

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DİNLEME ÖZ YETERLİĞİ, DİNLEME MOTİVASYONU VE  
ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR YAPISAL  
EŞİTLİK MODELLEMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Selvanur KAYHAN**

**TRABZON**

**Ağustos, 2023**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DİNLEME ÖZ YETERLİĞİ, DİNLEME MOTİVASYONU VE  
ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR YAPISAL  
EŞİTLİK MODELLEMESİ**

**Selvanur KAYHAN  
ORCID: 0000 - 0002 - 6710 - 9815**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünce Yüksek  
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı  
Dr. Öğr. Üyesi Bircan EYÜP  
ORCID: 0000 - 0001 - 8061 - 1159**

**TRABZON**

**Ağustos, 2023**

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığımı ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Selvanur KAYHAN

08 / 08 / 2023

## ÖN SÖZ

Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlikleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkide dinleme motivasyonunun aracı rolünü inceleyen bu çalışmaya, süreçte katkısı bulunan isimlere teşekkür ederek başlamak isterim. Bir akademisyenin en büyük şansı iyi bir danışman hocaya sahip olmaktır. Bu süreçteki en büyük şansım, danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Bircan EYÜP'e teşekkür ederim. Tezime sundukları dönütler için jüri üyeleri hocalarım Prof. Dr. Erhan DURUKAN'a ve Doç. Dr. Elif AKTAŞ'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın analizlerinde benden yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Fatma ALTUN KOBUL'a, Doç. Dr. Fatih KOCA'ya, Arş. Gör. Dr. Münevver ÖZDEMİR'e ve Şükrü ÖZER'e teşekkürü bir borç bilirim. Tez sürecine sundukları katkılardan ötürü hocalarım Prof. Dr. Hatice ODACI'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer SERİN'e, mesai arkadaşım Arş. Gör. Nurbanu KANSIZOĞLU'na ve kız kardeşim Havvanur KAYHAN'a teşekkür ederim. Öğrencileri olmaktan mutluluk ve gurur duyduğum, lisans ve yüksek lisans eğitimimde üzerimde emeği olan bölüm hocalarıma ayrıca teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde yaşadığım zorluklarda bana kolaylık sağlayan Ayhan BAL hocam ile bu süreçte yollarımızın kesiştiği, çalışmama katılarak bana yardımcı olan güzel kalpli öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak şu an burada olmamın mimarları addettiğim sevgili aileme teşekkür ederim. Size hayatımın sonuna kadar minnettar kalacağım.

Ağustos, 2023

Selvanur KAYHAN

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ .....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
ÖZET .....	viii
ABSTRACT .....	ix
TABLolar LİSTESİ .....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xii
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1. 1. Araştırmanın Amacı .....	3
1. 2. Araştırmanın Hipotezleri .....	4
1. 3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi .....	4
1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
1. 5. Araştırmanın Varsayımları .....	6
1. 6. Tanımlar .....	7
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI .....</b>	<b>8</b>
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	8
2. 1. 1. Dinleme .....	8
2. 1. 1. 1. Dinleme Gelişimi .....	9
2. 1. 1. 2. Dinleme Süreci .....	10
2. 1. 2. Dinlediğini Anlama Becerisi .....	11
2. 1. 3. Dinleme Eğitimi .....	13
2. 1. 4. Dinleme Öz Yeterliği .....	15
2. 1. 4. 1. Sosyal Bilişsel Kuram .....	15
2. 1. 4. 2. Öz Yeterlik .....	17
2. 1. 4. 3. Öğrenme ve Öz Yeterlik .....	18
2. 1. 4. 4. Dinleme Becerisi ve Öz Yeterlik .....	19
2. 1. 5. Üstbilişsel Farkındalık .....	24
2. 1. 5. 1. Üstbiliş .....	24
2. 1. 5. 2. Üstbiliş Modelleri .....	24
2. 1. 5. 2. 1. Flavell'e Ait Üstbiliş Modeli .....	25
2. 1. 5. 2. 2. Brown'a Ait Üstbiliş Modeli .....	26
2. 1. 5. 2. 3. Nelson ve Narens'a Ait Üstbiliş Modeli .....	26
2. 1. 5. 2. 4. Schraw ve Moshman'a Ait Üstbiliş Modeli .....	27

