



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME  
ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI İLE DİNLEDİĞİNİ  
ANLAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**AYŞE TUBA KILINÇ**

**Denizli-2021**

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME ÜSTBİLİŞSEL  
FARKINDALIKLARI İLE DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Ayşe Tuba KILINÇ**

**Danışman**

**Prof. Dr. Bedri SARICA**



## JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

Üye: Prof. Dr. Bedri SARICA

Üye: Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .... / .... / .....  
tarih ve .... / .... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Ayşe Tuba Kılınç

## TEŞEKKÜR

Çalıőmalarım sırasında bana her zaman destek olan, çalıőmalarımnda yol gösteren danıőmanım Prof. Dr. Bedri Sarıca'ya, çalıőmamın her aőamasında değerli dűőüncelerini benden esirgemeyen hocam Doç. Dr. Gökhan Çetinkaya'ya, çalıőmalarımın uygulanmasında bana olanak sağlayan ve değerli yardımlarını benden esirgemeyen Denizli iline bağlı ortaokul personellerine ve öğretmenlerine, çalıőmamı her zaman destekleyen aileme, arkadaşlarıma teőekkür ederim.

DENİZLİ, 2021

Ayşe Tuba KILINÇ

## ÖZET

### Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Üstbilişsel Farkındalıkları ile Dinlediğini

#### Anlama Becerileri Arasındaki İlişki

KILINÇ, Ayşe Tuba

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD,

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bedri SARICA

Ağustos 2021, 99 sayfa

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma, iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyan ilişkiyel tarama modeliyle oluşturulmuştur. Çalışmaya 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Denizli iline bağlı çeşitli ortaokullarda okuyan 5. sınıf öğrencileri katılmıştır. Katılımcıların dinleme üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi için Katrancı (2012) tarafından geliştirilen 3'lü Likert tipi ölçekten (ÜDAFÖ) yararlanılmıştır. Öğrencilerin dinleme becerilerini ölçmek için ise Barrett Taksonomisi temel alınarak oluşturulmuş "Dinlediğini Anlama Testi" kullanılmıştır. Toplanan veriler, Microsoft SPSS (21. 0) istatistik programıyla  $\bar{X}$ , Ss, t ve P puanı şeklinde çözümlenmiştir. Çalışmadan elde edilen verilere göre 5. sınıf öğrencilerinin dinleme öncesine, sırasına ve sonrasına ilişkin üstbilişsel farkındalık düzeyleri "Her zaman" düzeyindedir ve cinsiyete göre anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin dinlediğini anlama beceri düzeyleri "Orta" düzeydedir. Öğrencilerin dinleme üstbiliş farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasında pozitif yönde, orta düzey anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Çalışmanın sonuçlarından yönelimle öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dinleme becerisi, dinlediğini anlama, üstbilişsel farkındalık.

## ABSTRACT

### **The Relationship Between Listening Metacognitive Awareness and Listening Comprehension Skills of Middle School 5th Grade Students**

KILINÇ, Ayşe Tuba

Master Thesis, Turkish and Social Sciences Education,

Turkish Language Teaching

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Bedri SARICA

August 2021, 99 pages

The aim of this study is to examine the relationship between the listening metacognitive awareness of secondary school 5th grade students and their listening comprehension skills. The study was created with the relational screening model that reveals the relationship between two variables. 5th grade students studying at various secondary schools in Denizli province participated in the study in the 2020-2021 academic year. In order to determine the listening metacognitive awareness levels of the participants, the 3-point Likert-type scale (ÜDAFÖ) developed by Katrancı (2012) was used. In order to measure the listening skills of the students, the "Listening Comprehension Test" based on Barrett's Taxonomy was used. The collected data were analyzed with the Microsoft SPSS (21.0) statistical program as  $\bar{X}$ , Ss, t and P scores. According to the data obtained from the study, the metacognitive awareness levels of the 5th grade students before, during and after listening are at the level of "Always" and there was no significant difference according to gender. The listening comprehension skill levels of the students are at the "Medium" level. A positive, moderately significant relationship was found between students' listening metacognitive awareness and their listening comprehension skills. Suggestions were presented based on the results of the study.

Keywords: listening skill, listening comprehension, metacognitive awareness.



## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ .....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.1.2. Alt Problemler.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	4
1.5. Tanımlar .....	5
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
1.1. Kuramsal Çerçeve .....	7
1.1.1. DİNLEME EDİMİ .....	7
1.1.2. DİNLEME ÜSTBİLİŞ BECERİSİ .....	14

1.2. İlgili Araştırmalar.....	38
1.2.1. Yurtiçi Çalışmalar.....	38
2.2.2. Yurtdışı Çalışmalar .....	44
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırma Deseni .....	46
3.2. Evren ve Örneklem.....	46
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	46
3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci.....	47
3.5. Verilerin Analizi.....	47
3.5.1. Verilerin Analizi İçin Kullanılan İstatistiksel Teknikler.....	48
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM .....	49
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	49
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	50
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular .....	51
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular .....	52
4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular .....	53
4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular .....	55
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	56
5.1. Tartışma.....	56
5.2. Öneriler.....	64
5.1.1. Uygulamaya/ Araştırmacıya Yönelik Öneriler .....	65
KAYNAKÇA.....	66
EKLER.....	74

EK-1. KURUM İZİNİ.....	75
EK-2. DİNLEDİĞİNİ ANLAMA TESTİ.....	76
EK-3. DİNLEME METNİ.....	79
ÖZGEÇMİŞ.....	85

## TABLolar LİSTESİ

Tablo.2.1. Rankin (1929) ve Palmer 'in (2014) Dil Becerileri Kullanımı .....	8
Tablo.2.2. Rankin 'in Mesleklere Göre Dil Becerileri Kullanımı.....	8
Tablo.4.1.Öğrencilerin Dinleme Öncesine, Sırasına ve Sonrasına İlişkin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri.....	49
Tablo.4.2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dinleme Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	50
Tablo.4.3.Öğrencilerin Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalık Düzeyleri.....	51
Tablo.4.4. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyleri.....	52
Tablo.4.5. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dinlediğini Anlama Testi Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	53
Tablo.4.6. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı.....	55

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil.2.1.:</i> Brownell'in (1996) kulağın bölümleri.....	9
<i>Şekil.2.2.:</i> Dinlediğini anlama ve dinleme üstbilgi farkındalıkları döngüsü.....	22
<i>Şekil. 2.3.:</i> Dinleme üstbilgi döngüsü.....	34
<i>Şekil.2.4.:</i> Öğretmenlerin soru dağılımı.....	37

## SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

çev.: çeviren

vd.: ve diğerleri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

## BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Birinci bölümde, öncelikle çalışmanın problem durumu, problem tümcesi ve problem tümcesine dayalı alt problemler belirtilmiştir. Ardından sırasıyla çalışmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve çalışmada kullanılan tanımlar açıklanmıştır.

### 1.1.Problem Durumu

Dinleme, bir anlama becerisidir. Dinleme; işitsel işaretlerin tanındığı, hatırlandığı, anlamlandırıldığı, değerlendirilip yorumlandığı ve anlamlandırmalara göre tepki üretildiği bir döngüdür. Dinleme, dinleyicinin iletilen mesajı duymasıyla başlayan; dikkatini yoğunlaştırarak algıladığı bilgileri önce kısa süreli belleğe aktardığı; ardından bu bilgileri gerektiğinde kullanmak amacıyla tekrarlarla, çeşitli kodlamalarla uzun süreli belleğe aktardığı işlemler bütünüdür.

Dinleme edimi, geniş bir zamana yayılarak yaşam boyu sürmesi ve çeşitli aşamalarla gerçekleşmesi yönüyle gelişimsel; konuşmacı, ileti, dinleme ortamı gibi ögeler gerektirmesi ve sözlü iletişime dayalı olması yönüyle de etkileşimsel bir süreçtir. Dinleme yapan birey, karmaşık birçok zihinsel işlem geçirir; süreç boyunca etkindir (Aytan, 2011, s. 23; Üniversite Laval'den akt. Güneş, 2016, s. 79; Karagöl, 2019, s. 95; Öztürk, 2017, s. 161; Purdy, 1997, s. 11; Tayşi, 2014, s.26).

Dinleme edimi, dinleme yapan bireyin sadece konuşmacının sözlerinin bitmesini beklediği bir durum değildir. Birey, art alan bilgileriyle dinleme etkinliği öncesinde; yaptığı belleksel canlandırmalar ve not alma gibi dinleme yöntem ve tekniklerini kullanarak dinleme sırasında ve yeni öğrendiği bilgileri art alan bilgileriyle sentezleyerek dinleme sonrası aşamasında dinleme sürecine etkin katılım sağlar. Birey, kaynaktan aldığı sözlü ve sözsüz iletiyi anlamlandırır, işlemler ve yeni bir anlama ulaşır (Dinçel, 2018, s. 207; Epçaçan, 2013, s. 335; Kıymaz, 2018, s.136). Yoğun bir bellek çalışması yapar (Çifçi, 2001, s. 173).

Dil becerilerinin günlük kullanım durumları üzerine yapılan araştırmalarda, dinleme becerisinin öne çıktığı görülür (Rankin' den akt. Stoltz, 2008, s.3; Palmer, 2014, s.5). Dinleme edimi dil ediniminde öncü, alıcı bir dil becerisidir. Bireyin dinleme edimi, dünyaya gözlerini açmadan önce başlar. Birey doğduktan sonra, işittiği anlamlı birimleri işlemleyerek anadilini

süreç içinde edinir. Bu süreç doğumla başlayıp yaklaşık 7-9 yaşına kadar sürer. Anadili edinim süreci, bu yaştan sonra yerini öğrenmeye bırakır. Birey edindiği yapı aracılığıyla dinleyerek ya da okuyarak anadilini geliştirmeyi sürdürür. Bu süreçte aile ve çevresiyle iletişim kurar, çevrenin de çabalarıyla dinleyerek öğrendiği sözcükleri kullanarak konuşmayı gerçekleştirir. Başlangıç noktası aile olan bu edinim, çocuğun okul hayatına başlamasıyla sistemli ve düzenli hale getirilir.

Dinleme ve öğrenme arasında güçlü bir bağlantı vardır. Dinleme becerisinin eğitime önem verilmelidir (Stoltz,2008,s.11-13). Dinlemenin gelişimsel bir süreç olduğu düşünüldüğünde bu becerinin eğitime erken başlanması konusu önem kazanabilir (Temur, 2001, s.62).

İyi bir dinleyici olabilmek için çoğu insanın bilinçli bir çaba harcaması ve yeni beceriler geliştirmesi gerekir. Üstbilis, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması şeklinde tanımlanabilir. Bunun için üstbilis; öğrenme sürecinin farkında olma, süreci planlama ve uygun stratejileri seçme, kendi öğrenme sürecini izleme, yanlışlarını düzeltme, kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramama durumunu denetleme, gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirme gibi yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Dinleyici, dinleme süreciyle ilgili bir farkındalık geliştirirse etkili dinleme alışkanlığı kazanabilir. Bu farkındalık, dinleme becerisinin gelişim sürecinde üstbilis stratejilerinin kullanılmasıyla sağlanabilir (Melanlıoğlu, 2011, s. 6). Üstbilis beceriler ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki vardır (Doğan, 2013, s. 11). Okul ortamında, üstbilis dinleme becerilerinin geliştirilmesiyle beraber öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri geliştirilebilir. Alanyazında da üstbilis dinleme becerisi eğitimi almış öğrencilerin, dinlediğini anlama becerilerinin olumlu yönde etkilendiği çalışmalara rastlanabilir (Goh ve Taib, 2006; Harmankaya, 2016; Kıvrak ve Girmen, 2020; Fahim ve Fakhri Alamdari, 2014; Melanlıoğlu, 2011; Meral, 2019).

Öğrencilerin dinlediğini anlama ve dinleme üstbilis becerilerinin durumunu gösteren çalışmalardan yönelimle öğrencilerin genel anlamda, dinlediğini anlama becerilerinin zayıf olduğu söylenebilir. Bu zayıflığın altında cinsiyet farklılığı, sınıf düzeyi, sosyoekonomik farklılıklar, anne babanın eğitim durumu gibi pek çok neden olabilir.

Eğitimden beklentilerin değişmesi, eğitim anlayışının da değiştirilmesini zorunlu kılar. Benimsenen günümüz eğitim anlayışı; düşünen, sorgulayan, kendi öğrenme sorumluluğunu alan, yeni ve özgün bilgiler üreten, süreçleri değerlendirebilen ve bilgiyi gerektiği yerde



kullanabilen bireyler yetiştirilmesini öncelemektedir. “Üstbilişsel farkındalık” günümüz eğitim anlayışının öncelediği nitelikte bireylerin yetişebilmesi için önemli bir kavramdır. Belirli bir izlenimle dizgesel olarak verilecek üstbilgi beceri eğitimi öğrencilerin dinleme ve anlama becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunabilir.

### **1.1.1. Problem Cümlesi**

Araştırmada, “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

### **1.1.2. Alt Problemler**

Çalışmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan alt problemler şunlardır:

1. Öğrencilerin dinleme öncesi, sırası ve sonrasında ilişkin üstbilişsel farkındalıkları hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin dinleme öncesi, sırası ve sonrasında ilişkin üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Öğrencilerin dinlediğini anlama becerisine ilişkin üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?
4. Öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri hangi düzeydedir?
5. Öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?
6. Öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ile dinleme üstbilişsel farkındalıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilgi farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

### 1.3.Araştırmanın Önemi

Üstbilişsel farkındalık, öğrencilerin dinleme ve anlama becerilerinin gelişmesinde önemli bir değişkendir. Yapılan çalışmaların sonuçları, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin zayıf olduğu yönündedir (Ataalkın, 2012; Goh ve Taib, 2006; Harmankaya, 2016; Kodan ve Bozdemir, 2014; Melanlıoğlu, 2011; Meral, 2019; Yıldız ve Kılınç, 2015).

Dinleme eylemi söz konusu olduğunda öğrenciler stratejilerin farkında değildir (Gama'dan akt. Akın, 2006, s.72). Dinleme becerisi doğal yollardan da gelişmeye devam ettiği için bireyler, beceriyi tamamen edindiğini ve artık eğitimine gereksinim olmadığını düşünür. Öte yandan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının artırılmasına yönelik verilen eğitimlerin, dilsel becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etken olduğuna yönelik deneysel çalışma sonuçları yer almaktadır (Guterman, 2003; Harmankaya, 2016; Kıvrak ve Girmen, 2020; Fahim ve Fakhri Alamdari, 2014; Melanlıoğlu, 2011).

Alanyazın incelendiğinde ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ve dinleme üstbilişsel farkındalık durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan yeterli sayıda çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu durum, dinleme becerisinin eğitiminin ihmalini akla getirmektedir. Bu çalışmanın önemi; dinlediğini anlama ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak araştırmacılara, öğretmenlere, kitap yazarlarına sağlayacağı olası katkı açısından belirginleşmektedir.

### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma,

1. Denizli iline bağlı merkez ortaokullarında 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 304 öğrenciyle,

2. 2020-2021 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.

## 1.5.Tanımlar

**Dinleme edimi:** Bireyin çevresel uyarıcı titreşimlerini, kulak organını kullanarak işitmesi; işittiklerini çeşitli belleksel süzgeçlerden geçirerek anlamlandırması, yorumlaması ve duruma uygun tepkiyi üretebilmesidir (Can, 2018, s. 310; Çankaya, 2004, s.12).

**Dinlediğini anlama:** İşitilenlere dikkat yoğunlaştırma, anlamlandırma, yorumlama ve değerlendirme gibi çeşitli yoğun belleksel işlemler yapılarak yeni öğrenilen bilginin art alan bilgisiyle sentezlenmesi; yeni bir anlama ulaşma becerisidir.

**Özdenetim:** Bireyin yapacağı işe güdülenmesini engelleyen bozucu düşünceleri ve ruhsal durumunu denetleyebilme ve yönlendirebilme becerisidir (Goleman, 2019, s.14).

**Öz farkındalık:** Bireyin güçlü veya zayıf olduğu alanları ve kendisini güdüleyecek durumları bilmesidir (Goleman, 2019, s.14).

**Üstbilişsel farkındalık:** Bireyin kendi zihinsel sürecini denetimli bir şekilde izleyebilmesi, düzenleyebilmesi ve bir bilgiyi nasıl öğrendiğinin farkında olması sürecidir (Doğan, 2013, s.8).

**Üstbilişsel bilgi:** Üstbiliş, temelde iki ana ulama ayrılır. Ulamlardan birini “Üstbilişsel bilgi” oluşturur. Üstbilişsel bilgi; bireyin kendisi hakkındaki bilgisi etrafında şekillenir. Bireyin kendi yeteneklerinin, zayıf- güçlü yönlerinin farkında olması; buna bağlı olarak öğrenim görevleri karşısındaki yol seçimi ve seçimlerini düzenleyebilme bilgisidir (Flavell, 1979, s.906-907). Bu ulam, aşağıda verilen üç alt ulama ayrılır:

1. *Bildirimsel bilgi:* Bireyin öğrenme görevine başlayıp başlamayacağını bilmesidir. Bu bilgi türü, bireyin öz yeterlik inancı ve güdülenme düzeyinden etkilenir. Birey, kendi yetenek ve becerilerini göz önünde bulundurur. Öz yeterlik inancının etkisinde kalarak bir karar verir.

2. *Yordam bilgisi*: Bireyin bir öğrenme görevini başarıyla tamamlamak için kendine uygun gidiş yolunu bilmesidir. Öğrenme görevi uygulanırken izleyeceği yolu bilme bilgisidir.

3. *Duruma bağlı bilgi*: Etkin öğrenici konumundaki bireyin; öğrenme stratejilerinin neler olduğu, stratejilerin nasıl ve ne zaman uygulandığı konusundaki bilgisidir. Birey, amacına uygun stratejiyi seçme özgürlüğüne sahiptir. Etkili olmadığını düşündüğü takdirde stratejisinde değişikliğe gidebilir. Birey strateji seçimi yaparken niçin bu stratejiyi seçtiğinin farkında olmalıdır.

**Üstbilişsel denetim**: Bireyin kendi bilişsel sürecinin işleyişini kavraması sonucunda, bilişsel öğrenme süreçlerini düzenleyebilme ve yönetebilme yeteneğidir. Bu aşamada, soyut konumdaki üstbilişsel bilgi uygulamaya aktarılır (Scott, Levy, 2013, s.122).

## İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 1.1.Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, dinleme edimi ve dinleme üstbilgi becerileri üzerinde durulacaktır.

#### 1.1.1. Dinleme Edimi

Dil becerileri, anlama ve anlatma olmak üzere iki ulamda ele alınır. Anlama becerilerini dinleme ve okuma oluştururken anlatma becerilerini konuşma ve yazma oluşturur. Dil becerileri birbiriyle iç içedir ve beyinde çeşitli bölgeleri uyarır. Dinleme edimi, diğer becerilerden ayrı değildir. Bütün beceriler birbirini tamamlayıcı, birleştirici ve bütünleştiricidir.

Dinleme; herhangi bir konuda bilgi sahibi olma, merak ettiklerini öğrenme, kavrayış yeteneğini genişletme, estetik duygu geliştirme, eleştiri alma gibi durumlarda başvurabileceğimiz başlıca yollardan biridir (Çankaya, 2004, s.12). Birey evinde, okulunda, çarşıda, akla gelebilecek hemen hemen her yerde dinleme etkinliği ile iç içedir (Calp, 2005, s.135).

Dinleme üzerine yapılan ilk çalışmalar, dinlemeye ne kadar zaman harcadığı konusundadır. Alanındaki ilk araştırmacılardan Paul T. Rankin araştırmaları sonucunda, bireylerin günlük yaşamlarının büyük bir çoğunluğunu dinlemeyle geçirdiğini tespit etmiştir (Stoltz, 2008, s. 2).

Rankin'in 1929'da yaptığı çalışmalarda ve Palmer'in (2014, s. 5) iletişimde dil becerileri üzerine yaptığı incelemelerde dil becerilerinin kullanım durumu sırasıyla şöyle belirtilir:

Tablo.2. 1. Rankin (1929) ve Palmer (2014) Dil Becerileri Kullanımı (Rankin'den akt. Stoltz, 2008, s.3; Palmer, 2014, s.5)

<b>Dil Becerileri</b>	<i>Rankin (1929)</i>	<i>Palmer (2014)</i>
Dinleme	% 42	% 45
Konuşma	% 31,9	% 30
Okuma	% 15	% 16
Yazma	% 11	% 9

Rankin'in (1929) ve Palmer'in (2014) çalışmaları, dinleme becerisinin yaşamımızdaki yerini kanıtlar niteliktedir.

Tablo.2. 2. *Rankin'in (1929) Mesleklere Göre Dil Becerileri Kullanımı (Duker, 1966, s.57'den aktaran Stoltz,2008, s.3-4)*

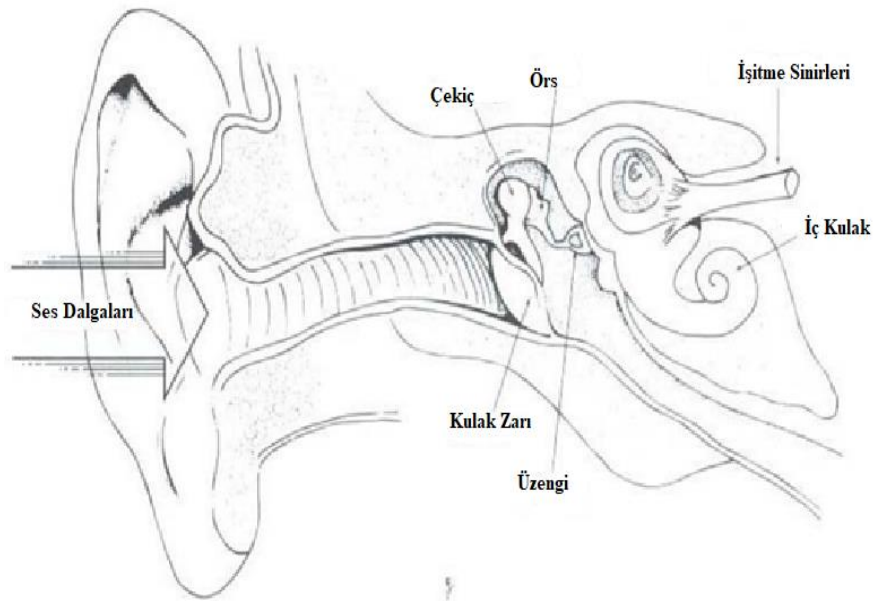
<b>Meslek Yüzdeleri</b>	<i>Öğretmen</i>	<i>Ev Kadını</i>	<i>Diğer</i>
Dinleme	% 47	% 35	% 40
Konuşma	% 31	% 35	% 30
Okuma	% 15	% 13	% 18
Yazma	% 7	% 17	% 12

Rankin dil becerileri üzerine yaptığı çalışmasını; farklı geçmişi olan öğretmenler, öğrenciler, araştırmacılar, ev kadınları, hemşireler gibi birçok meslek kümesinden bireylerin verileriyle tamamlamıştır. Araştırmalar incelendiğinde hem öğrenim ortamlarında hem de günlük yaşamda dinleme becerisinin ön plana çıktığı görülür. Birey zamanının büyük bir dilinde dinleme yapar (Calp, 2005, s. 136; Mackay,1995, s.10; Öztürk, 2017, s.163). Buna karşın dinleme becerisi diğer beceriler kadar tanınmaz. Özellikleri, çalışma sistemi bilinmez.

Gelişen teknolojiyle birlikte yapılan araştırmalar, doğmamış bir bebeğin tepkilerini izleyebilmeyi olanaklı kılar. Dünyaya gözlerini daha açmamış bir bebek, annesinin tepkilerini, çevresinde bulunan sesleri ve ses değişikliklerini fark edebilir. Anne karnındaki gelişiminin 5. ayından itibaren de kulak organı gelişimini tamamlayarak bebeğin duyma yeteneğini başlatır (Güneş, 2016, s. 29-30; Kıymaz, 2018, s. 130). Bebek, işitme duyusunun sağlıklı gelişimiyle

beraber algıladığı çeşitli uyaranlara tepki üretir. Uyaranları duyu organlarıyla alımlar. Yaşamı boyunca iç ve dış uyaranlar arasında denge kurmaya çalışır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016, s.3).

Dinleme eyleminin başlatıcısı sesi işitmektir (Akın, 2015, s.15). Dinlemenin nasıl gerçekleştiğini anlayabilmek için öncelikle işitme eyleminin çalışma sistemi bilinmelidir. Brownell'in (1996, s.77) aşağıdaki çalışması, kulağın yapısını ve bir organ olarak işleyişini açıklar niteliktedir (akt. Stoltz, 2008, s. 72).



Şekil.2. 1. Brownell'in (1996, s.77) kulağın bölümleri (akt. Stoltz, 2008, s. 72' den uyarlanmıştır.)

Görselden yönelimle,

1. Dış ortamdan kulak kepçesi yardımıyla alınan ses dalgaları, işitme kanalına doğru yol alır.

2. Ses, içte bulunan kulak zarına çarpar, zarı titreştirir.

3. Orta kulaktaki küçük kemikler sesi yükseltir. Sesin iç kulağa gönderimini yapar.

4. İç kulağa başarıyla ulaşan ses dalgaları, buradaki tüy hücreleri tarafından alınır.

5. Hücreler, sinirler yoluyla beyine iletileri taşır.

6. Beyin, bu iletileri analiz eder ve yorumlar. Böylece işitme olayı gerçekleşir (Calp, 2005, s. 139-140; MEB, 2016, s.4; Rost, 2011, s.13-14).

