



## Üstbiliş Stratejilerine Dayalı Dinleme Etkinliklerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi<sup>1</sup>

### Impact of the Metacognitive Strategies Instruction on Listening Comprehension Skills of Fourth Grade Students in Primary School<sup>1</sup>

Seda KIVRAK<sup>2</sup>

Pınar GİRMEN<sup>3</sup>

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Başvuru Tarihi:** 01.10.2020

**Kabul Tarihi:** 22.10.2020

**Atf İçin:** Kıvrak, S. ve Girmen, P. (2020). Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(4), 325-343.

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı üstbiliş stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine, dinlemeye yönelik tutumlarına olan etkisinin ve etkinliklere yönelik deney grubu öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test ve son teste dayalı yarı deneysel desen kullanılmış, nicel veriler nitel verilerle desteklenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir il merkezinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 49 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubuna uygulama öncesi ve sonrasında ön test ve son test “Dinlediğini Anlama Testi” ve “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin süreç sonunda görüşünü belirlemek için öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin “Dinlediğini Anlama Testi” ve “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak gerçekleştirilen son testten aldıkları başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Deney grubu öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediği anlama becerisini geliştirdiği ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** Dinlediğini anlama, Üstbiliş, Dinleme eğitimi, İlkokul

<sup>1</sup> Bu çalışma “Üstbiliş Stratejilerine Dayalı Dinleme Etkinliklerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, beb.kss45@gmail.com, ORCID:000-0002-3350-2491

<sup>3</sup>Prof. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, pgirmen@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6194-8354

**ABSTRACT:** The aim of this study is to determine the effect of process-based listening activities based on metacognitive strategies on primary school fourth grade students' listening comprehension skills and attitudes towards listening. In addition, the experimental group of students to determine their views on the process. In the study, mixed method which both quantitative and qualitative research methods are used. The quasi-experimental design based on pre-test and post-test was used in the quantitative dimension of the study and the quantitative data were supported with qualitative data. The study group of research consists of 49 fourth grade students in a primary school located in the city center of Eskişehir. The end of the research, there is a significant difference between the test scores obtained from the test and the scale in favor of the experimental group. Students' attitudes towards the process are positive. According to these findings, it can be said that listening activities based on metacognition strategies have a positive effect on listening comprehension and attitude towards listening.

**Keywords:** Listening comprehension, Metacognition, Listening education, Primary school.

## 1. GİRİŞ

Dinleme, ön koşulu işitme olmakla birlikte bireylerin duyduklarına dikkatini yoğunlaştırması ve bunları anlamlandırması gereken bir süreç olarak ifade edilebilir. Dinleme, sadece kelime ve cümlelerin işitilip zihinde kodlanması değil aynı zamanda dinleyenlerin önceki bilgilerini kullanarak dinleme içeriğini anlamlandırdıkları aktif bir süreçtir (Schraw, 1998). Duyulanların anlamlandırılması ise bir öğrenme sürecine işaret etmektedir. Bu nedenle dinleme becerisi geliştirilebilir bir beceri olmanın yanında öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir. Dinleme yoluyla iyi bir öğrenme süreci yasayabilmek için mutlaka etkin, etkileşimli ve amaçlı dinlemenin geliştirilmesi gereklidir (Çifçi, 2001). Dinleme sürecinde dinleyenlerin etkin dinleyiciler olması için dinleme eğitiminde bazı stratejiler belirlenmiştir. Dinleme eğitimindeki stratejiler; dinleyenlerin işitsel verileri nasıl anlamlandırdığına göre üç kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar; “bütünden parçaya”, “parçadan bütüne” ve “üstbilişsel” stratejilerdir (Schraw, 1998). Bütünden parçaya stratejileri; dinleyenlerin işittiklerini önceki bilgilerine dayandırarak anlamlandırdığı çıkarım yapma ve tahmin etme stratejilerdir. Dinleyenler ön bilgilerini kullanarak metnin içeriği hakkında tahminde bulunur ve çıkarımlar yaparlar. Bu yaklaşımdaki dinleyici aktiviteleri; ana fikri anlama, problem çözme, bilgiyi değerlendirme, bir tartışmayı anlamlandırma ya da eğlenme amaçlı dinleme etkinlikleri olabilir. Parçadan bütüne stratejilerinde ise dinleyenler dinleme sürecinde anlamı; sesler, kelimeler, dil bilgisi yapılarına dayanarak yapılandırır. Bu yaklaşımda bireylerin önceden dinleme sürecine getirdiği bilgiler, tutumlar önemsenmez. Sadece bireyin dil ile ilgili bilgileri öğrenme ortamına aktarılır. Burada dinleyen için önemli olan dinleme sırasında öğrendiği dil bilimsel bilgileri öğrenme ortamına aktarmasıdır. Bu yaklaşımda, dil bilgisi yapıları anlamlandırmada önemli bir yer tutarken çıkarım ve yorumlama gibi üst düzey beceriler geri plandadır. Üçüncü kategori olan üstbilişsel stratejiler; dinleyenlerin dinleme süreçlerinin yöneticisi ve düzenleyicisi olarak dinlediğini anlamalarına dolaylı olarak katkıda bulunan adımlardır. Wenden, dil öğrenenlerin kullandığı aynı türde üstbiliş öğeleri tanımlamış ve bunları kişi bilgisi, görev bilgisi ve stratejik bilgi olarak sınıflandırmıştır (Wenden, 1998). Wenden’e göre (1998); kişi bilgisi; öğrenenlerin kendi bilişsel süreçleri, yaş, yetenek ve öğrenme stilleri gibi özelliklerinin dil öğrenimini nasıl etkileyebileceği hakkında sahip olduğu bilgidir. Kişi bilgisi ayrıca, öğrencilerin bir dili öğrenmedeki başarılarına ya da başarısızlıklarına yol açan inancı da içerir. Görev bilgisi; öğrenenlerin öğrenme görevlerinin amacı, gerektirdikleri ve niteliği hakkındaki bildiklerini ifade eder. Ayrıca görev bilgisi, görevleri oluşturan aşamalar hakkındaki bilgileri de içermektedir. Stratejik bilgi ise öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisini kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrenme hedeflerine ulaşmada hangi stratejilerin etkili olabileceğinin bilinmesidir (Goh, 2008).

