

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN
ÖĞRETMENLERİN ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ
ÖĞRETİM ÖZYETERLİKLERİNE VE ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME
ETKİNLİKLERİNİN 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME
BECERİSİNE ETKİSİ

Doktora Tezi

MURAT ERMİŞ

AMASYA
Ocak – 2025

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN
ÖĞRETMENLERİN ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ
ÖĞRETİM ÖZYETERLİKLERİNE VE ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME
ETKİNLİKLERİNİN 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME
BECERİSİNE ETKİSİ

Hazırlayan
Murat ERMİŞ

Tez Danışmanları
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR
II. Danışman Prof. Dr. Emre ÜNAL

AMASYA – 2025

Aybüke' me ve onun ismine ilham olan, ilk görev yerimin şehit öğretmeni Aybüke Yalçın'a...

TEZ ONAY SAYFASI

Murat ERMİŞ tarafından hazırlanan “Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Eğitiminin Öğretmenlerin Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretim Özyeterliklerine ve Üstbilişsel Dinleme Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisine Etkisi” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından .../.../..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oyçokluğu ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman	: Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR	
Üye	: Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN	
Üye	: Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ	
Üye	: Doç. Dr. Neşe KUTLU ABU	
Üye	: Doç. Dr. Fatih CAN	

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../.....

.....
Prof. Dr. Hasan YERKAZAN
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

30/12/2024

Murat ERMİŞ

İmza

ÖZET

ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN ÖĞRETMENLERİN ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM ÖZYETERLİLİKLERİNE VE ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME ETKİNLİKLERİNİN 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİSİNE ETKİSİ

Murat ERMİŞ

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Doktora, Aralık/2024

Danışman: Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR

II. Danışman: Prof. Dr. Emre ÜNAL

Dil becerileri içinde dinleme becerisi kendiliğinden geliştiği düşüncesi ile üzerinde nispeten az araştırma yapılmış olması nedeniyle ihmal edilmiş beceri olarak nitelendirilmektedir. Ancak son yıllarda dinleme becerisi üzerine yapılan araştırmaların sayısı artmaktadır. Dinleme becerisini geliştirmenin yollarından birisi üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimidir. Üstbiliş, kısaca bireyin kendi öğrenmesi hakkındaki bilişidir. Üstbiliş, bireyin bilişi ile birlikte bilişini tahmin etmesini, planlamasını, izlemesini ve değerlendirmesini içermektedir. Bu çalışmada üstbilişsel dinleme stratejileri eğitimin öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretim öz yeterliklerine ve üstbilişsel dinleme etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada iç içe geçmiş karma desen kullanılmıştır. Öncelikle alan yazın incelenmiş ve öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öz yeterlilik düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçeğe ulaşılammış ve “Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği” geliştirilmiştir. Üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi sürecinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından “Çalışma Kâğıdı 1: Dinleme Metni”, “Çalışma Kâğıdı 2: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri” ve “Çalışma Kâğıdı 3: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Kontrol Listesi” geliştirilmiştir. Bu çalışma kağıtları Türkçe kitabında bulunan dinleme metnlerinin yanı sıra tüm metinlerde uygulanabilecek şekilde tasarlanmıştır. Araştırmacının kendi sınıfında 8 haftalık pilot uygulama yapılmış ve çalışma kağıtlarının işe yararlığı test edilmiştir. Daha sonra üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimine yönelik bir öğretmen eğitimi planlanmış ve 10 sınıf öğretmenin katılımı ile bu eğitim gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ölçek ile öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öz yeterlilik düzeylerindeki değişim izlenmiş, eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi ile ilgili bir eğitim yapılması hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Daha

sonra bu eğitimi alan bir öğretmenin sınıfının deney grubu aynı okulda bulunan diğer sınıfın kontrol grubu olduğu 12 haftalık yarı deneysel işlem yapılmıştır. Böylece üstbilişsel dinleme stratejileri öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi için sınıf öğretmeni tarafından haftalık dinleme dersleri için günlük planlar oluşturulmuştur. Bununla birlikte üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öncesinde ve sonrasında öğrencilerin bu eğitim hakkındaki ve öğretmenlerinin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri “Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği”, Dinleme Testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen görüş anketi ve çalışma kağıtlarından elde edilmiştir. Araştırmanın ölçek geliştirme aşamasındaki çalışma grubunu 453 öğretmen, öğretmen eğitimi çalışma grubunu 10 sınıf öğretmeni ve üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öğrenci grubunu Tokat ili Almus ilçesine bağlı bir ilkokulun 35 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi özyeterlilik düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiş, öğretmen eğitimine katılan öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi özyeterlilik düzeylerinin geliştiği belirlenmiş ve üstbilişsel dinleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin bilgilendirici metin türlerinde, öyküleyici metinlere ve şiire göre daha fazla strateji kullandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, Dinleme becerisi, Öğretmen yetiştirme, Üstbiliş öğretimi, Öz yeterlilik

ABSTRACT

THE EFFECT OF METACOGNITIVE LISTENING STRATEGIES TRAINING ON TEACHERS' METACOGNITIVE LISTENING STRATEGIES TEACHING SELF- EFFICACY AND THE EFFECT OF METACOGNITIVE LISTENING ACTIVITIES ON 4TH GRADE STUDENTS' LISTENING SKILL

Murat ERMIŞ

Amasya University, Institute of Social Science

Department of Elementary Education, Ph.D., December/2024

Supervisor: Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR

II. Supervisor: Prof. Dr. Emre ÜNAL

Among language skills, listening skill is characterized as a neglected skill due to the fact that relatively little research has been done on it with the idea that it develops spontaneously. However, the number of studies on listening skills has been increasing in recent years. One of the ways to improve listening skills is teaching metacognitive listening strategies. Metacognition is, in short, an individual's cognition about his/her own learning. Metacognition includes the individual's cognition, as well as predicting, planning, monitoring and evaluating cognition. In this study, the effects of metacognitive listening strategies training on teachers' self-efficacy in teaching metacognitive listening strategies and the effects of metacognitive listening activities on the listening skills of 4th grade students were examined. In the study, a embedded design, one of the mixed research designs, was used. First of all, the literature was examined and a scale for determining teachers' self-efficacy levels for teaching metacognitive listening strategies was not found and “Self-Efficacy Scale for Teaching Metacognitive Listening Strategies” was developed. “Worksheet 1: Listening Text”, ‘Worksheet 2: Metacognitive Listening Strategies’ and ‘Worksheet 3: Metacognitive Listening Strategies Checklist’ were developed by the researcher to be used in the process of teaching metacognitive listening strategies. These worksheets were designed to be applied in all texts as well as the listening texts in the Turkish book. An 8-week pilot study was conducted in the researcher's own classroom and the usefulness of the worksheets was tested. Afterwards, a teacher training was planned for teaching metacognitive listening strategies and this training was realized with the participation of 10 classroom teachers. With the scale developed, the change in teachers' self-efficacy levels in teaching metacognitive listening strategies was monitored, and the opinions of the teachers about conducting a training on teaching metacognitive listening

strategies before and after the training were tried to be determined. Then, a 12-week quasi-experimental study was conducted in which the class of a teacher who received this training was the experimental group and the other class in the same school was the control group. Thus, the effect of teaching metacognitive listening strategies on the listening skills of fourth grade students was tried to be determined. For teaching metacognitive listening strategies, daily plans for weekly listening lessons were created by the classroom teacher. In addition, before and after the teaching of metacognitive listening strategies, the opinions of the students about this training and the opinions of their teachers about the teaching of metacognitive listening strategies were tried to be determined. The data of the study were obtained from “Metacognitive Listening Strategies Instruction Self-Efficacy Scale”, Listening Test, semi-structured interview form, teacher opinion questionnaire and worksheets. The study group in the scale development phase of the research consisted of 453 teachers, the teacher training study group consisted of 10 classroom teachers and the metacognitive listening strategies teaching student group consisted of 35 fourth grade students of a primary school in Almus district of Tokat province. According to the results of the study, a valid and reliable scale was developed to determine the self-efficacy levels of teachers in teaching metacognitive listening strategies, it was determined that the self-efficacy levels of teachers participating in teacher training in teaching metacognitive listening strategies improved, and it was determined that teaching metacognitive listening strategies improved students' listening skills. In addition, it was determined that students used more strategies in informative text types than in narrative texts and poetry.

Keywords: Metacognition, Listening skills, Teacher training, Teaching metacognition, Self-efficacy

ÖNSÖZ

Gerek doktora öğrenimim sürecim boyunca gerek tez sürecinde danışmanlıktan da öte bana “akademik ablalık ve abilik” yapan ve ihtiyaç duyduğum her an beni destekleyen tez danışmanlarım Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR ve Prof. Dr. Emre ÜNAL’ a,

Tez izleme komitelerinde kıymetli fikirleri ve tecrübeleri ile tezime katkı sunan değerli hocalarım Doç. Dr. Neşe KUTLU ABU ve Doç. Dr. Fatih CAN’ a,

Tez savunma jürimde bulunarak değerli fikirleri ile tezimin son halini almasına katkı sağlayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN ve Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ’ ye,

Yüksek lisans danışmalığımdan beri beni destekleyen kıymetli hocam Dr. Öğretim Üyesi Rumiye ARSLAN’ a,

Araştırmanın hem öğretmen eğitimi sürecinde hem de öğrenci eğitimi sürecinde desteklerini esirgemeyen kıymetli meslektaşlarıma,

Hiçbir fedakârlıktan kaçmayarak bugünlere gelmemi sağladıkları ve bana ben olmayı öğrettikleri için aileme,

Bu süre zarfında maddi manevi fedakârlık göstererek her an yanımda olan kıymetli eşim Zeynep ERMİŞ’ e,

Hayatımıza girdiği günden beri, varlığıyla hayatımızda yeni merhale açılmasına vesile olan canım kızım Aybüke ERMİŞ’ e,

Sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Murat ERMİŞ

30/12/2024

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Problemleri	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları	5

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Dil, Ana Dili ve Öğretimi.....	6
2.2. Dinleme Becerisi	7
2.2.1. Dinlemeyi Etkileyen Faktörler	8
2.2.2. Dinleme Stilleri.....	10
2.2.3. Dinleme Stratejileri.....	11
2.2.4. Dinlemenin Türk Kültüründeki Yeri	12
2.2.5. İlköğretim Programlarında Dinleme Becerisi.....	13
2.2.6. Dinleme Becerisini Geliştirmek İçin Öğretmenlerden Beklenen Beceriler	15
2.3. Üstbiliş	16
2.3.1. Üstbiliş ve Bilgi	18
2.3.2. Üstbilişin Bileşenleri	19
2.3.3. Üstbilişsel Stratejiler.....	20

2.3.4. Üstbilişsel Farkındalık.....	26
2.3.5. Üstbilişsel Strateji Öğretimi	29
2.3.6. Üstbilişin Ölçülmesi	34
2.3.7. Üstbiliş Modelleri.....	37
2.3.8. Üstbiliş ve Öğretmen.....	41
2.3.9. Üstbiliş ve Dinleme	43
2.4. Özyeterlik.....	45
2.5. İlgili Çalışmalar.....	46
2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	46
2.5.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	51

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	58
3.1. Araştırma Modeli	58
3.2. Çalışma Grubu.....	59
3.2.1. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği Çalışma Grubu	59
3.2.2. Öğretmen Eğitimi Çalışma Grubu.....	60
3.2.3. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öğrenci Çalışma Grubu	61
3.3. Veri Toplama Araçları	62
3.3.1. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği.....	62
3.3.2. Dinleme Testi	62
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	63
3.3.4. Öğretmen Görüş Formu.....	63
3.3.5. Çalışma Kağıtları.....	64
3.4. Uygulama Süreci	64
3.4.1. Etik Kurul İzni	64
3.4.2. Millî Eğitim Bakanlığı İzni.....	65
3.4.3. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği Geliştirme Süreci	66
3.4.4. Öğrenci için Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Pilot Uygulama Süreci.....	74
3.4.5. Öğretmen Eğitimi Süreci	75
3.4.6. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Süreci	76
3.5. Verilerin Analizi.....	77
3.5.1. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği Veri Analizi.....	77
3.5.2. Öğretmen Eğitimi Veri Analizi	77
3.5.3. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Veri Analizi	78
3.5.4. Çalışma Yaprakları Veri Analizi	79

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR.....	81
4.1. Öğretmen Eğitimine Dair Bulgular	81
4.1.1. Eğitim Öncesinde Üstbiliş Stratejileri Eğitimi Hakkında Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular... ..	81
4.1.2. Öğretmenlerin Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine Dair Bulgular... ..	85
4.1.3. Eğitim Sonrasında Üstbiliş Stratejileri Eğitimi Hakkında Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular... ..	85
4.2. Öğrencilere Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimine Dair Bulgular	92
4.2.1. Eğitim Öncesinde Üstbilişsel Dinleme ve Dinleme Stratejileri Hakkında Öğrenci Görüşlerine Dair Bulgular	92
4.2.2. Dinleme Testine Dair Bulgular.....	97
4.2.3. Çalışma Kağıtlarına Dair Bulgular	99
4.2.4. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Hakkında Öğrenci Görüşlerine Dair Bulgular... ..	107

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA	112
5.1. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Özyeterlilik Ölçeği ile İlgili Tartışma	112
5.2. Öğretmen Eğitimine Dair Tartışma.....	114
5.3. Öğrencilere Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimine Dair Tartışma	115

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	119
6.1. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Özyeterlilik Ölçeği ile İlgili Sonuçlar	119
6.2. Öğretmen Eğitimine Dair Sonuçlar	119
6.2.1. Eğitim Öncesi Öğretmen Eğitimi Hakkında Öğretmen Görüşlerine Dair Sonuçlar... ..	119
6.2.2. Eğitim Sonrası Öğretmen Eğitimi Hakkında Öğretmen Görüşlerine Dair Sonuçlar... ..	119
6.2.3. Öğretmenlerin Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine Dair Sonuçlar.....	120
6.3. Öğrencilere Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimine Dair Sonuçlar	120
6.4. Öneriler.....	120
KAYNAKÇA.....	122
EKLER.....	148
Ek 1. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği.....	149
Ek 2. Dinleme Testi İzni	150

Ek 3. Öğrenci Görüşme Soruları	151
Ek 4. Öğretmen Görüş Formları.....	152
Ek 5. Çalışma Kağıtları	153
Ek 6. Etik Kurul İzni	156
Ek 7. Araştırma İzni	158
Ek 8. Öğretmen Eğitimi	159
Ek 9. Öğretmen Eğitiminden Fotoğraflar.....	161
Ek 10. Öğrenci Eğitiminden Fotoğraflar.....	164
Ek 11. Sınıf Afişleri	166
Ek 12. Öğrenci Çalışma Kağıtları Örnekleri.....	168
ÖZ GEÇMİŞ	182



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Ölçek Çalışma Grubuna Ait Bilgiler	59
Tablo 2. Öğretmen Eğitimi Çalışma Grubuna Ait Bilgiler.....	60
Tablo 3. Deneysel İşlem Çalışma Grubuna Ait Bilgiler.....	61
Tablo 4. KMO ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları	70
Tablo 5. Döndürülmüş Bileşenler Tablosu	71
Tablo 6. Ölçeğin Güvenirlik ve Toplam Varyans Tablosu.....	71
Tablo 7. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği' nin DFA Sonuçları	72
Tablo 8. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği' nin Yakınsak Geçerlik Değerleri.....	73
Tablo 9. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği' nin Iraksak Geçerlik Değerleri	74
Tablo 10. Dinleme Testinin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri	79
Tablo 11. Çalışma Kağıtları Değerlendirme Rubriği.....	79
Tablo 12. Öğretmenlerin Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlik Puanlarına Uygulanan Wilcoxon Signed Rank Testi Bulguları.....	85
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme Testinden Aldıkları Ön Test Puanlarına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	98
Tablo 14. Deney Grubu Öğrencilerinin Dinleme Testinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları.....	98
Tablo 15. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme Testinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları.....	98
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme Testinden Aldıkları Son Test Puanlarına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	99
Tablo 17. Öğrencilerin Çalışma Kâğıdı 1 ve 2' den Aldıkları Puanlar	100
Tablo 18. Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Kullandıkları Ortalama Strateji Sayıları	102

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Araştırmanın Akış Şeması	65
Şekil 2. AFA Scree Plot Grafiği.....	70
Şekil 3. Ölçeğin DFA Diyagramı.....	73
Şekil 4. Öğretmenlerin Eğitim Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşleri.....	81
Şekil 5. Öğretmenlerin Eğitim Öncesinde Eğitimden Bekledikleri Katkı	82
Şekil 6. Öğretmenlerin Eğitim Öncesinde Etkili Bir Eğitim ile İlgili Görüşleri.....	83
Şekil 7. Öğretmenlerin Eğitim Sonrasında Bekledikleri Beceri Gelişimi ile İlgili Görüşleri.....	84
Şekil 8. Öğretmenlerin Eğitim Sonrasında Eğitim Hakkındaki Düşünceleri.....	86
Şekil 9. Öğretmenlerin Eğitim Sonrasında Eğitimin Katkısına Dair Görüşleri	87
Şekil 10. Öğretmenlerin Eğitimde Değiştirilmesi Gerektiğini Düşündükleri Konular	88
Şekil 11. Öğretmenlerin Eğitimden Sonra Etkili Bir Eğitim Hakkındaki Görüşleri.....	89
Şekil 12. Öğretmenlerin Eğitimden Sonra Geliştirdiğini Düşündükleri Becerileri.....	90
Şekil 13. Öğretmenlerin Eğitimin Öğrencilerine Katkısına Dair Görüşleri.....	91
Şekil 14. Öğrencilerin Dinleme Metninin Amacı Hakkındaki Görüşleri.....	92
Şekil 15. Öğrencilerin Dinleme Metinleri Öncesinde Sorulan Soruların Amaçlarına Dair Düşünceleri	93
Şekil 16. Öğrencilerin Sınıf Uygulaması Öncesinde Dinleme Planı ile İlgili Görüşleri.....	94
Şekil 17. Öğrencilerin Sınıf Uygulaması Öncesinde Metin Türleri ile İlgili Görüşleri.....	95
Şekil 18. Öğrencilerin Sınıf Uygulaması Öncesinde Dinleme Planı ile İlgili Görüşleri.....	96
Şekil 19. Öğrencilerin Sınıf Uygulaması Öncesinde Değerlendirme ile İlgili Görüşleri.....	97
Şekil 20. Çalışma Kâğıdı 1 ve Çalışma Kâğıdı 2’den Alınan Puanların Haftalık Dağılımı	101
Şekil 21. Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Kullandıkları Strateji Ortalamaları	103
Şekil 22. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Türüne Göre Kullandıkları Stratejiler	104
Şekil 23. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Türüne Göre Kullandıkları Stratejiler	105
Şekil 24. Öğrencilerin Şiir Türüne Göre Kullandıkları Stratejiler	106
Şekil 25. Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Dinleme Amacı Belirlemelerini Sağlayıp Sağlamadığı Hakkındaki Düşünceleri.....	107
Şekil 26. Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Dinleme Öncesi Sorularının Dinlemelerini Kolaylaştırıp Kolaylaştırmadığı Hakkındaki Düşünceleri.....	108
Şekil 27. Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Bir Dinleme Planı Hazırlamalarını Sağlayıp Sağlamadığı Hakkındaki Düşünceleri.....	109
Şekil 28. Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Farklı Dinleme Yöntemleri Kullanmalarını Gerektiğini Açıklayıp Açıklamadığı Hakkındaki Düşünceleri	110
Şekil 29. Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Dinlemelerini Değerlendirmelerini Sağlayıp Sağlamadığı Hakkındaki Düşünceleri.....	111

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programına göre dil, “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma “olmak üzere dört temel beceriden oluşmaktadır. Bu temel beceriler içinde dinleme, asıl temeli oluşturan beceridir (Gilakjani ve Ahmadi, 2011). En temel beceri olmasıyla birlikte dinleme, dil becerileri içinde ilk gelişen beceridir (Aytan vd., 2014; Doğan, 2008; İşeri ve Yılmaz, 2008). Dinleme becerisi bireylerin diğer bireyleri anlamaları, bilgi edinmeleri ve etkili iletişim kurmalarını sağlamasına rağmen diğer dil becerileri kadar üzerinde durulmayan ve ihmal edilen bir beceri olarak görülmektedir (Vandergrift ve Goh, 2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesi, öğrencilerin hem hayata hem de daha sonraki eğitim kademelerine hazırlanmalarında önemlidir.

Üstbilişsel stratejiler, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini planlamalarını, izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlayan ve bu becerilerinin gelişmesine imkân veren yöntemlerdir (Flavell, 1979). Üstbilişsel stratejiler sayesinde bireyler güçlü ve zayıf yönlerini daha kolay belirlemektedirler ve bunları düzeltmek için uygun çalışmaları yapma becerisine sahiptirler (Scraw ve Dennison, 1994). Üstbilis ve üstbilişsel stratejiler bireylerin öğrenmelerini organize etmeleri açısından önemli kavramlardır.

Üstbilişsel dinleme stratejileri, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri, kolay ve kalıcı öğrenmeleri için önemlidir. Üstbilişsel dinleme stratejilerinin dinleme becerisine olumlu etkisinin bulunduğu dair birçok araştırma bulunmaktadır. Üstbilişsel strateji ve dinleme becerisi ile ilgili çalışmaların büyük bölümü yabancı dil öğretimi ile ilgilidir (Altunkaya ve Uyan, 2020; Bozorgian, 2014; Ceylan, 2016; Coşkun, 2010; Çevikbaş, 2016; Du ve Man, 2023; Durmaz, 2020; Firmansyah, Ismail Yunus ve Madarbakus-Ring, 2024; Rahimirad ve Moini, 2015; Rezai, Namaziandost ve Hosseini, 2023; Sri Aqidah, 2024; Yetiş, 2021; Yıldırım, 2024). Ana dilinde yapılan çalışmalar da üstbilis stratejilerinin kullanımının öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Bozorgian ve Alamdari, 2018; Harmankaya, 2016; Hsieh, 2023; Kafia, 2021; Katrancı, 2012; Kıvrak ve Girmen, 2020; Melanlıoğlu, 2011; Uğur, 2019; Yeşilbursa, 2002). Bu çalışmalarda öğretmenlerin ya da araştırmacıların bu stratejileri öğretecek öz yeterliklerinin olduğu varsayılmıştır.

Kaur (2014), dinleme becerisinin ilkokullarda ihmal edilmiş ve tam öğretilenmemiş bir beceri olduğunu belirtmiştir. Kaur’ a (2014) göre öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesi için öğrencilerin üstbilis bilgisinin gelişmesi gerekmektedir. De Jager Jansen ve Reezigt

(2005); Thomas ve Mee (2005) üstbilişsel strateji öğretiminin, ilkökul öğrencilerinin üstbiliş becerilerini geliştirdiğini; Cornoldi ve arkadaşları (2015) da başta problem çözme becerisi olmak üzere birçok üstbiliş becerisini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Annevirta ve arkadaşları (2007) üstbilişsel bilgilerin 2. sınıftan itibaren; Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach (2006) da 8-9 yaşlardan itibaren geliştiğini belirtmişlerdir. Bourdeaud'hui, Aesaert ve Van Braak (2021) öğrencilerin üstbilişsel becerileri arttıkça dinleme becerilerinin ve motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Bu araştırmalardan da görüldüğü üzere üstbiliş öğretiminin küçük yaşlardan itibaren yapılması öğrencilerin, eğitimin üst kademelerine dinleme becerileri daha gelişmiş şekilde geçmelerini sağlayacaktır.

Öz yeterlik inancı öğretmenlik mesleğinin istekli yapılmasında, karşılaşılan sorunlarla ilgili çözüm üretilmesinde, beklenen yeterliklerin yerine getirilmesinde önemli bilgiler vermektedir. Öğretmenlerin öğretme becerilerini anlamaları ve geliştirmeleri için öz yeterlik inançları önemli katkılar sağlamaktadır (Yılmaz ve Gürçay, 2011). Öğretmenlerin istenen öğretimi sağlamaları için kendilerine duydukları inanç, öz yeterlik inançlarını ifade etmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler daha başarılı planlamalar yapmakta, bu planlar dahilinde öğretimin daha etkili olmasında daha istekli olma eğilimindedirler (Milner ve Woolfolk, 2003). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, sınıf yönetiminden kullanılan yöntem ve tekniklere, öğrencilerin başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyine kadar birçok beceri ile ilişkilidir (Gürol, Altunbaş ve Karaarslan, 2010).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretimin ve öğrenci başarısı üzerinde bu denli etkili olduğu düşünülünce öğretmen eğitimlerinin önemi de anlaşılmaktadır. Palantis vd. (2017) ilkökul öğretmenlerinin üstbiliş farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ve yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin, akademik anlamda başarılı öğrenciler yetiştireceklerini belirtmişlerdir. Lee vd. (2015) yaptıkları araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenler, kendi üstbilişsel becerilerinde meydana gelen artışların öğrencilerinin becerilerini de arttıracaklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Putri, Eriyanti ve Asih (2024) yaptıkları araştırma sonucunda araştırmalarına katılan öğretmenlerin hiçbirinin üstbilişsel dinleme stratejileri ile ilgili bir eğitim almadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte bu araştırmalara katılan ve üstbiliş ya da üstbilişsel dinleme stratejileri eğitimi alan öğretmenlerin üstbiliş ve üstbilişsel dinleme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar düşünüldüğünde üstbilişsel dinleme stratejilerinin öğrencilerin dinleme becerisine etkisinin araştırıldığı çalışmalarda öğretmen eğitimlerinin yapılmasının araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu eğitimi almış bir öğretmen hem iyi bir üstbiliş stratejileri uygulayıcısı hem de iyi bir model ve öğretici olacaktır.

Öğretmenlerin üstbiliş ya da üstbilişsel dinleme stratejileri ile ilgili aldıkları eğitimler sonucunda üstbiliş becerilerinin geliştiği ve bu gelişimin öğrencilerinin üstbiliş becerilerini de geliştireceğini (Lee vd., 2015) ifade ettikleri çalışmalarda öğretmenlerdeki üstbilişsel dinleme becerisindeki gelişim incelemiş ancak bu becerilerin öğretimindeki özyeterlik becerisi incelenmemiştir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi özyeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçeğe ulaşamamıştır. Öğretmenlerin hazırlanan eğitimlerle üstbiliş becerilerindeki gelişmenin yanı sıra üstbiliş becerilerini öğretim öz yeterlik düzeylerinin ve eğitimler sonucunda özyeterlik düzeylerindeki değişimin belirlenmesi, hem öğretmenlerin üstbiliş becerilerini öğretmede yaşadıkları problemlerin bilinmesi ve bunların giderilmesi hem de bu öğretimlerin öğrencilerinin üstbiliş becerilerine katkısının belirlenmesi açısından önemlidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, üstbilişsel dinleme stratejileri öğretiminin öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi özyeterlik düzeylerine etkisini ve öğrencilerin dinleme becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öz yeterlik düzeylerini belirlemek için bir ölçek geliştirilmiştir. Daha sonra öğretmenler için üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi ile ilgili bir eğitim planlamış, eğitimi alan öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öz yeterlik düzeylerindeki değişimin incelenmesi, bu eğitimi alan bir öğretmenin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimini kendi sınıfında uygulaması ve bu öğretimin öğrencilerin dinleme becerilerine etkisi belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitimdeki en önemli paydaşlardan olan öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarında duyuşsal nitelikleri etkilidir. Özyeterlik inancı bireylerin bir işi başarmasıyla ilgili olmakla birlikte bireylerin herhangi bir konudaki girişimlerini de etkiler. Eğitim alanındaki araştırmalar daha çok öğrenci grubuna yönelik olup öğretmen eğitimlerinin de gerekliliği vurgulanmaktadır (Balaban Şahin, 2023; Ben-David ve Orion, 2013). Nitekim deneysel bir araştırmada grubun öğretmeni dışındaki bir araştırmacının uygulamaları kısa süreli etkili olur iken öğretmenin eğitimi ile yürütülen araştırmaların sonuçları daha uzun süreli işlerliğini koruyacaktır. Bu araştırma, üstbilişsel dinleme stratejilerinin öğretiminde öncelikle öğretmen eğitimine daha sonra öğrenci eğitimine dayanmaktadır. Alan yazındaki çalışmaların büyük bölümünde

araştırma grubunu öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejilerini öğretme becerilerini geliştirecek bir eğitim planı yapılmıştır. Alan yazında üstbilişsel dinleme stratejilerinin hem ana dili hem yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğine dair birçok çalışma vardır (Altunkaya ve Uyan, 2020; Bozorgian, 2014; Bozorgian ve Alamdari, 2018; Harmankaya, 2016; Hsieh, 2023; Kafia, 2021; Katrancı, 2012; Kıvrak ve Girmen, 2020; Melanlıoğlu, 2011; Uğur, 2019; Yeşilbursa, 2002; Yetiş, 2021; Yıldırım, 2024). Ancak hem öğretmen eğitiminin hem de öğrenci eğitiminin bir arada yapıldığı bir çalışmaya ulaşılammıştır. Bu çalışmada üstbilişsel dinleme stratejileri eğitimi ile öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri becerileri ve bu stratejileri öğretim özyeterliklerinin gelişeceği ve bu öğretim özyeterliğindeki gelişimin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Problemleri

Bu çalışma üstbilişsel dinleme stratejilerinin 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada “Üstbilişsel dinleme stratejileri öğretiminin, öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi özyeterliklerine ve 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi nedir?” problem cümlesine yanıt aranmıştır.

Araştırmada yanıt aranan alt problemler aşağıda sunulmuştur:

1. Öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimine yönelik eğitim öncesinde görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öz yeterlilik düzeylerine ait ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimine yönelik eğitim sonrasında görüşleri nasıldır?
4. 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öncesinde dinleme ve dinleme stratejileri hakkındaki görüşleri nasıldır?
5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme testi ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi yapılan deney ile normal öğretimlerine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin dinleme testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme testi son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

8. Deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel dinleme stratejileri kullanımlarındaki değişim nasıldır?
9. Deney grubu öğrencilerinin metin türlerine göre üstbilişsel dinleme stratejileri kullanımlarındaki değişim nasıldır?
10. 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi sonrasında dinleme ve dinleme stratejileri hakkındaki görüşleri nasıldır?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Üstbilişsel dinleme stratejilerinin öğrencilerin dinleme becerilerine etkisini belirlemeye çalışılan bu çalışma;

- Tokat ili Almus ilçesindeki bir ilkokul ile,
- Araştırmaya dahil edilen 2023-2024 yılı 4. sınıf öğrencileri ile,
- Öğretmen eğitimine katılan 10 sınıf öğretmeni ve bu çalışma için hazırlanan eğitim ile,
- Deneysel uygulama süresi 12 hafta ile,
- 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki 3 temada bulunan 12 metinle,
- Araştırmacı tarafından geliştirilen çalışma yaprakları ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Üstbilişsel dinleme stratejileri eğitimi verilen deneysel aşama sırasında kontrol altına alınamayan değişkenlerin iki grup öğrencilerini de eşit düzeyde etkilediği varsayılmıştır.

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın konusu ile ilgili genel bilgilere ve alanda yapılmış olan çalışmalarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Dil, Ana Dili ve Öğretimi

TDK (2024) dili “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi; lisan, zeban” olarak tanımlamıştır. Dil, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, kültürün nesillerden nesillere aktarılması, millet olmanın gereği, yazılı olmasa bile toplum tarafından kuralları konusunda anlaşılmış, insanın kimliğini oluşturmaya katkısı ile birlikte toplumda kimliğinin oluşmasına da katkı sağlayan bir iletişim aracıdır (Barın ve Demir, 2006; Erdem ve Çelik, 2024; Günay, 1995; Sever, 2002; Yüksel, 2019).

Günümüz dünyasında, kültürel kimliğimizi ve bilişsel gelişimimizi şekillendirmede dilimiz önemli bir role sahiptir (Mitra ve Raj, 2011). İçine doğduğumuz ve ilk günlerimizden itibaren doğal olarak öğrendiğimiz dil olan ana dili yaşamımız için büyük bir öneme sahiptir (Gupta, 1997).

Ana dili eğitimde birincil öğretim aracı olarak kullanılmasının hem akademik hayata hem de günlük hayatta birçok faydası bulunmaktadır (Sarkinfada, 2018). Ana dilinde yeterlilik, çocukların etkili bir şekilde bilgi edinmeleri ve kendilerini ifade etmeleri için gereklidir (Kioko vd., 2014; Mitra ve Raj, 2011). UNESCO'nun açıkladığı gibi, ana dili "bilgi edinmek için en iyi araçtır" ve ikisi ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlı olduğu için "dil olmadan bilgi edinmek imkansızdır." (Sarkinfada, 2018). Ana dillerinde eğitim gören çocuklar daha güçlü okuryazarlık becerileri geliştirir, kavramları ve kelimeleri daha hızlı öğrenir ve öğrenme sürecine daha aktif katılım gösterirler (Kioko vd., 2014).

Yaşamın her noktasında insanlar dilden yararlanmaktadır. Bu nedenle dili meydana getiren temel becerilerin öğrenilmesi, öğretilmesi gereklidir (Gupta, 1997). Dil eğitimi sadece bireylerin gelişimi için önemli değildir. Toplumların huzurlu ve sağlıklı nesiller yetiştirmeleri için de önemlidir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Nihayetinde, ana dili eğitimi, her toplumun kendine özgü dilsel, sosyal ve kültürel bağlamları göz önünde bulundurularak verilmelidir ve bu görev sadece öğretmenlere değil, aile ile birlikte tüm toplumun da görevidir (Annamalai, 2006; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Ana dilinin öğrenilmesinde dinleme becerisinin önemi de

oldukça fazladır.

2.2. Dinleme Becerisi

2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programına göre dil, “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma “olmak üzere dört beceriden oluşmaktadır. Bu temel beceriler içinde dinleme, asıl temeli oluşturan beceridir (Gilakjani ve Ahmadi, 2011). En temel beceri olarak kabul edilmesinin sebebi çocuğun daha anne karnında iken bu beceriyi kazandığının düşünülmesi (Melanlıoğlu, 2011) ve ilk gelişen beceri olarak kabul edilmesidir (Aytan vd., 2014; Doğan, 2008; İşeri ve Yılmaz, 2008). Daha önceleri dinlediğini anlamanın, pasif bir beceri olduğu düşünülse de günümüzde bu beceri öğretilebilen aktif bir beceri olarak kabul edilmektedir (Rost, 2013). Bu düşünce, diğer becerilere oranla dinleme ile ilgili yapılan çalışmaların daha sınırlı olmasının da açıklaması olabilir (Melanlıoğlu, 2011). Dinleme, eğitim gerektiren bir süreçtir. Daha anne karnında iken gelişmeye başladığı düşünülen bu becerinin eğitimi de küçük yaşlarda başlamalıdır (Melanlıoğlu, 2011). Okul çağından önce bu görev anne ve babalara, okul çağında ise öğretmenlere düşmektedir (Temur, 2001).

Dinleme ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Tüm bu tanımlar düşünüldüğünde dinleme; insanların duydukları sesleri algılamaları (Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2014), sesleri anlamlandırma çabaları (Calp, 2010; Akt. Çaylı, 2020; Gürel ve Tat, 2012; Doğan, 2013, Bello, 2018) ve anlamlandırdıktan sonra verilen mesaja tepki vermektir (Melanlıoğlu, 2013). Dinleme, etkili iletişimin temel bir bileşeni olmakla birlikte kişisel ve akademik yaşamlarımızda hayati bir rol oynar (Arnold, 2014). Dinleme, önemine rağmen dil öğretmenleri tarafından genellikle göz ardı edilen temel bir dil becerisidir (Malureanu ve Enachi-Vasluianu, 2016; Oxford, 1993). Dinleme sadece ana dili öğreniminde gerekli bir beceri değil, aynı zamanda ikinci bir dil öğrenmenin de önemli bir yoludur (Rost, 2001). Dinleme, konuşulanları hızla çözümleyerek bizim için gerekli olan bilgileri işlememize olanak tanır (Hattingh, 2014; Oxford, 1993; Vandergrift, 1999).

Rost (2001) daha başarılı ve daha az başarılı dil öğrenenler arasındaki temel farkın büyük ölçüde dinlemeyi bir öğrenme aracı olarak kullanma becerileriyle ilgili olduğunu savunmaktadır. Dahası, öğrencilerin iletişim becerilerinin ve dil yeterliliklerinin gelişimi, önemli oranda kullandıkları etkili dinleme stratejilerine bağlıdır. Konuşma için %25-30, okuma için %11-16 ve yazma için yaklaşık %9 ile karşılaştırıldığında, toplam iletişim süresinin %40-50'sini oluşturduğuna dair tahminlerle dinleme, günlük iletişimimizin önemli bir bölümünü kaplar (Kemiksiz, 2017).

Okullar yazma, okuma ve kelime bilgisi yeterliliğini geliştirmeye daha fazla önem verme eğiliminde olup, dinleme becerilerinin gelişimini sıklıkla göz ardı etmekte veya önemsememektedir. Sonuç olarak, birçok öğrenci dinlemenin çeşitli yönleriyle mücadele etmektedir:

1. Aşına olunmayan kelime ve deyimler
2. Hızlı konuşma ve duraklama eksikliği
3. Aksanlarda ve telaffuzlarda farklılıklar
4. Farklı anlamlar ifade eden farklı tonlama ve vurgu kalıpları (Gilakjani ve Sabouri, 2016; Rost, 2001; Susilowati, 2019).

Dinleme, sözcük bilgisi ya da ses bilgisi düzeyi nedeniyle karmaşık ve zorlu bir beceri olabilir (Susilowati, 2019). Öğrenciler, dinleme kaygısı yaşayabilir ve bu da konuşma dilini etkili bir şekilde anlama becerilerini engelleyebilir.

Bu zorlukların üstesinden gelmek ve dinleme becerilerini geliştirmek için çeşitli stratejiler kullanabilirler. Bazı etkili stratejiler şunlardır:

1. Tahmin etme, çıkarım yapma ve ipuçlarını kullanma gibi farklı dinleme stratejileri geliştirmek (Kassem, 2015)
2. Farklı aksanlara, konuşma hızlarına ve kelime dağarcığına alışmak için filmler ve haber yayınları gibi çeşitli materyaller ile dinleme pratiği yapmak.
3. Dinleme yeteneklerini zorlayan dinleme etkinliklerine ve alıştırımlarına katılmak.
4. İşe yarayan stratejiler geliştirmek için öğretmenlerden geri bildirim ve rehberlik istemek.
5. Dinleme deneyimlerini yansıtmak ve gerektiğinde stratejilerinde değişiklikler yapmak.

Bu stratejiler kullanılarak ve bilinçli dinleme etkinliklerine zaman ayrılarak, dinleme becerileri geliştirilebilir ve genel dil yeterlilikleri artırılabilir (Elsadek, 2022; Gilakjani ve Sabouri, 2016; Kassem, 2015; Susilowati, 2019).

2.2.1. Dinlemeyi Etkileyen Faktörler

Dinlediğini anlama, etkili iletişimin kritik bir yönüdür ve bunu etkileyen faktörleri anlamak hem öğrenciler hem de öğretmenler için çok önemlidir (Aşılıoğlu, 2009; Nguyen, 2020) Dinlediğini anlama, yalnızca konuşulan kelimeleri anlamayı değil, aynı zamanda konuşmacının amaçladığı anlamı, tonu ve bağlamı yorumlamayı da içeren çok yönlü bir süreçtir (Hogan vd., 2014).

Dinlediğini anlamayı etkileyen başlıca faktörlerden biri dinleyicinin kelime bilgisidir (Hogan vd., 2014). Gelişmiş bir kelime dağarcığına sahip olan dinleyiciler, konuşmacı tarafından kullanılan kelimeleri ve ifadeleri anlamak için daha donanımlıdır ve işittikleri mesajlardan daha kolay anlam çıkarabilirler. Kelime bilgisi, sadece kelimelerin tam anlamıyla anlaşılmasını kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda dinleyicilerin konuşmacının amaçladığı anlam hakkında çıkarımlarda bulunmasını sağlar (Hogan vd., 2014; Hosenfeld vd., 1992; Nation, 1994).

Dinlediğini anlamada bir diğer önemli faktör de dinleyicinin hazırbulunuşluk ve analiz becerisidir (Rost, 2015). Tartışılan konu hakkında önemli bir ön bilgiye sahip ve bilgilerden kolay çıkarım yapabilen dinleyicilerin, konuşmacının mesajını başarılı bir şekilde anlama ihtimalleri daha yüksektir. Bilinçli dinleyiciler, bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında bu bilgi ve çıkarım yeteneği sayesinde daha başarılı bir iletişim süreci gerçekleştirebilirler (Boyle, 1984).

Motivasyon, kaygı ve tutum gibi duyuşsal faktörler de dinlediğini anlamayı etkileyebilir. Motivasyonu yüksek olan ve öğrenme sürecine karşı olumlu bir tutuma sahip olan öğrencilerin dinlediklerini anlama olasılığı daha yüksektir. Buna karşılık, yüksek düzeyde kaygı yaşayan veya dile karşı olumsuz bir tutuma sahip olan öğrenciler dinlediğini anlamada zorlanabilir (Nguyen, 2020).

Epaçan (2013) dinlemeyi etkileyen faktörleri fizyolojik ve psikolojik olarak ayrıştırılmasının mümkün olabileceğini belirtmiştir. Fizyolojik faktörler “öğrencinin duyma yetisi, eğitim ortamının fiziki yapısı, sınıf mevcudu, oturma düzeni” gibi faktörlerdir. “Dinleyicilerin olumsuz ruh hali, merak uyandırmayan konu, konuşmacıdan kaynaklanan olumsuz durumlar ya da dinleyicinin motive olamaması” psikolojik faktörlerdir.

Dinlemeyi etkileyen faktörler konuşmacıdan kaynaklanan ve dinleyiciden kaynaklanan faktörler olarak ayrıştırılabilir. Okul ortamı düşünüldüğünde bunlar öğrenciden kaynaklanan ve öğretmenden kaynaklanan olarak ifade edilebilir (Aşılıoğlu, 2009). Bununla birlikte öğrencilerin dinleme becerilerini etkileyen motivasyon, kaygı gibi durumlar Çiftçi (2001) tarafından “fizyolojik faktörler, fizikî faktörler, psikolojik faktörler, zihinsel faktörler, sosyal faktörler, öğretmen faktörü, verici (konuşmacı) faktörü, konu faktörü” gibi sınıflandırmalarla ifade edilmiştir.

2.2.2. Dinleme Stilleri

Dinleme stilleri insanların dinlediklerini anlamak için tercih ettikleri yolu ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, insanların bilgiyi edinmede tercih ettikleri yoldur (Watson vd., 1995; Akt. Salisbury ve Chen, 2007).

Araştırmacılar, her biri kendine özgü beceri ve uygulamalara sahip çeşitli dinleme türleri tanımlamışlardır. Örneğin, ayırt edici dinleme seslerdeki farklılıkları belirlemeye odaklanır, kapsamlı dinleme mesajı tam olarak anlamayı amaçlar, terapatik dinleme duygusal destek sağlar, eleştirel dinleme içeriği değerlendirir, empatik dinleme konuşmacının bakış açısını anlamaya odaklanır ve takdir edici dinleme bir mesajın estetik veya sanatsal yönlerinden zevk almayı içerir (Akyol, 2010; Fontana vd., 2015; Thompson vd., 2004; Topornycky ve Golparian, 2016). Öğrencilerin bu farklı dinleme stillerini öğrenmeleri ve hangi durumlarda hangi stilleri kullanabileceklerini bilmeleri dinlediklerini daha kolay anlamalarına yardımcı olabilir.

Ayrımcı, kapsamlı, terapatik, eleştirel, empatik ve takdir edici dinleme gibi farklı dinleme türlerine ek olarak, bireylerin genel dinleme tarzları söz konusu olduğunda da farklı tercihleri vardır (Wolvin ve Coakley, 1996; Akt. Salisbury ve Chen, 2007). Bunlarla birlikte araştırmacılar dört temel dinleme tercihi belirlemiştir: insan odaklı dinleyiciler, içerik odaklı dinleyiciler, zaman odaklı dinleyiciler ve eylem odaklı dinleyiciler. İnsan odaklı dinleyiciler, konuşmacının duygularını anlamaya ve yakınlık kurmaya öncelik verir ve genellikle güçlü kişilerarası iletişim becerileri sergilerler. İçerik odaklı dinleyiciler, mesajın özünü anlamaya yoğunlaşarak aktarılan gerçek bilgilere odaklanmaya çalışırlar. Zaman odaklı dinleyiciler, bilgi alışverişinin verimliliği ve kısalığı ile daha fazla ilgilenir ve bilgiyi hızlı bir şekilde öğrenmeyi amaçlarlar. Eylem odaklı dinleyiciler ise öncelikle eyleme geçirilebilir sözleri ve daha sonra atılabilecek adımları belirlemekle ilgilenirler. Bu farklı dinleme tercihlerini anlamak, bireylerin doğru iletişim stratejilerini uygulamalarını, strateji seçimlerinde dinleyicinin ihtiyaçlarına göre yapmalarına ve nihayetinde etkileşimin daha verimli olmasına yardımcı olabilir (Arnold, 2014; Jahromi vd., 2016; Jones, 2011; Miller ve Poston, 2020).

2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programına göre de dinleme stilleri seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak, katılımlı, katılımsız ve grup hâlinde dinleme şeklindedir (MEB, 2024).

2.2.3. Dinleme Stratejileri

Öğrenciler dinleme öncesinde, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında istedikleri çeşitli yöntem ve teknikler kullanırlar. Bu yöntem ve tekniklere dinleme stratejileri denilebilir (Yıldız ve Kılınç, 2015). Bu dinleme stratejilerini, dinlediklerini anlamak amacıyla kullanırlar. Dinlediklerini anlamak için kullandıkları basamaklar “bilgiyi kazanma, depolama, geri alma, bilgiyi kullanma” şeklindedir (O’Malley vd., 1989; Vandergrift, 1997).

Dinleme bir süreçtir. Bu süreçte, dinleyicilerin ya da öğrencilerin süreç içindeki tercihleri, dinlemenin başarılı ya da başarısız olmasında önemli bir etkindir (Tüzel ve Keleş, 2013). Araştırmacılara göre, dinleme stratejilerini kullanan öğrenciler metinlerde bulunan farklı yönleri kolay anlamaktadırlar (Su, 2002; Akt. Yıldız ve Kılınç, 2015). Bununla birlikte nerede, hangi stratejiyi kullanabileceklerini daha iyi bildikleri için de öğrenme performansları daha yüksek olmaktadır (Chamot ve Kupper, 1989).

Dinleme stratejilerini kullanmayı öğrenen ve bunları kullanmayı alışkanlık haline getiren öğrenciler hangi stratejinin hangi aşamada ya da hangi metin türünde daha çok işlerine yarayacağını bilirler. Bu stratejileri dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanırlar ve stratejinin işe yaramadığını düşündüklerinde gerekli strateji değişikliklerini yapabilirler. Öğrencilerin bu stratejileri öğrenmeleri ve kullanmaları kolay olmayacaktır. Ancak öğretmenlerin rehberliğinde bu stratejileri nerde ve nasıl kullanabileceklerini öğrenebileceklerdir (Buck, 2001; Doğan, 2012).

Nichols ve Stevens (1974) iyi ve kötü dinleyici arasındaki farkı açıklarken iyi dinleyicilerin konuşmacının sözünün tamamını dikkatlice dinlediklerini ve konuşma bitinceye kadar konuşmacının görüşlerinden etkilenmediklerini belirterek açıklamışlardır (Akt. Temur, 2010). Kötü dinleyiciler ya da strateji kullanımını bilmeyen dinleyiciler belli bir süreden sonra dikkatlerini toplamakta güçlük çekmekte ve dinlediklerini anlayamamaktadırlar.

Yıldız ve Kılınç (2015) dinleme stratejilerini dinleme öncesinde kullanılan stratejiler, dinleme sırasında kullanılan stratejiler ve dinleme sonrasında kullanılan stratejiler olarak sınıflandırmıştır. Buna göre dinleme öncesinde kullanılan stratejiler “hazırlık yapma, önceki bilgileri kullanma, dinleme öncesi sorular oluşturma, tahminde bulunma, amaç belirleme, yöntem belirleme” stratejileridir. Dinleme sırasında kullanılan stratejiler “not alma, soru-cevap, canlandırma, vurgu ve tonlama, tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma, empati kurma, tekrar dinleme, ara özet yapma, yaşamla ilişkilendirme” stratejileridir. Dinleme sonrasında kullanılan stratejiler ise “özetleme, çıkarımda bulunma, yeniden ifade etme, metnin gelişim sırasını ifade etme, metne uygun başlık bulma, neden-sonuç ilişkisi kurma, tartışma,

sözcüklerin anlamları üzerinde durma, betimlemeler yapma ve öz değerlendirme” stratejileridir.

Temur (2010) dinleme stratejilerini “Parçadan Bütüne Stratejiler, Bütünden Parçaya Stratejiler ve Üstbilişsel Stratejiler” olarak üç sınıfa ayırmıştır. Parçadan bütüne stratejiler, metnin merkezde olduğu, dinleyicinin vurgu ve tonlamalara dikkat ettiği, metnin genel anlamından çok ihtiyaç duyduğu bölümü dinlemeyi amaçladığı stratejilerdir. Bütünden parçaya stratejiler, dinleyicinin merkezde olduğu, dinleyicinin dil becerilerinin ve metinde kullanılan dilin önem kazandığı, tahmin, yorumlama, özetleme ve ana fikri bulma gibi stratejilerdir. Üstbilişsel stratejiler, dinleyicilerin tahmin, planlama ve izleme stratejilerini bilinçli bir şekilde kullanmaları, dinleme sonunda değerlendirme yapmalarını içeren stratejilerdir.

Üstbilişsel dinleme stratejileri, bireylerin dinleme süreçlerindeki bilişlerini yönetmeleri ve kontrol etmeleri olarak tanımlanabilir ve bireylerin bu bilişsel süreçlerin farkında olmalarını ve bu süreçleri değerlendirmelerini ifade eder (Çakıroğlu, 2007; Melanlıoğlu, 2011). Üstbilişsel dinleme stratejileri öğretiminin dinleme becerisini olumlu etkisi bulunmasıyla birlikte dinlemeyi anlamaya ve dinlemeye karşı olumlu tutum geliştirilmesine katkısı belirlenmiştir (Field, 2003; Goh, 2000; Katrancı, 2012). Üstbilişsel dinleme stratejileri eğitimi sayesinde, bireyler dinleme sürecine dair temel unsurları fark ederler ve dinleme becerileri gelişebilir (Goh ve Taib, 2006; Katrancı, 2012). Dinleme esnasında kendini izleyebilen bireyler, dinleme öncesinde tahminde bulunabilirler, dinleme için planlama yapabilirler ve dinlemelerini değerlendirebilirler (Arnold ve Coran, 201). Bu beceriler bireylerin üstbiliş becerilerini ve üstbilişsel dinleme stratejileri kullanım becerilerini göstermektedir.

2.2.4. Dinlemenin Türk Kültüründeki Yeri

Türk kültüründe dinlemenin önemini anlamak için atasözlerinden faydalanmak, önemli derecede fikir sahibi olmaya yeterlidir. “Az söyle, çok dinle.”, “Bir söyle, on dinle.”, “Kendi söyler, kendi dinler.”, “Tatlı söz dinletir, tatsız söz esnetir.” vb. birçok atasözünde dinlemenin konuşmaktan daha önemli olduğu vurgulanmaktadır. “Kulak vermek, kulak tıkamak, kulağına girmemek, kulak ardı etmek, can kulağı ile dinlemek, kulağına kar suyu kaçırmak, kulak kesilmek, kulağını açmak” vb. deyimlerle de dinlemenin önemi vurgulanmakla kalmamış dinleyiciler arasında sınıflandırmalar bile yapılmıştır. Dinleyen, konuşulurken dinlediklerine dikkat eden, konuşmacıya dinlediğini ve anladığını belli eden insanlar Türk toplumu içinde her zaman önemli bir yere sahip olmuşlardır.

Türk dilinde ve geleneklerinde dinleme, anlama ve yorumlama becerisi yalnızca bir

beceri değil, aynı zamanda karşılıklı iletişim kurmanın ve kültürler arası alışverişi kolaylaştırmanın önemli bir ögesidir. (Güven ve Halat, 2015; Halat ve Özbay, 2018).

2.2.5. İlköğretim Programlarında Dinleme Becerisi

Öğretim programları, öğretilmek istenen dersin nasıl öğretileceğine, hangi etkinliklerin kullanılabileceğine dair planı ifade etmektedir. Bunun yanında öğrencide beklenen, kazanımları, bu kazanımların sınırlılıklarını, kullanılabilecek yöntem ve teknikleri, öğrenci için yapılacak değerlendirmeyi de içermektedir. Öğretim programları, öğrenciye kazandırılmak için planlanan kazanımların nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgili tüm etkinliklerdir (Demirel, 2007). Özbay ve Melanlıoğlu (2012) yaptıkları araştırmada Türkçe programlarında dinlemenin ne ölçüde ele alındığını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre “1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programları” içerisinde dinleme becerisine yönelik bir ifadeye yer verilmemiştir. “1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programları” ve “1936 Yeni İlkokul Müfredat Programı” içerisinde de direkt olarak dinleme becerisi yer almamaktadır. Bununla birlikte “Talebeye düşündüğünü, duyduğunu ve bildiğini diğer kimselere şifahen veya tahriren doğru ve güzel anlatmak kabiliyetini iktisap ettirmek. Talebeye bildiğini, düşündüğünü ve duyduğunu sözle ve yazı ile iyi ve doğru olarak anlatmak iktidarını kazandırmak.” ifadesinde yer alan “duyma” ifadesinin dinlemeyi mi yoksa işitmeyi mi kastettiği anlaşılamamaktadır. “1948 İlk Okul Programı” içerisinde amaç olarak belirtilen “Onlara gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözle ve yazı ile doğru olarak anlatma kudretini kazandırmak” ifadesindeki “duyma” eyleminin işitmeyi kastettiği düşünülmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Yalnızca aynı programın okuma dersi açıklamalarında “dikkatle dinleyerek anlamaya alışmak” ifadesinde “dinleme” kelimesi geçmektedir.

“1968 İlkokul Programı” içerisinde amaçlar başlığı altında yer alan “Dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlamaya alışır. Gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözle veya yazı ile doğru, amaca uygun ve etkili olarak anlatma gücünü kazanırlar. Dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkini elde eder; seviyelerine göre yazılmış kitapları, yazıları arayıp bulmaya, istekle okumaya yönelirler.” ifadesinde dinleme becerisi az da olsa ele alınmıştır. Bu nedenle “1968 İlkokul Programı” için dinleme becerisinin ele alındığı ilk program olarak nitelemek yanlış olmaz (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). “Öğrenciye imkânların elverdiği ölçüde radyo veya televizyondaki konuşmalar, Türkçeyi güzel konuşanlar tarafından banda, plağa okunan şiirler, hikâyeler, masallar dinletilmelidir.” ifadesi ile dinleme ile ilgili yapılacak etkinlikler için örnekler

verildiği söylenebilir.

“1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı” içerisinde de dinleme becerisine genel amaçlar içerisinde yer verilmiştir. Bu programda “Öğrencilere, görüp izlediklerini; dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak; onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak; onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak” ifadesi yer almaktadır.

Dinlemenin farklı bir öğrenme alanı olarak ele alındığı ilk programın “2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı” olduğu söylenebilir. Türkçe öğretim programı “dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu” olmak üzere beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır. Programda dinleme alanı ile ilgili olarak “Dinleme seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç işitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır. Ancak dinleme, işitmeden farklı olarak dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma gibi zihinsel işlemleri de gerektirir. Bu nedenle dinleme, amaçlı bir zihinsel etkinliktir. Dinleme süreci ses ile sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlamaktadır. İkinci aşamada uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli olanlar seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Ardından bunlar, kişinin zihinsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır.

Yine aynı programda “Çocuklar dil edinme sürecine 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. İlköğretim çağındaki çocuklar dakikada konuştukları kelimelerin daha fazlasını dinleyebilmektedirler. Dinleyerek öğrenen öğrenciler, bu becerilerini bir öğrenme aracı olarak hayatları boyunca kullanırlar. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir. Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapılacak tüm etkinlikler öğrenci merkezli olmalı, öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır.” ifadesi kullanılmış ve dinlemenin ayrı bir dil becerisi olduğu belirtilmekle işitmeden farklı bir süreç olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2005). Yaklaşık on yıl süre bu program uygulandıktan sonra 2015 yılında bir kısım değişiklikler ile “2015 İlköğretim Türkçe Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı” yayınlanmıştır. Dinleme becerisi ile ilgili köklü değişiklikler yapılmamıştır.

2019 yılında “İlköğretim Türkçe Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı” revize edilerek yayımlanmıştır. Bu programın genel amaçlarında “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,” ve “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,” ifadeleri yer almıştır. Ayrıca 1. sınıf ilk okuma yazma süreci aşamalarında “dinleme eğitimi çalışmalarına” yer verilmiştir.