İşitme, ses dalgalarının algılanması ve dönüştürülmesi sürecinde yönetici görev üstlenen birincil fizyolojik sistemdir. “İnsanın işitmesi için normal eşik, yaklaşık 20  $\mu$ Pa (mikropascaldır). Kulaktan yaklaşık 3 m uzağa uçan bir sivrisineğin sesine eşittir” (Rost, 2011, s. 11).

Bir insan, eşik düzeyini aşarak kulağına gelen her türlü sesi işitebilir ancak dinlemez. İşitmek, dinleme yapmak demek değildir. Bireyin dinleme yapabilmesi için işittiği sese odaklanması gerekir (Akın, 2015, s.16; Calp, 2005, s. 135; Karagöl, 2019, s.95; Rost, 2011, s.18-19; Sarıkaya, 2018, s.68). Birey, her sese aynı anda odaklanamaz. Odaklanma yeteneği, “fizyolojik ve psikolojik gereksinimlerden” etkilenir (Cüceloğlu, 2001, s.178). Dinleme süreci, bireyin dikkat yeteneğini kullanarak çevrede karşılaştığı anlamlı ve anlamsız ses örüntülerinden anlamlı olanları seçebilmesiyle başlar. Bireyin duyduklarını belleğine iletmesi, belleksel yeteneğini işe koşarak anlamlandırma yapması ve bilgiye dönüştürmesiyle sona erer (Calp, 2005, s. 141-143; Can, 2018, s. 310; Gülbahar, Durmuş, 2019, s.344; Köklü, 2003, s.4; Melanlıoğlu, 2011, s. 8-9; Özbay, 2005, s.79; Rost, 2011, s.3-4).

İşitme, duyma organları yardımıyla kurulan fiziksel bir süreçken dinleme, işitmeden daha karmaşık, daha farklı psikolojik bir süreçtir (Ateş ve Ercan, 2015, s. 108; Uzun, 2018, s. 21). İşitilen her ses dinleme sayılmazken dinlenen her seste mutlaka bir işitme yapılmıştır.

Yeni eğitim anlayışlarından biri olan yapılandırmacı anlayış temel alınarak dinlemenin doğası araştırılmış ve dinleme süreci sınıflandırılmıştır.

Dinlemenin alt ulamları:

a. *işlem*,

b. *etkileşim*

c. *sözlü anlama* olarak sıralanabilir (Güneş, 2016, s. 81).

İşlem boyutu, ses dalgalarının kulaklar aracılığıyla algılanıp belleğe kadar gitmesi ve öğrenilen yeni bilgiyle art alan bilgilerinin sentezlenmesi yolculuğunu kapsar. Tüm bunların olduğu sırada fiziksel ve zihinsel çok sayıda işlem yapılır. Bu ulam, “işitme, anlama ve zihinde yapılandırma” olarak detaylandırılabilir (Güneş, 2016, s. 82).

Güneş’in (2016, s.83) dinleme sınıflandırmasında, ikinci aşama: Etkileşim’dir. Etkileşim, konuşmacı ve dinleyenler arasındaki “birbirini karşılıklı olarak etkileme işi”dir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Dinleme sırasında, süreci etkileyen iki etmen: Zihinsel ve fiziksel etkileşim’dir. Birey, etraftaki sözlü ve sözsüz uyarıcıları anlamlı bütünler yoluyla



beynine alıp işlemlendirme döngüsünü başlatır. Dinleme yapan birey, konuşmacının iletisini algılar ve yeni öğrendiği bilgileri kendi art alan bilgileriyle karşılaştırır, yoğurur (Güneş, 2016, s.83).

İşlemlendirme, dış doğrultulu ve iç doğrultulu olmak üzere iki yolla yapılandırılır. Dış doğrultulu işlemlenmede, girdi üzerinden ilerlenir. Anlamlandırma; sırasıyla ses, sözcük, tümce ve metin şeklinde birbirini takip eden yapılarda gizlenen bilginin çözümlenmesiyle gerçekleştirilir. İç doğrultulu işlemlenmede ise bireyin artalan bilgi birikiminden yararlanır (Richards'dan akt. Yolcusoy, Çetinkaya, 2021, s.115-165). Dinleme yapılırken ses ögesinin yanında konuşmacının beden dili, konuşmasında kullandığı sözcüklerden dinlemenin yapıldığı ortama kadar pek çok etken de dinleyiciler açısından önemli ipuçları barındırır.

Güneş'in (2016, s.83-84) "dinleme sürecinin en önemli boyutu" olarak nitelendirdiği aşama, sözlü anlama aşamasıdır. Bu ulam, süreçsel ve etkileşimsel olmak üzere iki dala ayrılarak incelenebilir. "Etkileşimsel sözlü anlama", dinleyenlerin yaşı, fiziksel durumu, ilgili konudaki art alan bilgisi, dinlemeye hazır olma durumu, aktarılan konuya olan yaklaşımı, konuşmanın yapıldığı ortam olmak üzere daha pek çok değişkeni içine alır. "Süreçsel sözlü anlama" ise dinlenen bilginin algılanması, işlenmesi ve anlamlandırılmasıdır.

İşitme organları, istemli veya istemsiz dış ortamdaki bütün sesleri kaydeder ve beyinde ilgili merkezlere zaman geçmeden ulaştırır. Merkezlere ulaşan bütün sesler ayrıştırılır; tarama, seçme ve dönüştürme işlemleri yapılır. Tüm bunlar yapılırken bireyin önceki deneyimlerinden de faydalanılır. Böylece anlamlandırma, yorumlama aşaması kolaylaştırılır. O sesle ilgili beyinde saklı tüm bilgiler, zihinsel süreçler esnasında çağrışım oluşturma yoluyla bu sürece katılarak yoğurulur. Art alan bilgileri, süreçlere yardımcı olmakla görevlendirilmiştir. Çağrışım oluşturarak sürece katılan bilgiler sayesinde beyine iletilen sesler birey tarafından yorumlanır, anlamlandırılır. Kısa süreli bellekte bulunan bilgiler, tekrar ve kodlamalarla uzun süreli belleğe aktarılır ve bilgilerin kalıcılığı sağlanır. Böylece eski bilgiler, gereksinim halinde depolandığı bölümden çağırılarak ilgili işletim sürecine tekrar katılır (Karagöl, 2019, s.95; Öztürk, 2017, s.161; Tayşi,2014, s.26). "Beyine bir bilginin girişi, yerleştirilmesi ve kullanılması" bir dil becerisi olan dinleme ile olur (Yalçın, 2006, s.21).

Alanyazın incelendiğinde, dinleme becerisinin fiziksel ve zihinsel yönüne vurgu yapıldığı görülür. Sıklıkla kullanılan kavramlar sunulmuştur:

- 1) algılama,
- 2) dikkat,

- 3) yorumlama,
- 4) hatırlama,
- 5) tepki (Glenn'den akt. Janusik, 2004, s.26).
- 6) sözlü sesler,
- 7) görsel ipuçları'dır (Purdy, 1989, s.6).

Dinleme, bireyin temel becerilerinden sadece biridir. Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, bireyin en çok kullanım yüzdesine sahip becerisidir. Buna karşın dört dil becerisi içerisinde hakkında en az bilgi sahibi olunandır. Dinleme becerisinin doğal yollarla geliştiği savunulmuş, bu nedenle eğitime gerek olmadığı düşünülmüştür. Bunun nedeni olarak dinleme becerisinin yaşamımızda derine gömülmesi gösterilebilir. Dinleme yaşamımızda o kadar çok vardır ki öneminin yeterince farkına varılamamıştır. Dolayısıyla eğitiminin üzerinde çok durulmaz (Palmer, 2014, s.9). Yaygın yanlış inançların, eski eğitim uygulamalarının etkisiyle gelişimine yeterince önem verilmemiştir (Altunkaya, 1996, s.255; Aytan, 2011, s.19; Kaplan, 2004, s.3; Köklü, 2003, s.8; Tayşi, 2014, s. 17-18).

Dinleme yapmak, toplumda var olan yaygın inanışlara göre dinleyicinin sessiz kalmasını gerektiren bir süreç olarak algılanır. Yapılan araştırmalar bu bilginin yanlış olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Dinlemek, dinleyicinin edilgen olmasını gerektiren bir eylem değildir. Dinleme, dinleme eyleminin bitmesini sessizce beklemekten farklıdır. Dinleyici, işittiğine tepkisiz değildir. İletiyi, kendi süzgecinden geçirir, anlamlandırır. Dinleme durumu, bu şekilde ilerleme sırası izleyerek işlemlemesine devam eder (Çankaya,2004, s.11; Dinçel, 2018, s. 207; Karagöl, 2019, s. 95-96; Mackay, 1995, s.10; Purdy, 1997, s.5; Robertson, 1999, s.53; Uzun, 2018, s. 28).

Dinlemenin sağlık, ilişkiler ve toplum olmak üzere azımsanmayacak kadar çok alanda etkisi vardır. İyi dinleyici olan birey, sosyal yaşama kolayca uyum sağlar; karşılaştığı sorunları etkili bir şekilde çözer. Olaylara çarpıtmadan doğru açıdan yaklaşarak kendisini ve çevresini tanır, olayları doğru değerlendirir. Toplumun diğer bireyleriyle sağlıklı ilişkiler kurma yönünde olumlu adımlar atar. Eğer dinleme eğitime gerekli önem verilir, çeşitli kurum ve kuruluşlarda bilinçli bir eğitim verilirse birçok alanda iyileşmelerin olacağı da açıktır (Aytan, 2011, s.28; Harmanakaya, 2016, s.29; Köklü, 2003, s.8; Stoltz, 2008, s.12; Tayşi, 2014, s.26).

Dinleme becerisini geliştirmekte istediğimizde, Yalçın'ın (2006, s. 127-128) da belirttiği gibi beceri eğitiminin "Türkçenin yapısı ile bağdaştırılma" düşüncesi öne çıkar. Yalçın (2006),

dinleme eğitiminin etkili olabilmesi için “sistemli ve planlı” ilerlemesi gerektiğini belirtir. Dinleme, okul yıllarından önce aile içinde gelişmeye başlar. İleriki yıllarda gelişimini aşamalı olarak devam ettirir. Birey dinleme eğitimine erken başlamalıdır (Aktaş, Gündüz, 2016, s.95; Calp, 2005, s. 151; Tayşi, 2014, s.26; Uzun, 2018, s. 29; Yalçın, 2006, s.129). Dinlemenin gelişimi sürekli çalışmaya, sık uygulama yapmaya bağlıdır. Eylem uygulamaya dökülerek geliştirilir (Köklü, 2003, s.16; Palmer, 2014, s.188).

Dinleme, bütün sınıf düzeylerinde sıklıkla kullanılır (Akin, 2015, s.15). Öğrencilerin akademik başarısında “merkezi öneme sahiptir.” Dinleme yeteneği, işitme organlarının dışında bellek gelişimine de bağlıdır (Purdy, 1997, s.179; Stoltz, 2008, s.11).

Okulda verilen dinleme becerisi eğitimi Türkçe derslerinde başlanmalıdır. Çok basit ve somut örneklerden yola çıkılmalıdır. Dinleme yapılırken nasıl oturulması gerektiği, hangi araç gerecin hazırlanması gerektiği, nasıl dinleme yapılacağı konusunda denemeler yapılmalıdır. Yapılan yanlışlar dönüt verilerek düzeltilmelidir. Dinleme eylemi öncesinde işitme testi uygulanmalıdır. İşitme sıkıntısı yaşayan öğrenciler, öğretmeni iyi duyabilecekleri uygun bir yere yerleştirilmelidir. Dinleme etkinliği sırasında, öğrenciler birbirlerini görmelidir. Sınıfın oturma düzeni bu şarta uygun hazırlanmalıdır (Kavcar, 2016, s. 72).

Dinleme becerilerinin gelişimini sağlamak için öğrenciler,

- Okul içi ve dışında yazınsal eserler dinleyebilir.
- Televizyon, bilgisayar, radyo gibi teknolojik araçlar yoluyla haber, tiyatro oyunu izleyebilir; sesli kitaplar okuyabilir.
- Ses kayıt cihazı kullanarak dinlemeler yapabilir.
- Şarkılardan anahtar sözcükler çıkararak sözcük dağarcığını genişletebilir.
- Dikte yöntemi ile dinleme becerilerinin gelişimini ölçebilir (Yalçın, 2006, s. 129-130).
- Dinlenen metne başlık bulabilir; metnin özetini çıkarabilir.
- Giriş gelişme ve sonuç bölümleri farklı yerlerden alınmış toplama bir metin dinleyerek metindeki kopuklukları belirleyebilir.
- Birçok türde metin dinletilip metinlerin türünün bulunması istenebilir (Aktaş, Gündüz, 2016, s. 96).

Dinleme becerisi yaştan etkilenir. Gelişimi yavaştır (Ateş, 2018, s.141). 16 yaşına değin dinleme eyleminin ilerlemesi devam eder. Sürekli olarak gelişir (Yalçın, 2006, s.125). 1, 2. ve

3. sınıfta, öğretmen ve arkadaşlarını basit düzeyde dinleyebilme etkinliği olarak 10-15 dakikayla başlayan dinleme eğitimi, 5. sınıf düzeyinde “15- 20 dakikalık” bir dinleme etkinliğine dönüşmelidir (Kavcar, 2016, s. 74). Daha üst sınıflarda eğitimin süresi 40-50 dakikaya kadar artırılabilir (Aktaş, Gündüz, 2016, s. 95; Demirel’den akt. Altunkaya, 1996, s. 257). Altunkaya (1996)’nın önerisi, “15 ile 30 dakika” süren metinlerden yanadır (Altunkaya, 1996, s.257). Dolayısıyla 5.sınıflarda yapılacak bir dinleme dersi; yaklaşık olarak 15-20 dakika sürebilecek, öğrencilerin dikkatini çekebilecek, birden fazla duyu organına seslenebilecek uyarıcılarla donatılmış etkinliklerden oluşmalıdır.

### 1.1.2. Dinleme Üstbilis Becerisi

“Üstbilis” kavramı, 1970’li yıllardan itibaren birçok çalışmaya konu olmuş; birçok araştırmacının da dikkatini çekmiş ve değer kazanmıştır. Son yıllarda yapılan çalışmalarla birlikte üstbilisin önemi biraz daha anlaşılmıştır.

“Üstbilis” bir kavram olarak 1970’li yıllarda Flavell’in çalışmalarıyla resmi anlamda gün yüzüne çıkmıştır. Flavell, üzerinde çalıştığı üst bellekten esinlenerek bu çalışmayı ortaya koymuştur (Melanlıoğlu, 2011, s.64). Flavell’e göre üstbilis, bireyin kendi belleğinin çalışma yönteminin farkına varmasıdır. Bireyin edindiği bilgileri depolama, gereksinim durumunda geri çağırma süreçlerini yönetme ve izleme becerisidir. Üstbilis, bireyin amaçlı ve bilinçli gerçekleştirdiği eylemler dizgesidir. Bireyin gelecekteki süreçlerinin kolaylaştırıcısıdır. Doğrudan hedefe yöneliktir (Doğan, 2013, s.8). Bu kavram alanyazında yaygın olarak, bireyin nasıl düşündüğünün bilincinde olması; öğrenme görevlerini kendi öğrenme yoluna uygun düzenleyebilme yeteneği olarak geçer (Akpınar, 2011).

Bireyin kendi özelliklerini tanıması, eksikliklerini görebilmesi; kendini, öğrenme sürecini denetleyebilmesi ve sistemli bir şekilde düzenleyebilmesi yabancı kaynaklı çalışmalarda “metacognition” kavramıyla karşılanır. TDK bu yabancı terimin karşılığı olarak “üstbilis” kavramını önerir. Bu çalışmada da Türkçe sözcüklerin kullanımına dikkat edilecek, “metacognition” kavramı yerine “üstbilis” kavramı kullanılacaktır.

Alanyazın taranmış, “üstbilis” kavramının karşılığında “yürütücü bilis, bilis ötesi, bilis üstü, farkındalık, bilişsel farkındalık, metabilis” gibi sözcük kümelerinin kullanıldığı görülmüştür. Çalışmalar incelendiğinde, üstbilis becerilerinin tam olarak ne olduğu; üstbilisin kapsamı ve temel özellikleri konusunda araştırmacıların farklı düşüncelerde olduğu görülebilir.

Bu durum, üstbilişin sınırları tam olarak çizilememiş bulanık, soyut bir özellik olmasından kaynaklanabilir (Scott, Levy, 2013, s.121).

Üstbiliş, iki ana ulamdan oluşur:

a. Üstbilişsel bilgi

b. Üstbilişsel denetim'dir (Kuhn ve Dean'den akt. Öztürk, 2017, s. 162; Scott, Levy, 2013, s.122).

Alanyazında birçok üstbilişsel bilgi türünden bahsedilir. Sözü geçen üstbilişsel bilgi türleri şunlardır:

<b>Üstbilişsel Bilgi Türleri</b>	
Açıklayıcı Bilgi	Bireyin bir "insan" olarak yetenek ve sınırlılıklarının bilgisidir. Aynı zamanda bu bilgi türü, bireyin sahip olduğu bilişsel kaynakların ve diğer bireylere göre ayrılan yönlerinin bilgisini verir.
İşlemsel Bilgi	Bireyin seçtiği stratejiyi işleme koyma bilgisidir.
Durumsal Bilgi	Etkin öğrenici konumundaki bireyin öğrenme stratejileri; stratejileri nasıl ve ne zaman uygulayacağı hakkındaki bilgisidir. Birey, dinleme amacına uygun stratejiyi seçme özgürlüğüne sahiptir. Ancak seçim yaparken niçin bu stratejiyi seçtiğinin farkında olmalıdır. Birey, seçtiği stratejinin etkili olmadığını düşündüğü takdirde değişikliğe gidebilir.
Yordam Bilgisi	Bireyin öğrenme görevini başarıyla tamamlamak için izleyeceği yolu bilme bilgisidir. Bu üstbilişsel bilgi türü, sadece izlenecek yolun bilgisidir. Bireyin iş yapma becerisini açıklamayabilir.
Bildirimsel Bilgi	Bireyin öğrenme görevine başlayıp başlamayacağı hakkındaki bilgisidir. Bu bilgi türü, bireyin öz yeterlilik inancından ve güdülenme düzeyinden etkilenir. Birey, kendi yeteneklerini ve becerilerini etraflıca düşünür. Öz yeterlilik inancının etkisinde kalarak bir karar verir.

Üstbilişsel denetim ulamı aşağıdakiler üzerinde yoğunlaşır:

1. Planlama,

2. İzleme,

3. Değerlendirme'dir (Goh, 2008, s. 197; Melanlıoğlu, 2011, s.67; Scott, Levy, 2013, s.124; Schraw, Crippen ve Hartley'den akt. Öztürk, 2017, s.162).

Birey planlama aşamasında, dinlemeyle ilgili öğrenme görevlerini tanımlar. Dinlemeye dair kaygı ve endişeleri varsa bunları giderecek çalışmalar yapar. Kaygı ve stres düzeyini düzenler. Dinleme amacını net bir şekilde belirler. Dinleme yöntem ve tekniklerini araştırır. Yöntem ve tekniklerin uygulanışları hakkında bilgi edinir. Belirlediği dinleme amacına uygun yöntem ve teknik seçimi yapar. Zaman planlaması yapar. Aşağı yukarı ne kadarlık bir zamana gereksiniminin olduğunu belirler. Belirlediği zaman içinde yararlanabileceği kaynakları tespit eder.

Birey izleme aşamasında, dinleme amacını ve dinlerken yapacaklarını tekrar sorgular. Öğrenme görevlerini düşünür. Art alan bilgisiyle yeni edindiği bilgileri karşılaştırır, bunları birleştirir. Özgün bir düşünceye ulaşır. Planına uyup uymadığı konusunda düzenli denetlemeler gerçekleştirir. Eğer herhangi bir aksaklık görürse veya sıkıntı yaşayacağını anlarsa planda değişikliklere gidebilir. Birey sıkıntı durumunda gerekli gördüğü takdirde yöntem ve tekniğini de değiştirebilir. Çıkarımları doğrultusunda kendisi için daha yararlı olacağını düşündüğü tekniklere başvurur. Üstbilis süreci devamlı denetleme yapmayı gerektirir. Süreç boyunca etkin kalmak ve sürecin her alanında denetleme yapmak verimli bir öğrenme sürecini beraberinde getirir (Öztürk, 2017, s.163). Öz yeterlilik inancı, öz düzenleme sürecinde öğrencilerin seçimlerini etkiler. Öz yeterliliği yüksek olan, üstbilis stratejilerini etkin kullanan öğrenciler, yüksek öğrenme başarımına sahiptir (Baykara, 2011, s.81).

Birey değerlendirme aşamasında, dinleme amacına ulaşma durumunu tespit eder. Planının gerçekleşme oranına bakar. Amacına göre seçtiği yöntem ve tekniğin etkisini değerlendirir. Üstbilis seçimler, başarısız sonuçlanabilir. Birey kendisi için etkili olmadığını düşündüğü teknikleri, gelecekte uygulayacağı benzer dinleme çalışmaları için ipucu olarak kullanır. Başarısız sonuçlar da birey için birer üstbilis bilgisidir. Dinleme etkinlikleri, bireyin bir önceki çalışma sonuçlarından etkilenir (Veenman, 2006, s. 5-6).

Düzenleme yapmak, üstbilis bilginin denetimini yapmaktır. Birey denetleme yaparak kendi öğrenme süreçlerinin gelişimlerinin takibini yapabilir. Denetimleri sonucunda tespit ettiği yanlış uygulamalarını düzeltir. Bu aşamaya kadar gelen birey, dinleme sürecini plana dökmüş, dinlenecek metinle ilgili tahminlerde bulunmuş, dinleme etkinliğine yoğunlaşmış, kendi dinleme davranışlarını incelemiş, geçirdiği süreci denetlemiş ve denetleme sonrasında gerekli düzeltmeleri yapmıştır. Dinleme yapan birey, bilişsel ve fiziksel becerilerini çalıştırır.

Kendi bilişi üzerinde söz sahibidir. Kendi düşünme süreçlerini değiştirebilir. Dinlemenin tüm aşamalarında etkindir.

Üstbiliş çalışmalarının Flavell'in çalışmalarıyla yaygınlaşmaya başladığı düşünülürse Flavell'in bu konuya bakış açısı incelenebilir. Flavell (1979), "üstbiliş" kavramını dört ulamda toplar:

### 1. Üstbilişsel bilgi

Üstbilişsel bilgi, kısaca bireyin kendisini tanınmasıdır. Bireyin bir olay veya durumla karşılaştığında, kendi yeteneklerini ve davranış örüntülerini düşünerek yapabileceklerinin farkındalığını yaşamasıdır (MEB, 2019, s. 5; Öztürk, 2017, s. 162).

Öğrenmeyi öğrenme sürecinin etkili olabilmesinin yolu öncelikle bireyin kendini tanınmasından geçer. Bireyin kendini iyi tanınması, hangi konularda güçlü ve zayıf olduğunu bilmesi durumu; uygun öğrenme yolu seçebilmesinde ona rehberlik eder. Yeteneklerini ve sınırlılıklarını bilen birey, kendini geliştirebilecek doğru yolu izleyebilir. Üstbilişsel farkındalık, bireyin akademik başarı düzeyi ve öz yeterliliği ile ilişkilidir (Turan, 2013, s. 8).

Fromm'a (2019) göre kendini tanımak olgusu, sadece bilinç düzeyinde olanların farkındalığı değildir. Aynı zamanda bilindışı süreçleri de buna eklenmelidir. Birey kendini tanıma yolunu seçtiyse sadece bilinçli eylemlerini değil bilinçdışı eylemlerini de hesaba katmalıdır. Ancak bireyin kendini tanınması, davranışlarının farkında olması, davranış örüntülerinin çözümlemesini yapması tek başına yeterli değildir. Birey tüm bunların yanında, kendini geliştirmeyi amaçlamalı; davranışlarını ve alışkanlıklarını düzenlemelidir. Farkındalık sağlayıp düzeltmek için uygun girişimlerde bulunmazsa bu farkındalık sonuç vermez (s. 163-170).

Toplumu oluşturan bireyler, Flavell için "bilişsel bir varlık" tır. "Düşünen varlık" olarak ele alınan bireylerin "hedef belirleme, deneyim oluşturma, eyleme geçme ve görevleri yerine getirme" becerileri bu ulamda birleşebilir. Bu ulam detaylandırılırsa kendi arasında üç alt ulama da ayrılabilir:

*a. Kişi bilgisi:* Bu alt ulam, iki ayrı anlamın karşılığında kullanılabilir:

1. Flavell tarafından bilişsel bir varlık olarak düşünülen bireyin kendisi hakkında bildiği her şeyi içine alır. Bireyin bir insan olarak kendi türünün özellikleri; kendine has bilişsel özellikleri, yetenekleri ve sınırlılıkları" hakkındaki bilgisidir (wikipedia, 2021). Bireyin kendini tanınması, güçlü ve zayıf yönleriyle kendini kabul etmesidir.

2. Bireyin, başka bireylerin becerileri hakkındaki bilgisini içerir. Birey bir arkadaşı veya iş ortağı için “O, şu alanda diğerlerine göre daha yetenekli” tümcesini kuruyorsa da bu alanı karşılar.

*b. Görev:* Öğrenme görevleri her güçlük düzeyinde hazırlanabilir. Bireyin süreç içerisinde karşılaşılabileceği görevlerin farkında olması; çeşitli güçlük düzeylerinde hazırlanan görevlerin gerektirdiği bilişsel ve fiziksel özellikler hakkındaki bilgisidir. Bu bilgi türünü kullanan birey, görevleri güçlük düzeyine göre sınıflandırabilir; görevin gerektirdiği bilgi, beceri ve yöntemleri uygulayarak başarıya ulaşabilir.