Goh bu tipolojiyi dinleme eğitimine uygulamıştır. Goh’a (2008) göre; kişi bilgisi; kişinin dinleme sürecini destekleyecek ya da engelleyecek bireysel faktörleri içeren bilgilerdir. Kaygı ya da dinleme sırasında ortaya çıkacak sorunları örnek olarak vermiştir. Görev bilgisi; dinleme görevinin amacı, gerektirdikleri, metin organizasyonu ve yapısı, görevi engelleyebilecek faktörler ve dinleme amacına ulaşmak için gereken dinleme becerisi (örneğin, ayrıntıları dinlemek, özü dinlemek) ile ilgili bilgilerdir. Strateji bilgisi; dinlediğini anlamayı geliştirmek için kullanılacak olan stratejilerin bilgisini içermektedir.

O’Malley ve Chamot (1990) dinleme sürecinde kullanılan stratejileri işlevlerine göre bilişsel, üstbilişsel, sosyal ve duyuşsal olarak sınıflandırmışlardır. Üstbilişsel stratejiler dinleme sırasında zorlukların yönetilmesi ve zihinsel süreçlerin değerlendirilmesi, izlenmesi ve planlanmasını içermektedir. Üstbilişsel stratejiler, öğrencilerin ne yapacaklarını planlayarak, ilerlemelerini kontrol ederek ve belirli bir görevdeki performanslarını değerlendirerek dil öğrenmelerini kontrol etmelerine

izin vermeleri bakımından değerli olarak kabul edilir. Dinleme sürecinde kullanılan diğer bir strateji türü ise bilişsel stratejilerdir. Bilişsel stratejiler, öğrencilerin kullandıkları süreçleri içerdiklerinden, dil öğrenimi ve dilin kullanımında önemli rol oynamaktadır. Dinlemeye uygulanan, bilişsel stratejiler bilgiyi ortaya çıkarmak, tahmin etmek, yorumlamak, saklamak ve hatırlamak için kullanılır. Sosyal stratejiler, öğrenciler gibi diğer öğrencilerle ve ana dili olanlarla etkileşimde bulunmak için kullanılan araçları kapsar. Sosyal stratejiler ise anlamayı kolaylaştırmak için konuşulan kişiyle işbirliği yapmak ya da ondan yardım almaktır. Başka bir ifadeyle, sosyal rolleri ve ilişkileri netleştirmek için sorular sormak, bir açıklama veya doğrulama istemek ve görevleri tamamlamak için başkalarıyla işbirliği yapmak biçiminde açıklanabilir. Son olarak duyuşsal stratejiler, öğrencilerin duygularını, isteklerini ve tutumlarını düzenlemelerine yardımcı olur. Duyuşsal stratejiler anlamaya başlamak için dikkat, istek ve duyguları yönetmek için dinleyiciye olanak tanımaktadır. Ayrıca kaygıyı azaltmak ve dinleyicinin kendisini cesaretlendirmesi için kullanılır. O'Malley ve Chamot'un (1990) sınıflandırmasında dinleme sürecinde kullanılan üstbiliş stratejileri şunlardır:

- Kendi kendini izleme:** Dinleme görevi yapılırken anlayıp anlamadığını kontrol etme ve düzeltmedir.
- Yönlendirilmiş dikkat:** Dinleme görevine katılmak ve dikkat dağıtan nedenleri önceden ortadan kaldırmadır.
- Seçici dikkat:** Dinleme materyalinin hatırlanmasına neden olacak belirli noktalara veya durumsal detaylara katılmaya önceden karar vermedir.
- Öz değerlendirme:** Performansın sonuçlarını kontrol etmedir.
- Kendinden takviye:** Görev başarıyla tamamlandığında, kendisi için ödülleri düzenlemedir.
- Çıkarım:** Sonuçları tahmin etme veya yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etmek için bilgileri kullanmadır.
- Not alma:** Dinlemede sunulan bilgilerin özetini çıkarma, önemli noktaları ya da ana fikri yazıya dökmedir.
- Aktarım:** Önceden edinilmiş dil bilimsel ya da kavramsal bilgilerin dinlemeyi kolaylaştırmasıdır.

Dinleme sürecinde üstbiliş stratejilerin uygulanmasını içeren etkinlikler, öğrencilerin bu stratejileri öğrenmesini ve daha sonraki süreçlerde kendi kendilerine uygulamalarını sağlar. Bu nedenle, dinleme derslerinde üstbiliş stratejileri adımları süreç içerisinde mutlaka değinilmesi gereken etkinliklerdir. (Goh ve Taib, 2006; Vandergrift, 2004). Bu bağlamda öğrenciler, anlama oluşturma sürecini düzenlemek için başarılı dinlemenin altında yatan üstbilişsel süreçleri kullanmak amacıyla belirli aşamalara yönlendirilmelidir. Öğrencilerden, dinleme esnasındaki zihinsel süreçleri konusunda farkındalık oluşturacak görüşleri alınmalı, dinleme günlükleri oluşturmaları istenmeli ve dinlediğini anlamlandırmada anahtar oluşturacak yansıtma soruları kullanarak süreç temelli dinleme dersleri planlanmalıdır. Bu planların uygulanmasından sonra öğrencilerle bireysel ve toplu olarak üstbilişsel bilgilerini değerlendirmek ve uygulamak için cesaretlendirici görüşme ve tartışmalar gerçekleştirilmelidir. Sürecin son aşamasında ise her öğrenciye gözlemlerini bildirme ve kendi öğrenmeleri hakkında yorum yapma fırsatı sunulur (Goh ve Taib, 2006.). Bu süreç temelli dinleme etkinlikleri hem dinleyenlerin üstbiliş bilgisinin artırılmasını hem de üstbilişsel farkındalık oluşturma konusunda izlenecek adımlardır (Goh ve Taib, 2006).

