

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME
ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
DENİZ MELANLIOĞLU

ANKARA-2011

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME
ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
DENİZ MELANLIOĞLU

Tez Danışmanı
Prof. Dr. MURAT ÖZBAY

ANKARA-2011

Deniz MELANLIOĞLU'nun "Üstbilis Stratejileri Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi" başlıklı tezi 19.09.2011 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında oy birliğiyle Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

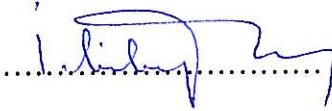
Adı Soyadı

İmza


Üye: Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL (Başkan)



Üye: Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU



Üye: Prof. Dr. Murat ÖZBAY (Danışman)



Üye: Yrd. Doç. Dr. Asiye DUMAN



Üye: Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK



ÖN SÖZ

Bireylerin duygu ve düşüncelerini sözlü ya da yazılı olarak anlaşılır bir biçimde ifade etmesini; okudukları ve dinlediklerinden hareketle dil zevki ile bilinci geliştirmelerini amaçlayan Türkçe eğitimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Bunlar arasında ilk edinilen beceri olması bakımından dinlemenin ayrı bir yeri olduğu söylenebilir. Anne karnında başlayan bir sürece sahip olan dinleme, edinilmiş beceri biçiminde nitelenmektedir. Bu nitelendirme, dinlemenin, eğitilemeyeceği ya da geliştirilemeyeceği şeklinde yanlış bir kanının yaygınlık kazanmasıyla sonuçlanmıştır. Ayrıca konuşma, yazma ve okumaya nazaran daha soyut kalması, bu becerinin çalışma alanı olarak düşünülmemesi ve literatürde “*ihmal edilmiş beceri*” şeklinde anılmasına neden olmuştur. Böylece genel anlamda dil öğretimi özel anlamda ise Türkçe eğitimi alanında dinleme üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlı kalmıştır. Oysa dinleme, bireyin diğer becerilerini kazanmasında ön şarttır. Yaşam boyu, bireyin en çok kullandığı beceri yine dinlemedir. Hayatın her kademesinde (okul, iş, ev vb.) sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesi için dinlediğini doğru ve tam bir biçimde anlayabilmek gereklidir. Bunun gerçekleşmesi için bireylere dinleme eğitimi verilmesi zorunludur.

Dinleme becerisi soyut bir süreci içerdiğinden dinleme eğitiminin sonucunu, gözle görülen somut davranışlarla değerlendirmek pek mümkün değildir, denilebilir. Bunun için bireyin, kendi kendini değerlendirebileceği bir dinleme eğitiminin verilmesi ve çıktılarının alınması, süreç düşünüldüğünde daha makul gözükmektedir.

Bireyin kendi öğrenme sürecini değerlendirmesi, üstbilgi ile gerçekleşmektedir. Üstbilgi stratejilerini kullanan kişi, kendi öğrenme sürecini planlayabilecek, izleyebilecek ve değerlendirebilecektir. Dinleme becerisinde üstbilgi strateji kullanımının, dinlemeyi geliştireceği ilgili literatürde vurgulanmaktadır. Bu çalışmayla dinleme eğitiminde üstbilgi stratejileri kullanımının, dinlemeyi geliştirilebileceği verilerle desteklenerek ortaya koymak amaçlanmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünde “Giriş” başlığı altında araştırmanın kuramsal yapısını oluşturan dinleme becerisi ve üstbilgi ile ilgili bilgiler aktarılmıştır. Aynı zamanda “Problem Durumu”, “Amaç”, “Önem”, “Varsayımlar”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar” başlıkları bu bölümde ele alınmış; “İlgili Araştırmalar” başlığında ise dinleme becerisi ve üstbilgi eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalar özet şeklinde verilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümü “Yöntem” başlığı altında düzenlenmiştir. Bu bölümde “Araştırmanın Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları”, “Araştırma Süresince Yapılan Uygulamalar” ve “Verilerin Analizi” başlıkları yer almaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilme süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da bu bölümde açıklanmıştır.

Çalışmanın üçüncü bölümü, “Bulgular ve Yorumlar” başlığı altında değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler, tablolarla görselleştirilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Dördüncü bölüm, “Sonuç ve Öneriler” başlığını taşımaktadır. Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar değerlendirilmiş ve bu sonuçlardan hareketle öneriler getirilmiştir.

Dinleme konusunda çalışmam yönünde beni destekleyen, doktora eğitimime başlamamı sağlayan, eğitimim boyunca bana yeni ufuklar açan, görüşleriyle çalışmalarına ve kişiliğime yön veren, görünenin arkasındaki görünmeyeni gösteren, öğrencisi olma şansına sahip olduğum saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Murat ÖZBAY’a minnet ve şükranlarımı sunarım.

“Türkçe Eğitimi Bölümü”nün kurulmasına ve bizim bu alanda yetişmemize zemin hazırlayan kıymetli hocam Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL’e teşekkürü bir borç bilirim. Türkçe sevgisi ve bilincinin önemini her fırsatta hatırlatan ve bu bilinci bizlere aşıl原因an değerli hocam Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU’ya; Türkçe eğitimi alanında çalışmam konusunda beni teşvik eden, en zor anlarımda yanımda olup beni cesaretlendiren hocam Yrd. Doç. Dr. Mesiha TOSUNOĞLU’ya ve bu zamana kadar yetişmemde emeği bulunan kıymetli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca çalışmam sırasında desteklerini benden esirgemeyen arkadaşlarım Mustafa Ağâh TEKİNDAL, Türkçe öğretmeni Şule ÇAPRAZ BARAN, Arş. Gör. Didem ÇETİN, Arş. Gör. Esra KARAKUŞ TAYŞI ve Arş. Gör. Banu ÖZDEMİR’e çok teşekkürler.

ÖZET

ÜSTBİLİŞ STRATEJİ EĞİTİMİNİN İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

Melanlıoğlu, Deniz

Doktora, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Temmuz, 2011

Bu çalışmada üstbilis strateji eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli, “ön test son teste” dayalı “deney ve kontrol gruplu bir çalışma”dır.

Araştırma, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan Atatürk İlköğretim Okulunda yürütülmüştür. Başlangıçta bu okulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine, araştırmanın içeriğine uygun olarak dinleme etkinlikleri yaptırılmıştır. Elde edilen veriler, istatistikî açıdan değerlendirildikten sonra her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüş; yansız atama yoluyla yedinci sınıf şubelerinden biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrenciler deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçüme tabi tutulmuştur. Deney grubunda üstbilis stratejilerine göre ders işlenirken kontrol grubunda Türkçe öğretim programının öngördüğü şekilde ders süreci planlanmıştır. Deneysel süreç ön test ve son test uygulamaları hariç 12 hafta sürmüştür.

Çalışmada etkinliklerde kullanılacak dinleme metinleri, uzman görüşüne sunularak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin üstbilisel dinleme becerilerini değerlendirmek için Üstbilisel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği geliştirilmiş ve Üstbilisel Dinlediğini Anlama Görüşme Formu düzenlenmiştir. Aynı zamanda birtakım değişkenlerin deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarına etki edip etmediğini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu ile öğrencilerden bilgiler alınmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 15.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında ‘‘Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği’’ ve ‘‘Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Görüşme Formu’’ndan aldıkları puanların anlamlı bir biçimde değişip değişmediğini tespit etmek için çeşitli analizlerden faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda üstbiliş strateji eğitiminin verildiği sınıftaki öğrencilerin, uygulanan Türkçe öğretim programına göre düzenlenen etkinliklerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre dinleme puanlarının yüksek çıktığı ve arada anlamlı bir farkın bulunduğu belirlenmiştir. Yapılan deneysel işlem sonucunda değişkenlerden sadece cinsiyetin, öğrencilerin dinleme başarılarında anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, üstbiliş strateji eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, dinleme becerisi, dinleme eğitimi, üstbiliş, üstbiliş stratejileri

ABSTRACT**IMPACT OF THE METACOGNITIVE STRATEGY INSTRUCTION ON SECONDARY
SCHOOL STUDENTS' LISTENING SKILL**

Melanlioğlu, Deniz.

PhD Thesis, Turkish Education Department

Supervisor: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

July, 2011

This study aimed at determining the effect of meta-cognitive strategy training on the listening skill development of primary school students. The research model of the study is “an experimental design with experimental and control groups” based on “pretest and posttest”.

The study was carried out at Atatürk Primary School which is located in Yenimahalle district of Ankara province. The 7th year students at this school were asked to complete listening activities which were appropriate for the content of the study. It was found out that there was no significant difference between two groups after the data obtained were evaluated statistically. One of the sections of the 7th year students was randomly assigned as the experimental group and the other one was assigned as the control group. The students were exposed to measurements related to the dependent variables before and after the implementation. While the courses were conducted according to the meta-cognitive strategies in experimental group, the traditional teaching methods were used in control group. The implementation period lasted for 12 weeks excluding pretest and posttest applications.

The listening texts to be used in activities during the study were determined after getting the expert views. Meta-Cognitive Listening (Understanding the Listening Texts) Awareness Scale and Interview Form for Understanding Meta-Cognitive Listening were developed by the researcher in order to evaluate the meta-cognitive listening skills of the students. In addition to this, some information was obtained from the students through Personal Information Form in order to determine whether some variables affected the pretest and posttest scores of the students in the experimental group.

The data obtained in this study were transferred into the computer and analyzed using SPSS 15.0 statistical package program. Several analyses were used in order to determine whether the scores that the students in experimental and control groups got from “Meta-Cognitive (Understanding the Listening Texts) Awareness Scale” and the “Interview Form for Understanding Meta-Cognitive Listening” differed significantly or not before and after the implementation.

At the end of the study, it was found that the listening scores of the students in classes in which the meta-cognitive strategy training was presented were higher than the scores of the students in classes in which the activities prepared according to the Turkish Language teaching curriculum were used and there was a significant difference between them. It was also found out after the experimental processes that the only variable caused a significant difference in listening achievements of the students was gender. These results were interpreted as the meta-cognitive strategy training developed the listening skills of the primary students.

Key Words: Turkish Language Teaching, Listening Skill, Listening Training, Meta-cognition, Meta-Cognitive Strategies

İÇİNDEKİLER

I. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.1.1. Dinleme Becerisi.....	6
1.1.1.1. Dinleme ve İşitme Arasındaki Fark	8
1.1.1.2. Dinlemenin Beyindeki Organizasyonu	12
1.1.2. Dinlemenin Önemi.....	14
1.1.3. Dinleme Eğitimi.....	18
1.1.4. Dinleme Türleri.....	33
1.1.5. Dinleme Becerisinin Türkçe Öğretim Programlarındaki Yeri.....	47
1.1.5.1. İlköğretim Birinci Kademe Programlarında Dinleme Becerisi.....	49
1.1.5.2. İlköğretim İkinci Kademe Programlarında Dinleme Becerisi.....	53
1.1.6. Üstbiliş.....	64
1.1.6.1. Üstbilişsel Bilgi.....	67
1.1.6.1.2. Üstbilişsel Kontrol.....	69
1.1.6.2. Üstbiliş Eğitimi.....	71
1.1.7. Dinleme ve Üstbiliş.....	78
1.2. İlgili Araştırmalar.....	83
1.2.1. Üstbiliş İle İlgili Araştırmalar.....	83
1.2.2. Dinleme İle İlgili Araştırmalar.....	85
1.2.3. Dinleme Becerisi İle Üstbiliş Stratejilerinin Birlikte Ele Alındığı İlgili Araştırmalar.....	94
1.3. Araştırmanın Amacı.....	98
1.4. Araştırmanın Hipotezleri.....	98
1.5. Araştırmanın Önemi.....	99

1.6. Varsayımlar.....	101
1.7. Sınırlılıklar.....	101
1.8. Tanımlar.....	102
II. BÖLÜM: YÖNTEM	103
2.1. Araştırmanın Modeli.....	103
2. 2. Çalışma Grubu.....	104
2.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Bilgiler.....	105
2.3. Veri Toplama Araçları.....	111
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	111
2.3.2. Dinlediğini Anlama Testleri.....	111
2.3.3. Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Görüşme Formu.....	112
2.3.4. Veri Toplamada Kullanılan Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	112
2.3.4.1. Veri Toplamada Kullanılan Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	113
2.4. Araştırma Süresince Yapılan Uygulamalar.....	116
2.4.1. Hazırlık Aşaması.....	117
2.4.2. Uygulama Süreci.....	117
2.4.3. Kontrol Grubunda Yürütülen Uygulamalar.....	127
2. 5. Verilerin Analizi.....	128
III. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUMLAR	
3. 1. Öğrencilerin “Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	129
3. 2. Öğrencilerin “Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Formu”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	143

3. 3. Öğrencilerin “Dinlediğini Anlama Testi”nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	153
IV. BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER.....	161
4.1. Sonuçlar.....	161
4.2. Öneriler.....	163
4.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	163
4.2.2. Türkçe Öğretim Programına Yönelik Öneriler.....	164
4.2.3. Öğrencilere Yönelik Öneriler.....	164
4.2.4. Aileye Yönelik Öneriler.....	165
4.2.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	165
KAYNAKÇA.....	166
EKLER.....	182

TABLolar VE ŐEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1.1: İletişim Süreci ve Öğeleri.....	4
Şekil 1.1.1.1.1: Kulağın Yapısı ve Bölümleri.....	9
Şekil 1.1.1.1.2: Orta Kulağın Yapısı ve İşitme Kemikleri.....	10
Şekil 1.1.1.1.3: İç Kulağın Yapısı	11
Şekil 1.1.1.2.1: İnsan Beyninin Yapısı	13
Tablo 1.1.3.1: 1998 Taslak Programında Sınıf Seviyelerine Göre Dinleme Süreleri.....	21
Tablo 1.1.3.2: Sınıf Seviyelerine Göre Dinleme Süreleri ve Davranışları.....	22
Tablo 1.1.3.3: Birinci Kademe İçin Dinleme Süreleri.....	22
Tablo 1.1.5.2.1: Dinleme/ İzleme Becerisi İçin Etkinlik Örneği.....	60
Tablo 1.1.5.2.2: Dil Becerilerinin Oranı ile Bu Becerilerin Amaç ve Kazanımları.....	62
Tablo 1.1.6.1: Üstbilişin Yapısı.....	67
Tablo 2.1.1. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen.....	103
Tablo 2.1.2. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen.....	104
Tablo 2.2.1.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	105
Tablo 2.2.1.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Bilgiler.....	106
Tablo 2.2.1.3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Sürelerine İlişkin Bilgiler.....	107
Tablo 2.2.1.4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Tutma Alışkanlıklarına İlişkin Bilgiler.....	107

Tablo 2.2.1.5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna İlişkin Bilgiler.....	108
Tablo 2.2.1.6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna İlişkin Bilgiler.....	109
Tablo 2.2.1.7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Mesleğine İlişkin Bilgiler.....	109
Tablo 2.2.1.8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine İlişkin Bilgiler.....	110
Tablo 2.2.1.9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerindeki Birey Sayısına İlişkin Bilgiler.....	110
Tablo 2.3.4.1: Veri Toplamada Kullanılan Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğinin Madde Toplam İstatistikleri.....	114
Tablo 2.3.4.2: Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğinin Geçerlik Katsayısı.....	115
Tablo 2.3.4.3: Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğinin Cronbach Alfa (α) Katsayısı.....	116
Tablo 2.4.2.1: Kullanılan Metinlerin Türleri ve Temaları.....	118
Şekil 2.4.2.1: Test Ailesi Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi.....	120
Şekil 2.4.2.2: Test Ailesi Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi.....	121
Şekil 2.4.2.3: Test Ailesi Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi.....	121
Şekil 2.4.2.4: Test Ailesi Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi.....	121
Şekil 2.4.2.5: Test Ailesi Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi.....	121
Şekil 2.4.2.6: Beyaz Ülkenin Çocukları: Eskimolar Adlı Bilgilendirici Metnin Vurgu Analizi.....	122

Şekil 2.4.2.7: Beyaz Ülkenin Çocukları: Eskimolar Adlı Bilgilendirici Metnin Vurgu Analizi.....	122
Şekil 2.4.2.8: Ağaç Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi.....	122
Şekil 2.4.2.9: Ağaç Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi.....	122
Şekil 2.4.2.10: Ağaç Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi.....	123
Şekil 2.4.2.11: Ağaç Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi.....	123
Şekil 2.4.2.12: Denize Petrol Döküldüğünde Neler Oluyor? Adlı Bilgilendirici Metnin Vurgu Analizi.....	123
Şekil 2.4.2.13: Denize Petrol Döküldüğünde Neler Oluyor? Adlı Bilgilendirici Metnin Vurgu Analizi.....	123
Şekil 2.4.2.14: Denize Petrol Döküldüğünde Neler Oluyor? Adlı Bilgilendirici Metnin Vurgu Analizi.....	124
Şekil 2.4.2.15: Denize Petrol Döküldüğünde Neler Oluyor? Adlı Bilgilendirici Metnin Vurgu Analizi.....	124
Tablo 2.4.2.2: Deney Grubunun Uygulama Güvenirliğinin Ortalaması.....	127
Tablo 3.1.1: Öğrencilerin “Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	129
Tablo 3.1.2: Öğrencilerin Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney – u İstatistiği Sonuçları.....	130
Tablo 3.1.3: Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğindeki İfadelerin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	135

Tablo 3.2.1: Öğrencilerin Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Görüşme Formundan Aldıkları Puanların Mann Whit Ney-u İstatistiği Sonuçları.....	144
Tablo 3.2.2: Öğrencilerin Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Görüşme Formundaki İfadelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	147
Tablo 3.3.1: Deney Grubunun Öyküleyici Metin Türünde Aldığı Ön Test Son Test Puanların Friedman Testi Sonuçları.....	154
Tablo 3.3.2: Kontrol Grubunun Öyküleyici Metin Türünden Aldığı Ön Test Son Test Puanların Friedman Testi Sonuçları.....	156
Tablo 3.3.3: Deney Grubunun Bilgilendirici Metin Türünde Aldığı Ön Test Son Test Puanların Friedman Testi Sonuçları.....	158
Tablo 3.3.4: Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metin Türünde Aldığı Ön Test Son Test Puanların Friedman Testi Sonuçları.....	159

KISALTMALAR CETVELİ

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviren

Ed.: Editör

F: Frekans

N: Katılımcı sayısı

p: Anlamlılık düzeyi

S: Standart sapma

TDK: Türk Dil Kurumu

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

\bar{X} : Aritmetik ortalama

% : Yüzde

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Ana dili, bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu yığın olmaktan çıkarıp uluslaştıran en önemli etkenlerden biridir. Sever (2002:198), bu noktayı “*Dil ulus olmanın, milli birlik ve bütünlüğün, bağımsızlığın, toplumsal değişme ve gelişmenin en temel ögesidir. Doğru ve etkin bir iletişim kurulabilmesi amacıyla dilin, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan bilinçli ve özenli bir şekilde kullanılması zorunludur.*” ifadesiyle vurgulamaktadır. Bunun bilincinde olan toplumlar, kültürlerini ve benliklerini yaşatabilmek için ana dillerini toplumun bütün bireylerine sistemli bir şekilde öğretme çabası içerisindeyler. Özbay (2002:98), kendinden emin, geleceğe güvenle bakan bir millet olabilmek için fertler arasındaki iletişimi ve uyumu en üst düzeye çıkarmak gerektiğini belirtmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için her devlet ya da millet kendi geleceğini garanti altına almaya çalışmalı; bu amaçla da çocuklarına ve gençlerine iyi bir dil dolayısıyla iyi bir iletişim eğitimi vermelidir.

Toplumsal bir çevrede yaşayan birey, gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkaları ile paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli biçimde yaşayabilmek için toplumda yaşayan diğer bireylerle iletişim kurmak zorundadır. Ana dilinin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içerisinde anlaşılmasını hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır (Tekin, 1980:23). Çocuk doğduğu andan itibaren “dinleme” vasıtasıyla dil eğitimine başlar. Yaş ilerledikçe dinleme yoluyla öğrendiği kelimeleri kullanarak konuşmayı gerçekleştirir. O zamana kadar sahip olduğu birikimle çevresiyle iletişim kurar. Düşünürken, hayal kurarken, yorum yaparken yine dilini kullanır. Böylece birçok bilgiye ulaşır (Tosunoğlu, 1999:3). Kısaca özetlemek gerekirse toplumu meydana getiren bireyler, ana dilini önce aile ve yakın çevrelerinden öğrenirler, ailede başlayan bu edinim daha sonra okullar vasıtasıyla geliştirilir.

Ana dili eğitiminde beklenen amaç, öğrencinin sahip olduğu dilin bütün inceliklerini bilmesi, onun bütün ifade gücü ve imkânlarını gerektiği zaman yerli yerinde kullanması, zengin mana dünyasının inceliklerini anlamasını sağlamaktır. Bu amacı, Karakuş (2000:212) “*Düşünme, dinleme, anlama, konuşma, yazma gibi hususlarda davranış değişikliği meydana*

getirmek, estetik zevk kazandırmak, düşünce ile hayal dünyasını genişletmek ve millî kimlik kazandırmak Türkçe dersinin temel görevidir.” şeklinde ifade etmektedir. Eğitim gören her birey, bu amacı gerçekleştirirse diğer derslerdeki başarı da artacaktır. Çünkü diğer bütün derslerin temelini ana dili oluşturmaktadır. Ana dilini kullanma becerisini tam kazanamamış, okuduğunu ve dinlediğini anlamayan, kendini sözlü ve yazılı ifade edemeyen bir kişinin hem eğitim hayatında hem de toplum içerisinde başarılı olması beklenemez.

Bütün bunlardan hareketle ana dili eğitiminin amaçları şöyle ifade edilebilir:

- Okuduğunu, yazarın vermek istediği mesajı yitime uğratmadan eksiksiz anlayabilme.
- Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarılarını belirli bir amaç doğrultusunda sözlü veya yazılı bir şekilde ifade edebilme.
- Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip eksiksiz ve doğru bir şekilde anlayabilme.

Ana dili, birbiri ile sıkı sıkı ilişki içerisinde olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine dayanır. Birey, çeşitli alanlara ilişkin bilgilerin çoğunu, okuma ya da dinleme yolu ile edinir. Kendi bilgi, düşünce ve duygularını da başkalarına, çoğunlukla, konuşma ya da yazma yolu ile iletir. Bu becerilerin gelişimi birbirine paralel bir şekilde olmalıdır. Aksi takdirde bir becerinin yeteri kadar gelişmemesi, diğer becerileri de olumsuz yönde etkiler. Bu olumsuzluk, birbirini anlamayan ve kendini anlatamayan nesiller yetişmesine neden olur. Böylece toplumun yapısı bozulur ve millet olma bilinci kaybolur. Bu hâle gelmiş bir toplumun ayakta kalması ise beklenemez.

Bu becerilere ilişkin verilen eğitimde başarı edilebilmesi için bilinçli bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesi gerekir. Bu bilinçlilik, ancak öğrencinin kendi öğrenme sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesiyle mümkün görünmektedir. Yapılan bu araştırmada öğrencinin dinleme sürecinde yaptığı planlama, izleme ve değerlendirmenin kısaca üstbilgi becerilerin, dinleme üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu bölümde problem durumu belirtilerek araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları ile bu konu üzerine yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil, genel anlamıyla insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en güçlü araçtır. Barın vd. (2006:3), hem bir toplumun bireyleri arasında hem de bir milletin geçmişi ile geleceği arasındaki kültürel birliği sağlayıp sürdürdüğü için dile sadece bir araç gözüyle bakmanın doğru olmayacağını ifade etmektedirler. Böylece dil, hayatın hemen bütün alanlarında çeşitli düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını vb. anlama ve anlatmada; yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmada kullanılmaktadır.

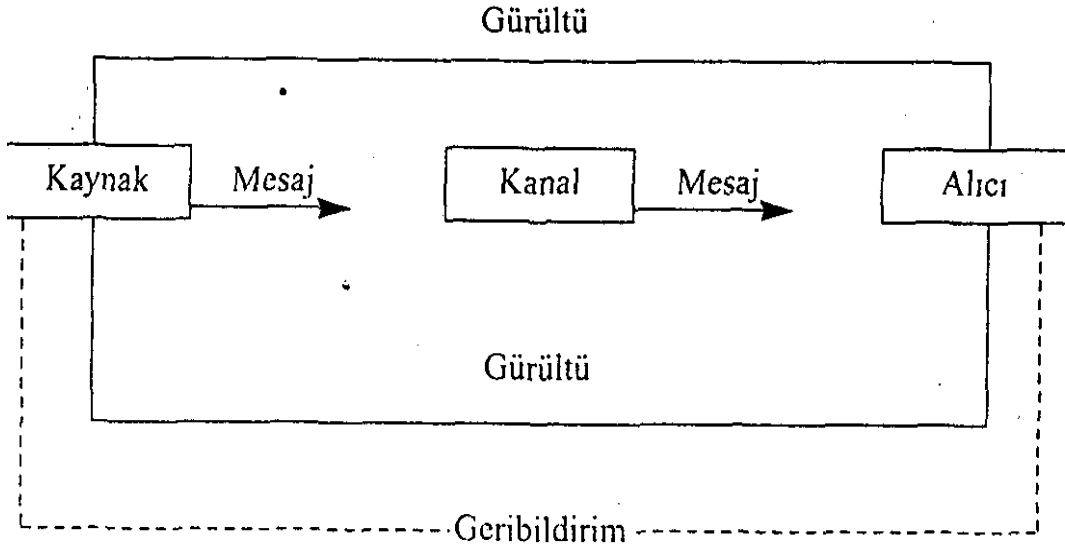
Dil, Türkçe Sözlük'te (2005), "*İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.*" ifadesi ile karşılanırken Aksan (1998:55) dili, "*Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge.*" olarak tanımlamaktadır. Ergin (1972:1) ise daha geniş bir tanım ortaya koyarak dili, "*İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta kendisine has kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesese.*" şeklinde tarif etmektedir.

Yukarıda sıralanan tanımların ortak noktasının, dilin iletişim boyutu üzerinde yoğunlaşması olduğu söylenebilir. En basit tanımıyla iki kişi arasındaki bilgi alışverişi şeklinde tanımlanabilecek olan iletişim, Türkçe Sözlük'te (2005), "*Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim.*" olarak ifade edilmektedir. Bir başka tanımda iletişim; "*Bilgi alışverişi, karşılıklı ileti aktarımı, iletim eyleminin çift yönlü görünümü aynı zamanda bir taraftan öbür tarafa bir bilginin, bir duygunun, bir düşüncenin aktarımı.*" şeklinde açıklanmaktadır (Güz vd., 2002:184). Dökmen (1998:321) ise iletişimi, "*Kalıntıların bilgi/ sembol üretmek birbirlerine ilettikleri ve bu iletileri anlamaya, yorumlamaya çalıştıkları bir süreç.*" şeklinde tanımlamaktadır. Aksan ve Başkan (1998, 2003), iletişim yerine "bildirişim" kelimesini kullanmayı tercih etmektedirler. Bildirişim, genellikle karşılıklı bilgi alışverişi anlamında kullanılmaktadır. Başkan (2003:15) bildirişimi, "*Bir gönderici tarafından öte yandaki bir alıcı üzerinde belli bir etki yaratmak amacıyla adına gösterge denilen anlam yüklü birimlerden yararlanarak karşı tarafa belirli bir bildiri ulaştırılması eylemi.*" ifadesiyle vermektedir.

İletişim bir süreçtir; bu süreç, bir bireyin (konuşanın), öteki bireylerin (dinleyenlerin) davranışlarını değiştirmek amacıyla o bireylere (genellikle sözel) birtakım uyarılar

göndermesiyle oluşur (Taşer, 2001:111). İletişim bir süreç olarak ele alındığında kaynaktan alıcıya uzanan bu sürecin işleminde birtakım unsurların bulunması gerekir. Bu unsurlar, iletişimin ögeleri olarak adlandırılmaktadır. İletişim sürecini yapılandıran temel ögeler kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüttür (Ergin, 1995:45). Bazı araştırmacılar, bu ögelere, iletişimin bir çevre içinde gerçekleştiğini dile getirerek “gürültü”yü de eklemektedirler.

Şekil 1.1.1: İletişim Süreci ve Ögeleri



(Gürgen, 1997)

İlgili araştırmalarda iletişimin başlangıcının kaynak tarafından oluşturulduğu belirtilmektedir. İletişim sürecinin başlamasını sağlayan kaynağı Dökmen (1998:321), “*mesajın oluştuğu yer*” olarak tanımlamaktadır. Kaynak tek bir kişi olabileceği gibi bir grup da olabilir. Kaynak belirli bir etki yaratmak isteyen ve yaratacağı etkiyi düşünmeden mesajı gönderen ögedir. İletişimde süreç, kaynaktan mesajın oluşmasıyla başlamaktadır. Çilenti (1988:47)’ye göre kaynak için önemli olan yollanan mesajın anlamının, alıcı tarafından kendininkine yakın bir şekilde anlaşılmasıdır.

Kaynak tarafından oluşturulan sembollere “*mesaj*” denir. Araştırmacılar mesajı, “*Bir şeyi aktarmayı, iletmeyi isteyen kaynağın ürettiği sözel, görsel ve görsel-işitsel sembollerden oluşmuş somut bir üründür. Bir yaşantıya ait duygu ve düşüncelerin kodlanarak sözlü, sözsüz veya yazılı bir anlatımla alıcı kişiye ulaşmasını sağlayan sembollerdir.*” şeklinde tanımlamaktadırlar (Batlaş ve Batlaş, 1992:29). Kaynak, sahip olduğu bir duyguyu, bir düşünceyi alıcı ile paylaşmak isterse onu, önce mimik, jest, hareket, ses, söz vb. gibi sembollerden en az biriyle oluşturulmuş bir mesaj hâline getirmek sonra da bu mesajı, bir araçla alıcının duyu organlarından en az birine iletmek zorundadır.

Mesajın ilerlerken kat ettiği yol üzerinde bulunan bütün kolaylaştırıcılar kanal olarak düşünülebilir. Kanalin görevi, mesajın alıcıya ulaşmasını sağlamaktır. Kaynak ve hedef birimler arasında yer alan ve işaret hâline dönüşmüş mesajın gitmesine olanak sağlayan yola veya geçide, “kanal” adı verilir (Cüceloğlu, 1997:73). Kanal, göndericiden yola çıkan mesajın hedefe ulaşmasını sağlayan ileticidir (Dökmen, 1998:321). Kaynak, düzenlediği mesajları kanaldan bir alıcıya iletebildiği sürece iletişim gerçekleşmiş olur. İletişim sürecinde alıcı, iletilen mesajı çözümleyen taraftır. Alıcı tarafından işaret edilen taraf ya da taraflar, “kaynaktan gelen iletileri belli biyolojik ve psikososyal süreçlerden alıp yorumlayan ve bunlara sözlü, sözsüz tepkide bulunan kişi ya da gruplardır (Zillioğlu, 1996:98).

Çok yönlü bir süreç olan iletişimin devamını etkileyen bir başka önemli özellik de alıcının mesajı çözüp değerlendirmesinden sonra yeni bir mesaj kodlaması ve geribildirimde bulunmasıdır (Batlaş ve Batlaş, 1992:31). İletişim sürecinde kullanılan tüm ögeler geribildirim alınması için organize edilmekte ve gerçek iletişim geribildirimle son şeklini almaktadır. Geribildirim, mesajın alıcı tarafından anlaşılmasına bağlıdır. Bilgi kaynağından yola çıkan mesaj ile hedefe ulaşan mesaj arasında fark varsa bu farkı yaratan faktöre “gürültü” adı verilmekte ve kimi araştırmacılar tarafından bir iletişim ögesi olarak kabul edilmektedir.

Birey iletişiminin gelişiminde en önemli etmeni, dil oluşturmaktadır. İnsan dili, en gelişmiş bildirişim başka bir ifadeyle iletişim sistemidir. Dilin, en önemli özelliği, bildirişimi sağlamasıdır. Bildirişim, insan yaşamının her alanında vardır; bu da dil vasıtası ile gerçekleşir. Özbay (2003:6), dilin bu yönünü, “*Dil, kültür ve medeniyetin gelişiminden insanların günlük hayatındaki problemlerinin çözümüne kadar her alanda önemli fonksiyonlara sahip bir iletişim aracıdır.*” ifadesiyle açıklamaktadır.

İnsanlığın doğuşuyla başlayan iletişim, canlıların varlıklarını sürdürebilmesi için gereklidir. Bütün eylemlerin temelinde ileti iletmek, etkilemek, ikna etmek, yönlendirmek, etkileşim kısacası iletişim vardır. Bireyin iletişim kurma gerekliliği ve gereksinimin doğasında var olduğu ve doğası gereği diğer insanlarla iletişim kurmadan varlığını sürdüremeyeceği belirtilmektedir (Fromm, 1982, 43). Birey iletişimde buldukça kendisini toplumsal bir varlık olarak kabul etmekte ve toplumun bir üyesi olarak kendinin farkına varmaktadır. Cüceloğlu (1997:12)’na göre içeriği ne olursa olsun bir sorunu çözmek için insanların düşünce alışverişinde bulunmaları, bir başka ifadeyle iletişim kurmaları gerekir. İnsan yaşamında bu kadar anlamlı olan iletişim, hayatın her alanı için önemlidir.

Bireyler arasında iletişimi sağlayan en temel unsur dildir. Bu unsur, bireyin anne karnındaki süreçte iletişime geçmesine olanak sağlar. Dil, anlama (dinleme ve okuma) ve

anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinden oluşur. Bunlar içerisinde anlama başlığı altında ele alınan dinleme, bireyin anne karnında edinmeye başladığı bir beceridir. Bir başka ifadeyle bireyin ilk kazandığı beceri dinlemedir. Konuşmaya başladığı döneme kadar çevreyi anlamayı ve kendini anlatmayı sağlayan tek becerisi de yine dinlemedir. Dinleme becerisinin anne karnında edinilmeye başlaması, onun diğer becerilerden ayrı düşünülmesine ve kendiliğinden geliştiği veya sonradan geliştirilemeyeceği gibi yanlış bir inanın yaygınlık kazanmasına neden olmuştur. Diğer dil becerilerine oranla dinleme üzerine yapılan çalışmaların sınırlılığı, bu inanın bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Oysa dinleme de bir dil becerisidir ve bu beceri de diğerleri gibi eğitim yoluyla geliştirilebilir. Etkili bir iletişim için bireyin dinlemeyi öğrenmesi etkin dinleme yeteneği ve alışkanlığı kazanması gerekir. Çünkü dinleme, iletişim sürecinin önemli bir yönünü oluşturmaktadır.

Dinleme becerisi ve alışkanlığı kazanmada birtakım strateji, yöntem ve teknikten faydalanılabilir. Dinleme süreci düşünüldüğünde sadece bireyin kendi tarafından kontrol edilebilen bir beceri olduğu gerçeği ile karşılaşılır. Dolayısıyla birey, dinlerken yaşadığı sürecin farkına varmalıdır. Bu farkındalığı, üstbiliş stratejilerini kullanarak sağlayabilir. Üstbiliş, *“bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması”* şeklinde tanımlanabilir. Bunun için üstbiliş; öğrenme sürecinin farkında olma, planlama ve stratejiler seçme, öğrenme sürecini izleme, hatalarını düzeltme, kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol etme, gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirme gibi yeteneklere sahip olmayı gerektirir (Özsoy, 2007:4). Bireyin, sayılan yeteneklere sahip olabilmesi için bu konuda bir eğitim alması gerekir. Eğitim sonucunda bilişsel sürecinin farkında olan bireyin, dinleme becerisinin gelişeceği varsayılmaktadır.

1.1.1. Dinleme Becerisi

Dinlemenin iletişim sürecini gerçekleştiren temel öge olduğu söylenebilir. Aynı zamanda edinilen ilk dil becerisi olması bakımından da dinlemenin ayrı bir önemi vardır. Literatürde anlama becerisi başlığı altında ele alınan dinlemeye yönelik çeşitli tanımlarla karşılaşılmaktadır. Yapılan bu tanımlardan bazılara aşağıda verilmektedir:

Konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi (Özbay, 2006:5).

İşittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme (Göğüş, 1978: 228).

İşitilene almak ve saklamak ya da işitilene anlamak amacıyla dikkat harcamak (Sever, 2000:11).

Konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği (Demirel, 1999:33).

Herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak gerekli olanları ve gerekli olabilecekleri alıp saklamak için sesler üzerinde dikkati yoğunlaştırmadır (Keskinkılıç, 2002).

Dinleyicinin bilgiyi duyması, tekrar edebilmesi ve hatırlayabilmesi ayrıca duyulanların kısa bir süre de olsa bellekte tutması (Cihangir, 2004-b:14).

Onan (2005:157) ise dinlemeyi bir süreç olarak değerlendirmekte ve dinlemeyi, sözlü iletişim sürecinde konuşan tarafından ses birimleri vasıtasıyla gönderilen mesajların alıcı kişinin zihninde deşifre edilip bilgiye dönüştürüldüğü zihinsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Buna bağlı olarak dinleme, pasif bir biçimde oturup seslerin etrafımızdan akıp gitmesine izin vermekten farklıdır. Yine gerçek dinleme de basitçe söylenene dikkat etme durumu değil bunun yanı sıra diğerinin sesine, kelime seçimine, tonlamasına, hızına, bedenine ya da beden diline karşı duyarlı olmaktır (Mackay, 1997:10).

Sıralanan tanımlar incelendiğinde dinlemenin fiziksel (dinlemenin gerçekleşmesi, duyma ve işitmeden farkı) ve zihinsel (anlama, yorumlama ve iletişim) yönü üzerinde durulduğu görülmektedir. Dinleme için gerekli olan şartlardan ilki, bireyin işitme fonksiyonunda herhangi bir yetersizliğin olmamasıdır. Elbette ki işitme, dinlediğini anlayabilmek için tek başına yeterli değildir fakat dinlemenin meydana gelebilmesi için ilk adımdır. Herhangi bir işitme problemi yaşayan kişi, dinlediğini anlama, hatırlama ve kullanmada zorluk çekmekte; bireyler arası iletişimde problem yaşamaktadır. İşitme duyusundaki yetersizlikler dinlemeyi doğrudan etkilemekte ve dinleme yoluyla edinilen bilgiyi sınırlamaktadır. Zihinsel unsurların başında ise zekâ gelmektedir. Özbay (2005:115)'a göre dinlenen bilginin algılanması, yorumlanması, geri bildirimde bulunulması ve bilginin eleştirilebilmesi zekânın işleyişine bağlıdır. Aynı zamanda hafızanın kuvvetli olması ve kelime hazinesi bakımından yeterli olunması da zihinsel açıdan gereklidir. Çiftçi (2001: 174)'ye göre özellikle tartışma gibi çabuk düşünmeye ve kavramaya dayanan iletişim türlerinde dinlemenin zihinsel yönü ön plana çıkmaktadır.

Çeşitli araştırmacılar tarafından farklı yönleri vurgulanan dinleme, “*iletişim sürecinde işitilen sesleri anlamlandırma ve bu anlamlandırma sonucunda bir tepkide bulunma*” şeklinde

tanımlanabilir. Bu açıdan ele alındığında dinleme, karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi almak ve yorumlamak için çaba sarf etmektir.

Bireyin ilk öğrenme alanı olan dinleme doğum öncesinden başlar ve ömür boyu sürer. Bu bakımdan dinleme, gelişimsel ve etkileşimsel bir süreçtir. Gelişimsel olması dinleme becerisinin geniş bir zamana yayılması ile dinlemenin çeşitli süreçlere ve aşamalara ayrılmasıdır. Etkileşimsel olması ise dinlemenin konuşmacı, konuşmacının aktardığı bilgiler ve dinleme ortamı içinde yapılmasıdır. Böylece dinleme çeşitli bilgilerin öğrenildiği, becerilerin geliştirildiği karmaşık bir süreç olmaktadır (Güneş, 2007). Anlama sürecinde dinleyici, alınan bilgileri, zihinsel işlemde geçirir. Dinleyici etkin olarak bilgiyi seçer ve organize eder. Seçme ve organize etme sürecinde bilginin niteliği ve dinleyiciyle ilgisi önemli iki unsurdur (Akyol, 2006:3). Bireylerin birbirini dinleme nedenlerini Mackay (1997:9-10);

- * Bilgilenmek,
- * Eleştiri almak,
- * Bir başkasının öyküsüne katılmak,
- * Diğerlerinin deneyimlerinden ve anlayışlarından faydalanmak,
- * Bir konuya hâkim olmak,
- * Yeni ufuklar açmak,
- * Diğerlerini değerlendirmek ve sayı göstermek, olarak ifade etmektedir.

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 nedeni, dinlemenin işitme ile karıştırılmasıdır.

1.1.1.1. Dinleme ve İşitme Arasındaki Fark

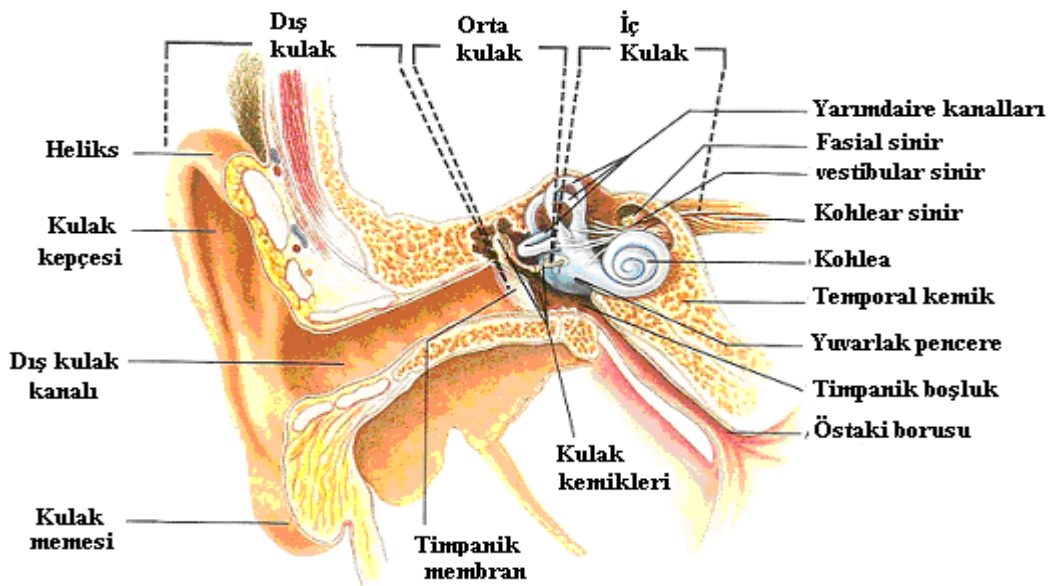
Kimi zaman dinleme ve işitme aynı anlamda kullanılsa da bu iki kavram birbirinden farklıdır. İşitme, dinlemenin ilk aşamasıdır. İşitme sadece fiziksel bir süreçken dinleme dikkatini verme, anlamlandırma gibi zihinsel süreçleri de ihtiva eder. Ergin (1995:161), işitmeyi fizyolojik, dinlemeyi ise psikolojik olarak değerlendirmektedir. Fizyolojik olarak işitme; ses dalgalarının dış kulaktan kulak zarına iletiildiği orta kulakta mekanik titreşimlere; iç kulakta da beyne giden sinir akımlarına dönüştüğü bir süreçtir. Dinleme adı verilen psikolojik süreç de bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve onlara

dikkatini vermesiyle başlar. Belli işitsel işaretleri tanınması ve hatırlamasıyla sürer ve anlamlandırmasıyla son bulur.

Bireyler duyuları vasıtasıyla dış dünyayı algılamakta; ruhsal, zihinsel ve sosyal gelişimini sağlamaktadır. Duyulardan birinin eksikliği, algılamanın bütünlüğünü bozarak kişinin zihinsel, duygusal ve sosyal yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. İşitme duyusu kişinin, dil becerilerini edinmesi için zorunludur (Evren, 2010). Annenin kalp atışlarını işiterek başlayan süreç, doğa ve yaşamdaki farklı sesleri duyup tanıyarak devam eder. Bu süreçte sesleri işitme ve dinleme yani anlamlandırma arasında fark vardır. Dinleme, kişinin tercihine bağlı olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir. İşitme ise kişinin iradesi dışında insanın kulağı aracılığıyla beynine giden her türlü ses unsurudur. Birey, her sesi işitir ama dinlemeyebilir. Kısaca istem dışı gelen her ses işitme potansiyeli içine girer fakat sese anlam verme çabası dinleme etkinliğidir (Umagan, 2007). Yani işitilen her seste dinleme yoktur fakat dinlenen her seste işitme vardır. İşitmenin gerçekleşebilmesi birtakım ön koşullara bağlıdır. Bunlar; bir sesin var olması, sesin kulağa ulaşması, o sesin insan kulağının işitme sınırları içinde olması, sesin işitme geçit yolunu (dış, orta, iç kulak) aşması, işitme merkezine ulaşması ve algılanması olarak sıralanabilir.

Sesleri algılayan duyu organı kulaktır. Kulak dış, orta ve iç olmak üzere üç işlevsel bölümden oluşmaktadır. Bölümlerden her biri, özel bir amaçla sesi algılamak için çalışmaktadır.

Şekil 1.1.1.1.1: Kulağın Yapısı ve Bölümleri

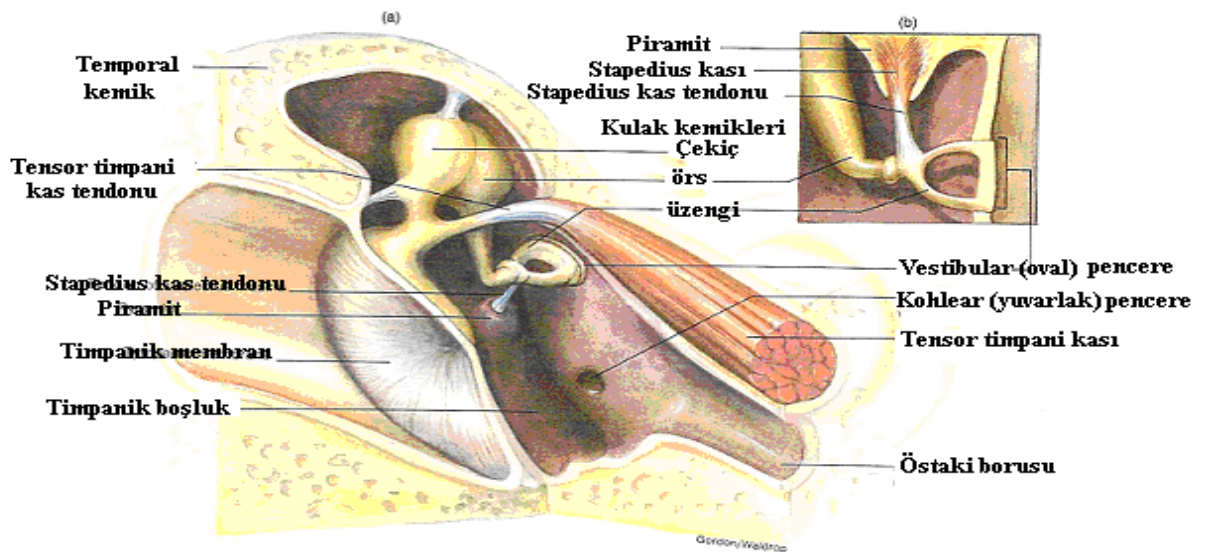


(Bakkaloğlu, 2009)

Dış kulak, kulak kepçesi ve dış kulak yolu olmak üzere iki kısımdan oluşmuştur. Kulak kepçesi kulağın deri ile kaplı kıkırdakla desteklenen kısmıdır. Kulak kepçesi özgün şekli sayesinde ses dalgalarını toplar. Bu yapı, aynı zamanda sesin geldiği yönün ayırt edilmesini de sağlar. Kulak kepçesinden giren dalgalar, yaklaşık iki santimetre uzunluğunda olan dış kulak yolundan geçerek kulak zarına (timpan zar) gelir. Kulak zarı ayrıca dış kulağın sonlandığı kısımdır. Sesin kulak kepçesinden kulak zarına geçişi sırasında kulak kanalı ve kulak kepçesinin yapısından dolayı, özellikle 3000 Hz frekansındaki sesler, şiddetleri artırılarak orta kulağa gönderilir.

Orta kulak, kulak zarı ve birbirine eklemellenmiş üç kemikçikten oluşan hava dolu bir boşluktur. Kulak kanalının sonundaki kulak zarıyla başlar ve oval pencere ile sona erer. Orta kulak, kulak zarı ve iç kulak arasında mekanik bir iletim sağlar. Buradaki iletimi, kemikçik (ossicle) olarak adlandırılan ve birbiriyle bağlantılı üç küçük kemik gerçekleştirir. Her bir kemik, benzediği nesneyle adlandırılmaktadır. Orta kulağı oluşturan üç kemik dıştan içe doğru çekiç (malleus), örs (inkus) ve üzengi (stapes) olarak sıralanmaktadır (Van De Graaf, 1997:320). Ses dalgalarının oluşturduğu mekanik enerji, bu üç kemiğin hareketi ile orta kulak boyunca taşınır. Orta kulağın görevi, dış kulaktan iç kulağa giden akustik enerjinin miktarını çoğaltmak ve iç kulağı aşırı yüksek sestten korumaktır. Orta kulağın, dış kulak ve boğazla bağlantısı vardır. Burun ve boğaz boşluğuna açılan orta kulağın dışarıdaki havayla bağlantısını sağlayan östaki borusu genellikle kapalıysa da yutma, çiğneme ve esneme sırasında açılır ve kulak zarının iki tarafındaki basıncı dengede tutar (Guyton ve Hall, 1996).

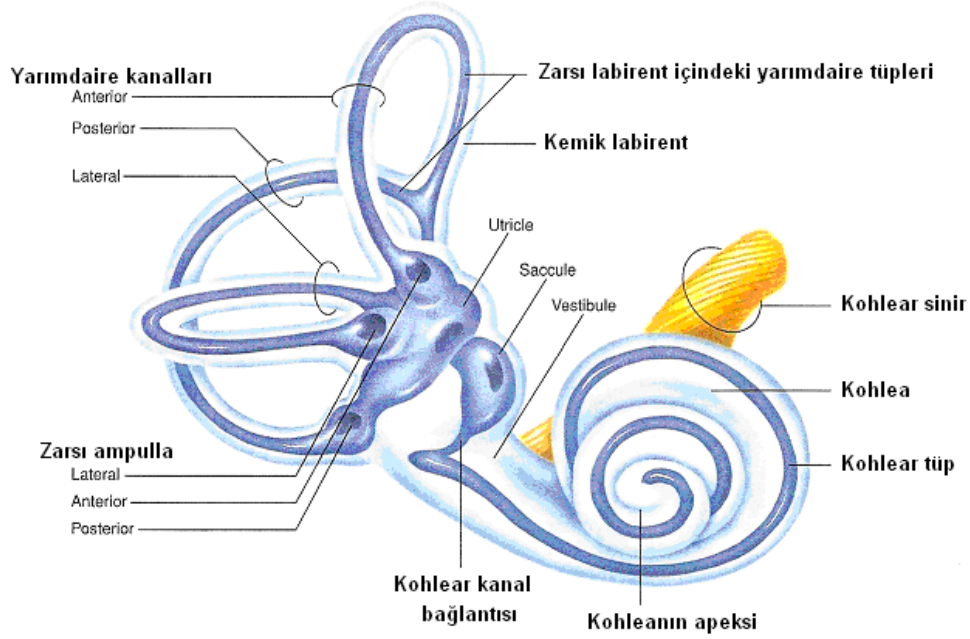
Şekil 1.1.1.1.2: Orta Kulağın Yapısı ve İşitme Kemikleri



(Bakkaloğlu, 2009)

İç kulağı oluşturan yapıların hepsi, temporal kemik içerisinde yer alır. İç kulak ya da labirent, denge ile ilişkili olan “vestibüler sistem” ve işitme merkezi olan “kohlear sistem”i içeren karmaşık bir yapıya sahiptir. Vestibüler sistem, vücudun dengesini düzenlerken kohlear sistem, ses titreşimlerinin, sinir uyarılarına dönüşmesini sağlamaktadır.

Şekil 1.1.1.1.3: İç Kulağın Yapısı



(Bakkaloğlu, 2009)

Dış kulağın topladığı ses enerjisinin, kulağın çeşitli kısımlarında değişikliğe uğradıktan sonra beyne gönderilip burada ses hâlinde algılanmasına “işitme” denir (Bakkaloğlu, 2009:3). Ses, dış ortamdaki moleküllerin uzunlamasına titreşimlerinin kulak zarına çarpmasıyla fiziksel olarak başlayan, iç kulağa iletdikten sonra sinir sinyallerine dönüştürülen ve son olarak beyne ulaştığında algılamaya yansıyan bir olgudur. Ses nesnelere titreşiminden meydana gelen ve uygun bir ortam içerisinde (hava, su vb.) bir yerden başka bir yere, sıkışma ve genleşmeler yoluyla ilerleyen bir dalgadır (Evren, 2010:10). Sesin şiddet ve frekans olmak üzere iki önemli özelliği bulunmaktadır. Frekans, bir saniyede oluşan titreşimlerin sayısıdır. Frekans arttıkça ses tizleşmektedir. Sesin şiddeti ise ses dalgalarının yüksekliğine bağlıdır.

İnsan kulağına gelen seslerin gücü ölçülerek bunlar arasında bir sınıflama yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre işitme eşiği 0 – 4 desibeldir. İnsanların işitebildiği ses gücü 20 desibel, fısıltı hâlinde konuşma 20 ile 40 desibel, sakin sokak seslerinin gücü 40 ile 50 desibeldir. Normal konuşma 60 desibel, işlek bir caddedeki trafik gürültüsü 80 desibel, kapalı bir yerdeki makine gürültüsü 110 – 120 desibel, ağrı verici şiddetteki ses ise 120 – 140 desibel olarak belirlenmiştir (Yalçın, 2002:123).

Göğüş (1978:228), dinleme ve işitme arasındaki ayrımı, “*İşitme, seslerden sözcüklere ilerleyen bir süreç olduğu hâlde dinleme-anlamada zihin, söz öbekleri ve tümcelerden hareket eder.*” ifadesiyle vermektedir. Bu ifade dinlemenin anlam kurma sonucunda oluşmasını göstermesi bakımından dikkate değer; bu nedenle dinlemenin beyinde nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi de önemlidir.

1.1.1.2. Dinlemenin Beyindeki Organizasyonu

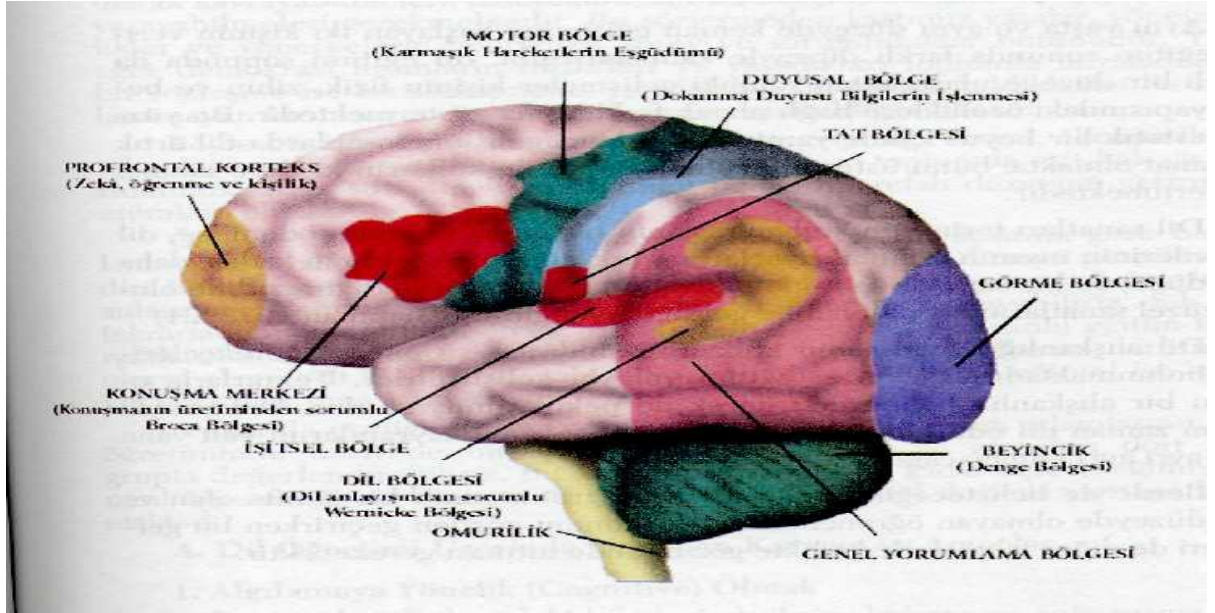
Temel dil becerilerinden anlama, dinleme ve okuma; anlatma da konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır. Dil becerilerin hepsinin kullanımı, beyinle ilgili çeşitli süreçleri içermektedir. Karakuş (2005:90) bu noktayı şu şekilde açıklamaktadır:

Dil becerilerinin, insan beynindeki farklı merkezlerin uyarılmasıyla gerçekleştiği tespit edilmiştir. Dil öğretiminde, beyin ile dilin, özel bir ilişkisi olduğu bilinmektedir. Beyinde görme, işitme, anlama, konuşma gibi merkezler bulunmaktadır. Bu merkezler, sürekli yapılan uygulama ve tekrarlarla geliştirilir. Eğitim ve uygulama çalışmalarının bittiği yerde bu yetenekler geriler. Beynin hangi işlevlerinin hangi bölgelerinde ve nasıl değerlendirildiğini bilmek, beyindeki bu ilişkilerin nasıl dışa vurulduğunu tespit etmek, beyin-dil ilişkisini ortaya çıkartır ve beynin nasıl bir uyum içinde çalışan sistemler bütünü olduğunun belirlenmesine imkân sunar. Böylece bu imkânların dile yansıma özelliklerinin bilinmesi, dil becerilerinin kazandırılmasında ve uygulanacak metotların tespit edilmesinde önemli rol oynar.

Beyindeki dil merkezlerinin bilinmesi, dil becerilerinin edinimi esnasında bu merkezlerin nasıl bir işleyiş içine girdiğinin tespiti, dil ve beyin arasındaki ilişkinin

açıklanması açısından önemli görülmektedir. Aşağıdaki tabloda beynin yapısı görsel olarak sunulmaktadır.

Şekil 1.1.1.2.1: İnsan Beyninin Yapısı



(Bilim ve Teknik, S. 389)

İnsan beyninde özellikle iki alanın dil işlevleriyle yakından ve doğrudan ilişkili olduğu, bunların dil ediniminde de başrol oynadığı klinik bulgularla belirlenmiş durumdadır. Bunlar, Broca ve Wernicke alanıdır. Wernicke alanı, beyinde görsel-işitsel çağrışım ve sözcük-nesne ilişkilerini sağlarken Broca alanı, dilin sesletim işlevini yerine getirmektedir. Bu iki alanın dışında dil merkezi olan bir alan daha vardır. Bu merkezin adı, “Angüler girüs”tür ve daha karmaşık dil fonksiyonlarını ortaya koyar. Bu üç özel alanın birbirleriyle olan bağlantıları da konuşmada büyük bir öneme sahiptir. Broca ile Wernicke merkezleri arasındaki bağlantı insanların karşılıklı olarak duyma ve konuşma şeklinde kesintisiz iletişimlerine imkân verir. Bir insanın duyduğu bir şeyi, doğru olarak tekrarlaması da bu bağlantı ile olur. Wernicke ve Angüler girüs arasındaki bağlantı, anlama fonksiyonlarının hem işitsel hem de görsel olarak bir bütün hâlinde oluşmasını sağlar (Tanrıdağ, 1994: 38–43).

Bir dil becerisi olan dinlemenin de meydana gelmesi yine beyinle alakalıdır. Dinleme, beyindeki tek bir bölgenin işleyişiyle ortaya çıkmamaktadır. İşitme merkeziyle anlamadan sorumlu Wernicke alanı arasındaki bir eş güdüm sonucu dinleme gerçekleşmektedir. Bu iki merkez arasındaki bağlantının kesilmesi, işitme ve dinleme kavramlarını, nörolojik

bakımından da birbirinden ayırmakta bir başka ifadeyle anlama gerçekleşmemekte sadece bir işitme süreci oluşmaktadır (Ergenç, 2000:117).

Dinleme becerisi, işitmeden anlamaya doğru ilerleyen süreçte karmaşık aktivitelerin yer aldığı bir yol izlemektedir. Bu bakımdan dinleme, dinleyen kişinin dışarıdan gelen ses kümeleri içerisinde dilsel nitelikte olanları ayırt etmesiyle başlayan daha sonra dilsel nitelikli bu ses kümelerini zihinsel bir işleme tabi tutarak sözlü metnin bağlamı çerçevesinde bilgiye dönüştürüp geri bildirimini yine ilgili bağlam içinde başlatabilme becerisidir (Onan, 2005:158).

Dinlemede, sesler tek tek birbirine bağlantılı olarak veya boğumlanmış ses öbekleri hâlinde değildir. Sesler, anlam bütünlüğü içerisinde beyne girmekte ve yorumlanmaktadır (Yalçın, 2002:127). İşitme aşamasının sonunda beyne ses olarak ulaşan uyarıların dilsel bilgiye dönüşüm süreci ise bu sesin nitelik bakımından tespit edilmesiyle gerçekleşmektedir. İnsan, kulağına gelen her sesi dinlememektedir. Dinleme merkezine gelen sesler, burada bir süzölmeye tâbi tutulur. Kişi istese de istemese de kulak hemen hemen bütün sesleri, beyindeki ilgili merkezlere ulaştırır. Ses, hafızada ayrıştırılır. Hafıza, gelen seslerin hepsini tarar ve önceki deneyimlerden yola çıkarak bu seslerden anlaşılacak istenenleri tanımlar. O sesle ilgili bilgiler hafızada bir araya gelerek çağrışımlar oluşturulur. Bu çağrışımlar sonucunda hafızaya gelen sesler anlamlandırılmış olur (Özbay, 2009:51). Bu süreçte sesleri anlamlandırma boyutunda eski bilgilerin tekrar çağırılması oldukça dikkat çekicidir.

Dinlemenin beyinde nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi, öğrenme öğretme süreci açısından önemlidir. Bu sayede dinleme ve işitme arasındaki fark anlaşılacak ve dinlemenin işitme süreci ile başlayan zihinsel bir eylem olduğu daha kolay anlaşılacaktır. Dinleme eğitim verilirken bu organizasyonun Yalçın (2002:127–128)'ın da belirttiği gibi Türkçenin yapısı ile bağdaştırılması sağlanmalıdır.

1.1.2. Dinlemenin Önemi

Dinleme, hem günlük hayatta hem de okul hayatında en çok başvurulan becerilerin başında gelmektedir. Henüz dünyaya gelmeden önce gelişmeye başlayan bu beceriyi birey, ölümüne kadar sürekli kullanmaktadır. Bu beceriyi geliştirmede birey, kimsenin yardımını almadığı için dinlemeyi tamamen edindiğini düşünmektedir (Mackay, 1997).

Sosyal hayatta konuşma, okuma ve yazma ne kadar önemliyse dinleme de o kadar önemli ve gerekli bir beceridir. Toplumsal ilişkilerin büyük bir kısmı, anlatma ile dinlemeye dayanır. Dinleme bilgi edinmenin, öğrenmenin, anlamının başlıca yollarından biridir. Birey

evde, okulda, çarşıda, pazarda dinleme faaliyetiyle iç içedir. Diğer taraftan kültürel hayatın bazı yanları tek taraflı olarak dinlemeyle ilgilidir. Radyo ve televizyon programlarının, tiyatroların, konferansların, konserlerin dinlenmesi ve seyredilmesi çağımız insanların vazgeçemeyeceği faaliyetler arasındadır (Özbay, 2001:9). Günümüzde dinleme gerektiren etkinlikler, teknoloji ve bilim sayesinde o kadar çoğalmıştır ki bireyler, dinlemeye ayrılacak zamanda seçici ya da eleştirel dinleme yapmak zorunda kalmaktadır, denilebilir.

Dinlemenin her an çevrede olanları anlamlandırmak için kullanılan yeteneklerden biri olduğunu belirten Temur (2001:62); elektronik iletişim, bilgisayar teknolojisi ve görsel medya ne kadar hızla gelişirse gelişsin dil becerilerinin özellikle de dinlemenin, iletişim becerilerinin temeli olma özelliğini kaybetmeyeceğini vurgulamaktadır. Bu durum dil becerilerinin yaşam alanlarında kullanımına ayrılan zamanların tespitine yönelik yapılan araştırmalarda da kendini göstermektedir. Bu araştırmalarda hem okul ortamında hem de gündelik hayatta en fazla dinlemenin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Göğüş, 1978; Burley, 1999; Cihangir, 2004; Robertson, 2004). Dinlemenin olmadığı bir iletişim sürecinden bahsedilemeyeceği için bu durumun şaşırtıcı bir sonuç olmadığı söylenebilir.

Hyslop (1988), bütün başarılı insanların gerçekte iyi bir dinleyici oldukları, dinlemenin insanlar arasında anlaşmayı kolaylaştırdığı, insanların birbirlerine olan saygı ve sevgiyi en üst düzeye çıkardığını ifade etmektedir (Akt. Umagan, 2007:151). Böyle bir toplum, kendini anlatabilen ve çevresini anlayabilen bireylerden oluşacağı için iletişim çatışmalarının çok fazla görülmeyeceği söylenebilir.

Bireylerin, işitme ve dinlemeyi aynı olgu sanmaları ve dinlemeyi doğal bir süreç olarak değerlendirmeleri sebebiyle dinlemede başarılı olunamamaktadır (Akçataş, 2001:65). Oysaki dinlediklerini tam ve doğru olarak anlama becerisine sahip bir insanın bu özelliği, onun kişilik gelişiminde etkilidir. İnsanın dinleme becerisine sahip olması; onun verimli bir şekilde hayata katılmasını, diğer insanlarla sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasını, doğru düşünmesini, çevresini, olayları, hayatı doğru algılamasını, kendini tanımasını ve sağlam bir özgüvene sahip olmasını sağlar (İzin, 2005:162). Normal şartlarda dinleme eğitimi almamış bir insan dinlediği şeylerin ancak dörtte birini hatırlayabilir. Dinleme ile duygu ve heyecan faktörünün birlikteliği de eksik ya da yanlış anlamının temelidir. Bu iki faktör genellikle eksik dinlemenin nedenlerindedir (Yalçın, 2002:128). Eksik dinlemenin sonuçları ise şu şekilde sıralanabilir:

- Konuşan, dinleyicinin ilgisizliği karşısında konuşma isteğini kaybeder. Dikkati çekmek için sesinin tonunu yükseltir. Bu çaba konuşmacıyı yorar.
- Dinleyici, konuşanın amacını anlayamaz. Bilgileri, yanlış ya da eksik edindir.
- Kötü dinleme sonucu yanlış ya da eksik bilgiler, davranışlarda da hatalara neden olur.
- Konuşmayı dinlemek istemeyen, başka uğraşlar içine girer. Bu da düzen ve gürültü sorununa yol açar.
- Kötü dinleme, ana dili yeteneklerinin gelişmesini önler (Göğüş, 1978:230).

Bireyler arasında dinleme becerisinin ne olduğu ve dinlemenin nasıl gerçekleştirileceği yeterli ölçüde bilinmemektedir. Dinleme kazanılan ilk dil becerisidir. Dil gelişiminde ve bilişsel gelişimde çocuğa temel kazandırmakta, ayrıca öğrenmelerinin edinilmesinde, düzenlenmesinde ve yaşamda sağlıklı iletişim becerileri geliştirmede hayat boyu önemli rol almaktadır.

Gerçek dinleme, söylenenlere dikkatini tam verme ve onları anlamaktır. Dinleme, bireye yeni bakış açıları kazandırır. Bir kişiyi ve onun dış çevreyi nasıl algıladığını anlamak için o kişiyi dinlemek gerekmektedir. Bir başkasını dinlemek, dinleyebilmek güç bir iştir. Bir başkasına ilgi ve saygı duymayı, sabırlı ve rahat olmayı gerektirir. Denilebilir ki olumlu ilişkiler geliştirmede, insanlardan bilgi almada, başkalarını tanımada, anlamada ve onlara yardım etmede en temel unsur dinlemedir (Cihangir, 2004-b:11). İyi bir dinleyici, aynı zamanda karşı tarafa saygı gösteren, onun sözünü kesmeyen, onu anlamaya çalışan kişidir.

İyi bir dinleyici olmadan başarıyı düşünmek oldukça zordur. İyi dinlemeyi etkileyen faktörler şunlardır:

- Dinlemenin bilgi kazandırıcı, doğru düşündürücü, doğru davranışa yöneltici bir alışkanlık olduğuna inanmamış olmak.
- Zekâ ve duyma yeteneği eksikliği.
- Konuya ilgi duymamak.
- Konuşanın farklı özellikleriyle (giyinişi, davranışları vb.) ilgilenererek ana fikri kavrayamamak.
- Dinleme sırasında çevresinde göz gezdirerek dikkatini dağıtmak.

- Dinleyicinin bulunduğu çevreye, topluma yabancı olmak.
- Çeşitli nedenlerden dolayı (rahat oturamamak, hasta olmak, çok yemek yemiş olmak, konuşanın sesini işitememek vb.) kendini rahat hissetmemek.
- Konuşma başlamadan önce yaşanan bir olayın ya da üzüntünün etkisinden kurtulamamak (Göğüş, 1978:229-230).

Yukarıdaki faktörlerin biri veya birkaçı söz konusu olduğunda birey, sağlıklı bir dinleme gerçekleştiremez. Bu durum, dinlemenin amacına ulaşmayacağı şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim çağına kadarki anlamaların ve eğitsel çalışmaların çoğu dinlemeye dayanır. Bununla birlikte, çocuk, ana dili ediniminde kelimeleri doğru telaffuz etmeyi ve doğru kullanmayı dinleme faaliyeti aracılığıyla öğrenir (Yıldız, 2006:181). Bu da Mackay (1997: 10)'ın da belirttiği gibi dil becerilerinden konuşmayı ve diğer becerileri öğrenmenin yolunun dinleme faaliyetinden geçtiği anlamına gelir.

