istatistiki bakımdan anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Grupların ön test ve son test puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmıştır. Deney Grubu-1'in dinlemeye yönelik tutum ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 3.5.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.5.1: Deney Grubu-1'in Dinlemeye Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Ön Test Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Dinlemeyi Gerekli Görme	Negatif Sıra	11	15,32	168,50	-,493*	,622
	Pozitif Sıra	16	13,09	209,50		
	Eşit	0				
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Negatif Sıra	8	8,19	65,50	-2,800*	,005
	Pozitif Sıra	18	15,86	285,50		
	Eşit	1				
Dinleme Güçlüğü	Negatif Sıra	8	8,94	71,50	-2,651*	,008
	Pozitif Sıra	19	15,53	279,50		
	Eşit	0				
Etkili Dinleme Alışkanlığı	Negatif Sıra	11	12,36	136,00	-,406*	,685
	Pozitif Sıra	13	12,62	164,00		
	Eşit	3				
Genel Dinlemeye Yönelik Tutum	Negatif Sıra	10	11,75	117,50	-1,719*	,086
	Pozitif Sıra	17	15,32	260,50		
	Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3.5.1'deki verilere göre *Dinlemeyi Gerekli Görme* alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z = -,493$; $p > ,05$). Test

sonuçları incelendiğinde 16 öğrencinin puanının arttığı ve 11 öğrencinin puanının düştüğü görülmektedir. *Dinlemede Bireysel Farklılıklar* alt boyutu ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. ($Z= -2,800$; $p< ,05$). Bu alt boyutta 18 öğrencinin puanının arttığı, 8 öğrencinin puanının düştüğü, 1 öğrencinin ise puanının değişmediği görülmektedir. *Dinleme Güçlüğü* alt boyutuna yönelik veriler incelendiğinde öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($Z= -2,651$; $p< ,05$). Öğrencilerin ön test-son test puanlarındaki değişime yönelik verilere göre 19 öğrencinin puanının arttığı, 8 öğrencinin ise puanının düştüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin *Etkili Dinleme Alışkanlığı* alt boyutuna yönelik ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z= -,406$; $p> ,05$). Bu alt boyutta 13 öğrencinin puanının arttığı, 11 öğrencinin puanının düştüğü ve 3 öğrencinin ise puanının değişmediği belirlenmiştir. Ölçeğin geneline yönelik olarak yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($Z= -1,719$; $p> ,05$). Ölçeğin genelinde 17 öğrencinin puanının arttığı, 10 öğrencinin puanının ise düştüğü belirlenmiştir. Yukarıda verilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin ölçeğin tüm alt boyutlarında ve genelinde puanlarının arttığı ancak bu artışın *Dinlemede Bireysel Farklılıklar* ve *Dinleme Güçlüğü* alt boyutları dışında anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre üstbilişsel dinlediğini anlama etkinliklerinin Deney Grubu-1 için dinlemeye yönelik tutumun geliştirilmesinde yeterince etkili olmadığı söylenebilir.

Deney Grubu-2'nin dinlemeye yönelik tutum ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.5.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.5.2: Deney Grubu-2'nin Dinlemeye Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Ön Test Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Dinlemeyi Gerekli Görme	Negatif Sıra	10	8,65	86,50	-1,302*	,193
	Pozitif Sıra	12	13,88	166,50		
	Eşit	1				

Dinlemede	Negatif Sıra	7	10,36	72,50		
Bireysel	Pozitif Sıra	14	11,32	158,50	-1,503*	,133
Farklılıklar	Eşit	2				
Dinleme	Negatif Sıra	10	10,90	109,00		
Güçlüğü	Pozitif Sıra	10	10,10	101,00	-,150*	,880
	Eşit	3				
Etkili Dinleme	Negatif Sıra	10	10,10	101,00		
Alışkanlığı	Pozitif Sıra	10	10,90	109,00	-,150*	,881
	Eşit	3				
Genel	Negatif Sıra	10	10,55	105,50		
Dinlemeye	Pozitif Sıra	13	13,12	170,50	-,989*	,323
Yönelik Tutum	Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3.5.2 incelendiğinde Deney Grubu-2'nin *Dinlemeyi Gerekli Görme* alt boyutundaki ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z = -1,302$; $p > ,05$). Grubun test sonuçlarına göre 12 öğrencinin puanının arttığı, 10 öğrencinin puanının düştüğü ve 1 öğrencinin puanının değişmediği görülmektedir. *Dinlemede Bireysel Farklılıklar* alt boyutunun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. ($Z = -1,503$; $p > ,05$). Bu alt boyutta 14 öğrencinin puanının arttığı, 7 öğrencinin puanının düştüğü ve 2 öğrencinin puanının değişmediği görülmüştür. *Dinleme Güçlüğü* alt boyutuna yönelik veriler incelendiğinde öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($Z = -,150$; $p > ,05$). Ölçeğin *Dinleme Güçlüğü* alt boyutunda Öğrencilerden 10 tanesinin puanının arttığı, 10 tanesinin puanının düştüğü ve 3 tanesinin puanının değişmediği belirlenmiştir. Öğrencilerin *Etkili Dinleme Alışkanlığı* alt boyutuna yönelik ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z = -,150$; $p > ,05$). Bu alt boyutta 10 öğrencinin puanının arttığı, 10 öğrencinin puanının düştüğü ve 3 öğrencinin ise puanının değişmediği görülmüştür. Ölçeğin geneline yönelik olarak yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($Z = -,989$; $p > ,05$). Ölçeğin genelinde 13 öğrencinin puanının arttığı, 10 öğrencinin puanının ise düştüğü belirlenmiştir. Yukarıda verilen bulgular

birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin ölçeğin *Dinleme Güçlüğü* ve *Etkili Dinleme Alışkanlığı* alt boyutları dışındaki alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde puanının arttığı ancak bu artışın istatistiki bakımdan anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre üstbilişsel dinlediğini anlama etkinliklerinin Deney Grubu-1’de olduğu gibi Deney Grubu-2’de de dinlemeye yönelik tutumun geliştirilmesinde yeterince etkili olmadığı ifade edilebilir.

Kontrol Grubu-1’in dinlemeye yönelik tutum ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.5.3’de verilmiştir.

Tablo 3.5.3: Kontrol Grubu-1’in Dinlemeye Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Ön Test Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Dinlemeyi Gerekli Görme	Negatif Sıra	10	11,60	116,00		
	Pozitif Sıra	11	10,45	115,00	-,017*	,986
	Eşit	2				
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Negatif Sıra	7	7,07	49,50		
	Pozitif Sıra	12	11,71	140,50	-1,838*	,066
	Eşit	4				
Dinleme Güçlüğü	Negatif Sıra	10	11,10	111,00		
	Pozitif Sıra	11	10,91	120,00	-,158*	,875
	Eşit	2				
Etkili Dinleme Alışkanlığı	Negatif Sıra	13	11,88	154,50		
	Pozitif Sıra	7	7,93	55,50	-1,867*	,062
	Eşit	3				
Genel Dinlemeye Yönelik Tutum	Negatif Sıra	8	11,63	93,00		
	Pozitif Sıra	12	9,75	117,00	-,448*	,654
	Eşit	3				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3.5.3’e göre Kontrol Grubu-1’in *Dinlemeyi Gerekli Görme* alt boyutundaki ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z = -,017$; $p > ,05$). Grubun test sonuçlarına göre 11 öğrencinin puanının arttığı, 10

öğrencinin puanının düştüğü ve 2 öğrencinin puanının değişmediği görülmüştür. *Dinlemede Bireysel Farklılıklar* alt boyutunun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. ($Z = -1,838$; $p > ,05$). Bu alt boyutta 12 öğrencinin puanının arttığı, 7 öğrencinin puanının düştüğü ve 4 öğrencinin puanının değişmediği tespit edilmiştir. *Dinleme Güçlüğü* alt boyutuna yönelik veriler öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ($Z = -,158$; $p > ,05$). Bu alt boyutta öğrencilerden 11 tanesinin puanının arttığı, 10 tanesinin puanının düştüğü ve 2 tanesinin puanının değişmediği belirlenmiştir. Öğrencilerin *Etkili Dinleme Alışkanlığı* alt boyutuna yönelik ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z = -1,867$; $p > ,05$). Bu alt boyutta 7 öğrencinin puanının arttığı, 13 öğrencinin puanının düştüğü ve 3 öğrencinin ise puanının değişmediği görülmüştür. Ölçeğin geneline yönelik olarak yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($Z = -,448$; $p > ,05$). Ölçeğin genelinde 12 öğrencinin puanının arttığı, 8 öğrencinin puanının düştüğü ve 3 öğrencinin puanının değişmediği belirlenmiştir. Yukarıda verilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin ölçeğin *Etkili Dinleme Alışkanlığı* alt boyutu dışındaki alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde puanının arttığı ancak bu artışın istatistiki bakımdan anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre Türkçe dersi öğretim programına göre yürütülen derslerin Kontrol Grubu-1'deki öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumunun gelişmesinde etkili olmadığı söylenebilir.

Kontrol Grubu-2'nin dinlemeye yönelik tutum ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.5.4'de verilmiştir.

Tablo 3.5.4: Kontrol Grubu-2'nin Dinlemeye Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Ön Test Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Dinlemeyi Gerekli Görme	Negatif Sıra	12	12,54	150,50	-,635*	,525
	Pozitif Sıra	14	14,32	200,50		
	Eşit	1				
Dinlemede	Negatif Sıra	14	12,68	177,50	-,051*	,959

Bireysel Farklılıklar	Pozitif Sıra	12	14,46	173,50		
	Eşit	1				
Dinleme Güçlüğü	Negatif Sıra	13	10,85	141,00		
	Pozitif Sıra	7	9,86	69,00	-1,353*	,176
	Eşit	7				
Etkili Dinleme Alışkanlığı	Negatif Sıra	15	14,77	221,50		
	Pozitif Sıra	10	10,35	103,50	-1,592*	,111
	Eşit	2				
Genel Dinlemeye Yönelik Tutum	Negatif Sıra	14	12,46	174,50		
	Pozitif Sıra	13	15,65	203,50	-,349*	,727
	Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3.5.4 incelendiğinde Kontrol Grubu-2'nin *Dinlemeyi Gerekli Görme* alt boyutundaki ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z = -,635$; $p > ,05$). Grubun test sonuçlarına göre 14 öğrencinin puanının arttığı, 12 öğrencinin puanının düştüğü ve 1 öğrencinin puanının değişmediği görülmüştür. *Dinlemede Bireysel Farklılıklar* alt boyutunun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. ($Z = -,051$; $p > ,05$). Bu alt boyutta 12 öğrencinin puanının arttığı, 14 öğrencinin puanının düştüğü ve 1 öğrencinin puanının değişmediği belirlenmiştir. *Dinleme Güçlüğü* alt boyutunda öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($Z = -1,353$; $p > ,05$). Bu alt boyutta öğrencilerden 7'sinin puanının arttığı, 13'ünün puanının düştüğü ve 7'sinin puanının değişmediği belirlenmiştir. Ölçeğin *Etkili Dinleme Alışkanlığı* alt boyutuna yönelik alınan ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z = -1,592$; $p > ,05$). Bu alt boyutta 10 öğrencinin puanının arttığı, 15 öğrencinin puanının düştüğü ve 2 öğrencinin puanının değişmediği görülmüştür. Ölçeğin geneline yönelik olarak yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($Z = -,349$; $p > ,05$). Ölçeğin genelinde 13 öğrencinin puanının arttığı ve 14 öğrencinin puanının düştüğü belirlenmiştir. Yukarıda verilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin ölçeğin *Dinlemeyi Gerekli Görme* alt boyutu dışındaki alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde puanının düştüğü ancak bu düşüşün istatistiki bakımdan anlamlı farklılık

oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre Türkçe dersi öğretim programına göre yürütülen derslerin Kontrol Grubu-2'deki öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumunu olumsuz yönde etkilediği ifade edilebilir.

3.6. Grupların Dinleme Kaygısı Ölçeğinden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının *Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği'nden* aldıkları, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunup bulunmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Deney Grubu-1'in dinleme kaygısı ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 3.6.1.'da sunulmuştur.

Tablo 3.6.1: Deney Grubu-1'in Dinleme Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Ön Test Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Dinlemeyi Değerlendirme	Negatif Sıra	18	13,72	247,00		
	Pozitif Sıra	6	8,83	53,00	-2,781*	,005
	Eşit	3				
Dinleme Sürecini İzleme	Negatif Sıra	19	14,92	283,50		
	Pozitif Sıra	8	11,81	94,50	-2,272*	,023
	Eşit	0				
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Negatif Sıra	16	12,47	199,50		
	Pozitif Sıra	9	13,94	125,50	-,998*	,318
	Eşit	2				
Dinleme Sonrasına Odaklanma	Negatif Sıra	12	13,21	158,50		
	Pozitif Sıra	11	10,68	117,50	-,626*	,531
	Eşit	4				
Dinleme Engelleri	Negatif Sıra	16	13,88	222,00		
	Pozitif Sıra	9	11,44	103,00	-1,608*	,108
	Eşit	2				
Genel Dinleme Kaygısı	Negatif Sıra	19	15,42	293,00		
	Pozitif Sıra	8	10,63	85,00	-2,500*	,012

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3.6.1 incelendiğinde Deney Grubu-1'in *Dinlemeyi Değerlendirme* alt boyutundaki ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($Z = -2,781$; $p < ,05$). Grubun test sonuçlarına göre 6 öğrencinin puanının arttığı, 18 öğrencinin puanının düştüğü ve 3 öğrencinin puanının değişmediği görülmüştür. *Dinleme Sürecini İzleme* alt boyutunun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($Z = -2,272$; $p < ,05$). Bu alt boyutta 8 öğrencinin puanının arttığı ve 19 öğrencinin puanının düştüğü görülmüştür. *Dinlemede Bireysel Farklılıklar* alt boyutunda öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($Z = -,998$; $p > ,05$). Bu alt boyutta öğrencilerden 9'unun puanının arttığı, 16'sının puanının düştüğü ve 2'sinin puanının değişmediği belirlenmiştir. *Dinleme Sonrasına Odaklanma* alt boyutunda ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z = -,626$; $p > ,05$). Bu alt boyutta 11 öğrencinin puanının arttığı, 12 öğrencinin puanının düştüğü ve 4 öğrencinin puanının değişmediği görülmüştür. *Dinleme Engelleri* alt boyutunda ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($Z = -1,608$; $p > ,05$). Son testte öğrencilerden 9'unun puanının arttığı, 16'sının puanının düştüğü ve 2'sinin puanının değişmediği tespit edilmiştir. Ölçeğin geneline yönelik yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($Z = -2,500$; $p < ,05$). Ölçeğin genelinde 8 öğrencinin puanının arttığı ve 19 öğrencinin puanının düştüğü belirlenmiştir. Yukarıda verilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin ölçeğin *Dinlemeyi Değerlendirme* ve *Dinleme Sürecini İzleme* alt boyutları ile ölçeğin genelinde puanının düştüğü ve bu durumun istatistiki bakımdan anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu bulguya göre üstbilişsel dinlediğini anlama etkinliklerinin, Deney Grubu-1'deki öğrencilerin dinlemeye yönelik kaygılarının azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