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 İlkokul Türkçe Dersi (1-4 Sınıflar) Türkçe Dersi Programı” genel amaçlarında “Dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeleri” ifadesine yer verilmiştir. Yine 1. sınıfta ilk okuma yazma çalışmalarında “Dinleme eğitimi çalışmaları ile başlayıp konuşma ve yazmayı da içine alarak bağımsız okuma yazmaya kadar uzanan ilk okuma yazma öğretimi, öğrencinin bağımsız öğrenmesinin temelini oluşturmaktadır.” ifadesi yer almaktadır. Ayrıca bu programda “Türkçe Öğretim Sürecinin Uygulanmasına İlişkin Esaslar “başlığı altında dinleme stratejileri ile ilgili “Dinleme strateji/tür/yöntem/teknikleri: Seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak, katılımlı, katılımsız, grup hâlinde dinleme/izleme vb.” ifadesi kullanılarak dinleme stratejilerine atıfta bulunulmuştur.

2.2.6. Dinleme Becerisini Geliştirmek İçin Öğretmenlerden Beklenen Beceriler

Eğitim sistemi gelişmeye devam ettikçe, öğretmenlerin rolü de giderek çok yönlü hale gelmekte ve öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli beceriler gerekmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken kritik becerilerden biri de öğrencilerinin dinleme becerilerini etkin bir şekilde geliştirebilmeleridir (Eliza vd., 2019; Umera-Okeke, 2008). Dinleme, iletişimin temel bir yönüdür ve öğrencilerin akademik, sosyal ve gelecekteki kariyerlerinde başarılı olabilmeleri için dinleme becerilerinin gelişmesi önemlidir. Güçlü dinleme becerileri geliştirmek, öğrencilerin bilgiyi daha etkili bir şekilde kavramalarını sağlar. Öğrencilerinde dinleme becerilerini geliştirme konusunda yetenekli olan öğretmenler, aktif ve işbirlikçi öğrenme ilkelerini anlama ve uygulama becerisi (Riniati, 2020), küçük ve büyük gruplarda öğrenmeyi kolaylaştırma becerisi (Abouzeid, 2012) ve bildiklerini daha anlaşılır şekilde açıklama becerisi (Abouzeid, 2012) dahil olmak üzere birçok yeteneğe sahip olmalıdırlar.

Öğretmenler aynı zamanda iyi birer dinleyici modeli olmalıdırlar. Bu, yalnızca konuşulanları duymayı değil, aynı zamanda altta yatan anlamı ve aktarılan perspektifi anlamak için bilinçli bir çaba sarf etmeyi de içerir. Ayrıca öğretmenler, bilgileri mümkün olan en ilgi

çekici ve etkili şekilde iletmek için yeni eğitim teknolojilerini kullanma da dahil olmak üzere kendilerini geliştirebilmelidirler. Bu teknolojiler sayesinde bilginin aktarımı daha etkili olabilir. Dinleme, geçmişte sadece yüz yüze yapılmakta iken teknolojinin gelişmesiyle birlikte telefon, bilgisayar, etkileşimli tahta gibi teknolojik aletler ile yeni bir boyut kazanmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerine ihtiyaçları olan dinleme becerilerini kazandırmaları için bu teknolojik gelişmeleri takip etmeleri de önemlidir (Bentley, 2012).

2.3. Üstbilis

Alanyazın incelendiğinde üstbilis (metacognition) kavramının değişik terimlerle Türk dilinde ifade edildiği görülür (Akın, 2006; Gelen, 2003; Özcan, 2007). Alanyazında “metacognition” kavramı için yürütücü bilis (Senemoglu, 2005); bilis üstü (Yıldız vd., 2006); bilis ötesi (Şen, 2003; Yurdakul, 2004); bilis bilgisi (Selçuk, 2000) gibi kavramlar kullanılmıştır. Bu durum bu kavramın ortak bir terimle ifade edilmesi gerekliliğini doğurmuştur. Özsoy (2008) Türk Dil Kurumu’ dan “metacognition” kavramına karşılık gelebilecek Türkçe bir sözcük için öneri talep etmiş ve bunun üzerine TDK “üstbilis” kelimesini önermiştir. Bu öneri üzerine, bu çalışmada da olduğu gibi “üstbilis” kavramı alanyazında daha çok kullanılmaya başlanmıştır.

Üstbilis kavramı, 1970’li yıllarda Flavell’ in üst-bellek (meta-memory) kavramına dayandırılmış ve ilk olarak Flavell’in çalışmasında yer almıştır. Flavell’a (1976) göre üstbilis, izlemeyi ve düzenlemeyi içeren bir kavramdır. Üstbilis, soyut bir kavram olduğu için üstbilisle ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlar arasında bazı farklılıklar olmasına rağmen genel olarak üstbilis” bireyin öğrenmesi üzerinde bilinçli biçimde düşünmesi ve bilisini planlaması, izlemesi ve düzenlemesi” olarak tanımlanır (Melanlıoğlu, 2011).

Diğer tanımlardan bazıları şöyledir:

Üstbilis, bireyin kendi öğrenmesi hakkındaki öz bilgisi ve “bilişsel fenomen bilgi ve bilis” tir (Flavell, 1979).

Daha önceden planlanmış, öğrenme etkinlikleri ve problem durumlarında öğrencilerin kendi düşünme süreçleri hakkındaki farkındalıkları ve düzenlemeleri üstbilistir (Brown, 1978; Akt. Aydın, 2022).

Bireylerin kendi düşünme süreçleri ve stratejileri, bununla birlikte bu öğrenme süreçlerindeki izleme ve düzenleme yeteneklerine dair sahip oldukları bilgi üstbilistir (McCormick vd., 1989; Akt. Melanlıoğlu, 2011).

Üstbilis, temel bilis süreçlerinin ötesine geçerek bireylerin kendi öğrenme ve problem

çözme stratejilerini gözlemlmelerini, analiz etmelerini ve aktif olarak yönetmelerini sağlayan daha üst düzey bir biliş temsil eder (Schraw vd., 2006).

Üstbiliş, bireyin kendi düşünmesi hakkındaki farkındalığıdır (Doğanay ve Kara, 1995).

Bireyin bildiklerini değerlendirmesi üstbiliştir (Taylor, 1999).

Hacker ve Dunlosky (2003) üstbilişi, insanın beyninde gerçekleştirdiği zihinsel faaliyetler hakkındaki farkındalığı ve bunlar üzerindeki kontrol yeteneği olarak tanımlamıştır.

Üstbiliş daha anlaşılır hale getirmek için biliş ile arasındaki ilişkinin açıklanması önemlidir (Sarıkaya, 2021). Bilişsel öğrenme herhangi bir eleştirel bakış açısı içermez iken üstbilişsel öğrenme sürecin önceden planlaması, izlenmesi ve değerlendirilmesi bakımından farklıdır (Katrancı, 2012). Bu eleştirel bakış açısı bir taraftan da bireyin öğrenmeyi öğrenmesini sağlamaktadır. Birey kendini çok iyi tanır ve hangi konuyu nasıl daha kolay ve kalıcı öğreneceğini bilir. Bu durum bireyin kendi öğrenmesini kontrol etmesini sağlayan üstbilişsel kontrolün meydana gelmesini sağlar. Bu sayede birey, hangi üstbilişsel stratejileri kullanacağını da bilir (Brown, 1992).

'Meta' ön eki Yunanca 'ötesinde' veya 'ile' anlamına gelen bir kelimedenden gelmektedir ve bu ön ek, bilişin temel süreçlerini aşan ve onlardan soyutlanan bir kavram olan üstbilişin özünü ifade etmektedir. Üstbiliş, özünde, biliş hakkında biliştir ve bireylerin kendi zihinsel işlemlerini gözlemlmelerini, analiz etmelerini ve değerlendirmelerini sağlar (Wang, 2023).

Bireyler düşüncelerini, anılarını, duygularını ve problem çözme stratejilerini gözlemleyip düzenleyerek genel bilişsel işleyişlerini geliştirebilir ve daha etkili öğrenenler haline gelebilirler.

Üstbiliş çalışmalarında önemli adımlar atılmış, araştırmacılar üstbilişin çeşitli yönlerini ve boyutlarını araştırmışlardır (Goh, 2008). İlk araştırmalar üstbilişin okuduğunu anlamadaki rolüne odaklanmış, etkili öğrenme stratejilerinin ve öz-düzenleyici davranışların geliştirilmesindeki kritik önemini ortaya koymuştur (Nath, 2016; Tokcalar ve Gürlen, 2023). Daha sonraki çalışmalar üstbilişin kapsamını genişletmiş, gelişmiş problem çözme, gelişmiş akademik performans ve bağımsız öğrenenlerin yetiştirilmesi de dahil olmak üzere çok çeşitli bilişsel ve duygusal sonuçlar üzerindeki etkisini ortaya koymuştur (De Boer vd, 2018; Iftikhar, 2014; Papleontiou-louca, 2003; Paris ve Paris, 2001).

Literatürde tanımlandığı şekliyle üstbilişin çok boyutlu doğası, bu yapının karmaşıklığının altını çizmektedir (Gama, 2000; Kayashima ve İnaba, 2003, Papleontiou-louca, 2003). Brown (1980-1987) yılları arasında yaptığı araştırmalardan yola çıkarak üstbiliş ile ilgili kesin bir tanımın yapılamayacağı ve sınırlarının belirlenemeyeceği görüşünü belirtmiştir (Akt. Aydın, 2022). Yine Flavell (1987) “(...) hiçbirimiz üstbilişin ne olduğu, nasıl

işlem gördüğü ve nasıl geliştiği konusunda tam anlamıyla detaylı bir iç görü ve öneriye sahip değiliz” görüşü ile üstbilişin karmaşıklığına vurgu yapmıştır.

Üstbiliş, bireyin yalnızca kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisini değil, aynı zamanda bu süreçleri etkili bir şekilde kontrol etme ve düzenleme becerisini de kapsar. Bu, kişinin öğrenmesini tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme kapasitesinin yanı sıra bilişsel performansı etkileyebilecek duygu ve motivasyonların farkındalığını ve yönetimini de içerir. Tüm bunlar düşünüldüğünde üstbiliş ile ilgili araştırmalar ve öğretim etkinlikleri öğrencilerin öğrenmesinde ve öğretmenlerin öğretmesinde büyük bir öneme sahiptir (Jiang vd., 2016).

2.3.1. Üstbiliş ve Biliş

Üstbiliş ve biliş, insan zihnini ve onun karmaşık süreçlerini anlamamızda çok önemli rol oynayan birbiriyle ilişkili iki kavramdır (Kralik vd, 2018). Flavell'in ortaya koyduğu orijinal adıyla üstbiliş, kendi düşüncemiz hakkında düşünme yeteneğini ve bilişsel süreçlerimizin aktif olarak izlenmesini ve düzenlenmesini ifade eder (Khusniyah, 2020). Bu, bilişsel stratejilerimiz üzerinde sahip olduğumuz farkındalık ve kontrolün yanı sıra öğrenmemizi ve problem çözmemizi etkileyen kişi, görev ve strateji değişkenleri hakkındaki bilgimizi de içerir.

Biliş, bilginin edinilmesi, işlenmesi ve kullanılması, üstbiliş edinilmesinin yanında nasıl edinildiğini ve nasıl anlaşıldığını bilmedir (Senemoğlu, 2012). Üstbiliş, özünde, kendi bilişimizi yansıtmamıza ve yönetmemize olanak tanıyan üst düzey bir bilişsel süreçtir ve bu da onu etkili öğrenme ve problem çözmenin önemli bir bileşeni haline getirir (Wang, 2023).

Üstbiliş ve biliş arasındaki etkileşim, insan zihnine ilişkin anlayışımızı şekillendirmek ve öğrencileri kendi bilişsel gelişimlerinin kontrolünü ele almaları için güçlendirmeyi amaçlayan eğitim uygulamalarını geliştirmek açısından önemlidir. (Dangin, 2020; Khusniyah, 2020; Livingston, 2003; Papeontiou-louca, 2003).

Bir beceriye dair biliş gelişmeden birey o beceriye dair üstbiliş becerisi de geliştiremez. Bu nedenle üstbilişin gelişmesinde biliş temel rol oynamaktadır (Veenman vd., 2006). Bununla birlikte farklı biliş alanlarında gelişim sağlamak için üstbilişin gelişmesi de önemlidir (Hanten, vd., 2004). Bir beceriyi ya da öğrenmeyi gerçekleştirmek için bilişsel beceriler kullanılır, bu becerinin ya da öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceğini anlamak için üstbiliş kullanılır (Rivers, 2001). Biliş ve üstbiliş birbiri ile güçlü bağları olan hatta iç içe geçmiş kavramlardır. Birbirlerinden bağımsız olmamaları nedeniyle yalnızca birini incelemek yeterli bir bakış açısı olmayabilir (Serin, 2014).

2.3.2. Üstbilişin Bileşenleri

Flavell'in üstbiliş kavramsallaştırması hem üstbilişsel bilgiyi hem de üstbilişsel deneyimleri ve düzenlemeleri kapsar. Üstbilişi inceleyen araştırmacılar birkaç temel bileşen tespit etmişlerdir. (Livingston, 2003). İlk olarak, üstbilişsel bilgi, bireyin kendi bilişsel güçlü ve zayıf yönleri ile elindeki öğrenme görevinin doğasına ilişkin farkındalığını ifade eder (Lockl ve Schneider, 2007; Schraw vd., 2006). Bu bilgi, bireylerin öğrenme stratejilerini planlayabilecekleri, izleyebilecekleri ve değerlendirebilecekleri bir temel olarak hizmet eder ve sonuçta daha etkili ve verimli öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Bireyler, bilişsel yetenekleri ve önlerindeki öğrenme zorlukları hakkında planlar geliştirerek, hangi yaklaşım ve tekniklerin etkili ve verimli öğrenme sağlayacağı konusunda bilinçli kararlar verebilirler.

Üstbilişsel bilgi, kişi değişkenleri (kişinin kendi bilişsel güçlü ve zayıf yönleri), görev değişkenleri (bir öğrenme görevinin gereksinimleri ve özellikleri) ve strateji değişkenleri hakkındaki bilgiler de dahil olmak üzere, bireyin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin farkındalığını ve anlayışını ifade eder (Khusniyah, 2020; Livingston, 2003).

Schraw (1998)' a göre üstbilişsel bilgi, bireyin öz düşünce süreçlerini anlaması ve kavramasıdır. Bireyin dinleme becerisi ile ilgili kendi düzeyini bilmesi üstbilişsel bilgidir.

Üstbilişsel bilgi üç gruba ayrılır. Bunlar:

- **Bildirimsel Bilgi:** Bildirimsel bilgi, bireyin kendi yeterliklerinin farkında olması ve bir işi yapıp yapamayacağına dair bilgisidir (Flavell, 1979). Birey güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili bir yargıya sahip olmakta, bu da bireyin öz yeterlik, benlik bilgisi, duygusal durumu hakkındaki bilgisini ifade etmektedir (Harris vd., 2009).

- **İşlemsel Bilgisi:** Bireyin bir görevin nasıl başarıyla yapılacağını bilmesi yordam bilgisini ifade eder. İşlemsel bilgide işin yapılması değil, işin nasıl yapılacağını bilmesi söz konusudur (Harris vd., 2009; Özsoy, 2008). İşin nasıl yapılacağını bildikleri için işlemsel bilgisi yüksek bireyler işi daha kolay bir şekilde yapabilirler.

- **Duruma Dayalı Bilgi:** Bu bilgi için birey hem bildirimsel bilgiye hem işlemsel bilgiye sahip olmalıdır. Bireyin bir işin nasıl yapılacağına dair, kendisinin bu işin üstesinden gelip glemeyeceğine dair ve hangi durumda ne yapacağına dair bilgisidir (Özsoy, 2008). Bireyin bilgileri ya da bildiği stratejileri ne zaman ve nerede kullanacağına dair bilgisidir (Harris vd., 2009; Negretti ve Kutaeva, 2011; Paris ve Winograd, 2013; Schraw ve Moshman, 1995; Tsai vd., 2018).

Flavell'a (1979) göre birbirleri ile etkileşim halinde olan üstbilişsel bilgiyi etkileyen üç değişken bulunmaktadır. Bunlar:

- Birey Değişkeni: Bireyin hem kendi hem de insanın doğasında bulunan bilgi ve inançlarının tümünü ifade etmekle birlikte sınırlarının da farkında olmasıdır (Özsoy, 2008; Katrancı, 2012).
- Görev Değişkeni: Bireyin karşı karşıya kaldığı durumun doğasıyla ve bu işin gereklilikleri hakkında sahip olduğu bilgiyi ifade etmektedir (Özsoy, 2008).
- Strateji Değişkeni: Karşılaşılan durumla ilgili bireyin çözümle ilgili kullanabileceği stratejiler hakkındaki bilgisini ifade etmektedir (Özsoy, 2008).

İkinci olarak, kişinin bilişsel süreçlerinin kontrolünü ve yönetimini kapsayan üstbilişsel düzenleme, üstbilişin önemli bir yönüdür (Livingston, 2003). Bu, kişinin kendi öğrenmesini planlama, izleme ve değerlendirme becerisini içerir ve bireylerin stratejilerini ve yaklaşımlarını eldeki görevin gereksinimlerine daha iyi uyacak şekilde uyarlamalarına olanak tanır. Planlama, eldeki bilginin kullanılması, amaca uygun stratejilerin seçilmesinin planlanmasıdır. İzleme, bireyin görev sırasında gösterdiği performansı takip etmesi ve performansını anlamaya yönelik farkındalığıdır. Değerlendirme ise bireyin öğrenmesi ile ilgili süreci ve öğrenme işi sonunda elde ettiği sonuçları değerlendirmesidir. Bu devam eden planlama, izleme ve değerlendirme döngüsüne dahil olarak, bireyler öğrenme yöntem ve tekniklerini eldeki görevin özel gereksinimleri ve zorluklarıyla daha iyi uyum sağlayacak şekilde uyarlayabilirler.

Üstbilişsel düzenleme, her durumda ya da her öğrenme işinde kullanılsa da sonradan öğrenilebilir (Lee vd., 2010). Önemli olan bireyin bilgiyi amacına uygun ve nasıl kullanacağını bilmesidir (Schleifer ve Dull, 2009).

Üstbilişin bileşenleri, yani üstbilişsel bilgi ve düzenleme, karmaşık bir şekilde birbirine örülür ve bireylerin öğrenme ve problem çözme aşamasında, bilişsel ve üstbilişsel süreçlerden oluşan bir döngü oluşturur (Nath, 2016; Papleontiou-louca, 2003).

2.3.3. Üstbilişsel Stratejiler

Üstbiliş becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan araçlara üstbilişsel stratejiler denilebilir (Serin ve Korkmaz, 2018). Bireylerin öğrenme hedefine ulaşmak için düzenlediği öğrenme süreçlerini kontrol etmelerini sağlayan etkinlikler üstbilişsel stratejilerdir (Schraw ve Moshman, 1995). Öğrencilerin öğrenme süreçlerini verimli hale getirmeleri için üstbilişsel stratejileri kullanmayı öğrenmeleri, bu stratejileri kullanma becerilerini geliştirmeleri genel olarak kabul edilen bir görüştür (Wallace, 2004). Alanyazın incelendiğinde araştırmacılar kendi araştırma konularına göre birçok üstbilişsel stratejiden söz etmişlerdir. Bununla birlikte en çok üzerinde durulan dört strateji; tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmedir.

(Aydurmuş, 2013; Desoete ve Roeyers 2002; Schraw ve Moshman, 1995).

Bir görevin gerekliliklerini ve sonuçlarını tahmin etme, temel bir üstbiliş becerisidir. Tahmin, öğrencilerin önceki bilgilerini etkinleştirmelerine, uygun hedefler belirlemelerine ve bilgilerini etkili bir şekilde kullanmalarına olanak tanır. Tahmin yeteneğinin gelişmesi öğrenme ödevinin daha önceden yapıp yapılmamasıyla da ilgilidir. Daha önceden gerçekleştirilmiş bir öğrenme ödevi ile karşılaşıldığında öğrenme sonucunun nasıl olabileceğine dair tutarlı tahminlerde bulunmaya imkân tanır. Planlama da buna göre yapılır. Bununla birlikte öğrenme ödevi ile ilk defa karşılaşılsa bile üstbilişsel strateji kullanımı gelişmiş bireyler yeni durumla ilgili tutarlı tahminlerde bulunabilirler. Bilişsel adımları organize etme ve sıralama süreci olan planlama, tahminle yakından ilişkilidir.

Planlama, öğrencilerin karmaşık görevleri yönetilebilir hale getirmesine, gerekli kaynakları ve araçları belirlemesine ve görevi tamamlamak için stratejik bir zaman çizelgesi geliştirmesine olanak tanır. Yetenekli öğrenciler, gerekli adımları, potansiyel engelleri ve zorlukların üstesinden gelmek için stratejileri göz önünde bulundurarak göreve yaklaşımlarını planlarlar.

Öğrenme faaliyetinin temel ilkelerinin bilinmesi, faaliyet öncesi, faaliyet sırasında kullanılacak stratejinin önerilmesi planlama stratejisidir (Chamot ve Kupper, 1989). Öğrenenin öğrenme faaliyeti sonunda başarılı bir sonuç elde edebilmesi için öğrenme faaliyeti boyunca hangi stratejiyi kullanacağını ve faaliyet sırasında hangi araçlara ihtiyaç duyabileceğini önceden belirlemesi planlama stratejisini gerektirir (Schraw ve Moshman, 1995). Üstbilişsel bir strateji olan planlama stratejisi yol haritasının, işe yaramayan araçların yerine getirilebilecek alternatif araçların belirlenmesini içerir.

Brown ve Palincsar' a (1982) göre üstbiliş stratejileri yürütücü bir fonksiyona sahiptir ve planlama stratejileri bir sorunla karşılaşana kadar devam eden faaliyetlerdir. Planlama stratejileri kapsamında izleme, değerlendirme gözden geçirme de vardır. Sonuca yönelik tahmin, iş takviminin belirlenmesi ve farklı stratejilerin kararlaştırılması planlama stratejileri kapsamındadır (Erol, 2021).

Schraw ve Moshman (1995) planlama stratejisi oluşumunun küçük yaşlardan itibaren oluşmaya başladığını, 10-14 yaşları arasında belirgin hale geldiğini ifade etmişlerdir. Bu da ülkemizde 4. ve 8. sınıf düzeylerine denk gelmektedir.

Planlama stratejisi, bir ön hazırlıktır. Öğrenme faaliyetinin amaç ve hedeflerinin belirlendiği, ön bilgilerin harekete geçirildiği, benzer bilgilerin ortaya çıkarıldığı ve sonucun tahmin edilmeye çalışıldığı süreçtir (Cohen, 1994). Planlama stratejisi, duruma bağlı bilgidен yararlanır. Bu bilginin kullanılmasıyla çalışan planlama stratejisi, öğrenme için gerekli

bileşenleri önceden tahmin eder; öğrenme etkinliklerinin öz değerlendirmesinin yapılmasını sağlar (Kallio vd., 2018).

Schraw' a (1998) göre öğrenme faaliyetinin değerlendirilmesi için bir kontrol listesi hazırlanabilir ve birey şu sorulara cevap vererek değerlendirmeyi yapabilir:

1. Bu görev hangi özelliklere sahiptir?
2. Görevle ilgili amacım nedir?
3. Hangi bilgiler ve stratejilere ihtiyacım var?
4. İhtiyacım olan zaman ve kaynak ne kadardır?

Planlama stratejisi 5 alt kategoriden oluşmaktadır:

Ön Örgütlenme: Daha çok öğrenme öncesi kullanılan stratejilerdir. Ön örgütlenme, öğrenme ile ilgili ana fikri ya da kavramları ön görmek (Chamot ve O'Malley, 1987), öğrenme faaliyeti ile ilgili ana planın, faaliyet ilkesinin genel ön izlemesini yapmak (O'Malley vd., 1985), öğrenme faaliyeti hakkında ön izleme yapmak (Chamot ve Kupper, 1989; O'Malley ve Chamot, 1990) olarak ifade edilmektedir. Ders öncesi öğrenme ortamının hazırlanması, öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi, öğrenilecek bilgi ile ilgili ana kavramların gözden geçirilmesi ve önceden öğrenilmiş bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi gibi birçok farklı alanda ön örgütleyiciler bulunmaktadır (Chiquito, 1995). Ön örgütleyiciler kavramı, önceden öğrenilmiş bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirmek için yapılan zihinsel faaliyetler için kullanılır (Beyhan, 2005).

Yönlendirilmiş Dikkat: Öğrenme faaliyeti sırasında öğrenme işi ile alakası olmayan bütün dikkat dağıtıcıların görmezden gelinmesine karar verilmesi, öğrenme işlemi boyunca bu dikkatin devam ettirilmesi (O'Malley vd., 1985), bireyin dikkatini bilinçli olarak sadece öğrenme faaliyetine yönlendirmesi olarak ifade edilebilir. Yönlendirilmiş dikkat; öğrenme boyunca öğrenmeye yoğunlaşmak için motivasyon kaynağıdır (Vandergrift vd, 2006).

Seçici Dikkat: Öğrenme faaliyetinin önemli görülen kısmına dikkati toplamaktır (O'Malley vd., 1985). Daha çok dinleme ve okuma faaliyetleri sırasında kullanılan, faaliyetin belirlenen bölümlerine yönelik dikkatin daha fazla yoğunlaştırılmasını ifade eder.

Öz Yönetim: Bireyin öğrenme sürecini kendisinin planlaması ve yönetmesidir. Öz yönetim öğrenme için bireylerin harekete geçmesini de ifade etmektedir (Jacobs ve Paris, 1987). Hauck'e (2005) göre öz yönetim bilişsel ve üstbilişsel süreçlerin tamamını içerir. Planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerinin hepsinde öz yönetim vardır.

İşlevsel Planlama: Öğrenme faaliyetinin gerekli bileşenlerini planlama ve prova etme olarak tanımlanmaktadır (O'Malley vd., 1985; O'Malley ve Chamot, 1990). Öğrenme için hedeflerin ve alt hedeflerin belirlenmesi, bu hedeflerle ilgili zaman planlamasının yapılması,

hangi sıra ve düzenin takip edileceğinin belirlenmesi işlevsel planlamadır (Zimmerman ve Pons, 1986).

Öğrenme hedeflerine yönelik ilerlemenin sürekli değerlendirilmesi olan izleme, bir diğer önemli üstbilişsel süreçtir. Anladıklarını izleyen, bilgi eksikliklerini tespit eden ve stratejilerini buna göre ayarlayan öğrenciler daha iyi öğrenme sonuçları elde ederler.

İzleme, öğrenme faaliyeti sırasında kullanılan stratejilerin ve yapılan planlamanın denetlenmesini ifade eder (Chamot ve Kupper, 1989). Bireyin, öğrenme ve öğrenme performansı hakkındaki farkındalığı üstbilişsel stratejilerden kendini izlemeyi ifade eder (Schraw, 1998). İzleme stratejileri sayesinde daha önceden verilen kararların gerekli durumlarda revize edilmesi sağlanır (Erol, 2021). Ayrıca bu süreç sayesinde öğrenenin üstbilişsel stratejileri daha sonraki faaliyetlerde daha verimli kullanmasına yardımcı olur. Öğrenme sürecinin bilinçli olarak izlenmesi, seçilen stratejilerin kontrol edilmesi, performansın farkında olunması izleme stratejilerinin sayesinde olur ve hayati öneme sahiptir (Brown ve Palincsar, 1982).

İzleme stratejilerinin kontrolü için hazırlanacak listede şu sorular yer alabilir (Schraw, 1998):

1. Ne yaptığımı açık olarak biliyor muyum?
2. Görevim anlamlı mı?
3. Hedeflerime ulaşıyor muyum?
4. Herhangi bir değişiklik yapmalı mıyım?

Bireyin öğrenme sırasında belirli aralıklarla kendini kontrol etmesi kendini izlemedi ve bu yetenek yavaş gelişmektedir (Schraw ve Moshman, 1995).

İzleme stratejileri 8 alt kategoriden oluşmaktadır:

Kavramayı İzleme: Bireyin anlama ile ilgili durumunu kontrol etmesi, doğrulaması veya düzeltilmesini ifade eder (Chamot ve Kupper, 1989). Kavramayı izleme stratejisi devam eden anlama faaliyetini değerlendirilmesini ve düzenlenmesini içerir iken müdahaleci, çözüm odaklı ve düzeltici bir stratejidir (Erol, 2021). Öğrenme faaliyetinde anlamamanın tutarlı bir şekilde sağlanması kavramayı izleme stratejisi sayesinde gerçekleşir (Cho vd., 2010).

Üretimi İzleme: Bireyin dil ile ilgili üretimini kontrol etmesi, doğrulaması veya düzeltilmesidir (Chamot ve Kupper, 1989).

İşitsel İzleme: Faaliyet hallindeki bir dil görevi hakkında karara varmak için sürecin işitsel olarak izlenmesini ifade eder (Chamot ve Kupper, 1989). Daha çok dinleme ve konuşma becerisine yönelik bir üstbiliş stratejisidir.

Görsel İzleme: Faaliyet halindeki bir dil görevi hakkında karara varmak için sürecin

görsel olarak izlenmesini ifade eder (Chamot ve Kupper, 1989). Üretilmiş dil birimlerinin görsel yönden izlenmesine ve kelimelerin doğru yazılıp yazılmadığının izlenmesine yöneliktir. Kelimelerin doğru telaffuz edilmesi ya da yazılması işitsel izlemenin de verimli olmasına bağlıdır. Aynı zamanda kelimelerin öğrenilmesinde görsel olarak belleğe kaydedilmesinin de önemi büyüktür. Görsel izleme sürecinde sorulması gereken soru “(yazılış bakımından) doğru görünüyor mu?” sorusudur (Pachler ve Field, 2002).

Stili İzleme: Faaliyet halindeki bir dil görevinin üslup bakımından izlenmesi, doğrulanması ve düzenlemesini ifade eder (Chamot ve Kupper, 1989). Dil becerileri bakımından anlatımdaki istikrarın ve uyumun izlenmesidir.

Stratejiyi İzleme: Bireyin faaliyet durumundaki bir dil görevi için seçtiği stratejilerin verimli olup olmadığını izlemesidir (Chamot ve Kupper, 1989). Strateji kullanmak dil görevleri için bir ihtiyaç olmakla birlikte bu stratejilerin verimli olup olmadığının izlenmesi gerekmektedir. Seçilen stratejinin verimli olduğu düşünülüyorsa bu stratejiyle devam edilir ya da bu stratejiden vazgeçilir.

Planı İzleme: Faaliyet süreci için yapılan planın verimli olup olmadığının izlenmesidir (Chamot ve Kupper, 1989). Öğrenme sürecinin kılavuzu olan planın, düşünüldüğü gibi uygulanması öğrenme faaliyetinin de başarılı olabilmesi için önemlidir. Bu nedenle öğrenme faaliyetinin plan dahilinde devam edip etmediğinin süreç boyunca izlenmesi önemlidir.

Çift Kontrollü İzleme: Önceki öğrenme faaliyetlerinde meydana gelen durumların ya da olasılıkların faaliyet sırasında göz önüne alınması (Chamot ve Kupper, 1989), faaliyet sürecinde dinleme metinleri aracılığıyla anlamanın tekrar kontrol edilmesi, doğrulanması ve düzeltilmesidir (Vandergrift, 1997). Daha çok dinleme becerisi için kullanılan çift kontrollü izleme, anlamanın tam gerçekleşmediği durumlarda kullanılan bir üstbilişsel stratejidir. Kavramayı izleme stratejisi ile çift yönlü izleme stratejisini birbirinden ayıran özellik, kullanılma sıklıklarıdır (Guan, 2014).

Üstbilişin son aşaması olan değerlendirme, kişinin yaklaşımının etkinliğini gözden geçirmeyi ve gelecekteki görevler için ayarlamalar yapmayı içerir. Başarılı değerlendiriciler, performanslarını eleştirel bir gözle irdeler ve yapılması gereken iyileştirmeleri belirleyebilirler (Doulík vd., 2015; Papeontiou-louca, 2003; Schraw ve Graham, 1997).

Üstbilişsel stratejiler bakımından değerlendirme öz değerlendirmedir. Öğrenme faaliyeti sonrasında bireyin dil becerisini, strateji kullanma becerisini ve öğrenme görevini hangi düzeyde gerçekleştirdiğine dair karar vermesi öz değerlendirme olarak adlandırılır (Chamot ve Kupper, 1989). Öz değerlendirme sayesinde birey hedeflediği düzey ile bulunduğu düzey arasındaki durumun karşılaştırmasını sağlar. Bununla birlikte öğrenme faaliyeti

sırasında kullandığı stratejilerin de verimliliğini değerlendirmiş olur (Harris vd., 2009). Öz değerlendirmesini yapmış ve olumlu bulmuş bireyler kendilerine başarı için motivasyon sağlarlar (Schunk, 1991).

Schraw' a (1998) göre öz değerlendirme stratejisi için şu sorular sorulabilir:

1. Hedefe ulaşabildim mi?
2. İşe yarayan stratejiler hangileri?
3. İşe yaramayan stratejiler hangileri?
4. Sonraki faaliyette daha farklı sonuç elde eder miyim?

Öz değerlendirme stratejisi 5 alt kategoriden oluşur:

Üretimi Değerlendirme: Öğrenme faaliyeti sonunda, yapılan faaliyetin değerlendirilmesi olarak tanımlanmıştır (Chamot ve Kupper, 1989). Üstbiliş stratejilerinin döngüsel olması nedeniyle, üretimi değerlendirme stratejisi daha önceki süreçlerin devamı niteliğindedir. Üretimi değerlendirme stratejisi tam olarak sonucun değerlendirilmesi değil, planın ve izleme sürecinin devamı olması bakımından son karar verilmeden önce ihtiyaç duyulması halinde önceki aşamalara dönmeyi içeren bir karar alma sürecidir. Bu nedenle üretimi değerlendirme sonuç değil, süreçtir (Erol, 2021).

Performansı Değerlendirme: Faaliyetin gerçekleştirilmesi sırasında bireyin gösterdiği çabanın değerlendirilmesidir (Chamot ve Kupper, 1989). Sürece yönelik olan bu değerlendirme aslında bireyin elinden gelenin en iyisini yapıp yapmadığının ortaya konması için yapılan bir değerlendirmedir.

Yeteneği Değerlendirme: Faaliyet sırasında sergilenen yeteneğin değerlendirilmesidir (Chamot ve Kupper, 1989). Bireyin objektif olarak kendini değerlendirmesini, sadece kendini iyi bulduğu yönlerini değil, kendini daha iyi tanımasına imkân sağlaması bakımından yetersiz bulduğu yönlerini de teşhis etmesini içeren üstbilişsel bir stratejidir.

Stratejiyi Değerlendirme: Faaliyet sonunda bireyin strateji kullanma becerisinin değerlendirilmesidir (Chamot ve Kupper, 1989). Bununla birlikte seçilen stratejinin uygunluğunun, stratejinin değişmesinin ya da revizyon edilmesinin değerlendirilmesidir (Graham vd., 2011).

Dil Repertuarını Değerlendirme: Sözcük, cümle, anlama ve ifade etme düzeyinde bireylerin dil repertuarının değerlendirilmesini ifade etmektedir (Chamot ve Kupper, 1989).

Üstbilişsel döngünün son aşaması olan değerlendirme, kişinin yaklaşımının etkililiğini eleştirel bir şekilde gözden geçirmesini ve gelecekteki görevler için ayarlamalar yapmasını içerir.

2.3.4. Üstbilişsel Farkındalık

Eğitim alanında önemli bir kavram olan üstbiliş, kişinin kendi düşünce süreçleri hakkında düşünme ve bunları etkili bir şekilde düzenleme becerisini ifade eder (Tak vd., 2022). Bilişsel süreçlere ilişkin bu farkındalık, bireylerin öğrenme stratejilerini planlamalarını, izlemelerini ve değerlendirmelerini sağladığından başarılı öğrenme için önemlidir ve akademik performansın artmasını sağlar (Akin, 2006; Schraw vd., 2006).

Öğrenme görevine, bilişsel etkinliğe ve etkinliğin sonucuna ilişkin duyguları, tahminleri ve yargıları kapsayan üstbilişsel deneyimlerin rolü, öğrenme sürecinde önemlidir (Breed vd., 2014). Bu deneyimler, öğrencilere kendi bilişsel yetenekleri ve sınırları hakkında bilgi vererek kullandıkları stratejiler hakkında bilinçli kararlar almalarını sağlar (Hosenfeld vd., 1992). Ayrıca, üstbilişsel farkındalık, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif bir rol üstlenmelerini ve stratejilerini gerektiği gibi ayarlamalarını sağladığı için motivasyon ve öz düzenleme ile yakından ilgilidir (Akyolcu, 2013, Doulik vd., 2015). Öğrenciler, kendi bilişsel güçlü ve zayıf yönlerine dair bir anlayış geliştirerek, uygun öğrenme stratejilerini daha iyi belirleyip uygulayabilir, bu da performanslarının artmasına ve öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarına yol açar (Dangin, 2020; Efklides, 2009; Papeontiou-louca, 2003; Tak vd., 2022).

Üstbilişsel stratejilerin seçilmesi ve kullanımı noktasında üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesi önemlidir. Bu nedenle bireylerde önce üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesi gerekmektedir (Baysal vd., 2013; Karakelle, 2012; Selçioğlu-Demirsöz, 2014). Eğitimciler, öğrencileri kendi öğrenmelerini benimsemeleri için güçlendirmeye çalıştıkça, üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesi, kapsamlı bir eğitim yaklaşımının bir bileşeni haline gelmektedir (Goh, 2008).

2.3.4.1. Üstbilişsel Farkındalığa İlişkin Genel Farkındalığı Arttırmak

Öğrenciler, üstbilişsel becerilerini geliştirerek öğrenme süreçlerinde daha aktif ve kendi kendilerini yöneten bir rol üstlenebilmektedir (Papeontiou-louca, 2003). Üstbiliş; ilerlemelerini izlemelerini, gelişime açık alanları belirlemelerini ve daha etkili ve bağımsız öğrenenler olmak için öğrenme yaklaşımlarını stratejik olarak ayarlamalarını sağlar. Ayrıca, üstbilişsel farkındalığı geliştirmeye odaklanan öğretim programlarının, eğitime bilişsel ve duyuşsal kazanımlar sağladığı gösterilmiştir (Nath, 2016). Bu bulgular, üstbilişin dönüştürücü potansiyelinin altını çizerek, öğrencileri karmaşık akademik ve mesleki zorlukların üstesinden daha başarılı bir şekilde gelebilecek yaşam boyu, kendi kendini yöneten öğrenenler haline

gelebileceklerini ifade etmektedir. Özetleme, gözden geçirme ve kendi bilişini değerlendirme gibi üstbiliş stratejileri, öğrencilerin düşünce süreçlerinin daha fazla farkına varmalarına ve anlamalarındaki boşlukları veya zayıflıkları ele almak için daha donanımlı olmalarına yardımcı olabilir (Dangin, 2020).

Araştırmalar, üstbilişsel stratejileri güçlü bir şekilde anlayan öğrencilerin, bu tür bir farkındalığa sahip olmayanlara göre daha yüksek okuduğunu anlama becerilerine sahip olma eğiliminde olduğunu göstermiştir (Iftikhar, 2014). Öğretmenler, öğrencilere üstbilişsel olarak daha bilinçli olmayı öğreterek, kendi öğrenmelerinin kontrolünü ele almalarını ve daha etkili okuyucular, dinleyiciler ve problem çözücüler olmalarını sağlayabilir.

Öğretmenlerin öğrencileri arasında üstbilişsel farkındalığı geliştirmek için etkinlikler hazırlayarak çeşitli adımlar atması çok önemlidir. Bunu sağlamanın yollarından biri üstbilişsel farkındalık hakkında sınıf içi tartışmalar yapmaktır (Schon, 1987, Akt. Kaplan, 2019). Öğrencilerin başarı ve başarısızlık hakkında tartışmalar yapmaları, üstbilişsel farkındalıklarının gelişmesine katkı sağlayacaktır (Kuhn vd., 1992). Bununla birlikte öğretmenler bu farkındalığı geliştirmek için rol model olmalıdırlar. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin yanı sıra grup çalışmaları da üstbilişsel farkındalığın gelişmesine katkı sağlayacaktır (Rogoff, 1990; Akt. Kaplan, 2019). Bu, üstbilişsel stratejilerin ders planlarına dahil edilmesini, üstbilişsel süreçler ve faydaları hakkında açık eğitim verilmesini ve öğrencilerin kendi düşünce süreçlerini yansıtmaları, kendi kendilerini izlemeleri ve değerlendirmeleri için düzenli fırsatlar yaratılmasını içerebilir (Olson ve Astington, 1993). Öğretmenler, öğrencileri bilişsel kapasiteleri hakkında daha derin bir anlayış geliştirmeleri ve öğrenmelerini aktif bir şekilde yönetmeleri için güçlendirerek, onları akademik ve mesleki başarı için gerekli öz düzenleme becerileriyle donatabilirler.

2.3.4.2. Biliş Bilgisini Geliştirmek

Bilgi edinme, işleme ve kullanmanın temel süreci olan biliş hem normal hayatımızda hem de öğrenim hayatımızda önemli bir yere sahiptir. Üstbilişsel farkındalığın gelişmesi için biliş bilgisinin de gelişmesi gerekmektedir.

Biliş bilgisini geliştirmek, dikkat, hafıza, problem çözme ve karar verme gibi bilişsel işlevlerin çeşitli yönlerini geliştirmeyi amaçlayan bir etkinliktir (Dubljević vd., 2015). Bildirimsel bilgi, işlemsel bilgi ve durumsal bilgide sağlanacak gelişim hem üstbilişsel farkındalığın gelişmesini sağlayacak hem de üstbilişsel stratejilerin kullanımı becerisinin gelişmesini sağlayacaktır. Böylece stratejilerin hangi koşullarda kullanılabileceği ve nasıl

kullanılacağı öğrenilmiş olur (Scraw, 1998).

2.3.4.3. Bilişin Düzenlenmesi ile İlgili Becerileri Artırmak

Bilişsel süreçlerin düzenlenmesi üstbilişi ve üstbilişsel farkındalığı geliştirmek için önemli bir beceridir (Kane, 1984). Bilişi yöneten beceriler üzerinde yüksek bir farkındalık ve ustalık geliştirerek, bireylere öğrenme ödevlerini gerçekleştirmede önemli avantajlar sağlayacaktır (DeHaan, 2009). Değişen durumlara uyum sağlama ve çoklu bakış açılarını dikkate alma becerisi olan bilişsel esneklik, yaratıcı problem çözme ve akademik başarının temelini oluşturan üst düzey bir bilişsel beceridir (Schraw vd., 2006).

Bilişin düzenlenmesi noktasında Schraw (1998) üç ana bileşen olan planlama, izleme ve değerlendirmeyi içeren ve bunlarla ilgili sorulardan oluşan bir kontrol listesi oluşturmuştur. Bilişin düzenlenmesi için çalışan bireylerden bu soruları cevaplaması beklenmektedir. Stratejileri kullanmak, aksaklıkları belirleyip düzelterek ilerlemek, bu soruları cevaplayarak ilerlemekle sağlanabilir (Schraw, 1998).

2.3.4.4. Çevreyi Üstbilişsel Farkındalığı Artıracak Şekilde Düzenleme

Öğrenme ortamının dikkatli bir şekilde yapılandırılması, öğrencilerin düşünce kalıplarının, öğrenme stratejilerinin ve ilerlemelerinin daha fazla farkında olmalarını sağlayabilir (Kuhn, 2000). Düzenli, öğrenci merkezli bir ortam yaratmak, üstbilişsel farkındalığı artırmanın anahtarıdır (Çakır, 2011). Stratejiler arasında net öğrenme hedefleri sağlamak, etkili çalışma alışkanlıklarını modellemek ve kendini yansıtmayı teşvik etmek yer alabilir. Öğrenmeyi planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel becerilerin açıkça öğretilmesi de öğrencilerin bilişsel süreçleri üzerinde farkındalık ve kontrol geliştirmelerine yardımcı olabilir (Kuhn, 2000).

Öğretmenler, ortamı şekillendiren ve beceri kazandıran bu unsurları sistematik olarak entegre ederek, öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştiren bir öğrenme bağlamı yaratabilirler (Anderson, 2002; Papeontiou-louca, 2003; Tanner, 2012). Öğrencilerin aktif olarak katıldıkları uygulamalı etkinlikler, yansıtma olanakları ile gerek kendi bilişleri gerek arkadaşlarının bilişleri hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olur (Nath, 2016). Öğrenciler bu deneyimlere katıldıkça, kendi düşünce süreçleri, güçlü ve zayıf yönleri hakkında daha bilinçli hale gelirler üstbilişsel bir öğrenme ortamı oluşturulmuş olur. Çevreyi bilişin ve üstbilişin gelişmesi amacıyla düzenlemenin iki yolu vardır (Lin, 2001). Birinci yol; konu alanına özgü bir üstbilişsel sınıf ortamı oluşturmaktır. Amaç odaklı etkinliklerin sitemli bir

şekilde uygulandığı bir öğrenme ortamıdır. İkinci yol ise öğrencilerin üstbilişsel becerilerin değerini anladığı ve bu beceri kullanmaları noktasında cesaretlendirildikleri ve yansıtma alışkanlığı kazandıkları bir öğrenme ortamıdır.

2.3.5. Üstbilişsel Strateji Öğretimi

Üstbilişin önemli bir yönü, öğrencilerin kendi düşünme ve öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesidir (Paris ve Winograd, 2013). Öğretmenler, hedef belirleme, kendini izleme ve öz değerlendirme gibi çeşitli bilişsel ve üstbilişsel stratejileri açıkça modelleyerek ve açıklayarak bunu kolaylaştırabilir (Papaleontiou-Louca, 2003). Öğretmenler kendi düşünce süreçlerini görünür kılarak öğrencilere kendi bilişsel güçlü ve zayıf yönleri ile tercihlerine daha fazla uyum sağlamaları için rehberlik edebilirler. Öğrenciler nasıl düşündüklerinin ve öğrendiklerinin daha fazla farkına vardıkça, farklı öğrenme görevleri için en uygun stratejileri bilinçli olarak seçmeyi ve uygulamayı öğrenebilirler (Jaleel ve Premachandran, 2016). Bu üstbilişsel farkındalık sayesinde öğrenciler ilerlemelerini izleyebilir, öğrenme stratejilerinin etkinliğini değerlendirebilir ve gerektiğinde ayarlamalar yapabilirler. Bu da sonuçta akademik performansın artmasına ve yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarının gelişmesine yol açar (Paris ve Winograd, 2013).

Bu stratejilerin öğretiminde ve gelişmesinde yardımcı olabilecek çeşitli stratejiler bulunmaktadır.

2.3.5.1. Strateji Planlama

Bir işi gerçekleştirmek için izlenen yol stratejidir. Öğrenme etkinliğinde, öğrenciler zaman sınırlıklarını, etkinliğin amacını ve kurallarını açık ve net bir şekilde bilmelidirler (Blakey ve Spence, 1990; Akt. Öno1, 2020). Öğrenciler bu sayede etkinlik boyunca kuralları unutmayacaklar ve etkinlik sonunda öz değerlendirmelerini yapacaklardır (Trilianos, 1997; Akt. Öno1, 2020).

Dinleme etkinlikleri boyunca, öğretmenler, öğrencilerin dinleme sırasındaki dikkatlerini, strateji uygulamalarını, uygulamalarındaki olumlu ve olumsuz durumları paylaşımlarını isteyebilir. Dinleme metni türüne göre seçtikleri stratejilerin işe yarayıp yaramadığını, bu stratejilerden başka kullanabilecekleri stratejiler olup olmadığını düşünmelerine rehberlik edebilir. Dinleme etkinlikleri öncesinde öğrenciler, dinleme metninin türüne göre kullanacakları stratejileri planlamalıdır. Öğrenme etkinliklerinden sonra, öğretmenler öğrencilerine etkinlik esnasında kullandıkları stratejilerin ne kadar yararlı

olduğunu, stratejileri doğru uygulayıp uygulamadıklarını, yeni etkinliklerde nelere dikkat edeceklerini düşünmelerine ve değerlendirme yapmalarına imkân vermelidirler (Yıldız, 2012). Öğrencilerin bu değerlendirmeleri sınıf içinde paylaşımlarına imkân vermek, öğrencilerin diğer arkadaşlarından esinlenerek strateji kullanımlarını öğrenmelerine ve geliştirmelerine de imkân sağlayacaktır.

2.3.5.2. Üstbilişsel Sorular

Üstbiliş soruları, üstbiliş becerilerini geliştirmek için hem öğrenmede hem de öğretmede kullanılabilecek güçlü bir araçtır (Jaleel ve Premachandran, 2016). Üstbilişsel sorular, kendi düşünme, planlama, izleme ve değerlendirme stratejileri üzerinde düşünmeye sevk ederek, öğrencilerin bilişsel süreçleri hakkında daha detaylı bilgiler elde etmelerini sağlar (Darling-Hammond vd., 2003; Akt. Akış, 2022). Bu farkındalık, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ve bilgi eksikliklerini belirlemelerine ve dolayısıyla öğrenme ve dinleme becerilerini geliştirmek için daha etkili yaklaşımlar geliştirmelerine olanak tanır.

Önceki bilgileri ile yeni öğrenmeleri arasında bağ kurup kurmadıklarını, yeni öğrendiği kavramlarla diğer kavramlar arasında ilişki kurup kuramadığını öğrenmek için bu sorulardan faydalanılabilir (Ratner, 1997). Ayrıca öğrencileri çalışma tekniklerinin, çalışma alışkanlıklarının ve bilgi uygulama becerilerinin etkinliğini eleştirel bir şekilde analiz etmeye yönlendirerek performanslarını artırmak için stratejik ayarlamalar yapmalarını sağlayabilir (Gourgey, 2001). Öğrenciler, üstbilişsel sorular sayesinde nasıl öğrendiklerine dair daha yüksek bir farkındalık geliştirir ve bu da eğitim çabalarında daha başarılı olmalarını sağlar.

Araştırmacılar, üstbilişsel sorgulamanın öğretim uygulamalarına entegre edilmesinin öğrenciler için bilişsel ve duyuşsal sonuçları önemli ölçüde iyileştirebileceğini ifade etmişlerdir (Nath, 2016). Üstbilişsel soruların kullanımını modelleyen ve destekleyen öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini izleme ve düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Jaleel ve Premachandran, 2016). Üstbilişsel sorgulama, bağımsız ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek için disiplinler arasında uygulanabilen çok yönlü bir yaklaşımdır (Papleontiou-louca, 2003; Paris ve Winograd, 2013).

2.3.5.3. Bilinçli Seçimler

Öğrencilerin verdikleri kararları, karar verme öncesinde ve karar verme sürecinde değerlendirmeleri, olabilecek sonuçları da düşünmelerini sağlayabilir. Öğretmenlerin bu aşamalarda öğrencilerini bu değerlendirmeleri yapmaları konusunda cesaretlendirmeleri

önemlidir. Yargılamadan öğrencilerine müdahale eden ve geri bildirimde bulunan öğretmenler, bu seçim ve karar verme aşamasının verimli olmasına katkı sağladıkları gibi öğrencilerinin üstbilis becerilerinin ve farkındalıklarının gelişmesine yardımcı olurlar (Koriat, 2006). Bu geri bildirimler sayesinde öğrenciler, yanlışlarından ders çıkarmayı da öğrenirler (Du Toit ve Kotze, 2009). Yeni öğrenme ya da dinleme durumları için gerekli stratejileri seçmeleri de kolaylaşmış olur. Üstbilis sel sorgulama, bağımsız ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek için disiplinler arasında uygulanabilen çok yönlü bir yaklaşımdır (Papleontiou-louca, 2003).

2.3.5.4. Hedef Belirleme

Öğretmenlerin rehberlik etmeleri ve süreci öğrenmeleri konusunda öğrencilerine yardımcı olmaları gereken bir diğer konu da hedef belirlemeleri ve hedef belirlerken verdikleri kararların doğru olup olmadığını kontrol etmelerinde onlara yardımcı olmalarıdır (Lovett, 2008). Öğrencilere hedefleri doğrultusunda hangi noktada oldukları hakkında bilgi verilmeli ve motivasyonları sağlanmalıdır. Bir dinleme etkinliğinde öğrenciler dinleme hedeflerini belirlemeli, dinleyecekleri metine göre hedeflerine ulaşmak için planlar yapmalı, seçtikleri stratejiler işe yaramıyorsa da değişiklikler yapabilmelidirler.

2.3.5.5. Çoklu Ölçütlerle Değerlendirme

Değerlendirme, öğretim ve öğrenim etkinliklerinde gerek gerçekleşmiş etkinliklerin sonucunu belirleme gerekse gelecekteki etkinliklerde yapılabileceklerle ışık tutması bakımından önemlidir. Üstbilis in çok yönlü yapısı bu değerlendirmenin de çok yönlü olmasına olanak tanımaktadır. Öğretmenler, etkinlikler sırasında, öğrencilerden öğrenmelerini değerlendirmelerini ve bunlar için çeşitli soruları kendilerine sormalarını sağlayabilirler.

Öğrencilerin kendilerine soracakları “hatalarım neler, neleri düzeltmeliyim, hedeflerime ulaşmada bana neler yardımcı oldu ya da neler engel oldu, etkinlik sırasında neler hoşuma gitti ya da neler hoşuma gitmedi” gibi sorular kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olacaktır. Bu sayede yaptıkları etkinlikler arasındaki benzerlik ve farklılıkları da anlayacaklar ve yeni etkinliklerde bunları kullanacaklardır. Bu değerlendirme ölçütlerini kullanma alışkanlığı edinerek diğer etkinliklerinde de değerlendirmelerini yapacaklardır (Papleontiou-Louca, 2003).

2.3.5.6. Güçlükleri Tanımlama

Öğrenciler bir öğrenme etkinliğinden önce neler bildiklerini ve neleri bilmeleri gerektiğini anladıklarında etkinliğin hedefe ulaşması daha kolay olacaktır. Öğrenciler zorlandıkları durumlarda genellikle “nasıl yapacağımı bilmiyorum”, “yapamam” veya “beceremiyorum” gibi bahanelere sığınabilmektedirler. Böyle durumlarda öğretmenlerin öğrencilerinden neyi tam olarak yapamadıklarını ya da beceremediklerini net bir şekilde söylemelerini sağlamaları gerekir (Erdoğan, 2013). Ya da hedefe ulaşmak için hangi becerinin kendilerinde olmadığını açıklamalarını istemeleri daha faydalı olacaktır (Özkaya, 2013).

2.3.5.7. Fikirleri Farklı Kelimelerle Açıklama

Öğrencilerin hedefe ulaşmak için kullandıkları stratejileri ya da fikirleri daha fazla benimsemelerine yardımcı olmak için öğretmenlerin bu fikirleri farklı kelimelerle açıklamaları faydalı olacaktır. Böylece öğrenilmek istenen hedef de netlik kazanabilir. Öğretmenler “senin bana söylemek istediğin ...”, “senin planında duyduklarım şu basamaklar ...” veya “evet, biraz da arkadaşınızın stratejisiyle çalışalım” gibi cümlelerle bunu sağlayabilirler (Costa, 1984; Akt. Öno1, 2020). Böylece öğrenciler düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilir ve düşüncelerini organize edebilirler.

2.3.5.8. Öğrenci Davranışlarını Nitelendirme

Öğrenciler, öğretmenlerinin kendi davranışları hakkındaki düşüncelerine çok önem vermektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerinin davranışları hakkındaki nitelendirmeleri daha sonraki dönemlerde tutum ve davranışlarına yön verebilmektedir. Öğretmenlerin bilişsel süreçleri hakkındaki nitelendirmeleri, öğrencilerin kendi eylemleri ile ilgili daha bilinçli olmalarını da sağlar. “Yaptığını gördüğüm şey için bir eylem planı yapmak.”, “Yaptığın şey deneyim olarak adlandırılmaktadır.” “Boyalarını paylaşarak arkadaşına çok yardımcı oluyorsun. Bu iş birliğine güzel bir örnek” gibi cümleler davranışları üzerinde belirleyici olurken bu olumlu cümleler olumlu davranışların kalıcı olmasına yardımcı olur (Yıldız, 2012).

2.3.5.9. Rol Yapma

Rol yapma etkinlikleri sayesinde öğrenciler kendilerinden başka insanların hangi düşünce ve duygulara sahip olabileceklerini düşünmelerini sağlayabilir. Farklı düşünce durumlarında bilişlerini de ona göre çalıştırmak isterler. Drama etkinliklerinde karşılaştıkları

bazı durumlarla gerçek hayatta da karşılaştıklarında neler hissedeceklerini, neler düşüneceklerini ve nasıl davranacaklarını tahmin etmelerine yardımcı olur (Akış, 2022).