Dinleme becerisi öğrenim yaşantısındaki başarıyı birebir etkilemektedir. Öğretmenlerin genellikle düz anlatım yöntemini kullanması, bunun nedenidir. Böyle bir durum, dinleme alanında yeterli beceriye sahip olmayan bir öğrencinin zihinsel kapasite bakımından zayıf olmamasına rağmen verimsiz bir öğrenim süreci yaşayacağı anlamını taşımaktadır (Çifçi, 2001:169). Öğrencinin bir ders saati süresi içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu, ders dışında kendi başına çalışarak gereğince öğrenebilmesi için gereken süre, dersin özelliğine göre değişebilmekle birlikte en az üç ders saatine eşittir (Uluğ, 1995:70). Bu rakam, dinlemenin birey hayatındaki önemini göstermesi bakımından dikkate değerdir. Dinlemenin yaşamdaki önemi düşünüldüğünde bireylerin başarı sağlayabilmeleri için iyi birer dinleyici olmaları gerekir. İyi dinleyicilerin yetiştirilebilmesi için bazı ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Dinlemenin eğitim gerektiren bir süreç olduğu unutulmamalı ve bu becerinin eğitim gereksinimi küçük yaşlardan itibaren karşılanmaya başlanmalıdır. Türkçe eğitiminin bir basamağı olan dinleme, sosyal yaşamda ilişkilerin düzenleyicisi, okul yaşamında da başarı için önemli bir etkidir. Bu becerinin kazanılması için okul öncesi dönemden başlayarak anne ve babalar ile okul öncesi öğretmenlerine okul yaşamında da öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Temur, 2001:62). Dinlemenin, okul yıllarında özellikle ilköğretim çağlarında sistemli bir şekilde geliştirilmesi için çaba sarf edilmeli; bunun için öğretmen çeşitli yöntem ve teknikleri kullanarak etkinlikler düzenlemelidir. Böylece dinleme becerisi gelişecek, birey

için bir ihtiyaca daha sonra da bir alışkanlığa dönüşecektir. Dinlemeyi bir alışkanlığa dönüştürmüş bir kişinin okul, iş ve toplum hayatında kendine öz güveninin tam ve başarı elde etmesinin kolay olacağı söylenebilir.

1.1.3. Dinleme Eğitimi

Öğrenmenin meydana gelmesi için etkili bir iletişimin olması gerekir. İletişim sürecinde ise kaynağın, alıcıyla karşılıklı etkileşimi söz konusudur. Bu etkileşimin en üst seviyede gerçekleşmesi için hem alıcının hem de kaynağın dil becerilerinin gelişmiş olması beklenir. Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. İletişim sürecinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için “*kaynak*”tan iletilenlerin “*alıcı*” tarafından paylaşılması gerekir. Alıcının, iletilenlerden hareketle yeni yaşantılar kazanabilmesi ise dinleme becerisindeki birikimiyle yakından ilgilidir. Kaynak tarafından söze dönüştürülen bilgi, haber, tutum, duygu ve düşüncelerin algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması birtakım bilgi, beceri ve alışkanlıkları gerektirmektedir (Sever, 2000:9). Ancak edinilen bu beceriler, öğrencileri dinlediklerini anlayan, ayıran, değerlendiren kişiler hâline getirmemektedir. Bu nedenle öğrencileri dinlediklerini anlamaya, ayırmaya, eleştirip değerlendirmeye götürecektir beceri ve alışkanlıkların kazandırılması da dinleme eğitiminin bir parçasıdır.

Dinleme, fark edilmeden edinilen ve kullanılan bir beceridir. Birey, “*bebeklik çağında özellikle kendine yapılan seslenmeler dışında bilinçli bir dinleme becerisine sahip değildir. Böyle olmakla birlikte bazı sesleri de dinleyebilir. Çocukluk evresinde çocuk dinlemeye dikkat kesildiği bir anda dışarıdan gelen ses, ışık, hareket gibi uyarıcıların etkisiyle dinlemeden hemen vazgeçebilir. Dinlerken kendi düşüncelerini ifade etme konusunda da son derece sabırsızdır. Büyüdükçe kendi deneyimleriyle dinledikleri arasında ilgi kurmaya ve konuşmalara katılmaya başlar. Çocuğun dinleme becerisindeki bu gelişme ve algılama gücü on beş / on altı yaşına kadar devam eder*” (Özbay, 2009:70).” Bu ifadeler, dinlemenin edinilmiş ve geliştirilemeyen bir beceri olduğu yönündeki yanlış kanıların aksine dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğunu ve bu gelişimin on altı yaşına kadar sürdüğünü göstermesi bakımından önemlidir. Dinleme de diğer beceriler gibi öğrenilir ve öğretilir. Dinlemeyi öğrenmek, okumayı öğrenmek kadar önemlidir. Okumak gibi dinlemek de bilgi, beceri, alışkanlık gerektirmektedir. İnsanlar, bilgi edinmek, uygun yanıt vermek, eleştirip değerlendirmek için en önemlisi nezaket ve demokratik tutumun gereği olarak başkalarını etkin dinlemelidir (Nas, 2003: 179-180). Özdemir (1987, 117), dinlemeyi kulak yoluyla okuma şeklinde nitelemektedir. Bu niteleme gösteriyor ki okuma becerisi zamanla ve eğitimle

nasıl geliştirilebiliyorsa dinleme de eğitimle geliştirilebilir. Aynı zamanda ifadelerde geçen yaş sınırı da dikkat çekicidir. Zorunlu eğitim, on beş yaşına kadar olan bir dönemi kapsamaktadır. Demek ki eğitimin ilk iki basamağında dinleme eğitimi yeterli düzeyde verildiğinde ilköğretimden mezun olan bir öğrenci, dinlediğini anlamaya yönelik bir problem yaşamayacaktır.

Robertson (2004:57), insanların yeterli dinleme verimliliğine sahip olmadığını belirtmektedir. Dinleme verimliliğinin artırılması için gerekli çabanın gösterilmesi gerekir. Dinlemenin doğuştan getirilen ve belirli bir eğitim gerektirmeyen bir beceri olarak ele alınması dinleme verimliliğini düşüren ana etmen olarak düşünülebilir. Cüceloğlu (1998:167), konuşma becerisini geliştirmek için bazı okul ve programların çeşitli kurslar düzenlediğini ancak bunun bir parçası olan dinleme konusunda ise daha iyi olma yönünde herhangi bir yerde kurs verilmediğine dikkat çekmektedir. Başarılı bir iletişim için gerekli olan “*anlayabilmek için dinleme*”, kişinin rastlantılara bağlı olarak kendi kendini eğitmesine bırakılmaktadır. Kimi bireyler, dinleme becerisinde yeteneklerinin yardımıyla başarılı olurken kimilerinin iyi bir dinleyici olabilmek için bilinçli bir çaba harcaması ve yeni beceriler geliştirmesi gerekir. Bu da ancak sistemli bir eğitimle mümkün görünmektedir.

Dinleme eğitiminin temelleri okul öncesi dönemde başlar. Birey okul öncesine ait bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini dinleme yolu ile oluşturur (Sever, 2000:9). Bu dönemde kazanılan bilgilerin kalıcılığı ve etkililiği düşünüldüğünde dinlemenin birey hayatındaki önemi daha iyi kavranabilir. Bu aşamada en önemli görev, aileye düşer. Ailede verilen eğitim, çocukların dinleme yeteneklerinin gelişmesini etkiler. Kendi konuşması dinlenmişse, masal dinlemeye, yönerge dinleyip iş yapmaya, soru sorup yanıt almaya alışkınsa, kendisine iyi davranılmışsa, çocuk okula dinlemeyi öğrenmiş olarak gelir (Göğüş, 1978: 230). Anne, babalar, kreş, yuva ve anaokullarında öğretmenler, çocuklara dinleme alışkanlığı kazandırmaya çalışırlar. Ancak okul öncesi dönemde dinleme eylemi, kendiliğinden ve bilinçsiz bir şekilde gerçekleşir. Bu dönemde birey neyi, niçin, nasıl ve ne ölçüde dinlemesi gerektiğini anlamlandıramaz. Bu kazanımların küçük yaşta bilinçli hâle getirilebilmesi verilen eğitime bağlıdır. Bunun bilincinde olan çeşitli kuruluşlar, sosyal sorumluluk projeleri başlatmışlardır. Bugünlerde gündemde olan bu projelerden biri de “*7 Çok Geç Kampanyası*”dır. Bu kampanya ile zorunlu eğitimin dokuz yıla çıkması planlanmaktadır. Şu an otuz iki ilde pilot uygulaması yapılan kampanya ile çocuklara küçük yaşlardan itibaren sistemli bir eğitimin verilmesi amaçlanmaktadır (www.7cokgec.org). Elbette verilecek bu eğitime, çocuğun o zamana kadar edindiği dinleme ve konuşma becerileri

de dâhildir. Demirel (1999:35) bu noktayı, “Okul öncesi dönemden başlayarak istekli, amaçlı, planlı, eleştirel dinleyiciler yetiştirmenin yolları aranmalı böylece aydın birey olma özelliklerinden biri yerine getirilmelidir.” ifadesiyle vurgulamaktadır. Böylelikle dinlemenin, erken yaşlarda bilinçli bir eğitime tâbi tutulması gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Küçük yaşlardan itibaren çocuğun dinleme becerisinin gelişmesi başlıca şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Çocuk özellikle kendisine yapılan seslenmeler dışında bilinçli olarak dinleme becerisine sahip değildir. Sadece bazı belirgin sesleri dinler.
- Başlangıçta çocuğun dinlemek için dikkat kesildiği bir anda dışarıdan gelen ses, ışık, hareket vb. davranışlarla dinlemekten kolayca vazgeçer.
- Dinlerken kendi düşüncelerini ifade etmek konusunda sabırsızlanır. Söylenenlerden çok kendisiyle ilgilenir.
- Dinledikleri ile kendi deneyimleri arasında çağrışım yoluyla ilgi kurar ve konuşmaya katılır.
- Bu aşamada çocuk, dinleme sürecinde soru ve yorumlarla aktif hâle gelir.
- Duygular, zihinsel faaliyetler ve önceki bilgiler de dinleme sırası ve sonrası uygulamalar katılır (Stricland'den Akt.: Yalçın, 2002:125).

Genel anlamda günlük hayatta özelde ise ders işleme süreci düşünüldüğünde en çok kullanılan beceri, dinlemedir. Tompkins (1998), bireyin diğer becerilere harcadığı toplam zaman kadar bir süreyi dinlemeye ayırdığını belirtmektedir. Okul döneminde öğrenciler, bilgilerin büyük bir kısmını dinleyerek öğrenir. Bu durum, eğitim öğretim faaliyetlerinde dinleme çalışmalarına gereken önemin verilmesi gerekliliğini tekrar vurgulamaktadır. Çiftçi (2001:169), öğrencilerin dinlemeye ayırdıkları zamana dikkat çekmekte ve öğrendiklerinin neredeyse %83'ünü dinleme yoluyla elde ettiklerini belirtmektedir. Temur (2001:62) çocuğun okula başladığında sınıf içindeki zamanının ortalama % 60'ını dinlemekle geçirdiğini söylemektedir. Yangın (1999:30) ise Türkiye’de sınıf içerisinde bir ders saatinin % 67’sinin sözlü davranışlara ayırdığını; yapılan araştırmaların, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını 2,5 – 4 saat dinlediklerini gösterdiğini açıklamaktadır. Bu oranlara göre dinleme becerisi istenen düzeyde gelişmemiş bir öğrencinin, etkisiz bir öğrenim süreci yaşaması kaçınılmazdır. Bu nedenle yeterli düzeyde bir dinleme becerisine sahip olmak akademik başarı için de gereklidir.

İlköğretim okullarında dinleme, ağırlıklı olarak sadece öğretmen veya başka bir yetişkinin konuşmasına dayandığı için öğrenci pasif bir konumda kalmakta, buna öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar da eklenince öğrenciler, öğretimden yeterince yararlanamamaktadır. Her ne kadar uygulamada olan son Türkçe öğretim programında ders işleme süreci çeşitli yöntem ve tekniklerle desteklenmeye çalışılmış olsa da öğretmenler, derste genellikle “*anlatım*”ı kullanırlar. Anlatımdan yararlanan bir derste öğrencilerin, etkin dinleyebileceği süre belirlenmeli ve göz önünde bulundurulmalıdır. Bireysel farklılıklar dikkate alındığında her öğrencinin dikkat düzeyi, birbirinden farklılık gösterecektir. Bunun için sınıf seviyelerine göre her öğrenciyi kapsayacak ortalama dikkat süreleri belirlenmelidir. Çünkü dinleme süresinin, dinlediğini anlama üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Dinleme süresiyle ilgili öğretim programlarında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Sadece 1998 yılında yayınlanan taslak programda yaş gruplarına göre dinleme süreleri belirtilmiştir. Bu durum aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 1.1.3.1: 1998 Taslak Programında Sınıf Seviyelerine Göre Dinleme Süreleri

Sınıf	Süre
1	3–5 dakika
2	5–8 dakika
3	8–10 dakika
4	10–15 dakika
5	15–20 dakika
6	20–25 dakika
7	25–30 dakika
8	30–35 dakika

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi birinci sınıfta 3–5 dakikayla sınırlı olan dinleme süresi yaş ilerledikçe 30–35 dakikaya kadar çıkabilmektedir.

Göğüş (1978:230) ise süre dağılımından bahsederken sınıf seviyelerini kendi aralarında gruplandırmış aynı zamanda sınıf düzeylerine göre öğrencinin göstereceği dinleme davranışını da belirtmiştir:

Tablo 1.1.3.2: Sınıf Seviyelerine Göre Dinleme Süreleri ve Davranışları

Sınıf	Süre	Davranış
1-3	5-10 dakika	Dinlediği konunun en belirgin yanlarını kavrar.
4-5	20-30 dakika	Dinleme kurallarını öğrenir. Dinlediği üzerinde soru soracak bir temele sahip olur.
6-8	50-60 dakika	Neden-sonuç ilişkisini kavrar. Dinlediği konunun önemini anlar.

Yukarıdaki tabloya göre 1-3. sınıflarda öğrenci sadece dinleme davranışını sergilerken diğer sınıf düzeylerinde dinleme sürecine eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi zihinsel faaliyetler de katılır. Demirel (1999:33), Gögüş (1978)'ün yaptığı tasnife katılmakla birlikte ilköğretim ikinci kademe öğrencisinin 40 – 50 dakika dinleyebileceğini belirtmektedir. Cemiloğlu (1998:74) da ilköğretim ikinci kademedeki dinleme süresini 40-50 dakika olarak ifade etmektedir.

Kavcar vd. (1995:48) ise dinleme süresini birinci kademe için vermekte; ikinci kademe öğrencilerinin dinleme süreleri hakkında herhangi bir bilgi sunmamaktadır. Sınıf düzeylerine göre verilen dinleme sürelerinde 1, 2 ve 3. sınıflar birlikte ele alınırken 4 ile 5. sınıflar ayrı düşünülmüştür. Birinci kademe için yapılan süre dağılımı aşağıdaki tabloda belirtilmektedir.

Tablo 1.1.3.3: Birinci Kademe İçin Dinleme Süreleri

Sınıf	Süre
1-3	3-10 dakika
4	10-15 dakika
5	15-20 dakika

Tabloya bakıldığında yapılan tasnifin 1998 taslak programdaki süre dağılımıyla aynı olduğu görülmektedir. Belirtilen bu sürelerin hangi kıstaslara göre belirlendiği, öğrencilerin hangi özelliklerinin dikkate alındığı ne programda ne de sıralanan kaynaklarda belirtilmemiştir. Bu, dinleme eğitiminde olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

İyi bir dinleyici olabilmek için her şeyden önce işitme duyusunun görevini sağlıklı bir şekilde yerine getiriyor olması gerekir. Daha sonra öğrencilerin, dinlemenin gerçekleşebilmesi

için ön şartın sesi işitebilme olduğunu fark etmeleri sağlanmalıdır. Aynı zamanda öğrencilere, işitme duyusuyla ilgili bilgi verilmelidir (Özby, 2009:51). Göğüş (1978:227–228) de öğrencilerin dinleme yeteneğinin geliştirilmesinin başlıca amacının, işitme duyusunu öğrenmenin bir parçası hâline getirmek olduğunu ifade ederek bu amacın ayrıntılarını şu şekilde özetlemektedir:

- Söylenen sözü konu, zaman, yer, ad vb. kavramlarla tam anlamak için dinleyebilmek.
- Konuşulanı, okunanı anlamak için dinleyebilmek.
- Arkadaşlık, iş ve başka insan ilişkilerinde nezaketle dinleme alışkanlığı kazanmak.
- Bilgi, düşünce, haber almak için dinleyebilmek.
- Boş zamanlarda müzik dinlemeye alışmak, tiyatro, sinema, radyo ve televizyondan yararlanmak için kesintisiz bir dinleme alışkanlığı kazanmak.
- Dinledikleri arasında sıra ya da neden sonuç ilgisi kurma yeteneği kazanmak.
- Dinlediği konuşmanın ana düşüncesini kavramaya çalışmak.
- Dinlediğini değerlendirirken önyargılardan, kişisel sevgi ve karışıklık duygusundan sıyrılabilme, tarafsız olabilmek.
- Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yararlı, yararsız vb. yönlerini seçmeyi öğrenebilmek.
- Dinlediğini çabucak değerlendirme yeteneği kazanmak.
- Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusu besleyebilmek.

Yukarıda sıralanan maddelere bakıldığında dinlemenin sosyal yönünün de ortaya konduğu söylenebilir.

Okullardaki dinleme eğitimi çalışmalarından fayda sağlanabilmesi için hazır bulunuşluk, dikkat ve öğretmen rolü gibi yerine getirilmesi gereken birtakım önkoşullar söz konusudur. Özby (2010-a) bu hususu, “*Dinleme eğitiminin en önemli unsurları çevre, uygun mekân ve materyaller ile yetiştirilmiş öğretmenlerdir.*” ifadesiyle belirtmektedir. Derse başlamadan önce öğrenciler, dinleme için motive edilmelidir. Bu, dinlemenin ön şartıdır. Dikkati dağıtmak bir öğrencinin dinlediğini anlaması mümkün gözükmemektedir. Aynı

zamanda öğretmen, iyi bir dinleyici olarak öğrencilere model olmalıdır. Kantemir (1997:19) bu noktayı, “*Öğretmen ders içi ve ders dışı çalışmalarında resmî ve özel temaslarında öğrencilerine dinleme konusunda iyi bir örnek olamıyorsa yetiştirdiği çocuklarda istenilen dinleme zevk, alışkanlık ve becerisini kolayca yerleştiremez.*” ifadesi ile vurgulamaktadır. İlköğretim okulunda çocuklar dinleme gücü bakımından birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Öğrenim boyunca bu farkı en aza indirmek, özellikle dinleme gücü yetersiz düzeyde olan öğrencileri yeterli düzeye çıkarmak için her fırsattan yararlanılmalıdır (Kavcar vd., 2004:51). Bunun için sınıflarda diğer becerilere yönelik yapılan etkinliklerde de dinleme çalışmaları yer almalı ve öğrenciler dinleme konusunda sürekli aktif hâle getirilmelidir.

Oğuzkan (1965:29), dinleme eğitiminin faydalı olabilmesi, amaca ulaşabilmesi için uyulması gereken ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Dinleme eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır.
- Dinleme eğitimi için okulun ve öğretim programının her türlü imkânından yararlanılmalıdır.
- Dinleme eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenin iyi bir dinleyici olması gerekir.
- Dinleme eğitimindeki başarı, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin içeriğine bağlıdır.
- Dinleme eğitiminde modern ve güncel öğretim araçlarından yararlanılmalıdır.

Yukarıdaki ilkeler incelendiğinde dinleme eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlanması gerektiğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu ilk ilke, dinleme eğitimin ön koşulu olarak da düşünülebilir. İkinci ilke programla ilgilidir. Uygulamada olan öğretim programı dinlemeye % 15’lik bir pay ayırmaktadır. Yeni Türkçe öğretim programında öğrencilerin dinleme sürecine etkin olarak katılmaları ve dinleme sürecinde aktif rol almaları hedeflenmektedir. Öğrenci pasif bir dinleyici olursa dinleme önce seçerek dinlemeye ve en sonunda da anlatılanları önemsememeye dönüşür (Umagan, 2007). Bu yüzden öğrenciler dinleme sürecinin bir parçası olmalı ve sürece aktif olarak katılmalıdır. Dinleme eğitiminde öğrencinin aktif hâle getirilebilmesi için öğretmen, öğrenciye rehber olmalıdır. Dinleme bütün okul etkinliklerini kapsadığı için bu eğitim sadece Türkçe öğretmenin görevi sayılamaz ancak bu beceriyi kazanma yollarının öğretilmesi ve uygulatılması daha çok Türkçe

öğretmenine düşen bir görevdir. Bu rehberlik sürecinde Türkçe öğretmeni, ders içinde ve ders dışında iyi bir dinleyici olmalıdır (Kantemir, 1991:17-18). Öğretmenlerin, baskıcı bir ortamda çocukları ses çıkarmadan dinleme etkinliğine katmaları dinleme sürecini etkisiz kılmakta, aynı zamanda öğrencilerin dinlemede olumsuz bir tutum sergilemelerine yol açmaktadır (Umagan, 2007). Dinleme becerileri öğretilirken öğretmenlerin açık net direktifler vermeleri gerekmektedir. Miller (2000), bu direktiflerin kolay anlaşılır olmasını önermektedir. Eğer direktifler karmaşık olursa öğrenciler bunları dışarıda bırakıp daha basit açıklamalar için bekleyeceklerdir. Karmaşık bölümlerden arındırılmış direktifler daha iyi öğretilecektir (Owca vd, 2003: 33). Bu nedenle öğretmen, öğrenciye rehberlik ederken genel anlamda davranışlarına özel anlamda da dinleme davranışlarına dikkat etmek zorundadır.

Dinleme eğitiminde öğretmenin yönlendirmelerine muhtaç bir konu da yöntem ve teknik seçimidir. Koç (2003:15), dinleme becerisinin öğrencilere başarılı bir şekilde kazandırılması için öğretmenin dinleme becerisi ile ilgili var olan yöntem ve teknikleri bilmesi; sınıf seviyesi ile şartlarına göre uygun yöntem ve tekniği seçerek kullanması gerektiğini belirtmektedir.

Dinleme eğitiminin etkinlik temelli yapılması gerektiğine dikkat çeken Doğan (2007) hikaye, metro anonsları, haberler ve hava durumu, çizim, röportaj, radyo tiyatrosu, dikte ile alışveriş problemlerinden oluşan bir dinleme testi oluşturarak yedinci sınıf öğrencileri üzerinde deneysel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda günlük hayat içerisinde seçilen dinleme durumlarının ve dinleme etkinliklerinin, dinleme becerisi üzerinde anlamlı farka yol açtığını tespit etmiştir. Etkinliklerin yapıldığı bir dinleme süreci, öğrenmeyi kalıcı hâle getireceği gibi öğrencilerin dinlemeyi bir alışkanlığa dönüştürmelerine de yardım edecektir.

Dinleme becerisinin eğitimiyle ilgili etkinlikler uygulanmadan önce öğrencilere, dikkat etmeleri gereken noktalar ile bu hususların etkinliklerin doğru uygulanması ve etkinlikten beklenenlerin gerçekleşmesi açısından önemi hatırlatılmalıdır. Dinleme etkinliklerinin uygulanması sırasında öğrencilerin dikkat etmeleri gerekenler şunlardır:

1. Dinleme etkinlikleri sırasında öğrenciler yalnızca dinlemelidirler. Dinleme sırasında işitemedikleri ya da anlayamadıkları hususlarla ilgili soru sormamaları konusunda öğrenciler uyarılmalıdır.

2. Dinleme sırasında kimi nedenlerden dolayı dikkatten kaçan noktalar üzerinde fazla durmamaları, metnin geri kalanını dikkatle dinlemeleri gerektiği öğrencilere açıklanmalıdır.
3. Öğrencilere, etkinlik sırasında dinleme öncesi, sırası ve sonrasında öğretmenin her ikazına uymaları gerektiği söylenmelidir.
4. Öğrencilere, dinleme sırasında önemli gördükleri kısımları not almaları belirtilmelidir (Doğan, 2010:266–267).

Okullarda verilen dinleme eğitimi genel anlamda metinler vasıtasıyla gerçekleşir. Yapılan uygulamaların kapsamı; metnin öğretmen tarafından okunması ya da görsel/ işitsel bir araçtan dinletilmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamanın çeşitlendirilmesi için de birkaç iş tanımı bulunan cümle okunup dinletilerek öğrencilerin bunu tekrar etmeleri istenir. Yanlış bir ad, bilgi veya açıklama geçen bir yazıyı dinletip doğruların bulunması sağlanabilir. Yazarını ya da şairini bulmak için bir öykü, oyun, şiir dinletilebilir (Demirel, 1999:37). Bu çalışmalardan faydalanabilmek için öğrencilerin belirli bir edebî birikime sahip olmaları gerektiği unutulmamalıdır. Özbay (2009:145–146), metin çalışmaları sırasında daima basitten karmaşığa ilkesinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Bunun için çalışmalara olay yazıları ile başlanmalıdır. Metinlerin, öğrencilere dinletilmesinden sonra Türkçe öğretim programının kazanımlarına uygun olarak hem dinleme süreci hem de dinlediğini anlamaya yönelik sorular sorulmalıdır. Duman (2010:295), metin çalışmalarında amaç-araç ilişkisinin unutulmaması gerektiğini hatırlatmaktadır. Yangın (1999:34) ise birinci kademedeki metin çalışmalarının nasıl düzenleneceği konusunda şunları söylemektedir:

“Birinci kademedeki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek için haftanın belirli gün ve saatleri, çocukların düzeyine uygun şiir, masal ve öykülerin yüksek sesle okunmasına ya da anlatılmasına ayrılmalıdır. ... Çocukların hikâyenin yeniden yapılandırılmasına aktif olarak katılmaları, onların hikâyeyi kavramalarını kolaylaştırmaktadır. Yeniden yapılandırma ile kastedilen çocukların hikâye hakkında bireysel olarak düşünmeleri ve hikâyenin görüntülerini sırayla düzenlenmeleridir. ... Öğrencilerin hikâyenin yeniden yapılandırılmasına aktif olarak katılmaları; hikâyenin kavranmasını ve hikâye anlatma becerilerini geliştirmektedir.”

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi dinleme pasif bir süreç değildir. Öğrenci, bu süreçte ne kadar aktif olursa dinleme o kadar anlamlı olur. Metinlerin dinlenmesinde dikkat edilecek önemli bir nokta anlatılan her şeyi öğrenmek yerine konuyla doğrudan ilgili ve onun ana düşüncesini belirlemek olmalıdır.

Metin çalışmaları, dinlediğini anlama hızını artırmak amacıyla da kullanılabilir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre sesler, ses grupları anlam bütünlüğü içinde beyne girer ve yorumlanır. Yorumlarken anlam grubunun öncesiyle sonrası arasında ilişki kurulur. Gelecek anlam grupları da çağrışım yoluyla anlaşılır. Kısaca beyin, dinlemeyi anlam gruplarını algılamak ve anlamak biçiminde gerçekleştirir. Bir anlam grubunu ileri ya da geriye doğru tahmin edebilir (Yalçın, 2002:126–127). Beynin bu anlamda daha hızlı çalışabilmesi için metne dayalı dinleme etkinliklerinin sürekli yapılması gereklidir. Dinleme hızı artmış bir öğrencinin, dinleme alışkanlığı kazanmış olduğu söylenebilir.

Dinleme çalışmalarında kullanılacak metinlerin yapısına da dikkat edilmelidir. Dinleme metinleri; cümlelerinin uzunluğu, anlamı bilinmeyen kelimelerinin sayısı, mesajlarının açıklığı vb. unsurlar göz önünde bulundurularak seçilmeli, öğrenci seviyesi göz ardı edilmemelidir. Dinleme çalışmalarından ancak bu şekilde beklenen verim elde edilebilir (Doğan, 2008:265). Uygulanan Türkçe öğretim programında dinleme metinlerinde bulunması gereken özellikler on üç madde hâlinde sıralanmaktadır. Bu maddelerde öğrencilere olumsuz örnek teşkil etmeyecek metinlerin seçilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Güneş (2007), öğrencinin dinleme sürecini yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanmış Türkçe öğretim programı ışığında şöyle ifade etmektedir:

“Yapılandırıcı yaklaşımla Türkçe öğretimine göre dinlemenin amacı sadece dil ve iletişim becerilerini geliştirmek değildir. Dinleme aynı zamanda öğrenme, anlama, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık vb. becerileri geliştirmek için yapılmaktadır. Dinleme becerilerini geliştirmek için zihinsel süreçlere ağırlık verilmektedir. Bunun için önce dinlemeye hazırlık yapılmaktadır. Bu hazırlık büyük oranda zihinsel hazırlık olmaktadır. Ardından öğrenci ön bilgileri ışığında dinlediği bilgileri incelemekte, seçmekte, düzenlemekte ve önceki bilgileriyle ilişkilendirmektedir. Bu zihinsel işlemler sonucunda oluşturulan bilgiler zihinsel yapıda yeniden düzenlenmektedir. Düzenleme sürecinde hem bilgilerin hem de zihinsel yapının yeniden düzenlenmesi yapılmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere dinleme planlı bir süreci içermektedir.

Etkili dinleme dinlemeye hazırlanmayı, dikkati konu üzerinde toplamayı ve dinleme amacının belirlenmiş olmasını gerektirir. Dinlemeye hazırlık, gerekli ön şartlardan birisidir.”

Demirel (1999:36–37), dinleme eğitiminde izlenecek sırayı; dinleme öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç ana başlık altında ele almaktadır. Bu başlıklar altında yapılacakları şu şekilde sıralamaktadır:

Dinleme öncesi

1. Tanıtma: Dinlenecek konu hakkında genel bilgi verilir.
2. Kestirme: Konu hakkında öğrencilerin tahminleri alınır. Dinlenecek metnin başlığı söylenerek içerik tahminlerinin sınırı daraltılır.
3. Yeni kelimelerin öğretimi: Dinlenecek metinde geçen yeni kelimeler ve gerekirse yeni cümle kalıpları öğretilir. Yeni öğrenilen kelimeler, bilinen cümle kalıplarıyla yeni öğrenilen cümle yapıları da bilinen kelimelerle verilir.
4. Amaçlı dinleme: Dinleme etkinliği amaçlı yapılmalıdır.

Dinleme sırası

1. Öğretmen metni yüksek sesle okur.
2. Öğrencilerin, metni dinlerken farklı tonlama ve vurgulara dikkat etmesi sağlanır.
3. Öğrencilerden dinleme sonunda sorulacak sorulara cevap verebilmeleri için gerekli gördükleri yerleri not etmeleri istenir.

Dinleme sonrası

1. Dinleme metniyle ilgili sorulara cevap verilir.
2. Dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özeti çıkarılır.
3. Dinlenen metinle ilgili resimlerin ya da cümlelerin olay sırasına göre dizilmesi istenir.
4. Dinlenen metne uygun başlık önerilir.

Dinlemede izlenecek bu sıra dinleme eğitiminin sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacağı gibi öğrencinin kendi dinleme sürecini fark etmesine de yardımcı olacaktır.

Güneş (2007), dinlemede izlenecek sıraya ilişkin yaptığı sınıflamada dinleme öncesinde dinlemeyi planlama tekniklerine (ön bilgileri harekete geçirme, dinleme ortamını inceleme vb.); dinlemede anlama teknikleri (soruları belirleme, açıklayıcı noktaları not alma vb.), bilgiyi yapılandırma teknikleri (ana ve yardımcı düşünceyi belirleme vb.) ve bilgiyi düzenleme tekniklerine (özetleme vb.); dinleme sonrasında ise konuşmayı değerlendirme tekniklerine (sunumu değerlendirme, dinleme amacına ulaşma durumunu belirleme vb.) yer vermektedir. Yapılan bu tasnifin, yapılandırmacı yaklaşımın genel özelliklerini yansıttığı söylenebilir.

Kuşçu (2010: 85–96) da dinlemede izlenecek sırayı yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda ele almaktadır. Buna göre dinleme öncesi (ön hazırlık, zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimeler, tahmin, amaç belirleme, tür-yöntem ve teknik belirleme), dinleme aşaması (sözlü anlama, zihinde yapılandırma, bilgiyi uygulama) ve dinleme sonrası olmak üzere üç aşamadan bahsetmektedir.

Yapılan sınıflamalar incelendiğinde hepsinin dinlemeyi bir süreç olarak ele aldığı görülmektedir. Öğrenciye, dinleme eğitimi sırasında bu aşamaları ezberlemekten ziyade dinlemede bunlara ihtiyaç duyup kullanma alışkanlığı kazandırılması amaçlanmalıdır. Böylece dinleme, planlı bir gelişim gösterebilir.

Dinleme süreci genel anlamda dinleme öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Bu süreçte dinlemeyi etkileyen birtakım faktörler vardır. Bu faktörler; ilgi, işitme, dikkat, kavrama, dinleme, değerlendirme ve tepkide bulunma şeklinde sıralanabilir. Sıralanan faktörlere bakıldığında aslında dinlemenin gerçekleşme koşullarının ifade edildiği görülür. Çünkü kulağın işittiği sesler arasından birey ilgisini çeken seçmekte; ilgisini çeken sesleri işitmek için çaba sarf etmekte, dikkatini yoğunlaştırmakta, işittiklerini kavrayarak dinlemeyi gerçekleştirmekte, dinlediklerini kendi zihinsel yapısına göre değerlendirmekte ve bu değerlendirme sonucunda bir tepkide bulunmaktadır. Dinlemenin, işitmekten farklı ruhsal bir olay olduğunu belirten Göğüş (1978:228) ise dinlemenin etkenlerini; dinleme nedeni, zihni olgunluk, yetişme düzeyi, genel yetenek, konunun sunuluşu, dinlemeye beden ve zihin yönünden hazır olma ve edinilmiş dinleme alışkanlıkları olarak tasnif etmektedir.

Dinleme eğitimi sırasında bu sürecin öğrencilere kavratılmasının yanında farklı dinleme öğretim yöntem ve tekniklerinden de yararlanılabilir. Bunlardan biri, Truesdale'nin tüm vücut ile dinleme yöntemidir. Bu yöntemin amacı; dinlemeyi somut, aktif ve gözlenebilen bir beceriye dönüştürebilecek aktif davranışları vücudun hissedilebilir parçalarına göre öğretip

öğrencilere, somut dinleme davranışları kazandırarak daha etkili dinleme becerileri sergilemeleri sağlamaktadır. Truesdale (1990:183–184), yöntemi açıklarken öğrencilere somut dinleme davranışlarını sezdirebilmek için söylenmesi gerekenleri şöyle dile getirmektedir:

“Beynimizle dinlediğimiz zaman ses hakkında ya da konuşanın ne dediği hakkında düşünürüz. Dinlerken düşünmeye devam etmeliyiz. Dinleme esnasında konuşana bakarak gözlerimizle dinleriz. Ağzımızla dinlediğimizde sessizdir ve konuşma yapılırken konuşmayız çünkü konuşurken dinleyemeyiz. Ayrıca ağzımızda bir şey bulundurmamalıyız. Yani ağzımızda kalem varken, kolye ya da kazak çiğnerken dinleyemeyiz. Ellerimizle dinlemek de not almamız söyleninceye kadar ellerimizi sabit tutmayı gerektirir. Dinlemeye başlamadan önce kitapların, kalemlerin, kâğıtların düzenine dikkat etmeliyiz. Karalama yaparken, parmaklarımızı sıraya vururken ya da bağcıklarımızı bağlarken dinleyemeyiz. Meşgul eller bizi konuşanın ne söylediğini düşünmekten alıkoyar. Aynı zamanda meşgul eller ses çıkartır ve konuşmacıyı duymamızı engeller. Ayaklarımızı yerde ve sabit tutarak dinleyebiliriz. Ayaklarımızı sallamak ve vurmak ses çıkartır ve dikkatimizi dağıtır. Sabit ayaklar duymamızı sağlar ve konuşmacının söylediklerini düşünmemize yardımcı olur. Sandalyeye dik oturarak konuşmacıyı dinleyebiliriz. Bu bizim uyanık hissetmemizi sağlar ve dinlemeye hazır olmamıza yardımcı olur. Ayrıca dinlemek için çaba sarf edip etmediğimizi öğretmene gösterir. Sandalyemize dik oturduğumuzda konuşmacıyı daha iyi görür ve duyarız.”

Yukarıda ifade edilenlere bakıldığında Truesdale'nin zayıf dinleme davranışlarından hareketle somut dinleme davranışlarını açıklamaya çalıştığı söylenebilir. Güzel (2007:16)'e göre tüm vücut ile dinleme yöntemi, okula yeni başlayan ya da okula zayıf dinleme becerileri ile gelmiş olan öğrencilere dinlemeyi öğretmede kullanılacak etkili bir yöntemdir. Çünkü okulun ilk yıllarında ve okul öncesi eğitimde öğrenciler daha çok bedenleri ile öğrenmeyi tercih etmektedirler. Tüm vücut ile dinleme yöntemi, öğrencilere doğru dinleme davranışlarını bedenlerini kullanarak kazandırmaktadır.

Bir diğer yöntem Munte'nin birleştirilmiş öğretim sürecidir. Bu süreçte dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bir arada ele alınmakta ve bir beceriyle ilgili etkinliklerin, diğerlerini de kapsayacak nitelikte olmasına dikkat edilmektedir. Bu yöntemde

öne çıkan beceri konuşma olmakla birlikte bütün becerilerin bir arada düşünülmesi, yöntemi önemli kılmaktadır.

Elves yöntemi de dinleme eğitiminde kullanılan bir diğer yöntemdir. Yangın (1999), bu yöntemin uygulanabilirliğini yaptığı çalışmada deney grubu adına anlamlı bir fark tespit ederek ortaya koymuştur. Elves, İngilizce excite (ön bilgilerin hatırlanmasını sağlama, dikkat çekme), listen (dinleme), visualize (görüntüleme, canlandırma), extend (geliştirme, detaylandırma) ve savor (özümseme, belleğe yerleştirme) kelimelerinin baş harflerinin bir araya gelmesinden oluşmuştur. Bu yöntem dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi için tasarlanmış ve çocukların okuma isteğini sürekli canlı tutmayı da amaçlamıştır (Yangın, 1999:24). Dinleme sürecinde belirtilen bu yöntem ve tekniklerin dışında başka yöntem ve tekniklerden de yararlanılabilir. Bu noktada önemli olan dinleme eğitiminin belirli bir plan dâhilinde yürütülmesidir.

Dinleme becerisinin ölçülmesi son derece zor ve karmaşık bir süreçtir. Çünkü dinleme, sese dayalı bir beceri olduğu için genellikle soyuttur. Bu durum dinlemeyi güçleştiren, eksik ve yanlış dinlemeye yönelten bir faktördür. Dinlemenin soyut bir sürecinin olması, dinlemenin ölçülemez bir beceri olduğu yönünde yanlış yargılara ya da dinleme becerisinin gelişiminin ölçülmesinden ziyade dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığının ölçülmesiyle sonuçlanmaktadır. Özbay (2009: 181-185), dinlemenin ölçülmesi sırasında gözlemden yararlanılmasının değerlendirilmede kolaylık sağlayacağını belirtmektedir. Bunun yanı sıra formal ölçme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini söylemektedir. Dinleme becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmadan önce sınıf seviyelerine göre öğrencilerden beklenenler tespit edilmelidir.

Kavcar vd. (2004:49), ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilere kazandırılacak dinlemeye ilişkin yeterlilikleri şu şekilde sıralamaktadırlar:

- İzlenen bir filmde, oyunda geçen olayların yerini, zamanını, nedenlerini ve sonuçlarını açıklayabilme.
- Başlıca kişilerin fiziksel ve psikolojik özelliklerini belirtebilme.
- Dinlenen bir konuşmanın, izlenen bir filmin ya da oyunun ana düşüncesini kavrayıp ifade edebilme.
- Bilinmeyen kelimelerin anlamlarını cümlenin gelişinden ya da kelimenin yapısından çıkarabilme.

- Kelime türetme yollarından yararlanarak kelime dağarcığını zenginleştirebilme.
- Temel düşünceleri sırasıyla kavrayabilme.
- Dil ve anlatım özelliklerini sezebilme.
- Dinlediği metnin türünün farkına varma.

Öğrenciye kazandırılacak bu yeterliklerin yanı sıra dinlemenin bir alışkanlığa dönüştürülmesi sağlanmalıdır. Dinleme de diğer beceriler gibi hızla gelişebilir. Bu hıza ulaşabilmesi için dinlemenin alışkanlığa dönüşmesi gerekir. Yalçın (2002:123), iletişimde karşılaşılan güçlüklerin başında doğru dinleme alışkanlığının kazanılmamasının geldiğini ifade etmektedir. Bu alışkanlığın kazandırılmasında ilköğretim yıllarının önemli bir paya sahip olduğu belirtilmektedir (Calp, 2005:136). Bu nedenle ilköğretim çağında verilecek dinleme eğitiminin, bireyin yaşam boyu kullanacağı dinleme becerilerinin temeli olduğu söylenebilir. Ayrıca bireyin sahip olduğu dinleme becerisi, düşünce gelişimine etki eder. Bütün dinlemeler, dinlenen şeyi insanın kendisine açıklamasından oluşmaktadır. Konuşmacının söyledikleri, dinleyici tarafından kendi cümleleri ve yorumlarıyla kaydedilmektedir. Bir bakıma dinleme, düşünme faaliyetini artırmaktadır (İzin, 2005:166). Düşünme gücü artmış, dinleme becerisi gelişmiş bir bireyin ise toplumda geri planda kalması mümkün gözükmemektedir. Bu özelliklere sahip birey, kendini ifade eden ve ifade edilenleri de anlayan bir konumdadır.

Öğrencilerin, kendilerine güvenen, kendiyle ve çevresiyle sağlam ilişkiler kuran kişiler olarak yetişebilmesi için okullarda yürütülen dil yani Türkçe derslerinde gerek program gerekse öğretmen nezdinde dinleme becerisinin eğitime yönelik gereken önem verilmelidir. Dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğu akıllardan çıkarılmamalıdır. Beceriye geliştirmek için yapılan etkinlikler, günlük hayatta dinlemeye ihtiyaç duyulan ortamlardan hareketle hazırlanmalıdır. Böylece öğrencinin dinleme sürecine aktif katılımı sağlanacak, dinlediğini anladığının farkına varan öğrenci ise yeni dinlemeler konusunda heveslenecek ve bu beceri zamanla bir alışkanlığa dönüşecektir.

1.1.4. Dinleme Türleri

Dinlemede yaşanan süreçler, dinlenen materyale ve dinlemenin amacına göre farklılık göstermektedir. Metro istasyonundaki bir duyuruyu dinlerken güdülen amaç ve yaşanan süreçle bir radyo programını dinlerken güdülen amaç ve yaşanan süreç birbirinden farklıdır. Doğan (2007:34), günlük hayatta gerçekleşen dinleme etkinliklerini; bireysel olarak dinlemeler (radyo dinleme, televizyon seyretme vb.), kişiler arası yapılan dinlemeler (telefonda konuşma, sohbet etme vb.), grup olarak dinlemeler (metroda, alışveriş merkezinde yapılan bir duyuruyu dinleme vb.) olarak sıralamaktadır. Aynı zamanda ders ortamında dinleme becerisinin eğitiminde varılmak istenen amaç doğrultusunda yapılan etkinliklerde farklı dinleme tiplerinin kullanılması gerekmektedir. Bu süreçte kullanılan materyaller, dinleyicinin ilgi ve ihtiyaçları, konunun önemi gibi unsurlar dinlemeyi şekillendirmesi bakımından önemlidir. Bu unsurlar, dinleme faaliyetini farklılaştırır ve değişik dinleme türlerinin ortaya çıkarır.

Dinleme türlerinin tespitine yönelik yapılan literatür taramasında oldukça geniş bir yelpazenin olduğu gözlenmiştir. Ancak bu yelpazeye bakıldığında aynı türün farklı adlarla nitelendiği belirlenmiştir. Örneğin, yurt dışı ve içindeki taranan kaynaklarda etkin dinlemenin “good listening”, “good listener”, “effective listening”, “effective listener”, “participatory listening” ve “empathic listening”; “etkin dinleme”, “katılımlı dinleme”, “aktif dinleme” gibi adlandırmalarla karşılandığı tespit edilmiştir. Oysa sıralanan bu başlıklar altındaki anlatımların ortak olduğu görülmüştür.

Dinleme etkinliğinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için dinleme amacına uygun dinleme türü belirlenmelidir. Dinleme türlerine yönelik pek çok sınıflama olduğu dikkat çekmektedir. Bu konuda Özbay (2009:91-156)’ın yapmış olduğu sınıflama genel anlamda ilgili literatürden ayrılmakta ve işlevsel bir tasnifte bulunduğu görülmektedir. Özbay (2009), dinleme türlerini beş ana başlık altında toplamaktadır: Ayrıştırıcı, iletişimsel, estetik, bilgi için ve eleştirel dinleme.

Ayrıştırıcı dinleme, sesler arasındaki farklılıkları ayırt edebilmedir. Yaşa ve sınıf seviyesine göre ayrıştırıcı dinlemeyi geliştirici etkinlikler değişmektedir. Bu tür, ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin, konuşma dilindeki ses ve telaffuzları konusunda farkındalıklarını artırmak için kullanılabilir (Tompkins, 2005:296). Bu durum ilköğretim ikinci kademe için de geçerlidir. Öğrenciler, ses tonundaki değişimlerden, vurgulamadaki farklılıklardan vb. hareketle bir konuşmanın ya da metnin anlamındaki değişiklikleri daha çabuk

kavrayabilirler. Özbay (2009:98), öğrencilerin ayrıştırıcı dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla şöyle bir etkinlik önermektedir:

“Öğrencilerin daha önce okumuş oldukları bir hikâyenin filmi ya da öğretmen tarafından seçilmiş, beden dili ve sesin iyi kullanıldığı bir film öğrencilere izletilir. Öğrencilerden buradaki ses-anlam-beden dili ilişkilerine dikkat etmeleri istenir. Daha sonra öğrencilerin dikkatlerini çeken noktalar üzerinde konuşulur. Bu şekilde bütün öğrencilerin, bu ilişkilere odaklanmaları sağlanmış olur. Öğretmen, filmin izlenmesi sırasında öğrencilerden dikkatlerini çeken yerleri not almalarını ve bunları daha sonra arkadaşlarıyla paylaşmalarını isteyebilir.”

Yukarıdaki örnek etkinlikten de anlaşılacağı gibi ayrıştırıcı dinlemenin, fonolojik farkındalığı esas aldığı söylenebilir. Fonolojik farkındalığı gelişmiş bir öğrenci, kendisine sunulan bilgiyi tam olarak anlayabilecek bir duruma gelecektir.

İletişimsel dinleme, bireyin günlük hayatında çevresiyle iletişim kurarken kullandığı dinleme türüdür. Özbay (2009:99)’a göre iletişimsel dinleme, anlık ilişkiler için çok önemli bir dinleme türü olduğu için bu becerinin geliştirilmiş olmasının pratikte pek çok faydası vardır. Bu dinleme, öğretmen-öğrenci ilişkisinde oldukça önemlidir. Buradaki gelişme, iletişim çatışmalarının da giderilmesini sağlayacaktır.

Cramer (2004:138), iletişimsel dinlemede üzerinde durulacak noktaları; dikkatini yoğunlaştırma, konuşmacıyı destekleme ve empati kurma olarak sıralamaktadır. Dikkatini yoğunlaştırma, diğer dinleme türleri için de önemli bir husustur. Konuşmacının, dinleyicinin verdiği tepkiler ile yüreklenmesi, konuşmacıyı destekleme basamağını oluşturur. Empati kurma ise kişinin kendini, konuşmacının yerine koymasıdır. Empati kurma, bireyin iletişimde bulunduğu kişi ya da çevreyi daha iyi anlamasına yardımcı olur. İletişimsel dinleme eğitiminde empatinin yeri, oldukça önemlidir.

Estetik dinleme, eğlenme, hoşça vakit geçirme ya da zevk için bir okuyucuyu ya da konuşmacıyı dinlerken kullanılan dinleme türüdür (Özbay, 2009:104). Bu dinlemeyi, öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren kazanmaya başladıkları söylenebilir. Ninni ile başlayan bu süreç tekerleme, sayışmaca, mani, masal, hikâye vb. ile devam eder. Estetik dinleme sırasında öğrencilerin edebî deneyimlerinden hareket edilmelidir (Kline, 1996:37). Yalçın (2002:130), *“Halk edebiyatımızda zengin bir yere sahip olan mani, bilmece ve tekerlemelerle yapılan çalışmalar yeni maniler üretmeye, bilmecelerin karşılığını hızla vermeye yönelik*

uygulamalar çocukların dinleme becerilerinin eğitiminde etkin yöntemlerdir.” ifadesiyle estetik dinleme çalışmalarının nasıl yapılacağı konusunda yol göstermektedir.

Estetik dinlemede dikkat edilmesi gereken birtakım unsurlar vardır (Tompkins, 2005:300). Bunlardan ilki öğretmenin, öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirerek onların dinlenen metne yoğunlaşmalarını sağlamasıdır. Böylece öğrenci, yeni ve önceki bilgileri arasında ilişki kuracak, öğrenmesi kalıcı bir hâl alacak ve üst düzey düşünme becerilerini kullanacaktır. İkinci unsur, estetik dinleme konusunda öğretmenin, öğrencilere model olmasıdır. Üçüncü unsur ise öğrencilere, dinledikleri metinle ilgili düşüncelerini açıklama olanağının sunulmasıdır. Estetik dinleme sırasında öğrenciler; tahminde bulunma, ilişki kurma, özetleme gibi stratejilerden yararlanabilir. İfade edilen bu stratejiler, öğrencilerin üst düzey becerileri kullanmasını gerektirmektedir.

Bilgi için dinleme, öğrenme için yapılan bütün dinleme türlerini kapsamaktadır. Tompkins (2005:312), bu dinleme türünde dinleme amacının belirlenmesi, ana ve yardımcı fikirlerin bulunması, elde edilen bilgilerin beyinde organize edilmesi gibi öğelerin gerçekleşmesi gerektiğini söylemektedir. Özbay (2009:113), bilgi için dinlemeye yönelik eğitim kurumlarında herhangi bir eğitimin verilmediğini; sıralanan bu unsurların ise “Susun!”, “Konuşmayın!”, “Dinleyin!” ifadeleriyle sağlanmaya çalışıldığını dile getirmektedir. Bilgi için dinlemenin gerçekleşebilmesi için öncelikle dinleyicilerin, etkin dinleyici olmayı öğrenmeleri gerekir.

Eleştirel dinleme, dinlenenlerin doğru olup olmadığını kontrol etmedir ve demokratik bir toplumda yaşayan bireyler için hayati bir öneme sahiptir (Özbay, 2009:135). Bu tür dinlemede dinleyenler, alınan mesaj hakkında değerlendirmelerde bulunurlar. Bu dinleme türü, hem okul hem de sosyal yaşam için önemlidir. Dinlenenleri olduğu gibi kabul etmek yerine doğru ve yanlışlarını değerlendirip bir sonuca varmak eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine yardım edecek ve sosyal hayatta daha başarılı bireyler yetiştirecektir.

Bu sınıflama, dinleme alanındaki tür tasnifinde birbiriyle ilişkisi kesin olarak ayrılamayan türlerin işlevsel ve kullanım alanına uygun olarak birleştirilmesine dayanır, denilebilir. Sıralanan bu altı dinleme şekli, dinleme türleri söz konusu olduğunda ana başlıklar şeklinde düşünülebilir. Özbay (2007:73-74) yayımladığı bir diğer kitapta programdaki dinleme türlerini verdikten sonra iki dinleme türünü daha açıklamaktadır. Bunlar, “*grup hâlinde dinleme/ izleme ile seçici dinleme/ izleme*”dir. Adı geçen bu türler, yukarıda değinildiği gibi ana altı türün içeriğine yerleştirilmiştir. Ayrıca kitapta bu türlerin amacı ve uygulanış şekli de belirtilmektedir:

Grup hâlinde dinleme/ izlemede amaç, öğrencilerin birbiri ile etkileşimde bulunmaları sağlanarak dinlenen ve izlenenlerin tüm yönleriyle kavranmasıdır.

Uygulama: 1. Öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplara konuyla ilgili yönlendirmeler yapılır. Grupların kendi içinde dinledikleri/ izledikleri ilgili soruları cevaplamaları istenir. 2. Bir konunun değişik yönleri farklı gruplarca takip edilir. Grupların birbirleriyle paylaşımında bulunmaları ve konunun bütününe yansıtan bir metin oluşturmaları istenir.

Seçici dinleme/ izlemede amaç, dinlenenlerin/ izlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca yönelik olanların seçilmesidir.

Uygulama: 1. Önceden hazırlanmış sorular dağıtılarak öğrencilerin, bunların cevaplarını bulmaya yönelik olarak dinlemeleri/ izlemeleri istenir. 2. Dinleme/ izleme amacına veya ilgi alanına yönelik olarak dinlenenlerden/ izlenenlerden bir veya birkaç bölüm/ konu seçilerek yalnızca bu kısımlar dikkatle dinlenir/ izlenir. Örneğin, hazırlanan bir karşılıklı konuşmada (öğretmen-öğrenci, hasta-doktor vb.) tarafların, birbirlerinin konuşmalarından seçme yapmaları ve bunları sınıfta değerlendirmeleri istenir.

İki tür dikkate alındığında grup hâlinde dinleme/ izlemenin, iletişimsel; seçici dinleme/ izlemenin ise bilgi için dinleme türü içinde değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Göğüş (1978: 228–229), yedi dinleme türünden bahsetmekte ve bunlar içerisinde en iyilerinin dikkatli, doğru ve eleştirici dinleme olduğunu belirtmektedir:

1. Dikkatli dinleme: Dinlemeye büyük bir neden bulunup konuya derin bir ilgi duyarak dinleme.
2. Doğru Dinleme: Dinlenen konuyu kesinlikle anlama; bölümlerini, ayrıntılarını durulukla anlama.
3. Eleştirici Dinleme: Dinlediğini doğru- yanlış, eksik-tam olarak değerlendirmek için dinleme.
4. Seçmeli Dinleme: Dinlediğinden yalnızca amacına uygun olana dikkat edip diğer sözlere önem vermeme.
5. Duygusal Dinleme: Konuşana duyulan sevgi ya da nefret yüzünden, işittiklerini yargısız benimseme ya da yadsıma.
6. Anlamadan Dinleme: Sözcük dağarcığının yetersizliği, konunun yüksekliği, dinleme alışkanlığının eksikliği vb. nedenlerle dinlediğini anlamama.

7. Yarı Dinleme: Kendini, dinlediklerinin uyandırdığı çağrışımlara bırakarak yarı dalgın dinleme.

Göğüş (1978)'ün tasnifi incelendiğinde “*anlamadan dinleme*” ve “*yarı dinleme*” türü dikkat çekmektedir. Anlamadan dinlemenin tanımına bakıldığında “*dinlediğini anlamama*” ifadesi oldukça ilginçtir. Dinleme alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde bir dinleme eyleminden bahsedebilmek için “anlamlandırma”nın gerçekleşmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Anlamlandırmanın olmadığı durumlar, “işitme” sözcüğüyle nitelenmektedir. Dolayısıyla “Anlamadan dinleme gerçekleşebilir mi?” ve “Anlamadan dinleme, bir tür müdür?” sorusu, zihinde belirmektedir. Bu sorulara, literatür dikkate alınarak bir cevap verilmek istenirse dinlemenin anlama ile gerçekleşen bir süreç olduğu sonucuna ulaşılabilecektir. Böylece “*anlamadan dinleme*” adlı bir türün varlığından söz etmenin yanlış olacağı kanaati uyanmaktadır. Bahsi geçen bir başka dinleme türü, “*yarı dinleme*”dir. Dinleme etkinliği, fiziksel ve zihinsel unsurları olan karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle dinleme, ya gerçekleşir ya da gerçekleşmez. Dolayısıyla dinlemenin “yarı”sı olmayacağı düşünülmektedir.

Yalçın (2002:131-135), üç tür dinleme türünden bahsetmekte ve açıklamaktadır. Yalçın'ın yaptığı sınıflama aşağıdadır:

1. Seçerek Dinleme: İnsan beyni dışarıdan gelen seslerin hepsini değil bir kısmını dinlemektedir. Seçerek dinleme, beynimizin bu çalışma biçimine paralel olarak yapılan dinlemedir. Bir insanın ne aradığını bilmesi ve ona göre dinlemesidir.

2. Katılımlı Dinleme: Karşımızdaki insana, onu dinlediğimizi hissettirmeye dayanan bir dinleme türüdür. Dinleyenin, konuşmacıya dinlediklerini yansıtması ve böylece konuşmacıya dinlediğini göstermesiyle oluşan psikolojik bir rahatlama sağlama durumudur. Katılımlı dinlemenin özellikleri; anlatılanlara açıklık getirilmesini istemek, sözleri yorumlamak veya başka türlü söylemek, duygularını yansıtmak, başlıca fikir ve duyguları özetlemek şeklinde sıralanabilir.

3. Eleştirel Dinleme: Eleştirel dinleme, dinlediğimiz şeyin doğru olup olmadığını belirlemektir. Eleştirel dinlemede dinleyici, dinlediği her şey için bazı sorular sorma alışkanlığı kazanmalıdır. Konuşmacının anlattıklarının hızla analizini yaparak; sunduğu bilginin kendi kişisel yorumu mu olduğu, gözlemlere mi dayandığı veya belirli bir kaynaktan mı alındığının ortaya konulması gerekmektedir.

Yukarıdaki tasnife bakıldığında Yalçın (2002)'ın, dinlemede bireyin aktif olduğu bir sınıflama yaptığı görülmektedir. Buradan dinleme sürecinde bireyin, pasif olamayacağı sonucu çıkarılabilir.

Dinleyicinin bulunduğu duruma, ortama ve ihtiyacına göre değişen dinleme türlerini Temur (2001:62) ve Doğan (2007: 34–35) iki temel başlık altında vermektedir:

1. Etkileşimli Dinleme: Bu çeşit dinlemede dinleyen ile konuşan arasında bilgi alışverişi vardır. Karşılıklı konuşmalar esnasında gerçekleşen dinleme türüdür. Yani tepkinin, anında konuşmacıya gösterilebileceği bir ortam söz konusudur. Dinleyen, aldığı mesajlara karşılık verebilir. Telefon konuşmaları, grup ve sınıf içi dinlemeleri bu türe örnektir. Etkileşimli dinlemede dinleyici, iyi anlayamadığı bölümlerle ilgili anında sorular sorarak konunun biraz daha ayrıntılı ele alınmasını sağlayabilir. Böyle bir durumda dinlediğini anlama, sağlıklı bir şekilde gerçekleşir. Bu da iletişimde herhangi bir problemin oluşmamasını sağlar.

2. Etkileşimsiz Dinleme: Bu dinleme çeşidinde dinleyenin, aldığı mesajlara tepkide bulunması söz konusu değildir, cevap vermeyi içermeyen dinleme türüdür. Burada dinleyici karşısındaki ile herhangi bir şekilde iletişime girmez. Radyo dinleme, televizyon izleme gibi. Etkileşimsiz dinlemenin, etkileşimliye göre birtakım olumsuz yönleri bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi; dinleme hızının, konuşma hızının altı katına çıkabilmesidir. Bu durumda dinleyici, konuşmacıyı dinlerken süreçten kopabilir ve dinlediği konuya ilişkin dikkati dağılabilir.

Yıldırım (2007:67–81) aktif, empatik, stratejik, seçerek, pasif (edilgen), amaçlı, bilgi edinmeye dayalı, yorumlayıcı, eleştirel/ sorgulayıcı ve estetik olmak üzere toplam on dinleme türünü tanıtmaktadır. Bu tasnifi, Yıldırım (2007) ilgili literatür taranması sonucu oluşturmuştur. Yapılan sınıflamaya bakıldığında birbiriyle iç içe geçmiş dinleme türlerinin varlığı dikkat çekmektedir. Amaçlı dinleme, sayılan diğer bütün dinleme türlerini içine alır niteliktedir. Bu durumu (2007:76), kendi çalışmasında da açıklamaktadır: “*Amaçlı dinleme; bilgi edinmeye, yorumlamaya, eleştirmeye ve haz almaya (estetik) dayalı dinleme şeklinde sınıflandırılır.*” Sıralanan türlerin, neden ayrı başlıklar hâlinde ele alındığı konusunda bir açıklamada bulunulmamıştır. Stratejik dinleme, aktif dinlemenin bir üst basamağı olarak yorumlanmıştır. Bu tür, “*Stratejik dinleme, dinleyicinin önceden hazırlanarak gerçekleştirdiği dinleme.*” olarak tanımlanmıştır. Yapılan tanımdan yola çıkarak bu tür de amaçlı dinleme başlığı altında değerlendirilebilir.

Cihangir (2004-b:29–30) de dinleme türlerini etkili ve etkisiz dinleme olarak iki ana başlık etrafında toplamıştır. Etkili dinleme türlerini; katılımcı, edilgen, empatik, yargısız ve eleştirel, derinlemesine, çözümleyici, etkin, dikkatle ve yorumlayıcı dinleme; etkisiz dinleme türlerini ise yetersiz, kalıplaşmış, yüzeysel, görünüşte, seçerek, duyguya saplanarak, savunucu ve tuzak kurucu dinleme olarak sınıflamıştır. Yine bu sınıflamada da dinleyicinin sürece nasıl katıldığına yönelik bir dağılım söz konusudur.

Harmer (2001:200), iki dinleme türünden bahsetmektedir. Karşılaşılan herhangi bir sorunu çözme, merak etme ya da bilgi edinme gibi nedenlerden dolayı canlı ve cansız kaynaklardan sözlü yanıt alma amacıyla yapılan dinleme etkinliğini işlevsel; kişilerin özel meraklarından dolayı veya keyif alma amacıyla ilgi duydukları konuları dinlerken yaptıkları dinleme etkinliğini ise keyifsel dinleme şeklinde nitelemektedir. Bu tasnifte dinleyici her iki durumda da aktiftir. Hamer (2001), dinleyiciyi sürecin içine katmakta ve etkin kılmaktadır.

Kingen (2000:265) ayırt edici (Sesleri ve görsel uyaranları birbirinden ayırt etmek için yapılan dinleme.), estetik (Eğlence ve zevk almak için dinleme.), etkili (Bir mesajı, eleştiride bulunmadan dinleme.), eleştirel (Söylenenlerin ne anlama geldiğini tespit etmek için dinleme.) ve empatik (Kendini, konuşmacının yerine koyup onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışarak dinleme.) olmak üzere beş dinleme türü açıklamaktadır. Bunlar içerisinde öğrencilerin en çok başvurduklarının etkili, eleştirel ve estetik dinleme olduğunu dile getirmektedir. Bu üç türün, öğrencilerin en çok kullandığı dinleme çeşitleri olması şaşırtıcı değildir. Eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel itibarıyla öğretmenin anlatımına dayanmasından dolayı etkili, eleştirel ve estetik dinlemenin, öğrencinin ders işleme sürecinden verimli bir şekilde faydalanabilmek için seçtiği uygun dinleme türleri olarak değerlendirilebilir.

Tidyman ve Butterfield (1959:59) yedi tür dinlemeden söz etmektedir:

1. Basit Dinleme: Telefon konuşmaları, arkadaşlarla sohbet etme vb.
2. Ayırt Edici Dinleme: Trafikteki vb. sesleri ayırt etmek veya bir noktayı vurgularken öğretmenin sesindeki değişimleri fark etme.
3. Rahatlama İçin Dinleme: Şiir, hikâye vb. dinleme.
4. Bilgi İçin Dinleme: Anonsları vb. dinleme.
5. Fikirleri Düzenleme İçin Dinleme: Farklı kaynaklardan bilgileri düzenleme ve bunları tartışma, özetleme.

6. Eleştirel Dinleme: Konuşanın, konuşma amacını tahlil etme, konuşmadaki duyguları, propaganda vb. unsurları fark etme.

7. Yaratıcı Dinleme: Hoşlanılan müzik, drama vb. dinlemenin yanı sıra duygu ve düşüncelerini kendi cümleleriyle anlatmak için dinleme.

Bu sınıflama, Hamer (2001)'in işlevsel ve keyifsel olarak iki temel başlık altında yaptığı sınıflamanın alt başlıkları şeklinde yorumlanabilir. Basit, ayırt edici, bilgi için, fikirleri düzenleme için ve eleştirel dinleme işlevsel başlığı altında ele alınabilecekken rahatlama ve yaratıcı dinleme, keyifsel dinleme altında düşünülebilir.

Görüldüğü gibi çeşitli kaynaklarda yukarıdaki tasniflere benzer pek çok sınıflamayla karşılaşılmaktadır. Dinleme türlerine yönelik bu denli farklı sınıflamanın olması bu konunun hâlâ tartışılmakta ve üzerinde birliğe varılmamış bir konu olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Elbette bu belirsizliğin temelinde dinleme alanında yapılmış ve yapılmakta olan çalışmaların azlığı vardır. Bu konudaki belirsizlikler ya da yetersizlikler, dinleme türlerinin öğretimi konusundaki eksiklikleri beraberinde getirmekte böylece dinlediğini anlamadaki başarı düşmektedir.

Dinlediğini anlamının tam anlamıyla gerçekleşmesi, bireyler arası iletişim çatışmalarını ve toplumdaki huzursuzlukları ortadan kaldıracaktır. Bunun için bir dinleme etkinliğinde bireyin hangi dinleme türü ya da türlerini kullanacağını bilmesi gerekir. Böylece dinleme sürecinde dinleyici, dinlediklerini tam ve doğru bir şekilde anlayacak; buna göre de tepkide bulunacaktır. Sürecin sekteye uğramaması için kişinin, bir dinleme eğitimine tabi tutulması gerekmektedir. Dinleme eğitiminin belirli bir çerçevede verildiği yer olan okullarda bu beceri, sistemli bir şekilde geliştirilmektedir. Öğrenciye dinleme eğitimi, Türkçe dersine yönelik hazırlanan öğretim programları doğrultusunda verilmektedir. Şu anda eğitim öğretim kurumlarında uygulanan birinci ve ikinci kademe öğretim programları incelendiğinde dinleme türlerine yönelik açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Verilen türlerle ilgili bilgiler, dinleme eğitimi açısından önemli bir adım olarak yorumlanabilir. Çünkü sağlıklı bir dinlemenin gerçekleşmesi için öğrencilerin, dinleme türlerini ve bu türleri hangi şartlar altında kullanabileceklerini bilmeleri gerekir. Bu eğitimi verecek kişi, Türkçe öğretmenidir. Bu konuda öğrenciye rehberlik etmek durumundadır. Eğitimin Türkçe öğretmeni tarafından verilemesinin yanı sıra diğer ders öğretmenleri de verilen eğitimi pekiştirmek ve kalıcı hâle gelmesini sağlamak amacıyla derslerinde bu eğitime yönelik etkinliklerde faydalanmalıdır.

Türkçe dersi ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretim programında öğrenciye kazandırılacak dinleme türleri ve bu türlerin nasıl uygulanacağı açıklanmaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda *Öğrenme Türleri* başlığında bir dinleme türünden bahsedildiği görülmektedir:

Sorgulayıcı Dinleme: Bir konuşmada ifade edilen görüşlerin nedenleriyle birlikte verilip verilmediğini, öne sürülen gerçeklerin tutarlı olup olmadığını sorgulayarak dinlemez. Sorgulayıcı dinleyen kişi, konuşmacının görüşünü paylaşmasa da olaylara tarafsız bakabilmelidir (MEB, 2005:361).

Programda bahsedilen bu dinleme türüyle eleştirel dinlemenin kastedildiği anlaşılmaktadır. Tek bir dinleme türünü ele alan programın, 1–5. sınıf düzeyinde yani 7–11 yaş aralığında öğrencinin sadece bu dinleme türünü kazanmasını yeterli gördüğü yorumu yapılabilir. Demek ki ilköğretim birinci kademe öğrencilerinden ikinci kademeye kadar sorgulayıcı dinlemeyi kazanmaları beklenmektedir. Oysa öğrencinin sorgulayıcı dinleyebilmesi için öncelikle diğer dinleme türlerinden birkaçını (Bilgi için dinleme, estetik dinleme vb.) edinmiş olması gerekmektedir. Ayrıca o yaş grubundaki çocuklar, estetik dinlemeyi gerçekleştirebilecek düzeydedir. Bu dinleme türüne programda yer verilmemesi şaşırtıcıdır. Ders işleme sürecinin nasıl gerçekleştirildiği düşünüldüğünde öğrencilerin birinci sınıftan itibaren bilgi verici dinlemeyi öğrenmiş olmaları lazımdır. Yine bu türün de ele alınmaması ilginçtir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6–8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda ise *Yöntemler ve Teknikler* başlığı altında ele alınan yedi dinleme türü belirtilmekte ve bu türlere yönelik “Uygulama”lar açıklanmaktadır:

Katılımlı Dinleme/İzleme: Dinleme sürecinde zihinde oluşan soruların konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha iyi kavranmasıdır. Dinlenenlerin ve soruların konuşmacıya yansıtılarak karşısındakine dinlediğini hissettirme, konuşmacının rahatlamasını ve iletişimin amacına ulaşmasını da sağlar.

Uygulama: Dinleme sırasında başka bir işle uğraşmamak ve konuşmacı ile göz teması kurmak gereklidir. Konuşmacıdan anlatılanlara açıklık getirmesini istemek, konuşmacının sözlerini ve duygularını geri yansıtmak, fikir ve duygularını özetlemek bu uygulamada yapılacaklardır. Uygun yerlerde konuşmacının sözleri özetlenmeli veya söylenmek istenen geri bildirimle verilmelidir. Dinleyici, konuyu daha iyi anlamak, istekte bulunmak veya karmaşık bir probleme çözüm sunmak amacıyla da konuşmacıya sorular sorabilir. Böyle

durumlarda not alınarak veya araya girilerek “Söylediklerinizi tam olarak anlayamadım. Daha açık söyler misiniz?” gibi açıklama soruları sorulabilir.