Dinleme sürecinde üstbilişsel stratejilerin kullanımı öğrencilerin işitsel girdiyi anlamlandırmada daha başarılı olduklarını göstermektedir (Imhof, 2001), (Cross, 2010), (Bryan ve Hegelheimer, 2009), Vandergrift ve Tafaghodtari, 2010), (Graham, Santos ve Vanderplank, 2011), (Melanlıoğlu, 2011),

(Mahdavi ve Miri, 2017). Bununla birlikte, dinleme sürecinde üstbilişsel stratejilerin kullanımı, öğrencilerin dinlemenin doğası ve talepleri hakkında daha derin bir anlayış geliştirmelerine ve dinleme görevlerini tamamlama konusunda daha fazla güven duymalarını sağlamıştır (Goh ve Taib 2006). Bu çalışma, üstbiliş stratejilerinin ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisini ortaya koymak ve üstbiliş stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerine ilişkin bir model oluşturma açısından önemli görülebilir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi “üstbiliş stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

## 2. YÖNTEM

Araştırmada karma araştırma deseni uygulanmıştır. Creswell (2003) karma araştırma modelini nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı desen olarak tanımlamakta ve nicel araştırma ya da nitel araştırma deseninin tek başına kullanılması durumunda ortaya çıkan eksikliklerin bu yöntemde olmayacağını ifade etmektedir. Bu araştırmada, nitel veriler nicel verilerden sonra nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

### 2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Üstbiliş stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi ve dinlemeye yönelik tutumuna etkisini belirlemek amacıyla araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada grupların eşleştirilmesi amacıyla dinlediğini anlama testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu ile elde edilen veriler aracılığıyla birbirine benzeyen gruplar belirlenmiştir. Yansız olarak bu gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Tablo 1: Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen

Grup	Ön Test	Yöntem	Son Test
G1	DYTÖ	Üstbiliş Stratejileri Dayalı Süreç Temelli Dinleme Çalışmaları	DYTÖ
	DAT		DAT
G2	DYTÖ	Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Göre Dinleme Çalışmaları	DYTÖ
	DAT		DAT

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

DYTÖ: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

DAT: Dinlediğini Anlama Testi

### 2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin etkinlikler hakkındaki görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubunda görüşme yapılan öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak deney grubu öğrencilerinin son testte DAT ve DYTÖ ölçeklerinden aldıkları puanlar

belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinden en yüksek ve en düşük puanı alan toplam 12 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılacak öğrencilerin velilerine görüşmenin amacı ve içeriği hakkında bilgi verilerek onlardan görüşme için izin alınmış ve yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

### 2.3.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilkokulda öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken öncelikle Eskişehir il merkezinde sosyo-ekonomik olarak orta seviyede ve araştırmaya gönüllü olan okullar göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma kapsamındaki ilkokulda toplam 5 adet dördüncü sınıf yer almaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yarı deneysel yöntem kullanılmış ve deney ve kontrol grupları arasında denklik sağlamak amacıyla çeşitli ölçütler kullanılmıştır. Okul yönetiminden bu sınıfların öğrenci sayıları Türkçe dersi öğrenci notlarına dair bilgiler alınmıştır. Okulda yer alan bütün dördüncü sınıf öğrencilerine “Dinlediğini Anlama Testi”, Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda aralarında anlamlı farklılık bulunmayan 4 adet dördüncü sınıf tespit edilmiştir. Yapılan eleme sonucuna göre araştırmanın gerçekleştirildiği okulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 49 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi yansız atamayla deney grubu (n=25) kontrol grubu (n=24) olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlenirken Türkçe ders notları, dinlediğini anlama testi ön test puanları, dinlemeye yönelik tutum ölçeği ön test puanları, okul öncesi eğitim alma durumları, anne-baba eğitim durumları, masal dinleme durumları, kitaplık bulundurma durumları ve cinsiyet açılarından denkleştirme yapılmıştır.

### 2.4.Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; “Dinlediğini Anlama Testi”, “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları” ile toplanmıştır. Bu araştırma sürecinde öğrencilerin dinlediğini anlama beceri düzeylerini ölçmek amacıyla uygulama süreci öncesi ve sonrasında Bayrak (2010) tarafından geliştirilen “Dinlediğini Anlama Testi” uygulanmıştır. Dinlediğini anlama testi, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun 27 dinleme kazanımından, 15 bölümden ve 29 test maddesinden oluşmaktadır. Ölçeğin her bölümünde öğrencilere dinleme süreciyle ilgili yönergeler verilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu dördüncü sınıf öğrencilerinin oluşturduğu göz önünde bulundurularak dördüncü sınıfta yer almayan kazanımlar (dinlediklerinde önemli ve önemsiz ayırt eder, verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular) testten çıkarılmıştır. Kazanımlar çıkarıldıktan sonra ölçek 25 kazanım ve 27 test maddesinden oluşmuştur. Testte araştırmacının önerdiği şekilde her doğru cevaplanan madde için “1” puan her yanlış cevaplanan madde için “0” puan verilerek gerçekleştirilmiştir. Testten alınacak en yüksek puan “80” iken en düşük puan “0” dır. Bayrak (2010), testin iç tutarlık katsayısını hesaplamış ve KR-20 değerini .704 olarak belirlemiştir. Testin çoktan seçmeli maddelerinin ortalama madde güçlük indeksini .597 olarak belirlemiştir. Bu araştırma kapsamında belirlenen “Dinlediğini Anlama Testi” iç tutarlılık katsayısı (KR-20) ve güçlük indeksi (p) aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Dinlediğini Anlama Testi İç Tutarlılık Katsayısı