2.3.5.10. Yansıtma

Gama (2004), derinlemesine düşünmeyi bireye kendi öğrenme süreçleri ve bilgileri hakkında farkındalık kazandıran bir beceri olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte bireyin kendisi ile ilgili düşüncelerini başkalarına aktarmasını da yansıtma olarak ifade etmiştir. Bireylerin kendi düşünceleri ve öğrenme süreçleri hakkında derinlemesine düşünceleri üstbilişsel becerilerini artırır (Schraw, 1998). Bu paylaşımın yapılması sadece yapan kişinin değil paylaşılan kişinin de kendi düşünme süreçleri hakkında düşünmesini sağlar ve onun da üstbiliş becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Öğrencilerin kendi düşünme süreçleri hakkında birbirleri ile paylaşım yapmalarına imkân veren öğretim ortamları sadece öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin gelişmesini sağlamaz. Bunun yanında üstbilişsel bir öğrenme ortamının da oluşmasına katkı sağlar.

2.3.5.11. Sesli Düşünme

Düşünme ile ilgili bir iş yaparken düşünce süreçlerinin dışa vurulmasını ifade eden stratejidir (Hartman, 2001). Sesli düşünme, öğrencilerin üstbilişsel farkındalığın gelişmesinde en etkili yöntemlerden biridir (Brown, 1987; Akt. Önel, 2020; Hartman, 2001). Bu strateji ile öğrencilerin tahminlerini, planlarını, strateji tercihlerini, stratejiyi uygulama sırasında kendilerini izlemelerini ve değerlendirmelerini açıklamaları sağlanırken öğrencileri daha fazla düşünceleri hakkında düşünmeye olanak sağlar. Öğrencilerin düşünmeyi düşüncelerini kolaylaştırmakla birlikte daha bilinçli tahminler ve planlar yapmalarına, yeni durumlara bu öğrenmelerini aktarmalarına da imkân verir (Vrugt ve Oort, 2008). Sesli düşünme sayesinde öğretmenler de kendi düşünme süreçleri hakkında öğrencilerine bilgiler verebilir ve öğrencilerin sesli düşünceleri ile onların üstbilişsel becerileri hakkında bilgiler elde edebilir.

2.3.5.12. Günlük Tutma

Öğrencilerin düşünme süreçlerinde hedefe ulaşmakta kendilerine yardımcı olan adımları ya da kendilerine engel teşkil eden durumları ve bu durumlarla nasıl baş ettiklerini anlattıkları bir yöntem günlük tutma (Papaleontiou-Louca, 2003), üstbilişi geliştirmekle birlikte bu süreçlerin daha sonra incelenmesine ve yeni durumlara aktarılmasına kolaylık sağlamaktadır (Du Toit ve Kotze, 2009). Yazılı kaynak sayesinde eski öğrenme durumlarında

yaşanan üstbilişsel süreç hatırlanır ve yeni duruma aktarılır.

2.3.5.13. Model Olma

Öğrencilerin kendilerine en çok öğretmenlerini örnek aldıkları da düşünüldüğünde, model olma, stratejiler arasında en etkili olanıdır. Öğretmen, öğrenme etkinliğinde ya da üstbilişsel bir etkinlikte model olma yöntemi ile tüm süreçlerden öğrencilerini haberdar edebilir (Papaleontiou-Louca, 2003). Öğretmenler, öğrencilerinin süreci anlamaları için tüm süreç boyunca sesli düşünmeli ve düşüncelerini açıkça vurgulayarak dile getirmelidirler (Papaleontiou-Louca, 2003). Öğretmenler, yaptıkları tahminleri, etkinliklerle ilgili planlarını paylaşarak, izleme ile ilgili soruları sesli sorarak ve değerlendirmelerini sesli yaparak üstbilişsel süreçleri öğretmek için model olabilirler. Bu sayede öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları gelişecek ve stratejilerini nasıl kullanacaklarını daha iyi anlayacaklardır.

Tüm bu stratejiler derste uygulanan yöntem ve teknikleri içermektedir. Bu stratejilerin kullanılmasının öğrencilerin üstbiliş becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Öte yandan bu stratejilerin her biri kendi içinde ayrı bir üstbilişsel becerinin gelişmesini sağlamaktadır. Öğretim etkinlikleri sırasında bunlar bir arada da kullanılabilir. Üstbilişsel dinleme stratejilerinin geliştirilmeye çalışıldığı bu çalışmada bu yöntemlerden özellikle model olma, sesli düşünme ve yansıtma stratejilerinden yararlanılmıştır.

2.3.6. Üstbilişin Ölçülmesi

Bir etkinliğin ya da öğrenme görevinin hedefe ulaşp ulaşmadığını belirlemek için ölçme ve değerlendirme yapmak gerekir. Bununla birlikte ölçme sonucuna göre yeni görevle ilgili planlamalar yapılabilir, üstbiliş becerileri aktarılabilir. Bir etkinliğin işe yarayıp yaramadığının anlaşılması sağlayan en önemli araç ölçmedir (Kuru, 2016).

Üstbiliş üzerine yapılan araştırmalarda karşılaşılan en önemli problemlerden biri üstbilişin ölçülmesi ile ilgilidir. Üstbilişin, yapısı itibari ile ölçülmesi zordur ancak hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi için ölçülmesi gereklidir. Üstbilişin doğasının hâlâ tam olarak anlaşılamaması ve bununla birlikte dışardan gözlenebilir bir davranıştan ziyade içe dönük bir farkındalık olması, üstbilişin ölçülmesinin zor olmasının sebebi olarak açıklanabilir (Melanlioğlu, 2011). Üstbiliş dışardan gözlenmesi zor bir beceridir ancak bununla birlikte bireyler kendi içsel süreçlerinde de kendi üstbilişleri hakkında bazen farkındalık geliştiremeyebilirler (Veenman vd., 2006). Bu nedenle üstbilişi hem gözlenebilir davranışlarla hem de öz değerlendirme yöntemleri ile ölçmek zordur. Yine de araştırmacılar üstbilişi ölçmek

için bireylerin kendileri hakkındaki düşüncelerine dayalı raporlar ve gözlemlenen davranış ölçme yöntemleri ile ölçmeye çalışmışlardır.

2.3.6.1. Gözlem

Gözlem belli bir davranışın ayrıntılı olarak izlenmesi ya da belirlenmesi amacıyla kullanılan bir veri toplama aracıdır (Balcı, 2015). Gözlem sayesinde araştırmacılar, öğrencilerin anlamalarını nasıl izlediklerini, zayıflıklarını nasıl tespit edip ele aldıklarını ve öğrenme stratejilerini buna göre nasıl uyarladıklarını inceleyebilmektedirler (Iftikhar, 2014).

Gözlemsel çalışmalar yoluyla araştırmacılar, öğrencilerin anlayışlarını izleme, zayıf yönlerini belirleme, ele alma ve öğrenme stratejilerini buna göre uyarlama yollarını inceleyebilirler. Ancak üstbilişin içsel yapısı nedeniyle, gözlem yoluyla öğrencilerin üstbiliş becerilerinin incelenebilmesi için öğrencilere bu becerileri ortaya çıkarabilecekleri öğretim ortamlarının hazırlanması daha faydalı olacaktır.

2.3.6.2. Ölçekler

Ölçekler varlıkların ya da olayların çeşitli özelliklerinin düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilen ölçme araçlarıdır (Özsevgeç, 2019). Ölçeklerden elde edilen verilerin hem olumlu hem de olumsuz yönleri bulunmaktadır. Öğrencilerin kendi üstbilişsel süreçleri hakkında cevaplarını verirken isteksiz olma ya da objektif davranmama durumları olabilir. Buna karşılık aynı anda büyük bir gruptan kısa zamanda veri elde edilmesi bakımından avantajları vardır.

Araştırmacılar, üstbilişin farklı yönlerini değerlendirmek için çeşitli ölçekler geliştirmiştir. Bu araçlar tipik olarak, bireylerin kendi bilişsel güçleri, zayıflıkları ve stratejileri hakkındaki farkındalıklarının yanı sıra bilişsel süreçlerini düzenleme becerilerini ifade eden üstbilişsel bilgilerini de değerlendirmeye odaklanmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, üstbiliş ile ilgili ölçeklerin bireylerin psikopatolojideki üstbilişsel inançlarını (Tosun ve Irak, 2008); öğrencilerin üstbiliş farkındalıklarını (Haghighi vd., 2019; Kaplan ve Duran, 2016; Nix, 2016; Vandergrift vd., 2006; Zhang ve Zhang, 2011); üstbiliş öz yeterliklerini (Thomas vd., 2008); üstbiliş becerilerini (Hameed ve Cheruvalath, 2021); öğretmen adaylarının üstbiliş becerilerini (Melanlıoğlu, 2011; Okur ve Azizoğlu, 2016) belirlemeye yönelik ölçeklere rastlanmaktadır.

2.3.6.3. Görüşme

Görüşme, en az iki kişi arasında olan ve amacı bilgi edinmek olan bir iletişim sürecidir (Cansız Aktaş, 2019). Görüşmeler, araştırmacıların bir bireyin düşünce süreçlerini daha derinlemesine incelemeleri için güçlü bir araç sunarak, anket veya ölçek gibi diğer ölçme araçlarıyla kolayca görülemeyebilecek detaylı bilgileri ortaya çıkarır (Cansız Aktaş, M.,2019). Araştırmacılar, öğrencileri üstbilişsel farkındalıklarını, izleme ve düzenleme stratejilerini sözlü olarak ifade etmeye teşvik ederek, öğrencilerin kendi öğrenme yaklaşımlarını nasıl aktif olarak izledikleri, değerlendirdikleri ve uyarladıkları konusunda bilgiler edinebilirler. Görüşme yoluyla araştırmacılar, bireylerin görev taleplerine, zorluklara ve kendi ilerlemelerine yanıt olarak öğrenmelerini ve düşüncelerini nasıl planladıklarını, izlediklerini ve değiştirdiklerini daha iyi anlayabilirler.

Faydalarının yanı sıra, üstbilişin görüşme yoluyla ölçülmesinin içsel farkındalık nedeniyle zorlukları olduğunu da göz önünde bulundurmak önemlidir. Görüşme sırasında öğrenciler kendi biliş süreçlerinin farkında olmadıklarından, yaptıkları işten emin olmadıklarından ya da görüşmeciyi memnun etmek için gerçeğe uygun cevap vermeyebilirler. Bu da ortaya çıkarılan üstbilişsel bilginin niteliğini ve niceliğini etkileyebilir (Wilson, 2001).

Genel olarak, üstbilişin değerlendirilmesinde görüşme kullanılması hem araştırmacılar hem de eğitimciler için umut verici bir yoldur. Görüşmeler, öğrencinin zihninin iç işleyişine bir pencere açarak, üstbilişsel gelişimi teşvik etmek için hedeflenen öğretim stratejilerinin geliştirilmesini sağlayacak bilgiler sunabilir (Cansız Aktaş, M.,2019).

2.3.6.4. Yansıtma Tekniği ve Yazma Tekniğinin Kullanılması

Araştırmacılar, yansıtıcı uygulamalar ve yazma tekniklerinin kullanımına odaklanarak, öğrencilerde üstbilişsel becerilerin gelişimini değerlendirmeye çalışmışlardır (Baideme vd., 2014; Tanner, 2012). Bu yaklaşım, öğrencileri daha bilinçli, yansıtıcı ve stratejik düşünme noktasında güçlendirmeyi ve böylece genel akademik performanslarını ve yaşam boyu öğrenme kapasitelerini artırmayı amaçlamaktadır.

Öğrencileri kendi bilişsel süreçlerini izlemeye ve düzenlemeye teşvik etmek için kendi kendini sorgulama ve yansıtıcı günlük tutma gibi açık üstbiliş stratejilerinin kullanılmasını içerir (Papleontiou-louca, 2003). Bu faaliyetler aracılığıyla öğrenciler, düşüncelerinin zaman içinde nasıl değiştiğini analiz etmek üzere eğitilir ve bu da üstbilişsel farkındalıklarının gelişimine ilişkin önemli içgörüler sağlayabilir (Jaleel ve Premachandran, 2016).

Benzer şekilde, Baideme vd. (2014) tarafından önerilen bir model, sınıf içi tartışmalar

yoluyla öğrencilerin üstbilişlerinin oluşturulması, değerlendirilmesi ve yansıtılmasına yönelik bir yöntemdir. Argüman oluşturma, kanıtları değerlendirme ve karşı argümanlara yanıt verme sürecine dahil olarak, öğrenciler kendi düşünce süreçlerini açıkça incelemeye zorlanır, böylece üstbiliş becerilerini geliştirirler.

2.3.6.5. Çiftli Problem Çözme

Üstbilişi incelemek için etkili bir yaklaşım da öğrencilerin problemleri çözmek için iş birliği içinde çalıştıkları ve üstbilişsel faaliyetlerde bulundukları çiftli problem çözmedir. Burada öğrencilerden birisi problemi çözen diğer ise dinleyendir (Blakey ve Spence, 1990; Akt. Kaplan, 2019). Problemi çözen öğrenci düşünce süreçlerinin tamamını sözlü olarak ifade ederek dinleyen arkadaşının düşünce süreçlerinden haberdar olmasını sağlar.

Öğrenciler düşünce süreçlerini sözlü ifade ederek kendi bilişsel güçlü ve zayıf yönlerinin daha fazla farkına varabilir ve arkadaşlarının bakış açılarını öğrenebilirler. İkili problem çözmenin iş birliğine dayalı olması, öğrencilerin düşüncelerini iletmeleri, arkadaşlarını dinlemeleri ve problem çözme stratejilerini birlikte müzakere etmeleri üstbilişsel becerilerin de gelişmesini sağlayabilir. Bu etkileşimli süreç, öğrencileri kendi akıl yürütmeleri üzerine düşünmeye, alternatif bakış açılarını değerlendirmeye ve nihayetinde karmaşık problem çözme görevleri sırasında bilişlerini izleme ve düzenleme becerilerini geliştirmeye teşvik eder.

2.3.7. Üstbiliş Modelleri

Üstbiliş, Flavell tarafından kavramsallaştırılıp, araştırmacıları da üstbilişe hakkında araştırma yapmalarına dair teşvikiyle bu alanda çalışmalar artmaya başlamıştır. Yapılan araştırmalarla birlikte birçok araştırmacı, Flavell'in üstbiliş ve üstbilişin boyutlarına dair modelinden yola çıkarak yeni yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bu çalışmada her ne kadar tahmin stratejisini de içermesi nedeniyle Brown modeli benimsenmiş olsa da üstbiliş alanında genellikle üzerinde durulan ve kabul gören modellerin bazıları bu bölümde tanıtılmaya çalışılmıştır.

2.3.7.1. Flavell'in Üstbiliş Modeli

John H. Flavell tarafından geliştirilen Flavell üstbiliş modeli, kendi bilişsel faaliyetlerimiz hakkında düşünme ve bunları düzenleme becerimizle ilgili karmaşık süreçleri anlamak için bize bir çerçeve sunmaktadır. Flavell tarafından tanımlandığı şekliyle üstbiliş,

öğrenme ile ilgili bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrolü içeren üst düzey düşünme anlamına gelmektedir.

Flavell modelinin özünde iki temel bileşen vardır: üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme veya deneyimler. Üstbilişsel bilgi, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin yanı sıra bunları etkileyebilecek kişi bilgisi, görev bilgisi ve strateji bilgisi gibi faktörlere ilişkin farkındalığını ve anlayışını kapsar. Bu üç bilgi, üstbilişsel bir etkinlik sırasında karşılıklı etkileşim içerisinde şekillenmektedir. Flavell'e (1979) göre üstbilişsel bilgi, kullanım amacından dolayı uzun süreli bellekteki bilgilerden ayrılmaktadır. Öte yandan üstbilişsel düzenleme, bilişsel faaliyetlerin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi de dahil olmak üzere kişinin düşünme süreçlerinin aktif yönetimi ve kontrolünü ifade eder. Flavell üstbiliş modelinin teorik yapısına göre bireyin, nasıl öğrendiğine dair bir farkındalığı, bir öğrenme ödevi için kullanabileceği stratejileri ve sahip olması gereken becerileri bilmesi ve kullandığı stratejileri değerlendirebilmesi üstbilişsel düşünme becerisini ifade etmektedir (Aydın, 2022).

2.3.7.2. Brown'un Üstbiliş Modeli

Brown modeli insan üstbilişinin birçok yönünü kavramsallaştırmak ve incelemek için önemli bir çerçeve olarak ortaya çıkmıştır (Koriat, 2002). Bu modelin özünde, bireyin öğrenme performansını etkili bir şekilde izleme, kontrol etme ve geliştirme becerisinde hayati bir rol oynayan üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme arasındaki ayrım yatmaktadır (Papleontiou-louca, 2003; Şen, 2020).

Üstbilişsel bilgi, bir bireyin kendi bilişsel güçlü yönleri, zayıf yönleri, tercihleri ve öğrenme ve problem çözme için mevcut olan çeşitli stratejiler hakkındaki farkındalığını ve anlayışını ifade eder. Bu bildirimsel bilgi, öğrencilerin kişisel deneyimlerinden ve mevcut kaynaklarından yararlanarak belirli bir göreve nasıl yaklaşacakları konusunda bilinçli ve stratejik kararlar almalarını sağlar (Özsoy, 2008). Buna karşılık, üstbilişsel düzenleme, bireylerin bilişsel faaliyetlerini tahmin ettikleri, planladıkları, izledikleri ve değerlendirdikleri, stratejilerini ve davranışlarını istedikleri sonuçlara ulaşmak için gerektiği gibi ayarladıkları aktif süreçleri kapsar (Kurşunlu, 2021).

Bu iki bileşen, bilgi ve düzenleme arasındaki dinamik etkileşim, Brown modelinin etkinliğinin merkezinde yer alır ve öğrencileri kendi öğrenme ve gelişimlerine öz değerlendirmenin de yer aldığı bir yaklaşım benimsemelerine fırsat sağlar. Bu iki temel bileşenin iş birliği, öğrencilerin bilinçli kararlar almalarına, stratejilerini gerektiği gibi uyarlamalarına ve nihayetinde performanslarını ve öğrenme sonuçlarını iyileştirmelerine

olanak sağlar (Brown, 1987; Akt. Aydın, 2022).

2.3.7.3. Schraw'ın Üstbiliş Modeli

İlk olarak 1994 yılında Schraw ve Dennison tarafından önerilen Schraw üstbiliş modeli, üstbilişin iki temel bileşenden oluştuğunu öne sürmektedir: üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme (Papleontiou-louca, 2003). Üstbilişsel bilgi, öğrenenler olarak kendileri, farklı görevlerin gereklilikleri ve kullanabilecekleri stratejiler hakkındaki bilgiler de dahil olmak üzere, bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki farkındalığını ve anlayışını ifade eder. (Stanton vd., 2021)

Öte yandan bu modeli diğer modellerden ayıran önemli noktalardan biri, üstbilişsel düzenleme, planlama, izleme ve değerlendirme gibi becerilerin yanı sıra hata ayıklama ve bilgi yönetme boyutlarını da kapsamasıdır. Hata ayıklama bireyin performansı sırasında yaptığı hataları düzeltmek amacıyla yaptığı davranışlardır. Bilgiyi yönetme ise bireyin bilgisini yönetmesi, bilgilerini organize etmesi, bilgisinin farkında olması, bildiklerini ve bilmediklerini ayırt edebilmesidir (Schraw, 1998; Schraw ve Dennison, 1994).

Üstbilişsel bilgi ve düzenleme arasındaki bu karşılıklı ilişki, bu bilişsel süreçlerin karmaşık ve iç içe geçmiş doğasını yansıttığı için Schraw modelinin temel gücüdür (Jaleel ve Premachandran, 2016; Tak vd., 2022).

2.3.7.4. Paris'in Üstbiliş Modeli

1980'lerin sonlarından itibaren üstbiliş üzerine çalışmalar yapmaya başlayan Paris'e göre üstbiliş, duygu ve motivasyonunda bilişsel işlevler ve becerilerle birlikte çalışan bir bilişsel süreçtir. Modelde üstbilişin öz-değerlendirme ve öz-yönetim olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır (Paris ve Winograd, 1990). Öz- değerlendirme, bireyin bilişi ile ilgili yetenekleri ve problem çözme becerileri hakkındaki düşünceleridir. Öz-yönetim ise görev öncesi planlama, süreç düzenlemesi ve değerlendirmeyi düzenlemeye yardımcı olan bilişsel işlemleri ifade etmektedir (Jacobs ve Paris, 1987).

Modelde yer alan üstbilişin öz-değerlendirme boyutu kişinin öz-yeterliğinden ve kendine yönelik inançlarından etkilenmektedir. Bununla birlikte öz-değerlendirme kişinin belirli bir göreve ilişkin bilgi ve yeteneklerinden de etkilenmektedir. Bu doğrultuda öz-değerlendirme ve öz-yönetim boyutları birbirlerini etkileyebilen bir ilişki içerisinde (Aydın, 2022).

2.3.7.5. Tobias ve Everson'un Üstbiliş Modeli

Tobias ve Everson (1997) üstbiliş modelini diğer modellerden ayıran temel özelliği üstbiliş hiyerarşik bir yapıda açıklamasıdır. Üstbiliş, bireyin bilişi hakkında bilgi sahibi olması, öğrenme süreçlerini izlemesi ve öğrenme sürecinde bilişsel işlevlerini kontrol edebilmesidir. Tobias ve Everson modelinin hiyerarşik yapısının ilk basamağında bilgiyi izleme vardır. Bilgiyi izleme, diğer becerilerin harekete geçmesinin ön koşuludur.

Bilgiyi izleme bireyin neleri bilip neleri bilmediğinin farkında olmasıdır. Bilgiyi izleme becerisini sahip olmayan bireyler değerlendirme, strateji seçme ve planlama becerilerini yerine getiremezler (Tobias ve Everson, 2009). Bilgiyi izleme becerisi gelişmiş bireyler, bilgi dağarcıklarının farkında oldukları için üstbilişten yüksek düzeyde faydalanabilirler ve motivasyonlarını da yükseltebilirler. Bu becerinin gelişmesi ile öğrenme durumlarında değerlendirme yapabilir, yeni durumlar için farklı stratejiler belirleyebilir ve yeni öğrenme durumları için planlama yapabilirler.

2.3.7.6. Lucangeli ve Cornoldi Üstbiliş Modeli

Lucangeli ve Cornoldi modelini diğer modellerden ayıran özelliği üstbilişe üçüncü bir boyut eklenmesidir. Bu modele göre üstbiliş, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesinin yanı sıra üstbilişsel inançlar ve sezgileri ifade eden bir boyuta daha sahiptir (Lucangeli ve Cornoldi, 1997).

Bilişin bilgisi; açıklayıcı bilgi, işlemsel bilgi ve durumsal bilgi kategorilerinden oluşmaktadır. Bilişin düzenlenmesi; planlama, izleme, değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Üçüncü boyut olan üstbilişsel inançlar ve sezgiler, tüm üstbilişsel süreçleri gerçekleştirmek için gerekli olan duyuşsal durumları ifade etmektedir. Bireylerin üstbilişsel becerileri yerine getirmek için kendilerine duydukları inançlar, üstbilişsel becerilerini sergileme düzeylerini de etkilemektedir (Kaplan, 2019).

Bilgiyi izleme bireyin neleri bilip neleri bilmediğinin farkında olmasıdır. Bilgiyi izleme becerisini sahip olmayan bireyler değerlendirme, strateji seçme ve planlama becerilerini yerine getiremezler (Tobias ve Everson, 2009). Bilgiyi izleme becerisi gelişmiş bireyler, bilgi dağarcıklarının farkında oldukları için üstbilişten yüksek düzeyde faydalanabilirler ve motivasyonlarını da yükseltebilirler. Bu becerinin gelişmesi ile öğrenme durumlarında değerlendirme yapabilir, yeni durumlar için farklı stratejiler belirleyebilir ve yeni öğrenme durumları için planlama yapabilirler.

2.3.8. Üstbiliş ve Öğretmen

Öğretmenlerin, öğrenci öğrenimini etkili bir şekilde yönlendirme ve destekleme yeteneği önemlidir. Bu yeteneğin önemli faydası, üstbiliş kavramı veya kişinin kendi düşünce süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesidir (Tregaskes ve Daines, 1989). Üstbiliş, öğretmenlerin yalnızca bilgi vermelerini değil, öğrencilerin bağımsız, yaşam boyu öğrenenler olmaları için gerekli becerileri geliştirmelerini sağlar.

Öğretmenlerin etkili bir şekilde eğitilmesi ve geliştirilmesi, öğrencilerin sınıfta başarılı olmalarını sağlamada kritik bir öneme sahiptir (Leat, 1993). Öğretmen, öğrenci başarısını artırmada, öğrencinin ailesinden sonra gelen en önemli faktördür. Eğitimin kalitesini artırmak için güçlü konu bilgisine, pedagojik becerilere ve öğrencilerine etkili bir şekilde rehberlik etme becerisine sahip öğretmenler gereklidir (Salonen vd., 2005).

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) öğretmen yeterliliklerini belirlemiştir. Lisans düzeyi için “Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlilikler Çerçevesi Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alanı’nda” mesleki yeterlilikler alanında çalışmaların devam ettiği görülürken akademik yeterlilikler “bilgi, beceri ve yetkinlikler” olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır. Bu çerçevede öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler;

- “Alanıyla ilgili olay ve olguları kavramsallaştırır, bilimsel yöntem ve tekniklerle inceler, verileri yorumlar ve değerlendirir.
- Alanıyla ilgili sorunları tanımlar, analiz eder, kanıtlara ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştirir.
- Öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını; konu alanının özelliklerini ve kazanımlarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygular.
- Konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirir.
- Öğrencinin kazanımlarını farklı yöntemler kullanarak çok yönlü değerlendirir
- Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.” şeklinde belirtilmiştir.

Yetkinlikler boyutu ise üç başlıkta incelenmiştir ve bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme ve öğrenme yetkinliği alanlarında;

- “Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk alır ve alınan görevi etkin bir şekilde yerine getirir.

- Kendini bir birey olarak tanınması; yaratıcı ve güçlü yönlerini kullanması ve zayıf yönlerini geliştirmesi,
- Uygulamada karşılaşılan ve öngörülemez karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alması,
- Edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmesi,
- Öğrenme gereksinimlerini belirlemesi ve öğrenmesini yönlendirmesi
- Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirmesi,
- Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanması beklenmektedir” (YÖK, 2011).

Öğretmen yeterliliğinin önemli bir yönü, üstbiliş becerilerinin eğitimlerine ve mesleki gelişimlerine dahil edilmesidir. Güçlü üstbilişsel beceriler geliştirmiş öğretmenler, öğretim uygulamalarını yansıtmak, iyileştirilecek alanlarını belirlemek ve öğretimlerini öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamak için daha donanımlıdır.

2017 yılında yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ile tüm branşlar için “mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler” alt boyutlarında öğretmen mesleki yeterlikleri belirlenmiştir. Tutum ve değerler alt boyutunda yer alan “öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır” yetkinliği öğretmenlerin öz değerlendirme yapmalarının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Öz değerlendirme yapan öğretmenler, mesleki yeterliklerini gözden geçirir, mevcut durumu fark eder, amaçlarını belirleyerek bu amaçlarına ulaşmak için yeni planlamalar yaparlar. Bu beceriler üstbiliş becerilerini işaret etmekte ve öğretmenlerin üstbiliş becerilerini uygulamalarının önemini göstermektedir. Dedeoğlu vd. (2004) çalışmasına göre öğretmenler iyi öğretmeni tanımlarken “eleştirel düşünmeyi öğreten, bilgi birikimi iyi” ifadeleri ile iyi öğretmenliğin yeterlikleri arasına üstbilişsel becerileri de eklemişlerdir.

Araştırmalar, güçlü üstbilişsel beceriler sergileyen yetkin öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmede daha etkili olduğunu göstermiştir (Leat, 1993) Öğretmen yetiştirme programları, öğretmenleri öğrenme hedefleri belirleme, ilerlemelerini izleme ve gerektiğinde ayarlamalar yapma gibi üstbilişsel süreçlerle meşgul olmaları için eğiterek, öğretmenlerin genel kalitesini ve etkinliğini artırabilir (Herawati, 2018; Leat, 1993).

Öğrenme, ömür boyu süren bir beceri olması nedeniyle kendi öğrenme süreçleri hakkında gerekli bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmek önemlidir. Üstbiliş, öğretmenlerin yalnızca bilgi vermelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin bağımsız, yaşam

boyu öğrenen olmaları için gerekli bilişsel ve özdenetim becerilerini geliştirmelerini sağlar (Doğanay ve Demir, 2011). Üstbilişsel farkındalık geliştirerek, öğrenciler öğrenmelerini planlamayı, izlemeyi ve değerlendirmeyi, zorlu akademik görevlerin üstesinden gelmeyi, sorunlu alanlarını gidermeyi ve etkili öğrenme stratejilerini yeni durumlara aktarmayı öğrenebilirler (Watson ve Wilcox, 2000). Açık strateji eğitimi aracılığıyla üstbilişsel öğretimi sınıfa entegre etmek, öğrencileri kendi öğrenmelerinde aktif rol almaları için güçlendirebilir. Sonuçta, akademik başarılarını artırabilir ve onlara hizmet edecek yaşam boyu öğrenme becerilerini aşılayabilir (Dangin, 2020; Kuhn ve Dean, 2004; Nath, 2016).

2.3.9. Üstbiliş ve Dinleme

Kişinin kendi düşünce süreçleri hakkında düşünme yeteneği olan üstbiliş, dil öğrenimi alanında, özellikle de etkili dinleme becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir beceridir. Dil ediniminin önemli bir bileşeni olan dinlediğini anlama, uzun zamandır karmaşık ve çok yönlü bir bilişsel süreç olarak kabul edilmektedir (Hogan vd., 2014; Vandergrift, 1999). Araştırmacılar, öğretim etkinliklerine üstbilişsel stratejilerin eklenmesinin, bir bireyin dinleme yoluyla elde edilen bilgileri anlama ve akılda tutma becerisini büyük ölçüde artırabileceğini belirtmişlerdir (Goh ve Vandergrift, 2021; Graham ve Macaro, 2008; Mareschal, 2007; Vandergrift vd., 2006; Vandergrift ve Tafaghodtari, 2010; Yang, 2009).

Dinleyicilerin dinledikleri metne uyguladıkları izleme ve değerlendirme yoluyla anlamalarını kontrol etmeleri, üstbilişsel beceriyi göstermektedir (O'Malley ve Chamot, 1990). Üst bilişsel dinleme stratejileri, dinlemede anlamayı sağlama noktasında bilişsel süreçleri yönlendiren becerilerdir (Vandergrift, 2003). Öğrenmeyi doğrudan gerçekleştirmezler ama öğrenmeyi doğrudan etkileyen bilişsel beceriler üzerinde kontrol sağlarlar (Goh, 2008).

Dinlediğini anlama sadece konuşulanları anlama eylemi değildir; anlamın aktif bir şekilde oluşturulmasını, ön bilgilerin kullanılmasını ve çeşitli bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanılmasını içerir (Hogan vd., 2014). Kelime bilgisi, çıkarım yapma becerisi ve arka plan bilgisinin derinliği bireyin dinlediğini anlama becerisinde önemli rol oynar (Hogan vd, 2014). Kişinin kendi dinleme süreçlerini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi gibi üstbilişsel stratejilerin, bireyin genel dinleme yeterliliğini önemli ölçüde geliştirmektedir (Elsadek, 2022; Vandergrift, 1999; Yang, 2009).

Öğrenciler, üstbilişsel becerilerini geliştirerek sorunlu alanları daha iyi belirleyebilir, zorlukların üstesinden gelmek için uygun stratejiler kullanabilir ve dinleme yaklaşımlarının etkinliğini sürekli değerlendirebilirler. Dinleme üstbiliş stratejilerinin öğretimi, öğrencinin

motivasyonunu sağlamak, dinleme ile ilgili çekincelerini gidermek, dikkatini toplamasını sağlamak, yapabilecekleri ve yapamayacakları hakkında bilgili olmasını sağlamak, dinlediklerini anlaması için hangi stratejileri kullanabileceğini bilmesi ve öğrendiklerinin kalıcı olması için neler yapabileceğini öğrenmesi için önemlidir (İmhof, 1998).

Dinleme becerisinin gelişmesi için üstbilişsel stratejilerin kullanılması sürecinin öğretiminde, stratejilerin “dinleme öncesi”, “dinleme sırası” ve “dinleme sonrası” olmak üzere üç başlık altında öğretilmesi daha işlevsel olacaktır (Melanlıoğlu, 2011). Dinleme öncesi stratejiler “hazırlık yapmak, önceki bilgileri kullanma, dinleme öncesi sorular oluşturma, tahminde bulunma, anahtar kelime çalışması, amaç belirleme”, dinleme sırası stratejiler “not alma, soru-cevap, görselleştirme, tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma, tekrar dinleme, özet çıkarma ve yaşamla ilişkilendirme”, dinleme sonrası stratejiler ise “özetleme, çıkarımda bulunma, yeniden ifade etme, metne uygun başlık bulma, neden-sonuç ilişkisi kurma, sözcüklerin anlamlarını belirleme, öz değerlendirme” şeklinde ifade edilebilir (Yıldız, 2015). Bu stratejilerin yanı sıra üstbilişin içsel bir beceri olması her bireyin kendi özgü yeni ve farklı stratejiler geliştirmesine de olanak tanıyabilir (Tütüniş, 2001).

Üstbiliş, öğrenme etkinliklerinde, öğrenme sonucundan daha çok öğrenme süreci ile ilgilenir. Dinleme becerisi için de böyledir (Melanlıoğlu, 2011). Üstbiliş bilgisi ile dinleme sırasında kullanılan stratejileri, üstbilişsel deneyimler dinlenen konu hakkındaki hakimiyeti, dinleme sırasında dinlediklerini anlamada kullanılan bilişsel süreçleri ifade eder (Melanlıoğlu, 2011). Eğer birey dinlediğini anladığını ya da anlamadığını fark ediyorsa üstbilişsel stratejileri kullanıyor demektir.

Melanlıoğlu’ na (2011) göre dinlediğini anlamayı destekleyen stratejiler ise şu şekildedir:

- “Uygun dinleme stratejisini kullanma için dinleme amacını belirleme.
- Dinlenecek materyalle ilgili önceki bilgilerini harekete geçirme ve dinlenenle ilişkilendirme.
- Dinleme esnasında dinlenen materyalle ilgili önemli görüşlere odaklanma.
- Dinleme sürecini izleme.
- Dinleme sonucunda dinlenen materyalle ve dinleme süreciyle ilgili değerlendirmede bulunma.”

Üstbiliş stratejilerini uygulamada daha başarılı dinleyiciler dinleme stratejilerinin kullanımında esnek ve açık fikirli bir yaklaşıma sahip olma eğilimindedir (Nosratinia vd.,

2015). Dinleme görevinin gerekliliklerine bağılı olarak çeşitli stratejileri seçebilir, dinleme sırasında bunları değiştirebilir ve kullanabilirler. Bunun aksine, üstbiliş stratejilerini uygulamada daha az başarılı dinleyiciler genellikle dinlediklerini anlamada yeterince değerlendirme yapmamakla birlikte stratejilerinde değişiklik yapmayabilirler. Daha katı ve metne bağımlı bir strateji benimseme eğilimi, üstbilişsel farkındalık eksikliğine işaret eder ve dinleme stratejilerini etkili bir şekilde seçme ve kullanma becerilerini engeller (Elsadek, 2022).

Üstbilişsel dinleme stratejilerinin öğretimi yalnızca öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde etkilemez, bunun yanında öğretmenlerin de dinleme becerisi öğretim yöntem ve tekniklerini gözden geçirmelerine katkıda bulunur (Bozorgian, 2014). Bu konuda öğrencilere en çok yardımcı olabilecek öğretmenler, kendileri de etkili dinleme yapabilen ve bunun nasıl yapılacağını öğretmesini bilen öğretmenlerdir (Goh, 2008).

2.4. Özyeterlik

Psikoloji alanındaki temel bir kavram olan öz yeterlik, bireyin inançları ve davranışları hakkında önemli bilgiler veren (Bandura ve Adams, 1977), kapsamlı bir araştırma ve çalışma konusudur. Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi üzerine çalışması, bireyin akademik, mesleki ve kişisel başarısını şekillendirmede öz yeterliliğin oynadığı önemli rolü anlamının temelini atmıştır (Ashfaq vd., 2021; Klassen vd., 2009). Araştırmacılara göre öz yeterlilik, bireyin faaliyet seçimi, çaba harcaması ve zorluklar karşısında dayanıklılığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Zhang ve Li, 2021).

Öz yeterlik, bir kişinin bir görevi başarıyla tamamlama veya istenen bir sonuca ulaşma becerisine olan inancıdır (Ashfaq vd., 2021; Zhang ve Li, 2021). Bu inanç, bireyin faaliyet seçimini, harcadığı çaba miktarını ve zorluklar karşısında sebatını etkiler. Öz yeterliliği yüksek bireyler, kendileri için daha iddialı hedefler koyma, daha fazla çaba gösterme ve engellerle karşılaştıklarında daha fazla esneklik sergileme eğilimindedir. Bunun nedeni, gelişmiş öz yeterlik inançlarının onlara daha güçlü bir güven duygusu ve kendi eylemleri ve yetenekleri yoluyla engellerin üstesinden gelebileceklerine dair bir inanç aşılmasıdır (Bandura, 2002). Tersine, daha düşük öz yeterlik düzeyine sahip bireyler, zorlu görevlerden kaçınma, daha az çaba gösterme ve aksilikler karşısında daha kolay pes etme, kişisel gelişim ve başarı potansiyellerini sınırlama eğiliminde olabilirler.

Yeteneklerine güçlü bir inancı olan öğretmenlerin etkili öğretim etkinlikleri uygulama, daha fazla coşku ve bağlılık gösterme ve öğrencilerin başarılı olmalarına yardımcı olmak için daha fazla çaba gösterme olasılıkları daha yüksektir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Benzer

şekilde, öğrencilerin öz yeterlik inançları, akademik performanslarının önemli bir belirleyicisi, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma becerilerinin cesaretlendiricisi ve sonuçta başarılı öğrenme etkinliklerinin ön koşullarından biridir (Artino, 2012).

Öz yeterliğin geliştirilmesi yalnızca akademik ortamlarla sınırlı değildir. Bireyin yaşamının çeşitli yönlerinde de öneme sahiptir. Bireyler, öz yeterliliğin çok yönlü etkisini anlayarak, bu hayati psikolojik özelliği geliştirmek ve beslemek, tüm potansiyellerini ortaya çıkarmak ve yaşamlarının tüm alanlarında daha fazla refah elde etmek için çalışabilirler.

2.5. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde üstbiliş ve dinleme becerisinin birlikte araştırıldığı çalışmalar yurt içinde yapılan çalışmalar ve yurtdışında yapılan çalışmalar şeklinde sınıflandırılarak verilmiştir.

2.5.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Özbilgin (1993) “Effects of Training University EFL Students in Metacognitive Strategies for Listening to Academic Lectures” isimli araştırmasında 26 üniversite öğrencisinin katılımıyla üstbilişsel dinleme stratejileri kullanımı eğitiminin dinleme becerisine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda deney grubu ve kontrol grubu başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmacı, bunun sebebinin, eğitim süresinin kısa olmasının olabileceğini belirtmiştir.

Yeşilbursa (2002) “Training University EFL Students in Combined Metacognitive Strategies for Listening” adlı çalışmasında 23 üniversite öğrencisini katılımıyla üstbiliş stratejileri eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın verileri “Dil Öğrenimi için Strateji Envanteri” ve eğitim sonunda öğrencilerden alınan yazılı yorumlardan elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre üstbiliş stratejileri eğitimi alan öğrenciler ile kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Coşkun (2010) “The Effect of Metacognitive Strategy Training on The Listening Performance of Beginner Students” isimli çalışmasında 40 üniversite hazırlık öğrencisinin katılımıyla üstbiliş stratejileri eğitiminin öğrencilerin dinleme performansına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın verileri dinleme testi ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üstbiliş stratejileri eğitimi öğrencilerin dinleme performanslarını arttırmaktadır.

Melanlıoğlu (2011), Türkiye’de üstbilişsel dinleme stratejilerinin ana dilinde çalışıldığı ilk araştırma olarak kabul edilen “Üstbiliş Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi” isimli doktora tezinde 50 ortaokul yedinci sınıf

öğrencisinin katılımıyla üstbiliş stratejileri eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri “Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği” ve “Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üstbiliş stratejileri eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Ataalkın (2012) “Üst Bilişsel Öğretim Stratejilerine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık ve Becerisine, Akademik Başarı ile Tutumuna Etkisi” adlı araştırmasında 64 beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına, biliş üstü becerilerine, akademik başarılarına ve Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma verileri “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği, Biliş Üstü Beceriler Ölçeği, Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Tutum Ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen Dünya, Güneş ve Ay Ünitesi Başarı Testi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üstbilişsel strateji öğretimi öğrencilerin biliş üstü becerilerini, akademik başarılarını ve Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarını geliştirmiştir.

Katrancı (2012) “Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi” adlı araştırmasında 65 beşinci sınıf öğrencisinin katılımı ile üstbiliş stratejileri eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin ve dinlemeye yönelik tutumlarının üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ve öğretmenlerin sürece yönelik düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği”, “Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği”, “Başarı Testleri” ve “yarı yapılandırılmış görüşmeler” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üstbiliş stratejileri eğitimi öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ve dinlemeye yönelik tutumlarını geliştirmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin ve öğrencilerin üstbilişsel dinleme etkinliklerine yönelik düşünceleri olumlu yöndedir.

Yıldız (2015) “Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada 162 ortaokul öğrencisinin katılımıyla dinleme stratejileri öğretiminin dinleme becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın verileri Webb (1997) tarafından geliştirilen daha sonra Türkçeye uyarlanan başarı testi, Katrancı (2012) tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği” ve Yıldız tarafından geliştirilen “sosyo-ekonomik-kültür durum anketi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dinleme stratejileri eğitimi alan öğrencilerin dinleme becerileri gelişmektedir.

Ceylan (2016) “An Exploratory Study on The Relationship Between Motivation Types,

Metacognitive Awareness and Efl Listening Proficiency” isimli çalışmasında 240 üniversite öğrencisinin katılımıyla öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile dinleme yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri “Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi (MALQ)”, “Language Learning Orientations Scale (LLOS)” ve “TOEFL” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puanları ile dinleme yeterlilikleri puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Çevikbaş (2016) “The Effect of Instructional Activities Designed With Metacognitive Strategies on Developing Listening Skills of Students in University Prep Class” isimli çalışmasında 22 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinin katılımıyla üstbilişsel stratejiler ile tasarlanmış etkinliklerin öğrencilerin dinleme başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın verileri “İngilizce Dinleme Becerisi Başarı Testi”, “Yapılandırılmış Öğrenme Günlükleri” ve “Yansıtıcı Form” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanı sıra öğrenme günlükleri ve yansıtıcı formlardan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin dinlemeye yönelik motivasyonlarının arttığı ve strateji kullanımına yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Harmankaya (2016) “Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarına Etkisi” isimli araştırmasında 100 yedinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında üstbiliş stratejileri eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin, dinlemeye yönelik tutumlarının ve dinleme kaygılarının üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma verileri Tayşi (2014) tarafından geliştirilen “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği”, Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği” ve “Dinlediğini Anlama Testi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üstbiliş stratejileri eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirirken, dinleme kaygılarında ve dinlemeye yönelik tutumlarında bir kontrol grubu ile deney grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Balaban (2017) “Comparison Of Shadowing and Note-Taking as Two Whilelistening Strategies and Their Effects on Efl Learners.” adlı çalışmasında 84 üniversite öğrencisinin katılımı ile üstbiliş stratejilerinden “not alma” ve “gölgeleme” yöntemlerinin dinlediğini anlama becerisi ve üstbilişsel farkındalık üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma verileri “Üstbilişsel Dinleme Farkındalığı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre “not alma” ve “gölgeleme” yöntemlerinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını arttırdığı belirlenmiştir.

Karakoç Öztürk (2017) “Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerisine Yönelik Olarak

Kullandıkları Üstbiliş Stratejilerinin Belirlenmesi” isimli araştırmasında 24 ortaokul öğrencisinin katılımıyla öğrencilerin dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında kullandıkları üstbiliş stratejilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dinleme öncesinde en çok tahmin stratejisini, dinleme sırasında izleme stratejisini, dinleme sonrasında da özetleme yaptıkları ancak dinlemeyi değerlendirmeyi çok az yaptıkları belirlenmiştir.

Meral (2019) “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Düzeyi ile Dinlemeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” 200 ilkokul öğrencisinin katılımı ile öğrencilerin üstbilişsel dinleme farkındalıkları ile dinlemeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma verileri “Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği” ve “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin üstbilişsel dinleme farkındalıkları ile dinlemeye ilişkin tutumları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Uğur (2019) “Dinleme Stratejileri Öğretiminin Dinleme Öz Yeterlik Algısına ve Dinleme Başarısına Etkisi” isimli araştırmasında, 60 yedinci sınıf öğrencisinin katılımıyla dinleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin dinleme öz yeterlik algısına ve dinleme başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri Aydın, Demircan ve İnnalı (2015) tarafından geliştirilen “Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği” (DÖYÖ) ile Katrancı (2012) tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metin Başarı Testi” ve “Öyküleyici Metin Başarı Testi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dinleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin dinleme yeterlilik algılarını ve dinleme başarılarını arttırdığı belirlenmiştir.

Altunkaya ve Uyan (2020) “Dinleme Üstbiliş Stratejisi Öğretiminin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi” isimli çalışmalarında 29 yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencinin katılımı ile üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimin dinlediğini anlama üzerine etkisini araştırmışlardır. Dinleme testi ile verilerin toplandığı çalışmanın sonuçlarına göre üstbilişsel dinleme stratejileri eğitimi alan öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri eğitim almayan öğrencilere göre daha fazla artmıştır.

Durmaz (2020) “The Relationship Between Listening Metacognitive Awareness, Foreign Language Listening Anxiety and Ambiguity Tolerance of Turkish EFL Students” adlı araştırmasında 374 üniversite hazırlık öğrencisinin katılımıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve dinleme kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri “Üstbilişsel Dinleme Farkındalığı Ölçeği, Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği, İkinci Dilde Belirsizlik Hoşgörüsü Ölçeği ve yarı yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üstbilişsel farkındalık ile

dinleme kaygısı arasında belirsizlik hoşgörüsünün düzenleyici etkisi vardır ve belirsizlik hoşgörüsünü azaltan etkinliklerin yapılması faydalı olacaktır.

Kıvrak ve Girmen (2020) “Üstbiliş Stratejilerine Dayalı Dinleme Etkinliklerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi” adlı araştırmalarında 49 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada üstbiliş temelli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisini ve etkinliklere katılan öğrencilerin görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verileri “Dinlediğini Anlama Testi”, “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üstbiliş temelli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin üstbiliş temelli dinleme etkinliklerine yönelik düşüncelerinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Kılınç (2021) “Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Üstbilişsel Farkındalıkları ile Dinlediğini Anlama Becerileri Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında 304 beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla öğrencilerin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın verileri Katrancı (2012) tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği” ve “Dinlediğini Anlama Testi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasında pozitif yönde orta düzey anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Yetiş (2021) “The Impact of Metacognitive Instruction on Efl Learners Listening Comprehension Skill” isimli araştırmasında 37 yabancı dil öğrencisinin katılımıyla üstbiliş stratejileri eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarına ve dinleme becerisi üstbilişsel farkındalıklarına etkisini incelemiştir. Araştırma verileri Vandergrift (2006) “Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi (MALQ)” ve IELTS dinleme testi ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Balaban Şahin (2023) “The Impact of Self-Regulated Learning Strategy Training on Efl Instructors Metacognitive Awareness” adlı araştırmasında 16 öğretim görevlisinin katılımıyla dinleme stratejileri eğitiminin öğretim görevlilerinin üstbilişsel dinleme farkındalıklarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri yansıtma yazıları, tartışma notları ve Vandergrift (2006) “Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi (MALQ)” ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dinleme stratejileri eğitimi öğretim

görevlilerinin üstbilişsel dinleme farkındalıklarını olumlu yönde arttırmıştır.

Kayhan (2023) “Dinleme Öz Yeterliği, Dinleme Motivasyonu ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişki: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi” isimli çalışmasında 1074 ortaokul öğrencisinin katılımıyla yaptığı çalışmada dinleme öz yeterliliği, dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modellemesi ile araştırmıştır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu, Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği-B Formu ve Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dinleme öz yeterlilikleri, dinleme motivasyonları ve üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bunun yanında dinleme öz yeterliği, dinleme motivasyonu aracılığı ile üstbilişsel farkındalığı arttırmaktadır.

Yıldırım (2024) “Dinleme Üstbiliş Strateji Eğitiminin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Etkisi” adlı çalışmasında 50 Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada dinleme üstbiliş stratejileri eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme başarı düzeyleri, dinleme üstbiliş farkındalık düzeyleri ve dinleme öz yeterlilik düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın verileri "Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği", "Dinleme Üstbiliş Farkındalık Ölçeği", "Dinleme Metni Başarı Testi", "Kişisel Bilgi Formu", "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu", "Alan Notları" ve "Dinleme Performansı Kontrol Listesi" ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dinleme üstbiliş stratejileri eğitimi alan öğrencilerin dinleme öz yeterlilik düzeyleri, dinleme başarı düzeyleri ve dinleme üstbiliş farkındalık düzeyleri artmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bölümü, eğitim hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Vandergrift vd. (2006) “The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation” adlı araştırmalarında yabancı dil öğrenen dinleyicilerin üstbilişsel farkındalıklarını ve algıladıkları strateji kullanımını değerlendirmek üzere bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda 21 maddeden ve beş faktörden (problem çözme, planlama ve değerlendirme, zihinsel çeviri, kişi bilgisi ve yönlendirilmiş dikkat) oluşan bir geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Annevirta vd. (2007) “Developmental Dynamics of Metacognitive Knowledge and Text Comprehension Skill in The First Primary School Years” adlı çalışmalarında 181

öğrencinin katılımı ile öğrencilerin, okul öncesinden 3. sınıfa kadar üstbilişsel gelişimini ve metin anlama becerilerinin gelişimini araştırmışlardır. Araştırmanın verileri “Üstbilişsel Bilgi Testi ve Okuduğunu Anlama Testi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 2. sınıftan itibaren öğrencilerin üstbilişsel bilgileri gelişmeye başlamaktadır.

Al-Alwan vd. (2013) “EFL Learners' Listening Comprehension and Awareness of Metacognitive Strategies: How Are They Related?” isimli 386 onuncu sınıf öğrencisinin katılımı ile üstbilişsel dinleme stratejileri farkındalığı ile dinleme arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma gerçekleştirdiler. Araştırmanın verileri “Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi (MALQ)” ölçeği ve araştırmacılar tarafından bu çalışma için geliştirilen bir “Dinleme Anlama Testi (LCT)” ile elde edilmiştir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının orta düzeyde olduğu ve problem çözme, planlama ve değerlendirme ile yönlendirilmiş dikkatin dinleme performansının %56’sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozorgian (2014) “The Role of Metacognition in The Development of EFL Learners’ Listening Skill” adlı üstbiliş eğitiminin dinleme becerisine etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. 30 yabancı dil öğrenen üniversite öğrencisi, sekiz haftalık bir üstbiliş eğitimi almıştır. Dinleme testi ve “Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi (MALQ)” ölçeği ile veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üstbilişsel strateji eğitimi aldıktan sonra öğrencilerin dinleme becerilerinde olumlu yönde gelişme tespit edilmiştir.

Carretti vd. (2014) “Improving Reading Comprehension in Reading and Listening Settings: The Effect of Two Training Programmes Focusing on Metacognition and Working Memory” adlı 159 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisinin katıldığı deneysel bir çalışma yapmışlardır. Öğrencilere 8 haftalık okuma ve dinleme becerisi üzerine üstbiliş eğitimleri verilmiştir. Eğitimlerin etkililiğini belirlemek için okuduğunu anlama metinleri kullanılmıştır. Her iki eğitim grubunda da öğrencilerin başarılarında artışlar gözlemlenmiştir. Ancak okuduğunu anlama eğitiminin dinlediğini anlama eğitimine göre daha fazla kazanım sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Janusik ve Keaton (2015) kendi geliştirdikleri “Metacognition Instrument for Listening in First Language (MLSI)” ölçeğini diğer kültürlerde test etmek için “Toward Developing a Cross-Cultural Metacognition Instrument for Listening in First Language (L1) Contexts: The (Janusik-Keaton) Metacognitive Listening Instrument” adlı bir çalışma yapmışlardır. ABD (876), Japonya (327), Almanya (129) ve Finlandiya (113) ülkelerinden katılımcılar kendilerine gönderilen e-posta aracılığıyla ölçeği yanıtlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre dinleyicilerin dilden bağımsız olarak sezgisel stratejiler kullandıkları belirlenmiştir.

Rahimirad ve Moini (2015) 8 deney grubu, 7 kontrol grubu olmak üzere 15 öğrencinin

katılımı ile “The Challenges of Listening to Academic Lectures for EAP Learners and The Impact of Metacognition on Academic Lecture Listening Comprehension” adlı deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Deney grubu öğrencileri Vandergrift tarafından hazırlanan 16 saatlik bir üstbiliş eğitimi görmüşlerdir. Her iki grubun gelişim düzeylerini tespit etmek için IELTS sonuçları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre üstbiliş eğitimi alan deney grubu öğrencileri sınav sonuçlarında daha başarılı olmuşlardır.

Bozorgian ve Alamdari (2018) “Multimedia Listening Comprehension: Metacognitive Instruction or Metacognitive Instruction Through Dialogic Interaction” isimli 180 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada üstbilişsel dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre üstbilişsel dinleme stratejileri eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Unin ve Johari (2017) “Metacognitive Awareness Strategies for Listening Comprehension” isimli 100 öğrencinin katılımı ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin dinleme görevlerini yerine getirirken üstbilişsel dinleme stratejileri kullanım düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verileri Vandergrift (2006) “Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi (MALQ)” ve dinlediğini anlama testi ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üstbilişsel dinleme stratejilerini daha sık kullanan öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri daha yüksektir.

Cao ve Lin (2020) “A Study on Metacognitive Strategy Use in Listening Comprehension by Vocational College Students” adlı araştırmalarında 139 meslek yüksek okulu öğrencisinin dinlemeyi anlamada üstbiliş stratejilerini kullanma durumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verileri anket, dinlediğini anlama testi ve görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dinlediğini anlamada üstbiliş stratejileri kullanımları nispeten düşüktür. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok strateji kullanmaktadırlar. Öğrencilerin dinlediğini anlama testinden aldıkları puan ne kadar yüksek ise üstbiliş stratejileri kullanımları da o kadar yüksektir. Üstbiliş stratejileri kullanımı ile dinlediğini anlama arasında pozitif bir ilişki vardır.

Kafia (2021) 124 üniversite öğrencisinin katılımıyla “The Effect of Metacognitive Instruction on Asynchronous L2 Listening During the Pandemic on EFL Learners” ön test- son test deneysel bir çalışma yapmıştır. Deney grubuna üstbilişsel strateji kullanımı öğretimi yapılırken kontrol grubunda mevcut öğretim etkinliklerine devam edilmiştir. Veriler için dinleme testi ve “Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi (MALQ)” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin dinleme testi puanlarında artış olsa da deney

grubu öğrencilerinin dinleme testi puanlarındaki artış daha yüksektir. Üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi dinleme becerisini olumlu yönde etkilemiştir.

Wallace (2021) yaptığı “Exploring The Relationship Between L2 Listening and Metacognition After Controlling for Vocabulary Knowledge” isimli araştırmada üstbilişin dinleme üzerindeki etkisini kelime bilgisi ile ne kadar açıklandığını belirlemeye çalışmıştır. 76 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleşen çalışmada veriler, “Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi (MALQ)” ve “Dinleme Kelime Dağırcığı Düzeyleri Testi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üstbilişin kelime dağırcığı hesaba katıldıktan sonra dinleme üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Du ve Man (2023) “Mediating Effect of Metacognition on The Relationship Between Listening Self-Efficacy and L2 Listening Comprehension” adlı çalışmalarında dinleme öz yeterliliğinin ve üstbilişin dinlediğini anlama üzerindeki etkisini ve üstbilişin dinleme öz yeterliliği ile dinlediğini anlama arasındaki ilişkiye aracılık etkisini incelemiştir. 330 yabancı dil öğrenen üniversite öğrencisinin katılımı ile dinlediğini anlama testi, dinleme öz yeterliliği ve üstbiliş ölçeklerinden veriler elde edilmiş ve analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dinleme öz yeterliliği ve üstbilişin dinlemeyi anlamayı pozitif ve anlamlı yönde yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üstbiliş, dinleme öz yeterliliği ile dinlediğini anlama arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği ifade edilmiştir.