Katılımlı dinleme, bir bakıma dinleme türleri içerisinde dinlemenin tanımını, en çok yansıtır, denilebilir. Moore (2001:123) katılımlı dinlemeyi, yansıtıcı dinleme olarak adlandırmaktadır. Ona göre yansıtıcı dinleme, bilişsel olarak dinlemenin yanı sıra duygularla da dinlemeyi içerir. Bu, konuşanın deneyimlerine karşılık vermektir ve bu deneyimleri konuşanın hissettiği gibi hissetmeye yönelik ciddi ve samimi bir girişimdir. Bu, konuşanın yansıttığı sözel ve sözsüz işaretlerin her ikisine yoğun bir dikkat yöneltmeyi gerektirir. Dinleyen, konuşanın yansıttığı içeriği ve buna eşlik eden duyguları, yani konuşanın mesajının anlamının tamamını içeren işaretleri, bir ifade içinde birleştirir. Katılımlı dinleme, söylenen hakkında bir hükme varmaksızın, konuşan kişinin ilettiği duyguları anlaşıldığını belirtmek için söylenenleri geri yansıtarak dinlemektir. Yorum yapmamak ve karşıdaki kişiye duygularının anlaşıldığını göstermek, onun daha fazlasını anlatması için rahat olmasını ve söylediklerinin yargılanma riskinin olmadığını anlamasını sağlamaktır. Böylece yaratılan kabul edici, eleştirel ve yargılayıcı olmayan ortam, konuşmacının kişisel savunmalara başvurmasını engellemekte ve kendilerini güvende hissetmelerini sağlamaktadır (Cihangir, 2004-a:240).

Katılımsız Dinleme/İzleme: Dinleme/izleme sürecinde öğrencilerin dinledikleri üzerinde düşünmelerini sağlayarak zihinsel faaliyetlerini etkin kılmaktır.

Uygulama: Dinlenen metnin bir süreçten mi bahsettiği yoksa bir açıklama mı getirdiği belirlenir. Metnin türüne ve metinden elde edilmek istenilenlere uygun olarak zihinde “Kim, ne, nereye, ne zaman, nasıl?” gibi sorulara cevap bulmaları için öğrenciler yönlendirilir.

Not Alarak Dinleme/İzleme: Dinlenenlerin/izlenenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamaktır.

Uygulama: Öğrencilerden dinleme/ izleme amaçlarına göre notlar almaları istenir. Not alırken dikkat etmeleri gereken noktalar (ana fikrin, önemli ifadelerin, güzel sözlerin not alınması; özgün ifadelerin kullanılması vb.) hatırlatılır. Öğrencilere not alabilecekleri çalışma kâğıtları verilir.

Not alma, öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları çeşitli öğrenme tekniklerinden birisi ve en yaygın olanıdır. Oğuzkan (1993:99) not almayı, “Öğretmenin anlattıklarını, derslikte yapılan araştırma ve konuşmaları olduğu gibi ya da kısaltarak yazma işi.” olarak

tanımlar. Türkoğlu vd. (2000:22) not almanın, kısa süreli hafızanın kapasitesinin daha etkili kullanılmasını ve uzun süreli hafızaya aktarılmak üzere bilgilerin kaydedilmesini sağlayan önemli bir çalışma becerisi olduğunu belirtmektedirler.

Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme (Empati Kurma): Dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlamaktır.

Uygulama: Öğrencilerden konuşmacının veya dinlediklerini / izlediklerindeki varlık ve şahıslardan birinin yerine, kendilerini koyarak olayları, duygu ve düşünceleri anlamaları istenir. Bu yöntemle yapılan dinleme / izleme, diğer kişi ile aynı fikri paylaşma anlamına gelmez. Bir süre için kendi duygu ve düşüncelerinden sıyrılarak olaylara ve durumlara karşısındakinin bakış açısıyla bakmayı ve onu anlamayı gerektirir. Öğrenci, kendini karşısındakinin yerine koyarken o kişiyi, iyi ya da kötü; onun duygularını da doğru ya da yanlış olarak değerlendirmekten kaçınmalıdır. Çünkü ön yargılı yaklaşım karşımızdakini anlamamızı engeller.

Yaratıcı Dinleme/İzleme: Öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini yorumlaması ve bunlardan yeni fikirler üretmesidir.

Uygulama: Bu yöntem iki şekilde uygulanabilir:

1. Katılımsız dinleme / izleme yapılarak konuşmacının sözlerinden yeni düşünce ve hayaller üretilir.

2. Katılımlı dinleme / izleme yapılarak konuşmacının sözlerinden üretilen düşünce ve hayaller ifade edilir. Konuşmacının daha rahat ve yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular sorulur veya cesaret verici sözler söylenir.

Yaratıcı düşünce hayal gücü gerektiren ve insanı pek çok muhtemel yanıt, çözüme ya da düşünceye götüren bir düşünme biçimidir. Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek Türkçe öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Türkçe programında da yer alan yaratıcı düşünme becerisini geliştirme konusunda Türkçe derslerinde pek çok çalışma yapılmaktadır. Yapılan bu çalışmaların bir kısmı yaratıcı düşünme teknikleri arasında da yer almaktadır. Bunlar; yaratıcı drama, altı düşünme şapkası, beyin fırtınası, yaratıcı yazma, yaratıcı dinleme/ izleme çalışmaları gibi örneklendirilebilir. Bu çalışmalar, öğrencilerin Türkçeyi kullanarak kendilerini farklı biçimlerde ifade etmelerine imkân sağlamaktadır.

Seçici Dinleme/ İzleme: Dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca yönelik olanların seçilerek dinlenmesi/izlenmesidir.

Uygulama: Seçici dinleme/ izleme aşağıdaki şekillerde uygulanabilir:

1. Önceden hazırlanmış sorular dağıtılarak öğrencilerden bunların cevaplarını bulmaya yönelik olarak dinlemeleri / izlemeleri istenir.

2. Dinleme/ izleme amacına veya ilgi alanına yönelik olarak dinlenenlerden/ izlenenlerden bir veya birkaç bölüm/ konu seçilerek yalnızca bu kısımlar dikkatle dinlenir/ izlenir.

Örneğin; hazırlanan bir karşılıklı konuşmada (öğretmen-öğrenci, doktor-hasta, satıcı-müşteri vb.) tarafların birbirlerinin konuşmalarından seçme yapmaları ve bunları sınıfta değerlendirmeleri istenir.

Eleştirel Dinleme /İzleme: Öğrencilere dinledikleri/izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurmaaktır.

Uygulama: Sunulan bilginin konuşmacının kişisel duygu ve düşüncelerini mi yansıttığı yoksa bilimsel verilere ve gözlemlere mi dayandığı hızlı bir şekilde analiz edilmelidir. Bunun için öğrencilerin konuya yönelik olarak aşağıdaki soruları sorma becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir:

1. Konuşmacının amacı nedir?
2. Konuşmacı konuyla ilgili yeterli bilgi ve birikime sahip mi?
3. Verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?
4. Konu tarafsız bir bakış açısıyla mı ele alınıyor? Eleştiriler doğru mu?
5. Alternatif çözüm önerileri sunuluyor mu?
6. Çözüm önerileri bilimsel mi? (MEB, 2006: 61-62).

Eleştirel düşünme; temelde bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimidir (Şahinel, 2005). Eleştirel düşünmenin anlamını bilmek kadar eleştirel düşünme becerilerinin ne olduğunu bilmek de önemlidir.

Bireyin eleştirel düşündüğünü gösteren bazı beceri ve tutumlar şunlardır:

- Beceriler
 - Savları analiz etme,
 - Kaynakların güvenilirliğini yargılama,
 - Konunun önemli noktalarını tanımlama,
 - Soruları açıklayabilme ve ufuk açıcı sorular sorabilme,
- Tutumlar
 - Sonuçlara ve sorulara hazır olma,
 - Bütün durumları kapsayacak şekilde konuyu ele almaya istekli olma,
 - Delil ve sebepler açık olmadan karar vermeme,
 - Alternatif yollar aramaya istekli olma.

Özden (1998), eleştirel düşünmenin özellikleri şu şekilde açıklamaktadır:

- Eleştirel düşünme aktiftir. Eleştirel düşünme kullanılırken zekâ, bilgi, bellek ve bilişsel becerilerden de aktif olarak yararlanır.
- Eleştirel düşünme bağımsızdır.
- Eleştirel düşünme yeni fikirlere açıktır. Eleştirel düşünen kişi kendi düşüncelerinden farklı düşünceleri dikkatle dinlemesini ve incelemesini bilen kişidir.
- Eleştirel düşünme, fikirleri destekleyen nedenleri ve kanıtları sürekli göz önünde tutar. Eleştirel düşünen kişi, düşüncelerinin altında yatan nedenleri iyi bilir, nedenler ve kanıtlar üzerinde tartışır.
- Eleştirel düşünme, fikirlerin organizasyonuna önem verir. Düşüncenin organizasyonu neyin sebep neyin sonuç olduğunu, nelerin kanıt olarak kullanıldığını, hangi düşüncenin temel fikir, hangisinin destekleyici fikir olduğunu belli eder.

Eleştirel düşünme yeteneğinin farklı boyutları vardır. Bir problemle karşılaşıldığında o problemi oluşturan farklı unsurları belirleyebilmek, bunlara farklı ağırlıklar verebilmek, bu

unsurlardan çözüme etkisi olabilecek ve olamayacak olanları ayırt edebilmek ve sonuca etkisi belirlenemeyenler için belirsizliği kabul etmek eleştirel düşüncenin ilk adımıdır.

Bu becerinin geliştirilmesi hem bireylerin yaşamlarını daha iyi sürdürmelerine hem de gelişen dünyaya ayak uydurmalarına yardım edecektir. Eleştirel düşünme eğitiminin amaçları çok geniş olmakla birlikte kısaca kişinin kendisinin ve diğer insanların fikirlerinin olası etkilerinin gözden geçirilmesini ve bireyin kendi düşünme sürecinde düşebileceği hata ve yanlışlıkların farkında olmasıdır. Bu nedenle eleştirel düşünme beceriler boyutunda düşünülmekte ve eleştirel dinleme/ izleme türü, öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programı ele alındığında dinleme türlerine yönelik açıklama ve uygulamalara yer verdiği görülmektedir. Aynı zamanda dinleme/ izleme etkinliklerinde hangi dinleme türünün kullanılacağı konusunda Türkçe öğretmenine rehberlik etmektedir. Birinci kademe “sorgulayıcı” başlığı ile verilen dinleme türünün ikinci kademe “eleştirel” adıyla anıldığı ve açıklandığı tespit edilmiştir. Aynı dinleme türü için neden iki farklı adın kullanıldığı anlaşılamamıştır. Bu dinleme türlerinin, literatürdeki farklı adlandırılmalarından kaynaklanan bir durum olarak yorumlanabilir.

İkinci kademe programında dinleme türlerine yönelik işleyiş, dinleme eğitiminin planlanması ve belirli bir sisteme göre verilmesi bakımından oldukça önemlidir. Buna göre ilköğretimden mezun olan bir öğrencinin kazandığı düşünülen yedi dinleme türü vardır. Bir dinleme etkinliği sırasında öğrenci, dinleme türlerinden sadece birini kullanabileceği gibi dinleme amacına uygun birden fazla dinleme türünü de kullanabilir. Örneğin, bilgi verici dinlemenin yanında eleştirel dinleme de yapılabilir. Bu hususta öğretmen, öğrencilere rehberlik etmelidir. Öğretmen, metni dinlemeye başlamadan önce öğrencilerin dinleme amacına göre kullanabilecekleri türü/ türleri sezdirerek uygun dinleme türü ya da türlerini seçmelerini sağlamalıdır.

Yukarıda belirtilen dinleme tasnifleri, dinleyenin sürece katılması ile katılmaması esasına göre şekillendirilmiştir. Dinleyenin, konuşmacıya soru sormadığı dinleme etkinlikleri pasif olarak nitelendirilmiştir. Dinlemenin anlamı ve içeriği düşünüldüğünde kişinin bu sürece aktif katılımının söz konusu olduğu görülecektir. Dinleme sırasında birey, söylenenleri işitmek ve anlamlandırmak için çaba sarf edecek, değerlendirmelerde bulunacaktır. Genel anlamıyla her dinleme sürecinin temelde aktif bir yapısı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak dinleme türleriyle ilgili sınıflandırmaların birbirinden farklı olduğu, herhangi bir türün içeriğinin aynı olmasına rağmen adlandırmasının farklı yapıldığı

görülmektedir. Dinleme türleriyle ilgili yapılan bu sınıflandırma ve adlandırmalar, konunun tam olarak yerine oturmadığını göstermektedir. Bu durum, dinleme eğitiminin amacına ulaşmasını engelleyen önemli bir etkidir. Bu olumsuz etkenin ortadan kaldırılması için araştırmacılar, program uzmanları, öğretmenler, TDK bünyesinde bulunan terim komisyonları üzerine düşen görevi yerine getirmelidir.

1.1.5. Dinleme Becerisinin Türkçe Öğretim Programlarındaki Yeri

Bireyler arası iletişim çatışmaları düşünüldüğünde eğitim öğretim açısından içinde bulunulan durum ve bunun toplum hayatına yansımaları, dinleme becerisini geliştirmeye duyulan ihtiyacı göstermesi bakımından önemlidir.

İlköğretimden yükseköğretime kadarki eğitim kademelerinde dinleme alışkanlığı üzerinde durulmadığı ifade edilmektedir (Taşer, 2001:3). İlköğretimden itibaren öğrencilere eğitimin öğretimin yanı sıra dinleme alışkanlığının edindirilmesinin, öğrencilere dinleme alışkanlık ve zevkinin kazandırılmasının Türkçe dersinin amaçları içerisinde yer almasının gerekliliği de yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır. Özbay (2001:9), çeşitli kademede okullarda güzel konuşma, güzel yazma, yazılı anlatım, sözlü anlatım, okuma teknikleri, hızlı okuma, diksiyon gibi derslerin bulunmasına rağmen dinleme ile ilgili derslerin yer almadığını belirterek dinlemenin “*ihmal edilmiş bir alan*” olduğunu gözler önüne sermektedir.

Bireylere, dinlemeye yönelik yeterli düzeyde bilgi ve eğitim verilmezse dinleme alışkanlığı kazanamamış bir toplum oluşacak ki böyle bir toplumda da çatışmalar kaçınılmaz bir hâl alacaktır. İlk edinilen dil becerisi olarak dinleme; konuşma, okuma ve yazmaya da temel oluşturur. Çocuklar hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleme yoluyla öğrencilerin iletişim kurmaları, öğrenmeleri ve zihinsel yapılarını geliştirmeleri daha kolay olur. İlköğretim çağındaki çocuklar, dakikada konuştukları kelimelerin daha fazlasını dinleyebilmektedirler. Yalçın (2002:126) bu hususu rakamlara ifade etmekte; dinlemenin, “konuşma hızının altı (6) katına çıkabildiği”ni yani beynin altı kelimeyi konuşmaya harcadığı sürede ortalama otuz altı (36) kelimelik bir konuşma metnini dinleyerek anlamlandırabildiğini belirtmektedir. Dinlemenin bu yönüyle çevreden farklı bilgiler öğrenilmekte ve zihinsel gelişim sağlanmaktadır.

Anne karında sesleri duyma ile başlayan dinleme becerisi, okul yıllarına kadar aile ve çevrede kendiliğinden edinilen bir beceridir. Okullarda ise eğitim vasıtasıyla sistemli bir şekilde geliştirilir. Dinleme, diğer becerilerle bir bütün olarak öğrenciye kazandırılmaya

çalışılır. Temel eğitim kurumlarındaki dil öğretiminde amaç, bireylerin ifade yeteneklerini geliştirmek, diğer insanlarla iletişimini sağlamak ve sahip olunan kültürü kuşaktan kuşağa aktarmaktır. Böylece dil, insanları birbirine yaklaştıran en güçlü araç konumuna gelmektedir (Kavcar, 1996:16). İfade edilen bu amacın gerçekleşebilmesi ancak iyi bir eğitimle mümkündür. Eğitim, bireyin hayata hazırlanması; değişim ve gelişmelere uygun bilgi, beceri ve davranışlar kazanması; kendi kültürünün ve çağın gereklerine göre birikimler elde etmesi; benlik, kimlik ve kişiliğini oluşturmasını sağlayan değer ve normlarla yetişmesi sürecidir. Eğitim süreci içerisinde yer alan ana dili eğitimi, bireyin hem kişisel hem de toplumsal açıdan yetişmesi bakımından özel bir öneme sahiptir. Çünkü ana dili eğitimi, bir toplumun tarih boyunca oluşmuş hayat görüşünün, ahlakının, ulusal kültürünün çocuğa mal edilmesine, onun ulusallaşmasına yardım eder; bir bakıma bunun başlıca yolu da denilebilir (Göktürk, 1993: 35).

İnsanları ve milletleri yönlendirme, değiştirme, geliştirme eğitimle olur. İnsanoğlunun bütün faaliyetlerinin temelinde bilgi yatmaktadır. İnsan, hayat hakkında ne kadar doğru bilgiye ulaşırsa, onu yaşamak için daha uygun şartlara ulaşır ve bu sayede birey belirli bir karakter ve zihniyet kazanır. Eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bir arada yürütülmesi gerekir. Bu, öğrencilerin teorik bilgileri uygulama alanı bulmasını ve böylece anlamlı hâle getirebilmesini sağlar. Öğrenci için uygulama alanı bulamayacağı bilgi hiçbir anlam ifade etmez. Bu eğitimi verebilmek için planlanmış programlara ihtiyaç duyulur. Program, okullarda eğitimin, başarıya ulaşmasında en önemli etkenlerin başında yer almaktadır. Çeşitli kaynaklarda programın “Öğretmenin çalışmaları sonucu, öğrencilerin karşı karşıya geldikleri durum (ed. Özdemir, 2004:8).”, “Belli bir çalışmanın amacını, bölümlerini, yöntemi ve süresini gösteren plan (Oğuzkan,1993:123).”, “1. Genel olarak: Etkinlik ya da işlemlerin önceden saptanmış sırasını ya da zamanını gösteren bir plan, tasarlama, izlenec. 3. Belli bir okulda yer alan belli bir dersin ayrıntılı öğretim konuları (Öncül, 2000:913).” şeklinde tanımlarıyla karşılaşılmaktadır. Programa yüklenen bu anlamlardan hareketle programın, okuldaki eğitim ve öğretimi düzenleyen amaçlı bir plan olduğu söylenebilir.

Cumhuriyetin ilanından sonra her alanda olduğu gibi ana dili öğretiminde de ciddi çalışmalar başlamış, millî birlik ve bütünlüğün bu sayede kurulabileceği, Türk kültürünü gelecek nesillere aktarmanın iyi bir ana dili eğitimi ile sağlanabileceği kabul edilmiş ve bu ilkeler göz önüne alınarak programlar hazırlanmıştır. Çağın gerekleri, bilimsel gelişmeler, değişen dünya ve ülke koşullarını bireye aktarma ve bireyi yaşadığı hayata uyumlu kılma gibi nedenlerden dolayı programlarda yıllar içerisinde birtakım değişiklikler yapılmıştır. Üzerinde

sıklıkla değişikliğe gidilen eğitim öğretim programlarından biri de Türkçe dersine yönelik hazırlanan programlardır. Türkçe programları, Türk insanının dil becerilerini geliştirerek bu dille yazılmış bilim ve sanat eserlerini anlayan, yorumlayan, değerlendiren ve kendine, topluma pay çıkarabilen bireyler yetiştirmek üzere hazırlanır (Tosunoglu, Melanlıoğlu; 2004).

Türkçe programları, birinci ve ikinci kademeye uygun olarak hazırlanmaktadır. İhmal edilmiş bir beceri olarak nitelenen dinlemenin, Türkçe programlarında ne ölçüde ele alındığını ortaya koyabilmek için cumhuriyetin ilanından bugüne yürürlüğe konan programların, birinci ve ikinci kademe olmak üzere iki başlık altında incelenmesi daha faydalı olacaktır. Türkçe öğretim programlarında açıklanan dinleme türleri, araştırmanın ‘Dinleme Türleri’ başlığı altında ele alındığından bu bölümdeki incelemeye türler dâhil edilmemiştir.

1.1.5.1. İlköğretim Birinci Kademe Programlarında Dinleme Becerisi

İlköğretim birinci kademedeki bugüne kadar toplam yedi programın uygulamaya konulduğu tespit edilmiştir. Bunlar sırasıyla 1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programları, 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programları, 1936 Yeni İlkokul Müfredat Programı, 1948 İlk Okul Programı, 1968 İlkokul Programı, 1981 Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ve 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar)Öğretim Programı’dır.

1924 programında temel dil becerilerinden biri olan dinlemeye yönelik herhangi bir ifadeye yer verilmediği tespit edilmiştir.

1926 ve 1936 programında “dinleme” ile ilgili bir bilgiye rastlanmamakla birlikte Her iki programda da Türkçe dersinin amaçları belirtilirken,

“Talebeye düşündüğünü, duyduğunu ve bildiğini diğer kimselere şifahen veya tahriren doğru ve güzel anlatmak kabiliyetini iktisap ettirmek.

Talebeye, bildiğini, düşündüğünü ve duyduğunu sözle ve yazı ile iyi ve doğru olarak anlatmak iktidarını kazandırmak.” ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifadelerde geçen “duyma” eylemi ile dinlemenin mi yoksa işitmenin mi kastedildiği anlaşılmamaktadır.

1948 programında yine Türkçe dersinin amaçları arasında “Onlara gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözle ve yazı ile doğru olarak anlatma kudretini kazandırmak.” maddesi yer almıştır. Burada da “duyma” eyleminin işitme anlamında kullanılmış olabileceği düşünülmektedir. Programda “okuma” dersinin açıklamaları kısmında “*dikkatle dinleyerek anlamaya alışmak*” ifadesi

geçmektedir. İfadeden programda dinleme becerisinin anlamaya bütünleştirildiği sonucu çıkarılmak istense de programın geri kalanında “dinleme” becerisinin eğitimine ilişkin hiçbir ifade yoktur.

1968 programında “dinleme” dil etkinlikleri arasında sayılmış ve dinlemenin diğer etkinliklerle bir arada verilmesi gerektiği belirtilmiştir. 1968’de uygulamaya giren programı, dinlemenin, az da olsa, ele alındığı ilk program olarak nitelemenin yanlış olmayacağı söylenebilir. Dersin sonunda öğrencinin kazanacakları, amaçlar başlığı altında şu şekilde dile getirilmiştir:

“Dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlamaya alışırlar.

Gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözle veya yazı ile doğru, amaca uygun ve etkili olarak anlatma gücünü kazanırlar.

Dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkini elde eder; seviyelerine göre yazılmış kitapları, yazıları arayıp bulmaya, istekle okumaya yönelirler.”

Yukarıda sıralanan amaçlar dikkate alındığından bundan önceki programlarda yer alan belirsiz ifadelerin olmadığı görülmektedir. Önceki programlarda geçen “*duyma*” ile ne anlatılmak istendiği tam olarak anlaşılmamaktadır. Muğlâk ifadeler, 1968 Programı ile netleşmekte; dinlemenin bir beceri olarak ele alındığı ifade edilmektedir. Programda dinlemenin, anlamaya yönelik bir beceri olduğu ve bu becerinin alışkanlığa dönüştürülmesinin amaçlandığı açıkça belirtilmektedir. Aynı zamanda programda toplumsal hayatta yapılan konferans, mülakat gibi konuşma örnekleri verilerek dinlemenin hayattaki öneminden bahsedilmiş, öğrencilere dinleme alışkanlığının kazandırılması istenmiştir.

Sözü edilen programda “dinleme”, dil bilgisi ve imla çalışmaları içinde yer almış; “*Öğrenciye imkânların elverdiği ölçüde radyo veya televizyondaki konuşmalar, Türkçeyi güzel konuşanlar tarafından banda, plağa okunan şiirler, hikâyeler, masallar dinletilmelidir.*” ifadesiyle yapılacak etkinlikler örneklendirilmiştir.

1981 Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda “dinleme” becerisinin öğretimi, Genel Amaç seviyesinde yer almıştır:

“Öğrencilere, görüp izlediklerini; dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;

Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak;

Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak.”

1968 programında olduğu gibi bu programda da dinlemenin, bir alışkanlığa dönüştürülmesi amaçlanmıştır.

“Dinleme” 1981 programında bağımsız bir öğrenme alanı olarak değil “Anlama” öğrenme alanının altında “*Dinleme ve izleme tekniği bakımından*” ifadesi ile ayrı bir alt başlık olarak ele alınmıştır. Programda sınıf seviyelerine göre günlük konuşmaları, bireysel ve küme konuşmalarını, anlatılanları dinlemek, dinleme kurallarına uymak ve 1. sınıfta 3–5 dakikalık dikkatli dinleme süresini 5. sınıfta 15–20 dakikaya çıkarmak hedeflenmiştir.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Program’ı ‘dinleme’yi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alan tek programdır. Genel Amaçlar’da dinleme içinde düşünülebilecek maddelerle öğrencilerin,

“Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek;

Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek;

Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek.” amaçlanmaktadır.

“Öğrenme Alanları” başlığı altında Türkçe öğretim programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Programda dinleme becerisi altında şu bilgilere yer verilmiştir (MEB, 2005:18):

“Dinleme seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç işitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır. Ancak dinleme, işitmeden farklı olarak dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma gibi zihinsel işlemleri de gerektirir. Bu nedenle dinleme, amaçlı bir zihinsel

etkinliktir. Dinleme süreci ses ile sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlamaktadır. İkinci aşamada uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli olanlar seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Ardından bunlar, kişinin zihinsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırma önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, birleştirilmekte, sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır.

Çocuklar dil edinme sürecine dinleme ile başlarlar. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi diğer alanlara da temel oluşturur. Çocuklar hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleme yoluyla öğrencilerin iletişim kurması, öğrenmesi ve zihinsel yapısını geliştirmesi kolay olmaktadır. İlköğretim çağındaki çocuklar dakikada konuştukları kelimelerin daha fazlasını dinleyebilmektedirler. ... Dinleyerek öğrenen öğrenciler, bu becerilerini bir öğrenme aracı olarak hayatları boyunca kullanırlar. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir. Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapılacak tüm etkinlikler öğrenci merkezli olmalı, öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır.”

Görüldüğü gibi program, dinlemenin; okuma, konuşma, yazma gibi ayrı bir dil becerisi olduğunu vurgulamakta; işitmeden farklı bir süreç olduğuna dikkatleri çekmekte ve diğer dil becerilerini temelini oluşturduğunu ifade etmektedir.

Program, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durmaktadır. Bu çerçevede dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkati yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin dinleme, anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmiştir. Bu amaçla ön bilgileri kullanma, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, özetleme gibi çeşitli zihinsel beceriler ile dinlemeye yönelik kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinleme gibi tür, yöntem ve teknikleri içeren çalışmalar yer almaktadır.

Birinci kademe programları incelendiğinde “dinleme”nin, diğer becerilere (sırasıyla okuma, yazma ve konuşma) göre ihmal edilmiş bir öğrenme alanı olduğu sonucuna ulaşılabilir. 1968 programına kadar dinlemeye yönelik açık bir ifade belirlenememiştir. Bu durum uygulanan programlar için büyük bir eksikliklerdir. Dil becerilerinin bir bütün olduğu düşünüldüğünde herhangi bir becerideki eksikliğin diğer becerileri de olumsuz etkileyeceği bir gerçektir. 1968 programında belirtilen ve kendinden sonraki programlarda da dile getirilen dinlemenin bir “alışkanlı”ğa dönüştürülmesinin istenmesi, bu beceri için olumlu bir gelişmedir. Çünkü her dil becerisi kendi başına yeterli olarak düşünülemez. Bir beceri ancak diğer becerileri desteklediği ölçüde gelişebilir ve dile katkı sağlayabilir.

1.1.5.2. İlköğretim İkinci Kademe Programlarında Dinleme Becerisi

Türkçe dersine yönelik hazırlanan ilköğretim ikinci kademe programlarına bakıldığında yürürlüğe konan sekiz program olduğu görülmektedir. Bunlar sırasıyla 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı, 1929 Ortaokul Türkçe Programı, 1931–1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı, 1938 Ortaokul Türkçe Programı, 1949 Ortaokul Türkçe Programı, 1962 Ortaokul Türkçe Programı, 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı’dır.

1924 programında dinlemeye yönelik herhangi bir ifade bulunmamaktadır.

1929 programı ve *1931–1932* Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı’nda Türkçe derslerinin başlıca gayelerinde “Talebede dinlediği ve okuduğu parçalar üzerinde düşünme ve bedii kıymeti takdir etme kabiliyetini inkişaf ettirmek, talebeye iyi eserleri okuma zevkini vermek ve okumaya değer kitaplarla kendilerinin daimi temasını temin etmek.” amaçlanmıştır. Bu madde dışında adı geçen programlarda dinlemeyle ilgili başka bir bilgi yoktur. *1938* Ortaokul Türkçe Programı’nda ise yukarıdaki ifade farklı kelimelerle aynen ifade edilmiştir: “Talebede dinlediği ve okuduğu parçalar üzerinde düşünme ve estetik değerini takdir etme kabiliyetini inkişaf ettirmek.”

1949 Ortaokul Türkçe Programı’nda amaçlar başlığı altında “ Onlara gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazıyla doğru olarak anlatma kudretini kazandırmak” ifadesi yer almaktadır. Bunu dışında dinlemeye yönelik bir açıklamada bulunulmamıştır. *1962* Ortaokul Türkçe Programı’nda ise yine aynı başlık altında ifadenin tekrarlandığı ve programın geri kalanında dinlemeden bahsedilmediği görülmektedir.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda uygulanan diğer programlardan farklı olarak dinleme, bir dil becerisi olarak ele alınmıştır. Genel Amaçlar'da dinlemeye yönelik verilen maddeler aşağıdadır:

“Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;

Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;

Onlara dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmak.”

Açıklamalar başlığı altında Türkçenin her şeyden önce anlama ve anlatma gücünü geliştireceği vurgulanmaktadır. Yazılı metinlerin okunup anlaşılmasının yanında dinlenen bir konuşmanın veya konferansın anlaşılmasına da önem vermek gerektiği şu şekilde belirtilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006:361):

“... yazılı bir metinde önce yazıyı, yazıdaki düğüm noktalarını çözmek gerekir. Bunun içindir ki okullarımızda okumaya, yazılı bir metni anlatmaya büyük önem verilmektedir. Bu, yerinde bir tutum olmakla birlikte günümüzde görsel ve işitsel araçların hızla gelişerek günlük hayatımızda çok etkin bir hız kazanmış olması, dinleyerek, dinlemesini bilerek anlamayı da ön plana getirmiş bulunmaktadır. Toplumsal ve demokratik yaşayışın gelişmesi, radyoda, televizyonda, açık havada ya da bir salonda izlenen bir konuşmayı anlamamanın önemini büyük ölçüde artırmıştır. Bu yüzdendir ki yazılı metinlerin okunup anlaşılmasının yanında dinlenen bir konuşmanın veya konferansın anlaşılmasına da önem vermek gerekir. Yani yalnız okunulan metni değil konuşulan ve dinlenileni anlama da Türkçe dersinin etkinlikleri arasındadır.”

Yukarıdaki ifade, dinleme adına olumlu özellikler taşımakla birlikte düşündürücüdür. Dinlemeye yönelik açıklamalarda bulunulması açısından olumlu; dinlemenin bireyler arasındaki iletişimde taşıdığı önemin göz ardı edilerek sadece görsel ve işitsel araçlarla ilişkilendirilmesi açısından ise düşündürücüdür. Görüldüğü gibi yapılan dinlemeyle ilgili

açıklamalarda söylenenlerin nasıl gerçekleştirileceği bilgisi verilmemekte; buna yönelik etkinlik örneği ya da örnekleri bulunmamaktadır.

Programda temel öğrenme alanları “anlama” ve “anlatma” olarak iki bölüme ayrılmış; anlama altında *Dinleme ve İzleme Tekniği Bakımından* başlığı ile dinlemeye yönelik öğrenciye kazandırılacak davranışlar ve dinleme süreleri, sınıf seviyelerine göre sıralanmıştır. Öğrencilerin altıncı sınıfta 25 – 30; yedinci sınıfta 30 – 35; sekizinci sınıfta ise 35 – 40 dakikalık bir konuşmayı vb. dinleyebileceği belirtilmiştir. Ancak hangi noktalar göz önüne alınarak bu sürelerin tespit edildiği konusunda bir açıklamada bulunulmamıştır. Doğan (2007), yaptığı çalışma sonucunda programda belirlenen bu sürelerin geçerli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Uygulamaya konulan ve hâlen yürürlükte olan son program, *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8. Sınıflar)*'dur. Programda dinleme, ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

Programın “Genel Amaçlar”ı sıralanırken dinleme becerisine yönelik düşünülebilecek maddeler şunlardır:

Öğrencilerin,

“4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerini;

5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları;

6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri;

8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları.” amaçlanmaktadır.

Özbay (2009,82), sıralanan bu maddelerin birebir dinleme becerisine yönelik olmadığını; dinlemeden madde aralarında bahsedildiğini iddia etmektedir.

Programda temel dil becerileri, “*Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuma, dinleme/ izleme, konuşma, yazma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Bu temel dil becerileri hem kendi içerisinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir.*” ifadesiyle açıklanmıştır. Dinleme becerisi, dinleme/ izleme olarak nitelenmiş ve şu şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2006:5–6):

“Dinleme/ izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. ... Programda dinleme/ izleme becerisi; öğrencilerin iyi bir dinleyici/ izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Programın bu bölümü, “dinleme/ izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümleme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/ izleme alışkanlığı kazanma” amaçlarında oluşmaktadır. Öğrencilerin düzeylerine yönelik hazırlanan kazanımların, uygun etkinliklerle desteklenerek uygulanması, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını ve toplum hayatına aktif birer dinleyici/ izleyici olarak katılmalarını sağlayacaktır.

Dinleme/ izleme sürecinin başarıya ulaşabilmesi için yapılan tüm dinleme/ izleme etkinliklerinin değerlendirilmesi gereklidir. Bu amaçla programda öğrencilerin kullanacağı değerlendirme ölçütleri ile yapılan etkinlikleri değerlendirmeye yönelik formlar yer almaktadır. Bu formların kullanılması dinleme/ izleme sürecini verimli kılacak ve öğretmene nesnel bir değerlendirme imkânı sağlayacaktır.”

Programda her bir beceriye ne ölçüde yer verildiği açıklanmış; dinleme becerisine %15’lik bir pay ayrıldığı, becerilerin programdaki oranlarının verildiği tabloda belirtilmiştir. % 15’lik pay, diğer becerilerle kıyaslandığında yeterli bir oran gibi görülmesi de uygulanan gerek birinci gerekse ikinci kademe programları düşünüldüğünde olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir.

Programın dinleme/ izlemede öğrenciye kazandırmak istedikleri beş (5) amaç kırk iki (42) kazanım şeklinde bir tabloda listelenmiştir. Bu kazanımlar sıralanırken sınıf seviyesi belirtilmemiş; 6, 7 ve 8. sınıflar için toplu bir kazanım listesi sunulmuş ve kazanımların öğrenciye verilmesi işinde seviye, Türkçe öğretmenine bırakılmıştır. Türkçe öğretmeni, bu işte ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitabından faydalanabilir. Programdaki dinleme/ izleme kazanımları şu şekilde ifade edilebilir:

1. Dinleme/ izleme kurallarını uygulama

Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler.

Başkalarını rahatsız etmeden dinler/ izler.

Dinlenenle ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.

Dinleme/ izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Dinlenenin/ izlenenin anlamı ve çözümleme

Dinlenenin/ izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

Dinlediklerindeki/ izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.

Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler.

Dinlediklerinin/ izlediklerinin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.

Dinlediklerindeki/ izlediklerindeki yardımcı fikirleri/ duyguları belirler.

Dinlediklerindeki/ izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.

Dinlediklerinde/ izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.

Dinlediklerinde/ izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.

Dinlediklerindeki/ izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.

Dinlediklerini/ izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.

Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.

Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.

Dinlediklerinde/ izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.

Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.

Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.

Dinlediklerinde/ izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.

İpuçlarından hareketle dinlediklerine/ izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.

Dinlediklerinin/ izlediklerinin öncesi ve/ veya sonrasına ait kurgular yapar.

Dinlediklerinin/ izlediklerinin başlığı/ adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.

Dinlediği/ izlediği metne farklı başlıklar bulur.

Görsel/ işitsel unsurlarla dinledikleri/ izledikleri arasında ilgi kurar.

Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.

Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.

Dinlediklerini/ izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.

Dinlediği/ izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/ şairi hakkında bilgi edinir.

3. *Dinlediklerini/ izlediklerini değerlendirme*

Dinlediklerini/ izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.

Dinlediklerini/ izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.

Dinlediği/ izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.

4. *Söz varlığını zenginleştirme*

Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.

Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.

Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler/ kullanır.

Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.

Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.

Dinlediklerinden/ izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

Dinleme amaçlarına bakıldığında becerinin uygulanması sırasında öğrencinin birtakım kuralları sergilemesi beklenmektedir. Sıralanmış yirmi beş maddede türlerle yönelik bir ayrımın gözetildiği dikkat çekmektedir. Öğrencinin dinlediklerini birebir kabul etmesi yerine dinlediklerini değerlendirmesi istenmekte ve dinlediklerinden hareketle kelime hazinesine yeni kelimeler eklemesi istenmektedir.

Diğer programlardan farklı olarak bu programda içeriğe uygun hazırlanan ders kitaplarında, her temada bir tane olmak üzere, dinleme metinleri bulunmaktadır. Bu metinlerin hangi ölçütlere göre belirleneceği programda “*Dinlenecek/ izlenecek materyallerin içeriğinde bulunması gereken özellikler*” başlığı altında açıklanmıştır (2006:57):

1. Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
2. Millî, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.
3. Siyasi kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.
4. Öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek, cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır.
5. İnsan hak ve özgürlüklerine, insani değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.
6. Dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
7. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.
8. İşlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.
9. Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır.
10. Dinleme metinlerinde metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz.
11. Aynı temada birden fazla dinleme/ izleme materyaline yer verilecekse bunların türleri farklı olmalıdır.
12. Öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
13. Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.

Dinleme parçalarında bulunması gereken nitelikler incelendiğinde sıralanan ifadelerin, millî eğitimin ve programın genel amaçlarını yansıttığı söylenebilir.

Programda aynı zamanda dinleme/ izlemeye yönelik yedi yöntem ve teknikten bahsedilmiştir (2006:61–62). Ele alınan bu yöntem ve teknikler, tezin Dinleme Türleri başlığı

atında ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Bunun dışında dinleme becerisini geliştirici etkinlik örnekleri de programda yer almıştır. Önerilen örnekler incelendiğinde “dinleneni /izleneni anlama ve çözümlenme” amacına uygun etkinliklerin sayıca fazlalığı göze çarpmaktadır. Verilen etkinlik örneklerinde hangi dinleme yöntem ve tekniğinin kullanılacağı da küçük bir not şeklinde belirtilmektedir. Programda yer alan dinleme etkinlik örneklerinden biri aşağıdadır (2006:86):

Tablo 1.1.5.2.1: Dinleme/ İzleme Becerisi İçin Etkinlik Örneği

DUYGUYU TAHMİN ET
DERS: Türkçe
SINIF: 7
YAKLAŞIK SÜRE: 15 dakika
TEMEL DİL BECERİLERİ: Yaratıcı düşünme
ÖĞREME ALANI: Dinleme
AMAÇ: Dinleneni/ izleneni anlama ve çözümlenme
MATERYALLER: Kaset, teyp
SÜREÇ
Öğretmen tarafından basit bir cümle teybe beş defa kaydedilir. Her defasında yeni bir duyguyu yansıtmak için ses tonu değiştirilir. Öğrencilerin, değişik tonlamalarla söylenen cümlelerdeki duyguları belirtmeleri istenir. Öğrenciye, doğru olarak tespit ettiği her duygu için bir puan verilir. Yeni bir cümle, farklı ses tonlarıyla değişik duygular yansıtılmaya çalışılarak öğrencilere okutulur. Başarılı öğrencilere puan verilir.
DEĞERLENDİRME
Açık uçlu sorular sorulur.

Yukarıda dinleneni/ izleneni anlama ve çözümleme amacına göre hazırlanan etkinlik, ayırıştırıcı dinleme türünü örneklendirmektedir. Bu etkinliğin, “Dinlediklerinin/ izlediklerinin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.” ve “Dinlediklerinde/ izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.” kazanımlarını gerçekleştirmek için hazırlandığı düşünülebilir. Programda verilen dinleme etkinliklerinin geneli, çalışma kâğıdı şeklinde düzenlenmiştir.

Uygulamaya konan ikinci kademe programlarına bakıldığında cumhuriyetin ilk yıllarındaki programların okuma ve yazma becerisine odaklandığı görülmektedir. Elbette bu durum, bir tesadüf olarak yorumlanamaz. Bilindiği gibi harf inkılâbıyla birlikte yeni harflerin öğretimine yönelik bir okuma yazma seferberliği başlatılmış; bu özel durum da yürürlüğe konan Türkçe programlarına yansımıştır.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda dinlemenin önemi üzerinde durulduğu söylenebilir. Ancak Özbay (2009:78), programda ilgili hedef davranışlara, öğretme-öğrenme ile sınıma durumlarına yeterince yer verilmediğini düşünmektedir..

Şu an yürürlükte olan program, dinleme becerisi bakımından diğerlerinden ayrılır. Programda dinleme becerisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınması; dinlemenin, işitmeden farklı bir süreç olduğunun belirtilmesi; Türkçe derslerinde Türkçe öğretmenine rehberlik edecek dinleme tür ve yöntemleri ile etkinliklerinin önerilmesi olumlu gelişmelerdir. Ancak dinlemeye yönelik yapılan bu uygulamaların yeterli olduğu söylenemez. Programın dinleme/ izleme becerisine yönelik aksayan yönlerini Özbay (2010-b:41-42), şu şekilde ifade etmektedir:

“Programda dinleme/ izleme becerisi ile ilgili olarak 5 amaç 42 kazanıma yer verilmiştir. Dinleme becerisi ile ilgili amaç ve kazanımlar incelendiğinde “Söz varlığını zenginleştirme” amacına yönelik kazanımların anlamadan ziyade anlatmaya yönelik ifadeler taşıdığı görülmektedir. “... örnek verir, ... kullanır, ... cümle içinde kullanır.” ifadeleri anlatıma yöneliktir. Bu amacın altında yer alacak kazanımlar anlamaya yönelik olmalıdır. Mesela: Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrar. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini anlar. Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler. Aynı kavram alanına gire kelimelerin anlam farklılıklarını ayırt eder.

Verilen örneklerdeki cümleler, anlamaya yönelik ifadelerdir. Programın dinleme/ izleme (anlama) ile ilgili kazanımları arasında yer verilmesi gereken kazanım cümleleri bu tipte olmalıdır.”

Özbay (2010:46)'ın programla ilgili bir başka eleştiri noktası, becerilere ayrılan zaman konusundadır:

“2005 programı, okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere % 30 oranında yer verirken dinleme/ izleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere bu oranın yarısı kadar yani % 15 oranında yer verilmektedir. Bu şartlar altında çocukların okuma becerilerinin, dinleme becerilerine nazaran daha fazla gelişmesi doğal bir sonuç olacaktır. Bu da çocukların daha gelişmiş olan becerilerine yönelik tutum ve ilgilerinin artmasına daha az gelişmiş becerilerine yönelik tutum ve ilgilerinin azalmasına sebep olacaktır. Bu da Türkçe öğretiminin ilkeleri ile çelişen bir durumdur ve kabul edilmesi mümkün değildir.”

Programda becerilerin yer alma oranı incelendiğinde dinleme becerisi için kendinden önceki programlara nazaran iyi bir tablo çizilse de program kendi içinde düşünüldüğünde ve her becerinin aynı ölçüde geliştirilmesi gerektiği dikkate alındığında bir aksaklıktan söz edilebilir.

Tablo 1.1.5.2.2: Dil Becerilerinin Oranı ile Bu Becerilerin Amaç ve Kazanımları

Beceri	Oran	Amaç	Kazanım
Dinleme/ izleme	% 15	5	42
Okuma	% 30	5	51
Konuşma	% 20	5	42
Yazma	% 20	6	42

Yukarıdaki tabloda öğrenme alanlarına ait oranlar verilmektedir. Programda dinleme, konuşma, okuma ve yazma ayrılan payların yanında dil bilgisine de % 15 yer verildiği ifade edilmektedir. Burada dil becerileri açısından bir değerlendirme yapıldığı için dil bilgisine ayrılan oran tabloda verilmemiştir. Dil becerileri açısından Tablo 1.1.5.2.2 incelendiğinde

dinleme/ izleme, konuşma ve yazma kazanımları eşitken okuma kazanımları elli bir tanedir. Bu sayı, becerilere ayrılan payda olduğu gibi öğrenme alanlarının eşit oranda geliştirilmesine imkân vermemektedir. Bu, Türkçe eğitimi ve öğretimi için olumsuz bir durumdur.

Belirtilen bu durumun yansımaları, Türkçe eğitimi ve öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda kendini hissettirmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine yönelik tutum ve ilgilerini ölçmeye yönelik birçok çalışma varken (Bağcı, 2007; Tayşi, 2007; Balcı, 2008; Sallabaş, 2007; Büyükkiz, 2007) dinleme becerisine yönelik bir tutum ölçeği dahi yoktur.

Dil eğitimi başka bir ifadeyle Türkçe eğitim ve öğretiminin diğer bütün derslerin temeli olmasının yanı sıra toplumda sağlıklı ilişkiler kurmanın, toplumdaki çatışmaların önlenmesinin ön koşuludur. Bunun için okul öncesi eğitim yıllarından başlanarak dil becerilerinin birbirine paralel şekilde geliştirilmesi hususu ihmal edilmemelidir. Zaten çocuk, okul çağına gelene kadar kullandığı becerileri, gelişigüzel bir şekilde edinmektedir. Bu becerilerin, sistemli bir şekilde ele alındığı ve geliştirildiği yer eğitim kurumları yani okullardır. Okullarda verilen dil eğitimi, belirli bir program dâhilinde yürütülmektedir. Dil eğitimin yapıldığı Türkçe derslerinde uygulanan programlar, hem birinci kademe hem de ikinci kademe olmak üzere iki boyutta cumhuriyetin ilanından bugüne kadar olan süreç içerisinde değerlendirilmiştir.

Değerlendirmede batıda söylendiği gibi ülkemizde de dinlemenin ihmal edilen bir beceri olduğu ancak 1968 yılındaki programla bu becerinin, Türkçe eğitim ve öğretimi içinde düşünüldüğünü; dinlemenin günümüzde önemimin anlaşılmasına rağmen diğer beceriler göz önüne alındığında hâlen arka planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dinleme eğitimi çok küçük yaşlardan itibaren sistematik ve planlı bir biçimde geliştirilmelidir. Temel eğitimin birinci kademesinden itibaren öğrenciye dinlediğini doğru kavrama bilinci kazandırılması gerekir. Öğrencinin dinlediklerinin ne kadarını anlayamadığı ve bunun nedenlerinin bilinmesi hususunda kendisine yardımcı olunmalıdır. Bu yardımın sağlanabilmesi içinse öğrencinin dinleme sürecinin (dinleme öncesi, sırası ve sonrası) farkında olması gerekir. Öğrencinin dinleme sürecinin farkında olması için üst düzey düşünme becerilerini kullanması gerekir. Öğrenciye bu becerileri nasıl kullanacağı konusunda da bir eğitim verilmelidir. Dinleme sürecinin farkında olan bir öğrencinin, dinlediğini anlama konusunda bir sıkıntı yaşamayacağı söylenebilir.

1.1.6. Üstbiliş

Yapılan çalışmalarda “metacognition” kavramının Türkçeye çeşitli şekillerde çevrildiği görülmektedir. Araştırmalara bakıldığında metacognition (üstbiliş) kavramının Türkçe karşılığında bir fikir birliği sağlanamadığı tespit edilmiştir (Gelen, 2003; Akın, 2006, Özcan, 2007). Yapılan literatür taramasında bu kavramı karşılamak için “yürütücü biliş”, “biliş ötesi”, “biliş üstü”, “bilişsel farkındalık” gibi kelime gruplarının kullanıldığı görülmüştür. Üstbiliş ve onunla ilişkili kavramlar hakkında bir terim birliğinin olması gerektiğini düşünen Özsoy (2007), Türk Dil Kurumundan bu kavramlar için Türkçe karşılık önerileri talep etmiştir. TDK, “*metacognition*” kavramını, Türkçede “üstbiliş” ile karşılamıştır. Bu çalışmada “*metacognition*” yerine TDK’nın önerdiği “üstbiliş” kelimesi, bu kavramı karşılamak üzere kullanılmıştır.

Üstbiliş kavramı, Flavell tarafından daha önce üzerinde çalıştığı üst-bellek (meta-memory) terimine dayandırılarak 1970’lerin başlarında ortaya çıkmıştır. Üstbiliş terimi, ilk kez Flavell’in bu makalesinde resmî olarak yer almıştır. Flavell (1976), üstbilişin, hem izleme hem de düzenleme unsurlarından meydana gelen bir kavram olduğunu ifade etmiştir.

Üstbilişin soyut bir kavram olması ve bu kavramın araştırma konularına göre değerlendirilmesi, ilgili çalışmalarda kavrama ilişkin birbirinden farklı pek çok tanımın yapılmasına neden olmuştur. Yapılan tanımlardan birkaçı şöyle sıralanabilir:

Flavell (1979:906), üstbilişi “bilişsel fenomen hakkında bilgi ve biliş” olarak tanımlamış ve onu öğrencinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi şeklinde kavramsallaştırmıştır.

Brown üstbilişi, öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlamıştır (Brown, 1978).

McCormick ve diğerleri (1989)’ne göre üstbiliş, bireylerin kendi düşünme süreçleri ve stratejilerine ve bu süreçleri izleme ve düzenleme yeteneklerine ilişkin sahip oldukları bilgidir.

Üstbiliş, bireyin kendi düşünmesinin farkında olmasıdır (Doğanay ve Kara, 1995).

Taylor (1999:24) ise üstbilişi, bireyin bildiklerinin değerlendirmesi olarak nitelemiştir.

Akın (2006:42)’a göre üstbiliş bilişin bir formudur, bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrolü içeren yüksek düzey bir düşünme sürecidir.

Sıralanan tanımlar arasında bazı farklılıklar olmasına rağmen yapılan tanımlarda üstbilişin, bilişsel süreçleri denetleme ve düzenlemedeki rolünü vurgular nitelikte olduğu görülmektedir. Aynı zamanda günümüzde üstbilişin tanımı; bireyin bilgisini, süreçlerini, bilişsel ve duygusal durumları hakkındaki bilgisini, bilişsel ve duygusal durumlarını izleme ve kontrol etmesini içerecek nitelikte genişletilmiştir.

Üstbiliş genellikle bireyin öğrenmesi üzerinde bilinçli biçimde düşünmesi ve bilişini planlaması, izlemesi ve düzenlemesi olarak tanımlanır. Son otuz yıldır üstbilişle ilgili araştırmaların, sayıca artmasına rağmen üstbiliş terimi hâlâ araştırmacı ve eğitimciler tarafından belirsiz bazen de çelişkili biçimde kullanılmaktadır (Brown, 1987, Weinert, 1987). Flavell (1987:28), bu hususu şu şekilde açıklamaktadır:

“Çoğu psikolog, üstbilişin son derece önemli bir alan olduğuna ve bu alana yönelik daha ileri düzeyde teorik ve deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulduğuna inanmaktadır. Ancak hiçbirimiz üstbilişin ne olduğu, nasıl işlem gördüğü ve nasıl geliştiği konusunda tam anlamıyla detaylı bir bilgiye sahip değiliz.”

Kelimenin kapsamı ve soyutluğu düşünüldüğünde üstbiliş anlaşılması güç bir kavram olarak nitelenebilir. Ancak kavramın alt basamaklarının anlaşılmasıyla sanıldığı kadar karmaşık bir konu ile karşılaşılacağı söylenebilir.

Üstbiliş kavramıyla ilgili temel bir problem; “biliş” (cognition) ve “ötesi”nin (meta) ne olduğu konusundaki farkın ortaya konmasında yaşanan güçluktur (Brown, 1987:66). Örneğin bir metni dinlemek için gerekli olan bir beceri, bireyin metni kavrama düzeyini izleme becerisinden farklıdır. Üstbiliş ve biliş, işlev bakımından da birbirinden ayrılmaktadır. Bilişin işlevi, problemleri çözmek, iyi bir sona ulaşmak için bilişsel girişimler önermektir. Üstbilişinki ise bireyin problem çözmedeki bilişsel sürecini düzenlemek veya üstlenilen bir işi yönetmektir. Bu fark; bireyin anlamadığının farkına varması, çevrede anlamasını olumsuz yönde etkileyen faktörleri engellemek için motive olması ve kavramayı sağlamak için bilinçli bir şekilde belleğini kullanması biçiminde örneklendirilebilir (Hacker, 1998). Bunlara ek olarak Flavell (1976) öğrenmede bilişsel stratejilerin fonksiyonunu, “kolaylaştırıcı”, üstbiliş stratejilerinininkini ise “izleyici” olarak belirtmiştir.

Üstbiliş düşünme; gerekli görülen noktaların not alınması, yapılan hataların düzeltilmesi ve öğrenmenin başıyla sonu arasındaki farkın değerlendirilmesi gibi belirgin ve önemli öğrenme süreçlerini içerir. Bu durum, üstbiliş ile bilişsel süreci birbirinden ayıran

nitelik olarak değerlendirilebilir. Georghiades (2004)'e göre bilişsel öğrenme, herhangi bir eleştirel bakış açısı olmadan da meydana gelmesine rağmen üstbiliş için böyle bir durum söz konusu değildir. Öğrencilerin yönergeleri dikkatlice okumadan ya da konu hakkında bilgi sahibi olmadan bir formülü aynen alıp uygulamaları, bu duruma örnek olarak verilebilir. Böylece öğrenciler eleştirel düşünmeden görevlerini yerine getirmek için bilişsel işlevleri, başarılı bir şekilde harekete geçirmiştir. Oysa üstbilişte birey öğrenme sürecini önceden planlamalı, süreci izlemeli ve gerekli değerlendirmeyi yapabilmelidir.

Bireyler her gün üstbiliş süreçleriyle karşılaşmakta ve bunları uygulamaktadır. Bu durum, üstbiliş yaşantısı şeklinde adlandırılabilir. Üstbiliş yaşantısı, üstbilişe ait etkinlikler ve stratejileri içermektedir. Üstbilişe ait yaşantılar tahmin etme, planlama, izleme ve değerlendirme basamaklarında gerçekleşmektedir. Bu sınıflama ve açıklamalar üstbiliş yaşantılarının öğrenme süreci ve ürünlerinin izlenmesi, düzenlemesi ve kontrol edilmesini sağlayan üstbiliş etkinliklerinden oluşmaktadır. Tanımlar ve süreçlerin tamamı, üstbilişte planlama, izleme ya da denetleme ve değerlendirme basamaklarının önemine ilişkin açıklamaları içermektedir.

Üstbilişin temel özellikleri hakkında, tanımında olduğu gibi, araştırmacılar arasında bir fikir birliği olmadığı söylenebilir. Kimi araştırmacılar, üstbilişin bilinçli bilgiyi ve kasıtlı eylemleri ifade ettiğini söylerken kimileri üstbilişin sözsüz ifade edilebilir ve otomatik bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Yine bazı araştırmacılar, üstbilişin duygu ve motivasyonu içerdiğini savunurken bazıları ise onun en iyi “*duygu içermeyen bilgi*” şeklinde kavramsallaştırılabileceğini ileri sürmüştür. Garofalo ve Lester (1985) da üstbiliş kavramındaki anlaşılmaazlığın, onun iki ayrı ancak birbiriyle ilişkili unsura sahip olmasından kaynaklandığı fikrini savunmuşlardır. Bu unsurlar biliş hakkındaki bilgi ve inançlar ile bilişsel eylemlerin kontrol ve düzenlenmesidir. İlgili literatüre bakıldığında konuyla ilgili farklı tasniflerde bulunduğu da görülmektedir. Ancak bir genelleme yapılmak istenirse kaynakların büyük birçoğunda üstbilişin; üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol olmak üzere iki temel ögesinin bulunduğu söylenebilir.

Bu iki temel öge (üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol) ve alt unsurları, aşağıdaki tabloda ayrıntılarıyla gösterilmiştir:

Tablo 1.1.6.1: Üstbilişin Yapısı

Üstbiliş	
Üstbilişsel Bilgi	Üstbilişsel Kontrol
Yordam bilgisi	Tahmin
Bildirimsel bilgi	Planlama
Duruma bağlı bilgi	İzleme
	Değerlendirme

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi iki üstbilişsel bilginin alt başlıkları; yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma bağlı bilgiyken üstbilişsel kontrolünki tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmedir. Üstbilişin ne olduğunu daha iyi kavrayabilmek için bu iki ögenin içeriği bilinmelidir.

1.1.6.1. Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi, *bireyin kendine ait bilişi hakkındaki bilgi ve farkındalığını* ifade etmektedir (Akın, 2006:98). “**Ben, okumada iyiyim Ahmet dinlemede benden daha iyidir.**” cümlesi, üstbilişsel bilgiye örnek olarak verilebilir. Bilişsel bilgi doğru ya da yanlış olabilir. Diğer bilgi türlerinde olduğu gibi bu bilgide bellekte depolanır ve ihtiyaç hâlinde geri çağrılabilir. Bilişsel bilgi hakkında yapılan tanımlar kısaca şu şekilde belirtilebilir:

Bireylerin bilişsel bir organizma olarak insanlarla ve onların farklı bilişsel amaç, görev, eylem ve deneyimleriyle ilgili depolanmış dünya bilgisinin bir parçasıdır (Flavell, 1979: 906).

Kişilerin kendi bireysel süreçleri hakkında sahip oldukları, açıklanabilir, yanılma payı olan ve zamanla gelişen bilgidir (Brown, 1987:67).

Öğrencinin kendi düşünce süreçlerini anlaması ve kavramasıdır (Schraw, 1998).

İfade edilen tanımlara bakıldığında bu bilginin, doğru ya da yanlış, bireyin kendi hakkında sahip olduğu izlenimlerin hepsini kapsadığı söylenebilir. Bu bilgi, bireyin zayıf ve güçlü yönlerinin ifadesi olarak nitelenebilir. Türkçe dersinde başarılı olan bir öğrencinin Türkçe sınavına girmeden önce kendi dil becerisi hakkındaki bilgisi, üstbilişsel bilgiye örnektir.

Üstbilişsel bilginin birey, görev ve strateji olmak üzere üç değişkeni bulunmaktadır. Bunlar özetle şu şekilde açıklanabilir.

Birey değişkeni: Bireyin, insanların birer işlemci olduklarını kabul etmesi ve insan sisteminin sınırlarını bilme yeteneği anlamına gelir (Özsoy, 2007:16). Akın (2006:98)'a göre ise birey değişkeni, "Bireyin bellek içeriği hakkında sahip olduğu farkındalığı"dır. Bu bilgi, bireyin kendi becerilerini başkalarınınkiyle mukayese etmesiyle de oluşabilir. Bu değişken, bilişsel becerilerdeki bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Görev değişkeni: Bireyin karşılaştığı durumun doğası ve belirli bir işin gerektirdikleri hakkında sahip olduğu bilgiyi göstermektedir. Karşılaşılan durumun doğasıyla kastedilen bilginin niteliği, niceliği ve kişinin bilgiyi işleme becerisi hakkında sahip olduğu bilgidir (Özsoy, 2007:17). Yabancı terimlerin fazla olduğu bir metni dinlemenin zor olduğunu bilmek, bu değişkene örnek olarak verilebilir. Bu bilgi bireye, görevi yönetmesinde rehberlik eder ve onun elde edeceği başarılar hakkında bilgi sağlar (Akın, 2006:100).

Strateji değişkeni: Bireyin bir problemi çözmeye ya da görevi yerine getirmede kullanabileceği stratejiler hakkındaki bilgisidir (Özsoy, 2007:17). Bu değişken, amaç ve alt amaçların belirlenmesini, konuya ya da materyale göre hangi stratejinin başarıyı artıracığı gibi birçok bilgiyi içine alır (Flavell, 1979,907). Dinlenen metnin türüne, metinde geçen kelimelerin zorluk derecesine göre dinlediğini anlamak için öğrencilerin farklı stratejiler kullanması, bu bilgiye bir örnek olarak sunulabilir.

Bu değişkenler çerçevesinde üstbilişsel bilgi; yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma bağlı bilgi olmak üzere üç grupta düşünülmektedir (Flavell, 1979; Schraw, 1998).¹

Yordam bilgisi: Bireyin bilişsel görevleri nasıl yerine getirdiğine yönelik bilgiyi içerir ve bir şeyin hangi biçimde yapılacağını bilmesidir (Akın, 2006:116). Başka bir ifadeyle bir işin ya da görevin başarıyla nasıl sonuçlanacağını; nasıl yapılacağını bilmektir (Özsoy, 2007:15). Bu bilgiyle bir işi yerine getirmek değil o işin nasıl yapılacağını bilmek

¹ Üstbilişsel bilgiye ait terimlerde ilgili literatürde bir birliğin sağlanması amacıyla TDK'nın, Özsoy (2007:134–135)'a önerdiği Türkçe karşılıklar kullanılmıştır.

kastedilmektedir. Bilinmeyen bir kelimenin anlamının nasıl bulunacağını bilmek, yordam bilgisine örnek olarak verilebilir.

Bildirimsel bilgi: Bireyin dış dünyayı tanımlamak için kullandığı, olay ve görüşlerle ilgili bilgidir (Derry, 1989). Kısaca bireyin, söz konusu görevi kendinin yapıp yapmayacağını bilmesidir (Özsoy, 2007:15). Bir konferansı dinlemek için hangi strateji ya da stratejileri kullanıp kullanamayacağını bilmek, bu bilgi için bir örnek teşkil edebilir.

Duruma bağlı bilgi: Bireyin yordam bilgisi ve bildirimsel bilgiyi ne zaman ve niçin kullanacağını bilmesidir. Bu bilginin kullanılabilmesi için bireyin yordam bilgisi ile bildirimsel bilgiye sahip olması gerekmektedir. Örneğin, kişinin dinleme sürecinin sonunda dinlediği materyalle ilgili önemli noktaları hatırlayabilmesi için (anahtar kelimeler yazması, not tutması vb.) ne yapacağını bilmesi, bu bilgi türüne girmektedir.

Üstbilişsel bilgi, bir olay ya da durum karşısında bireyin kendi kendine ne yapabileceğinin farkında olmasıdır. Bireyin hangi dil becerilerini ne ölçüde kullanma yeteneğine sahip olduğu, bu becerileri kullanırken yararlandığı yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterliliği üstbilişsen bilginin Türkçe eğitiminde kullanımınıdır.

Üstbilişsel bilgi; *bireyin kendi bilişsel yetenekleri* (Dinleme becerisinin zayıf olduğunu söyleyebilmesi vb.), *bilişsel stratejileri* (Dinlediği metni hatırlamak için birtakım yöntem ve tekniklerden yararlanması vb.) ve *farklı durumlarda ne yapacağını bilme* (Metnin türüne göre dinleme sürecinde hangi etkinliği uygulayacağını bilme vb.) gibi bilgileri içinde barındırmaktadır. Özsoy (2007:18)'a göre bu bilgiden sağlıklı bir şekilde faydalanabilmek için aynı zamanda bireyin kendi bilgisini doğru bir şekilde tanımlayabilmesi gerekir. Kişi bildikleri konusunda bir bilinç geliştirmemişse ondan üstbilişsel bilgiyi kullanması beklenemez. Örneğin birey, dinlemede hangi seviyede olduğunu biliyorsa bu beceride kendini ona göre değerlendirecektir. Dinlediği bir metni ya da konuşmayı anlamakta zorlanıyorsa ve bunun farkındaysa ve *“Dinlemede başarılı olmayı zor bir görev olarak görüyorum.”* ifadesine yakın cümlelerle kendini dile getiriyorsa bu kişi, üstbilişsel bilgiyi kullanıyor, demektir. Bu bilinci kazanmış bir insandan sıralanan bilgileri etkili bir şekilde kullanması beklenmektedir. Üstbilişsel bilgi türlerini kullanabilme becerisi ise ‘üstbilişsel kontrol’ ya da ‘üstbilişsel denetim’ olarak adlandırılmaktadır.

1.1.6.1.2. Üstbilişsel Kontrol

Üstbilişsel kontrol, bireyin kendi öğrenmelerini kontrol etmesini sağlayacak birtakım zihinsel işlemlerin yerine getirilmesi olarak tanımlanabilir. Özsoy (2007:19), üstbilişsel kontrolü, “*üstbilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara ulaştırabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği*” şeklinde açıklamaktadır.

Bu konudaki literatüre bakıldığında üstbilişsel kontrolün, üstbilgi stratejileri olarak düşünüldüğü, öyle ele alınıp incelendiği gözlemlenmektedir. Üstbilişsel bilginin kontrolünü esas alan bu kavram, üstbilgi alanında yapılan araştırmaların temelini teşkil etmektedir. Üstbilişsel kontrol stratejileri kimi kaynaklarda (Jacobs ve Paris, 1987) üç başlıkta (planlama, izleme, değerlendirme) değerlendirilirken kimilerinde (Schraw ve Moshman, 1995; Deseote ve Roeyers, 2002) dört ana başlık (tahmin, planlama, izleme, değerlendirme) altında ele alınmaktadır. Tahminin de üstbilişsel kontrolün bir parçası olduğu düşünülerek bu araştırmada üstbilişsel kontrol için yapılan dörtlü tasnif esas alınmıştır.

Üstbilişsel kontrolün ilk basamağı tahmindir. Tahmin bireyin öğrenme sürecinin amaçları, sürecin ne kadar bir sürede gerçekleşeceği, sonucunda ne kazanılacağı gibi birtakım soruları kendine sormasını sağlar. Bu sorularla harekete geçen ‘bilgi’, öğrenmenin kolaylığı ya da zorluğu hakkında bir kanaat edinerek ona göre bir çalışma planı oluşturacaktır. Sınıfta öğrencilere dinletilecek metnin türü söylenmeden başlığı okunabilir. Öğrencilerden nasıl bir metni dinleyeceklerini tahmin etmeleri ve ona göre kendilerini dinleme süreci için hazırlamaları istenebilir. Böyle bir durum dinlenecek metne motivasyonu artıracak gibi tahmin stratejilerinin de gelişmesini sağlar. Bu örnek, tahminin gerekliliği ve önemi hakkında bir ipucu olabilir.

Planlama, uygun stratejilerin seçimi ve başarılı bir performans için kullanılacak materyallerin belirlenmesidir. Planlama stratejisine şu şekilde bir örnek verilebilir: Bir matematik problemini dinleyen öğrenci ile bir röportajı dinleyen aynı dinleme stratejisini kullanması beklenemez. Her ikisi de kendi durumuna uygun bir ya da birkaç strateji belirleyip dinlemeye başlayacaktır. Bu, dinleme sürecinin ihtiyaçlara göre planlanmasıdır.

İzleme, bireyin gösterdiği performansı analiz etmesini, bir sonraki performansı hakkında çıkarımlarda bulunması, kullandığı stratejilerin verimliliğini değerlendirmesi ve süreçteki hatalarını belirlemesidir (Schraw ve Moshman, 1995). İzleme stratejisi, öğrenme sürecinde stratejilerin seçimine ve ihtiyaç hâlinde değiştirilmesine rehberlikte bulunduğu için başarının temel ögesi olarak görülmektedir. Diğer becerilere göre izlemenin gelişimi,

çocuklarda hatta yetişkinlerde bile oldukça yavaş ve yetersizdir (Schraw, 1998). Bir öğrenme durumunda öğrenme etkinliğine karşı farkındalığı ifade eden izlemenin eğitimle geliştirilebileceği kaynaklarda ifade edilmiştir. Dinleme açısından düşünüldüğünde sürecin izlenmesi daha çok önem taşımaktadır, denilebilir. Bilindiği gibi dinleme, diğer becerilere göre daha soyut bir süreci ifade eder. Bu nedenle öğretmen veya karşısındaki kişi tarafından bireyin dinleme sürecindeki hataları belirlenip sürece müdahale söz konusu değildir. Dolayısıyla dinlemede birey, süreci izleyip kendi hatalarını fark etmeli ve ihtiyaç durumunda uyguladığı stratejiyi değiştirmelidir.

Üstbilişsel kontrolün son aşaması değerlendirmedir. Değerlendirme, bireyin öğrenme başarısına ve kazandığı bilgilerin niteliğine göre yargıda bulunma sürecini ifade eder. Bir hikâyeye dinleyen öğrencinin dinleme sonunda hem dinlediğini anlama hem de dinleme sürecinde yaptıkları konusunda kendini değerlendirmesi gerekir. Araştırmalar, değerlendirmede bulunan öğrencilerin öğrendiklerini, diğerlerine göre daha iyi transfer edebildiklerini ve uygulayabildiklerini göstermektedir

Sıralanan bu stratejiler, bireyin bilişsel etkinliklerinde kullandığı ardışık süreçlerdir. Bu süreçler, öğrenmeyi düzenleme ve denetlemeye yardımcı olurken bilişsel uygulamaları planlama ve izlemeyi de içine alır (Özsoy, 2007:20). Örneğin bir metni dinledikten sonra bir öğrenci metinde belirtilen noktalarla ilgili kendine soru sorabilir. Burada öğrencinin bilişsel amacı, metni anlamaktır. Öğrenci, metinle ilgili kendine sorduğu sorulara cevap alamıyorsa yani dinlediği metni anlamadıysa bilişsel amacını nasıl gerçekleştireceğini belirlemek zorundadır. Böyle bir durumda metni ikinci kez dinlemek isteyebilir. Metni ikinci kez dinlediğinde kendine sorduğu sorulara cevap verebiliyorsa ‘kendine sorma stratejisi’ni kullanarak öğrenci, bilişsel amacına varmış olur.