2. 1. 5. 2. 5. Tobias ve Everson'a Ait Üstbiliş Modeli .....	27
2. 1. 5. 3. Dinleme ve Üstbilişsel Farkındalık .....	28
2. 1. 6. Dinleme Motivasyonu .....	32
2. 1. 6. 1. Motivasyon .....	32
2. 1. 6. 2. Motivasyon Türleri.....	32
2. 1. 6. 3. Motivasyon ve Öğrenme .....	34
2. 1. 6. 4. Dinleme Becerisi ve Motivasyon .....	36
2. 1. 6. 5. Dinleme Öz Yeterliği ve Dinleme Motivasyonu Arasındaki İlişki .....	40
2. 1. 6. 6. Dinleme Öz Yeterliği ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişki.....	40
2. 1. 6. 7. Dinleme Motivasyonu ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişki .....	41
2. 1. 6. 8. Dinleme Öz Yeterliği, Dinleme Motivasyonu ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişki.....	42
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu .....	43
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>47</b>
3. 1. Araştırmanın Modeli .....	47
3. 2. Araştırma Grubu.....	47
3. 3. Veri Toplama Araçları .....	48
3. 3. 1. Kişisel Bilgi Formu .....	48
3. 3. 2. Dinleme Öz Yeterliği Ölçeği.....	48
3. 3. 3. Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği.....	49
3. 3. 4. Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği-B Formu.....	49
3. 4. Verilerin Toplanması.....	50
3. 5. Verilerin Analizi.....	50
3. 5. 1. Yapısal Eşitlik Modeli Nedir? .....	50
3. 5. 2. Uygulanan İşlemler .....	52
3. 5. 2. 1. Parselleme .....	52
3. 5. 2. 2. Bootstrap (Yeniden Örnekleme) İşlemi.....	53
3. 5. 2. 3. Yapısal Eşitlik Modellemesi Varsayımlarının Sınanması.....	53
3. 5. 2. 3. 1. Örneklem Büyüklüğü .....	53
3. 5. 2. 3. 2. Kayıp Veri Analizi .....	53
3. 5. 2. 3. 3. Uç Değer Analizi.....	53
3. 5. 2. 3. 4. Normallik Analizi.....	54
3. 5. 2. 3. 5. Doğrusallık.....	54
3. 5. 2. 3. 6. Eş Varyanslılık .....	55
3. 5. 2. 3. 7. Çoklu Doğrusallık ve Teklilik .....	56
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>57</b>

4. 1. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	57
4. 2. Yapısal Model Analizi .....	58
4. 2. 1. Ölçüm Modelinin Test Edilmesi.....	58
4. 2. 2. Yapısal Modelin Test Edilmesi .....	60
4. 2. 2. 1. Dinleme Öz Yeterliği ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişkide Dinleme Motivasyonunun Aracı Rolü.....	60
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>63</b>
<b>6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>	<b>71</b>
6. 1. Sonuçlar .....	71
6. 2. Öneriler .....	71
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler .....	71
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	73
<b>7. KAYNAKLAR .....</b>	<b>74</b>
<b>8. EKLER .....</b>	<b>95</b>
<b>9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....</b>	<b>105</b>

## ÖZET

### **Dinleme Öz Yeterliği, Dinleme Motivasyonu ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişki: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi**

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlikleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkide dinleme motivasyonunun aracı rolünü incelemektir. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyon araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma grubunu Trabzon'un Ortahisar ilçesinde bulunan resmî ortaokul ve imam hatip ortaokullarından seçilen 13 okulda öğrenim gören 1074 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği-B Formu ve Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlikleri, dinleme motivasyonları ve üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin dinleme öz yeterlikleri artıkça dinleme motivasyonları ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri de artmaktadır. Dinleme öz yeterliğinin, dinleme motivasyonu üzerinde doğrudan ve pozitif yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca dinleme öz yeterliğinin, üstbilişsel farkındalık üzerinde doğrudan ve pozitif yönde etkisi vardır. Dinleme motivasyonunun üstbilişsel farkındalık üzerinde doğrudan ve pozitif yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte dinleme motivasyonunun, dinleme öz yeterliği ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide aracı rolü oynadığı tespit edilmiştir. Dinleme öz yeterliği, üstbilişsel farkındalığı dinleme motivasyonu aracılığıyla dolaylı yoldan artırmıştır. Çalışmanın sonuçlarından hareketle, öğrencilerin üstbilişsel farkındalığının geliştirilmesinde dinleme becerisinden yararlanılabilir ve bu becerinin öğretiminde duyuşsal boyut daha fazla ön plana çıkarılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Dinleme Becerisi, Dinleme Öz Yeterliği, Üstbilişsel Farkındalık, Dinleme Motivasyonu

## ABSTRACT

### **The Relationship Between Listening Self-Efficacy, Listening Motivation and Metacognitive Awareness: A Structural Equation Modeling**

The aim of this study is to examine the mediating role of listening motivation in the relationship between middle school students' listening self-efficacy and metacognitive awareness. The study was designed according to the correlational research design, one of the quantitative research methods. The study group consisted of 1074 middle school students attending 13 schools selected from the public middle schools and imam hatip middle schools in Ortahisar district of Trabzon. The data of the study were collected using Personal Information Form, Listening Self-Efficacy Scale, Metacognitive Awareness Scale-Form B and Listening Motivation Scale for Secondary School Students. Structural equation modeling was used to analyze the data.

As a result of this study, it was determined that there were positively significant relationships between middle school students' listening self-efficacy, listening motivation, and metacognitive awareness. As students' listening self-efficacy increased, their levels of listening motivation and metacognitive awareness also increased. It was found that listening self-efficacy had a direct and positive impact on listening motivation. Additionally, listening self-efficacy had a direct and positive effect on metacognitive awareness. Listening motivation was found to have a direct and positive effect on metacognitive awareness. Additionally, it was determined that listening motivation played a mediating role in the relationship between listening self-efficacy and metacognitive awareness. Listening self-efficacy has indirectly enhanced metacognitive awareness through listening motivation. Based on the findings of this study, listening skill may be used to improve students' metacognitive awareness, and in the process of teaching this skill, the affective dimension may be emphasized more.