Hsieh (2023), 150 üniversite öğrencisi ile yaptığı “The Study of Metacognitive Strategies on Student’s Listening Comprehension” adlı deneysel çalışma sonucunda üstbiliş stratejileri eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin dinleme becerilerinin kontrol grubuna göre daha fazla arttığını ve üstbilişsel dinleme stratejileri öğretiminin dinleme becerisini arttırdığını belirtmiştir.

Rahman ve Baharudin (2023) “Metacognitive Awareness Level and Achievement in Arabic Listening Skills among Secondary School Students” adlı araştırmalarında 300 ortaokul öğrencisinin katılımı ile öğrencilerin üstbiliş farkındalık ve Arapça dinlediğini anlama düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verileri Vandergrift (2006) “Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi (MALQ)” ve Arapça dinleme testi ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına öğrencilerin üstbiliş farkındalık ve Arapça dinlediğini anlama düzeyleri orta düzeydedir.

Rezai vd. (2023), 66 IELTS öğrencisinin katılımı ile “Impact of Online Self-Assessing Metacognitive Strategies Accompanied with Written Languageing on Cultivating Iranian IELTS Candidates’ Listening Comprehension” adlı deneysel bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, verileri toplamak için dinlediğini anlama testi ve üstbilişsel öz değerlendirme anketi

kullanılmıştır. Puan ortalamaları için rastgele iki gruptan 22’şer öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilerin puanları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama testinden aldıkları puanlar kontrol grubundan anlamlı olarak farklıdır ve üstbilişsel strateji öğretimi dinlediğini anlama becerisini olumlu yönde etkilemektedir.

Firmansyah vd. (2024), 12 yedinci yarı yılında öğrenim gören üniversite öğrencisi ile yaptıkları “The Correlation Between Metacognitive Strategy and Listening Comprehension of Seventh Semester Students at Madako University” çalışmada üstbilişsel stratejiler ile dinleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Verilerini anketler ve TOEFL sınavı notlarından elde ettikleri çalışmanın sonucuna göre üstbilis stratejileri ile dinlediğini anlama arasındaki korelasyon katsayısı çok zayıftır. Araştırmanın sonucuna göre üstbilis stratejileri ile dinleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Madarbakus-Ring (2024), akademik amaçlı bir dil kursundaki 24 öğrencinin katılımı ile yaptığı “Learner Reflections: Metacognitive Knowledge Approaches in L2 Listening Instruction” adlı çalışmasında öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Grubun birine üstbilişsel stratejileri kendileri öğrenmeleri için ortam oluşturulurken diğerine sınıf eğitimi şeklinde üstbilişsel strateji eğitimi verilmiştir. Araştırma verileri dinleme günlükleri ve odak görüşme ile elde edilmiştir. Sınıf eğitimi alan öğrencilere yansıtma imkânı verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre her iki gruptaki öğrenciler dinleme görevlerini yerine getirirken aynı zorlukları yaşamışlardır. Bununla birlikte üstbilis becerilerini kullanırken sınıf eğitimi alan öğrenciler yansıtma stratejisini kullanmış, kendi başına öğrenenler kelime etkinliklerini kullanmışlardır. İki grupta dinleme etkinlikleri sırasında not almakta zorlanmışlardır.

Lestari ve Sianipar (2024) “Exploration of Metacognitive Strategies and Multimedia Resources to Improve Students' Listening Comprehension” adlı çalışmalarında üstbilişsel stratejiler ve medya kaynaklarının dinleme becerisi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 40 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın verileri dinlediğini anlama testi ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üstbilis stratejileri ve medya kullanımının öğrencilerin dinleme becerisi üzerinde olumlu etkisi vardır.

Abdul Malik (2024) “Exploring Metacognitive Strategies Through Storytelling for Preschoolers' Listening Comprehension Skills” isimli çalışmasında 6 okul öncesi öğrencisi ile hikâye anlatımı etkinliklerinin üstbilişsel dinleme stratejilerini kullanma becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın verileri için öğrencilerle görüşmeler yapılmış, kontrol listeleri ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üstbilişsel dinleme stratejilerinin öğretim programlarına eklenmesi öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.

Putri vd. (2024) “Lecturers’ Perceptions on the Use of Metacognitive Strategies in Teaching Listening” isimli araştırmalarında 13 öğretmen ile 7 sorudan oluşan görüşmeler yapmış ve öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde üştbilişsel stratejileri nasıl kullandıklarına dair algılarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, öğrencilerin düşünme süreçleri hakkında nasıl düşüneceklerini anlamalarını desteklemek için dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerin önemli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, tüm öğretmenlerin, dinleme dersinde üştbilişsel stratejilerin nasıl uygulanacağına dair özel bir eğitim almadıkları da ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenler üştbilişsel stratejilerin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine daha fazla yardımcı olabileceğini düşünmektedirler.

Shamsi ve Bozorgian (2024), 20 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekteştirdikleri “Collaborative Listening Using Multimedia Through Metacognitive Instruction: A Case Study with Less-Skilled and More-Skilled EFL Learners” isimli çalışmada multimedya kullanımı ve üştbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın verileri gözlem, öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üştbilişsel stratejilerin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine olumlu etkisi olmaktadır.

Sinaga vd. (2024), bir metropol bölgesindeki iki lisede okuyan 39 öğrenci ile gerçekteştirdikleri “Investigating Students’ Metacognitive Awareness Inventory in Listening Comprehension” adlı çalışmada iki sınıf arasında üştbilişsel farkındalık ve dinlediğini anlama becerisi bakımından bir farklılık olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın verileri “Dinleme için Üştbilişsel Farkındalık Envanteri (MAIL)” ve “Dinlediğini Anlama Testi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre iki sınıf arasında üştbilişsel farkındalık ve dinlediğini anlama becerisi bakımından anlamlı bir fark yoktur. Araştırmacılar, bunun sebebinin üştbilişsel farkındalık ve dinlediğini anlamanın ötesinde diğer bağlamsal faktörlerin olabileceğini belirtmişler ve üştbilişsel farkındalık ve dinlediğini anlama becerisi ile ilgili daha fazla çalışma yapılması önerisinde bulunmuşlardır.

Sitopu (2024) “Listening Challenges and Comprehension Strategies Used by Students in The Advanced Listening and Speaking Course At One of The University in Jambi” adlı araştırmasında 8 üniversite öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmış ve öğrencilerin dinleme dersleri sırasında karşılaştıkları engelleri ve en fazla kullandıkları dinleme stratejilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en çok karşılaştıkları engeller konsantre olamamak, yabancı kelimeler, farklı telaffuz, gürültü ve konuşmanın hızı iken öğrenciler dinleme sırasında dinlediklerini anlamak için en çok üştbilişsel stratejileri

kullandıklarını belirtmişlerdir.

Yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalar genel olarak üstbiliş ve dinleme becerisinin birlikte araştırıldığı çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Araştırmalar daha çok yabancı dil eğitiminde yapılmış olsa da ana dili eğitiminde de üstbilişsel dinleme stratejilerinin dinleme becerisine etkisi ve dinleme becerisi ile ilişkisi hakkında çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte, genel olarak üniversite ve ortaokul öğrencilerinin katılımlarıyla yapılan çalışmaların sayısı fazladır. Üstbilişin, ilkokul çağlarından itibaren geliştiğinin belirtildiği araştırmalar, ilkokul öğrencilerinin katılımlarıyla gerçekleştirilen çalışmaların sayısı da artmasının nedeni olabilir.

Araştırmalar incelendiğinde üstbilişsel dinleme stratejileri öğretiminin gerek dinleme becerisine gerekse dinlemeye karşı turuma olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi alan öğrenciler genellikle daha iyi dinleme becerileri sergilemektedirler. Bununla birlikte teknoloji ve multimedya araçlarının üstbilişsel dinleme stratejileri öğretime dahil edilmesinin de dinleme becerisine olumlu etkisi bulunmaktadır. Üstbilişsel dinleme stratejileri öğretiminin etkisinin sınırlı olduğu ya da etkisinin bulunmadığı çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda etkinin sınırlı olmasına neden olarak eğitim süresi, bağlamsal faktörler ve metodolojik farklılıklar gösterilmiştir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada üstbilişsel dinleme stratejileri eğitiminin, öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi özyeterlik düzeylerine ve 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden içiçe geçmiş desen kullanılmıştır. İçiçe geçmiş desen, araştırmada bir desenin daha geniş, diğer desenin ise veriler aracılığıyla geniş olan deseni desteklemesini içerir (Cresswell ve Plano-Clark, 2018). İçiçe geçmiş desen çalışmalarında araştırma sorusunu cevaplamak için farklı veri setlerinden faydalanılmaktadır ve bu veri kaynaklarından elde edilen bulgularla çalışma desteklenmeye çalışılmaktadır. Araştırmanın nicel kısmının ilk bölümünde tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi bir evrenin özelliklerini belirleyebilmek amacıyla kullanılır (Sezgin Selçuk, 2019). Bu amaçla öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejilerini öğretme özyeterlik düzeylerini belirleyebilmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Öğretmenler için üstbilişsel dinleme stratejilerini geliştirmek için bir eğitim düzenlenmiş ve ölçekten aldıkları puanlara göre öz yeterlik düzeylerindeki değişim incelenmiş ve araştırmanın ilk deneysel kısmı gerçekleştirilmiştir. Nicel kısmın diğer bölümünde ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama yapılan okuldaki 4. sınıflardan biri kontrol grubu diğeri deney grubu olarak seçilmiştir. Daha önceden oluşturulmuş gruplardan birinin ya da birkaçının deney veya kontrol grubu olarak seçilmesiyle yürütülen çalışmalar yarı deneysel çalışmalardır (Cresswell, 2003). Araştırmanın nitel kısmında açıklayıcı özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Açıklayıcı özel durum çalışmaları aşına olunmayan bir durumu bilindik hale getirmek için oluşturulan ortamları deneyimleme fırsatı bulmuş kişilerin gözlemlenmesi ya da onlarla mülakat yapılması ile etkilerin ortaya konulmaya çalışıldığı araştırmalardır (Kaleli Yılmaz, 2019). Öğretmen eğitime katılan öğretmenlerden toplanan öğretmen görüş formlarının, uygulamaya katılan öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin ve çalışma kağıtlarının analizleri yapılarak nitel veriler ile nicel veriler desteklenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada içiçe geçmiş desenin kullanılmasının nedeni elde edilen bulguları desteklemek ve iyileştirmektir. Öğretmen eğitimi öncesi ve sonrasında eğitime katılan öğretmenlerden öğretmen görüş formları aracılığıyla eğitim hakkında ve gelişimleri hakkındaki düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında

uygulamaya katılan öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve öğrencilerin hem üstbilişsel stratejiler hem de öğretmenlerinin bu stratejileri öğretme durumu ile ilgili düşünceleri belirlenmeye; çalışma kağıtlarının analizi ile üstbilişsel dinleme stratejisi kullanımlarındaki değişim incelenmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği Çalışma Grubu

Araştırmanın ölçek geliştirme aşamasında toplam örneklem grubu 453 katılımcıdan oluşmaktadır. Geliştirilmiş olan “Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği” için Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılacağından dolayı araştırmada iki örneklem grubu vardır. Bu çalışmada aynı uygulama sonucu elde edilmiş veriler için iki yarıya bölme yöntemi kullanılmıştır. DeVellis’e (2021) göre ölçek maddelerinde herhangi bir sorun olmasa da katılımcıların cevaplama sırasındaki yorgunluk, sıkılma gibi ruhsal durumları gerçek durumun ortaya çıkmasını engelleyebilir. Bu nedenle veriler, iki yarıya bölme yöntemi ile ikiye bölünmüş ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. AFA ve DFA çalışma gruplarına ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ölçek Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

		Birinci Çalışma Grubu (AFA)		İkinci Çalışma Grubu (DFA)	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	106	51,7	142	57,3
	Erkek	99	48,3	106	42,7
	Toplam	205	100	248	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	5	2,4	2	0,8
	Enstitü	1	0,5	0	0
	Lisans	148	72,2	186	75
	Yüksek Lisans	47	22,9	57	23
	Doktora	4	2	3	1,2
	Toplam	205	100	248	100
	0-5 Yıl	31	15,2	29	11,7
	6-10 Yıl	30	14,6	38	15,3

		Birinci Çalışma Grubu (AFA)		İkinci Çalışma Grubu (DFA)	
		n	%	n	%
Mesleki	11-15 Yıl	63	30,7	50	20,2
Deneyim	16 ve Üstü	81	39,5	131	52,8
	Toplam	205	100	248	100
	Köy	37	18,1	40	16,1
Görev	Kasaba	24	11,7	40	16,1
Yapılan	Şehir	144	70,2	168	67,8
Bölge	Merkezi				
	Toplam	205	100	248	100

3.2.2. Öğretmen Eğitimi Çalışma Grubu

Üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi eğitimine katılan öğretmenler ile ilgili bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Eğitimi Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

		Öğretmen Eğitimi Çalışma Grubu	
		n	%
Cinsiyet	Kadın	2	20
	Erkek	8	80
	Toplam	10	100
Eğitim Durumu	Lisans	6	60
	Yüksek Lisans	3	30
	Doktora	1	10
	Toplam	10	100
Mesleki Deneyim	6-10 Yıl	2	20
	11-15 Yıl	6	60
	16 ve Üstü	2	20
	Toplam	10	100
Görev	Köy	4	40
Yapılan	Kasaba	2	20
Bölge	Şehir Merkezi	4	40
	Toplam	10	100

3.2.3. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öğrenci Çalışma Grubu

Bu araştırmanın sınıf uygulaması çalışma grubunu Tokat ili Almus ilçesinde bulunan bir ilkokulun 4.sınıflarından iki şubesinde öğrenim görmekte olan 35 öğrenci oluşturmuştur. Sınıf uygulaması çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deneysel İşlem Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	9	52,6	6	37,5
	Erkek	10	47,4	10	62,5
	Toplam	19	100	16	100
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	4	21,1	1	6,3
	Ortaokul	3	15,8	4	25
	Lise	6	31,6	7	43,8
	Üniversite	6	31,6	4	25
	Toplam	19	100	16	100
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	0	0	1	6,3
	Ortaokul	2	10,5	1	6,3
	Lise	10	52,6	11	68,8
	Üniversite	7	36,8	3	18,8
	Toplam	19	100	16	100
Kardeş Sayısı	0	0	0	1	6,3
	1	2	10,5	0	0
	2	11	57,9	7	43,8
	3	5	26,3	7	43,8
	4	1	5,3	1	6,3
	Toplam	19	100	16	100
Evdeki Birey Sayısı	3	3	15,8	2	12,5
	4	9	47,4	6	37,5
	5	6	31,6	6	37,5
	6	1	5,3	1	6,3
	9	0	0	1	6,3
	Toplam	19	100	16	100

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Anne Meslek	Çalışmıyor	14	73,7	13	81,3
	Devlet Memuru	1	5,3	3	18,7
	Özel Sektör	2	10,5	0	0
	Serbest Meslek	2	10,5	0	0
	Toplam	19	100	16	100
Baba Meslek	Çalışmıyor	2	10,5	0	0
	Devlet Memuru	6	31,6	5	31,3
	Özel Sektör	7	36,8	2	12,5
	Serbest Meslek	4	21,1	9	56,3
	Toplam	19	100	16	100

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği

Bu ölçek araştırma sırasında geliştirilmiştir. 16 madde ve 4 faktörden oluşan ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .932, KMO değeri .915 ve Barlett Küresellik Testi sonucu anlamlı çıkmıştır ($p=0,00$). Ölçek toplam varyansın %74,10'unu açıklamaktadır. Ölçeğin alt faktörleri tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmedir. 1.,2. ve 3. maddeler tahmin faktörünü, 14., 15. ve 16. maddeler planlama faktörünü, 9., 10., 11., 12. ve 13. maddeler izleme faktörünü, 4., 5., 6., 7. ve 8. maddeler değerlendirme faktörünü oluşturmaktadır. Beşli likert şekilde oluşturulmuş ve “Hiçbir Zaman, Nadiren, Ara Sıra, Sıklıkla ve Her Zaman” seçenekleri bulunmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmakta ve düzeyler ortalama puanlar hesaplanarak belirlenmektedir (EK 1).

3.3.2. Dinleme Testi

Deneyisel işlemde ön test ve son test ile öğrencilerin dinleme becerilerindeki değişimi belirleyebilmek için Bayrak (2010) tarafından geliştirilen dinleme testi kullanılmıştır (EK 2). Test 15 bölüm ve 29 sorudan oluşmaktadır. Test maddeleri 4. sınıf Türkçe dersi kazanımlarına göre düzenlenmiştir. Örneğin 1. bölümde Ali'nin yaşadığı yer öğrencilere dinletilmiş ve şıklarda bulunan resimlerden hangisinin Ali'nin yaşadığı yer olabileceği sorulmuştur. Bu soru

“Dinlediklerini zihninde canlandırır.” kazanımına yönelik hazırlanmıştır. 9. bölümde yer alan “Çuf Çuf Tren” dinleme metni ile “Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder.” ve “Dinlediklerinde eş ve zıt anlamlı kelimeleri belirler.” kazanımları belirlenmeye çalışılmaktadır. Testte çoktan seçmeli sorular, eşleştirme soruları, yönerge takibi soruları mevcuttur. Öğrenciler doğru yaptıkları sorular için 1 puan yanlış yaptıkları sorular için 0 puan almışlardır. Kıvrak ve Girmen testi 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerindeki değişimi belirlemek için kullanmışlar ve testin geçerli ve güvenilir olduğunu belirlemişlerdir. Testin KR-20 katsayısı .704’tür ve madde ayırıcılık gücü indeksi .538 ile .252 arasında değişmektedir.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme formlarında yer alan sınıf uygulaması öncesi 6, sınıf uygulaması sonrası 5 soru, öğrencilerin stratejiler hakkındaki düşüncelerini ve öğretmenlerinin bu stratejileri öğretme durumu hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yöneliktir (EK 3). Örneğin sınıf uygulaması öncesinde öğrencilere “Dinleme metni etkinliklerinden sonra kendini başarılı ya da başarısız bulduğun oluyor mu?” sorusu yöneltilerek dinlemelerini değerlendirip değerlendirmedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf uygulaması sonrasında “Dinleme etkinlikleri sonrasında öğretmeniniz kendi dinlememizi değerlendirmenizi sağlıyor mu?” sorusu ile öğretmenlerin dinlemelerini değerlendirmelerini sağlayıp sağlamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilere Sorular 2 sınıf eğitimi ve 1 Türkçe eğitimi uzmanı tarafında incelenmiştir. Daha sonra farklı bir ilkokulda sınıf öğretmenlerinin belirlediği 5 seviyeden ikişer olmak üzere 10 öğrenciye bu sorular yöneltilmiş ve anlamakta güçlük çektikleri ifadeler olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu uygulamadan sonra yarı yapılandırılmış görüşme sorunlarına son hali verilmiştir. Deneysel işleme katılan deney grubu öğrencileri ön test puanlarına göre 5 seviyeye ayrılmış ve her seviyeden 2 öğrenci olmak üzere toplam 10 öğrenci ile deneysel işlem öncesinde ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.3.4. Öğretmen Görüş Formu

Öğretmen görüş formları, öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi ile ilgili bir eğitim yapılması hakkındaki düşünceleri, bir öğretmen eğitimin nasıl olması gerektiği hakkındaki düşünceleri, eğitim öncesinden bu eğitimin kendilerine ne gibi katkıları olacağı hakkındaki düşünceleri ve eğitim sonrasında bu eğitimin kendilerine nasıl bir katkısı olduğu hakkındaki düşünceleri belirlemeye yöneliktir (EK 4). Formlar eğitim öncesi 4, eğitim sonrası

6 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular 2 sınıf eğitimi ve 1 Türkçe eğitimi uzmanı tarafından gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca 2 sınıf öğretmenine sorular okunarak anlaşılması güç maddeler olup olmadığı belirlenmeye çalışılmış ve sorulara son hali verilmiştir. Hazırlanan formlar ile üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi eğitimi öncesi ve sonrasında öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

3.3.5. Çalışma Kağıtları

Öğrencilerin üst bilişsel dinleme stratejilerini öğrenmeleri ve dinleme becerilerinin gelişimini sağlamak için araştırma kapsamında incelenen tezler ve makalelerden elde edilen bilgilerle “Çalışma Kâğıdı 1: Dinleme Metni”, “Çalışma Kâğıdı 2: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri” ve “Çalışma Kâğıdı 3: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Kontrol Listesi” oluşturulmuştur (EK 5). Bu çalışma kağıtları 2 sınıf eğitimi uzmanı ve bir Türkçe eğitimi uzmanı tarafından incelenmiş ve çalışma kağıtlarına son hali verilmiştir. “Çalışma Kâğıdı 1: Dinleme Metni” metinle ilgili tahminlerini, metnin konusunu belirlemeleri, metni özetlemeleri ve metinle ilgili sorular hazırlamalarına yönelik 4 sorudan oluşmaktadır. “Çalışma Kâğıdı 2: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri” üstbilişsel dinleme stratejileri olan planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini öğrenmelerini ve bunları kullanma durumlarını hem öğretmenin hem de kendilerinin değerlendirmesine yardımcı olacak 9 sorudan oluşmaktadır. Bu çalışma kağıtları temalarda bulunan sadece dinleme metinlerinde değil, tüm metinlerde kullanılmaya uygun bir şekilde hazırlanmıştır. “Çalışma Kâğıdı 3: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Kontrol Listesi” ise incelenen tezler ve makalelerde belirlenen stratejilerin dinleme öncesi, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında olmak üzere sıralandığı bir kontrol listesidir. Bu liste sayesinde öğrencilerin, hangi metinde hangi stratejileri ve kaç strateji kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

3.4. Uygulama Süreci

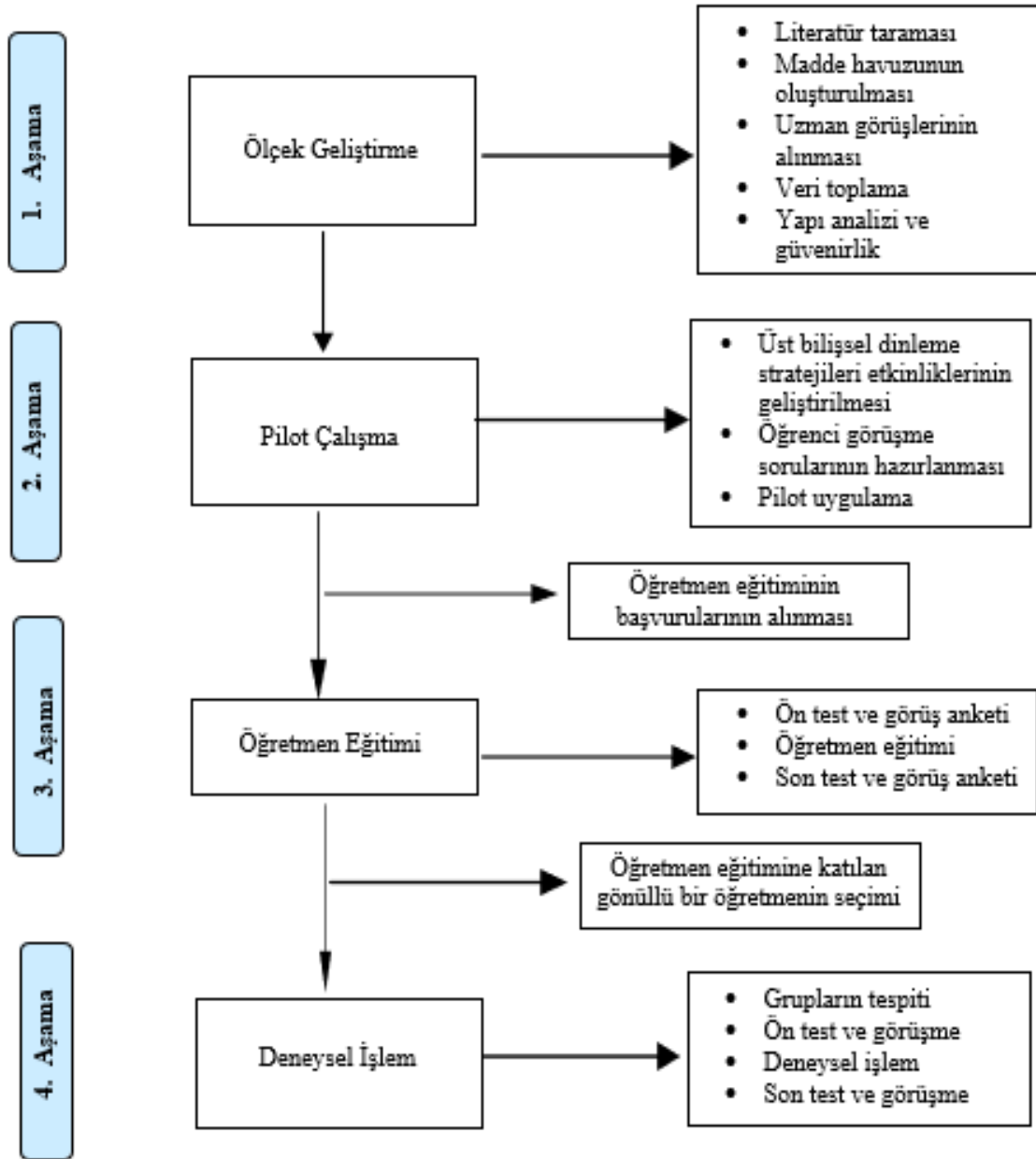
3.4.1. Etik Kurul İzni

14.12.2022 tarihinde Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu’na araştırma ile ilgili etik kurulu başvurusu yapılmış ve 16.12.2022 tarihinde verilen karar ile çalışma kabul edilmiştir (EK 6).

3.4.2. Millî Eğitim Bakanlığı İzni

16.12.2022 tarihinde Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından çalışma kabul edildikten sonra Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı' nın 20.02.2023 tarihinde Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne göndermiş olduğu yazı ile Milli Eğitim İzni için başvuru yapılmış ve 06.03.2023 tarihinde başvuru kabul edilerek araştırmanın yapılmasında bir sakınca bulunmamıştır (EK 7).

Şekil 1. Araştırmanın Akış Şeması



3.4.3. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği Geliştirme Süreci

DeVellis (2021) ölçek geliştirme çalışmaları için 7 aşamalı bir yöntem önermiştir. Bu çalışmada da bu 7 basamaktan oluşan ölçek geliştirme aşamaları kullanılmıştır.

1. Aşama- Ölçülmek İstenen Özelliğin Belirlenmesi

Bu çalışmada öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öz yeterliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmeye çalışılmıştır. “Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği” geliştirme aşamalarında ilk olarak ilgili literatür incelenmiş ancak öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejilerini öğretme öz yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçeğe ulaşılamamıştır. Daha çok öğrencilerin ve öğretmen adaylarının üstbilis becerilerini ölçmeye dair ölçekler olduğu görülmüştür (Haghighi vd., 2019; Hameed ve Cheruvalath, 2021; Kaplan ve Duran, 2016; Melanlıoğlu, 2011; Nix, 2016; Okur ve Azizoglu, 2016; Thomas vd., 2008; Vandergrift vd., 2006; Zhang ve Zhang, 2011). Bu taramadan sonra ölçülmek istenen özellikler belirlenmiştir.

2. Aşama- Madde Havuzunun Oluşturulması

Bu aşamada ölçek için madde havuzu oluşturulur. Öğrenciler için yapılmış çalışmalarda geliştirilen ölçeklerden ve üstbilis öğretimi bölümlerinin yer aldığı makale ve tezlerden ulaşılan bilgilerden faydalanılarak 78 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur (Haghighi vd., 2019; Hameed ve Cheruvalath, 2021; Kaplan ve Duran, 2016; Melanlıoğlu, 2011; Nix, 2016; Okur ve Azizoglu, 2016; Thomas vd., 2008; Tosun ve Irak, 2008; Vandergrift vd., 2006; Zhang ve Zhang, 2011). Oluşturulan madde havuzu, 1 Ölçme Değerlendirme Uzmanı ve 2 Türkçe Eğitimi Uzmanı tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda aynı becerileri ölçen maddeler olduğu görülmüş ve madde sayısı 40’a düşürülmüştür.

3. Aşama- Ölçeğin Formatının Belirlenmesi

Üçüncü aşamada ölçeğin hangi formatta olacağı belirlenir. Öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejilerini öğretme öz yeterlik düzeylerini belirlemek için geliştirilmek istenen ölçeğin likert tipi olmasına karar verilmiştir. Ölçek, beşli likert şekilde oluşturulmuş ve “Hiçbir Zaman, Nadiren, Ara Sıra, Sıklıkla ve Her Zaman” seçenekleri belirlenmiştir.

4. Aşama- Madde Havuzunun Uzman Görüşüne Sunulması

Bu aşamada, oluşturulan maddeler uzman görüşüne sunulur. Kapsam geçerliği bir ölçeğin istenilen özelliği ölçmesini ifade etmektedir. Çalışmalarda ölçek geliştirme aşamalarında uygulama yapma imkânı olmadığında kapsam geçerlik oranlarına başvurulur. Uzman görüşlerinin istatistiksel olarak hesaplanması ile kapsam geçerlik oranları belirlenir (Yurdugül, 2005).

Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak için başvurulmuş uzman görüşlerinden faydalanarak Lawshe tekniğini kullanılmıştır (Lawshe, 1975; Akt. Yurdugül, 2005). Lawshe tekniği 6 aşamadan oluşmaktadır.

- a) “Alan uzmanları grubunun oluşturulması
- b) Aday ölçek formlarının hazırlanması
- c) Uzman görüşlerinin elde edilmesi
- d) Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
- e) Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
- f) Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması”

Lawshe tekniğinde en az 5 en fazla 40 uzmanın görüşüne ihtiyaç vardır. Uzmanların maddeler hakkındaki görüşleri toplanır ve kapsam geçerlilik oranları hesaplanır. “Kapsam geçerlik oranı (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayısının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.” (Yurdugül, 2005).

Bu 40 madde, 2 Sınıf Eğitimi Uzmanı’ nın, 2 Ölçme Değerlendirme Uzmanı’ nın ve 3 Türkçe Öğretimi Uzmanı’ nın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda KGO değeri .99 ‘un altında olan 1 madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece 39 maddelik ölçeğin ilk taslağı oluşturulmuştur.

5. Aşama- Madde Havuzuna Son Halinin Verilmesi

Bu aşamada ölçeğe madde eklenip eklenilmeyeceğine karar verilir. Bu çalışmada uzman görüşlerinden sonra ölçeğe herhangi bir eklenmesine gerek olmadığı kanaatine varılmıştır.

6. Aşama- Uygulamanın Yapılması

Ölçek geliştirme çalışmalarında gerekli örneklem büyüklüğü ile ilgili araştırmacıların farklı görüşleri bulunmaktadır. Field (2013) en az 300 katılımcı olması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte madde sayısının belirli bir katına göre örneklem sayısının belirlenmesi gerektiği fikrini ileri süren araştırmacılar da vardır. MacCallum vd. (2001) madde sayısının 4 katı, Bryman ve Cramer (2004) 5 katı, Nunnally (1978) ise 10 katı kadar katılımcının olması gerektiği fikrini öne sürmüşlerdir. Bu çalışmada madde sayısının 5 katı kadar katılımcıya ulaşılması hedeflenmiştir. Madde sayısı 39 olduğu için AFA ve DFA için ayrı ayrı en az 200 katılımcıya ulaşılması hedeflenmiştir. Çokluk vd. (2010) literatürde belirtilen örneklem büyüklüğü ölçütlerinden en az ikisinin sağlanmasının ölçek geliştirme çalışmaları için uygun olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada 453 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu sayı MacCallum vd. (2001) ile Bryman ve Cramer (2001)’ in istediği ölçütleri sağlamaktadır.

7. Aşama- Ölçeğe Son Halinin Verilmesi

Yedinci aşamada geliştirilmek istenen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmaktadır. Bu aşamada yapılan analizler ve analizler sırasında yapılan işlemlere dair bilgiler verilmiştir.

“Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği” için kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalara önceki aşamalarda yer verilmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliliklerini sağlamak için istatistiklerden faydalanılmalıdır (Yurdubakan, 2010). Bu çalışmada geliştirilmeye çalışılan ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

Ölçeğin ayırt edicilik gücünü belirlemek amacıyla alt grup ve üst grup puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. 205 katılımcının %27’lik bölümü 55 katılımcıya tekabül etmektedir. Katılımcıların aldıkları puanların ortalamaları büyükten küçüğe doğru sıralanmış daha sonra alt grupta yer alan 55 katılımcının bulunduğu grup ile üst grupta yer 55 katılımcının yer aldığı grubun puanları bağımsız örneklem t-testi analizi ile hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda iki grup arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p=0.00$). Bu sonuca göre ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliğin ölçülmesini sağladığı görülmüştür.

Açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin güvenirlik çalışması yapılmış ve ölçekte yer alan maddelerin çıkarılıp çıkarılmayacağına karar verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen maddelerin faktördeki yük değerlerinin .30 olması sınır değer olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Bu çalışmada madde yükleri için sınır değer olarak .40 belirlenmiş ve AFA’ da .40’ın altında madde yüküne sahip madde bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Analizler sonucunda .40’ın altında madde yüküne sahip bir madde bulunmadığı için bu ölçüt nedeniyle herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

Faktör analizlerinde döndürme tekniklerinden birini kullanmak analizin yorumlanmasını kolaylaştırır (Osborne, 2015). Faktör sayısının 2’den fazla olduğu düşünülüyorsa bu dik döndürme tekniklerinden birini kullanmak daha faydalı olmaktadır. Sosyal bilim çalışmalarında dik döndürme tekniklerinden biri kullanılacaksa genellikle varimax tekniği kullanılır (Çokluk vd., 2010). Bu çalışmada faktörleştirmenin kavramsal olarak daha anlamlı bir sonuç vereceği düşünülerek dik döndürme tekniklerinden Varimax tekniği kullanılmıştır. Bu döndürme işlemi sonrasında ölçek 4 faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Birden fazla faktörde yer alan maddelerin yük değerleri arasındaki farkın .10’dan yüksek olması gerekmektedir. Analiz sonucunda UST4, UST6, UST11, UST12, UST14, UST15, UST18 ve UST35 birden fazla faktörde yer aldığı ve yük değerleri arasındaki fark .10’dan az olduğu için

ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemler sonucunda ölçek 4 faktör ve 31 maddeden oluşan bir yapı göstermiştir. Bu haliyle AFA uygulanmış ve KMO Testi ile Bartlett Testi hesaplanmıştır. AFA sonuçlarında KMO değerinin .60'dan büyük olması ve Bartlett Testinin anlamlı çıkması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2020).

Ölçeğin Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) 248 katılımcıdan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. DFA, teorik olarak temellendirilmiş bir ölçeğin doğruluğunun toplanan veriler sayesinde kanıtlanmaya çalışılmasıdır (Gürbüz, 2021; Weston ve Gore, 2006). Bir ölçek modelinin uygun olup olmadığının belirlenmesi için DFA sonucunda belirli kriterleri karşılaması gerekmektedir. Bir model olarak DFA, kuramsal bir temelden yola çıkması bakımından açıklayıcı faktör analizinden farklılık göstermektedir (Byrne, 2001; Schreiber vd., 2006).

DFA'da modelin uygunluğunu belirlemek için gerekli olan kriterler “ χ^2 /sd RMSEA, SRMR, RMR, NFI, NNFI, CFI, GFI, AGFI, IFI ve RFI” değerlerine dayanmaktadır. Literatürde araştırmacılar uyumu belirlemek için bakılması gereken uyum indeksleri konusunda farklı görüşler belirtmişlerdir (Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Kline, 2015; Marsh vd., 2006; Schermelleh, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu uyum indeksleri DFA sırasında modelin uyumu için ölçüt olarak alınmıştır. Maddelerin faktör yüklerinin düşük olması modelin güvenilirlik katsayısının düşmesine neden olabilir. Bu gibi durumlarda maddelerin çıkarılması daha sağlıklı bir yöntem olacaktır (Gürbüz, 2021).

Analizlerin ardından, düşük madde faktör yüküne sahip maddeler (UST5, UST7, UST8, UST9, UST10, UST13, UST34 ve UST39) ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca, modelin uyumluluğunu sağlamak için zaman zaman değişiklikler yapılması gerekmektedir. Bu değişikliklerin azlığı önemlidir ve güvenilirliği etkilemektedir. Modifikasyonların artmasına neden olan ve modelin uyumunu etkileyen maddeler de (UST16, UST 17, UST19, UST27, UST28, UST31, UST33) ölçekten çıkarılmıştır.

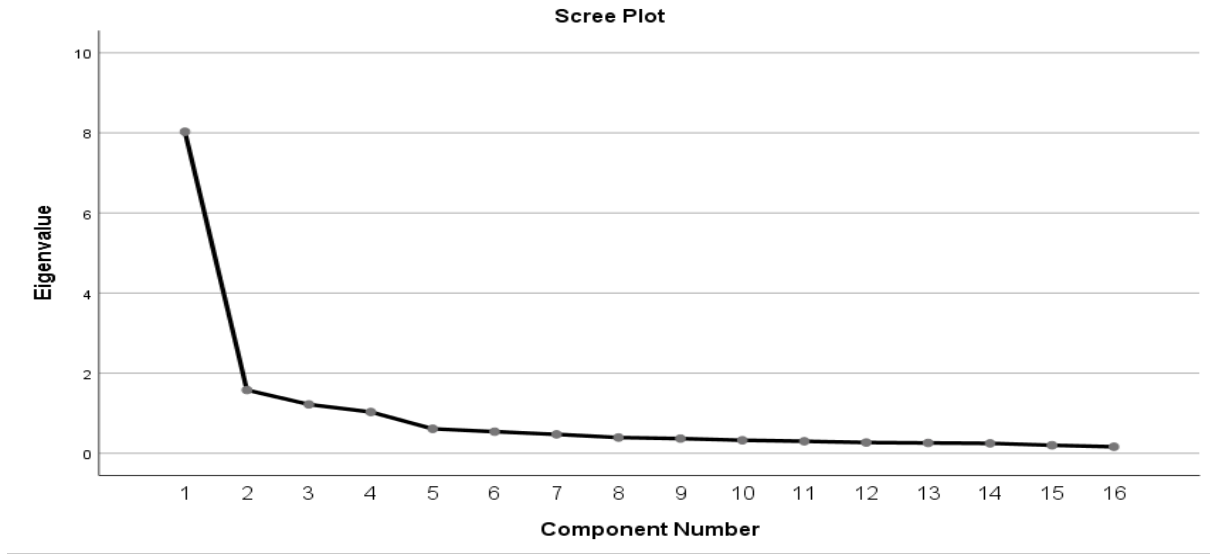
Gürbüz'e (2021) göre DFA sonucunda bir madde ya da faktör çıkarıldığında tekrar AFA yapılarak ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri tekrar yapılabilir. Bu çalışmada madde çıkarılması söz konusu olduğu için yapısal güvenilirliği sağlamak amacıyla ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha değerleri ve faktör analizleri yeniden yapılmıştır.

“Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği” için KMO değeri ve Bartlett Küresellik Testi, ölçek toplam varyansı ve Cronbach's Alpha değeri analiz edilmiştir.

Tablo 4. KMO ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları

KMO Örneklem Uygunluk Ölçümü		,915
Barlett Küresellik Testi	Ki-Kare	2613,551
	sd	0,120
	p	0,000

Şekil 2. AFA Scree Plot Grafiği



Tablo 5. Döndürülmüş Bileşenler Tablosu

Madde	Faktörler			
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
UST1			0,821	
UST2			0,870	
UST3			0,738	
UST20		0,793		
UST21		0,749		
UST22		0,733		
UST23		0,687		
UST24		0,589		
UST25	0,722			
UST26	0,834			
UST29	0,838			
UST30	0,772			
UST32	0,799			
UST36				0,574
UST37				0,864
UST38				0,809

Yapılan analizler sonrasında Öğretmenler İçin Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği'nin KMO değeri .915 ve Barlett Küresellik Testi sonucu anlamlı çıkmıştır ($p=0,00$). 4 faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin maddeleri .574 ile .870 arasında değer almıştır. Ölçeğin Scree Plot grafiği de Şekil 2' de gösterilmiştir.

Tablo 6. Ölçeğin Güvenirlik ve Toplam Varyans Tablosu

Faktör	Cronbach Alpha	Açıkladığı Varyans	Genel Cronbach Alpha	Toplam Açıklanan Varyans
Tahmin	0,803	%15,07	0,932	%74,10
Planlama	0,839	%13,41		
İzleme	0,917	%25,58		
Değerlendirme	0,885	%20,02		

Yapılan güvenilirlik ve geçerlik analizleri sonucu ölçeğin, 4 faktörden ve 16 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Maddelerde bulunan ifadelerle göre faktörlere Tahmin, Planlama, İzleme ve Değerlendirme isimleri verilmiştir. Ölçeğin tahmin faktörü için Cronbach Alpha değeri .803, Planlama faktörü için .839, İzleme faktörü için .917 ve Değerlendirme faktörü için .885 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinin Cronbach Alpha değeri ise .932'dir. Yapılan analizler sonrasında ölçeğin toplam varyansın %74.10'nunu açıkladığı tespit edilmiştir. Bu değer Tahmin faktörü için %15.07, Planlama faktörü için %13.41, İzleme faktörü için %25.58 ve Değerlendirme faktörü için ise %20.02'dir.

DFA analizleri sonrasında ölçeğin çeşitli indekslere göre aldığı değerler ve uyum durumu Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği' nin DFA Sonuçları

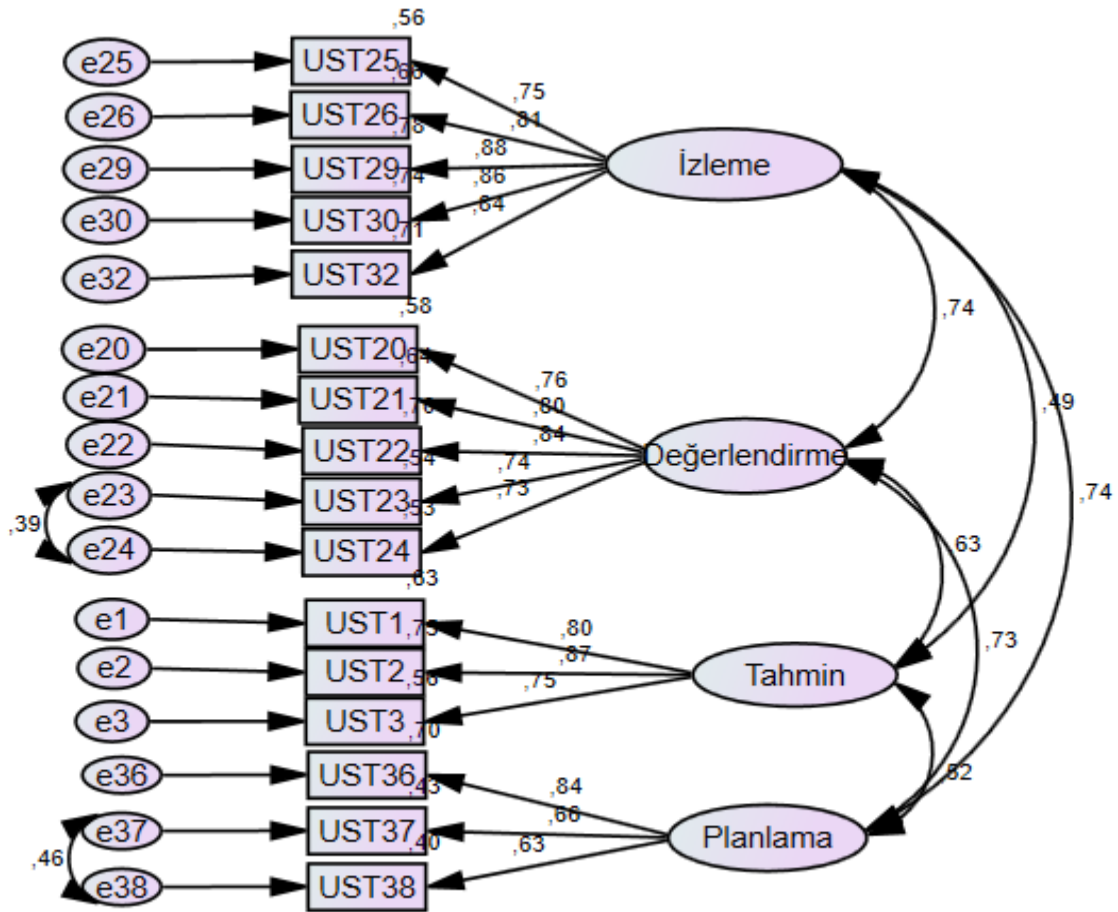
İndeksler	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçek İndeksleri	Uyum Durumu
χ^2/sd	0-2,5	2,5-3	2,09	Mükemmel
RMSEA	≤ 05	≤ 08	0,069	Kabul Edilebilir
SRMR	≤ 05	≤ 08	0,0513	Kabul Edilebilir
RMR	≤ 05	≤ 08	0,027	Mükemmel
NFI	≥ 95	≥ 90	0,922	Kabul Edilebilir
NNFI	≥ 95	≥ 90	0,945	Kabul Edilebilir
CFI	≥ 95	≥ 90	0,956	Mükemmel
GFI	≥ 90	≥ 85	0,907	Mükemmel
AGFI	≥ 90	≥ 85	0,869	Kabul Edilebilir
IFI	≥ 95	≥ 90	0,956	Mükemmel
RFI	≥ 95	≥ 90	0,902	Kabul Edilebilir

Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği' nin ki-kare uyum değerinin ($\chi^2=209,361$, $sd=96$, $p=0,00$) anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Model uyumuna ilişkin χ^2/sd değeri 2.09 'dur. Bu değer mükemmel uyumu ifade ettiği söylenebilir (Kline, 2015). Ölçeğin RMSEA değeri .064'tür. Bu değer kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir. SRMR değeri .069 olarak hesaplanmıştır ve bu değer kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir. GFI ve AGFI değerlerinin 1'e yakın olması mükemmel uyumu ifade etmektedir (Raykov ve Marcaoulides, 2006). Yapılan analizler sonrasında ölçeğin GFI değeri .907, AGFI değeri ise .869'dur. Bu değerler GFI için mükemmel uyumu AGFI için ise kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir. NFI ve CFI değerlerinin de 1'e yakın olması mükemmel uyumu ifade etmektedir.

(Kline, 2015; Raykov ve Marcoulides, 2006). Ölçeğin NFI değeri .922 ve CFI değeri .956 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler NFI için kabul edilebilir uyumu CFI için de mükemmel uyumu ifade etmektedir.

Tablo 8’ de verilen sonuçlara göre, belirtilen örnekleme yapılan DFA sonucunda ölçekten elde edilen bulgulardan 6 tanesinin kabul edilebilir, 5 tanesinin de mükemmel uyumu ifade ettiği belirlenmiştir. Şekil 3’de ölçeğin uyum diyagramı gösterilmiştir.

Şekil 3. Ölçeğin DFA Diyagramı



Tablo 8. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği’ nin Yakınsak Geçerlik Değerleri

Faktör	CR	AVE
İzleme	0,916	0,688
Değerlendirme	0,881	0,549
Planlama	0,758	0,515
Tahmin	0,844	0,645

Yakınsak geçerlik maddelerin birbirleri ve meydana getirdikleri faktör ile olan ilişkilerini ifade etmektedir. İraksak geçerlik ise maddelerin diğer faktörlerle olan ilişkisinin azlığını ifade etmektedir.

Birleşik güvenirliği ifade eden CR (Composite Reliability) ve açıklanan ortalama varyansı ifade eden AVE (Average Variance Extracted) hesaplamaları, ölçeğin yakınsak geçerliğinin sağlanması için önemlidir (Hair vd., 2014). Ölçekte bulunan her faktör için CR değerinin $\geq .70$, AVE değerinin $\geq .50$ olması ve CR değerinin AVE değerinden büyük olması beklenmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Ölçekte bulunan bütün faktörler için CR değerinin AVE değerinden büyük olması, ölçeğin yakınsak geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Tablo 9. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği' nin İraksak Geçerlik Değerleri

Faktörler	Faktörler Arası Korelasyon	MSV	ASV	Karekök AVE
İzleme-Değerlendirme	0,749	0,561	0,445	0,8
İzleme-Tahmin	0,727	0,528	0,397	
İzleme-Planlama	0,494	0,244	0,291	
Değerlendirme-Tahmin	0,714	0,509	0,242	
Değerlendirme- Planlama	0,618	0,381	0,140	
Planlama-Tahmin	0,567	0,321	0,064	

İraksak geçerlik için MSV ve ASV değerlerinin hesaplanması gerekmektedir. Maksimum Paylaşılan Varyansın Karesini ifade eden MSV (Maximum Squared Variance) bir faktörün diğer faktörlerden biri ile paylaştığı en yüksek varyansın karesidir. Paylaşılan Varyansın Karesinin Ortalamasını ifade eden ASV (Average Shared Square Variance) ise bir faktörün diğer faktörlerle paylaştığı varyansın karelerinin toplamının paylaşılan varyans sayısına bölünmesidir. İraksak geçerliğin sağlanması için $MSV < AVE$, $ASV < MSV$ ve AVE'nin karekökünün faktörler arası korelasyondan büyük olması gerekir (Yaşlıoğlu, 2017). Tablo 10'a göre tüm bu şartları sağladığı için ölçeğin iraksak geçerliği sağlandığı söylenebilir.

3.4.4. Öğrenci için Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Pilot Uygulama Süreci

Öğrencilerin üstbilişsel dinleme stratejilerini öğrenmeleri ve dinleme becerilerinin gelişimini sağlamak için araştırma kapsamında “Çalışma Kâğıdı 1: Dinleme Metni” ve

“Çalışma Kâğıdı 2: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri” oluşturulmuştur. “Çalışma Kâğıdı 1: Dinleme Metni” ile öğrencilere metnin başlığından ya da görsellerden hareketle metnin konusunu belirlemeleri istenerek tahmin stratejisini kullanmaları amaçlanmıştır. “Çalışma Kâğıdı 2: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri” ile öğrencilerin dinlemelerini planlayıp planlamadıkları, dinlemelerinde izleme stratejisi ve değerlendirme stratejisini kullanıp kullanmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin öğrencilere sorulan “Metni dinlemeden önce yaptığın plan işe yaradı mı?” sorusu ile planlama stratejisi, “Metni dinlemede kendini başarılı buldun mu? Başarılı bulmadı isen neden bulmadın?” sorusu ile değerlendirme stratejisi kullanımları incelenmiştir. Bu çalışma kağıtları hazırlandıktan sonra araştırmacının kendi sınıfında nisan, mayıs ve haziran aylarında, 4. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 8 metinde, 8 hafta boyunca pilot uygulama yapılmıştır. Bu süreçte öğrencilerden dönütler alınmış, anlamadıkları bölümler gözden geçirilmiştir. Ayrıca öğrencilere Bayrak (2010) tarafından hazırlanan dinleme testi ile ön test son test uygulaması yapılarak, çalışma kağıtlarının öğrencilerin dinleme becerilerine etkisindeki değişim izlenmiştir (Ermiş ve Uluçınar Sağır, 2024). Pilot uygulama sonucunda çalışma kağıtlarının son şekli verilmiş ve öğrenciler için üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi için hazır hale getirilmiştir.

3.4.5. Öğretmen Eğitimi Süreci

Öğretmenler için üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi için 5 derslik bir eğitim planlanmıştır. Bu eğitimin amacı hem öğretmenlerin üstbilgi, üstbilişsel dinleme stratejileri, dinleme becerisi gibi becerilerine katkı sağlamakla birlikte öğrencilerin üstbilgi ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim becerilerine katkı sağlamaktır. Bu eğitimin sene başı mesleki çalışma dönemi içerisinde, 4- 8 Eylül tarihleri arasında araştırmacı tarafından yapılması planlanmıştır. “Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği” geliştirme sürecine katılan öğretmenlere eğitimden 1 hafta önce duyuru yapılmış ve Google Formlar aracılığıyla öğretmenlerden katılım istekleri, iletişim bilgileri ve kursun gün içinde hangi saat dilimleri arasında yapılması ile ilgili bir anketi yanıtlamaları istenmiştir. Belirlenen süre içerisinde 12 öğretmen formu doldurmuş ve eğitime dahil edilmiştir. 2 öğretmen belirlenen süre içerisinde iletişime geçemedikleri için eğitime dahil edilmemişlerdir. Eğitime katılacak öğretmenler belirlendikten sonra yapılan anket sonucuna göre saat 19:00-20:00 saatleri arasında Zoom üzerinden eğitimin yapılmasına karar verilmiştir. Eğitim başlamadan bir gün önce öğretmenlerden, kişisel bilgilerini içeren formu, üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi eğitimi düzenlenmesi hakkındaki düşüncelerini belirttikleri görüş formlarını ve ön test için

Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği' ni yanıtlamaları istenmiştir. 2 öğretmen ön test için gereken dönemde ölçek sorularını yanıtlamadıkları için eğitime katılmışlar ancak bu öğretmenlerden elde edilen veriler araştırma bulgularına dahil edilmemiştir. Eğitim 5 gün boyunca yapılmıştır. Eğitimde ilk gün, üstbiliş eğitimi ile öğretmenlere üstbiliş ve üstbiliş becerilerinin kullanımı hakkında bilgi verilmiştir. İkinci gün dinleme, dinleme eğitimi, dinlemeyi engelleri ve dinlemeyi geliştirme hakkında eğitim yapılmıştır. Üçüncü gün, üstbilişsel dinleme stratejileri ve bu stratejilerin kullanımı hakkında eğitim yapılmıştır. Dördüncü gün üstbilişsel dinleme metni hazırlama eğitimi verilmiştir ve uygulama (workshop) yapılmıştır. Bu 5 gün boyunca öğretmenler eğitim sırasında ihtiyaç duyabilecekleri materyaller hakkında bilgilendirilmiş ve bu materyalleri hazır bulundurmaları sağlanmıştır. Eğitimler Zoom programı aracılığı ile kayda alınmıştır. Eğitimin sonunda öğretmenlerden son test için Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği' ni ve düzenlenen üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi eğitimi hakkındaki düşüncelerini belirttikleri anket sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Deneysel işlemin yapılacağı sınıfın öğretmeni de bu eğitime katılmış ve eğitimde öğrendikleri etkinlikleri sınıfında uygulaması istenmiştir.

3.4.6. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Süreci

2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Tokat ili Almus ilçesinde bulunan bir ilkokulda bulunan 4. sınıflardan biri kontrol grubu, üstbilişsel dinleme stratejileri eğitimine katılan ve bu okulda görev yapan öğretmenin sınıfı ise deney grubu olarak seçilmiştir. Kontrol grubu öğretmeni araştırmayı etkilememesi amacıyla üstbilişsel dinleme eğitimine katılmamıştır. Kontrol grubunda dersler herhangi bir müdahale ya da değişiklik olmadan mevcut öğretim ile devam etmiştir. Kontrol grubunda yalnızca Türkçe ders kitabında bulunan dinleme etkinlikleri ve öğretmenin gerçekleştirdiği dinleme etkinlikleri yapılır iken deney grubunda bu etkinliklerle birlikte 12 hafta boyunca Türkçe kitabında bulunan tüm metinler için araştırma çerçevesinde hazırlanan dinleme etkinlikleri de yapılmıştır.

2019 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı'na göre 4. sınıf Türkçe dersi haftada 8 derstir. Türkçe dersi öğretim programına göre kazanımlar dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört başlıkta belirlenmiştir. Bu başlıklardan hareketle her beceri için 1 derslik bir süre ayrılabilmesi kabul edilmiş ve üstbilişsel dinleme etkinlikleri için de haftada 2 derslik bir süre ayrılmıştır. Sınıf öğretmeni günlük planlarını bu 2 ders için üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimine uygun olacak şekilde

hazırlamıştır.