Üstbilişsel bilgi ve kontrolün eğitimle geliştirilebileceği ve üstbilişi gelişmiş bireylerin başarılarının artacağı ilgili literatürde sıklıkla ifade edilmekte bu amaca yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

1.1.6.2. Üstbiliş Eğitimi

Bilgiye ulaşma ve onu kullanma bilişsel süreçlerle açıklanırken bu sırada bireyin kendinin ve yaşadığı sürecin farkında olması ise üstbiliş kavramıyla açıklanmaktadır. Bu farkındalık; bireyin neyi, nasıl öğreneceğini bilmesi kısaca öğrenmeyi öğrenme becerilerini içerdiği şeklinde ifade edilebilir.

Saban (2000)'a göre geleneksel yapıdaki öğrenme öğretme süreci genellikle birtakım bilgilerin öğrencilere aktarılması ve bunların öğrenciler tarafından daha sonra olduğu gibi hatırlanmak üzere ezberlenmesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin düşünme yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme etkinliklerine pek fazla yer verilmemektedir. Düşünme yetenekleri tam anlamıyla gelişmeyen öğrencilerin en büyük zihinsel etkinlikleri de belleklerinde depoladıkları bilgiyi istendiği zaman geri çağırma faaliyetleridir. Bu tip öğrenciler, istenildiğinde bilgiyi çağırma konusunda ancak bu bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını bilememektedir. Oysaki iyi bir eğitim ve öğretim öğrenciye nasıl öğreneceğine, nasıl hatırlayacağına, kendi kendini nasıl motive edeceğine ve kendi öğrenmesini nasıl kontrol edip yönlendireceğine rehberlik etmeyi kapsar. Başka bir ifadeyle etkili öğretim, öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmelerine rehberlik eder (Senemoğlu, 2001). Öğrenme sürecine katılan, süreci planlayan, düşünme becerilerini geliştiren, sorgulayan, kendini ve yaptıklarını kontrol etmenin yanında değerlendirebilen öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sisteminin, geleneksel anlayışla bunu gerçekleştirmesi çok mümkün gözükmemektedir.

“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 onun 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.

Üstbiliş, öğrencilerin başarılı birer öğrenci olmalarına imkân vermektedir. Bir öğrenme çalışmasının nasıl ele alınacağını planlama, izleme ve değerlendirme aslında üstbilişsel aktivitelerdir. Üstbiliş 1970'lerin başından günümüze kadar birçok araştırmacı (Flavell, 1976; 1979; Brown, 1978; 1987; Garofalo ve Lester, 1985; Wellman, 1985) tarafından geliştirilmiş ve öğrenmede üstbilişin önemi kabul edilmiştir (Anderson ve Walker, 1991; Pintrich ve De Groot, 1990, Schraw ve Moshman, 1995). Üstbilişin başarılı öğrenmede önemli bir rol oynamasından dolayı bu aktiviteleri kullanma ve bilişsel kaynakların üstbilişsel kontrole nasıl daha iyi uygulanabileceğini bilme öğrenilmelidir.

Üstbilişsel farkındalık becerilerini geliştirmek için kullanılan modellere bakmaksızın, birçok araştırma gösterir ki üstbiliş öğretilen bir beceridir (Kumar, 1998). Öğrenciye bilişsel süreç ve stratejilerle ilgili bazı bilgiler ile bilişsel ve üstbilişsel stratejileri uygulama fırsatı yaratılmalıdır. Ayrıca öğrenme çıktılarına yönelik değerlendirme de üstbilişsel düzenlemenin gelişimi için önemlidir (Brown, 1987). Öğrencileri bu gibi öğrenme

davranışları için teşvik edecek, aslında öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluklarını almalarını sağlayacak destekleyici bir sınıf ortamının oluşturulması çok önemlidir (Georghiades, 2004). Uygulama fırsatı verilmeden sadece bilginin sunulması ya da tam tersi bir durum üstbilişsel kontrolün gelişmesi için yeterli görünmemektedir (Gama, 2005).

Üstbiliş eğitimi kapsamında hangi becerilere yönelineceğinin farkına varmak önemlidir. Etkili strateji öğretim programları, iki aşamadan oluşan üstbiliş beceri öğretimini içerir (Bruning vd., 1995). Birinci ve temel aşama bireylerin çoklu alanlarda kullanabileceği stratejiler hakkındaki bildirimsel bilgi ile duruma bağlı bilgisini artırmayı amaçlar. Verimliliği yüksek olan özel stratejilerden bazıları soru sorma, özetleme, açıklama ve ana fikirleri belirlemedir. Yapılandırılmış uygulamayla bütünleşen direkt öğretim, öğrencilere stratejileri otomatik olarak kullanma ve öğrenmelerini daha iyi düzenleme olanağı sağlar. İkinci aşama ise direkt beceri öğretiminin ötesine geçerek bu beceriler hakkında çeşitli tartışmaları içerir. İkinci aşamada öğrencilerin duruma bağlı bilgi, planlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri amaçlanır. Günümüzde bu becerileri geliştirmek için üzerinde anlaşma sağlanmış bir yöntem ya da teknik bulunmamaktadır. İki aşamalı anlayışı geliştirmek için deneysel çalışmalarla kanıtlanmış üç yöntem vardır:

Birincisi, strateji tartışmalarında kullanılan üstbiliş becerilerine farkındalığı artırır. Örneğin öğrencilerden öğrenme süresince kullandıkları farklı stratejileri kaydetmeleri istenir. Böylece öğrenciler bu stratejileri niçin, ne zaman ve nerede kullandıklarına dair ek bilgi elde ederler. Öğrenciler aynı zamanda düzenli tartışmalar yaparak bu bilgiyi paylaşabilir veya detaylandırabilirler.

İkinci yöntem, öğrencilerin *düzenleyici kontrol listeleri* oluşturmalarını sağlamaktır. Kontrol listesi kullanmak problem çözme görevlerinde performansı dikkat çekici bir ölçüde artırmaktadır.

Üçüncüsü ise zor bir görev esnasında öz-konuşmayı teşvik etmektir. Araştırmalar zor öğrenme durumlarında öğrencileri kendi kendilerine konuşmaları için teşvik etmenin sadece performansı artırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencileri motive ettiğini ve üstbilişsel bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştırdığını tespit etmiştir (Shraw ve Graham, 1997).

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

- a. *Ne bildiğini ve ne bilmediğini tanımlama*: Çalışmanın başında öğrenciler sahip oldukları bilgiler hakkında bilinçli kararlar alırlar. İlk olarak öğrenciler, “Bu konu

hakkında ne biliyorum?” ve “Ne öğrenmek istiyorum?” sorularını yazarlar. Öğrenciler konuyu araştırdıkça başlangıçta yazmış oldukları ifadeleri doğrular, netleştirir, genişletir ve daha doğru bilgilerle değiştirir.

- b. *Düşündüklerini ifade etme:* Düşündüklerini ifade etme önemlidir. Planlama ve problem çözme durumlarında öğretmenler sesli düşünmelidir. Böylelikle öğrenciler, açıkça gösterilen düşünme süreçlerini takip edebilirler.
- c. *Bir düşünme ajandası (günlüğü) tutma:* Üstbilişi geliştirmede diğer bir araç da bir düşünme ajandası (öğrenme günlüğü) tutmadır. Düşünme ajandası (öğrenme günlüğü) öğrencilerin düşüncelerini yansıttığı, belirsizlik ve tutarsızlıklarının farkında oldukları ve not aldıkları bir günlüktür. Ayrıca zorluklarla nasıl başa çıktıkları hakkındaki yorumları da bu ajandada bulunur.
- d. *Plan yapma ve kendini izleme:* Öğrenciler plan yapma ve kendi öğrenmelerini düzenleme konusunda artan bir sorumluluğa sahip olmalıdırlar. Öğrenenler için öğrenmenin başkası tarafından planlandığı ve gözlemlendiği durumlarda kendi kendini yönlendirebilen birisi olmak zordur. Öğrencilere zamanla ilgili gereklilikleri, materyallerin organizasyonunu ve aktiviteyi tamamlamak için gereken planlama uygulamalarını içeren öğrenme aktiviteleri için plan yapma öğretiler. Araştırma merkezinin esnekliği ve değişik materyallere ulaşım sağlamayı mümkün kılması öğrencilerin, bunu yapmasına olanak tanır. Değerlendirme için gereken kıstaslar öğrencilerle birlikte geliştirilmelidir. Öğrenciler böylece düşünmeyi öğrenirler ve öğrenme etkinliği sırasında kendilerine sorular sorabilirler.
- e. *Düşünme sürecini sorgulama:* Etkinliklerin bitiminde öğrencilerin sonraki öğrenme durumlarına uyarlayabilecekleri stratejileri fark edebilmeleri için onların düşünme süreçleriyle ilgili tartışmalar üzerine yoğunlaşmalıdır. Bu konuda üç aşamalı bir yöntemden yararlanılabilir. Öncelikle öğretmen, öğrencilere birlikte yapılan etkinliği gözden geçirirken rehberlik eder böylece onların düşünme işlemleri ve duyguları hakkında bilgi sahibi olur. Daha sonra grup ilgili fikirleri sınıflandırır, kullanılan düşünme stratejilerini belirler. Son olarak öğrenciler, uygun olmayan stratejileri atarak gelecekte kullanılabilecekleri stratejileri seçip başarılarını değerlendirirler.
- f. *Kendini Değerlendirme:* Rehber eşliğinde yapılan kendini değerlendirme, bireysel konferanslar ve düşünme işlemlerine yoğunlaşan kontrol listeleriyle değerlendirme yapılabilir. Öğrenciler farklı disiplinlerdeki öğrenme etkinliklerinin benzer olduğunu

fark ettiklerinde öğrenme stratejilerini de yeni durumlara transfer etmeye başlayacaklardır.

Araştırmalar yetersiz öğrencilerin üstbilişsel aktivitelerden daha iyi yararlanabildiğini kanıtlamıştır. Bununla birlikte yapılan çalışmalar, öğretimsel etkinliklerle desteklenmedikleri sürece öğrencilerin, üstbilişsel düşüncelerinin kolay olmayacağını göstermektedir (Gama, 2005). Bu nedenle eğitimde üstbilişsel desteği içeren etkili yöntemleri araştırmak ve geliştirmek bu alana yönelik oldukça önemli bir adımdır, denilebilir.

Üstbiliş, öğrenme için temel bir beceridir ve öğrencinin bilgiden bir anlam çıkarması ile sonuçlanan bir süreci ifade eder. Bunu başarmak için öğrenci kendi düşünme sürecini bilmeli, en verimli kullandığı öğrenme stratejilerini belirlemeli ve bilinçli bir şekilde onları yönetmelidir. Üstbiliş öğrenme sürecini yaşayanlar, süreç boyunca kendilerine aşağıdakilere benzer sorular sorup cevaplayabilmelidirler:

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

Bu sorular üstbilişsel bilgi ile kontrolün paralel bir şekilde ilerlemesini ve üstbilişsel farkındalığın gelişmesini sağlayacaktır. Çünkü üstbilişin gelişimi, bilinçdışı bir şekilde başlar ve bunu stratejilere, bilgiye ve yeni bilginin elde edilmesine ilişkin giderek artan bir bilinçli düzenleme ve öz-izleme takip eder (Brown ve DeLoache, 1978; Akt. Kumar, 1998).

Üstbiliş, uzun süren gelişimsel bir süreçtir. Üstbilişsel bilgi erken yaşlarda belirir, yavaş ve ergenlik döneminin sonuna kadar gelişimini sürdürür (Brown, 1987; Flavell, 1992). Yetişkinler küçük çocuklara göre kendi bilişleri hakkında daha fazla bilgiye sahiptirler (Baker, 1989). Bununla birlikte birçok çalışma altı yaşındaki çocukların kendi bilişleri hakkında doğru bir şekilde düşünebildiklerini açıklamış ve özellikle de bunu, bildikleri bir alanda yapmaları istendiğinde daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Flavell, 1992). Araştırmalar aynı zamanda üstbilişin tüm yönlerinin, en azından erken yetişkinlik dönemi boyunca, gelişmeye devam ettiğini belirtmektedir. Üstbilişin gelişimi, zekâya paraleldir ve

çeşitli üstbilişsel yeteneklerin görülmeye başlandığı yaşlar farklılık arz eder (Hanten vd., 2004). Üstbiliş stratejilerinin kullanımı üç dönemde değerlendirilmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- a. İlk beş yaşı kapsayan stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği aşama.
- b. 6–9 yaş aralığını kapsayan stratejilerin kullanıldığı ancak üretilmediği dönem.
- c. İlköğretimin birinci kademesinde yaklaşık olarak dördüncü sınıfta başlayan dönem. Bu aşamada çocuk stratejiyi anlamakla kalmaz aynı zamanda duruma uygun stratejiyi seçip uygulayabilir (Senemoğlu, 2001).

Bir çocuğun üstbiliş stratejilerini kullanması, öğrenmenin bir süreç olduğunu fark ettiğini ve bu stratejileri karşılaşılan durumlarda nasıl kullanacağını bildiğini gösterir. Üstbiliş bireyin nasıl öğreneceğini öğrenmesine ilişkin öz-bilgisi ve yeteneğiyle ilişkili olarak geliştiği için yüksek düzeyde bir öğrenme becerisi olarak düşünülmektedir. Son derece zengin olan ve hızlı gelişen teknoloji dünyasındaki sürekli değişim, bireylerin bütün bilgileri elde etmelerini imkânsızlaştırmakla beraber gelecekte hangi bilginin daha gerekli olduğunu kavramalarını da zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla üstbilişin okul programlarının içeriğinde yer alması gerektiği şeklinde bir yorum yapılabilir.

Bazı araştırmacılar ise öğretim programlarının üstbiliş becerilerin gelişimini destekleyecek ve üstbilişin direkt öğretimini içerecek şekilde düzenlenebileceğini savunmuştur (Hartman, 2001). Bu tür programlar, öğrencilerin öğrenme amaç ve stratejileri üzerinde düşüncelerini teşvik edecek bir dizi öğrenme deneyiminin ders içeriğiyle bütünleştirilmesini önerir. Öğrencileri öz-sorgulamaya yöneltmek, akranlar arasında problem ve çalışma stratejilerinin paylaşımını sağlamak, düşünme günlükleri ve kavram haritaları kullanmak bu tür programlara uygun teknikler olabilir.

Bu tür öğretim programlarını dikkate alacak öğretmenler, ders planlarında üstbilişsel bilginin öğretimi için bazı amaçlar düzenlemeli ve dersin içeriğini verirken aktif biçimde bu bilginin öğretilmesi ve değerlendirilmesi için çabalamalıdır. Örneğin dinleme çalışması yapan herhangi bir grupta öğrenciler, hikâyenin bir bölümünü dinlerken kullandıkları stratejileri tartışabilirler. Bu tartışma, öğrencilerin strateji ve dinleme hakkında sahip oldukları bilgiyle stratejiler arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olur. İlgili literatür, metni izleme ve değerlendirme becerilerini geliştirmek için faydalı bilgiler sunmaktadır. Bu bilgiler, genellikle öğrencilerin kullandıkları özel becerileri neden ve nasıl yaptıklarını tartışmaları için etkileşimde bulunmalarına imkân sağlayan çeşitli öğretmen ve akran öğretimini içerir. Günlük

konuşmaların bir parçası olarak üstbilişsel bilgiyi tartışmak, öğrencilere kendi biliş ve öğrenmeleri hakkında konuşmaları için bir iletişim dili kazandırmış olur. Akranlar, öğrenciler ve öğretmen arasında paylaşılan, biliş ve öğrenmeyle ilgili bu dil; öğrencilerin üstbilişsel bilgi, öğrenme ve düşünmeye yönelik stratejilerine ilişkin daha fazla farkındalık kazanmalarını sağlar. Öğrenciler sınıf arkadaşlarının belli bir görevi nasıl ele aldıklarını görüp duydukça kendi stratejilerini sınıf arkadaşlarınınkiyle karşılaştıracak ve farklı stratejilerin göreceli yararlılığı hakkında yargılarda bulunacaklardır (Pintrich, 2002).

Üstbiliş, bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi becerilerden meydana gelir. Drmrod'a (1990; Akt. Akın, 2006) göre bu yeteneklere sahip olan bir öğrencinin, aşağıdaki davranışları göstermesi beklenir:

- Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması,
- Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi,
- Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması,
- Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması,
- O anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini değerlendirebilmesi,
- Daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri uygulaması.

Üstbiliş genellikle öğrencinin, öğrenme süreçlerine yönelik bilgisi, farkındalığı ve kontrolüyle ilişkilidir (Brown 1987). Üstbilişsel becerilere sahip öğrenci, mevcut görüşlerin farkında olma, onları değerlendirme ve yeniden düzenlemenin gerekli olduğu durumları bilme yetenekleriyle donatılmış biri olarak düşünülür. El-Hindi (1996) üstbiliş eğitimi alan öğrencilerin, üstbilişsel farkındalıklarının geliştiğini tespit etmiştir. Verilen öğretim konuları; amacı belirleme, metni ön inceleme, öz sorgulama ve fikirleri organize etme gibi üstbiliş stratejilerini içermektedir. Üstbiliş genel anlamda öğrenmede özelde ise iletişim, okuduğunu anlama, dil öğrenme, sosyal biliş, dikkat, öz-kontrol, bellek, öz-öğretim, yazma, problem çözme ve kişilik gelişiminde oldukça önemlidir (Flavell, 1979).

Üstbiliş stratejileri, öğrencilerde çeşitli yöntem ve teknikler yardımıyla geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu gelişimin hangi derecede gerçekleştiğinin belirlenebilmesi için üstbilişin ölçme ve değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir. Üstbilişin ölçümü, ayrı bir çalışma alanı olarak değerlendirilmekte ve bu alanda çalışmanın zorluklarından yapılan araştırmalarda

bahsedilmektedir. Bunun nedeni, üstbilgi kavramının ne olduğu konusunda hâlâ var olan tartışmaların bir sonuca varamaması ve üstbilginin gözlenebilir bir davranış olmaktan ziyade içsel bir farkındalığa dayanması olarak açıklanabilir.

Üstbilgi üzerine yapılan araştırmalarda üstbilginin alt öğelerini ölçmeye yönelik birtakım ölçme araçları ve yöntemler düzenlenmiştir. Ancak literatür bu anlamda incelendiğinde ortaya konan ölçme yöntem ve tekniklerinin olumlu yanlarının yanında olumsuz birtakım özellikleri de bulunduğu görülmektedir. Garner (1988), uygulanan ölçme araçlarının hepsinin belli oranda hata payı içerdiğini ve üstbilgi ölçmenin çaba gerektiren bir süreç olduğunu söylemektedir.

Üstbilginin ölçülmesi sırasında hata oranını en aza indirmek için çoklu yöntem ve tekniklerden (eş zamanlı ölçme yöntemleri) yararlanılması gerektiği düşüncesi öne çıkmaktadır (Gama, 2005). Çoklu yöntem; bireylerin üstbilgisel bilgi ve becerilerini kendilerinin tasnif etmesine yönelik anket ya da ölçek çalışmalarının yanında bireyin öğrenme sürecinde ne yaptığını, nasıl düşündüğünü ifade ettirmek için yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış görüşmelerden toplanan verilerle gerçekleştirilebilir. Bu araştırmada üstbilginin ölçülmesi için üstbilgi stratejileri, performansla karşılaştırılmıştır.

1.1.7. Dinleme ve Üstbilgi

Dil becerileri içerisinde dinleme, üzerinde en az durulandır. Bunda dinlemenin edinilmiş bir beceri olarak düşünülmesi, bir eğitim gerektirmemesi gibi yanlış genel bir kanının olması ve diğer becerilere nazaran daha soyut kalmasının etkili olduğu düşünülebilir. Dinlemede bireyin gözlenebilen pek fazla davranışı yoktur. Bu anlamda dinleme, içsel bir süreç şeklinde değerlendirilebilir. Dolayısıyla bu durum hem dinleme eğitimini hem de dinlemenin ölçme ve değerlendirmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle dinleme eğitiminde öğrenci, içsel sürecini değerlendirebileceği stratejileri tercih etmelidir. Öğrencinin, öğrenme sırasında kendinin ve yaşadığı sürecin farkında olması üstbilgi kavramıyla açıklanmaktadır.

Üstbilgi stratejileri (bireyin metni anlayıp anlamadığını değerlendirmek için kendini sorgulaması) amaca ulaşılmasını sağlarken bilişsel stratejiler (bir metni anlamak) bireye özel bir hedefe ulaşması için yardım etmede kullanılır. Üstbilgi ve bilişsel stratejiler birbirleriyle örtüşebilir. Örneğin öğrencinin, dinleme çalışmasında kendini sorgulaması, bilgi elde etme (bilişsel) veya ne dinlediğini gözleme (üstbilgi) amacıyla kullanılabilir. Bilişsel ve üstbilgisel stratejiler, birbirlerine sıkı bir şekilde bağımlı ve girişiktir. Başarılı öğrenciler, öğrenme

süreçlerinin farkında ve bu süreçte aktif olan öğrencilerdir. Üstbiliş stratejilerinin kullanımı ve bilişsel aktivitenin farkındalığı, öğrenme süreçlerini kontrol edebilen öğrencilerin niteliklerindedir (Mayo, 1993).

Dinlediğini anlama stratejileri ve üstbiliş stratejileri birlikte değerlendirildiğinde bunların genel anlamda “dinleme öncesi”, “dinleme sırası” ve “dinleme sonrası” olmak üzere üç ana başlık altında değerlendirilmesi, bunların öğrenciye kazandırılması açısından daha işlevsel bir tasnif olarak düşünülebilir. Bu tasnife göre eğitimin gerçekleştirilmesi için dinleme becerisi, dinleme süreci, öğrenci seviyesi, dersin amacı, kullanılacak materyaller, dersin işlenişi, dinlediğini anlamanın değerlendirilmesi gibi unsurlar göz önüne alınmalıdır.

Tütüniş (2001:4), strateji eğitiminin dinleme performansını artırarak dinlediğini anlamayı geliştirdiğini belirtmektedir. Ancak süreç içerisinde bireylerin farklı stratejiler kullanması, kişilerin karakterlerinin ve öğrenme stillerinin farklı olması kısaca bireysel farklılıklar nedeniyle dinleme ve üstbiliş stratejileri öğretimi üzerine yapılan çalışmaların sayısının fazlaşması gerekmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında bunların hemen hemen hepsinin ikinci dil ediniminde dinleme becerisine yönelik olduğu tespit edilmiştir (Lundsteen, 1993; Özbilgin, 1993; Goh, 1996; 2008; Imhof, 2000; Yeşilbursa, 2002; Vandergrift, 2005; Abdelhafez, 2006; Robson ve Young, 2007). Genelde ana dili eğitiminde özelde ise Türkçe eğitiminde dinlemeye yönelik bu tür bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Elbette dil becerileri hem ana dili hem de ikinci dil edinimi için geçerlidir. Fakat becerilerin edinim süreci iki başlık için farklılık göstermektedir. Bu nedenle ana dili eğitiminde dinleme becerisine ilişkin üstbilişsel becerilerin çeşitli yönlerden ele alındığı çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Oxford (1990:152), üstbiliş stratejilerinin okuma ve dinleme becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu durumu, Yuill (1992:35), üstbiliş ile dinleme arasında yakın bir ilişkinin olmasına bağlamaktadır. Dinlemede üstbiliş, bireyin dinleme materyalini yorumlamak için bilişsel aktiviteleri izleme ve düzenleme becerisine yönelik farkındalığıdır. Üstbiliş, dinlemenin nasıl sonuçlandığından ziyade sürecine odaklanmaktadır. Bu süreç, dinleyicinin, üstbiliş bilgisiyle başlar ve stratejik dinleme davranışlarını kullanımıyla sonuçlanır.

Üstbilişin öğelerinden biri, ‘üstbiliş bilgisi’dir ve bu bilgi, yerine getirilen görev sırasında kullanılan stratejileri içerir. Üstbilişin ikinci ögesi ise dinlemeye başlamadan önce, dinleme sırasında ve dinleme sonunda ortaya çıkan ‘üstbiliş deneyimleri’dir. Deneyimler, üstbilişin kontrol edilmesine ve gelişmesine katkıda bulunur (Flavell, 1979; Brown 1987). Dinlemeye başlamadan önceki ‘üstbiliş deneyimi’; dinlenen konuya hâkim olmak, metnin

türünün ve dinleme sürecinde uygulanacakların farkına varmaktır. Dinleme süresince üstbilişsel deneyimler, dinlenen metni kavramada kullanılan bilişsel stratejileri içerir. Dinlediği metni kavramada başarısız olduğunun farkına varma, üstbilişsel deneyime örnek olarak verilebilir. Bireyin metni kavradığının ya da kavramadığının farkına varması, kavramaya ilişkin bir izlemedir. Dinlemeden sonraki üstbilişsel deneyimlerse dinleme sonrasında ilgili uygulamaları yerine getirmek için kullanılan bilişsel aktiviteleri içerir.

Etkili dinleyiciler, diğerlerine göre üstbiliş kontrol becerilerini daha verimli olarak kullanabilmektedirler. Dinlemeyi gerçekleştiren ancak dinlediklerini hatırlamada zorluk çeken öğrenciler vardır. Bu öğrenciler, dinlemede bir problem yaşamamakta ancak dinlenenle ilgili zihinlerinde neler olduğunu anlatmaları istendiğinde bunu yapamamaktadırlar. Zihinsel süreçlerini tamamlayamayan bu öğrenciler, üstbiliş becerilerinin eksikliğinden dolayı zorlanmaktadırlar. Dinlemede kavramayı destekleyen stratejiler şu şekilde belirtilebilir:

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

Bu stratejilerin öğrenciye kazandırılmasında öğretmen model olmalıdır. Öğretmen, sürecin uygulanabilmesi için sınıfta yüksek sesle düşünebilir. Böylece öğrenciler, öğrenilen materyali nasıl izleyeceklerine, hatırlayacaklarına ve ne gibi sorular soracaklarına dair bir izlenim edinirler. Öğretmenler, üstbiliş stratejilerini öğretmeli ve öğrencilerin, öğrenmede dinleme ve dinlediğini kavramada üstbiliş açısından bağımsız hareket edebilecek hâle gelmemelerini sağlamalıdır. Planlama aşamasında öğretmen dinlenmesi gereken materyali ve onun yapısına uygun üstbiliş becerilerini seçer. Bir sonraki aşamada metni dinlemeye başlamadan önce öğrenciler, metinle ilgili merak ettikleri hususları sorarlar. Burada öğrencilerin konuyla ilgili önceki bilgileri üzerine düşünmeleri istenmektedir. Böylece dinleyicilerin yani öğrencilerin metni anlamak ve unutmamak için neler yapmaları gerektiğinin farkına varmaları sağlanır. Strateji öğretiminde öğretmen, sözel yönlendirmelerde de bulunabilir. Etkinlik sırasında öğretmen, öğrencilere metnin türüne uygun birtakım stratejiler önerebilir. Örneğin bir öyküleyici metinde üstbiliş strateji; ana karakterleri, olay

yerini, zamanını ve ana temayı belirlemek olabilir. Aynı zamanda bu aşama, dinleyicinin, metnin bazı kısımlarını tahmin etmesini ve değerlendirmesini gerektirmektedir. Öğretmen, üstbilis stratejilerinin öğretiminde aşağıdaki aşamaları takip edebilir:

- a. Öğretilecek stratejiyi belirleme.
- b. Öğretmenin strateji için model olması.
- c. Öğrencileri izlerken öğretmenin uygulamaya rehberlik etmesi ve yönlendirmesi.
- d. Öğretmen ve akranları tarafından öğrenciye geribildirimde bulunulması (Bonds vd., 1992).

Sıralanan bu aşamalar tek tek değerlendirilmelidir. Öğretmen, öğrencinin dinlediği metni özetlemesi, akranlarıyla tartışması ve kendi deneyimleriyle yeni bilgilerini bütünleştirmesi için gerekli yönlendirmeleri yapmalıdır. Böylece üstbilis becerileri gelişen öğrenci, dinleme sürecinde daha başarılı hâle gelebilecektir.

Üstbilis becerileri gelişmiş bir dinleyici hem kendi öğrenme özelliklerinin hem de sürecin getirdiklerinin farkındadır. Bu birey tahminde bulunma, planlama, izleme ve değerlendirme becerisine ve hatalarını belirleyip düzeltme yeteneğine sahiptir. Dinlemeyle ilgili kazanılabilecek üstbilis becerileri şöyle özetlenebilir:

- a. Dinlemenin amacını belirleme.
- b. Dinleme materyalindeki mesajı kavrama.
- c. Dinlemede dikkatini detaylardan ziyade içeriğe yoğunlaştırma.
- d. Dinleme sürecini izleme.
- e. Dinleme amacına ulaşp ulaşamadığını tespit etme.
- f. Dinleme sürecindeki hataları değerlendirme ve doğru etkinliği gerçekleştirebilme.

Üstbilis eğitiminin okullarda kazandırılabilceği düşünöldüğünde verilecek üstbilis eğitimi, ilgili dersin öğretim programında belirtilmelidir. Türkçe öğretim programında beceriler ele alınırken üstbilis eğitime ilişkin net bir ifadeye rastlanmamaktadır. Satır aralarına sıkıştırılan ve üstbilis ile ilgili olduğu düşünölen ifadeler şu şekilde değerlendirilebilir:

Programın Genel Amaçlar'ında “Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri; Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını

öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmaktadır.” maddeleri yer almaktadır.

Temel becerilerde eleştirel ve yaratıcı düşünme, ilişki kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ile girişimcilik sıralanmaktadır.

Öğrenme ve öğretme süreci açıklanırken *“Öğrenciler, bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatın bütün safhalarında bir alışkanlık hâline getirir.”* cümlesi geçmektedir.

Dinleme becerisinin tanımlandığı bölümde ise şu açıklama bulunmaktadır:

“Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/ izleme eğitimini gerekli kılmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesiyle öğrencilerden dinlediklerini/ izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenir. ... Öğrencilere dinleme alanında kazandırılacak becerilerin başında zihinsel hazırlık gelmektedir. Öğrencinin dinleme amacını belirlemesi, buna uygun yöntem seçmesi ve dinlemeye dikkatini yoğunlaştırması gerekmektedir. Bu çalışmalar, öğrencinin hem dinlediklerini anlamasını, yorumlamasını, zihninde yapılandırmasını hem de zihinsel becerilerini geliştirmesini kolaylaştırıcı olmaktadır. Bunun için öğrencilere çeşitli sorular sorulmakta ve dinleme amacıyla yöntemini belirlemesine yardımcı olunmaktadır. Ardından öğrencilerin dinlediklerini iyi anlaması ve beyinde yapılandırması için çeşitli zihinsel ve üst düzey becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu amaçla öğrencilere dinlediklerini zihinde canlandırma, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi çalışmalar yaptırılmalıdır.”

Programda üst düzey becerilerden bahsedilmekte fakat bunların neler olduğu açıklanmamaktadır. Dinleme kazanımları incelendiğinde ise beceriye yönelik işaret edilen kazanımlar arasında üstbilişi çağrıştıracakların var olduğu ancak birebir üstbilişe yönelik bir kazanım yoktur. Bu açıdan ele alındığında programın zayıf yönlerinin olduğu ifade edilebilir.

Dinleme daha çok içsel bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle bireyin kendi kendini değerlendirmesi, bu süreçte daha etkin bir yöntem olarak belirtilebilir. Sınıf seviyelerine ya da üstbilis becerilerinin gelişim dönemlerine (Senemoğlu, 2001) göre dinlemenin üstbilisle birlikte geliştirildiği araştırmalar yapılmalıdır. Böylece dinleme farkındalığı kazanmış bireylerin dinlemede daha sonrada diğer dil becerilerinde daha başarılı olabileceği söylenebilir.

1.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında Türkiye’de ve dünyada dinleme becerisi ve üstbilis stratejileriyle ilgili yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Dinleme becerisi ve üstbilis stratejileri eğitiminin birlikte ele alındığı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu konu üzerine yapılan kısıtlı çalışmalar incelendiğinde ise bunların genel itibariyle ikinci dil edinimi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Ana dili eğitiminde dinleme becerisi ve üstbilis stratejilerinin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle bu başlık altında alana yakın ve çalışmaya katkı sağlayabileceği düşünülen kaynaklar üç ana başlık altında incelenmiş ve hakkında özet bilgiler sunulmuştur.

1.2.1. Üstbilis ile İlgili Araştırmalar

Flavell (1976)’in literatüre kazandırdığı üstbilis alanında yapılan çalışmalar gün geçtikçe çoğalmaktadır. Bunun nedeni, üstbilisin öğrenmede başarıyı artırması ve araştırmacılar tarafından öğrenmeyle ilgili bilişsel teorilere ilginin artması şeklinde özetlenebilir. Üstbilisle ilgili yapılan çalışmaların, kavramın doğası gereği iki grupta toplandığı söylenebilir. Bir grup çalışma üstbilisel bilgi üzerine yoğunlaşırken diğerleri üstbilisel kontrol üzerinedir. Yussen (1985), 1976’dan günümüze üstbilis alanında en çok çocuk gelişimine yönelik çalışmaların yapıldığını belirtmiştir (Akt. Akın, 2006:119).

Bu araştırmada faydalanılmak üzere üstbilis kavramına ilişkin detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Karşılaşılan çalışmaların birçoğu, öğrencilerin çeşitli derslerde ya da becerilerde akademik başarılarını artırmaya ilişkindir (Yüzbaşıoğlu,1991; Metcalfe ve Shimamura, 1994; Kobes, 1997; Gümüş, 1997; Aral, 1999; Güral, 2000; Kuhn, 2000; Yurdakul, 2004; Canca, 2005; Balcı, 2007; Özsoy, 2007; Pilten, 2008). Türkçe eğitiminde üstbilise yönelik yapılan çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Yapılan çalışmalar ise okuma

becerisine yöneliktir (Gelen, 2003; Çakıroğlu, 2007; Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Bu bölümde üstbilişin içeriğine yönelik çalışmalar değerlendirilmiştir.

Flavell (1979), çalışmasında üstbilişin bireyin nasıl öğrendiğine ve neyi ne zaman öğrenip öğrenmediğine dair bir farkındalığın oluşması, belirlenen amaç için hangi stratejinin seçilip kullanılacağı ile çalışma öncesi, sırası ve sonrasında bireyin kendini değerlendirmesi gibi hususları içine aldığı ifade etmiştir. Aynı zamanda sözel iletişim becerileri, okuma, yazma, dil öğrenme, bellek, dikkat vb. üstbilişle ilgili çalışmalara açık alanlar olduğunu belirtmiştir. Makalede Flavell üstbilişi; üstbiliş bilgisi, üstbiliş deneyimleri, amaçlar, stratejiler ve etkinlikler olmak üzere dört başlık altında değerlendirmiştir. Flavell, 1987'deki çalışmasında ise 1979 yılında yaptığı üstbiliş tanımını, *“Bireyin kendisine ve diğer bireylere karşı duygu ve motivasyonlarını içeren herhangi bir psikolojik duruma yönelik bilgisi.”* şeklinde detaylandırmıştır.

Brown (1978) üstbilişi, *“Öğrencilerin önceden planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi.”* şeklinde tanımlamıştır (Akt. Akın, 2006:105). Üstbilişsel kontrol üzerine yoğunlaşan Brown ve diğerleri (1983) ‘planlama’, ‘izleme’, ‘yeniden düzenleme’ gibi stratejiler üzerine yoğunlaşmış; üstbilişin “amaçlı ve duygu içermeyen bir kavram” olduğunu belirtmişlerdir. Brown (1987) üstbilişi; bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki temel başlık altında değerlendirmiştir. Ayrıca bu iki farklı yapının birbiriyle yakın ilişkili süreçler olduğunu da dile getirmiştir.

Üstbilişin bilgi ve düzenleme olmak üzere iki yönünün olduğunu ifade eden Schraw (1998), makalesinde üstbiliş bilgisinin öğretilbileceğini vurgulamış; bu bilginin öğretimiyle üstbiliş farkındalığın öğrencilerde yükseleceğini söylemiştir. Farkındalığın gerçekleşmesine yönelik olarak öğretim stratejilerinden bahsetmiştir. Bunlar; bireyin kendisiyle ilgili bilgisi, öğrenme ortamı ve üstbiliş stratejilerinin kullanımınıdır. Makalede üstbilişin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Namlu (2004), üstbiliş stratejilerinin kullanımını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmiş; bu ölçeği “Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenirlik Çalışması” başlığıyla makaleleştirmiştir. Öğrenme sürecinin etkinleştirilmesi için öğrencinin üstbiliş öğrenme stratejilerinin durumu ve düzeyi hakkında bilgi sağlayacak bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu belirtilerek ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için normal dağılım analizleri, faktör analizi, iç tutarlık katsayısı, madde-toplam korelasyon katsayıları ve ayırt edici geçerlik analizleri yapılmıştır. Araştırmaya 655 üniversite öğrencisi

katılmıştır. Yapı geçerliği sonuçları ölçeğin toplam varyansın %45'ini açıklayan dört faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. Yapılan tüm analizler sonucunda ölçeğin üniversite öğrencilerinin üstbilis öğrenme stratejilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Üstbilis kavramının ne olduğunu açıklamaya çalışan araştırmasına Martinez (2006), “Üstbilis nedir?” sorusuyla başlamıştır. Literatürde pek çok üstbilis tanımının olduğunu belirten araştırmacı, bu kavramın işlevsel bir tanıma ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Eğitim alanında üstbilisin gün geçtikçe öneminin arttığı da makalede altı çizilen bir nokta olarak dikkat çekmektedir.

Yukarıda incelenen çalışmalar dikkate alındığında üstbilis kısaca “düşünmeyi düşünme” şeklinde tanımlanabilir. Üstbilisin bilgi ve kontrol olmak üzere iki yönünün olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuş ve bu iki yöndeki gelişmenin anlamlı farklar yarattığı belirtilmiştir. Üstbilis düşünme becerisine sahip bireylerin, gerek okul gerekse sosyal hayatlarında diğer bireylere göre daha başarılı olduğu ifade edilebilir.

1.2.2. Dinleme Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Literatürde “ihmal edilmiş beceri” olarak nitelenen dinleme üzerine yapılan çalışmaların sayısının son yıllarda arttığı görülmüştür. Dinleme becerisinin farklı açılardan değerlendirildiği araştırmalar şu şekilde özetlenebilir:

Dinleme eğitime yönelik çalışmaların sınırlılığı içerisinde dinleme becerisinin eğitime yönelik detaylı bilgilerin yer aldığı ilk ve tek kitap, Özbay (2005)'in hazırladığı “*Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*”dir. Yedi bölümden meydana gelen kitapta dinleme, birçok yönden ele alınmıştır. Dinlemenin ne olduğunun ortaya konması için öncelikle dinlemenin beyinde nasıl gerçekleştiği konusu üzerinde durulmuş; kitapta dinlemeye yönelik uygulama çalışmaları da sunularak verilen teorik bilginin pratikte nasıl kullanılacağı konusunda rehberlik yapılmıştır. Kitabın bir diğer özelliği dinleme türlerine yönelik yapılan tasniftir. Kitapta literatürdeki dinleme türleri içerisinde işlevsel bir sınıflamanın yapıldığı söylenebilir. Ayrıca bu türlere yönelik işleniş örnekleri de kitapta yer almaktadır. Dinleme eğitime yönelik hazırlanan eser, bu araştırmanın da ana kaynaklarından biri konumundadır.

Öğrenme stratejilerinin kullanımıyla öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeyi amaçlayan Molina ve diğerleri (1997), sözel direktiflerle öğrencilerin öğretim sürecine

yoğunlaşma yeteneğini geliştirmişlerdir. Araştırma üç farklı okulda eğitim gören 4, 5 ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Veriler; dikkat dağıtıcı davranışlar, göz teması eksikliği, dikkatsiz vücut dili ve sırasını beklemeden konuşma davranış problemlerini içeren öğretmen kontrol listeleri ile öğretmen gözlem notlarından elde edilmiştir. Çalışmada görsel ve yazılı basının zayıf dinleme alışkanlıklarını artırdığı ve dinlediğini anlamayı engellediği belirlenmiştir. Araştırmada dinleme stratejileri bakımından, dinleme becerilerini öğretmek için kullanılan öğretim materyallerinin eksikliği kadar öğretmenlerin bu konuda iyi eğitilmemiş olduğuna dikkat çekilmiş ve bu durum, öğrencilerin dinlediklerini anlayamamalarının nedeni olarak ifade edilmiştir. Dinleme eğitiminin, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada olumlu bir etkiye sahip olduğu, araştırma sonucunda ortaya konmuştur.

“Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede ELVES Yönteminin Etkisi” adlı araştırmasında Yangın (1998), ilkokul birinci sınıfta dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi için ELVES yönteminin öğrenme düzeyine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin olup olmadığını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma deney ve kontrol olmak üzere iki grup hâlinde yürütülmüştür. Deney grubuna, ELVES yönteminin işlem basamaklarına uygun olarak geliştirilen etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada ilkokul birinci sınıf Türkçe dersinde dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde ELVES yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin öğrenme düzeyleri, geleneksel öğretimin görüldüğü gruptaki öğrencilerin öğrenme düzeylerinden anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Çocukların dinleme becerisini geliştirmeye yönelik Burrows ve diğerlerinin (1999) yaptıkları çalışmada öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede kullanılabilecek stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma orta düzeydeki 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak öğretmen gözlemleri, gözlem listeleri, aile ve öğrenci araştırmaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dinleme öğretimindeki eksikliklerine, televizyonun etkisine, zayıf dinleme alışkanlıklarına ve zayıf dinleme becerilerine neden olan dış etkenli dikkat eksikliklerine vurgu yapılmıştır. Bu araştırmaya benzer bir başka çalışma Marlow (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir. İlkokul öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmeyi amaçlayan çalışmasında Marlow, bütün becerilerin ve aktivitelerin dinlemeyi içerdiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin dinleme becerisi üzerine eğitim vermelerinin gerekliliğini belirten araştırmacı, bu süreçte motivasyonun ve öğrenme yaklaşımlarının önemli olduğunu söylemiştir.

Cihangir (2000), etkin dinleme becerisi eğitiminin, başkalarını dinleme becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sürecinde üniversite öğrencilerine etkin dinleme becerisi

eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonucunda etkin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programının, niversite ğrencilerinin başkalarını dinleme becerileri üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğu ve bu etkinin eğitimden sonra da devam ettiği tespit edilmiştir. Cihangir, bu çalışmasından yola çıkarak 2004 yılında “*Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*” adlı bir kitap yayımlamıştır. Bu kitap dinleme becerisinin eğitiminden ziyade iletişim sürecinde dinlemenin önemi üzerine yapılandırılmıştır.

Yaşlı (2001) “ğrenmede Empatik Dinleme ve ğrenme Güdülenmesine Etkisi” adlı betimsel çalışmasında “*Farklı dinleme biçimleri benimsemiş ğretmen tipleri, öğrencilerin öğrenme güdülerini etkilemekte midir?*” sorusuna cevap aramıştır. Araştırmaya zel liselerde ve devlet liselerinde okuyan 396 lise ikinci sınıf ğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: a) Empatik dinleme biçimini benimsemiş öğretmenlerin, öğrencilerde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda olumlu tutumlar meydana getirirken öğrencilerin öğrenme güdülerini de yükselttikleri gözlenmiştir. b) Beklentili dinleme biçimini benimsemiş ğretmen tipi, öğrencilerde davranışsal boyutta olumlu tutumlar meydana getirirken öğrenme güdülenmelerini yükseltmekte ancak duyuşsal boyutta olumsuz tutumlar öğrencilerin öğrenme güdülerini düşürmektedir. c) nyargılı dinleme biçimini benimsemiş ğretmen tipi öğrencilerde davranışsal boyutta olumlu tutumlar meydana getirirken öğrencilerin öğrenme güdülenmelerini yükseltmekte ancak bu ğretmen tipi duyuşsal boyutta olumsuz tutumlar yaratırken öğrencilerin öğrenme güdülerini düşürmektedir.

etin (2001)’in “Dinleme ncesi Aktivitelerin Türk Lise 1 ğrencilerinin Dinleme Becerileri zerindeki Etkileri” adlı alışması İngilizcedir. Çalışmaya zel bir liseden 100 ğrenci dâhil edilmiş iki sınıf deney ve üç sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bütün ğrencilere aynı kitaptan on adet metin dinletilmiştir. Deney gruplarında dinleme öncesi alıştırmalar (sorgulama, resimler, kelimeler) yapılırken kontrol gruplarında hiçbir etkinlik yapılmamıştır. Çalışma sonucunda dinleme öncesi alıştırmaların, öğrencilerin başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Çiftçi (2001)’nin, “Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler” isimli makalesi, dinlemenin ihmal edilmiş bir beceri olduğunu vurgulaması bakımından önemlidir. Makalede ayrıca dinleme eğitimine yönelik bilgiler sunulmaktadır.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi ve motivasyonu konu alan çalışmalarını, Armstrong ve Rentz (2002), Ekim 2001’den Ocak 2002’ye kadar sürdürmüştür. Araştırmanın problemini; öğrencilerin dinleme becerisindeki yetersizlikleri, motivasyon eksiklikleri ve dinlediklerini hatırlayamamaları oluşturmaktadır. Bu problemin tespitine yönelik çalışmada geliştirilen

ölçek, gözlem formları ve ön test son teste dayalı deneysel çalışmadan yararlanılmıştır. Problemin tespitinden sonra çözüm önerisi olarak öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini artırmak için öğrenim ortamına uygun strateji seçimi ve kullanımı için ders işleniş planı hazırlanmıştır. Ders işleme sürecinde beyin temelli öğrenmenin prensipleri benimsenmiştir. Araştırmanın bitiminde verilen eğitimin, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirdiği, motivasyonlarını artırdığı ve hatırlamayı kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dinleme becerisini geliştirmeye öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan Barr ve diğerleri (2002), dinleme becerisi yeteri kadar gelişmemiş bir öğrencinin, akademik başarısının da istenen düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Buna benzer bir çalışma Owca, ve diğerleri (2003), tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, akademik başarıyı artırmak amacıyla dinleme becerilerini geliştirmek için bir program geliştirmişlerdir. Çalışmanın örneklemini 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çocuklardan dinlemeleri beklendiğinde genelde başka düşüncelere daldıkları, diğer etkinliklerle dikkatlerinin dağıldığı, konuşmacıya sabırsız yaklaştıkları ve dinliyormuş gibi yaptıkları gözlemlenmiştir. Çözüm olarak dinleme becerilerinin direkt öğretimi, sessizliğin sağlanmasını bekleme, huzuru sağlama ve göz kontağı kurma gibi stratejiler belirlenmiştir.

“Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan: Dinleme Eğitimi” adlı makalesinde Özbay (2003), Türkçe öğretim programlarında dinleme becerisine ayrılan payı değerlendirmiş; bu beceriyi geliştirmeye yönelik bazı tekniklerden bahsederek uygulama örnekleri vermiştir.

Koç (2003), “Dinleme Becerilerini Kazandırma Yöntemlerinin Uygulaması” adlı deneysel çalışmasını, Çanakkale il merkezindeki bir ilköğretim okuluna devam eden 62 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Dinleme becerileri kazandırma yöntemlerinin uygulanışından sonra sınav yapılan deney grubu öğrencileri bütün sınav sonuçlarında kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı bulunmuştur. Dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinden “dramatizasyon”, deney grubuna uygulanan diğer yöntemlerin içinde en başarılısı olarak tespit edilmiştir.

“İlköğretimde Dinleme Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı betimleyici, ilişkisel tarama modelli çalışmasını Kırıkkale ilinde sosyoekonomik yönden farklı üç bölgedeki 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 450 öğrenci üzerinde yürüten Aras (2004), öğrencilere okuduğunu anlama testi uygulanarak seviyeleri ölçülmüştür. Daha sonra seviyelerine uygun metinler sınıfta işlenmiş, derste anlatılanlara yönelik dinlediğini anlama testi uygulanmış ve dinleme becerilerinin yanı sıra sınıf ve okul karşılaştırmaları yapılarak sosyoekonomik

yönden üç okul arasındaki başarı oranları değerlendirilmiştir. Buna göre 8. sınıfların, 7. sınıflara göre 7. sınıfların da 6. sınıflara göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulama sonucunda dinlediğini anlama açısından il merkezinde okuyanların, ilçe ve köyde okuyanlara oranla daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Kaplan (2004) “6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasını toplam 37 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Çalışmada ilk defa dinlenen bir metni anlama düzeyinin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Araştırmada tek gruplu deneme modeli uygulanmıştır. Araştırmada dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi için yapılan etkinlikler sonunda anlamlı bir gelişme gözlemlenmiştir. Aynı zamanda düzenli olarak okunan farklı türdeki metinler, öğrencilerin ilk defa dinledikleri bir metni anlama seviyelerini yükseltmiştir.

“İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü” isimli doktora çalışmasında Onan (2005), Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve söz dizimi yapılarındaki temel konuların okuma ve dinleme süreçlerindeki işlevlerini ayrıntılı olarak analiz etmiştir. Anlama becerilerini geliştirmede doğrudan etkili olabilecek araştırma bulguları, ilköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki okuma, dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarındaki kazanımlar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Dıakıdoy ve diğerlerinin (2005) “Sınıf Seviyelerine Göre Farklı Türdeki Metinlerde Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında; a) Eksik metinleri tamamlama sonrasında dinlediğini ve okuduğunu anlamının artması, b) Sınıf seviyelerine göre dinleme ve okuma arasında farklılık, c) Benzer örneklerdeki hikâyeye ve tanımlayıcı metinlerdeki benzerlik ve farklılıklar araştırılmıştır. Çalışma 2, 4, 6 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 612 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada iki hikâyeye ve iki açıklayıcı metin okunup dinletilmiş ve çeşitli cümle kalıplarının bulunduğu anlamı uygun tamamlama testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim için karşılaştırıldığında açıklayıcı metin testlerinde okuduğunu ve dinlediğini anlama arasındaki ilişki hikâyelere oranla daha düşük çıkmıştır. Bunun yanında metin tipi önemsenmeden yapılan karşılaştırmada 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, dinleme becerilerinden daha yüksek çıkmıştır. Karabay (2005) da kubaşık öğrenme etkinliklerinin dinleme becerisini geliştirici etki gösterdiğini ortaya koymuştur.

Odacı (2006) “Açık Dinleme Stratejileri Eğitiminin Strateji Kullanımı ve Dinleme Anlama Düzeyi Üzerindeki Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde açık strateji eğitiminin

öğrencilerin dinleme anlama stratejilerini kullanımını artırıp artırmadığını ve dinleme anlama düzeyine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu araştırmaya, Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde okuyan 40 hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Öncelikle problemi belirlemek için öğrenciler yabancı dilde dinlerken yaşadıkları zorlukları sözlü ve yazılı belirtmiş ve Dinleme Anlama Stratejileri Anketi’ni yanıtlamışlardır. Bunun sonucunda öğrencilerin hangi dinleme anlama stratejilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda dinlediğini anlama stratejileri eğitimi planlanmıştır. 20 kişilik deney grubu yedi hafta süresince dinleme anlama açık strateji eğitimi almıştır. Eğitim sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Doğan (2007), “İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları” adlı doktora çalışmasında ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini, etkinliklerden oluşan bir dinleme eğitimi programı ile geliştirmeye çalışmıştır. Araştırmada dinlemenin geliştirilebilir bir dil becerisi olduğu ortaya konmuştur. Ön test-son test deneysel desene göre gerçekleştirilen çalışmada deney grubu lehine anlamlı sonuç elde edilmiştir. Etkinliklere yönelik bir başka çalışma Yılmaz (2007)’in “Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezidir. 6. sınıf öğrencilerine 2006 Türkçe Dersi Öğretimi Programı ve literatürde önerilen etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda önerilen etkinliklerin uygulandığı deney grubu sınıflarının, etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubu sınıflarına göre dinleme becerisinin gelişiminde daha başarılı olduğu görülmüştür. Önerilen etkinliklerden dinleme-izleme, dinleme- yeniden yapılandırma, dinleme-not tutma ve dinleme-boşluk doldurmada öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır. Düzeye uygun etkinliklerle Türkçe öğretiminin amaçları doğrultusunda dinleme becerisinin gelişebileceği görülmüştür.

Deniz (2007), “İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma ve Dinleme Yoluyla Öğrencileri İkna Üzerine Bir Araştırma” başlıklı doktora tezinde eğitimde ikna edici iletişim konusunu ele almıştır. Bu konu çerçevesinde ilköğretim ikinci kademedeki bir ders işleme sürecindeki öğretmen öğrenci iletişimini, öğretmenlerin konuşma ve dinleme yoluyla ikna edici iletişim unsurlarını ne ölçüde kullandıkları ve bunları kullanma düzeylerini etkileyen faktörleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 150 Türkçe öğretmeni ve bu öğretmenlerin dersine girdiği 7 ve 8. sınıflardan toplam 750 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, öğretmenlerin ikna edici iletişim davranış ve tekniklerini uygulayıp uygulamadıklarını yine kendi görüşleri

çerçevesinde belirleme temeli üzerine kurulmuştur. Aynı zamanda örnekleme alınan öğretmenlerin, bu konudaki davranışlarının tutarlılık anlamında güvenilirliğini test etmek için dersine girdiği öğrencilere de öğretmenlerinin belirtilen davranış ve teknikleri sergileyip sergilemedikleri farklı bir formla sorulmuştur. Bu anketlerde bir ders sürecindeki ikna edici öğretmen öğrenci iletişiminde kullanılabilir 46 beceri veya tekniğe yer verilmiştir. Öğretmenler, ikna beceri ve tekniklerini genel olarak “iyi” düzeyde uyguladıklarını belirtirken öğrenci görüşleri bunu desteklememektedir. Bu sonuç, belirtilen davranış ve teknikleri öğretmenlerin “iyi” düzeyde uyguladıklarını veya uygulanması gerektiğine inandıklarını ancak, öğrenci seviyesinde, öğrencilerin çoğunluğunu etkileyecek ve onların dikkatini çekecek şekilde bunları kullanamadıkları şeklinde yorumlanmaktadır.

“İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada Yıldırım (2007) dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerle yapılan bir uygulamanın ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, on iki haftalık bir süreçte 31 öğrencinin katıldığı ön test ve son test ölçümlü, tek gruplu deneysel bir çalışmadır. Çalışmada deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güven (2007)’in “Öğrenme Stillere Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi” konulu çalışmasının amacı; İngilizce dersi dinleme becerilerinin geliştirilmesinde, öğrenme stiline dayalı etkinliklerin öğrencilerin erişileri, tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini tespit etmektir. Bu çalışmada ön test-son test, kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma, kontrol ve deney grubundaki öğrencilere haftada üç ders saati olmak üzere, altı hafta boyunca sürdürülmüştür. Bu süre zarfında deney grubundaki öğrencilere öğrenme stillerine dayalı 18 farklı etkinliğin uygulandığı, kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel öğretim yaklaşımının hâkim olduğu bir öğrenme ortamı sunulmuştur. Araştırma sonunda deney grubundaki deneklerin ön test-son test ve kalıcılık testi puanları ile kontrol grubundakilerin ön test-son test ve kalıcılık puanları arasında, deney grubundakilerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca deney grubundaki öğrencilerin eriş ve kalıcılık puanları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiş, dokunsal-devinimsel öğrencilerin dinleme becerisi eriş puanlarının, görsel ve işitsel öğrencilerden oldukça düşük olduğu görülmüştür.

Çelebi (2008), “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Olay ve Düşünce Yazılarına Göre Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi” konulu yüksek lisans tezinde olay ve düşünce

yazılarına göre Muğla merkez ilköğretim okulları 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileriyle ilgili seviyelerini tespit etmek ve önerilerde bulunarak ilgililerin, bu tespitten yararlanmasını sağlamayı amaçlamıştır. 205’i erkek, 200’ü kız olmak üzere toplam 405 ilköğretim öğrencisine olay ve düşünce yazıları ile ilgili başarı testi ve bilgi toplama formunun uygulanması sonucunda öğrencilerin olay yazılarını dinlemede daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

“Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi” adlı araştırmasında Kurt (2008), çocuk edebiyatı açısından uygun olduğu varsayılan metinler ve böyle bir varsayımdan uzak metinlerin dinleme becerisine olumlu ya da olumsuz etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öncelikle çocuk edebiyatına uygun olan metinler ile mevcut Türkçe ders kitaplarında yer alan ve çocuk edebiyatına uygunluk koşulları taşımadığı varsayılan eserler belirlenmiştir. Daha sonra bu eserler aracılığıyla araştırma örneklemeine dâhil edilen okullardaki altıncı sınıf öğrencilerine Türkçe derslerinde dinleme uygulamaları yapılmıştır. Araştırmaya Ankara ilindeki 11 ilköğretim okulunun altıncı sınıflarında öğrenim görmekte olan 408 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 207’si deney grubunda 201’i kontrol grubunda yer almıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol grubunun deney sonrası son test toplam başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Araştırmada ulaşılan önemli bir diğer sonuç, il merkezlerindeki okullardaki öğrencilerin dinleme puanlarının ilçe ve köy okullarındaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olmasıdır. Araştırma sonuçları, dinleme becerisinin gelişiminde kullanılan eserlerin çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun olmasının önemini ortaya çıkarmasının yanı sıra dinlemenin çocuklarda en önemli öğrenme yollarından biri olduğunu da ortaya koymaktadır.

Çocuk edebiyatı dinleme ilişkisinin ele alındığı bir başka çalışma Zengin (2010)’in “Çocuk Kitaplarının Dinleme Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması” konulu yüksek lisans tezidir. Araştırmada çocuk kitaplarında çocuk edebiyatı kapsamında değerlendirilen metinler ile bu kapsamda ele alınmayan metinlerin dinleme becerisini nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla çocuk edebiyatına uygun olan metinlerle mevcut Türkçe ders kitaplarında yer alan ve çocuk edebiyatına uygunluk koşulları taşımadığı varsayılan eserler belirlenmiştir. Bu eserler aracılığıyla araştırma örneklemindeki yedinci sınıf öğrencilerine dinleme uygulamaları yaptırılmıştır. Araştırmaya 27’si deney, 32’si kontrol grubunda olmak üzere toplam 59 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere dinleme eğitimi, çocuk edebiyatı ölçütlerine uyan metinlerle verilmiştir. İki hafta süren eğitim çalışmalarından sonra her iki gruba da son test

uygulanmıştır. Son test sonrası iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Özbay (2010), “Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)’nın Kazanımlarına Eleştirel Bir Bakış” isimli bildirisinde programda yer alan dil becerilerine yönelik hazırlanan kazanımları değerlendirmiştir. Çalışmada dinleme kazanımlarını da değerlendiren Özbay, dinleme kazanımlarının anlamadan ziyade anlatmaya yönelik hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır.

Kuşçu (2010), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü” adlı yüksek lisans tezini, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenin rolünü tespit etmek amacıyla yapmıştır. Araştırma 53 Türkçe öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan “Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü Ölçeği” dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerisi olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolü; cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi ve hizmet içi eğitim kursuna katılım bakımından anlamlı farklılık göstermemiştir.

Temur (2010)’un “Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi” başlıklı çalışması, dinleme metni öncesinde ve sonrasında verilen soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine bir etkisinin olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada metin öncesinde verilen soruların dinlediğini anlama beceri düzeyine olan etkisinin, metni dinledikten sonra verilen sorulara göre daha büyük olduğu; dinlediğini anlama düzeyi açısından cinsiyete dayalı bir farklılığın olmadığı, metni dinlemeden önce soruların bilinmesinin seçici ve amaçlı dinlemeye katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Belirtilen araştırmalar incelendiğinde dinleme becerisini geliştirme arayışının, çok uzun bir geçmişinin olmadığı görülmektedir. Dinlemeyi kazandırma ve bunu bir alışkanlığa dönüştürmenin son 30 yılda önem kazandığı söylenebilir. Dinlemeye yönelik ulaşılan kaynakların neredeyse hepsinde dinlemenin “unutulmuş bir beceri” olduğuna vurgu yapılması da ayrıca dikkat çekicidir. Değerlendirilen araştırmalarda dinleme sürecinin daha verimli hâle nasıl gelebileceği üzerinde durulduğu gözlemlenmektedir.

Yapılan çalışmalarda dinleme becerisini geliştirmek için öğrencilerin aktif hâle getirileceği dinleme süreçlerine zemin hazırlanması gerektiği; öğrenme stratejilerinden yola çıkarak dinleme stratejileri oluşturulabileceği ve bunların dinlemede kullanılabileceği; öğretim programlarında dinlemenin nasıl ele alındığı ile nasıl değerlendirilmesi gerektiği; dinleme etkinliklerinde nelere dikkat edileceği ve sınıf ortamındaki uygulamalarda hangi noktaların göz önüne alınacağı; dinlemenin geliştirilmesinde ne tür metinlerden faydalanılacağı üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak dinleme etkinliğinde sürecin bir parçası hâline gelen öğrencilerin, dinlediğini anlama konusunda daha başarılı olduğu söylenebilir.

Dinleme sürecinde kişinin nasıl dinlediği konusunda farkındalık geliştirmesinin de dinleme becerisini geliştirdiği söylenebilir. Farkındalığın gelişmesi, üstbilgi stratejileriyle sağlanmaktadır. Bu bakımdan dinleme ile üstbilgi stratejilerinin birlikte ele alındığı çalışmalar da incelenmiştir.

1.2.3. Dinleme Becerisi ile Üstbilgi Stratejilerinin Birlikte Ele Alındığı İlgili Araştırmalar

Dinleme ve üstbilgi stratejilerinin ana dili eğitiminde birlikte değerlendirildiği tek kaynak Şahin ve Aydın (2009) tarafından “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Ders Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme” başlığı altında geliştirilen bir ölçek çalışmasıdır. Makalede 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme becerisi farkındalıklarını yani dinleme becerileri konusunda kendilerini nasıl algıladıklarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Örneklem olarak Erzurum merkezde sosyoekonomik durumları farklı dört ilköğretim okulunun altıncı sınıf öğrencileri alınmıştır. 2005 Türkçe dersi öğretim programında dinleme kazanımları sınıflandırılarak beş boyut belirlenmiştir. Ölçekteki maddeler dört basamaklı Likert tipi (Her zaman, Sık sık, Bazen, Hiçbir zaman) ölçek şeklinde ifade edilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular doğrultusunda ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme becerisi farkındalıklarını belirlemeye yönelik hazırlanan anketin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ifade edilmiştir. Ancak bu ölçeğin kullanıldığı herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu bakımdan ölçeğin uygulanmasıyla elde edilecek sonuçlar konusunda herhangi bir tahminde bulunulamamaktadır.

Üstbilis stratejilerinin, dinleme becerisi üzerindeki etkisini konu alan araştırmaların genel anlamda ikinci dil edinimine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaların çoğu ikinci dil olarak İngilizce öğrenenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Konu üzerine yapılan çalışmalar kısaca şöyle değerlendirilebilir:

Özbilgin (1993), çalışmasında İngilizce bölümünde okuyan Türk öğrencilerin dinlediğini anlamada üstbilis stratejilerini kullanma durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için verilen üstbilis stratejileri eğitimiyle dinleme sırasında kendine dinlenen materyalle ilgili soru sormanın dinlemeyi olumlu yönde etkilediği; başarıyı artırdığı ve bu başarının uygulamalardan sonra da devam ettiği tespit edilmiştir.

Goh (1996), ikinci dil öğrenenlerin, kendi dinlemeleriyle ilgili bilgileri ve davranışları hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için üstbilis sürecin farkına varılmasına yardımcı olan öğrenci günlüklerinden faydalanılmıştır. Araştırmada dinlemeye yönelik üç görünüm ortaya çıkmıştır. Bunlar; dinleyici olarak kendi performansı ve rolü, talep ve izlemeler ile dinleme stratejileri olarak özetlenebilir. Elde edilen bu bulgular öğretim programlarındaki dinleme becerisinin işlenişi ile karışlaştırılmıştır. Sonuç olarak dinlemede günlüklerden faydalanmanın öğrencilerdeki üstbilis bilincini artırdığı ifade edilmiştir.

Imhof (2000), çalışmasını 42 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Bir ders boyunca öğrenciler dinleme stratejileri hakkında bilgilendirilmiş ve sorular yöneltilerek dinleme esnasında bu soruları cevaplamaları istenmiştir. Dinleme süresince alınan kişisel gözlem notları, dinlemede katılımcılara rehberlik etmiş ve bilgiyi tarafsız bir şekilde ele alıp karışlaştırma imkânı sunmuştur. Araştırma sonucunda ilgiyle izleme, hazırlayıcı sorular sorma, özenle teknik seçmenin, dinleme becerisinde dikkat dağınıklığını engellediği gözlemlenmiştir. Dinleyiciler, kullanılan araç gereçlerin zihinlerini daha aktif hâle getirdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca bu stratejilerin dikkat dağınıklığını engellediğini, anlamayı artırdığını ve bilgilerin hatırd kalmasını sağladığına dikkat çekmişlerdir.

Tütüniş (2001), “Awareness Raising on Learner’s Listening Strategies and Its Impact on the Listening Performance” konulu araştırmasını Trakya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde okuyan 46 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Deney ve kontrol olmak üzere iki gruba ayrılan 46 öğrencinin öğrenme stilleri ve dinleme stratejileri belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda haftada dört saat metin kitabından dinleme metinleri takip edilmiştir. Deney grubunda metin işleniş süresince bilis stratejiler ile çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin üstbilis stratejilerini

kullanma durumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunun dinleme performansının geliştiği gözlenmiştir.

Üstbilis stratejileri eğitimiyle üniversite öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Yeşilbursa (2002), çalışmasını, ön test son teste dayalı deneysel yöntemle Gazi Üniversitesi'nde öğrenim gören otuz üç öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda dinleme becerisi yönünden üstbilis stratejileri eğitimi verilen deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiştir.

Vandergrift (2005) yaptığı çalışmada dinlediğini anlama yeterliliği, üstbilis ve motivasyon arasındaki ilişkinin ne olduğunu açıklamayı amaçlamıştır. Bu ilişkinin ortaya çıkarılması için araştırmada biri, öğrencilerin iç ve dış motivasyonlarının belirlenmesi; diğeri, bir metni dinlerken öğrencilerin kullandıkları üstbilis stratejilerini tespitine yönelik iki anket kullanılmıştır. Çalışma 57 Fransız öğrenci üzerine yapılandırılmıştır. Araştırmacı, dinleme, motivasyon ve üstbilis stratejileri arasındaki anlamlı ilişkinin öz-düzenleme alanında yapılacak araştırmalara zemin hazırlayacağını belirtmiştir.

EFL öğrencilerinin öğretim programında önerilen üstbilis dil öğrenme stratejileri (MLLS)ni değerlendirmeyi amaçlayan Abdelhafez (2006), amacı doğrultusunda 80 öğrenciyle çalışmıştır. Deney grubuna dinlediğini ve okuduğunu anlama amaçlarına yönelik üstbilis dil öğrenme stratejileri eğitimi veren araştırmacı, çalışma sonunda verilen eğitimin, deney grubunda yer alanların dinlediğini ve okuduğunu anlamalarında gelişme kaydettiğini tespit etmiştir.

Goh ve Taib (2006), ikinci dil edinen küçük öğrencilerin üstbilis bilgilerini küçük ölçekte özetlemiş ve dinleme sürecindeki ders işlenişini tartışmışlardır. Çalışma on ilkokul öğrencisi üzerinde sekiz ders saati üzerinden planlanmıştır. Yapılan etkinliklerin, zayıf dinleme davranışına sahip öğrencilerde diğeri öğrencilere nazaran daha anlamlı bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır.

İkinci dil ediniminde öğrencilerin bir metni dinlerken kullandıkları stratejileri ve üstbilisel farkındalıklarını ortaya çıkarmak için Vandergrift, Goh vd. (2006), bir ölçek hazırlamışlardır. Beş faktörden oluşan yirmi bir maddelik ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışmalarında yabancı dil öğrenen 966 kişinin verileri kullanılmıştır. Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu, araştırma sonucunda tespit edilmiştir.

Robson ve Young (2007)'in, çalışmalarına üniversitede iletişim eğitimi alan 59 kadın, 31 erkek olmak üzere toplam 90 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden günlük hayatlarında ve

çalışmalarında dinleme esnasında iç konuşma yapıp yapmadıkları geliştirilen ölçek yardımıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonunda iç konuşmada bulunan katılımcıların, dinleme başarıları, diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Son kırk yıldır dinleme üzerine yapılan çalışmaların ilgi çekici ve düşündürücü olduğunu ifade eden Goh (2008), dil becerilerinde her ne kadar yazma ön plana çıksa da dinlemenin iletişimdeki önemini yitirmeyeceğini belirtmiştir. Dinleme üzerine son yıllarda yapılan araştırmaların dinlediğini anlamayı kolaylaştırmak için strateji eğitimi ve öğrencinin üstbilis stratejilerini anlama sürecinde kullanımı üzerine şekillenmiştir. Makale buradan hareketle üstbilis stratejilerin dinlediğini anlamadaki yeri üzerine genel bir bakış açısı sunmuştur.

Coşkun (2010), çalışmasında üstbilis dinleme stratejilerine yönelik eğitimin, Türkiye’de üniversite eğitimi alan bir grup başlangıç düzeyi hazırlık öğrencisinin dinleme performansına olan etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada 20 kişiden oluşan bir deney ve aynı sayıdaki bir kontrol grubu olmak üzere iki başlangıç düzeyi öğrenci grubu yer almıştır. Deney grubu, dinleme derslerinde ders kitabına dâhil edilmiş beş hafta süren bir üstbilis strateji eğitimi almıştır. Bu eğitimin sonunda aynı ders kitabının öğretmen el kitabından seçilen bir dinleme sınavı her iki gruba da uygulanmıştır. Sınav sonuçlarının t-test kullanılarak yapılan analizi deney grubunun sınavda istatistiksel olarak anlamlı ölçüde daha iyi sonuç aldığı ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmadan çıkarılabilecek sonucu araştırmacı, *“öğrencilerin etkin dinleyiciler olmalarına yardımcı olmak için dinleme programlarına üstbilis strateji eğitiminin dâhil edilmesi gerekliliği”* şeklinde özetlemiştir.