*c. Strateji:* Bireyin herhangi bir durumla baş başa kaldığında, kendisi için uygun öğrenme yollarını seçebilme yeteneğidir. Kendi özelliklerinin farkında olan birey, öğrenmelerine uygun yöntem ve teknik arayışına girer. Bu ulam, farklı durumlarda hangi öğrenme yolunun seçilebileceği konusunda bireye yardımcı olur. Flavell (1979), üstbilişsel bilgi türlerinin etkileşim halinde olduğunu belirtir (s.907).

## 2. Üstbilişsel deneyimler

Deneyimler bilişsel veya duyuşsal birikimlerdir. Üstbilişsel deneyimler, her bireyde değişiklik gösterirken herhangi bir etkinlik sırasında bireye eşlik eder (Flavell, 1979, s.906).

Araştırmalar temel alındığında, bireylerin deneyimlerinden her zaman ders çıkarmadığı görülür. Alanda uzmanlaşmak, her zaman yanlış bilgileri yok etmek için yeterli değildir. Bunun dışında kendi deneyimlerine çok inanmak gelişmeye engel olur. Öznel yaşantılar sonucu ortaya çıkan deneyimler, sahte güven duygusuna neden olarak bazı durumlarda bireyleri yanıltıcı bir güç olabilir. Yeterli gelme düşüncesi, bireyi farklı deneyimler içine girmeyi gerekli bulmama yanlış inancına iter ve sorgulama yapmayı bıraktırır. Bireyin var olan başarısını koruyamamasına neden olur (Eurich, 2019, s.27).

## 3. Hedefler

Süreç sırasında ulaşılmaması istenen görevlerdir.

## 4. Eylemler

Bireylerin görevlere uygun izlem geliştirmesidir. Flavell eylemler aşamasını anlatırken “strateji” kavramını kullanmayı tercih eder (Flavell, 1979, s.906-907).

Flavell, üstbiliş becerisine ait bilginin uzun süreli bellekteki diğer bilgilerden farklı olmadığını söyler (Flavell, 1979, s.907). Kişinin kendi düşüncesi hakkında sahip olduğu bu



bilgi, diğ er bilgi türleri gibi saklanır (Scott, Levy, 2013; s.121). Üstbiliş, biliş in bir parçasıdır. Araşt ırmalar göstermektedir ki beyinde üstbiliş e ait bir alan yer almamaktadır (Baykara, 2011, s.82). Üstbiliş, biliş sisteminin geliş im ürünüdür. Aynı zamanda biliş sel sistemin üretici gücüdür. “Bellek taraması” yapılarak bu bilgi hatırlanabilir, kullanılabilir hale gelebilir (Akın, 2006, s. 98).

Eğ itim ortamında, farklı zamanlarda öğrencilerden duyulabilecek sözler ş unlardır:

- Dinlemeye başlamadan önce metin hakkında tahminler yürütüyorum. Metnin baş lığı na dikkat ediyorum. Metni dinlerken zorlanmayacağı mı düşünüyorum. Ama dinleme yaparken metin akıp gidiyor. Kaç ır dığı m yerler oluyor. Metinle ilgili soruları yaparken zorlanıyorum. (Üstbiliş bilgisi, dinleme sürecini kestirme)

- Dinleme yaparken nasıl dinlemem gerektiğı konusunda bilgi sahibi değı lim. Dinleme yol ve yöntemlerini bilmiyorum. Dinleme etkinliklerine nereden baş lanır, nasıl bir yol seç ilir, hiç bilmiyorum. Sadece susup metni dinliyorum. Küç üklüğ ümden beri ailemden ve öğ retmenlerimden böyle öğ rendim. (Dinleme sürecini planlama, dinleme hedef/amaç belirleme)

- Dinleme etkinliklerinin zor olduğunu düşünmüyorum. Kulaklarım da iyi duyuyor. Metni rahatlıkla dinleyebiliyorum. Ancak soruları çözünce çok yanlış ım çık ıyor. Duyduklarımın hepsini işaretledim aslında. İş aretlediklerimin doğru olması gerekirdi. Nerede yanlış yapıyorum? (Kendi dinleme sürecini takip etme, öğ renme sürecini yönetme, aş amalı ilerleme)

- Öğ retmenimiz sınıfa bazen dinleme metinleri getiriyor. Dinleme yapmadan önce metinlerin baş lıklarını söylüyor. Baş lıkları duyunca bazı metinleri zor buluyorum. Yapamayacağı ma inanıyorum. Dinlemek istemiyorum. Ama öğ retmenimiz metni nasıl dinleyeceğ imizi, dinleme öncesinde, dinlerken ve dinleme bittikten sonra dikkat etmemiz gerekenleri anlatınca biraz rahatlıyorum. Metni dinlerken ve dinleme sonrasında soruları çözerken etkinliklerin sandığı m kadar zor olmadığını görüyorum. (Üstbiliş bilgisi)

- Dinlemek zor değı l ki! Sınıf iç erisinde dinleme etkinliklerini ilk bitiren benim. Öğ retmenimiz dinledikten sonra, dinlediklerimize ilişkin sorular soruyor. Bütün soruları doğru yaptığı mı düşünüyorum. Herkes etkinlikleri tamamlayınca soruları sınıfça tartış ıyoruz. Sonuç lara baktığı mda, yanlış larımın çok olduğunu fark ediyorum. Doğ ru yaptığı mı

düşündüğüm bazı soruları dikkatsizlikten kaçırıyorum. Bunun dışında, metni farklı algıladığım için yaptığım yanlışlar da var. (Dinleme sürecini denetleme, “geriye dönüp bakma”)

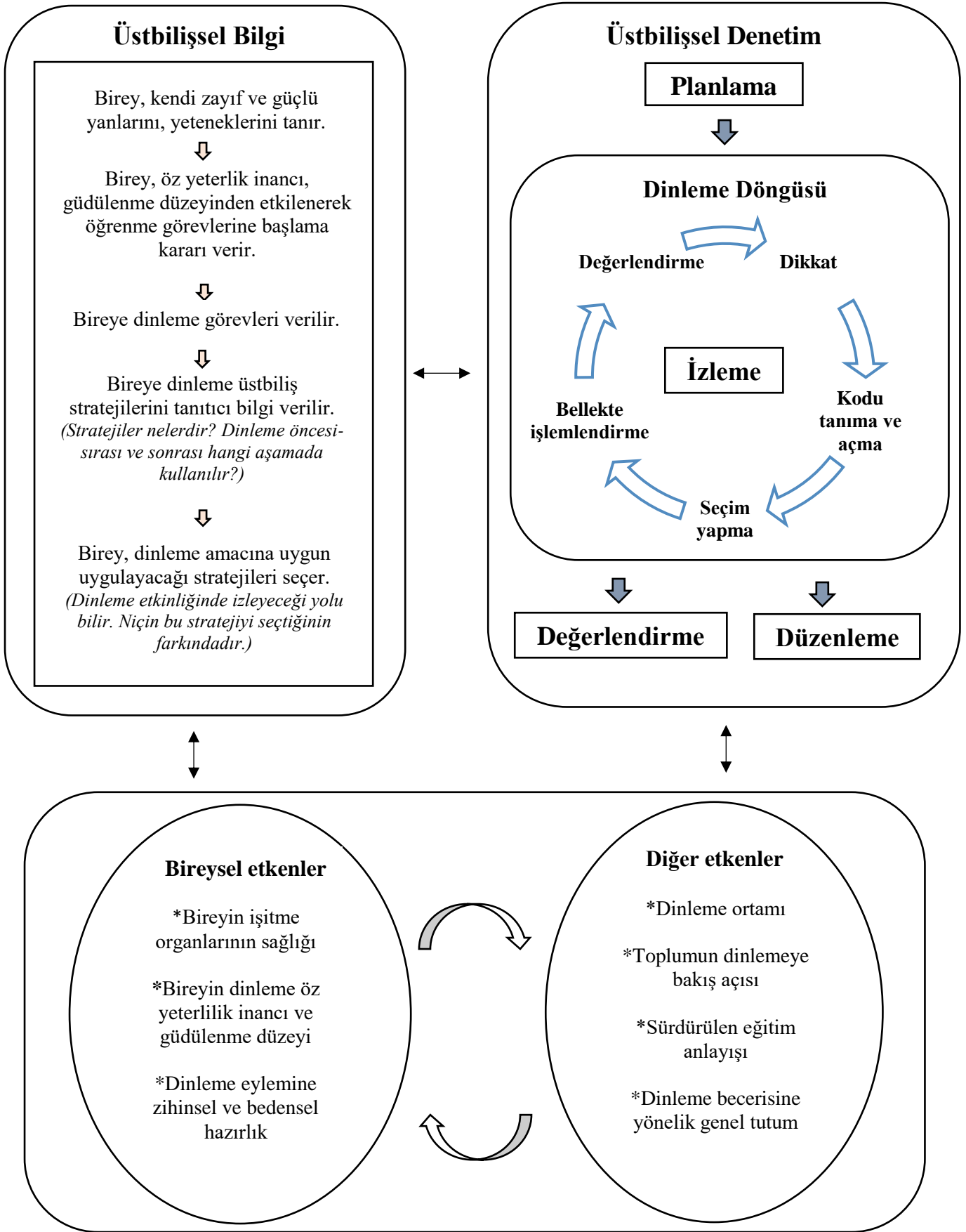
Öğrenciler arasında buna benzer pek çok yakınma duyulabilir. Bunlar dinleme etkinliklerinde başarı gösteremeyen öğrencilerin sözleridir. Bu sözler başlangıçta öğrencilerin öylesine verdiği, önemsenmesine gerek duyulmayan tepkiler olarak algılanabilir. Tepkiler hakkında biraz düşünüldüğünde, bu söylemlerin öğrenciler tarafından rastgele söylenmiş duygusal tepkiler olmadığı, sorunun başka bir nedenden kaynaklandığı anlaşılabilir. Dikkat edilirse öğrencilerin her bir sözü sadece alan bilgisi eksikliğinden kaynaklanmaz. Öğrenciler, süreç içerisinde yaşadığı sorunun farkındadır fakat soruna yönelik çözüm üretme aşamasında sıkıntı yaşamaktadır. Öğrencilerin bu tepkileri, araştırmacılara ve öğretmenlere öğrenciler hakkında birtakım ipuçları verir. Kullanılan sözcükler irdelenirse, her ifadenin altında yatan sorunun üstbilgi bilgisi ve beceri eksikliğinden kaynaklandığı görülebilir (Aşık, 2015, s.4).

Araştırmacılar ve eğitimciler, yaşadığı sıkıntıların başarıyla üstesinden gelen, sorgulayan, düşünen, kendisini yönetmeyi bilen bireylerin yetişmesi için üstbilgi becerilerinin üzerinde önemle durur. Üstbilgi, bilişsel ve planlanabilir niteliğe sahip bir süreçtir. Yapılandırmacı anlayışla beraber öğretmenler veya uzman öğreticiler tarafından eğitim süreçlerinde yeğlenebilir (Çetin, 2014, s.26; Katrancı, 2012, s.50). Öğrenci, üstbilgi becerilerini geliştirirerek kendini tanıır, olumlu olumsuz özelliklerinin farkına varır. Eksikliklerini görür. Kendi öğrenmelerinin sistemini fark eder. Kendi zihinsel sürecini dikkatli bir şekilde izleyebilir, denetleyebilir ve düzenleyebilir. Sistemli şekilde çalışarak öğrenmelerini tamamlar (Özbay, Bahar, 2012, s.159). Kendine göre en iyi şekilde nasıl öğrenebileceğini bilen öğrencinin akademik başarıları da bu durumdan olumlu etkilenecektir (Doğan, 2013, s.7; Goh, 2008, s.196). Öğrenme ve çalışma stratejilerinin eğitimi, öğrencilere ilkökul sınırlarından başlayarak verilmelidir.

Çalışma sistemi ve bellekle etkileşim süreci düşünüldüğünde dinleme becerisinin gelişimi bireysel uğraşı ve farkındalık gerektirir. Üstbilgi, dinleme becerileri ile ilişkilidir (Çankaya, 2004, s. 97; Öztürk, 2017, s.162). Ancak Cüceloğlu (2001), dinleme becerisini geliştirebilmek için çeşitli kurum ve kuruluşlarda verilen eğitimin yetersizliğinden yakınır (Cüceloğlu, 2001, s.174). Öğrenciler kendi becerilerinin, kendi öğrenme yollarının farkında olursa eğitimde bilinçli bireyler görmek olanaklı olur. Bu sayede öğrenci, istenen başarıya daha kolay nasıl ulaşabileceğinin yanıtını bulur. Sistemli bir gelişim izleyebilir. Art alan bilgisi ve uygulama becerisi yeterli düzeyde olmayan öğrenciler akranlarıyla işbirliği yapabilir; onların bilgi ve deneyimlerinden yararlanabilir (Goh, 2008, s.190-205).

Öğrenmelerinden sorumlu tutulan öğrencinin istenen başarıya ulaşması, öncelikle kendi becerilerinin farkında olması, eksikliklerini gidermesi ve kendi düşünme yeteneğini geliştirmesiyle doğru orantılıdır. Düşünme yeteneğini geliştiren bilinçli bir öğrenci, kendini ve öğrenme sürecini denetleyebilir. Hem kendisi hakkındaki bilgisi hem de denetlemeleri sonucu edindiği bilgiler yardımıyla kendi öğrenmelerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilir. Bahsedilen şekilde yapılan bilinçli öğrenmeler, bilinçsiz gerçekleştirilen öğrenmelerden daha kalıcı, etkili ve verimli olur.

Dinleme üstbilgi çalışmaları, 1990'lı yıllardan itibaren yaygınlaşmaya başlar. Goh (2008), Flavell'in üstbilgi çalışmasını ikinci dil düzeyinde dinlemeye uyarlamıştır. Dinleme üstbilgi becerileri ile dinleme becerileri ilişkilidir. Aşağıdaki şekil, öğrencilerin dinleme üstbilgi becerileri ile dinleme becerileri arasındaki ilişkiyi açıklamak için bir örnek niteliğindedir.



*Şekil. 2. 2. Dinlediğini anlama ve dinleme üstbilgi farkındalıkları döngüsü*

Döngü; üstbilgişsel bilgi, üstbilgişsel denetim ve bu akışı etkileyen durumlardan oluşur. İşleyişi şöyledir:

**A. Üstbilgişsel Bilgi**

Üstbilgişsel bilgi; bireyin kendini tanıması ve güçlü-zayıf yönlerinin farkında olmasıyla beraber kendi öğrenme yolunu şekillendirme bilgisidir. Döngü, okul ortamındaki bir öğrenci açısından düşünüldüğünde, öğrencilerin üstbilgiş süreci incelenebilir. Öğrencilerin üstbilgiş sürecinde geçirdiği süreç,

- Kendini tanıma
- Dinleme görevlerini tanımlama ve belirleme,
- Gereksinim duyulan bilgiyi toplama,
- Belirlenen soruna ilişkin strateji seçimi,
- Süreç devam ederken seçilen stratejinin ve sürecin gidiş biçiminin denetlenmesi,
- Süreç bitiminde çıktıyı denetleme olarak özetlenebilir (Çetin, 2014, s.26).

Üstbilgiş sürecindeki bir birey, öncelikle kendi özelliklerini tanımalı; yeteneklerinin ve sınırlılıklarının bilincinde olmalıdır. Üstbilgiş becerilerinin farkında olan, kendini her yönüyle bir bütün olarak tanıyan öğrenciler amaçlarına daha çabuk ulaşır. Zamanını yönetmeyi bilir. Sınırlı zaman dilimi içerisinde birçok işini tamamlar. Bunun getirisi olarak, öğrenciler okul yaşamında başarıya ulaşır (Ateş, 2018, s. 139).

Bireyin öz yeterlilik inancı ve güdülenme düzeyi, dinleme davranışlarını doğrudan etkiler. İçsel öz farkındalığına ulaşmış öğrenciler yetiştirmek dinleme becerisinin gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. İçsel öz farkındalık, öğrencinin bir birey olarak toplumla uyumunu, davranış örüntülerini, değerlerini, isteklerini, güçlü ve zayıf yönleri dâhil tüm duygu ve düşüncelerini anlatır. İçsel öz farkındalığı yüksek olan öğrenciler öğrenmelerini yaparken zevk duyar, ders saatleri dışında da kendi istekleriyle ilgili konuyla ilgili çeşitli etkinliklerde bulunurlar. Öğrencilerin kaygı durumlarından kurtulmaları içsel öz farkındalık yardımıyla sağlanabilir. Öğretmenler ise öğrencilerle beraber farklı bir şeyler keşfeder, araştırır, kendini geliştirir (Eurich, 2019, s.24). Bu durumda, öğrencinin karşısında iki farklı seçenek belirir: Öğrenme görevlerine başlama kararı almak, öğrenme konusunda isteksiz davranmak. Öz

yeterlilik inancı ve güdülenmesi olumlu düzeyde olan öğrenci öğrenme görevlerine başlama kararı verir. Eğer öğrencinin öz yeterlilik inancı ve güdülenmesi yeterli düzeyde değilse öğrenme görevlerine başlama konusunda isteksiz davranır.

Öğrenci dinleme yapmak için kendini hazır hissederse bir sonraki aşamaya geçiş yapılabilir. Sözü edilen aşamada, öğretmen veya uzman öğretici öğrenciye dinleme görevlerini verir. Öğretmen dinleme görevlerini bir bütün halinde öğrenciye sunar. Öğrenci dinleme etkinliği boyunca yapacağı görevleri bilir. Dinleme sürecinin kestirimini yapabilir.

Öğretmen dinleme görevlerinin sunumunu yaptıktan sonra öğrenciye dinleme üstbilgi becerilerini tanıtır. Öğrenci dinleme öncesinde, dinleme etkinliği devam ederken ve dinleme sonrası aşamalarında yararlanabileceği stratejiler hakkında bilgi sahibi olur. Bir önceki aşamadan da dinleme görevlerinin neler olduğunu bilen öğrenci, dinleme görevleri ile görevlere uygun stratejileri eşleştirir.

Üstbilgi bilginin son aşaması, bireyin dinleme öncesinde belirlediği amaca uygun olarak uygulayacağı stratejilerin seçimini yapmasıdır. Strateji ve görevlerin belirli olması durumu, öğrencinin dinleme farkındalığını artırır. Öğrenci dinleme etkinliğinde izleyeceği yolu bilir. Öğrencinin strateji seçimi bilinçlidir. Hangi stratejiyi niçin seçtiğinin farkındadır.

Dinleme becerisi, kolay elde edilebilirliği nedeniyle gelişimi önemsenen bir beceri değildir (Tayşi, 2014, s. 32). Öğrenciler genel olarak nasıl dinleyeceklerinin farkında değildir. Öğrenciler dinleme öncesinde, dinleme yaparken ve dinleme bittikten sonra ne olacağı konusunda yeterli bilgiye sahip değildir (Öztürk, 2017, s.163-164). Bu durumun etkileyicisi, öğretmen ve öğrencilerin kulak-bellek etkileşimini; dinleme üstbilgi strateji çalışmalarını bilmemeleri olabilir. Öğretmenler, sınıf ortamında sık sık “Susun, konuşmayın, dinleyin!” diyerek uyarıda bulunur. Ancak dinlemenin nasıl yapılacağı hakkında bilgi sahibi olan azdır. Dinleme etkinliklerinde, öğrencilerin sadece susup beklemesi gerektiği düşünülür (Kaplan, 2004, s. 17). Tüm bunların yanında, uygulama eksikliği vardır. Öğrencilere dinlemenin çalışma şekli, bellekle etkileşimi anlatılmalıdır. Dinlemenin önemi kavratılmalı; bol uygulama yapmaya özen gösterilmelidir.

## B. Üstbilişsel Denetim

Bireyin üstbiliş becerilerinin ikinci basamağı, üstbilişsel denetim'dir. Üstbilişsel denetim,

1. Planlama
2. İzleme
3. Düzenleme
4. Değerlendirme olarak sınıflandırılabilir.

### a. Planlama

Üstbiliş sürecindeki bir öğrenci, öğrenme sürecine başlamadan önce süreci nasıl geçireceğine ilişkin bir plan oluşturabilir. Öğrenme sürecinde kendi öğrenmelerini izleyebilir. Öğrenme sonrasında ise ne kadar öğrendiğini ölçebilir veya verimli bir öğrenme süreci yaşayıp yaşamadığının değerlendirmesini yapabilir.

Eurich (2019), yaptığı çalışmalardan hareketle içsel değerlendirme yaparken bireyin kendine “neden” sorusu yerine “ne” sorusunu sormasının daha yararlı olduğunu savunur. “Neden” sorusu, içsel değerlendirmede etkisiz bir sorudur. Bireyler tarafından genellikle istenmeyen durumlardan söz ederken kullanılır. Bireye olumsuz düşüncelerini hatırlatır. Ancak “ne” sorusu, nesnelliğin korunmasını sağlar. Geleceğe odaklanmayı kolaylaştırır. Yeni, özgün düşünceler oluşturma açısından itici bir güçtür (Eurich, 2019, s.31-33).

Bu aşamada dikkat edilmesi gereken durumlar:

- *Dinleme amacı/hedefi belirlemek:* Dinleme eyleminin başlama noktası dinleme amaçlarıdır. Birçok araştırmacı, dinleme etkinliği için amaç belirlemeyi olmazsa olmaz bir durum olarak nitelendirir (Aktaş, Gündüz 2016, s.96; Gülbahar, Durmuş, 2019, s.345). Robertson (1999) amacı olmadan dinleme yapan bireyi, uçak bileti satılan yere gidip gelişigüzel herhangi bir yer için bilet isteyen adama benzetir. Nereye gideceğini bilmeyen bir birey, yanlış yollara da sapabilir (s. 60). Dinleme eyleminin bir amaç tarafından yönlendirilmesi, öğrenciler açısından düşünüldüğünde dinlenen konuyu daha dikkatli dinleyebilmeleri durumunun devamlılığını sağlar. Dinleme becerileri gelişir (Epçaçan, 2013, s. 336; Tayşi, 2014, s.35).

- *Dinlenecek konuya ilgi duymak:* İlgi, konuya verilen dikkati etkiler. Dinleyiciler ilgi duyduğu konuları daha fazla ve daha dikkatli dinleme ve öğrenme eğilimindedir (Sarıkaya, 2018, s.68). Dinleyeceği konuya iyi odaklanmış bir birey de dinlediği konudan daha fazla bilgi öğrenecek, kendisinde bulunan söz varlığına yeni sözcükler ekleme olanağına sahip olacaktır.

Bu durum, aynı zamanda bireyin dinlediği süre boyunca dinlediklerinden zevk almasını sağlar (Aktaş, Gündüz, 2016, s.94).

- *Ani durumlara karşı önlem almak:* Dinleme etkinliği sırasında, etkili dinleme yapmayanlar telefon çalması, yere bir eşyanın düşmesi gibi aniden meydana gelen durumlarda şaşkınlığa uğrar. Hemen dikkatleri dağılır, nerede kaldığını, en son ne duyduğunu unuttur. Dolayısıyla dinleme etkinliği ile bağları kopar (Robertson, 1999, s.34). Dikkatli dinleyiciler ise konuya odaklanmış oldukları için ani durumlar karşısında şaşkınlığa uğrasalar da konudan kopacak kadar etkilenmezler. Ani durumun bitiminden itibaren asıl konuya olan dikkatlerini sürdürürler. Bu durumda, zihinsel akışları kesilmez.

### *b. İzleme*

İzleme yapmak, bireyin içgörü kazanmasını sağlar. Birey, bu yolla öz sorgulama yaparak öğrenmeler gerçekleştirme gücünü geliştirebilir (Doğan, 2013, s.8-9).

İzleme aşamasındaki bir öğrencinin dikkatli olması gereken birtakım durumlar vardır:

- *Dinleme yaparken konuya odaklanmak:* Odaklanmak, o anda sadece o işle ilgilenebilmek; o iş dışındaki başka şeyleri neredeyse unutmuş olmaktır (Fromm, 2019, s.176). Dikkatli olmak, uğraşılan işlerde yoğunlaşmayı sağlar (Çankaya, 2004, s.16). Dikkat; açılıp kapanan bir elektrik devresi gibi bireyin dinleme sırasında yorulurken ara vermesi durumunda bile kısa aralıklarla işleme yapmaya devam eder. Dinleme öncesi, sırası ve sonrası aşamalarında farklı düzeylerde gerçekleşir (Ateş, Ercan, 2015, s. 108; Calp, 2005, s. 142).

Dinleyeceği konuya odaklanan öğrenci; bütün algı işleyişini o anda ve konuda tutabilir, zihinsel kavrayış yeteneğini en üst düzeyde kullanabilir. Günümüzde dikkat unsurunu koruyarak dinleme yapabilmek kolay değildir (Çankaya, 2004, s.12). Fromm'a (2019) göre "dikkat" öğrenilebilir (s.176).

- *Sözsüz iletilere takılı kalmamak:* Konuşmacı, el hareketlerini kullanım durumundan, mimiklerinden kıyafetine kadar dinleyiciler için birçok ileti barındırır (Çankaya, 2004, s.20). Sınıf ortamında da konuşmacı görevindeki öğretmenin duruşu, giyimi, yüz ifadesi, ses tonu vs. öğrenciler için anlamlıdır (Cüceloğlu, Erdoğan, 2019, s.198). Ancak dinleyenler, konuşmacının sözlü ve sözsüz iletilerine fazlasıyla takılıp asıl iletiyi kaçırmamalıdır.