Deney Grubu-2'nin dinleme kaygısı ön test-son test puanlarına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.6.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.6.2: Deney Grubu-2'nin Dinleme Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Ön Test Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Dinlemeyi Değerlendirme	Negatif Sıra	15	11,77	176,50		
	Pozitif Sıra	7	10,93	76,50	-1,627*	,104
	Eşit	1				
Dinleme Sürecini İzleme	Negatif Sıra	18	11,36	204,50		
	Pozitif Sıra	4	12,13	48,50	-2,536*	,011
	Eşit	1				
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Negatif Sıra	15	12,90	193,50		
	Pozitif Sıra	7	8,50	59,50	-2,182*	,029
	Eşit	1				
Dinleme Sonrasına Odaklanma	Negatif Sıra	12	12,17	146,00		
	Pozitif Sıra	9	9,44	85,00	-1,066*	,287
	Eşit	2				
Dinleme Engelleri	Negatif Sıra	14	12,50	175,00		
	Pozitif Sıra	7	8,00	56,00	-2,074*	,038
	Eşit	2				
Genel Dinleme Kaygısı	Negatif Sıra	19	11,34	215,50		
	Pozitif Sıra	3	12,50	37,50	-2,890*	,004
	Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3.6.2'e göre Deney Grubu-2'nin *Dinlemeyi Değerlendirme* alt boyutundaki ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($Z = -1,627$; $p > ,05$). Bu alt boyutta öğrencilerden 7'sinin puanının arttığı, 15'inin puanının düştüğü ve 1 öğrencinin puanının değişmediği belirlenmiştir. *Dinleme Sürecini İzleme* alt boyutunun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($Z = -2,536$; $p < ,05$). Bu alt boyutta 4 öğrencinin puanının arttığı, 18 öğrencinin puanının düştüğü ve 1 öğrencinin puanının değişmediği görülmüştür. *Dinlemede Bireysel Farklılıklar* alt boyutunda öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z = -2,182$; $p < ,05$).

Dinlemede Bireysel Farklılıklar alt boyutunda öğrencilerden 7'sinin puanının arttığı, 15'inin puanının düştüğü ve 1'inin puanının değişmediği belirlenmiştir. *Dinleme Sonrasına Odaklanma* alt boyutunda ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z = -1,066$; $p > ,05$). Bu alt boyutta 9 öğrencinin puanının arttığı, 12 öğrencinin puanının düştüğü ve 2 öğrencinin puanının değişmediği görülmüştür. *Dinleme Engelleri* alt boyutunda ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z = -2,074$; $p < ,05$). Bu alt boyutta 7 öğrencinin puanının arttığı, 14 öğrencinin puanının düştüğü ve 2 öğrencinin puanının değişmediği görülmüştür. Ölçeğin geneline yönelik yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($Z = -2,890$; $p < ,05$). Ölçeğin genelinde 3 öğrencinin puanının arttığı, 19 öğrencinin puanının düştüğü ve 1 öğrencinin puanının değişmediği belirlenmiştir. Yukarıda verilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin, ölçeğin *Dinlemeyi Değerlendirme* ve *Dinleme Sonrasına Odaklanma* alt boyutları dışındaki alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde puanının düştüğü ve bu durumun istatistiki bakımdan anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu bulguya göre üstbilişsel dinlediğini anlama etkinliklerinin, Deney Grubu-2'deki öğrencilerin dinlemeye yönelik kaygılarının azalmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

Kontrol Grubu-1'in dinleme kaygısı ön test-son test puanlarına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.6.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.6.3: Kontrol Grubu-1'in Dinleme Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Ön Test Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Dinlemeyi Değerlendirme	Negatif Sıra	10	12,70	127,00	-,823*	,411
	Pozitif Sıra	10	8,30	83,00		
	Eşit	3				
Dinleme Sürecini İzleme	Negatif Sıra	12	13,83	166,00	-,854*	,393
	Pozitif Sıra	11	10,00	110,00		
	Eşit	0				
Dinlemede Bireysel	Negatif Sıra	13	11,31	147,00	-,667*	,505
	Pozitif Sıra	9	11,78	106,00		

Farklılıklar	Eşit	1				
Dinleme	Negatif Sıra	9	11,00	99,00		
Sonrasına	Pozitif Sıra	10	9,10	91,00	-,161*	,872
Odaklanma	Eşit	4				
Dinleme	Negatif Sıra	9	12,22	110,00		
Engelleri	Pozitif Sıra	11	9,10	91,00	-,187*	,851
	Eşit	3				
Genel Dinleme	Negatif Sıra	11	12,68	139,50		
Kaygısı	Pozitif Sıra	11	10,32	113,50	-,423*	,673
	Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3.6.3'te yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre Kontrol Grubu-1'in *Dinlemeyi Değerlendirme* alt boyutundaki ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($Z = -,823$; $p > ,05$). Bu alt boyutta 10 öğrencinin puanının arttığı, 10 öğrencinin puanının düştüğü ve 3 öğrencinin puanının değişmediği belirlenmiştir. *Dinleme Sürecini İzleme* alt boyutunun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($Z = -,854$; $p > ,05$). Bu alt boyutta 11 öğrencinin puanının arttığı ve 12 öğrencinin puanının düştüğü görülmüştür. *Dinlemede Bireysel Farklılıklar* alt boyutunda öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($Z = -,667$; $p > ,05$). *Dinlemede Bireysel Farklılıklar* alt boyutunda öğrencilerden 9'unun puanının arttığı, 13'ünün puanının düştüğü ve 1'inin puanının değişmediği belirlenmiştir. *Dinleme Sonrasına Odaklanma* alt boyutunun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($Z = -,161$; $p > ,05$). Bu alt boyutta 10 öğrencinin puanının arttığı, 9 öğrencinin puanının düştüğü ve 4 öğrencinin puanının değişmediği görülmüştür. *Dinleme Engelleri* alt boyutunda ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z = -,187$; $p > ,05$). Bu alt boyutta 11 öğrencinin puanının arttığı, 9 öğrencinin puanının düştüğü ve 3 öğrencinin puanının değişmediği görülmüştür. Ölçeğin geneline yönelik yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($Z = -,423$; $p > ,05$). Ölçeğin genelinde 11 öğrencinin puanının arttığı, 11 öğrencinin puanının düştüğü ve 1 öğrencinin puanının değişmediği belirlenmiştir.

Yukarıda verilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin, ölçeğin *Dinleme Sonrasına Odaklanma* ve *Dinleme Engelleri* alt boyutlarına yönelik kaygılarının arttığı; *Dinlemede Bireysel Farklılıklar* ve *Dinleme Sürecini İzleme* alt boyutlarına yönelik kaygılarının azaldığı; *Dinlediğini Değerlendirme* alt boyutuna ve ölçeğin geneline yönelik kaygılarının ise değişmediği görülmüştür. Bu bulguya göre Türkçe programına göre yürütülen derslerin, Kontrol Grubu-1’de yer alan öğrencilerin dinlemeye yönelik kaygıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Kontrol Grubu-2’nin dinleme kaygısı ön test-son test puanlarına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.6.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.6.4: Kontrol Grubu-2’nin Dinleme Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Ön Test Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Dinlemeyi Değerlendirme	Negatif Sıra	13	14,73	191,50	-,060*	,952
	Pozitif Sıra	14	13,32	186,50		
	Eşit	0				
Dinleme Sürecini İzleme	Negatif Sıra	12	11,04	132,50	-,195*	,845
	Pozitif Sıra	15	13,32	186,50		
	Eşit	0				
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Negatif Sıra	11	13,00	143,00	-,152*	,879
	Pozitif Sıra	12	11,08	133,00		
	Eşit	4				
Dinleme Sonrasına Odaklanma	Negatif Sıra	12	12,17	146,00	-,115*	,909
	Pozitif Sıra	12	12,83	154,00		
	Eşit	3				
Dinleme Engelleri	Negatif Sıra	14	13,68	191,50	-,782*	,434
	Pozitif Sıra	11	12,14	133,50		
	Eşit	2				
Genel Dinleme Kaygısı	Negatif Sıra	15	13,73	206,00	-,409*	,683
	Pozitif Sıra	12	14,33	172,00		
	Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3.6.4'te yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre Kontrol Grubu-2'nin *Dinlemeyi Değerlendirme* alt boyutundaki ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($Z = -.060$; $p > .05$). Son testin bu alt boyutunda 14 öğrencinin puanı artmış, 13 öğrencinin puanı ise düşmüştür. *Dinleme Sürecini İzleme* alt boyutunun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($Z = -.195$; $p > .05$). Bu alt boyutta 15 öğrencinin puanının arttığı ve 12 öğrencinin puanının düştüğü görülmüştür. *Dinlemede Bireysel Farklılıklar* alt boyutunda öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($Z = -.152$; $p > .05$). Bu alt boyutta öğrencilerden 12'sinin puanının arttığı, 11'inin puanının düştüğü ve 4'ünün puanının değişmediği belirlenmiştir. *Dinleme Sonrasına Odaklanma* alt boyutunun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($Z = -.115$; $p > .05$). Bu alt boyutta 12 öğrencinin puanının arttığı, 12 öğrencinin puanının düştüğü ve 3 öğrencinin puanının değişmediği görülmüştür. *Dinleme Engelleri* alt boyutunda ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z = -.782$; $p > .05$). Bu alt boyutta 11 öğrencinin puanının arttığı, 14 öğrencinin puanının düştüğü ve 2 öğrencinin puanının değişmediği görülmüştür. Ölçeğin geneline yönelik yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($Z = -.409$; $p > .05$). Ölçeğin genelinde 12 öğrencinin puanının arttığı, 15 öğrencinin puanının ise düştüğü belirlenmiştir. Yukarıda verilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin, ölçeğin *Dinleme Engelleri* alt boyutu ile geneline yönelik kaygılarının azaldığı; diğer alt boyutlarda ise arttığı ya da değişmediği görülmüştür. Bu bulguya göre Türkçe programına göre yürütülen derslerin, Kontrol Grubu-2'de yer alan öğrencilerin dinlemeye yönelik kaygılarının azalmasını sağladığı ancak bu etkinin yok denilecek kadar az miktarda olduğu ifade edilebilir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin gelişiminde, dinlemeye yönelik tutumlarında ve dinleme kaygılarında üstbiliş stratejileri eğitiminin etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik sekiz haftayı kapsayacak bir eğitim planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu eğitim sonucunda öğrencilerin dinleme becerilerinde, dinlemeye yönelik tutumlarında ve dinleme kaygılarında bir gelişme olup olmadığı incelenmiştir. Kısaca belirtilen araştırmanın amacı doğrultusunda bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle sonuçlar özetlenmekte ve bu sonuçlara bağlı olarak öneriler getirilmektedir.

4.1.Sonuçlar

Araştırmanın problem cümlesi “Üstbiliş stratejileri eğitiminin, ortaokul öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın problemine cevap aranırken doğruluğu sınanan denencelerden biri, “Üstbiliş 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 üstbiliş 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 üstbiliş stratejileri eğitiminin olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifade ile üstbiliş stratejileri eğitimi, öğrencilerin dinlediklerini daha iyi anlamalarına katkı sağlamaktadır. Bu sonuç, üstbiliş 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, 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).

“Dinleme ve Üstbiliş” bölümünde de belirtildiği üzere ulaşılabilen çalışmaların içerisinde üstbiliş stratejilerinin dinleme becerisi ile birlikte ele alındığı çalışmaların tamamına yakınının ikinci dil ya da yabancı dil öğretimine yönelik olarak yapıldığı görülmektedir. Türkçenin ana dili olarak öğretiminde dinleme becerisinin ve üstbiliş stratejilerinin birlikte ele alındığı uygulamalı iki çalışma ile karşılaşılmış; bunlardan biri Melanlıoğlu (2011a), diğeri ise Katrancı (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk denencesine ait bulgular incelendiğinde Melanlıoğlu (2011a) ve Katrancı (2012)’nin ulaştıkları sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın ikinci denencesi “Üstbiliş 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 üstbilişsel dinleme etkinliklerinin ve kontrol grubunda Türkçe programına göre yürütülen derslerin, grupların dinlemeye yönelik tutumlarını değiştirme konusunda fark oluşturmadığı söylenebilir. Katrancı (2012) üstbiliş stratejileri eğitimi ve Türkçe Öğretim Programı’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 denencesi “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 programına göre yürütülen derslerin, öğrencilerin dinleme kaygıları üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir. Buna sebep olarak 8 haftalık üstbiliş stratejileri eğitimi süresinin yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlar birlikte yorumlandığında üstbiliş stratejileri eğitimi dinlediğini anlama becerisini geliştirmekte; dinleme kaygısı ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi görülmemektedir.

4.2.Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan doğrultusunda dinleme becerisinin geliştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'na, öğretmenlere, öğretmen adaylarına, ailelere yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Dinleme becerisinin geliştirilmesi öncelikle ailede başlamaktadır. Bu sebeple dinleme becerisine geliştirilmesine rehberlik yapacak ilk kişiler ebeveynlerdir. Bu beceriyi geliştirmek için ailenin kendisi de iyi birer dinleyici olmalı ve bunu tavırlarıyla göstermelidir. Ülkemizde de son dönemde oldukça yaygınlaşan ana-baba eğitimi kurslarında dinlemenin önemi ile ilgili eğitim verilerek çeşitli dokümanlar hazırlanabilir. Okul-toplum ilişkisi göz önüne alınarak özellikle ilkokul ve ortaokullarda iletişim becerileri üzerine öğrenci velilerine çeşitli eğitimler verilerek dinleme becerisinin rolü, önemi vb. konularda aileler bilgilendirilebilir.
2. 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-ışitsel destekli materyaller hazırlanarak sosyal medya farkındalık kampanyaları düzenlenmelidir.
3. 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 olmalıdır.

4. Dinlemeye yönelik tutum dinleme becerisinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple öğretmenler, öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarını belirlemeleri; geliştirmeye yönelik çalışmalara da önem vermelidirler. Dinleme tutumlarının belirlenmesinde öğrencilere çeşitli ölçekler uygulanabilir ya da ders içerisinde öğrencilere sorulacak çeşitli sorulara alınacak cevaplarla olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacak etkinlikler planlanabilir.
5. Dinleme becerisine yönelik oluşan durumluk kaygı ve sürekli kaygı sebepleri öğretmenler tarafından belirlenmeli; gerçekleştirilecek çalışmalar ile öğrenme için en uygun düzeye indirilmedi. 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.
6. 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.
7. 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-ışitsel kaynaklardan ya da güncel ve öğrencilerin yaş grubunun ilgisini çeken kaynaklardan dinleme sürecinde yararlanmalıdır.