Ele alınan çalışmalara bakıldığında dinlemenin geliştirilmesinde üstbilisin oldukça önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Diğer dil becerilerine göre daha soyut olan dinlemenin geliştirilebilmesi, bireyin kendi çabasıyla ilgili bir sürece dönüşmektedir. Bu nedenle bireyin kendi dinlemesinin farkında olması, bu beceriyi geliştirmesine zemin hazırlayacaktır. Ayrıca incelenen çalışmaların neredeyse hepsi ikinci dil edinimiyle ilgilidir. Üstbilis becerilerinin dinlemeyle beraber düşünüldüğü araştırmalara, genelde ana dili eğitiminde özelde de Türkçe eğitiminde rastlanmaması ise dinlemenin son yıllarda üzerine yoğunlaşılacak bir beceri olmasına bağlanabilir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Günlük hayatta ilişkilerin düzenlenmesi, sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesi, bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler gibi etmenler, birey ve toplum hayatında dinlemeyi, her geçen gün daha da önemli kılmaktadır. Dinlemenin sistemli bir eğitim ile geliştirilebileceği ilgili literatürde belirtilmektedir. Bu nedenle etkili bir dinlemenin nasıl gerçekleştirileceği sorusu sık sorulur hâle gelmektedir. Etkili dinleme, anlama ve anlatmanın “pürüzsüz” bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacak en büyük etmendir. Bunun sağlanabilmesi için dinleme üzerine yapılan çalışmaların sayısı, son yıllarda oldukça artmıştır.

Türkiye’de dinleme becerisi konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde Türkçe eğitiminde dinlemenin üstbilgi ile birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan da diğer beceri alanlarında yapılan çalışmaların sonuçları ışığında dinlemede üstbilgi stratejileri kullanımı konusunun araştırılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Belirtilen bu gereklilik doğrultusunda bu araştırmada öğrencilere üstbilgi stratejilerine yönelik bir eğitim verilmesinin dinleme becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik “İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde üstbilgi becerilerin etkisi nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın problemine cevap aranırken hangi üstbilgi stratejisinin (tahmin, planlama, izleme, değerlendirme) dinlediğini anlama başarısında daha etkili olduğunun belirlenmesi de araştırmanın amacı dâhilinde düşünülmüştür.

1.4. Araştırmanın Hipotezleri

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

1. Üstbilgi stratejileri eğitimi verilen öğrencilerle yapılmayan öğrencilerin ön test ve son testte “Üstbilgi Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
2. Üstbilgi stratejileri eğitimi verilen öğrencilerle yapılmayan öğrencilerin ön test ve son testte “Üstbilgi Dinlediğini Anlama Görüşme Formu”ndan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

3. Üstbilis stratejileri eğitimi verilen oğrencilerle yapılmayan oğrencilerin on test ve son testte “*Dinlediğini Anlama Başarı Testi*”nden aldıkları puanlar arasında metin türlerine göre anlamlı bir farklılık bulunur.

Yukarıda belirtilen araştırma hipotezlerinin sınanması sırasında bunlar üzerinde cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, baba- anne eğitim ve meslek durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı da incelenmiştir. Aynı zamanda oğrencilerin metin türlerine göre hangi üstbilis stratejisini daha çok kullandığı da tespit edilmiştir.

1.5.Araştırmanın Önemi

Anne karnındaki bebeğin bazı algılama yetenekleri bulunmaktadır. Bebeklerde ses algılama yeteneği anne karnında gelişmektedir. Yapılan araştırmalar bebeklerin anne karnındayken dinlediği şeyleri, doğduktan sonra dinlediğinde hatırladığını göstermektedir (Akyol, 2002). Bu kadar erken edinilen dinleme geliştirildiği takdirde diğer dil becerilerinin de sağlıklı bir şekilde edinimi gerçekteşecektir.

Okul çağına gelinceye kadar ailesinden ve çevresinden aldığı dönütlerle ana dilini oğrenmeye, anlamaya ve bunu bir anlaşma aracı olarak kullanmaya başlayan birey, ana dilini çevresiyle iletişim kurabilmek ve kendini ifade edebilmek için kullanır. Okul dönemiyle birlikte birey, ana dilinin inceliklerini belirli bir plan ve program çerçevesinde oğrenmeye ve kavramaya başlar. Okul döneminde ana dili eğitiminde başarıya ulaşanlar, dil sevgisini, bilincini, anlama ve anlatım gücünü, kelime hazinesini geliştirerek kendini daha iyi ifade edebilir bir hâle gelirler.

Ünalın (2001:5)’a göre ana dilinin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını hem de eğitim alanındaki oğrenmelerin gerçekteşmesini kolaylaştırır. Bireyin ana dilindeki başarısı ile okul başarısı ve çevre uyumu arasında yakın bir ilişki vardır. Ana dili eğitimi, bütün derslerin temelini teşkil eder. Türkçe eğitiminin amacı bireyin anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) berisini geliştirmektir. Sağlıklı bir dil eğitimi için bu becerilerin gelişimi aynı paralellikte olmalıdır. Bir beceriye öncelik verip diğerlerine yeterli eğitim imkânı sağlanmadığında iyi bir dil eğitiminden bahsedilemez.

Dünyada ve Türkiye’de dil eğitimi alanında yapılan çalışmalar ve dil eğitim sistemi incelendiğinde üzerinde en az durulan becerinin dinleme olduğu görülmektedir. Bu nedenle

dinleme “*ihmal edilmiş beceri*” şeklinde nitelenmektedir. Oysa dinleme, edinilen ilk beceri olmasının yanında konuşma, okuma ve yazmanın da ön şartı durumundadır. Birey, ana dilini dinleme yoluyla edinmeye başlar. Dinlemenin anne karnında başlayan bir sürecinin olması, bu becerinin doğuştan getirildiği ve hiçbir şekilde geliştirilemeyeceği gibi yaygın ve yanlış bir görüşün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Nasıl diğer dil becerileri planlı bir eğitimle düzenli bir şekilde geliştirilebiliyorsa dinleme de eğitim yoluyla geliştirilebilir. Bu eğitim okullarda Türkçe öğretim programları dikkate alınarak gerçekleştirilir. Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde bu programlarda da dinlemeye yönelik ifadelerin oldukça sınırlı olduğu gözlenmiştir. Bunun nedenlerinden biri, dinlemenin diğer becerilere göre daha soyut kalmasıdır. Bireyin dinleme sürecini gözlemlemek neredeyse imkânsızdır. Bireyin verdiği dönütlere göre dinlemenin anlamlı olup olmadığına karar verilmektedir. Bu da dinlemenin ölçme ve değerlendirmesini güçleştirmektedir. Böyle bir durum da dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların sınırlı kalmasına sebep olmaktadır.

Bireyin yaşam boyu en çok kullandığı beceri dinlemedir. Dolayısıyla iyi bir dinlemenin nasıl gerçekleştirileceği konusunda yapılan çalışmalara öncelik verilmelidir. Çünkü dinleme eğitiminin başlıca amacı, doğru anlama alışkanlığını kazandırmaktır. Bu alışkanlığı kazanmış kişi, hayatının her döneminde ifade edileni doğru bir şekilde anlayacak ve kendisini de sağlıklı bir biçimde anlatabilecektir. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik araştırmaların yapılmasının gerekliliği hissedilmiştir.

Araştırma, dinleme becerisinin geliştirilmesinde üstbilişsel strateji eğitiminin etkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Yapılan tarama sonucunda ulaşılabilen kaynaklarda dinlemenin çeşitli açılardan incelendiği görülmüştür. Ancak Türkçe eğitiminde dinlemenin, üst düzey düşünme becerileri ile ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa dil becerileri arasında üst düzey düşünme becerilerinin en çok ihtiyaç duyulduğu beceri dinlemedir. Çünkü dinlemenin fizyolojik ve zihinsel yönünün yanı sıra psikolojik tarafı da bulunmaktadır. Bu nedenle bireyin dinlerken dinleme sürecinin farkında olması gerekir. Bu farkındalığı, dinleme sürecinde üstbiliş stratejilerini kullanarak sağlayabilir. Çalışmanın sonuçları, ilköğretim öğrencilerinin büyük bir kısmında eksikliği görülen dinleme becerisinin geliştirilmesinde üstbiliş ve üstbiliş stratejilerinin etkisini ortaya koyacaktır. Bu bakımdan araştırmanın Türkçe eğitime ve özellikle dinlemede öğrencilerin başarısını artırma üzerine yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırmanın yöntemi ve uygulama süreciyle ilgili olarak

1. Üstbilişsel strateji eğitiminin dinleme becerisine etkisini tespit etmeye yönelik olan bu çalışmanın, yönteminin deneysel olduğu ve bu yöntemin araştırmanın amacına uygun bulunduğu,
2. Deney ve kontrol grubunun homojen bir dağılım gösterdiği,
3. Çalışma süresince kontrol edilemeyen değişkenlerin deney ve kontrol grubunu aynı ölçüde etkilediği
4. Araştırmada kullanılacak verilerin elde edilmesinde kullanılan *Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği*'nin geçerli ve güvenilir olduğu,
5. Üstbilis eğitimi, üst düzey zihinsel bir süreci içerdiği için araştırmanın gerçekleştirildiği on iki haftalık sürenin (ön test ve son test uygulamaları hariç), üstbilis becerileri geliştirmek için yeterli olmadığı düşünülmüş, bu konuda yapılan çalışmaların uygulama süreleri incelendiğinde bahsedilen sürenin, öğrencilerin üstbilişsel beceriler bakımından ölçülebilecek seviyeye gelebilecekleri; on iki haftalık eğitimin çalışma için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. Ankara ili Yenimahalle ilçesi Atatürk İlköğretim Okulu'nun yedinci sınıfında öğrenim gören deney ve kontrol grubu öğrencileriyle,
2. 2010–2011 eğitim öğretim yılıyla,
3. 2005 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndaki kazanımlara uygun olarak temel dil becerilerinden biri olan “dinleme” ile,
4. Araştırmada uygulanan üstbilişsel stratejiler (kontrol stratejileri) ile sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Ülkemizde üstbilgi alanında yapılan çalışmalara bakıldığında üstbilgi ve ilişkili kavramların kullanımında bir terim birliğinin olmadığı görülmektedir. Üstbilgi üzerine doktora tezi hazırlayan Özsoy (2007), bu konuda terim birliğinin sağlanabilmesi için TDK'ya müracaat etmiş; üstbilgiye ilişkin kavramlar için Türkçe karşılıklar talep etmiştir. Bu talebi değerlendiren TDK, bu kavram ve ona ait alt başlıklara Türkçe karşılıklar önermiştir. Alanda bir terim birliğinin sağlanabilmesi için bu çalışmada üstbilgi ve ona ait kavramlar için TDK'nın, Özsoy (2007:10-11)'a bildirdiği Türkçe karşılıklar ve tanımlamalar kullanılmıştır.

Dinleme (*İng. listening*): Konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi (Özbay, 2006:5).

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

Üstbilişsel bilgi (*İng. metacognitive knowledge*): Üstbilgiyi oluşturan iki ana bölümden biri. Kişinin kendi bilgileri hakkındaki bilgisi olarak tanımlanabilir. Üstbilişsel bilgi, bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgi ve inançlara, ne yapabileceğinin farkında olmasına, hangi süreç ve teknikleri kullanabilme yeterliliğine sahip olduğuna işaret eder. Bildirimsel bilgi, yordam bilgisi ve duruma dayalı bilgi olmak üzere üçe ayrılır.

Yordam bilgisi (*İng. procedural knowledge*): Bir işin tamamlanması için geçen süreçte yapılması gereken işlemlerin neler olduğunu; o işin nasıl yapılacağını bilmek; süreç bilgisi; sürece dayalı bilgi.

Bildirimsel bilgi (*İng. declarative knowledge*): Bireyin kendi bilgi ve yeteneklerinin farkında olarak bir işi ya da görevi yapıp yapamayacağını bilmesi.

Duruma bağlı bilgi (*İng. conditional knowledge*): Durum bilgisi bireyin hangi durumda hangi bilgiyi kullanacağını bilmesi anlamına gelirken diğer yandan bir işin ya da görevin hem nasıl yapılacağını hem de bu işi kendisinin yapıp yapamayacağını bilmesini de gerektirir.

Üstbilişsel kontrol (*İng. metacognitive control*): Bireyin kendi bilişsel süreçlerini, duruma en uygun biçimde düzenleyebilme ve yönetebilme yeteneği. Üstbilişsel bilginin uygulamaya geçirildiği bir üst düzey.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi tanıtılmaktadır. Bu çerçevede ele alınan başlıklar; araştırmanın modeli, çalışma grubu, deneysel süreç, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi şeklinde sıralanmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, üstbilişsel becerileri kazandırmaya yönelik bir eğitimin dinlemeye etkisini araştırmayı amaçladığı için deneyseldir. Araştırma “ön test son test”e dayalı “deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma”dır. Bu desende, yansız atama yolu (random) ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak çalışmaya dâhil edilmektedir. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmaktadır (Karasar, 2008:97). Ön test son test kontrol gruplu deneme modeli deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmaya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden sonuç ilişkisi içinde yorumlanmasını imkân veren ve davranış bilimlerinde sıkça kullanılan güçlü bir desen olarak nitelenmektedir (Büyüköztürk, 2001:27).

Ön test son test kontrol gruplu model sembollerle aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Tablo 2.1.1. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen

Grup	Seçme tipi	Ön test		Son test
DG	R	O1	X	O3
KG	R	O2	-	O4

Yukarıdaki tabloda DG simgesi, deney grubunu; KG, kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara rastlantısal olarak atandığını; O1 ve O3 deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X ise deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni temsil etmektedir (Büyüköztürk, 2001:21). Bu araştırmanın bağımsız değişkenini, üstbilişsel strateji eğitimi dayalı dinleme eğitimi çalışmaları oluşturmaktadır. Araştırmada uygulanan deneysel desen şu şekilde tablolandırılabilir:

Tablo 2.1.2. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Grup	Ön test	Deneysel işlem	Son test
DG	O1	Üstbilişsel strateji eğitimi	O2
KG	O1	Geleneksel eğitim	O2

Yukarıdaki tabloya göre araştırmada DG deney grubunu, KG ise kontrol grubunu göstermektedir. O1, deneklere uygulanan ön testi; O2 ise son testi temsil etmektedir. Son test, ön testin yapılışından, her hafta bir etkinlik düzenlendiği dikkate alınır, 12 hafta sonra uygulanmıştır. Her iki gruba da deneysel işlemden önce *Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği* ile *Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Görüşme Formu* uygulanmıştır.

Araştırma için ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinden birbirine denk düzeyde (sınıf mevcudu, akademik başarısı vb.) olan iki grup seçilmiştir; rastlantısal atama yoluyla bu sınıflardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki gruptaki öğrenciler de deneysel işlemden önce ve sonra olmak üzere bağımlı değişkenlere yönelik ölçmeye tâbi tutulmuştur. Deney grubunda deneklere üstbilişsel stratejilere dayalı dinleme eğitimi verilirken kontrol grubunun ders işleme sürecine müdahale edilmemiştir.

2. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Yenimahalle ilçesi Atatürk İlköğretim Okulu'nda öğrenim görmekte olan yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma okulda

bulunan iki yedinci sınıf şubesiyle yürütülmüştür. Araştırmanın yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmesinin nedeni, bu yaştaki (11/ 12–15) çocukların, mantıksal düşünme becerilerinin soyut işlemler dönemine girmesi; literatürdeki araştırmaların 11–15 yaş aralığında üstbiliş becerileri edinmenin, daha hızlı ve kalıcı olduğunu vurgulaması (Lee ve Chen, 1996) ve yedinci sınıf öğrencilerinin ilköğretim ikinci kademe profilini daha iyi yansıttığı düşüncesinin yaygınlığıyla (Altıncı sınıfta, ilköğretim birinci kademenin izlerinin taşınması; sekizinci sınıfta ise ortaöğretime geçiş döneminin yansımaları gibi.) açıklanabilir. Çalışmaya dâhil edilecek öğrencilere, araştırmanın içeriğine uygun olarak “dinlediğini anlama”ya yönelik biri ‘öyküleyici’ diğeri ‘bilgilendirici’ iki metin aracılığıyla dinlediğini anlama testi uygulanmıştır. Elde edilen test sonuçları değerlendirilerek dinleme becerisi bakımından iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Grupların denklikleri incelendikten sonra bu şubelerden birisi deney diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bu seçim, yansız atama yöntemiyle yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda Türkçe dersleri, aynı öğretmen tarafından yürütülmüştür. Bu, araştırma için olumlu bir durum olarak düşünülebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çalışma kapsamında değerlendirilebilmesi için;

- a. Deney grubundakilerin ön test, deneysel işlem ve son teste katılması,
- b. Kontrol grubundakilerin ise ön test ve son teste katılması şartlarını sağlamış

olmasına dikkat edilmiştir.

2.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Bilgiler

Bu başlık altında araştırmaya dâhil olan ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerine ilişkin kişisel bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler, öğrencilere dağıtılan *Kişisel Bilgi Formu* ile elde edilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilere ait kişisel bilgiler, aşağıda frekans ve yüzde değerleriyle verilmiştir.

Tablo 2.2.1.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Erkek	11	44,0	14	56,0
Kız	14	56,0	11	44,0
Toplam	25	100,0	25	100,0

Tablo 2.2.1.1'e göre deney grubundaki öğrencilerin 14'ü kız, 11'i erkektir. Bu oranlar yüzde olarak ifade edildiğinde deney grubundakilerin % 56'sının kız, % 44'ünün erkek olduğu görülmektedir. Kontrol grubundakilerin ise 11'inin kız, 14'ünün erkek olduğu gözlenmektedir.

Araştırma kapsamındaki toplam 50 katılımcının, dil becerilerini geliştirmek amacıyla sistemli bir şekilde eğitim almaya ne zaman başladıklarını tespit etmek amacıyla öğrencilere, Kişisel Bilgi Formunda “Okul öncesi eğitim aldınız mı?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin, bu soruya verdikleri cevap aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 2.2.1.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Bilgiler

Okul Öncesi Eğitim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Evet	20	80,0	16	64,0
Hayır	5	20,0	9	36,0
Toplam	25	100,0	25	100,0

Yukarıdaki tabloya bakıldığında deney grubu öğrencilerinin % 80'i okul öncesi eğitim almıştır. Kontrol grubunun ise % 64'ü, bu eğitime dâhil olmuştur. İki grup arasındaki fark, % 16'lık bir orana denk gelmektedir. Bu oranın, iki grup arasında anlamlı bir farka neden olmayacağı söylenebilir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, bu eğitime ne kadar süreyle devam ettikleri Tablo 2.2.1.3'te gösterilmiştir:

Tablo 2.2.1.3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Sürelerine İlişkin Bilgiler

Okul Öncesi Eğitim Süresi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
1 yıl	19	95,0	10	62,5
5 yıl	1	5,0	6	37,5
Toplam	20	100,0	16	100,0

Tabloda da görüldüğü gibi öğrencilerin okul öncesi eğitim alma süreleri 1 ilâ 5 yıl arasında değişmektedir. Bu rakamlar üzerinde “*çalışan anne ve babaya sahip olma*”nın etkisi olduğu söylenebilir. Deney grubundaki öğrencilerin % 95’i bir yıl okul öncesi eğitim alırken kontrol grubundakilerin % 62,5’i, bir yıl süreyle eğitime devam etmişlerdir.

Üstbiliş becerilerinin gelişiminde *düşünme günlüklerinin* önemli bir yeri olduğu ve günlük tutmanın, bireyin, iç sürecini değerlendirmeye katkı sağladığı ve kendiyile ilgili farkındalık geliştirdiği düşünüldüğünde Kişisel Bilgi Formunda öğrencilere, “*Günlük tutuyor musunuz?*” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin, bu soruya ait ifadeleri, aşağıda tablolatırılmıştır:

Tablo 2.2.1.4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Tutma Alışkanlıklarına İlişkin Bilgiler

Günlük Tutma	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Evet	5	20,0	5	20,0
Hayır	20	80,0	20	80,0
Toplam	25	100,0	25	100,0

Yukarıdaki tabloya göre her iki grup içerisinde de günlük tutma alışkanlığına sahip öğrenci sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Hem deney hem de kontrol grubunda günlük tutma alışkanlığı edinmiş öğrenci oranı, % 20'dir. Bu oran, iki grup içerisinde de kendiyle ilgili farkındalığı yüksek olan öğrenci sayısının eşit olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin babalarının ve annelerinin eğitim durumuna, mesleklerine ve ailesindeki birey sayısına ait bilgiler de toplanmıştır. Bu bilgilere yönelik tablolar aşağıda sıralanmıştır:

Tablo 2.2.1.5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna İlişkin Bilgiler

Babanın Öğrenim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Hiçbir okul mezunu değil	-	-	-	-
İlkokul	1	4,0	1	4,0
Ortaokul	-	-	3	12,0
Lise	9	36,0	13	52,0
Üniversite	13	52,0	8	32,0
Lisansüstü	2	8,0	-	-
Toplam	25	100,0	25	100,0

Tablo 2.2.1.6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna İlişkin Bilgiler

Annenin Öğrenim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Hiçbir okul mezunu değil	-	-	-	-
İlkokul	3	12,0	4	16,0
Ortaokul	4	16,0	3	12,0
Lise	14	56,0	12	48,0
Üniversite	3	12,0	5	20,0
Lisansüstü	1	4,0	1	4,0
Toplam	25	100,0	25	100,0

Yukarıdaki iki tabloda öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumunu gösteren bilgilerin dağılımı görülmektedir. Anne babaların öğrenim düzeyleri incelendiğinde “hiçbir okul mezunu değil” ifadesini işaretleyen öğrencinin bulunmaması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Deney grubundaki öğrencilerin babalarının, % 52 oranında üniversite mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubunda bu oran, % 32’ye gerilemektedir.

Tablo 2.2.1.7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Mesleğine İlişkin Bilgiler

Baba Mesleği	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
İşçi	3	12,0	4	16,0
Memur	15	60,0	14	56,0
Serbest meslek	7	28,0	7	28,0
Toplam	25	100,0	25	100,0

Tablo 2.2.1.8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine İlişkin Bilgiler

Anne Mesleği	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Ev hanımı	2	8,0	3	12,0
İşçi	1	4,0	-	-
Memur	16	64,0	16	64,0
Serbest meslek	6	24,0	6	24,0
Toplam	25	100,0	25	100,0

Anne ve baba mesleklerinin dağılımını gösteren Tablo 2.2.1.7 ve 2.2.1.8’de hem anne hem de baba mesleği, “memur” ifadesinde yoğunlaşmıştır. Baba mesleğini belirleyen tabloda deney grubunun % 60’ı, kontrol grubunun ise % 56’sı “memur” ifadesini işaretlemiştir. Anne mesleğinde ise “memur” seçeneği, her iki grupta da % 64’lük paya sahiptir.

Tablo 2.2.1.9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerindeki Birey Sayısına İlişkin Bilgiler

Ailedeki Birey Sayısı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
3	5	20,0	4	16,0
4	14	56,0	17	68,0
5	6	24,0	4	16,0
6	-	-	-	-
7 ve yukarı	-	-	-	-
Toplam	25	100,0	25	100,0

Tablo 2.2.1.9'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin aile yapılarına bakıldığında genel itibarıyla 4 kişiden oluşan “çekirdek aile” yapısına sahip olduğu söylenebilir. Deney grubundaki öğrencilerin 5'inin ailesi 3 kişiden, 14'ü 4 kişiden, 6'sı 5 kişiden meydana gelmektedir.

Kişisel Bilgi Formunda bu soruların yanında iki tane de açık uçlu soru yer almaktadır. Bu sorular, “Neleri dinlemekten zevk alırsınız?” ve “Neleri dinlerken dikkatinizi daha çok yoğunlaştırırsınız?” şeklindedir. Bu iki soruya, deney ve kontrol grubunun verdiği cevaplar ortaktır. Araştırmaya katılan öğrenciler; “arkadaşlarını, bir insanın hayatını, anne ve babalarının çocukluk anılarını, masal, fıkra, şiir, bilmece, film ve müzik dinlemekten” zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında en çok “şarkı sözlerini ezberlemek için, ilgilerini çeken metinlere, maceralı olaylara, geleceklerini ilgilendiren olaylara, masallara, bilgi veren metinlere” dikkatlerini yoğunlaştırdıklarını ifade etmişlerdir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmayı şekillendiren veriler; öğrencilerin, kendilerine ait bilgileri tespit etmek amacıyla düzenlenen *Kişisel Bilgi Formu* ve *Dinlediğini Anlama Testi* ile ilköğretim öğrencilerinin dinleme becerilerine yönelik farkındalıklarını belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen *Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği* ile *Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Görüşme Formu* kullanılarak toplanmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

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

2.3.2. Dinlediğini Anlama Testleri

Araştırmanın amacı, üstbiliş strateji eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine etkisini belirlemektir. Bu gelişimi ortaya koymak amacıyla çalışma, dinleme

metinleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında 5 adet dinlediğini anlama testi kullanılmıştır. Bunlardan ilki, uygulamalara başlamadan önce deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Diğer dördü ise ön test ve son test uygulamasıdır. Araştırma, ‘öyküleyici’ ve ‘bilgilendirici’ olmak üzere iki metin türü üzerinden değerlendirileceği için ön test ve son test uygulamalarında her iki metin türüne de yer verilmiştir. Her metne uygun hazırlanan dinlediğini anlama soruları, dört seçenekli çoktan seçmeli test şeklinde tasarlanmıştır. Testlerde yer alan 10 sorudan 2’si üstbilgi becerilerini dinledikleri metinde kullanma düzeylerini belirlemeye yöneliktir. 8 sorudan 7’si dinlediği metni anlamaya ilişkindir. Geriye kalan 1 soruda ise öğrencilerden dinledikleri metni özetlemeleri istenmiştir. Bu son soru, öğrencilerin test maddelerine verdikleri cevapların, tutarlılığını tespitiye yöneliktir. Bu testler sonucunda elde edilen veriler, “Bulgular ve Yorum” kısmında değerlendirilmiştir.

2.3.3. Üstbilgi Dinlediğini Anlama Görüşme Formu

Araştırmaya temel teşkil edecek verilerin toplanması amacıyla geliştirilen ‘Üstbilgi Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği’ doğrultusunda *Üstbilgi Dinlediğini Anlama Görüşme Formu* hazırlanmıştır. Bu görüşme formu, Ekler bölümünde verilmiştir. “Üstbilgi Dinlediğini Anlama Görüşme Formu”nun hazırlanmasında daha önce uygulanan görüşme formlarından faydalanılmıştır (Tracy vd. Akt. Weir, 1998:462). *Üstbilgi Dinlediğini Anlama Görüşme Formunda*, dinleme öncesinde 4; dinleme sırasında 8; dinleme sonrasında ise 4 olmak üzere toplam 16 kazanım yer almaktadır. Hazırlanan form, üçlü Likert modeline göre yapılandırılmıştır.

2.3.4. Veri Toplamada Kullanılan Üstbilgi Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğinin Geliştirilmesi

İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için hazırlanan Üstbilgi Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği’nin madde havuzunu hazırlamak için ilgili literatür taranmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda üstbilgi becerileri ve bu becerilerin alt basamakları göz önünde bulundurularak 35 maddeyi içeren bir madde havuzu oluşturulmuştur. Yazılan maddeler uzman görüşüne sunulmuş 8 madde düzeltilmiş 14 madde havuzdan çıkarılmış ve toplam 21 maddeden oluşan 5’li Likert tipi denemelik ölçek hazırlanmıştır.

Denemelik ölçekteki maddelerin anlaşılabilirlik düzeylerini tespit etmek amacıyla ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinden 7'sine havuzdaki maddeleri okumaları ve her bir maddeden ne anladıklarını anlatmaları istenmiştir. Bu 7 öğrenci, ölçek geliştirme çalışmalarının yapıldığı Onuncu Yıl İlköğretim Okulu öğrencileri arasından tesadüfî olarak seçilmiş ve bu öğrenciler ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı asıl uygulamaya alınmamıştır. Yapılan çalışma sonunda öğrencilerin anlamadıkları veya farklı anlam çıkardıkları bir madde olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarının yapılabilmesi için uygulamanın yapılacağı okul dışında ölçek, dört okulda toplam 300 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler, geçerlik güvenilirlik çalışmalarında kullanılmıştır.

Ölçek 2010–2011 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Atatürk İlköğretim Okulu'nun yedinci sınıfında öğrenim gören 64 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken öğrencilerin samimi bir şekilde bilgi verebilmeleri için öğrencilerden kimlik bilgileri istenmemiştir. 14 öğrenciden alınan kâğıtlarda eksik kodlama olduğu tespit edilerek bu öğrencilerden alınan veriler değerlendirmeye alınmamış toplam 50 öğrenciden elde edilen veriler, araştırmada kullanılmıştır.

2.3.4.1. Veri Toplamada Kullanılan Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin uygulanabilirliğini tespit etmek amacıyla 300 öğrenciye *Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği* uygulanmıştır. 300 öğrenciden elde edilen veriler ışığında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Geçerlik için faktör analizinin varimax döndürme yöntemi, güvenilirlik için cronbach alfa güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Tukey toplanabilirlik testiyle geliştirilen ölçeğin toplanmaya uygun olduğu görülmüştür. Tek bir faktör (tamamının toplanabilirliği) için kesikli ve sürekli değerlerin tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda, ölçekte yer alan 21 ifadenin, madde tablo istatistikleri belirtilmiştir. Tabloda her bir madde için ölçekten silinirse geçerli olacak ortalama, varyans ve güvenilirlik katsayısı ile madde toplam korelasyonları verilmiştir:

Tablo 2.3.4.1: Veri Toplamada Kullanılan Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğinin Madde Toplam İstatistikleri

Madde Toplam İstatistikleri				
Maddeler	Ölçekten Madde Silinirse Geçerli Olacak Ortalama	Ölçekten Madde Silinirse Geçerli Olacak Varyans	Madde Toplam Korelasyonları	Ölçekten Madde Silinirse Geçerli Olacak Güvenirlik Katsayısı
M1	69.9833	109.996	0.457	0.787
M2	69.0467	109.336	0.512	0.785
M3	70.8900	117.884	0.052	0.813
M4	69.8767	106.985	0.576	0.781
M5	69.6800	111.309	0.330	0.794
M6	69.0600	109.100	0.472	0.786
M7	69.7200	107.681	0.550	0.782
M8	70.9400	122.612	-0.097	0.819
M9	69.5167	109.020	0.485	0.786
M10	69.9767	109.428	0.394	0.790
M11	69.6933	108.421	0.415	0.789
M12	68.8733	110.934	0.479	0.787
M13	69.2367	109.767	0.465	0.787
M14	69.5400	109.835	0.450	0.787
M15	69.8933	111.567	0.286	0.797
M16	71.1533	122.966	-0.109	0.820
M17	69.3800	110.062	0.427	0.789
M18	70.0467	111.255	0.376	0.791
M19	69.6800	108.814	0.480	0.786
M20	70.1333	109.266	0.431	0.788
M21	68.9467	111.261	0.447	0.788

Ölçekte Alfa değeri 0, 20'nin altında bulunan madde bulunmamaktadır. Bu durum, ölçekte yer alan 21 maddenin yüksek güvenirlilik değerine sahip olması şeklinde yorumlanabilir. Yapılan madde analizinde 21 maddenin “güvenilir” çıkması araştırmanın lehine bir sonuçtur.

Ölçeğin geçerlik çalışmasında ölçekte yer alan maddelerden elde edilen verilere, varimax yöntemiyle faktör analizi yapılmış ve ulaşılan bulgular aşağıdaki Tablo 2.3.4.2’de gösterilmiştir:

Tablo 2.3.4.2: Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğinin Geçerlik Katsayısı

Varımax Döndürme Sonucu Faktör Yüklerinin Kareleri Toplamı			
Faktör	Toplam	Açıklanan Varyans	Birkimli
		%	Varyans %
1	5.521	26.292	26.292
2	1.486	7.077	33.369
3	1.196	5.694	39.063
4	1.103	5.253	44.316
5	1.044	4.973	49.289

Kaiser-meyer-olkin örneklem yeterliliği: 0,88

Bartlett's küresellik testinin ki kare değeri:1,372.876

Serbestik derecesi: 210 p=0,000

Uygulama verilerine göre açıklanan toplam varyans incelendiğinde 21 madde için altı faktörün bulunduğu ve bu dört faktörlü ölçme aracıyla sınıanan özelliğin, %49,289'unun ölçüldüğü söylenebilir. Sosyal bilimlerde toplam açıklanan varyansın en az % 45 olması yeterlidir (Büyüköztürk, 2001). Kaiser-meyer-olkin örneklem yeterliliği istatistiğinin, 0,50 üzerinde çıkması verilerin örneklem sayısının yeterli olduğunun bir göstergesidir. Bartlett's küresellik testinin ki kare değeri, verilerin faktör analizi için uygunluğunu test eder. Oran ne kadar yüksekse veri seti, faktör analizi yapmak için o kadar uygundur. Dolayısıyla bu verilerin faktör analizine uygun olduğu ($p<0,05$) ile genel olarak faktör analizi sonuçlarının, ölçme aracının "yapı geçerliliği"ni sağladığı söylenebilir.

Bu aşamadan sonra ölçeğin "güvenirlik katsayısı"na bakılmıştır. Güvenirlik katsayısını hesaplama yolları; değişkenlerin türüne, kaynağına, uygulama sayısına göre

farklılık göstermektedir. Güvenirlik katsayısını hesaplama yollarındaki farklılıklar, güvenilirlik katsayısının yorumsal anlamını da değiştirmektedir. Bu katsayı, tesadüfî hatalardan arınma derecesi anlamına gelmekte ve ölçme sonuçlarına karışan hata miktarının bilgisini vermektedir. Güvenirlik, 0 ile +1 arasında değişen değerler almakla birlikte güvenilirliğin yüksek olması için +1'e yakın değerler alması istenir. Güvenirlik katsayısının 0,70'den fazla olması istenen bir sonuçtur. Hazırlanan ölçme aracının her bir maddesi 1 ile 5 arasında Likert tipi dereceleme esas alınarak tasarlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla maddelerin, cronbach alfa(α) değerine bakılmıştır. Cronbach alfa(α) güvenilirliğinin, iç tutarlılık anlamında bir güvenirlilik anlamı da vardır. Araştırmada kullanılan ölçeğin cronbach alfa (α) katsayısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.3.4.3: Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğinin Cronbach Alfa (α) Katsayısı

Uygulamada Kullanılan Ölçek	Madde Sayısı	Güvenirlilik Katsayısı
	21	0,88

Uygulamada kullanılan 21 madde için hesaplanan cronbach alfa (α) güvenilirliği katsayısı 0,88 çıkmıştır. Bu katsayının 0,60'in üstünde çıkması sebebiyle ölçeğin yeterli güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

2.4. Araştırma Süresince Yapılan Uygulamalar

İlköğretim öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde üstbilişsel strateji eğitiminin etkisinin araştırıldığı çalışmada deney grubunda uygulanacak etkinliklerin aksayan bir yönünün olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla 2010–2011 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Ankara ili Yenimahalle ilçesi Atakent İlköğretim Okulu'nda bir ay süreyle pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamalar sırasında öğrencilerden alınan dönütlerin olumlu olması, çalışmanın uygulanabilirliğini göstermesi bakımından önemli bir gelişme olarak yorumlanmıştır.

Aşağıda 2010–2011 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde yürütülen bu araştırmanın hazırlık ve uygulama aşamasına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.4.1. Hazırlık Aşaması

Araştırmaya veri toplamak için kullanılacak “veri toplama araçları” ile uygulama sürecinin muhtevası, uzman görüşlerinden hareketle araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ankara ili Yenimahalle ilçesi Atatürk İlköğretim Okulu’nda uygulamaya başlamadan önce Türkçe öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının denkliği, ön test öncesinde sözel olarak araştırılmış ve şubeler arasında fark olmadığı Türkçe öğretmeni tarafından belirtilmiş; sözel ifadelerin alınmasından sonra ön test uygulanmış; test sonuçları grupların denkliği yönünden değerlendirilmiş ve her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma süresince deney ve kontrol gruplarının derslere kendi öğretmenleriyle devam etmesinin, özellikle deney grubunda yapılacak uygulamalar değerlendirildiğinde dersin araştırmacı değil Türkçe öğretmeni tarafından yürütülmesinin daha uygun olacağı düşünülmüştür. Deney grubunda araştırmacı tarafından yürütülecek etkinliklerin, araştırmacı yanlılığını ortaya çıkarabileceği ve öğrencilerin süregelen ders ortamlarının bozulabileceği ihtimaliyle bu uygulamalar, Türkçe öğretmenin rehberliğinde yürütülmüştür. Etkinlikleri uygulayabilmesi ve öğrencilere gerekli yönlendirmelerde bulunabilmesi için Türkçe öğretmeniyle üstbilis stratejileri konusunda iki hafta süresince eğitim toplantıları yapılmıştır. Bu eğitim toplantılarında öğretmen, üstbilis, üstbilis becerilerinin öğretimi hususunda dikkat edilecek unsurlar, araştırma süreci ve bu süreçte yapılacak uygulama basamakları gibi konular üzerinde durulmuştur. Bilgilendirme toplantılarının yanı sıra Türkçe öğretmenin araştırma süresince yararlanabileceği ve eğitimde paylaşılan bilgileri de kapsayan bir “Üstbilis Öğretmen Bilgilendirme Dosyası” oluşturulmuş ve öğretmene verilmiştir.

2.4.2. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama basamağında deney grubuyla “*Üstbilisel Dinleme Etkinlikleri*” adı verilen bir eğitim süreci gerçekleştirilmiştir. Ön test sonrasında etkinliklere başlamadan önce deney grubunda yer alan öğrencilere, hazırlık dersleri (2 ders saati toplam 80 dakika) verilmiştir. Bu derslerde öğrenciler, üstbilis konusunda, anlayabilecekleri düzeyde, bilgilendirilmişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda deney grubunda uygulanan etkinlikler,

araştırmacı tarafından planlanmıştır. Öğrencilere, etkinliklerin yapıldığı derslerde “*Üstbilişsel Dinlediğini İzleme Tablosu*” dağıtılmış; öğrencilerin dinleme etkinliklerinde tabloda ifade edilen aşamalara göre hareket etmeleri gerektiği, tablo açıklanarak belirtilmiştir.

Üstbilişsel Dinleme Etkinlikleriyle Strateji Eğitimi: Araştırmanın kuramsal çerçevesinde belirtildiği gibi üstbilis becerilerinin geliştirilmesinde en çok başvurulan yöntemlerden biri, üstbilişsel kontrol yani üstbilis stratejilerin öğretimidir. Üstbilişsel dinleme etkinlikleriyle üstbilis stratejilerinin öğretilmesiyle dinleme performansını artırmak amaçlanmıştır.

“Üstbilişsel Dinleme Etkinlikleri”nde kullanılmak üzere uzman görüşü alınarak 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na uygun olarak belirlenen yedisi “bilgilendirici”, yedisi “öyküleyici” olmak üzere toplam on dört (14) dinleme metni, programın dinleme kazanımlarına uygun biçimde ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan metinlerle ilgili bilgiler şöyledir:

Tablo 2.4.2.1: Kullanılan Metinlerin Türleri ve Temaları

Nu.	Metnin adı	Metnin türü	Metnin teması
I.	<i>Test Ailesi</i>	Öyküleyici	İletişim-İnsanlarla İletişim
II.	<i>Denize Petrol Döküldüğünde Neler Oluyor?</i>	Bilgilendirici	Doğa ve Evren-Çevrenin Korunması
III.	Bir Çığlık	Öyküleyici	Duygular-Korku
IV.	Deniz Papağanı	Bilgilendirici	Doğa ve Evren-Canlılar
V.	Keklikler	Öyküleyici	Kişisel Gelişim-Öz Eleştirisi
VI.	Basketbol Aşkı	Bilgilendirici	Alışkanlıklar-Spor
VII.	Ağaç	Öyküleyici	Zaman ve Mekân-Geçmiş, Şimdi, Gelecek
VIII.	Parşömenin Çıktığı Yer: Bergama	Bilgilendirici	Bilim ve Teknoloji-Buluşlar
IX.	Kayısı Ağacı	Öyküleyici	Zaman ve Mekân-Geçmiş, Şimdi, Gelecek
X.	Beyaz Ülkenin Çocukları: Eskimolar	Bilgilendirici	İletişim-Kültürel İletişim
XI.	Orhan Cami’sinin Öyküsü: Karagöz	Öyküleyici	Millî Kültür-Seyirlik Oyun

Baba İle Hacivat Usta		
XII.	Ayakkabıların Öyküsü	Bilgilendirici Duygular-Merak
XIII.	Gündüzünü Kaybeden Kuş	Öyküleyici Doğa ve Evren
XIV.	Sibirya'nın Sevimli Kahramanları: Haskiler	Bilgilendirici Doğa ve Evren-Canlılar

Yukarıdaki tabloda belirtilen “Ağaç” ile “Beyaz Ülkenin Çocukları: Eskimolar” adlı metinler çalışma kapsamına alınacak grupların birbirine denk olup olmadığını değerlendirmede kullanılmıştır. “Test Ailesi” ile “Denize Petrol Döküldüğünde Neler Oluyor?” adlı metinlerle ön test ve son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için verilen üstbilişsel strateji eğitime yönelik yapılan ön test, son test ve deney grubuna uygulanan etkinlikler düzenlenirken yedinci sınıf seviyesine uygun metinler araç olarak kullanılmıştır. Dinlenen materyale göre değişen dinleme türü ve amacı, dinleme sürecini etkilemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bu süreçte nasıl bir yol izlediklerini ortaya koymak ve öğrencilere, verilen üstbilişsel strateji eğitimini daha iyi uygulama imkânı sağlamak için öğrencilerin dinleme becerileri, “bilgilendirici” ve “öyküleyici” olmak üzere iki metin türü üzerinden değerlendirilmiştir. Böyle bir değerlendirmeye gidilme nedeni, değişik metin türlerinde öğrencilerin farklı stratejiler kullanma durumunda kalmalarının, dinleme sürecini ne yönde etkilediğini ortaya koymaktır.

Bilindiği gibi “bilgilendirici metin”lerde anlatılanlar gerçek nesnelere, varlıklar, durumlar, olaylar, olgularla ilgilidir. Hayal gücü, bu tür metinlerde yok gibidir. Mantık çerçevesinde gelişen ve açıklamaya dayanan anlatım biçimi ağır basar. Bu metinlerden öğrenilenler, yaşama geçirilip uygulanabilir (Özdemir, 2002:37). Anlaşılması zor olan bilgilendirici metinlerin daha anlaşılır olması, öğrencilerin kullanılan yapıları bilmesiyle ilişkilidir. Bir “bilgilendirici metin” dinleyen birey, ilk önce metnin konusunu bulmalı; yazarın, konuyu hangi bakış açısıyla ele aldığını ve metnin iletisinin ne olduğunu değerlendirmelidir. Bilgilendirici metinler, konu bakımından daha soyuttur. Bu nedenle dil bakımından olgunluğa ulaşamamış öğrencilerin, bu tür metinleri anlaması kolay değildir, denilebilir.

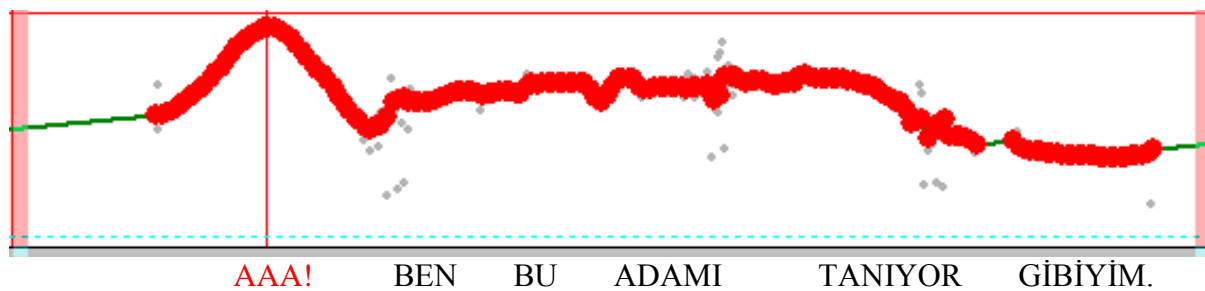
Öyküleyici metinlerde ise dil, bilgi iletme ya da eğitme amacıyla kullanılmaz. Kelimeler, günlük konuşma dilinde olduğu gibidir. Ancak yazar, bunları sunmak istediği

hayat kesitine göre düzenleyip yeni anlamlar da yükleyebilir. Bu tür metinlerde verilen bilgi, kurmacadır. Öğretmeyi değil yaşatmayı amaçlar. Metnin iletisi, değişmez bir gerçek ya da yargı değildir (Özdemir, 2002:41–44). Metinlerde verilmek istenen mesaj, bilgilendirici metindeki gibi açık değil kapalıdır. Bu nedenle her dinleyende metnin içeriği aynı tepkiyle sonuçlanmaz.

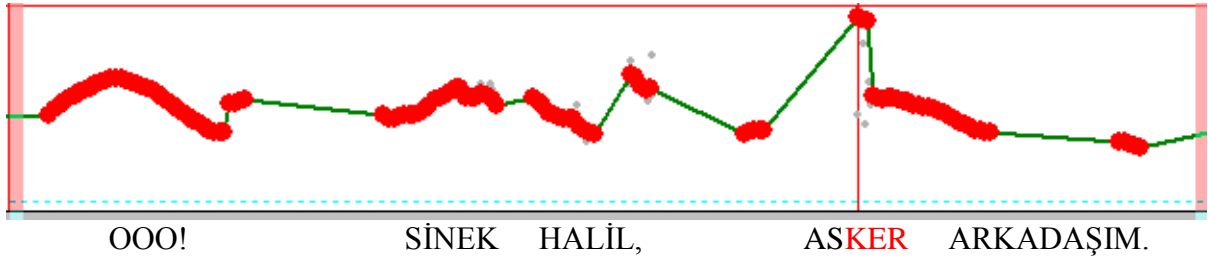
Görüldüğü gibi birbirinden farklı niteliklere sahip olan “öyküleyici” ve “bilgilendirici” metinlerde dinleme süreci de farklılaşır. Bir öğrencinin dinlerken “öyküleyici metin”de kullanacağı strateji ile “bilgilendirici metin”deki değişecektir. Çünkü öğrencinin dinleme amacı, türün özelliklerine göre şekillenecektir. Bu nedenle araştırmada iki tür metin kullanılması tercih edilmiştir.

Çalışma sürecinde kullanılan metinler, Türkçe öğretmeni tarafından seslendirilmiştir. Bu seslendirme sırasında anlamayı etkileyecek herhangi bir duruma yer vermemek için Türkçe öğretmeni tarafından seslendirilen metinlerin vurgu analizi yapılmıştır. Vurgu analizinin gerçekleştirilmesinde bu alanda bilim uzmanı olan bir araştırmacı tarafından seslendirilen metinler esas alınarak Türkçe öğretmenin yaptığı seslendirmeler, araştırmacınıninkiyle karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

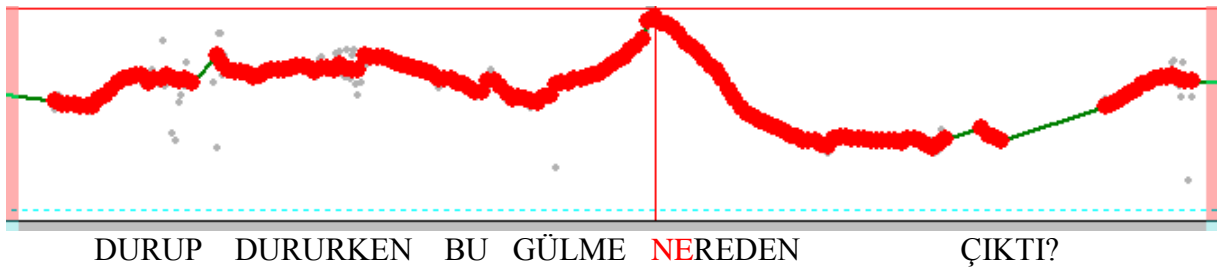
Şekil 2.4.2.1: Test Ailesi Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi



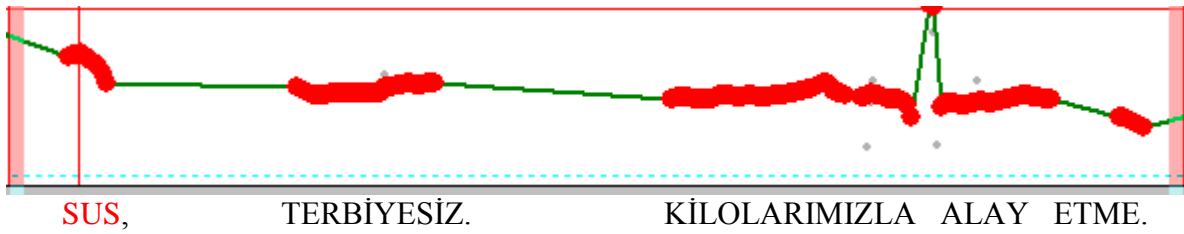
Şekil 2.4.2.2: Test Ailesi Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi



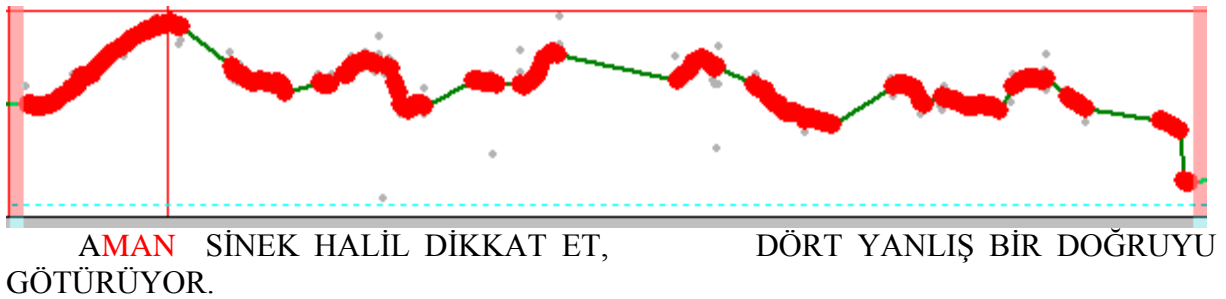
Şekil 2.4.2.3: Test Ailesi Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi



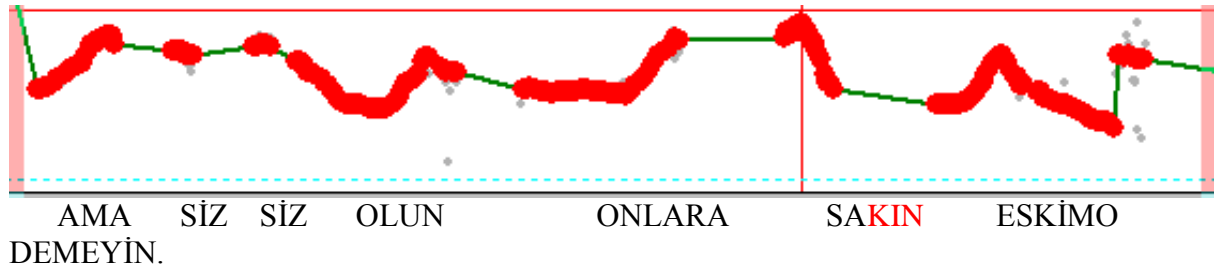
Şekil 2.4.2.4: Test Ailesi Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi



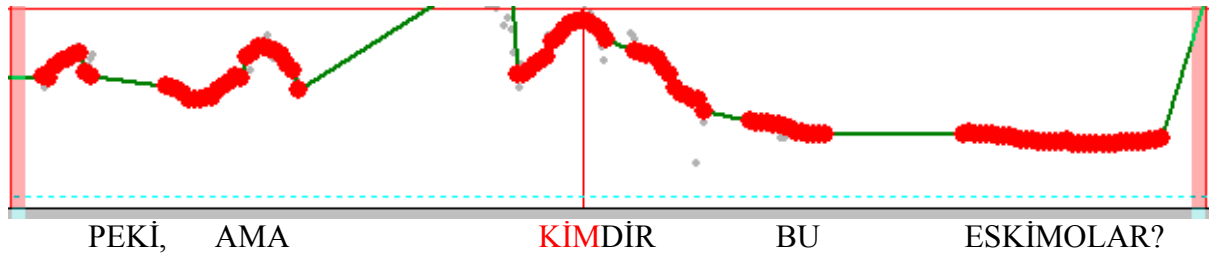
Şekil 2.4.2.5: Test Ailesi Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi



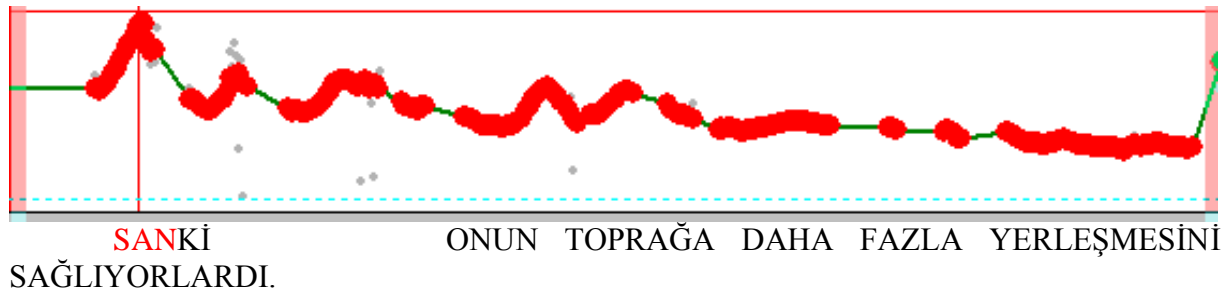
Şekil2.4.2.6: Beyaz Ülkenin Çocukları: Eskimolar Adlı Bilgilendirici Metnin Vurgu Analizi



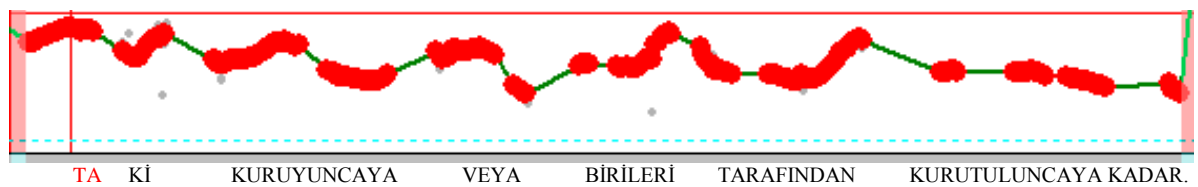
Şekil 2.4.2.7: Beyaz Ülkenin Çocukları: Eskimolar Adlı Bilgilendirici Metnin Vurgu Analizi



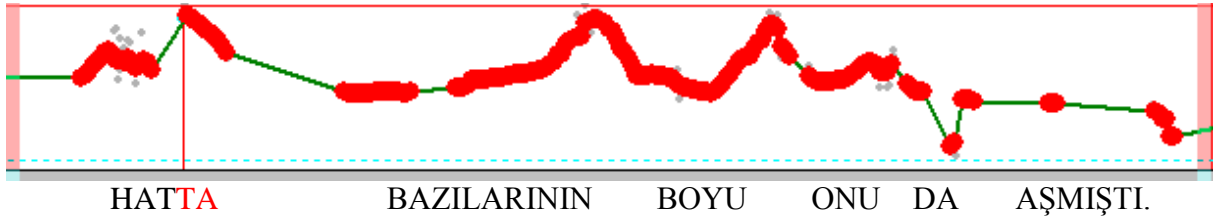
Şekil 2.4.2.8: Ağaç Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi



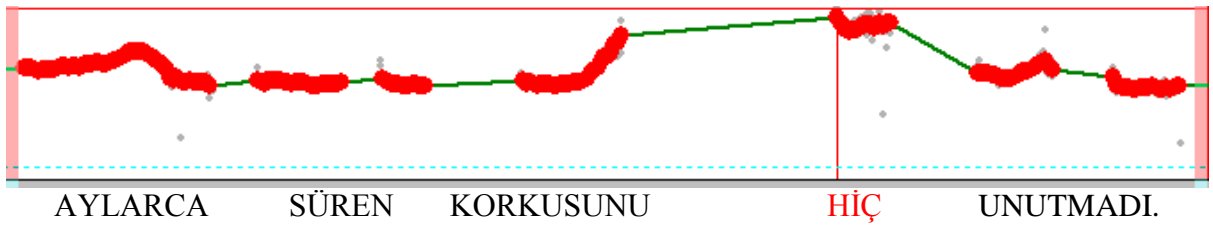
Şekil 2.4.2.9: Ağaç Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi



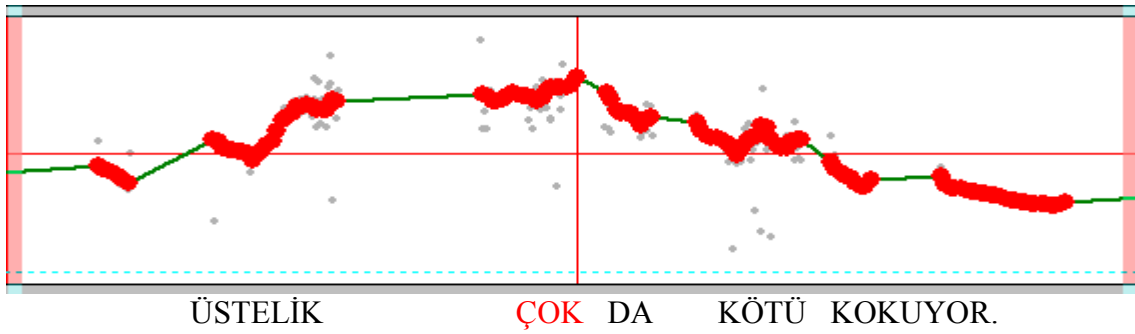
Şekil 2.4.2.10: Ağaç Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi



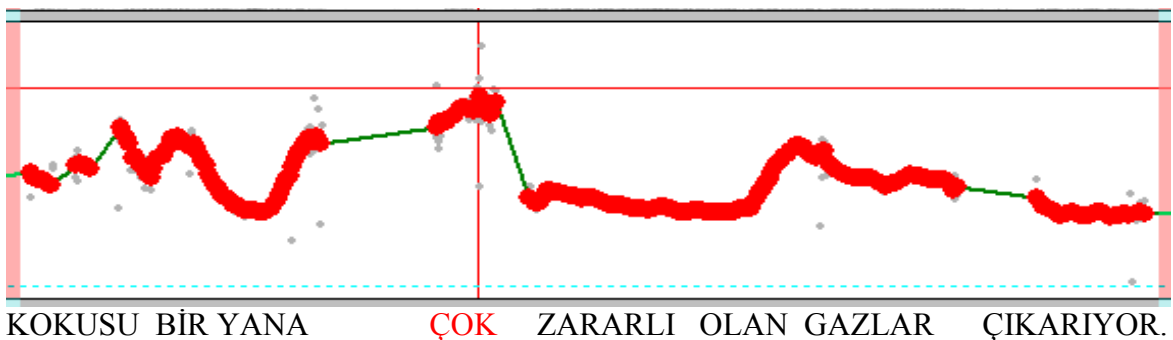
Şekil 2.4.2.11: Ağaç Adlı Öyküleyici Metnin Vurgu Analizi



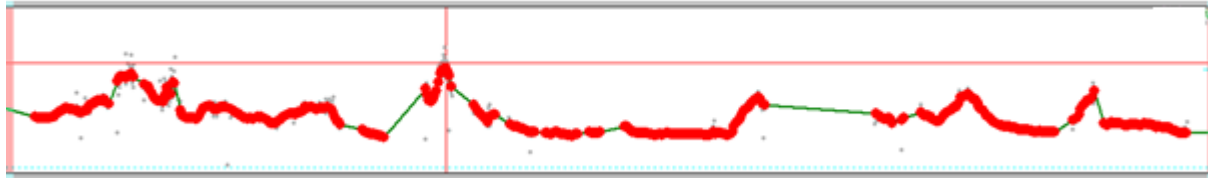
Şekil 2.4.2.12: Denize Petrol Döküldüğünde Neler Oluyor? Adlı Bilgilendirici Metnin Vurgu Analizi



Şekil 2.4.2.13: Denize Petrol Döküldüğünde Neler Oluyor? Adlı Bilgilendirici Metnin Vurgu Analizi

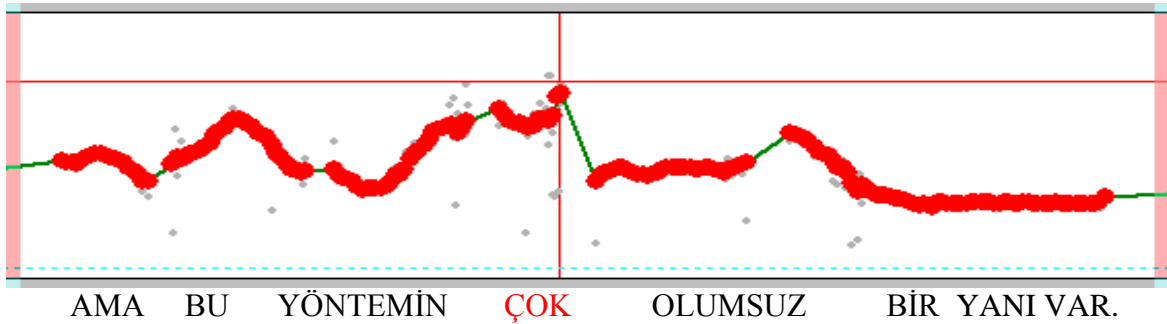


Şekil 2.4.2.14: Denize Petrol Döküldüğünde Neler Oluyor? Adlı Bilgilendirici Metnin Vurgu Analizi



DENİZDEKİ PETROLÜ TEMİZLEMELİK İÇİN İLK YAPILABİLECEKLERDEN BİRİ, PETROLÜN YAYILMASINI ÖNLEMELİK.

Şekil 2.4.2.15: Denize Petrol Döküldüğünde Neler Oluyor? Adlı Bilgilendirici Metnin Vurgu Analizi



Vurgu analizlerinin verildiği yukarıdaki şekillerde cümlede vurgulanan kelime kırmızı renkle belirtilmiş ve şekillerdeki dağılımda vurgunun olduğu kelime en yüksek noktada gösterilmiştir. Sonuç olarak metnin içeriğine uygun bir okumanın gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini tespit amacıyla metinlerden seçilen cümleler, vurgu açısından incelenmiş; yapılan vurguların, metinlerdeki duygu ve düşüncüyü yansıtıcı nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Araştırma süresince bu metinlerin her biri için çalışma kâğıtları hazırlanmış ve öğrencilere dağıtılmıştır. Bu çalışma kâğıtlarında o metin için öğrencilerin kullanması beklenen üstbilgi stratejilerine ilişkin kontrol listelerine de yer verilmiştir. Öğrencilerden metni dinlerken çalışma kâğıdında yer alan kontrol listesine göre hareket etmesi ve gerçekleştirdiği aşamayı, listeden işaretlemesi istenmiştir. Bu uygulamalar sırasında etkinlik sürecinin işleyişini denetlemek ve ilerlemesini sağlamak için öğretmenin, öğrencilere birtakım sorular yönelterek onları yönlendirmesi ve gerekli rehberliği yapması konusunda hem araştırmacının verdiği bilgilendirme toplantılarında hem de öğretmen dosyasında gerekli

uyarılar yapılmıştır. Dinleme etkinliklerinin sonunda öğrenciler, çalışma kâğıtlarındaki soruları cevaplarırken öğretmen her bir öğrenciyi gözlemlemiş ve gerekli gördüğü yerlerde öğrencilerin üstbilmiş düşüncelerini açığa çıkarmak için aşağıda maddelenen soruların aynısını ya da benzerlerini, öğrencilerine sormuştur:

1. Metni dinlediğinizde ne düşündünüz? Metnin konusunu ve ana fikrini anlayacak kadar dinleyebildiniz mi? Metni anladığınızı düşünüyor musunuz? Aklınızdan geçenleri anlatın (Metin uzun /kısa, metni anlamak kolay/ zor vb.).
2. Metinde verilen bilgiler hakkında ne düşündünüz? Metindeki temel bilgiler nelerdir? (Metindeki bilgiler, var olan bilgilerimden farklı /benzer/ aynı; bu bilgileri nasıl kullanacağımı biliyorum /bilmiyorum.).
3. Metni dinlemek için nasıl bir plan yaptınız? Dinleme sürecinde ne yapacaksınız? Bu metni anlayabileceğini düşünüyor musunuz? (Bir amacım var/ yok. Uygulayacağım stratejileri belirledim/ belirlemedim. Dinleme sırasında ne gibi engellerle karşılaşabileceğimi düşündüm. Metnin sonucunu tahmin ettim/ etmedim)
4. Metni dinlerken neler düşündünüz? (Dinleme amacımı aklımdan çıkarmadım. Uygulamayı düşündüğüm stratejiyi aşamalarıyla takip ettim. Seçtiğim strateji amacıma ulaşmamı engellediği için başka bir strateji uygulamaya karar verdim. Hatalarımı düzelttim.)
5. Dinleme sonunda ulaştığınız sonuçla ilgili ne düşünüyorsunuz? Dinlediğiniz metni anladığınızı düşünüyor musunuz? Dinlediğinizi anladığınıza nasıl karar verdiniz? Tahmininizle metnin konusu örtüştü mü? (Dinlediğimi anladığıma karar verdim. Metni dinlerken metne uygun strateji belirledim ve stratejinin aşamalarını eksiksiz gerçekleştirdim. Metni dinlemeden önce metnin içeriğiyle ilgili tahminimin metinle ilişkili olduğunu anladım.)

Bu sorularla öğrencilerin kendileri ve dinleme süreci hakkındaki düşüncelerini harekete geçirmek ve kendilerine sürece ilişkin sorular sormaları amaçlanmıştır.

Ön test ve son test uygulaması hariç (Her etkinlik haftada bir ders saati ile sınırlandırılmıştır.) toplam on iki (12) hafta süren uygulamalar sırasında öğrencilerin altısı “bilgilendirici”, diğer altısı “öyküleyici” olmak üzere toplam on iki metinle çalışmaları sağlanmıştır. Bu çalışmalarda öğretmenin rolü şöyle açıklanabilir:

- Uygulamalar sırasında *Üstbilişsel Dinlediğini İzleme Tablosu* ve *çalışma kâğıtlarındaki* ifadeler dikkate alınarak sürece katılmaları konusunda öğrencilere gerekli yönlendirmeler yapılır.
- Metin dinledikten sonra öğrencilerin uygulamaya hazır oldukları anlaşıldığında çalışma kâğıtları dağıtılır ve üzerinde çalışılmaya başlanır.
- Çalışma kâğıdında belirtilen aşamalara uygun bir şekilde etkinliğe devam etmeleri istenir. Bu uyarı, ihtiyaç duyuldukça öğrencilere hatırlatılır.
- Etkinlikte onlardan istenilen bilgileri, ‘kısa ifadelerden kaçınarak’ çalışma kâğıtlarına yazmaları istenir.
- Uygulamalarda öğrencilerin davranışları gözlenir ve onları, kendileri ve süreç hakkında düşünmeye yönlendirecek sorular sorulur.
- Öğrenciler uygulamalarını bitirdiğinde birkaçına söz hakkı verilerek dinleme sürecinde yaşadıklarını sınıfla paylaşmaları istenir. Bu paylaşımlar sırasında onların düşünme süreçlerini açığa çıkarmak için “Neden bunu yaptınız? Niçin öyle düşündünüz? Başka hangi stratejiyi kullanabilirdiniz? Uyguladığınız strateji yeterli oldu mu?” gibi sorular yöneltilerek öğrencilerin düşünme süreçlerini izlemeleri sağlanır.
- Uygulama sonrasında öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri istenir. Böylece öğrencilerin, kendi düşünme süreçlerini değerlendirmeleri sağlanır.
- Uygulamanın değerlendirme aşamasından sonra etkinlik günlüklerine öğrencilerin yaşadıkları süreci yazmaları istenir.
- Her uygulamadan sonra çalışma kâğıtları toplanır. Öğretmen ve araştırmacı tarafından bu kâğıtlar incelenerek öğrencilerin gelişim düzeyleri takip edilir. Etkinlik süreçleri öğretmen ve araştırmacı tarafından değerlendirilen öğrencilere önerilecek aşamalar ya da ilgili yönlendirmeler çalışma kâğıtlarına not edilerek tekrar öğrencilere dağıtılır. Böylece öğrencilerin kendi gelişim aşamalarını görmeleri sağlanır.

Uygulama Güvenirliği: Eğitim verilen on iki hafta süresince deney grubunda yapılan uygulamaların Türkçe öğretmeni tarafından ne ölçüde gerçekleştirildiği hususunun belirlenmesi için ‘uygulama güvenirligi’nden yararlanılmıştır. Bunun sağlanabilmesi için Ekler kısmında yer verilen *Öğretmen Gözlem Formu* kullanılmıştır. On iki haftalık

uygulamaların gözlem aşamasında Türkçe Eğitimi alanında bilim uzmanı olan iki öğretim elemanından yardımcı gözlemci olarak destek alınmıştır. Öğretmen tarafından yapılan uygulamalar, araştırmacı ve yardımcı gözlemciler tarafından dönüşümlü bir şekilde gözlenerek gözlem formunda belirtilmiştir. Uygulama güvenilirliğinin hesaplanmasında öğretmenin, beklenen davranışları hangi ölçüde gerçekleştirdiğinin nicel biçimde ifade edilebilmesi için “Uygulama Güvenirliği = Gösterilen davranış sayısı/ Toplam davranış sayısı × 100” formülü kullanılmıştır (Yıldırım, 1999; Özsoy, 2007). *Öğretmen Gözlem Formunun* değerlendirilmesiyle ulaşılan veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2.4.2.2: Deney Grubunun Uygulama Güvenirliğinin Ortalaması

Gözlemci	Gözlem sayısı	Uygulama güvenirliğinin ortalaması (%)
Araştırmacı	5	84,9
Yardımcı gözlemci-I	2	83,3
Yardımcı gözlemci-II	3	88,8
Toplam	10	85,6

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi deney grubunda Türkçe öğretmeni tarafından gerçekleştirilen üstbilişsel dinleme etkinlikleri büyük oranda (85,6) amacına ulaşmıştır, denilebilir. Her üç gözlemcinin gözlem sonuçlarının, birbiriyle tutarlılık göstermesi de uygulamanın güvenilirliği açısından önemli görülmektedir.

