



ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİSİNE VE DİNLEMeye YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ*

Mehmet KATRANCI**
Banu YANGIN***

Öz

Bu araştırmada üstbilş stratejileri öğretiminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale ili merkezinde bulunan iki ilköğretim okulunun beşinci sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 65 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karışık yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Araştırma sürecinde, deney grubunda, dinleme metinlerinden yararlanarak etkinlikler yoluyla üstbilş stratejileri öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'na göre dinleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci haftada iki ders saati olmak üzere toplam 12 haftada gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediklerini anlama düzeyleri, dinlemeye yönelik üstbilşsel farkındalıkları ve dinlemeye ilişkin tutumları, uygulama sürecinin başında ve sonunda araştırma kapsamında geliştirilen ölçekler yardımıyla belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama, üstbilşsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutum erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstbilş, Dinleme Becerisi, Dinlediğini Anlama, Dinlemeye Yönelik Tutum.

* Bu çalışma, Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU ve Doç Dr. Banu YANGIN danışmanlığında hazırlanan aynı isimli doktora tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.

** Arş. Gör. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mtkatranci@gmail.com

*** Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bnyangin@gmail.com

EFFECTS OF TEACHING METACOGNITION STRATEGIES TO LISTENING OMPREHENSION SKILLS AND ATTITUDE TOWARD LISTENING

Abstract

The purpose of this research is determining the effect of teaching metacognition strategies to the fifth grade students according to their listening comprehension skills and students' attitudes toward listening. The study group of the research consists of 65 fifth grade students at two elementary schools in the province of Kırıkkale. In the study, mixed method which both quantitative and qualitative research methods are used together for collecting, analysing and interpreting data. During the research process, in the experimental group, teaching metacognition strategies was carried out through the usage of listening texts activities. In the control group, listening activities were carried out according to Turkish Teaching Curriculum. Implementation process of the study was carried out for a total of 12 weeks, for two hours per week. Both control and experimental group students' listening comprehension levels, their metacognitive awareness levels toward listening and attitudes toward listening were determined with the scale developed for the study both at the beginning and at the end of the implementation process. The data of the study were analysed with SPSS programme. According to the findings of the research, for control and experimental group students' listening comprehension, their metacognitive awareness levels toward listening and their attitudes toward listening were found as significant difference in favor of experiment group.

Key Words: *Metacognition, listening skills, listening comprehension, attitude toward listening.*

1. GİRİŞ

Dil dinleme, konuşma, okuma, yazma ile görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş temel beceriden oluşmaktadır. Görsel okuma ve görsel sunu becerisi 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı'nda dil becerileri arasında gösterilmiştir. Ayrıca programda dil becerilerinin birbirini etkilediği ve bu nedenle

birlikte ele alınması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2009). Dil becerilerinin hepsi, insan için büyük bir öneme sahiptir. Fakat bunların içinde, dinlemenin ayrı bir yeri vardır. Çünkü insan, daha dünyaya gözlerini açmadan dinleme becerisini kullanmaya başlar; doğduktan sonra ilk kelimelerini, ana diline ait ilk bilgileri dinleme becerisi sayesinde öğrenir (Yıldırım, 2007: 1).

Günümüzde iletişim teknolojisinin gelişmesiyle birlikte insanlar dinleme becerisine daha çok bağımlı hâle gelmiştir. İletişim araçları yoluyla insanlar sürekli olarak bir bilgi bombardımanıya karşı karşıyadır. Bu bilgiler arasından kendisine yarayanı ayırt edebilmesi, yanlış yönlendirmelerin farkına varması, kişiler arası ve toplumsal uyumu gerçekleştirebilmesi için insanlara iyi bir dinleme eğitimi verilmesi gerekmektedir (Doğan, 2007: 1).

2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı, daha önceki Türkçe programları ile karşılaştırıldığında dinleme becerisine en fazla önem veren program özelliği taşımaktadır. Bu durum dinleme becerisine verilen önemin artması bakımından sevindiricidir. Çünkü dinlemenin bir beceri olduğu göz önüne alındığında, bu becerinin de diğer dil becerileri gibi eğitim yoluyla geliştirilebileceği rahatlıkla söylenebilir. (Yıldırım, 2007; Melanlıoğlu, 2011; Doğan, 2007).

İnsan hayatının büyük bir kısmını harcadığı dinleme, sahip olunan en önemli ve temel beceri olmakla birlikte en az tanınan ve en az eğitim gerektiren beceri olarak görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri dinleme becerisinin doğuştan getirilen ve kendiliğinden gelişen bir beceri olduğuna inanılmasıdır (Robertson, 2004: 57). Diğer bir neden ise dinleme ile işitmenin birbirine karıştırılmasıdır (Melanlıoğlu, 2011: 8). Dinleme ve işitme kavramları çoğunlukla aynı anlamda kullanılmaktadır. Oysa dinleme ile işitme birbirinden farklı iki kavramdır (Ünalan, 2006: 51). İşitme fizyolojik, dinleme ise psikolojiktir. Fizyolojik olarak işitme; ses dalgalarının dış kulaktan kulak zarına iletildiği orta kulakta mekanik titreşimlere; iç kulakta da beyne giden sinir akımlarına dönüştüğü bir süreçtir. Dinleme adı verilen psikolojik süreç ise bireyin, seslerin ve

konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve onlara dikkatini vermesiyle başlar. Belli işitsel işaretleri tanıması ve hatırlamasıyla sürer ve anlamlandırmasıyla son bulur (Ergin, 1998: 161).

İnsan zihnindeki bilgilerin büyük bir bölümünü dinleme becerisi sayesinde edinmektedir. Bilginin edinimi ve kullanımı bireylerde bilişsel süreçle açıklanırken bireyin bu süreçte kendisinin (ne yaptığıнын, nasıl yaptığıнын) ve sürecin (neleri hangi sıra ile yaptığıнын, ne elde ettiğinin) bilincinde olması durumu ise bir farkındalık içermektedir. Burada bu farkındalığı tanımlayan üstbiliş (metacognition) kavramı ortaya çıkmaktadır (Çakıroğlu, 2007: 3). İlk kez Flavell tarafından 1970’li yılların başlarında kullanılan ve alanyazına kazandırılan üstbiliş kavramı, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir (Akın, Abacı ve Çetin, 2007: 672).

Kendi zihinsel faaliyetlerini izleyebilme, gözleyebilme ve öğrenmenin özdenetimi gibi yetenekler, üstbiliş becerilerini oluşturmaktadır. Üstbiliş; öğrenme sürecinin farkında olma, planlama ve stratejiler seçme, öğrenme sürecini izleme, hatalarını düzeltebilme, kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol edebilme, gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirebilme gibi yeteneklere sahip olmayı da beraberinde getirir (Özsoy, 2007: 4). Bireyin bu yeteneklere sahip olması için kendi bilişsel sürecinin farkında olması gerekir. Bu farkındalığın etkili bir şekilde kullanılabilmesi için üstbilişsel becerilere yönelik eğitim verilmesi gerekir.

Alanyazın incelendiğinde, üstbilişin sınıflandırılması konusunda farklı modellemelere de rastlanmaktadır (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw ve Moshman, 1995; Schraw, 1998; Veenman, Hout-Wolters, Afflerbach, 2006). Ancak üstbilişin yaygın olarak, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol/düzenleme olarak iki ana bölümde ele alındığı görülmektedir.