Geliştirilmiş olan “Çalışma Kâğıdı 1: Dinleme Metni” ve “Çalışma Kâğıdı 2: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri” ve “Çalışma Kâğıdı 3: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Kontrol Listesi”, Ekim-Kasım-Aralık aylarında, 12 metin ile deneysel işlem sürecinde kullanılmıştır. Deney grubunda ilk 4 metinde bu etkinliklerin uygulanmasının yanında öğrencilere üstbiliş, üstbilişsel dinleme, üstbilişsel dinleme stratejileri ve bu stratejilerin kullanımı hakkında sınıf öğretmeni tarafından öğrencilere bilgi verilmiştir. Üstbilişsel dinleme stratejileri öğrencilere tanıtıldıktan sonra öğrenciler için dinleme öncesi, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında kullanabilecekleri stratejileri içeren bir çetele kâğıdı hazırlanmış ve her metin için kullandıkları stratejileri işaretlemeleri istenmiştir. Deneysel işlem boyunca etkinlik kağıtları sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından incelenmiş ve öğrencilere verilecek dönütler hakkında bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Üstbilişin boyutuna katkıda bulunmak amacıyla sınıf panosu için afişler hazırlanmış ve bu afişler sınıfa asılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak Bayrak (2010) tarafından hazırlanan dinleme testi uygulanmıştır. Testin geçerlik ve güvenirliğini etkilememek için test sorularını öğretmenlerin okumaları yerine amatör bir seslendirme stüdyosunda kayıt altına alınmasına ve testin bu kayıtlarla yapılmasına karar verilmiştir. 3 deneme kaydı ile deney ve kontrol grubunda olmayan 4. sınıf öğrencilerine uygulama yapılmış ve uygun seviye belirlendikten sonra tam kayıt yapılmıştır. Test soruları renkli baskı yapılmış, etkileşimli tahtalardan ses kayıtları dinletilerek öğrencilerin test sorularını cevaplamaları sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği Veri Analizi

Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği'nin verileri analiz edilir iken açımlayıcı faktör analizi için SPSS 25 programı, doğrulayıcı faktör analizi için de AMOS programından yararlanılmıştır. AFA için, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi, Barlett testi, toplam varyans, madde-toplam korelasyon, ortak faktör varyansı, faktör yükleri istatistikleri yapılmıştır. DFA yapılırken; “ χ^2 /sd RMSEA, SRMR, RMR, NFI, NNFI, CFI, GFI, AGFI, IFI, RFI, CR, AVE, MSV ve ASV” değerleri ve Cronbach Alpha hesaplanmıştır.

3.5.2. Öğretmen Eğitimi Veri Analizi

Öğretmen eğitiminde, öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrasında eğitim hakkındaki görüşlerinin alındığı öğretmen görüş anketi ile edilen veriler analiz edilirken içerik analizi

yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerden benzer olanlarını belirli temalar altında toplamak ve bu elde edilen temalarla bu verileri düzenli bir şekilde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Eğitim öncesinde ve sonrasında oluşturulan Google formlar ile elde edilen anket verileri Word ortamına aktarılmıştır. İçerik analizi yöntemi ile benzer ifadelerle kodlar oluşturulmuş, bu kodlardan temalar elde edilmiş ve model ve grafiklerle sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin eğitim öncesindeki ve sonrasındaki üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öz yeterlik düzeyleri, araştırma bünyesinde geliştirilen ölçeğin Google form hali ile elde edilen veriler sayesinde belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma çerçevesinde geliştirilen “Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği” eğitim öncesinde ve sonrasında katılımcılar tarafından ön test – son test şeklinde cevaplanmıştır. Bu ölçekten elde edilen nicel veriler yani ön test ve son test puanları paket program ile Wilcoxon Signed Rank testine tabi tutulmuş ve değişim kontrol edilmiştir.

3.5.3. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Veri Analizi

Araştırmada öğrenciler için üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler analiz edilirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerden benzer olanlarını belirli temalar altında toplamak ve bu elde edilen temalarla bu verileri düzenli bir şekilde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler Word dosyasına aktarılmıştır. İçerik analizi yöntemi ile benzer ifadelerle kodlar oluşturulmuş, bu kodlardan temalar elde edilmiş ve model ve grafiklerle sunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öncesindeki ve sonrasındaki dinleme becerisi düzeyleri, Bayrak (2010) tarafından geliştirilen dinleme testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu dinleme testinden alınan ön test ve son test puanları paket program ile t-testine tabi tutulmuş ve değişim kontrol edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme testinden aldıkları ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmeden önce elde edilen verilen normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Sosyal bilimlerde çalışmalarında verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılırken Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri baz alınır. Bu değerlerin +1,5 ile -1,5 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2006).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen dinleme testi verilerinin çarpıklık

(Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine dair bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Dinleme Testinin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri

		Ön Test			Son Test	
		N	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Dinleme	Deney	19	1,159	1,014	- 0,663	1,104
Testi	Kontrol	16	0,875	0,579	0,173	- 0,786

Tablo10’ a göre dinleme testinin ön test ve son test uygulamalarından elde edilen çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri +1,5 ve-1,5 arasındadır ve bu bulgu, dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Veriler normal dağılım gösterdiği için analizlerde t-testi kullanılmıştır.

3.5.4. Çalışma Yaprakları Veri Analizi

Geliştirilmiş olan “Çalışma Kâğıdı 1: Dinleme Metni” ve “Çalışma Kâğıdı 2: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri” çalışma yapraklarının analizinde “boş”, “tahmin”, “tahmin-planlama”, “tahmin-planlama-izleme” ve “tahmin-planlama-izleme-değerlendirme” kategorilerinden oluşan rubrik form ile içerik analizi yapılmıştır.

Tablo 11. Çalışma Kağıtları Değerlendirme Rubriği

Puan	Açıklama
0	Boş
1	Tahmin
2	Tahmin-Planlama
3	Tahmin-Planlama-İzleme
4	Tahmin-Planlama-İzleme-Değerlendirme

“Çalışma Kâğıdı 1: Dinleme Metni” ve “Çalışma Kâğıdı 2: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri” çalışma kağıtları aracılığıyla öğrencilerin, üstbilişsel stratejiler olan “tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme” stratejilerini kullanım düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler, “tahmin” stratejisini kullanmışlar ise 1 puan, “tahmin-planlama” stratejilerini kullanmışlar ise 2 puan, “tahmin-planlama-izleme” stratejilerini kullanmışlar ise 3 puan ve “tahmin-planlama-izleme-değerlendirme” stratejilerini kullanmışlar ise 4 puan olarak kodlanmıştır. Boş bırakılmış cevaplar ise 0 puan olarak kodlanmıştır.

“Çalışma Kâğıdı 1: Dinleme Metni” ve “Çalışma Kâğıdı 2: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri” çalışma kağıtları öğrencilerin tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını belirleyebilmek için hazırlanmış soruları içermektedir. Örneğin Çalışma Kâğıdı 1’ de bulunan “Metnin başlığına göre sizce bu metinde ne anlatılıyor olabilir?” sorusuna cevap veren öğrenciler yalnızca tahmin stratejisini kullandıkları için 1 puan almışlardır. Diğer sorularla birlikte Çalışma Kâğıdı 2’ de bulunan “Metni dinlemede kendini başarılı buldun mu? Başarılı bulmadı isen neden bulmadın?” sorusunu cevaplayan öğrenciler dört stratejiyi de kullandıkları için 4 puan almışlardır.

“Çalışma Kâğıdı 3: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Kontrol Listesi” öğrencilerin kullandıkları stratejileri işaretledikleri bir listedir. Bu listede, öğrencilerin işaretledikleri stratejilerin ortalamaları alınmış ve bu stratejilerin metin türlerine göre kullanım durumları incelenmiştir.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Öğretmen Eğitime Dair Bulgular

Bu bölümde bulgular, öğretmenlerin “eğitim öncesinde üstbiliş stratejileri öğretimi ile ilgili eğitim yapılması hakkındaki görüşleri”, “eğitim sonrasında üstbiliş stratejileri öğretimi ile ilgili eğitim yapılması hakkındaki görüşleri”, ve “eğitim öncesindeki ve sonrasındaki üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öz yeterlik düzeyleri” olmak üzere üç alt başlık altında sunulmuştur.

4.1.1. Eğitim Öncesinde Üstbiliş Stratejileri Eğitimi Hakkında Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Araştırmanın öğretmen eğitimi ile ilgili 1. alt problemine ilişkin, eğitim öncesinde üstbiliş stratejileri öğretimi ile ilgili eğitim yapılması hakkındaki görüşleri “eğitim öncesi eğitim hakkındaki görüşler”, “beklenen katkı”, “etkili bir eğitim” ve “beklenen beceri gelişimi” kategorileri altında incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin eğitim öncesi eğitim hakkındaki görüşleri Şekil 4’te yer almaktadır.

Şekil 4. Öğretmenlerin Eğitim Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşleri



Öğretmenler eğitim öncesinde eğitim hakkındaki görüşlerini ifade ederken bu eğitimin kendileri için “faydalı olabileceğini” ve “öğrencilerinin de dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı” konusunda görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin “eğitim öncesi eğitim hakkındaki görüşler” kategorisine ait bazı cevaplarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen 2: “... Faydalı olacağını ve Türkçe dersi metinleri ile ilgili etkinlikleri yaparken daha verimli olacağımı düşünüyorum...”

Öğretmen 5: “...Kendi kişisel gelişimim için ve mesleki anlamda bana katkısı olacağını düşünüyorum...”

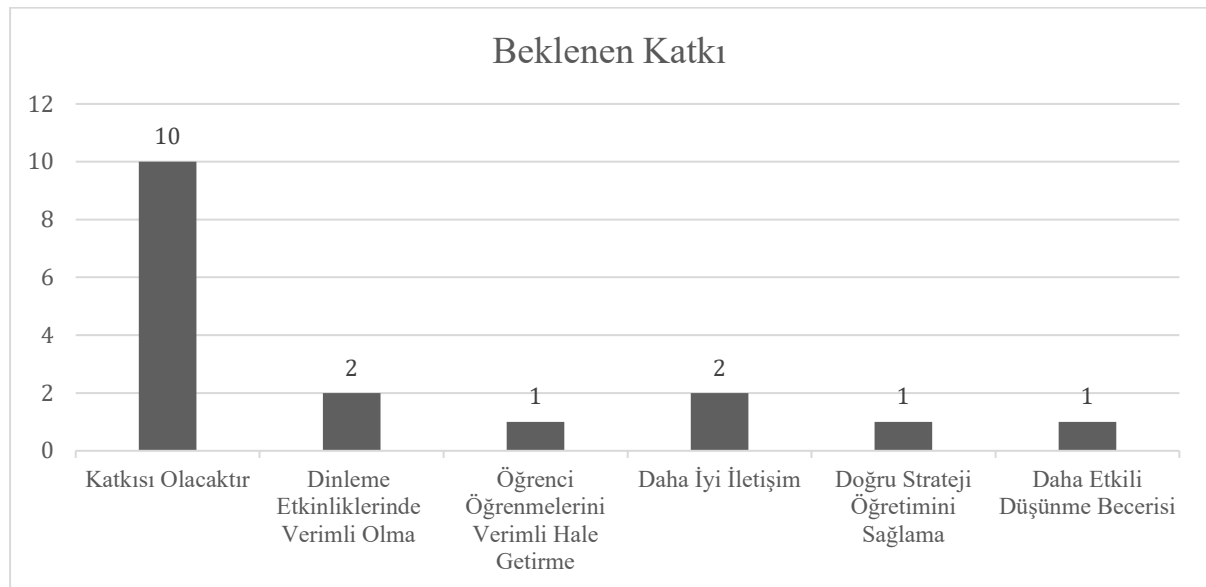
Öğretmen 6: “...Bu eğitimin faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü bizler okullarda eğitimin yanında öğretim odaklı işler yapıyoruz. Yani öğrencinin öğrenmesi üzerine kurulu bir sistemdeyiz. Bunun en önemli yollarından birinin de etkili dinlemeyi sağlamak olduğunu söyleyebilirim...”

Öğretmen 9: “... Kişilerin üstbilis becerilerinin geliştirilmesini ve kendilerini daha iyi tanımlarını sağlayacağını düşünüyorum...”

Öğretmen 10: “...Kesinlikle olması gerektiğini düşünüyorum üst bilişsel dinleme stratejileri eğitime katılmadığı zaman dinleme sıradan oluyor ve sıkılan dinleyici konuyu anlamakta güçlük çekiyor...”

Öğretmenlerin eğitimden bekledikleri katkıya dair veriler “beklenen katkı” kategorisi altında incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitimden bekledikleri katkıya dair bulgular Şekil 5’te yer almaktadır.

Şekil 5. Öğretmenlerin Eğitim Öncesinde Eğitimden Bekledikleri Katkı



Öğretmenler eğitim öncesinde eğitimden bekledikleri katkıyı ifade ederken bu eğitimin kendilerine “katkısı olacağını”, “uygulayacakları dinleme etkinliklerinde daha verimli olacakları” ve “öğrencileri ile daha iyi bir iletişim kuracakları” konusunda görüş

bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim öncesinde “beklenen katkı” kategorisine dair verdikleri bazı cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen 1: “... Öğrenme sürecinin başarıya ulaşmasında bence en önemli unsur, öğrencinin merakla, dikkatli ve etkin bir dinleme gerçekleştirmesidir. Bu sebeple bu eğitimin katkısı olacağına inanıyorum...”

Öğretmen 2: “... Evet katkısı olacağını düşünüyorum. Türkçe ders kitabındaki metinlerden ve etkinliklerden memnun değilim. Dinleme metinlerini işlerken daha verimli ve yaratıcı olmamı sağlayacaktır...”

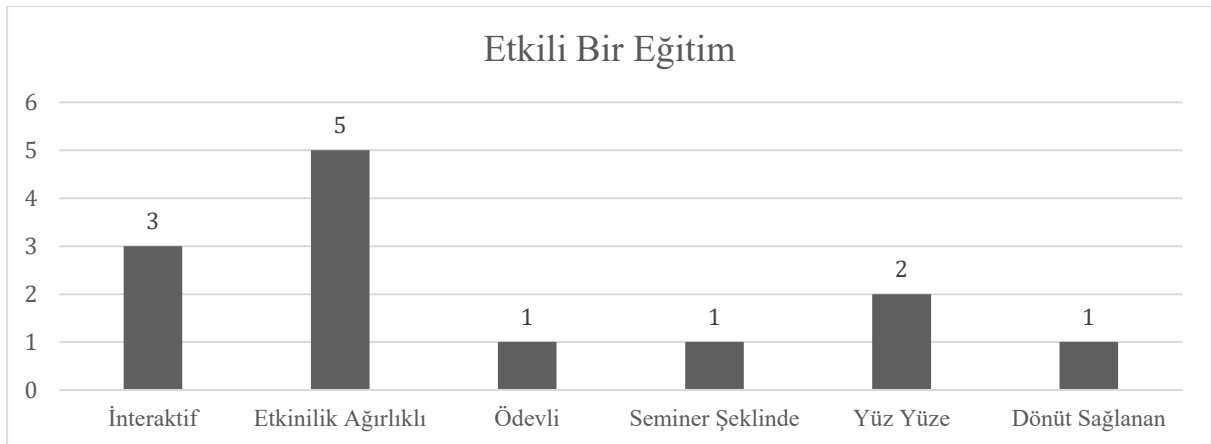
Öğretmen 3: “... Derslerde strateji kullanmanın öğretimi kolaylaştırdığını biliyorum. Bu nedenle üstbilişsel stratejileri öğrenip öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlayabileceğini düşünüyorum...”

Öğretmen 9: “... Çünkü kendi düşünce yönetimimi daha etkili gerçekleştirmemi sağlayacaktır...”

Öğretmen 10: “... Kesinlikle katkısı olacağını düşünüyorum. Kendi branşım gereği de genel olarak dinlemeye dayalı etkinlikler olduğu için benim çok faydalanacağım bir eğitim olacak...”

Öğretmenlerin eğitim öncesinde etkili bir eğitimin nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşlerine ait veriler “etkili bir eğitim” kategorisi altında incelenmiştir. Öğretmenlerin etkili bir eğitime dair görüşlerine ait bulgular Şekil 6’da yer almaktadır.

Şekil 6. Öğretmenlerin Eğitim Öncesinde Etkili Bir Eğitim ile İlgili Görüşleri



Öğretmenler eğitim öncesinde “etkili bir eğitim” kategorisi ile ilgili verdikleri cevaplarda etkili bir eğitimin “etkinlik ağırlıklı”, “interaktif” ve “yüz yüze” olması gerektiği gibi farklı cevaplar verdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin eğitim öncesinde “etkili bir eğitim” kategorisine dair verdikleri bazı cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen 3: “... Uygulamalı, bol örnekli ve ödevli olması gerektiğini düşünüyorum...”

Öğretmen 5: “... Tabi ki yüz yüze eğitim olması tercih edilebilirdi. Ama daha büyük bir kitleye ulaşmak için uzaktan eğitim şeklinde olabilir...”

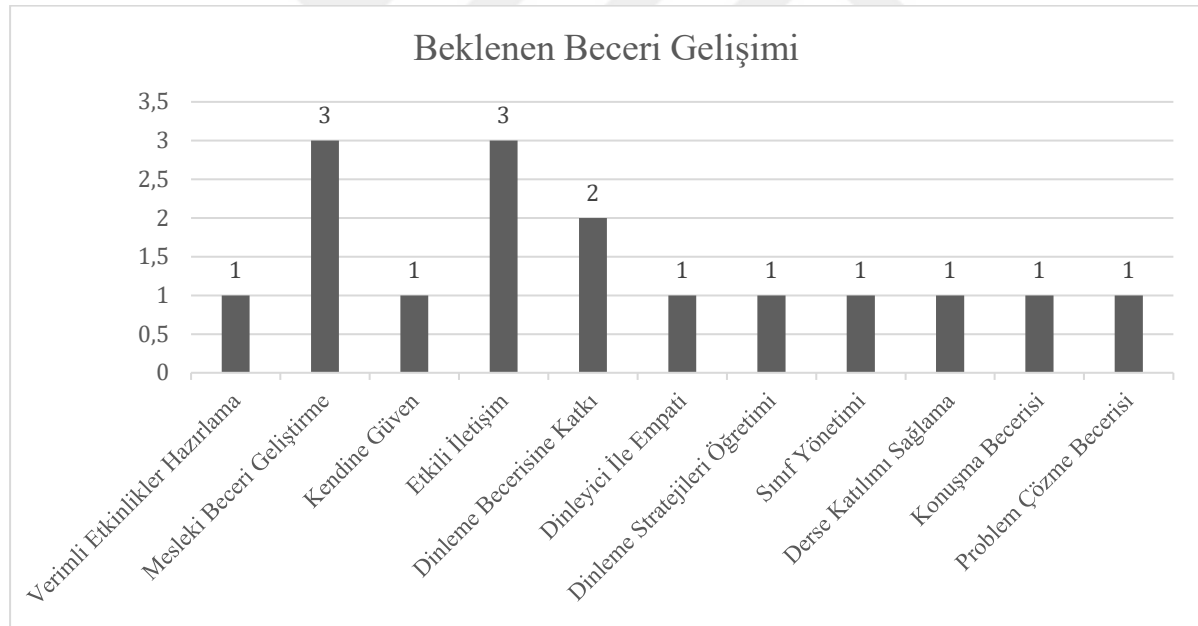
Öğretmen 6: “...Dinleme stratejilerinin adımları net bir şekilde ortaya konmalıdır. Katılımcılar eğitim süresince aktif tutulmalıdır. Eğitim gerçek hayat zeminine oturtulmalıdır. Böylece kazanımlar doğrudan yerini bulacaktır...”

Öğretmen 8: “... Çeşitli eğitimler verilebilir ve uygulamalı etkinlikler yaptırılabilir...”

Öğretmen 9: “... Eğitim sonrasında mutlaka dönüt alınmalıdır...”

Öğretmenlerin eğitimden sonra hangi becerilerinin gelişeceğine dair görüşleri “beklenen beceri gelişimi” kategorisi altında incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitim sonrasında bekledikleri beceri gelişimine ait bulgular Şekil 7’de sunulmuştur.

Şekil 7. Öğretmenlerin Eğitim Sonrasında Bekledikleri Beceri Gelişimi ile İlgili Görüşleri



Öğretmenler, üstbilgi dinleme stratejileri ile ilgili alacakları bir eğitimden sonra “mesleki becerilerinin”, “iletişim becerilerinin”, “dinleme becerilerinin” gelişeceğini bekledikleri yönünde cevaplar vermişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim öncesinde “beklenen beceri gelişimi” kategorisine dair verdikleri bazı cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen 1: “...Türkçe kitaplarında seçilen metinlerden ve metinlerle ilgili etkinliklerden genel olarak memnun değilim. Bu metinler yerine daha faydalı , öğrencinin

dikkatini çekecek ve daha verimli etkinlikler planlama becerilerimin gelişeceğini düşünüyorum...”

Öğretmen 4: “... Kendine güven ve etkili iletişim...”

Öğretmen 5: “...Mesleki yeterlilik anlamında bana faydası olacağını düşünüyorum...”

Öğretmen 6: “... Dinleme ve anlamlandırma becerime katkısı olacağı kuşkusuz. Bunun yanında konuşmactyken de dinleyici ile empati kurmamı sağlar. Konuşmalarımı dinleme stratejilerinin uygulanabileceği bir formatta gerçekleştirebilirim...”

Öğretmen 9: “...Öğrencilerimle iletişim becerilerini daha da geliştireceğini düşünüyorum...”

4.1.2. Öğretmenlerin Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine Dair Bulgular

Üstbilişsel Dinleme Stratejileri eğitimi öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öz yeterlik düzeylerine dair bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlik Puanlarına Uygulanan Wilcoxon Signed Rank Testi Bulguları

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	2	2,25	4,50	-2,34	0,019*
Pozitif Sıralar	8	6,31	50,50		
Eşit	0				
Toplam	10				

*p<0,05

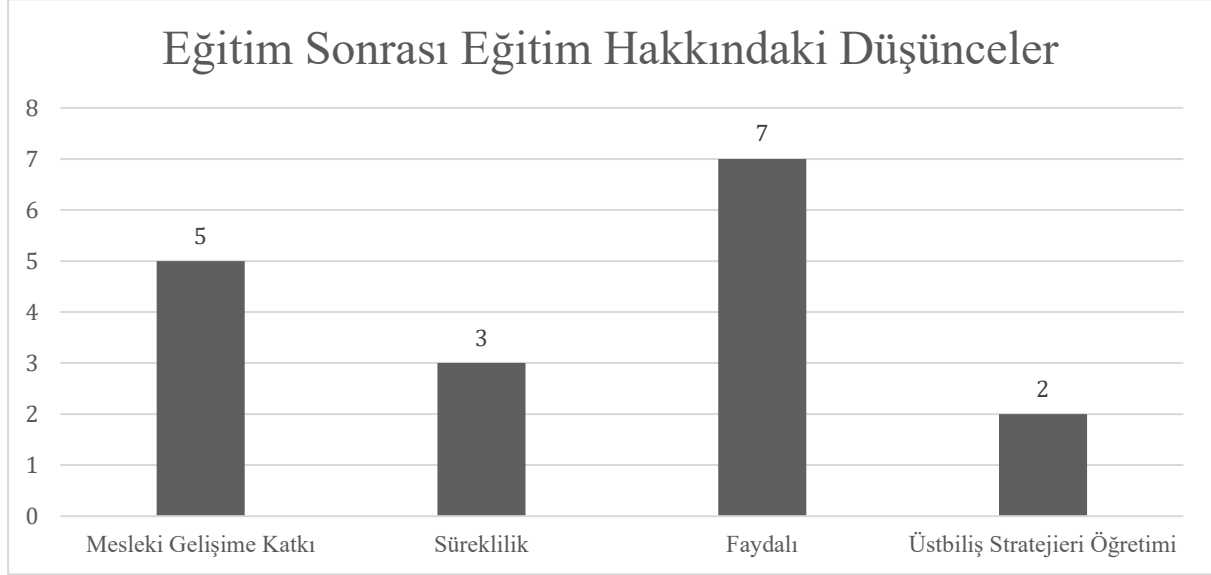
Tablo 12’ ye göre öğretmenlerin ön test ve son test puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlıdır (p=0,019). Bu durum öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öz yeterlik düzeylerinin eğitim sonrasında anlamlı olarak arttığını göstermektedir.

4.1.3. Eğitim Sonrasında Üstbiliş Stratejileri Eğitimi Hakkında Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Araştırmanın 2. alt problemine ilişkin, eğitim sonrasında, öğretmenlerin üst bilişsel dinleme stratejileri öğretimi ile ilgili eğitim yapılması hakkındaki görüşleri “eğitim hakkındaki düşünceler”, “eğitimin katkısı”, “eğitimde değiştirilmek istenenler”, “etkili bir eğitim” ve “beceri gelişimi” kategorileri altında incelenmiştir.

Buna göre öğretmenlerin eğitim sonrasında eğitim hakkındaki görüşleri Şekil 8’de yer almaktadır.

Şekil 8. Öğretmenlerin Eğitim Sonrasında Eğitim Hakkındaki Düşünceleri



Öğretmenler, eğitim sonrasında eğitim hakkındaki görüşlerini ifade ederken “mesleki gelişimlerine katkısı olduğu”, “sürekli olması gerektiği”, “faydalı” olduğu ve öğrencilerine “üst bilişsel dinleme stratejilerini öğretim” konusunda faydalı olacağına dair görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin “eğitim hakkındaki düşünceler” kategorisine ait bazı cevaplarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen 1: “... Bu eğitim ve daha fazlası öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından sürekliliği olması gereken uygulamalardır...”

Öğretmen 3: “... Üstbiliş, dinleme becerisi ve üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmesi bağlamında çok önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla bu tür eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum...”

Öğretmen 6: “...Öğrenmenin gerçekleşmesi için kritik öneme sahip bir konu. Bir öğretmenin bu konuda donanımlı olması gerektiğini düşünüyorum. Bu yönüyle bu eğitim çok yerinde bir karar olmuş...”

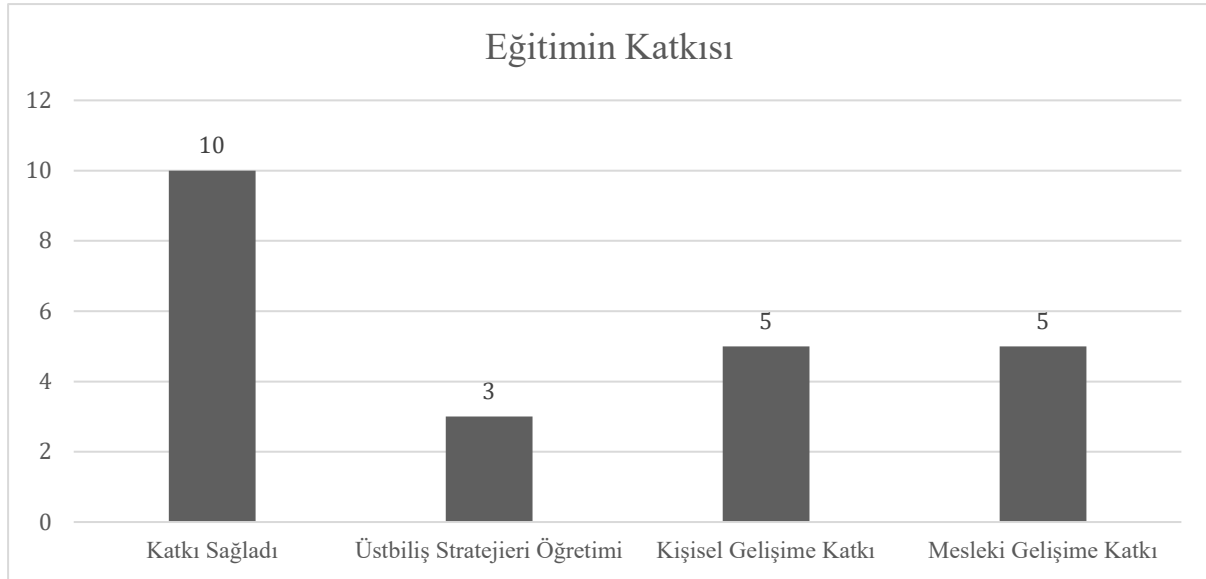
Öğretmen 7: “... Dinlemeyi ve öğrenmeyi daha etkin ve keyifli hale getireceğini düşünüyorum...”

Öğretmen 9: “... düzenlenmesinde fayda vardır. Çünkü bildiğimizi sandığımız konular hakkında ya yanlış ya da eksik öğrenmelerimizin farkına bu eğitimler sayesinde varırız...”

Öğretmenlerin eğitimden sonra eğitimden elde ettiklerini düşündükleri katkıya dair bulgular “eğitimin katkısı” kategorisi altında incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitimden elde

ettiklerini düşündükleri katkıya dair bulgular Şekil 9’da yer almaktadır.

Şekil 9. Öğretmenlerin Eğitim Sonrasında Eğitimin Katkısına Dair Görüşleri



Öğretmenler eğitimden elde ettiklerini düşündükleri katkı ile ilgili “katkı sağladığına”, “kişisel gelişimlerine katkı sağladığına”, üst bilişsel stratejileri öğretmede katkı sağladığına” ve “mesleki gelişimlerine katkı sağladığına” dair cevaplar vermişlerdir.

Öğretmenlerin “eğitimin katkısı” kategorisine ait bazı cevaplarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen 3: “... Kesinlikle ciddi katkıları oldu. Hizmet öncesi eğitimde edinilen bilgiler zamanla kaybolduğundan bu tür mesleki bilgilerin güncellenmesi gerekmektedir. Öğrencilerime stratejileri daha etkin bir şekilde öğretmemi sağladı...”

Öğretmen 4: “... Evet dinleme becerisi alanında daha verimli ders yapacağımı düşünüyorum...”

Öğretmen 6: “... Kesinlikle. Dinleme ve önemi hakkında var olan bilgilerim tazelendi. Öğrencilerimle iletişim kurarken dinleme basamağına daha çok odaklanabilirim. İstenilen kalitede dinleme yapamayan öğrencime farklı dinleme stratejileri konusunda yardımcı olabilirim...”

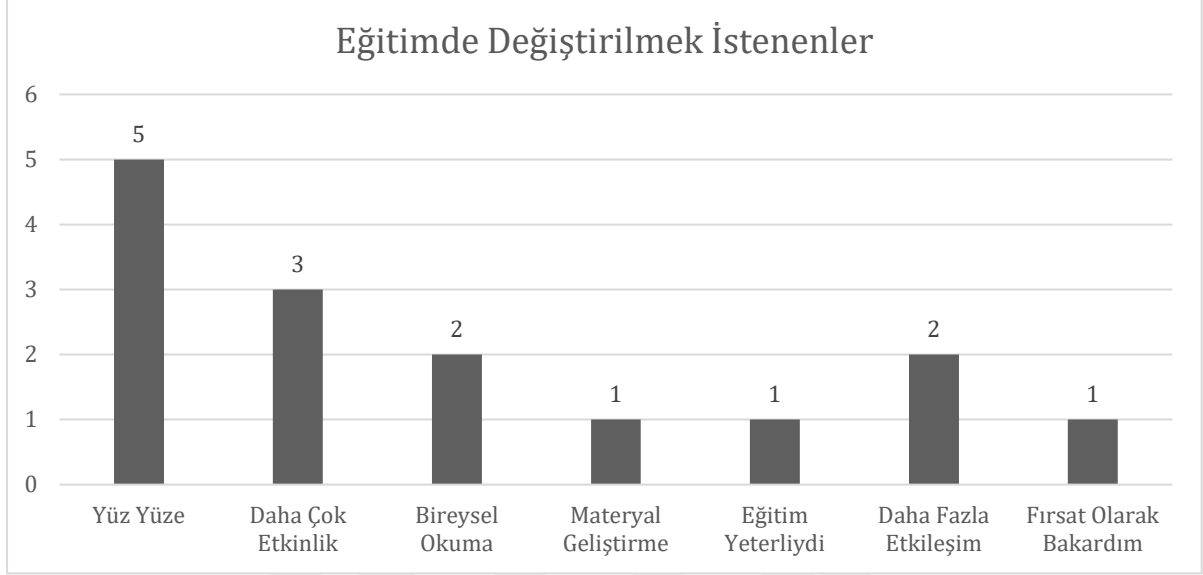
Öğretmen 7: “... Yapılan çalışmaları çok faydalı bulduğum için bana da katkı sağladı...”

Öğretmen 10: “... Kesinlikle katkı sağladı derslerimde daha verimli olduğumu düşünüyorum...”

Öğretmenlerin eğitimden sonra eğitimde ya da kendilerinde değiştirilmesi gerektiğini düşündükleri konulara dair verileri “eğitimde değiştirilmek istenenler” kategorisi altında

incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitimde değiştirilmesi gerektiğini düşündükleri konulara dair bulgular Şekil 10’da yer almaktadır.

Şekil 10. Öğretmenlerin Eğitimde Değiştirilmesi Gerektiğini Düşündükleri Konular



Öğretmenler eğitimde değiştirilmesini istedikleri konuları “yüz yüze”, “daha çok etkinlik”, daha fazla etkileşim”, “bireysel okuma”, “materyal geliştirme”, “eğitim yeterliydi” “fırsat olarak bakardım” başlıkları altında belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin “eğitimde değiştirilmek istenenler” kategorisine ait bazı cevaplarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen 2: “...Eğitimin teorik kısmını bireysel okumalarla kendim öğrenir, eğitimde daha çok uygulama yapmak isterdim...”

Öğretmen 3: “...Kendimde dinleme stratejileri öğretimi ile ilgili materyallerin bulunmasını sağlayacağım. Eğitim son derece güncel ve öğreticiydi...”

Öğretmen 6: “... Sadece dinleyen kişi olduğumu fark ettim. Konuşmacı ile zaman zaman etkileşime girme, hatırlatıcı notlar tutma, konuya yönelik konuşmacıya soru sorma davranışlarımın olmadığını fark ettim. Bunu değiştirdim...”

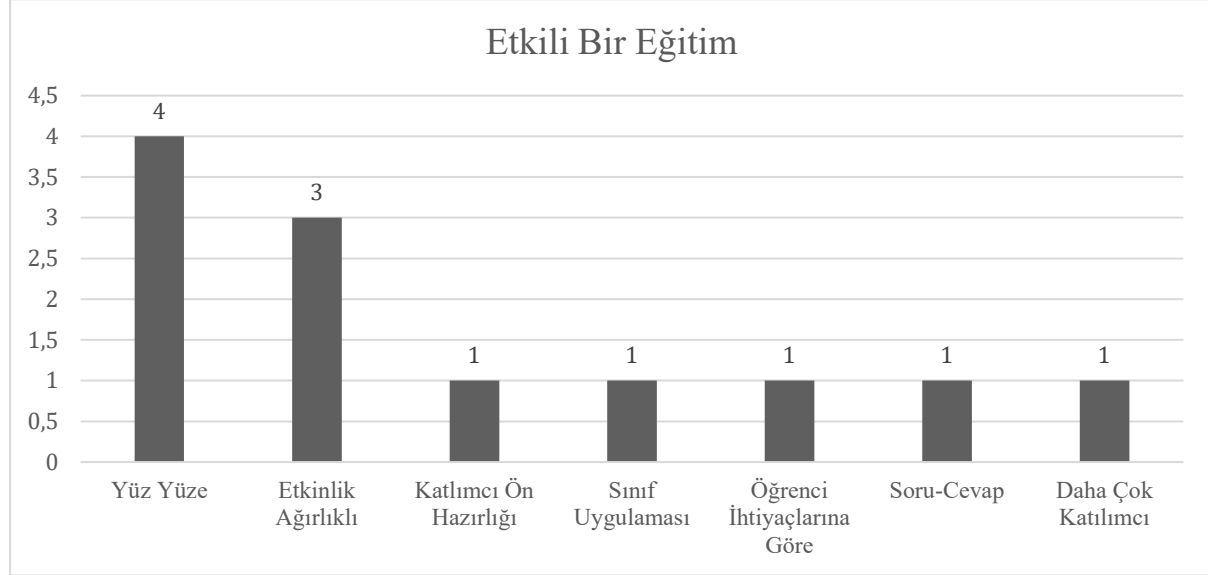
Öğretmen 7: “...Yüz yüze olmalıdır...”

Öğretmen 9: “...Öncelikli olarak eğitimin konusu hakkında akademik yayınları inceledim. Eğitimleri bir zorunluluk olarak değil kendimi geliştirmek için bir fırsat olarak görmeye çalışırdım. Çünkü bu eğitimlerin bana ve mesleğime katkısının olduğunu düşünüyorum...”

Öğretmenlerin eğitimden sonra etkili bir eğitimin nasıl olması gerektiğine dair düşünceleri” etkili bir eğitim” kategorisi altında incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitimden sonra

etkili bir eğitimin nasıl olması gerektiği hakkındaki düşüncelerine dair bulgular Şekil 11’de yer almaktadır.

Şekil 11. Öğretmenlerin Eğitimden Sonra Etkili Bir Eğitim Hakkındaki Görüşleri



Öğretmenler eğitimden sonra etkili bir eğitimin nasıl olması gerektiği konusunda “yüz yüze”, “etkinlik ağırlıklı”, katılımcı ön hazırlığı”, “sınıf uygulaması”, öğrenci ihtiyaçlarına göre”, “soru-cevap” ve “daha çok katılımcı ile” olmalı şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Öğretmenlerin” etkili bir eğitim” kategorisine ait bazı cevaplarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen 2: “... Öğretmenler teorik bilgileri eğitim öncesinde okumalar yaparak öğrenmeli. Eğitim daha fazla uygulamalara yönelik olmalı ...”

Öğretmen 3: “... Eğitim yeterliydi ancak öğretmenlerden verilen eğitimlerin öğrencilere uygulanıp diğer oturumlarda tartışılmasını önerebilirim ...”

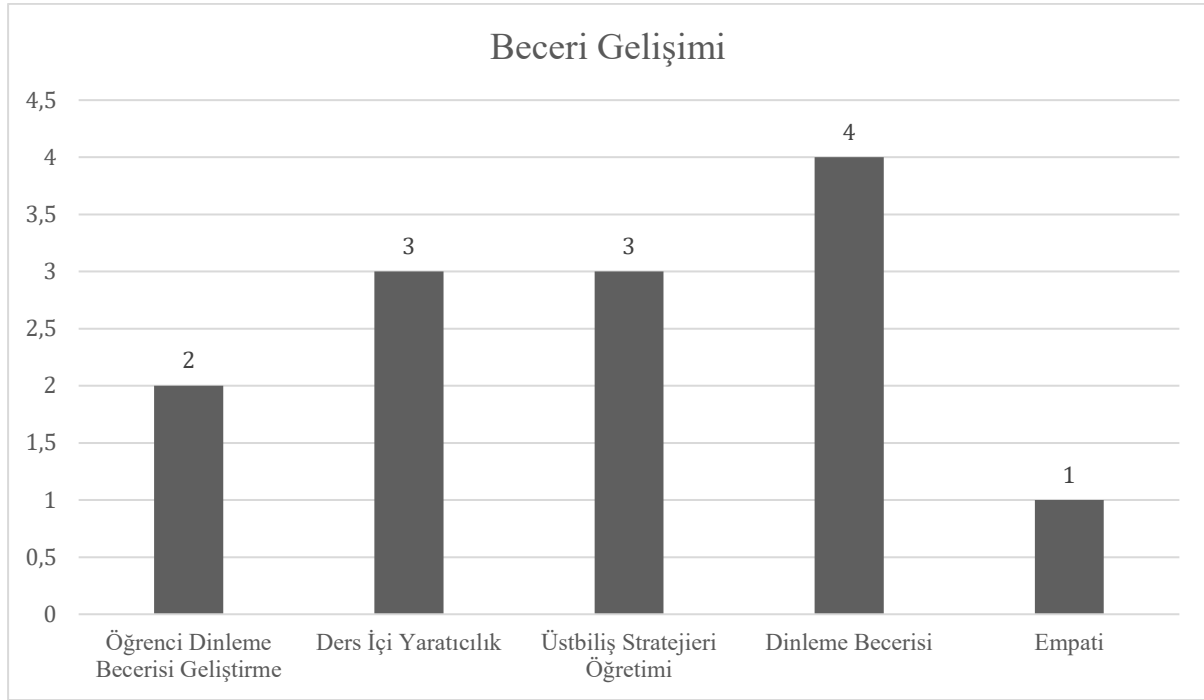
Öğretmen 4: “... Öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak...”

Öğretmen 6: “... Eğitim esnasında katılımcılarla karşılıklı kısa soru cevap yapılabilir. Konu hakkında anlık olarak katılımcının ne düşündüğü sorulabilir...”

Öğretmen 8: “... Bol uygulamalı ve mümkünse yüz yüze olmalı ...”

Öğretmenlerin eğitimden sonra geliştiğini düşündükleri becerilerine dair veriler “beceri gelişimi” kategorisi altında incelenmiştir. Öğretmenlerin geliştiğini düşündükleri becerilerine dair bulgular Şekil 12’de yer almaktadır.

Şekil 12. Öğretmenlerin Eğitimden Sonra Geliştiğini Düşündükleri Becerileri



Öğretmenler eğitimden sonra “dinleme becerisi”, “ders içi yaratıcılık”, “üstbiliş stratejileri öğretimi”, “öğrenci dinleme becerisi geliştirme” ve “empati” gibi becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin “beceri gelişimi” kategorisine ait bazı cevaplarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen 1: “... Çocukların dikkatli bir dinleme gerçekleştirmesinde doğru bir yönlendirici olma konusunda daha iyi olduğumu düşünüyorum...”

Öğretmen 2: “... Ders içi yaratıcılık becerimin geliştiğini düşünüyorum...”

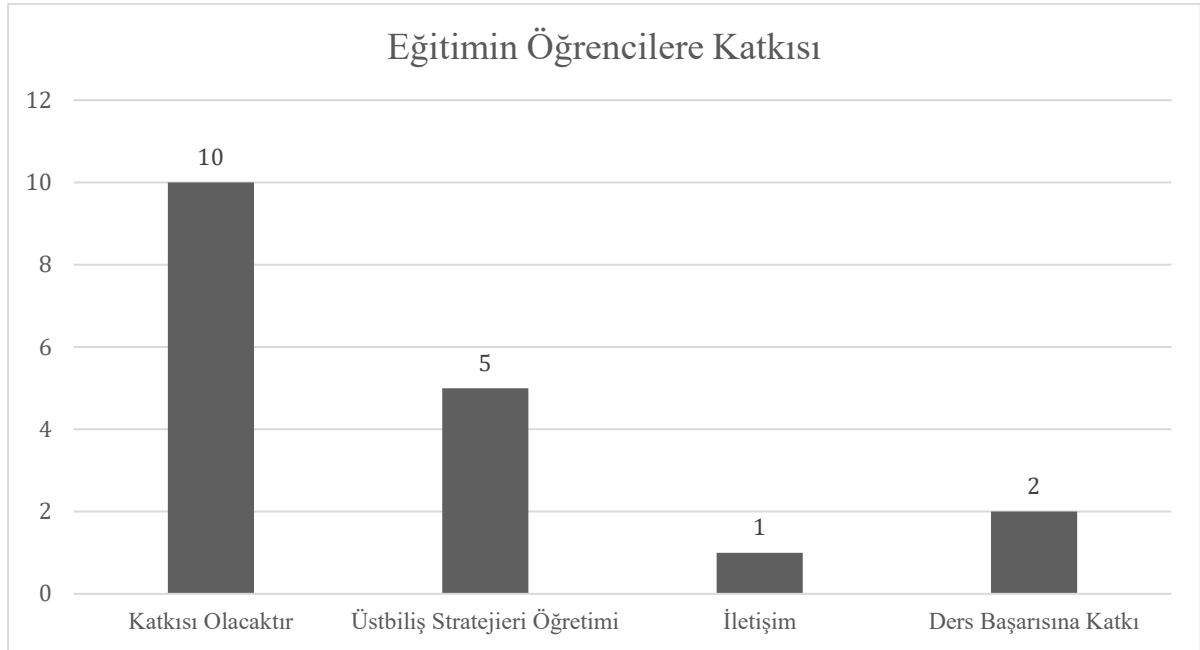
Öğretmen 3: “... Strateji öğretiminde kendimi daha yetkin hissediyorum...”

Öğretmen 6: “... Dinleme süreçlerini görünce bir 'farkında olma hali' kapladı beni. Böylelikle empati becerimin geliştiğini düşünüyorum. Dinlerken ya da konuşmacıyken hangi adımları atacağımı daha iyi kestirebileceğimi düşünüyorum...”

Öğretmen 7: “... Derse katılımı artırabildiğimi gördüm...”

Öğretmenlerin eğitim sonrasında bu eğitimin öğrencilerine katkısı hakkındaki görüşlerine dair veriler “öğrenciye katkı” kategorisi altında incelenmiştir. Öğretmenlerin, eğitimin öğrencilerine katkısı ile ilgili görüşlerine dair bulgular Şekil 13’te yer almaktadır.

Şekil 13. Öğretmenlerin Eğitimin Öğrencilerine Katkısına Dair Görüşleri



Öğretmenlerin tamamı bu eğitimin öğrencilerine katkısı olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca “üstbiliş stratejileri öğretimi”, “iletişim” ve “ders başarısına katkısı” olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin “öğrenciye katkı” kategorisine ait bazı cevaplarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen 2: “... Özellikle yapılan örnek etkinlikler öğrencilerin gelişiminde çok faydalı olacaktır ...”

Öğretmen 3: “...Evet düşünüyorum. Çünkü ben stratejileri öğrenip öğrencilere öğretirken öğrencilerin daha verimli öğrenmelere ulaşmasını sağlıyorum...”

Öğretmen 7: “... Kesinlikle katkı sağlayacaktır. Hazırlanan etkinlikler öğrenciler için motive edici ...”

Öğretmen 8: “... Sınıfta dinleme becerileri üzerinde yeteri kadar duymadığımı fark ettim. Bu eğitim sonunda onun eksikliğini hissettim, dinleme becerisinin okuma yazma ve konuşma becerileri ile sıkı sıkıya bağlı olduğunu gördüm. Öğrencilerde üstbilişsel dinleme stratejilerini aktif bir şekilde kullanırsam bu durumun ders başarılarına bile fazlasıyla yansıtacağını düşünmekteyim...”

Öğretmen 9: “... Evet. Katkısı olacaktır. Yeni öğrendiğim teknikler sayesinde öğrencilerimin dikkatini daha rahat toplayacağım ve bu sayede derslerin daha faydalı geçmesini sağlayacağım ...”

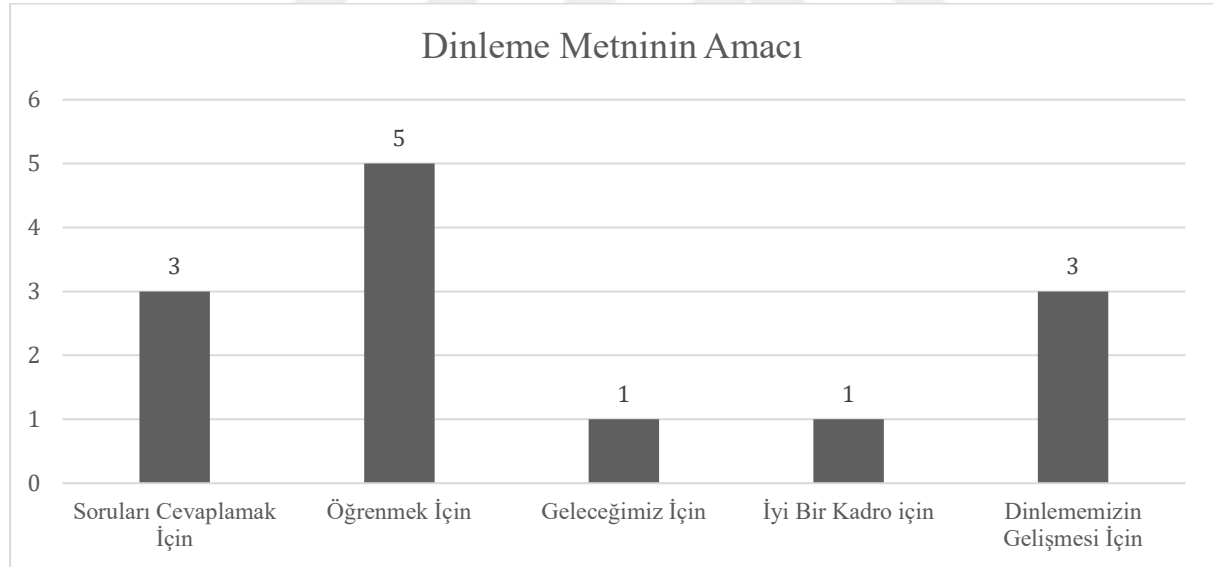
4.2. Öğrencilere Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimine Dair Bulgular

Bu bölümdeki bulgular, öğrencilerin “sınıf uygulaması öncesinde dinleme ve dinleme stratejileri hakkındaki görüşleri”, “sınıf uygulaması sonrasında öğretmenlerinin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi hakkındaki görüşleri” ve “sınıf uygulaması öncesindeki ve sonrasındaki dinleme becerisi düzeyleri” olmak üzere üç alt başlık altında sunulmuştur.

4.2.1. Öğretim Öncesinde Üstbilişsel Dinleme ve Dinleme Stratejileri Hakkında Öğrenci Görüşlerine Dair Bulgular

Araştırmanın sınıf uygulaması ile ilgili 1. alt problemine ilişkin, sınıf uygulaması öncesinde dinleme ve dinleme stratejileri hakkındaki görüşleri, “dinleme metninin amacı”, “metin öncesi soruların amacı”, “dinleme planı”, “metin türleri”, “dinleme yöntemi” ve “değerlendirme” kategorileri altında incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin dinleme metninin amacı hakkındaki görüşleri Şekil 14’te yer almaktadır.

Şekil 14. Öğrencilerin Dinleme Metninin Amacı Hakkındaki Görüşleri



Öğrenciler dinleme metinlerini dinlemelerindeki amaçlarının “öğrenmek için”, “soruları cevaplamak için”, “dinlememizin gelişmesi için”, “geleceğimiz için” ve “iyi bir kadro” olduğu hakkında görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin “dinleme metninin amacı” kategorisine ait bazı cevaplarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 2: “... Bir şeyler öğrenmemiz için, yani öğrenmesek bir yere gittiğimiz zaman bize bazı sorular soracaklar biz de onu bilemeyeceğiz...”

Öğrenci 3: “... Geleceğimiz için dinliyoruz. Geleceğimizde iyi bir kadroya girebilmek için dinliyoruz bence. Öğretmenimiz o yüzden yaptırıyor...”

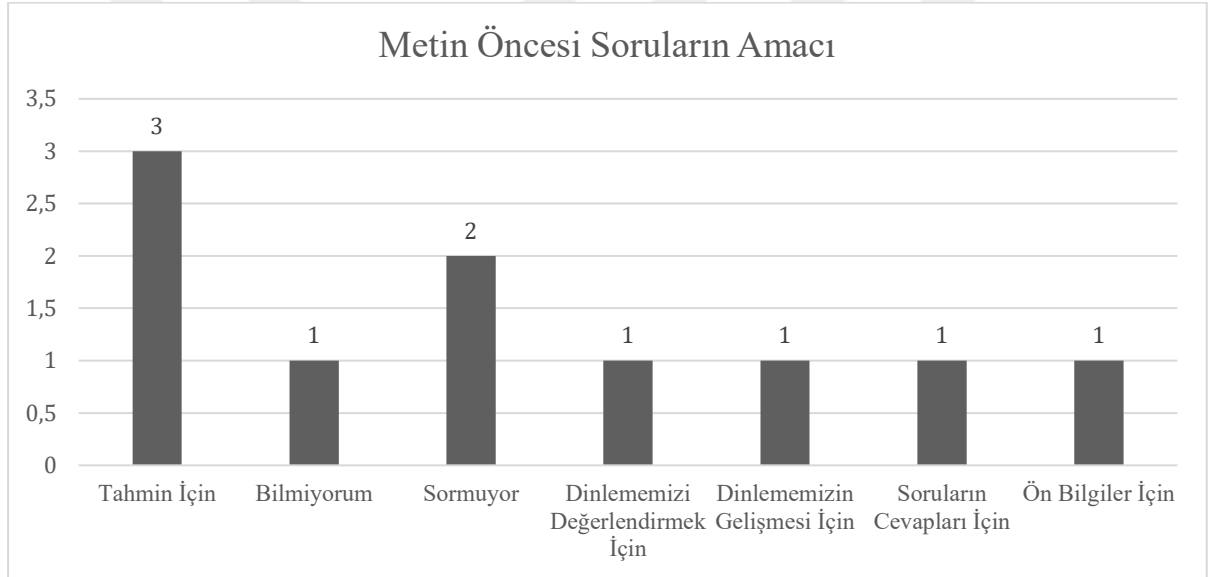
Öğrenci 5: “... Bizim dinlememizin gelişmesi için. Bizim daha iyi dinlememiz için...”

Öğrenci 7: “... Çünkü anlamak için. Soruları yapmak için...”

Öğrenci 9: “...Bilmemiz için yani bilgimizi daha çok arttırmak için...”

Öğrencilerin dinleme metinleri öncesinde sorulan soruların amaçlarına dair veriler “metin öncesi soruların amacı” kategorisi altında incelenmiştir. Öğrencilerin dinleme metinleri öncesinde sorulan soruların amaçlarına dair düşünceleri ile ilgili bulgular Şekil 15’te yer almaktadır.

Şekil 15. Öğrencilerin Dinleme Metinleri Öncesinde Sorulan Soruların Amaçlarına Dair Düşünceleri



Öğrenciler dinleme metinleri öncesinde öğretmenlerinin sorduğu soruları “tahmin için”, “dinlememizi değerlendirmek için”, “dinlememizin gelişmesi için”, “soruların cevapları için” ve “ön bilgiler için” sorduğu düşüncesinde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte bir öğrenci “bilmiyorum”, bir öğrenci de “sormuyor” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin sınıf uygulaması öncesinde “metin öncesi soruların amacı” kategorisine dair verdikleri bazı cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci 1: “... Metni tahmin etmemiz için...”

Öğrenci 2: “... Yani bilmiyorum...”

Öğrenci 4: “... Çünkü bizim nasıl iyi dinlediğimize bakmak için...”

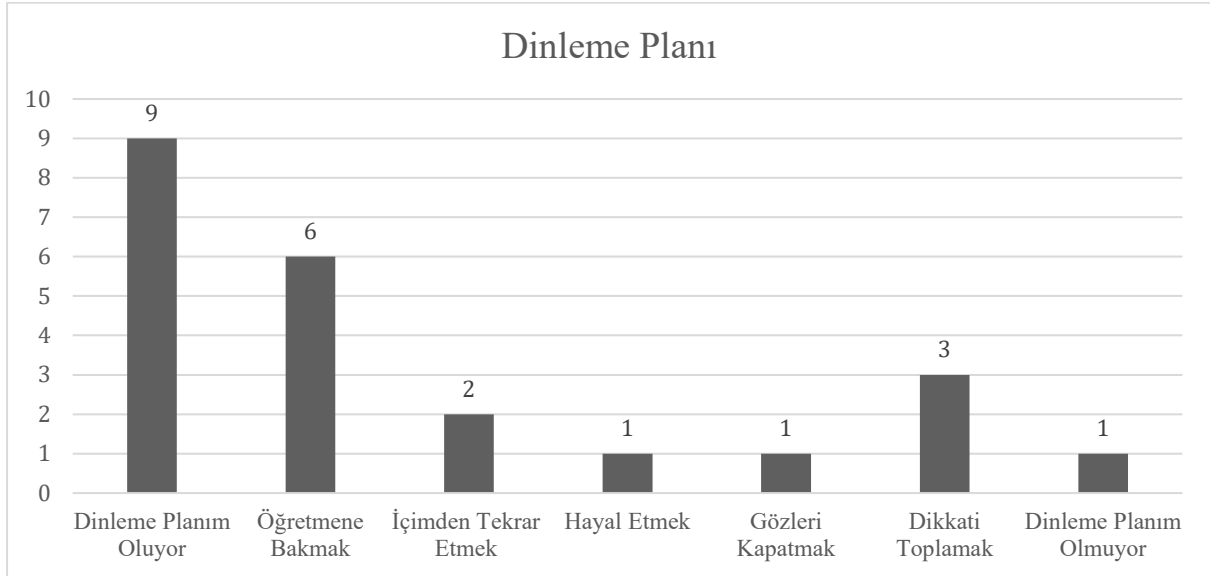
Öğrenci 5: “... Genellikle sormuyor...”

Öğrenci 7: “... Metinle alakalı fikirlerimiz olsun ve merak edelim diye...”

Öğrenci 9: “... Soruların cevaplarını bulabilmemiz için olabilir...”

Öğrencilerin sınıf uygulaması öncesinde dinleme planı hakkındaki görüşlerine ait veriler “dinleme planı” kategorisi altında incelenmiştir. Öğrencilerin dinleme planı hakkındaki görüşlerine ait bulgular Şekil 16’da yer almaktadır.

Şekil 16. Öğrencilerin Sınıf Uygulaması Öncesinde Dinleme Planı ile İlgili Görüşleri



Öğrencilerin 9 tanesi dinleme planlarının olduğunu 1 tanesi ise dinleme planının olmadığını belirtmiştir. Dinleme planının olduğunu söyleyen öğrenciler, dinleme planlarının “öğretmene bakmak”, “içimden tekrar etmek”, hayal etmek”, “gözleri kapatmak” ve “dikkati toplamak” şeklinde olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sınıf uygulaması öncesinde “dinleme planı” kategorisine dair verdikleri bazı cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci 1: “... Dinleme planı, mesela öğretmenimiz söylerken onun gözüne bakarız. Öyle soruları cevaplarız...”

Öğrenci 3: “... Oluyor. Ben öğretmenime bakarak dinliyorum ve içimden onun dediklerini tekrarlıyorum. ...”