Albert Einstein, Princeton Üniversitesi kampüsüne ders vermek için geldiğinde, öğrencileri onun lastik ayakkabılı, kısa pantolonlu ve çorapsız olduğunu fark etti. Kötü dinleyiciler tüm ders boyunca kikir



kıkır güldüler ve mesajı kaçırdılar. Etkili dinleyiciler onun dış görünüşü üzerinde durmadılar ve anlattıklarının içeriğiyle bilgilerini artırdılar (Robertson, 1999, s.30).

Einstein'in dersinde etkili dinleme yapan öğrenciler, dikkatlerini anlatılan konuya odaklamış, anlatılanlardaki asıl düşünceyi yakalayabilmişlerdir. Imhof (1998, s.100) de dinleyicileri uyarır. Etkili dinleme alışkanlığı edinmeyen dinleyiciler, konuşmadan çabuk sıkılır ve konuşmacıyı incelemeye başlar. Ancak bu durum dinleyici açısından zaman kaybından başka bir şey değildir. Robertson'ın Einstein örneği gibi konuşmacı dikkat çeken bir görünüme sahip bile olsa bilgi akışının sistemli kaydının sağlanmasını durdurmamak adına odak iyi korunmalı, dinleme içeriğinden uzaklaşılmalıdır.

- *Konu ve konuşmacıyı ön yargısız dinleyebilmek:* Ön yargıya dayalı bir dinleme etkinliği, iletinin gerçekliğini örter. Asıl iletiyi gizler (Robertson, 1999, s.32). İletiyeye kişisel duygu ve düşüncelerin karışmasına sebep olur. Verilmek istenen iletiye ulaşmak güçleşir. İletiden yeni bilgi edinme olanağı kaybedilmiş olur. Yaşantılar sonucu oluşan ön yargılar belli uyarıların alımını önleyici bir etki oluşturur (Gürüz, 2010, s. 253). Dinleme sürecinin verimliliğini artırmak için ön yargıdan uzak bir dinleme etkinliği yapmak gereklidir. Ön yargılardan kurtulmak, metinden duymak istenilenlerden uzaklaşarak metnin asıl iletisine ulaşmayı kolaylaştırır (Aktaş, Gündüz, 2016, s.95).

- *Zor bir konu dinlerken konuyu anlamaya çalışmak:* Dinleyici, dinlediklerini anlayabilmek ve asıl iletiye varabilmek için iletide yer alan bütün sözcüklerin anlamlarını bilmek zorunda değildir. Böyle bir durumla karşılaştığında; bağlamdan hareketle dinlenen metnin veya konuşmanın içinde geçen sözcüklerin anlamları tahmin edebilir; dinlerken karşılaştığı bilmediği sözcükleri işaretleyebilir ve sözcüklerin anlamlarına sözlükten bakabilir (Köklü, 2003, s. 31; Robertson, 1999, s. 36). Etkili dinleme yapabilenler; iletinin açıkça görülmediği, zor konuları sözcük hazinelerini geliştirmek adına elverişli bulur. Dinleme işine yeterli düzeyde güdülenme sağlayamamış bireyler ise düzeylerine oranla zor dinleme etkinlikleriyle karşılaştıklarında etkinlikleri kolayca terk eder (Akın, 2006, s.2).

- *Konuşmacının hızını dinlemeye uyarlamak:* Dinleme, konuşmaya göre daha hızlıdır. Bir birey, dakikada ortalama 100 ile 140 sözcük kullanarak konuşabilirken dakikada ortalama 600 sözcük içeren bir konuşma hızını rahatlıkla anlayabilecek bir donanıma sahiptir. Araştırmalara göre aralarında yaklaşık altı kat fark vardır. Bu durum dinleme ile konuşma becerilerinin arasında hız farkı olduğunun göstergesidir.

Konuşmacı dinleme etkinliğinde hızlı konuşsa bile dikkatli dinleyen bireyler için bu durum sorun oluşturmayabilir. Dinleyenler dinlediğini anlamada zorluk çekmeyebilir. Beceriler arasındaki fark, birey için boş kalma süresi yaratır. Bu süre içinde bireyin belleği boş kalır. Birey boş kaldığı zamanda kendisi için önemli bulduğu sorunlarla ilgilenir. Dolayısıyla belleğinde dinlediği konu dışında farklı düşünceler de dolaşabilir. Etkili dinleme becerisine sahip dinleyiciler ise bu boşluğu, iletinin içeriğini ve konuşmacının amacını düşünerek değerlendirir (Cüceloğlu, 2001, s.179; Yalçın, 2006, s. 126). Cüceloğlu (2001, s. 179), bahsedilen boşluğu doğru kullanabilmenin kolay olmadığını vurgular. Bunun için bireylere “dinleme eğitimi” verilebilir (Yalçın, 2006, s.127).

### *c. Düzenleme*

Üstbiliş stratejilerini kullanan bir öğrenci, kendi bilişsel süreçlerinin farkındadır. Bir konuyu öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğini bilir; bilişsel süreçlerini de buna göre düzenler (Goh, 2008, s. 193). Öğrenciler, dinleme sürecinde yaptığı denetlemeleri sonucunda edindiği bilgileri kullanarak uyguladığı davranışı sürdürebilir; daha sonraki davranışlarını değiştirebilir (Flavell, 1979, s.908).

Düzenleme yapan öğrenci; kendi ilerlemesinin takibini yapabilir (Gama, 2001). Verimli bulmadığı yöntem ve teknikleri değiştirebilir. Başarıya ulaşma durumunu tekrar gözden geçirir (Goh, 2008, s. 198).

### *d. Değerlendirme*

Değerlendirme aşamasında, yansıtıcı teknikler kullanılarak bireyin öz değerlendirme yapması sağlanabilir. Süreç denetimi, dinleme verimliliği için gereklidir (Goh, 2008, s. 199).

## **C. Süreci Etkileyen Durumlar**

Etkili dinleme yapanlar, karşı karşıya kaldığı pek çok dinleme durumunda dinleyeceklerini bazı etmenlere göre seçer. Bireyin dinleme sürecini yöneten, dinleme davranışının oluşmasında şekillendirici bir göreve sahip dinleme süzükleri aşağıdaki gibidir:

- Bireyin içinde doğup büyüdüğü toplumun kültürü,
- Bireyin dinleme biçimi,
- Bireyin yaşı,
- Bireyin beyninin baskınlık durumu (*beyninin sağ tarafı mı sol tarafı mı baskın?*),

- Bireyin dinleme sırasında içinde bulunduğu fiziksel durum (*acıkmış, yorgun, uykulu..*),
- Dinleme yapılan ortam,
- Konuşmacı ile dinleyici arasındaki iletişim durumu,
- Bireyin psikolojik durumu,
- Bireyin dinlemeye ilişkin tutumu (*konuya veya konuşmacıya karşı ön yargısı var mı?*)
- Bireyin dinlediği konu hakkındaki art alan bilgisi,
- Dinlemek için seçilen zamanın bireye uyma durumu (*Bireyin dinleme sırasında acelesi varsa dinleme hakkında yeterince güdülenmemiş olabilir. Dinlediği iletiye dikkatini veremeyebilir*) (Gürüz, 2010, s.260; Thompson, 2010, s.272-273).

#### a. Bireysel etkenler

- *İşitme testine önem vermek*

Dinleme sürecinin ilk aşaması işitmedir. Dinleme eylemi, fiziksel işlemlerinin bir gereği olarak öncelikle sağlıklı duyabilmeye bağlıdır. Kulak işlevini yerine getiremiyorsa dinleme öncesi tedavisi yapılarak yaşanabilecek olumsuzluklar en aza indirgenmelidir. Dinleme eyleminde başarı bir anlamda, sağlıklı işitme durumuna bağlıdır (Imhof, 1998, s.98; Uzun, 2018, s. 23). Çeşitli sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin işitme durumlarının düzenli olarak denetlenmesi gereklidir (Çifçi, 2001, s.170). Bireyin dinleme becerisinin gelişimi kulak organının duyarlılığını artırmakla gerçekleşir (Aktaş, Gündüz, 2016, s. 95).

- *Dinleme eylemine hazır olmak*

Dinlemek için hazırlanmak, Thompson (2010) için iletişim bağlamındaki hedeflere ulaşmanın kilit noktasıdır (Thompson, 2010, s.271). Bu aşamada fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki tür hazırlıktan bahsedilebilir. İlk olarak, dinleme sırasında gereksinim duyulabilecek araç gereçler hazırlanabilir. Dinleme etkinliği sırasında edinilecek bilgileri belleğe sistemli ve düzenli bir şekilde kaydedebilmek, önemli bilgileri daha sonraki zamanlarda da hatırlamak amacıyla not kâğıdı, kalem gibi gereksinim duyabileceği araç gereçleri yanında bulundurmaktır dinleme sürecini olumlu etkiler.

Dinleme bilincine varmış bir birey, dinleme öncesi konuya ilişkin endişe ve kaygılarından uzaklaşır (Ateş, 2018, s. 141). Belleğini yoran, sıkıntı veren ortamlardan uzaklaşır. Dinleme sürecini etkileyecek kişisel düşünce ve sıkıntılarını dinleme sonrasında düşünmek üzere ileri bir zamana atar (Çankaya, 2004, s.16). İçsel güdülenmeye önem verir

(Akın, 2006, s.2; Altunkaya, 1996, s.257). Dinleme etkinliği öncesinde gerekli hazırlıkları yapan, dinleyeceği konu dışında belleğini oyalayan bütün sorunları konuşmanın yapıldığı ortamın dışında bırakmaya özen gösteren ve dinleme kurallarına uygun bir şekilde etkili dinleme yapan bir birey birçok yönden kazanç elde edebilir. Bu durum, dinlediğini anlama sürecini etkiler (Calp, 2005, s. 147; Köklü, 2003, s. 9).

#### b. Diğer etkenler

##### - *Fiziksel ortam yapısının dinleme üzerindeki payı*

Sınıf ortamı, süresi ve yöntemi önceden belirlenmiş etkinliklerin yapıldığı bir atölyeye benzetilebilir (Cüceloğlu, Erdoğan, 2019, s.148). Ortam, sesin dağılmamasına, yankılanmamasına uygun döşenmiş olmalıdır. Ses, konuşmacıya en yakında oturan bireyden en uzaktaki bireye kadar rahatlıkla ulaştırılabilir durumda olmalıdır. Ortam sıcaklığı da dinlemeye engel olacak kadar sıcak veya soğuk olmamalıdır. Oturma malzemeleri rahatsız edecek kadar sert, küçük veya kullanışsız veya bireyde ağırlık hissi verebilecek, fazla yumuşak, geniş olmamalıdır (Çifçi, 2001, s. 171). Ortam iletişim kurabilmeye ve öğrenme yapabilmeye elverişli olmalıdır (Ateş, 2018, s.141; Kaplan, 2004, s.9; Kaya, 2017, s.22; Uzun, 2018, s. 23). Öğrenciye gerekli öğrenme ortamı sağlama, koşulları uygun hale getirme görevi, ilgili okul veya kurumların yönetim birimlerinin, öğretmenlerinin veya bu konuda yetkili uzman kişilerin sorumluluğundadır (Cüceloğlu, Erdoğan, 2019, s.198).

Öğrenciler, öğretim kurumlarında verilen kalabalık eğitim nedeniyle sıklıkla gürültü unsuru ile başbaşa kalabilir. Gürültü, asıl iletişimde değişikliğe neden olur; dinleme sürecini olumsuz etkiler (Gürüz, 2010, s.252). Kalabalık eğitim, dinleme sırasında amaca ulaşma durumunu kısıtlar. Nitelikli bir dinleme eğitimi yapılamayabilir. Çünkü nitelikli dinleme eğitimleri uygun ortamlara gereksinim duyar. Dinleme becerisinin gelişimi için bazı araştırmacılar öğrenci etkileşimi için uygun ortam sağlamanın açısından U oturma düzenine sahip seyrek düzendeki sınıfları verimli bulurken (Epçaçan, 2013, s. 335) bazı araştırmacılar ise bireysel yapılması istenen öğrenme görevleri paylaşmaya imkân vermesi ve dinlediğini anlamadığı halde “nasıl olsa arkadaşlarıma sorarım” düşüncesiyle hareket eden, dinlemeyi önemsemeyen öğrencilerin varlığından dolayı U düzenini bu konuda eleştirebilir (Çifçi, 2001, s.171-172).

##### - *Toplumun dinleme becerisine bakış açısı*

Dinleme, iletişimsel bir beceridir. Toplumun içindeyken kullanılır ve gelişir (Ateş, 2018, s.141). Toplumun dinlemeye bakış açısı, düşünce yapısı, kuralları dinleme

uygulamalarını etkiler. Dinleme becerisinin geliştirilmesi, toplumun bu konuda bilinçlendirilmesine bağlıdır (Çifçi, 2001, s. 166; Imhof, 1998, s. 81-82; Maden, 2013, s. 57; Uzun, 2018, s. 28).

İçinde yaşadığımız toplum, atasözü ve deyimleriyle dinlemenin her durumda yeğlenmesi gereken bir beceri olduğunu savunurken dinleme becerisinin eğitimle geliştirilebileceği bilgisini geri planda tutmuştur. Toplumda var olan yaygın bir yanlış inanç gereği, bireylere edilgin dinleme öğretilir (Çifçi, 2001, s.165-166). Edilgin dinleme inancı nedeniyle toplum içerisinde yanlış uygulamalar görülebilir. Toplumun dinleme becerisi üzerindeki konumu ve bireysel önlem almama nedeniyle dinleme becerisi diğer beceriler kadar önemsenmemiş; doğal gelişimine terk edilmiştir. Bilimsel ve teknolojik birtakım gelişmelerle dinleme becerisini geliştirme konusu önem kazanmıştır (Tayşi, 2014, s.27).

- *Sürdürülen eğitim anlayışı - öğretmen ve veli tutumu*

Uzun yıllar uygulamada kalan eğitim anlayışları ve toplum etkisi, dinleme becerisini geriye atmıştır (Maden, 2013, s. 70). Öğretmenlerin dinlemeye ilişkin tutum ve davranışları, eğitim uygulamaları da bu anlayışlardan etkilenmiştir (Köklü, 2003, s.10). Hem veliler hem öğretmenler, öğrenciler için birer örnektir. Bir öğretmen dinleme becerisini ne kadar iyi geliştirirse öğrencilerini ve çevresini o kadar etkileyebilecektir. Etkili dinleme yapan ve nasıl yapılacağını öğreten bir öğretmen, dinleme becerisinin gelişimi konusunda öğrenciye en çok yardımcı olabilecek öğretmendir (Goh, 2008, s.192).

Dinleme becerisinin gelişimi öğretmenler kadar velilerle de ilgilidir. Veliler; çocuklarının günlük yaşamlarını kolaylaştırabilmesi, okul yaşantılarında verimli olabilmesi, kişisel gelişimlerini sağlayabilmesi adına öncelikle iyi bir dinleyici olmalı, çocuklarını etkili dinleme becerileri hakkında bilgilendirmelidir (Çankaya, 2004, s.57). Çocukluk çağında öykü, masal, bilmece, fıkra gibi sözlü ürünleri dinleyerek büyümelerine olanak sağlamalıdır, çocuklarıyla birlikte okuma saatleri düzenlemelidir. Böyle bir ortamda büyüyen bir birey; ileride iyi bir dinleyici adayı olabilir (Aktaş, Gündüz, 2016, s.95).

Öğretmenler, öğrenciler ve veliler iş birliği içerisinde, etkili dinleme-öğrenme takımını oluşturmalıdır. Takım, ortak bir anlayışla uygulamalarına devam ettiği sürece öğrenciler kendilerini daha iyi geliştirebilirler. Ancak yine de yapılandırmacı anlayışın da bir getirisi olarak öğrenmenin asıl sorumluluğu öğrencidedir. Öğrenciler, kendini donanımlı hale getirme sorumluluğuna sahiptir. Dört dil becerisinin gelişiminden de sorumludur (Purdy,1997, s.179-180).

Dinleme yapmayı edilgin dinleme yapmak olarak düşünölmüş; sınıf içerisinde klasik otoriter öğretmen tipi uygulamaları tercih edilmiştir. Bunun getirisi; tek taraflı iletişim ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini ifade edememesi ve sınıf içerisinde öğrendikleriyle yetinmesidir (Çifçi, 2001, s.172). Ayrıca uzun süre, dinleme ağırlıklı bir yöntem olan düz anlatım tercih edilmiştir. Düz anlatım yönteminin tercih edilmesi, öğrencilerin akademik başarısında söz sahibi becerinin dinleme becerisi olduğunu gösterir. Çifçi'ye (2001) göre bu oran %83'lere kadar yükselebilir (Çifçi, 2001, s. 169; Tayşi, 2014, s.28).

Bireyin, dinleme becerisinin okul veya kurumlarda planlı ve programlı eğitimi önemlidir. Böylece bireyin toplumla bütünleşmesi, uyumlanması kolaylaşır (Karagöl, 2019, s.91; Tayşi, 2014, s. 25-26). Katrancı'nın (2012) çalışmasında, anlama becerilerinden biri olan dinleme becerisine yönelik tutumun üstbiliş eğitimi yardımıyla olumlu düzeye getirildiği görülür. Üstbiliş beceri eğitimi, öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin tutumlarını olumlu yönde değıştirdiğine ilişkin elde edilen bulgu, öğrenci ve öğretmen görüşleriyle desteklenmiştir.

Bilimsel gelişmelerle beraber teknoloji dünyası hangi hızla ve ne kadar gelişirse gelişsin bütün dil becerileri hatta en çok dinleme becerisi önemini hissettirir (Aytan, 2011, s.23; Harmankaya, 2016, s.31; Temur, 2010, s. 62). Dört dil becerisinden biri olan dinleme becerisinin kullanım durumunun tespitine yönelik olarak yapılan araştırmalar da bu görüşü destekler niteliktedir.

Alanyazında yer alan üstbiliş stratejilerinden bazıları sıralanabilir:

- PQ4R

*(Ön inceleme yap, Sorunu sor, Oku, Kendi kendine anlat, Düşün, İncele)*

- STOP

*(Özetle, Sorunları gider, Düzenle, Tahmin et)*

- Karşılıklı öğretim
- Derin düşünme soruları ve ipuçları

*(Hatırlatmalar kullan)*

- Sorular oluşturma
- Rol yapma
- Yüksek sesle düşünme ve öz açıklama yapma
- Düşünme kaydı tutma

- Model olma
- SQ3R

(*İncele, Sorunu sor, Oku, Anlat, Tekrarını yap*) (Akın, 2006, s. 84-93; Doğan, 2013, s.10-11)

- Düşünme yardımcısı (Gama, 2001)
- Dinleme günlüğü tutma (Goh, 1997, s.361-368)
- Düşünme defteri (Blakey ve Spence'den akt. Gürsel ve Akçay, 2021, s.906).

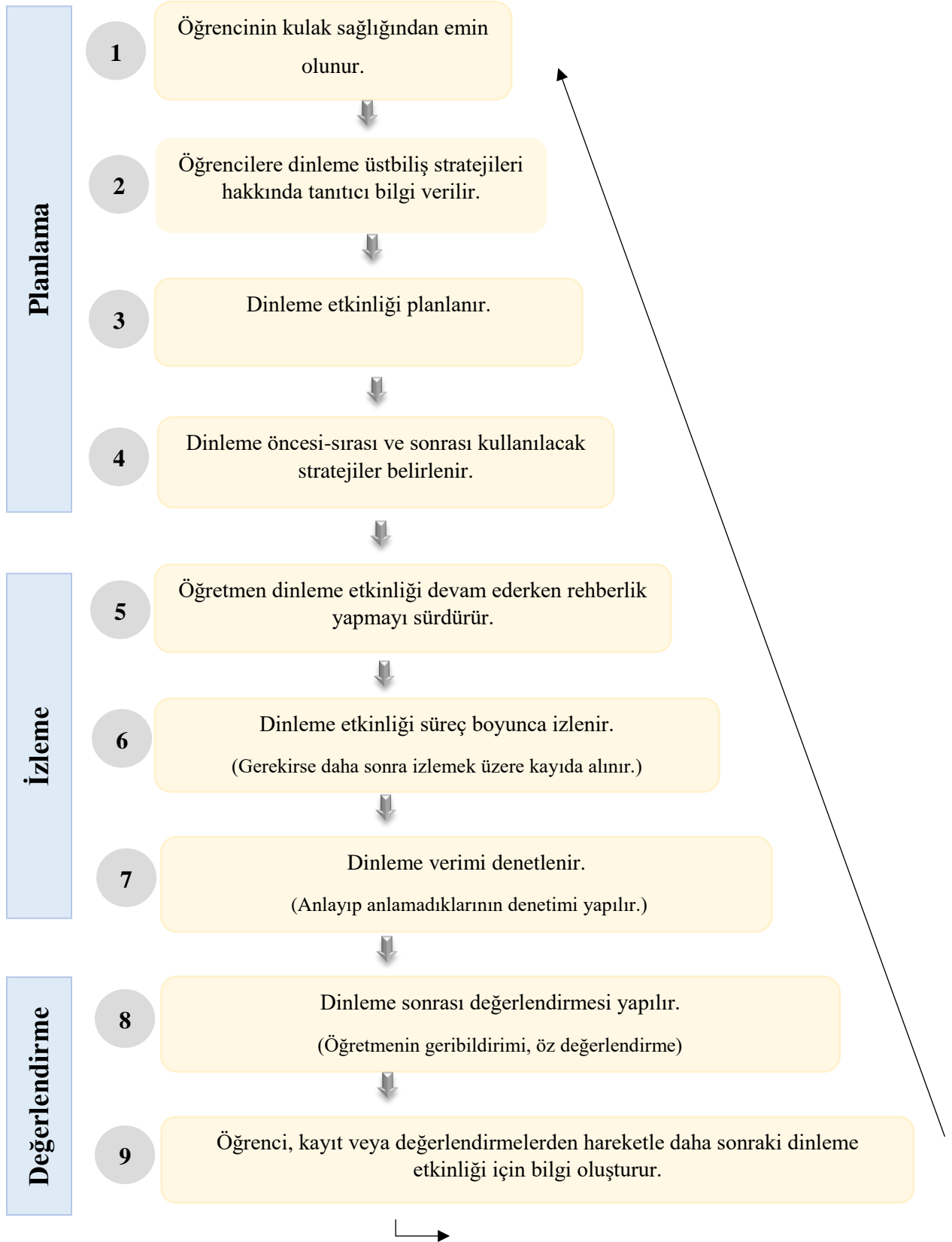
Yukarıda verilen üstbilgi stratejileri dinleme becerisinin gelişmesine de yardımcı olabilir. Dinleme günlüğü tutmak, öğrencilerin dinleme süreçlerini gözlemleyebilmelerine olanak tanır. Dinleme sürecini gözlemleyebilen öğrenciler, dinleme etkinliği boyunca yaşadıklarının farkındadır. Üstbilgi becerilerini işe koşarak dinleme süreçlerinde etkin olurlar (Goh, 1997, s. 362). Gama (2001), “Düşünme yardımcısı”, öğrencilerin problem çözme sürecinde düşünce yapısını ve düşünmeyi nasıl gerçekleştirdiğini inceler. Costa’a (1984) göre dinlenenlerle ilgili “soru yaratma” üstbilgi farkındalığı etkiler (Çetin, 2014, s. 22). Öğrencilerin bilişsel becerilerini fark etmenin bir yolu da dinledikleriyle ilgili sordukları soruları ve sorulara verdikleri yanıtları incelemekten geçer.

Baykara (2011), üstte listelenen üstbilgi stratejilerine ekleme yapar:

- Kendi başarımlar düzeyini değerlendirme
- Dinlemek için amaç belirleme
- Gereksinim duyabileceği kaynaklara ulaşma yeterliliği
- Dinlediklerinde geçen önemli bilgileri ayırabilme
- Elde ettiği bilgiyi belleğine kaydedebilme (Senemoğlu; Zimmerman ve Pons'tan akt.

Baykara, 2011, s. 82).

Bu çalışmada, dinleme becerisinin eğitimi okul ortamında da ele alınmıştır. Dinleme üstbilgi gelişimi için etkili olabilecek bir döngü önerilmiştir. Döngü aşağıda verilmiştir:



Şekil.2. 3. Dinleme üstbilgi döngüsü



Dinleme süreci, kulağın dış sesleri duyması şeklinde bir fiziksel bir işlemle başlar. Bu nedenle, dinleme işi için gerekli kurallardan öncelikli olanı söz konusu bireyin kulaklarında yani işitme organlarında herhangi bir yetersizlik durumunun oluşmamasıdır (Köklü, 2003, s.7; Öztürk, 2017, s.161). Bu demek değildir ki, işitme yeterliliği tek başına dinleme işlemi için gereklidir. Fakat işitme, dinleme sürecinin başlatıcısı hükmündedir. Doğuştan veya sonrasında herhangi işitme sıkıntısıyla karşı karşıya kalan bir bireyin, dinlediğini doğru bir şekilde algılayabilme, hatırlayabilme, uygulayabilme konusunda büyük sıkıntı yaşayacağı açıktır. İşitme konusunda yaşanabilecek her türlü yetersizlik, dinleme sürecini doğrudan sorunlu başlatacak, öğrenilecek bilgiyi sınırlandıracak ve hatta yanlış öğrenmelere sebep olacaktır.

Pressley and Gaskins'e (2006) göre bellek, üstbilis stratejilerin kullanımıyla gelişir. Üstbilis stratejilerinin doğrudan öğretimi yapılabilir. Stratejilerin doğrudan öğretimi anlama becerilerini geliştirir. Üstbilis eğitimi ve dinleme stratejilerinin geliştirilmesi zaman alır. Sık uygulama gerektirir. Üstbilis eğitiminin başarıya ulaşması, öğrencilerin art alan bilgilerinin tamamlanması durumundan etkilenir. Yeni bilgiler öğrenilirken art alan bilgilerinden yararlanır (s.103-104). Üstbilis, tek başına başarı için yeterli değildir. Ancak öğrenme sürecini kolaylaştırıcı bir etkisi vardır (Baykara, 2011, s.82).