Madde Sayısı	$\bar{X}$	ss	p	KR-20
18	10,57	3,33	.587	.728

Tablo 2. incelendiğinde testin iç tutarlılık katsayısı (KR-20) .728 olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk'e (2016) göre testin ya da ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .70 ve üzeri değer aldığı anda testin güvenilir olduğu söylenebilir. "Dinlediğini Anlama Testi" iç tutarlılık katsayısı .728 olduğu için testin güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki dinlemeye yönelik tutumlarını belirlemek için Katrancı (2012) tarafından geliştirilen "Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Likert tipi ölçek olarak tasarlanan DYTÖ toplam 21 maddeden oluşmaktadır. "Katılmıyorum", "Kararsızım" ve "Katılıyorum" seçeneklerinin yer aldığı ölçeğin puanlaması geliştiren araştırmacının önerdiği şekilde puanlanmıştır. 12 olumlu maddede "Katılıyorum" 3 puan, "Kararsızım" 2 puan ve "Katılmıyorum" 1 puan verilmiş ölçekte yer alan 9 olumsuz maddede ise bu puanlama tersine çevrilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan "23" en yüksek puan ise "63" tür. Ölçeği uygulamadan önce ölçeğin uygulanmasına yönelik izin alınmıştır. Katrancı (2012) geliştirdiği ölçekte Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını .081 olarak belirlemiştir. Bu araştırma kapsamında belirlenen "Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği" iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha değeri) aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 3:** Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği İç Tutarlılık Katsayısı

Madde Sayısı	$\bar{X}$	ss	Cronbach Alpha
21	50,81	10,93	.944

Tablo 3'e göre "Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği" iç tutarlılık katsayısı .944'tür. ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .70'den büyük olduğu için güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada deney grubundan seçilmiş öğrencilerin üstbiliş stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken araştırmacının amaçları dikkate alınarak araştırmacılar tarafından altı görüşme sorusu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorularla ilgili ana dili eğitimi alanında çalışan üç öğretim üyesinin uzman olarak görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda yer alan altı sorudan ikisi çıkarılmış ve bazı sorularda düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra araştırmacının yarı yapılandırılmış görüşme sorularına son hali verilmiştir.

## 2.5.Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, 2017 yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmada verilerin toplanması iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada deney ve kontrol grubundaki öğrencilere dinleme testi ve dinlemeye yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulanan test ve ölçekten aldıkları puanlar ön test puanı olarak kabul edilmiştir. İkinci aşama ise uygulama süreci sonunda gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine birinci aşamada uygulanan dinleme



testi ve dinlemeye yönelik tutum ölçeği uygulanmış öğrencilerin bu testten ve ölçekten aldığı puanlar ise son test olarak kabul edilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonunda deney grubu öğrencileri ile üstbilis stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

## 2.6.Uygulama Süreci

Bu araştırmanın uygulama sürecinde deney grubunda üstbilis stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinlikleri araştırmacı tarafından uygulanırken kontrol grubunda ise dinleme etkinlikleri sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Uygulama süreci öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere “Dinlediğini Anlama Testi”, “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci toplam 6 hafta (34 ders saati) sürmüştür.

Araştırmanın uygulama sürecinde öncelikle deney grubu öğrencilerine üstbilis stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerine yönelik ön bilgilendirme yapılmıştır. Deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilecek olan etkinlikler araştırmacı tarafından planlanmıştır. Uygulama süreci boyunca deney grubu öğrencilerinde üstbilis stratejilerine yönelik farkındalık oluşturmak, dinlediğini anlama becerisini geliştirmek ve dinlemeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla Goh ve Taib’in (2006) geliştirdiği süreç temelli etkinliklerle üstbilis stratejilerinin öğretimi modelindeki üstbilis stratejileri ile ilgili 4 adet sorudan oluşan çalışma kâğıdı hazırlanmıştır. Üstbilis Goh ve Taib’in (2006) süreç temelli etkinlik modelinden çevirilen üstbilis stratejileri sorularının çevirisi 3 alan uzmanının görüşü alınarak uygulama sürecine dâhil edilmiştir. Araştırmada dinleme metinleri olarak Türkçe Ders kitabında yer alan dinleme metinleri kullanılmıştır. Gerçekleştirilen etkinlikler şu adımları içermektedir: Öğrencilere etkinliklere başlamadan önce yapılacak etkinlik hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Dikkatlerini dinleme sürecine yoğunlaştırmak için metnin başlığı okunmuş ve başlıktan metinle ilgili tahminlerde bulunmaları istenmiştir. Öğrencilerin tahminleri alındıktan sonra metinler ses kaydı olarak dinletilmiştir. Öğrencilerden, dinleme esnasındaki zihinsel süreçleri konusunda farkındalık oluşturacak görüşleri alınmıştır. Bu adımda öğrencilere üstbilis stratejilerine yönelik olarak hazırlanan çalışma kâğıtları dağıtılmış ve buradaki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruların cevaplandırılmasının ardından öğrenciler, verilen cevaplara ilişkin görüşlerini birbirleriyle paylaşmışlar ve bu konuda hangi yöntemlerin daha etkili olduğu konusunda tartışmışlardır. Bu sürecin devamında, öğrencilerin üstbilisel bilgilerini değerlendirmek için cesaretlendirici tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Uygulama çalışması bittikten sonra çalışma kâğıtları toplanmış ve araştırmacı tarafından incelenmiştir.