Üstbilişsel bilgi; Schraw ve Moshman (1995: 354)'a göre bireylerin kendi bilişleri ve genel olarak biliş ile ilgili sahip oldukları sistematik bilgi; Akın (2006: 98)'a göre ise bireyin kendine ait biliş hakkındaki bilgi ve farkındalığıdır. Üstbilişsel bilgi, kişinin daha iyi anlamasını ve konu ile ilgili kavramsal ve işlemsel bilgisini değerlendirmesini sağlar. (Metcalf ve Shimamura, 1994). Verilen tanımlar incelendiğinde üstbilişsel bilginin bireyin kendi düşünme süreçleri hakkında sahip olduğu bilgi olduğu söylenebilir. Ancak bu bilgi doğru olabileceği gibi yanlış da olabilir. Örneğin bir öğrenci dinleme becerisinin çok iyi olduğunu düşünebilir. Ancak bu bilgi eksik ya da yanlış deneyimler sonucunda elde edilmişse doğru olmayabilir.

Üstbilişsel kontrol, bireyin izleme süreci sonunda kendi öğrenme süreci ile öğrenme ürünlerini gözden geçirmesi ve bunun sonucuna bağlı olarak verdiği bilinçli ya da bilinçsiz kararlardır (Schwartz ve Perfect, 2002: 6). Başka bir ifade ile bilişsel amaçlara ulaşmak için stratejik olarak üstbilişsel bilgiyi kullanma yeteneğidir (Demircioğlu, 2008: 13). Üstbilişsel kontrol stratejileri öğrenmenin, birey tarafından bilinçli olarak kontrol edilmesini, planlanmasını, strateji seçimini, öğrenme sürecinin izlenmesini, hataların düzeltilmesini, öğrenme stratejilerinin etkililiğinin analiz edilmesini ve gerekli olduğunda bilişsel stratejilerinin değiştirilmesini içerir (Ridley ve diğ., 1992: 297). Üstbilişsel kontrol stratejileri ile kendi öğrenme sürecini kontrol edebilen bir birey, sürecin başında belirlediği amaca en uygun yoldan ve en kısa sürede ulaşabilir. Çünkü birey, üstbilişsel kontrol stratejileri ile öğrenme sürecini sürekli izleyecek, değerlendirecek ve gerektiğinde kullandığı stratejileri değiştirebilecektir.

Üstbiliş, öğrenme için temel bir beceridir ve öğrencinin okuduğundan ya da dinlediğinden bir anlam çıkarmasını garanti eder. Bunu başarmak için öğrenci kendi düşünme süreçleri hakkında düşünebilmeli, en verimli işleyen öğrenme stratejilerini tanımlayabilmeli ve bilinçli bir şekilde onları yönetebilmelidir. Öğrenciler, üstbiliş öğrenme sürecinde kendilerine aşağıdakilere benzer sorular sorarak bu soruları cevaplayabilmelidirler (Akın, 2006: 43):

- Dinleyeceğim konu hakkında ne biliyorum?
- Neye ihtiyacım olduğunu biliyor muyum?
- Bu metni dinlemek için ne kadar zamana ihtiyacım olacak?
- Bu metni dinlerken hangi dinleme stratejilerinden yararlanabilirim?
- Gördüklerimi ve dinlediklerimi anladım mı?
- Dinleme sürecinde bir hata yaparsam bunu nasıl fark edebilirim?
- Eğer yaptığım plan amacıma ulaşmam için yeterli olmazsa onu nasıl yenileyebilirim?
- Başarımı nasıl ölçebilirim?

Öğrencinin, dinleme sürecinde yukarıda verilen ya da bunlara benzer sorular sorması onun üstbilişsel farkındalığının gelişmesine katkı sağlayacaktır. Çünkü bu tür sorular öğrencinin dinleme sürecinin farkında olmasına ve bu süreci yönetmesine yardımcı olur. Etkili dinleme becerisine sahip olmanın başarıyı olumlu yönde etkilediği dikkate alındığında, dinleme sürecinin farkında olan ve bu süreci yöneten bir öğrencinin daha başarılı olacağı söylenebilir.

Öğrencilerin dinleme becerilerindeki gelişimi etkileyen önemli etkenlerden biri de tutumdur. Çünkü dinlemeye yönelik tutumu olumsuz olan bir öğrencinin dinleme becerisindeki gelişim de istenen düzeyde olmayacaktır. Bunun sonucunda birey hem okul yaşamında hem de iletişim sürecinde sorunlar yaşayabilir. Field (2003: 330)'a göre öğretmenler öğrencilerinin dinleme stratejilerini ve dinlemeye yönelik tutumlarını göz önünde bulundurarak dinleme öğretimi yapmalıdırlar. Goh ve Taib (2006: 224)'e göre ise öğrenciler, dinleme sürecinde kolaylıkla pasif kalabilmektedir. Bu durum onların sıkılmalarına ve dinlemeye karşı isteksiz olmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, dinleme becerisinin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları, dinleme eğitiminin nasıl yapıldığına bağlı olarak değişebilmektedir. Seviyesine uygun olmayan metinlerle karşılaşan, dinleme sürecinde çoğunlukla pasif olan, sıkıcı dinleme etkinliklerine katılan bir öğrencinin dinlemeye yönelik tutumunun da olumlu olması beklenemez. Bu nedenle okullarda yapılacak dinleme etkinliklerinde öğrencilerin mümkün olduğunca etkin olması ve eğlenceli dinleme etkinliklerine katılması sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilere dinleme sürecinde kullanabilecekleri farklı yöntem ve teknikler ile bunların hangi durumda ve nasıl kullanılacağı da öğretilmelidir.

Bu araştırmada, dinleme becerisinin insan yaşamındaki yeri ve önemi göz önünde bulundurularak üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının, dil becerilerinin özellikle de dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, “Üstbiliş stratejileri öğretiminin, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Denenceler

1. Üstbiliş stratejileri öğretimi ve Türkçe Öğretim Programı’na göre dinleme çalışmaları yapılan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine ilişkin erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Üstbiliş stratejileri öğretimi ve Türkçe Öğretim Programı’na göre dinleme çalışmaları yapılan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarına ilişkin erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

3. Üstbiliş stratejileri öğretimi ve Türkçe Öğretim Programı'na göre dinleme çalışmaları yapılan öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalıklarına ilişkin erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2. YÖNTEM

Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında yaygın olarak eşit olmayan kontrol gruplu deneysel desen kullanılmaktadır. Bu yöntemde bir kontrol ve bir ya da daha fazla deney grubu seçilebilir. Grupların oluşturulması yansız atama yoluyla oluşturulmaz. Bu yöntemde, daha önceden oluşturulmuş gruplar olduğu gibi alınarak şans yoluyla gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak atanır. Her iki gruba da ön test uygulanır. Deney grubundaki dersler yeni bir yöntem kullanılarak işlenirken kontrol grubundaki dersler her zaman olduğu gibi sürdürülür. Uygulama sonrasında ise her iki gruba da son test uygulanır (Yılmaz, 2010: 38).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Geraldine Saran İlköğretim Okulu 5-A ve Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu 5-B sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 65 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken öncelikle Kırıkkale ili merkezinde bulunan 10 ilköğretim okuluna yönelik araştırma izni alınmıştır. Araştırma izni alınan okullardaki 26 adet beşinci sınıf arasında yapılan eleme sonucunda birbirine denk olduğu belirlenen iki grup arasından yansız atama yöntemiyle bir grup deney, diğeri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlenirken aşağıdaki ölçütler açısından denk olup olmadıkları incelenmiştir:

1. 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Birinci Dönemi Türkçe dersi Notları
2. Dinlediğini anlamaya yönelik başarı testi ön test puanları
3. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanları
4. Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği ön test puanları
5. Cinsiyet
6. Sınıf öğretmenlerinin özellikleri

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1.'de sunulmuştur:

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Grup	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney Grubu	17	53.1	15	46.9	32	100
Kontrol Grubu	16	48.4	17	51.6	33	100
Toplam	33	50.8	32	49.2	65	100

Tablo 1.'de görüldüğü gibi deney grubu 17 kız ve 15 erkek olmak üzere toplam 32, kontrol grubu ise 16 kız ve 17 erkek olmak üzere toplam 33 öğrenciden oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki dinlemeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” (DYTÖ) kullanılmıştır. Ölçek geliştirilmeden önce ilgili alanyazın

taranmış ancak dinlemeye yönelik tutumu ölçen herhangi bir ölçeğe rastlanamamıştır. Ölçeğin geliştirilmesine temel olması açısından Ankara ili merkezindeki 3 ilköğretim okulunda öğrenim gören 78 beşinci sınıf öğrencisinin dinleme ile ilgili görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Öğrencilerin dinlemeye yönelik görüşlerinden yararlanılarak olumlu ve olumsuz ifadeler içeren 39 maddelik taslak bir ölçek elde edilmiştir. Geliştirilen taslak ölçek dördüncü ve beşinci sınıfları okutmakta olan beş sınıf öğretmeni ile alan uzmanı altı akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda bazı maddelerde düzenlemeye gidilmiş ve beş madde ölçekten çıkarılmıştır. DYTÖ, “Katılmıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılıyorum” şeklinde üçlü likert tipi olarak düzenlenmiştir. Böylece 18’i olumlu, 16’sı ise olumsuz ifadelerden oluşan toplam 34 maddelik ölçek deneme uygulaması için hazır hâle getirilmiştir.

DYTÖ’nin deneme uygulaması Ankara ili merkezinde bulunan altı ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamasına 226 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Ölçek bizzat araştırmacı tarafından uygulamaya katılan öğrencilerin sınıfında uygulanmıştır. Deneme uygulamasından sonra toplanan ölçekler incelenmiş ve yanlış ya da eksik doldurulduğu tespit edilen 14 ölçek değerlendirme dışında bırakılmıştır. Değerlendirme çalışmaları 212 kişiden alınan veriler üzerinden yapılmıştır. Veriler değerlendirilirken olumlu maddelerde, “Katılmıyorum” seçeneği için “1”, “Kararsızım” seçeneği için “2” ve “Katılıyorum” seçeneği için “3” puan verilmiştir. Olumsuz maddelerde ise bu puanlama tersine çevrilerek uygulanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği için madde toplam puan korelasyonu incelenmiştir. Madde toplam puan korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde toplam korelasyonu 0.30 ve üzeri olan maddelerin ayırt ediciliği yüksektir (Büyüköztürk, 2007: 171). Buna göre yapılan analiz sonucunda madde toplam puan korelasyonu 0.30’un altında kalan 7 madde ölçekten atılarak madde sayısı 27’ye indirilmiştir.

Madde analizi sonucunda kalan 27 maddelik ölçeğe faktör analizi yapabilmek için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçlarına bakılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri faktör analizi yapabilmek için örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını göstermektedir. Bu değer 0.50'nin altına düşmemesi, hatta 0.70'den büyük olması gerekmektedir. Bartlett testi ve bu testin anlamlı olması, değişkenlerin faktör analizi yapmak için yeterli düzeyde yüksek bir korelasyon gösterdiği anlamına gelir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Yapılan analiz sonucunda KMO değeri 0.80 ve Bartlett testi değeri ise $p = 0.000$ bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğe faktör analizi yapmanın uygun olduğuna karar verilmiştir.

Ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda faktör yük değeri 0.40'ın altında kalan 6 madde ölçekten atılmış ve ölçeğin tek faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2. DYTÖ Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

Madde No	Faktör Yüğü	Madde No	Faktör Yüğü
DYTÖ 1	.752	DYTÖ 12	.663
DYTÖ 2	.544	DYTÖ 13	.649
DYTÖ 3	.630	DYTÖ 14	.598
DYTÖ 4	.624	DYTÖ 15	.477
DYTÖ 5	.616	DYTÖ 16	.672
DYTÖ 6	.732	DYTÖ 17	.749
DYTÖ 7	.765	DYTÖ 18	.767
DYTÖ 8	.743	DYTÖ 19	.721
DYTÖ 9	.754	DYTÖ 20	.656
DYTÖ 10	.675	DYTÖ 21	.747
DYTÖ 11	.689		

Tablo 2.'de görüldüğü gibi DYTÖ'nde yer alan maddelerin faktör yükleri 0.477 ile 0.765 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı varyans oranı ise 47.214 olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk (2007: 125)'e göre tek faktörlü ölçeklerde açıklanan

varyansın %30 ve daha fazla olması yeterlidir. Buna göre ölçeğin açıkladığı varyans oranının yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçeğin iç tutarlığının belirlenebilmesi için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. DYTÖ'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.81 olarak tespit edilmiştir. Buna göre DYTÖ'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının yeterli olduğu söylenebilir. Toplam 21 maddeden oluşan DYTÖ'de 9 olumsuz ve 12 olumlu madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan "21", en yüksek puan ise "63"tür.

2.2.2. Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği

Araştırma kapsamında öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında dinlemeye yönelik üstbiliş becerilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla "Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği" (ÜDAFÖ) geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken üstbiliş ile ilgili alanyazın taranmış ve alanyazında yer alan üstbiliş becerileri belirlenmiştir. Daha sonra bu beceriler dinlediğini anlama farkındalığına uyarlanarak 37 maddeden oluşan taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Geliştirilen taslak ölçek beşinci sınıfı okutmakta olan üç sınıf öğretmeni ile alan uzmanı dört akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda bazı maddelerde düzenleme yapılmış ve sekiz madde ölçekten çıkarılmıştır. ÜDAFÖ, "Hiçbir Zaman", "Bazen" ve "Her Zaman" şeklinde üçlü likert tipi olarak düzenlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen ve 29 maddeden oluşan ölçek deneme uygulaması için hazır hâle getirilmiştir.

ÜDAFÖ'nin deneme uygulaması Ankara ili merkezindeki beş ilköğretim okulunun beşinci sınıfında öğrenim görmekte olan 279 beşinci sınıf öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamasından sonra toplanan ölçekler incelenmiş ve yanlış ya da eksik doldurulduğu tespit edilen 21 ölçek kapsam dışında bırakılarak değerlendirme çalışmaları 258 ölçek üzerinden yapılmıştır. Veriler değerlendirilirken

“Hiçbir Zaman” seçeneği için “1”, “Bazen” seçeneği için “2” ve “Her Zaman” seçeneği için “3” puan verilmiştir.