**Keywords:** Listening Skills, Listening Self-Efficacy, Metacognitive Awareness, Listening Motivation

## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Yüksek ve Düşük Öz-Yeterlik Algısına Sahip Öğrencilerin Özellikleri .....	18
2.	Dinleme Öz Yeterliğinin Araştırıldığı Çalışmalar .....	21
3.	Üstbilişsel Farkındalığın Araştırıldığı Çalışmalar .....	30
4.	Çağdaş Motivasyon Kuramlarının Özeti .....	35
5.	Dinleme Motivasyonunun Araştırıldığı Çalışmalar .....	38
6.	Araştırma Grubuna Ait Tanımlayıcı Bulgular .....	48
7.	Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri .....	54
8.	Doğrusal İlişkiye Ait Regresyon Sonuçları .....	55
9.	Değişkenler Arasındaki İlişkiler .....	57
10.	Ölçüm Modeli Modifikasyon İşlemleri ile Model Uyum İndeksleri .....	58
11.	Ölçüm Modeli Uyum İyiliği Değerleri .....	59
12.	Modifikasyon İşlemleri ile Model Uyum İndeksleri .....	60
13.	Modele İlişkin Doğrudan, Dolaylı, Toplam Etkiler ve Bootstrap Analizi Sonuçları ...	62

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Araştırmanın hipotez modeli.....	4
2.	Hurier dinleme süreci modeli.....	11
3.	Sosyal bilişsel kuramda üçlü karşılıklı nedensellik .....	16
4.	Flavell'in biliş izleme modeli.....	25
5.	Nelson ve Narens'in üstbiliş modeli .....	26
6.	Tobias ve Everson'in Üstbiliş Modeli.....	28
7.	Yapısal eşitlik modellemesine geleneksel yaklaşım diyagramı .....	52
8.	Doğrusal ilişkiye ait olasılık-olasılık diyagramı.....	55
9.	Saçılım diyagramı .....	56
10.	Ölçüm modeli .....	59
11.	Nihai modele ait parametre tahminleri .....	61

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>DFA</b>	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>DM</b>	: Dinleme Motivasyonu
<b>DO</b>	: Dinleme Öz Yeterliği
<b>HURİER</b>	: Hearing, Understanding, Remembering, Interpreting, Evaluating, Responding
<b>IELTS</b>	: International English Language Testing System
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>TOEIC</b>	: Test of English for International Communication
<b>UF</b>	: Üstbilişsel Farkındalık
<b>YEM</b>	: Yapısal Eşitlik Modeli

## 1. GİRİŞ

Dinleme, alıcıdan alınan bilgilerin yorumlanması, kaydedilmesi ve geri çağırılması süreçlerini içermesi yönüyle bilişsel (Bodie, Worthington, Imhof, & Cooper, 2008); dinleyicinin dinleme etkinliği için motive olması ve teşvik edilmesi yönünden duyuşsal ve konuşmacıya sözlü veya sözsüz şekilde dönüt verme açısından da davranışsal süreçleri barındıran karmaşık bir yapıdır (Jones, 2011). Bu tanımdan da anlaşıldığı üzere dinleme pasif değil, aktif bir süreçtir (Clark, 2005). Birey dinleme sürecinde yalnızca sesleri işitmekle kalmaz bu sesleri anlamlandırmak için de bilinçli bir çaba gösterir. Dinleme sürecinin işitmeden farklı olarak bireyin etkin katılımını gerektirmesi ve karmaşık bir süreç olması, nitelikli bir dinleme eğitimi gerekli kılmaktadır. Etkili bir dinleme eğitimi, öğrencinin dinlediğini anlamlandırmada başarıya ulaşmasını sağlamanın yanı sıra akademik yaşamında gerekli becerileri de kazanmasına yardımcı olmaktadır. Bireyin günlük hayatta öğrendiklerinin çoğunu dinleme becerisi yoluyla edindiği göz önüne alındığında (Karadüz, 2010; Mackay, 1997) bu durum dinleme becerisinin Türkçe dersinin yanında diğer derslerde de başarı üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak üzerinde en az çalışma yapılan ve ihmal edilen beceri olmasının yanı sıra okul hayatında da diğer becerilere oranla zaman ve maliyet açısından daha az yer kaplayan becerinin dinleme olduğu belirtilmektedir (Aydeniz & Haydaroğlu, 2021; Crittenden & Crittenden, 1983; Teng, 1998; Vandergrift, 2007). Doğuştan getirilen bir yeti olduğu ve bu sebeple yeteri kadar geliştiğinin düşünülmesi (Funk & Funk, 1989) ve dinleme sürecinin karmaşıklığı gibi nedenler dinleme becerisine gereken önemin verilmesine engel olmaktadır (Lynch, 2011). Oysaki işitme becerisi daha anne karnında iken başlasa da dinleme becerisinin okuma, yazma ve konuşma becerilerinde olduğu gibi eğitimle geliştirilmesi gerekmektedir (Doğan, 2010). Eğitimde göz ardı edilen dinleme becerisi öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyebildiği gibi iletişimin önemli bir ögesi olmasından kaynaklı günlük hayatta da çeşitli iletişim problemleri yaşamalarına sebep olabilir. Tüm bunlar, dinleme becerisinin gelişiminde Türkçe dersinin öneminin yadsınamaz olduğu dolayısıyla Türkçe dersinin yapılandırma sürecinde dinlemenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerinin ön plana çıkarılması gerektiği fikrini desteklemektedir.