**Tablo 4:** Üstbilis Stratejilerine Yönelik Sorular

Soru	Üstbilis Stratejiler
Metinde ne dinlediniz?	İçerik bilgisi
Metni anlamınıza neler yardımcı oldu?	Strateji bilgisi
Doğru cevaplara ulaşmanızı engelleyen şey nedir?	İzleme
Metni daha çok anlamak için ne/neler yaptınız?	Değerlendirme



## 2.7. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına ilişkin güvenilirlik analizleri uygulama öncesinde gerçekleştirilen ön test verileri üzerinden yapılmıştır. “Dinlediğini Anlama Testi” iç tutarlılık katsayısını belirlemek için KR-20 değeri hesaplanırken Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” iç tutarlılık katsayısını belirlemek için Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan “Dinlediğini Anlama Testi” ve “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” puanları normal dağılım göstermediğinden deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme testi ve dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney-U testi ile belirlenmiştir. Analizler için SPSS paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde “betimsel analiz” tekniği kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler belirlenen temalara uygun şekilde kodlanmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan alıntılarla desteklenmiştir.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde önce araştırmanın nicel boyutuna daha sonra nitel boyutuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

### 3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde hangi istatistik testinin kullanılacağını belirlemek üzere deney ve kontrol gruplarının ölçme araçlarından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Büyüköztürk’e (2007) göre normallik dağılımı incelenirken grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda Shapiro-Wilk testi kullanılır. Bu açıklamaya göre puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bilgiler Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5:** Deney ve Kontrol Grubunun DAT ve DYTÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Shapiro-Wilk Testi Normallik Değerleri

Grup	n		DYTÖ		DAT	
			Z	p	Z	p
G1	25	Ön Test	.907	.026	.953	.289
		Son Test	.768	.000	.927	.075
G2	24	Ön Test	.810	.000	.880	.008
		Son Test	.918	.053	.873	.006

Tablo 5’te yer alan Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinleme testi ve tutum ölçeği ölçme araçlarından aldıkları puanların normal dağılım göstermediği görülmektedir.

### 3.1.1. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı kapsamında cevap aranan birinci soru olan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır. Deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama becerisi erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlemek için Mann Whitney-U testi ile analiz yapılmıştır. Test sonuçları tablo 6'da gösterilmektedir.

**Tablo 6:** Deney ve Kontrol Grubunun DAT Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	Z	p
G1	24	35,94	898,50			
				26,50	-5,48	.00
G2	25	13,60	326,50			
Toplam	49					

Tablo 6 incelendiğinde yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme testinden aldıkları başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu bulguya göre üstbiliş stratejileri dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak yapılan dinleme etkinliklerine göre öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu ifade edilebilir.

### 3.1.2. Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı kapsamında cevap aranan ikinci soru, deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır. Deney ve kontrol gruplarının dinlemeye yönelik tutumlarına ilişkin erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin erişim puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

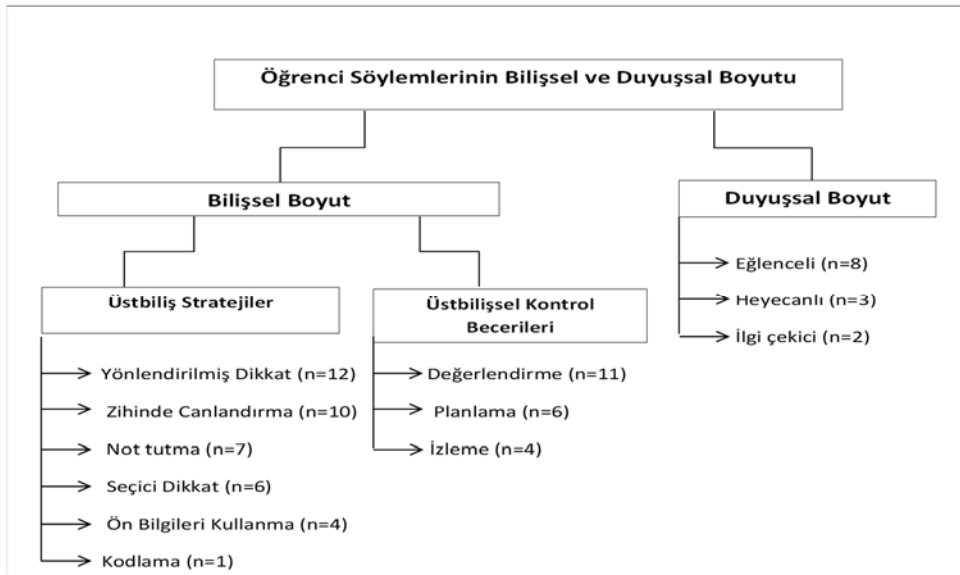
**Tablo 7:** Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin DYTÖ Puanı Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	Z	p
G1	24	34,86	871,50			
				53,50	-4,96	.00
G2	25	14,73	323,50			
Toplam	49					

Tablo 7'ye göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarına ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Araştırma sonucundan elde edilen bulguya göre üstbiliş stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak yapılan dinleme etkinliklerine göre öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını daha olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

### 3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda “Deney grubu öğrencilerinin üstbiliş stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerine yönelik görüşlerinin nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu sorunun cevabına ilişkin bulgular yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Şekil 1’de görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin söylemleri bilişsel ve duyuşsal olarak iki boyutta ele alınmıştır. Bilişsel boyutta öğrencilerin dinleme sürecinde kullandıkları üstbiliş stratejileri ve üstbilişsel kontrol becerileri belirlenirken duyuşsal boyutta öğrencilerin etkinliklere yönelik bakış açıları incelenmiştir.