Ölçeğin güvenirliği için madde toplam puan korelasyonu incelenmiştir. Madde toplam puan korelasyonu .30’un altında kalan 2 madde ölçekten atılarak madde sayısı 27’ye indirilmiştir. Madde analizi sonucunda kalan 27 maddelik ölçeğe faktör analizi yapabilmek için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçlarına bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri 0.87 ve Bartlett testi değeri ise $p=0.000$ bulunmuştur. Bu değerlere göre faktör analizi yapmanın uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan ilk analiz sonucunda özdeğeri 1 ve üzerinde olan dört faktör olduğu belirlenmiştir. Daha sonra varimax döndürme tekniği ile yapılan analiz sonucunda faktör yük değeri 0.40’ın altında olan ve birden fazla faktöre girip aralarındaki faktör yük değeri farkı %10 ve daha az olan yedi madde ölçekten atılmıştır. Kalan 20 maddenin üç faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Üç faktör yardımıyla açıklanan toplam varyans ise 48.449 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için yapılan isimlendirme çalışması sonrasında birinci faktör için “Dinleme Sırası”, ikinci faktör için “Dinleme Sonrası” ve üçüncü faktör için de “Dinleme Öncesi” adlandırmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

Ölçeğin güvenirlik analizi Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanarak yapılmıştır. ÜDAFÖ’nin alt boyutlarına ve ölçeğin tümüne yönelik hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 3.’te sunulmuştur.

Tablo 3. ÜDAFÖ İç Tutarlık Katsayıları

Faktör	Madde Sayısı	İç tutarlık Katsayısı
Dinleme Öncesi	5	.67
Dinleme Sırası	9	.76
Dinleme Sonrası	6	.74
Ölçek Toplamı	20	.89

Tablo 3. incelendiğinde dinleme öncesi faktörünün Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0.67, dinleme sırası faktörünün 0.76 ve dinleme sonrası faktörünün ise 0.74 olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı ise 0.89'dur. Bu sonuçlara göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

2.2.3. Başarı Testleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediklerini anlama becerilerinin ölçülmesi için iki adet dinlediğini anlama başarı testi kullanılmıştır. Bunlar “Öyküleyici Metin Başarı Testi” ve “Bilgilendirici Metin Başarı Testi”dir.

2.2.3.1. Öyküleyici Metin Başarı Testi

Araştırma kapsamında öğrencilerin deney öncesinde ve sonrasında dinlediklerini anlama becerilerinin ölçülmesi için kullanılan başarı testlerinden biri “Öyküleyici Metin Başarı Testi” dir. ÖMBT, “Rüzgârın Öyküsü” isimli öyküleyici türdeki metne yönelik olarak hazırlanmıştır. ÖMBT geliştirilirken öncelikle metne yönelik olarak 22 adet çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorularla ilgili beş alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda üç soru testten atılmış ve bazı soruların madde köklerinde ve seçeneklerinde düzenleme yapılmıştır. Böylece ÖMBT ön denemesi yapılmak üzere için hazır hâle getirilmiştir.

ÖMBT'nin deneme uygulaması Ankara ili merkezinde bulunan dört ilköğretim okulundaki 173 beşinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere uygulama hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Test uygulanırken metin araştırmacı tarafından öğrencilere okunmuştur. Daha sonra öğrencilerden, dinledikleri metne yönelik hazırlanan soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Deneme uygulaması sonucunda öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiş ve doğru yanıtlar “1”, yanlış yanıtlar ise “0” olarak puanlanmıştır. ÖMBT'nin geçerlik ve

güvenirlik analizleri ITEMAN (Item and Test Analysis Program) programı aracılığıyla yapılmıştır. Madde analizi sonucunda her maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda madde ayırt edicilik indeksi 0.30'un altında olan beş madde ve madde güçlüğü 0.40-0.79 aralığında olmayan üç madde testten atılmıştır. Testin güvenilirliği kalan 11 madde üzerinden Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ortalama güçlük (P) ve ayırt edicilik (R) ile güvenilirlik analizine (KR-20) ilişkin sonuçlar Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. ÖMBT Güvenirlik Analizi Sonuçları

Soru Sayısı	$\bar{X}$	S	Güçlük (P)	Ayırt Edicilik (R)	Güvenirlik (KR-20)
11	7.26	4.12	.58	.41	.79

Tablo 4.'te 11 maddeden oluşan ÖMBT'nin ortalama güçlüğü 0.58, ayırt ediciliğinin 0.41 ve KR-20 güvenilirlik katsayısının 0.79 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ÖMBT'nin geçerli ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

2.2.3.2. Bilgilendirici Metin Başarı Testi

Araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesinde ve sonrasında dinlediklerini anlama becerilerinin ölçülmesi için kullanılan başarı testlerinden ikincisi “Bilgilendirici Metin Başarı Testi” dir. BMBT, “Ülkemizde Çayın Hikâyesi” isimli bilgilendirici türdeki metne yönelik olarak hazırlanmıştır. BMBT geliştirilirken öncelikle metne yönelik olarak 18 adet çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorularla ilgili beş alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bazı soruların madde köklerinde ve seçeneklerinde düzenleme yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler ile BMBT deneme uygulaması için hazır hâle getirilmiştir.

BMBT'nin deneme uygulaması Ankara ili merkezinde bulunan dört ilköğretim okulundaki 173 beşinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde

öğrencilere uygulama hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Test uygulanırken metin araştırmacı tarafından öğrencilere okunmuştur. Daha sonra öğrencilerden, dinledikleri metne yönelik hazırlanan soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Deneme uygulaması sonucunda öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiş ve doğru yanıtlar “1”, yanlış yanıtlar ise “0” olarak puanlanmıştır. BMBT’nin geçerlik ve güvenirlik analizleri ITEMAN (Item and Test Analysis Program) programı aracılığıyla yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ayırt edicilik indeksi 0.30’un altında olan üç madde ve madde gücüğü 0.40-0.79 aralığında olmayan dört madde testten atılmıştır. Ancak ayırt edicilik indeksi 0.29 olan bir maddenin düzenleme yapılarak teste kalmasına karar verilmiştir. Böylece kalan 11 madde ile testin Kuder-Richardson 20 (KR-20) güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. BMBT’nin ortalama güçlük (P) ve ayırt edicilik (R) ile güvenirlik analizine (KR-20) ilişkin sonuçlar Tablo 5.’te verilmiştir.

Tablo 5. BMBT Güvenirlik Analizi Sonuçları

Soru Sayısı	$\bar{X}$	S	Güçlük (P)	Ayırt Edicilik (R)	Güvenirlik (KR-20)
11	6.91	3.49	.55	.43	.81

Tablo 5.’e göre 11 maddeden oluşan BMBT’nin ortalama güçlüğü 0.55, ayırt ediciliği 0.43 ve KR-20 güvenirlik katsayısı 0.81’dir. Bu sonuçlara göre BMBT’nin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler iki aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere “Öyküleyici Metin Başarı Testi”, “Bilgilendirici Metin Başarı Testi”, “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği” uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, uygulanan testlerden ve ölçeklerden aldıkları puanlar ön test puanı olarak

değerlendirilmiştir. İkinci aşama ise yarı deneysel uygulama süreci sonunda gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ön test olarak uygulanan testler ve ölçekler tekrar uygulanmıştır. İkinci aşamada yapılan uygulamalardan elde edilen veriler ise son test olarak değerlendirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde “ÖMBT”, “BMBT”, “DYTÖ”, “ÜDAFÖ”den aldıkları puanlar ve 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Birinci Dönemi Türkçe dersi notları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için “bağımsız gruplar için t-testi” kullanılmıştır. Uygulama sonrasında da öğrencilerin adı geçen testlerden ve ölçeklerden aldıkları erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için “bağımsız gruplar için t-testi” kullanılmıştır. Öyküleyici ve bilgilendirici türdeki metinlere yönelik hazırlanan başarı testlerinin madde analizlerinde ITEMAN programından diğer analizlerde ise SPSS paket programından yararlanılmıştır.