2.4.3. Kontrol Grubunda Yürütülen Uygulamalar

Araştırmanın uygulama süresince kontrol grubuna yönelik herhangi bir eğitim planlaması yapılmamıştır. Türkçe dersinin işleniş biçimi eskisi gibi devam ettirilmiştir. Bunun yanında kontrol grubundaki sürecin ifade edilebilmesi için bazı uygulamalardan yararlanılmıştır. Bu amaçla deney grubundaki üstbilişsel dinleme etkinliklerinde kullanılan

metinlerin, kontrol grubundaki öğrenciler tarafından da dinlenmesi sağlanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubuna aynı Türkçe öğretmeni girdiği için öğretmenden eğitim öncesi bir dinleme etkinliğini sınıfta nasıl gerçekleştiriyorsa kontrol grubunda belirtilen metinleri, o işleniş sürecine göre değerlendirmesi istenmiştir. Kontrol grubunda öğretmenin, deney grubunda yapılan uygulamadan uzak bir işleyiş süreci izlediği gözlemlenmiştir.

On iki haftalık uygulamanın ardından son test uygulaması olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine *Dinlediğini Anlama Başarı Testi*, *Dinlediğini Anlama Görüşme Formu* ve *Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği* uygulanmış ve ulaşılan sonuçlar araştırma hipotezlerine cevap bulmak amacıyla analiz edilmiştir.

2. 5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 15. 0 istatistik paket programıyla değerlendirilmiştir. Veri analizi yapılırken araştırmanın hipotezi doğrultusunda “parametrik” ve “parametrik olmayan” testler yapılmıştır. Ölçmek istenilen değişken, “bağımlı değişken”, bu değişkene etkisi olduğu düşünülen değişkenler ise “bağımsız değişken” olarak belirlenip analiz tamamlanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında *Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği* ile *Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Görüşme Formu*’ndaki ifadelerle verdikleri cevaplarda anlamlı bir değişikliğin olup olmadığını tespit etmek amacıyla “bağımsız t testi” veya “mann whitney –u testi” uygulanmıştır. Eğer gruplar birbirine bağımlı ise “eş yapma t testi” veya “willcoxon testi” kullanılmıştır. Üç grup veya daha fazla grubu olan değişkenler için “tek yönlü varyans analizi” veya “friedman testi”nden yararlanılmıştır.

Yukarıda bahsedilen tüm parametrik testlerin normallik ön şartı ve varyansların homojenliği gibi şartları sağladıkları belirlendikten sonra analizler yapılmıştır.

III. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılan uygulamalardan ulaşılan bulgular ve bunlara ait yorumlar yer almaktadır.

3. 1. Öğrencilerin “Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında değerlendirilen öğrencilerin “Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği”nden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3.1.1: Öğrencilerin “Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği”nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖN TEST			SON TEST		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	25	54,45	7,02	25	80,00	4,70
Kontrol	25	56,24	7,40	25	55,68	9,69

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin deney öncesi başarıları 54,45 iken bu değer deney sonrasında 80,00 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi başarı testi ortalama puanı 56,24 iken bu değer deney sonrasında 55,68 şeklinde tespit edilmiştir. Böyle bir tabloda üstbilişsel dinleme ölçeğine göre deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli bir oranda artış gözlenirken kontrol grubu öğrencilerinin başarısında ise herhangi bir artış tespit edilememiştir.

Uygulama öncesi ve sonrasında deney grubunun ölçekteki her bir maddeye katılım oranı ile maddelerde anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı Tablo 3.1.2’de belirtilmiştir:

Tablo 3.1.2: Öğrencilerin Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney – u İstatistiği Sonuçları

Nu.	İfade	Uygulama Öncesi										Uygulama Sonrası										p	Mann Whitney – u İstatistiği
		Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Genellikle		Her Zaman		Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Genellikle		Her Zaman			
		N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.	Dinlemeye başlamadan önce nasıl dinleyeceğime dair bir plan yaparım.	1	4,0	4	16,0	1	4,0	9	36,0	10	40,0	-	-	1	4,0	5	20,0	5	20,0	14	56,0	0,000*	139,000
2.	Dinlerken anlayamadığım zaman metne iyice yoğunlaşıyorum.	-	-	-	-	-	-	7	28,0	18	72,0	-	-	-	-	-	-	5	20,0	20	80,0	0,155	255,000
3.	Bana göre dinleme; okuma, konuşma ve yazmadan daha zordur.	13	52,0	2	8,0	4	16,0	4	16,0	2	8,0	10	40,0	8	32,0	4	16,0	1	4,0	2	8,0	0,087	227,500
4.	Dinlerken metne dair bilgileri, önceki bilgilerimle birleştirerek yeniden düzenlerim.	4	16,0	1	4,0	7	28,0	6	24,0	7	28,0	-	-	2	8,0	5	20,0	7	28,0	11	44,0	0,086	229,000
5.	Dinlerken anladığım kelimeleri, anlayamadığım kelimelerin tahmininde kullanırım.	3	12,0	3	12,0	3	12,0	7	28,0	9	36,0	1	4,0	1	4,0	3	12,0	6	24,0	14	56,0	0,059	220,500
6.	Dinleme esnasında zihnim dağılırsa hemen dikkatimi yeniden toplarım.	-	-	-	-	1	4,0	2	8,0	22	88,0	-	-	-	-	1	4,0	6	24,0	18	72,0	0,170	252,500
7.	Dinlerken “ne anladığım” ile konu hakkında “ne bildiğimi” karşılaştırırım.	3	12,0	1	4,0	4	16,0	6	24,0	11	44,0	-	-	-	-	2	8,0	7	28,0	16	64,0	0,000*	118,500
8.	Dinlediğimi anlamamanın, bana zor geldiğini hissediyorum.	7	28,0	4	16,0	2	8,0	7	28,0	5	20,0	13	52,0	7	28,0	2	8,0	2	8,0	1	4,0	0,261	258,000
9.	Anlamama yardımcı olması için deneyimlerimi ve önceki bilgilerimi kullanırım.	-	-	1	4,0	3	12,0	8	32,0	13	52,0	-	-	-	-	5	20,0	10	40,0	10	40,0	0,641	290,000
10.	Dinlemeden önce daha evvel dinlemiş olabileceğim benzer metinleri düşünürüm.	-	-	-	-	1	4,0	1	4,0	23	92,0	-	-	2	8,0	6	24,0	8	32,0	9	36,0	0,113	233,500

11.	Dinlerken anahtar kelimeleri bulurum.	1	4,0	-	-	2	8,0	5	20,0	19	76,0	-	-	-	-	2	8,0	5	20,0	18	72,0	0,001*	149,000
12.	Dikkatim dağıldığında dinlemeye yeniden dönmek için çabalarım.	-	-	-	-	3	12,0	6	24,0	16	64,0	-	-	1	4,0	-	-	4	16,0	20	80,0	0,074	237,000
13.	Dinlerken metin hakkındaki yorumumun doğru olmadığını fark edersem hemen düzeltilirim.	3	12,0	2	8,0	2	8,0	6	24,0	12	48,0	-	-	-	-	2	8,0	7	28,0	16	64,0	0,036*	213,500
14.	Dinledikten sonra “ne dinlediğimi” ve bir dahaki sefere “daha iyi nasıl dinleyebileceğimi” düşünürüm.	21	84,0	2	8,0	-	-	2	8,0	-	-	-	-	1	4,0	-	-	4	16,0	20	80,0	0,000*	109,500
15.	Dinleme sürecinde metni anlayamama konusunda endişe etmem.	1	4,0	2	8,0	2	8,0	6	2,0	14	56,0	6	24,0	2	8,0	1	4,0	6	24,0	10	40,0	0,733	295,500
16.	Ne duyduğumu anlamada zorlandığımda dinlemeyi bırakırım.	1	4,0	1	4,0	4	16,0	12	48,0	7	28,0	20	80,0	4	16,0	1	4,0	-	-	-	-	0,122	249,500
17.	Metnin ana fikri, bana bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin etmemde yardımcı olur.	1	4,0	1	4,0	5	20,0	3	12,0	15	60,0	-	-	1	4,0	2	8,0	7	28,0	15	60,0	0,066*	225,000
18.	Dinlediklerimi, kelimesi kelimesine aklımda (hafızamda) tutarım.	2	8,0	4	16,0	2	8,0	8	32,0	9	36,0	4	16,0	1	4,0	7	28,0	7	28,0	6	24,0	0,341	265,000
19.	Metindeki bir kelimenin anlamını tahmin ettiğimde, tahminimin mantıklı olup olmadığını anlamak için geçmişte duyduğum her kelimeyi tekrar düşünürüm.	1	4,0	-	-	2	8,0	3	12,0	19	76,0	-	-	-	-	2	8,0	7	28,0	16	64,0	0,000*	110,000
20.	Dinlerken belli aralıklarla metinle ilgili olarak kendime sorular sorarım.	1	4,0	4	16,0	2	8,0	7	28,0	11	44,0	-	-	-	-	1	4,0	10	40,0	14	56,0	0,000*	116,500
21.	Dinlerken her zaman bir amacım vardır.	-	-	-	-	4	16,0	3	12,0	18	72,0	-	-	-	-	-	-	8	32,0	17	68,0	0,002*	168,000

Tablo 3.1.2'ye göre deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında ölçekte yer alan 10 maddeye yönelik olarak anlamlı bir gelişme gösterdikleri söylenebilir. Bu maddeler incelendiğinde üstbilişin “izleme basamağı”na ilişkin ifadelerdeki başarı dikkat çekmektedir. İzleme stratejisine yönelik ifadeler şunlardır:

1. Dinlerken “ne anladığım” ile konu hakkında “ne bildiğimi” karşılaştırdım (p<.00).
2. Dinlerken metin hakkındaki yorumumun doğru olmadığını fark edersem hemen düzeltilirim (p<.03).
3. Metnin ana fikri, bana bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin etmemde yardımcı olur (p<.06).
4. Dinlerken belli aralıklarla metinle ilgili olarak kendime sorular sorarım (p<.00).

Bu ifadelerde öğrencilerin başarı göstermesi oldukça önemlidir. Zira izleme stratejileri, bireyin kendi öğrenme sürecinin farkında olması ve süreci yönetmesi anlamına gelir. Üstbilişin zor aşaması olarak değerlendirilebilecek “izleme”nin, öğrenciye kazandırılmış olması, dinleme eğitimi açısından güzel bir gelişme olarak yorumlanabilir.

“İzleme stratejisi”nden başka öğrencilerin “planlama ve değerlendirme”ye yönelik de kazanımları edindiği söylenebilir. Ölçekte planlama stratejisine yönelik olan ifadelerden ikisinde anlamlı fark gözlenmiştir:

1. Dinlemeye başlamadan önce nasıl dinleyeceğime dair bir plan yapardım (p<.00).
2. Dinlerken her zaman bir amacım vardır (p<.02).

Her iki madde de dinleme sürecinin doğru ve tam bir şekilde anlamayla sonuçlanabilmesi için ön şartlar arasındadır. Dinleme planının yapılması, dinleme sürecinin nasıl gerçekleştirileceğinin belirlenmesi anlamına gelir. Öğrenci, bu aşamada kendi dinleme sürecini planlayacaktır. Böyle bir aşamayı, öğrencinin kendi kendine gerçekleştirmesi öğrenmeyi de kalıcı hâle getirecektir.

Öğrencilerin, “değerlendirme stratejisi”ne yönelik iki ifadeye verdikleri dönütler anlamlı fark yaratmıştır. Bunlar:

1. Dinledikten sonra “ne dinlediğimi” ve bir dahaki sefere “daha iyi nasıl dinleyebileceğimi” düşünürüm (p<.00).
2. Metindeki bir kelimenin anlamını tahmin ettiğimde, tahminimin mantıklı olup olmadığını anlamak için geçmişte duyduğum her kelimeyi tekrar düşünürüm (p<.00).

Değerlendirme, sürecinin ne ölçüde gerçekleştiğini belirleme; süreçte hangi hataların yapıldığı, bu hataların tekrar yapılmaması vb. gibi olumsuz etkilerin ortadan kaldırılması için gereklidir. Üstbiliş değerlendirmede öncelikle bireyin kendi kendini değerlendirmesi esastır. Bu değerlendirme, akran ve öğretmen değerlendirmeleriyle devam da edebilir. Kendini değerlendiren öğrenci, dinleme sürecindeki hatalı davranışlarını düzeltme imkânı bulabilir.

Üstbiliş stratejileri, birbirinden bağımsız stratejiler değildir. Tıpkı dil becerileri gibi sarmal bir yapıya sahiptirler. Öğrenci birden fazla stratejiyi aynı anda kullanabilir. Birindeki bilgiyi, diğerine transfer edebilir. Bu duruma örnek olarak ölçekte bulunan “*Dinlerken anahtar kelimeleri bulurum.*” ifadesi gösterilebilir. Öğrencinin metinde geçen anahtar kelimeleri belirleyebilmesi için hem izleme hem de değerlendirme stratejilerinden faydalanması gerekir. Öğrencilerin, bu ifadeye verdiği dönütlerde de $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bir metnin anahtar kelimelerini belirleyebilmek *dinlenen metnin anlaşıldığı* şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda anahtar kelimeleri bulmak, dinleme sürecine hâkim olmayı da gerektirir. Buradan hareketle anahtar kelimeleri bulan öğrencinin, dinleme sürecini başarıyla yönettiği söylenebilir.

Öğrencilerin *Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğine* katılım oranlarının cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, günlük tutma, anne-baba öğrenim durumu ve mesleğine göre farklılık gösterip göstermediği araştırma kapsamında incelenmiştir. Buna göre ölçekte yer alan ifadelerin dağılım oranının sadece cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer değişkenlerin ise ifadeler üzerinde etkili olmadığı gözlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ortalama % 72’si okul öncesi eğitim almıştır. Bu oran, öğrencilerin önemli bir kısmını teşkil etmektedir. Dolayısıyla ifadeleri değerlendirmeye alınan öğrenciler, okul öncesi eğitim alma durumu bakımından birbirlerine denktir. Böyle bir durumda bu değişken, ölçekte yer alan maddeler üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Günlük tutma, küçük yaşlarda edinilen bir alışkanlıktır. Bu alışkanlık kişinin yazma becerisini geliştirdiği gibi kendinin farkına varmasını da sağlar. Günlük sürecini değerlendirirken sürekli kendine sorular soran, kendini izleyen kişinin “üstbiliş becerileri” de gelişir. Günlük tutma alışkanlığı edinmiş öğrencilerin, ölçekteki maddelere katılım oranının farklılık göstereceği düşünülmüştür. Ancak araştırma için veri toplanan katılımcıların “günlük tutma alışkanlıkları”nın bulunmaması, bu değişkenin ifadeler üzerindeki etkili olmamasına neden olmuştur.

Anne-baba öğrenim durumu ile anne-baba mesleği değişkenlerinin de ifadeler üzerinde etkisi olmadığı yapılan analizler sonucunda belirlenmiştir.

Ölçekte yer alan ifadeler üzerinde sadece “cinsiyet” değişkeninin etkisi vardır. Cinsiyetin ifadeler üzerindeki etkisi ise şu şekilde açıklanabilir:

Kalıtım ve çevreye bağlı olarak her bireyin öğrenmedeki başarısı birbirinden farklılık göstermektedir. Okuldaki başarıyı etkileyen etmenler de, tıpkı okul dışı başarıda olduğu gibi, zekâ, motivasyon, sosyal ve kültürel çevre, yaş ve cinsiyet olarak sıralanabilir (Senemoğlu, 2001). Bunlara ek olarak konuyla ilgili ön bilgi ve beceriler, kullanılan öğrenme stratejileri ve bunları kontrol eden üstbiliş de öğrenmeyi etkileyen diğer bireysel farklılıklar olarak ele alınabilir (Pintrich vd., 1990). Genel başarının ölçüldüğü araştırmalarda (Flynn, 1998) kızlarla erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilmektedir. Ancak çeşitli alanlar için cinsiyete göre farklılıklarla karşılaşıldığı da kimi çalışmalarda belirtilmektedir (Hyde ve Linn, 1998).

Dilsel becerilerde kızların erkeklere oranla daha başarılı olduğu, bu konuda yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır (Hyde vd., 1990). Strateji kullanımında cinsiyetin etkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışmaların, literatürde olduğu ancak bu çalışmaların bir sonuca ulaşmadığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmalarda kızların, erkeklere oranla daha fazla öğrenme stratejisi kullandığı belirlenmiştir (Rozendal, 2001). Başarı ve strateji kullanımında kızlar ile erkekler arasındaki farklılıkların nedeni, biyolojik ve sosyal nedenlere bağlanabilir. Hormonal fonksiyonlar, beyin yapıları gibi özellikler biyolojik; yaşanan sosyal çevre, toplumsal değerler, kültür unsurları gibi etmenler sosyal değişkenler şeklinde ele alınabilir. Sıralanan bu değişkenler, bireysel farklılıkların temelini teşkil ettiği için hem öğrenmeyi hem de öğrenme sürecini etkilemektedir, denilebilir.

Çalışma deney ve kontrol olmak üzere iki grup üzerine yapılandırılmıştır. Deney grubunda 11 erkek (% 44), 14 kız (% 56) öğrenci varken kontrol grubunda 14 erkek (% 56), 11 kız öğrenci (% 44) bulunmaktadır. Çalışmada öğrencilerin yaşadığı öğrenme sürecinde cinsiyetin bir etkisinin olup olmadığı da araştırılmıştır. Bunun için öğrencilerin “üstbiliş” ve “dinlediğini anlama” sürecini tespit etmek amacıyla uygulanan *Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği*nden ifadelerle yönelik alınan dönütler doğrultusunda her bir madde, uygulama öncesi ve sonrasına dikkate edilerek cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar tablolastırılmıştır:

Tablo 3.1.3: Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğindeki İfadelerin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Cinsiyet	Nu.	İfade	Uygulama Öncesi										Uygulama Sonrası										p	Will Co Xon Z
			Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Genellikle		Her Zaman		Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Genellikle		Her Zaman			
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Erkek	1.	Dinlemeye başlamadan önce nasıl dinleyeceğime dair bir plan yaparım.	1	4,0	6	24,0	7	28,0	3	12,0	3	12,0	2	8,0	3	12,0	6	24,0	7	28,0	7	28,0	-0,246	0,806
	2.	Dinlerken anlayamadığım zaman metne iyice yoğunlaşıyorum.	1	4,0	-	-	1	4,0	8	32,0	15	60,0	-	-	-	-	2	8,0	7	28,0	16	64,0	-0,504	0,614
	3.	Bana göre dinleme; okuma, konuşma ve yazmadan daha zordur.	13	52,0	1	4,0	5	20,0	3	12,0	3	12,0	6	24,0	7	28,0	8	32,0	1	4,0	3	12,0	-0,463	0,644
	4.	Dinlerken metne dair bilgileri, önceki bilgilerimle birleştirerek yeniden düzenlerim.	-	-	4	16,0	6	24,0	10	40,0	5	20,0	1	4,0	2	8,0	4	16,0	10	40,0	8	32,0	-0,682	0,495
	5.	Dinlerken anladığım kelimeleri, anlayamadığım kelimelerin tahmininde kullanırım.	1	4,0	2	8,0	5	20,0	10	40,0	7	28,0	3	12,0	-	-	6	24,0	7	28,0	9	36,0	-0,097	0,923
	6.	Dinleme esnasında zihnim dağılırsa hemen dikkatimi yeniden toplarım.	-	-	-	-	1	4,0	8	32,0	16	64,0	1	4,0	1	4,0	2	8,0	5	20,0	16	64,0	-1,107	0,268
	7.	Dinlerken “ne anladığım” ile konu hakkında “ne bildiğimi” karşılaştırırım.	4	16,0	2	8,0	7	28,0	5	20,0	7	28,0	-	-	2	8,0	7	28,0	7	28,0	9	36,0	-1,468	0,142
	8.	Dinlediğimi anlamamın, bana zor geldiğini hissediyorum.	11	44,0	10	40,0	2	8,0	1	4,0	1	4,0	11	44,0	5	20,0	5	20,0	3	12,0	1	4,0	-0,924	0,355
	9.	Anlamama yardımcı olması için deneyimlerimi ve önceki bilgilerimi kullanırım.	-	-	-	-	5	20,0	10	40,0	10	40,0	1	4,0	1	4,0	5	20,0	9	36,0	9	36,0	-0,809	0,419
	10.	Dinlemeden önce daha evvel dinlemiş olabileceğim benzer metinleri düşünürüm.	3	12,0	4	16,0	3	12,0	11	44,0	4	16,0	2	8,0	4	16,0	6	24,0	4	16,0	9	36,0	-0,513	0,608

	11.	Dinlerken anahtar kelimeleri bulurum.	1	4,0	4	16,0	7	28,0	7	28,0	6	24,0	-	-	1	4,0	4	16,0	8	32,0	12	48,0	-2,797	0,005*
	12.	Dikkatim dağıldığında dinlemeye yeniden dönmek için çabalarım.	-	-	-	-	3	12,0	3	12,0	19	76,0	-	-	1	4,0	1	4,0	6	24,0	17	68,0	-0,288	0,774
	13.	Dinlerken metin hakkındaki yorumumun doğru olmadığını fark edersem hemen düzeltilirim.	1	4,0	1	4,0	1	4,0	10	40,0	12	48,0	1	4,0	-	-	3	12,0	8	32,0	13	52,0	-0,193	0,847
	14.	Dinledikten sonra “ne dinlediğimi” ve bir dahaki sefere “daha iyi nasıl dinleyebileceğimi” düşünürüm.	2	8,0	1	4,0	6	24,0	5	20,0	11	44,0	1	4,0	5	20,0	1	4,0	6	24,0	12	48,0	-0,020	0,984
	15.	Dinleme sürecinde metni anlayamama konusunda endişe etmem.	3	12,0	2	8,0	3	12,0	5	20,0	12	48,0	8	32,0	2	8,0	5	20,0	3	12,0	7	28,0	-2,084	0,037
	16.	Ne duyduğumu anlamada zorlandığımda dinlemeyi bırakırım.	12	48,0	6	24,0	4	16,0	2	8,0	1	4,0	17	68,0	5	20,0	-	-	1	4,0	2	8,0	-1,180	0,238
	17.	Metnin ana fikri, bana bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin etmemde yardımcı olur.	-	-	2	8,0	4	16,0	7	28,0	12	48,0	1	4,0	1	4,0	5	20,0	9	36,0	9	36,0	-0,606	0,544
	18.	Dinlediklerimi, kelimesi kelimesine aklımda (hafızamda) tutarım.	2	8,0	3	12,0	8	32,0	7	28,0	5	20,0	6	24,0	2	8,0	6	24,0	9	36,0	2	8,0	-1,331	0,183
	19.	Metindeki bir kelimenin anlamını tahmin ettiğimde, tahminimin mantıklı olup olmadığını anlamak için geçmişte duyduğum her kelimeyi tekrar düşünürüm.	-	-	2	8,0	6	24,0	7	28,0	7	28,0	1	4,0	6	24,0	4	16,0	6	24,0	8	32,0	-1,216	0,224
	20.	Dinlerken belli aralıklarla metinle ilgili olarak kendime sorular sorarım.	-	-	7	28,0	3	12,0	8	32,0	7	28,0	2	8,0	3	12,0	2	8,0	7	28,0	11	44,0	-0,841	0,400
	21.	Dinlerken her zaman bir amacım vardır.	1	4,0	-	-	2	8,0	8	32,0	14	56,0	1	4,0	-	-	6	24,0	6	24,0	12	48,0	-0,875	0,382
Kız	1.	Dinlemeye başlamadan önce nasıl dinleyeceğime dair bir plan yaparım.	3	12,0	2	8,0	2	8,0	12	48,0	6	24,0	-	-	3	12,0	8	32,0	4	16,0	10	40,0	-0,738	0,460
	2.	Dinlerken anlayamadığım zaman metne iyice	-	-	1	4,0	-	-	7	28,0	17	68,0	-	-	-	-	1	4,0	4	16,0	20	80,0	-0,758	0,449

	yoğunlaşırım.																						
3	Bana göre dinleme; okuma, konuşma ve yazmadan daha zordur.	7	28,0	6	24,0	5	20,0	5	20,0	2	8,0	9	36,0	8	32,0	5	20,0	1	4,0	2	8,0	-1,092	0,275
4	Dinlerken metne dair bilgileri, önceki bilgilerimle birleştirerek yeniden düzenlerim.	5	20,0	-	-	7	28,0	5	20,0	8	32,0	-	-	4	16,0	3	12,0	12	48,0	6	24,0	-0,653	0,514
5	Dinlerken anladığım kelimeleri, anlayamadığım kelimelerin tahmininde kullanırım.	3	12,0	2	8,0	2	8,0	8	32,0	10	40,0	1	4,0	1	4,0	3	12,0	8	32,0	12	48,0	-0,801	0,423
6	Dinleme esnasında zihnim dağılırsa hemen dikkatimi yeniden toplarım.	-	-	1	4,0	4	16,0	3	12,0	17	68,0	1	4,0	-	-	-	-	8	32,0	16	64,0	-0,540	0,589
7	Dinlerken “ne anladığım” ile konu hakkında “ne bildiğimi” karşılaştırırım.	1	4,0	2	8,0	5	20,0	6	24,0	11	44,0	-	-	2	8,0	2	8,0	11	44,0	10	40,0	-0,855	0,393
8	Dinlediğimi anlamamın, bana zor geldiğini hissediyorum.	10	40,0	8	32,0	3	12,0	1	4,0	3	12,0	12	48,0	7	28,0	3	12,0	2	8,0	1	4,0	-0,511	0,609
9	Anlamama yardımcı olması için deneyimlerimi ve önceki bilgilerimi kullanırım.	1	4,0	2	8,0	5	20,0	8	32,0	9	36,0	-	-	-	-	4	16,0	11	44,0	10	40,0	-1,025	0,305
10	Dinlemeden önce daha evvel dinlemiş olabileceğim benzer metinleri düşünürüm.	9	36,0	2	8,0	6	24,0	4	16,0	4	16,0	1	4,0	3	12,0	5	20,0	9	36,0	7	28,0	-2,647	0,008*
11	Dinlerken anahtar kelimeleri bulurum.	2	8,0	2	8,0	2	8,0	10	40,0	9	36,0	-	-	-	-	6	24,0	7	28,0	12	48,0	-1,578	0,115
12	Dikkatim dağıldığında dinlemeye yeniden dönmek için çabalarım.	-	-	1	4,0	1	4,0	3	12,0	20	80,0	-	-	-	-	2	8,0	6	24,0	17	68,0	-0,583	0,560
13	Dinlerken metin hakkındaki yorumumun doğru olmadığını fark edersen hemen düzeltilirim.	1	4,0	-	-	3	12,0	3	12,0	18	72,0	1	4,0	1	4,0	4	16,0	6	24,0	13	52,0	-1,104	0,269
14	Dinledikten sonra “ne dinlediğimi” ve bir dahaki sefere “daha iyi nasıl dinleyebileceğimi” düşünürüm.	2	8,0	-	-	4	16,0	6	24,0	13	52,0	-	-	1	4,0	4	16,0	7	28,0	13	52,0	-0,700	0,484

15	Dinleme sürecinde metni anlayamama konusunda endişe etmem.	3	12,0	6	24,0	2	8,0	6	24,0	8	32,0	2	8,0	3	12,0	1	4,0	8	32,0	11	44,0	-1,295	0,195
16	Ne duyduğumu anlamada zorlandığımda dinlemeyi bırakırım.	19	76,0	2	8,0	2	8,0	1	4,0	1	4,0	19	76,0	2	8,0	2	8,0	1	4,0	1	4,0	-0,061	0,952
17	Metnin ana fikri, bana bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin etmemde yardımcı olur.	1	4,0	2	8,0	3	12,0	8	32,0	11	44,0	-	-	2	8,0	1	4,0	7	28,0	15	60,0	-1,019	0,308
18	Dinlediklerimi, kelimesi kelimesine aklımda (hafızamda) tutarım.	2	8,0	2	8,0	4	16,0	11	44,0	6	24,0	3	12,0	2	8,0	2	8,0	8	32,0	6	24,0	-0,694	0,487
19	Metindeki bir kelimenin anlamını tahmin ettiğimde, tahminimin mantıklı olup olmadığını anlamak için geçmişte duyduğum her kelimeyi tekrar düşünürüm.	1	4,0	1	4,0	2	8,0	8	32,0	13	52,0	-	-	1	4,0	2	8,0	11	44,0	11	44,0	-0,032	0,974
20	Dinlerken belli aralıklarla metinle ilgili olarak kendime sorular sorarım.	3	12,0	5	20,0	2	8,0	7	28,0	8	32,0	1	4,0	3	12,0	4	16,0	10	40,0	7	28,0	-0,868	0,386
21	Dinlerken her zaman bir amacım vardır.	-	-	-	-	4	16,0	4	16,0	17	68,0	-	-	-	-	1	4,0	11	44,0	13	52,0	-0,190	0,850

Tablo 3.1.1’de cinsiyet değişkenine göre deney grubu öğrencilerinin her bir maddeye katılma oranları, uygulama öncesi ve sonrasında frekans ile yüzde cinsinden ifade edilerek aradaki anlamlı fark p değeriyle verilmiştir.

Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki farkındalığı olarak tanımlanabilir. Bu farkındalığın ortaya çıkarılması için üstbiliş eğitimi verilmesi gereklidir. Bu eğitimin kapsamı, üstbiliş stratejilerinin öğretimi çerçevesinde gerçekleşmektedir. Üstbiliş stratejilerini etkili kullanma yeteneğine sahip olan öğrenciler, bilgi edinme sürecindeki çeşitli aşamalarda doğru planlar yaparak kendilerini değerlendirebilir ve kendi kendilerine yol gösterebilirler. Üstbiliş stratejileri gelişmiş bir öğrencinin, kendi öğrenme sürecinde “*tahminlerde bulunması*”, “*öğrenme sürecini planlaması*”, “*izlemesi*” ve “*değerlendirmesi*” beklenmektedir. Bu aşamalarda hata yaptığını gören öğrencinin yine aynı aşamaları dikkate alarak hatalarını düzeltmesi istenmektedir. Ölçekte öğrencilerin, dinleme becerilerine yönelik farkındalıklarının tespiti için bu çalışmada üstbilişin çeşitli basamaklarına uygun hazırlanan ifadeler ve bu ifadelere erkek ve kız öğrencilerin katılım oranı şöyledir:

“*Dinlemeye başlamadan önce nasıl dinleyeceğime dair bir plan yaparım.*” maddesine, erkekler uygulama öncesi %12 ‘her zaman’ derken bu oran uygulama sonrasında % 28’e yükselmiştir. Kızlarda ise uygulama öncesi ‘genellikle’ ifadesinin oranı %48 ile en yüksek paya sahipken uygulama sonrasında % 40 ‘her zaman’ ile beşli likert’in en çok katılan ifadesidir.

Dinlenen metnin anlaşılabilmesi için öğrencinin, o metni kendi içerisinde tekrar yapılandırması gerekir. Bunu yapabilmesi için öğrenci metinle ilgili önceki bilgilerini, yeni öğrendiği metne transfer etmeli, ikisini uygun şekilde birleştirmeli ve düzenlemelidir. Buna göre “*Dinlerken metne dair bilgileri, önceki bilgilerimle birleştirerek yeniden düzenlerim.*” maddesine erkek öğrenciler, uygulama öncesi ve sonrasında % 40 oranında ‘genellikle’ derken uygulama öncesi kız öğrencilerin %38’i ‘her zaman’ ifadesini kullanırken uygulama sonrasında % 48’i ‘genellikle’yi tercih etmiştir. “*Anlamama yardımcı olması için deneyimlerimi ve önceki bilgilerimi kullanırım.*” maddesi de yukarıdaki maddeyle ilişkilidir denilebilir. Buna göre uygulama öncesi erkekler, ‘her zaman’da yoğunlaşırken etkinlik sonrası her ifade için daha eşit bir dağılımın gerçekleştiği söylenebilir. Kız öğrenciler incelendiğinde uygulama öncesi ve sonrasında da bu ifadeyi, genel anlamda yerine getirdikleri (% 36, % 40, % 44) görülmektedir, denilebilir.

“*Dinlemeden önce daha evvel dinlemiş olabileceğim benzer metinleri düşünürüm.*”, “*Dinlerken “ne anladığım” ile konu hakkında “ne bildiğimi” karşılaştırırım.*” maddeleri,

öğrencinin konu hakkındaki bilgisinin farkına vararak dinleme sürecini ona göre planlaması üzerine yapılandırılmıştır. Benzer metinleri düşünmeye yönelik olarak erkek öğrencilerin % 44'ü 'genellikle' derken uygulama sonrasında % 36'sı 'her zaman' ifadesini işaretlemiştir. Kız öğrencilerin % 24'ü, 'ara sıra' ifadesinde yoğunlaşırken uygulama sonrasında % 36'sı 'genellikle' ile kendilerini ifade etmişlerdir. Ne anladığıyla ne bildiğini karşılaştırmayı içeren maddede erkek öğrencilerin, uygulama öncesinde % 28'i 'ara sıra' ve 'her zaman' ifadesini kullanırken uygulama sonrasında % 28 'genellikle' ve % 36 'her zaman' ifadelerini tercih etmişlerdir.

“Dinlerken metin hakkındaki yorumumun doğru olmadığını fark edersem hemen düzeltilirim.” ve *“Dinlerken belli aralıklarla metinle ilgili olarak kendime sorular sorarım.”* maddeleri, üstbiliş stratejilerinden “izlemeye” yönelik tasarlanmıştır. İzleme stratejisinde öğrenci, dinleme sürecinin farkında olacak, bu süreci hangi aşamaları uygulayarak gerçekleştireceğine karar verecek ve bu süreçte hata yaparsa ya da yanlış bir aşama gerçekleştirirse bunu düzeltecektir. Böylece dinlediğini anlamada başarı sağlayacaktır. Bu maddeler, öğrencilerin katılım oranları açısından incelendiğinde ilk madde için uygulama öncesi ve sonrasında hem erkeklerin hem de kızların bilinçlilik düzeyinin yüksek olduğu (% 48- % 52; % 72- % 52) yorumu yapılabilir. İkinci madde için ise erkek ve kızların, uygulama sonrasında farkındalık düzeyleri artmıştır (% 32- % 44; % 32- % 40), denilebilir.

“Dinledikten sonra “ne dinlediğimi” ve bir dahaki sefere “daha iyi nasıl dinleyebileceğimi” düşünürüm.” maddesi, üstbilişin son aşaması olan “değerlendirmeye” ilişkindir. Kendi dinleme sürecini değerlendiren öğrenci, farklı dinleme materyalleriyle karşılaştığında dinlediğini anlamayı daha iyi nasıl gerçekleştireceğine yönelik yeni planlamalar yapacaktır. Bu maddede öğrencilerin farkındalık düzeylerinin hem uygulama öncesi hem de sonrasında yüksek olduğu söylenebilir. Kızlar için bu oran uygulama öncesi ve sonrasında % 52'lik bir dilimle 'her zaman'ken erkekler için uygulama sonrasında bu pay, % 44'ten % 48'e yükselmiştir.

Dinleme sürecinde birey, birçok uyarana maruz kalmaktadır. Birey, bu uyarıların hepsine aynı anda ve eşit oranda tepkide bulunamaz. Böyle bir durumda kişi, dikkatini dinlediği konu, durum ya da olay üzerinde toplamalıdır. Dinlemeyi etkileyen faktörlerin başında gelen dikkat, dinleme sürecini doğrudan ilgilendirmektedir. Bu nedenle ölçekte *“Dinlerken anlayamadığım zaman metne iyice yoğunlaşıyorum.”*, *“Dinleme esnasında zihnim dağılırsa hemen dikkatimi yeniden toplarım.”* ve *“Dikkatim dağıldığında dinlemeye yeniden dönmek için çabalarım.”* ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifadeler, öğrencinin dikkatinin

dağıldığı anda yeniden dikkatini toplamak için kendi içsel sürecini hareket geçirip geçirmediğini, bir bakıma üstbilis becerilerini kullanıp kullanmadığını tespate yöneliktir.

“Bana göre dinleme; okuma, konuşma ve yazmadan daha zordur.”, *“Dinlediğimi anlamamanın, bana zor geldiğini hissediyorum.”* ve *“Ne duyduğumu anlamada zorlandığımda dinlemeyi bırakırım.”* ifadelerinin, birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Tabloya bakılarak erkek ve kız öğrencilerin bu üç maddeye verdikleri cevapların kendi içerisinde tutarlı olduğu söylenebilir. Bu üçünün yanı sıra *“Dinleme sürecinde metni anlayamama konusunda endişe etmem.”* maddesine de öğrencilerin verdikleri dönütlerin kendi içerisinde tutarlılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ölçekte yer verilmiştir. Bu maddeye verilen dönütlerin, uygulama öncesi ve sonrasında benzer oranlar içerdiği görülmüştür.

Doğru ve tam bir dinlemenin gerçekleşebilmesi için her şeyden önce dinlenecek konu, olay ya da durum hakkında genel bir bilgiye sahip olunmalıdır, denilebilir. Bir tıp konferansında tıp alanında eğitim görmemiş bireyin dinlediklerinden anlayabileceği hususlar oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla dinlenenler hakkında ya da genel anlamıyla belirtmek gerekirse dinlemenin amaca ulaşabilmesi için dinleyenin kelime hazinesinin yeterlilik arz etmesi gerekir. Dil eğitiminde kelime öğretimi ve kelime hazinesinin önemini vurgulayan çalışmalar da (Aygün, 1999; Tosunoğlu, 1999; Budak, 2000; Ediger, 2002; Temur, 2006; Çeçen, 2007; Karatay, 2007) bu hususu dile getirmektedir. Her dil becerisinde olduğu gibi dinleme becerisinin de sağlıklı bir biçimde gerçekleşebilmesi için kişinin kelime hazinesinin yeterli olması beklenir. Elbette dinleme sırasında birey, her duyduğu kelimeyi bilmeyebilir. Bildiği kelimelerden hareketle bilmediği kelimeler hakkında çıkarımlar yapabilmeli ya da metnin bağlamından hareketle bilmediği kelimenin ne anlama gelebileceğini tahmin etmelidir. Bu durum üst düzey düşünme becerilerini kullanma yetisine sahip olmayı beraberinde getirir. Üstbilis kontrolünü sağlamış bir bireyin, bilmediği kelimelerin anlamını tahminen çıkarması, üstbilis becerileri gelişmemiş kişilere göre daha kolaydır. Bu bağlamdan hareketle hazırlanan ölçekte *“Dinlerken anladığım kelimeleri, anlayamadığım kelimelerin tahmininde kullanırım.”*, *“Metnin ana fikri, bana bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin etmemde yardımcı olur.”* ve *“Metindeki bir kelimenin anlamını tahmin ettiğimde, tahminimin mantıklı olup olmadığını anlamak için geçmişte duyduğum her kelimeyi tekrar düşünürüm.”* maddelerine yer verilmiştir. Erkek ve kız öğrencilerde bu maddelere katılım oranının, uygulama sonrasında arttığı gözlenmiştir.

“Dinlediklerimi kelimesi kelimesine aklımda (hafızamda) tutarım.” maddesi, öğrencilerin dinlediklerini anlama sürecini nasıl gerçekleştirdiğini belirlemek amacıyla

ölçekte yer almıştır. Bir kişiden dinlediği metnin tamamını, bire bir aklında tutması beklenemez. Her birey, dinlediklerini kendi bilgi ve deneyimleri doğrultusunda ele alır ve anlamayı gerçekleştirir. Bu nedenle aynı metinden herkesin anladığı aynı olmamaktadır. Bu maddeye erkek ve kız öğrencilerin katılım oranlarının benzerlik gösterdiği Tablo 3.1.1'den anlaşılmaktadır.

Bir metni ya da anlatılanları dinlemeye başlamadan önce dinleme amacı ya da amaçları belirlenmelidir. Bir reklâmı dinlerken güdülen dinleme amacıyla bir dersi dinlerken güdülen amaç birbirinden farklıdır. Dinleme materyalinin türüne göre de dinleme amacı değişmektedir. Dinleme amacı belirlenmeden başlayan bir dinleme sürecinin, tam anlamıyla başarıya ulaşacağı söylenemez. Ayrıca dinleme amacının belirlenmesi, “dinleme sürecinin nasıl gerçekleştirileceğinin planlanması”nın da ilk aşamasıdır. Amaçsız bir dinlemede dinleme sürecini planlayamayan birey, dinlediğini anlamada zorluk yaşayacaktır. Bütün bu unsurlar göz önüne alınarak hazırlanan ölçekte “*Dinlerken her zaman bir amacım vardır.*” cümlesinin madde olarak yer alması uygun görülmüştür. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin bu maddeyle ilgili farkındalık düzeylerinin uygulama öncesi ve sonrasında oldukça yüksek olduğu söylenebilir (% 56– % 48; % 68 - % 52).

Dinleme sürecinde her bilginin ya da her kelimenin akılda tutulması ve ezberlenmeye çalışılması, dinleme sürecini olumsuz yönde etkiler. Bunun yerine metnin içeriğini veya konusunu ifade eden kelimelerin akılda tutulması metnin anlaşılma sürecini kolaylaştıracaktır. Bu kelimeler, literatürde “anahtar kelimeler” şeklinde adlandırılmakta; dil becerilerine yönelik etkinlikler ifade edilirken anahtar kelimelerin önemi vurgulanmakta ve Türkçe öğretim programında da öğrencilerin bu kelimeleri yazılı ve sözlü etkinliklerde bulmaları gerektiği her öğrenme alanı için ayrı ayrı kazanım cümlesi olarak belirtilmektedir. Yine bu kelimeleri bulmak, üstbiliş becerilerini kullanmayı gerektirmektedir. Bu nedenle ölçekte “*Dinlerken anahtar kelimeleri bulurum.*” maddesi bulunmaktadır. Erkek ve kızlarda bu maddeye katılım oranı, uygulama sonrasında % 48’e yükselmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin, *Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğine* katılım oranları cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde uygulama öncesi ve sonrasında maddelere katılım oranı bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında birer maddede anlamlı farkın tespit edildiği söylenebilir.

Erkek öğrenciler için ölçeğin on birinci maddesinde (*Dinlerken anahtar kelimeleri bulurum.*) uygulama öncesi ile sonrası arasında anlamlı bir farkın ($p < .05$) ortaya çıktığı ifade edilebilir. Kız öğrencilerde ise onuncu maddenin (*Dinlemeden önce daha evvel dinlemiş*

olabileceğim benzer metinleri düşünürüm.) uygulama öncesi ile sonrasında anlamlı bir fark ($p > .05$) oluşturduğu söylenebilir.

4. 2. Öğrencilerin “Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Formu”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğinin yanı sıra öğrencilerden *Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Görüşme Formu* ile de veri toplanmıştır. Bu formda dinleme öncesine yönelik 4 (1, 2, 3, 4), dinleme sırasında yapılması gerekenlerle ilgili 8 (5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12), dinleme sonrasındakiler içinse 4 (13, 14, 15, 16) olmak üzere toplam 16 soru bulunmaktadır.

Dinleme öncesine ilişkin soruların amacı öğrencilerin dinleme amacını belirleme, metinle alakalı önceki bilgileri hatırlayıp not etme, başlıktan metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma ve dinleme sürecini şekillendirmeyi hangi düzeyde yapabildiklerini tespit etmektir. Bunlar, üstbilişin “tahmin” ve “planlama” stratejilerini kullanmayı gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin bu stratejileri ne ölçüde kullandıkları da ortaya çıkacaktır.

Dinleme sırasında yapılacaklar; dinleme öncesinde metnin içeriğiyle ilgili tahminin doğruluğunun değerlendirilmesi, önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurulması, önemli noktaların not edilmesi, dikkatin toplanması, anahtar kelimelerin belirlenmesi, metni anlayıp anlamadığının kontrol edilmesi, anlamamanın planlanması, dinleme amacına ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi şeklinde sıralanabilir. Bu aşamalar, üstbilişin “planlama” ve “izleme” stratejilerini içermektedir.

Dinleme sonrasında ise dinlenen metni sözel olarak ifade etme; özetleme; metnin ana fikrini bulma; dinleme öncesi, sırası ve sonrasında yaptıklarını değerlendirmenin gerçekleştirilmesi gerekir. Üstbiliş stratejilerinin son aşaması olan “değerlendirme stratejileri”, dinleme sonrasında kullanılmaktadır.

Araştırma boyunca üstbiliş stratejileri ile dinleme etkinliklerinin yapıldığı deney grubunda bir gelişmenin sağlanıp sağlanmadığının gözlenebilmesi için *Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Görüşme Formundan* hareketle deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cevapları analiz edilmiş ve analizden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.2.1: Öğrencilerin Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Görüşme Formundan Aldıkları Puanların Mann Whit Ney-u İstatistiği Sonuçları

Nu.	İfade	Kontrol						Deney						P	Mann Whit Ney-u İstatistiği
		Evet		Bazen		Hayır		Evet		Bazen		Hayır			
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.	Dinleme amacınızı belirliyor musunuz?	8	32,0	8	32,0	9	36,0	14	56,0	11	44,0	-	-	0,009*	188,000
2.	Dinlenen konuyla ilgili önceki bilgilerini hatırlayıp not alıyor musunuz?	-	-	12	48,0	13	52,0	11	44,0	12	48,0	2	8,0	0,000*	109,000
3.	Metnin neden bahsettiğini başlıktan hareketle tahmin ediyor musunuz?	16	64,0	4	16,0	5	20,0	25	100,0	-	-	-	-	0,001*	200,000
4.	Dinleme öncesi, sırası ve sonrasında hangi aşamaları izleyeceğinizi not alıyor musunuz?	-	-	4	16,0	21	84,0	9	36,0	12	48,0	4	16,0	0,000*	82,000
5.	Metni dinledikten sonra metnin konusuyla ilgili dinleme öncesinde yaptığınız tahminlerin doğruluğunu kıyaslıyor musunuz?	-	-	20	80,0	5	20,0	17	68,0	8	32,0	-	-	0,000*	80,000
6.	Metindeki bilgilerle önceki bilgileriniz arasında ilişki kuruyor musunuz?	-	-	16	64,0	9	36,0	14	56,0	11	44,0	-	-	0,000*	88,000
7.	Metinde önemli gördüğünüz noktaları not alıyor musunuz?	-	-	4	16,0	21	84,0	7	28,0	8	32,0	10	40,0	0,001*	161,000
8.	Dinleme sırasında bütün dikkatinizi metne veriyor musunuz?	4	16,0	20	80,0	1	4,0	14	56,0	11	44,0	-	-	0,003*	182,000
9.	Metinde geçen anahtar kelimeleri belirleyebiliyor musunuz?	-	-	12	48,0	13	52,0	14	56,0	11	44,0	-	-	0,000*	66,000
10.	Dinlerken metni anlayıp anlamadığınızı sürekli kendinize sorarak kontrol ediyor musunuz?	-	-	8	32,0	17	68,0	20	80,0	5	20,0	-	-	0,000*	20,000
11.	Metni anlamadığınızda metni anlamak için ne yapmanız gerektiğini planlıyor musunuz?	-	-	12	48,0	13	52,0	21	84,0	4	16,0	-	-	0,000*	24,000
12.	Dinleme amacınıza ulaşip ulaşmadığınızı kontrol ediyor musunuz?	4	16,0	12	48,0	9	36,0	16	64,0	9	36,0	-	-	0,000*	122,000
13.	Dinlediğiniz metinden anladıklarınızı kendi kelimelerinizle sözel olarak anlatabiliyor musunuz?	4	16,0	8	32,0	13	52,0	25	100,0	-	-	-	-	0,000*	50,000
14.	Dinlediğiniz metinden anladıklarınızı kendi kelimelerinizle özetleyebiliyor musunuz?	8	32,0	12	48,0	5	20,0	25	100,0	-	-	-	-	0,000*	100,000
15.	Dinlediğiniz metnin ana fikrini bulabiliyor musunuz?	-	-	16	64,0	9	36,0	21	84,0	4	16,0	-	-	0,000*	32,000
16.	Dinleme öncesi, sırası ve sonrası izlediğiniz adımların verimliliğini değerlendirebiliyor musunuz?	-	-	12	48,0	13	52,0	19	76,0	6	24,0	-	-	0,000*	36,000

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında uygulama sonucuna göre anlamlı bir farkın ortaya çıktığı, formda yer alan her bir soru maddesi için $p < .05$ değerinde anlamlı bir farkın görüldüğü söylenebilir.

Uygulama sonrasında deney grubunun % 56'sı dinleme amacını belirlediğini ifade ederken kontrol grubunda bu oran, % 32'dir. Deney ve kontrol grubu arasında bu soru maddesi için p 'nin aldığı değer .09'dur. Deney grubunun % 44'ü önceki bilgilerini hatırlanıp not ettiğini belirtmektedir. Kontrol grubunda ise hatırlanan bilgilerin 'bazen' not alındığı görülmektedir. Bu soru maddesine verilen cevaplar incelendiğinde iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu gözlenmiştir ($p < .00$). Metnin başlığından hareketle içeriğin tahmin edilmesinde deney grubu % 100'lük bir başarıya ulaşmıştır. Kontrol grubunda bulunanların ise % 64'ü içerik hakkında tahmin yürütmektedir. Deney grubunun % 100'lük başarısı, iki grup arasında anlamlı fark yaratmıştır ($p < .01$). Kontrol grubu dinleme öncesi, sırası ve sonrasında neler yapacağına dair bir izleme planı oluşturmadığını ifade etmiştir. Deney grubunun % 48'i 'bazen', % 36'sı 'her zaman' bu aşamalara uygun bir izleme süreci planladığını belirtmiştir. Bu durum $p < .00$ oranında anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Metnin içeriğiyle yapılan tahmini ilişkilendirmediğini belirten kontrol grubunun aksine deney grubu % 68 oranında bu ilişkilendirmeyi yaptığını ifade etmiştir. İki grup arasındaki bu fark $p < .00$ değeriyle açıklanmıştır. Metindeki bilgilerin anlamlandırılması ve kalıcı hâle getirilmesi için metindeki bilgilerle önceki bilgilerin birlikte düşünülerek yapılandırılması gerekir. Kontrol grubundaki öğrenciler böyle bir ilişkilendirme yapmadıklarını söylerken deney grubunun % 56'sı önceki bilgilerini, yeni bilgileri anlamlandırma sürecinde kullandıklarını beyan etmiştir. Bu durum, $p < .00$ değerinde anlamlılığa sebebiyet vermiştir. Dinleme sonrasında metinde geçen bilgilerin daha kolay hatırlanabilmesi için metindeki önemli noktalar not edilebilir. Her iki grupta da not etme işlemini gerçekleştirme yüzdeleri oldukça düşüktür. Kontrol grubu, dinlediklerini hatırlamaya yönelik not almadığını belirtirken deney grubunun uygulama sonrasında not alma yüzdesi % 28'e yükselmiştir. Bu yükseliş, iki grup arasında $p < .01$ değerinde anlamlı bir fark yaratmıştır.

Dikkat, ifade edilenlerin anlamlanması oldukça önemli bir paya sahiptir. Dikkatini, dinlediği metne yoğunlaştıran öğrencinin, metni anlaması dikkatsiz öğrencilere göre daha kolay olacaktır. Kontrol grubunun % 16'sı dikkatini dinlenen metne yoğunlaştırırken bu oran deney grubunda % 56'ya çıkmaktadır. Gruplar arasındaki % 30'luk fark, $p < .03$ 'lük anlamlılık sağlamıştır.

Kontrol grubu öğrencileri, dinledikleri metnin anahtar kelimelerini tespit etmediklerini ifade ederken deney grubundakilerin % 44'ü anahtar kelimeleri bulduklarını söylemiştir. Bu soruda iki grup arasında $p<.00$ değerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Dinleme sürecinde metni anlayıp anlamadığı konusunda öğrencinin kendine sorular sorması, dinlediğini anlamaya yardımcı olmaktadır. Formda yer alan bu soru, öğrencinin kendini izleyip izlemediğini belirlemeye ilişkindir. Kontrol grubu dinleme sürecinde kendini izlemediğini ifade etmiştir. Deney grubundakilerin % 80'i ise süreç içerisinde "kendilerini izlemiş"tir. Gruplar arasındaki bu zıt durum, $p<.00$ değerinde anlamlılık kazanmıştır. Dinlenen metni anlamadığını düşünen bir öğrencinin dinlemeyi bırakmak yerine metni anlamak için nasıl bir yol izlemesi gerektiğini düşünmesi gerekir. Deney grubunun % 84'ü böyle bir plan yaptığını belirtmiştir. Kontrol grubu ise bir planlama yapmaya gerek görmemiştir. İki grup arasında deney grubu lehine $p<.00$ anlamlılık değeri vardır. Metni dinlemeye başlamadan önce dinleme amacı belirlenmeli ve dinleme süreci, bu amaca göre şekillendirilmelidir. Metni dinlerken ve metnin sonunda öğrenci, dinleme amacına ulaşmış ulaşmadığını sorgulamalı veya değerlendirmelidir. Kontrol grubunun % 16'sı, deney grubunun % 64'ü belirlenen dinleme amacına ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirdiğini söylemiştir. Bu tabloda $p<.00$ değerini alarak anlamlı fark göstermiştir.

Dinlenenlerin anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesinde öğrencinin kendini sözlü ve yazılı bir şekilde ifade edebilmesi beklenmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin %16'sı sözlü, % 32'si yazılı olarak dinlediğini özetleyebildiğini dile getirmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ise %100'ü hem yazılı hem de sözlü olarak dinlediğini özetleyebildiğini söylemişlerdir. ($p<.00$, $p<.00$). Dinlenen metindeki ana fikrin tespiti, metnin anlaşılabilirliğini gösteren bir aşamadır. Deney grubunun %84'ü ana fikri bulabildiğini kontrol grubu ise metne ait ana fikri belirleyemediğini ifade etmişlerdir. Bu durum $p<.00$ oranında anlamlı fark yaratmıştır. En son aşama ise sürecin değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme diğer dinleme etkinliklerinin başarıyla sonuçlanabilmesi için gereklidir. Kontrol grubu, süreci değerlendirmede, deney grubundakilerin ise % 76'sı dinleme sürecini; dinleme öncesi, sırası ve sonrası şeklinde değerlendirdiğini belirtmiştir. Bu oranlar $p<.00$ değerinde anlamlılık kazanmıştır. *Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Formunun* gruplar düzeyinde karşılaştırılmasının yanında cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, günlük tutma, anne-baba öğrenim durumu ve mesleği değişkenlerine göre de anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Belirtilen değişkenlerden sadece cinsiyetin formda yer alan sorular üzerinde anlamlı fark yarattığı tespit edilmiştir. Bu incelemeden elde edilen sonuçlar tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.2.2: Öğrencilerin Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Görüşme Formundaki İfadelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Cinsiyet	Nu.	İfade	Uygulama Öncesi						Uygulama Sonrası						P	Will Coxon z
			Evet		Bazen		Hayır		Evet		Bazen		Hayır			
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Erkek	1.	Dinleme amacınızı belirliyor musunuz?	8	32,0	8	32,0	9	36,0	9	36,0	11	44,0	5	20,0	0,502	-,671
	2.	Dinlenen konuyla ilgili önceki bilgilerini hatırlayıp not alıyor musunuz?	-	-	11	44,0	14	56,0	6	24,0	11	44,0	8	32,0	0,018*	-2,358
	3.	Metnin neden bahsettiğini başlıktan hareketle tahmin ediyor musunuz?	18	72,0	3	12,0	4	16,0	20	80,0	3	12,0	2	8,0	0,425	-,798
	4.	Dinleme öncesi, sırası ve sonrasında hangi aşamaları izleyeceğinizi not alıyor musunuz?	-	-	3	12,0	22	88,0	3	12,0	10	40,0	12	48,0	0,009*	-2,595
	5.	Metni dinledikten sonra metnin konusuyla ilgili dinleme öncesinde yaptığımız tahminlerin doğruluğunu kıyaslıyor musunuz?	1	4,0	20	80,0	4	16,0	8	32,0	15	60,0	2	8,0	0,020*	-2,324
	6.	Metindeki bilgilerle önceki bilgileriniz arasında ilişki kuruyor musunuz?	-	-	16	64,0	9	36,0	5	20,0	15	60,0	5	20,0	0,060	-1,882
	7.	Metinde önemli gördüğünüz noktaları not alıyor musunuz?	-	-	3	12,0	22	88,0	5	20,0	7	28,0	13	52,0	0,008*	-2,636
	8.	Dinleme sırasında bütün dikkatinizi metne veriyor musunuz?	5	20,0	20	80,0	-	-	9	36,0	15	60,0	1	4,0	0,405	-,832
	9.	Metinde geçen anahtar kelimeleri belirleyebiliyor musunuz?	-	-	12	48,0	13	52,0	5	20,0	12	48,0	8	32,0	0,040*	-2,055
	10.	Dinlerken metni anlayıp anlamadığınızı sürekli kendinize sorarak kontrol ediyor musunuz?	-	-	6	24,0	19	76,0	10	40,0	5	20,0	10	40,0	0,002*	-3,041
	11.	Metni anlamadığınızda metni anlamak için ne yapmanız gerektiğini planlıyor musunuz?	-	-	12	48,0	13	52,0	10	40,0	10	40,0	5	20,0	0,003*	-2,995
	12.	Dinleme amacımız ulaşp ulaşmadığınızı kontrol ediyor musunuz?	4	16,0	11	44,0	10	40,0	9	36,0	11	44,0	5	20,0	0,097	-1,659
	13.	Dinlediğiniz metinden anladıklarınızı kendi kelimelerinizle özel olarak anlatabiliyor musunuz?	4	16,0	9	36,0	12	48,0	14	56,0	5	20,0	6	24,0	0,027*	-2,211
	14.	Dinlediğiniz metinden anladıklarınızı kendi kelimelerinizle özetleyebiliyor musunuz?	9	36,0	12	48,0	4	16,0	15	60,0	8	32,0	2	8,0	0,106	-1,617
	15.	Dinlediğiniz metnin ana fikrini bulabiliyor musunuz?	-	-	16	64,0	9	36,0	10	40,0	11	44,0	4	16,0	0,005*	-2,782
	16.	Dinleme öncesi, sırası ve sonrası izlediğiniz adımların	-	-	11	44,0	14	56,0	8	32,0	8	32,0	9	36,0	0,015*	-2,427

		verimliliğini değerlendirebiliyor musunuz?														
Kız	1	Dinleme amacınızı belirliyor musunuz?	8	32,0	9	36,0	8	32,0	13	52,0	8	32,0	4	16,0	0,255	-1,138
	2	Dinlenen konuyla ilgili önceki bilgilerini hatırlayıp not alıyor musunuz?	-	-	13	52,0	12	48,0	5	20,0	13	52,0	7	28,0	0,041*	-2,045
	3	Metnin neden bahsettiğini başlıktan hareketle tahmin ediyor musunuz?	15	60,0	5	20,0	5	20,0	21	84,0	1	4,0	3	12,0	0,265	-1,115
	4	Dinleme öncesi, sırası ve sonrasında hangi aşamaları izleyeceğinizi not alıyor musunuz?	-	-	5	20,0	20	80,0	6	24,0	6	24,0	13	52,0	0,012*	-2,506
	5	Metni dinledikten sonra metnin konusuyla ilgili dinleme öncesinde yaptığınız tahminlerin doğruluğunu kıyaslıyor musunuz?	-	-	20	80,0	5	20,0	9	36,0	13	52,0	3	12,0	0,022*	-2,296
	6	Metindeki bilgilerle önceki bilgileriniz arasında ilişki kuruyor musunuz?	-	-	17	68,0	8	32,0	9	36,0	12	48,0	4	16,0	0,012*	-2,503
	7	Metinde önemli gördüğünüz noktaları not alıyor musunuz?	-	-	5	20,0	20	80,0	2	8,0	5	20,0	18	72,0	0,334	-0,966
	8	Dinleme sırasında bütün dikkatinizi metne veriyor musunuz?	3	12,0	21	84,0	1	4,0	9	36,0	16	64,0	-	-	0,020*	-2,333
	9	Metinde geçen anahtar kelimeleri belirleyebiliyor musunuz?	-	-	13	52,0	12	48,0	9	36,0	11	44,0	5	20,0	0,005*	-2,826
	10	Dinlerken metni anlayıp anlamadığınızı sürekli kendinize sorarak kontrol ediyor musunuz?	-	-	10	40,0	15	60,0	10	40,0	8	32,0	7	28,0	0,005*	-2,822
	11	Metni anlamadığınızda metni anlamak için ne yapmanız gerektiğini planlıyor musunuz?	-	-	12	48,0	13	52,0	11	44,0	6	24,0	8	32,0	0,005*	-2,826
	12	Dinleme amacınız ulaşmış ulaşmadığınızı kontrol ediyor musunuz?	4	16,0	13	52,0	8	32,0	11	44,0	10	40,0	4	16,0	0,054	-1,929
	13	Dinlediğiniz metinden anladıklarınızı kendi kelimelerinizle sözel olarak anlatabiliyor musunuz?	4	16,0	8	32,0	13	52,0	15	60,0	3	12,0	7	28,0	0,020*	-2,322
	14	Dinlediğiniz metinden anladıklarınızı kendi kelimelerinizle özetleyebiliyor musunuz?	8	32,0	12	48,0	5	20,0	18	72,0	4	16,0	3	12,0	0,091	-1,689
	15	Dinlediğiniz metnin ana fikrini bulabiliyor musunuz?	-	-	17	68,0	8	32,0	11	44,0	9	36,0	5	20,0	0,013*	-2,488
	16	Dinleme öncesi, sırası ve sonrası izlediğiniz adımların verimliliğini değerlendirebiliyor musunuz?	-	-	13	52,0	12	48,0	11	44,0	10	40,0	4	16,0	0,001*	-3,343

Tablo 3.2.2'ye göre erkek öğrenciler, uygulama öncesinde % 32, uygulama sonrasında % 36 oranında “dinleme amaçlarını” belirlemişlerdir. Uygulama öncesinde kız öğrencilerin % 32'si dinleme amacı oluştururken bu oran uygulama sonrasında % 52'ye yükselmiştir.

Uygulama öncesi dinlenen konuyla ilgili önceki bilgilerini, % 56'lık oran “not etmediği”ni belirten erkek öğrenciler, uygulama sonrasında bu rakamı % 32'ye düşürmüştür. Benzer bir tablo kız öğrenciler için de geçerlidir. Uygulama öncesinde kız öğrencilerin % 48'i, önceki bilgilerini not almazken uygulama sonrasında not almayan kızların oranı % 28'e gerilemiştir. Her iki durum da dinleme sürecinin farkına varma açısından değerlendirildiğinde olumlu bir gelişme olarak düşünülebilir.

Erkeklerin % 72'si uygulama öncesinde metnin içeriğini, başlıktan hareketle tahmin ettiğini söylerken bu oran uygulama sonrasında % 80'e yükselmiştir. Kızlarda bu maddeyle ilişkin daha çarpıcı bir tablo ortaya çıkmıştır. Başlıktan hareketle içeriği tahmin eden kız öğrenci sayısı % 60 iken uygulama sonrasında bu oran % 84 olmuştur. Metnin içeriğinin tahmin edilebilmesi, dinlediğini anlama bakımından oldukça önemlidir. İçeriği tahmin eden öğrenci, dinlemeye başlamadan önce dinleme sırasında kullanabileceği stratejiyi seçecek ve ona göre süreci planlayacaktır. Yaptığı tahmin, metnin içeriğiyle uyuşmadığında öğrenci, uyguladığı stratejiyi değiştirebilir, dinleme amacını yeniden belirleyebilir. Bu şekilde üstbilis becerilerini kullanan öğrenci, dinleme sürecini başarıyla tamamlayacaktır.

Sağlıklı bir dinlemenin gerçekleşmesi için dinleme öncesi, sonrası ve sırasında birtakım hususların göz önüne alınması gerekir. Öğrenci, dinleme sürecinde ne yapacağını planlar ve not alırsa aşamaları unutmadan uygulayabilir. Erkeklerin % 88'i, uygulama öncesinde bu aşamaları içeren herhangi bir not almadığını ifade etmiştir. Uygulama sonrasında ise bu oran % 48'dir. Kızların %80'i not almazken bu oran, uygulama sonrasında % 52'ye gerilemiştir.

Yapılan tahmin ile metnin içeriğinin örtüşüp örtüşmediğine bakılması için üstbilis kontrol stratejileri kullanılmalıdır. Böyle bir kıyaslama yapmadıklarını belirten kız ve erkek öğrenciler, uygulama sonrasında tahminleriyle içerik arasında bağlantı kurduklarını söylemişlerdir (% 32- % 36).

Öğrenilen yeni bilgilerin anlam kazanarak günlük hayata veya kişinin dünyasına uyarlanabilmesi için yeni bilgiler; önceki bilgilerle birlikte düşünülmeli, düzenlenmeli ve zihinde tekrar yapılandırılmalıdır. Bireyin kendine göre yapılandığı bilgi, kalıcı hâle

gelmektedir. Bilgiler arasında bağlantı kurulmazsa yeni öğrenilenler, kolayca unutulacaktır. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerin yeni öğrendiklerini, önceki bilgileriyle ilişkilendirmelerinde rehberlik etmeli ve bunu bir alışkanlığa dönüştürmelerini sağlamalıdır. Bu soruya uygulama öncesi erkeklerin % 36'sı, kızların % 32'si 'hayır' cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında ise erkeklerin % 20'sinin, kızların ise % 36'sının önceki bilgileriyle yeni öğrendiklerini ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir.

Metinde önemli görülen noktaların not edilmesi, dinleme sonrasında metnin tekrar hatırlanması için gereklidir. Oysa araştırma kapsamındaki erkek öğrencilerin % 88'i, kızlarınsa % 80'i not almadıklarını dile getirmiştir. Oranlara bakarak uygulama sonrasında kızlara nispeten erkeklerin bu anlamda kendilerini daha iyi geliştirdiği söylenebilir (% 52).

Dinleme sırasında bütün dikkatin dinlenen metne verilmesi, dinlediğini anlamının gerçekleşmesini kolaylaştırır. Kızlar da erkekler de bu soruya 'bazen' cevabını vermişlerdir (% 84, % 80). Uygulama öncesi ve sonrasında oranlar değişmesine rağmen yığılma yine 'bazen' ifadesindedir (% 64, % 60).

Erkeklerin % 52'si, kızların % 48'i dinledikleri metinlerde geçen anahtar kelimeleri belirleyememektedir. On iki haftalık uygulama sonrasında erkeklerin % 48'i, kızların ise % 44'ü metnin anahtar kelimelerini bulabildiğini söylemiştir.

Bir metni dinlerken dinlenenleri anlayıp anlamadıklarını kendilerine sormadıklarını ifade eden öğrencilerin % 40'ı uygulamalar sonucunda süreç hakkında kendilerine sorular sorduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin % 40'ının *üstbiliş stratejilerinin izleme aşamasını uygulayabildiği* şeklinde yorumlanabilir.

Dinledikleri metni anlamadıklarında anlamak için herhangi bir plan yapmadıklarını yani bir çaba sarf etmediklerini dile getiren erkek öğrencilerin % 40'ı ve kız öğrencilerin % 44'ü uygulama sonrasında metni anlamaya çalışmak için plan yaptığını ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin ortalama % 42'sinin üstbiliş becerilerinden *izleme ve planlamayı birlikte kullandığı* şeklinde yorumlanabilir.

Dinleme sırasındaki son aşama dinleme amacına ulaşip ulaşmadığını kontrol etmektir. Dinleme sonunda dinleme amacına ulaşılmamışsa dinleme sürecinde izlenen aşamaların hatalı olduğu sonucuna varılabilir. Uygulama öncesi bu kontrolü yapan erkek ve kızların oranı % 16 iken uygulama sonrasında erkeklerin oranı % 36, kızlarınsa ise % 44 olmuştur. Dinleme amacına ulaşip ulaşmadığını kontrol eden ortalama % 40 öğrencinin dinlemeye başlamadan önce dinleme amacı belirleme davranışı kazandığı yorumu yapılabilir.

Öğrencinin, dinlenen metni sözel ya da yazılı biçimde kendi cümleleriyle ifade etmesi son derece önemlidir. Öğrencinin kendi cümleleriyle bir metni dile getirmesi üst düzey düşünme becerilerini kullanmasına bağlıdır. Öğrencinin dinlediklerini zihninde mantık sırasına sokması, anlatacaklarında kullanacağı ifadeleri belirlemesi vb. işlemleri yapması beklenir. Aynı zamanda bu aşama, dinlediğini anlamının ne ölçüde gerçekleştiğini de gösterir niteliktedir. Uygulama öncesine erkeklerin dinlediklerini sözel ifadeye zorlandıkları (% 16), özetlemede sözel ifadeye göre daha başarılı oldukları (% 36) söylenebilir. Ancak uygulama sonrasında her ikisinde de aynı düzeye geldikleri anlaşılmaktadır. Kızların uygulama öncesi her ikisini (yazılı ve sözlü) de temel düzeyde kullanabildikleri, uygulama sonrasında ise ikisini de yapan öğrenci oranının yükseldiği gözlenmiştir.

Uygulama öncesinde öğrenciler, dinledikleri metnin ana fikrini bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin dinleme amacına ulaşmalarını, dinleme sürecini başarıyla bitirmelerini ve metinde geçen bilinmeyen kelimelerin anlamlarını, metnin bağlamından hareketle tahmin etmelerini engellemektedir. Uygulama sonrasında ise erkeklerin % 40'ı, kızların % 44'ü dinledikleri metnin ana fikrini bulabildiklerini söylemiştir. Bu, dinleme süreci için oldukça önemli bir adım olarak görülebilir.