Şekil 1. Öğrenci Söylemlerinin Bilişsel ve Duyuşsal Boyutu

#### 3.2.1. Öğrencilerin Üstbiliş Stratejilerine Dayalı Süreç Temelli Dinleme Etkinliklerine Yönelik Söylemlerinin Bilişsel Boyutu

Görüşlerine başvuru yapılan deney grubu öğrencilerinin kullandıkları üstbiliş stratejileri ve üstbilişsel kontrol becerilerine ilişkin kimi söylemleri şöyledir:

“Daha dikkatli dinledim ezberimde kaldı fotokopiye yazdıklarımın da etkisi oldu. Bir de şey metin daha ilgimi çekti. Not tuttum. Olayları takip ettim. En etkili yol hayal kurmamdı. Bir de böyle başka kişilerle konuşmamam başka şeylerle ilgilenmemimdi.”(Ö.1)

Yukarıdaki söylem, öğrencinin dinleme sürecinde yönlendirilmiş dikkat, not tutma stratejilerini kullandığını aynı zamanda dinlediğini anlama sürecini engelleyen durumu ifade etmesi değerlendirme ve izleme üstbilişsel kontrol becerilerini kullandığını göstermektedir. Ayrıca üstbiliş stratejileri ve üstbilişsel kontrol becerilerinin dinleme sürecini etkili kılmak için birarada kullanıldığı da görülmektedir.

“Konunun ana fikrini düşündüm mesela buldum o da metni özetlememe daha çok anlamama neden oldu. Sonra sorular metinle ilgili olduğu için onlarda yardımcı oldu biraz. Biraz zihnimde canlandırdım.”(Ö.2)

“Not tuttum. Olayları takip ettim. En etkili yol hayal kurmamdı. Bir de böyle başka kişilerle konuşmamam başka şeylerle ilgilenmemimdi.” (Ö.5)

“Kar tanesinde mevsimlerden kış mevsiminden yararlandım. Onda da işte kar yağdığına öyle bir olay olur diye şey yaptım. Aklımda canlandırdım yine aynı şekilde o da etkili oldu. İşte bir de oradaki çocuğu kendime katarak mesela orada ben varmışım gibi düşündüm sanki benim elime geliyormuş gibi ben onunla konuşuyormuşum gibi düşündüm.”(Ö.8)

Yukarıdaki söylemlerde öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde not tutma, ön bilgileri harekete geçirme, zihinde canlandırma gibi stratejileri kullandıkları görülmektedir. Metinle ilgili sorulan soruların dinlediklerini anlamalarına yardımcı olduğu görülmektedir.

Deney grubunda görüşme yapılan öğrencilere üstbilis stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarını nasıl etkilediğine yönelik görüşleri sorulmuştur. Öğrenciler etkinliklerin Türkçe dersindeki başarılarını olumlu olarak etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerini derste daha iyi ve hızlı takip edebildiklerini ayrıca derslerde işlenen metinlerin konusunu ve ana fikrini daha kolay kavradıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğrencilerin bu konuya ilişkin söylemlerinden bazıları şu şekildedir.

“İyi etkiledi yani daha çok böyle yapabiliyorum yani. Sizin okuduklarınızı daha algulayabiliyorum. Öğretmenim Türkçe dersinde okuduğunda onun ana fikrini daha çabuk bulabiliyorum. Bence iyi bir etkisi oldu. Mesela öğretmenimiz Türkçe dersi etkinliklerini bitirin dediğinde daha hızlı yapıyorum. Ana fikir ve konuyu daha çabuk buldum.”(Ö.1)

Yukarıdaki söylemde üstbilis stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin öğrencinin Türkçe dersine yönelik başarısını olumlu etkilediği görülmektedir. Dinleme etkinliklerinin aynı zamanda diğer temel dil becerisi olan okuma becerisinin de gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

“Konu ve ana fikri daha çabuk bulabiliyorum soruları daha çabuk bulabiliyorum bir de şiiri ve öyküyü daha çabuk anlayabiliyorum. Dersleri daha iyi takip edebiliyorum”(Ö.3)

“Daha dinlemeyi daha çok öğrendim. Yani dikkatim dağılmadan dinleyebiliyorum. Özetlerini çok kolay çıkarabildim. Metinleri kolayca anlatabildim zorlanmadan.”(Ö.4)

“Şimdi biz Türkçe dersinde paragraf paragraf okuyup takip ediyorduk. İşte kelimeleri tam anlayamıyordum. Kötü okuyorlar diye düşünüyordum. Aslında ben de pek iyi dinleyemiyordum takip etmem falan kötüydü. Ama bu etkinlikler olunca biraz daha iyi oldu artık Türkçe dersinde okunanları aklımda tutup kaldığımız yerden devam edebiliyorum.”(Ö.8)

Yukarıdaki söylemlerde üstbilis stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin öğrencinin dinlediği metni hatırlama becerisine katkıda bulunduğu görülmektedir. Dinleme sürecinden metni anlamasını ve hatırlamasını olumsuz etkileyen durumlara çözüm ürettiği görülmektedir.

“Mesela öğretmenimiz bize bir şey okurken onu not alırken kötü not alıyordum yanlış yapıyordum şimdi ise doğru yapıyorum. Türkçe dersini iyi etkiledi. Çünkü Türkçe derslerinde hep dinleyerek ve yazarak yapıyoruz. O yüzden dinlememde daha gelişti.”(Ö.11)

#### 4.2.2. Öğrencilerin Üstbiliş Stratejilerine Dayalı Süreç Temelli Dinleme Etkinliklerine Yönelik Söylemlerinin Duyuşsal Boyutu

Deney grubunda görüşme yapılan öğrencilere üstbiliş stratejilerine dayalı süreç temelli etkinliklere yönelik neler hissettikleri ve düşündükleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu konuya ilişkin söylemlerinden bazıları şöyledir:

*“Eğlenceliydi. Böyle normal dersler gibi böyle sıkıcı olmuyordu. Hem bir şeyler öğreniyorduk hem de böyle eğlenceli oluyordu böyle oyun gibi. O yüzden ben sizinle geçen dersleri sevdim.”(Ö.1)*