8. Dinleme becerisi etkinliklerinde ölçme-değerlendirme çalışmalarının yapılması esnasında sürecin ve ulaşılmak istenen amaçların tamamı ölçülmeye çalışılmalıdır. Buna yönelik çeşitli ölçme-değerlendirme araçları geliştirilmelidir.
9. Üstbiliş eğitimi genelde düşünme, özelde ise dil ve dinleme becerilerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır. 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. Milli Eğitim Bakanlığı düzenlediği hizmetiçi eğitim ve uzaktan eğitim faaliyetleri arasına öğrenme stratejilerinin ders bazında anlatıldığı çeşitli faaliyetler ekleyerek öğretmenler arasında bu tür stratejilere yönelik farkındalık yaratmalıdır.
10. Akıllı tahta teknolojisinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde etkili kullanımı için EBA-Vitamin gibi kaynakların kullanımı yaygınlaşmalı, akıllı tahtalarda kullanılabilecek dinleme etkinlikleri oluşturulmalıdır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında yapılacak yeni araştırmalara yönelik olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Üstbiliş stratejilerinin dinlediğini anlama becerisi, dinlemeye yönelik tutum ve dinleme kaygısına etkisinin ortaokul yedinci sınıf öğrencileri üzerinde incelendiği bu çalışma, diğer sınıf seviyelerinde de uygulanabilir.
2. Bu çalışmada üstbilişsel kontrol becerileri temel alınmıştır. Üstbilişsel bilginin dinleme becerisi üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
3. Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Dinlemede olumsuz tutuma etki eden sebepler belirlenerek çeşitli sınıf seviyelerindeki ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
5. Ortaokul öğrencilerinde dinleme kaygısını arttıran sebepler belirlenerek dinleme kaygısını azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

6. Öğrencilerin, Türkçe programında yer alan dinleme kazanımlarına ulaşma düzeyini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Bu düzeylere ulaşılmasının belirlenmesinde süreci de ölçmeye yönelik ölçe-değerlendirme araçları geliştirilmelidir.
7. Dinleme becerisindeki gelişimin diğeri dil becerileri, Türkçe dersi ve diğeri dersler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

Abdelhafez, M M Ahmad, *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),2006.

Açıkgöz, Kamile Ün, *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama*, Uğurel Matbaası, Malatya, 1992.

Akgül, Gökhan, *İlköğretim Türkçe (6, 7, 8. Sınıflar) 2006 Öğretim Programında Yer Alan Okuma Dinleme, Konuşma, Yazma Öğrenme Alanlarındaki Kazanımların Bütünsel Beyin Modeline Göre Analiz Edilmesi ve Sınıflandırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay, 2010.

Akgün, Abuzer, Gönen, Selahattin, Aydın, Murat, “İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 6, Sayı 20, 2007 s. 283-299.

Akın, Ahmet, *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*,Yayımlanmamış Yüksek LisansTezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya,2006.

Aksan, Doğan, *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK Yayınları, Ankara, 2007.

Aksu, Dursun, *Bütünleştirici Dinleme Modeli Uygulamalarının İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul,2013.

Aktaş, Şerif, Gündüz, Osman, *Yazılı ve Sözlü Anlatım (Okuma-Dinleme-Konuşma-Yazma)*,Akçağ Yayınları, Ankara, 2010.

Akyol, Hayati, *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, PegemA Yayınları, Ankara,2014.

Akyol, Tuba, *Anne Rahminde Dershane*, Milliyet Gazetesi, 19.02.2002, (Erişim) <http://www.milliyet.com.tr/2002/02/19/cumartesi/cum00.html>, Erişim Tarihi: 05.09.2015.

Alisinanoğlu, Fatma, Ulutaş, İlkay, “Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 145, 2000 s.15-19.

Alperen, Nusret, *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi* (7.baskı), Alperen Yayınları, Ankara, 2001.

An, Xuehua, Shi, Zhenmei, “Does Metacognitive Instruction Improve Listening Comprehension?”, *Theory and Practice in Language Studies*, Cilt 3, Sayı 4, 2013 s. 632-636.

Aral, A Oya, *Guessing and Metacognitive Knowledge*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir,1999.

Aras, Bülent, *İlköğretimde Dinleme Anlama Becerisinin Geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004.

Arkanıoç, Sibel, *Sosyal Psikoloji (2.Baskı)*, Alfa Yayıncılık, İstanbul, 2001.

Arslan, Akif, “Okul Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama Eğitimindeki Farklılıklar”, *Ekev Akademi Dergisi*, Sayı 40, 2009 s.1-12.

Aşılıoğlu, Burak, “Türkçe Öğretmen Adaylarına Göre Derslerde Karşılaşılan Başlıca Dinleme Engelleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 8, Sayı 29, 2009 s.45-63.

Aydemir, Melike, *Uzaktan Eğitimde Üstbilişsel Etkinliklerin Öğrencilerin Ders Çalışma Süreçleri ve Üstbilişsel Becerileri Açısından İncelenmesi*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2014.

Aydın, Gülnur, *Zihin Haritalama Tekniğinin Dinleneni Anlamaya Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2009.

Aytan, Talat, *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya,2011.

Azak, Seçkin, *Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözmede Kullandıkları Stratejilerin ve Üstbilişsel Davranışların Belirlenmesi*,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2015.

Bağcı, Hasan, *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

Baltaş, Acar, “Kaygı düzeyi açısından okullar arası farklar”, *XXII. Ulusal Psikiyatri ve Nöroloji Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir,1988.

Bayat, Nihat, “Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımının Yazma Başarısı ve Kaygısı Üstündeki Etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt 14, Sayı 3, 2014 s.1124-1141.

Bayrak, Emel, *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Sürecinde Kullandıkları Zihinsel Beceri Düzeyleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2010.

Bildik, Tezan, *Sınav Kaygısı*, İlya Yayınevi, İzmir, 2007.

Birjandi, Parviz, Rahimi, Amir Hossein, “The Effect of Metacognitive Strategy Instruction on The Listening Performance of EFL Students”, *International Journal of Linguistics*, Cilt 4, Sayı 2, 2012 s.495-517. (Erişim: doi:10.5296/ijl.v4i2.1707)

Bozkurt, Nergüz, “Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 29, Sayı 133, 2004 s.52-59.

Bozkurt, Metin, *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, 2013.

Bozorgian, Hossein, “Metacognitive instruction does improve listening comprehension”, *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2012 s. 1-6. (Erişim: doi:10.5402/2012/734085)

Bozorgian, Hossein, “Less-skilled learners benefit more from metacognitive instruction to develop listening comprehension”, *International Journal of Research Studies in Language Learning*, Cilt 4, Sayı 1, 2015 s.3-12. (Erişim: doi:10.5861/ijrsl.2014.748)

Bulut, Berker, *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, 2013.

Buzan, Tony, *Aklını En İyi Şekilde Kullan*, Arion Yayınevi, İstanbul, 1995.

Büyüköztürk, Şener, “Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi”, *Eğitim Yönetimi*, Sayı 4, 1997 s. 453-464.

Büyüköztürk, Şener, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (7.Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007.

Calp, Mehrali, *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Eğitim Kitabevi, Konya, 2007.

Canakay, U Esin, “Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme”, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, 2006 s.297-310.

Cemiloğlu, Mustafa, *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi (5.Baskı)*, Alfa Aktüel Yayıncılık, Bursa, 2009.

Cihangir, Zeynep, *Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Başkalarını Dinleme Becerisine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2000.

Cihangir, Zeynep, *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2004.

Coşkun, Abdullah, “The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students”, *Novitas Royal*, Cilt 4, Sayı 1, 2010 s.35–50.

Cross, Jeremy, “Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners”, *ELT Journal*, Cilt 65, Sayı 4, 2010 s.408-416. (Erişim: doi:10.1093/elt/ccq073 05.02.2015)

Cüceloğlu, Doğan, *Yeniden İnsan İnsana (46.basım)*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2012a.

Cüceloğlu, Doğan, *İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları(25. Basım)*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2012b.

Çakıroğlu, Ahmet, *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişİ Artırımına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

Çakmak, Özlem, Hevedanlı, Murat. “Biyoloji öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenler”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 4, Sayı 14, 2005 s.115-127.

Çaylı, Ceyda, *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki Müstakil Dinleme Metinlerine Yönelik Öğretmen Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, 2012.

Çelebi, Hüseyin Murat, *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Olay ve Düşünce Yazılarına Göre Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

Çelenk, Süleyman, *İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi (6.Baskı)*, Maya Yayıncılık, Ankara, 2007.

Çelikbaş, Kadir Alparslan, *Anlama/Dinleme Stratejilerinin Kullanımı ile Dinlediğini Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van, 2010.

Çetinkaya, Pelin, Ertkin, Emine, “Assessment of Metacognition and its Relationship with Reading Comprehension, Achievement, and Aptitude”, *Boğaziçi University Journal of Education*, Sayı 19, 2002 s. 25-58.

Çiftçi, Musa, “Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, 2001 s.165-177.

Daşöz, Tuğçe, *Yapılandırıcı Dinleme Etkinliklerinin 7.Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Tutumlarına, Dinleme Kaygılarına ve Dinlediğini Anlama Düzeylerine*

Etkisinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde, 2013.

Demir, Tazegül, Melanlıoğlu, Deniz, “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, Cilt 47, Sayı 1, 2014 s.103-124.

Demirel, Özcan, ***Türkçe Öğretimi- Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin-***, PegemA Yayıncılık (5.Baskı), Ankara, 2003.

Demirel, Özcan, ***Eğitim Sözlüğü (4. Basım)***, PegemA Yayınları, Ankara,2010.

Deniz, Kemalettin, ***İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma ve Dinleme Yoluyla Öğrencileri İkna Üzerine Bir Araştırma***, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2007.

Doğan, Yusuf, ***İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları***,Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

Doğan, Yusuf, “Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma”, ***Türklük Bilimi Araştırmaları***, Sayı 27, 2010 s.263-274.

Doğan, Yusuf, ***Dinleme Eğitimi***, PegemA Yayınları, Ankara, 2011.

Doğan, Ali, “Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim”, ***Middle Eastern and African Journal of Educational Research***, Sayı 3, 2013 s.6-20.

Doğanay, Ahmet , “Öğrenmenin Boyutları: Birleşik Bir Öğretim Modeli”, ***Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***, Sayı14, 1996 s. 48-54.

Doğanay, Ahmet, “Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalıkla İlgili Stratejilerin Kullanımı”, ***Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***, Sayı 15, 1997 s.34-42.

Durmuş, Nazlı, ***İlköğretim 2.Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Etkisi***, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa, 2013.

El-Hindi, E Amelia, “Enhancing Metacognitive Awareness of College Learners” ***Reading Horizons***, Cilt 36, Sayı 3, 1996 s. 214–230.

Emiroğlu, Selim, ‘‘Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına İlişkin görüşleri’’, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, Sayı 11, 2013 s. 269-307.

Epçaçan, Cahit, ‘‘Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi’’. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 11, 2013 s.331-352.

Er, Onur, *İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2011.

Erdem, Aliye, *Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2012.

Ergin, Akif, *Öğretim Teknolojisi ve İletişim*, Pegem Yayınları, Ankara, 1995.

Ergin, Akif ve Birol, Cem, *Eğitimde İletişim*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.

Erkuş, Adnan, *Psikometri üzerine yazılar*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, 2003.

Fidan, Mehmet, *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.

Flavell, John H. ‘‘Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Development Inquiry’’, *American Psychologist*, Sayı 34, 1979 s.906-911.

Flavell, John H., ‘‘Cognitive development: Children’s knowledge about the mind’’, *Annual Review of Psychology*, 50,1999 s.21-45.

Fromm, Erich.,*Sağlıklı Toplum*, çev. Yurdanur Salman ve Zeynep Tanrısever, Payel Yayınevi, İstanbul, 1996.

Gelen, İsmail, *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2003.

Genç, Gülten, “İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları’, *e-Journal of New World Science Academy Education Sciences*, Cilt 4, Sayı 3, 2009 s. 1080-1088.

Ghapanchi, Zargham, Taheryan, Atefeh, “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, 2012 s. 64-75.

Goh, Christine. “Metacognitive Awareness and Second Language Listeners’’, *ELT Journal*, Cilt 51, Sayı 4, 1997 s. 361–369.

Goh, Christine, Taib, Yusnita, “Metacognitive Instruction In Listening For Young Learners’’, *ELT Journal*, Cilt 60, Sayı 3, 2006 s. 222-232. (Erişim: doi:10.1093/elt/ccl002)

Göğüş, Beşir, *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Yayınevi, Ankara, 1978.

Güneş, Firdevs, *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2007.

Güneş, Firdevs, *Türkçe Öğretimi -Yaklaşımlar ve Modeller-*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2013.

Güral, Melek Melike, *The Role of Teaching And Metacognitive in Developing Reading Comprehension Skills Of Foreign Languge Learners*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2000.

Gürüz, Demet, Eğinli, T Ayşen, *Kişilerarası İletişim - Bilgi, Etkiler, Engeller- (4.Basım)*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2014.

Healy, M Jane, *Çocuğunuzun Gelişen Aklı-Doğumdan Ergenliği Öğrenme ve Beyin Gelişimi-*, çev. Ayşe Bilge Dicleli, Boyner Holding Yayınları, İstanbul, 1999.

İnceoğlu, Metin, *Tutum, Algı, İletişim (5.Baskı)*, Beykent Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2010.

İşeri, Kamil, ***Dinleme Eğitimi*** (*Türkçe Öğretimi içinde*, Ed. Tazebay, Atilla, Çelenk, Süleyman), Maya Akademi, Ankara, 2008.

İşeri, Kamil, Yılmaz, İbrahim, “Dinleme Edimine İlişkin Etkinliklerin Değerlendirilmesi”, ***Dil Dergisi***, Sayı 139, 2008 s. 7-23. (DOI: **10.1501/Dilder_0000 000086**)

Imhof, Margarete. ***How To Monitor Listening More Efficiently: Meta-Cognitive Strategies in Listening***, Paper presented at the International Listening Association convention, Virginia Beach, VA,2000.

Işık, Erdal, *Nevrozlar*, Kent Matbaası, Ankara, 1996.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem, ***Günümüzde İnsan Ve İnsanlar*** (12.Baskı), Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2010.

Kantemir, Enise, ***Yazılı ve Sözlü Anlatım***, Engin Yayınları, Ankara, 1997.