Bu çalışmada dinlemenin duyuşsal boyutu ele alınmıştır. Dinlemeye ait duyuşsal özelliklerden biri olarak öne çıkan bireylerin dinlemeye yönelik öz yeterlik algısı, dinleme becerisi üzerinde etkili faktörlerdendir. Öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarının yüksek olması dinlediğini anlama başarılarının da yüksek olmasını sağlamaktadır. Zira öz yeterlik, öğrenme süreci ve başarı üzerinde etkili bir faktördür (Gundel, Piro, Straub, & Smith, 2019). Bandura (1994) tarafından bireylerin yaşamalarında meydana gelen durumları etkileyen performans ve kapasitelerine yönelik duydukları inanç olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin becerilerine ve kabiliyetlerine yönelik olan bu inanç, daha önceden kararlaştırılan amaçlara yönelik adım atmak için gereklidir (Schmitz & Schwarzer, 2000).

Bu doğrultuda öğrencilerin dinleme becerilerinin ve genel anlamda akademik başarılarının geliştirilmesi için dinleme öz yeterliklerini artırıcı sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Çünkü dinleme etkinliklerine karşı öğrencinin kendine duyduğu güvenin yüksek olması bu eylemi gerçekleştirmek istemesine, düşük olması ise dinleme etkinliğinden kaçınmasına sebep olabilir. Bu doğrultuda dinleme öz yeterliğinin yüksek olmasının dinlemeye yönelik motivasyonu da artıracığı düşünülmektedir. Motivasyon, bireylerin hareketlerinin amacı, sürekliliği ve yoğunluğu üzerinde etkisi olan psikolojik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Pekrun, 2021). Öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olmakla birlikte dinleme becerisini de etkili kılan unsurlardan biridir (Ungan, 2014). Dinleme etkinliğine karşı içsel ya da dışsal motive kaynaklarıyla güdülenen öğrencilerin, dinleme başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Bourdeaud'hui Aesaert, & Braak, 2021). Bu doğrultuda sınıf içerisinde öğrencilerin dinleme motivasyonlarını artırıcı etkinliklerin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin dinleme motivasyon düzeyleri artırılarak dinleme becerilerinin gelişimi sağlanabilir. Bununla birlikte dinleme motivasyonu ve dinleme öz yeterliğinin yüksek olduğu durumlarda, öğrencilerin dinledikleri üzerinde daha fazla kontrolleri olduğu söylenebilir. Dinleme etkinliklerinde daha fazla kontrol sağlama, strateji seçimi ve kullanımı öz yeterliğin ve motivasyonun yüksek olması ile ilişkilidir (Bourdeaud'hui vd., 2021; Rahimi & Abedi, 2014). Dinleme materyalini bilinçli bir şekilde dinleme, dinlediğini anlamlandırmada sorun yaşadığı durumları fark etme ya da edinilen bilgiler üzerinde düşünüp düzenleme yapma dinleme etkinliğine karşı motivasyonu ve öz yeterliği yüksek olan öğrencilerde görülmesi beklenen özelliklerdendir. Bu özelliklerin karşılık geldiği kavram ise üstbilişsel farkındalık olarak ifade edilebilir. Tüm bunlardan hareketle çalışmada, üstbilişsel farkındalığın dinleme motivasyonu ve dinleme öz yeterliği tarafından açıklandığına dair bir model kurulmuştur.

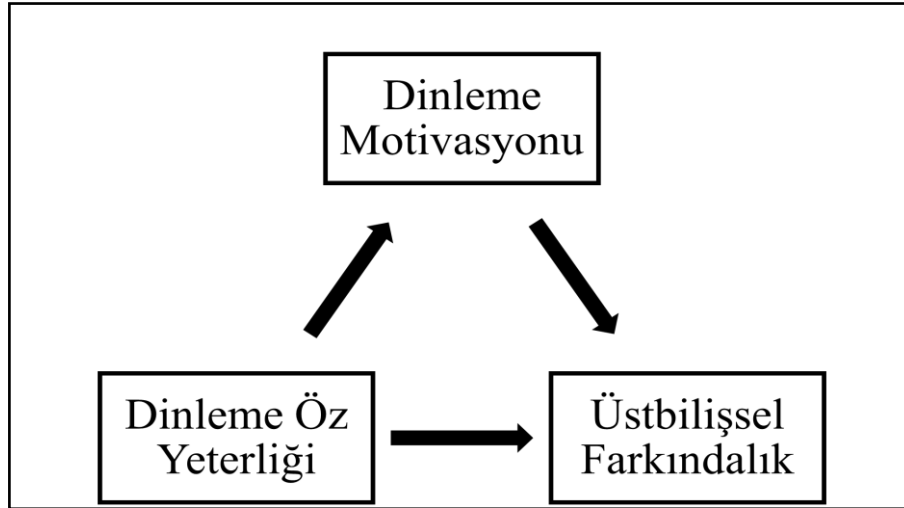
Üstbiliş kavramı, “düşüncenin izlenmesi ve kontrolü” olarak tanımlanmakta (Martinez, 2006, s. 696), kavrama ve hafıza gibi biliş faktörleri üzerinde etkisi olan daha üst seviyede bir bilişsel süreç olarak ifade edilmektedir (Metcalf & Shimamura, 1994'ten aktaran Ward & Butler, 2019). Costa'ya (1984) göre bireyin öğrenmelerinde ihtiyaç duyduğu stratejileri planlaması, kendi fikirlerinin etki derecesini analiz edebilmesi, bir probleme uygun stratejinin ve çözüm aşamalarının bilincinde olması üstbilişsel becerileri ifade etmektedir. Bilişsel stratejiler, öğrenmeler üzerinde olumlu etki sağlayacak çeşitli yöntemleri kapsamaktadır (Schraw, Crippen, & Hartley, 2006). Üstbiliş ise stratejilerin hangi zamanda ve nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgiyi içermektedir (Quicke, 1994). Bu bağlamda üstbilişin öğrenme için temel bileşen olduğu söylenebilir. Bireylerin akademik başarıları ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki (Ward & Butler, 2019) Türkçe dersi ve diğer derslerde bu becerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencinin öğrenmelerini aktif bir şekilde takip etmesi, başarısızlık yaşaması durumunda süreci gözden geçirip düzenleme yapması kısacası öğrenmelerinin farkında olması onlardan beklenmesi gereken bir niteliktir. Dinleme becerisinde ise öğrencilerin dinlemeye yönelik yeterliklerini bilerek dinleme etkinliklerindeki başarı durumları