Öğrenci 5: “... Evet. Oluyor. Mesela öyle yanımdaki arkadaşım başka bir şeyle uğraşıyorsa gözüm oraya kaymaması için şu şekilde dinliyorum (sadece karşıya bakan bir duruş). Böyle gözüm kaymıyor. O iyi bir taktik...”

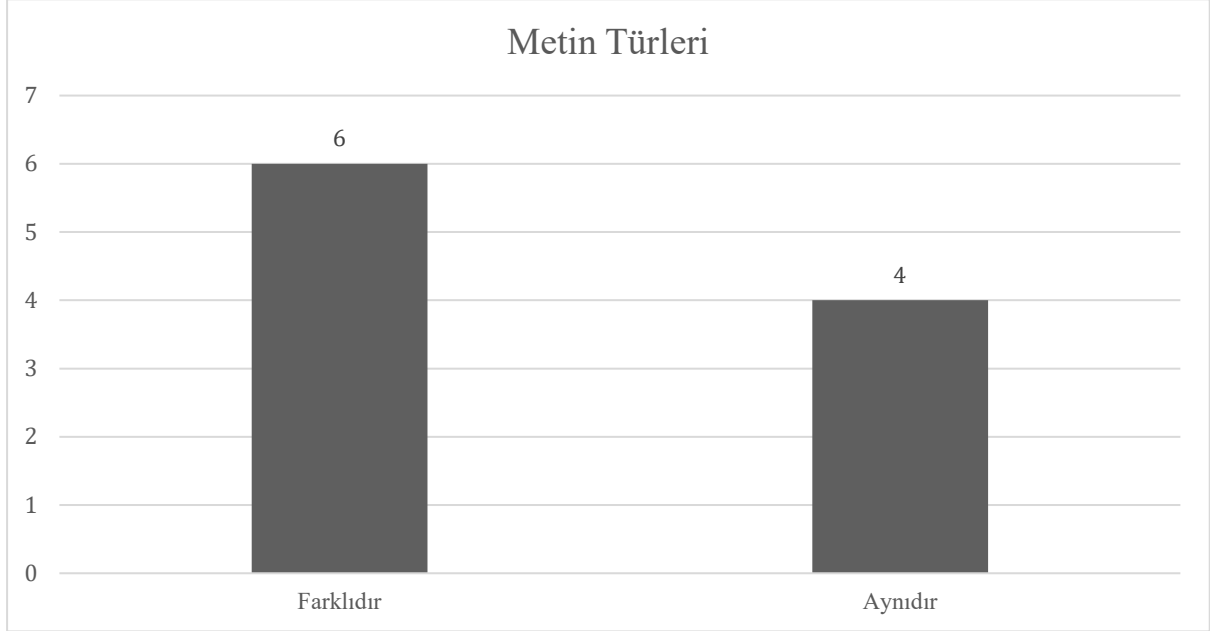
Öğrenci 6: “... Oluyor. İlk önce gözümü kapatıyorum. Sonra hocanın okuduğu şeyleri tekrar ediyorum. Sonra onları hayal ediyorum gerçek hayatta olmuş gibi...”

Öğrenci 10: “... Hayır. Olmuyor...”

Öğrencilerin bütün dinleme metinlerinin aynı türde olup olmadığına dair görüşleri

“metin türleri”, kategorisi altında incelenmiştir. Öğrencilerin “metin türleri” hakkındaki görüşlerine ait bulgular Şekil 17’de sunulmuştur.

Şekil 17. Öğrencilerin Sınıf Uygulaması Öncesinde Metin Türleri ile İlgili Görüşleri



Öğrencilerin 6 tanesi dinleme metinlerinin türlerinin “farklı” olduğunu, 4 tanesi ise “aynı” olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sınıf uygulaması öncesinde “metin türleri” kategorisine dair verdikleri bazı cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci 1: “... *Düşünmedim ama bence farklıdır. Mesela birisi şiir gibi böyle birisi bilgi verir...*”

Öğrenci 3: “...*Evet. Aynıdır...*”

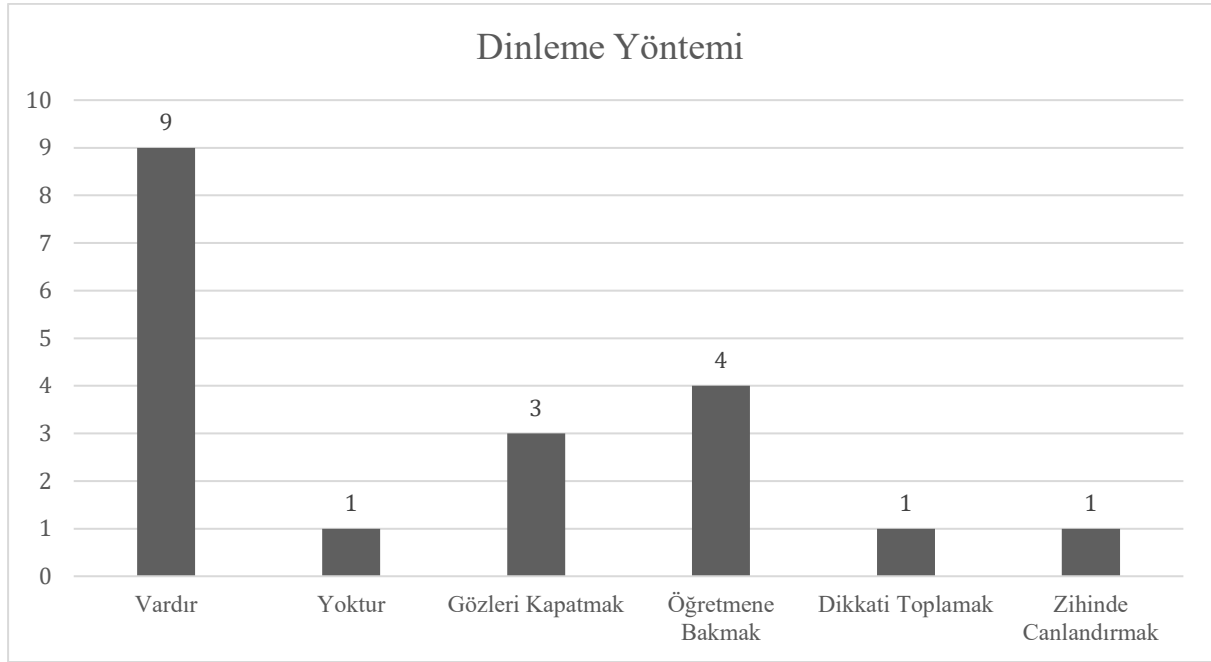
Öğrenci 4: “... *Bazılarını... evet hepsini aynı amaçla dinleriz...*”

Öğrenci 5: “... *Aynı amaçla bilmiyorum ki... metinlerin konuları farklı olabiliyor ama hepsinin dinleme becerimizin çoğalması daha iyi dinlememiz için var metinler. Okuma anlamamızın gelişmesi için...*”

Öğrenci 6: “... *Farklı amaçla da olabilir...*”

Öğrencilerin sınıf uygulaması öncesinde dinleme yöntemi hakkındaki görüşlerine ait veriler “dinleme yöntemi” kategorisi altında incelenmiştir. Öğrencilerin dinleme yöntemi hakkındaki görüşlerine ait bulgular Şekil 18’de yer almaktadır.

Şekil 18. Öğrencilerin Sınıf Uygulaması Öncesinde Dinleme Planı ile İlgili Görüşleri



Öğrencilerin 9 tanesi dinleme yönteminin olduğunu 1 tanesi ise dinleme yönteminin olmadığını belirtmiştir. Dinleme yönteminin olduğunu söyleyen öğrenciler, dinleme yöntemlerinin “gözlerini kapatmak”, “öğretmene bakmak”, dikkati toplamak”, ve “zihinde canlandırmak” şeklinde olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sınıf uygulaması öncesinde “dinleme yöntemi” kategorisine dair verdikleri bazı cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci 2: “... Bence yoktur...”

Öğrenci 4: “... Olabilir. Mesela çok daha iyi dinlemek için hiç kafanı hiçbir yere vermeden direkt hocanın söylediklerine vermek. ...”

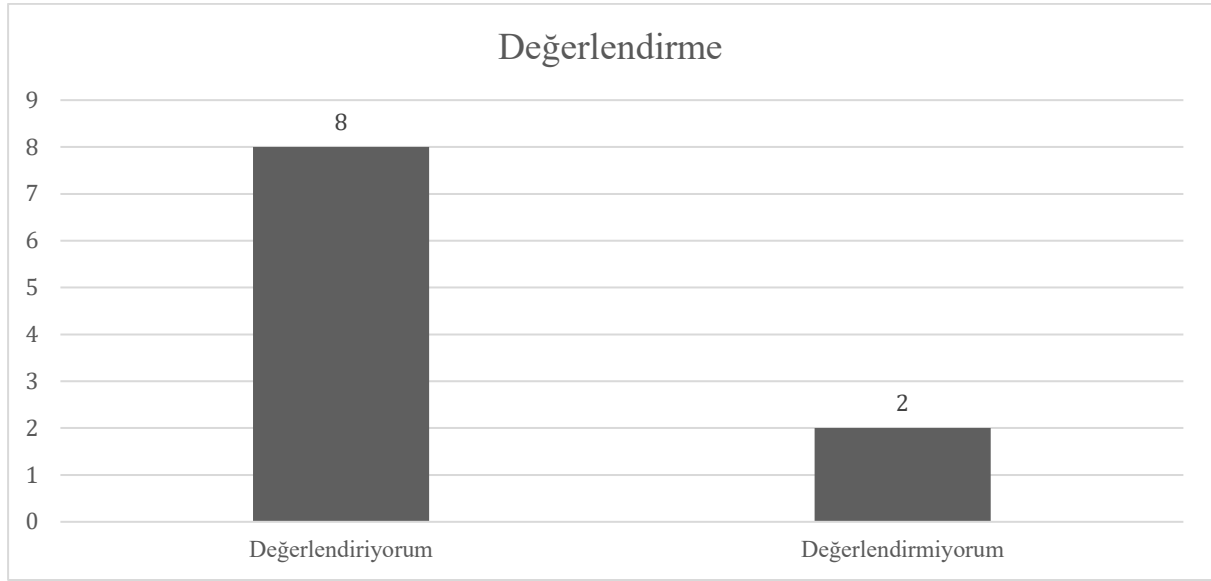
Öğrenci 6: “... Kendimiz bir yöntem bulabilirsek neden olmasın...”

Öğrenci 7: “... Gözlerimizi kapayıp okuyana bakmak. Okuyandan başka birine bakmamak...”

Öğrenci 8: “... Olabilir. Öğretmenimizle göz teması kurmak. Gözlerimizi kapatıp daha çok zihnimizde canlandırmak...”

Öğrencilerin dinleme metinleri sonrasında kendilerini değerlendirip değerlendirmediklerine dair görüşleri “değerlendirme” kategorisi altında incelenmiştir. Öğrencilerin “değerlendirme” hakkındaki görüşlerine ait bulgular Şekil 19’da sunulmuştur.

Şekil 19. Öğrencilerin Sınıf Uygulaması Öncesinde Değerlendirme ile İlgili Görüşleri



Öğrencilerin 8 tanesi dinleme metinleri sonrasında kendilerini değerlendirdiklerini, 2 tanesi ise değerlendirmediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sınıf uygulaması öncesinde “değerlendirme” kategorisine dair verdikleri bazı cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci 4: “... Bazen başarılı buluyorum, bazen kafam başka bir yere gidiyor, o zaman başarılı bulmuyorum kendimi...”

Öğrenci 5: “... Yani genellikle başarılı oluyorum. Çünkü dinlediğimi anlıyorum soruları hemen hızlı hızlı cevaplandırıyorum. Bazen şurada şöyle yapsaydım dediğim oluyor...”

Öğrenci 7: “... Oluyor. İyi diyorum bazen, bazen de kötü diyorum...”

Öğrenci 8: “... Kendimi değerlendirmiyorum...”

Öğrenci 10: “... Hayır değerlendirmiyorum...”

4.2.2. Dinleme Testine Dair Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme testi puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığına bakmadan önce varyansların homojenliğini analiz etmek için Levene testi yapılmış ve bulguları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme Testinden Aldıkları Ön Test Puanlarına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Test	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Dinleme Testi	Deney	19	12,89	3,99	33	0,510	0,614
Ön Test	Kontrol	16	12,19	4,19			

Tablo 13' e göre deney ve kontrol gruplarının dinleme testinden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(33)}=0,510$; $p>0,05$). Bu durumda, uygulama öncesinde dinleme testi puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının dinleme becerisi bakımından denk olduklarını ifade edilebilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklem t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Deney Grubu Öğrencilerinin Dinleme Testinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	Dinleme Testi	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
	Ön Test	19	12,89	3,99	18	- 8,771	0,000*
Deney	Son Test	19	20,10	4,64			

* $p \leq 0,05$, ** $p < 0,000$

Tablo 14' e göre deney grubunun dinleme testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(18)}=- 8,771$; $p \leq 0,05$). Deney grubu öğrencilerinin dinleme testinden aldıkları son test puanları ortalaması ($\bar{x} = 20,10$), ön test puanları ortalamasından ($\bar{x} = 12,89$) daha yüksektir. Bu durumda farklılığın son test lehine olduğu ifade edilebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklem t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 15' te sunulmuştur.

Tablo 15. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme Testinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	Dinleme Testi	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
	Ön Test	16	12,18	4,19	15	- 2,411	0,029*
Kontrol	Son Test	16	14,68	4,62			

* $p \leq 0,05$

Tablo 15' e göre kontrol grubunun dinleme testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(15)} = -2,411$; $p \leq 0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin dinleme testinden aldıkları son test puanları ortalaması ($\bar{x} = 14,68$), ön test puanları ortalamasından ($\bar{x} = 12,18$) daha yüksektir. Bu durumda farklılığın son test lehine olduğu ifade edilebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 16' da sunulmuştur.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme Testinden Aldıkları Son Test Puanlarına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Test	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Dinleme Testi	Deney	19	20,10	4,64	33	3,444	0,002*
Son Test	Kontrol	16	14,68	4,62			

* $p \leq 0,05$

Tablo 16' ya göre deney ve kontrol gruplarının dinleme testinden aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(33)} = 3,444$; $p \leq 0,05$). Deney grubu öğrencilerinin dinleme testinden aldıkları son test puanları ortalaması ($\bar{x} = 20,10$), kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları ortalamasından ($\bar{x} = 14,68$) daha yüksektir. Bu durumda farklılığın deney grubu lehine olduğu ifade edilebilir.

4.2.3. Çalışma Kağıtlarına Dair Bulgular

Bu bölümde, Öğrenciler, “Çalışma Kâğıdı 1: Dinleme Metni”, “Çalışma Kâğıdı 2: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri” ve “Çalışma Kâğıdı 3: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Kontrol Listesi” çalışma kağıtlarından elde edilen bulgular verilmiştir. Birinci bölümde “Çalışma Kâğıdı 1: Dinleme Metni” ve “Çalışma Kâğıdı 2: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri” çalışma kağıtlarından öğrencilerin elde ettikleri puanlar ikinci bölümde ise öğrencilerin kullandıklarını belirttikleri stratejilerin metin türlerine göre dağılımına dair bulgular verilmiştir.

Çalışma Kâğıdı 1 ve Çalışma Kâğıdı 2' ye Dair Bulgular

“Çalışma Kâğıdı 1: Dinleme Metni” ve “Çalışma Kâğıdı 2: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri” çalışma kağıtları aracılığıyla öğrencilerin, üstbilişsel stratejiler olan “tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme” stratejilerini kullanım düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 17'de her öğrencinin kullandığı üstbilişsel dinleme stratejisinin haftalık dağılımı

vermiştir. (Öğrencinin derste olmadığı haftalarda – işareti bulunmaktadır.)

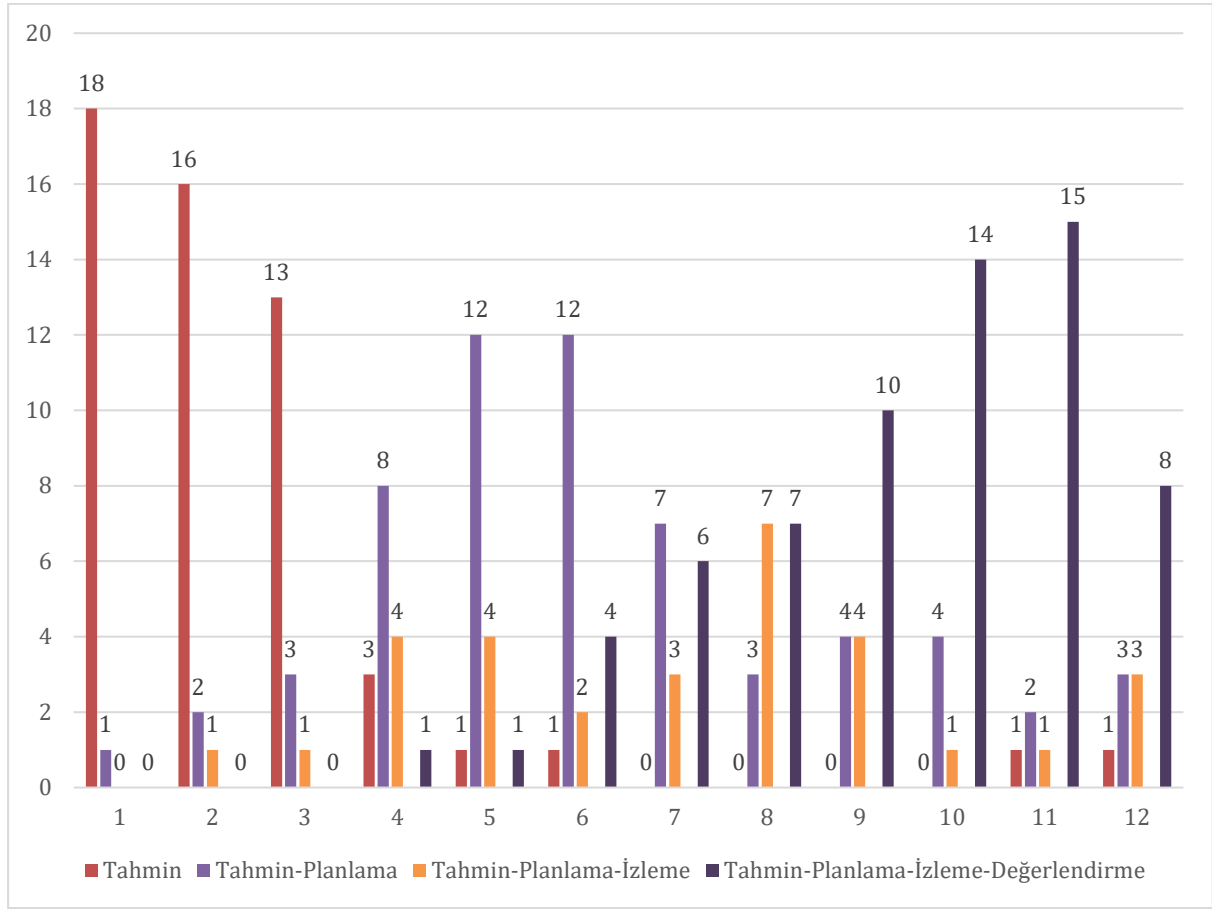
Tablo 17. Öğrencilerin Çalışma Kâğıdı 1 ve 2’ den Aldıkları Puanlar

Öğrenci / Hafta	1.	2.	3	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Öğrenci 1	1	3	3	4	4	4	4	-	4	4	4	-
Öğrenci 2	1	1	1	2	2	2	2	3	3	2	4	2
Öğrenci 3	1	1	1	1	1	1	-	2	2	2	1	1
Öğrenci 4	1	2	1	2	3	3	4	4	4	4	4	4
Öğrenci 5	1	1	2	2	2	2	2	2	3	4	4	-
Öğrenci 6	1	1	-	1	2	2	3	4	3	4	4	4
Öğrenci 7	2	1	-	3	2	2	2	3	4	4	4	3
Öğrenci 8	1	1	1	2	2	2	2	4	4	4	4	4
Öğrenci 9	1	1	1	2	2	4	4	4	4	4	4	-
Öğrenci 10	1	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4
Öğrenci 11	1	1	1	2	2	2	-	3	4	4	4	4
Öğrenci 12	1	1	1	-	2	2	3	3	3	4	4	4
Öğrenci 13	1	1	1	1	2	2	-	-	2	3	3	3
Öğrenci 14	1	1	2	2	2	2	3	3	4	4	4	4
Öğrenci 15	1	1	1	3	3	4	4	4	4	4	4	4
Öğrenci 16	1	1	1	-	3	2	2	3	2	2	2	2
Öğrenci 17	1	1	1	-	2	2	2	2	2	2	2	2
Öğrenci 18	1	1	1	3		3	4	4	4	4	4	-
Öğrenci 19	1	1	1	2	2	2	2	3	-	4	4	3

*1: Tahmin 2: Tahmin- planlama 3: Tahmin-planlama-izleme 4: Tahmin-planlama-izleme -değerlendirme

İlk haftalarda öğrenciler çoğunlukla sadece tahmin stratejisini kullanmışlardır. Daha sonraki haftalarda ise planlama stratejisi ve tahmin stratejisi birlikte kullanılmıştır. Son haftalara doğru birkaç öğrenci dışında öğrencilerin çoğunun “tahmin-planlama-izleme-değerlendirme” stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Şekil 20. Çalışma Kâğıdı 1 ve Çalışma Kâğıdı 2’den Alınan Puanların Haftalık Dağılımı



Üstbilişsel dinleme stratejilerinin frekans grafiği incelendiğinde ilk haftalarda öğrenciler çoğunlukla sadece tahmin stratejisini kullandıkları ancak ilerleyen haftalarda diğer stratejileri de kullanmaya başladıkları görülmektedir. Devamsız öğrenciler olmasına rağmen tahmin-planlama-izleme-değerlendirme strateji kullanımı yedinci haftadan itibaren artmaktadır.

Çalışma Kâğıdı 3’e Dair Bulgular

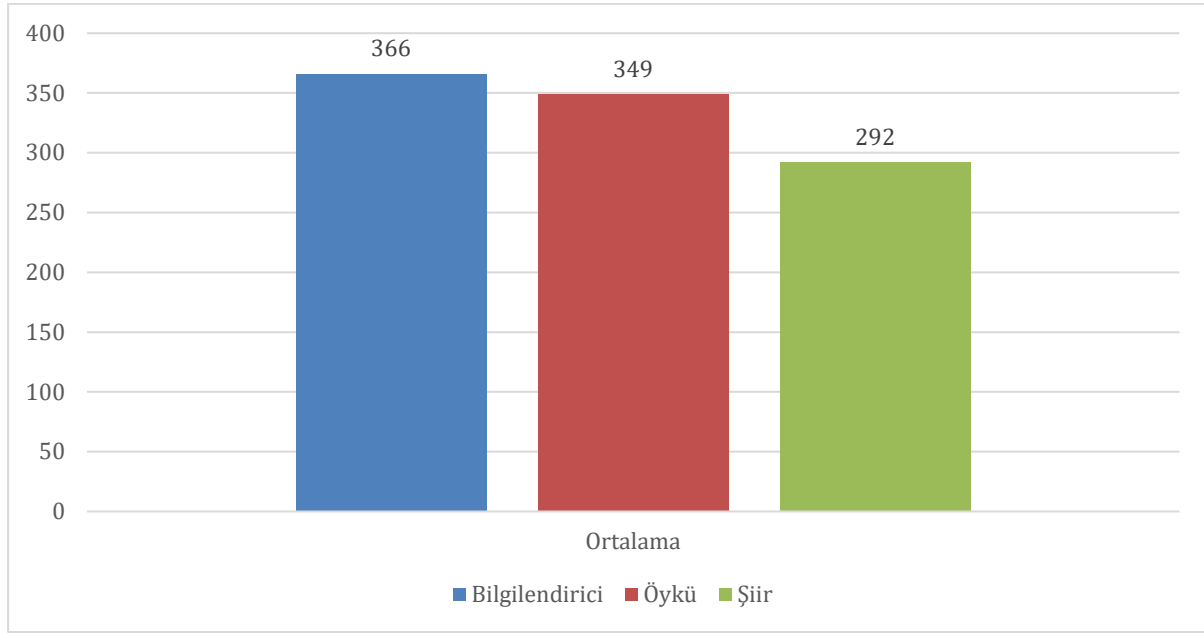
“Çalışma Kâğıdı 3: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Kontrol Listesi” incelenen tezler ve makalelerde belirlenen stratejilerin dinleme öncesi, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında olmak üzere sıralandığı bir kontrol listesidir. Bu liste sayesinde öğrencilerin, hangi metinde hangi stratejileri ve kaç strateji kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 18’de öğrencilerin kullandıkları strateji sayıları ortalamalarının metin türüne göre değişimi verilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Kullandıkları Ortalama Strateji Sayıları

Öğrenci / Metin Türü	Öykü	Bilgilendirici	Şiir
Öğrenci 1	12	21	18
Öğrenci 2	27	29	31
Öğrenci 3	22	22	9
Öğrenci 4	7	8	8
Öğrenci 5	13	23	10
Öğrenci 6	12	12	11
Öğrenci 7	13	15	6
Öğrenci 8	12	14	11
Öğrenci 9	13	13	11
Öğrenci 10	19	19	17
Öğrenci 11	24	29	22
Öğrenci 12	29	21	23
Öğrenci 13	13	6	11
Öğrenci 14	18	20	15
Öğrenci 15	16	19	12
Öğrenci 16	21	12	13
Öğrenci 17	20	8	20
Öğrenci 18	11	28	17
Öğrenci 19	22	30	18

“Çalışma Kâğıdı 3: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Kontrol Listesi” ile elde edilen verilere göre öğrencilerin kullandıklarını belirttikleri ortalama strateji sayıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin metin türlerine göre kullandıkları strateji sayı ortalamaları Şekil 26’da verilmiştir.

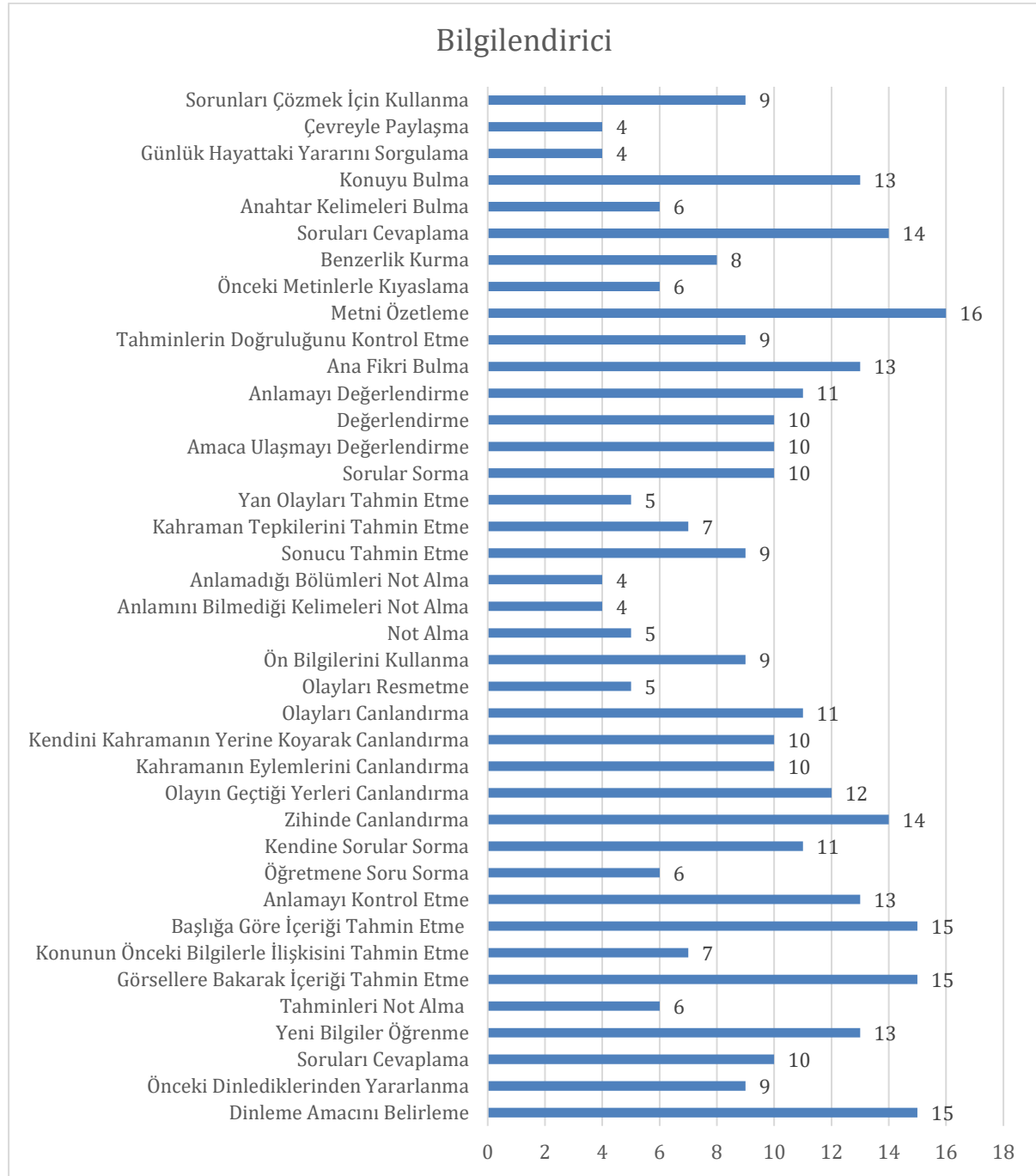
Şekil 21. Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Kullandıkları Strateji Ortalamaları



Üstbilişsel dinleme eğitiminin üçüncü haftasından itibaren “Çalışma Kâğıdı 3: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Kontrol Listesi” ile öğrencilerin kullandıkları stratejiler belirlenmiştir. Bu 10 haftalık süreçte 3 bilgilendirici metin, 3 öykü ve 4 şiir bulunmaktadır. Öğrencilerin kullandıklarını belirttikleri stratejilere göre her metin türü için ortalama strateji sayıları belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin, genel olarak bilgilendirici metinlerde daha çok strateji kullandıklarını belirtmişlerdir.

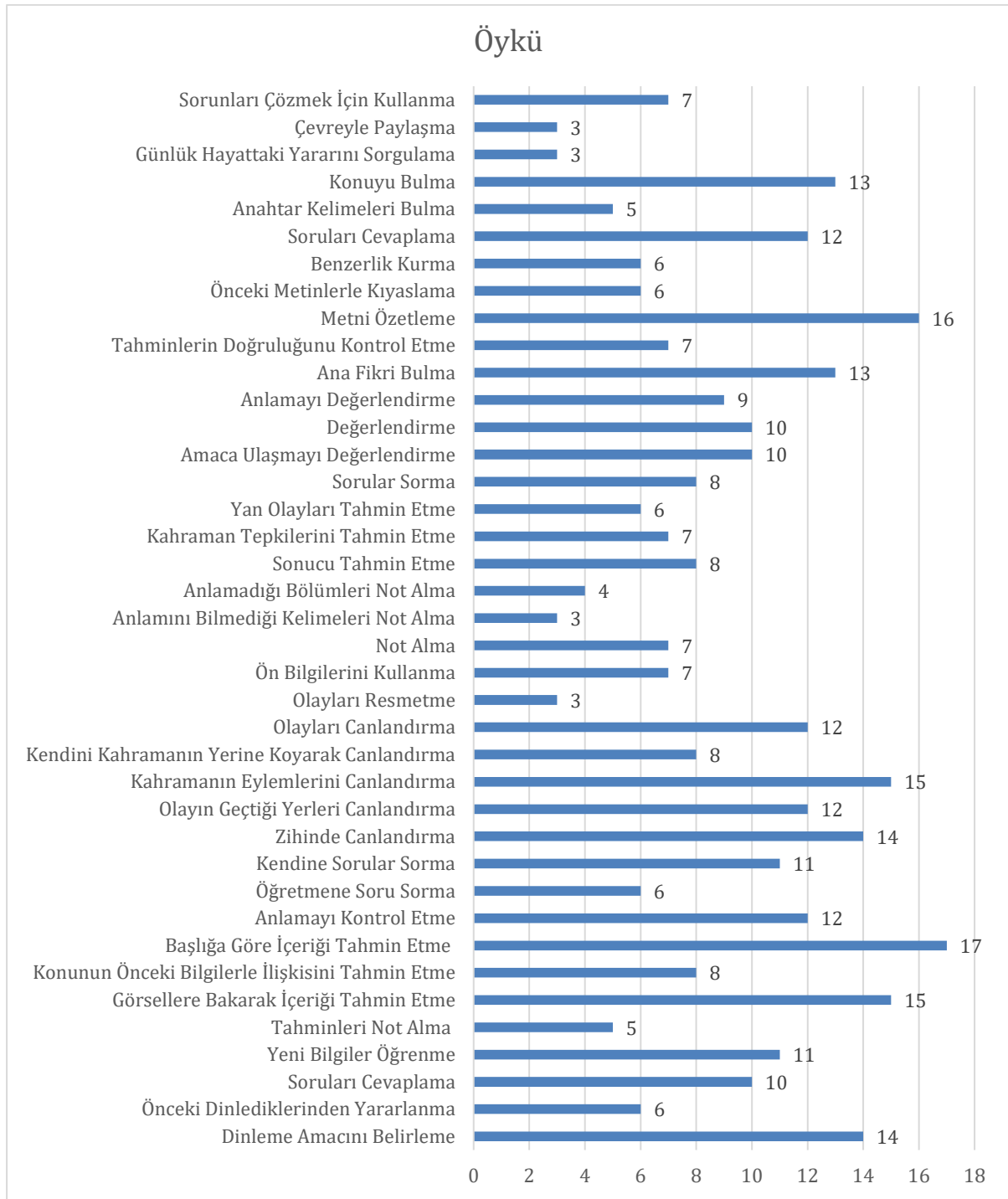
Öğrencilerin bilgilendirici metin türünde kullandıkları stratejilerin ortalaması Şekil 22’de, öykü metin türünde kullandıkları stratejilerin ortalaması Şekil 23’te ve şiir türünde kullandıkları stratejilerin ortalaması Şekil 24’te verilmiştir.

Şekil 22. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Türüne Göre Kullandıkları Stratejiler



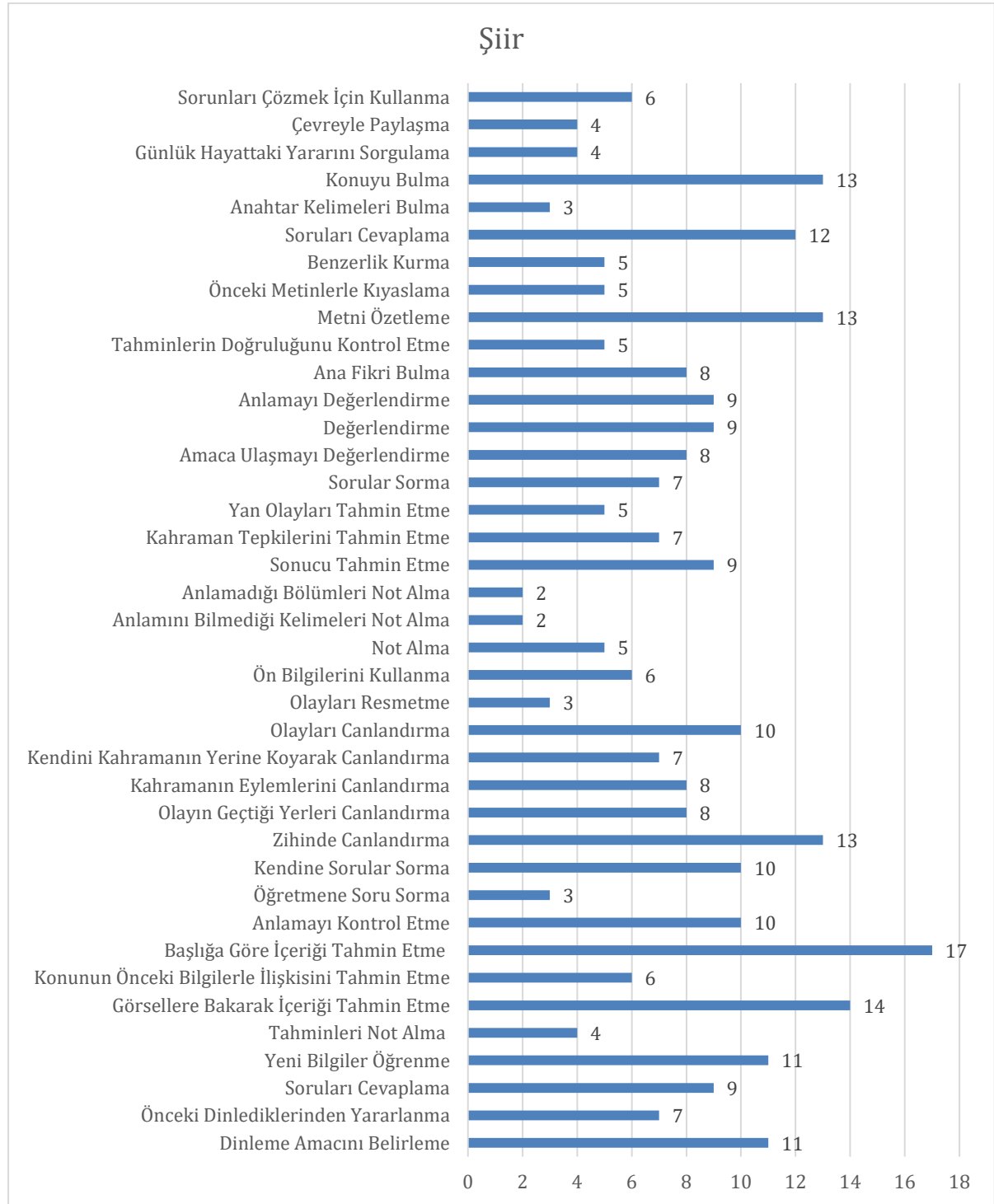
Öğrencilerin bilgilendirici metinlerde kullandıkları stratejilerin ortalamaları incelendiğinde daha çok dinleme amacını belirleme, metni özetleme, görsellere bakarak içeriği tahmin etme, başlığa göre içeriği tahmin etme, zihinde canlandırma, soruları cevaplama ve konuyu bulma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Şekil 23. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Türüne Göre Kullandıkları Stratejiler



Öğrencilerin öyküleyici metinlerde kullandıkları stratejilerin ortalamaları incelendiğinde daha çok başlığa göre içeriği tahmin etme, metni özetleme, kahramanın eylemlerini canlandırma, görsellere bakarak içeriği tahmin etme, zihinde canlandırma, olayın geçtiği yeri yerleri canlandırma dinleme amacını belirleme, konuyu bulma ve ana fikri bulma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Şekil 24. Öğrencilerin Şiir Türüne Göre Kullandıkları Stratejiler



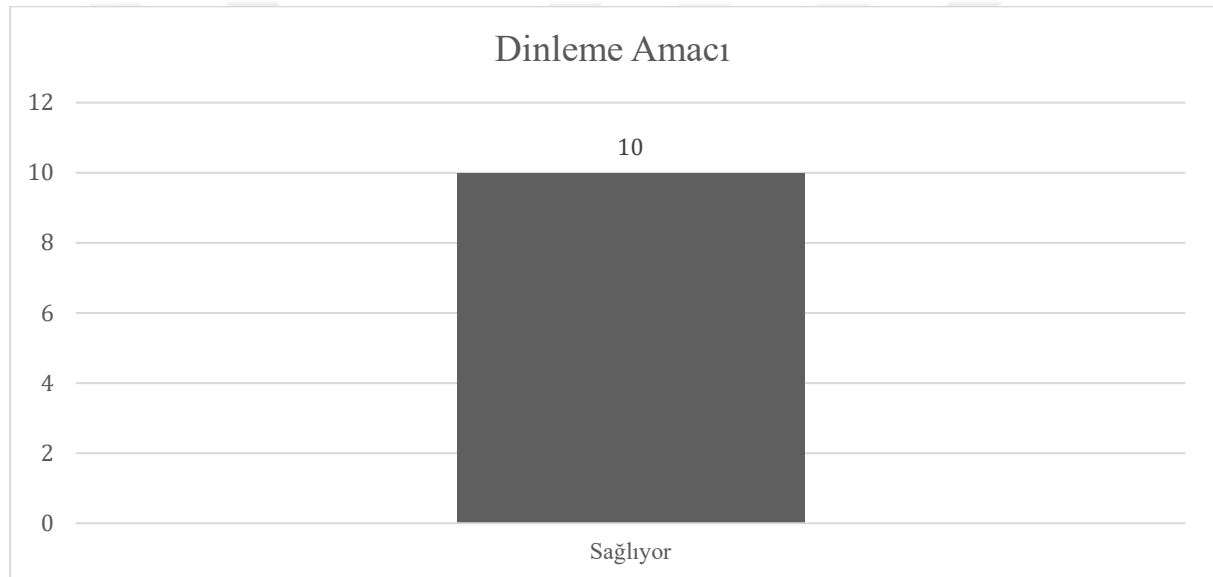
Öğrencilerin şiir türünde kullandıkları stratejilerin ortalamaları incelendiğinde daha çok başlığa göre içeriği tahmin etme, görsellere bakarak içeriği tahmin etme, konuyu bulma, metni özetleme, soruları cevaplama, zihinde canlandırma, yeni bilgiler öğrenme ve dinleme amacını belirleme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

4.2.4. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Hakkında Öğrenci Görüşlerine Dair Bulgular

Araştırmanın, sınıf uygulaması sonrasında, öğrencilerin, öğretmenlerinin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi hakkındaki görüşlerine dair bulgular, “dinleme amacı”, “dinlediğini anlamayı kolaylaştırma”, “dinleme planı”, “dinleme yöntemi” ve “dinlemeyi değerlendirme” kategorileri altında incelenmiştir.

Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerinin kendileri için bir dinleme amacı belirlemelerini sağlayıp sağlamadığı hakkındaki görüşleri Şekil 25’te yer almaktadır.

Şekil 25. Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Dinleme Amacı Belirlemelerini Sağlayıp Sağlamadığı Hakkındaki Düşünceleri



Öğrencilerin tamamı öğretmenlerinin bir dinleme amacı belirmelerini sağladığına dair görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin “dinleme amacı” kategorisine ait bazı cevaplarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 1: “...Evet. Sağlıyordu...”

Öğrenci 3: “... Anlatıyordu. Ama dinlemek için dinlemeyin anlamak için dinleyin...”

Öğrenci 5: “... Evet. Mesela dinlemek için dinlemeyin diyordu. Anlamak için dinleyin diyordu...”

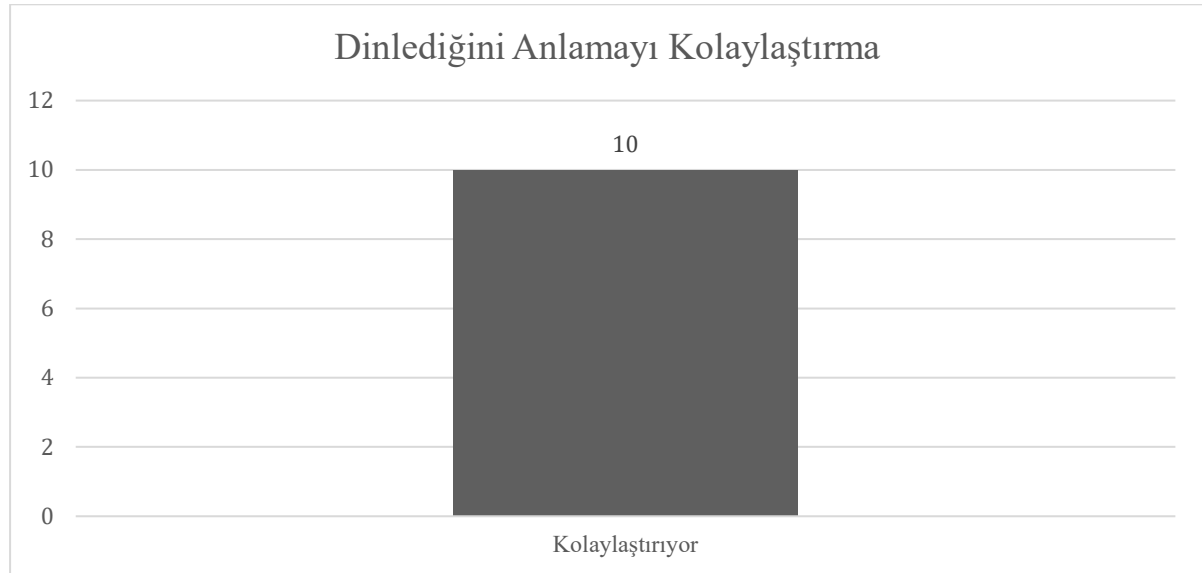
Öğrenci 7: “...Evet. Sağlıyordu...”

Öğrenci 8: “...Evet. Sağlıyordu...”

Öğrenci 10: “... Konuştuk. Evet...”

Öğrencilerin, öğretmenlerinin dinleme öncesinde sorduğu soruların dinlediklerini anlamalarını kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı hakkındaki görüşleri “dinlediğini anlamayı kolaylaştırma” kategorisi altında incelenmiş ve bulgular Şekil 26’da gösterilmiştir.

Şekil 26. Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Dinleme Öncesi Sorularının Dinlemelerini Kolaylaştırıp Kolaylaştırmadığı Hakkındaki Düşünceleri



Öğrencilerin tamamı öğretmenlerinin bir dinleme öncesi sorduğu soruların dinlediklerini anlamalarını kolaylaştırdığına dair görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin “dinlediğini anlamayı kolaylaştırma” kategorisine ait bazı cevaplarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 3: “... Evet. Onlar kolaylaştırıyordu. Metnin başlığından metnin içeriğini tahmin ediyordum. O zaman kolay yapabiliyordum...”

Öğrenci 5: “... Evet. Yani biraz daha kolaylaştırıyordu...”

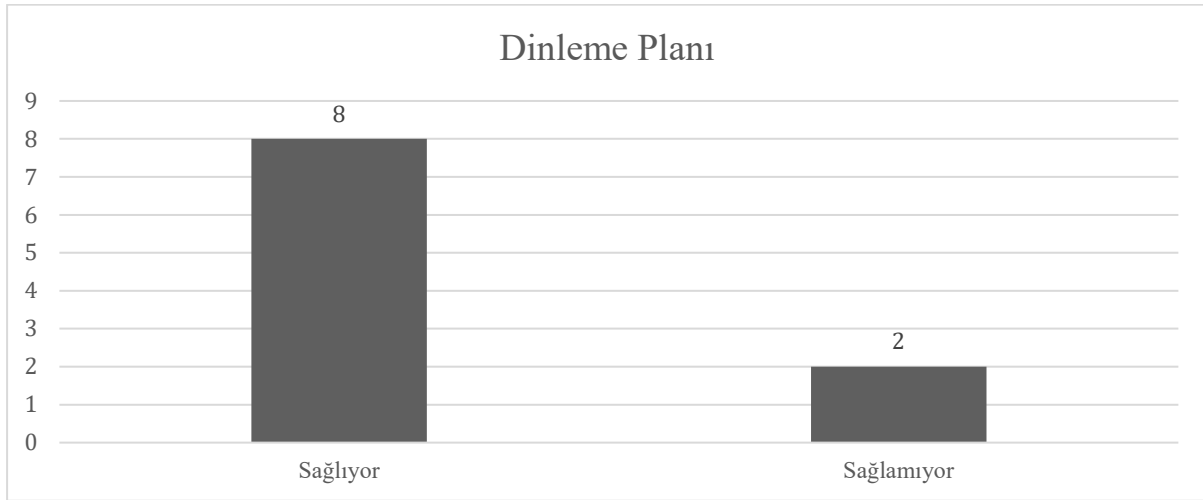
Öğrenci 6: “... Çok kolaylaştırdı. Hatırlıyorum. Metinler dinledik. Güzel metinler dinledik...”

Öğrenci 8: “... Evet. Resme bakıp tahmin ediyorduk. Başlığına göre tahmin ediyorduk...”

Öğrenci 10: “...Evet. Kolaylaştırıyor...”

Öğrencilerin, öğretmenlerinin bir dinleme planı hazırlamalarını sağlayıp sağlamadığı hakkındaki görüşleri “dinleme planı” kategorisi altında incelenmiş ve bulgular Şekil 27’de gösterilmiştir.

Şekil 27. Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Bir Dinleme Planı Hazırlamalarını Sağlayıp Sağlamadığı Hakkındaki Düşünceleri



Öğrencilerin 8 tanesi öğretmenlerinin bir dinleme planı hazırlamalarını sağladığını belirtir iken 2 tanesi sağlamadığına dair görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin “dinleme planı” kategorisine ait bazı cevaplarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 1: “... Sağlıyordu...”

Öğrenci 3: “... Nasıl bir şey o. Hatırlamıyorum...”

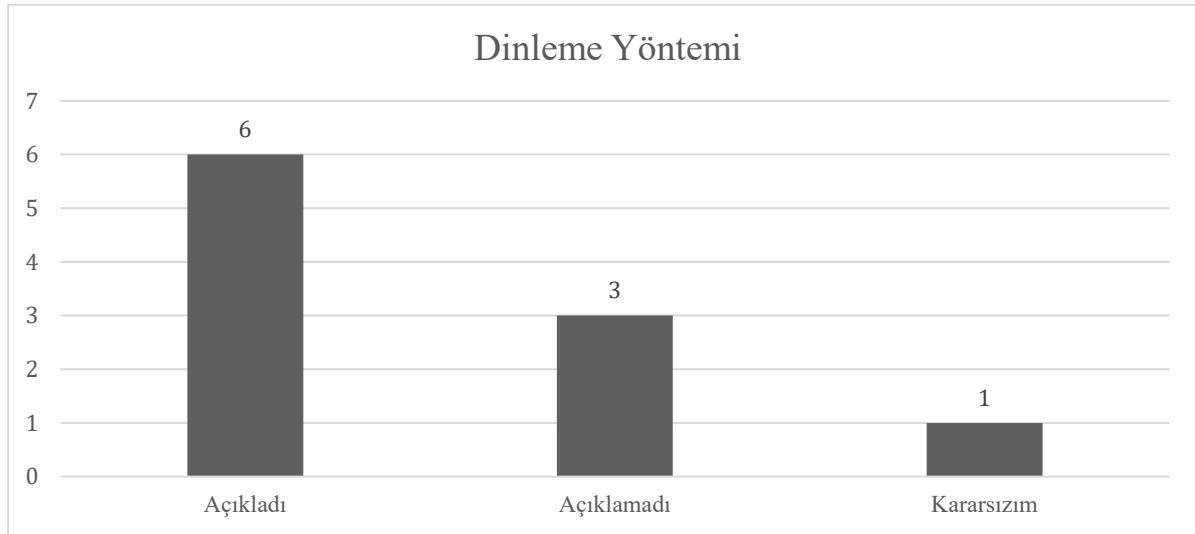
Öğrenci 4: “...Evet. Sağlıyor...”

Öğrenci 6: “...Evet. Sağlıyor...”

Öğrenci 10: “... Evet. Sağladı...”

Öğrencilerin, öğretmenlerinin dinleme metinleri için farklı dinleme yöntemleri kullanmaları gerektiğini açıklayıp açıklamadığı hakkındaki görüşleri “dinleme yöntemi” kategorisi altında incelenmiş ve bulgular Şekil 28’de gösterilmiştir.

Şekil 28. Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Farklı Dinleme Yöntemleri Kullanmalarını Gerektiğini Açıklayıp Açıklamadığı Hakkındaki Düşünceleri



Öğrencilerin 6 tanesi öğretmenlerinin farklı dinleme yöntemleri kullanmalarını gerektiğini açıkladığını belirtmiş, 3 öğrenci açıklamadığını belirtmiş, 1 öğrenci ise kararsız olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin “dinleme yöntemi” kategorisine ait bazı cevaplarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 4: “...Hayır. Açıklamadı...”

Öğrenci 6: “... Evet. Mesela gözümüzü kapatıp hayal etmek. Bilgilendirici. Hikayelendiriciler de hayal ediyordum. Sonra aklımda sıralıyordum. Sonra not alıyordum ...”

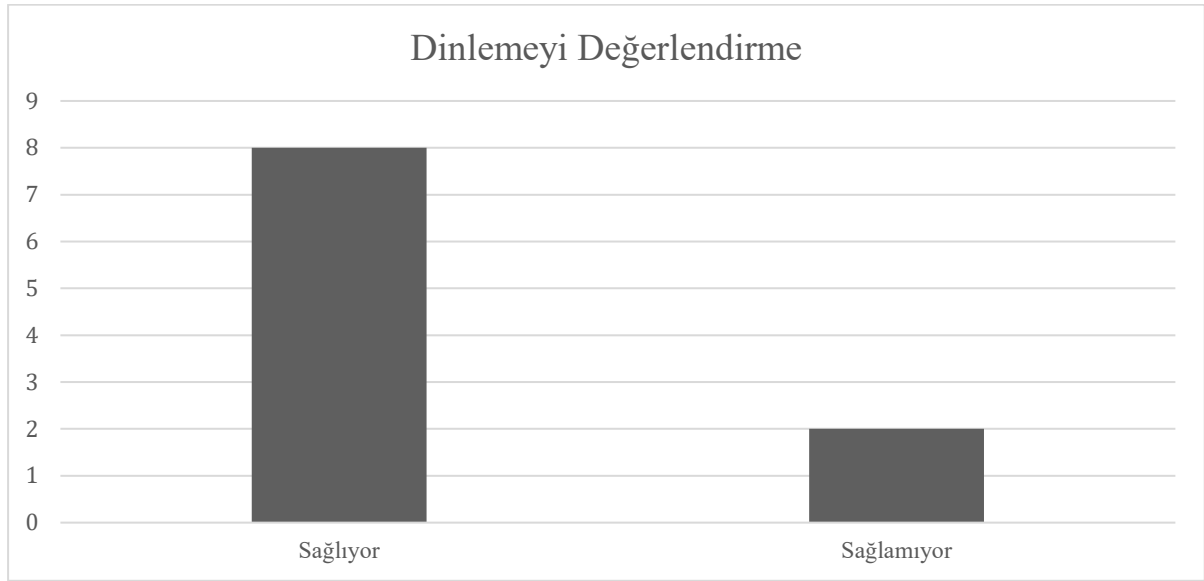
Öğrenci 7: “... Yok. Bazılarını öyle bazılarını öyle değil. Uzun metinleri farklı bir yöntem kısa metinleri farklı bir yöntem...”

Öğrenci 8: “... Farklı yöntemlerle kullanıyorum. Canlandırarak. Okuyucuya bakarak. Not alarak...”

Öğrenci 9: “... Açıklıyor. Mesela şeyler yazabilirsiniz diyor notlar. Resim çizebilirsiniz diyor...”

Öğrencilerin, öğretmenlerinin dinleme metinleri sonrasında kendilerini değerlendirmelerini sağlayıp sağlamadığı hakkındaki görüşleri “dinlemeyi değerlendirme” kategorisi altında incelenmiş ve bulgular Şekil 29’da gösterilmiştir.

Şekil 29. Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Dinlemelerini Değerlendirmelerini Sağlayıp Sağlamadığı Hakkındaki Düşünceleri



Öğrencilerin 8 tanesi öğretmenlerinin dinleme metinleri sonrasında kendilerini değerlendirmelerini sağladığını belirtmiş, 2 tane öğrenci ise sağlamadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin “dinlemeyi değerlendirme” kategorisine ait bazı cevaplarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 3: “... Yok bir şey demiyordu...”

Öğrenci 4: “... Evet. Bi tane metinde iyiydim. Ama bi tane metinde daha iyi olabilirdi. Kendime nasıl dinleyeceğim ile alakalı bir şeyler bulabilirdim...”

Öğrenci 5: “... Evet. Sorular soruyordu bunun için. Yani ben nerdeyse bütün metinleri anladım. Anlamadığım varsa da hatırlamıyorum ama anladım bütün metinleri...”

Öğrenci 7: “... Evet. Sağladı. Değerlendiriyorum. İyiydim. Bazen daha iyi olabilirdim dediğim oldu...”

Öğrenci 9: “... Sağlıyor. Bence iyi notlar yapıyordum...”

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Bu bölümde “Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Özyeterlilik Ölçeği” ile ilgili tartışmaya, öğretmen eğitime dair tartışmaya ve öğrencilere üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimine dair tartışmaya yer verilmiştir.