Deney grubunda görüşme yapılan öğrencilere üstbiliş stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin dinlemeye olan bakış açılarını nasıl etkilediği yönünde görüşleri sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı etkinliklerin dinlemeye olan bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu konuya ilişkin söylemlerinden bazıları şöyledir:

*“Evet, genelde ben genelde fazla dinlemezdim. Ama bunlardan sonra daha çok sevmeye başladım. Metinler ilgimi çekti. Bundan dolayı daha iyi dinledim. Yani ben metinleri dinleyerek ileride üniversitede lisede daha kolay anlayacağımı düşünüyorum.”(Ö.2)*

*“Ben dinlemeyi çok seviyorum zaten. Bundan önce seviyordum zaten ama bu metinlerle birlikte daha iyi yani daha çok sevmeye başladım. Daha iyi insanlarla iletişim kurmaya başladım. Böyle arkadaşlık ilişkilerimi de olumlu etkiledi. Daha kolay anlamaya başladım diğer dersleri de Sosyal’i, Fen’i.”(Ö.4)*

Yukarıdaki söylemde etkinliklerde kullanılan dinleme metinlerinin ilgi çekici olması öğrencini dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Aynı zamanda etkinliklerin öğrencinin bireylerle olan iletişimini ve diğer derslerki başarısını da olumlu etkilediği görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda üstbiliş stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ayrıca öğrencilerin etkinliklere yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada üstbiliş stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi ve deney grubu öğrencilerinin etkinliklere ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır

Üstbiliş stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama testi başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Üstbiliş stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre yapılan dinleme etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Üstbiliş stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bu etkinliklerin dinlediği metni anlamalarını desteklerken Türkçe dersi ve diğer

derslerdeki başarılarını olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin dinleme becerisine, Türkçe dersine ve üstbilgi stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerine yönelik tutumları olumludur.

Bu araştırma kapsamında, üstbilgi stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç diğer (Goh ve Taib, 2006; Goh ve Hu, 2014; Katrancı, 2012; Mahdavi ve Miri, 2017; Melanlıoğlu, 2011; Vandergrift, 2004). Üstbilgi stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin kullanıldığı bu çalışmada, öğrencilere doğrudan strateji eğitimi verilmemiş üstbilgi stratejilerine dayalı öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Melanlıoğlu (2011) ve Katrancı'nın (2012) çalışmalarında doğrudan üstbilgi stratejileri eğitime yer verilmiştir. Bu ayrımla birlikte araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrudan strateji eğitimi verilen araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Mahdavi ve Miri (2007) araştırmalarında öğrencilere süreç temelli ve ürün temelli strateji eğitimi verilmiştir. Süreç temelli strateji eğitimi verilen grupta üstbilgi farkındalığın ve dinlediğini anlama becerisinin ürün temelli strateji eğitimi yapılan gruba göre daha fazla geliştiği ifade edilmiştir. Goh ve Taib'e (2006) göre üstbilgi stratejileri eğitiminde süreç temelli etkinlik modeli ve dinleme süreci sonunda dinleyenlerin kullandıkları üstbilgi stratejilerine yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla kullandıkları dinleme günlükleri ikinci dil öğreniminde öğrenenlerin dinleme becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Veenman vd. (2006), alanyazındaki araştırmaların çoğunun sonucunda üstbilgi becerilerin 8-10 yaşlarında ortaya çıktığını gösterdiğini bildirmiştir ve ilerleyen zamanlarda geliştiğini belirtmiştir. Bilmeyi bilme yargılamasına ilişkin literatür, çocukların kendi düşüncelerini izleme konusunda gelişen bir yeteneğin 9 ile 10 yaşları arasında ortaya çıktığını göstermektedir (Bares, 2011). Schwanenflugel vd. göre (1994), 8 yaşındaki çocuklar zihinsel aktivitelerini düzenlemeye başlamaktadırlar. Bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin biliş hakkındaki düşüncelerinin ve kontrollerinin 8-10 yaşları arasında ortaya çıktığı ve ilerleyen zamanlarda daha da geliştiği sonucu çıkarılabilir. Markman'a (1977) göre öğrencilerin üstbilgi kontrol becerileri, üstbilgi bilgisine göre daha geç gelişmektedir, en geç gelişen beceri ise izleme becerisidir. Öğrenciler üstbilgi stratejileri bilgisini iyi kullanmasına rağmen üstbilgi kontrol becerilerini (daha çok izleme) kullanmada zorluk yaşamaktadır. Ancak çalışmada öğrencilerin değerlendirme becerisini etkin bir şekilde kullanması bu araştırma sonuçları ile çelişirken izleme becerisinin ise en az kullanılan beceri olması bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Temur (2010) ve Şahin'e (2012) göre dinleme metninden önce ve sonra sorulan soruların öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre de dinleme metinlerinden sonra sorulan sorular öğrencilerin değerlendirme becerisine odaklanmasını sağlamak ve öğrencilerde üstbilgi kontrol becerilerinden değerlendirme becerisine yönelik farkındalık oluşturmaktadır.

Araştırmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmanın bulguları doğrultusunda üstbilgi stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu etkilediği görülmüştür. Öğretmenler, sınıflarında gerçekleştirdikleri dinleme etkinliklerine üstbilgi stratejilerine dayalı etkinlikleri dâhil edebilirler.
- Dinleme öncesi, sırası ve sonrasında öğrencilerin üstbilgi kontrol becerilerini (planlama, izleme ve değerlendirme) geliştirmek amacıyla etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğretmenler, üstbilgi stratejilerine yönelik etkinlikleri öğrencilerin diğer temel dil becerilerini geliştirmek amacıyla kullanabilirler.