üzerine düşünmeleri üstbilişsel bilgiyi; dinleme süreci hakkında tahmin yürüterek plan yapma, takip etme ve değerlendirmeleri ise üstbilişsel kontrolü ifade etmektedir (Harmankaya, 2016). Öğrencilerin girdiyi anlamlandırmak amacıyla bilişsel etkinliklerini takip etme ve düzenlemeye ait farkındalığı olan üstbiliş, öğrencinin üstbilişe ait bilgisiyle harekete geçen, stratejik dinleme etkinliklerini uygulamasıyla sona eren bir sürece yoğunlaşmaktadır (Melanlıoğlu, 2012). Öte yandan alan yazınında üstbilişsel farkındalığın okuma, yazma ve konuşma becerilerinde de önemini vurgulayan çalışmalar yapılmıştır (Kana, 2014; Kansızoğlu, 2020; Tan & Tan, 2010). Bunun yanında bireylerin öğrenmeleri üzerinde önemli rolü olan üstbilişsel farkındalık ile ilişkili değişkenlerin incelenmesinin akademik yaşamlarında da olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir.

Dinleme öz yeterliği, dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide, dinleme öz yeterliğinin üstbilişsel farkındalık üzerindeki etkisinin, dinleme motivasyonu ile birlikte artacağı düşünülmektedir. Zira öz yeterlikle birlikte motivasyonun da yüksek olması bireyin üstbilişi kullanmaya karşı çaba göstermesini sağlayabilir. Dinleme, günlük hayatta sık kullanılan dil becerilerindedir. Bilgi edinmenin de en önemli yollarından biri olan dinlemenin tüm bu önemine rağmen eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken üzerinde yeterince durulmadığı ve bu beceri üzerine az sayıda çalışma yapıldığı bilinmektedir (Aydeniz & Haydaroğlu, 2021; Doğan, 2010). Oysa dil becerileri bir bütündür ve her birini geliştirecek çalışmalara yer verilmelidir. Bu sebeple dinleme becerisine ve dinleme üzerinde etkili olan faktörlere yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Dinlemeye ait bu iki duyuşsal becerinin geliştirilmesi, öğrencilerin daha nitelikli yaşam sürmelerinde etkili olacak olan üstbilişsel farkındalıklarının gelişmesine katkı sağlayabilir. Dinleme becerisinde duyuşsal boyutun geri planda kalması (Dölek & Demirel, 2022), bu alanda çalışma yapma gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Zira dinleme becerisinde yalnızca bilişsel boyuta odaklanıp tutum, öz yeterlik, motivasyon, kaygı gibi duyuşsal faktörlerin ele alınmaması bu becerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Üstbilişsel farkındalığın öğrenme üzerindeki etkileri ve bireyin öğrenmelerinde dinlemenin rolü göz önüne alındığında dinleme becerisinin üstbilişsel farkındalık üzerindeki etkilerini inceleme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Üstbilişsel farkındalığın yüksek olması, bireyin akademik performansının artmasına ve daha da genelleştirildiğinde tüm yaşamında öğrenme yolculuğuna yardımcı olabilir. Bu doğrultuda, dinlemenin duyuşsal önemini vurgulayan Türkçe eğitiminin, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını artırabileceği düşünülmektedir.

### **1. 1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı dinleme öz yeterliği ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide dinleme motivasyonunun aracı rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan model Şekil 1'de gösterilmektedir:



Şekil 1. Araştırmanın hipotez modeli

### 1. 2. Araştırmanın Hipotezleri

1. Dinleme öz yeterliği, dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı ilişkiler vardır.
2. Dinleme öz yeterliğinin dinleme motivasyonu üzerinde doğrudan anlamlı etkisi vardır.
3. Dinleme öz yeterliğinin üstbilişsel farkındalık üzerinde doğrudan anlamlı etkisi vardır.
4. Dinleme motivasyonunun üstbilişsel farkındalık üzerinde doğrudan anlamlı etkisi vardır.
5. Dinleme motivasyonu, dinleme öz yeterliği ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide aracı rolü oynamaktadır.