Dinleme sonrasında gerçekleştirilen son aşama dinleme sürecinin yani dinleme öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan adımların değerlendirilmesidir. Öğrencilerin dinleme süreçleri hakkında uygulama öncesinde böyle bir değerlendirmede bulunmadıkları tespit edilmiştir. Böyle bir durum, dinlediğini anlama açısından düşünüldüğünde dinleme verimliliğini olumsuz yönde etkileyen bir etmen olarak ele alınabilir. Uygulama sonrasında erkeklerin % 32'si, kızların % 44'ü bu sorgulamayı yapmaya başlamıştır. Bu aşama için düşünüldüğünde kızların erkeklere nispeten daha başarılı olduğu yorumunda bulunulabilir.

Uygulama öncesi ve sonrasında sorulara verilen cevaplarda değişiklik söz konusudur. Bu cevaplar, gerek erkek öğrenciler gerekse kız öğrenciler açısından incelenmiş ve herhangi bir anlamlı farkın olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Dinleme öncesinde gerçekleştirilen aşamalar dikkate alındığında erkeklerin, *“Dinlenen konuyla ilgili önceki bilgilerinizi hatırlayıp not alıyor musunuz?”* ile *“Dinleme öncesi, sırası ve sonrasında hangi aşamaları izleyeceğinizi not alıyor musunuz?”* sorularına verdikleri cevapların, uygulama öncesi ve sonrası için düşünüldüğünde arada anlamlı bir fark ($p<.018$, $p<.09$) yarattığı söylenebilir.

Dinleme sırasında izlenecek basamaklardan “*Metni dinledikten sonra metnin konusuyla ilgili dinleme öncesinde yaptığınız tahminlerin doğruluğunu kıyaslıyor musunuz?*”, “*Metinde önemli gördüğünüz noktaları not alıyor musunuz?*”, “*Metinde geçen anahtar kelimeleri belirleyebiliyor musunuz?*”, “*Dinlerken metni anlayıp anlamadığınızı sürekli kendinize sorarak kontrol ediyor musunuz?*” ve “*Metni anlamadığınızda metni anlamak için ne yapmanız gerektiğini planlıyor musunuz?*” sorularına verilen dönütlerde uygulama öncesiyle sonrası arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($p<.20$, $p<.08$, $p<.04$, $p<.02$, $p<.03$).

Erkeklerin, “görüşme formu”nda dinleme sonrasında izlenecek sıraya ilişkin verdikleri cevaplar için uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı fark “*Dinlediğiniz metinden anladıklarınızı kendi kelimelerinizle sözel olarak anlatabiliyor musunuz?*”, “*Dinlediğiniz metnin ana fikrini bulabiliyor musunuz?*” ve “*Dinleme öncesi, sırası ve sonrası izlediğiniz adımların verimliliğini değerlendirebiliyor musunuz?*” maddelerinde görülmektedir ($p<.27$, $p<.05$, $p<.15$).

Kızların, “görüşme formları” uygulama öncesi ve sonrası açısından ele alındığında dinleme öncesinde “*Dinlenen konuyla ilgili önceki bilgilerini hatırlayıp not alıyor musunuz?*” ile “*Dinleme öncesi, sırası ve sonrasında hangi aşamaları izleyeceğinizi not alıyor musunuz?*” sorularında anlamlı farkın olduğu söylenebilir ($p<.04$, $p<.12$).

Dinleme sırasında “*Metni dinledikten sonra metnin konusuyla ilgili dinleme öncesinde yaptığınız tahminlerin doğruluğunu kıyaslıyor musunuz?*”, “*Metindeki bilgilerle önceki bilgileriniz arasında ilişki kuruyor musunuz?*”, “*Dinleme sırasında bütün dikkatinizi metne veriyor musunuz?*”, “*Metinde geçen anahtar kelimeleri belirleyebiliyor musunuz?*”, “*Dinlerken metni anlayıp anlamadığınızı sürekli kendinize sorarak kontrol ediyor musunuz?*” ve “*Metni anlamadığınızda metni anlamak için ne yapmanız gerektiğini planlıyor musunuz?*” sorularında uygulama sonrası için anlamlı bir fark teşkil etmektedir ($p<.22$, $p<.12$, $p<.20$, $p<.05$, $p<.05$, $p<.05$).

Dinleme sonrasında ise üç soruda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bunlar: “*Dinlediğiniz metinden anladıklarınızı kendi kelimelerinizle sözel olarak anlatabiliyor musunuz?*”, “*Dinlediğiniz metnin ana fikrini bulabiliyor musunuz?*” ve “*Dinleme öncesi, sırası ve sonrası izlediğiniz adımların verimliliğini değerlendirebiliyor musunuz?*” ($p<.20$, $p<.13$, $p<.01$)

Bu bilgiler ışığında uygulama sürecinin bitmesiyle erkek öğrencilerin 10, kız öğrencilerin ise 11 aşamada anlamlı gelişme gösterdiği ifade edilebilir. Dinleme öncesi

düşünüldüğünde hem erkeklerin hem de kızların iki aşamadaki (2 ve 4. soru) gelişmesi anlamlılık arz etmektedir.

Dinleme sırasında erkekler 5 (5, 7, 9, 10 ve 11. soru), kızlar 6 (5, 6, 8, 9, 10 ve 11.soru) adımda davranış değişikliği yaşamıştır, denilebilir. Kızlar, “metindeki bilgilerle önceki bilgileri arasında ilişki kurma” aşamasını bir davranışa dönüştürmüşken erkekler, bunu başaramamıştır, yorumunda bulunulabilir.

Dinleme sonrasında hem erkekler hem de kızlar için 3 soru (13, 15 ve 16. soru) anlamlı fark göstermiştir. Bu durum, üstbilis stratejileri eğitiminin, dinleme sürecini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

3. 3. Öğrencilerin “Dinlediğini Anlama Testi”nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Dinlenen metnin uzunluğu, türü, kelimelerin, cümlelerin yapısı vb. dinleme sürecinde izlenecek aşamaların belirlenmesinde etkilidir. Bir öğrencinin uzun bir metni dinlerken kullanacağı strateji ile kısa bir metni dinlerken kullanacağı stratejinin aynı olması beklenemez.

Üstbilis stratejilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, bilgilendirici ve öyküleyici olmak üzere iki tür metin üzerine yapılandırılmıştır. Deneysel grubundaki öğrencilerle yürütülen çalışmalarda ön test ve son test uygulamaları dışında toplam 12 metin kullanılmıştır. Bunların altısı “öyküleyici”, altısı “bilgilendirici” niteliktedir. Bu etkinlikler sırasında öğrencilerin, *bilgilendirici metinlere yönelik dinleme çalışmalarında daha istekli olduğu, strateji seçimlerinde daha fazla dikkat harcadığı ve dinleme sürecini izlemede daha etkin olduğu* gözlenmiştir.

Araştırmanın ön test ve son test uygulamaları sırasında bir “öyküleyici” (Test Ailesi), bir de “bilgilendirici” metin (Denize Petrol Döküldüğünde Neler Oluyor?) kullanılmıştır. Bu metinlere ilişkin olarak öğrencilere toplam on soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan ikisi, üstbilis becerilerine, yedisi dinlediğini anlamaya ve son soru da dinlediğini anlamının gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit ve dinleme sorularına verilen cevaplara yönelik tutarlılığın sağlanması için dinlenen metnin özetlenmesidir. Bu metinlerden elde edilen veriler aşağıda tablolandırılmıştır:

Tablo 3.3.1: Deney Grubunun Öyküleyici Metin Türünde Aldığı Ön Test Son Test Puanlarının Friedman Testi Sonuçları

Sorular							p	Test İstatistiği-Friedman Testi
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S		
Dinleyeceğiniz metinle ilgili aklında öncede var olan önceki bilgilerinizi hatırlamak için ne yaparsınız?	25	3,12	0,83267	25	3,56	0,76811	0,00*	-3,497
Metni dinlemeye başlamadan önce niçin dinlediğinizi ve ne elde edeceğinizi nasıl belirlersiniz?	25	3,32	0,9	25	2,36	0,90738	0,16	-1,421
Aşağıdakilerden hangisi metnin anahtar kelimelerinden biri değildir?	25	3,04	0,35119	25	3,08	0,27689	0,09	-1,712
Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki metne en uygun başlık olabilir?	25	2	0,28868	25	2	0,28868	0,09	-1,719
Aşağıdakilerden hangisi metinle ilgili doğru bir bilgidir?	25	1,72	1,02144	25	1,48	0,91833	0,06	-1,889
Aşağıdakilerden hangisi metinle ilgili yanlış bir bilgidir?	25	3,16	1,28062	25	3,84	0,6245	0,17	-1,372
Sinek Halil, arkadaşının ailesine neden şaşırmıştır?	25	3,88	0,6	25	4	0	0,00*	-3,984
Beni, <u>ayaküzeri</u> çocukları ve hanımı ile tanıştırdı." Yukarıdaki cümlede altı çizili sözcüğün cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?	25	1,12	0,4397	25	1	0	0,26	-1,125
Kırkpınar Neşet ve ailesi, Sinek Halil'in yemek davetini neden kabul etmemiştir?	25	2,92	0,49329	25	3,04	0,2	0,64	-0,467

*p<.05

Deney grubunun “öyküleyici” metin türünde aldıkları ön test ve son test puanlarının gösterildiği tabloda birinci (*Dinleyeceğiniz metinle ilgili aklında öncede var olan önceki bilgilerinizi hatırlamak için ne yaparsınız?*) ve yedinci soruda (*Sinek Halil, arkadaşının ailesine neden şaşırmıştır?*) anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu sorulardan ilki öğrencilerin üstbiliş becerilerini kullanma düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Dinlenen metnin anlaşılması için öğrencilerin konuyla ilgili önceki bilgilerini hatırlaması gerekir. Uygulama sonrasında öğrencilerin, bu beceriye yönelik farkındalık geliştirmesi olumlu bir durum şeklinde değerlendirilebilir. İkinci soru ise dinlediğini anlamaya ilişkindir. Bu soru, yürürlükte olan Türkçe öğretim programında “Dinlediklerinde/ izlediklerinde sebep-sonuç ilişkisini belirler.” ve “Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.” kazanımlarını içermektedir. Öğrencinin dinlediği metinle ilgili neden sonuç ilişkisi kurabilmesi, metin hakkında değerlendirme yapabilmesi anlamındadır. Bu da öğrencinin metni anladığının göstergesidir.

“*Metni dinlemeye başlamadan önce niçin dinlediğinizi ve ne elde edeceğinizi nasıl belirlersiniz?*”, üstbilişe ilişkin ikinci sorudur. Bu soruya verilen cevapların anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

“*Aşağıdakilerden hangisi metnin anahtar kelimelerinden biri değildir?*” sorusu, programdaki “Dinlediklerindeki/ izlerindeki anahtar kelimeleri fark eder.” kazanımına uygun hazırlanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında bu soruya verilen cevaplarda anlamlı fark yoktur.

“*Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki metne en uygun başlık olabilir?*” sorusu, “Dinlediği/ izlediği metne farklı başlıklar bulur.” kazanımına yöneliktir. Başlık, metnin içeriğini yansıtan kelime veya kelime grubudur. Metne uygun farklı başlıklar bulan öğrencinin, dinlediğini anladığı söylenebilir.

“*Aşağıdakilerden hangisi metinle ilgili doğru bir bilgidir?*” ve “*Aşağıdakilerden hangisi metinle ilgili yanlış bir bilgidir?*” soruları, öğrencilerin “Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.” ile “Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.” kazanımlarını edinme durumlarını belirlemek içindir. Uygulama öncesi ve sonrasında bu iki soruda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

“*‘Beni, ayaküzeri çocukları ve hanımı ile tanıştırdı.’ Yukarıdaki cümlede altı çizili sözcüğün cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?*” sorusu, “Dinlenenin/ izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamalarını

çıkartır.” kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında bu soruda anlamlı bir fark yoktur.

“*Kırkpınar Neşet ve ailesi, Sinek Halil'in yemek davetini neden kabul etmemiştir?*” sorusu ise “Dinlediklerinde/ izlediklerinde sebep-sonuç ilişkisini belirler.” ve “Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.” kazanımlarını içermektedir. Bu soruda anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Kontrol grubunun öyküleyici metin türünden aldığı puanların, istatistikî ifadesi aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir:

Tablo 3.3.2: Kontrol Grubunun Öyküleyici Metin Türünden Aldığı Ön Test Son Test Puanların Friedman Testi Sonuçları

Sorular	Ön Test			Son Test			p	Test İstatistiği- Friedman Testi
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S		
Dinleyeceğiniz metinle ilgili aklında öncede var olan önceki bilgilerinizi hatırlamak için ne yaparsınız?	25	3,36	0,7	25	2,8	0,6455	0,11	-1,584
Metni dinlemeye başlamadan önce niçin dinlediğinizi ve ne elde edeceğinizi nasıl belirlersiniz?	25	3	1,19024	25	3,16	1,17898	0,00*	-3,431
Aşağıdakilerden hangisi metnin anahtar kelimelerinden biri değildir?	25	2,96	0,78951	25	2,64	1,18603	0,07	-1,787
Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki metne en uygun başlık olabilir?	25	1,92	0,4	25	1,8	0,57735	0,04*	-2,102
Aşağıdakilerden hangisi metinle ilgili doğru bir bilgidir?	25	1,68	1,02956	25	2,08	1,03763	0,00*	-4,260
Aşağıdakilerden hangisi metinle ilgili yanlış bir bilgidir?	25	2,6	1,5	25	2,92	1,41185	0,73	-0,342
Sinek Halil, arkadaşının ailesine neden şaşırmıştır?	25	3,48	1,04563	25	3,12	1,20139	0,12	-1,548
Beni, <u>ayaküzeri</u> çocukları ve hanımı ile tanıştırdı." Yukarıdaki cümlede altı çizili sözcüğün cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?	25	1,56	1,00333	25	1,84	1,02794	0,07	-1,836
Kırkpınar Neşet ve ailesi, Sinek Halil'in yemek davetini neden kabul etmemiştir?	25	2,84	0,8	25	2,72	1,02144	0,34	-0,952

* p<.05

Tabloya göre kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin türünden aldıkları ön test son test puanlarında ikinci (*Metni dinlemeye başlamadan önce niçin dinlediğinizi ve ne elde edeceğinizi nasıl belirlersiniz?*), dördüncü (*Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki metne en uygun başlık olabilir?*) ve beşinci (*Aşağıdakilerden hangisi metinle ilgili doğru bir bilgidir?*) sorularda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durumun öyküleyici metnin özelliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Metne yönelik ikinci soru, üstbiliş becerilerine ilişkindir. “Dinleme amacı”nın belirlenmesine yönelik bu soruda kontrol grubunun $p<.05$ değerinde anlamlı fark göstermesi, öğrencilerin metne ilgileri şeklinde yorumlanabilir.

“*Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki metne en uygun başlık olabilir?*” sorusu, “Dinlediği/ izlediği metne farklı başlıklar bulur.” kazanımını içerir. Kontrol grubu bu soruda $p<.04$ oranında anlamlı fark yaratmıştır.

“*Aşağıdakilerden hangisi metinle ilgili doğru bir bilgidir?*” sorusu, öğrencilerin “Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.” ile “Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.” kazanımlarını edinme durumlarını belirlemek içindir. Uygulama öncesi ve sonrasında bu soruda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<.00$)

“*Dinleyeceğiniz metinle ilgili aklında öncede var olan önceki bilgilerinizi hatırlamak için ne yaparsınız?*”, “*Aşağıdakilerden hangisi metnin anahtar kelimelerinden biri değildir?*”, “*Aşağıdakilerden hangisi metinle ilgili yanlış bir bilgidir?*”, “*Sinek Halil, arkadaşının ailesine neden şaşırmıştır?*”, “*‘Beni, ayaküzeri çocukları ve hanımı ile tanıştırdı.’ Yukarıdaki cümlede altı çizili sözcüğün cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?*” ve “*Kırkpınar Neşet ve ailesi, Sinek Halil'in yemek davetini neden kabul etmemiştir?*” sorularında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun “bilgilendirici” metin türünden aldıkları ön test son test puanlarına ilişkin değerler Tablo 3.3.3 ve Tablo 3.3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3.3: Deney Grubunun Bilgilendirici Metin Türünde Aldığı Ön Test Son Test Puanlarının Friedman Testi Sonuçları

Sorular							p	Test İstatistiği-Friedman Testi
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S		
Bir metni en az iki defa dinlediniz fakat yine anlamadınız. Ne yaparsınız?	25	1,64	0,99499	25	1,36	0,86023	0,086	-1,889
Dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında izlediğiniz adımların "dinlediğini anlamada" ne kadar etkisi olduğunu nasıl anlarsınız?	25	3,08	1,03763	25	3,12	0,78102	0,059	-1,372
Aşağıdakilerden hangisi bu metnin anahtar kelimelerinden biri olamaz?	25	4	0	25	3,8	0,70711	0,170	-3,984
Aşağıdakilerden hangisi bu metne en uygun diğer bir başlık olabilir?	25	1,4	0,8165	25	1,84	0,8	0,000*	-1,125
Deniz kirliliğini önlemek için aşağıdakilerden hangisi yapılamaz?	25	2,48	1,08474	25	2,32	0,9	0,261	-0,467
Petrol, deniz yüzeyinde neden bir tabaka oluşturuyor?	25	1,2	0,40825	25	1,24	0,72342	0,641	-1,584
Meksika Körfezi'nden sızan petrol çevreye kaç gün boyunca zarar vermiştir?	25	3,28	0,9798	25	3,2	0,6455	0,113	-3,431
Denizdeki petrolü temizlemek için ilk yapılacak işlem aşağıdakilerden hangisidir?	25	2,88	1,01325	25	3,36	1,07548	0,001*	-1,787
Aşağıdaki cümlelerin hangisi metinde geçen "iş başa düşmek" kelime grubu ile aynı anlamdadır?	25	1	0	25	1	0	0,074	-2,102

*p<.05

Tablo 3.3.4: Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metin Türünde Aldığı Ön Test Son Test Puanlarının Friedman Testi Sonuçları

Sorular							p	Test İstatistiği-Friedman Testi
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S		
Bir metni en az iki defa dinlediniz fakat yine anlamadınız. Ne yaparsınız?	25	1,64	0,90738	25	1,64	0,90738	0,087	-1,719
Dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında izlediğiniz adımların "dinlediğini anlamada" ne kadar etkisi olduğunu nasıl anlarsınız?	25	2,04	1,09848	25	2,04	1,09848	0,086	-1,889
Aşağıdakilerden hangisi bu metnin anahtar kelimelerinden biri olamaz?	25	4	0	25	4	0	0,059	-1,372
Aşağıdakilerden hangisi bu metne en uygun diğer bir başlık olabilir?	25	1,84	1,02794	25	1,84	1,02794	0,170	-1,125
Deniz kirliliğini önlemek için aşağıdakilerden hangisi yapılamaz?	25	2	0,91287	25	2	0,91287	0,000*	-0,467
Petrol, deniz yüzeyinde neden bir tabaka oluşturuyor?	25	1,4	0,76376	25	1,4	0,76376	0,261	-1,584
Meksika Körfezi'nden sızan petrol çevreye kaç gün boyunca zarar vermiştir?	25	2,88	0,72572	25	2,88	0,72572	0,733	-3,431
Denizdeki petrolü temizlemek için ilk yapılacak işlem aşağıdakilerden hangisidir?	25	3,08	0,95394	25	3,08	0,95394	0,122	-1,836
Aşağıdaki cümlelerin hangisi metinde geçen "iş başa düşmek" kelime grubu ile aynı anlamdadır?	25	1	0	25	1	0	0,066	-0,952

*p<.05

“Bir metni en az iki defa dinlediniz fakat yine anlamadınız. Ne yaparsınız?” ve “Dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında izlediğiniz adımların "dinlediğini anlamada" ne kadar etkisi olduğunu nasıl anlarsınız?” soruları, öğrencilerin dinlerken kullanabilecekleri üstbiliş becerilerini değerlendirmeye yöneliktir. Uygulama öncesi ve sonrası düşünüldüğünde bu sorularda her iki grup için anlamlı fark görülmemiştir.

“Dinlediklerindeki/ izlerindeki anahtar kelimeleri fark eder.” Kazanımı göz önüne alınarak “Aşağıdakilerden hangisi bu metnin anahtar kelimelerinden biri olamaz?” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Her iki grup için de uygulama öncesi ve sonrasında bu soruya verilen cevaplarda anlamlı bir fark yoktur.

Metinden hareketle “Dinlediği/ izlediği metne farklı başlıklar bulur.” kazanımına ilişkin “Aşağıdakilerden hangisi bu metne en uygun diğer bir başlık olabilir?” sorusu, dinlediğini anlama testinde yer almıştır. Bu soruda deney grubu $p < .00$ düzeyinde anlamlı fark göstermiştir.

“Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.”, “Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.” ve “Dinlediklerinde/ izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir” kazanımları doğrultusunda metni anlamaya yönelik “Deniz kirliliğini önlemek için aşağıdakilerden hangisi yapılamaz?” sorusu sorulmuştur. Bu soru kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test sonuçlarında $p < .00$ değerinde anlamlılık kazanmıştır.

“Denizdeki petrolü temizlemek için ilk yapılacak işlem aşağıdakilerden hangisidir?” sorusu, “Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.” ve “Dinlediklerinin/ izlediklerinin öncesi ve/ veya sonrasına ait kurgular yapar.” kazanımlarına ilişkindir. Bu soru, deney grubunun anlamlı bir fark göstermesini sağlamıştır ($p < .01$).

“Petrol, deniz yüzeyinde neden bir tabaka oluşturuyor?”, “Meksika Körfezi'nden sızan petrol çevreye kaç gün boyunca zarar vermiştir?” ve “Aşağıdaki cümlelerin hangisi metinde geçen "iş başa düşmek" kelime grubu ile aynı anlamdadır?” sorularında her iki grup için de anlamlı bir değer tespit edilememiştir.

Bilgilendirici metin türüne ait ön test son test puanlarına bakıldığında deney grubunun, kontrol grubuna göre daha iyi bir düzeye geldiği söylenebilir.

IV. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin gelişmesinde üstbilis stratejileri eğitiminin etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik on iki haftayı kapsayacak bir öğretim planı hazırlanmış ve uygulanmış; yapılan bu öğretim sonucunda öğrencilerin dinleme becerilerinde bir gelişme olup olmadığı incelenmiştir. Kısaca belirtilen araştırmanın amacı doğrultusunda bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle sonuçlar özetlenmekte ve bu sonuçlara bağlı olarak öneriler getirilmektedir.

4.1. Sonuçlar

Araştırmanın problem cümlesi, “Üstbilis stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın problemine cevap aranırken doğruluğu sınanan denencelerden biri, “*Üstbilis stratejileri eğitimi yapılan öğrencilerle yapılmayan öğrencilerin deney öncesi ve sonrasındaki Üstbilis Dinleme (Dinlediğini Anlama) Ölçeği puanlarındaki değişim birbirinden anlamlı farklılık gösterir.*” olarak belirtilmiştir. Bu denenceyle ilgili çalışmaların sonunda ilköğretim öğrencileri arasında üstbilis strateji eğitimi yapılan ve yapılmayan öğrenciler arasında uygulama sonu itibariyle dinleme becerisi bakımından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, üstbilis becerilerinin farklı ve benzer düzeylerde öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı ve dinleme becerisinin çeşitli etkinliklerle geliştirilebileceğinin savunulduğu önceki araştırmaları desteklemektedir (Özbilgin, 1993; El-Hindi, 1996; Imhof, 2000; Yılmaz, 2007).

Araştırmanın ikinci denencesi, “*Üstbilis stratejileri eğitimi yapılan öğrencilerle yapılmayan öğrencilerin deney öncesi ve sonrasındaki Üstbilis Dinlediğini Anlama Görüşme Formu puanlarındaki değişim birbirinden anlamlı farklılık gösterir.*” şeklinde düzenlenmiştir. Bu denencenin doğruluğunu tespit etmek için yapılan çalışmaların sonucunda deney grubundaki öğrencilerin üstbilis dinlediğini anlama görüşleri bakımından kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu bulgu, yapılan

üstbiliş stratejileri eğitiminin, öğrencilerin dinleme becerilerini artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir, denilebilir.

Araştırmanın üçüncü denencesi, “*Üstbiliş stratejileri yapılan öğrencilerle yapılmayan öğrencilerin deney öncesi ve sonrasındaki Dinlediğini Anlama Testi puanlarındaki değişim birbirinden anlamlı farklılık gösterir.*” olarak ifade edilmiştir. İki metin türü üzerinden gerçekleştirilen “dinlediğini anlama testleri”nde bu denencenin doğruluğunu ortaya çıkarmaya yönelik yapılan çalışmalar sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre “*bilgilendirici metin*” türünde anlamlı bir fark yarattığı gözlenmektedir. “*Öyküleyici metin türü*”nde kontrol ve deney grubu arasında anlamlı bir farkın olmamasını, Yıldırım vd. (2010:18), “öyküleyici metinleri dinlemenin, okumaya göre daha etkili bir yol” olduğu düşüncesiyle açıklamaktadırlar. Yıldırım vd. (2010)’nin beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin öyküleyici metin türünü dinlemede daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmada ise üstbiliş eğitimiyle öğrencilerin bilgilendirici metin türünü anlamlı düzeyde dinleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar birlikte yorumlandığında deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda hem üstbiliş hem de dinlediğini anlama başarı düzeylerinde artış olduğu görülmekte; kontrol grubunda ise böyle bir artıştan söz edilememektedir. Aynı zamanda grupların deney sonrası durumları arasında oluşan farklılık da istatistikî açıdan anlamlıdır. Bütün bunlardan hareketle araştırmanın problemine cevap olarak *üstbiliş stratejileri eğitiminin dinleme becerisini geliştirdiği* söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu sonuç, daha önce yapılan ve dinleme ile üstbiliş becerileri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaları (Vandergrift, 2005; Vandergrift, Goh vd., 2006; Goh ve Taib; 2006; Abdelhafez, 2006; Robson ve Young, 2007; Goh 2008) destekler niteliktedir.

Araştırmanın bu üç denencesi sınanırken aynı zamanda uygulama sürecinde öğrencilerin, üstbiliş stratejilerinden (tahmin, planlama, izleme, değerlendirme) hangisini daha çok kullandıkları da belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin dinleme etkinliklerinde on iki haftalık sürecin sonucunda en çok “izleme stratejisi”ni kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin etkinliklerde buna yönelik aldıkları notlar, Ekler kısmında örneklendirilmiştir.

4.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

4.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Dinlemenin doğuştan gelen bir beceri olduğu yönündeki yanlış kanı, öğretmenlerin, bu beceriye yeterli özeni göstermelerini engellemektedir. Genelde öğretmenler özelde ise Türkçe öğretmenleri, dinleme becerisinin yapılacak etkinliklerle geliştirilebileceği inancına sahip olmalıdır.
2. Dinleme, hayatın hemen hemen her anında birey için gerekli bir beceridir. Bu becerinin özellikle ilköğretim kademesinde yürütülen Türkçe derslerinde verilen eğitimle geliştiği düşünülürse Türkçe öğretmenlerinin lisans eğitiminde dinlemeye ilişkin uygulamalar artırılmalıdır.
3. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi dinleme de ancak yapılacak uygulama çalışmalarıyla geliştirilebilir. Bunun bilincinde olan Türkçe öğretmenleri, her öğrencinin katılımının sağlanacağı dinleme uygulamaları yaptırmalıdır.
4. Türkçe öğretmenleri, Türkçe öğretim programlarında vurgulanan “Türkçe dersi küldür.”, “Türkçe dersi bir bütündür.” ifadesini benimseyip öğrencilerin dil becerilerinin hepsini geliştirmeyi amaç edinmelidir. Diğer becerilere yönelik hazırlanan etkinlikler, dinlemeyi de kapsayacak şekilde genişletilmelidir.
5. Dinleme yapısı itibarıyla soyut bir beceridir. Onun bu özelliği, dinlemenin ölçme ve değerlendirmesini de zorlaştırmaktadır. Yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, dinlediğini anlamayı esas aldığı görülmektedir. Oysa bu becerinin geliştirilebilmesi için sürecin değerlendirilmesi gerekir. Türkçe öğretmenleri, bu konuda gerekli hassasiyeti göstermelidir.
6. Sınıf ortamında dinlemeye ilişkin yapılacak etkinlikler sadece öğretmen kılavuz kitabında yer alan dinleme metinleriyle sınırlı kalmamalıdır. Türkçe öğretmeni, sınıftaki öğrencilerin düzey, ilgi, istek ve hazır bulunuşluklarına göre dinleme etkinlikleri düzenlemelidir.
7. Üstbiliş eğitimi, genelde dil becerilerinde özelde ise dinleme becerisinin geliştirilmesinde etkin yollardan biridir. Öğrencinin kendi öğrenme yolları

hakkında bilgi sahibi olması, kavramayı kolaylaştırır. Bu nedenle Türkçe öğretmeni, üstbiliş stratejilerini, derslerinde kullanmalıdır.

8. Günlük tutmak, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkına varmalarında kullanılacak yöntemlerden biridir. Türkçe öğretmeni, öğrencilere “ders günlükleri” ya da “etkinlik günlükleri” hazırlatmalı böylece öğrencilerin yapılan dersi veya etkinliği değerlendirmelerine fırsat vermelidir.

4.2.2. Türkçe Öğretim Programına Yönelik Öneriler

9. Cumhuriyetten bugüne uygulanan Türkçe öğretim programları incelendiğinde dil becerileri arasında dinleme, “*unutulmuş bir beceri*” olarak görülebilir. Uygulamada olan son programda dinleme becerisine yönelik açıklamalar ve etkinlik örnekleri yer almakla birlikte bunların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Yürürlükte olan birinci ve ikinci kademe Türkçe öğretim programları, beceriler yönünden tekrar gözden geçirilmelidir.
10. Üstbiliş stratejileri eğitiminin, öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği yapılan araştırmaların sonuçlarında vurgulanmaktadır. Programda belirtilen beceriler yanında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin de geliştirilmesi gerekir. Bu nedenle programda üstbiliş becerilerine ilişkin etkinlik örneklerine yer verilmelidir.

4.2.3. Öğrencilere Yönelik Öneriler

11. Öğrenciler, diğer beceriler gibi dinlemenin de geliştirilebilir bir beceri olduğunun farkına varmalı ve “dinleme hataları”nı önlemek için uygulamalar yapmalıdırlar.
12. Öğrenciler, dinlemenin hem okul hem de sosyal hayatlarında başarılı olmalarının en önemli belirleyicilerinden biri olduğunun farkına varmalıdırlar.
13. Öğrenme süreci hakkında sorgulama yapan öğrencinin üstbiliş becerileri gelişecektir. Öğrenciler, nasıl öğrendikleri konusunda kendilerine soru sormayı bir alışkanlık hâline getirmelidir.
14. Günlük tutma, içsel sürecin gözlenmesi ya da farkına varılması için gereklidir. Öğrenciler kendileri hakkında yazmaya alışmalı ve bunu bir alışkanlığa dönüştürmelidir.

4.2.4. Aileye Yönelik Öneriler

15. Çocuğun dili edindiği ilk yer, ailedir. Dinleme becerisinin geliştirilmesinde aileler, dinlemeyi bilen bireyler olarak çocuklarına örnek olmalıdır.
16. Aileler, çocukların dinleme şekil ve hatalarını gözlemeli; bu hataları veya yanlış dinleme şekillerini ortadan kaldırmak için gerekli önlemleri almalıdırlar.

4.2.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

17. Üstbiliş stratejileriyle dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan bu çalışma, diğer sınıf seviyelerinde de yapılabilir.
18. Üstbilişsel kontrolü esas alan bu çalışma, “üstbilişsel bilgi” üzerine de gerçekleştirilebilir.
19. İlköğretim öğrencilerinin mevcut dinleme becerilerinin tespitine yönelik çalışmalar yapılabilir.
20. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilmek için onların dinlemeye yönelik düşüncelerinin belirlenmesi gerekir. Bu nedenle ilköğretim öğrencilerinin dinlemeyle ilgili tutumlarını tespit için tutum ölçekleri hazırlanabilir.
21. Öğrencilerin dinleme becerilerinin etkinlikler yoluyla geliştirilebileceği düşünülürse dinlemeye yönelik etkinlik örnekleri hazırlanmalıdır.
22. İlköğretim öğrencilerinin dinleme becerisinde ulaşmaları gereken düzey, program kazanımlarıyla belirlenmiştir. Öğrencilerin, bu kazanımlara erişim düzeylerini belirlemeye yönelik uygulamalar yapılmalıdır.
23. Dinleme etkinliklerinde video, CD vb. eğitim teknolojisi araçlarından yararlanarak uygulamalar yapılmalıdır.
24. İlgili literatür tarandığında dinleme becerisiyle ilgili eserlerin azlığı dikkat çekmektedir. Dinleme etkinliklerinin, dinleme metodolojisinin, dinleme uygulamalarının yer aldığı kitaplar hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

ABDELHAFEZ, A. (2006). The Effect a Suggested Training Program in Some Metacognitive Language Learning Strategies on Developing and Reading Comprehension of University EFL Students. An Assistant Lecturer at The Dept. Of Curricula and English Teaching Methods, Faculty of Education Minia University. Egypt. A PhD Candidate at the School of Education University of Exeter. UK.

AKÇATAŞ, A. (2001). İletişim Eksiklikleri ve Dilin Kullanımı. Dil Dergisi. (106). 61–66.

AKSAN, D. (1998). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: TDK Yayınları.

AKYOL, H. (2006). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.

ANDERSON, E. M. ve WALKER, R (1991). The Effects of Metacognitive Training On The Approaches to Learning and Academic Achievement of Begining Teacher Education Students. Paper Presented at Australian Teacher Education Association. Melbourne.

ARAL, A. O. (1999). Guessing and Metacognitive Knowledge. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

ARAS, B. (2004). İlköğretimde Dinleme Anlama Becerisinin Geliştirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

ARMSTRONG, S. ve RENTZ, T. (2002). Improving Listening Skills and Motivation. Master of Arts Action Research Project. Saint Xavier University and SkyLight Professional Field-Based Master's Program.

AYGÜN, M. (1999). Yabancı Dil Dersinde Sözcük Öğretimi ve Sözcük Dağarcığını Geliştirme Teknikleri. Dil Dergisi.78.

BAĞCI, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara.

BAKER, L. (1989). Metacognition Comprehension Monitoring and The Adult Reader. Educational Psychology Review. (1). 3-38.

BAKKALOĞLU, Z. (2009). İşitme Kaybına Neden Olan Bazı Genlerin Moleküler Düzeyde Araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

BALCI, G. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. Adana.

BALCI, A. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara.

BARIN, E. vd. (2006). Türk Dil Bilgisi-I. Ankara: Öncü Kitap.

BARR, L. vd. (2002). Enhancing Student Achievement Through The Improvement of Listening Skills. (www.eric.ed.gov).

BAŞKAN, Ö. (2003). İstanbul: Bildirişim, Multilingual Yayınları.

BATLAŞ, Z. ve BATLAŞ, A. (1992). Beden Dili. İstanbul: Remzi Kitabevi.

BONDS, C. W. vd. (1992). Metacognition Developing Indepence in Learning. Clearing House. 66 (1).

BROWN, A. L. (1978). Knowing When, Where and How to Remember: A Problem of Meracognition. Advances in İnstructional Psychology (Ed. Glaser). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Inc. 225-253.

BROWN, A. L. vd (1983). Learning Remembering and Understanding. Handbook of Child Psychology. 3. 77-166.

BROWN, A. L. (1987). Meracognition, Executive Control, Self Regulation and Other Even More Mysterious Mechanisms. Meracognition, Motivation and Understanding. Hillsdale NJ:Lawrence Erlbaum Associates.

BRUNING, R. vd. (1995). Cognitive Psychology and Instruction. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

BUDAK, Y. (2000). Sözcük Öğretimi ve Sözcüğün İşlevi. Dil Dergisi. 92.

BURLEY- ALLEN, M. (1995) Listening: The Forgotten Skill. John Wily&Sons Inc. New York.

BURROWS, L. K. vd. (1999). *Improving Listening Skills in Children*. Saint Xavier Üniversitesi (<http://search.ebscohost.com>).

BÜYÜKİKİZ, K. K. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). *DeneySEL Desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

CALP, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

CANCA, D. (2005). *Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış *Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

CEMİLOĞLU, İ. (1998). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

CİHANGİR, Z. (2004-a). *Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Dinleme Becerisine Etkisi*. 2 (12). 237–251.

CİHANGİR, Z. (2004-b). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

CİHANGİR, Z. (2000). *Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Başkalarını Dinleme Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

ÇETİN, Y. (2001). *Dinleme Öncesi Aktivitelerin Türk Lise 1 Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

COŞKUN, A. (2010). *The Effect Of Metacognitive Strategy Training On The Listening Performance Of Beginner Students*. *Novitas Royal*. 4 (1). 35–50.

CÜCELOĞLU, D. (1997). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÇAKIROĞLU, A. (2007). Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. Ankara.

ÇEÇEN, M. A. (2007). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar. *Journal of Turkish Linguistics*. 1 (1).

ÇELEBİ, H. M. (2008). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Olay ve Düşünce Yazılarına Göre Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.

ÇİFTÇİ, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2 (2).

ÇİLENTİ, K. (1988). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Ankara: Gül Yayınevi.

ÇÖĞMEN, S ve SARACALOĞLU, A. S. (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2 (28). 91-99

DEMİREL, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: MEB Yayınları.

DENİZ, K. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma ve Dinleme Yoluyla Öğrencileri İkna Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara.

DERRY, S. J. (1989). Strategy and Expertise in Solving Word Problems. In. C. B. McCormick, G. E. Miller, & M. Pressley, (Eds.), *Cognitive Research Strategy: From Basic Research To Educational Application*. New York: Springer-Verlag. 269-302.

DESEOTE, A. ve ROEYERS, H. (2002). Off-line Metacognition- A Domain- Specific Retardation in Young Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*. 25. 123-139.

DIKIDOV, A.A.N. vd. (2005) The Relationship Between Listening and Reading Comprehension of Different Types of Text at Increasing Grade Levels. *Reading Psychology* Taylor&Francis Group (<http://search.ebscohost.com>).

DOĞAN, Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. (27). 263-274. Niğde.

DOĞAN, Y. (2007). İlköğretim İkinci Kademedede Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara.

DOĞAN, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. (6) 2.

DOĞANAY, A. ve KARA, Z. (1995). Düşünmenin Boyutları. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1(11). 25–38.

DOĞANAY, A (1997). Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalıkla İlgili Stratejilerin Kullanımı. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2 (15). 34–42.

DÖKMEN, Ü. (1998). İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

DUMAN, A. (2010). Türkçe Eğitiminde Metne Müdahale Sorunu. Türklük Bilimi Araştırmaları. (27). 285–295. Niğde.

EDİGER, M. (2002). Vocabulary Development and Curriculum. ERIC. Belge Nu: ED473483.

EL-HİNDİ, A. E. (1996). Enhancing metacognitive awareness of college learners. Reading Horizons. 36 (3). 214–230.

ERGENÇ, İ. (2000). Dilin Beyindeki Organizasyonu ve Konuşmanın Gerçekleşmesi. Multidisiplinler Yaklaşımıyla Beyin ve Kognisyon (Ed. Karakaş, Aydın, Erdemir ve Özemsi). Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.

ERGİN, M. (1972). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

ERGİN, A. (1995). Öğretim Teknolojisi - İletişim. Ankara: PegemA Yayınları.

EVREN, M. (2010). İnsan İletişim Sisteminin Yapısal ve İşlevsel Özelliklerinin Üç Boyutlu Modelleme ve Grafik Animasyon İle Gösterilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

FLAVELL, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. The Nature of Intelligence. Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum.

FLAVELL, J. H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. American Psychologist. (34).

FLAVELL, J. H. (1987). Speculations About The Nature And Development Of Metacognition. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds). Metacognition, Motivation, And Understanding. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 21–29.

FLAVELL, J. H. (1992). Perspectives On Perspective Taking. In H. Beilin and P. Pufall (Eds.), Piaget's Theory: Prospects And Possibilities. Hillsdale, N J: Erlbaum. 107–139.

FLYNN, J. (1998). Israeli Military IQ Tests: Gender Differences Small, IQ Gains Large. *Journal of Biosocial Science*. 30 (4).

FROMM, E. (1982). Sağlıklı Toplum. (Çev. Yurdanur Salman ve Zeynep Tanrısever). İstanbul: Payel Yayınevi.

GAMA, A. C. (2005). Integrating Metacognition Instruction In Interactive Learning Environments. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Sussex.

GARNER, R. (1988). Metacognition and Reading Comprehension. Ablex Publishing Corp. Norwood NJ.USA.

GAROFALO, J ve LESTER, F. K. (1985). Metacognition, Cognitive Monitoring, And Mathematical Performance. *Journal for Research in Mathematics Education*. 16 (3). 163–176.

GELEN, İ. (2003). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

GEORGHIADES, P. (2004). From The General To The Situated: Three Decades Of Metacognition. *International Journal of Science Education*. 26 (3). 365–383.

GOH, C. vd. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. *Regional Language Centre Journal*, 39/ 2, pp. 188 - 213.

GOH, C. ve TAIB, Y. (2006). Metacognitive Instruction In Listening For Young Learners. *ELT Journal*. 60 (3).

GOH, C. (1996). Metacognitive Awareness and Second Language Listeners. *ELT Journal*. 51 (4). 361–369.

GÖĞÜŞ, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi.

GÖKTÜRK, B. (1993), Türkçe Öğretimine Genel Bakış. İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları. Ankara: TED Yayınları.

GÜMÜŞ, N. (1997). Öğrenmeyi Öğretmenin Öğrenci Erişisi Kalıcılığı ve Akademik Benliğine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

GÜRAL, M. M. (2000). The Role of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies in Developing Reading Comprehension Skills of Foreign Language Learners. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

GÜNEŞ, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayıncılık.

GÜRGEN, H. (1997). Örgütlerde İletişim Kalitesi. İstanbul: Der Yayınları.

GÜZEL, G. (2007). Fen ve Teknoloji Dersinde Truesdale'nin Tüm Vücut İle Dinleme Yönteminin Akademik Başarı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.

GÜZ, N. vd. (2002). Etkili İletişim Terimleri. İstanbul: İnkılâp Yayınları.

GÜVEN, Z. Z. (2007). Öğrenme Stillere Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

HACKER, D. J. (1998). Metacognition: Definitions And Empirical Foundations. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, and A. C. Graesser (Eds.). Metacognition In Educational Theory And Practice. Mahwah, NJ: Erlbaum. 1–24.

HANTEN, G. vd. (2004). Childhood Head Injury And Metacognitive Processes In Language And Memory. *Developmental Neuropsychology*. 25 (1–2). 85-106.

HARMER, J. (2001). The Practice of English Language Teaching. Longman. China.

HARTMAN, H. J. (2001). Developing Students' Meta-cognitive Knowledge and Skills. In: H. J. Hartman (Ed.) Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice, (Dordrecht, Kluwer Academic Publishers). 33–68.

HYDE, J. S. vd. (1990). Gender Differences in Mathematics Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. 107 (2).

HYDE, J. S. ve LINN, M. C. (1998). Gender Differences in Verbal Ability: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. 104 (1).

IMHOF, M. (2000). How To Monitor Listening More Efficiently: Meta-Cognitive Strategies in Listening. (<http://web.ebscohot.com>)

İZİN, N. (2005). Dil Becerilerinin Gelişiminde Özgüven. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara.

JACOBS, J. E. ve Paris, S. G. (1987). Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*, 22. 255–278.

KANTEMİR, E. (1997). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Engin Yayınevi.

KAPLAN, H. (2004). 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

KARABAY, A. (2005). Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

KARAKUŞ, İ. (2005). , Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara: Can Yayınları.

KARAKUŞ, İ. (2000). Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara: Sistem Ofset.

KARASAR, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARATAY, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27 (1).

KAVCAR, C. vd. (1995). Türkçe Öğretimi – Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin. Ankara: Engin Yayınevi.

KAVCAR, Cahit (1996). Anadili Eğitimi. *Ana Dili Dergisi* (1). Ankara.

KESKİNKILIÇ, K. (2002). İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Nobel Yayınları.

KINGEN, S. (2000). Teaching Language Arts in Middle Schools. Lawrence Erlbaum Ass. New Jersey.

KOBES, B. W. (1997). Metacognition and Consciousness: A Review Essay of J. Metcalfe and Shimamura (Eds.) Metacognition: Knowing about Knowing. *Philosophical Psychology*. 10 (1). 93-102.

KOÇ, N. (2003). Dinleme Becerilerini Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Onsekizmart Üniversitesi. Çanakkale.

KUHN, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Sciency*. 9 (5). 178–181.

KUMAR, A. E. (1998). The Influence Of Metacognition On Managerial Hiring Decision Making: Implications for Management Development. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg. Virginia.

KURT, B. (2008). Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara.

KUŞÇU, H. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

LEE, K. vd. (1996). The Development of Metacognitive Knowledge of Basic Motor Skill: Walking. *Journal of Genetic Psychology*. 157 (3).

MACKAY, I. (1997). Dinleme Becerisi (Çev.: Aksu Bora ve Onur Cançolak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.

MARLOW, E. (2000). Improving pupil Listening. *Opinion Papers*. MF01/ PCO1 Plus Postage.

MARTÍNEZ, M. E. (2006). What is The Metacognition?. *PHI Delta Kappan*. 696-698.

MAYO, K. E. (1993). Learning Strategy Instruction: Exploring The Potential Of Metacognition. *Reading Improvement*. 30 (3), 130–133.

MCCORMICK, C. B. vd (1989) Cognitive Strategy Research: From Basic Research To Educational Applications. New York: Springer-Verlag.

Maarif Vekaleti (1924). İlk Mekteplerin Müfredat Programı. İstanbul: Matbaa-i Amire.

- Maarif Vekaleti (1926). İlk Mekteplerin Müfredat Programı. İstanbul: Millî Matbaa.
- Maarif Vekaleti (1930). İlkmektep Müfredat Programı. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Maarif Vekaleti (1936). Yeni İlkokul Müfredat Programı. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB (1948). İlk Okul Programı. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1968). İlkokul Programı. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1981). İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1998). İlköğretim Okulu Türkçe Dersi Taslak Öğretim Programı. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- METCALFE, J. ve SHIMAMURA, A. P. (1994). Metacognition: Knowing About Knowing. Cambridge MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- MILLER, L. (2003). Developing Listening Skills with Authentic Materials. ELS Magazine. March / April issue.
- MOLINA, V. vd. (1997). Improving Student Listening Skills Through The Use Of Teaching Strategies. M. A. Action Research Project Saint Xavier University. Dissertations/ Theses.
- MOORE, K. D. (2001). Öğretim Becerileri (Çev.: Nizamettin Kaya, ed. Doç. Dr. Ersin Altıntaş). Ankara: Turhan Kitabevi
- NAMLU, A. G. (2004). Biliş Ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi 2: 123–133.
- NAS, R. (2003). Türkçe Öğretimi. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- ODACI, T. (2006). Açık Dinleme Stratejileri Eğitiminin Strateji Kullanımı ve Dinleme Anlama Düzeyi Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

OĞUZKAN, A.(1965) .Dinlemesini Bilmek. İlköğretim. (31) 532.

OĞUZKAN, F. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Emel Matbaacılık.

ONAN, B. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/ Dinleme) Geliştirmedeki Rolü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara.

OXFORD, R.L.(1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Boston: Heinle&Heinle.

OWCA, S. vd. (2003) Improving Student Academic Success Through the Promotion of Listening Skill, Saint Xavier Üniversitesi (<http://web31.epnet.com>).

ÖNCÜL, R. (2000). Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü. İstanbul: MEB Yayınları.

ÖZBAY, M. (2001). Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları. Türk Dili Dergisi. (589). 9–15.

ÖZBAY, M. (2002). Kültür Aktarımı Açısında Türkçe Öğretimi. Türk Dili. (602). 112–120.

ÖZBAY, M. (2003). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.

ÖZBAY, M. (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.

ÖZBAY, M. (2005). Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.

ÖZBAY, M. (2007). Özel Öğretim Yöntemleri –II. Ankara: Öncü Kitap.

ÖZBAY, M. (2009). Anlama Teknikleri – II: Dinleme Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.

ÖZBAY, M. (2010-a). Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan: Dinleme Eğitimi. Türkçe Öğretimi Yazıları. Ankara: Öncü Kitap. 191-201.

ÖZBAY, M. (2010-b). Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)'nın Kazanımlarına Eleştirel Bir Bakış. Türkçe Öğretimi Yazıları. Ankara: Öncü Kitap. 37–47.

ÖZBİLGİN, A. (1993). Effects Of Training University EFL Students In Metacognitive Strategies For Listening To Academic Lectures. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

ÖZCAN, Z. Ç. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Bilişüstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. İstanbul.

ÖZDEMİR, E. (2002). Eleştirel Okuma. Ankara: Bilgi Yayınevi.

ÖZDEMİR, E. (1987). İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.

ÖZDEMİR, Ç. (Editör). (2004). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Asil Yayınları.

ÖZDEN, Y. (1998). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: PegamA.

ÖZSOY, G. (2006). Problem Çözme ve Üstbiliş. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı (I). Ankara: Kök Yayıncılık. 235–245.

ÖZSOY, G. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Ankara.

PINTRICH, P. R. (2002). The Role Of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. Theory Into Practice. Autumn. 219–225.

PINTRICH, P. R. ve DE GROOT, E. (1990). Motivation And Self-Regulated Learning Components Of Classroom Performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33–40.

PİLTEN, P. (2008). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. Ankara.

ROBERTSON, A. K. (2004). Etkili Dinleme. İstanbul: Hayat Yayınları.

ROBSON, D. ve YOUNG, R. (2007). Listening to Inner Speech: Can Students Listen to Themselves Think. The International Journal Of Listening. 21 (1). 1- 13.

ROZENDAL, J. S. vd. (2001). Motivation and Self-Regulated Learning in Secondary Vocational Education: Information Processing Type and Gender Differences. Learning and Individual Differences. 13 (4).

SALLABAŞ, M.E. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara.

SCHRAW, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*. 7. 351–371.

SCHRAW, G. ve Graham, T. (1997). Helping Gifted Students Develop Metacognitive Awareness. *Roeper Review*, 20 (1). 4–9.

SCHRAW, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*. 26 (1–2), 113–125.

SENEMOĞLU, S. (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Başak Matbaası.

SEVER, S. (2002). Bir Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar. *Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni-Bildiriler (7-8 Ocak 2002)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

SEVER, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.

ŞAHİN, A. ve AYDIN, G. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Ders Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2 (9).

ŞAHİNEL, M. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (Ed. Özcan Demirel). Ankara: PegemA.

TANRIDAĞ, O. (1994). **Teoride ve Pratikte Davranış Nörolojisi**. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.

TAŞER, S. (2001). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

TAYLOR, S. (1999). Better learning through better thinking: Developing students' metacognitive abilities. *Journal of College Reading and Learning*. 30 (1). Retrieved November 9, 2002, from Expanded Academic Index ASAP.

TAYŞI, E. K. (2007). İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türündeki Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara.

TEKİN, H. (1980). *Okuduğunu Anlama Gücü İle Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.

TEMİZYÜREK F. ve BALCI, A. (2006). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları. Ankara: Nobel Yayınları.

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.

TEMUR, T. (2006). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

TEMUR, T. (2001). Dinleme Becerisi. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 1-8. Ankara: Nobel Yayınları.

TIDYMAN, W. F ve BUTTERFIELD, M. (1959). Teaching The Language Arts. Mcgraw-Hill Book Company, Inc. USA.

TOMPKINS, G. E. (1998). Language Arts Content and Teaching Strategies. California State University. Prentice-Hall Inc. New Jersey.

TOSUNOĞLU, M. ve MELANLIOĞLU, D. (2004), Türkçenin Yolculuğunda Önemli Duraklardan Biri: Eğitim-Öğretim Programları, Bir Metafor Olarak Yol ve Yolculuk: I. Ulusal Sosyal Bilimler Sempozyumu, Kırıkkale.

TOSUNOĞLU, M. (1999). İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma Yazmayı Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

TRUESDALE, S. P. (1990). Whole-Body Listening: Developing Active Auditory. Language, Speech and Hearing Services in Schools. 21(3).

Türkçe Sözlük (2005). Ankara: TDK Yayınları.

TÜRKOĞLU, Adil vd. (2000). Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TÜTÜNİŞ, B. (2001). Awareness Raising on Learner's Listening Strategies and Its Impact on the Listening Performance. Reports-Research. MF01 / PC01 Plus Postage.

ULUĞ, F. (1995). Okulda Başarı. İstanbul: Fevzi Yayınevi.

UMAGAN, S. (2007). Dinleme. İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Ed. Kırkkılıç, Akyol). Ankara: PegemA Yayıncılık.

VANDERGRIFT, L. vd. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. *Language Learning*. 56/3. 431-462.

VANDERGRIFT, L. (2005). Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening. *Applied Linguistics*. 26 (1). 70-89.

WEINERT, F. E. (1987). Metacognition And Motivation As Determinants Of Effective Learning And Understanding. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.) *Metacognition, Motivation, And Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1–16.

WELLMAN, H. (1985). *The Child's Theory of Mind: The Development of Conscious Cognition. The Growth of Reflection in Children*. San Diego: Academic Press.

YALÇIN, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

YANGIN, B. (1999). *Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etsisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

YAŞLI, A. (2001). *Öğrenmede Empatik Dinleme ve Öğrenme Güdülenmesine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

YEŞİLBURSA, A. A. (2002). *Training University Efl Students In Combined Metacognitive Strategies For Listening*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

YILDIRIM, K. vd. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10 (3).

YILDIRIM, H. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

YILDIZ, C. vd. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

YILMAZ, İ. (2007). Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.

YUILL, N. vd. (1992). Towards a Systematic Approach of Teaching Reading Comprehension Skills to EFL Majors in Pre-Service Teacher Education; An Experiment. *Journal of Research in Education and Psychology*. Faculty of Education Minia University. 2(2). 1–17.

YURDAKUL, B. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

YÜZBAŞIOĞLU, T. (1991). Turkish University EFL Students Metacognitive Strategies and Beliefs About Language Learning. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

ZENGİN, S. B. (2010). Çocuk Kitaplarının Dinleme Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

ZILLIOĞLU, M. (1996). İletişim Nedir?. İstanbul: Cem Yayınları.

www.7cokgec.org

EK-1

ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME (DİNLEDİĞİNİ ANLAMA) FARKINDALIĞI ANKETİ

No	Strateji veya davranış/ algılama	Derecelendirme				
		Hiç	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
1	Dinlemeye başlamadan önce nasıl dinleyeceğime dair bir plan yaparım.					
2	Dinlerken anlayamadığım zaman metne iyice yoğunlaşıyorum.					
3	Bana göre dinleme; okuma, konuşma ve yazmadan daha zordur.					
4	Dinlerken metne dair bilgileri, önceki bilgilerimle birleştirerek yeniden düzenlerim.					
5	Dinlerken anladığım kelimeleri, anlayamadığım kelimelerin tahmininde kullanırım.					
6	Dinleme esnasında zihnim dağılırsa hemen dikkatimi yeniden toplarım.					
7	Dinlerken “ne anladığım” ile konu hakkında “ne bildiğimi” karşılaştırırım.					
8	Dinlediğimi anlamamanın, bana zor geldiğini hissediyorum.					
9	Anlamama yardımcı olması için deneyimlerimi ve önceki bilgilerimi kullanırım.					
10	Dinlemeden önce daha evvel dinlemiş olabileceğim benzer metinleri düşünürüm.					
11	Dinlerken anahtar kelimeleri bulurum.					
12	Dikkatim dağıldığında dinlemeye yeniden dönmek için çabalarım.					
13	Dinlerken metin hakkındaki yorumumun doğru olmadığını fark edersem hemen düzeltilirim.					
14	Dinledikten sonra “ne dinlediğimi” ve bir dahaki sefere “daha iyi nasıl dinleyebileceğimi” düşünürüm.					
15	Dinleme sürecinde metni anlayamama konusunda endişe etmem.					
16	Ne duyduğumu anlamada zorlandığımda dinlemeyi bırakırım.					
17	Metnin ana fikri, bana bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin etmemde yardımcı olur.					
18	Dinlediklerimi, kelimesi kelimesine aklımda (hafızamda) tutarım.					
19	Metindeki bir kelimenin anlamını tahmin ettiğimde, tahminimin mantıklı olup olmadığını anlamak için geçmişte duyduğum her kelimeyi tekrar düşünürüm.					
20	Dinlerken belli aralıklarla metinle ilgili olarak kendime sorular sorarım.					
21	Dinlerken her zaman bir amacım vardır.					

EK-2**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1) Cinsiyetiniz? E () K ()

2) Okulöncesi eğitim aldınız mı? () Evet () Hayır

Cevabınız "Evet" ise süresi

3) Günlük tutma alışkanlığınız var mı? () Evet () Hayır

4) Babanızın eğitim durumu

() Hiçbir okul mezunu değil. () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu

() Lise mezunu () Üniversite mezunu () Lisansüstü mezunu

5) Annenizin eğitim durumu

() Hiçbir okul mezunu değil. () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu

() Lise mezunu () Üniversite mezunu () Lisansüstü mezunu

6) Ailenizdeki kişi sayısı (siz, anne, babanız ve evlenen kardeşleriniz dâhil)

() 3 kişi () 4 kişi () 5 kişi () 6 kişi () 7 ve yukarı

7) Babanızın mesleği

() İşçi () Memur () Serbest meslek

7) Annenizin mesleği

() Ev hanımı () İşçi () Memur () Serbest meslek

8) Neleri dinlemekten zevk alırsınız?

.....

9) Neleri dinlerken dikkatinizi daha çok yoğunlaştırırsınız?

.....

EK-3

ÜSTBİLİŞSEL DİNLEDİĞİNİ ANLAMA GÖRÜŞME FORMU

	Nu.	İfade	Evet	Bazen	Hayır
Dinleme öncesinde	1.	Dinleme amacınızı belirliyor musunuz?			
	2.	Dinlenen konuyla ilgili önceki bilgilerini hatırlayıp not alıyor musunuz?			
	3.	Metnin neden bahsettiğini başlıktan hareketle tahmin ediyor musunuz?			
	4.	Dinleme öncesi, sırası ve sonrasında hangi aşamaları izleyeceğinizi not alıyor musunuz?			
Dinleme sırasında	5.	Metni dinledikten sonra metnin konusuyla ilgili dinleme öncesinde yaptığınız tahminlerin doğruluğunu kıyaslıyor musunuz?			
	6.	Metindeki bilgilerle önceki bilgileriniz arasında ilişki kuruyor musunuz?			
	7.	Metinde önemli gördüğünüz noktaları not alıyor musunuz?			
	8.	Dinleme sırasında bütün dikkatinizi metne veriyor musunuz?			
	9.	Metinde geçen anahtar kelimeleri belirleyebiliyor musunuz?			
	10.	Dinlerken metni anlayıp anlamadığınızı sürekli kendinize sorarak kontrol ediyor musunuz?			
	11.	Metni anlamadığınızda metni anlamak için ne yapmanız gerektiğini planlıyor musunuz?			
	12.	Dinleme amacınız ulaşıp ulaşmadığınızı kontrol ediyor musunuz?			
Dinleme sonrasında	13.	Dinlediğiniz metinden anladıklarınızı kendi kelimelerinizle sözel olarak anlatabiliyor musunuz?			
	14.	Dinlediğiniz metinden anladıklarınızı kendi kelimelerinizle özetleyebiliyor musunuz?			
	15.	Dinlediğiniz metnin ana fikrini bulabiliyor musunuz?			
	16.	Dinleme öncesi, sırası ve sonrası izlediğiniz adımların verimliliğini değerlendirebiliyor musunuz?			

Açıklama:

EK-4

ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ EĞİTİMİ İÇİN İLK DERS PLANI

- I.** Bir metnin başlığını okuyunuz. Öğrencilere, “Sizce dinleyeceğiniz metnin konusu ne olabilir?” sorusunu yöneltiniz (Öğrencilerin düşünceleri için bekleyiniz.).

Öğrencilere, “Kendinizle konuştuğunuzu duydunuz mu?”

Başlığı düşünürken aklınızdan neler geçti?” sorularını yöneltmek düşünme süreçlerini harekete geçiriniz.

- II.** Öğrencilerden metnin konusuyla ilgili tahminlerini alınız. Onların, düşüncelerinin farklılıklarını ya da benzerliklerini karşılaştırarak tahminleri hakkında tartışmalarını sağlayınız. Böylece tahminlerini ve zihinlerinde gerçekleşen işlemleri çevreleriyle paylaşırken ne ölçüde detaya ihtiyaç duyacaklarını görme fırsatı yakalamış olacaklardır. Öğrencilere, yapmaya çalıştığımız şeyin ne olduğunu açıklayınız. Onlara, bir konu hakkında düşünürken “iç ses”leriyle yaptıkları diyalogu fark ettirmeye çalışınız. Onların, bu konu üzerinde düşüncelerini sağladıktan sonra “Bu yaptığımız işin adı, üstbilidir. Üstbilis, bir inansın *kendi düşüncelerini düşünmesidir.*” açıklamasını yapınız.

Öğrencilerinize üstbilisin, onların ne işine yarayacağını anlatmanız, sürece katılmalarını kolaylaştıracaktır. Üstbilisin ne işe yaradığını, kısaca şu şekilde ifade edebilirsiniz:

Üstbilis

1. Bilgilerinizi gerektiği yerde ve zamanda kullanarak planlar yapmanızı,
2. Bir dinleme materyalini dinlerken nasıl davrandığının farkında olmanızı,
3. Düşüncelerinizi değerlendirebilmeyi sağlar.

Berber yapacağımız dinleme etkinliklerinde aklınızdan geçenlerin farkına varmanız önemlidir. İyi bir dinleyici olmak, iyi bir okuyucu olmaya benzetilebilir.

Okuyabilmek için önce sesleri öğrenmeli ve bu seslerden meydana gelen kelimeleri tanıyıp seslendirebilmeliyiz. Okumayı geliştirmek ve daha iyi okumak için sürekli okuma çalışmaları yapılmamız gerekir. Bunu yaparken her defasında nasıl okuduğumuzun da farkında olmalıyız. Dinlemek de tıpkı böyledir. İyi birer dinleyici olabilmek için karşımızdaki kişiyi, bir tiyatroyu ya da herhangi başka bir dinleme materyalini, dikkatle dinleyebilmeliyiz ve bu süreçte ne yaptığımızı da fark etmeliyiz.

Birlikte dinleyeceğimiz metinlerde size öğreteceğim üstbilgi aşamalarını kullanacağız. Bu aşamalar, metni dinlerken sizin kendinizi izlemenize ve üstbilgi becerilerinizi geliştirmenize yardımcı olacak. Haftada bir ders saati yapacağımız bu derste sizlere dağıtacağım ‘Dinlediğini İzleme Tablosu’nu yanınızda getirmenizi istiyorum. Metinleri, bu tabloda belirtilen aşamaları gerçekleştirerek dinleyeceksiniz.

III. “Dinlediğiniz İzleme Tablosu”nu, öğrencilerinize dağıttınız. Bu tabloyu nasıl kullanacaklarına dair gerekli bilgilendirmeyi yapınız. Bu tabloyu, dinleme etkinliklerinde yanlarında bulundurmaları gerektiğini vurgulayınız.

EK-5**ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME ETKİNLİKLERİ İÇİN UYGULAMA YÖNERGESİ**

IV. Çalışma kâğıtlarını, öğrencilere dağıtınız. Öğrencilerden kâğıtta yazan metnin başlığını okumalarını isteyiniz. Dinlemeye başlamadan önce öğrencilerinize, kendi düşüncelerine ve metne odaklanmaları gerektiğini hatırlatınız. Öğrencilerden metni dinlerken “*Üstbilişsel Dinlediğini İzleme Tablosu*”na göre hareket etmelerini isteyiniz.

V. Öğrencilerin, dinleme için kullanacakları stratejiler üzerinde tartışmalarını sağlayınız. Öğrencilere, “*Üstbilişsel Dinlediğini İzleme Tablosu*”ndaki aşamaları takip etmeleri gerektiğini sık sık tekrarlayınız. Her öğrenciden metin hakkında neler düşündüğünü, metnin neden bahsettiği hakkındaki tahminini, anahtar kelimelerini ve tahminiyle içeriğin örtüşüp örtüşmediğini detaylarıyla yazmalarını isteyiniz.

VI. Dinleme sonrasında öğrencilerden metni nasıl dinlediklerine ilişkin dönütler alınız. Dinleme öncesi, sırası ve sonrasında hangi adımları gerçekleştirdikleri ile süreci nasıl planladıkları, izledikleri ve değerlendirdiklerine ilişkin ayrıntılı anlatımlarda bulunmalarını sağlayınız.

EK-6

ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME ETKİNLİĞİ ÇALIŞMA KÂĞIDI

Adı-Soyadı:

Sınıfı:

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

EK-7

ÜSTBİLİŞSEL DİNLEDİĞİNİ İZLEME TABLOSU

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

EK-8**ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME ETKİNLİKLERİ ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU**

Sıra	Madde	Evet	Hayır
1	Metni dinlemeye başlamadan önce öğrencileri çalışmaya hazırlıyor. Hangi stratejileri kullanabileceklerini hatırlatıyor.		
2	Öğrencilere, metni dinlerken dinlediğini izleme tablosundaki gibi ilerlemelerini belirtiyor.		
3	Çalışma kâğıtlarını öğrencilere dağıtıyor.		
4	Öğrencilere, çalışma kâğıdında belirtilen basamaklara göre hareket etmelerini ifade ediyor.		
5	Dinleme süresince öğrencilerin, kendi öğrenme süreçleri hakkında düşüncelerini sağlamak için sorular yöneltiyor.		
6	Öğrencilere dinleme sırasında düşündükleri hemen hemen her şeyi çalışma kâğıtlarına yazmalarını söylüyor.		
7	Öğretmen, dinleme etkinliği boyunca öğrencilere rehberlik ediyor.		
8	Dinleme sonrasında çalışmalarını tamamlayan öğrencilere, düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmaları için söz veriyor.		
9	Öğrenciler, dinleme süreçlerini anlatırken onların düşünme süreçlerini detaylarıyla ifade edebilmeleri için sorduğu sorularla yönlendirmelerde bulunuyor.		
10	Öğrencilerden dinlediklerini anlama ve düşünme süreçleri noktalarında kendilerini değerlendirmelerini sağlıyor.		
11	Çalışma kâğıtlarını toplayarak sonraki uygulamalar için öğrencilere öneriler sunuyor.		
12	Etkinlik günlüklerine, öğrencilerin o günkü etkinlik hakkındaki düşüncelerini yazmaları konusunda uyarılar yapıyor.		
TOPLAM			

Gözlemci	
Sınıf	
Saat	
İmza	

EK-9**ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME DOSYASI**

ARAŞTIRMANIN ADI	Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi
ARAŞTIRMANIN AMACI	Üstbilişsel strateji eğitiminin, dinleme becerisine etkisini tespit etmek amaçlanmıştır.
ARAŞTIRMANIN MODELİ	DeneySEL (1 deney ve 1 kontrol grubu)
UYGULAMA DERSLERİ	10 ders saati. Bu ders saatine öğrencilerin üstbiliş konusunda bilgilendirmelerini içeren 2 ders saati ile ön test ve son test uygulamalarının yapıldığı 4 ders saati dâhil değildir.
ÖLÇME ARAÇLARI	3 ölçme aracı kullanılacaktır. Her bir araç için bir ders saati ayrılması planlanmıştır.
ARAŞTIRMACI İLETİŞİM BİLGİLERİ:	Deniz MELANLIOĞLU Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü F Blok Nu: 104 Teknikokullar/ ANKARA 0312- 202 36 65 dmelanlioglu@gazi.edu.tr

ÖĞRETMENE YÖNELİK EK BİLGİLER

Üstbiliş, bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesidir.

Üstbiliş, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel beceriler olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır. Üstbilişsel bilgi de yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma bağlı bilgi olmak üzere üçe ayrılmıştır. Üstbilişsel bilginin bu üç aşaması, şu şekilde ifade edilebilir:

Yordam bilgisi: Bir işin ya da görevin başarıyla nasıl sonuçlandırılacağını; nasıl yapılacağını bilmektir. Bir metnin anahtar kelimelerinin nasıl bulunacağını bilmek, yordam bilgisine örnek olarak verilebilir. Yordam bilgisi bir işi yapmayı değil sadece işin nasıl yapılacağını bilmeyi ifade eder.

Bildirimsel bilgi: Bildirimsel bilgi ise bireyin söz konusu işi ya da görevi kendisinin yapip yapamayacağını bilmesini ifade eder. Bildirimsel bilgi, bireyin kendi sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisidir. Örneğin bir metni dinlemek için belirli bir stratejiyi uygulayıp uygulayamayacağını bilmek.

Duruma bağlı bilgi: Bireyin hangi durumda ne yapacağını bilmesidir. Bu bilgi, bireyin, yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin her ikisine birden sahip olması demektir. Yani duruma bağlı bilgide bireyin, bir işin hem nasıl yapılacağını hem kendisinin yapip yapamayacağını hem de hangi durumda ne yapacağını bilmesi gerekir.

Kısaca üstbilişsel bilgi; bir durumda bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgi ve inançlara, ne yapabileceğinin farkında olmasına; Dinleme eğitimi açısından düşünüldüğünde ise hangi dinleme sürecinde hangi yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterliliğine sahip olduğunu gösterir.