2.5. Uygulama Süreci

Araştırma sürecinde, deney grubunda, dinleme metinlerinden yararlanarak etkinlikler yoluyla üstbiliş stratejileri öğretimi gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yapılan uygulamalar sınıfın doğal ortamının bozulmaması ve araştırma sonuçlarında öğretmenden kaynaklanan bir etki bulunmaması amacıyla grubun sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle deney grubunun sınıf öğretmenine araştırma öncesinde bir haftalık süre ile yapılacak çalışmanın amacı, içeriği ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gerekenler hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Uygulama sürecinin ilk haftalarında deney grubu öğretmenine uygulama süreci ile ilgili gerekli dönütler verilmiştir.

Araştırmanın uygulama basamağı toplam 12 hafta sürmüştür. Bu süreye ön testler, hazırlık aşaması ve son testler için kullanılan 3 haftalık süre dâhil edilmemiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine üstbiliş stratejileri eğitimi verilmiştir. Uygulama eğitimi öncesinde deney grubu öğrencilerine sınıf öğretmeni tarafından yapılacak çalışmanın içeriği ve etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubunda yapılacak etkinlikler, araştırmacı tarafından planlanarak uygulama dersleri öncesinde sınıf öğretmenine verilmiştir. Yapılan uygulamalarda öğrencilerin üstbilişsel kontrol yoluyla üstbiliş stratejilerini öğrenmeleri ve böylece hem dinlediklerini anlama becerilerinin hem de dinlemeye yönelik tutumlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla deney grubu öğrencilerine her hafta dinleyecekleri metne yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprakları dağıtılmıştır. Öğrencilerden kendilerine verilen çalışma kâğıdında yer alan etkinlikleri gerçekleştirmeleri istenmiştir.

Araştırmanın uygulama basamağında altı öyküleyici ve altı bilgilendirici metin kullanılmıştır. Kullanılan metinler İlköğretim Türkçe Programı'na uygun olarak Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı onayı alan kitaplardan ya da beşinci sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun dergi ve kitaplardan alınmıştır. Araştırmada kullanılacak metinler belirlenirken öncelikle 10 öyküleyici ve 10 bilgilendirici metinden oluşan bir metin havuzu oluşturulmuştur. Bu metinler alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan eleme sonucunda araştırmada kullanılacak altı adet öyküleyici ve altı adet bilgilendirici türde metin belirlenmiştir. Metinlerin okunması sırasında vurgulamalardan kaynaklanabilecek farklı anlam çıkarma durumlarının önüne geçebilmek için uygulama sürecinde kullanılan metinler, metnin türüne ve özelliklerine dikkat edilerek seslendirilmiştir. Yapılan seslendirmeler kayıt altına alınarak öğrencilerin metinleri bu kayıtlardan dinlemeleri sağlanmıştır.

Araştırmanın uygulama basamağında kontrol grubunda yürütülen eğitim sürecine yönelik herhangi müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubundaki Türkçe dersleri,

Türkçe Öğretim Programı'na uygun olarak yürütülmüştür. Ancak deney grubunda fazladan yapılan dinleme çalışmalarının araştırma sonucuna etki etmemesi için araştırmada kullanılan dinleme metinlerinin kontrol grubu öğrencileri tarafından da dinlenmesi sağlanmıştır. Kontrol grubu öğretmeninden bu dinleme metinlerine yönelik olarak her zaman yaptıkları dinleme etkinliklerini yapması istenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın denencelerine yönelik olarak başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Birinci Denencesine Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ölçmek için gruplara, uygulama süreci öncesinde ve sonrasında “Öyküleyici Metin Başarı Testi” ve “Bilgilendirici Metin Başarı Testi” olmak üzere iki adet başarı testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında ÖMBT ve BMBT’inden aldıkları puanlar arasındaki fark bulunarak erişim puanları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama becerisi erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi yapılarak analiz edilmiştir. Grupların ÖMBT erişim puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 6.’da, BMBT erişim puanlarına ilişkin sonuçlar ise Tablo 7.’de sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin ÖMBT Erişim Puanı Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Deney Grubu	32	2.78	2.30	3	76	000*
Kontrol Grubu	33	0.48	.61			

*p<.05

Tablo 6. incelendiğinde yapılan t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ÖMBT’inden aldıkları erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(63)} = 3.76$, $p < .05$). Bu bulguya göre üstbiliş stratejileri öğretiminin, Türkçe Öğretim Programı’ndaki dinleme çalışmalarına göre öğrencilerin öyküleyici türdeki metne yönelik dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin BMBT Erişim Puanı Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	d	t	P
Deney Grubu	32	2.88	1.60	63	6.37	.000*
Kontrol Grubu	33	0.39	1.54			

* $p < .05$

Tablo 7’de yer alan t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin BMBT’inden aldıkları erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(63)} = 6.37$, $p < .05$). Bu bulguya göre üstbiliş stratejileri öğretiminin, Türkçe öğretim programındaki dinleme çalışmalarına göre öğrencilerin bilgilendirici türdeki metne yönelik dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

3.2. Araştırmanın İkinci Denencesine Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını belirlemek için gruplara, uygulama öncesinde ve sonrasında “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında DYTÖ’den aldıkları puanlar arasındaki fark bulunarak erişim puanları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının dinlemeye yönelik tutumlarına ilişkin erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi

yapılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin erişim puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik sonuçlar Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin DYTÖ Erişim Puanı Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	d	t	P
Deney Grubu	32	11.38	9.57	3	14	003*
Kontrol Grubu	33	2.79	12.28			

*p<.05

Tablo 8'e göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarına ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(63)} = 3.14$, $p < .05$). Araştırma sonucunda elde edilen bu bulguya göre üstbiliş stratejileri öğretimine yönelik olarak yapılan dinleme çalışmalarının, Türkçe öğretim programındaki dinleme çalışmalarına göre öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Denencesine Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalıklarını belirlemek için gruplara, uygulama öncesinde ve sonrasında "Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği" uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında ÜDAFÖ'den aldıkları puanlar arasındaki fark bulunarak erişim puanları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi yapılarak analiz edilmiştir. Deney ve

kontrol gruplarındaki öğrencilerin ÜDAFÖ'ye yönelik erişim puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik sonuçlar Tablo 9.'da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin ÜDAFÖ Erişim Puanı Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	d	t	P
Deney Grubu	32	12.63	6.60	63	43	000*
Kontrol Grubu	33	3.97	.26			

*p<.05

Tablo 9. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalıklarına ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(63)} = 5.43$, $p < .05$). Elde edilen bu bulguya göre üstbiliş stratejileri öğretimine yönelik olarak yapılan dinleme çalışmalarının, Türkçe öğretim programındaki dinleme çalışmalarına göre öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalıklarını geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile bu sürece yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri araştırılmıştır.