Kaplan, Hüseyin, ***İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma***, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004.

Kaptan, Saim, ***Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri(11. Baskı)***, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara, 1998.

Karabay, Ayşegül, ***Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi***, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2005.

Karabay, Ayşegül, “Dinleme Metinlerinin Sınıf İçi Uygulamaları”, ***Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***, Cilt 29, Sayı 3, 2014 s.81-94.

Karadüz, Adnan “Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi”, ***Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi***, Sayı 29, 2010 s.39-55.

Karasakaloğlu, Nuri, Saracaloğlu, Asuman Seda, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları ile Başarıları

Arasındaki İlişki’’, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, 2009 s. 343- 362.

Karasar, Niyazi, *Bilimsel araştırma yöntemi. (15. Baskı)*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2006.

Kardaş, Mehmet Nuri, Harre, Tuba, ‘‘6-8 Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dinleme/ İzleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Önerileri’’, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı 13, 2015 s. 264-291.

Katrancı, Mehmet, *Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2012.

Katrancı, Mehmet, Yangın, Banu, ‘‘Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi’’, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 11, 2013 s.733-771.

Katrancı, Mehmet, Kuşdemir, Yasemin, ‘‘Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Bir Uygulama’’, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 24, 2015 s. 415-445.

Kavcar, Cahit, Oğuzkan, Ferhan, Sever, Sedat, *Türkçe Öğretimi-Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin-*, Engin Yayınları, Ankara, 1995.

Kaya, Mehmet Fatih, *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Web Tabanlı Bir Sistem Yardımıyla Ölçülmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2012.

Kaya, Emrah, *Ortaokul (5-8) Türkçe Dersi Dinleme Etkinliklerinin Öğretmen, Öğrenci, Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi:Durum Çalışması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2015.

Keleş, Erdal, *Dinleme Öncesi ve Dinleme Sonrası Verilen Soruların 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, 2013.

Keskinkılıç, Kadir, Keskinkılıç, S Bilge, *Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2007.

Kırbaş, Abdülkadir, *İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmesine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2010.

Kocaadam, Duygu, *Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2011.

Koç, Nazmiye, *Dinleme Becerilerini Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale, 2003.

Köklü, Serhat, *Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2003.

Köseler, Arzu, *Lise Öğrencilerinde İletişim Kaygısı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale, 2006.

Kurita, Tomoko, “Issues in Second Language Listening Comprehension and The Pedagogical implications”, *Accents Asia*, Cilt 5, Sayı 1, 2012 s. 30-44.

Kurt, Berker, *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2008.

Kurt, İhsan, *Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı (2.Baskı)*, Asil Yayıncılık, 2006.

Kuşçu, Halil, *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü - Çekmeköy Örneği-*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2010.

Lin, Xiadong, “Designing metacognitive activities”, *Educational Technology Research and Development*, Cilt 49, Sayı 2, 2001 s. 23-40.

Lundsteen, W Sara, “ *Metacognitive Listening*”, In *A.D Wolvin. & C.K.Coakley (Eds.) Perspectives on Listening (s. 106-123)*, Ablex Publishing, Norwood, 1993.

MacIntyre, D Peter, Noels, A Kimberly, Clement, Richard, “Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety” *Language Learning*, Cilt 47, Sayı 2, 1997 s. 265-287.

MacKay, Ian, *Dinleme Becerisi*, çev. Aksu Bora ve Onur Cançolak, İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri, Ankara, 1997.

Maden, Sedat, Durukan, Erhan, “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, *Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 4, 2011 s. 101-112.

Maden, Sedat, “Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi”, *Uluslararası Türkçe Eğitim Kültür Edebiyat Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, 2013 s. 49-83.

Malik, Faridah Abdul, Sarudin, Isarji, Muhamad, Ainon Jariah, Ibrahim, *Engku Haliza Engku*, “Effects of Metacognitive Listening Strategy Training on Listening Comprehension and Strategy Use of ESL Learners”, *World Applied Sciences Journal*, Sayı 21, 2013 s. 57-66. (Erişim: doi: 10.5829/idosi.wasj.2013.21.s1l.2138)

Mazı, Ayşegül, *Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay, 2008.

Melanlıoğlu, Deniz, *Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, 2011a.

Melanlıoğlu, Deniz, “İlköğretim Türkçe Öğretim Programının Dinleme Türleri Bakımından Değerlendirilmesi”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 3, 2011b, s. 69-78.

Melanlıoğlu, Deniz, “Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü”, *Sosyal Politikalar Çalışmaları*, Cilt 7, Sayı 29, 2012a s. 65-77.

Melanlioğlu, Deniz, “Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı”, *Turkish Studies*, Cilt 7, Sayı 1, 2012b s.1583-1595.

Melanlioğlu, Deniz, “Ortaokuldaki Dinleme Eğitiminin Niteliğine İlişkin Fenomografik Bir Araştırma”, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, Sayı 1, 2013 s.34-44.

Melanlioğlu, Deniz, “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 11, 2013 s.851-876.

Melanlioğlu, Deniz, Tayşı, Esra K., “Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme Kazanımlarının Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Bakımından Sınıflandırılması”. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 6, 2013 s. 23-32.

Melanlioğlu, Deniz, “Üstbiliş Strateji Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarına Etkisi”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 39, Sayı 176, 2014 s.107-119.

Memnun, Dilek Sezgin, Akkaya, Recai, “Matematik, Fen ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalıklarının Bilişin Bilgisi ve Düzenlenmesi Boyutları Açısından İncelenmesi”, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, Cilt 5, Sayı 3, 2012 s. 312-329.

Milli Eğitim Bakanlığı, *İlköğretim Okulu Türkçe Dersi Taslak Öğretim Programı*, MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara, 1998.

Milli Eğitim Bakanlığı, *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2006.

Milli Eğitim Bakanlığı, *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2009.

Moghadam, Masoud Yazdani, Rad, Neda Sadat Sajadi, “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, 2015 s. 212-217.

Morgan, Thomas Cliffort, *Psikolojiye Giriş(18.Baskı)*, Eğitim Akademi Yayınları, Ankara, 2010.

Movahed, Roya. “The Effect of Metacognitive Strategy Instruction on Listening Performance, Metacognitive awareness and Listening anxiety of Beginner Iranian EFL Students”, *International Journal of English Linguistics*, Cilt 4, Sayı 2, 2014 s.88-99. (Erişim: doi:10.5539/ijel.v4n2p88)

Namlu, Ayşen Gürcan, “Biliş ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 4, 2004 s. 123-136.

Nas, Recep, *Türkçe Öğretimi- Eğitim Fakültesi Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenleri İçin-*, Ezgi Yayıncılık, Bursa,2003.

Oğraş, Adile, *İlköğretim Öğretmenlerinin Matematiksel Problem Çözme Aşamalarını ve Üstbilişsel Düşünme Becerilerini Uygulama Süreçlerinin Değerlendirilmesi*,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal BilimlerEnstitüsü, Gaziantep,2011.

Onan, Bilginer, *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2005.

Onan, Bilginer, *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*, Nobel Yayınları, Ankara, 2014.

Öz, Feyzi, *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2001.

Özbilgin, Alev, *Effects Of Training University EFL Studens In Metacognitive Strategies For Listening To Academic Lectures*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.1993.

Özcan, Zeynep Çiğdem, *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış DoktoraTezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2007.

Özçakmak, Hüseyin, *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Not Alarak Dinlemede Özetleme Stratejilerini Kullanma Becerileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015.

Özgüven, İbrahim Ethem, *Psikolojik testler (12.Basım)*, Nobel Yayınları, Ankara, 2014.

Özsoy, Gökhan, *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

Özsoy, Gökhan, “Üstbiliş”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 4, 2008 s. 713-740.

Özbay, Murat, “Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları”, *Türk Dili Dergisi*, Sayı 589, 2001 s. 9–15.

Özbay, Murat, *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2005.

Özbay, Murat, *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*, Öncü Kitap, Ankara, 2006.

Özbay, Murat, “0-6 Yaş Grubu Çocuklarındaki Dil Gelişiminin Türkçe Öğretimi Açısından Önemi”, *Türkçe Öğretimi Yazıları*, Öncü Kitap, Ankara, 2010 s. 1-9.

Özbay, Murat, “Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8.Sınıflar)’nın Kazanımlarına Eleştirel Bir Bakış”, *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Öncü Kitap, Ankara, 2010 s. 37–47.

Özbay, Murat, *Anlama teknikleri II: Dinleme Eğitimi*, Öncü Kitap, Ankara, 2012.

Özbay, Murat, Melanlıoğlu, Deniz “Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi”, *Turkish Studies*, Cilt 7, Sayı 1, 2012 s. 82-97.

Özbay, Murat, Daşöz, Tuğçe, “Üstbiliş ve Dinleme Eğitimi”, *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, Cilt 2, Sayı 3, 2014 s.109-130

Özdemir, Emin, *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1987.

Özdemir, Esra, *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler Konuşma Kaygıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2013.

Pilten, Pusat, Yener, Dünder, “Evaluation of Metacognitive Knowledge of 5th Grade Primary School Students Related to Non-routine Mathematical Problems”, *Procedia*

Social and Behavioral Sciences, Sayı 2, 2010 s. 1332–1337.

Özer, Arif, *Normallik testlerinin karşılaştırılması*,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

Rahimi, Mehrak, Katal, Maral, “Metacognitive Listening Strategies Awareness İn Learning English As a Foreign Language: A Comparison Between University and High-school Students”,*Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Sayı 31, 2012 s. 82 – 89. (Erişim: doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.020)

Rahimirad, Maryam, Moini, Mohammad Raouf , “The Challenges of Listening to Academic Lectures for EAP Learners and the Impact of Metacognition on Academic Lecture Listening Comprehension”,*SAGE Open*, 2015 s. 1-9. (Erişim: <http://dx.doi.org/10.1177/2158244015590609>)

Ratebi, Zahra, Amirian, Zahra, “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, 2013 s. 140-154.

Robertson, K Arthur.,**Etkili Dinleme**, çev. E. Sabri Yarmalı, Hayat Yayınları, İstanbul, 2004.

Sakal, Meryem, *İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Matematik Kaygısının İncelenmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir, 2015.

Sallabaş, Muhammed Eyyüp, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi”, *Turkish Studies*, Cilt 7, Sayı 3, 2012 s. 2199-2218.

Salopek, J Jennifer, “Is Anyone Listening?”, *Training & Development*, Sayı 9, 1999 s. 58-59.

Savaş, Ömer, *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na Göre Üst Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.

Schraw, Gregory, “Promoting general metacognitive awareness”, *Instructional Science*, 26,1998 s.113-125.

Senemoğlu, Nuray, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuram ve Uygulamaya (20. baskı)**, PegemA Yayınları, Ankara, 2011.

Serri, Fateme, Boroujeni, Aliakbar Jafarpour, Hesabi, Akbar, “Cognitive, Metacognitive, and Social/Affective Strategies in Listening Comprehension and Their Relationships with Individual Differences”, **Theory and Practice in Language Studies**, Cilt. 2, Sayı 4, 2012 s. 843-849.

Sever, Sedat, **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Anı Yayıncılık, Ankara, 1997.

Sevim, Oğuzhan, Gedik, Mehmet, “Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Ankara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, Sayı 52, 2014 s.379-393.

Shabani, Karim, Heidarian, Mahsa, “The Effect of Metacognitive Instruction on L2 Learners Listening Abilities and Beliefs about Listening”, **Journal of Education and Training**, Cilt 2, Sayı 2, 2015 s. 221-243. (Erişim : doi:10.5296/jet.v2i2.8033)

Sofu, S Merve, **Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, 2012.

Şahin, Abdullah, Aydın, Gülnur, “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Cilt 2, Sayı 9, 2009 s. 454-464.

Şahin, Abdullah, “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Sosyo - Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi”, **Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 2, Sayı 1, 2011 s. 178-188.

Şahin, Cemil, **Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Hatırlama Düzeyine Etkisi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.

Taşer, Suat, **Konuşma Eğitimi**, Papirüs Yayınevi, İstanbul, 2006.

Taşđın, Özden, “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt 14, Sayı 2, 2006 s.679-686.

Tavşancıl, Ezel, *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi*, Nobel Yayınları, Ankara, 2014.

Tayşi, Esra K., *Öğrenme Stiline Dayalı Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2014.

Tekindal, Satılmış, *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma : duygusal zeka, kaygı, katılmıyorum, benlik, yardımseverlik, ilgi, katılıyorum, tutum : duygularımı ölçün (2.Baskı)*, PegemA Yayınları, 2009.

Temur, Turan, *Dinleme Becerisi, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8* (ed. Leyla Küçükahmet), Nobel Yayınları, Ankara, 2001.

Temur, Turan, “Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi”, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, 2010 s. 303-319.

TDK, *Türkçe Sözlük (10.Baskı)*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2005.

Tiryaki, Esra Nur, *Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay, 2011.

Tokur, Berivan, Kaçire, İlhan, “Yabancı Dil Branş Öğretmenlerinin Yabancı Dil Kaygısına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”, *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 28, 2015 s. 4-18.

Türkyılmaz, Mustafa, “Bir Ders Aracı Olarak Dinleme Metinlerinin Anlamaya Etkisi: “Eskici” Metni Örneğinde Deneysel Bir Çalışma”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 23, Sayı 1, 2010 s. 207-220.

Tüzel, Sait, Keleş, Erdal “Dinleme Öncesi ve Dinleme Sonrası Verilen Soruların 5. sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 10, Sayı 23, 2013 s. 27-45.

Uluğ, Fevzi, *Okulda Başarı -Etkili Öğrenme ve ders çalışma yöntemleri- (5.basım)*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1995.

Umagan, Suat, *Dinleme, İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (ed.Kırkkılıç, Ahmet, Akyol, Hayati), PegemA Yayınları, Ankara, 2007 s. 149- 163.

Ünalın, Şükrü, *Türkçe Öğretimi (2.Baskı)*, Nobel Yayınları, Ankara,2001.

Vandergrift, Larry, “Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener”, *Language Learning*, Cilt 53, Sayı 4, 2003 s. 463-496.

Vandergrift, Larry, “Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening” *Applied Linguistics*, Cilt 26, Sayı 1, 2005 s. 70-89. (Erişim: doi:10.1093/applin/amh039)

Vandergrift, Larry, Goh, M Christine, Mareschal, J Catherine, “The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation”, *Language Learning*, Cilt 56, Sayı 3, 2006 s. 431–462.

Xu, Fang, “Anxiety in EFL Listening Comprehension”, *Theory and Practice in Language Studies*, Cilt 1, Sayı 12,2011 s.1709-1717.

Yalçın, Alemdar, *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2006.

Yalçınkaya, Nazik, *İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde, 2011.

Yaman, Banu, *Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları ve Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 1999.