Robertson'a (1999) göre bir öğrenci günlük zamanının %57'sinde, yüksekokul öğrencisi %53'ünde, kolej öğrencisi %69'unda dinleme yapar (s.57). Bu nedenle, akademik başarı için verimli bir dinleme yapmak önemlidir. İyi bir dinleyici olabilmek, bireysel uğraşıya ve planlı bir eğitime bağlıdır (Cüceloğlu, 2001, s. 175). Dinleme üstbilis stratejilerini geliştirmek; öğrencinin güdülenmesini sağlamak, dinlemeye dair endişelerini gidermek, dikkatlerini koruma yollarını öğretmek, başarabilecekleri konusunda cesaretlendirmek, bilişsel şemalarını etkinleştirme ve yapılandırma yeteneklerini geliştirmek, dinleme bilgilerinin uzun süreli belleğe aktarımı sırasında kodlama yöntemlerini kullanmayı öğretmek hem bilginin akılda kalıcılığını artırır hem de dinleme becerilerini geliştirir (Imhof, 1998; s.86). Üstbilis stratejilerinin bilinmemesi, akademik başarısızlıkların bir nedenidir (Turan, 2013, s.21).

Yapılandırmacı anlayış gereği öğrenmelerinden sorumlu olan öğrenciler, kendi deneyimleri üzerinde düşünür. Kendi öğrenme sürecini düzenler, yapılandırır. Öğretmen, öğrenme yolculuğunda öğrencinin rehberidir (Cüceloğlu, Erdoğan, 2019, s.198; Doğan, 2013, s. 9; Goh ve Taib, 2006, s. 222). Öğretmenler, öğrencilerin üstbilisin ne olduğunu tanımlaması; kendi dinleme üstbilis becerilerinin farkında olması ve yönetmesi gibi durumlarda sorumluluk almalıdır (Katrancı, 2012, s.51).

Dinleme işinin yapılabilmesi, bireyin düşünme sürecinden etkilenir. Belleğin düşünebilme yeteneği, işitilenlerin anlamlandırılması, yorumlanması, dönüştürülmesine kadar birçok durumun yürütücüsüdür (Özbay, 2005, s. 115). Goh ve Taib (2006), üstbilişsel stratejiler, dinlemenin doğasını fark etmeyi sağlar. Öğrenciler, üstbilişsel stratejileri kullanarak dinlemenin sistemini anlar, sürece etkin katılım sağlar (Fuchs ve Fuchs'tan akt. Katrancı, 2012, s. 128).

Üstbiliş yeteneği, büyüme ve gelişmeye bağlı olarak gelişmeye devam eder. Yaş arttıkça bireyin belleği de deneyim ve fiziksel gelişim sebebiyle gelişmeye devam eder. Bireysel farklılıklar olsa bile bir birey, ortalama altı veya yedi yaşlarında bellek stratejilerini etkinleştirir (Flavell ve diğ.;Hanten ve diğ.'den akt. Akın, 2006, s. 58).

Dinleme becerisinin gelişimi için beceriyi ölçmek önemli sayılabilir. Ölçüm yapmadan becerinin hangi düzeyde olduğu belirlenemez. Dinlemenin ölçülmesiyle yapılacak uygulamaların da nitelikleri belirlenebilir. 5. sınıf düzeyindeki öğrenciler, süreç ve sonuç başarımlarının ölçülmesine uygundur (MEB, 2019, s.9). Dinleme becerisinde birey, fiziksel yetilerini olduğu gibi belleksel yetilerini de işe koşar. Bu nedenle dinlemeyi ölçmek kolay olmayacaktır.

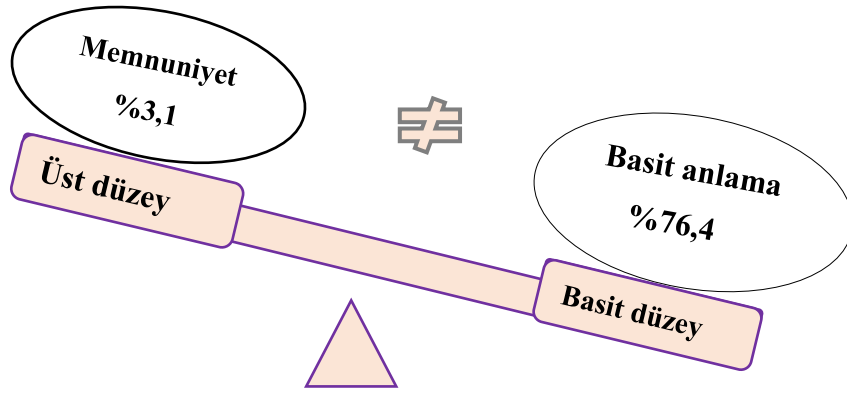
Öğretmenlerin veya uzman öğreticilerin; öğrencilerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme aşamasında, üst düzey becerilerini de ölçebilecek nitelikte sorular hazırlaması gereklidir (MEB, 2019, s.10). Üst düzey beceriler; öğrencilerin dinlediğini anlama, anlamlandırma ve üstbiliş gelişimi için etkili olabilir. Bu araştırmada kullanılan “Barrett Taksonomisi”, üst düzey sorular hazırlamaları açısından öğretmenlere bir öneri niteliğindedir. Taksonomi, okuma becerisini geliştirme amaçlı geliştirilse de dil becerilerinin tamamı için kullanılabilir.

Taksonominin ortaya çıkışı, “Okumanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi” biçimindedir. İlk kez “Amerikan Ulusal Eğitim Araştırmaları Topluluğu” nun yayınladığı 1968 tarihli bir çalışmada geçer. Taksonomi'nin geliştiricisi Thomas C. Barrett' tir. Fakat söz konusu eserde Taksonomi'den bahseden, okuma becerisi üzerine araştırmalar yürüten Theodore Clymer'dir (Kaldırım, 2020, s.62).

Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013), Barrett Taksonomisi ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretmenler üzerinde uygulanan bu çalışmaya göre öğretmenler, çoğunlukla “Basit Anlama” ya; en az ise “Memnuniyet” basamağına uygun sorular hazırlamaktadır. Bu durumda öğretmenler, öğrencilerin metinle ilgili temel bilgilerini sınamış; öğrencilere yanıtı

ilgili kitap içinde olan sorular yöneltilmişlerdir. Öğretmenler, hazırladıkları soruların “açık, anlaşılır ve kısa olmasına dikkat etmektedir. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin “amaca hizmet eder nitelikte” soru hazırlayamadıkları yönündedir. Öğretmenler, tüm sorular bağlamında düşünüldüğünde % 67.2 oranında “basit düzeyde”, % 32.8 oranında “üst düzey”de sorular hazırlamaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013, s.50-51).

Çalışmaya göre öğretmenlerin soru dağılımı şekildeki gibi bir görünüm izlemektedir.



Şekil.2. 4. Öğretmenlerin soru dağılımı

Kaldırım (2020), “Basit anlama” düzeyindeki çalışmaların öğretmenler ve öğrenciler tarafından “basit” olarak nitelendirildiğini savunur. Bu etkinlikler, öğrencileri Taksonomi’nin diğer basamakları kadar zorlamasa da gereksiz değildir. Bir öğrencinin “basit anlama” düzeyindeki sorulara vereceği yanıtlar, okuduğunu ve dinlediğini anlama yeteneğini ortaya koyacaktır. Taksonominin söz konusu basamağı, dinleme ve okuduğunu anlama becerilerinin temelidir (Smith ve Barrett’ten akt. Kaldırım, 2020, s. 65).

Dinleme üstbilis stratejilerini kullanan dinleyiciler, dinlediğini anlama konusunda diğer bireylere oranla daha başarılıdır. Dinleme üstbilis eğitimi uygulamaları, Türkçe derslerinde başta olmak üzere diğer tüm alanlarda yaygınlaştırılmalıdır.

## 1.2.İlgili Araştırmalar

### 1.2.1. Yurtiçi Çalışmalar

Aşağıda üstbiliş ve dinleme becerisine yönelik yapılmış çalışmalar yer almaktadır.

Yazkan (2000), 3. ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Dramatizasyon tekniğinin, dinlediğini anlama becerilerine olumlu veya olumsuz herhangi bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada sonuçlar şu şekildedir:

- a. Dramatizasyon tekniği, anlamayı ve hatırlamayı daha kolay bir hale getirir.
- b. Dinlediğini anlama becerisi konusunda dramatizasyon tekniği, okuma yönteminden daha yararlı bulunmuştur.
- c. Kız öğrenciler, duygusal yaşantılardan bahseden metinlerden erkeklere göre daha çok etkilenirler. Metni daha iyi kavrarlar.

Köklü'nün (2003) çalışması, 2002-2003 eğitim öğretim yılında, 7. ve 8. sınıf 136 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. 7. sınıflar için 15; 8. sınıflar için 19 soru hazırlanmıştır. Eğitici drama teknikleri, dinlediğini anlama ve hatırlama alanında öğrencilere faydalı olmuştur. Öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarında artış yaşanmıştır. Çalışmaya katılan kız öğrenciler, alışılmamış, farklı etkinliklerle erkek öğrencilere göre daha çok ilgilenmiş ve güdülenmiştir. Aynı zamanda güdülenmelerine bağlantılı olarak daha başarılı olmuşlardır.

Kaplan (2004), 2001- 2002 eğitim öğretim döneminde 6. sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Farklı türlerde seçilen metinler, öğrencilere düzenli olarak okunmuştur. Bu durum, 6. sınıf öğrencilerinin ilk kez karşılaştıkları metinleri dinlerken anlama becerilerini yükseltmiştir. Bu araştırmada erkek öğrenciler, kız öğrencilere oranla daha başarılı olmuş; kendilerini daha çok geliştirmişlerdir. Öğrencilerin bir önceki yıla ait Türkçe dersi akademik başarıları ile dinleme becerisi düzeyleri benzerlik göstermemiştir.

Bayrak (2010), çalışmasını Eskişehir'de öğrenim gören 5.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin dinlediğini anlama zihinsel becerilerinin tespiti yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin dinlediğini anlama beceri düzeylerinin zihinsel becerilerine göre değiştiği görülür. Öğrenciler en çok metnin görsellerinden yararlanır; dinledikleri arasında anlamsal bağlar kurar; ayırt eder ve analiz eder.

Aytan (2011) araştırmasında, 6.sınıf öğrencilerine on hafta süresince aktif öğrenme tekniklerine uygun bir eğitim vermiştir. Bu eğitimin anlama becerilerinden dinleme becerisine herhangi bir etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Etkinliklerden sonra, denetim ve deney

kümelerinin başarı durumlarında ilerleme sağlanmıştır. Çalışmada ortaya çıkan sonuç deney kümesi lehinedir ve anlamlı düzeydedir. Sonuç olarak, dinleme becerisinin gelişiminde aktif öğrenme teknikleri yararlanılabilir niteliğe sahiptir. Etkinliğe katılan öğrenciler, bu teknikleri olumlu karşılamışlardır. Teknikler, sınıfta etkileşimi artırmıştır.

Baykara (2011) araştırmasını 172 öğretmen adayıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmasında, sınıf düzeyleri değişen kadın ve erkek öğretmen adaylarına üstbilis becerileri öğretimi yapılmıştır. Üstbilis öğrenme stratejileri, sınıf düzeyi ve cinsiyet unsurundan etkilenmemiştir. Ölçeğin “örgütlenme stratejileri” alt ulamında kadın öğretmenler anlamlı farklılık oluşturmuştur. Çalışmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algı ve üstbilis stratejileri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Melanlıoğlu'nun (2011) üstbilis strateji eğitiminin dinlemeyi geliştirmesine yönelik etkisini incelediği çalışmasında, çalışma grubunu 7.sınıflar oluşturmuştur. İlgili araştırma 12 hafta sürmüştür. Araştırma sonuçları, deney kümesi lehine olmuştur. Arada anlamlı bir fark vardır. Gerek alan yazında gerek bu çalışmada, üstbilis beceri eğitiminin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ataalkın (2012), Ağrı'da 5. sınıf öğrencileriyle bir çalışma yürütmüştür. Araştırma için seçilen öğrenciler, üstbilis stratejilerini bilen, yeni yeni kullanabilen öğrencilerdir. İlgili öğrencilere, 4 hafta üstbilis becerileriyle yoğunlaştırılmış bir eğitim verilmiştir. Araştırmada, üstbilis eğitiminin öğrencilerin üstbilisel farkındalık düzeylerine, üstbilis becerilerine, akademik başarılarına ve Fen Bilimleri dersine ilişkin tutumlarına etkisi ölçülmüştür. Sonuçlar, üstbilis eğitiminin yararlılığı lehinedir. Eğitim alan öğrencilerin akademik başarıları artmış; derse yönelik tutumları olumlu etkilenmiştir. Deney ve denetim kümeleri arasındaki bu fark, anlamlı düzeydedir. Buna rağmen, öğrencilerin üstbilis farkındalıkları incelendiğinde iki küme arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Tüzel ve Keleş'in (2013) çalışması, 5. sınıf öğrencilerinin dinleme öncesi ve sonrası aşamalarda verilen sorularla beraber dinlediğini anlama becerilerine etkisini anlamaya yöneliktir. 68 öğrenciyle yapılan çalışma, İstanbul- Ümraniye'de gerçekleşmiştir. Öğrencilere dinleme metinlerinden önce sorular verilmiştir. Bu aşamada, “bilgi tipi sorular” yüksek oranda yanıtlanırken “eleştirel düşünme tipi sorular” daha az yanıtlanmıştır. Araştırmanın diğer aşamasında, öğrencilere dinleme metinlerinden sonra sorular sorulmuştur. Bu durumda, “eleştirel düşünme tipi sorular” daha yüksek oranda yanıtlanırken “bilgi tipi sorular” daha az yanıtlanmıştır. Ayrıca veriler, “öyküleyici metin” ve “bilgilendirici metin” olarak karşılaştırılmıştır. Dinleme etkinliğinden önce ve sonra verilen sorular, öğrencilerin dinlediğini

anlama beceri düzeylerine etkisi bakımından karşılaştırılmıştır. Öyküleyici metinlerde; metin öncesi verilen sorular, metin sonrası verilen sorulara göre öğrencilerin dinlediğini anlama beceri düzeylerine daha çok katkı sağlamıştır. Bilgilendirici metinlerde de durum böyledir. Ancak bu etki; öyküleyici metinlerde, daha küçük boyutta, bilgilendirici metinlerde ise daha büyük boyuttadır. Araştırmanın geneli incelendiğinde, dinleme öncesi veya sonrası soru sorulması durumu öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini tek başına etkilememektedir. Dinlediğini anlama becerisi, “metin türü”, “soru tipi” gibi niceliklerden de etkilenmektedir.

Kodan ve Bozdemir (2014), Bayburt'ta öğrenim gören 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerle çalışmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ölçülmüştür. Öğrenciler, hikâye edici metinleri bilgilendirici metinlere göre daha iyi anlamlandırabilmiştir. İki metin türü ölçümü arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bir değişken olarak cinsiyet farklılığı da öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlamlandırma düzeylerini anlamlı olarak etkilemiştir.

Kapucu ve Öksüz (2015), ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin üstbilis farkındalıklarını incelemiştir. Çalışmaya 448 öğrenci katılmış; sonuçlar karma yöntemle (nitel ve nicel) irdelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin bilis düzenlemeleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek farkındalığa sahiptir. Öğrenciler bir konuyu öğrenirken en çok dinleme yaptıklarını belirtmiştir.

Yıldız ve Kılınç (2015), 5. sınıflarla yürüttüğü çalışmasında dinleme öncesi, sırası ve sonrası strateji öğretiminin dinlemeye etkisini sosyoekonomik duruma göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına bakılırsa, ekonomik düzeyi iyi ve sosyal olarak kendini geliştirmeye açık ailelerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık olmuştur. Goh ve Taib (2006, s.228), üstbilis stratejilerinin öğrenciler tarafından yaygınlaşarak kullanılması; öğrencilerin dinleme sürecinin bilincinde verimli bir dinleme yapmaları konusunda onlara yardımcı olur.

Harmankaya (2016), 7. sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. “Yansız atama” yaparak belirlediği öğrencilere, üstbilis stratejilerine uygun dinleme etkinlikleri yaptırmıştır. Strateji eğitiminin, öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri, dinleme kaygıları ve dinlemeye yönelik tutumları üzerinde etkisi”ni incelemiştir. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre, üstbilis eğitimi verilen öğrenciler “lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.” Araştırmanın kalan kısmına göre ise öğrencilerin dinleme tutum ve kaygı düzeylerindeki fark anlamlı bulunmamıştır.

Kaygı düzeyi, bireyin dinlediğini anlama becerilerini etkiler. Kaygı, belli bir düzeyin üzerindeyken beynin bilgi alışverişini azaltmakta, odaklanma sorununa neden olmaktadır. Harmankaya ve Melanlıoğlu'nun (2017) yaptığı çalışmada, 7.sınıf öğrencilerine sekiz hafta üstbilis eğitimi verilmiştir. Çalışmadaki bulgulara göre, eğitim verilen kümelerin dinleme kaygısı düzeyleri azalmıştır ancak anlamlı değildir. Bu durumun sebebi Harmankaya ve Melanlıoğlu'na (2017) göre bir üstbilis eğitimi, 8 hafta için yeterli değildir. 8 haftadan daha uzun bir zamanda üstbilis eğitimi verilirse aradaki fark artabilir.

Öztürk (2017), Çukurova, Yüreğir ve Seyhan'da yer alan altı ortaokulda öğrenim gören öğrencilerle bir çalışma yürütmüştür. Öğrencilerin dinleme öncesi, sırası ve sonrası başvurdukları üstbilis stratejilerini görüşme yoluyla araştırmıştır. Öztürk'ün (2017) elde ettiği verilere göre öğrenciler dinleme öncesi aşamasındayken çoğunlukla tahmin stratejisi kullanmaktadır. Tahmin etmek için metin başlığını inceledikleri ve metnin içeriği hakkında çeşitli düşünceler ürettikleri ortaya çıkmıştır. Dinleme öncesi stratejilerden “planlama stratejisi”ni ise öğrenciler daha az kullanmaktadır. Araştırmaya göre, bunun dışında dinleme öncesi aşamasındayken hiçbir strateji uygulamayan öğrenciler de vardır. Öğrenciler, dinleme sırası aşamasındayken en çok “izleme stratejisi” uygulamaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı, dinleme sonrası aşamasındayken anlama becerilerini değerlendirme durumuna yönelik stratejiler kullandıklarını açıklamışlardır. Bu aşamada, en çok başvurulan strateji dinleme etkinliğine yönelik soruların yanıt verme ve dinleme metnini kendi sözcükleriyle özetleme olmuştur. Öğrenciler tarafından en az tercih edilen strateji ise “amaca ulaşmayı değerlendirme” dir.

Sevim ve Turan (2017), dinleme becerisinin gelişimine yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırmacılar, drama etkinliklerinin dinleme ve konuşma üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Erzurum'un Yakutiye ilçesinde 6. sınıflarla yapılan çalışma, 43 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, drama etkinliklerinin dinleme ve konuşma üzerindeki etkililiği görülmüştür.

Ateş (2018), öğrencilerde oluşan kaygıyı çeşitli faktörlere göre inceler. Çalışmasında, dinleme kaygısının cinsiyet ve baba eğitim durumuna göre değil sınıf düzeyi, Türkçe dersindeki akademik başarı, annenin eğitim durumu, okul dışı etkinliklere katılıp katılmadığı ve bilgisayar kullanımına göre farklılaştığı görülür.

Oğuz ve Kalender (2018), 6, 7 ve 8.sınıf öğrencileriyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya, Kütahya'da belirtilen sınıf düzeylerinde okuyan 370 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin Üstbilisel farkındalık ve Öz yeterlik ölçeğine verdiği yanıtlar incelenmiştir.

Çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumu göz önünde bulundurularak öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının sınıf düzeylerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve öğrenim düzeyi de öğrencilerin öz yeterlik algılarını etkilemiştir. Kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, erkek öğrencilere oranla yüksektir. Öğrencilerin öz yeterlikleri ile farkındalıkları arasında anlamlı yüksek düzeyde, pozitif yönlü ilişkiler gözlenmiştir.

Gülbahar ve Durmuş (2019), 6. sınıf öğrencileriyle betimsel bir tarama araştırması gerçekleştirmiştir. 6. sınıf düzeyindeki 576 öğrencinin dinleme becerisi farkındalıklarını bazı etkenler açısından incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin dinleme becerisi farkındalıkları:

- a. Öğrencinin cinsiyeti,
- b. Evde öğrencinin kendisine ait özel bir odanın olma durumu,
- c. Öğrencinin “kitap okuma sıklığı”,
- d. Evde öğrenciye özel kitaplığın olması,
- e. Öğrenciye model olması açısından evde “ebeveynlerin dergi, kitap veya gazete okuma sıklığı”,
- f. Öğrencinin çevresindekilerin sorunlarını dinleme ve tavsiye vermeyi sevme durumu değişkenlerine göre ulaşılan farklılık düzeyi anlamlıdır. Söz konusu çalışmada, öğrencinin “müzik dinleme sıklığı” etkeni de incelenmiştir. Araştırmaya göre, müzik dinleme etkinliği “anlamlı bir farklılık yaratmaz.”

Karatay ve Uzun (2019), 5. sınıf öğrencileriyle sınıf içi bir eylem çalışması gerçekleştirmiştir. Örneklem için seçilen öğrenciler, iki dilli öğrencilerdir. İlgili öğrencilerin seçici dinleme becerileri, 8 hafta boyunca geliştirilmiştir. Çalışma sırasında dinleme metinleri kullanılmıştır. Öğrencilerden metinlerde geçen önemli bilgileri not almaları ve metni özetlemeleri istenmiştir. Çalışmanın sonuna gelindiğinde, “öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştiği, uygulamadan 4 hafta sonra bile bu becerilerinde gerilemenin olmadığı”na ulaşılmıştır. Bunun dışında, öğrenciler yapılan çalışmadan öğrendiklerini sonraki dinleme etkinliklerinde uygulamışlardır. Öğrenciler, metinlerdeki önemli bilgileri eskisine oranla daha kolay seçebildiklerini ve metinleri daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Ders öğretmenleri de uygulamaya katılan öğrencilerin dikkatlerinin ve ilgilerinin arttığı yönünde açıklama yapmışlardır. Karatay ve Uzun (2019), iki dilli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminin takip edilmesini önerir (s.12).



Meral (2019), dördüncü sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Çalışmaya iki yüz öğrenci katılmış; öğrencilerin üstbilis dinlediğini anlama becerileri ile dinleme tutumları ilişkilendirilmiştir. Aydın’da yapılan çalışmanın sonucuna göre, çalışmaya katılan öğrencilerde üstbilis dinlediğini anlama becerisi farkındalık düzeyleri ile dinleme etkinliklerine olan tutum düzeyleri arasındaki ilişki çok yüksek bulunmuştur. Araştırmada öne çıkan sonuçlardan biri de, ailelerin sosyoekonomik düzeyi farklılıklarının öğrencilerin üstbilisel dinlediğini anlama farkındalıkları ile dinleme işine karşı olan tutumlarını etkilemesidir.

Uğur (2019) çalışmasını, 7.sınıfa giden 60 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Deney ve denetim kümelerinin olduğu çalışmada, deney kümesine 8 hafta boyunca haftalık ikişer ders saati dinleme stratejileri eğitimi verilmiştir. Strateji öğretiminin dinlemeye yönelik öz yeterlik algıları ve dinleme başarılarında yarattığı değişiklikler tespit edilmiştir. Denetim kümesi öğrencileri ise ders kitabındaki metin ve etkinliklerle dersleri yürütmüştür. Çalışmada, deney öğrencileri dinleme becerisindeki başarısını anlamlı olarak artırmıştır.

Kaldırım (2020) çalışmasında, 7. sınıf öğrencilerine Barrett Taksonomisi’ne uygun eğitim vermiştir. Taksonomi’nin “okuduğunu anlama becerilerine etkisini” incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre, Taksonomi’ye uygun düzenlenmiş öğrenme yaşantısı geçirmiş öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi başarısı, deney öncesinden sonrasına kadar “anamlı bir şekilde farklılaşmıştır.”

Kıvrak ve Girmen (2020), 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerle bir çalışma gerçekleştirmiş; üstbilis stratejilerine uygun olarak geliştirilmiş dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisine, dinleme tutumuna etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları deney kümesi lehine anlamlıdır. Kıvrak ve Girmen (2020), bunun yanında deney kümesinde bulunan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapmış; öğrencilerin üstbilis strateji eğitimiyle bağdaştırılmış dinleme etkinliklerine yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Öğrenciler üstbilis stratejilerine dayalı olarak geliştirilmiş dinleme etkinliklerini olumlu bulmaktadır. Bu tür etkinlikler, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirme özelliğine sahiptir.