Araştırmanın birinci denencesi “Üstbiliş stratejileri öğretimi ve Türkçe Öğretim Programı’na göre dinleme çalışmaları yapılan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine ilişkin erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular üstbiliş stratejileri öğretimi ve Türkçe Öğretim Programı’na göre dinleme çalışmaları yapılan öğrenciler

arasında dinlediğini anlama becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, üstbilış stratejileri öğretiminin, öğrencilerin dinlediklerini anlama becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifade ile üstbilış stratejileri öğretimi, öğrencilerin dinlediklerini daha iyi anlamalarına katkı sağlamaktadır. Bu sonuç, üstbilış stratejilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkilerinin araştırıldığı benzer çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir (Özbilgin, 1993; El-Hindi, 1996; Imhof, 2000; Vandergrift, 2003; Goh ve Taib, 2006; Vandergrift ve diğ., 2006; Cross, 2010; Coşkun, 2010; Bozorgian, 2012; Ghapanchi, ve Taheryan, 2012; Birjandi, 2012; Kurita, 2012).

Üstbilış ile dinleme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların hemen hemen tamamı ikinci dil öğrenimine yöneliktir. Ulaşılabilen kaynaklar içerisinde ana dilindeki dinleme becerileri ile üstbilış stratejileri arasındaki ilişkiyi ele alan tek çalışma Melanlıoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmadır. Melanlıoğlu'nun yaptığı araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine üstbilışsel strateji eğitimi verilerek öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerindeki gelişme incelenmiştir. Araştırma sonucunda üstbilış stratejileri eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin dinleme puanları, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu sonuç araştırmacı tarafından üstbilışsel strateji eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanmıştır. Bu araştırma ile Melanlıoğlu'nun yapmış olduğu araştırma sonuçları birbiri ile benzerlik göstermektedir.

Pucheu (2008: 78)'ya göre üstbilış, bireyin kendi düşünce süreçlerini planlı ve bilinçli bir şekilde kontrol altına almasıdır. Bireyin kendi bilgi düzeyinin ve planlama becerilerinin farkında olması, kendi öğrenme sürecini değerlendirmesi ve hatalarının farkına vararak bunları düzeltmesi üstbilış becerilerini oluşturur. Üstbilış stratejilerini öğretmek, bireylerin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmalarına yardımcı olur ve sonuç olarak kendi öğrenme süreçlerini ve performanslarını kontrol etmelerini sağlar (Pintrich ve DeGroot, 1990; Pintrich, Wolters ve Baxter, 2000; Schraw, Wise ve Roos,

2000). Deney grubunda yer alan öğrencilere metni dinlemeden önce, metnin başlığından ve kendilerine verilen ipuçlarından yola çıkarak dinleyecekleri metin hakkındaki ön bilgilerini hatırlamaları ve bu bilgileri not almaları fırsatı sağlanmıştır. Sonraki aşamada ise metni dinlerken kullanacakları dinleme stratejilerini planlamaları istenmiştir. Deney grubu öğrencileri uygulama sürecinin ilk haftalarında biraz zorlansalar da ilerleyen haftalarda kendi dinleme süreçlerini planlamaya başlamışlardır. Dinleme süreci sonrasında ise başlangıçta yaptıkları planın ve dinleme sürecinde kullandıkları stratejilerin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Öğrenciler yaptıkları değerlendirme sonucunda dinleme sürecinde yaptıkları hataları da görme fırsatı bulmuştur. Bu aşamalar sonucunda öğrenciler, dinleme sürecinde üstbilişsel becerilerin nasıl kullanılacağını uygulayarak öğrenmişlerdir. Böylece kendi öğrenme süreçlerini ve dinleme performanslarını gözlemlemeye başlamışlardır. Dinner (2009: 29)'a göre öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini gözlemlemeleri, anlama açısından üst düzeyde başarı göstermelerini sağlamaktadır. Fuchs ve Fuchs (2006: 96)'a göre ise öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemeleri hem öğretmen hem de öğrenciler için yararlıdır. Bu sayede öğretmen öğretim sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisini görebilir ve öğrencilerinin gelişimlerini belirleyebilir. Öğrenciler de kendi öğrenme süreçlerini izleyerek hedeflerine ulaşmak için yapılması gerekenleri daha kolay planlayabilir.

Garner ve Kraus (1980)'a göre üstbiliş stratejilerinin kullanımı ile anlama arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır (Akt.: Dinner, 2009: 38). Goh ve Taib (2006: 228)'e göre ise üstbiliş stratejilerinin kullanımı, öğrencilerin dinleme sürecine ilişkin temel unsurları fark etmelerine katkıda bulunur. Bu durum onların hem kendi dinleme stratejilerinin hem de dinleme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlere yönelik ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre

üstbiliş stratejileri öğretiminin, öğrencilerin dinlediklerini anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Türkçe Öğretim Programı'na göre dinleme çalışmaları yapılan grupta dinleme metinlerine yönelik olarak sıklıkla; ön bilgileri harekete geçirme, dinleme amacını belirleme, not alarak dinleme, eş ve zıt anlamlı kelimeleri buldurma, sebep-sonuç ilişkileri kurdurma, konu ve ana fikir buldurma, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin ettirme ya da sözlükten buldurma, öğrencilere dinledikleri metnin özetini anlattırma, uygun metinlere yönelik 5N 1K etkinliği yaptırma, dinlenen konuya uygun günlük hayattan örnekler verme, dinlenen metne farklı başlık buldurma gibi etkinliklerin yapıldığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubunda yürütülen uygulamalar karşılaştırıldığında ön bilgileri harekete geçirme, dinleme amacını belirleme, not alarak dinleme, anlamı bilinmeyen kelimelere yönelik çalışmalar, dinlenen metnin konusunu ve ana fikrini bulma gibi konularda benzerlik olduğu görülmektedir. Ancak kontrol grubunda dinleme öncesinde sürece yönelik plan yapma, sesli düşünme, dinleme stratejisi belirleme, dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığını sorgulama, dinleme sonrasında metni dinlerken uygulanan stratejilerin etkililiğini değerlendirme ve dinleme öncesinde yapılan planın etkililiğini gözden geçirme gibi dinleme süreci hakkında düşünmeye yönelik uygulamaların yer almadığı belirlenmiştir.

Deney grubunda yürütülen uygulamalarla öğrencilerin dinleme sürecini planlamaları, dinleme süreci üzerinde düşünceleri ve bu süreci değerlendirmeleri sağlanmıştır. Başka bir ifade ile öğrencilere üstbilişsel dinleme etkinlikleri yaptırılmıştır. Üstbilişsel dinleme, dinleme sürecinde kullanılan kendini izleme stratejilerini ifade eder. Dinleme sırasında kendini izleme stratejilerini kullanan bir birey dinleme sürecine hazırlanır ve öğrendiklerini değerlendirir (Arnold ve Coran, 2011: 13). Aynı zamanda üstbilişsel dinleme stratejileri, dinleyenin dinlediğini anlamasına ve dinleme hedefini gerçekleştirmesine katkıda bulunur (Stein, 1999: 47). Buradan hareketle üstbiliş