5.1. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Özyeterlilik Ölçeği ile İlgili Tartışma

Öz yeterlik belirleme araçları, bireylerin, belirli bir alanda kendi becerilerini algılama düzeylerinin belirlenmesini sağlamaktadır (Aypay, 2010). Böylece bireyler avantajlı ve dezavantajlı yönlerini belirleyebilecek ve bunları gidermek için adımlar atabileceklerdir. Alan yazın taraması sonrasında, üstbiliş ile ilgili bireylerin psikopatolojideki üstbilişsel inançlarını (Tosun ve Irak, 2008), öğrencilerin, üstbiliş farkındalıklarını (Haghighi vd., 2019; Kaplan ve Duran, 2016; Nix, 2016; Vandergrift vd., 2006; Zhang ve Zhang, 2011), üstbiliş öz yeterliklerini (Thomas vd., 2008), üstbiliş becerilerini (Hameed ve Cheruvalath, 2021) belirlemeye yönelik ve öğretmen adaylarının üstbiliş becerilerini (Melanlıoğlu, 2011; Okur ve Azizoglu, 2016; Topaç, 2019) belirlemeye yönelik ölçeklere ulaşılmış ancak öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öz yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçeğe ulaşamamıştır. Öğretmenlerin bu stratejileri öğretme öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesinin, stratejilerin öğretimi ile ilgili değerlendirmelere katkıda bulunacağı düşünülmüş ve bu çalışmada öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejilerini öğretme öz yeterliklerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek 4 faktör ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleri tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmedir. Tahmin ve planlama faktörlerinde 3'er madde, izleme ve değerlendirme faktörlerinde 5'er madde yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,932'dir ve toplam açıklanan varyans %74,10'dur. Ölçek modelinin DFA sonuçlarına göre 11 uyum indeksinden 6 tanesi kabul edilebilir, 5 tanesi mükemmel uyumu göstermektedir.

Balcıkanlı (2011) Öğretmenler için Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MAIT) ile öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. 24 maddelik bu envanter “bildirimsel bilgi, prosoderül bilgi, durum bilgisi, planlama, izleme ve değerlendirme” olmak üzere altı faktörlü bir yapıdadır. Planlama, izleme ve değerlendirme faktörleri bu çalışmada geliştirilen ölçek ile benzerlik göstermektedir. Jiang vd. (2016) öğretmenlerin öğretimde üstbilişlerini değerlendirmek amacıyla “Öğretmen Üstbiliş Envanteri

(TMI)” geliştirmişlerdir. 28 maddeden “öğretmen üstbilişsel deneyimleri, pedagoji hakkında üstbilişsel bilgi, öğretmen üstbilişsel yansıması, kendi hakkında üstbilişsel bilgi, öğretmen üstbilişsel planlama, öğretmen üstbilişsel izleme ve öğretmen üstbiliş” olmak üzere 6 faktörden oluşan bu envanter ile “Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Özyeterlilik Ölçeği” farklı özellikler göstermektedir. Bunun yanı sıra planlama ve izleme faktörleri benzerlik göstermektedir. Haghighi vd. (2019) öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını belirlemek için geliştirdikleri ölçekte planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere 3 faktörlü bir yapı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada geliştirilen ölçek 4 faktörlü bir yapı göstermiştir. Ancak planlama, izleme ve değerlendirme faktörleri iki ölçekte de bulunmaktadır. Kaplan ve Duran (2016) “Mathematical Metacognition Awareness Inventory Towards Middle School Students” isimli ölçeğin “matematiksel bilgi”, “matematiksel izleme” ve “matematiksel belirleme” faktörlerinden oluştuğunu belirtmişlerdir. Faktör sayıları farklı olmakla birlikte “matematiksel izleme” ve “matematiksel belirleme” faktörleri izleme ve değerlendirme faktörleri ile benzerlik göstermektedir. Nix (2016) tarafından geliştirilen öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını belirlemeye yönelik ölçek ise 2 faktörlü bir yapı göstermiştir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını ölçmek için geliştirilen bir diğerk ölçek Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi (MALQ) beş faktörlü bir yapı göstermiştir (Vandergrift vd., 2006). Yabancı dil öğrenen üniversite öğrencileri için hazırlanan ölçek “problem çözme, planlama ve değerlendirme, çeviri, kişi bilgisi ve yönlendirilmiş dikkat” faktörlerinden oluşmaktadır. Faktör sayıları aynı olmamakla birlikte “planlama ve değerlendirme” faktörü bu çalışmada geliştirilen ölçekte de bulunmaktadır. Thomas, Anderson ve Nashon (2008) 30 madde ve 5 faktörden oluşan ve öğrencilerin üstbiliş öz yeterliklerini belirlemek için SEMLI-S ölçeğini geliştirmişlerdir. Faktör sayısı bakımından fazla olsa da “Bilişsel bağıntı, İDP (izleme, değerlendirme, planlama), öz yeterlilik, öğrenme riskleri farkındalığı ve konsantrasyon kontrolü” faktörlerinden “İDP (izleme, değerlendirme, planlama), faktörü bakımından bu ölçekle benzerlik göstermektedir. Hameed ve Cheruvalath (2021) 12 madde ve tek faktörden oluşan Metacognitive skills inventory (MSI) ölçeğini geliştirmişlerdir. Bu çalışmada geliştirilen ölçek MSI ile uyum göstermemektedir. Okur ve Azizoğlu (2016) öğretmen adaylarının üstbiliş becerilerini belirleyebilmek için “Metacognitive Listening Strategies Instrument (MLSI)” ölçeğinin Türkçeye uyarlamasını yapmışlar ve 11 madde ve 3 faktörden oluşan bir yapı belirlemişlerdir. “Dikkat, planlama ve değerlendirme ve problem çözme” oluşan 3 faktörden “planlama ve değerlendirme faktörü ölçeğimiz ile benzerlik göstermektedir. Geliştirilen bu ölçeklerde katılımcı sayısı 300 ile 500 arasında değışmektedir. Bu çalışmada ölçek çalışmasındaki katılımcı sayısı da 400-500 kişi aralığındadır.

5.2. Öğretmen Eğitime Dair Tartışma

Öğretmenler, eğitim öncesinde yapılan görüşmede üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi ilgili bir eğitim almanın kendilerine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu katkıların arasında öğrencilerinin dinleme becerilerini ve üstbiliş becerilerini geliştirmek olduğu ifade edilmiştir. Eğitim sonrasında da bu eğitimin faydalı olduğunu ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Eğitim sonunda da eğitimin öğrencilerinin üstbiliş dinleme stratejileri kullanma becerilerine, iletişim becerilerine ve ders başarılarına katkısı olacağını belirtmişlerdir. Palantis vd. (2017) üstbiliş becerisi güçlü öğretmenlerin bu becerileri öğrencilerine öğretme noktasında daha avantajlı olduklarını belirtmiştir. Branigan ve Donaldson (2020) öğretmen açıklamalarının ve öğretimlerinin öğrencilerin üstbiliş becerilerini etkilediğini belirtmişlerdir. Lee vd. (2015) göre de öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıkları öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini desteklemektedir. Lee vd. (2015) çalışması ile bu çalışmada öğretmenlerin kendi üstbilişsel becerilerinde meydana gelen artışların öğrencilerinin becerilerini de arttıracaklarını düşünmeleri birbirini destekler niteliktedir.

Bu araştırmada da gerçekleştirilen öğretmen eğitimi sonrasında öğretmenler araştırmanın hem kendilerinin hem de öğrencilerinin üstbilişsel becerilerine katkısı olacağını belirtmişlerdir. Putri vd. (2024) öğretmenlerin, öğrencilerin düşünme süreçleri hakkında nasıl düşüneceklerini anlamaları için dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerin önemli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin dinleme dersinde üstbilişsel stratejilerin nasıl uygulanacağına dair özel bir eğitim almadıkları da ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine daha fazla yardımcı olabileceğini düşünmektedirler. Putri, vd.'nin (2024) çalışması ile uyumlu olan bu durum, bu tür eğitimlerle hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin artmasına destek olabileceğinin göstergesi olabilir.

Öğretmenlere göre etkili bir öğretmen eğitimi yüz yüze olmalı, etkinlik ağırlıklı ve sürekli olmalıdır. Bu araştırmada öğretmen eğitimi, öğretmenlerin farklı yerlerde olması ve erişim kolaylığı düşünülerek online olarak tasarlanmak zorunda kalmıştır. Gönüllü katılımı oluşturulan grupta yüz yüze eğitim olması durumunda katılımcı sayısı daha az olacağı için tercih edilmemiştir Ben-David ve Orion'un (2013) çalışmasına katılan öğretmenler de bu tür eğitimlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliği için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Porayska-Pomsta'ya göre (2016) öğretmenlerin üstbilişsel becerilerinin gelişimi için mesleki eğitimler sürekli olarak yapılmalıdır. Bununla birlikte tekrar böyle eğitime katılacak olsalar materyal geliştirmek isteyebileceklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Ben-David ve Orion'ün (2013)

44 ilkokul fen öğretmenine üstbilişsel stratejiler hakkında bir hizmetiçi eğitim verdikleri çalışmalarının sonucunda da öğretmen eğitimlerinin birçoğunun en büyük eksikliklerinin materyal eksikliği olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlere göre eğitimden sonra öğretmenler mesleki becerilerinin, iletişim becerilerinin ve dinleme becerilerinin gelişeceğini düşünmüşlerdir. Eğitim sonrasında öğretmenler, eğitimin üstbilis stratejileri öğretimi becerilerinin geliştirdiğini, kişisel gelişimlerine ve mesleki gelişimlerine katkısı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Fathima vd'e (2014) göre planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel stratejiler öğretmenlerin öğretim yetkinliğini artırabilir. Öğretmenlere göre eğitim sonrasında öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirme, ders içi yaratıcılık, üstbilis stratejileri öğretimi, dinleme ve empati becerileri gelişmiştir. Ben-David ve Orion'un (2013) öğretmenlerle ve Balaban Şahin'in (2023) öğretim görevlileriyle gerçekleştirdiği üstbilişsel dinleme stratejileri eğitiminin öğretme ve öğrenme arasında bir araç olduğunu hem kendilerine hem de öğrencilerine faydaları olacağını belirtmişlerdir. Bu çalışmadaki öğretmenler de kendi üstbilis becerilerindeki gelişmenin öğrencilerinin öğrenmesini etkileyeceğini ifade etmişlerdir.

Üstbilişsel dinleme stratejileri eğitimi sonrası öğretmenlerin özyeterlik inançlarının arttığı belirlenmiştir. Balaban Şahin (2023) öğretim görevlilerinin eğitim öncesinde ve sonrasında Vandergrift (2006) "Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi (MALQ)" ölçeğini yanıtlamalarını sağlamıştır. Eğitim sonrasında öğretim görevlilerinin üstbilişsel dinleme farkındalık düzeyleri artmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öz yeterlik düzeylerinin artması, bu tür eğitimlerin öğretmenlerin hem üstbilişsel dinleme farkındalık düzeylerini hem de bunların öğretimi ile ilgili öz yeterlik düzeylerini arttıracaklarını işaret etmektedir.

5.3. Öğrencilere Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimine Dair Tartışma

Bu araştırmaya katılan öğrenciler ilkokul 4. sınıf öğrencileridir ve araştırma sonucunda öğrencilerin üstbilis dinleme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Kaur (2014) dinleme becerisinin ilk okullarda biraz ihmal edilmiş ve tam öğretilenmemiş bir beceri olduğunu belirtmiştir. Yaptığı çalışmada ilkokul öğrencilerinin üstbilişsel becerilerini dinleme günlükleri ile belirlemeye çalışmıştır. Günlüklere göre öğrencilerin büyük çoğunluğu dinleme zorlukları ile nasıl başa çıktıklarını anlatmışlardır. Kaur'a (2014) göre öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesi için öğrencilerin üstbilis bilgisinin gelişmesi gerekmektedir. De Jager vd. (2005); Thomas ve Mee (2005) üstbilişsel strateji öğretiminin ilkokul öğrencilerinin üstbilis becerilerini geliştirdiğini; Cornoldi vd. (2015) de başta problem çözme becerisi olmak üzere

birçok üstbiliş becerisini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Annevirta vd. (2007) üstbilişsel bilgilerin 2. sınıftan itibaren; Veenman vd. (2006) de 8-9 yaşlardan itibaren geliştiğini belirtmişlerdir. Bourdeaud'hui vd. (2021) öğrencilerin üstbilişsel becerileri arttıkça dinleme becerilerinin ve motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Bu araştırmalardan da görüldüğü üzere üstbiliş bilgisi öğretiminin küçük yaşlardan itibaren yapılması öğrencilerin eğitimin üst kademelerine dinleme becerileri daha gelişmiş şekilde geçmelerini sağlayacaktır.

Öğrencilere göre dinleme metninin amacı öğrenmek, soruları cevaplamak ve dinleme becerilerinin gelişmesidir. Öğrenciler, dinleme öncesi sorulan soruların tahmin için, dinlemelerinin gelişmesi için, soruların cevaplanması için ve ön bilgiler için sorulduğunu belirtmişlerdir. Verilen cevaplar dinleme metninin amacına ulaştığını göstermektedir. Tüzel ve Keleş (2013) çalışmalarında dinleme etkinliği öncesinde sorulan soruların öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca dinleme sonrası sorulan sorular da dinlediğini anlama becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Temur (2010) ve Kıvrak ve Girmen (2020) da dinleme öncesi ve sonrasında sorulan soruların öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, verilen eğitim öncesinde dinleme planlarının olduğunu; bunları öğretmene bakmak, içten tekrar etmek, hayal etmek, gözleri kapatmak, dikkati toplamak olarak belirtmişlerdir. Aslında öğrencilerin dinleme kurallarını dinleme planı olarak algıladıkları söylenebilir. Dinleme kuralları tüm öğrenciler için geçerli iken dinleme planı yapmak bireyseldir. Üstbilişin kendi öğrenmesi hakkında düşünmelerini sağlaması, öğrencilerin kendi dinlemeleri hakkında farklı dinleme planlamaları yapmalarını ve farklı dinleme stratejileri kullanmalarını sağladığı düşünülmektedir. Cigerci (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin dikkatlerini topladıklarını ve zihinlerinde canlandırdıklarını belirtmişlerdir. Yıldız vd. (2016) çalışmasına katılan öğrenciler iyi bir dinleyicinin nasıl olması gerektiği sorusuna dikkatini toplayan, öğretmeni ile göz teması kuran ve öğretmenini dikkatlice dinleyen kişilerdir cevabını vermişlerdir. Bu cevaplar ile bu çalışmanın bulguları birbirini desteklemektedir.

Eğitim öncesinde öğrencilerin bir kısmı dinleme metni türlerinin farklı olduğunu bir kısmı da aynı olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim sonrasında ise metin türlerini ayırt edebildikleri belirlenmiştir. “Çalışma Kâğıdı 3: Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Kontrol Listesi” incelendiğinde öğrencilerin bilgilendirici metinlerde kullandıkları strateji sayısı ortalamaları öykü ve şiirlere göre daha fazladır. Dinleme strateji sayısının artması dinlediklerini anlamalarının artmasına yol açabilir ki dinleme testi sonuçları da dinleme becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Tüzel ve Keleş (2013) dinleme metni türü öğrencilerin dinleme

becerilerini geliştirmede farklılık gösterdiğini, bilgilendirici metinlerde öyküleyici metinlere göre dinlediğini anlama becerisinin daha çok arttığını bildirmektedir.

Öğrencilerin çoğu dinleme sonrasında dinlemelerini değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamı deneysel işlem sonunda öğretmenlerinin dinleme amacı belirlemelerini sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamı dinleme öncesi sorulan soruların dinlediklerini anlamalarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Cığerci'nin (2015) çalışmasında da soruların öğrencilerin dinlediklerini anlamalarını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğu, öğretmenlerinin dinleme öncesinde bir dinleme planı hazırlamalarını sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu, öğretmenlerinin farklı dinleme yöntemlerini nasıl kullanacaklarını kendilerine açıkladığını belirtmişlerdir.

Üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öncesi deney ve kontrol gruplarının dinleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim sonrasında hem deney grubu öğrencilerinin hem de kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerileri artmıştır. Deneysel işlem sonrasında deney grubu öğrencilerinin dinleme becerileri ortalaması, kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerileri ortalamasından daha yüksektir.

Alan yazında üstbilişsel dinleme stratejilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların çoğu yabancı dil öğretimi üzerinedir. Bozorgian (2014) ve Yıldırım (2024) üstbilişsel dinleme stratejileri eğitimi alan ve yabancı dil öğrenen öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Rahimirad ve Moini'nin (2015) ve Rezai vd.'nin (2023) çalışmasına göre üstbiliş eğitimi alan öğrencilerin dinleme becerileri IELTS sonuçlarına bakıldığında eğitim almayan öğrencilere göre daha iyidir. Altunkaya ve Uyan'a (2020) göre üstbilişsel dinleme stratejileri eğitimi alan öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri gelişmiştir.

Bunun yanında ana dili eğitiminde de üstbilişsel dinleme stratejilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Hsieh'e (2023) göre üstbiliş stratejileri eğitimi alan öğrencilerin dinleme becerileri gelişmiştir. Bozorgian ve Alamdari (2018), Kafia (2021) ve Yeşilbursa (2002) da üstbiliş stratejileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin dinleme becerilerini arttırdığını belirtmiştir. Özbilgin (1993) üstbilişsel dinleme stratejileri kullanımı eğitiminin dinleme becerisine etkisini incelediği çalışmada deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını, bunun sebebinin de eğitim süresinin kısa olması olabileceğini belirtmiştir. Shamsi ve Bozorgian'a (2024) üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine olumlu etkisi vardır. Abdul Malik (2024) üstbilişsel dinleme strateji öğretimin okul öncesinde başlayabileceğini belirtmiş ve bu öğretimin öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Uğur (2019) dinleme stratejileri öğretimnin öğrencilerin dinleme yeterlilik algılarını ve dinleme başarılarını arttırdığı belirtmiştir. Kıvrak ve Girmen (2020) üstbiliş temelli dinleme etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Melanlıoğlu (2011), Katrancı (2012) ve Harmankaya (2016) üstbiliş stratejileri eğitimi ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.



VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Özyeterlilik Ölçeği geliştirme, Öğretmen Eğitimi ve deneysel işleme dair sonuçlara yer verilmiştir.

6.1. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Özyeterlilik Ölçeği ile İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin üstbilişsel dinleme öğretimi özyeterlilik düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

6.2. Öğretmen Eğitimine Dair Sonuçlar

Bu bölümde katılımcı on sınıf öğretmeninin öğretmen eğitimi öncesi ve sonrası görüşlerine ve üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi öz yeterlik düzeylerindeki değişime dair sonuçlar verilmiştir.

6.2.1. Eğitim Öncesi Öğretmen Eğitimi Hakkında Öğretmen Görüşlerine Dair Sonuçlar

- Eğitim öncesinde öğretmenler eğitimin faydalı olacağını düşünmüşlerdir.
- Eğitimin verimli etkinlikler hazırlama, kişisel gelişim sağlama, öğrenci becerisini geliştirmeye katkı, üstbiliş becerilerini geliştirme ve kendini daha iyi tanıma gibi katkıları olacağını düşünmüşlerdir.
- Dinleme etkinliklerinde verimli olmada, öğrenci öğrenmelerini verimli hale getirmede, daha iyi iletişim kurmada, doğru strateji öğretimini sağlamada ve daha etkili düşünme becerileri geliştirme noktasında kazanımlar elde edeceklerini düşünmüşlerdir.
- Öğretmenlere göre etkili bir eğitim interaktif, etkinlik ağırlıklı, seminer şeklinde, yüz yüze ve dönüt sağlanan bir eğitimidir.
- Öğretmenlere göre eğitim sonrasında mesleki becerileri, iletişim becerileri ve dinleme becerileri gelişecektir.

6.2.2. Eğitim Sonrası Öğretmen Eğitimi Hakkında Öğretmen Görüşlerine Dair Sonuçlar

- Eğitim sonrasında öğretmenler eğitimi faydalı bulmuşlardır.
- Eğitim sonrasında öğretmenlere göre eğitimin üstbiliş stratejileri öğretim

becerilerine, kişisel gelişimlerine ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamıştır.

- Öğretmenler eğitimin yüz yüze olması ve daha fazla uygulama ile daha faydalı olacaktır.
- Öğretmenlere göre öğrenci dinleme becerisi geliştirme, ders içi yaratıcılık, üstbiliş stratejileri öğretimi, dinleme becerisi ve empati yetenekleri gelişmiştir.
- Öğretmenlere göre bu eğitimin öğrencilerinin üstbiliş dinleme becerilerine, iletişim becerilerine ve ders başarılarına katkısı olacaktır.

6.2.3. Öğretmenlerin Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine Dair Sonuçlar

- Eğitim sonrasında öğretmenlerin üstbilişsel dinleme stratejileri öz yeterlilikleri artmıştır.

6.3. Öğrencilere Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimine Dair Sonuçlar.

- Eğitim sonrasında öğrencilerin dinleme becerileri düzeyi artmıştır.
- Öğrenciler ilk haftalarda sadece tahmin stratejisini kullanır iken son haftalarda tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini birlikte kullanmışlardır.
- Öğrenciler bilgilendirici metinlerde daha çok strateji kullanmışlardır.

6.4. Öneriler

- Öğretmenlere üstbiliş ve üstbilişsel dinleme stratejilerinin öğretimi üzerine özellikle yüz yüze hizmetiçi eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin bu stratejileri öğretmelerini sağlayacak kılavuz kitaplar hazırlanabilir.
- Üstbilişsel dinleme stratejilerin kullanımları ile ilgili etkinlik kitapları hazırlanabilir.
- Öğretim programlarına, üstbilişsel dinleme stratejilerin doğrudan öğretilmesini sağlayacak öğrenme çıktıları eklenerek ders içerikleri üstbilişsel strateji öğretim etkinlikleri ile zenginleştirilebilir.
- Üstbilişsel dinleme stratejileri öğretiminin hangi yaşlardan itibaren daha verimli olacağının belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Üstbilişsel dinleme stratejilerin öğrencilere daha çok öğretilmesi için öğretim etkinlikleri hazırlanabilir ve bu etkinliklerin dinleme becerisine etkisi hakkında

daha farklı çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Abdul Malik, M. (2024). Exploring metacognitive strategies through storytelling for preschoolers' listening comprehension skills. Isaias, P., Sampson, D.G., Ifenthaler, D. (Ed.) *Artificial Intelligence for Supporting Human Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age. Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age* içinde (s 221-238). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-66462-5_12
- Abouzeid, A. A. (2014). Evaluating the communication skills for teachers of business subjects in secondary education in the Kingdom of Bahrain. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 15(01), 669-695. <http://dx.doi.org/10.12785/JEPS/150120>
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Akış, A. (2022). *Üstbilişsel stratejilerle desteklenen gerçekçi matematik eğitiminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, matematik tutumları ve üstbilişsel becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Akyolcu, R. (2013). *Resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile okul başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Al-Alwan, A., Asassfeh, S., Al-Shboul, Y. (2013). EFL learners' listening comprehension and awareness of metacognitive strategies: How are they related?. *International Education Studies*, 6(9), 31-39. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n9p31>
- Altunkaya, H. ve Uyan, Ö. (2020). Dinleme üstbiliş stratejisi öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 68-87.
- Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*. 1-7
- Annamalai, E. (2006). Mother tongue education: nonstandard language. *Elsevier BV*, 342-345. <https://doi.org/10.1016/b0-08-044854-2/00650-7>
- Annevirta, T., Laakkonen, E., Kinnunen, R., Vauras, M. (2007). Developmental dynamics of

- metacognitive knowledge and text comprehension skill in the first primary school years. *Metacognition and Learning*, 2, 21-39. <https://doi.org/10.1007/s11409-007-9005-x>
- Arnold, C L. (2014). Listening: the forgotten communication skill. *Journal of Mass Communication & Journalism*, 04(10), 1-1. <https://doi.org/10.4172/2165-7912.1000e155>
- Arnold, C. L. ve Coran, J. J. (2011). Are you listening healthcare providers? Suggestions for listening skill building education for healthcare providers. *Listening Education*, 2, 5-15.
- Artino, A R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Bohn Stafleu van Loghum*, 1(2), 76-85. <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>
- Ashfaq, F., Abid, G., Ilyas, S. (2021). Impact of ethical leadership on employee engagement: role of self-efficacy and organizational commitment. multidisciplinary *Digital Publishing Institute*, 11(3), 962-974. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030071>
- Aşılioğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63.
- Ataalkın, A. N. (2012). *Üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Aydın, E. (2022). *Zihin haritalarıyla desteklenen üstbilişsel eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının üstbiliş, öz düzenleme ve yürütücü işlev becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Aydın, İ. S., Demircan, U., İnnalı, Ö. (2015). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz yeterlik algılarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1420-1435.
- Aydurmuş, L. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde kullandığı üstbiliş becerilerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeğinin (GÖYÖ) Türkçe 'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-132.
- Aytan, T., Güney, N., Şahin, E Y. ve Bayar, A., (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin taşınabilirlik değişkeni açısından değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 269-285. <https://doi.org/10.12780/UUSBD371>
- Baideme, M. P., Robbins, C. A., Starke, J. A. (2014). A model to build, assess and reflect on

- students' metacognition through the classroom debate of controversial environmental issues. In *Proceedings of the 2014 Zone 1 Conference of the American society for engineering education* (pp. 1-10). IEEE.
<https://doi.org/10.1109/ASEEZone1.2014.6820676>
- Balaban, S. (2017). *Comparison of shadowing and note-taking as two while listening strategies and their effects on EFL learners*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Balaban Şahin, S. B. (2023). *The impact of self-regulated learning strategy training on efl instructors metacognitive awareness* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. PegemA.
- Balcikanlı, C. (2011). Metacognitive awareness inventory for teachers (MAIT). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1309-1332.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1620>
- Bandura, A. (2002). Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era, *European Psychologist*, 7(1), 2-16.
- Bandura, A. ve Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive therapy and research*, 1(4), 287-310.
- Barın, E. ve Demir, C. (2006). *Türk dil bilgisi 1 ses bilgisi*. Öncü Kitap.
- Baumgartner, H. ve Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)
- Bayrak, E. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları zihinsel beceri düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Baysal, Z. N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S., Malbeği, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(37), 68-82.
- Ben-David, A. ve Orion, N. (2013). Teachers' voices on integrating metacognition into science education. *International Journal of Science Education*, 35(18), 3161e3193.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2012.697208>
- Bello, A. A. (2018). Curriculum implementation: strategies for mounting listening skills among junior secondary school students. *Journal of Pedagogical Research*, 2(1), 63-77.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual*

- Review of Psychology*, 31(1), 419-456.
<https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223>
- Bentler, P. M. ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Bentley, S. C. (2000). Listening in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14(1), 129-142. <https://doi.org/10.1080/10904018.2000.10499039>
- Beyhan, Ö. (2005). *Ön organize edicilerin (advance organizer) öğrenci erişisi, tutum ve öğrenicilerin kalıcılığına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Bourdeaud'hui, H., Aesaert, K., Van Braak, J. (2021). Exploring the relationship between metacognitive awareness, motivation, and L1 students' critical listening skills. *The Journal of Educational Research*, 114(1), 40-51.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1872474>
- Boyle, J P. (1984). Factors affecting listening comprehension. *Oxford University Press*, 38(1), 34-38. <https://doi.org/10.1093/elt/38.1.34>
- Bozorgian, H. (2014). The role of metacognition in the development of EFL learners' listening skill. *International Journal of Listening*, 28(3), 149-161.
<https://doi.org/10.1080/10904018.2013.861303>
- Bozorgian, H. ve Alamdari, E. F. (2018). Multimedia listening comprehension: Metacognitive instruction or metacognitive instruction through dialogic interaction. *ReCALL*, 30(1), 131-152. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000240>
- Branigan, H. E. ve Donaldson, D. I. (2020). Teachers matter for metacognition: Facilitating metacognition in the primary school through teacher-pupil interactions. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100718. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100718>
- Breed, B., Mentz, E., Westhuizen, G. (2014). A metacognitive approach to pair programming influence on metacognitive awareness. *The Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 33-60. <https://doi.org/10.14204/ejrep.32.13104>
- Brown, D. E. (1992). Using examples and analogies to remediate misconceptions in physics: Factors influencing conceptual change. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(1), 17-34. <https://doi.org/10.1002/tea.3660290104>
- Brown, A. L. ve Palincsar, A. S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Center for the Study of Reading Technical Report*; No. 262.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL:

- Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101_4
- Buck, G. (2001). An overview of listening comprehension. *Assessing listening*, 9, 1-30. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732959.002>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı* (28. basım) Pegem Akademi.
- Cansız Aktaş, M. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri içinde* (s. 113-136). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052417867.06>
- Cao, Z. ve Lin, Y. (2020). A study on metacognitive strategy use in listening comprehension by vocational college students. *English Language Teaching*, 13(4), 127-139. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n4p127>
- Carretti, B., Caldarola, N., Tencati, C., Cornoldi, C. (2014). Improving reading comprehension in reading and listening settings: The effect of two training programmes focusing on metacognition and working memory. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 194-210. <https://doi.org/10.1111/bjep.12022>
- Ceylan, E. (2016). *An exploratory study on the relationship between motivation types, metacognitive awareness, and EFL listening proficiency*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Chamot, A. U. ve Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-22. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb03138.x>
- Chamot, A. U. ve O'Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL quarterly*, 21(2), 227-249. <https://doi.org/10.2307/3586733>
- Chiquito, A. B. (1994). Metacognitive learning techniques in the user interface: Advance organizers and captioning. *Computers and the Humanities*, 28, 211-223. <https://doi.org/10.1007/BF01830268>
- Cho, K., Cho, M. H., Hacker, D. J. (2010). Self-monitoring support for learning to write. *Interactive learning environments*, 18(2), 101-113. <https://doi.org/10.1080/10494820802292386>
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Cohen, A. (1996). *Second language learning and use strategies: clarifying the issues* [Bildiri sunumu]. Symposium on strategies of language learning and use, Seville, Spain.
- Cornoldi, C., Carretti, B., Drusi, S., Tencati, C. (2015). Improving problem solving in primary school students: The effect of a training programme focusing on metacognition and working memory. *British journal of educational psychology*, 85(3), 424-439. <https://doi.org/10.1111/bjep.12083>
- Coşkun, A. (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and language)*, 4(1).35-50.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design*. Sage Publication.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2023). Revisiting mixed methods research designs twenty years later. *Handbook of mixed methods research designs*, 21-36. <https://doi.org/10.4135/9781529682663.n6>
- Çakır, B. (2011). *Fen laboratuvarı dersi kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbiliş odaklı öğrenme ortamında üstbilişlerinde değişim*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişti artırımına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çaylı, C. (2020). *Ortaokul Türkçe derslerinde öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesi ve gelişim durumlarının belirlenmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Çevikbaş, H. (2016). *The effect of instructional activities designed with metacognitive strategies on developing listening skills of students in university prep class*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 165-177.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli 497 istatistik*. SPSS ve LISREL uygulamaları. [Multivariate statistics for social sciences. SPSS and LISREL applications.] Pegem Academy.
- Dangin, D. (2020). Students' awareness of metacognitive reading strategies in academic reading. *Journal of English Teaching and Learning Issues*, 3(1), 33-42. <https://doi.org/10.21043/jetli.v3i1.7145>
- De Boer, H D., Donker, A., Kostons, D., Werf, G V D. (2018). Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis.

- Elsevier BV*, 24, 98-115. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.002>
- De Jager, B., Jansen, M., Reezeit, G. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School effectiveness and school improvement*, 16(2), 179-196. <https://doi.org/10.1080/09243450500114181>
- Dedeoğlu, S., Durali, S., Tanrıverdi Kış, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01), 47-55. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000074
- DeHaan, R. L. (2011). Teaching creative science thinking. *Science*, 334(6062), 1499-1500. <https://doi.org/10.1126/science.1207918>
- Demirel, Ö., (2007). *Eğitimde program geliştirme*. PegemA Yayıncılık
- Desoete, A. ve Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition-A domain-specific retardation in young children with learning disabilities?. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 123-139. <https://doi.org/10.2307/1511279>
- DeVellis, R. F. ve Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları
- Doğan, Y., (2013). Dinleme eğitimi kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.) *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 151-180), Pegem Akademi.
- Doganay, A. ve Demir, O. (2011). Comparison of the level of using metacognitive strategies during study between high achieving and low achieving prospective teachers. *educational sciences: Theory and Practice*, 11(4), 2036-2043.
- Doğanay, A. ve Kara, Z. (1995). Düşünmenin boyutları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 25-38.
- Doulík, P., Škoda, J., Říčan, J. (2015). Metacognitive strategies: asset to efficient learning and education. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 5(1), 31-39., 4(1), 62-81. <https://doi.org/10.18355/pg.2015.4.1.62-81>
- Du, G. ve Man, D. (2023). Mediating effect of metacognition on the relationship between listening self-efficacy and L2 listening comprehension. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(5), 655-664. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00684-z>
- Dubljević, V., Venero, C., Knafo, S. (2015). What is cognitive enhancement? *Elsevier BV*, 1-

9. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-417042-1.00001-2>
- Durmaz, B. N. (2020). *The relationship between listening metacognitive awareness, foreign language listening anxiety and ambiguity tolerance of Turkish EFL students* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Du Toit, S. ve Kotze, G. (2009). Metacognitive strategies in the teaching and learning of mathematics. *Pythagoras*, 70, 57-67. <https://doi.org/10.4102/pythagoras.v0i70.39>
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *National Institutes of Health*, 21(1), 76-82. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19178860>
- Eliza, E., Zaim, M., Refnaldi, R. (2019). Students' linguistic difficulties in listening courses at english as foreign language. In *Sixth of International Conference on English Language and Teaching (ICOELT 2018)* (234-240). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icoelt-18.2019.34>
- Elsadek, G E A. (2022). Using problem identification strategies for developing EFL listening proficiency and motivation towards its learning among faculty of education students. *Journal of Faculty of Educaiton*, 33(132), 97-120. <https://doi.org/10.21608/jfeb.2022.295510>
- Erpçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 331-352. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.483>
- Erdem, D. ve Çelik, H. (2024). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde kültür taşıyıcıları: Renkler. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 9(1), 1-37.
- Erdoğan, F. (2013). *Matematik öğretiminde üstbilişsel stratejilerle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, üstbilişsel becerileri ve matematik tutumuna etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ermış, M. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2024). Üst bilişsel dinleme stratejisine yönelik geliştirilen etkinliklerin dinleme becerilerine etkisi: Pilot çalışma. S. Jain (Ed.), *Icshsr 7th international conference on humanity and social sciences* içinde (s. 202-209). Academy Global.
- Erol, T. (2021). *Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Fathima, M. P., Sasikumar, N., Roja, M. P. (2014). Enhancing teaching competency of graduate teacher trainees through metacognitive intervention strategies. *American Journal of Applied Psychology*, 2(1), 27-32.

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Field, J. (2003). Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, 57(4), 325-333
- Firmansyah, M., İsmail Yunus, H., Aqidah Ekri, S. (2024). The correlation between metacognitive strategy and listening comprehension of seventh semester students at Madako University. *Jurnal Madako Education*, 10(1), 1-7.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence/Erlbaum*.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. 34, 905-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. Metacognition, motivation and understanding. *Lawrence Erlbaum*.
- Fontana, P. C., Cohen, S. D., Wolvin, A. D. (2015). Understanding listening competency: A systematic review of research scales. *International Journal of Listening*, 29(3), 148-176. <https://doi.org/10.1080/10904018.2015.1015226>
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Gama, C. (2000). The role of metacognition in interactive learning environments. *International Conference on Intelligent Tutoring Systems – Young Researchers’ Track Proceedings*. 25-28
- Gama, C. (2004). Metacognition in interactive learning environments: The reflection assistant model. In *International conference on intelligent tutoring systems* (pp. 668-677). Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-30139-4_63
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Gilakjani, A P. ve Sabouri, N B. (2016). Learners’ listening comprehension difficulties in english language learning: A literature review. *Canadian Center of Science and Education*, 9(6), 123-123. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n6p123>
- Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners’ listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory,

- practice and research implications. *RELC journal*, 39(2), 188-213.
<https://doi.org/10.1177/0033688208092184>
- Goh, C. ve Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- Goh, C. C. ve Vandergrift, L. (2021). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429287749>
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional science*, 26(1), 81-96. <https://doi.org/10.1023/A:1003092414893>
- Graham, S. ve Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language learning*, 58(4), 747-783. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00478.x>
- Graham, S., Santos, D., Vanderplank, R. (2011). Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research*, 15(4), 435-456. <https://doi.org/10.1177/1362168811412026>
- Guan, Y. (2014). *The effects of explicit listening strategy instruction on the listening comprehension of English as second language (ESL) community college students*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of San Francisco.
- Gupta, A F. (1997). When mother-tongue education is not preferred. *Journal of Multilingual and Multicultural Developmnet*, 18(6), 496-506. <https://doi.org/10.1080/01434639708666337>
- Günay, V. Doğan. (1995). Roman çözümlemesine toplum dilbilimsel bir yaklaşım. *Dil Dergisi*, 35, 5-24.
- Gürbüz, S. (2021). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2012). Bir iletişim edimi olarak dinleme ve Türkçede bulunan dinleme temalı atasözleri ile deyimler üzerine bir içerik analizi. *Journal of International Social Research*, 5(23), 276-297.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaarslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma, *eJournal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.
- Güven, A. Z. ve Halat, S. (2015). Idioms and proverbs in teaching Turkish as a foreign language; “Istanbul, turkish teaching books for foreigners” Sample. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 191, 1240-1246. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.536>
- Hacker, D. J. ve Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions*

for Teaching and Learning, 95, 73-79.

- Haghighi, M., Rashtchi, M., Birjandi, P. (2019). Developing and validating a questionnaire to assess strategic competence in EFL listening performance: A structural equation modeling approach. *Research in English Language Pedagogy*, 7(2), 336-362. <https://doi.org/10.30486/relp.2019.665886>
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage publications.
- Halat, S. ve Özbay, M. (2018). The examination of listening anxiety level of the students who learn Turkish as a foreign language. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060101>
- Hameed, H. A. ve Cheruvalath, R. (2021). Metacognitive skills inventory (MSI): Development and validation. *International Journal of Testing*, 21(3-4), 154-181. <https://doi.org/10.1080/15305058.2021.1986051>
- Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M., Sandmel, K. (2009). Metacognition and childrens' writing. D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Ed.) *Handbook of Metacognition In Education* içinde (s. 131-153). Routledge.
- Hartman, H. J. (2001). Developing students' metacognitive knowledge and skills. *In Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*, 33-68. Springer-Science+Business Media, B.V. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_3
- Hattingh, S. (2014). The importance of teaching listening. *OIU Journal of International Studies*, 27(3), 97-110.
- Hauck, M. (2005). Metacognitive knowledge, metacognitive strategies, and Call. *CALL research perspectives*, 65-86.
- Herawati, N. (2018). Analysis of student creative thinking skills in solving problem pattern numbers with partition techniques based on metacognition skills. *International Journal of Research Science and Management*, 5(4), 7-17.
- Hogan, T P., Adlof, S M., Alonzo, C N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Patholog*, 16(3), 199-207. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.904441>
- Hosenfeld, C., O'Malley, J M., Chamot, A U. (1992). Learning strategies in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 76(2), 235-235.

<https://doi.org/10.2307/329782>

- Hsieh, C. H. (2023) The study of metacognitive strategies on students' listening comprehension. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 11(1); 34-41
- Iftikhar, S. (2014). The importance of metacognitive strategies to enhance reading comprehension skills of learners: A self-directed learning approach, *Journal of English Language and Literature* 2(3), 191-195. <https://doi.org/10.17722/jell.v2i3.38>
- Imhof, M. (1998). What makes a good listener? Listening behavior in instructional settings. *International Journal of Listening*, 12(1), 81-105. <https://doi.org/10.1080/10904018.1998.10499020>
- İşeri, K. ve Yılmaz, İ. (2008). Dinleme edimine ilişkin etkinliklerin değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 139, 7-24.
- Jacobs, J. E. ve Paris, S. G. (1987). Childrens' metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychologist*, 22(3-4), 255-278. <https://doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052>
- Jahromi, V K., Tabatabaee, S S., Abdar, Z E., Rajabi, M. (2016). Active listening: The key of successful communication in hospital managers. *Electronic Physician*, 8(3), 2123-2128. <https://doi.org/10.19082/2123>
- Jaleel, S. ve Premachandran, P. (2016). A study on the metacognitive awareness of secondary school students. *Horizon Research Publishing*, 4(1), 165-172. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040121>
- Janusik, L. A. ve Keaton, S. A. (2015). Toward developing a cross-cultural metacognition instrument for listening in first language (L1) contexts: The (Janusik-Keaton) metacognitive listening instrument. *Journal of Intercultural Communication Research*, 44(4), 288-306. <https://doi.org/10.1080/17475759.2015.1073169>
- Jiang, Y., Ma, L., Gao, L. (2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: The teacher metacognition inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403-413. <https://doi.org/10.1037/t57709-000>
- Jones, S M. (2011). Supportive listening. *International Journal of Listening*, 25(1-2), 85-103. <https://doi.org/10.1080/10904018.2011.536475>
- Kafia, A. A. (2021). The effect of metacognitive instruction on asynchronous L2 listening during the pandemic on EFL learners. *The Centennial Special Issue*, 34, 194-220. <https://doi.org/10.59191/JIMLV32A7>
- Kaleli Yılmaz, G. (2019). Karma araştırma yöntemi. Haluk Özmen ve Orhan Karamustafaoğlu

- (Ed). *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde*. (s. 252-273). Pegem Akademi.
<https://doi.org/10.14527/9786052415320>
- Kallio, H., Virta, K., Kallio, M. (2018). Modelling the components of metacognitive awareness. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 94-122.
<https://doi.org/10.17583/ijep.2018.2789>
- Kane, M. (1984). Cognitive styles of thinking and learning part one. *Academic Therapy*, 19(5), 527-536. <https://doi.org/10.1177/105345128401900502>
- Kaplan, G. (2019). *Üstbilgisi geliştirmek için düzenlenmiş olan öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kaplan, A. ve Duran, M. (2016). Mathematical metacognition awareness inventory towards middle school students: Validity and reliability study. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, (32), 1-17.
- Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-251.
- Karakoç Öztürk, B. K. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik olarak kullandıkları üstbiliş stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 158-182.
- Kassem, H M. (2015). The relationship between listening strategies used by Egyptian EFL college sophomores and their listening comprehension and self-efficacy. *Canadian Center of Science and Education*, 8(2), 153-169. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n2p153>
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kaur, K. (2014). Young learner's metacognitive knowledge of listening comprehension and pedagogical recommendations for the teaching of listening. *The International Journal of Innovation in ELT & research (IJIELTR)*, 3(2), 231-244.
- Kayashima, M. ve Inaba, A. (2003). The model of metacognitive skill and how to facilitate development of the skill. *Proc. of ICCE2003*, 253-261.
- Kayhan, S. (2024). *Dinleme öz yeterliği, dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişki: bir yapısal eşitlik modellemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme becerisi üzerine yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 511-531.
<https://doi.org/10.18298/ijlet.1710>

- Khusniyah, N. L. (2020). The interplay between meta-cognitive strategy and self-regulation in English reading comprehension. *In 2nd International Conference on Islam, Science and Technology (ICONIST 2019)* (s. 188-193). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200220.034>
- Kılınç, A. T. (2021). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kıvrak, S., Girmen, P. (2020). Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(4), 325-343. <https://doi.org/10.34056/aujef.803999>
- Kioko, A N., Ndung'u, R W., Njoroge, M C., Mutiga, J. (2014). Mother tongue and education in Africa: Publicising the reality. *Springer Nature*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/s13616-014-0018-x>
- Klassen, R M., Bong, M., Usher, E L., Chong, W H., Huan, V S., Wong, I., Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Elsevier BV*, 34(1), 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Koriat, A. (2007). Metacognition and consciousness. P. D. Zelazo, M. Moscovitch and E. Thompson (Ed.), *The Cambridge Handbook of Consciousness* içinde (s. 289–325). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816789.012>
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *SAGE Publishing*, 9(5), 178-181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>
- Kuhn, D. ve Dean, D A. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory Into Practice*, 43(4), 268-273. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4
- Kuhn, D., Schauble, L., Garcia-Mila, M. (1992). Cross-domain development of scientific reasoning. *Cognition and Instruction*, 9(4), 285-327. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0904_1
- Kurşunlu, E. (2021). Üstbilişsel düşünme. K. Karataş (Ed.), *Eğitim ve 21. yüzyıl becerileri* içinde (s. 161-180). Nobel.
- Kuru, E. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde üstbiliş stratejileri kullanımının öğrencilerin farkındalık, yeterlilik, başarı ve ilgilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi

Universitesi.

- Leat, D. J. (1993). Competence, teaching, thinking and feeling. *Oxford Review of Education*, 19(4), 499-510. <https://doi.org/10.1080/0305498930190406>
- Lee, S. C., Irving, K., Pape, S., Owens, D. (2015). Teachers' use of interactive technology to enhance students' metacognition: Awareness of student learning and feedback. *Journal of Computers in Mathematics & Science Teaching*, 34(2), 175-198
- Lee, H. W., Lim, K. Y., Grabowski, B. L. (2010). Improving self-regulation, learning strategy use, and achievement with metacognitive feedback. *Educational Technology Research and Development*, 58, 629-648. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9153-6>
- Lestari, F. D. ve Sianipar, V. M. B. (2024). Exploration of metacognitive strategies and multimedia resources to improve students' listening comprehension. *AL-ISHLAH Jurnal Pendidikan*, 16(2), 2022-2031. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i2.4801>
- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational technology research and development*, 49(2), 23-40. <https://doi.org/10.1007/BF02504926>
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An overview. *University at Buffalo State University*. 1-7.
- Lockl, K. ve Schneider, W. (2007). Knowledge about the mind: Links between theory of mind and later metamemory. *Child development*, 78(1), 148-167. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00990.x>
- Lovett, M. C. (2008). Teaching metacognition. In *Presentation to the Educause Learning Initiative Annual Meeting*. Retrieved on September (Vol. 10, p. 2013).
- Lucangeli, D. ve Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of relationship? *Mathematical Cognition*, 3, 121-139. <https://doi.org/10.1080/135467997387443>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J., Hong, S. (2001). Sample size in factor analysis: The role of model error. *Multivariate behavioral research*, 36(4), 611-637. https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3604_06
- Madarbakus-Ring, N. (2024). Learner reflections: metacognitive knowledge approaches in 12 listening instruction. *English Teaching & Learning*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s42321-024-00177-w>
- Malureanu, F. ve Enachi-Vasluianu, L. (2016). The importance of elements of active listening in didactic communication: a student's perspective. *Cbu International Conference On Innovations In Science And Education* 4, 332-335. <https://doi.org/10.12955/cbup.v4.776>
- Mareschal, C. (2007). *Student perceptions of a self-regulatory approach to second language*

- listening comprehension development* [Yayımlanmamış doktora tezi], University of Ottawa (Canada).
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604_1
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı. Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2015). 2015 İlköğretim Türkçe Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı.
- MEB (2019). 2019 İlköğretim Türkçe Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı.
- MEB (2024). Türkiye Maarif Modeli 2024 İlkokul Türkçe Dersi (1-4 Sınıflar) Türkçe Dersi Programı.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 34-44.
- Meral, E. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Milner, H. R. ve Hoy, A. W. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and teacher Education*, 19(2), 263-276.
- Miller, C., & Poston, M. (2020). *Exploring Communication in the Real World: An Introduction to Speech Communication*. College of DuPage Digital Press
- Mitra, B. ve Raj, A. (2011). Multilingualism: Mother tongues as the tool for learning in classrooms. In *2011 IEEE International Professional Communication Conference* (pp. 1-5). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ipcc.2011.6087234>
- Nath, S. (2016). Instructional programme on experiential learning in science education: Appraising its impact through students' reflections. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 7(1), 2238-2247. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2016.0296>
- Nation, I S P. (1994). Teaching listening and speaking. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA87454179>
- Negretti, R. ve Kuteeva, M. (2011). Fostering metacognitive genre awareness in L2 academic reading and writing: A case study of pre-service English teachers. *Journal of second language writing*, 20(2), 95-110. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.02.002>

- Nguyen, M T. (2020). Understanding listening comprehension processing and challenges encountered: Research perspectives. *International Journal Of English Language and Literature Studies*. 9(2), 63-75. <https://doi.org/10.18488/journal.23.2020.92.63.75>
- Nix, J. M. L. (2016). Measuring latent listening strategies: Development and validation of the EFL listening strategy inventory. *System*, 57, 79-97. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.001>
- Nosratinia, M., Ghavidel, S., Zaker, A. (2015). Teaching metacognitive strategies through Anderson's model does it affect EFL learners' listening comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(6), 1233-1243. <https://doi.org/10.17507/tpls.0506.16>
- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. *Clinical diagnosis of mental disorders: A handbook*, 97-146. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2490-4_4
- Okur, A. ve Azizoğlu, N. İ. (2016). Metacognitive listening strategies instrument: Validity and reliability study. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 40, 113-124
- Olson, D. R. ve Astington, J. W. (1993). Thinking about thinking: Learning how to take statements and hold beliefs. *Educational psychologist*, 28(1), 7-23. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2801_2
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P., Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL quarterly*, 19(3), 557-584. <https://doi.org/10.2307/3586278>
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Walker, C. (1987). Some applications of cognitive theory to second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 9(3), 287-306. <https://doi.org/10.1017/S0272263100006690>
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied linguistics*, 10(4), 418-437. <https://doi.org/10.1093/applin/10.4.418>
- O'Malley, J. M. ve A. U. Chamot. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Osborne, J. W. (2015). What is rotating in exploratory factor analysis?. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(1), 1-7. <https://doi.org/10.7275/hb2g-m060>
- Oxford, R L. (1993). Research update on teaching L2 listening. *Elsevier BV*, 21(2), 205-211. [https://doi.org/10.1016/0346-251x\(93\)90042-f](https://doi.org/10.1016/0346-251x(93)90042-f)
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı

- Önol, M. (2020). *Anlam oluşturma yaklaşımının kullanıldığı üstbilişsel stratejilerle destekli öğretimin etkileri: 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Özbilgin, A. (1993). *Effects of training university EFL students in metacognitive strategies for listening to academic lectures* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bilkent Üniversitesi.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özkaya, A. (2013). *Üstbilişsel ve internet tabanlı üstbilişsel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin hücre bölünmesi ve kalıtım konusundaki başarılarına, tutumlarına ve üstbilişsel düşünme düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özsevgeç, T. (2019). Nicel veri toplama teknikleri. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 81-111). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052417867.05>
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Pachler, N. ve Field, K. (1997). *Learning to teach modern foreign languages in the secondary school: A companion to school experience*. Psychology Press.
- Palantis, N.J., Mohammed, J.A., Ibrahim, M., Ismail, S.H., Anuar, N.K., Buang, N. (2017). Patterns of metacognitive awareness among primary school teachers. *Varia Pandidikan*, 29(2), 141-146. <https://doi.org/10.23917/varidika.v29i2.5629>
- Papleontiou-louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30. <https://doi.org/10.1080/13664530300200184>
- Paris, S.G. ve Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Paris, S. G. ve Winograd, P. (2013). How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of thinking and cognitive instruction* içinde (s. 15-51). Routledge.
- Porayska-Pomsta, K. (2016). AI as a methodology for supporting educational praxis and teacher metacognition. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26,

- 679-700. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0101-4>
- Putri, A., Eriyanti, R. W., Asih, R. A. (2024). Lecturer's perceptions on the use of metacognitive strategies in teaching listening. *Lectura: Jurnal Pendidikan*, 15(2), 611-623. <https://doi.org/10.31849/lectura.v15i2.21739>
- Rahimirad, M. ve Moini, M. R. (2015). The challenges of listening to academic lectures for EAP learners and the impact of metacognition on academic lecture listening comprehension. *Sage Open*, 5(2), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244015590609>
- Rahman, N. F. A. ve Baharudin, H. (2023). Metacognitive awareness level and achievement in Arabic listening skills among secondary school students. *International Journal Of Academic Research In Business And Social Sciences*, 13(12), 2866-2878. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i12/20197>
- Ratner, C. (1991). Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications. *Springer Science & Business Media*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2614-2>
- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2006). On multilevel model reliability estimation from the perspective of structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 13(1), 130-141. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1301_7
- Rezai, A., Namaziandost, E., Hosseini, G. H. (2023). Impact of online self-assessing metacognitive strategies accompanied with written languaging on cultivating Iranian IELTS candidates' listening comprehension. *Smart Learning Environments*, 10(1), 45. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00265-7>
- Riniati, W O. (2020). The annexation of "repeated listening and role play technique" to improve the students' ability. *Proceedings of the 1st Borobudur International Symposium on Humanities, Economics and Social Sciences (BIS-HESS 2019)* <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200529.069>
- Rost, M. (2001). *Listening*. Cambridge University Press, 7-13. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667206.002>
- Rost, M. (2015). *Teaching and researching listening*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315732862>
- Salisbury, J. R. ve Chen, G. M. (2007). An examination of the relationship between conversational sensitivity and listening styles. *Communication Studies Faculty Publications*. 1, 251-262.
- Salonen, P., Vauras, M., Efklides, A. (2005). Social interaction-what can it tell us about metacognition and coregulation in learning?. *European Psychologist*, 10(3), 199-208. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.3.199>

- Sarıkaya, B. (2021). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve ingilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Sarkinfada, H. (2018). Societal perception of repositioning childhood education through mother tongue: Prospects and challenges in Northwest Nigeria. *International Journal of Scientific Research and Management*, 6(08). <https://doi.org/10.18535/ijrm/v6i8.sh01>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schleifer, L. L. ve Dull, R. B. (2009). Metacognition and performance in the accounting classroom. *Issues in accounting education*, 24(3), 339-367. <https://doi.org/10.2308/iace.2009.24.3.339>
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional science*, 26(1), 113-125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Schraw, G., Crippen, K J., Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Springer Science+Business Media*, 36(1-2), 111-139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schraw, G. ve Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20(1), 4-8. <https://doi.org/10.1080/02783199709553842>
- Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7, 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, 99(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçioğlu-Demirsöz, E. (2014). Bilişüstü farkındalık ve geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 112-123.
- Senemoğlu, N., (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.

- Serin, M. K. ve Korkmaz, İ. (2018). İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerine etkisi. *Elementary Education Online*, 17(2), 510-531. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418893>
- Sever, S. (2002). Öğretim dili olarak Türkçe' nin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 11-22. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000047
- Sezgin Selçuk, G. (2019). Tarama yöntemi. Haluk Özmen ve Orhan Karamustafaoğlu (Ed). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde. (s. 139-162). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052417867.07>
- Shamsi, E. ve Bozorgian, H. (2024). Collaborative listening using multimedia through metacognitive instruction: a case study with less-skilled and more-skilled EFL learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 25. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00248-8>
- Sinaga, J. B., Eriyanti, R. W., Asih, R. A. (2024). Investigating students' metacognitive awareness inventory in listening comprehension. *Lectura Jurnal Pendidikan*, 15(2), 559-570. <https://doi.org/10.31849/lectura.v15i2.20978>
- Sitopu, A. T. (2024). *Listening challenges and comprehension strategies used by students in the advanced listening and speaking course at one of the university in Jambi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Universitas Jambi.
- Stanton, J. D., Sebesta, A. J., Dunlosky, J. (2021). Fostering metacognition to support student learning and performance. *CBE—Life Sciences Education*, 20(2), fe3. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289>
- Susilowati, R. (2019). Listening anxiety and the solutions to inhibit its negative effects. *Edukasi Lingua Sastra*, 17(2), 13-26. <https://doi.org/10.47637/elsa.v17i2.36>
- Şen, H. Ş. (2003). *Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu besinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şen, F. (2020). *Öğrencilere problem çözme ve üstbiliş becerilerinin kazandırılması için geliştirilen modele ilişkin ortaokul matematik öğretmenlerinin deneyimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tak, C. C., Zulnaidi, H., Eu, L. K. (2022). Measurement model testing: Adaption of metacognitive awareness toward mathematic reasoning among undergraduate

- education students. *Contemporary Mathematics and Science Education*, 3(2), ep22021. <https://doi.org/10.30935/conmaths/12510>
- Tanner, K. D. (2012). Promoting student metacognition. *CBE—Life Sciences Education*, 11(2), 113-120. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-03-0033>
- Taylor, S. (1999). Better learning through better thinking: Developing students' metacognitive abilities. *Journal of College Reading and Learning*, 30(1), 34-45. <https://doi.org/10.1080/10790195.1999.10850084>
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.
- Thomas, G., Anderson, D., Nashon, S. (2008). Development of an instrument designed to investigate elements of science students' metacognition, self-efficacy and learning processes: The SEMLI-S. *International Journal of Science Education*, 30(13), 1701-1724. <https://doi.org/10.1080/09500690701482493>
- Thomas, G. P. ve Mee, D. A. K. (2005). Changing the learning environment to enhance students' metacognition in Hong Kong primary school classrooms. *Learning Environments Research*, 8, 221-243. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-1565-6>
- Thompson, K., Leintz, P., Nevers, B., Witkowski, S. (2004). The integrative listening model: An approach to teaching and learning listening. *Penn State University Press*, 53(3), 225-246. <https://doi.org/10.1353/jge.2005.0011>
- Tobias, S. ve Everson, H. T. (1997). Studying the relationship between affective and metacognitive variables. *Anxiety, Stress, and Coping*, 10(1), 59-81. <https://doi.org/10.1080/10615809708249295>
- Tobias, S. ve Everson, H. T. (2009). Metacognition and Childrens' Writing. D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Ed.), *Metacognition In Educational Theory And Practice* içinde (s. 107-126). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tokçalar, F. ve Gürlen, E. (2023). A Study on the Employment of Metacognitive Reading Strategies among University-Level Preparatory Class Students. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 5(4). 461-475. <https://doi.org/10.46328/ijonse.157>
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, F. (2014). Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 203-218. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201428180>
- Topornycky, J. ve Golparian, S. (2016). Balancing Openness and Interpretation in Active Listening. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 9, 175-175.