Gürsel ve Akçay (2021), üstbilis öğretim yönteminden yararlanarak 7.sınıf öğrencileriyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Altmış beş 7. sınıf öğrencisine üstbilis eğitimi verilmiş; verilen eğitimin öğrencilerin derse karşı tutumları ile üstbilis farkındalıklarına etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. İlgili dersin “Işık” ünitesi seçilmiş, deney ve denetim kümeleri oluşturulmuştur. Bir küme üstbilis ağırlıklı ders işlerken diğer küme ders kitaplarını kullanmış, alışlagelen öğrenimine devam etmiştir. Tutum testinden elde edilen sonuçlara göre, iki küme

arasında anlamlı farklılık yoktur. Çalışmanın “ders” ulamında, öğrencilerde deney kümesi lehine ulaşılan sonuç anlamlıdır. Üstbiliş Ölçeği’ nde genel ortalamalar incelenmiştir. Ölçeğin “bilis bilgisi” ulamında, “açıklayıcı, yöntemsel bilgi ve kendini değerlendirme” olmak üzere üç alt ulamda sonuçlar deney kümesinin lehine olmuştur. Deney kümesinin sonuçlarına göre “koşulsal bilgi” alt ulamında, son test lehine anlamlı sonuçlar gözlenmiştir. Gürsel ve Akçay (2021), üstbiliş ağırlıklı eğitimin öğrencilerin Fen Bilimleri dersine ilişkin tutumlarını artırmada önemli bir yöntem olduğunu belirtir.

### 2.2.2. Yurtdışı Çalışmalar

Goh (1997), yaş ortalaması 19 olan 40 öğrencinin dinleme üstbiliş becerilerini incelemiştir. Çalışmaya katılanlar, yoğun İngilizce eğitimi alan ikinci dil öğrencileridir. Öğrenciler, altı aylık eğitimlerinin yaklaşık yarısında dinleme etkinliklerini nasıl geçirdiklerini not almışlardır. Alınan notlar analiz edilmiş ve öğrencilerin dinleme üstbiliş becerileri belirlenmiştir.

Imhof (1998), öğretim ortamlarında dinleme becerisinin yaygın olarak kullanıldığını ve sürecin etkin bir şekilde ilerlediğini belirtir. Dinleme becerisinin dinleme içeriğiyle ve konuşmacıyla doğrudan ilişkisi vardır. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında, ilgili öğrencilerin dinleme stratejileri hakkındaki bilgilerini ve kullanım durumlarını araştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, iyi düzeyde dinleme yapan öğrencilerde bile strateji kullanımının sınırlı olduğu görülmüştür.

Guterman (2003), okuma becerisi üzerine 300 öğrenciyle çalışmıştır. Çalışma grubunu 4. sınıflar oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları yaklaşık olarak 9 ve 10’dur. Guterman (2003), öğrencilere üstbilişsel farkındalık becerilerini kullanabilmeleri yönüyle rehberlik etmiştir. Üstbiliş rehberliğinin etkililiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, üstbiliş eğitiminin öğrencilerin belleklerini etkinleştirdiği doğrulanmıştır. Araştırmaya göre üstbiliş eğitimi, öğrencilerin öğrenme görevlerini gerçekleştirmesinde ve okuma becerilerinin olumlu yönde etkilenmesi konusunda çok etkili, tercih edilebilir bir yöntemdir. Ayrıca Guterman (2003), üstbiliş okuma becerisi farkındalığı-akademik başarı ve okuma stratejisi kullanım durumunun birbirini etkilediğine değinir. Öğrenci başarısını sağlamada, bu üç etmenin birbiriyle ilişkisinden yararlanılabilir.

Goh ve Taib (2006), 11-12 yaş grubu ikinci dil öğrencilerinin dinleme üstbiliş becerilerini incelemiştir. Sekiz ders saati boyunca, beş erkek- beş kız olmak üzere toplamda on

öğrenciye dinleme üstbilis eğitimi verilmiştir. Öğrencilerin görev bilgisi ve strateji bilgisinden yararlanma durumları incelenmiştir. Dinleme becerisi zayıf düzeyde olan öğrenciler, üstbilis stratejilerinden en çok yararlanma eğilimi gösterenlerdir.

Lee, Teo ve Bergin (2009), 5.sınıf öğrencilerinin üstbilis kullanım durumlarını tespit etmiş; öğrencilerin problem çözebilme becerileriyle üstbilis becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemiştir. Araştırmacılar, ilişkinin olup olmadığı konusuna odaklanmıştır. Buna bağlı olarak karar verebilen öğrencilerin üstbilisin yapısını, çalışma sistemini daha iyi ayırt etmesi beklenmiştir. Sonuçlara göre, problemleri rahatlıkla çözen, karar verebilen öğrencilerin doğruya ulaşırken karar verebilme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Doğru seçenek seçebilme becerisi, öğrencilerde üstbilis farkındalığının göstergesidir (s.89-102).

Fahim ve Fakhri Alamdari (2014), 30 orta düzey öğrenciyle çalışma yapmıştır. Yabancı dil öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilere on haftalık bir eğitim verilmiş; üstbilis becerileri geliştirilmiştir. İlgili çalışmada, eğitim alan öğrencilerin üstbilisel farkındalıkları ve dinleme başarılarının gelişimi izlenmiştir. Eğitimi alan öğrencilerde, üstbilis farkındalık ve dinlediğini anlama becerileri olumlu seyir izlemiştir.

Yapılmış çalışmalar incelendiğinde, dinleme becerisi eğitiminin üstbilis ağırlıklı yöntemlerle desteklenmesi durumunun, öğrencinin akademik başarısına, derse ilişkin tutumuna, öz yeterliliğine katkısının büyük olacağı görülmüştür. Beceri eğitiminin üstbilis becerileriyle desteklenmesi, dinlemenin gelişimini hızlandıracaktır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

### 3.1. Araştırma Deseni

Araştırma, ilişkisel tarama modeli temelinde oluşturulmuştur. Bu tür çalışmalar, değişkenler arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığını ve değişken niceliklerin birbirini hangi düzeyde etkilediğini inceler. Eğer ilişki var ise ilişkinin anlamlılık düzeyi irdelenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014, s.23). Yapılan araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin dinleme üstbiliş ölçeğine verdiği yanıtlar irdelenmiş, öğrencilerin dinleme becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasında nasıl ve hangi düzeyde ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Denizli'nin farklı bölgelerinde yer alan ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya; gönüllülük esasına bağlı olarak 148 kız (%48. 7), 156 erkek (%51. 3) olmak üzere toplamda 304 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın yürütüleceği okullar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Valilik ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmi izinler doğrultusunda belirlenen okullara gidilmiş, okul yönetimi ve beşinci sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Görüşmeler sonucunda, araştırmaya gönüllü olan kurumların öğrencileriyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma, pandemi şartları dolayısı ile internet üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışma örnekleminin Denizli iline bağlı farklı sosyoekonomik özelliklere sahip bölgelerdeki okullardan oluşturulması esasına dikkat edilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırma, pandemi nedeniyle sağlık koşulları göz önünde bulundurularak internet üzerinden "Google Form" kullanılarak öğrencilere ulaştırılmıştır. Araştırmada, bir cinsiyete sahip öğrencilerin baskın sayıda olması durumunda farklı etkenlerden kaynaklanan hata oranını azaltmak için kız ve erkek öğrencilerin yakın sayıda katılım sağlaması esasına özen gösterilmiştir. Araştırmaya gönüllü kız ve erkek öğrenciler katılım göstermiştir.

### 3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Verilere, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, 2. dönemde ulaşılmıştır. Tezin başlangıcında yapılan zaman planlaması veri toplama süreci öncesinde tekrar gözden geçirilmiştir. Süreç öncesi, ÜDAFÖ için Sn. Doç. Dr. Mehmet Katrancı'dan izin alınmıştır. Geliştirilen “Dinlediğini Anlama Testi” ile ÜDAFÖ'nün kullanılması konusunda gerekli kurumlarla iletişime geçilmiş, yasal izinler alınmıştır. Pandemi şartları nedeniyle ortaya çıkan koşullara uyulmuş, kurallara gerekli hassasiyet gösterilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada,

1. 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin dinleme üstbilgi farkındalıklarını ölçmek amacıyla Katrancı (2012) “Üstbilgi Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği” (ÜDAFÖ),

2. 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini ölçmek amacıyla ise Barrett Taksonomisi'ne uygun olarak hazırlanmış 10 sorudan oluşan “Dinlediğini Anlama Testi” kullanılmıştır.

3. Dinleme metni olarak Ömer Seyfettin'in “Perili Köşk” adlı hikâyesi seçilmiştir. 2019 Türkçe Öğretim Programı'na göre 5. sınıf düzeyinde “hikâye” türü kullanılır. Seçilen dinleme metni, Talim Terbiye Kurulunun belirlediği dinleme/izleme metin yönergesine uygundur. Pandemi şartları gereği, çalışma yüz yüze gerçekleştirilememiştir. Dinleme metni, öğrencilere “TRT Çocuk”tan aktarılmıştır.

Katrancı'nın (2012) geliştirdiği ve kullanıma sunduğu “Üstbilgi Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği” (ÜDAFÖ), 20 ulamdan oluşan üçlü Likert tipi (*hiçbir zaman-bazen-her zaman*) bir ölçektir. Ölçek analizinde, “*hiçbir zaman*” ulamı için 1, “*bazen*” ulamı için 2, “*her zaman*” ulamı için ise 3 kullanılmıştır. Bir öğrencinin bu ölçekten alabileceği en yüksek sonuç 60'tır. Ölçeğin çalışmada kullanılması için gerekli izin yazarın kendisinden alınmıştır. Verilerin analizi aşamasında ölçeğin 20 ulamı; “dinleme öncesine yönelik üstbilgi farkındalık”, “dinleme sırasına yönelik üstbilgi farkındalık” ve “dinleme sonrasına yönelik üstbilgi farkındalık” olmak üzere üç alt boyutta incelenmiştir.

Öğrencilerin dinleme becerilerini ölçmek için hazırlanan “Dinlediğini Anlama Testi”nin hazırlanmasında, 5 ulamdan oluşan Barrett Taksonomisi tercih edilmiştir. Barrett Taksonomisi'nin aşamaları şunlardır:

1. *Basit Anlama,*
2. *Yeniden Organize Etme,*
3. *Derinlemesine Anlama,*
4. *Değerlendirme,*
5. *Memnuniyet'tir.*

Belirtilen Taksonomi'ye uygun olarak 10 soruluk bir "Dinlediğini Anlama Testi" hazırlanmıştır.

### **3.5.1. Verilerin Analizi İçin Kullanılan İstatistiksel Teknikler**

Veriler, Microsoft SPSS 21. 0 istatistik paket programları kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde manidarlık düzeyi ( $p$ ) 0.05 kabul edilmiştir. Verilerin analizine geçilmeden önce normallik varsayımı sınanmıştır. Bu amaçla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve katsayıların -1 ile +1 arasında değerler aldığı görülmüştür. Verilerin analizinde parametrik yöntemlerden Bağımsız Örneklem t-testi ile Pearson Korelasyon Katsayısı'ndan yararlanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

### 4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Öğrencilerin dinleme öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin üstbilişsel farkındalıkları hangi düzeydedir?” biçimindedir. Öğrencilerin dinleme öncesine, sırasına ve sonrasına yönelik üstbilişsel farkındalıklarının tespitinde ÜDAFÖ’den yararlanılmıştır. ÜDAFÖ’de öğrencilerin dinleme öncesine yönelik üstbilişsel farkındalıklarını ölçen beş madde; dinleme sırasına yönelik üstbilişsel farkındalıklarını ölçen dokuz madde; dinleme sonrasına yönelik üstbilişsel farkındalıklarını ölçen altı madde yer alır. Yapılan çözümleme sonucu elde edilen bulgular aşağıda tablo 1’de verilmiştir.

Tablo.4. 1. Öğrencilerin Dinleme Öncesine, Sırasına ve Sonrasına İlişkin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri

<b>Dinleme Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi</b>				
5.Sınıf	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Düzye</i>	<i>Ss</i>
Dinleme öncesine ilişkin üstbilişsel farkındalıkları	304	2.38	Her zaman	0.42
Dinleme sırasına ilişkin üstbilişsel farkındalıkları	304	2.45	Her zaman	0.36
Dinleme sonrasına ilişkin üstbilişsel farkındalıkları	304	2.35	Her zaman	0.42

Öğrencilerin dinleme öncesinde üstbilişsel farkındalık puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 2.38$ ’dir. Ortalama puanlar incelendiğinde, öğrencilerin “dinleme öncesi”nde dinlediğini anlama üstbilişsel farkındalık düzeylerinin “*her zaman*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin dinleme sırasında üstbilişsel farkındalık puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 2.45$ ’tir. Ortalama puanlar incelendiğinde, öğrencilerin “dinleme sırası”nda dinlediğini anlama üstbilişsel farkındalık düzeylerinin “*her zaman*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin dinleme sonrasında üstbilişsel farkındalık puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 2.35$ 'tir. Ortalama puanlar incelendiğinde, öğrencilerin dinlediğini anlama üstbilişsel farkındalık düzeylerinin “*her zaman*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

#### 4.2.İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Öğrencilerin dinleme öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?” biçimindedir. Yapılan çözümlene sonucu elde edilen bulgular aşağıda tablo 2’de verilmiştir.

Tablo.4. 2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dinleme Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Dinleme Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi							
		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Düzye</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Dinleme öncesi	kız	148	2.42	Her zaman	0.40	1.780	.076
	erkek	156	2.34	Her zaman	0.43		
Dinleme sırası	kız	148	2.51	Her zaman	0.35	2.632	.009*
	erkek	156	2.40	Her zaman	0.35		
Dinleme sonrası	kız	148	2.37	Her zaman	0.42	.865	.388
	erkek	156	2.33	Her zaman	0.41		

\* $p < 0.05$

Kız öğrencilerin dinleme öncesindeki üstbilişsel farkındalık puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 2.42$ , erkek öğrencilerin ise  $\bar{X} = 2.34$ 'tür. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerin puanları daha yüksek olmasına rağmen bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $t=1.780$ ,  $p>0.05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde ise, hem kız hem de erkek öğrencilerin dinleme öncesindeki üstbilişsel farkındalıklarının “*her zaman*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin dinleme sırasındaki üstbilişsel farkındalık puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 2.51$ , erkek öğrencilerin ise  $\bar{X} = 2.40$ 'dır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerle erkek öğrencilerin puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir ( $t=2.632$ ,  $p<0.05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde ise,



hem kız hem de erkek öğrencilerin dinleme sırasındaki üstbilişsel farkındalıklarının “*her zaman*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin dinleme sonrasındaki üstbilişsel farkındalık puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 2.37$ , erkek öğrencilerin ise  $\bar{X} = 2.33$ 'tür. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerin puanları daha yüksek olmasına rağmen bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $t = .865, p > 0.05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde ise, hem kız hem de erkek öğrencilerin dinleme sonrasındaki üstbilişsel farkındalıklarının “*her zaman*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

### 4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Öğrencilerin dinlediğini anlama becerisine ilişkin üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?” biçimindedir. Yapılan çözümleme sonucu elde edilen bulgular aşağıda tablo 3'te verilmiştir.

Tablo.4. 3. Öğrencilerin Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalık Düzeyleri

Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalık Düzeyi							
5. Sınıf		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Düzye</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Dinlediğini anlama becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıkları		304	2.39	Her zaman	0.35		
Dinlediğini anlama becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıkları	kız	148	2.43	Her zaman	0.34	1.951	.051
	erkek	156	2.35	Her zaman	0.35		

\* $p < 0.05$

Öğrencilerin dinlediğini anlama farkındalık puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 2.39$ 'dur. Ortalama puanlar incelendiğinde, öğrencilerin dinlediğini anlama üstbilişsel farkındalık düzeylerinin “*her zaman*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin dinlediğini anlama farkındalık puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 2.43$ , erkek öğrencilerin ise  $\bar{X} = 2.35$ 'dir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerin puanları daha yüksek olmasına rağmen bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

( $t=1.951$ ,  $p>0.05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde ise, hem kız hem de erkek öğrencilerin dinlediğini anlama farkındalıklarının “*her zaman*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

#### 4.4.Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “Öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri hangi düzeydedir?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümlene sonucu elde edilen bulgular aşağıda tablo 4’te verilmiştir.

Tablo.4. 4. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyleri

<b>Dinlediğini Anlama Becerisi</b>				
	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Düzye</i>	<i>Ss</i>
Basit anlama	304	1.26	<i>Orta</i>	0.79
Yeniden organize etme	304	1.26	<i>Orta</i>	0.73
Derinlemesine anlama	304	0.99	<i>Orta</i>	0.70
Değerlendirme	304	1.07	<i>Orta</i>	0.76
Memnuniyet	304	1.22	<i>Orta</i>	0.78
<b>Toplam</b>	<b>304</b>	<b>0.97</b>	<b><i>Orta</i></b>	<b>2.08</b>

Öğrencilerin basit anlama puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 1.26$ , yeniden organize etme puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 1.26$ , derinlemesine anlama puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 0.99$ , değerlendirme puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 1.07$ , memnuniyet puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 1.22$  ve dinlediğini anlama beceri puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 0.97$ ’dir. Ortalama puanlar incelendiğinde, öğrencilerin dinlediğini anlama beceri düzeylerinin “*orta*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

#### 4.5.Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “Öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?” Yapılan çözümleme sonucu elde edilen bulgular aşağıda tablo 5’te verilmiştir.

Tablo.4. 5. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dinlediğini Anlama Testi Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

		<b>Dinlediğini Anlama Becerisi</b>						
		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Düzye</i>	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	
Basit anlama	kız	148	1.37	Yüksek	0.77	2.337	<b>.020*</b>	
	erkek	156	1.16	Orta	0.81			
Yeniden organize etme	kız	148	1.28	Orta	0.72	.554	.580	
	erkek	156	1.24	Orta	0.75			
Derinlemesine anlama	kız	148	1.07	Orta	0.68	2.064	<b>.040*</b>	
	erkek	156	0.91	Orta	0.70			
Değerlendirme	kız	148	1.09	Orta	0.76	.569	.570	
	erkek	156	1.04	Orta	0.76			
Memnuniyet	kız	148	1.28	Orta	0.76	1.383	.168	
	erkek	156	1.16	Orta	0.80			
<b>Toplam</b>	<b>kız</b>	<b>148</b>	<b>1.06</b>	<b>Orta</b>	<b>2.10</b>	<b>2.517</b>	<b>.012*</b>	
	<b>erkek</b>	<b>156</b>	<b>0.92</b>	<b>Orta</b>	<b>2.03</b>			

\* $p < 0.05$

Kız öğrencilerin basit anlama becerisi puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 1.37$ , erkek öğrencilerin ise  $\bar{X} = 1.16$ 'dır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerle erkek öğrencilerin puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir ( $t=2.337$ ,  $p < 0.05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde ise, kız öğrencilerin basit

anlama beceri düzeylerinin “*yüksek*”, erkek öğrencilerin “*orta*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin yeniden organize etme becerisi puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 1.28$ , erkek öğrencilerin ise  $\bar{X} = 1.24$ 'tür. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerin puanları daha yüksek olmasına rağmen bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $t=0.554$ ,  $p>0.05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde ise, hem kız hem de erkek öğrencilerin yeniden organize etme beceri düzeylerinin “*orta*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin derinlemesine anlama becerisi puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 1.07$ , erkek öğrencilerin ise  $\bar{X} = 0.91$ 'dir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerle erkek öğrencilerin puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir ( $t=2.064$ ,  $p<0.05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde ise, hem kız hem de erkek öğrencilerin derinlemesine anlama beceri düzeylerinin “*orta*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin değerlendirme becerisi puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 1.09$ , erkek öğrencilerin ise  $\bar{X} = 1.04$ 'tür. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerin puanları daha yüksek olmasına rağmen bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $t=0.569$ ,  $p>0.05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde ise, hem kız hem de erkek öğrencilerin değerlendirme beceri düzeylerinin “*orta*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin memnuniyet becerisi puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 1.28$ , erkek öğrencilerin ise  $\bar{X} = 1.16$ 'dır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerin puanları daha yüksek olmasına rağmen bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $t=1.383$ ,  $p>0.05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde ise, hem kız hem de erkek öğrencilerin memnuniyet beceri düzeylerinin “*orta*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 1.06$ , erkek öğrencilerin ise  $\bar{X} = 0.92$ 'dir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerle erkek öğrencilerin puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir ( $t=2.517$ ,  $p<0.05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde ise, hem kız hem de erkek öğrencilerin dinlediğini anlama beceri düzeylerinin “*orta*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

#### 4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu “Öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ile dinleme üstbilişsel farkındalıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?” biçimindedir. Yapılan çözümleme sonucu elde edilen bulgular aşağıda tablo 6’da verilmiştir.

Tablo.4. 6. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı

	Dinleme Öncesi	Dinleme Sırası	Dinleme Sonrası	Dinleme
Basit anlama	,178**	,279**	,275**	,276**
Yeniden organize etme	,205**	,229**	,248**	,260**
Derinlemesine anlama	,051	,200**	,118*	,136*
Değerlendirme	,227**	,224**	,204**	,249**
Memnuniyet	,186**	,214**	,162**	,212**
<b>Toplam</b>	<b>,310**</b>	<b>,416**</b>	<b>,367**</b>	<b>,413**</b>

\*\* $p < .01$

\* $p < .05$

Öğrencilerin basit anlama, yeniden organize etme, değerlendirme ve memnuniyet dinleme becerisi puanları ile dinleme öncesindeki, sırasındaki, sonrasındaki ve dinleme üstbilişsel farkındalık puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir ( $p < .01$ ). Öğrencilerin derinlemesine anlama dinleme becerisi puanları ile dinleme sırasındaki, sonrasındaki ve dinleme üstbilişsel farkındalık puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir ( $p < .01$ ). Öğrencilerin dinleme becerisi puanları ile dinleme öncesindeki, sırasındaki, sonrasındaki ve dinleme üstbilişsel farkındalık puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir ( $p < .01$ ).

## BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma ile ilgili tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

### 5.1. Tartışma

Denizli iline bağlı merkez ortaokullarında gerçekleştirilen, “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki”nin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, alt problemlere yönelik ulaşılan sonuçlar sırasıyla sunulmuştur.

Çalışmadaki öğrencilerin dinleme öncesine, sırasına ve sonrasına yönelik üstbiliş farkındalıklarının sonuçları genel olarak incelendiğinde; öğrencilerin “*dinleme etkinliği sırası*”ndaki üstbilişsel farkındalıkları, dinleme öncesi ve sonrasına yönelik üstbilişsel farkındalıklarına göre daha yüksektir.

Öğrencilerin dinlediğini anlama testine ve dinleme ölçeğine verdiği yanıtlar karşılaştırılmıştır. Buna göre öğrenciler; dinlediklerinin ne kadarını anladığının farkındadır. Dinlediklerini anlayamadıkları zamanlarda nasıl bir yol izleyeceklerini belirlemektedir. Dinleme yaparken dinledikleriyle ilgili kendilerine “*bazen*” sorular yönelterek belleklerini işler durumda tutmaktadır. Dinleme sırasında dinlediklerini daha iyi kavramak için dikkat düzeylerini korumaya önem vermektedir. Dinleme etkinliği sonrasında karşılaşılabilecekleri ilgili soruları yanıtlatabilmek; dinledikleri hakkında düşünceler üretebilmek için dinlediklerini belleklerinde canlandırmaya çalışmaktadır. Ayrıca öğrenciler, “*dinleme sonrasında*” daha düşük üstbilişsel farkındalık eğilimi göstermektedir.

Bu araştırmaya verilen öğrenci yanıtları incelenmiştir. Öğrenciler, dinleme etkinliğine başlamadan önce; dinlerken yapmaları gerekenleri planladıklarını, dinleyeceklerine uygun bir dinleme amacı belirlediklerini, dinleyeceklerini daha iyi anlamak amacıyla konu ile ilgili ön bilgilerini gözden geçirdiklerini, dinleyeceklerini daha iyi nasıl öğreneceklerini bildiklerini, metnin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunmak için metnin başlığını incelediklerini belirtmiştir.

Öğrenciler, dinleme etkinliği sırasında; önemli gördükleri yerleri not aldıklarını, dinlediklerini anlayıp anlamadıklarını veya hangi düzeyde anladıklarını sürekli denetlediklerini, dinlediklerini ne kadar anladıklarının farkında olduklarını, dinlediklerini anlamama durumunda ise nasıl bir yol izleyeceklerini belirlediklerini, dinlerken kendilerine dinledikleri ile ilgili sorular sorduklarını, dinlediklerini daha iyi anlamak ve ilgili etkinliğe daha

çok yoğunlaşmak için dikkatlerini dağıtacak durumlardan kaçındıklarını, dinleme yapılırken dinlediklerini daha iyi anlamak için zihinlerinde canlandırdıklarını, dinlediklerinde geçen anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamını bağlamdan bulmaya çalıştıklarını, dinleme sırasında dikkatlerini özellikle hangi bölümlere yoğunlaştırmaları gerektiğini bildiklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin, dinleme etkinliği sonrasında; dinleme amaçlarına ulaşip ulaşmadıklarını denetlediklerini, dinlediklerini kendi tümceleriyle anlatabildiklerini, dinlemeye başlamadan önce yaptıkları tahminlerin doğruluğunu dinleme sonrasında da denetlediklerini, dinledikleri ilgili anahtar sözcükleri “*bazen*” çıkardıklarını, dinleme amacına ulaşip ulaşmadıklarını “*bazen*” denetlediklerini, başlangıçta “*her zaman*” oranında yaptıkları planın ne kadar etkili olduğunu “*bazen*” değerlendirdiklerini, dinlediklerinden öğrendikleriyle ilgili art alan bilgilerini karşılaştırdıklarını belirtmiştir.