### 1. 3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Ana dili eğitiminde dinleme becerisiyle birlikte dinlemenin duyuşsal boyutunun da ihmal edildiği yapılan çalışmalarda görülmektedir (Dölek & Demirel, 2022). Sönmez (2020) çalışmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı duyuşsal alan taksonomisine uygunluğu açısından incelemiş ve duyuşsal alana programın tanıtım bölümünde yer verilse de kazanımlarda yer verilmediğini belirtmiştir. Dinlemenin duyuşsal boyutuna ait kavramlar açısından ele alındığında Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) dinleme kazanımlarında bu kavramların yer almadığı görülmektedir. Oysaki eğitimde bireylerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal açıdan da donanımlı hâle getirilmeleri önemlidir. Zira etkin bir duyuşsal eğitim akademik başarıyı etkilemektedir (Gömlüksiz & Kan, 2012). Bunun yanında duyuşsal faktörler dinleme başarısı üzerinde de etkili olmaktadır (Yıldız, 2021). Dinlemenin duyuşsal boyutunda yer alan kavramlardan biri öz yeterliktir. Dinleme öz yeterliği, dinleme becerisi açısından önem taşıyan bir kavramdır. Birey; öz kapasitesinden, gözlemsel deneyimlerinden, fizyolojik göstergelerden ve inandırma becerilerinden hareketle öz yeterliği ile ilgili inancı hakkında fikir sahibi olabilmektedir (Schunk, Hanson, & Cox, 1987).

İnsanların sarf edecekleri gayretin düzeyine, hayatta karşılarına çıkacak bariyerlere karşı dayanıklılıklarına etki eden öz yeterlik (Aydın & Demir-Atalay, 2015) öğrenme açısından da yararlıdır. Çünkü bireyleri bu alandaki kapasitelerini artırmaya karşı motive eder (Schunk, 2014). Bu doğrultuda öz yeterliğin eğitimde başarıyı artıran önemli bir faktör olduğu söylenebilir (Aydın, Demircan, & İnnalı, 2015). Öz yeterlik aynı zamanda dil becerilerinin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Dinleme öz yeterliği yüksek olan bireyler dinlediklerini anlamlandırmak için gayret sarf ederken dinleme öz yeterliği düşük olan bireylerin bu gayrette bulunmak istemeyecekleri söylenebilir (Yıldız, 2021). Bunun yanında dinleme öz yeterliği yüksek bireylerin dinleme etkinliğine karşı daha istekli olmaları beklenmektedir. Dinleme kaynağını anlamlandırmaya duyulan istek ise bizi dinleme motivasyonu kavramına götürmektedir. Motivasyon, bir davranışı başlatan, yönlendiren, yoğunlaştıran ve sürdüren kuvvet olarak ifade edilmektedir (Vallerand & Thill, 1993). Motivasyon kaynağını içsel ve dışsal motive ediciler oluşturmaktadır. Dışsal olarak motive olan bireyler dışarıdan bir güç ile güdülenirken (McLean, Hurd, & Rogers, 2008) içsel olarak motive olmuş bireylerde bir ödülün ziyade içten gelen bir ihtiyaç ön plana çıkmaktadır (Harrolle & Moretz, 2010). Motivasyon kaynakları, bireye bir davranışın gerçekleştirilmesi yönünde istek kazandırdığı için eğitim sürecinde de etkili olmaktadır (Akbaba, 2006). Dinleme sürecinde motivasyonun, öğrencinin dinleme etkinliğini gerçekleştirmeye karşı çaba göstermesini sağladığı ve dinlediklerini anlamlandırma sürecinde daha istekli hâle getirdiği düşünülmektedir. Bunun yanında dinleme öz yeterliği ile dinleme motivasyonu bireylerin üstbilişsel becerileri üzerinde etkili faktörlerdendir (Bourdeaud'hui vd., 2021; Rahimi & Abedi, 2014). İnsanın sahip olduğu bilgilerin çoğunu dinleme yoluyla edindiği (Karadüz, 2010) göz önüne alındığında üstbilişsel farkındalık, dinleme etkinliğinden öğrenilen bilgiler üzerinde üstbilişsel faaliyetlerde bulunulmasını sağlayabilir. Öğrencinin dinlediklerini gözden geçirmesi, kontrol etmesi, düzenlemesi ya da değerlendirmesi üstbilişsel becerilerin kullanımını gerektirmektedir. Üstbilis, kişinin fikir yürütme sürecinden haberdar olması ve bu süreci denetleyerek düzenlemesi ve analiz etmesi (Katrancı, 2012) olarak ifade edilebilir. Üstbilişsel becerileri sayesinde bireyler, kendine en uygun öğrenme etkinliklerini de seçip kullanabilirler (Özbay & Bahar, 2012). Bu sebeple üstbilis ile akademik başarı arasında pozitif yönde bir bağlantı olduğu söylenebilir. Üstbilis eğitimi, akademik düzeyleri düşük öğrenciler de dâhil olmak üzere geniş bir aralıktaki öğrencilerin öğrenmelerinde pozitif yönde etkilidir (Veenman, Elshout, & Busato, 1994). Bu doğrultuda öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları üzerinde etkili faktörler belirlenerek öğrenmelerinde üstbilis etkin hâle getirilebilir. Çalışmada üstbilişsel farkındalığı etkileyen faktörler olarak dinleme öz yeterliği ve dinleme motivasyonu kavramları ele alınmıştır.