<https://doi.org/10.22329/celt.v9i0.4430>

- Tosun, A. ve Irak, M. (2008). Adaptation, validity, and reliability of the metacognition questionnaire-30 for the turkish population, and its relationship to anxiety and obsessive-compulsive symptoms. *Turkish Journal of Psychiatry*, 19(1), 67-80.
- Tregaskes, M. R. ve Daines, D. (1989). Effects of metacognitive strategies on reading comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 29(1), 52-60. <https://doi.org/10.1080/19388078909557996>
- Tsai, Y. H., Lin, C. H., Hong, J. C., Tai, K. H. (2018). The effects of metacognition on online learning interest and continuance to learn with MOOCs. *Computers & Education*, 121, 18-29. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.011>
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tütüniş, B. T. (2001). *Awareness raising on learner's listening strategies and its impact on the listening performance*. Document Reproduction Service, No ED462011.
- Tüzel, S. ve Keleş, E. (2013). Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 27-45.
- Uğur, M. (2019). *Dinleme stratejileri öğretiminin dinleme öz yeterlik algısına ve dinleme başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Umera-Okeke, N. (2008). Listening effectively for results in an ESL/EFL classroom. *African Journals OnLine*, 1(1), 40-46. <https://doi.org/10.4314/afrev.v1i1.40989>
- Unin, N. ve Johari, A. (2017). Metacognitive awareness strategies for listening comprehension. *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 5, 11-19. <https://doi.org/10.37134/ajelp.vol5.2.2017>
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign language annals*, 30(3), 387-409. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1997.tb02362.x>
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *Oxford University Press*, 53(3), 168-176. <https://doi.org/10.1093/elt/53.3.168>
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(4), 463-496. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00232>

- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. J., Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56 (3), 431–462. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>
- Vandergrift, L. ve Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Vandergrift, L. ve Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference an empirical study. *Language learning*, 60(2), 470-497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Vrugt, A. ve Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. *Metacognition and learning*, 3, 123-146. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9022-4>
- Wallace, C. S. (2004). Framing new research in science literacy and language use: Authenticity, multiple discourses, and the “Third Space”. *Science Education*, 88(6), 901-914. <https://doi.org/10.1002/sce.20024>
- Wallace, M. P. (2021). Exploring the relationship between L2 listening and metacognition after controlling for vocabulary knowledge. *Journal of Language and Education*, 7(3), 187-200. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.12685>
- Wang, H. (2023). How people learn: Cognitive monitoring., *The International Conference on Interdisciplinary Humanities and Communication Studies*. 6(1), 96-101. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/6/20220189>
- Watson, J. S. ve Wilcox, S. (2000). Reading for understanding: Methods of reflecting on practice. *Reflective Practice*, 1(1), 57-67. <https://doi.org/10.1080/713693127>
- Weston, R. ve Gore Jr, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751. <https://doi.org/10.1177/0011000006286345>
- Wilson, J. (2001). Methodological difficulties of assessing metacognition: A new approach. *Eric*. 6(96), 1-14.
- Yang, C. (2009). A study of metacognitive strategies employed by English listeners in an EFL setting. *International Education Studies*, 2(4), 134-1139. <https://doi.org/10.5539/ies.v2n4p134>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Factor analysis and validity in social sciences: Application of

- exploratory and confirmatory factor analyses. *Istanbul Business Research*, 46, 74-85.
- Yeşilbursa, A. A. (2002). *Training university EFL students in combined metacognitive strategies for listening*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yetiş, K. (2021). *The impact of metacognitive instruction on efl learners\' listening comprehension skill* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A. (2024). *Dinleme üstbiliş strateji eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Yıldırım Ali, Şimşek. H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E., Alaçam Akşit, A. C., Uyar, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme sürecine ilişkin görüş ve algıları. *Journal of International Social Research*, 9(45), 911-924. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164520667>
- Yıldız, E., Akpınar, E., Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biliş üstü algılarını etkileyen faktörler ve biliş üstü algıların öğrenme yaklaşımlarıyla ve akademik başarılarıyla ilişkisi. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi 6-8 Eylül 2006*, Ankara.
- Yıldız, H. (2012). *Üst biliş stratejilerinin öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarına ve öz yeterliklerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yıldız, N. ve Kılınç, A. (2015). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 17-34.
- Yılmaz, M. ve Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 53-60.
- Yök, (2011). Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri. *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi (tyyç) temel alan yeterlilikleri içinde*. Yök.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, biliş ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yurdubakan, İ. (2010) Eğitimde kullanılan ölçme araçların nitelikleri. M. Gömleksiz & S. Erkan (Eds.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde* (s. 33-66). Nobel.

- Yurdugöl, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. [Using content validity indices for content validity in scale development studies.] *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yüksel, A.H. (2019). Etkileme, etkili iletişim ve ikna edici konuşma. E. Eroğlu, A.H. Yüksel (Ed.), *Etkili iletişim teknikleri* içinde. (s. 145-179). Anadolu Üniversitesi.
- Zhang, Y. ve Li, Z. (2021). The Cultivation of Self-efficacy in College English Learning. *In 7th International Conference on Social Science and Higher Education (ICSSHE 2021)* (215-219). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211122.088>
- Zhang, Z. ve Zhang, L. J. (2011). Developing a listening comprehension problem scale for university students' metacognitive awareness. *The Journal of Asia TEFL*, 8(3), 161-189.
- Zimmerman, B. J. ve Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>



EKLER

Ek 1. Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği

Aşağıda üstbilişsel dinleme stratejilerini öğretim öz yeterliliğinize yönelik 16 madde yer almaktadır. Aşağıdaki ifadelerle ilgili yeterliliklerinizi 1 ve 5 rakamları (1 en düşük ve 5 en yüksek) arasında derecelendirerek, seçeneğin altındaki kutuya “X” sembolü ile işaretleme yapınız. Lütfen her maddeyi dikkatli okuyarak bütün maddeleri işaretleyiniz.

Madde	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sıklıkla	Her Zaman
1. Dinleme öncesi ön çalışmaları yapabileceğimi düşünüyorum.					
2. Dinleme sırasında yapılacak etkinlikleri yapabileceğimi düşünüyorum.					
3. Dinleme sonrasında yapılacak etkinlikleri yapabileceğimi düşünüyorum.					
4. Dinleme sırasında öğrencilerimin bilgileri zihinlerinde canlandırmalarına rehberlik edebilirim.					
5. Öğrencilerimin, metni anlamak için ön bilgilerini kullanmalarını sağlayabilirim.					
6. Daha sonraki dinlemelerinde neyi farklı yapacaklarını düşünmeleri konusunda öğrencilerime rehberlik edebilirim.					
7. Anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını bulmada metnin ana fikrini kullanma davranışı edinmelerini sağlayabilirim.					
8. Dinleme sırasında dinleme hedeflerine odaklanmalarını sağlayabilirim.					
9. Üstbilişsel dinleme stratejilerinin öğretimi için dinleme etkinlikleri oluşturabilirim.					
10. Üstbilişsel dinleme stratejisi öğretim yaklaşımlarını bilirim.					
11. Öğrencilerime üstbilişsel dinleme stratejileri nasıl kullanacaklarını açıklayabilirim.					
12. Dinleme öncesinde sesli düşünerek kullanabilecekleri üstbilişsel dinleme stratejilerini öğrencilerime kazandırabilirim.					
13. Öğrencilerimin, üstbilişin önemine ilişkin genel farkındalıklarının artması için çalışmalar yapabilirim.					
14. Öğrencilerimin, üstbilişsel dinleme tecrübelerini birbirleri ile paylaşmalarının, üstbilişsel becerilerini arttırdığını düşünüyorum.					
15. Üstbilişsel etkinlikler tasarlayabilmenin sistemli bir yaklaşım gerektirdiğini düşünüyorum.					
16. Üstbilişsel dinleme stratejilerini kullanan öğrencilerin daha başarılı olduklarını düşünüyorum.					

Ek 2. Dinleme Testi İzni

Ek 3. Öğrenci Görüşme Soruları

EĞİTİM ÖNCESİ ÖĞRENCİ MÜLAKATLARI

1. Öğretmenin okuduğu dinleme metinlerini sence neden dinliyoruz?
2. Öğretmenin dinleme metnini okumadan önce sence neden size bazı sorular soruyor?
3. Öğretmenin okuduğu metinleri dinlerken bir dinleme planı oluyor mu? Dinleme planı nedir sence?
4. Bütün dinleme metinleri sence aynı mıdır? Yani bütün metinleri aynı amaçla dinleyebilir miyiz?
5. Sence dinlemenin de bir yöntemi olabilir mi?
6. Dinleme metni etkinliklerinden sonra kendini başarılı ya da başarısız bulduğun oluyor mu?

EĞİTİM SONRASI MÜLAKAT SORULARI

1. Öğretmenin size dinleme metinlerini okurken bir dinleme amacı belirlemenizi sağlıyor mu?
2. Dinleme öncesinde öğretmenin sorduğu sorular dinlediklerini anlamayı kolaylaştırıyor mu?
3. Öğretmenin dinleme metinlerini için bir dinleme planı hazırlamanızı sağlıyor mu?
4. Öğretmenin her dinleme metni için farklı yöntemler kullanmanız gerektiğini size açıkladı mı?
5. Dinleme etkinlikleri sonrasında öğretmenin kendi dinlememizi değerlendirmenizi sağlıyor mu?

Ek 4. Öğretmen Görüş Formları

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÖNCESİ SORULAR

- 1- Üstbiliş, dinleme becerisi ve üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi hakkında bir eğitim düzenlenmesi hakkında neler düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
- 2- Bu eğitimin size katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Neden böyle düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
- 3- Eğitimin etkili olması için sizce neler yapılabilir? Açıklar mısınız?
- 4- Üstbiliş, dinleme becerisi ve üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi eğitimin sizin hangi becerilerinizi geliştireceğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ SONRASI SORULAR

- 1- Üstbiliş, dinleme becerisi ve üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi hakkında bir eğitim düzenlenmesi hakkında neler düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
- 2- Bu eğitim size katkı sağladı mı? Neden böyle düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
- 3- Yeniden Üstbiliş, dinleme becerisi ve üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi hakkında bir eğitime katılacak olsanız kendinizde ve eğitimde neleri değiştirdiniz? Neden? Açıklar mısınız?
- 4- Daha iyi bir öğretmen eğitimi sizce nasıl olmalı? Açıklar mısınız?
- 5- Üstbiliş, dinleme becerisi ve üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi hakkında bir eğitimi sonrasında hangi becerilerinizin geliştiğini düşünüyorsunuz?
- 6- Üstbiliş, dinleme becerisi ve üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi hakkında bir eğitiminde anlatılan stratejilerin sınıfta öğrencilerinize katkıda bulunacağını düşünüyor musunuz? Nasıl? Açıklar mısınız?

Ek 5. Çalışma Kağıtları

Adı Soyadı:

ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ KÂĞIDI

1. Dinleme metninde ne anlatıldı?
2. Metni dinlemeden önce bu konu hakkında bir şeyler biliyor muydun?
3. Metni dinlemeden önce nasıl dinlemeyi planladın?
4. Metni dinlerken metinde anlatılanları anladın mı?
5. Metni dinlerken daha önceden bildiğin bilgilerle ilişki kurabildin mi?
6. Metni dinlemeden önce yaptığın plan işe yaradı mı?
7. Metinde anlatılanları anlamana engel olan bir şey oldu mu?
8. Metni dinlemede kendini başarılı buldun mu? Başarılı bulmadı isen neden bulmadın?
9. Metni tekrar dinleyecek olsaydın metinde anlatılanları daha iyi anlamak için neler yapardın?

Adı- Soyadı:

DİNLEME METNİ ÇALIŞMA KÂĞIDI

1. Metnin başlığına göre sizce bu metinde ne anlatılıyor olabilir?

2. Dinlediğiniz metnin konusunu yazınız.

3. Dinlediğiniz metni özetler misiniz?

4. Dinlediğiniz metinle ilgili iki tane soru yazıp cevaplar mısınız?

Adı Soyadı:

DİNLEME ÖNCESİ KULLANILAN ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ

- ☐ Dinleme Amacını Belirleme
- ☐ Önceki Dinlediklerinden Yararlanma
- ☐ Soruları Cevaplama
- ☐ Yeni Bilgiler Öğrenme
- ☐ Tahminleri Not Alma
- ☐ Görsellere Bakarak İçeriği Tahmin Etme
- ☐ Konunun Önceki Bilgilerle İlişkisini Tahmin Etme
- ☐ Başlığa Göre İçeriği Tahmin Etme

DİNLEME SÜRECİNDE KULLANILAN ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ

- ☐ Anlamayı Kontrol Etme
- ☐ Öğretmene Soru Sorma
- ☐ Kendine Sorular Sorma
- ☐ Zihinde Canlandırma
- ☐ Olayın Geçtiği Yerleri Canlandırma
- ☐ Kahramanın Eylemlerini Canlandırma
- ☐ Kendini Kahramanın Yerine Koyarak Canlandırma
- ☐ Olayları Canlandırma
- ☐ Olayları Resmetme
- ☐ Ön Bilgilerini Kullanma
- ☐ Not Alma
- ☐ Anlamını Bilmediği Kelimeleri Not Alma
- ☐ Anlamadığı Bölümleri Not Alma
- ☐ Sonucu Tahmin Etme
- ☐ Kahraman Tepkilerini Tahmin Etme
- ☐ Yan Olayları Tahmin Etme

DİNLEME SONRASINDA KULLANILAN ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ

- ☐ Sorular Sorma
- ☐ Amaca Ulaşmayı Değerlendirme
- ☐ Değerlendirme
- ☐ Anlamayı Değerlendirme
- ☐ Ana Fikri Bulma
- ☐ Tahminlerin Doğruluğunu Kontrol Etme
- ☐ Metni Özetleme
- ☐ Önceki Metinlerle Kıyaslama
- ☐ Benzerlik Kurma
- ☐ Soruları Cevaplama
- ☐ Anahtar Kelimeleri Bulma
- ☐ Konuyu Bulma
- ☐ Günlük Hayattaki Yararını Sorgulama
- ☐ Çevreyle Paylaşma
- ☐ Sorunları Çözmek İçin Kullanma

Ek 6. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.12.2022-108629



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-30640013-108.01-108629
Konu : dr tezi etik kurul izni

27.12.2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Temel Eğitim Bölümü Başkanlığı)

İlgi : 14.12.2022 tarihli ve 3191 sayılı yazı.

"Üst Bilişsel Dinleme Stratejisinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" adlı araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Songül KEÇECİ KURT
Etik Kurul Başkanı

Ek:Başvuru Değerlendirme (2 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSEB08761EPin Kodu :02662

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd7eK~5544&ID~BSEB08761EPinKod~108629>

Adres:Akbük Mah. Muharir Yılmazoğlu Cad. No:7 Merkez/Amasya
Telefon:2600060 Faks:2600059
e-Posta:genelsekretarik@amasya.edu.tr Web: <http://www.amasya.edu.tr/dari/etik-kurul/bilim-etik-kurulu.aspx>
Kep Adresi:amasyauniversitesi@haki.kep.tr

Bilgi için: Kâtip EFR
Unvanı: Etik Kurul Üyesi
Tel No: 1



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU
---	---

Araştırmanın Başlığı : "Öst Bilişsel Dinleme Stratejisinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi"	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	14.12.2022
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	16.12.2022
Karar tarihi	16.12.2022

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırma ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad,soyad ve imzaları.

(Başkan)
Doç. Dr. Songül KEÇECİ
KURT

(Üye-Bşk Yardımcısı)
Doç. Dr. Fatih CAN

(Üye-raportör)
Doç. Dr. Melike BAŞ

(Üye)
Doç. Dr. Kürşat EFE

(Üye)
Doç.Dr. Davut AĞBAL

(Üye)
Doç.Dr. Burcu KARAŞAR

Ek 7. Araştırma İzni



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27001677-44-71618497
Konu : Anket Çalışma İzni

06/03/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 10/05/2022 tarihli ve 27001677/44/49317538 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 06.03.2023 tarihli tutanağı.
d) Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 20.02.2023 tarihli ve 118218 sayılı yazısı.

Amasya Üniversitesi'nin ilgi (d) talebi gereği Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitimi Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Murat ERMİŞ, Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlere ve Almus İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Atatürk İlkokulunda öğretmenlere ve 4. Sınıf öğrencilere yönelik hazırlamış olduğu "Üstbilişsel Dinleme Stratejisinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" konu başlıklı tez çalışmasını uygulamak istenmektedir.

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitimi Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Murat ERMİŞ, Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR danışmanlığında hazırlamış olduğu "Üstbilişsel Dinleme Stratejisinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" konulu bilimsel amaçlı tez çalışmasını 01.04.2023-31.12.2023 tarihleri arasında Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokullardaki görev yapan öğretmenlerine ve Almus İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Atatürk İlkokulundaki öğretmenlerine ve 4. Sınıf öğrencilerine uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Ahmet ÖZDEMİR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Osman SARI
Vali V.

Ek:

- 1-Tutanak
2-Amasya Üniv. Rektörlüğü yazısı ve yazı ekleri

Adres : Gop Bulvarı 60100 Merkez/TOKAT

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (356) 214 10 17
E-Posta: stratejigelistirme60@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Güven KÖKSAL
Unvan : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi: www.mebb.gov.tr Faks: 3562141186

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3f1d-fba2-35b8-84fc-6542 kodu ile teyit edilebilir.



Ek 8. Öğretmen Eğitimi



ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ

1. TANIM-AMAÇ/HEDEFLER	
Eğitim Tanımı	Üstbilişsel dinleme stratejilerinin ve bu stratejilerin öğretim yöntemlerinin katılımcılara aktarıldığı bir eğitimidir. Eğitime, başta Sınıf Öğretmenleri ve Türkçe Öğretmenleri olmak üzere derslerinde dinleme stratejilerinden faydalanan tüm öğretmenler katılabilirler.
Eğitim Amacı	Üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimlerinin aktarılması ve öğretmenlerin derslerinde bu stratejileri kullanarak öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmalarının sağlanması
Eğitim Hedefleri	- Üstbiliş (Metacognitive) kavramının, - Dinleme kavramının, - Üstbilişsel dinleme stratejilerinin kullanımının, - Üstbilişsel dinleme metni hazırlamanın öğretilmesi.

2. İÇERİK	
Eğitim İçeriği	- Üst biliş (Metacognitive) Eğitimi - Dinleme Eğitimi - Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Kullanımı Eğitimi - Üstbilişsel Dinleme Metni Hazırlama Eğitimi - Uygulama (Workshop)

3. METODOLOJİ		
Eğitim Metodu	Açıklama	Saat/Süre
• Sınıf Eğitimi	☐ İlgili eğitim, sınıf eğitimi olarak planlanmaya uygundur. Eğitim için; sıralı (geleneksel) oturma düzeni, u şekli oturma düzeni hazırlanabilir.	
• Online Eğitim	☐ İlgili eğitim, çevrim içi olarak planlanmaya uygundur. Havesan Diyalog, Microsoft Teams, Zoom, Google Meet kullanılabilir.	5 Saat
• Laboratuvar/Atölye	☐	
• Görsel/Video/Film	☐ Görsel, video, film önerilerinin eğitimin verimini olumlu yönde etkileyecektir.	5 Saat
• Diğer	☐	

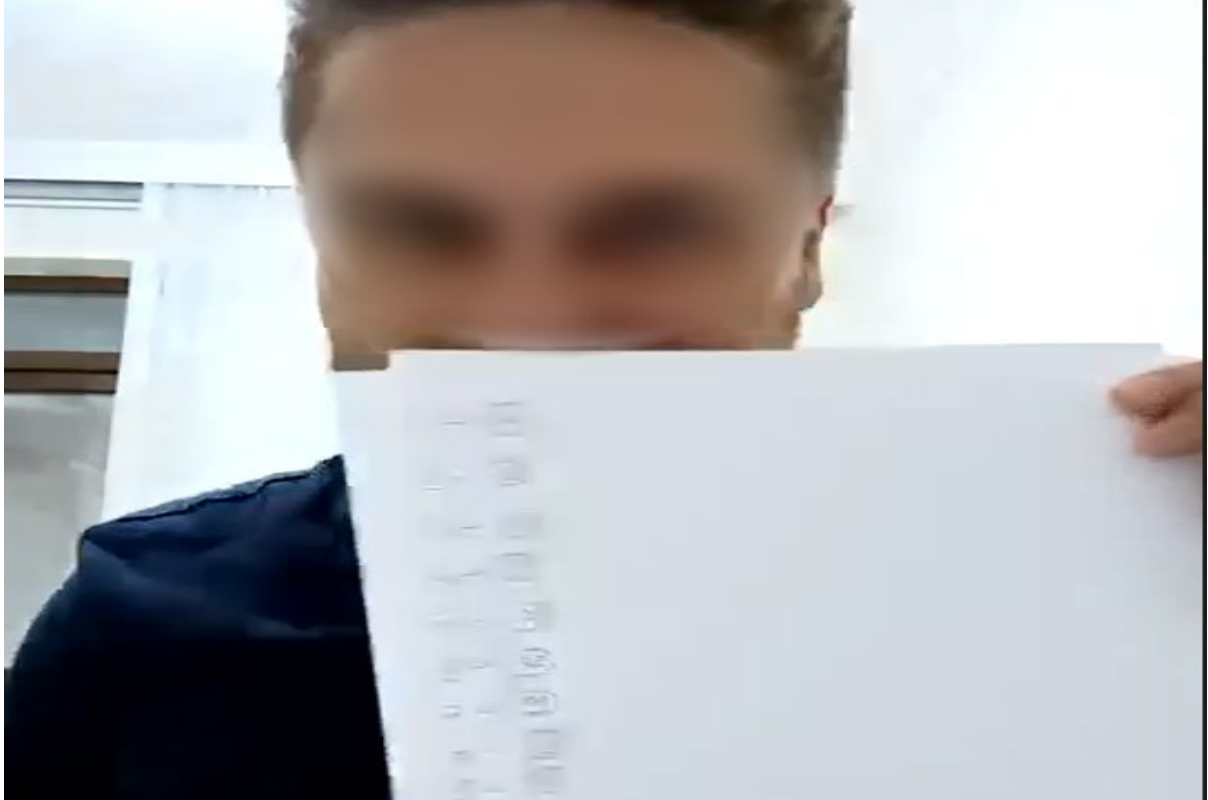
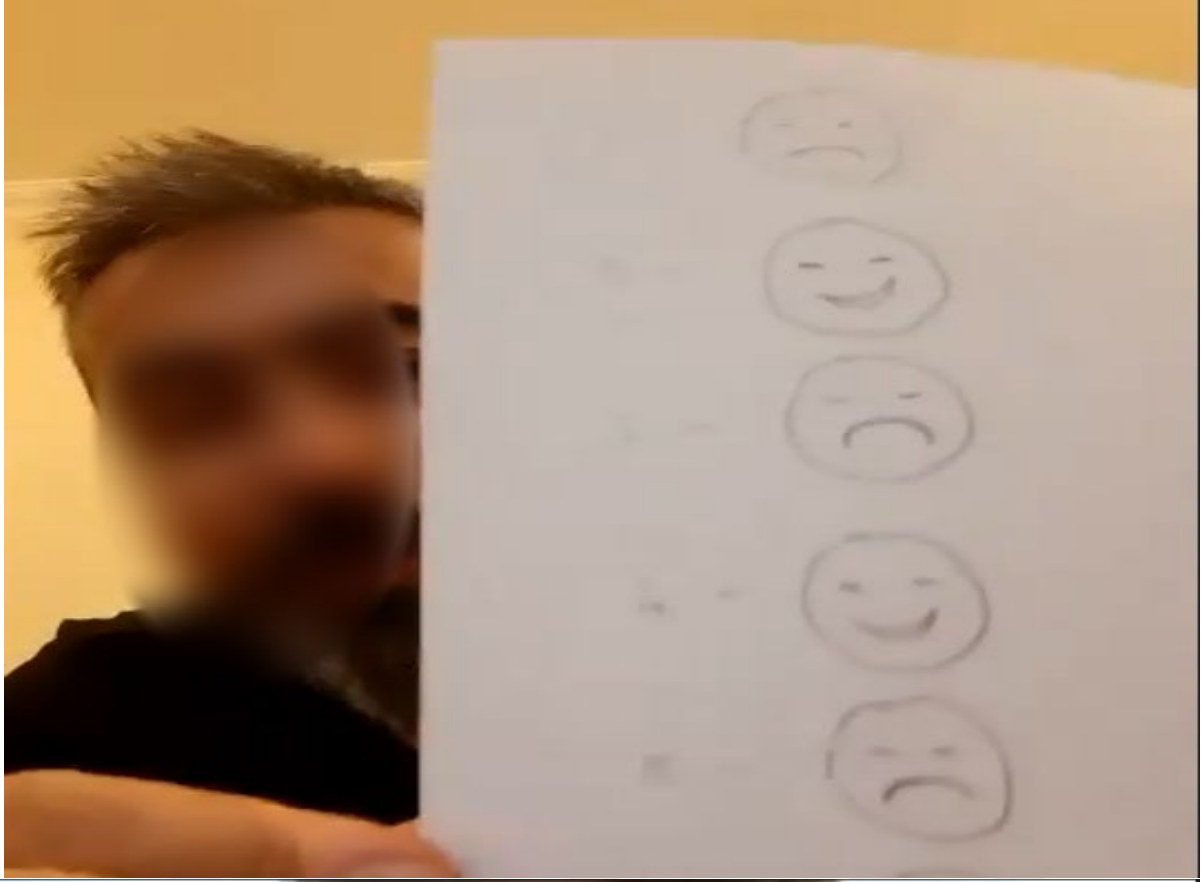
4. BAŞVURU ÖNKOŞULLARI ve HEDEFLENEN KAZANIMLAR	
Eğitim Öncesi-Başvuru Önkoşulları	Eğitime katılmak için eğitim fakültesi mezunu olmak yeterlidir.
Eğitim Sonrası-Hedeflenen Kazanımlar	Üstbilişsel dinleme stratejilerinin kullanımının ve öğretiminin yaygınlaşmasını sağlayarak öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesini sağlamak.

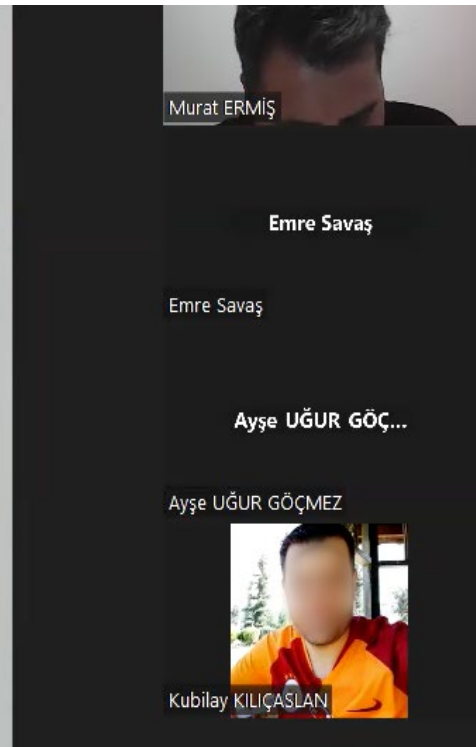
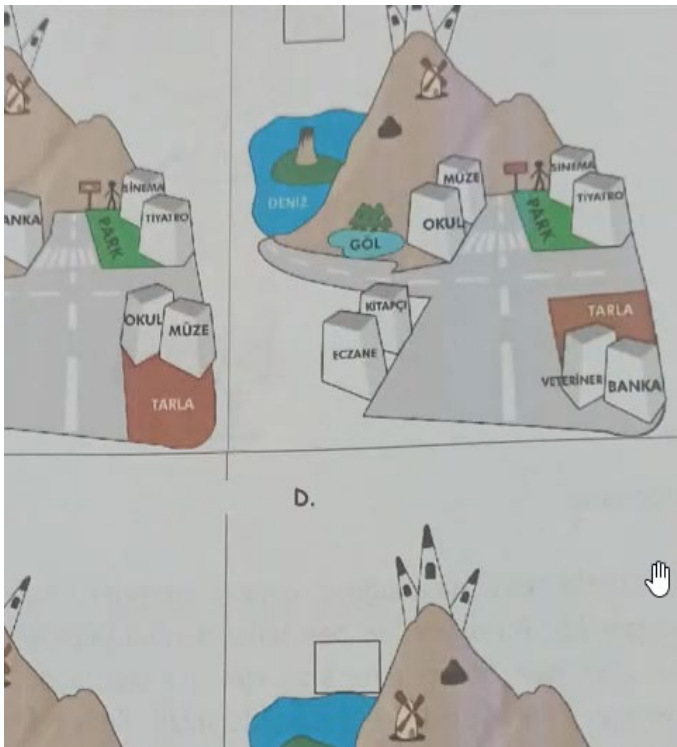
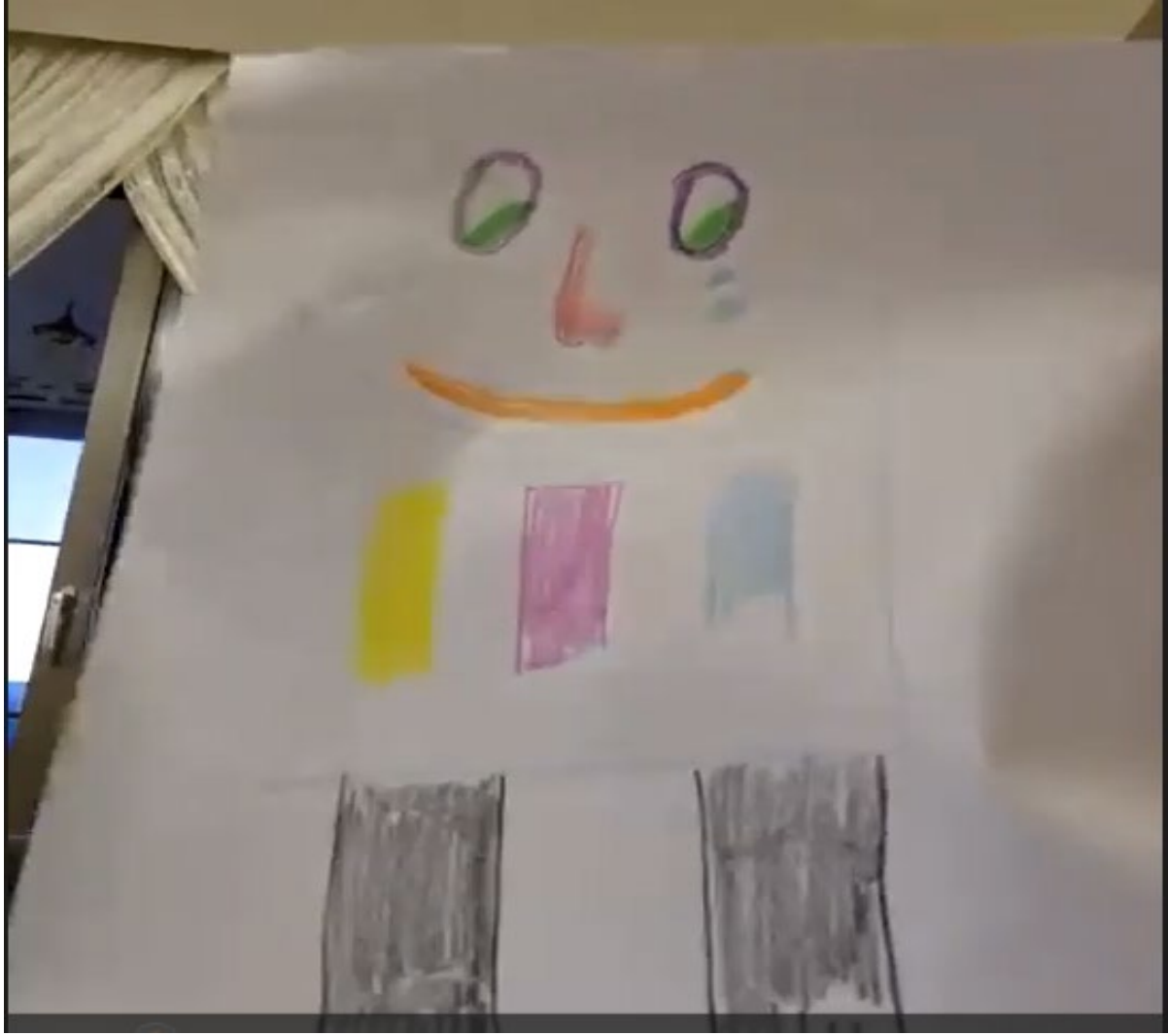
5. EĞİTİM BİLGİSİ				
Eğitmen	Ad-Soyad	Unvan/Meslek	Eğitim Tecrübesi	Sektör Tecrübesi
	Murat ERMİŞ	Sınıf Öğretmeni	Amasya Üniversitesi	15 Yıl MEB

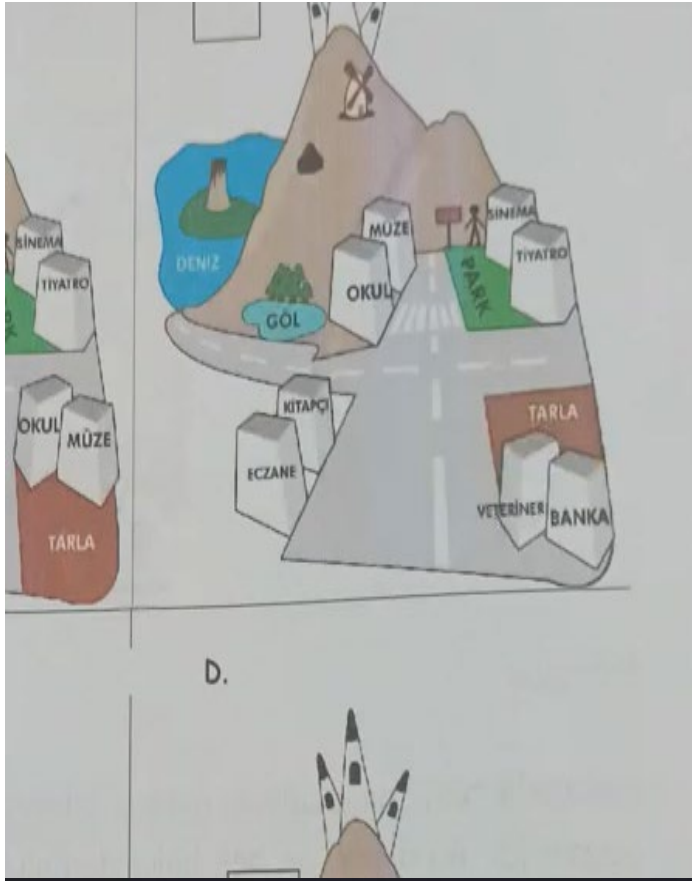


6. KAYNAKLAR	
Eğitim Yazılım/Donanım Gereksinimleri	- Projeksiyon - Destek ekipmanları (Defter, kalem, basılı materyal) - Ek gereksinimler eğitmenlerden talep edilecektir.
Eğitim Materyalleri	Eğitmenlerden talep edilecektir.
Önerilen Dış Kaynaklar	Eğitmenlerden talep edilecektir.

7. DEĞERLENDİRME SİSTEMİ	
Yönlendirme Yöntemi	Değerlendirme Kriterleri
• Dönem İçi-Ödevler ☐	Eğitmenden talep edilecektir.
• Dönem İçi-Ara Sınavlar ☐	Eğitmenden talep edilecektir.
• Dönem Sonu- Final Sınavı ☐	Eğitmenden talep edilecektir.
• Projeler ☐	Eğitmenden talep edilecektir.
• Diğer ☐	Eğitmenden talep edilecektir.
Eğitim Başarı Koşulları	Eğitmenden talep edilecektir.

Ek 9. Öğretmen Eğitiminden Fotoğraflar





Murat ERMİŞ

E

Emrah Erdem

Kubilay KILIÇASLAN

BETÜL KILIÇASLAN

HAYAL İFADE		
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

Murat ERMİŞ

Emre Savaş

Emre Savaş

Kubilay KILIÇASLAN

Kemal ÇELİK

Ek 10. Öğrenci Eğitiminden Fotoğraflar



Ek 11. Sınıf Afişleri





Ek 12. Öğrenci Çalışma Kağıtları Örnekleri

Adı Soyadı: [Redacted]

ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ KÂĞIDI

1. Dinleme metninde ne anlatıldı?

Çanakkale savaşı.

2. Metni dinlemeden önce bu konu hakkında bir şeyler biliyor muydun?

Hayır.

3. Metni dinlemeden önce nasıl dinlemeyi planladın?

Okuyana bakarak dinledim.

4. Metni dinlerken metinde anlatılanları anladın mı?

Evet.

5. Metni dinlerken daha önceden bildiğin bilgilerle ilişki kurabildin mi?

Hayır.

6. Metni dinlemeden önce yaptığın plan işe yaradı mı?

Evet.

7. Metinde anlatılanları anlamana engel olan bir şey oldu mu?

Olmadı.

8. Metni dinlemede kendini başarılı buldun mu? Başarılı bulmadı isen neden bulmadın?

Başarılı buldum.

9. Metni tekrar dinleyecek olsaydın metinde anlatılanları daha iyi anlamak için neler yapardın?

Okuyana bakarak dinlerdim.

Okuyanın dediğini tekrar ederdim.

Metni hayal ederek dinlerdim.

Baş şeylerle uğraşmazdım.

Gözümü kapatarak dinlerdim...

Adı- Soyadı: [REDACTED]

DİNLEME METNİ ÇALIŞMA KÂĞIDI

1. Metnin başlığına göre sizce bu metinde ne anlatılıyor olabilir?

Müstemci Onbaşı diye birinin Çanakkale Savaşını Türklere kazandırması olabilir.

2. Dinlediğiniz metnin konusunu yazınız.

Müstemci Onbaşı'nın Çanakkale Savaşını kazanması.

3. Dinlediğiniz metni özetler misiniz?

Çanakkale Savaşının olduğu bir gün nöbette Müstemci Onbaşı varmış. İlerde deniz altı yüzeye çıkıyormuş. Deniz altının teleskopuna vurmuş. Deniz altı yüzeye çıkmış ve teslim olmuştu. Çanakkale Savaşıda böyle bitti.

4. Dinlediğiniz metinle ilgili iki tane soru yazıp cevaplar mısınız?

S: Deniz altını kim vurmuş?

C: Müstemci Onbaşı vurmuş.

S: Savaşı kazandıran kimmiş?

C: Müstemci Onbaşı'yım.

Adı- Soyadı: [REDACTED]

DİNLEME METNİ ÇALIŞMA KÂĞIDI

1. Metnin başlığına göre sizce bu metinde ne anlatılıyor olabilir?

Mustafa Kemal'in komutanlığını:

2. Dinlediğiniz metnin konusunu yazınız.

Atatürk'ün Dumlupınar'ı kazanması.

3. Dinlediğiniz metni özetler misiniz?

Baş komutan Atatürk savaş alanlarında savaşıyor-
du. Elip siper almıştı. Mustafa Kemal Atatürk'ün Dumlupınar
lupınar almak için savaşıyorlardı. Sonra Dumlupınar'ı ka-
zandılar. Baş komutan Atatürk ve arkadaşları çok
sevinmişlerdi. Atatürk arkadaşlarına demiş ki: "Karadeniz'de
yabanılardan almamız."

4. Dinlediğiniz metinle ilgili iki tane soru yazıp cevaplar mısınız?

- (1) Atatürk ve arkadaşları neden sevinmişler?
- (2) Dumlupınar'ı kazandıkları için.
- (3) Atatürk ve arkadaşları "nereye ele geçireceğiz" demiş.
- (4) Karadeniz.

Adı Soyadı: [REDACTED]

ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ KÂĞIDI

1. Dinleme metninde ne anlatıldı?

Mustafa Kemal'in savaşta ne yaptığı.

2. Metni dinlemeden önce bu konu hakkında bir şeyler biliyor muydun?

Ben bilmiyordum.

3. Metni dinlemeden önce nasıl dinlemeyi planladın?

Hayal ederek dinlemeyi planladım.

4. Metni dinlerken metinde anlatılanları anladın mı?

Anladım.

5. Metni dinlerken daha önceden bildiğin bilgilerle ilişki kurabildin mi?

Kurabildim.

6. Metni dinlemeden önce yaptığın plan işe yaradı mı?

İş yaradı.

7. Metinde anlatılanları anlamana engel olan bir şey oldu mu?

Olmadı.

8. Metni dinlemede kendini başarılı buldun mu? Başarılı bulmadı isen neden bulmadın?

Ben buldum.

9. Metni tekrar dinleyecek olsaydın metinde anlatılanları daha iyi anlamak için neler yapardın?

Daha iyi ve yeni stratejiler bulurdum.

Adı Soyadı: [REDACTED]

ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ KÂĞIDI

1. Dinleme metninde ne anlatıldı?

30 Ağustos Zafer Bayramı

2. Metni dinlemeden önce bu konu hakkında bir şeyler biliyor muydun?

Evet, Kurtuluş Savaşı'nda kazandığımızı, 30 Ağustos'ta Zafer Bayramı olduğuna biliyordum

3. Metni dinlemeden önce nasıl dinlenmeyi planladın?

Anlamaya çalışarak.

4. Metni dinlerken metinde anlatılanları anladın mı?

Evet, 30 Ağustos'a doğru zaferle yaklaşıldığını, 30 Ağustos'ta Kurtuluş Savaşı'nı kazandığımızı anladım

5. Metni dinlerken daha önceden bildiğin bilgilerle ilişki kurabildin mi?

Evet kurdum.

6. Metni dinlemeden önce yaptığın plan işe yaradı mı?

İşe yaradı

7. Metinde anlatılanları anlamana engel olan bir şey oldu mu?

Hayır

8. Metni dinlemede kendini başarılı buldun mu? Başarılı bulmadı isen neden bulmadın?

Buldum

9. Metni tekrar dinleyecek olsaydın metinde anlatılanları daha iyi anlamak için neler yapardın?

Not alabilirdim.

Adı Soyadı: [REDACTED]

DİNLEME ÖNCESİ KULLANILAN ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ

- ☒ Dinleme Amacını Belirleme
- ☐ Önceki Dinlediklerinden Yararlanma
- ☐ Soruları Cevaplama
- ☐ Yeni Bilgiler Öğrenme
- ☐ Tahminleri Not Alma
- ☐ Görsellere Bakarak İçeriği Tahmin Etme
- ☐ Konunun Önceki Bilgilerle İlişkisini Tahmin Etme
- ☒ Başlığa Göre İçeriği Tahmin Etme

DİNLEME SÜRECİNDE KULLANILAN ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ

- ☐ Anlamayı Kontrol Etme
- ☐ Öğretmene Soru Sorma
- ☒ Kendine Sorular Sorma
- ☒ Zihinde Canlandırma
- ☒ Olayın Geçtiği Yerleri Canlandırma
- ☐ Kahramanın Eylemlerini Canlandırma
- ☐ Kendini Kahramanın Yerine Koyarak Canlandırma
- ☒ Olayları Canlandırma
- ☐ Olayları Resmetme
- ☐ Ön Bilgilerini Kullanma
- ☐ Not Alma
- ☐ Anlamını Bilmediği Kelimeleri Not Alma
- ☐ Anlamadığı Bölümleri Not Alma
- ☐ Sonucu Tahmin Etme
- ☐ Kahraman Tepkilerini Tahmin Etme
- ☐ Yan Olayları Tahmin Etme

DİNLEME SONRASINDA KULLANILAN ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ

- ☐ Sorular Sorma
- ☐ Amaca Ulaşmayı Değerlendirme
- ☐ Değerlendirme
- ☐ Anlamayı Değerlendirme
- ☐ Ana Fikri Bulma
- ☐ Tahminlerin Doğruluğunu Kontrol Etme
- ☐ Metni Özetleme
- ☐ Önceki Metinlerle Kıyaslama
- ☐ Benzerlik Kurma
- ☐ Soruları Cevaplama
- ☐ Anahtar Kelimeleri Bulma
- ☒ Konuyu Bulma
- ☐ Günlük Hayattaki Yararını Sorgulama
- ☐ Çevreyle Paylaşma
- ☐ Sorunları Çözmek İçin Kullanma

Adı Soyadı: [REDACTED]

ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ KÂĞIDI

1. Dinleme metninde ne anlatıldı?

Atatürk ile Mühentisin tanışmasını.

2. Metni dinlemeden önce bu konu hakkında bir şeyler biliyor muydun?

Bilmiyordum.

3. Metni dinlemeden önce nasıl dinlemeyi planladın?

Sözelimi karıştırarak öğretmenimi dinleyerek anlamadım.

4. Metni dinlerken metinde anlatılanları anladın mı?

Evet ama az anladım.

5. Metni dinlerken daha önceden bildiğin bilgilerle ilişki kurabildin mi?

Kuramadım.

6. Metni dinlemeden önce yaptığın plan işe yaradı mı?

Az işe yaradı.

7. Metinde anlatılanları anlamana engel olan bir şey oldu mu?

Az oldu.

8. Metni dinlemede kendini başarılı buldun mu? Başarılı bulmadı isen neden bulmadın?

Sevemedim çünkü konum başka yerlere kaştı.

9. Metni tekrar dinleyecek olsaydın metinde anlatılanları daha iyi anlamak için neler yapardın?

Aynı tatlıyı aynı planı yapardım.

Adı- Soyadı: [REDACTED]

DİNLEME METNİ ÇALIŞMA KÂĞIDI

1. Metnin başlığına göre sizce bu metinde ne anlatılıyor olabilir?

Atatürk ile arkadaşlarının gezdiği yerler anlatıyor olabilir.

2. Dinlediğiniz metnin konusunu yazınız.

Atatürk'ün arkadaşının kişisel sorunu

3. Dinlediğiniz metni özetler misiniz?

Atatürk ve arkadaşı -gezide gezerken dediki kişisel sorunum var dedi. Atatürk ney diye sordu? arkadaş anlatı ve Atatürk aklıya müvettisiyle konuştuk dediki sorun düztilemezmi dede neden diye sordu? Atatürk bir yanlışlık var dedi müvettis ney diye sordu? Atatürk arkadaşına Arkadaşıma hakkı var demiş müvettis gayet normal demiş.

4. Dinlediğiniz metinle ilgili iki tane soru yazıp cevaplar mısınız?

(18) Atatürk ve arkadaşıyla nerdeymiş?

(10) Gezide.

(25) Atatürk'ün arkadaşının ne sorunu varmış?

(20) Kişisel sorunu.

Adı Soyadı: [REDACTED]

ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ KAGIDI

1. Dinleme metninde ne anlatıldı?

Nasreddin Hoca'nın herkese hak vermesi.

2. Metni dinlemeden önce bu konu hakkında bir şeyler biliyor muydun?

Biliyordum.

3. Metni dinlemeden önce nasıl dinlemeyi planladın?

Bir şeyler ile uğraşmayı bırakarak

4. Metni dinlerken metinde anlatılanları anladın mı?

Anladım.

5. Metni dinlerken daha önceden bildiğin bilgilerle ilişki kurabildin mi?

Kurabildim.

6. Metni dinlemeden önce yaptığın plan işe yaradı mı?

Yaradı.

7. Metinde anlatılanları anlamana engel olan bir şey oldu mu?

Hayır.

8. Metni dinlemede kendini başarılı buldun mu? Başarılı bulmadı isen neden bulmadın?

Kendimi başarılı buldum

9. Metni tekrar dinleyecek olsaydın metinde anlatılanları daha iyi anlamak için neler yapardın?

- (1) Bir şeyler ile uğraşmamak
- (2) Önemli yerleri not almak
- (3) Resim çizmek
- (4) Lafamda hayal ederim.
- (5) Olayları sıralarım.

Adı- Soyadı: [REDACTED]

DİNLEME METNİ ÇALIŞMA KÂĞIDI

1. Metnin başlığına göre sizce bu metinde ne anlatılıyor olabilir?

Nosreddin Hoca'nın bir fıkrası.

2. Dinlediğiniz metnin konusunu yazınız.

Nosreddin Hoca'ya göre herkesin haklı olması.

3. Dinlediğiniz metni özetler misiniz?

İyi kötü herkes haklıdır. İşte bu hikaye bunu anlatır. Bir gün 2 adam Nosreddin Hoca'ya gider, 2'side birbirinden davacıdır. Nosreddin Hoca ölümlerini dinler "Haklısın" Der. Öbürü direk atılır onada "Haklısın" Der. Bu hükmü duyan karısı "Canım Hoca. Ya o haklı ya bu!" Bunu duyan Hoca karsına öner ve şöyle der "Vallahî sende haklısın."

4. Dinlediğiniz metinle ilgili iki tane soru yazıp cevaplar mısınız?

① Bu fıkranın kahramanı kimlerdir?
Nosreddin Hoca, 2 adam ve karısı.

② Nosreddin Hoca bu fıkroda ne gibi davranmış?
Arabulucu, yani avukat, hakim, savaç gibi.

Adı- Soyadı: [REDACTED]

DİNLEME METNİ ÇALIŞMA KÂĞIDI

1. Metnin başlığına göre sizce bu metinde ne anlatılıyor olabilir?

Nasrettin Hoca komşularına haklılarını
diye sorular soruyor.

2. Dinlediğiniz metnin konusunu yazınız.

Nasrettin Hoca'nın herkesi haklı bulması

3. Dinlediğiniz metni özetler misiniz?

Nasrettin Hoca'nın yanına 2 davacı adam gelir.
Bir konuşmaya başlar. Acı acı birşeyler der
Hocaya. Hoca çok haklısın der. Hemen öbüründe
otulur konuşmaya. Oda Hocaya acı acı birşeyler
der. Hoca onada haklısın der. Sözle Nasrettin
Hoca'nın karısı atlar. "Hoca bu böyle olmaz
ikiside haklı olamaz ya bu haklı yada şu haklı"

4. Dinlediğiniz metinle ilgili iki tane soru yazıp cevaplar mısınız?

S = Nasrettin Hoca'nın yanına kim gelir?

C = 2 davacı adam,

S = Nasrettin Hoca'nın karısı Hocaya ne demiş?

C = ikiside haklı olamaz ya bu haklı yada şu haklı
demiş.

Adı- Soyadı: [REDACTED]

DİNLEME METNİ ÇALIŞMA KÂĞIDI

1. Metnin başlığına göre sizce bu metinde ne anlatılıyor olabilir?

Herkes birşey söylüyor ve hepsi haklı
çıkıyor.

2. Dinlediğiniz metnin konusunu yazınız.

Herkes haklı.

3. Dinlediğiniz metni özetler misiniz?

Nasrettin Hoca'nın bir çıkartması. Başına denemişle anlatılabilecek
fablâ'dır diye. Bir olay yaşanmış. Dinlemek için birisini
söylenmiş. O anlatmış Nasrettin Hoca, "Haklısın" demiş.
O gitmiş diğeri gelmiş. O da çok güzel ve uzun anlatmış.
Nasrettin Hoca "Sende haklısın" demiş. Orada da kan-
sı duruyormuş gelmiş Hoca'ya demişti "Olur mu
öyle bey bir haklıdır demiş "Nasrettin hoca baksana
dünde "Vallah sende haklısın."

4. Dinlediğiniz metinle ilgili iki tane soru yazıp cevaplar mısınız?

1. 2. eden kişi nasıl anlatmış?
çok güzel ve uzun anlatmış.

2. kim haklıymış?
herkes.

Adı Soyadı: [REDACTED]

ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİ KÂĞIDI

1. Dinleme metninde ne anlatıldı?

Bayrak şiiini: Bir ulusun kalbi olduğu

2. Metni dinlemeden önce bu konu hakkında bir şeyler biliyor muydun?

Hayır, bilmiyordum

3. Metni dinlemeden önce nasıl dinlemeyi planladın?

Anlayarak

4. Metni dinlerken metinde anlatılanları anladın mı?

Evet, anladım

5. Metni dinlerken daha önceden bildiğin bilgilerle ilişki kurabildin mi?

Daha önce bilgi bilmiyordum

6. Metni dinlemeden önce yaptığın plan işe yaradı mı?

Evet, yaradı

7. Metinde anlatılanları anlamana engel olan bir şey oldu mu?

Hayır, olmadı

8. Metni dinlemede kendini başarılı buldun mu? Başarılı bulmadı isen neden bulmadın?

Evet, başarılı buldum.

9. Metni tekrar dinleyecek olsaydın metinde anlatılanları daha iyi anlamak için neler yapardın?

Canlı olarak, hayal ederek, not alarak dinledim

Adı- Soyadı: [REDACTED]

DİNLEME METNİ ÇALIŞMA KAGIDI

1. Metnin başlığına göre sizce bu metinde ne anlatılıyor olabilir?

Bayrağımızın önemi

2. Dinlediğiniz metnin konusunu yazınız.

Uluslu bayrağımız.

3. Dinlediğiniz metni özetler misiniz?

Bayrak bir ulusun kalbidir. Ulusun gözüdür bayrak. Her yeri görür. Gün gelir öfkelenir. Biri dokunursa şimşek çaktırır. Gün gelir üzülür. Sıcak göz yaşları gelir yanaklarının arasından.

4. Dinlediğiniz metinle ilgili iki tane soru yazıp cevaplar mısınız?

Bayrak neyin kalbidir? Ulusun.

Bayrak biri dokunursa ne yapar? Şimşek çaktırır.

ÖZ GEÇMİŞ

MURAT ERMİŞ

Öğrenim Bilgisi

Doktora (2019-2024)	Amasya Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı (Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR/Prof. Dr. Emre ÜNAL)
Yüksek Lisans (2014-2019)	Amasya Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı/Sınıf Eğitimi (Dr. Öğretim Üyesi Rumiye ARSLAN)
Lisans (2004-2008)	Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği

Eserler

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. Karamustafaoğlu, O., & Ermiş, M. (2020). Biyoteknoloji Konusunun Okul Dışı Fen Ortamında Öğretimine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(1), 92-114.
2. Sayın, V., Uluçınar Sağır, Ş., & Ermiş, M. (2021). Türkiye’de 2015-2020 Yılları Arasında Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 379-413.
3. Ermiş, M., Sayın, V., & Uluçınar Sağır, Ş. (2023). Kitap İncelemesi "Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers’ Knowledge for Teaching Science". *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 6(1), 19-26. <https://doi.org/10.47155/mamusbdd.1308251>
4. Çam, E., Ermiş, M., Yılmaz Hiğde, A., Baştuğ, M. (2024). PIRLS 2021 Türkiye sonuçlarına göre öğrencilerin okuma tutumlarının okuma başarılarına etkisi: Ev ortamı desteğinin aracılık rolü. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(3), 1497-1511. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1516711>
5. Ermiş, M. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2024). Validity and reliability study of "Metacognitive listening strategies teaching self-efficacy scale for teachers". *International Journal of Assessment Tools in Education*. (Accepted).

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

1. Ermiş, M., Çakır, R. ve Arslan, R. (2016). *Sınıf öğretmenliği adaylarının medya okuryazarlıkları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki: Amasya Üniversitesi örneği* [Bildiri sunumu]. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, Muğla.
2. Ermiş, M. ve Arslan, R. (2023). Müdür yetkili öğretmenlerin karşılaştıkları problemler ve çözüm yolu olarak informal mentorluk uygulamaları. Y. Durak (Ed.), 7. *Uluslararası Sosyal Bilimler Ve İnovasyon Kongresi kitabı* içinde (s. 408-425). İksad Publishing House.
3. Ermiş, M. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2023). A015-2023 yılları arasında pedagojik alan bilgisi değerlendirme çalışmaların incelenmesi. E. İ. Ş. ve J. E. F. M. İbrahim (Ed.), *Biltek Vıı-International Symposium On Current Developments In Science, Technology And Social Sciences* içinde (s. 618-646). İksad Publishing House.
4. Ermiş, M. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2024). Üstbilişsel dinleme stratejisine yönelik geliştirilen etkinliklerin dinleme becerilerine etkisi: pilot çalışma. S. Jain (Ed.), *Icshsr 7. uluslararası insan ve toplum bilimleri kongresi kitabı* içinde (s. 202-209). Academy Global.

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

1. Ermiş, M., Uluçınar Sağır, Ş. ve Soylu, İ. (2023). Kuvvet ve hareket ünitesinde uygulanan doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın 6. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışına etkisi. M. Bulut ve Z. Karacagil (Ed.), *Sosyal Bilimlerinde Güncel Tartışmalar 12* içinde (s. 835-849). Bilgin Kültür Sanat Yayınları.

D. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

1. ...

E. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. ...