Yaman, Havva, “Ortaokul Öğrencilerinin Genel Kaygı Düzeyleri, Yazma Kaygıları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt 14, Sayı 3, 2014 s. 1111-1122.

Yangın, Banu, *Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1998.

Yaşlı, Atilla, *Öğrenmede Empatik Dinleme ve Öğrenme Güdülenmesine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2001.

Yazkan, Mustafa, *İlköğretim Okullarının I. Kademesinde Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2000.

Yeşilbursa, Ayşegül Amanda, *Training University Efl Students In Combined Metacognitive Strategies For Listening*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2002.

Yıldırım, Hatice, *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2007.

Yıldırım, Kasım, *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2010.

Yıldırım, Faruk, Onur, Er, “Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanı Amaç ve Kazanımlar boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, 2013 s. 231-250.

Yıldız, Cemal, *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2003.

Yıldız, Cemal, Okur, Alparslan, Arı, Gökhan, Yılmaz, Yakup, *Türkçe Öğretimi - Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya-*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2006.

Yıldız, Nurettin, *Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, 2015.

Yılmaz, İbrahim, *Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi*, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde, 2007.

Yurdakul, Yeşim “*Amaç Belirlemenin Dinlediğini Anlama Üstündeki Etkisi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya, 2015.

Zengin, Sinem B., *Çocuk Kitaplarının Dinleme Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2010.

Zorbaz, Kemal Zeki, “*İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2010.

EKLER

EK-1

DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda dinlemeye yönelik 30 tane cümle ve her birine ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. **Lütfen kendiniz için en uygun olduğunu düşündüğünüz maddeye (x) işareti koyunuz ve cevapsız madde bırakmayınız.** Vereceğiniz samimi cevaplar bilimsel çalışmanın haricinde herhangi bir amaç için kullanılmayacaktır.

SINIF: 6. Sınıf 7. Sınıf 8. Sınıf

CİNSİYET: Kız Erkek

DİNLEMİYİ GEREKLİ GÖRME

1. Dinlemeyle ilgili etkinlikleri yapmak hoşuma gider.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

2. Metinleri dinlemenin zihnimi geliştirdiğine inanırım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

3. Metinleri kendim okumayı daha çok severim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

4. Bir metni dinlediğimde o metne yönelik soruları daha iyi ve anlayarak cevaplarım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

5. Herhangi bir metni dinlerken kendimi iyi hissederim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

6. Dinlerken, anlatılanları gözümde canlandırdığım için daha kolay anlarım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

7. Dinleme metinleri beni rahatlatıyor.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

8. Dinleme becerimin diğer derslerdeki başarıma olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

9. Dinleme metinlerinden canlandırma yapıldığında daha çok zevk alırım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

10. Metni dinledikten sonra metinle ilgili soruları cevaplamayı severim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

11. Metinler vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek okunduğunda zevk alarak dinlerim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

12. Benden farklı düşüncelere sahip olsalar da karşımdakileri dinlerim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

13. İnsanlar konuşurken onları dikkatle dinlerim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

14. Başkalarını ilgiyle dinlerim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

15. Dinlerken kendimi konuların içinde hissederim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

16. Dinlemekten hoşlanırım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

17. Günlük hayatta dinlemenin önemli bir yeri vardır.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

DİNLEMEDE BİREYSEL FARKLILIKLAR

18. Metinleri dinlerken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

19. Metni başka biri okuduğunda anlamakta zorlanırım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

20. Dinlediğim metni ilk seferde anlamakta güçlük çekerim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

21. Metni dinlerken düşüncelerimi toplamakta zorlanırım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

22. Metin iki defa veya daha fazla okunduğunda daha iyi anlarım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

DİNLEME GÜÇLÜĞÜ

23. Metinleri sonuna kadar dinlerken genellikle çok sıkılırım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

24. Metinleri dinlerken genellikle dalgınamdır.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

25. Dinlediklerim aklımda kalmadığı için dinlemeyi sevmem.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

26. Metinlerin daha yavaş okunmasını isterim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

ETKİLİ DİNLEME ALIŞKANLIĞI

27. Dinlemeyi, okumaktan daha çok severim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

28. Dinleme becerimin geliştirilmesi gerektiğine inanıyorum.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

29. Dinlediğim şeyleri daha iyi hatırlarım.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

30. Dinleyerek daha kolay öğrenirim.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kısmen Katılıyorum Katılıyorum Tamamen Katılıyorum

EK-2**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN DİNLEME KAYGISI ÖLÇEĞİ**

1	2	3	4	5
Kesinlikle kaygılanmam.	Biraz Kaygılanırım.	Orta düzeyde kaygılanırım.	Çok kaygılanırım.	Oldukça fazla kaygılanırım.

Durum	Kaygı				
	1	2	3	4	5
1. Dinleme metni sadece bir kez okunduğunda					
2. Dinlenen konu hakkında ön bilgim olmadığında					
3. Dinlerken dikkatim dağıldığında					
4. Dinlediğim metinde bilmediğim kelime sayısı fazlaştığında					
5. Dinlediğim metni anlamakta güçlük çektiğimde					
6. Dinleme ortamı gürültülü olduğunda					
7. Yeni bilgiler edinmek amacıyla dinlediğimde					
8. Metnin anahtar kelimelerini bulamadığımda					
9. Dinlediğim kişinin telaffuzu, bana farklı geldiğinde					
10. Konuşmacı ses tonunu alçalttığında					
11. Metni uygun dinleme hızında dinleyemediğimde					
12. Dinleme becerim sayesinde kendimi huzurlu hissettiğimde					
13. İnsanlar çok hızlı konuştuğunda anlayamamaktan					
14. Dinlediğim metnin ana fikrini bulamadığımda					
15. Dinlediklerimi zihnimde canlandıramadığımda					
16. Metnin vermek istediği mesajı bulamadığımda					
17. Dinlediğim metne yönelik sorulacak sorulara odaklandığımda					
18. Metinden çok dinleme sonunda sorulabilecek soruları düşündüğümde					

19. Dinleme amacımı belirleyemediğimde					
20. Metni nasıl dinleyeceğime karar veremediğimde					
21. Konuşmacıyla göz teması kuramadığımda					
22. Dinlediklerimi not almadığımda					
23. Ön bilgilerimle dinlediğim metin arasında bağlantı kuramadığımda					
24. Metni, konusundan ziyade ayrıntıları için dinlediğimde					
25. Dinleme sırasında dikkatim dağıldığında dinlenen metne tekrar dikkatimi veremediğimde					
26. Okunanı ya da konuşulana izleyemediğimde					
27. Dinleme bittiğinde dinlediklerimi zihnimde özetleyemeden dinlemeye yönelik soru sorulduğunda					
28. Dinleme sürecimi planlayamadığımda					
29. Dinlemeye başlamadan önce dinlemeye kendimi motive edemediğimde					
30. Metnin içeriğine dair tahminde bulunamadığımda					
31. Dinlediğim metnin türünü belirleyemediğimde					
32. Dinlemenin gereksiz olduğunu düşündüğümde					
33. Dinleme metni ilgimi çekmediğinde					
34. Kendimi iyi bir dinleyici olarak hissetmediğimde					
35. Öğretmenim, dinleme metniyle ilgili yönlendirmeler yapmadığında					
36. Dinlediğini anlamaya ilişkin yapılan değerlendirmelerden yüksek not alamayacağımı düşündüğümde (alamadığımda)					
37. Dinlemeyi metnin sonuna kadar sürdüremediğimde					

EK-3

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1.Okulunuz:

2.Sınıfınız:

3.Cinsiyetiniz: E() K()

4.Ailenizi yaşadığı yer:

Köy: () İlçe Merkezi: ()

İl Merkezi: ()

5.Okulöncesi eğitim aldınız mı?

Evet () Hayır ()

6.Günlük tutma alışkanlığınız var mı?

Evet () Hayır ()

7.Ailedeki Birey Sayısı (Siz Dahil):

.....

8.Evinizde Yaşayan Birey Sayısı (Siz Dahil).....

9.Anne ve Babanız:

() Birlikte () Boşandı () Ayrı yaşıyorlar

10.Annenizin öğrenim durumu:

() Hiçbir okul mezunu değil () Lise

() İlkokul () Yüksekokul/ Üniversite

() Ortaokul () Yüksek lisans/Doktora

11.Babanızın öğrenim durumu:

() Hiçbir okul mezunu değil () Lise

() İlkokul () Yüksekokul/ Üniversite

() Ortaokul () Yüksek lisans/Doktora

12.Anneniz çalışıyor mu?

Evet () Hayır ()

Çalışıyorsa mesleğinin ne olduğunu yazınız.....

13.Babanız çalışıyor mu?

Evet () Hayır ()

Çalışıyorsa mesleğinin ne olduğunu yazınız.....

14.Ailenizin ortalama geliri:

() 500 TL'den az () 500-1.000 TL arası

() 1.000-1.500 TL arası () 1.500-2.000 TL arası

() 2.000 TL'den fazla

15.Dinlemekten zevk aldığınız şeyler nelerdir?

.....
.....
.....

16.Neleri dinlerken daha çok dikkat edersiniz?

.....
.....
.....

EK-4**ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME ETKİNLİĞİ ÇALIŞMA KAĞIDI**

Adı-Soyadı:

Sınıfı:

Dinlenilecek Metin: (Her hafta üzerinde çalışılan metnin başlığı bu kısma yazılır.)				
	Nu	İzlenecek Sıra	İzlenecek Sırayı Takip Durumu	
			Evet	Hayır
	1.	Yukarıdaki başlığı okuyunuz.		
	2.	Başlıktan hareketle metnin konusunun ne olabileceğini tahmin ediniz.		
	3.	Tahminlerinizi not ediniz.		
	4.	Daha önce böyle bir konuyla karşılaştığınızı düşünüyor musunuz?		
	5.	Bu metni anlayabileceğinizi düşünüyor musunuz?		
	6.	Dinleme amacınızı belirleyiniz.		
	7.	Dinleme sırasında metnin anahtar kelimelerini belirle.		
	8.	Bu metni dinlemek için hangi stratejileri kullanabileceğinizi düşününüz.		
	9.	Bir strateji belirleyiniz.		
	10.	Seçtiğiniz strateji sizi, dinleme amacınıza ulaştıracak mı?		
	11.	Seçtiğiniz stratejiyi, dinleme sürecinde uygulayınız		
	12.	Uyguladığınız strateji, metni anlamanızda yeterli oldu mu?		
	13.	Dinleme sürecinde yaptıklarınızı kontrol ediniz.		
	14.	Dinleme sürecinde bir hata yaptığınızı düşünüyor musunuz?		
	15.	Dinleme amacınıza ulaştınız mı?		
	16.	Bu metni dinlemek için kullandığınız stratejiden başka bir strateji uygulayabilir miydiniz?		
	17.	Tahmininizle dinlediğiniz metin paralellik gösterdi mi?		
	18.	Bu metni dinlerken ne öğrendiniz? Dinleme sürecinde yaptıklarınızın başka metinleri dinlerken size yardımcı olacağını düşünüyor musunuz?		

ÜSTBİLİŞSEL DİNLEDİĞİNİ İZLEME TABLOSU

DİNLE ve TAHMİN ET	PLAN YAP	STRATEJİ SEÇ	UYGULA	KONTROL ET ve DEĞERLENDİR
<p>1. Metnin başlığını dinleyiniz.</p> <p>2. Dinleyeceğiniz metnin konusunu tahmin ediniz.</p> <p>3. Daha önce bu başlık altında dinleyebileceğinizi düşündüğünüz bilgiler hakkında ne bildiğinizi hatırlayınız.</p> <p>4. Dinleme amacınızı belirleyiniz.</p>	<p>1. Önceki bilgilerinizi düzenleyiniz.</p> <p>2. Metni dinlemeye başlayınız.</p> <p>3. Dinleme amacınıza uygun bir strateji seçiniz.</p> <p>4. Metnin anahtar kelimelerini belirleyiniz.</p> <p>5. Metnin konusunu ve ana fikrini bulunuz.</p>	<p>1. Dinlemeye hazır değilseniz dikkatinizi dinlenecek metne yoğunlaştırmak için çaba gösteriniz.</p> <p>2. Dinleme için uygun bir strateji belirleyiniz.</p> <p>3. Seçtiğiniz stratejide uygulayacağınız aşamaları zihninizde canlandırınız.</p> <p>4. Gerçekleştirdiğiniz her aşamayı kontrol ediniz.</p>	<p>1. Seçtiğiniz stratejiyi uygulayarak dinleme etkinliğini gerçekleştiriniz.</p> <p>2. Seçtiğiniz strateji, dinlediğinizi anlamamanızı zorlaştırıyorsa yeni bir strateji belirleyip uygulayınız</p>	<p>1. Metni anlayıp anlamadığınızı kontrol ediniz.</p> <p>2. Dinleme sürecinizde hata yaptığınızı düşünüyor musunuz?</p> <p>3. Dinleme sonrasında dinleme amacınıza ulaştınız mı?</p> <p>4. Metni anlamak için dinleme sırasında izlediğiniz stratejiden farklı stratejiler kullanabilir miydiniz?</p>

ÖN TEST VE SON TESTTE KULLANILAN METİN
ORHAN CAMİSİ'NİN ÖYKÜSÜ: KARAGÖZ BABA İLE HACİVAT USTA

Osmanlı Devleti'nin kurucusu Osman Gazi'nin oğlu Orhan Bey, Bursa'yı aldığımda kırk beş yaşında güçlü bir kumandandı. O sırada babası öldü ve Orhan Bey padişah oldu.

Bursa o günlerde de bugünlerdeki gibi yemyeşildi. Şifalı suları, şırl şırl akan dereleri, güzel ormanları, geniş yemiş bahçeleri, tepesinden kar eksilmeyen Uludağ ile şirin bir kentti. Kent, küçük evlerden oluşmuştu. Orhan Bey başa geçer geçmez kumandanlarından birini yanına çağırdı:

— Değerli yardımcım, sözümü iyi dinle. Aldığımız bütün savaş ganimetleri, kentin bayındırlığı için harcanacak. Acilen hanlar, hamamlar, medreseler, okullar yapılsın. Derelere köprüler kurulsun. Yollar düzlensin. Bir de hisar yapılsın. Kalede bayrağımız dalgalansın. Bunun için Anadolu'daki kentlerimizde, çevre köylerde yapı ustası, işçi, ırgat varsa buraya getirilsin. İşlere acele başlansın.

Kumandan padişahın önünde eğilip “Buyruğunuz yerine getirilecektir sultanım.” diyerek çekildi.