Dinleme öz yeterliği, dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalığın arasındaki ilişkilerden hareketle bu araştırmada dinleme öz yeterliği ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide dinleme motivasyonunun aracı rolü araştırılmıştır. Dinleme becerisi günlük hayatta insanlar arasında

etkileşim kurmada hayati bir öneme sahiptir (Maden, 2013). Öğrenme ortamları açısından düşünüldüğünde ise Rost (1994) dinlemenin sınıf içerisinde kritik öneme sahip bir dil becerisi olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi onların akademik açıdan başarıya ulaşmalarını sağlamakla birlikte yaşamlarını da olumlu yönde etkileyebilir. Bu sebeple öğrencilerin dinleme becerilerini etkileyebilecek değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar yapılmasına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Alan yazınında dinleme öz yeterliği ile dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkilerin tek başına ya da ikili olarak incelendiği, bu faktörlerin bir arada incelendiği bir çalışma olmadığı görülmektedir. Özellikle dinleme becerisi ile ilişkili olarak öz yeterlik (Canaran, Bayram, Doğan, & Baturay, 2020; Davoudi & Chavosh, 2016; Fathi, Derakhshan, & Torabi, 2020; Rahimirad & Zare-ee, 2015) ve üstbilişsel farkındalığa (Bozorgian, 2014; Cross, 2010; In'nami & Koizumi, 2022; Sok & Shin, 2022) yönelik çalışmaların çoğunlukla ikinci ya da yabancı dil öğretimi üzerinde yapıldığı, ana dili olarak Türkçe öğretiminde bu faktörlere ilişkin yapılan çalışmaların sayıca az olduğu, dinleme motivasyonu ile ilgili çalışmaların ise hem ana dili hem de ikinci ve yabancı dilde oldukça az sayıda hazırlandığı görülmektedir (Bourdeaud'hui vd., 2021; Lau, 2017; Yekeler-Gökmen, 2020). Bununla birlikte ülkemizde, ana dili olarak dinleme eğitiminde dinleme öz yeterliği, dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalık kavramlarının görece yeni olması bu konulara yönelik çalışma yapma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple çalışmada dinleme öz yeterliği ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide dinleme motivasyonunun aracı rolünün incelenmesinin yurt içinde ve yurt dışında ana dili eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin ve üstbiliş becerilerinin geliştirilmesi açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda çalışmadan elde edilen sonuçlar, program hazırlayıcılara temel dil becerilerinde duyuşsal boyutu da ele alacak program düzenlemeleri konusunda fikir sunabilir.

#### **1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışmada;

1. Çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde Trabzon'da belirlenen ortaokullarda eğitim gören ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Veri toplama süreci 16 hafta ile sınırlıdır.
3. Katılımcıların dinleme öz yeterlikleri, dinleme motivasyonları ve üstbilişsel farkındalıkları çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından alınan puanlar ile sınırlıdır.

#### **1. 5. Araştırmanın Varsayımları**

Bu çalışmada;

1. Seçilen ortaokulların evrenin özelliklerini temsil ettiği,

2. Veri toplama araçlarının tüm katılımcılara aynı şartlarda uygulandığı,
3. Katılımcıların ölççekleri tarafsız bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır.

## 1. 6. Tanımlar

*Dinleme:* İşitilen mesajı kavramak ve muhafaza etmek ya da anlamlandırmak amacıyla dikkatini vermek (Sever, 2004).

*Dinleme motivasyonu:* Bireyin dinleme faaliyetine yönelik duyduğu istekliliktir (Dölek & Yıldırım, 2021).

*Dinleme öz yeterliği:* Bireylerin dinleme etkinliğini etkin bir şekilde yerine getirip getiremeyeceklerine yönelik inançları (Yıldız, 2021).

*Üstbilişsel farkındalık:* “Nasıl düşündüğünüzün farkında olmak” (Jaleel & Premachandran, 2016, s. 165).

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

### 2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde; araştırmanın konusunu oluşturan “Dinleme”, “Dinleme Öz Yeterliği”, “Dinleme Motivasyonu” ve “Üstbilişsel Farkındalık” alt başlıkları ele alınmıştır.

#### 2. 1. 1. Dinleme

Bireyler dünyaya geldikleri andan itibaren iletişimin olduğu ortamda yaşamaya başlarlar. Sürekli bir anlama ve anlatma etkinliği içinde bulunurken var oldukları toplumda iletişim yoluyla yaşamlarını sürdürürler. İletişim kurmanın temel aracı ise dildir (Ellis, 1993). İletişim aracı olarak dilin meydana çıkması, gelişmesi ve yaşamın temel ögesi hâline gelmesi ise ana dili ile olur (Erdem, 2021). Bu sebeple toplum içinde iletişimlerini güçlendirmek, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmek için iyi bir ana dili eğitimi şarttır. Ana dili eğitiminde esas amaçlardan biri öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmektir. Temel dil becerilerinden dinleme ve okuma anlama becerilerini oluştururken konuşma ve yazma anlatma becerilerini oluşturmaktadır. Birey, doğumundan itibaren yakın çevresinden dinlediklerini konuşmaya döker. Okul sıralarında ise diğer bir anlama becerisi olan okuma ile karşılaşan çocuk, düşündüklerini yazıyla ifade etmesini sağlayan yazma becerisini de öğrenir. Bununla birlikte dinleme ve konuşma becerilerinin eğitimine okulda da devam edilmektedir. Bireyin bu dört temel beceriyi de yeterli düzeyde kullanabilmesi oldukça önemlidir zira bu beceriler bireyin tüm hayatı üzerinde etkilidir (Mert, 2014). Doğan (2020) bu beceriler arasından dinlemenin insan hayatı boyunca en fazla kullanılan dil becerisi olduğunu ifade etmektedir.