Çalışmanın birinci denencesinde, öğrencilerin dinleme öncesine yönelik üstbilişsel farkındalıkları  $\bar{X} = 2.38$  ortalamayla “*her zaman*” ; dinleme sırasında yönelik üstbilişsel farkındalıkları  $\bar{X} = 2.45$  ortalamayla “*her zaman*”; dinleme sonrasında yönelik üstbilişsel farkındalıkları  $\bar{X} = 2.35$  ortalamayla “*her zaman*” olarak belirlenmiştir.

Alanyazın incelenmiş; dinleme öncesi, sırası ve sonrasında yönelik verilen eğitimin dinleme becerisini olumlu etkilediği ve gerekli olduğu sonucuna varılmıştır (Kaplan, 2016; Uğur, 2019; Yıldız, Kılınç, 2015).

Öztürk’ün (2017) çalışmasında, öğrenciler; metnin başlığından yararlandıklarını ve metnin içeriği hakkında çeşitli düşünceler ürettiklerini belirtmiştir. Öğrenciler, planlama yapmaya çok önem vermemiş; bu stratejiyi az kullanmıştır. Ayrıca hiçbir stratejisi olmadan dinleme yapan öğrenciler de vardır. Dinleme sonrasında, öğrencilerin yönelim gösterdiği strateji “dinlenenlerle ilgili soruların yanıtlanması ve metnin özetlenmesi”dir. Çalışmada yer alan öğrencilerin en az tercih ettiği ise “amaca ulaşmayı değerlendirme” stratejisidir.

Costa’a (1984) göre planlama yapmak ve yapabileceğine olan olumlu düşünceler üstbiliş farkındalık için önemlidir. Dinleme öncesi aşamasında sürecin planlamasının yapılması zamanın kullanım durumunun görülmesini sağlar (akt. Çetin, 2014, s.22).

Gürsel ve Akçay’ın (2021) çalışma sonuçlarına göre etkinlik süreci devam ederken öğrenciler en çok okuduklarının altını çizmekte ve dikkatlerini yoğunlaştırmaktadır (Gürsel ve Akçay, 2021, s. 916).

Çalışmanın ikinci denencesinde, kız öğrencilerinin dinleme öncesine yönelik üstbilişsel farkındalıkları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Ancak kız ve erkek öğrencilerin puan farkları yakındır.

Kız öğrencilerin dinleme sırasındaki üstbilişsel farkındalık puanları incelendiğinde; kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık vardır ( $t=2.632$ ,  $p<0.05$ ). Kız öğrencilerin dinleme sırasındaki üstbilişsel farkındalıkları, dinleme sırasında erkek öğrencilerden farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin dinleme sırasında; erkek öğrencilerden daha dikkatli dinleme yaptıkları, dinlediklerini anlayıp anlamadıklarını erkek öğrencilere oranla sıklıkla denetledikleri, dikkatlerinin dağılmaması konusunda erkek öğrencilere göre daha çok çaba gösterdikleri ve dinleme sırasında zihinlerinin daha etkin olmasına dikkat ettikleri sonucuna varılabilir.

Kız öğrencilerin dinleme sonrasındaki üstbilişsel farkındalık puanları incelendiğinde; kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen kız ve erkek öğrencilerin arasındaki bu farkın yakın değerler aldığı görülmektedir ( $t=.865$ ,  $p>0.05$ ).

Çalışmanın üçüncü denencesinde, öğrencilerin dinlediğini anlama farkındalık puanları incelendiğinde; öğrencilerin dinlediğini anlama üstbilişsel farkındalık düzeylerinin “*her zaman*” düzeyinde olduğu görülür.

Alanyazın incelenmiş, üstbilgi eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Goh ve Taib, 2006; Harmankaya, 2016; Harmankaya ve Melanlıoğlu, 2017; Katrancı, 2012; Katrancı ve Yangın, 2013; Kıvrak ve Girmen, 2020). Bazı çalışmalar, dinleme becerisinin bellek gelişimiyle ilişkili olduğundan bahseder (Bayrak, 2010; Guterman, 2003).

Dinlediğini anlama puanları cinsiyet değişkenine göre de incelenmiştir. Kız öğrencilerin dinlediğini anlama farkındalık puanları; erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen iki puanlama arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t=1.951$ ,  $p>0.05$ ). Yıldız-Kılınç'ın (2015) ve Kapucu-Öksüz'ün (2015) çalışma sonuçları da bu yöndedir. Ancak Melanlıoğlu'nun (2011) 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada; cinsiyet değişkeni anlamlı farklılık oluşturmuştur. Buna ek olarak Kodan ve Bozdemir'in (2014) çalışmasında da cinsiyet değişkeninin anlamlı farka neden olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar genel olarak incelendiğinde dinleme öncesi, sırası ve sonrası üstbilgi eğitimine önem verilmesi gerektiği; eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştireceği çıkarılabilir.



Çalışmanın dördüncü denencesinde, öğrencilerin “dinlediğini anlama beceri düzeyleri” incelenmiştir. Araştırmaya göre genel olarak; öğrencilerin basit anlama, yeniden organize etme, derinlemesine anlama, değerlendirme, memnuniyet ve dinlediğini anlama beceri puanları “orta” düzeydedir. Öğrencilerin “basit anlama” ve “yeni den organize etme” becerileri puanları, diğ er dinlediğini anlama becerileri göre daha yüksektir.

Yıldırım’a (2012) göre basit anlama süreci, metinde açıkça görünür olarak söz edilen edilen düşüncelere ve bilgiye odaklanır. Basit anlama basamağında öğrencilerin görevleri; metinde doğrudan yer alan bir olayı, düşünceyi “tanımak, hatırlamak, olayları sıralamak”tır (Yıldırım, 2012, s.48). Barrett Taksonomisi’nin ikinci basamağı “yeni den organize etme” basamağında öğrenciler; metinde görünür bir şekilde açıkça verilmiş bilgileri, olayları analiz eder, sentezleme yapar. Bu basamağ a uygun düşünce yolu geliştiren öğrenciler; metni kavrayarak metinden anladıklarını, yazarın olayları işleyiş biçimini hesaba katarak bir metin oluşturabilir. Bunun dışında öğrenciler; metin yazarının sözcüklerini kendi anlatım tarzlarıyla yeni den yazabilir, çevirebilir (Yıldırım, 2012, s.50).

Sonuçlara göre kız ve erkek öğrenciler, dikkatli dinledikleri takdirde dinlediklerinde doğrudan söz edilen bilgi ve düşünceleri bulabilir. Bunun yanı sıra, dikkatli dinleyen ve önemli gördükleri yerleri not alma becerisine sahip öğrenciler; dinlediklerinde geçen olayların sırasını karıştırmadan hatırlayabilir. “Yeni den organize etme” basamağı sorularının analizine göre ise öğrenciler, dinlediklerinde geçen olayları, bilgileri, kahramanların karakter ve tutumlarını göz önüne alarak dinledikleriyle ilgili bir yorum yapabilir, değerlendirmelerde bulunabilir. Öğrenciler, ayrıntılara geçmeden ana hatlarıyla dinlediklerini kavrayabilirler. Dinlediklerinin genel bir çerçevesini oluşturabilirler.

Barrett Taksonomisi’ne göre kız ve erkek öğrencilerin “derinlemesine anlama puanları”, Taksonomi’nin diğ er basamaklarına göre daha düşük çıkmıştır. Taksonomi’nin bu basamağında öğrenciler; deneyimlerinden de yararlanarak metinle ilgili tahminlerde bulunur. Çeşitli varsayımlar oluşturur. Bu basamak, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek yaratıcılığını pekiştirir. Öğrencilerin tasarımlama yetisinin gelişimine de katkıda bulunur (Yıldırım, 2012, s. 52). Sonuçlara göre kadın ve erkek öğrenciler, metinde açık olarak geçen bilginin dışında farklı bir durumla karşılaşılsaydı olayların sonucunun bundan nasıl etkileneceği konusundaki düşüncelerinde daha az yeterliliğe sahiptir.

Dinleme yapan öğrenciler, ortama getirdikleri ön bilgileriyle dinlediklerinde geçen açık veya örtük bir durumda bulunan yeni bilgileri belleklerinde bütünleştirerek yapılandırır. Bu durum, metni anlama ve anlamlandırma açısından önemli ve gereklidir. Çıkarım yapmak;

bilinenlerden yola çıkılarak bilinmeyenler hakkında varsayımlarda bulunmak, tahminler yürütmek ve bir sonuca ulaşmaktır. Çıkarım becerisi hem düşünerek metindeki değerli ve değerli olmayan bilgilerin ayrımını yapabilmeyi hem de “eleştirel düşünme” yi gerektirir (Çöğmen, 2008, s.4; Özbay, Özdemir, 2012, s.21).

Dinledikleri hakkında çıkarım yapan, açık ve örtük bilgilerin farkında olan öğrenciler, dinleme amaçlarına yönelik bir dinleme gerçekleştirmiştir. Öğrenciler, dinlediklerini kendi eleştirel süzgeçlerinden geçirerek dinlediklerindeki değerli bilgileri diğer bilgilerden ayırabilmiş ve ön bilgileriyle dinlediklerinden yeni öğrendiklerini sentezleme becerisine erişmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre kız ve erkek öğrenciler, çıkarım yapma konusunda zayıf kalmıştır. Bu durum, öğrencilerin dinlediklerinde açık olarak verilen bilgileri rahatlıkla kavrayabildiklerini ancak örtük bilgileri bulurken zorlandıklarını gösterir. Ayrıca öğrencilerin dinlediklerinde geçen olayların devamına yönelik tahminler yaparken zorlandıkları görülmüştür. Öğrenciler, dinlediklerinde yer alan karakterlerin açık olarak verilmemiş özelliklerini tam olarak analiz edememişlerdir. Karakterlerin örtük özelliklerini fark edemeyen öğrenciler, dinledikleri metnin verilmemiş devamının tahmini konusunda zorlanmışlardır.

Kıvrak ve Girmen'in (2020) 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin üstbilişsel stratejiye bağlı olarak oluşturulmuş dinleme etkinliklere bakışı incelenmiştir. Öğrencilerin etkinlikler için hissettiği duygular sorulmuştur. İlgili araştırmanın bu alt problemi, araştırmamızda yer alan Barrett Taksonomisi'nin “Memnuniyet” basamağı ile ilişkili bulunmuştur. Kıvrak ve Girmen'in (2020) araştırmasında öğrenciler, “Eğlenceliydi; Ben dinlemeyi çok seviyorum zaten; Ama bunlardan sonra daha çok sevmeye başladım; Metinler ilgimi çekti...” gibi cevaplar vermiştir. İlgili araştırma ve yapılan bu araştırmaya göre derslerde öğrencilerin ilgisini çeken metinlerin kullanılması öğrencilerin dinlemeye olan tutumunu olumlu yönde etkilemiştir. Kıvrak ve Girmen'in (2020) çalışması ile bu çalışma bu yönüyle benzerlik taşır.

Çalışmanın beşinci denencesinde, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin *basit anlama becerisi* puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık vardır ( $t=2.337, p<0.05$ ). Bu durum oldukça dikkat çekicidir. Araştırmaya bakılırsa, kız öğrencilerin basit anlama düzeylerinin “yüksek”, erkek öğrencilerin ise “orta” düzeyde olduğu görülebilir. Bu durumda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dinleyecekleri metine daha çok odaklandığı ve dinleme etkinliği sırasında dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak durduğu söylenebilir. Kız öğrenciler daha dikkatli dinleme yaparak metinde açık olarak verilen bilgi ve olaylara doğru şekilde

ulaşabilmişlerdir. Metni doğru şekilde anlayan ve açık bilgilere erişme becerisine sahip kız öğrenciler; dinledikleri metni hatırlayabilmiş, dinlediklerindeki detayları fark edebilmiş ve olayları doğru şekilde sıralayabilmiştir.

Araştırmada, kız öğrencilerin yeniden organize etme becerisi puanları daha yüksek olmasına rağmen bu farkın anlamlı değildir ( $t=.554, p>0.05$ ). Kız ve erkek öğrenciler, yakın düzeyde yeniden organize etme becerisine sahiptir denilebilir. Öğrenciler bu durumda; dinlediklerinde açık bir biçimde sunulan bilgi ve düşünceleri analiz edebilmiş ve sentezleyebilmiştir. Bu düzeydeki öğrenciler; dinlediklerinde geçen olayları, bilgileri, kahramanların karakter ve tutumlarını göz önüne alarak dinledikleriyle ilgili bir yorum yapabilir, değerlendirmelerde bulunabilir. Dinlediklerinin ana hatlarını belirleyebilir. Kız ve erkek öğrenciler; dinlediklerinde geçen olayları, karakterleri özelliklerine göre çeşitli ulamlar altında sınıflandırabilir.

Kız öğrencilerin derinlemesine anlama becerisi puanları incelendiğinde, kız öğrencilerle erkek öğrencilerin puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farkın olduğu görülür ( $t=2.064, p<0.05$ ). Bu durumda, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre üstbilişsel farkındalık konusunda daha bilinçlidir. Kız öğrenciler, üst düzey düşünme becerilerini işe koşarak yaratıcılıklarını geliştirmiştir. Ön bilgilerinden de etkin şekilde yararlanan kız öğrenciler; metinde gizlenmiş örtük bilgileri erkek öğrencilere oranla daha iyi analiz edebilmiş, yorum yapabilişlerdir.

Kız ve erkek öğrencilerin değerlendirme becerisi puanları incelendiğinde; kız öğrencilerin puanlarının daha yüksek olmasına rağmen bu sonucun anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülür ( $t=.569, p>0.05$ ). Bu durumda kız ve erkek öğrenciler, yakın düzeyde değerlendirme becerisine sahiptir. Bu düzey anlamada; metindeki düşünceler ve bilgiler, okuma yapan bireyin kendi yaşam deneyimi, bakış açısı ve değerlerinin çerçevelediği bir iç ölçütle kıyaslama yapılır (Yıldırım, 2012, s. 52).

Sonuçlara göre kız ve erkek öğrenciler, deneyimlerinden hareketle dinledikleri hakkında genel bir değerlendirme yapabilişlerdir. Ancak çalışma sırasında, öğrencilerin “*hayal ve gerçeği değerlendirme*” aşamasında zorlandıkları fark edilmiştir. Sonuç dikkat çekicidir. Bu durum, Piaget’in “Bilişsel Gelişim Kuramı” nı akıla getirmektedir.

Piaget, “bilişsel gelişimi dört döneme ayırarak açıklar:

1. Duyusal- motor dönem (0-2 yaş),
2. İşlem öncesi dönem (2-7 yaş),

3. Somut işlemler dönemi (7-11 yaş),

4. Soyut işlemler dönemi (11-15 yaş) (Piaget ve Inhelder'den akt. Gündüz, Çapri, 2015, s.58).

Bireysel farklılıklar gözetildiğinde, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun içinde bulunduğu bir dönem somut işlemler dönemidir. Bu dönemde öğrenciler; belleklerini ve akıl yürütme süreçlerini daha iyi kullanabilir. Bu dönemdeki bir öğrenci; bir önceki dönemin sınırlılıklarından sıralama, sınıflama, tersine çevrilebilirlik ve korunum niteliklerini kazanmasına rağmen soyut konular üzerine akıl yürütme durumlarında sınırlılık yaşamaya devam eder (Gündüz, Çapri, 2015, s.74). Elde edilen verilere göre öğrenciler; içinde buldukları bilişsel gelişim döneminin de etkisiyle hayal ve gerçeği değerlendirme konusunda sıkıntı yaşamıştır.

Araştırmada, kız öğrencilerin memnuniyet becerisi puanları daha yüksek olmasına rağmen elde edilen sonuçlar anlamlı değildir ( $t=1.383, p>0.05$ ). Bu düzey anlamada öğrencilerden, estetik duyarlılık beklenir. Öğrencilerin duyuşsal alanda duyarlılığı ölçülür. Öğrencilerden metnin güzel sanatlar niteliğine uygun, ruhsal ve duygusal tepkiler istenir (Yıldırım, 2012, s.54). Sonuçlara göre kız ve erkek öğrenciler; dinlediklerinde geçen karakterleri, olayları bütün özellikleriyle analiz etmiş, deneyimlerinden de yararlanarak psikolojik ve estetik değer yargılarına göre yorumlamalarda bulunmuştur. Öğrenciler bu yolla, dinlediklerindeki karakter ve olaylara yönelik duygusal ve psikolojik görüşlerini dile getirme olanağı bulmuştur.

Kız öğrencilerle erkek öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi puanları karşılaştırıldığında; kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülür ( $t=2.517, p<0.05$ ). Bu durum, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dinleme üstbilgi farkındalığının yüksek olduğunu gösterir. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha bilinçli bir dinleme etkinliği sürdürmektedir. Alanyazın da bu sonucu destekler (Kapucu ve Öksüz, 2015; Oğuz ve Kalender, 2018).

Çalışmanın altıncı denencesinde, öğrencilerin basit anlama, yeniden organize etme, değerlendirme ve memnuniyet dinleme becerisi puanları ile dinleme öncesine, sırasına ve sonrasında yönelik dinleme üstbilgi farkındalıkları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir ( $p<.01$ ). Öğrencilerin derinlemesine anlama dinleme becerisi puanları ile dinleme sırasındaki, sonrasındaki ve dinleme üstbilgi farkındalık puanları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler vardır ( $p<.01$ ). Öğrencilerin

dinleme becerisi puanları ile dinleme öncesindeki, sırasındaki, sonrasındaki ve dinleme üstbilişsel farkındalık puanları arasında ise pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ( $p<.01$ ).

Sonuçlar genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinleme başarıları arasında “pozitif yönde orta düzeyde ilişki” bulunmuştur.

## 5.2. Öneriler

Yapılan bu çalışmadan yönelimle öneriler sunulmuştur. Aşağıdaki öneriler dikkate alınarak öğrencilere üstbilis eğitimi verilebilir. Üstbilis eğitimi sayesinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri geliştirilebilir.

1. Araştırma sonuçları ve yapılmış çalışmalar taranmış; sonuçlara göre “öğrenmeyi öğrenme” olarak da bahsedilen üstbilisin, anlama ve anlatma becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür. Anlama becerilerinden biri olan “dinleme” becerisi, eğitim verilerek bu yolla geliştirilebilir. Üstbilis eğitiminin öğrenciler arasında kullanılması ve yaygınlaştırılması için, eğitim kurumlarının üstbilis eğitime uygun ortam sağlaması gereklidir. Sınıflarda, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla paylaşabileceği uygun ortamlar yaratılmalıdır. Uygun ortamlar, öğrenci-öğrenci veya öğrenci-öğretmen iletişimini de kuvvetlendirir.

2. Öğretmenler, öğrencilerine dinleme öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üstbilis becerisini geliştirebilecek çeşitli uygulamaları öğretmelidir. Üstbilis stratejilerini kullanan öğrenciler, kendi bilişsel süreçlerinin farkındadır. Bir konuyu öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğini bilir, bilişsel süreçlerini de buna göre düzenler. Verimli bir dinleme süreci geçirir.

3. Öğrenciler, üstbilis becerilerinin bilincinde olmak ve eğitim sonucu kendilerinde gerçekleşen gelişimi daha net görmek amacıyla dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında yaşadığı olumlu olumsuz değişimleri bir deftere kaydetmelidir. Costa (1984), bu aşamadan “günlük tutma” olarak bahseder (akt. Çetin, 2014, s. 22). Günlük tutmak, öğrencilerin yaşadığı süreci denetleyebilmelerinde, zamanı etkin kullanabilmelerinde ve öz düzenleme yaparak dinleme öncesinde belirledikleri hedeflere daha kolay ulaşabilmelerinde yardımcıdır.

4. Anlama ve anlatma becerileri bir bütündür. Birinin gelişimi veya eksikliği diğer becerileri etkiler. Dinleme becerisi geliştirilirken diğer becerilerin geliştirilmesine de çalışılmalıdır. Üstbilis eğitiminden her sınıf düzeyinde, her derste rahatlıkla yardım alınabilir.

5. Costa (1984), Flavell’in çalışmalarına ek olarak “rol oynama” tekniğinin üstbilis becerilerini geliştirdiğinden bahseder (akt. Çetin, 2014, s.22). Rol oynama, öğrencilerin büründüğü kimliğe göre oluşturduğu duygu ve düşüncelerini “rol” adı altında ifade edebilmelerini sağlar. Empati kurmayı öğreten bu teknik, öğrencilerin üstbilis becerilerini geliştirmesinin yanında iletişimi de kuvvetlendirir.

### **5.1.1. Uygulamaya/ Araştırmacıya Yönelik Öneriler**

1. Dinleme, fiziksel ve bilişsel yönü olan bir beceridir. Dinleme becerisi üzerine daha çok araştırma yapılarak becerinin önemi vurgulanmalıdır.

2. Üstbilış eğitimini okul veya kurumlarda yaygınlaştıracak çalışmalar yapılmalı; daha çok öğrenciye ulaşılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, E. (2015). *Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi (Muş ili örneği)*. [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. [http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/ba\\_bilis\\_felsefesi/ba\\_bilis\\_felsefesi.htm](http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/ba_bilis_felsefesi/ba_bilis_felsefesi.htm) sayfasından erişilmiştir.
- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2016). *Yazılı ve sözlü anlatım: Okuma, dinleme, konuşma, yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 1*, s. 41-56. doi: 10.17860/efd.84757
- Altunkaya, F. (1996). Türkçe derslerinde dinleme becerisini geliştirme etkinlikleri. *Bilig, 2*, 255-257.
- Aşık, G. (2015). *Üstbiliş odaklı problem çözme destek programı tasarımı çalışması*. [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ataalkın, A. N. (2012). *Üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi*. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Ateş, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum / Education And Society In The 21st Century Cilt / Volume 7, Sayı / Issue 19, Bahar / Spring 2018*, 139-153.
- Ateş, M. ve Ercan, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin dinleme stillerinin incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 107-119.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. [Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.



- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 40*, 80-92.
- Bayrak, E. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları zihinsel beceri düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2001). *İnsan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D., Erdoğan, İ. (2019). *Öğretmen olmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çankaya, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme beceri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çapri, B. (2015). Bilişsel gelişim. B. Gündüz, Çapri, B. (Ed.), (2015). *Eğitim Psikolojisi içinde* (2. baskı, s.49-77). Adana: Karahan Kitabevi.
- Çetin, M. F. (2014). *Etkili dönütün akademik başarı, derse yönelik tutum ve üstbilişsel farkındalığa etkisi*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 165-177.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. [Özel sayı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi 6* (11), 331-352.

- Fahim, M., Fakhri Alamdari, E. (2014). Maximizing learners' metacognitive awareness in listening through metacognitive instruction: An empirical study. *International Journal of Research Studies in Education*, 3, 3, 79-91.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, October 1979, 906-911.
- Fromm, E. (2019). *Dinleme sanatı*. (çev. N. Soysal). İstanbul: Say Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1991).
- Gama, C. (2001). *Helping students to help themselves: A pilot experiment on the ways of increasing metacognitive awareness in problem solving*. Proceedings of CINTEC International Conference, July, 2001, (to appear) Aveiro, Portugal.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39: 188. doi: 10.1177/0033688208092184
- Goh, C. C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51(4), 361-369. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/51.4.361>
- Goh, C., Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/ccl002>
- Goleman, D., Eurich, T., Swain, B., Kaplan, R., S., David, S., Congleton, C., Porter, J., Wilson, J., Hedges, K., Riegel, D., G., Heen, S., Stone, D., Fitzsimons, D. (2019). *Duygusal zekâ öz farkındalık* (çev. T. Gezer). İstanbul: Optimist Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2018).
- Guterman, E. (2003). Integrating written metacognitive awareness guidance as a psychological tool to improve student performance. *Learning and Instruction*, 13(6), 633-651. doi: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00070-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00070-1)
- Gülbahar, B., Durmuş, İ. (2019). 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum / Education And Society In The 21st Century*, Cilt / Volume 8, Sayı / Issue 24, Winter / Kış 2019, 341-363.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Gürsel, F.G., Akçay, B. (2021). Üstbilişe dayalı öğretim yönteminin yedinci sınıf ışık ünitesinde öğrencilerin üstbilis farkındalığı, tutum ve başarısına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi Cilt 11*, 900-925.

Gürüz, D., Eğinli, A. (2010). *İletişim becerileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbilis stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Harmankaya, M. Ö., Melanlıoğlu, D. (2017). Üstbilis Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarına Etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/18*, p. 339-360.

Imhof, M., (1998). What Makes a Good Listener? Listening Behavior in Instructional Settings. *in International Journal of Listening*. doi: 10.17860/efd.84757

Janusik, L. A. (2004). *Researching listening from the inside out: The relationship between conversational listening span and perceived communicative competence*. Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park.

Kaldırım, A. (2020). *Barrett Taksonomisine dayalı Öğretim Programı'nın 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaplan, A. (2016). *Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kapucu, M., S., Öksüz, R. (2015). Ortaokul öğrencilerinin üstbilis farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, Cilt: 6, Sayı: 12, Güz, 5-28.

Karagöl, E. (2019). Dinleme ve iletişim. G. Aytas, K. Kaplan (Ed.). (2019). *Türkçe Eğitimi ve İletişim içinde* (1. Baskı, s.91-118). Ankara: Akçağ Yayınları.

- Karatay, H., Uzun, O. (2019). Seçici dinleme stratejisi öğretimi ile 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini not alma ve özetleme becerilerinin geliştirilmesi. [Özel sayı]. *Milli Eğitim, Cilt: 48, Sayı: 1*, (9-30).
- Katranç, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Katranç, M., Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. [Özel sayı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi*, ISSN: 1308–9196.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, A. (2017). İletişime giriş: Temel kavramlar ve süreçler. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* içinde (11. baskı, s. 2-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıvrak, S., Girmen, P. (2020). Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(4), 325-343.
- Kodan, H., Bozdemir, H. (2016). İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 37, s. 15-27.
- Köklü, S. (2003). *Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatisasyonun etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lee, C. B., Teo, T., Bergin, D. (2009). Children's use of metacognition in solving everyday problems: An initial study from an Asian context. *The Australian Educational Researcher*, 36, 3.
- Mackay, I. (1997). *Dinleme becerisi* (çev. A. Bora, O. Cançolak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1995).
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 2/1, s. 49-83.

- Melanlioğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Meral, E. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Oğuz, A., Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186. doi:10.17244/eku.319267
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 17-28.
- Özbay, M., ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/1 2012* s. 158-177, Türkiye.
- Öztürk, B. K. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik olarak kullandıkları üstbiliş stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler Journal of Theory and Practice in Education*, 13(1), 158-182.
- Palmer, E. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking*. Alexandria: ASCD.
- Pressley, M., Gaskins, I. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? *Metacognition Learning (1)* : 99–113. doi: 10.1007/s11409-006-7263-7
- Purdy, M. (1989). *Why listen? Speaking creates community, doesn't it? the role of listening in community formation*. Paper Presented at the NYSSCA, October 13-15, Poughkeepsie, New York.
- Purdy, M., Borisoff, D. (1997). *What is listening? Listening in everyday life*. University Press of America, Lanham, Maryland.
- Robertson, A.K. (1999). *Etkili dinleme*. (çev. E.S.Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1997).

- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Longman is an imprint of Pearson.
- Sarikaya, B., Kıymaz, M. S., Dinçel, B., K., Can, F. (2018). A. Akçay (Ed.), *Dinleme/İzleme Eğitimi* içinde (1. baskı, s.55-323). Ankara: Nobel Yayınları.
- Scott, B., Levy, M., (2013). Metacognition: Examining the components of a fuzzy concept, *Educational Research. University of Alicante*, vol. 2, No: 2.
- Sevim, O., Turan, L. (2017). Drama etkinliklerinin 6.sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 1-13.
- Stoltz, M. (2008). Towards a Hermeneutical Understanding of the Listening Process, *Doctoral dissertation, Duquesne University, Electronic theses and dissertations*. Retrieved from <https://dsc.duq.edu/etd/1240>.
- T. C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. [http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller/%C4%B0%C5%9Fitme%20Yetersizli%C4%9Fi%20ve%20Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/%C4%B0%C5%9Fitme%20Yetersizli%C4%9Fi%20ve%20Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Tayşi, E. K. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitimin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TDK (2021). Büyük Türkçe Sözlük. Ankara: TDK.
- 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.
- Thompson, K., Leintz, P., Nevers, B., Witkowski, S. (2010). The integrative listening model: An approach to teaching and learning listening. *The Journal of General Education*. 53(3): 266-286. In book: *Listening and Human Communication in the 21st Century*. doi:[10.1002/9781444314908.ch12](https://doi.org/10.1002/9781444314908.ch12)
- Turan, M. E. (2013). *Ergenlerde kariyer ve yetenek gelişimi özyeterliliğinin, üstbilişsel farkındalık, yaşam doyumu ve algılanan arkadaş sosyal desteği ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Tüzel, S., 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*. Cilt/Volume: 10, Sayı/Issue: 23, s. 27-45.
- Uğur, M. (2019). *Dinleme stratejileri öğretiminin dinleme öz yeterlik algısına ve dinleme başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzun, O. (2018). *Seçici dinleme stratejisinin iki dilli beşinci sınıf öğrencilerinin not alma ve özet çıkarma becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Veenman, M., Hout- Wolters, B., Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1: 3–14. doi: 10.1007/s11409-006-6893-0.
- Wikipedia. (2021). Üstbiliş. <https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%9Cstbili%C5%9F> sayfasından erişilmiştir.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Yazkan, M. (2000). *İlköğretim okullarının 1. kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett Taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 45-58.
- Yıldız, N., Kılınç, A. (2015). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE) ÖS-II*: 17-34.
- Yolcusoy, Ö., Çetinkaya, G. (2021). Sorularla konuşma eğitimi. Ö. T. Kara (Ed.). (2021). *Sorularla Türkçe Eğitimi içinde* (1. Baskı, s. 115-165). Elazığ: Asos Yayınları.

# **EKLER**



## Ek-1. Kurum İzni



T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-22489189  
Konu : Anket Uygulama İzni

16/03/2021

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 04/03/2021 tarih ve 27049 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşe Tuba KILINÇ, "Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Üstbilişsel Farkındalıkları ile Dinlediğini Anlama Becerileri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ilinde bulunan ortaokullarda uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin 2020/2021 eğitim-öğretim yılı içinde tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarımıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
16/03/2021  
Hakkı ÜNAL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

### PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Formları

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1  
Merkezefendi/DENİZLİ  
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>  
E-Posta: [ab20@meb.gov.tr](mailto:ab20@meb.gov.tr)  
Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef  
Telefon No : 0 (258) 234 20 95  
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://cvraksorgu.meb.gov.tr> adresinden edea-0970-36d1-815b-511e kodu ile teyit edilebilir.

## Ek-2. Dinlediğini Anlama Testi

(Perili Köşk- Ömer Seyfettin)

### Dinlediğini Anlama Testi

Merhaba arkadaşlar, bu test Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülmekte olan "Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Üstbilişsel Farkındalıkları ile Dinlediğini Anlama Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, dinleme üstbilişsel farkındalıklarımız ile dinlediğinizi anlama becerileriniz arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Çalışmada kullanılan test, Barrett Taksonomisi'ne uygun olacak şekilde on sorudan oluşmaktadır. Lütfen teste başlamadan önce Ömer Seyfettin'in "Perili Köşk" adlı hikâyesini dikkatlice izleyiniz. Ardından soruları dikkatle okuyarak size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Araştırma sonucunda elde edilecek veriler bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Gerekli yasal izinler alınmıştır. Katılımınız için teşekkürler.

Ayşe Tuba KILINÇ

1. Sermet Bey'in evi tuttuğunu öğrenen bekçi, Sermet Bey'e ne söylemişti?

- A) "Hayırlı olsun, evi tutmuşsunuz."
- B) "O ev çok güzeldir."
- C) "O evde oturamazsınız."
- D) "Niyazi Bey kirayı çok ister."

2. Hikâyede Sermet Bey, peri yakalanana kadar nasıl bir yol izledi?

- A) Sermet Bey ve ailesi perilerden korktuğu için peri yakalanana kadar başka bir eve taşınmaya karar verdiler.
- B) Sermet Bey, perilerle komşuları bir araya getirmek için komşuları eve davet etmek, onları korkutup kaçırmak istedi.
- C) Sermet Bey ve ailesi peri olayından sıkıldığı için biraz olsun eğlenmek amacıyla hep birlikte sirke gittiler.
- D) Sermet Bey, perilerin gerçekte var olmadığını bildiği için komşuları evine davet etmek, onlarla iyi ilişkiler kurmak istedi.

3. Dinlediğiniz hikâyede Sermet Bey'in tutumunu göz önünde bulundurduğunuzda, Sermet Bey'in kişiliği hakkında ne diyebilirsiniz?

- A)Kararsız
- B)Korkak
- C)Endişeli
- D)Cesaretli

4. Hikâyeyi üç ana bölüme (Serim-Düğüm-Çözüm) ayırmış olsaydınız, “Çözüm” bölümüne aşağıdaki hangi başlığı verirdiniz?

- A) Sermet Bey ve Komşuları
- B) Komşular Çaya Geliyor
- C) Sermet Bey Başka Eve Taşınıyor
- D) Niyazi Bey’in Oyunu Açığa Çıkıyor

5. Sermet Bey, Perili Köşk’ü tutmadan önce bekçinin dediklerine inanmış olsaydı, neler hikâyede bahsedilenlerden farklı olurdu?

- A) Sermet Bey köşkü satın alırdı.
- B) Bekçinin yalanı ortaya çıkardı.
- C) Sermet Bey başka bir eve bakardı.
- D) Sermet Bey peri avına çıkardı.

6. Niyazi Bey’in karakterini göz önüne aldığımızda sizce bu hikâye nasıl devam eder?

- A) Niyazi Bey, Sermet Bey ve ailesini yemeğe çağırarak özür diler.
- B) Niyazi Bey, yalanı ortaya çıkınca evini terk edip kaçıp gider.
- C) Niyazi Bey, Sermet Bey’den aldığı üç yıllık kirayı geri verir.
- D) Niyazi Bey, yalanını bütün komşulara duyurur.

7. Hikâyede yaşanan olaylara benzer aşağıdaki olaylardan hangisiyle karşılaşmayız?

- A) Perinin ortaya çıkması
- B) Sermet Bey’in ev araması
- C) Özge’nin civcivlerinin ölmesi
- D) Sermet Bey’in ev sahibiyle konuşması

8. Hikâyede bekçinin ön plana çıktığı bölüm aşağıdakilerden hangisidir?

- A) “Serim” bölümünde ön plana çıkmıştır.
- B) “Düğüm” bölümünde ön plana çıkmıştır.
- C) “Çözüm” bölümünde ön plana çıkmıştır.
- D) Hiçbir bölümde ön planda değildir.

9. Hikâyenin bağlamına uygun olacak şekilde kahramanların özelliklerini düşündüğünüzde hangi kahraman olmak isterdiniz?

- A) Bekçinin yerinde olmak isterdim. Çünkü peri olayına ben de karışırdım.
- B) Niyazi Bey'in yerinde olmak isterdim. Çünkü birçok köşkü var.
- C) Sermet Bey'in yerinde olmak isterdim. Çünkü olaylara mantıklı yaklaşıyor.
- D) Sermet Bey'in çocuğu olmak isterdim. Çünkü perilerden korkmuyor.

10. Hikâyenin etik değerlere uygun olarak sonuçlanması için aşağıdaki hangi kahramanın yerinde olmak ve nasıl bir yol izlemek isterdiniz?

- A) Ev sahibi olsaydım, kiracılarıma iyi davranırdım.
- B) Büyükanne olsaydım, periden korkup kaçardım.
- C) Komşu olsaydım, Sermet Bey'le hiç ilgilenmezdim.
- D) Sermet Bey olsaydım, ev sahibine kızıp yalanını herkese söylerdim.

*Katılımınız için teşekkürler...*

## Ek-3. Dinleme Metni

### Perili Köşk

**Metnin türü:** *Dinleme metni*

**Video süresi:** (14 dk. 42 sn.)

Sermet Bey döndü. Arkasındaki bekçiye seslendi: -Beni götüreceğiniz o evden önce şuradaki evi de bir görmek istiyorum. Acaba sahibini tanıyor musunuz?

Bekçi duyduklarına şaşırıldı. Koşarak Sermet Bey'in yanına geldi: - Geçin efendim, geçin! Orası size gelmez.

Sermet Bey: -Nedenmiş o?

Bekçi: - Efendim, son göstereceğim evi görmekten vazgeçtiyseniz demin gösterdiğim evi tutunuz. Küçük ama uğurludur. Kim oturursa bir erkek çocuğu dünyaya gelir.

Sermet Bey: - Canım biz altı kişi nasıl sığarız iki odaya! Bakalım buraya bir bakalım. Bence tam bize göre! Hem iki katlı bir sürü odası vardır hem de bunun bahçesinde çocuklar rahat rahat oynar.

Bekçi ısrarla: - Siz burada oturamazsınız efendim.

Sermet Bey: - Aa! Niçin oturamazmışız?

Bekçi: -Çünkü beyim bu köşkte peri vardır.

Sermet Bey şaşkınlıkla tepki verir: -Ne perisi?

Bekçi: - Basbayağı peri! Gece çıkar. Evdekilere huzur vermez.

Sermet Bey: -Geçelim efendim, perinin bize zararı dokunmaz.

Bekçi: -Her giren evvela böyle söyler, ama sonra bir ay bile oturmaz.

Sermet Bey: -Canım, hele şu evi bir gezelim.

Bekçi: -Anahtar sahibindedir.

Sermet Bey: -Öyle mi? Sahibi kim?

Bekçi: -Sahibi Niyazi Efendi'dir. İşte şu yandaki köşkte oturan...

Sermet Bey: -İyi, hadi gidelim de anahtarları alalım.

Bekçi: -Pekâlâ, sizi önceden uyardığımı sakın unutmaym.

Sermet Bey: -Merak etme unutmam.

Bekçi ve Sermet Bey, Perili Köşk'ün sahibi Niyazi Efendi ile görüşmek için yola çıkarlar. Niyazi Efendi'nin kapısını çalarlar.

Niyazi Efendi: -Geliyorum! Buyurun.

Bekçi: -Niyazi Efendi, bu Bey senin Perili Köşk'ü kiralamak istiyor.

Niyazi Efendi, Sermet Bey'i şöyle bir süzerek ona: -Siz bahçe kapısında bekleyin. Hemen geliyorum.

Bekçi: -Adımımı bile atmam o uğursuz yere!

Bekçinin bu sözü üzerine Niyazi Efendi Bekçiye kızar.

Niyazi Efendi: -Sensin o uğursuz.

Sermet Bey, bu gergin ortamı yumuşatmak için Niyazi Bey'e: -Sakin olun! Ben evinizi görmek istiyorum.

Niyazi Bey, Sermet Bey'e dönerek: -Tamam, Beyim. Siz bahçe kapısına gidin. Ben anahtarları alıp hemen geliyorum.

Bekçi: Sizi kapının önünde beklerim. Eğer sonra diğer evi de görmek isterseniz....

Sermet Bey, Bekçinin sözünü keser. Niyazi Bey'e döner: -Peki, sağ olun. Küçük bir de kapısı var galiba evin. Çocuklar bayılacak buraya.

Niyazi Efendi: -Yaa! Çok güzeldir beyim evim. Ama daydunuz işte, ahali bir peri masalı uydurdu gidiyor.

Niyazi Efendi, Sermet Bey'e evi gezdirir.

Sermet Bey: -Üst kattaki odalar da güzelmiş.

Niyazi Efendi: -Öyledir, öyledir.

Sermet Bey: -Peki, kirası ne kadar?

Niyazi Efendi: (Biraz duraksayarak) -Çok istemiyorum ama üç seneliğini peşin isterim.

Sermet Bey biraz şaşırır: -O niçin?

Niyazi Efendi: -Bakın beyim. Düşmanlarım köşk kiracısız kalsın diye bir peri lafı çıkarmışlar. Biri girdi mi herkes bir ağızdan peri propagandasına başlar. Nihayet kiracılar işittikleri yalanı gördük sanıyorlar. Mesela kış ortası köşkü başıma bırakıp savuşuyorlar. İki sene daha böyle giderse malımı ne satabileceğim ne de kiracı bulabileceğim.

Sermet Bey: -Köşkünüz ne kadar boş kaldı sizin?

Niyazi Efendi: -Şimdiye kadar hemen hemen hiç. Ama giren, komşuların lafına kapılır. Çok durmaz, ürker, kaçar.

Sermet Bey: -Ama ben ürkmem!

Niyazi Efendi: -İnşallah!

Sermet Bey: -Fakat bu üç senelik peşin biraz ağır değil mi?

Niyazi Efendi: -Ne yapayım beyim? Canım yandı. İsterseniz...

Perili Köşk'ten çıkarlar. Niyazi Efendi, ortamdan uzaklaşır. Bekçi ile Sermet Bey baş başa kalır.

Bekçi: -İçti de anlatıldığı kadar ürkütücü mü?

Sermet Bey: -Hayır, tam tersine çok şirin bir ev.

Bekçi: -Peki, diğer evi de görecek misiniz?

Sermet Bey: -Burada beni beklediğiniz için size çok teşekkür ederim ama ben üç senelik peşini Niyazi Efendi'ye verdim bile.

Bekçi: -Valla, paranıza yazık oldu Beyim! Üç sene değil üç ay bile oturamazsınız o evde!

Sermet Bey: -Görürsünüz.

Bekçi: -Görürüz. Niyazi Efendi her girenden böyle üç seneliğini peşin alır. Ama hiçbiri bir yaz kalmaz. Verdikleri para da yanar.

Sermet Beyler Perili Köşk'e taşınır. Taşınmaları devam ederken oradan geçen çocuklar kendi aralarında konuşurlar.

Bir gün Sermet Bey'in kızı Özge, babasına yaklaşıyor: -Babacığım, sana bir şey sorabilir miyim?

Sermet Bey: -Tabii, sorabilirsin kızım.

Özge: -Bizim evimiz perili mi?

Sermet Bey: -Onu da nereden çıkardın kızım?

Özge: -Bugün sokağa oynamaya çıkmıştım. Diğer çocuklar beni görünce, "İşte! Perili Köşk'te oturan kız" diye bağırarak kaçtılar, babacığım.

Sermet Bey: -Sen ne yaptın peki?

Özge: -Ne yapayım, baba? Eve gidip tek başıma kümesteki tavuklarla oynadım.

Sermet Bey: -Yarın arkadaşlarını eve davet eder, evimizi gezdirir; perilerin sadece masalarda olduğunu onlara kanıtlamış olursun kızım.

Özge: -Ya, gelmezlerse?

Sermet Bey biraz düşünür: -O zaman biz de onları aileleriyle birlikte bir akşam yemeğine davet ederiz.

Sermet Bey eşine dönerek: -Sen ne dersin hanım?

Sermet Bey'in eşi: -Tabi ama geleceklelerini hiç sanmıyorum.

Sermet Bey biraz şaşırır. Sermet Bey'in eşi devam eder: -Geçen gün alışverişe çıktığımda iki kadın beni birbirlerine garip bir şekilde gösterdi. Hatta bugün derste bir öğrencim bana, "Öğretmenim, siz Perili Köşk'te korkmuyor musunuz?" diye sordu.

Başka bir gün, Özge kümesin başında ağlarken ablası yanına yaklaşır: -Ne yapıyorsun Özgecim?

Özge: -Bu evden nefret ediyorum. Bütün civcivlerim ölüyor. Bütün civcivlerimi periler öldürüyor.

Özge'nin ablası: -Ama babam anlattı ya Özgecim. Peri dediğimiz şey sadece masalarda olur. Onlar masal kahramanıdır. Civcivlerin hastalandıkları için öldüler ablacığım.

Özge: -Babam ben üzölmeyeyim diye öyle söylüyor. Bu ev perili! Mahallede hiçbir çocuk benimle oynamıyor.

Başka bir gün, evin çalışanı şarkı söyleyerek etrafı süpürür. Süpürürken peri ortaya çıkar. Evin çalışanı korkarak kaçar. Ertesi gün Sermet Bey'in yanına koşar: -Beyefendi, beyefendi. Biliyorum, siz inanmıyorsunuz ama söylemek zorundayım. Ben dün gece galiba bir peri gördüm!

Sermet Bey: -Sizin gözünüze öyle görünmüştür.

Evin çalışanı: -Fakat ben gördüğüme eminim!

Sermet Bey: -Çocukların yanında lütfen böyle şeyler konuşmayınız. Sonra yok yere korkuyorlar.

Evin çalışanı: -Peki efendim.

Diğer bir gün, Sermet Bey ve ailesi salonda otururken peri tekrar ortaya çıkar. Periyi sadece Sermet Bey'in annesi görür. Sermet Bey'e peri gördüğünü söyler. Sermet Bey yine olanlara inanmaz.

Sermet Bey'in annesi olaya tepki gösterir; kızarak: -Bu köşkten hemen taşınmazsak sana hakkımı helal etmem!

Sermet Bey'in eşi ortamı yumuşatır. Annesini sakinleştirir.

Ertesi gün Sermet Bey işe gitmek için yola çıkar. Tam bu sırada Niyazi Efendi, Sermet Bey'in arkasından koşarak: -Günaydın beyim!

Sermet Bey: -Günaydın Niyazi Efendi!

Niyazi Efendi: -Nasıl, evden memnun musunuz?

Sermet Bey: -Hem de çok!

Bu yanıt üzerine Niyazi Efendi şaşırır. Beklemediği bir yanıt gelmiş gibidir: -Bu nasıl olur?

Sermet Bey: -Anlayamadım.



Niyazi Efendi kekeleyerek: -Şey, yani diyordum ki aman ne iyi, ne iyi!

Sermet Bey: -Bir gün sizi de akşam yemeğine bekleriz.

Niyazi Efendi: -Gelirim beyim, gelirim. Yalnız ben size bir şey soracaktım.

Sermet Bey: -Tabi, buyurun.

Niyazi Efendi: -Şimdi siz evde hiçbir şey görmediğinizi söylüyorsunuz, değil mi? Tuhaf!

Sermet Bey: -Neymiş o tuhaf olan?

Niyazi Efendi gülerek: -Şey, yani sizden önceki kiracılarım on beş gün içinde bir şeyler gördüklerini söylerlerdi de...

Sermet Bey: -Ben size perilere inanmadığımı söylemişim, değil mi?

Niyazi Efendi: -Tabi beyim, söylediniz söylediniz.

Sermet Bey: -İzninizle işe geç kalıyorum.

Niyazi Efendi: -Selametle beyim, selametle!

Sermet Bey ortamdan uzaklaşırken düşünür. Kendi kendine "Bu adamın halinde bir tuhaflık var ya hadi hayırlısı" der.

Başka bir gün, Sermet Bey ve ailesi yine salonda hep birlikte oturuyordur. Sermet Bey, çocuklarına masal okuyordur. Evin çalışanı tam bu sırada periyi tekrar görür. Korkar ve bağırır. Elindeki çayları devirir. Sermet Bey'e seslenir.

Periyi bu sefer evdeki herkes görmüştür. Birbirlerine yanaşırlar. Sermet Bey şaşkınlıkla: -Telkinin kuvvetine bak!

Özge'nin ablası: -Ne telkini baba? İşte karşımızda hareket edip duruyor. Görmüyor musun?

Sermet Bey: -Evet kızım. Görüyorum.

Özge'nin ablası: -Ee, o halde telkin neresinde?

Sermet Bey kızına döner: -Biz bu eve girdik gireli peri masalından başka bir şey işittik mi? Her gelen bir şey söyledi. Şimdi biz de hepimiz birden olmayan bir şeyi gördüğümüzü sanıyoruz.

Sermet Bey'in eşi: -İyi de bu mümkün değil. Hepimiz birden aynı anda aynı şeyi nasıl görelim?

Sermet Bey: -Mümkün, mümkün. Bakın şimdi size nasıl mümkün olabildiğini anlatayım. Ben küçük bir çocukken evimizin yakınına bir sirk geldi. Babamdan para isteyip sirke gittim. Sirkte gördüğüm şeyler o kadar farklıydı ki adeta büyülenmişim. Fakat içimden bir şey bunun imkânsız olduğunu söylüyordu. Bir yanım gördüklerime inanıyor bir yanım ise bir türlü inanmıyordu. Gösteri bitince içeriye gizlice girip etrafı incelemeye karar vermişim. Bu esranı mutlaka çözmeliydim. Fakat sirk görevlileri bir türlü çıkmıyordu. Hava kararmaya başlamıştı, korkuyordum. Birkaç kez vazgeçip

eve dönmeye karar versem de merakım korkumdan daha ağır basıyordu. Sonunda görevliler sirkten çıkmıştı. Koşarak sirke girdim. Sihirbazın masasını karşımda görünce heyecandan kalbim çıkacak gibi çarpıyordu. Şapkanın içinde küçük birer cep olduğunu fark edince önce bir hayal kırıklığı yaşadım. Fakat sonra bir esrarı çözenin kıvancını duydum.

Özge'nin ablası: -Ben ne olduğunu anladım. Bu bir göz aldanması, öyle değil mi baba?

Sermet Bey: -Ya da bizi aldatmaya çalışan biri kızım. Ben bahçeye gidiyorum.

Sermet Bey'in eşi: -Dikkat et!

Sermet Bey bahçeye, perinin yanına gider. Periye arkadan yaklaşır. Periyi yakalar. Evdeki herkes olayları izliyordur. Herkes şaşkıncıdır. Yaşadıklarına anlam veremiyordur.

Özge: -Babam periyi yere düşürdü!

Herkes bahçede toplanır. Evin çalışanı elindeki feneri Sermet Bey'e uzatır. Perinin yüzü açığa çıkar. Peri, Niyazi Efendi'dir. Evdeki herkes şaşkınlığını gizleyemez.

Sermet Bey: -Kızım çabuk kalemlerle şu dolaptaki kira sözleşmesini getir bakayım bana!

Özge'nin ablası: -Bizi korkutmaya utanmadın mı, Niyazi Bey Amca?

Sermet Bey, eline kira sözleşmesini alır. Niyazi Bey'e dönerek: -Yüreğine indirdiklerinin, düşürttüğün çocukların cezasını görmek istemiyorsan söylediklerimi aynen yazarsın. Hadi bakalım başla!

Niyazi Efendi, Sermet Bey'in verdiği sözleşmeyi alır. Sermet Bey'in söylediği gibi yazmaya başlar.

Sermet Bey: -Kıracım Sermet Bey'den köşkün altı senelik kirasını peşin olarak aldım.

Özge: -Yaşa baba!

Sermet Bey: -Hah, şöyle! Yaşına hürmeten bizim evin perisinin gerçekte sen olduğunu, kiracılarımı kandırmaya çalıştığımı kimseye söylemeyeceğim, Niyazi Efendi.

Sermet Bey ailesine döner: -Artık bizim evin de küçük bir sırrı var! Bırakın diğer insanlar bizim evimizin Perili Köşk olduğunu söyleyedursun. Gözümüz, kulağımızdan giren yalanları görür. Siz hayatta hiçbir zaman duyduğunuz bir şeyin gerçeğini araştırıp öğrenmeden inanmayın! Hz. Mevlana'nın sözünü de hiç unutmayın, "Kulak eğer gerçeği anlarsa gözdür."

*Ömer Seyfettin*