Orhan Bey, kentin bayındırlık işlerinin yönetimini bu kumandana bırakarak ordunun başında savaşa gitti. Sırasıyla İzmit Körfezi'nin güneyi, İznik, İzmit kentlerini aldı. İznik'i, Osmanlıların başkenti yaptı. Bunlar olurken Bursa alınalı on yıl olmuştu. Bursa'da medreseler, tekkeler yapılmış, okullar açılmıştı. Hanlar, hamamlar kurdurulmuştu. Kentte evler çoğalmış, ticaret gelişmişti. Büyük bir çarşı kurulmuştu. Burada demirciler, bakırcılar vardı. Bakırdan türlü eşyalar yapılıyor; dokuma tezgâhlarında Bursa Çekmesi denilen yarısı ipek yarısı iplikten pırıl pırıl bir kumaş dokunuyordu.

Orhan Bey, sık sık İznik'ten Bursa'ya gelirdi. Kentin her yönden her gün biraz daha geliştiğini gördükçe sevincini gizlemezdi. Kentin yöneticisi olan kumandanı başarılarından dolayı kutlar, armağanlar verirdi. Yine böyle bir günde kumandanı yanına çağırdı.

— Adıma bir cami yapılmasını istiyorum. Orhan Camisi olarak anılacak olan bu yapı, medresesi, yemek verilen yeri, konukevi, hamamı, hanı ve küçük tekkesiyle bir bütün olsun

isterim. Yapımı çabuk bitirilsin. Kentteki ustalar yetmezse çevreden sağlansın. Her yere haber salınsın. Camim bir yıl sonraki gelişimde tamam olsun.

Orhan Bey, bu emri kumandanına verdikten sonra caminin bir yıl içinde biteceğine güvenerek İznik'e gönül rahatlığıyla döndü. Padişahın emri üzerine caminin yapımına hemen başlandı.

Bu kalabalık işçi grubunun içinden iki kişi, daha ilk günden bütün herkesin sevgilisi olup çıktı. Bunlar, birbirine taban tabana zıt iki kişiydi. Davranışlarıyla, konuşmalarıyla, sakallarının rengi ve biçimiyle hatta vücut yapısı bakımından, birinin tombalakça ötekinin ise ince oluşu, tam bir zıtlık oluşturuyordu. İşte onların bu durumu, işçilerin dikkatini çekiyor; onları güldürüyordu. İkisi çok iyi arkadaştı.

İlkinin adı Karagöz'dü. İşçiler aralarında onu, Karagöz Baba diye çağırırlardı. Çok seviliyordu. Usta bir demirciydi. Asıl adının Kara Oğuz olduğu söylenirdi. Karagöz'e dönüşmesinin nedenini, Kara Oğuz adının üst üste hızlı hızlı söylenmesine bağlayanlar vardı. Güçlü ve yapılı bir adamdı. Ateş ve demir gibi iki büyük gücün egemenliği elindeydi. Bu gücünden dolayı özü sözü bir adamdı. Çok gerçekçi ve açık sözlüydü. Bu davranışları, kimine kaba saba gelebilirdi. Ama dürüst mü dürüsttü. Yuvarlak yüzü, kızıl top sakalı, kocaman gözlerini iyice sevimli gösterirdi. Kafasındaki sarıkla beline bağladığı kırmızı kuşağı ve ayağındaki kırmızı yemenileriyle tam bir halk adamıydı.

İkincisinin adı ise Hacivat'tı. Hacivat, duvarcıydı. Bu yüzden işçiler, ona Hacivat Usta derlerdi. Asıl adının Hacı Ahvad olduğunu söyleyenler vardır. Hacılığı, birkaç kere Mekke'ye gitmesinden gelirmiş. Bursalılara, Hacı Ahvad demek zor geldiğinden ortadaki "ah" hecesini atarak Hacivat deyip çıkmışlar. İşinde bir mimar kadar titizdi. İnce yapılı ve zayıftı. Sivri kara sakalı, incecik bir yüzü vardı. Yumuşak bir adamdı. Herkesin suyuna giderdi. Güleçti. Bilgili görünmek istediğinden herkese öğüt verir, yol gösterirdi. Her şeyi bilir gözükmek istediği için konuşmaları dolambaçlıydı. Yani kulağını tersinden gösterirdi. Karagöz gibi beline kırmızı kuşak sarıp ayağına kırmızı yemeni giyerdi.

Karagöz, söze başladığında bütün işçiler işlerini bırakıp kulak kesilirlerdi. Çünkü az sonra Karagöz'ün kaba saba sözlerine Hacivat ince sesiyle karşılık verirdi. Ondan sonra bukarşılıklı atışmalar uzayıp gider, işçiler de kahkahadan kırılırlardı. Ardından hepsi işlerinin başına dönerdi.

Günler haftaları, haftalar ayları kovaladı. Bir yıl dolmak üzereydi. Caminin bitirilmesi gerekiyordu. Ama yapım bitecek gibi görünmüyordu. Padişah, caminin bitirilmesi için kumandanı sıkıştırıyordu. Sonunda yapım denetçileri işe el koydu. İş yavaş yürüyordu. Neden? Sonunda kabak işçilerin başına patladı. Suç yıkıla yıkıla Karagöz ile Hacivat'ın üzerine yıkıldı. Şaka yaptıkları için işi aksattıkları padişaha bildirildi. Padişah, her ikisini de ölümle cezalandırdı. Ertesi gün işçiler, “Karagöz Baba ve Hacivat Usta olmadan çalışmayız biz.” diyerek işi bıraktılar. Ne yapıldıysa işçiler, iş başı yapmadılar.

O zamanlar Bursa'da Şeyh Küşteri adlı bir bilge yaşıyordu. Kumandan yöneticilere, “Bilse bilse o bilir bu adamların değerini, biz yanlış bir iş ettik. Gidip Şeyh'e danışalım.” dedi. Şeyh Küşteri, gelenleri dinledi, hiç sesini çıkarmadı. Gelenler, o iki adama haksızlık yaptıklarını, suçu onların üstüne attıklarını kabul ettiler. Şeyh, adamlar yanına geldiğinden beri ilk defa konuştu:

— Merak etmeyin... İşçiler yarın sabah işlerinin başında olacak. Yalnız bu gece hepsini tekkeye getireceksiniz. Sizler de geleceksiniz.

Adamlar gittikten sonra Şeyh saydamlaştırılmış deve derisine Karagöz Baba ile Hacivat Usta'nın resimlerini çizdi. Resimleri renk renk boyadı. Karagöz'ün kıvılcık sakalı, Hacivat'ın kara sivri sakalı da unutulmamıştı.

Geceleyin tekkeye gelen işçiler, ak bir perdeyle karşılaştılar. Perde apaydınlık, diğer her yer karanlıktı. O anda arkasından aydınlatılmış bu ışıklı perdenin ortasında önce Karagöz Baba sonra Hacivat Usta belirmesinler mi... Hele Karagöz Baba'nın kendi sesiyle konuşarak arkadaşlarını selamlaması ardından Hacivat'ın incecik sesinin duyulması işçileri şakına çevirip kendilerinden geçirdi. Arkadaşlarına yeniden kavuştukları için sevinçten ağladılar.

Bütün işçiler ertesi gün cami yapımına büyük bir hızla giriştiler. Bunu duyan padişah, şeyhi saraya çağırıp Karagöz ile Hacivat'ı görmek istedi. Perdede onları seyrederken yöneticilerin yalan sözlerine inanmakla yaptığı haksızlığı anladı. Haksız yere öldürttüğü bu iki işçiyi ölümsüzlüğe kavuşturan Küşteri'ye armağanlar verdi. Karagöz'e Bursa'da bir mezar yaptırılmasını söyledi. İşte o günden beri Karagöz ile Hacivat hoş sözleri, güldürücü davranışlarıyla bütün haksızlıkların üstesinden gelerek aramızda yaşıyor.

Adnan ÖZYALÇINER

EK-7

ETKİNLİKLERDE KULLANILAN METİNLERE ÖRNEKLER



FİYU FİYUUUUUUUUUUUUUUUT! ISLIKLA HABERLEŞENLER!

Çok uzaktaki bir arkadaşımıza seslenmek istediğimizde genellikle ilk yaptığımız şey yüksek sesle bağırarak olur. Ancak ne kadar yüksek sesle bağırırsak bağıralım kimi zaman sesimizi duyuramayız. İşte bu durumda yapılacak en iyi şey “ıslık çalmak”tır. Küçük bir açıklıktan hızla giren hava, dönerek dışarı çıkar. Bu dönme hareketi sırasında havada titreşimler oluşur. Bu sayede “ıslık sesi” çıkar.

Islık çalmak aslında bir müzik aleti çalmak gibi bir şeydir. Islık çalabiliyorsanız, sevdiğiniz melodileri ıslıkla çalmayı başarabilirsiniz. Ancak ıslık çalmayı öğrenmek için biraz sabırlı olup pek çok deneme yapmak gerekir. Bazı ıslık çalma yöntemleri şunlardır:

1. Dudaklarınızı hafifçe büzüp dışarı doğru hava üfleyin.
2. Ellerinizi yıkayın. Her iki işaret parmağınızı, uçları birbirine değmeyecek şekilde V hâline getirin ve dilinizin altına sokup üfleyin. Bunu, tek elinizin işaret ve başparmaklarını, uçları birbirine değmeyecek biçimde bir daire hâline getirip dilinizin altına sokarak da deneyebilirsiniz.
3. Dilinizi, dişlerinizin arkasına dayayıp üfleyerek de ıslık çalabilirsiniz.

Dünyanın kimi bölgelerinde insanlar, ıslık sesinin çok uzaklardan bile duyulabildiğini fark etmişler. Ardından da ıslıkla haberleşmeye başlamışlar. Böylece arklı ıslık dilleri gelişmiş. Ülkemizde de ıslıkla haberleşenler var. Giresun’un Çanakçı ilçesindeki Kuşköy’de yaşayanlar gibi. Kuşköy, sarp yamaçlar üzerinde yer alıyor; ortasından da Çanakçı Deresi geçiyor. Üstelik burada evler, genellikle birbirine uzak. Kimi evlerin birinden diğerine gitmek için yaklaşık iki kilometre yürümek gerekiyor. Kuşköylüler, bu mesafeyi yürüyüp birbirlerinin yanına gitmek yerine uzaktan ıslıkla haberleşmeyi yeğliyorlar. Kuşköy’de kullanılan ıslık dili, “kuşdili” olarak adlandırılıyor. Bölgede yüzlerce yıldır konuşulduğu bilinen kuşdilinde Türk alfabesindeki “i, ö, o, f, k, ç” sesleri çıkarılabiliyor. Bu seslerle heceler de oluşturulabiliyor. “Çöç, çoç, foç, iç...” gibi. Bu hecelerin bir araya getirilmeleriyle de Türkçe sözcüklere benzeyen sesler çıkarılabiliyor. Bu nedenle kuşdili, Türkçe sözcüklerin ıslıkla anlatıldığı bir dil olarak kabul ediliyor.

Kuşköy’de her yıl haziran ayının son haftası Kuşdili Festivali düzenleniyor. Bu festivalde çeşitli etkinlikler ve yarışmalar gerçekleştiriliyor. Bu yarışmalardan biri, “kuşdili

yarışması”. Bu yarışmada iki grup yarışmacı, jürinin belirlediği “Yaylaya gidecek misin?”, “Fındık toplamaya gidelim mi?”, “Baban evde mi?” gibi cümleleri kuşdiliyle birbirine anlatmaya çalışıyor.

Bilim insanları da ıslık dilleri konusunda araştırmalar yapıyorlar. Bunlardan biri de Fransız Julien Meyer adlı “biyoakustik” uzmanı. Biyoakustik, insanların ve hayvanların çıkardıkları sesleri inceleyen bilim dalının adıdır. Julien Meyer de ıslık dilleri üzerine çalışıyor. Bu amaçla farklı ülkelere gidiyor. Oradaki insanlarla görüşerek ıslık dilleri hakkında bilgi topluyor. Meyer, ıslık dilinde yapılan konuşmaları ses kayıt aygıtıyla kaydediyor. Daha sonra bu konuşmaları inceliyor.

Meyer, ıslık dillerinin insanlık kültürünün değerli birer hazinesi olduğunu düşünüyor. Bu nedenle de korunmaları gerektiğine inanıyor. Çünkü teknolojinin ilerlemesiyle birlikte cep telefonu gibi aygıtların kullanımı yaygınlaşıyor ve böylece ıslık dilleri ortadan kalkıyor. ıslık dillerini koruyabilmek için bazı ülkelerde bunlar, çocuklara okulda özel olarak öğretiliyor. Böylece bu dillerin ortadan kalkmaması sağlanıyor.

Meyer’in belirttiğine göre bazı ıslık dillerinde çıkan sesler, on kilometre uzaktan bile duyulabiliyor. Ayrıca bazı toplumlarda ıslık yerine davul, flüt, gitar, gong gibi müzik aletlerinin de haberleşme amacıyla kullanıldığını söylüyor.

Afrika’nın batısında İspanya’ya bağlı Kanarya Adaları’ndan biri olan La Gomera’da yaşayan insanlar da “silbo gomera” adı verilen bir ıslık dili kullanıyorlar. Bu dilin, Kuzey Afrika’da yaşayan Berberiler’in dili olan Berbericeden köken aldığı ve 15. yüzyıldan daha eskiye dayandığı düşünülüyor. Silbo gomera, günümüzde İspanyolca gramer kurallarına uygun olarak kullanılıyor. Silbo Gomeranın, Kanarya Adaları’nın eski sakinleri için neredeyse bir cep telefonu kadar kullanışlı olduğu söyleniyor. Ancak La Gomera’da ıslık dilinin yeni kuşaklarca kullanılmadığı belirlenmiş. Bu durum, Silbo Gomeranın zaman içinde yok olması anlamına geliyor. Bu nedenle 2003 yılından beri Silbo Gomera bu adadaki okullarda zorunlu ders hâline getirilerek çocuklara öğretilmeye başlanmış.

Zuhal Özer, Bilim ve Çocuk (2008), Sayı 132,s. 28-31

BASKETBOL AŞKI

Merhaba, benim adım Bora. Şu anda bir basketbol okula gidiyorum. Amacım, bir takımın yıldızlar liginde oynamak. Bir de düşünüm var: Bir gün millî takımda yer almak. Peki, şunu da itiraf edeyim: Hidayet Türkoğlu gibi NBA’de oynamak da istiyorum. Ancak bunun için çok çalışmam gerektiğini biliyorum. Üç yıldır basketbol oynuyorum. Haftada iki gün antrenmana gidiyorum. Böylece top sürmeyi, pas atmayı öğreniyorum. Elbette bir de şut atmayı! Şimdilik daha çok iki sayılık şut atabiliyorum. En çok da turnikeye çıkararak sayı yapıyorum. Bu nedenle arkadaşlarım bana “Turnike” lakabını taktı.