stratejileri öğretiminin öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci denencesi “Üstbilş stratejileri öğretimi ve Türkçe Öğretim Programı’na göre dinleme çalışmaları yapılan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarına ilişkin erişi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla elde edilen veriler; üstbilş stratejileri öğretimi ve Türkçe Öğretim Programı’na göre dinleme çalışmaları yapılan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarına ilişkin erişi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuç üstbilş stratejileri öğretiminin, öğrencilerin dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Öğrenciler, dinleme sürecinde kolaylıkla pasif kalabilmektedir. Bu durum onların sıkılmalarına ve dinlemeye karşı isteksiz olmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler dinleme gelişimlerini kontrol altına alma fırsatlarını da kaçırmaktadırlar. Öğretmenler dinleme etkinlikleri sırasında öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarına ve tartışmalarına fırsat tanıyarak onların üstbilşsel farkındalıklarının gelişmesine katkıda bulunabilir. Bunun yanı sıra öğrencilere yeni öğrenme yöntemlerini keşfetmeleri konusunda yardımcı olarak onların dinleme çalışmalarına yönelik özgüvenlerini geliştirebilir (Goh ve Taib, 2006: 229). Deney grubunda yürütülen uygulamalarda öğrencilerden öncelikle dinleme öncesinde, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında yapacaklarını planlamaları istenmiştir. Öğrencilerin dinleme öncesinde yapacaklarını sesli düşünme etkinliği ile arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanmıştır. Öğrencilerden, dinleme etkinliği sonrasında dinledikleri metinden anladıklarını arkadaşlarının anladıkları ile karşılaştırmaları istenmiştir. Ayrıca dinleme sürecine ilişkin değerlendirme etkinlikleri de yapılmıştır. Özetle deney grubunda yürütülen on iki haftalık uygulama sürecinde öğrencilerin dinleme etkinliklerinin her aşamasına etkin olarak katılmaları sağlanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin

dinleme etkinlikleri sırasında eğlendikleri ve çalışmalara istekle katıldıkları da gözlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Field (2003: 330)'a göre öğretmenler öğrencilerinin nasıl dinlediklerini ve dinlemeye yönelik tutumlarını göz önünde bulundurarak dinleme öğretimi yapmalıdırlar. Çünkü dinlediklerini anlamada zorlanan öğrencileri sürekli dinleme metinlerine maruz bırakmak onlara sürekli başarısızlığı yaşatmak demektir (Field, 2000: 189). Öğretmenler öğrencilere sadece dinleme çalışması yaptırmak yerine onlara dinlemeyi öğretebilmelidir. Böylece onların hem dinlediklerini daha iyi anlamalarına hem de dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine fırsat sağlamış olurlar (Field, 2003; Goh, 2000; Wilson, 2003). Deney grubunda yürütülen üstbilişsel dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlemeyi öğrenmelerine ve bunun sonucunda da dinlediklerini daha iyi anlamalarına katkı sağladığı söylenebilir. Dinlenenlerin daha iyi anlaşılması da dinlemeye yönelik tutumun olumlu yönde değişmesine katkı sağlamıştır.

Kontrol grubunda yürütülen dinleme çalışmalarında öğrencilerin deney grubundaki öğrencilere göre daha pasif oldukları gözlenmiştir. Öğrenciler dinleme sürecinin belirli aşamalarına etkin olarak katılmışlar ancak sürecin önemli bir bölümünde pasif kalmışlardır. Kontrol grubu öğretmenin bazı etkinlikleri sadece söz isteyen öğrencilerle yürüttüğü görülmüştür. Bu durum kontrol grubu öğrencilerinde dinleme sürecine ilişkin güdülenmelerini olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Dinlemeye yönelik güdülenmelerinin eksik olması da tutumun olumlu yönde gelişmesini engelleyebilir.

Araştırmanın üçüncü denencesi “Üstbiliş stratejileri öğretimi ve Türkçe Öğretim Programı’na göre dinleme çalışmaları yapılan öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalıklarına ilişkin eriş puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre üstbiliş stratejileri öğretimi ve Türkçe Öğretim Programı’na göre dinleme çalışmaları yapılan

öğrenciler arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, üstbiliş stratejileri kullanılarak yapılan dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin dinlemeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarını geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu farklı düzeylerde yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Özbilgin, 1993; Imhof, 2000; Yılmaz, 2007; Liu, 2009; Cross, 2010; Melanlıoğlu, 2011; Birjandi, 2012).

“Düşünmeyi düşünme” ya da “öğrenmeyi öğrenme” şeklinde kısaca ifade edilen üstbilişte bireyin kendi öğrenme sürecini değerlendirmesi esastır. Onun için bu değerlendirmede bireyin öğrenme görevleri ile bunun ne gibi bilgi ve becerileri gerektirdiğinin doğru bir şekilde kavranması gerekir. Aynı zamanda üstbiliş, bireyin belli bir durumda kendi stratejik bilgisine nasıl başvuracağı ve bu stratejiyi nasıl verimli bir biçimde kullanacağı hakkında doğru çıkarımlarda bulunma becerisiyle bütünleşmelidir (Melanlıoğlu, 2011: 72). Birçok araştırma üstbilişsel farkındalık becerilerini geliştirmek için kullanılan modellere bakmaksızın üstbilişin öğretilabilir bir beceri olduğunu göstermektedir (Kumar, 1998). Ancak üstbiliş becerilerinin öğretilmesi için bu becerilerin öğretilmesini destekleyecek bir plan uygulanmalıdır.

Blakey ve Spence (1990’dan Akt.: Özsoy, 2007: 30-32), üstbiliş stratejilerinin ne bildiğini ve ne bilmediğini tanımlama, düşündüklerini ifade etme, düşünme ajandası (günlüğü) tutma, plan yapma ve kendini izleme, düşünme sürecini sorgulama ve kendini değerlendirme etkinlikleri ile kazandırabileceğini ifade etmektedir. Araştırma kapsamında yapılan uygulamalarda öğrencilere dinleyecekleri metinlere yönelik olarak ön bilgileri harekete geçirme, dinleme sürecini planlama, düşünme süreçlerini ifade etme ve değerlendirmeye yönelik çalışmalar yaptırılmıştır. Yapılan bu çalışmaların, öğrencilerin dinlemeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarını geliştirdiği söylenebilir. Türkçe Öğretim Programı’na göre dinleme çalışmaları yapılan grupta bu çalışmaların yapılmamasının öğrencilerin üstbilişsel dinleme farkındalıklarının yeterli düzeyde gelişmesine engel olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Dinleme becerisine yönelik eğitim öncelikle ailede başlamaktadır. Bu nedenle MEB tarafından anne-babalara yönelik olarak bu becerinin önemini ve nasıl geliştirileceğini anlatan kılavuzlar hazırlanabilir. Bu kılavuzlarda ebeveynlere, çocuklara dinleme eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği ve dinleme etkinliklerinde çocukların düşünme süreçlerinin nasıl harekete geçirileceği ile ilgili bilgiler yer alması sağlanabilir.
2. Öğretmen eğitimi programlarına, dinleme becerisinin önemini ve bu becerinin nasıl geliştirileceğini içeren seçmeli dersler konulabilir.
3. Dinlemeye yönelik tutum, dinleme becerisinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarını geliştirmeye yönelik çalışmalara da önem vermesi sağlanabilir.
4. Bu araştırmada üstbiliş stratejilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi ortaya konulmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin üstbiliş stratejilerini derslerinde kullanması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Arnold, C. L. And Coran, J. J. (2011). Are you listening healthcare providers? Suggestions for listening skill building education for healthcare providers. *Listening Education*, 2, 5-15.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A., Abacı, R., ve Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory & Practice*, 7(2), 655-680.
- Birjandi, P. (2012). The effect of metacognitive strategy instruction on the listening performance of EFL students. *International Journal of Linguistics*, 4(2), 495-517.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (7.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bozorgian, H. (2012). Metacognitive instruction does improve listening comprehension. *ISRN Education*, 1-6.
- Cross, J. (2010). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT Journal*, 65(4), 408-416.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demircioğlu, H. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dinner, L. R. (2009). *Analysis of the metacognitive and affective components of learning on reading achievement of striving readers with and without a reading disability*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, Kansas.

Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

El-Hindi, A. E. (1996). Enhancing metacognitive awareness of college learners. *Reading Horizons*, 36(3), 214-230.

Ergin, A. (1998). *Öğretim teknolojisi: İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Field, J. (2000). Not waving but drowning: A reply to Tony Ridgeway. *ELT Journal*, 54(2), 186-195.

Field, J. (2003). Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, 57(4), 325-333.

Fuchs, D. and Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.

Ghapanchi, Z., and Taheryan, A. (2012). Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and metacognitive strategy use in speaking and listening proficiency of Iranian EFL learners. *World Journal of Education*, 2(4), 64-75.

Goh, C.C.M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75.

Goh, C., and Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.

Imhof, M. (2000, March). *How to monitor listening more efficiently: Meta-cognitive strategies in listening*. Paper presented at the International Listening Association convention, Virginia Beach, VA.

Jacobs, J. E., and Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.

Leech, N.L., Barrett, K.C., and Morgan, G.A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. (2nd Edition). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Liu, Y. C. (2009). *The utilization of listening strategies in the development of listening comprehension among skilled and less-skilled non-native English speakers at the college level*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University, Texas.

MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Metcalf, J., and Shimamura A. P. (1994). *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge: Mit Press

- Özbilgin, A. (1993). *Effects of training university EFL students in metacognitive strategies for listening to academic lectures*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pintrich, P. R., and DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Wolters, C. A., and Baxter, G. P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw and J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 43-99). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements.
- Pucheu, P. M. (2008). *An investigation of the relationships between the scoring rubrics inventory and the metacognitive awareness inventory as reported by secondary school core-subject teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of New Orleans, New Orleans.
- Ridley, D. S., Schutz, P. A., Glanz, R. S., and Weinstein, C. E. (1992). Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal setting. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 293-306.
- Robertson, A. K. (2004). *Etkili Dinleme*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Schraw, G., and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.

- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Schraw, G., Wise, S. L., and Roos, L. L. (2000). Metacognition and computer-based testing. In G. Schraw & J.C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (223-262). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements.
- Stein, S.K. (1999). *Uncovering listening strategies: Protocol analysis as a means to investigate student listening in the basic communication course*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park.
- Schwartz, B. L., and Perfect, T. J. (2002). Introduction: Toward an applied metacognition. In T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.), *Applied metacognition* (1-11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. (3. basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(4), 463-496.
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., and Mareschal, C. J. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431-462.
- Veenman, M. V. J., Hout-Wolters, B. H. A., Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.
- Wilson, M. (2003). Discovery listening-improving perceptual processing. *ELT Journal*, 57(4), 335-343.

- Yıldırım, H. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yılmaz, A. Z. (2010). *Kavramsal değişim metinlerinin üniversite öğrencilerinin geometrik optik konusundaki kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve fizik dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Listening has a special place in language skills which is accepted as the basic language skills of listening, speaking, reading, writing and visual reading and visual presentation. Because listening is the first gained language skill and human, the mind acquires the large part of his knowledge through listening skill. Besides, listening is the most needed and also used language skill throughout the human life.

Robertson (2004) mentioned that the importance of learning to listening has been ignored for many years and very little value is given to the importance of listening skill in the communication process. According to prevailing opinion, listening skills are natal features and develops instinctively. Listening skill is one of the most effective learning ways used by individuals throughout their lives, and become one of the main activities of the teaching and learning process in schools. It's a known fact that children cannot gain listening skills in primary education. However, a student listen his teacher and his friends from 2.5 to 4 hours in a day at school, so it can be made out that student's performance at school is closely connected with the student's ability of listening (Shepherd, 2000). For this reason, to gain effective listening skills are very important in the first stage of primary education.

In this study, with taking into consideration the importance of listening skills in human life, the purpose of this research is determining the effect of teaching metacognition strategies to the fifth grade students according to their listening comprehension skills and students' attitudes toward listening.

Method

In this study, for the purpose which is to determine the effect of teaching metacognition strategies to the fifth grade students according to their listening comprehension skills and students' attitudes toward listening, pre-and post-test control group quasi-experimental research design was used.

Results

In the light of the findings of the study, the following results were reached:

1. Performed listening activities based on metacognitive strategies and Turkish Education Program, students' access scores for listening comprehension skills of narrative text type were found as statistically significant difference in favor of the experimental group.
2. Performed listening activities based on metacognitive strategies and Turkish Education Program, students' access scores for listening comprehension skills of informative text type were found as statistically significant difference in favor of the experimental group.
3. Performed listening activities based on metacognitive strategies and Turkish Education Program, students' access scores for attitude toward listening were found as statistically significant difference in favor of the experimental group.
4. Performed listening activities based on metacognitive strategies and Turkish Education Program, students' access scores for metacognitive awareness of listening comprehension were found as statistically significant difference in favor of the experimental group.

Conculusion and Discussion

The findings of the research show that performed listening activities based on metacognitive strategies and Turkish Education Program, students' access scores for listening comprehension skills were found as statistically significant difference in favor of the experimental group. This finding has revealed that teaching of metacognitive strategies has a positive effect on students' listening comprehension skills. This result is similar with other studies' results that investigate the effects of metacognitive strategies to listening skills (Özbilgin, 1993; El-Hindi, 1996; Imhof, 2000; Vandergrift, 2003; Goh ve Taib; 2006; Vandergrift ve diğ., 2006; Cross, 2010; Coşkun, 2010; Bozorgian, 2012; Ghapanchi, ve Taheryan, 2012; Birjandi, 2012; Kurita, 2012).

In the experimental group activities, students were asked to plan the listening process, to think about listening process and to evaluate the listening process. In other words, the students were built metacognitive listening activities. Metacognitive listening refers to self-monitoring strategies used in the listening process (Imhoff, 1998). An individual uses his own self-monitoring strategies for listening during the process of listening is preparing the listening process and evaluates his gains (Arnold ve Coran, 2011). Also listening metacognitive strategies contributes to understand the target that listener is listening and contribute to realization of listening target (Stein, 1999). Hence teaching of metacognitive strategies seems to have a positive effect on students' listening and listening comprehension skills.

The findings of the research show that performed listening activities based on metacognitive strategies and Turkish Education Program, students' access scores for listening comprehension skills were found as statistically significant difference in favor of the experimental group. This finding has revealed that teaching of metacognitive strategies has a positive effect on students' listening comprehension skills.

In the experimental group activities, students were provided as active participation in listening activities for each stage of twelve-week implementation process. It was observed that students in the experimental group had fun during the activities and willingly participated in the process. It can be said that this situation contributes a positive way of change for students' attitudes towards listening.

Students in the control group were found passive comparing to experimental group students during the listening activities. Students actively participated in the listening process, but they were passive in an important part of the specific phases. This situation may be adversely affected the control group students' motivation in the process of listening. A lack of motivation to listening can block the development of positive attitudes towards listening.

The findings of the research show that performed listening activities based on metacognitive strategies and Turkish Education Program, students' access scores for listening comprehension skills were found as statistically significant difference in favor of the experimental group. This finding has revealed that teaching of metacognitive strategies has a positive effect on students' awareness of listening comprehension skills. This result is similar with other studies' results that investigate the effects of metacognitive strategies to listening skills (Özbilgin, 1993; Melanlıoğlu, 2011; Imhof, 2000; Yılmaz, 2007; Liu, 2009; Cross, 2010; Birjandi, 2012).