Üstbilişsel bilgi, bireyin kendi düşüncesini ya da bilgisini tam ve doğru olarak tanımlayabilmesini de gerektirir. Bireyin dinlemedeki başarısı, bilgilerini etkili biçimde kullanabilmesine bağlıdır. Birey bildikleri hakkında iyi bir sezgiye sahip değilse örneğin dinlemede başarılı bir öğrenci olmayı zor bir iş olarak görebilir. Üstbiliş, bireyin bilgilerinin yanında, bu bilgileri etkili olarak kullanmasını da gerektirir. Üstbilişsel bilgileri kullanabilme yeteneği, üstbilişsel kontrol olarak adlandırılır. Üstbiliş kontrol becerileri, bireyin istemli

kontrolünün üzerinde olan bilişsel işlemlerden oluşur. Üstbilis kontrol becerileri şunlardır: Tahmin etme, planlama, izleme, değerlendirme.

Üstbilis stratejilerinin eğitimi, uygun dinleme süreçlerini keşfetmelerine izin vererek ve bu süreçleri farklı durumlarda kullanmalarını sağlayarak, öğrencileri üst düzey bir bilişsel sürece ulaştırır. Bu süreçte dinlenen metinle ilgili kendi kendine soru sorma, var olan bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantılar oluşturma, öğrenme sürecini izleme ve öğrenilen bilgileri uygulamalı durumlarla ilişkilendirme gibi etkinlikler yoluyla bilginin içselleştirilmesini öne çıkarır. Bu tür bir öğretim, kendini kontrol ederek öğrenme ile sonuçlanır. Bu durumda öğrenciler; strateji bilgisine sahip olarak bunları nerede ve nasıl kullanabileceğini, yaşadıkları süreci nasıl izleyeceklerini, sonuca göre nasıl geri dönüşler yapabileceklerini bilir ve bu yolla dinleme ve öğrenme konularında sorumluluk alırlar.

Üstbilisin öğretiminde öğretmenler, öğrencilerin üstbilis süreçlerine katılımlarının sağlanmasına, onların kendi öğrenme sürecinde sorumluluk sahibi olan aktif öğrenciler olmalarına yardımcı olacak rol ve sorumluluklar üstlenmelidir. Üstbilis yeteneklerinin gelişimini sağlayacak öğretim düzenlemelerinin, etkin katılımı ve öğrenenlerin süreci kontrol etmesi gibi özellikleri içermesi şartıyla üstbilis yetenekleri öğretim yoluyla artırılabilir.

ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNDE KULLANILABAİLECEK YÖNTEM ve TEKNİKLER

1. Ne bildiğini ve ne bilmediğini tanımla: Etkinliğe başlamadan önce öğrenciler sahip oldukları bilgileri değerlendirirler. Öğrenciler, “Bu konuda ne biliyorum?”, “Bu konuyla ilgili ne öğrenmek istiyorum?” gibi sorular oluşturarak kendilerine sorarlar. Konuyu araştırdıkça başlangıçta sordukları soruların cevaplarını bulurlar ve bilgilerini artırır.

2. Sesli düşünme: Düşündüklerini ifade etme önemlidir. Planlama ve izleme durumlarında öğretmenler sesli düşünmelidir. Böylelikle öğrenciler açıkça gösterilen düşünme süreçlerini takip edebilirler. Model olma ve tartışma öğrencilerin düşünme ve düşündüklerini ifade etme için ihtiyaç duydukları kelime hazinesini geliştirir.

3. Düşünce günlüğü tutma: Üstbilisi geliştirmede diğer bir araç da bir düşünme ajandası (öğrenme günlüğü) tutmadır. Düşünme ajandası (öğrenme günlüğü) öğrencilerin düşüncelerini yansıttığı, belirsizliklerinin ve tutarsızlıklarının farkında oldukları ve not

aldıkları bir günlüktür. Ayrıca zorluklarla nasıl basa çıktıkları hakkında yorumlarda da bulunurlar. Bu günlük bir tür işlem güncesidir.

4. Planlama ve kendini değerlendirme: Öğrenciler plan yapma ve kendi öğrenmelerini düzenleme konusunda artan bir sorumluluğa sahip olmalıdırlar. Öğrenenler için öğrenmenin başkası tarafından planlandığı ve gözlemlendiği durumlarda kendi kendini yönlendirebilen birisi olmak zordur. Öğrencilere zamanla ilgili gereklilikleri, materyallerin organizasyonunu ve aktiviteyi tamamlamak için gereken planlama prosedürlerini içeren öğrenme aktiviteleri için plan yapma öğretileridir. Değerlendirme için gereken kriterler öğrencilerle birlikte geliştirilmelidir. Öğrenciler böylece düşünmeyi öğrenirler ve öğrenme etkinliği sırasında kendilerine sorular sorabilirler.

5. Düşünme süreçlerini sorgulama: İşlemlerin sonunda yapılacak etkinlikler, öğrencilerin sonraki öğrenme durumlarına uyarlayabilecekleri stratejileri fark edebilmeleri için düşünme süreçleri ile ilgili tartışmalar üzerine yoğunlaşmalıdır.

6. Kendini değerlendirme: Rehber esliğinde yapılan kendini değerlendirme deneyimleri, bireysel konferanslar ve düşünme işlemlerine yoğunlaşan kontrol listeleri ile tanıtılabilir. Dereceli kendini değerlendirme daha özgürce uygulanabilir. Öğrenciler farklı disiplinlerdeki öğrenme etkinliklerinin benzer olduğunu fark ettiklerinde öğrenme stratejilerini de yeni durumlara transfer etmeye başlayacaklardır.

EK-10**ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ EĞİTİMİ İÇİN İLK DERS PLANI**

VII. Bir metnin başlığını okuyunuz. Öğrencilere, “Sizce dinleyeceğiniz metnin konusu ne olabilir?” sorusunu yöneltiniz (Öğrencilerin düşünceleri için bekleyiniz.).

Öğrencilere, “Kendinizle konuştuğunuzu duydunuz mu?”

Başlığı düşünürken aklınızdan neler geçti?” sorularını yönelterek düşünme süreçlerini harekete geçiriniz.

VIII. Öğrencilerden metnin konusuyla ilgili tahminlerini alınız. Onların, düşüncelerinin farklılıklarını ya da benzerliklerini karşılaştırarak tahminleri hakkında tartışmalarını sağlayınız. Böylece tahminlerini ve zihinlerinde gerçekleşen işlemleri çevreleriyle paylaşırken ne ölçüde detaya ihtiyaç duyacaklarını görme fırsatı yakalamış olacaklardır. Öğrencilere, yapmaya çalıştığınız şeyin ne olduğunu açıklayınız. Onlara, bir konu hakkında düşünürken “iç ses”leriyle yaptıkları diyalogu fark ettirmeye çalışınız. Onların, bu konu üzerinde düşüncelerini sağladıktan sonra “Bu yaptığımız işin adı, üstbilishtir. Üstbilış, bir inansın *kendi düşüncelerini düşünmesidir.*” açıklamasını yapınız.

Öğrencilerinize üstbilışin, onların ne işine yarayacağını anlatmanız, sürece katılmalarını kolaylaştıracaktır. Üstbilışin ne işe yaradığını, kısaca şu şekilde ifade edebilirsiniz:

Üstbilış

4. Bilgilerinizi gerektiği yerde ve zamanda kullanarak planlar yapmanızı,
5. Bir dinleme materyalini dinlerken nasıl davrandığının farkında olmanızı,
6. Düşüncelerinizi değerlendirebilmeyi sağlar.

Berber yapacağımız dinleme etkinliklerinde aklınızdan geçenlerin farkına varmanız önemlidir. İyi bir dinleyici olmak, iyi bir okuyucu olmaya benzetilebilir. Okuyabilmek için önce sesleri öğrenmeli ve bu seslerden meydana gelen kelimeleri

tanıyıp seslendirebilmeliyiz. Okumayı geliştirmek ve daha iyi okumak için sürekli okuma çalışmaları yapılmamız gerekir. Bunu yaparken her defasında nasıl okuduğumuzun da farkında olmalıyız. Dinlemek de tıpkı böyledir. İyi birer dinleyici olabilmek için karşımızdaki kişiyi, bir tiyatroyu ya da herhangi başka bir dinleme materyalini, dikkatle dinleyebilmeliyiz ve bu süreçte ne yaptığımızı da fark etmeliyiz.

Birlikte dinleyeceğimiz metinlerde size öğreteceğim üstbiliş aşamalarını kullanacağız. Bu aşamalar, metni dinlerken sizin kendinizi izlemenize ve üstbiliş becerilerinizi geliştirmenize yardımcı olacak. Haftada bir ders saati yapacağımız bu derste sizlere dağıtacağım ‘Dinlediğini İzleme Tablosu’nu yanınızda getirmenizi istiyorum. Metinleri, bu tabloda belirtilen aşamaları gerçekleştirerek dinleyeceksiniz.

IX. “Dinlediğiniz İzleme Tablosu”nu, öğrencilerinize dağıttınız. Bu tabloyu nasıl kullanacaklarına dair gerekli bilgilendirmeyi yapınız. Bu tabloyu, dinleme etkinliklerinde yanlarında bulundurmaları gerektiğini vurgulayınız.

EK-11

KONTROL GRUBUNUN DİNLEME ETKİNLİĞİNE AİT PLAN ÖRNEĞİ

Dinleme Etkinliği Planı	Tarih:
<p style="text-align: center;">DENİZ PAPAĞANI</p> <p>Deniz papağanı aslında papağan değildir. Papağanınki gibi renkli ve büyük bir gagası olması nedeniyle böyle adlandırılıyor. Kimileri, onu penguene de benzetiyor. Ancak ne papağanla ne penguenele bir akrabalığı var. O, dalıcı martigiller ailesinden.</p> <p>Dünyadaki çoğu kişi, bu kuşu “puffin” (pafin) adıyla tanıyor. Bu kelime de aslında başka bir deniz kuşunun bilimsel adından geliyor. Çünkü deniz papağanı, bu kuşa da benziyor. Bu ilginç kuşu, “okyanusların palyaçosu” olarak adlandıranlar da var. Bunun nedenini tahmin edebilirsiniz. Biraz komik bir görünüşü var.</p> <p>Deniz papağanının bilimsel adı, “Fratricula arctica”. Bu, “kuzeyin küçük kardeşi” anlamına geliyor. Ne de olsa deniz papağanı, Atlas Okyanusu’nun kuzeyinde özellikle de İzlanda’da yaşıyor.</p> <p>Deniz papağanının boyu, 18 cm ve kütlesi de yaklaşık olarak 500 g’dır. Yani bu kuş, bir soda şişesinden biraz daha büyük! Üstelik saatte 77–88 km hızla uçabiliyor. Bu hızla çıkabilmek için dakikada 400 kez kanat çırpıyor. Deniz papağanı, iyi bir yüzücüdür. Aynı zamanda ailesindeki diğer üyeler gibi iyi bir dalıcıdır. Bu, küçük balıklarla beslenen kuşlar için son derece önemli bir beceridir. Deniz papağanı da suya dalıyor ve sanki kanatlarını kullanarak suda “uçuyor”. Üstelik 60 metre derinliğe dalabiliyor. Bunu da 20–30 saniye gibi kısacık bir sürede yapıyor. Hem de 10 kadar küçük balığı yakalayabiliyor. Bu balıkları, üçgen biçimindeki büyük gagasıyla taşıyabiliyor.</p> <p>Deniz papağanı, kışın balık bulamadığında kabuklu deniz canlılarıyla beslenebiliyor. Kış demişken peki bu kuş, soğuk sularda üşümüyor mu? Deniz papağanının tüyleri, su geçirmez ve ısı yalıtımlı! Bu sayede kışı üşümeden geçirebiliyor. Gagası hatta ayaklarının rengi, kışın koyulaşıp ilkbaharda tekrar açılıyor. Sanki güzelleşiyor! Bu güzelleşme, çoğalma döneminin gelmesiyle ilgilidir. Çünkü gaganın rengi ve büyüklüğü, kuşların eş bulmasında önemli bir rol oynuyor. Çoğalma döneminde yani ilkbahar ve yaz aylarında çok sayıda deniz papağanını bir arada, kayalık kıyılarda görmek mümkündür. Burada deniz papağanlarının her birinin koruduğu bir bölge vardır. Bu yüzden birbirlerinin bölgesinden geçerken başlarını öne eğerek hızlı hızlı ilerliyorlar. Bunun anlamı şu: “Yalnızca geçiyorum, başımı derde sokmak</p>	

istemiyorum.”. Anlaşılan bu akıllı kuşlar, vücut dilleriyle kolayca anlaşabiliyorlar. Deniz papağanları, çoğalma dönemi bittiğinde açık denizlere gidip zamanlarını burada geçiriyorlar. Artık büyük gruplar hâlinde durmuyorlar. Herkes başının çaresine bakıyor.

Bir deniz papağanı çifti, ömür boyu birlikte yaşıyor. Dişi deniz papağanı, her yıl bir kez, tek bir yumurta bırakıyor. Yumurtanın güvende olması için kayalık kıyılara yuva yapmak yeterli değil. Bu yüzden gagalarıyla açtıkları 70-110 cm derinliğindeki oyuklara yuva kuruyorlar. Yumurtadan çıkan yavrulara, 6 hafta anne ve baba birlikte bakıyor. Kanatları gelişince ilk uçuş deneyimini yaşayan yavrular, kendilerini denize bırakıyor. Denizde de bambaşka deneyimler, onları bekliyor. Yaklaşık 3 yaşına kadar da karaya ayak basmıyorlar. Sonra da 20-30 yıllık yaşamları boyunca bir kıyıya, bir açık denize gidip geliyorlar. Bilim insanları, deniz papağanlarının göç sırasında yönlerini nasıl bulduklarını hâlâ araştırıyor.

(Bilim ve Çocuk, S. 149, Mayıs 2010, s. 32-35)

Bugünkü dersimizde onlara bir metin okuyup-
cogımı ve onların metni sadece dinleyerek
onbyp onomadiklerini ölamak için metinle ilgi-
li sorular sorucogımı söyledim. Metni dikta-
lice dinlemeleri konusunda, onları uyordim, met-
ni okudum. Daha sonra metni begenip begen-
mediklerini sorarak metin hakkındaki düşün-
ce ve duygularını dinledim. Metinle ilgili
gesitli sorular sorarak onbri konusturdum
ve metni anlama düzeylerini tespit etme
ye golistim.

"Bu ders neler öğrendik, yaptığımız etkinlik
hakkında neler düşünüyorsunuz?" sorusunu yö-
nettikten sonra etkinliği tamamladım.

Öğretmenin Adı Soyadı:

EK-12**ÖN TEST VE SON TESTTE KULLANILAN “ÖYKÜLEYİCİ” METİN****TEST AİLESİ**

Arabama benzin almak için ana yol üzerindeki benzinliğe gittim. Benzin dolduran genç, parayı alırken “Yıkayalım ağabey!” dedi. Baktım, yaz gününün olanca tozu toprağı arabanın üzerinde, asıl rengi kaybolmuş gibi. “Peki, yıkayın.” dedim. Arabayı, yıkayıcı çocuklara emanet ederek gölgesi bol bir yer seçtim, sandalyeye oturdum. Gençlerden biri elime bir bardak çay tutuşturdu, “Müessesemizin ikramı, ağabey.” dedi. Çayımı yudumlayıp benzinliğe uğrayan araçları, sürücülerini ve yolcularımı seyretmeye başladım.

Yaşadığım ilçe, İç Anadolu’yu sahile bağlayan ana yollardan birinin üzerinde. Burası, yaz günleri bilhassa Ankara plakalı arabaların uğrak yeri oluyor. Şu kısa zaman içinde yoldan yirmi araba geçiyor en az on tanesinin Ankara plakalı olduğunu söyleyebilirim.

İşte yine Ankara plakalı otomobillerden biri benzinliğe saptı. Üzerinde “süper” yazılan pompanın yanına yaklaştı. Direksiyonda güneş gözlüklü, başında yazlık şapkası olan bir adam var. Adam, iri yarı biri. Önce şapkasını çıkardı sonra gözlüğünü. Aaa! Ben bu adamı tanıyor gibiyim. Bu, bu... Bu benim asker arkadaşım Kırkpınar Neşet. Askeriyenin güreş takımında çok iyi dereceler almıştı. Bölüğü iyi temsil ettiği için onun boğazına kimse karışmamış, özel olarak beslenmişti. Yanılmayayım diye iyice baktım, evet, o idi. Neşet.

Arabadan – biri kız, ikisi oğlan- üç çocuk ile bir kadın indi. Ben hemen ayağa kalktım ve onlara doğru yürüdüm. Neşet, benzin dolduran çocuğa para vermekle meşguldü. Hemen yanı başında biri dikiliyor. İrkildi. “Sen de kimsin?” dercesine baktı, baktı. Ben de gözlerimi gözlerine diktim. Tanımasını bekledim, tanıyamadı. Onları daha fazla meraklandırmanın uygun olmadığını düşündüm.

- Kırkpınar Neşet, dedim.
- Evet, dedi.

Neşet, kendini tanıyan biri tahminen bir arkadaşı ile karı karşıya olduğunu anlayınca rahatladı. Çocuklarının ve hanımının bakışlarındaki tedirginlik de dağıldı. O, kısa süren inceleyici bir bakıştan sonra boynuma sarıldı.

- Ooo! Sinek Halil, asker arkadaşım.

Beni, ayaküzeri çocukları ve hanımı ile tanıştırdı. Benzinlikte çalışan gençlere, sandalye getirmeleri için seslendim. Gölgede birlikte oturduk. Arkadaşım iç çekerek ne güzel

günlerdi onlar, dedi. Çok samimiydik, yiyip içtiğimiz ayrı gitmezdi. İkimiz de vefasız çıktık. Askerlik sonrasında birbirimizi hiç arayıp sormadık.

Haklıydı, ikimiz de birbirimize karşı vefasız davranmıştık. Askerde bana, zayıf vücudum dolayısıyla, sinek lakabını takmışlardı. Aradan geçen onca yıla rağmen kilo almamış, sinekliğimi korumuştum. Bu arada kızı, bize bakarak gülmeye başladı. Neşet, ona ters ters baktı, azarlayarak sordu:

- Durup dururken bu gülme nereden çıktı?

Kız gülmesini bir yana bakı ve şöyle dedi:

— Canım babacığım, deli olmadığımı ve şu anda da ikinize bakarak güldüğüme göre sebebi aşağıdakilerden hangisidir? a. Duyduğum bir fıkra aklıma geldi. b. Şu anda sinemadayım ve mizah konulu bir film seyrediyorum. c. Askerde ilginç bir ikili oluşturduğunuzu hayal ediyorum.

Babası cevap vermek yerine yine kızını azarlamayı tercih etti.

- Sus, terbiyesiz. Kilolarımızla alay etme.

Sonra bana dönerek, “Bu hep böyledir.” dedi. Kızının sorusunu, oğlanlardan biri cevapladı.

- (c) şıkkı... Gülünç bir ikili oluşturmuşlar.

Çocuklar gülmeye başladı. Ben, arkadaşımın hâl ve hatırını sormalıydım. Klasik bir soruydu ama onsuz da olmuyordu:

— Nasılsın?

— Durumuzu görüyorsun, Sinek Halil. Görünüşümüze göre

a. İyiyiz. b. Kötüyüz. c. Üzgünüz. d. Hastayız... Cevabı sen bul.

Soruma test usulü bir soru ile karşılık vermişti. Kırkpınar Neşet ve aile fertlerinin üzgün, hasta ve kötü bir hâlleri yoktu, iyiydiler. Tam cevap verecektim ki kızı,

- Cevap (a) şıkkı, dedi, iyiyiz.

Neşet, kızını azarladı.

— Ayıp! Ben amcana sormuştum, sen cevapladın.

Ben kısaca kendimden bahsettim. Askerlikten sonraki geçen zaman dilimi içinde nerede ve hangi işte çalıştığımı, yaz tatili için kendi ilçemde bulunduğumu, eşimi ve çocuklarımı anlattım. Arkadaşım da Ankara’da bir bakanlıkta görevliymiş. Hanımı öğretmenmiş.

Diğerlerine nazaran babasına çekmiş ve bu sebeple top parçasına benzeyen küçük oğlanla ilgilenmek istedim. “Nerede okuyorsun?” diye sordum. Küçük oğlan da karşıma, cevap yerine babası gibi test usulü bir soru çıkardı.

- Ben on yaşında olduğuma göre hangi okulda okuyabilirim?

- a. Üniversitede
b. Anadolu lisesinde
c. Kız meslek lisesinde
d. İlköğretim okulunda.

Cevabı hemen verdim: İlköğretim okulunda. Soruma testli sorularla karşılık veriyorlardı. Ne diyeceğim şaşırım. Şimdi kaçınıcı sınıfta okuduğumu sorsam yine çok şıklı bir soruyla karşılaşacaktım. Bu yüzden hangi okullarda okuduklarımı, kaçınıcı sınıfta bulduklarını sormadım. Yenge hanımın kaç yıllık öğretmen olduğunu, branşını, nerede görev yaptığını, memleketini merak ettiysem de bu hususlarla ilgili soruları da dilimin ucundan geri çektim. Onları, “Yıllar sonra ilk defa bir araya geliyoruz. Sizi, eve götüreyim; çocuklarla tanışsınız. Birlikte yemek yeriz.” diyerek eve davet ettim. Bu sefer söze hanımı karıştı.

- Siz de burada misafirsiniz. Ani misafirlikle eşinizi telaşlandırmayalım. Zaten biz şu anda yemek yiyecek durumda değiliz. Sebabi şıklardan hangisidir? a. Kahvaltıyı az önce yaptık. b. Az önce iyi bir yemek yedik. c. Gelirken arabada bir şeyler atıştırdık. d. Hiçbiri.

Yine cevap vermek durumundaydım. Vakit, sabah ile öğle arasındaydı. Kahvaltı ederek yola çıkmış olabilecekleri gibi arabada da bir şeyler atıştırmış olabilirlerdi. Ben, (c) şıkkını seçtim. Yenge Hanım cevap verdi:

- Bilemediniz, bilmenize de imkân yoktu. Az önce bir yol üstü lokantasında karnımızı bir güzel doyurmuştuk. Çocuklar, denizi özledi. Bir an önce gidelim. Dönüşte uğrarız.

Kırkpınar Neşet göbeğini hoplata hoplata güldü; “Aman Sinek Halil dikkat et, dört yanlış bir doğruyu götürüyor.” dedi ve devam etti: “Yıllık izinlerimi yaz tatilinde kullanıyorum. Ailecek yazlıkta bir ay kesintisiz dinleniyoruz. Böylece şehrin gürültüsünden, apartman hayatının sıkıntısından, işlerin verdiği gerginlikten kurtuluyorum.

- Yazlığınız nerede?

Ağzımdan çıkmış bulundu fakat sormasam da olmazdı. İlgilenmemek, sormamak ayıptı. Ah şu test mantığıyla karşıma çıkmaları olmasaydı! Nitekim yine öyle oldu.

- İçinde “ada” kelimesi geçen bir sahil şehrinde yazlığım olduğuna göre ben nereye gidiyorum?
a. Datça’ya
b. Kuşadası’na
c. Bodrum’a
d. Yassıda’ya.

Bu test usulü konuşma canımı sıkımaya başlamıştı ama cevap vermemeyi gururuma yediremezdim. Çünkü bizimkiler test işini çok ciddiye almışlardı. “Kuşadası” dedim. Neşet,

“Yaş! Sinek Halil” dedi. Hemen kalkıp gitmek istediler. Ben bırakmadım. Bir şeyler içtikten sonra uğurladım.

Asker arkadaşımı ve aile fertlerini uğurlayınca üzerime çöken bir kâbustan kurtulmuşçasına rahatladım. O anda adeta üniversite sınavından çıkmış bir genci ruh hâlini yaşıyordum. Tahmin ediyorum bizimkiler, çocukları üniversiteye ya da diğer okullara hazırlarken testlere kendilerini fazlaca kaptırmış olmalıydılar. Test, günlük hayatlarına hatta konuşmalarına bile girmişti. Bu hâleriyle çevrelerine sıkıntı verdiklerinin farkında bile değillerdi. Kendimi toparladıktan sonra arabama doğru yürüdüm.

(Hasan KALLİMCİ, Türk Dili, S. 648, 2005)

EK-13**ÖN TEST VE SON TESTTE KULLANILAN “BİLGİLENDİRİCİ” METİN****DENİZE PETROL DÖKÜLDÜĞÜNDE NELER OLUYOR?**

20 Nisan 2010 günü, Meksika Körfezi’ndeki bir petrol platformunda yeni bir petrol kuyusu açıldı. Kısa bir süre sonra kuyudan bir miktar ham petrol ve doğalgaz sızdı. Deniz yüzeyine çıkan petrol ve doğalgaz, platformun tam altında alev aldı ve büyük bir patlamaya neden oldu. Patlama sonucunda çöken platform, suya batarken yeni açılan kuyuya bağlı boru da zarar gördü. Bunu izleyen seksen gün boyunca kuyudaki petrol hiç durmadan denize sızdı. Bu sırada mühendisler, sızıntıyı önlemek üzere çok çeşitli yöntemler denediler. Sonunda kıyının ağzını, bir tıpayla kapatmayı başardılar. Ancak Meksika Körfezi’ne milyonlarca litre petrol döküldü. Denize dökülen petrolü temizleme çalışmalarıysa hâlâ sürüyor. Ama bu, denizlerdeki ilk petrol kazası değil. Büyük bir olasılıkla sonuncu da olmayacak...

Ham petrol koyu renkli, yoğun ve yapışkan bir sıvıdır. Üstelik çok da kötü kokuyor. Kokusu bir yana çok zararlı olan gazlar çıkarıyor. Denize dökülen petrol suyla karışmadığı için denizin yüzeyinde bir tabaka oluşturuyor. Kuşlar, yiyecek bulmak için suya daldıklarında ya da dinlenmek için suyun üzerine konduklarında tüyelerine petrol bulaşıyor. Bulaşan petrolü gagalarıyla temizlemeye çalışırken kimi zaman petrolü yutabiliyorlar. Bu, iç organlarına zarar veriyor. Ayrıca ham petrol ve çıkardığı gazlar, gözlerine de zarar veriyor. Yunuslar ve deniz kaplumbağaları gibi canlılar da soluk almak için su yüzeyine çıktıklarında petrolden etkileniyorlar. Yalnızca onlar mı, balıklar, balık yumurtaları, larvalar, yengeçler, istakozlar, denizlerde yaşayan neredeyse tüm canlılar!..

Tüyelerine petrol bulaşan kuşlar hareket etmekte bile güçlük çekiyor. Petrol, tüyelerinin su geçirmezlik özelliğine zarar verdiği için çok üşüyorlar. İç organlarının ve gözlerinin zarar görmemesi için bir an önce temizlenmeleri gerekiyor. Bu nedenle doğa korumacıları, onları yakalayıp bir merkezde topluyor. Burada kuşların midesi yıkanıyor, tüyelerine bulaşan, gözlerine kaçan ve gagalarına yapışan petrol temizleniyor. Bir süre gözetim altında tutulduktan sonra bu kuşlar, doğaya geri bırakılıyor. Ama yine de yaşama şansları çok düşüktür. Çünkü petrol birçoğunun iç organlarına büyük hasar vermiş oluyor.

Denizde yaşayan bazı mikroorganizmalar için ham petrol besin demektir. Ama bu mikroorganizmaların, büyük miktarlarda ham petrolü tüketmesini beklemek bu sırada denizdeki pek çok canlının ölmesidir. Meksika Körfezi’ndeki olayda olduğu gibi denize çok

büyük miktarlarda petrol döküldüğünde mümkün olan en kısa zamanda temizlik çalışmalarına başlamak gerekiyor. Denizdeki petrolü temizlemek için ilk yapılabileceklerden biri, petrolün yayılmasını önlemektir. Bu amaçla deniz yüzeyi, petrol gemilerinden sarkıtılan ince ve upuzun bir dubayla çevreleniyor. Sonra özel makineler yardımıyla emilip gemilerdeki depolara dolduruluyor. Ama bu yöntem yalnızca denizin sakin olduğu bölgelerde uygulanabiliyor.

Temizleme çalışmaları sırasında petrolün deniz suyuna karışmasını sağlayan çözücü maddeler de kullanılabilir. Bu maddeler, tabaka hâlindeki petrolün parçalara ayrılmasını sağlıyor. Ancak ne yazık ki çözücü olarak kullanılan kimyasal maddeler, balıklara ve öteki canlılara zarar verebiliyor. Ayrıca petrolün daha geniş alanlara yayılmasına yol açıyor.

Kimi zaman denize dökülen petrolün yakıldığı da oluyor. Ama bu yöntemin çok olumsuz bir yanı var: Hava kirliliği.

Meksika Körfezi'ndeki petrolü temizlemek için petrolü deniz suyundan ayıran özel sistemlere sahip gemiler de çalışıyor. Bu gemiler, ayırdıkları petrolü depoluyor, deniz suyunu geri bırakıyor.

Kıyıları ve denize dökülen akarsuların çevresindeki sulak alanları petrolden korumak için de birçok önlem alınıyor. Kimi yerlerde iş başa düşüyor ve çevre sakinleri ile gönüllüler kıyıda nöbet tutuyor. İçinde petrolü emen maddeler bulunan çuvallar ve dubalarla kıyıda engeller oluşturuluyor. Kayalıklara bulaşan petrol, basınçlı su tutularak çıkarılmaya çalışılıyor. Bütün bunlar, petrolün çevreye, canlılara zarar vermesini engellemek için yapılıyor.

(Bilim ve Çocuk, S. 152, Ağustos 2010, s. 10–13)

EK-14

**ETKİNLİKLERDE KULLANILAN ÖYKÜLEYİCİ ve BİLGİLENDİRİCİ
METİNLERE ÖRNEKLER**

KEKLİKLER

Çocukluğumda ilk tanıdığım kuş seslerinden birisi de keklik ötüşleridir. Diyebilirim ki keklikleri görmeden sesleriyle tanıştım. Gak gubak gak gak gubak... Bu sesler güzel midir? İçli ve dokunaklı mıdır? Kulaklara hoş gelir mi? Şimdi bile kestiremiyorum. Ama keklik ötüşlerinin oldukça düzenli ve uyumlu olduğunu söyleyebilirim. İçli, dokunaklı değilse bile bu kuşların kırdada, bayırdada ansızın şakımaya başlamaları başlı başına bir tabiat olayıdır. Tabiatın bir süsü, şaşırtıcı, ürpertici bir soluk alışmasıdır. Aslında her kuş gibi keklikler de beğenilmek için ötmeyiz. Yalnızlıklarını, öbür kekliklere karşı duydukları çaresiz özlemi, sevgiyi dile getirmek için öterler.

Keklik, bozkır-orman sınırının bir kuşudur. Ulu ormanlar gelir gelir, yetersiz yağışlar yüzünden küçülmeye, cüceleşmeye, cılızlaşmaya, seyrekleşmeye başlar. Görkemli meşeler, yüce çamlar, kokulu ardıçlar, dallı budaklı akça ağaçlar, yaban armutları ve erikleri büyürleşir, çalılışlar. İşte bozkır buradan, bu çizgiden başlar. Tepeler, yaylalar, ovalar boyunca uzayan yavşan, kekik, devediken, yaban çavdarları, kara yulaflar, bin bir kır çiçeği hâlinde bir bitki topluluğu oluşturur. Keklikler orman bitimi ile bozkır başlangıç kuşaklarının kuşudur. Ulu ormanlarda barınamazlar. Çünkü sık ağaçlıklarda bozkırın yağlı, bol taneleri hemen hemen yok gibidir. Her ne kadar böcekleri de yerlerse de daha çok tane ile beslenirler. Bozkır ortalarına, çalısız açık düzlüklere de pek sokulmazlar. Orada yabanın kurdundan, tilkisinden, çakalından, gökyüzünün kartalından, doğanından, şahininden, atmacasından kendilerini saklayamazlar.

Nerede orman yoksullaşmış, zayıflamış, seyrekleşmiş, çalılışmışsa keklikleri oralarda bulabilirsiniz. Bizim köy, bozkır-orman sınırı üzerindedir. Köyün çevresini kuşatan tepeler, orman artığı bodur meşeler, türlü ot ve çiçeklerle örtülüdür. Ekin tarlaları bunların arasına kadar sokulur. Çocukluğumda bütün kırlar keklik sürüleri ile doluydu. Sabah ve ikindiüstleri, köy içinde otururken bile onların özlemleri “gak gak gubak”larını işitirdik.

Kırdada ilk keklığı Büyükçayırılı Deresi'nin gök yamaçlarında gördüm. Yedi yaşında vardım. Köy çocuklarıyla öküz otlatıyorduk. Küçük bir kayanın yerle birleştiği kovuktan bir keklik çıkıverdi. Çok yakındım ona. Gagası, pençeleri kana batmış gibi kırmızıydı. Boynundan düşüne doğru koyu kahverengi kuşaklar iniyordu. Birden yüreğim efil efil, dondum kaldım. O da beni görmekte gecikmedi. “Pırr!” diye havalandı. Kurşun hızıyla sırtı aştı gitti. Eğilip baktığımda yüreğim ağzıma geliyordu az kalsın. İki çilli yumurta vardı kovuğun içinde.

İlk defa keklik yavrularıyla karşılaşmamı da hiç unutmam. Büyükdere'de mandaları otlatıyorduk. Dört beş çocuktuk. Öğle yemeğine oturmuştuk. Şırl şırl suları akan dereye göre

beş altı metre yukarıydık. Burası derenin güne bakan yamacında bir kaya kovuğu idi. Yemek yemek için burasından daha uygun, burasından daha güzel bir yer bulunamazdı. Kayanın dereye bakan yüzü yarım bir çadır içi gibi oyuktu. Tabanından bembeyaz dupduru bir su kaynıyordu. Önce küçük bir çukurda toplanan sular bayır aşağı akarak dereye karışıyordu. Haziran ayının kavurucu sıcaklığında koyu, serin gölgesi cana can katıyordu. Bir yandan yufka ekmek, peynir ve haşlanmış yumurtalarımızı yerken bir yandan da kaynağın duru serinliğine kapanarak su içiyorduk. Ortalıkta dudak şapırtılarımızdan başka ses yoktu. Birden “Cıkı cıkı cırrık cırrık!” diye sesler duyduk. Başımızı çevirip baktığımızda yan tarafımızdan on iki kadar civcivini ardına takmış bir ana kekliğin dereye suya indiğini gördük. Zavallı güzel ananın bizden haberi yoktu. Yavrularının hemen önünde bir o yana, bir bu yana sekerek yürüyor sanki onlara “Gelin, gelin, korkmayın, hiçbir sakınca yok. Derenin akça suyundan içip susuzluğumuzu giderelim!” demek istiyordu.

Birden bize ne oldu bilmiyorum. Yemeğin başından fırladığımız gibi civcivlere saldırdık. Ana kekliğin acılı cıyıklamalarla bir süre sıçrayarak, atlayarak tepeye tırmanışını sonra da ok gibi uçarak geldiği yöne doğru gidişini hiç unutmam. Yavrularını kapışmıştık. Her birimize üçer dörder yavru düşmüştü. İnce, kül renkli tüylü, siyah gagalıydılar. O kadar küçük şeylerdi ki belki de ilk defa analarıyla yürüyüşe çıkmışlardı. Tanrı'nın kendilerine sunduğu su gibi bir nimetten belki de ilk defa içeceklerdi. Yavrular elimizde sevinçten uçuyorduk. Ama aradan daha on beş dakika geçmeden ayaklarımız suya erdi. Zavallılıklar ne avcumuzla sunduğumuz suyu içiyorlar ne de uzattığımız ekmek kırıntılarına bakıyorlardı. İnce, cılız, güçsüz viciklemelerle sızlanıp duruyorlardı. Kötü bir iş yaptığımızı anlamaya başlamıştık. Köye götürmeye kalkışsak yarı yolda ölüverirlerdi.

Baş başa vererek kararlaştırdık. Onları alıp yukarı sırta çıkardık. Oraya bıraktık. Biz de çalılırların arasına girip saklandık. Güzel ananın gelerek yavruları bulacağını, alıp götüreceğini, bizim de bu görüntüyü zevkle seyredeceğimizi umuyorduk. Olmadı. Ana hiç ortalarda görünmedi. Şimdi bunlar ne olacaktı. Aldı mı bizi bir üzüntü. Ağlamak üzereydik. Sonunda çaresizliğimizi ortaya koyan bir iş yaptık. Yavruları aldık, biraz daha yukarıda yastık otu kümelerinin içine yerleştirdik.

—Ölmeyin yavrucaklar, ölmeyin, dedik. Dışarı da çıkmayın. Ananız sizi arayıp bulmakta gecikmez. Ara sıra vicirdemeyi unutmayın.

Gerçekten böyle mi oldu? Anaları onları buldu mu? Kim bilir, belki öyle oldu.

Hasan Lâtif SARIYÜCE

(Anadolu'ya Açılan Pencere)

ORHAN CAMİSİNİN ÖYKÜSÜ: KARAGÖZ BABA İLE HACİVAT USTA

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

Bursa o günlerde de bugünlerdeki gibi yemyeşildi. Şifalı suları, şırıl şırıl akan dereleri, güzel ormanları, geniş yemiş bahçeleri, tepesinden kar eksilmeyen Uludağ ile şirin bir kentti. Ne var ki bugüne göre daha ormanlık bir yerdı. Dik bayırları, yokuşları çoktu. Kent, küçük evlerden oluşmuştu. Orhan Bey başa geçer geçmez kumandanlarından birini yanına çağırdı:

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

Kumandan padişahın önünde eğilip “Buyruğunuz yerine getirilecektir sultanım.” diyerek çekildi.

Orhan Bey, kentin bayındırlık işlerinin yönetimini bu kumandana bırakarak ordunun başında savaşa gitti. Sırasıyla İzmit Körfezi'nin güneyi, İzmit, İzmit kentlerini aldı. İzmit'i, Osmanlıların başkenti yaptı. Bunlar olurken Bursa alınalı on yıl olmuştu. Bursa'da medreseler, tekkeler yapılmış, okullar açılmıştı. Hanlar, hamamlar kurdurulmuştu. Kentte evler çoğalmış, evler artmış, ticaret gelişmişti. Büyük bir çarşı kurulmuştu. Burada demirciler, bakırcılar vardı. Bakırdan türlü kap kakac yapıyor; dokuma tezgâhlarında Bursa Çekmesi denilen yarısı ipek yarısı iplikten pırıl pırıl bir kumaş dokunuyordu.

Orhan Bey, sık sık İzmit'ten Bursa'ya gelirdi. Kentin her yönden her gün biraz daha geliştiğini gördükçe sevincini gizlemezdi. Kentin yöneticisi olan kumandanı başarılarından dolayı kutlar, armağanlar verirdi. Yine böyle bir günde kumandanı yanına çağırdı.

— Adıma bir cami yapılmasını istiyorum. Orhan Camisi olarak anılacak olan bu yapı, medresesi, yemek verilen yeri, konukevi, hamamı, hanı ve küçük tekkesiyle bir bütün olsun isterim. Yapımı çabuk bitirilsin. Kentteki ustalar yetmezse çevreden sağlansın. Her yere haber salınsın. Camim bir yıl sonraki gelişimde tamam olsun.

Orhan Bey, bu emri kumandanına verdikten sonra caminin bir yıl içinde biteceğine güvenerek İzmit'e gönül rahatlığıyla döndü. Padişahın emri üzerine caminin yapımına hemen başlandı.

Bu kalabalık işçi grubunun içinden iki kişi, daha ilk günden bütün herkesin sevgilisi olup çıktı. Bunlar, birbirine taban tabana zıt iki kişiydi. Davranışlarıyla, konuşmalarıyla, sakallarının rengi ve biçimiyle hatta vücut yapısı bakımından, birinin tombalakça ötekinin ise

ince oluşu, tam bir zıtlık oluşturuyordu. İşte onların bu durumu, işçilerin dikkatini çekiyor; onları güldürüyordu. İkisi çok iyi arkadaştı.

İlkinin adı Karagöz'dü. İşçiler aralarında onu, Karagöz Baba diye çağırırlardı. Çok seviliyordu. Usta bir demirciydi. Asıl adının Kara Oğuz olduğu söylenirdi. Karagöz'e dönüşmesinin nedenini, Kara Oğuz adının üst üste hızlı hızlı söylenmesine bağlayanlar vardı. Güçlü ve yapılı bir adamdı. Ateş ve demir gibi iki büyük gücün egemenliği elindeydi. Bu gücünden dolayı özü sözü bir adamdı. Çok gerçekçi ve açık sözlüydü. Bu davranışları, kimine kaba saba gelebilirdi. Ama dürüst mü dürüsttü. Yuvarlak yüzü, kıvrık top sakalı, kocaman gözlerini iyice sevimli gösterirdi. Kafasındaki sarıkla beline bağladığı kırmızı kuşağı ve ayağındaki kırmızı yemenileriyle tam bir halk adamıydı.

İkincisinin adı ise Hacivat'tı. Hacivat, duvarcıydı. Bu yüzden işçiler, ona Hacivat Usta derlerdi. Asıl adının Hacı Ahvad olduğunu söyleyenler vardır. Hacılığı, birkaç kere Mekke'ye gitmesinden gelirmiş. Bursalılara, Hacı Ahvad demek zor geldiğinden ortadaki "ah" hecesini atarak Hacivat deyip çıkmışlar. İşinde bir mimar kadar titizdi. İnce yapılı ve zayıftı. Sivri kara sakalı, incecik bir yüzü vardı. Yumuşak bir adamdı. Herkesin suyuna giderdi. Güleçti. Bilgili görünmek istediğinden herkese öğüt verir, yol gösterirdi. Her şeyi bilir gözükmek istediği için konuşmaları dolambaçlıydı. Yani kulağını tersinden gösterirdi. Karagöz gibi beline kırmızı kuşak sarıp ayağına kırmızı yemeni giyerdi.

Karagöz, söze başladığında bütün işçiler işlerini bırakıp kulak kesilirlerdi. Çünkü az sonra Karagöz'ün kaba saba sözlerine Hacivat ince sesiyle karşılık verirdi. Ondan sonra bu karşılıklı atışmalar uzayıp gider, işçiler de kahkahadan kırılırlardı. Ardından hepsi işlerinin başına dönerdi.

Günler haftaları, haftalar ayları kovaladı. Bir yıl dolmak üzereydi. Caminin bitirilmesi gerekiyordu. Ama yapım bitecek gibi görünmüyordu. Padişah, caminin bitirilmesi için kumandanı sıkıştırıyordu. Sonunda yapım denetçileri işe el koydu. İş yavaş yürüyordu. Neden? Sonunda kabak işçilerin başına patladı. Suç yıkıla yıkıla Karagöz ile Hacivat'ın üzerinde yıkıldı. Şaka yaptıkları için işi aksattıkları padişaha bildirildi. Padişah, her ikisini de ölümle cezalandırdı. Ertesi gün işçiler, "Karagöz Baba ve Hacivat Usta olmadan çalışmayız biz." diyerek işi bıraktılar. Ne yapıldıysa işçiler, iş başı yapmadılar.

O zamanlar Bursa'da Şeyh Küşteri adlı bir bilge yaşıyordu. Kumandan yöneticilere, "Bilse bilse o bilir bu adamların değerini, biz yanlış bir iş ettik. Gidip Şeyh'e danışalım." dedi. Şeyh Küşteri, gelenleri dinledi, hiç sesini çıkarmadı. Gelenler, o iki adama haksızlık yaptıklarını, suçu onların üstüne attıklarını kabul ettiler. Şeyh, adamlar yanına geldiğinden beri ilk defa konuştu:

— Merak etmeyin... İşçiler yarın sabah işlerinin başında olacak. Yalnız bu gece hepsini tekkeye getireceksiniz. Sizler de geleceksiniz.

Adamlar gittikten sonra Şeyh saydamlaştırılmış deve derisine Karagöz Baba ile Hacivat Usta'nın resimlerini çizdi. Resimleri renk renk boyadı. Karagöz'ün kıvılcık sakalı, Hacivat'ın kara sivri sakalı da unutulmamıştı.

Geceleyin tekkeye gelen işçiler, ak bir perdeyle karşılaştılar. Perde apaydınlık, diğer her yer karanlıktı. O anda arkasından aydınlatılmış bu ışıklı perdenin ortasında önce Karagöz Baba sonra Hacivat Usta belirmesinler mi... Hele Karagöz Baba'nın kendi sesiyle konuşarak arkadaşlarını selamlaması ardından Hacivat'ın incecik sesinin duyulması işçileri şakına çevirip kendilerinden geçirdi. Arkadaşlarına yeniden kavuştukları için sevinçten ağladılar.

Bütün işçiler ertesi gün cami yapımına büyük bir hızla giriştiler. Bunu duyan padişah, şeyhi saraya çağırıp Karagöz ile Hacivat'ı görmek istedi. Perdede onları seyrederken yöneticilerin yalan sözlerine inanmakla yaptığı haksızlığı anladı. Haksız yere öldürttüğü bu iki işçiyi ölümsüzlüğe kavuşturan Küşteri'ye armağanlar verdi. Karagöz'e Bursa'da bir mezar yaptırılmasını söyledi.

İşte o günden beri Karagöz ile Hacivat hoş sözleri, güldürücü davranışlarıyla bütün haksızlıkların üstesinden gelerek aramızda yaşıyor.

Adnan ÖZYALÇINER

BASKETBOL AŞKI

Merhaba, benim adım Bora. Şu anda bir basketbol okula gidiyorum. Amacım, bir takımın yıldızlar liginde oynamak. Bir de düşüm var: Bir gün millî takımda yer almak. Peki, şunu da itiraf edeyim: Hidayet Türkoğlu gibi NBA’de oynamak da istiyorum. Ancak bunun için çok çalışmam gerektiğini biliyorum. Üç yıldır basketbol oynuyorum. Haftada iki gün antrenmana gidiyorum. Böylece top sürmeyi, pas atmayı öğreniyorum. Elbette bir de şut atmayı! Şimdilik daha çok iki sayılık şut atabiliyorum. En çok da turnikeye çıkararak sayı yapıyorum. Bu nedenle arkadaşlarım bana “Turnike” lakabını taktı.

Turnikenin ne olduğunu merak edebilirsiniz. Anlatayım: Basketbolda top sürülür. Yani top sektirilerek ilerlenir. Top sektirmeden ilerlenirse step yani hatalı yürüme olur. Step, kural dışı bir harekettir. Ancak oyuncu potaya yakın bir yerdeyse topu yerde sektirmeden üç adım atıp üçüncü adımda sıçrayarak topu çembere atması gerekir. İşte buna, turnike denir.

Antrenmanlarda bazen maç yapıyoruz. Maç hava atışıyla başlıyor. Uzun boylu olduğum için takımın hava atışlarına ben çıkıyorum. Bu şöyle oluyor: Hakem topu yükseğe atıyor. İki takımdan birer oyuncu tek ellerini kullanarak topu arkadaşlarına doğru atmaya çalışıyor. Topu yakalayan takım oyuna başlıyor.

Doğrusu hava atışları ve serbest atışlar sırasında biraz tedirgin oluyorum. Üç sayılık atışlardaysa pek fazla sayı elde edemiyorum. Üç sayılık atış denediğimde attığım top çoğu zaman ne potaya ne de çembere deşiyor.

Basketbolun bana pek çok yararı oldu. Kaslarım gelişti. Artık daha güçlü ve hızlıyım. Yeni arkadaşlar edindim ve takım çalışmasının nasıl bir şey olduğunu öğrendim. Beslenmeme de daha çok dikkat ediyorum. Aslına bakarsanız tüm sporcular gibi sağlığıma özen gösteriyorum.

Antrenörümüz zamanla güçleneceğimizi, güçlendikçe ve deneyim kazandıkça da atışlarımızın daha isabetli olacağını söylüyor. Ama yine de üç sayılık atış yapmak her durumda zormuş. Ne de olsa potaya 6,25 m öteden şut atmak kolay deşilmiş.

Bu arada FIBS yani Dünya Basketbol Federasyonu, üç sayılık atış çizgisinin uzaklığını 6,75 metreye çıkarmış. Antrenörümüz, hava atışını yakalayamama, serbest atış ya da şut atamama gibi durumlardaki tedirginliğimizin de yine deneyim kazandıkça azalacağını söylüyor. Oyu alanında takım olduğumuzu unutmadan oynarsak daha başarılı olurmuşuz. Aslında başarıyı ya da başarısızlığı düşünmemeliymişiz. Yalnızca oynadığımız oyundan zevk almalıydık.

Ben rebound çıkışlarını daha iyi yapıyorum. Yani bir oyuncunun, çemberden seken topunu kolaylıkla yakalayabiliyorum. Oyuncu, bizim takımdansa hücum şansımız devam

ediyor. Hücüm, sayı yapmak için yaptığımız bir şey. Oyuncu, karşı takımdaysa yani biz savunmadaysak ribounda çıkmak ve topu yakalamak takımımıza hücum şansı veriyor.

Ribound çıkışlarımın iyi olduğunu, forvet olarak oynadığımı belirtmek için söyledim. Aslında bir takımda farklı görevler vardır. Kimi, benim gibi forvettir. Forvet, iyi şut atan ve ribounda çıkıp topu yakalayabilen oyuncudur. Forvet dışında pivot ve savunma oyuncuları vardır. Pivot, takımın en uzun oyuncusudur. İyi şut atar, iyi savunma yapar. Savunma oyuncusu ise hızlı koşar, iyi top sürer, pas atar ve top çalar. Ayrıca oyuncu yöneten, hücumun nasıl yapılacağını belirleyen oyun kurucuyu da unutmamak gerekir. Elbette tüm oyuncuların en iyi şekilde top sürmesi, pas atması, şut atması, savunma yapması, ribound alması gerekir. Ama oyuncular zaman içinde kendilerini belirli konularda daha çok yetiştirir ve takım içinde belirli bir görev alır. Elbette oyuncuların fiziksel özellikleri de bunda etkilidir.

Benim takımımdaki görevimin de olduğunu anlattım. O zaman nasıl şut attığımı da anlatayım. Şut atarken tıpkı savunma yaparken olduğu gibi önce temel duruşumu alırım. Yani bacaklarım, omuz hizasına kadar açık, dizlerim de hafifçe kırık olur. Dizlerimin hafifçe kırık olmasının nedeni, kolayca yaylanarak topu, yükseğe atmak için kuvvet kazanmaktır. Ayaklarım, başım karşıya dönüktür. Sonra ellerimi göğüs hizamda tutarım. Topu, parmaklarımın ucuyla kavrarım. Avuç içim topa değmez. Şut atarken kullanacağım elim potaya dönüktür. Diğer elimle de topu desteklerim. Yükselir, sıçrar bu arada topu başımın üzerine doğru kaldırır ve potaya dönük elimin bileğini hafifçe öne doğru eğip topu atarım. Böylece top, eğimli bir yol izleyerek potaya doğru hareket eder. Şut atarken tüm dikkatimi, yaptığım işe veririm. Aslında oyun boyunca bunu yaparım. Oyuna ne kadar odaklanırsam o kadar etkili oynarım. Bu çok güzel bir şeydir.

Elbette oyuna odaklanmışken bazen farkında olmadan bazen de taktik gereği faul yaparım. Faul, kural dışı davranış demektir. Rakip oyuncuların tutulması, çekilmesi, itilmesi gibi. Faul yapınca hâkem oyunu durdurur. Bu durumda ya top yandan oyuna sokulur ya da faul yapılan oyuncu serbest atış yapar. Faul dışında hatalı yürüme, topun oyun alanının dışına çıkması, oyuncunun karşı takımın potasının altında üç saniyeden fazla durması gibi durumlarda da top karşı takıma geçer.

Basketbolla ilgili daha pek çok kural var. İnsan, zamanla bunların hepsini öğreniyor. İlk başladığım zamanki hâlimi hatırlıyorum da çok acemiydim. Top sürmeyi bırakınca pas vermem ya da şut atmam gerektiğini unutuyor ve sonra top sürmeye devam ediyordum. Hakem düdüğü çalıyordu: Hatalı yürüme!

Œimdi topu sŒrŒyorum, pas veriyorum, Œut atıyorum. Yalnızca basketbol oynamıyorum, bu sporla ilgili dŒnyada neler olup bittiğini de izliyorum. Basketbol gerçekten gŒzel bir spor ve bu konudaki bilimsel ve teknolojik geliŒmeler de çok ilginç!

(Tuğba Can, Bilim ve Çocuk, (2010), S. 152, Ağustos, s. 14–17)

SİBİRYA'NIN SEVİMLİ KAHRAMANLARI: HASKİLER

Haskileri bilir misiniz? Haskiler zeki, cesur, zor koşullara dayanıklı, güçlü sezgilere sahip ve dost canlısı köpeklerdir. Bu neşeli hayvanlar, insanların evcilleştirdiği ilk köpek cinslerinden biridir. Sibirya haskilerinin atalarını, günümüzden üç bin yıl kadar önce Sibirya'da Kuzey Buz Denizi'nin kıyısında yaşayan Chukchi (Çakçı) kabilesince evcilleştirilmiş. Sibirya'nın kuzeyindeki iklim koşulları çok serttir. Chukchi'lerin sık sık avlanmak için köylerinden uzağa gitmeleri gerekirmiş. Bu yolculuklarda en yakın dostları, haskilermiş. Haskilerin en önemli özelliklerinden biri de yol bulma ve tehlikelerden kaçınma konusunda müthiş bir sezgilerinin olması ve bu konuda çok hızlı bir biçimde karar verebilmeleriymiş. Haskiler, çok uzun ve soğuk kış gecelerinde aile bireyleriyle birlikte aynı çatı altında uyuyor, onları ısıtıyormuş.

Haskiler gibi kuzey enlemlerine özgü köpeklerin bazı ortak özellikleri var. Bu köpeklerin kürkleri, çift katlıdır. Altta yumuşak ve kısa tüyler bulunuyor. Bu tüylerin üzerindeyse kalın ve uzun tüylerden oluşan bir tabaka var. Alttaki tabaka, köpeğin beden sıcaklığının korunmasına yardımcı oluyor. Üst tabakadaki tüylerse köpeğin derisinin ıslanmasını önüyor. Haskilerin kalın, bol tüylü ve genellikle kıvrık duran kuyrukları var. Uyurken de kuyruklarını kıvrarak burunlarının üstüne örtüyorlar. Aslında kuzey enlemlerine özgü köpeklerin çoğunun dış görünümü az çok birbirini andırıyor: Dik kulaklar, kalın bir kürk ve dostluk çağrıştıran bir yüz ifadesi! Akitalar, samoyedler ve melez bir cins olan Alaska haskilerinde de olduğu gibi.

Sibirya haskilerinin en ilginç özelliklerinden biri, göz renkleri. Haskilerin gözleri kahverengi, açık mavi ya da her iki rengin karışımı olabilir. Bir gözü kahverengi, bir gözü mavi renkli haskilere de sık rastlanır. Yüzleri genellikle beyazdır. Sibirya haskilerinin kürkü de beyazdan siyaha kadar değişen çok çeşitli renklerde olabilir. Ancak birçoğu siyah-kızıl karışımı, beyaz lekelerle ya da gri gölgelerle süslü bir kürke sahip.

İnsanlar, yüzyıllar boyunca kendi yaşam biçimlerine ve gereksinimlerine en uygun özelliklere sahip köpekleri seçerek onların yavrularını beslemişler. Haski cinsi de böyle ortaya çıkmış. Haskiler, koşmayı, kızak çekmeyi çok seviyorlar. Bu nedenle bol bol egzersiz yapmaya gereksinim duyuyorlar. Haskiler, bugün de atalarının gücünü, cesaretini ve olumlu özelliklerini taşıyorlar. Sibirya haskileri, hemen herkese özellikle de çocuklara çok sıcak davranırlar. Başka cinslerden köpeklerin yalnızca birlikte yaşadıkları ailenin bireylerine gösterdiği sevgiyi, onlar herkese gösterebilirler. Bu özelliklerini de atalarının alışkanlıkları ve yaşam koşulları nedeniyle kazanmışlar. Çünkü Chukchi'lerde haskiler ailenin bir parçası gibi görülürmüş ve her ailenin çok sayıda haskisi olurmuş. Sibirya haskilerinin bir başka özelliği de başka köpeklerin dostluğundan çok hoşlanmaları.

Sibirya haskileri, yeni ortamlara kolaylıkla uyum sağlayabilirler. Biliyorsunuz geçmişte haskiler uzun yolculuklarda Chukchi avcılarının en güvenilir dostlarıydılar. Ancak günümüzde bu özellikleri onların kent yaşamına uyum sağlamalarına engel olabiliyor. Sibirya haskileri çok ender

olarak havlar. Ancak bu, sessiz oldukları anlamına gelmiyor. Eğer ruh hâlleri uygunsa başlarını havaya dikip doğadaki en güzel seslerden birini çıkarmaya başlıyorlar: Sibirya haskilerinin uluması! Ancak bu sesler bir haski severe müzik gibi gelse de komşular bu konuda bambaşka hisler içinde olabiliyorlar. İşte size haskilerin özellikle apartman dairesinde bakılmaya uygun olmadıklarını gösteren bir neden daha!

Haskilerin ününün dünyaya yayılışı ve Sibirya dışındaki yerlerde de üretilmeleri, 20. yüzyılın başında Alaska'ya getirilmeleriyle başlamış. Haskilerin, Alaska'ya gelişi bölgedeki altın arayıcılarıyla birlikte olmuş. O zamanlar, köpeklerin çektiği kızaklarla yapılan ulaşım, bölgedeki en güvenli ulaşım yoluymuş. Bazı altın arayıcıları Sibirya'dan Alaska'ya az sayıda Sibirya haskisi getirmişler. Bu kişilerden en ünlüsü, bugün adı neredeyse bir efsaneye dönüşmüş olan Leonhard Seppala. Norveç doğumlu olan Seppala 1900'lerin başında Alaska'ya göç etmiş. 1925 yılında Alaska'daki Nome (Nom) kentinde bir hastalık salgını baş göstermiş. Hava koşulları öyle kötümüş ki Anchorage (Ankoric) kentinde bulunan serumların Nome'a götürülmesi işine yalnızca kızakçılar cesaret edebilmiş. Seppala ve kırk kadar köpekten oluşan ekibi, rüzgârın etkisiyle, 40 santigrat dereceye varan hava sıcaklığına, hızı saatte yüz kilometreye varan rüzgâr hızına ve her tür güçlüğü karşın yolculuklarını tamamlamayı başarmışlar. Serumunu kısa sürede en uzak noktaya ulaştırarak çok sayıda insanın yaşamını kurtarmışlar. Seppala ve onun kızak köpeklerinin lideri Togo adlı Sibirya haskisi kahraman ilan edilmiş. Bu tarihten sonra da birlikte çok sayıda kızak yarışına katılarak çeşitli başarılar elde etmişler. Sibirya haskilerinin ünü yayılmış. Ancak kısa bir süre sonra Sibirya'daki haskilerin sınır dışına çıkması yasaklanmış. Bugün bile özellikle ABD'de bulunan Sibirya haskilerinin büyük bölümünün soyu, Seppala'nın köpeklerine dayanıyor.

Günümüzde özellikle ABD'nin ve Avrupa'nın belli bölgelerinde köpeklerin çektiği kızaklarla yapılan yarışlar en önemli kış etkinliklerinden biridir. Bugün bu yarışlarda Sibirya haskilerinin dışında köpek cinsleri daha çok kullanılıyor. Kızak yarışlarının en ünlülerinden biri, 1973 yılından bu yana Leonhard Seppala'nın onuruna düzenlenen ve 1925 yılında Anchorage'dan Nome'a serum ulaştırın kızakçıların kullandığı rotayı izleyen Iditarod Kızak Köpeği Yarışı. Her yıl belli zamanlarda Japonya'dan Almanya'ya kadar ondan fazla ülkeden kızakçı, bu yarış için köpekleriyle birlikte Alaska'ya gelir.

Aslı ZÜLAL

EK-15

UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Yazar Arabaya benzini almak için benziniğe uğrar. Aynı zamanda arabasını yikatar. Sonra gölgeye oturup bir sigara dumanı çıkar. Aynı zamanda ise yolda gördüğü arabalara bakar. En çok Ankara plakalı arabaları görür. Sonra yine Ankara plakalı bir araba benziniğe uğrar. Arabanın içinden 'iri yarı bir adam iner. Adamın gönlük ve şapkasını çıkarır. Yazar bu adamı tanır. Bu adam asker arkadaşları Kırkpınar Nesetmiş. Neset'in yanlarına gitmiş. Neset şu biraz geç olsada tanır. Fakat Neset ve ailesinin garip bir huyu vardı. Her soruya bir kest sorusu ile yanında bir kest sıkılaşarak cevap verirmiş. Yazar aksama. Bir geline de en yakın birlikte olmuştukmuş.

Benzinliğe uğramıştı, deposunu doldurdu ve isai adam arabasını yıkamak istemişti. Buraya uğrayan çoğu kişinin plakası Ob yani Araksara plakalı idi. Benzinliğe uğrayan bir Ankara plakalı bir araba gelmişti direksiyondaki kişi sapkalı gözlüklü ve irice bir adamdı. Gözlüğünü ve sapkasını alırdı tanır gibi olmuştü bu bu "Kırkpınar Neset" olduğunu hatırladı ve bu sisko adam askerlik arkadaşısıymış. Askeriyenin güreşçisiydi ve birincilik getirmişti. Arabadan 3 çocuk ve 1 kadın indi Kırkpınar Nesetin yanına gitti ve kendini hatırlattı bu Sinaz Ali değil mi dedi ve her sorduğu soruları test gibi sıkı cevaplıyorlardı. Sanırım çocuklarını teste oluştunyorlardı.

Arabasına benzin almak için benzintliğe gidince çalışanların ısrarı üzerine arabasını yığortmaya verip kendisi ikram ettikleri çayı alıp gölgeye oturmuş. Otururken geçen arabaları izlemiş. Buldukları yer la Anadolı Bölgesinde olduğundan geçen arabaların çoğu Ankara plakalıymış. Yine Ankara plakalı bir araba benzintliğe gelmiş. İçinden iki kız çocuğu, bir erkek çocuk ve bir bayan inmiş. Az sonra da gözlüklü ve şapkalı biri inmiş. Adam gözlüğünü ve şapkasını çıkarınca bana tanıdık geldi ve ona yaklaştım. O yaklaşıncaya sordum. Serradan 'Tanımış Gölgede birlikte oturduk. Hiç kilo almamış. Sinetliğini korumuş. Kızı birden bize bakarak gülmüş. Babası azarlamış. Her soruya seçeneklerle cevap veriyorlardım. Tatile gidiyorlardım. Birden ağzından "Nereye?" sorusu kacıvermiş. Nihayet bu sorunun cevabını bulmuş. İlaçcek icap onları göndermiş. Kendini sınavdan çıkarmış gibi hissetmiş. Kendini toparlayıp arabasına gitmiş.

Eskimolar dünyanın en soğuk bölgelerinde
 yaşayan insanlardır. Eskimolara "eskimo"
 demeyiz. İstenilmeyor mus. Onların gerçek
 adları inuitmiş. Eskimolar yaşadıkları
 şartlara göre ağız yerlermiş. Eskimo
 adıyla ağız yerlerinden geliyormuş.
 Eskimolar genellikle kuzey kutbunda
 yaşarlarmış. Bu eskimoların ana dilini
 Aşyaanus, Eskimolar hep arcalıkla uğraşm
 larmış. Bu arda en çok fok ve morstardan
 faydalanıyormuş. Eskimolar eskimolar gibi
 yiyeceklerini ağız yerlermiş. Fok balıkları
 fok balığın sadece etinden değil derisinden
 da yararlanıyormuş. Eskimolar bu fok
 balıklarını bir tabakaya cielik arıyormuş
 1 miş. Bu deliğe nefes almak için geliyormuş.
 miş fok balıkları ise ağız fok balığını
 yakalıyor muslar. Bu eskimoların Bu
 Baraduanın dan yapılmış iğle ya yapıyorlar
 mış. Aradılar ise kışkırmış. Bu eskimoların
 dili ise inuit diliymiş.

- KARI ÜKENİN ÇOCUKLARI -

Eskimoların adları aslında eskimo değildir. ve denizden de çok rahatsızlık duyarlar. Aslında onların adı Inuitmiş. Buda ciğ et yiyenler anlamına geliyormuş. Eskimoların ana vatanı Asya'dır. Sonra Amerika'ya gelip ilk halkı oluşturmuşlardır. Genelde yiyecekleri fak balıklarıymış. Bunları çeşitli şeylerde de kullanıyorlarmış. Mesela, giyim eşyalarında, ayakkabılarda, ziplerinde, lambalarında, yağın ve dişlerini kullanıyorlarmış. Eskimolar yerleşik hayata bir türlü geçememişler çünkü toprakları verimli değilmiş. toplam nüfusları da en son 110.000'e ulaşmış. Genelde evlerine iglo derlermiş. Tenceleri çok karışıkmiş. Dillerinde bir kelimenin bir çok karşılığı varmış. Kar kelimesinde neredeyse rezor kırmışlar. Gelin kar, sulu kar --- gibi bir çok karşılıkları varmış.

Bu kadar ezilip çekmelerine rağmen onlar gine de kari ülkenin çocuklarıdır.

Tahminim; Eskimolara neden beyaz ü-
kenin çocukları dendiği asırlarıya
kadar olabilir.

Anhtar Kelimelerim:

-3cennet

-Toprak, deniz, hava

-inuit (Eskimolar kadifelerine diler)

-çığ et yiyenler (eskimo)

-1200 yıl önce Sibirden Alaska'ya göç e-
den avcuların torunları

-Aravatanları Asya

-Amerika'nın ilk halkı -Kuzey kutbes

-Avalik ve balıkçılık geçimleri

-Fok ile deri, yün, çanak, dişinden yapılmış eşya-
lar

-Kürk ticareti yapıyorlar

-110. bin civarı nüfus

-İçle evlerde yaşıyorlardı. -Kızaktar

-İnkilâp

Sonuç Tahminim biraz uydurdu.

Tahminim: Hep denek olarak kullanılan bir ailenin yaşam öyküsü olabilir.

Anahat Kelimelerim: Anayolda benzerliğe girmiş. Acaba yı yıkatmış. Gay vermişler. İle anadoluyu sahile bağlayan bir yermiş. ^{Ankara p. İtali} Adam varmış. Beşerliliğe girmiş. Adam askerlik arkadaşları olan Neşetmiş. Güreşçi, 2-si kız, 1-i oğlanı 3 çocuğu var birde karısı. Adam Neşetin yanına gitti. Sinet Aliye tanıdı ve sorıldı. Neşet. Askerlikte ki anıların. konuşmaları. Zayıf ücutlu olduğu için Aliye Sinet lakabı konulmuştu. Kızı dağa geçti. Babası kızdı. Birbirleriyle sıkla konuşuyorlardı. 11 yaşında. 10 yaşında. sıkla konuştu. Hemen geri kendi cevapladı. Başka sorular sormaya korktu. Çok sıkli cevaptan sıkıldı. Çocukları denizi klediği için gittikler istedikler. Ali'ine vermedi.

Tahmin: Bir ailenin yassısı.

Anahor Kelimelem: Benziğe gitti, arabay
yıkattı, soy ikram ettiler, Oracılar. Seyrediyor-
du, Ankara plajlarının uğrak yeri, işte
yine biri, pompaya yaklaştı, adamda
sopka, iri, yarı biri, bu ester arkadaşları
Kırkpınar Naset, özel beslenirdi, ailesi indi,
yanına gitti, tanımadı, "Osu Sinek Altı" dedi,
"Ne güzel günlerdi" dedi, kız gülmüştü, bir soru
sordu, adam soru sordu, esini ve cevaplarını
anlattı, Eve davet etti,

Sonuç: Tuttu.

(Beyaz Ülkenin Göçü (Dni Eskimolar))

Tahminin = Eski mağara göçlerini anla-
tıyor olabilir.

Anahtar kelimelerim.

- Uç cennet, gider toprak, su-güneş
- Inuit (kendilerine dedikleri ad)
- Çiğ et yiyenler Eskimoların anlamı
- Günümüzden 12.000 yıl önce.
- Anavatanları Asya
- Amerikanın ilk halkı.
- Alaska, Kanada,
- Avcılık ve balıkçılık.
- Kuzey Kutbunun ilk insanları.
- 12. yüzyılın 2. yarısından önce.
- Fık balığı aileleri.
- Küçük gruplar halinde yaşarlar.
- Toplam nüfus 110.000.
- Iglo denilen buruldukları.
- Iglo Eskimoları oluşturan ev
- donmuş kar, sulu kar, bu diğer
- karları oluşturmak için değişik ke-
- limeler
- Sonuç = Tahminin doğru değil.

Tahminim = Estimolar ile ilgili bir yazı olabilir.
Anhtar Kelimelerim = 3 cennet, toprak, deniz, hava.
 karakterine "inuit" dertler, Kanada Estimolarının
 dilinde dir. Çig et yiyen demektir, bu oliskantig,
 birektir, Ana votentori. Aayo, yaves yaves gös
 etmislerdir. Amerikanın ilk toktadır, 6-9 ay
 sresince / degismeyen ortandan yararlanirlar,
 avcılık ve balıkçılık, 4000 yıldan beri ağacısı
 ve soğuk yerde yasar, Bir kaç yüz bin kisilerdir,
 Foklar ile gereksinimlerini korşilar, toprakları, tohum
 el verili değıll, bugün Modern yaşamı tanımşilar,
 110.000 nüfusa sahiptirler, iglo denilen buzdan
 evde yasarlar, En karışık bir dil konuşurlar,
 nob kuzeyin, Korku olkelerin çocuklarıdır.

Sonuç = Tahminim tuttu. Estimolarla ilgili bilgi
 verici bir metin.

İhtimim = Soruların öyküsü olabilir.
 Karanlık kehanetlerim = Benziniğe uğradı,
 Benziniğe uğrayan asker arkadaşları "Kırkpınar-
 Hacer", Coğuntuzla Antara piketi arabalar
 bulunuyor burada, askeriye'nin güreşçisi,
 3 çocuk ile 1 kadın indii arabadan,
 bakıştılar, sinek Ali, konuşmaya başla-
 dılar, zayıf olduğu için sinek Ali dermiş.
 Terdi, kız gülmeye başladı ve seçenek-
 leri sındı, kırkpınar vesat durumunu
 test sorusu ile söylemiş, nerede de-
 diğini test sorusu ile söyledi, coğu
 şeyi sormamış, eve davet etti sinek
 Ali kadın olamaz çünkü test soru-
 larını söyledi.
 Sonuç = Olmadı (uyumadı).