Turnikenin ne olduğunu merak edebilirsiniz. Anlatayım: Basketbolda top sürülür. Yani top sektirilerek ilerlenir. Top sektirmeden ilerlenirse step yani hatalı yürüme olur. Step, kural dışı bir harekettir. Ancak oyuncu potaya yakın bir yerdeyse topu yerde sektirmeden üç adım atıp üçüncü adımda sıçrayarak topu çembere atması gerekir. İşte buna, turnike denir.

Antrenmanlarda bazen maç yapıyoruz. Maç hava atışıyla başlıyor. Uzun boylu olduğum için takımın hava atışlarına ben çıkıyorum. Bu şöyle oluyor: Hakem topu yükseğe atıyor. İki takımdan birer oyuncu tek ellerini kullanarak topu arkadaşlarına doğru atmaya çalışıyor. Topu yakalayan takım oyuna başlıyor.

Doğrusu hava atışları ve serbest atışlar sırasında biraz tedirgin oluyorum. Üç sayılık atışlardaysa pek fazla sayı elde edemiyorum. Üç sayılık atış denediğimde attığım top çoğu zaman ne potaya ne de çembere değiyor.

Basketbolun bana pek çok yararı oldu. Kaslarım gelişti. Artık daha güçlü ve hızlıyım. Yeni arkadaşlar edindim ve takım çalışmasının nasıl bir şey olduğunu öğrendim. Beslenmeme de daha çok dikkat ediyorum. Aslına bakarsanız tüm sporcular gibi sağlığıma özen gösteriyorum.

Antrenörümüz zamanla güçleneceğimizi, güçlendikçe ve deneyim kazandıkça da atışlarımızın daha isabetli olacağını söylüyor. Ama yine de üç sayılık atış yapmak her durumda zormuş. Ne de olsa potaya 6,25 m öteden şut atmak kolay değilmiş.

Bu arada FIBS yani Dünya Basketbol Federasyonu, üç sayılık atış çizgisinin uzaklığını 6,75 metreye çıkarmış. Antrenörümüz, hava atışını yakalayamama, serbest atış ya da şut atamama gibi durumlardaki tedirginliğimizin de yine deneyim kazandıkça azalacağını

söylüyor. Oyu alanında takım olduğumuzu unutmadan oynarsak daha başarılı olurmuşuz. Aslında başarıyı ya da başarısızlığı düşünmemeliymişiz. Yalnızca oynadığımız oyundan zevk almalıymışız.

Ben ribound çıkışlarını daha iyi yapıyorum. Yani bir oyuncunun, çemberden seken topunu kolaylıkla yakalayabiliyorum. Oyuncu, bizim takımdansa hücum şansımız devam ediyor. Hücum, sayı yapmak için yaptığımız bir şey. Oyuncu, karşı takımdaysa yani biz savunmadaysak ribounda çıkmak ve topu yakalamak takımımıza hücum şansı veriyor.

Ribound çıkışlarımın iyi olduğunu, forvet olarak oynadığımı belirtmek için söyledim. Aslında bir takımda farklı görevler vardır. Kimi, benim gibi forvettir. Forvet, iyi şut atan ve ribounda çıkıp topu yakalayabilen oyuncudur. Forvet dışında pivot ve savunma oyuncuları vardır. Pivot, takımın en uzun oyuncusudur. İyi şut atar, iyi savunma yapar. Savunma oyuncusu ise hızlı koşar, iyi top sürer, pas atar ve top çalar. Ayrıca oyuncu yöneten, hücumun nasıl yapılacağını belirleyen oyun kurucuyu da unutmamak gerekir. Elbette tüm oyuncuların en iyi şekilde top sürmesi, pas atması, şut atması, savunma yapması, ribound alması gerekir. Ama oyuncular zaman içinde kendilerini belirli konularda daha çok yetiştirir ve takım içinde belirli bir görev alır. Elbette oyuncuların fiziksel özellikleri de bunda etkilidir.

Benim takımımdaki görevimin de olduğunu anlattım. O zaman nasıl şut attığımı da anlatayım. Şut atarken tıpkı savunma yaparken olduğu gibi önce temel duruşumu alırım. Yani bacaklarım, omuz hizasına kadar açık, dizlerim de hafifçe kırık olur. Dizlerimin hafifçe kırık olmasının nedeni, kolayca yaylanarak topu, yükseğe atmak için kuvvet kazanmaktır. Ayaklarım, başım karşıya dönüktür. Sonra ellerimi göğüs hizamda tutarım. Topu, parmaklarımın ucuyla kavrarım. Avuç içim topa değmez. Şut atarken kullanacağım elim potaya dönüktür. Diğer elimle de topu desteklerim. Yükselir, sıçrar bu arada topu başımın üzerine doğru kaldırır ve potaya dönük elimin bileğini hafifçe öne doğru eğip topu atarım. Böylece top, eğimli bir yol izleyerek potaya doğru hareket eder. Şut atarken tüm dikkatimi, yaptığım işe veririm. Aslında oyun boyunca bunu yaparım. Oyuna ne kadar odaklanırsam o kadar etkili oynarım. Bu çok güzel bir şeydir.

Elbette oyuna odaklanmışken bazen farkında olmadan bazen de taktik gereği faul yaparım. Faul, kural dışı davranış demektir. Rakip oyuncuların tutulması, çekilmesi, itilmesi gibi. Faul yapılıncâ hâkem oyunu durdurur. Bu durumda ya top yandan oyuna sokulur ya da faul yapılan oyuncu serbest atış yapar. Faul dışında hatalı yürüme, topun oyun alanının dışına

çıkması, oyuncunun karşı takımın potasının altında üç saniyeden fazla durması gibi durumlarda da top karşı takıma geçer.

Basketbolla ilgili daha pek çok kural var. İnsan, zamanla bunların hepsini öğreniyor. İlk başladığım zamanki hâlimi hatırlıyorum da çok acemi idim. Top sürmeyi bırakınca pas vermem ya da şut atmam gerektiğini unutuyor ve sonra top sürmeye devam ediyordum. Hakem düdüğü çalıyordu: Hatalı yürüme!

Şimdi topu sürüyorum, pas veriyorum, şut atıyorum. Yalnızca basketbol oynamıyorum, bu sporla ilgili dünyada neler olup bittiğini de izliyorum. Basketbol gerçekten güzel bir spor ve bu konudaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler de çok ilginç!

Tuğba Can, Bilim ve Çocuk, 2010, S. 152, Ağustos, s. 14–17



RÜZGÂRLI BİR YAZI

Saçımızı dağıtan, şapkamızı uçuran, uçurtmamızı havalandıran, yelkenlinin suda ilerlemesini sağlayan rüzgârın nasıl oluştuğunu biliyor musunuz?

Güneş yeryüzünü ısıttığında yerin hemen üzerindeki hava da ısınır. Isınan hava genişler yani havayı oluşturan tanecikler birbirinden uzaklaşır. Bu, havanın yoğunluğunun azalması anlamına gelir. Yoğunluğu azalan hava hafifler ve yükselir. Yükselen sıcak havanın yerini serin hava alır. Bu sırada oluşan hava hareketine rüzgâr denir. Hava hareketinin olduğu yerler arasındaki sıcaklık farkı ne kadar fazlaysa rüzgâr o kadar şiddetli eser.

Özellikle yaz aylarında deniz kenarlarında günün belirli zamanlarında rüzgâr eser. Bu rüzgâra meltem denir. Meltemlerin oluşmasının nedeni deniz ve kara arasındaki sıcaklık farkıdır. Karalar gündüzleri ısınır, geceleri serinler. Denizlerin sıcaklığıysa pek değişmez. Bu nedenle gündüzleri karalar, geceleriye denizler daha sıcak olur. Sıcak olan yerin üzerindeki hava ısınarak yükselir. Yükselen havanın yerini serin hava alır. Böylece rüzgâr oluşur. Gündüzleri karalar daha sıcak olduğundan karaların üzerindeki hava yükselir ve rüzgâr denizden karaya doğru eser. Geceleriye bunun tersi olur yani rüzgâr karadan denize doğru eser.

Rüzgârın yönünü ve hızını belirlemeye yarayan bazı araçlar vardır. Rüzgârın hızını belirlemek için genellikle anemometre kullanılır. Bazı anemometrelerin çubuğa bağlı üç kolu vardır. Bu kolların uçlarında kupa adı verilen içi boş yarım küre şeklinde parçalar bulunur. Rüzgâr esince kupalar ve bağlı oldukları çubuk döner. Çubuğun dönme hızından yararlanılarak rüzgârın hızı elektronik olarak hesaplanır. Rüzgârın yönünü belirlemek içinse rüzgâr okundan yararlanır. Rüzgâr oku bir direk üzerinde yere paralel olarak bulunur. Rüzgâr okunun ön tarafı ince, arka tarafı geniştir. Rüzgâr, okun geniş tarafını iter. Bunun sonucunda ok rüzgârın geldiği yöne döner. Bu sayede rüzgârın yönü belirlenir. Rüzgârın hızı ve yönü uydularve radarlar sayesinde de ölçülebilir.

Rüzgâr tulumu rüzgârın yönünü ve hızını yaklaşık olarak belirlemeye yarayan araçlardan biridir. Rüzgâr tulumu bir direğin ucunda bulunan bir halkaya bağlı koni biçimindeki bir kumaştan oluşur. Rüzgâr, tulumun geniş ucundan girip dar ucundan çıkar.

Rüzgâr tulumunun geniş ucu rüzgârın geldiği yöne doğru döner. Böylece rüzgârın hangi yöne estiğini anlayabiliriz.

Rüzgâr tulumunun eğimi rüzgârın şiddeti hakkında bilgi verir. Rüzgârın şiddeti arttıkça rüzgâr tulumunun yere göre eğimi azalır. Rüzgâr tulumları genellikle havalimanı, liman, köprü gibi yerlere yerleştirilir. Uzaktan kolay fark edilmeleri için canlı renklerde yapılırlar.

Suzan Lema Gençer, Bilim ve Çocuk ,2014, Sayı 198, s.36-39



OLİMPİYATLARIN ÖYKÜSÜ

Olimpiyat Oyunları'nın kökeninin Eski Yunan uygarlığına dayandığını biliyor muydunuz? Olimpiyat Oyunları, Eski Yunan döneminde Elis kenti yakınlarındaki Olimpia vadisinde düzenlenen bir festivalle başlamıştı. Bu, Eski Yunan uygarlığının en önemli spor olaylarından biriydi!

Festivaller, Eski Yunan'da yaşamın önemli bir parçasıydı. Tanrıları onurlandırmak amacıyla düzenlenirdi. Festivallerde geçit törenleri yapılır, tanrılara adaklar sunulurdu. Müzik, şiir, tiyatro ya da spor yarışmaları yapılırdı. Bunlardan biri de, Olimpia'da, Zeus'un onuruna düzenlenen festivaldi. Bu festivaldeki Olimpiyat Oyunları için öteki Yunan kentlerinden Olimpia'ya çok sayıda atlet gelirdi. Atletler, beş gün süren festival boyunca çeşitli yarışmalara katılırlardı. Olimpiyat Oyunları'nda başarılı olmak, bir atlet için büyük bir gurur kaynağıydı. Olimpiyat Oyunları'nda zafer kazanan atletler armağanlara boğulur, ömürlerinin geri kalanı boyunca çeşitli ayrıcalıklara sahip olurlardı...

Olimpiyatlara Kimler Katılırdı?

Eski Yunan kentlerinin çoğu Akdeniz kıyılarında bulunuyordu. Her kentin kendi özel yönetimi vardı. Kentler arasında genellikle savaşlar olurdu. Ama, Olimpia'daki festival başlamadan bir ay önce, Elis'ten gönderilen haberciler, "kutsal ateşkes" in başladığı haberini her yana yayarlardı. Bu ateşkes, dileyen herkesin güvenli bir biçimde Olimpia'ya gidebileceği anlamına gelirdi. Festivaldeki Olimpiyat Oyunları'nı izlemek için kente ziyaretçiler akın ederlerdi...

Olimpiyat Oyunlarında Hangi Spor Dalları Vardı?

Eski Yunan döneminde gerçekleştirilen Olimpiyat Oyunları'nda at arabası yarışları, at yarışları, güreş, boks, koşu, güreşle boks karışımı bir spor dalı olan "pankrasyon" ve "pentatlon" dallarında yarışlar düzenleniyordu. Pentatlon, disk atma, cirit atma, yüksek atlama, koşu ve güreş dallarını içeren beş aşamalı bir yarışmaydı. Olimpia festivali beş gün sürüyordu. İlk gün, çeşitli törenler yapılıyor ve erkek çocukların spor yarışları gerçekleştiriliyordu. İkinci gün, atlar ve at arabalarıyla yapılan yarışlarla başlıyordu. Bunlar hipodromda yapılıyordu. Öğleden sonra, pentatlon yarışları vardı. Üçüncü gün, Zeus adına bir geçit töreni düzenlenir ve kurbanlar kesilirdi. Bunlar pişirilip izleyicilere dağıtılırdı. Binlerce

izleyicinin her birine yiyecek bir şeyler düşerdi. Daha sonra da stadyumda koşu yarışları yapılırdı.

Dördüncü gün, boks, güreş ve pankrasyon karşılaşmaları yapılırdı. Bu günün programında, sporcuların asker zırhı kuşanıp ellerinde kalkanlarıyla yarıştıkları bir koşu da vardı. Beşinci gün kutlamalara ve kazananlara ödül dağıtılmasına ayrılırdı. Yarışmalarda ve karşılaşmalarda başarılı olan sporculara zeytin ağacı dallarından yapılmış taçlar takılırdı. Bu dallar, Zeus tapınağındaki kutsal zeytin ağacından kesilirdi.

Eski Yunan'da düzenlenen Olimpiyat Oyunları, birçok açıdan günümüzde düzenlenen olimpiyatlardan farklıydı. Örneğin, çok daha az sayıda yarışma vardı ve oyunlara yalnızca Yunanca konuşabilen özgür erkekler katılabiliyordu. (O dönemde Yunanistan'da birçok köle bulunuyordu. Kadınların olimpiyatlara katılmasıysa yasaktı.)

Olimpiyatlara 1503 Yıl Ara Veriliyor!..

Eski Yunan uygarlığında Olimpiyat Oyunları, MÖ 776 yılından MS 393 yılına kadar düzenlendi. Oyunların yeniden düzenlenmeye başlaması için, aradan 1503 yıl geçmesi gerekti. Çağdaş Olimpiyat Oyunları'nın birincisi, 1896 yılında Atina'da gerçekleştirildi. Olimpiyatları yeniden düzenleme fikri, Baron Pierre Coubertin adlı bir Fransız soylusuna aitti. Coubertin, 1894 yılında Fransa'da "Uluslararası Olimpiyat Komitesi"ni kurdu. Komite, olimpiyatların her dört yılda bir dünyanın farklı bir kentinde yapılmasına karar verdi.