- Üstbiliş stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin diğer temel dil becerilerindeki gelişimine olan etkisi incelenebilir.



## KAYNAKLAR

- Bares, C. B. (2011). Emerging metacognitive process during childhood: Implications for intervention development with children. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 28(4), 291–299.
- Bayrak, E. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları zihinsel beceri düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* [DX Reader version]. <http://pdfs.semanticscholar.org> adresinden erişilmiştir.
- Cross, J. (2010). Raising L2 listener's metacognitive awareness sociocultural theory perspective. *Language Awareness*, 19(4), 281-297.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Goh, C. M., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- Goh, C. M. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RECL Journal*, 39(2), 188-213.
- Goh, C. M., & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274.
- Graham, S. (2006). A study of student's metacognitive beliefs about foreign language study their impact on learning. *Foreign Language Annals*, 39(2), 296-309.
- Graham, S., Santos, D., & Vanderplank, R. (2011). Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research*, 15(4), 435–456.
- Imhof, M. (2001). How to listen more efficiently: Self-monitoring strategies in listening. *International Journal of Listening*, 15(1), 2-9.
- Katranç, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Mahdavi, N., & Miri, M. (2017). Co-shaping metacognitive awareness and developing listening comprehension through process-based instruction. *International Journal of Listening*, 33(1), 53-70.
- Markman, E. M. (1977). Realizing that you don't understand: A preliminary investigation. *Child Development*, 48(3), 986-991.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- O'Brayn, E., & Hegelheimer, V. (2009). Using a mixed methods approach to explore strategies, metacognitive awareness and the effects of task design on listening development. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 9-38.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. [DX Reader version]. <https://books.google.com.tr/books> adresinden erişilmiştir.
- Pressly, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1987). Cognitive strategy: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. *Annals of Child Development*, 4 (4), 89-129.
- Schwanenflugel, J. P., Fabricius, W. V., & Alexander, J. (1994). Developing theories of mind: Understanding concepts and relations between mental activities. *Child Development*, 65(6), 1546-1563.
- Şahin, C. (2012). *Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26 (2), 113-125.
- 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.

- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, H. M. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470-497.
- Veenman, V. J., Afflerbach, P., & Hout, A. M. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1(1), 3-14.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.

## EXTENDED ABSTRACT

Listening can be expressed as a process in which individuals should focus their attention on what they hear and make sense of them, although the prerequisite is hearing. Listening is an active process in which not only words and sentences are heard and coded in the mind, but also the listeners make sense of the listening content using their previous knowledge. In order to have a good learning process through listening, it is absolutely necessary to develop active, interactive and purposeful listening. Some strategies have been determined in listening education in order for the listeners to be active listeners in the listening process.

Activities involving the application of metacognitive strategies in the listening process enable students to learn these strategies and to apply them on their own in later processes. For this reason, metacognitive strategies steps in listening lessons are the activities that should definitely be addressed in the process. In this context, the opinions of the students that will create awareness about their mental processes during listening should be taken, they should be asked to create listening diaries, and process-based listening lessons should be planned using reflection questions that will constitute the key to understanding what they listen to. After the implementation of these plans, encouraging interviews and discussions should be held with students individually and collectively to evaluate and apply their metacognitive knowledge. At the last stage of the process, each student is given the opportunity to report their observations and comment on their learning. These process-based listening activities are steps to be followed in both increasing the metacognitive knowledge of the listeners and creating metacognitive awareness.

The aim of this study is to determine the effect of process-based listening activities based on metacognitive strategies on primary school fourth grade students' listening comprehension skills and attitudes towards listening. In addition, the experimental group of students to determine their views on the process.

In the study, mixed method which both quantitative and qualitative research methods are used. The quasi-experimental design based on pre-test and post-test was used in the quantitative dimension of the study and the quantitative data were supported with qualitative data. The study group of research consists of 49 fourth grade students in a primary school located in the city center of Eskişehir. Data collection in the study took place in two stages. In the first stage, the students in the experimental and control groups were administered a listening test and an attitude scale towards listening. The scores that the students got from the applied test and scale were accepted as pre-test scores. The second stage was carried out at the end of the application process. The listening test and the attitude scale towards listening were applied to the experimental and control group students in the first stage and the scores obtained by the students from this test and the scale were accepted as the posttest. In addition, at the end of the study, semi-conducted interviews were conducted with the experimental group students in order to determine their views on process-based listening activities based on metacognitive strategies. In the experimental group, while listening activities based on process based metacognition strategies were applied, activities were performed in the control group in according to Turkish Teaching Curriculum. Implementation process of the study was carried out for a total of 6 weeks, for two hours per week. The activities to be carried out with the experimental group students were planned by the researchers. In the experimental and control groups, "Listening Comprehension Test" and "Attitude Scale for Listening" were carried out before and after the application. The interview form was applied to determine the opinion of the experimental group students. SPSS program was used to analyze the quantitative data, descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data.

The end of the research, there is a significant difference between the test scores obtained from the test and the scale in favor of the experimental group. Students' attitudes towards the process are positive. The experimental group, in which process-based listening activities based on metacognitive strategies were applied, supported the students' understanding of the text they listened to, and positively affected their success in Turkish and other lessons.

According to these findings, it can be said that listening activities based on metacognition strategies have a positive effect on listening comprehension and attitude towards listening. The following suggestions can be made in line with the findings obtained from the studies: In line with the findings of the study, it was observed that process-based listening activities based on metacognitive strategies positively affected students' listening skills and attitudes towards listening. Teachers can include metacognitive strategies in listening activities. Activities can be organized to improve students' metacognitive control skills (planning, monitoring, and evaluation) before, during and after listening. Teachers can use activities related to metacognitive strategies to improve students' other basic language skills. The effect of process-based listening activities based on metacognitive strategies on the development of students in other basic language skills can be examined.