"Olimpiyat Meşalesi" ilk kez 1928 yılında, Amsterdam'daki Olimpiyat Oyunları'nda kullanıldı. Olimpiyat bayrağıysa, 1920 yılından beri kullanılıyor. Bayrağın ortasındaki mavi, sarı, siyah, yeşil ve kırmızı halkalar, yeryüzündeki beş kıtayı simgeliyor. Bu renklerin seçilmesinin nedeni, yeryüzündeki tüm ülkelerin bayraklarında içlerinden en az birinin bulunması.

Aslı Zülal, Bilim ve Çocuk, 2008, Sayı 128, s.28-31

BİR ZAMANLAR ROMA UYGARLIĞI

Dünyada tarih boyunca pek çok uygarlık var olmuş. Bunlardan biri de Roma uygarlığı. Bu uygarlığın temeli bundan yaklaşık 3000 yıl önce, bugün İtalya'da bulunan Roma kentinde atılmış.

Roma uygarlığı MS 500'lü yıllara kadar Avrupa'nın tamamına yakını, Anadolu'nun büyük bölümü dâhil olmak üzere Orta Doğu'nun bir bölümünü ve Afrika'nın kuzey kıyılarını içine alan geniş bir alanda var olmuş. Romalılar komşuları olan Etrüskler ve Yunanlardan mühendislik, mimarlık, sanat gibi alanlarda çok etkilenmiş ve pek çok eser ortaya koymuş.

Romalılar yaşadıkları topraklarda kentler kurmuşlar. Yollar, hamamlar, kütüphaneler, tiyatrolar, çeşmeler, tapınaklar, çeşitli oyun ve yarışların düzenlendiği arenalar inşa etmişler. Kentlere su getirmek amacıyla ilk su kemerlerini yapmışlar. Ayrıca atık suları kentlerden uzaklaştırmak için kullanılan kanalizasyon sistemine yenilikler getirmişler.

Romalıların inşa ettiği yapılardan günümüze kadar sağlam kalmış olanlar var. Bunda yapıları inşa ederken volkanik küllü suyu karıştırarak hazırladıkları çimento benzeri bir harç kullanmalarının da rolü büyük.

Roma kentlerinin merkezinde forum adı verilen bir meydan bulunmuş. Bu meydan halkın bir araya geldiği bir yermiş. Burada kutlamalar yapılır ve törenler düzenlenirmiş. Romalılardan günümüze kalmış birçok sanat eseri var. Heykeller, mozaikler, duvar resimleri gibi.

Romalıların yaşam biçimlerini arkeolojik araştırmalar sonucunda elde edilen bazı bulgulardan öğreniyoruz. Bu bulgular Romalıların aile yaşantısına ve temizliğe önem verdiklerini, tiyatro ve pantomim gibi sanatlara ilgi duyduklarını, at arabası yarışları izlemekten hoşlandıklarını gösteriyor.

Romalı kadınlar stola, erkeklerse toga adı verilen giysiler giyermiş. Kadınlar palla adı verilen şallara sarınırlarmış. Romalılar ayaklarına genellikle deri sandaletler giyermiş.

Romalı çocuklar saklambaç, birdirbir, seksek gibi oyunlar oynarmış. Oyuncakları arasında

tahterevalli, salıncak, misket, çember ve bebek varmış. Bazı çocuklar okula gidermiş. Çocuklar okulda okuma yazma ve aritmetik öğrenirlermiş.

Romalılar tarım, hayvancılık ve ticaret yaparmış. El sanatları ve dokumacılıkla uğraşır; cam, seramik, mermer ve metalden çanak, çömlek, süs eşyaları ve vazolar yapar, kumaş dokurlarmış.

Romalılar kent merkezlerinde genellikle çok katlı apartmanlarda yaşarmış. Bazı apartmanların girişlerinde dükkânlar da olarmış. Kent dışında bahçe içindeki müstakil evlerde yaşayanlar da varmış

Romalıların kullandıkları dil Latinceymiş. Günümüzde kullandığımız alfabedeki 29 harfin 20'si Latin alfabesinden geliyor. Günümüzde birçok bilim dalında adlandırmalar Latince olarak yapılıyor.

Seçil Güvenç Herper,2014,Sayı 199, s.32-35

Temmuz 2014

EK-8

UYGULAMA ÖRNEKLERİ



metinle ilgili bildiklerim;
Bir bilgin yok.

Metnin başlığı ile ilgili tahminim;
Olimpiyat oyunlarının nasıl çıktığı,
nasıl oynandığı, nasıl yapıldığı.

Olimpiyat oyunları nereden geliyor? =>
Eski Yunan uygarlığından

Olimpiyat oyunları ne zaman başlamıştır?
=> Eski Yunan uygarlığından önce
M.Ö

Eski Yunan uygarlığı

Olimpiyat oyunlarında neler vardır?
M.Ö At arabası yarışları güreş boks at yarışları
koşu Cirit atma

olimpiyat oyunlarına
kimler katılmış?
kendine özgü
ve Yunanca konuşabilenler

Eskiden
Olimpiyat
oyunlarına
kadınların
katılması
yasakmış

Anahtar Kelimelerim

=> olimpiye

=> olimpiyat

=> Atar kes

Dinleme
Stratejilerim;

Soru Sorarak
Dinleme.

Zihinde Canlandırma.

olimpiyat Bayrağı
1920'den beri
kullanılmıyormuş

~~170~~

Metni anladım

Tahminlerim

Metinle uyum sağladı

Bilgilendirdi metnim

olduğu için

önemli yerleri

Najalabildim

ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME ETKİNLİĞİ ÇALIŞMA KÂĞIDI

Adı-Soyadı: *Eda Nur Bayezit*

Sınıfı: *7.A*

Dinlenilecek Metin: *OLİMPİYATLARIN ÖYKÜSÜ*

Nu.	İzlenecek Sıra	İzlenecek sırayı takip durumu	
		Evet	Hayır
1	Yukarıdaki başlığı okuyunuz.	✓	
2	Başlıktan hareketle metnin konusunun ne olabileceğini tahmin ediniz.	✓	
3	Tahminlerinizi not ediniz.	✓	
4	Daha önce böyle bir konuyla karşılaştığınızı düşünüyor musunuz?		✓
5	Bu metni anlayabileceğinizi düşünüyor musunuz?	✓	
6	Dinleme amacınızı belirleyiniz.	✓	
7	Dinleme sırasında metnin anahtar kelimelerini belirle.		✓
8	Bu metni dinlemek için hangi stratejileri kullanabileceğinizi düşündünüz.	✓	
9	Bir strateji belirleyiniz.	✓	
10	Seçtiğiniz strateji sizi, dinleme amacınıza ulaştırarak mı?	✓	
11	Seçtiğiniz stratejiyi, dinleme sürecinde uygulayınız	✓	
12	Uyguladığınız strateji, metni anlamanızda yeterli oldu mu?	✓	
13	Dinleme sürecinde yaptıklarınızı kontrol ediniz.	✓	
14	Dinleme sürecinde bir hata yaptığınızı düşünüyor musunuz?		✓
15	Dinleme amacınıza ulaştınız mı?	✓	
16	Bu metni dinlemek için kullandığınız stratejiden başka bir strateji uygulayabilir miydiniz?	✓	
17	Tahmininizle dinlediğiniz metin paralellik gösterdi mi?	✓	
18	Bu metni dinlerken ne öğrendiniz? Dinleme sürecinde yaptıklarınızın başka metinleri dinlerken size yardımcı olacağını düşünüyor musunuz?	✓	

Dinleme Stratejim = Yine her zamanki gibi not alarak dinleyeceğim notlarımı düzenlemeye zorlanmamak için madde şeklinde yazacağım. Yazımı bitirdikten sonra 2 defa yazdıklarımı okuyacağım kendi kendime sorular sorup cevabını yazdıklarımın bulacağım.

- * Güneş yeryüzünü ısıttığında havada ısınır.
- * Havanın yoğunluğu azalır yükselen hava genişler.
- * Özellikle yaz aylarında belli saatlerde rüzgar çıkar.
- * Bu rüzgara meltem denir hızını belirler.
- * Rüzgarın hızını belirleyen anemometrelerin "Çubuk" vardır bunlara kupa denir.
- * Yönünü belirlemek için rüzgar oku kullanılır.
- * Rüzgar Tulumu rüzgarın hızını ve yönünü belirtebilir.
- * Rüzgar Tulumu genellikle limon, havallimani, köprülere konular. Partedilmesi için canlı renklere yapılır.

(Rüzgar, Meltem, Rüzgar tulumu)

~~Konu~~ Rüzgarın hızını, yönünü hesaplayan aletler. Ve rüzgar ölçerleri.

Metin bence kolaydı çabuk not alabildim metni kavradım ve öğrendiğime inanıyorum.

Metni dinlemeden önce dinleme stratejimi belirlemiştim. Maddeler halinde not almaktı. Dinleme amacında beliydi. Bu yüzden his zorlanmadım.

Bir yerde hata yaptığımı düşünmüyorum. Strateji benim güzeldi amacıma ulaştım.

Dinlediğimi anladım. Metni dinlemeden önce pek bir fikrim yoktu ilk ve son cümleyi dinledikten sonra tahmin ettim şeyler oldu dinledikten sonra fikirlerimde tahminlerim uydu.

Dinleme stratejilerim = önce metni dinlemeden önce metnin başlığı ve ilgili tahminler yaparak dinleme, konu hakkında eski bilgilerle yeni bilgilerimi karşılaştıracam Not tutarak dinleme yapacağım.

tahminim = ülkemizin en büyük adası gökçeada'dır.
metinde gökçe adanın nerede olduğu ve gökçeada nasıl bir yer olduğu gökçeada'da yaşayan canlılar gökçeada'nın özellikleri

Notlarım

İbros gökçe adanın eski adıdır. Organik tarım yapılır.
temiz tarımları tarımla ¹⁹⁹⁹ İtalya'da başlar İngiliz adı slow dur.
Tarih: köyler = eski taş evler bulunur. Çesmeler çınar ağaçları bulunur.
adada tuz gölüde bulunur deniz sularının birikimiyle oluşmuş.
Kumtaşı Rüzgar ve deniz suyuyla aşınır.
zeytinlik geçim kaynağıdır. flamingo sınırlı keş böceği
Levrek somon deniz kaplumbağası balon hayvanlarıdır.
Adada dalış sporları yapılır.

Metinde öğrendiğim bilgiler
= Gökçe Adada yaşayan canlılar
Kumtaşının nasıl aşındığı
Adada hangi sporlar
yapıldığını ve ne zaman
hangi tarihte başladığı.

Anlatma =
metni anladım
metinde stratejilerimi belirlediğim için
metni çok iyi anladım
metne ilgili
soruları cevaplayabiliyorum ve Anahtar
kelimeleri belirlediğim
taman daha iyi anladım
ve başlık hakkında tahminlerim metne uygun oldu.

Anahtar kelimeler
İbros, İtalya
Kumtaşı, Ada

Tahminim: Gökçe adının nerede olduğu, yıldı ka insanın gittiği ve yüz ölçümünü anlatabilebilir.

Dinleme amacım: Gökçe adı hakkında daha iyi bir bilgiye sahip olmak için dinleyeceğim

Seçtiğim strateji: Not olarak dinleyeceğim

Not: İbros adının eski adı bir koyun ırkının adıdır. Sitta → şehir Slow = yavaş Sakin şehir olarak ilan edilmiştir. Tos evler, daracık sokaklar, anar ağaçları vardır. 4 gölet ve bir baraj vardır. ve 1 tane tuz gölü vardır. Peynir kayalıkları adı verilen kayalıklar vardır. Zeytinlik köylülerin en önemli geçim kaynağı, Flimingo, Laurel, Yunus, çayır, sünger, akdeniz fokları, yosun, koyun ve keailler serbes dolaşır.

Not: Gökçe adının eski adı İbros'tu. adı bir koyun ırkından meydana gelmiştir. İtalyanca sitta şehir İngilizce Slow = yavaş demektir. Gökçe adını Sakin şehir olarak ilan edilmiştir. Tos evler, daracık sokaklar, anar ağaçları vb. Gökçe adının önemli tarihi eserlerinden biridir. Gökçe adında 4 gölet ve 1 baraj vardır. ve 1 tane tuz gölü vardır. Peynir kayalıkları adı verilen kayalıkları vardır. Zeytinlik Gökçe adının en önemli geçim kaynağıdır. Sahillerinde bir çok koyun türü vardır. Flimingo, Laurel, Yunus, çayır, sünger, kız bacağı vardır. ve kıyıda nesli tükenmekte olan akdeniz fokları bulunmaktadır.

Değerlendirme: Metni anladığımı düşünüyorum. Metin basit bir metin ve birer birer bir metindi. Sorular soruların yanısını cevapladım. Seçtiğim stratejinin için bir strateji olduğunu düşünüyorum.

Tahminim: Halter, güreş, serbest dalış, futbol, basketbol vb. sporların hangi uygarlığın bulunduğu, nasıl bulunduğu ülkemize nasıl geldiğini anlatabilirim.

Dinleme amaçım: Sporlar hakkında daha iyi bir bilgiye sahip olmak için dinleyeceğim.

Dinleme stratejim: Not abrak, arahtar kelimeleri bularak, dinleyeceğim.

Not 1: Eski Yunan uygarlığına dayanır- Olimpiya

Tarıları için yapılır. Zeus için başka kentlerden atlalar katılır.

At yarışı, boks, güreş, pankrasyon 5.gün sürüyordu. 2.gün at yarışları vardı.

3.gün zeos adına adak yapılır. 4.gün Boks, güreş pankrasyon yapılır. 5.gün ödülleri verilir di- kadınlar olimpiyatlara katılır.

Baron pier 1934 yılında Fransada olimpiyat kulübü ss-y-m-k

Not 2: Eski Yunan uygarlığına dayanır.

Olimpiya kentinde yapılır. Tanrıları onurlandırmak için yapılır. Tanrı Zeus için başka kentlerden atlalar katılır. At yarışı, at arabası yarışları, boks, güreş, pankrasyon vardı. Olimpiyatlar 5 gün sürerdi. 1.gün kutlamalar, 2.gün at yarışları, 3.gün Zeus için adak adanır. 4.gün Boks, güreş, pankrasyon yapılır. 5.gün ödülleri verilir di- başarılı olan oyunculara kutsal tepenin Zeytin ağacından dalları kesilerek oyunculara takılır.

1934 yılında Baron pier Fransada olimpiyat kulübü kuruldu

Metni anlamadığımı düşünüyorum ama arahtar kelimeleri dinleme esnasında uygulamadım. Bilgilendirici bir metin olduğu için ileride işime yarayacağını düşünüyorum. Metin güzel bir metindi.