Anlama becerileri arasında yer alan dinleme becerisi Lewis (1958) tarafından sözlü sembollerini işleme, tanımlama, kavrama ve yorumlama aşamalarından oluşan bir işlemler dizisi olarak tanımlanırken, Petrie (1961'den aktaran Glenn, 1989) dinlemeyi sözel girdilerin tanınarak eleştirel ve maksatlı olarak dikkate alınması ve bu girdi üzerinde önceki tecrübeler ve ilerideki beklentiler göz önüne alınarak yorum yapılması (ya da her yönüyle anlamının gerçekleştirilmesi) süreçlerinin bir arada bulunduğu bir kavram olarak ifade etmiş; Hampleman (1958) ise aynı kavramı sembollerini işitmenin yanında anlayarak tepkide bulunmak için yoğunlaşmak olarak belirtmiştir. Gündüz ve Şimşek (2014) dinlemeyi, bireylerin dinledikleri arasından seçtiklerini kavraması ve bunlar üzerinde değerlendirme yaparak karşılık vermesi olarak tanımlarken Ungan (2014), konuşmayı pasif bir şekilde izlemekten ziyade iletişimin gerçek anlamda sağlanabilmesi için mesajı kavrama ve yorum yapma gayreti olarak ifade etmektedir. Epçaçan (2013) dinleme tanımlarındaki ortak öğeleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Mesaja dair doğru anlamlandırma ve yorum yapma gayreti

- Ana dilinin dört fonksiyonundan biri olma
- İnsanlar arası etkileşim ögesi olma
- Bir hedefe yönelik gerçekleştirilme
- Bireyin bilinçli seçime sahip olduğunu gösterme
- İşitmeyi kapsama
- Öğrenmeyle kazanılan bir beceri olma
- Farklı bilişsel süreçleri gerekli kılma
- Birbirinden çok değişik kapsamlara sahip olma
- Kompleks ve etkin bir süreç olma

Dinlemenin tanımlamalarından hareketle, dinlemenin işitmeyi de içerdiği ve bireyin dinleme etkinliği sırasında etkin bir rol oynadığı görülmektedir. Doğan (2020), dinlemenin bireylerin sesleri işitmenin de ötesinde bu sesleri anlamlandırma çabasını içerdiğini belirtmektedir. Bu çaba itibarıyla, dinleme aktif bir süreçtir. İşitme, dinlemenin ön şartı olsa da bu etkinliği tek başına meydana getirememektedir (Aytan, 2019). Dinlemek, işitmenin de ötesinde konuşmacıdan alınan sözlü ve sözsüz sembollerden bir anlam oluşturmaktır (Hennings, 1992). Sağlıklı bir birey, herhangi bir çaba harcamadan sesleri işitebilir ancak dinleme bireyin bilinçli olarak gerçekleştirdiği, seçtiği ve arzu ettiği sesleri idrak ettiği bir etkinliktir (Babacan, 2011). İşitme, bireylerin etrafındaki seslerin farkında olması ancak bu sesleri yorumlamadıkları fiziksel bir süreçken dinleme, işitilenlerin kavranıp yorumlandığı bir süreçtir (Schnell, 1995). Bu süreç, dinleme etkinliğinin oluşabilmesi için gereklidir (Ünal, 2020). İşitme, dinlemenin yalnızca fiziksel boyutunu oluşturmaktadır. Dinleme sürecinde ise seslerin işitilerek beyne gönderilmesi, bu sesler içinden seçim yapılması ve onlara anlam verilerek değerlendirilmede bulunulması aşamaları yer almaktadır (Örge-Yaşar, 2020). Böylelikle dinlemenin işitme ile başladığı ancak işitmenin tam anlamıyla dinlemeyi ifade etmediği görülmektedir. Dinleme, bireyin bilinçli bir şekilde anlamlandırma çabasında bulunması açısından işitmeden ayrılmaktadır.

### **2. 1. 1. 1. Dinleme Gelişimi**

Seslerin sinirler yoluyla beyne aktarılmasıyla işitme duyusu oluşmaktadır (Şengül, 2020). Sağlıklı bir bireyde işitme sürecinin belirli kısımları Dorman ve Wilson'a (2004) göre aşağıdaki şekilde gerçekleşmektedir:

1. Ses dalgaları kulak kanalından kulak zarına geçerek titreşim oluşmasını sağlar, böylelikle orta kulaktaki üç kemik hareket eder.
2. Hareket, oval pencerede bir hareketin daha oluşmasına sebep olur. Oval pencereden gelen salınımlar sonucu sıvı dolu kokleanın içinde bir dalga meydana gelir. Kokleadaki sıkıştırılmaz sıvının hacmini korumak amacıyla yuvarlak pencere tamamlayıcı bir harekette bulunur.

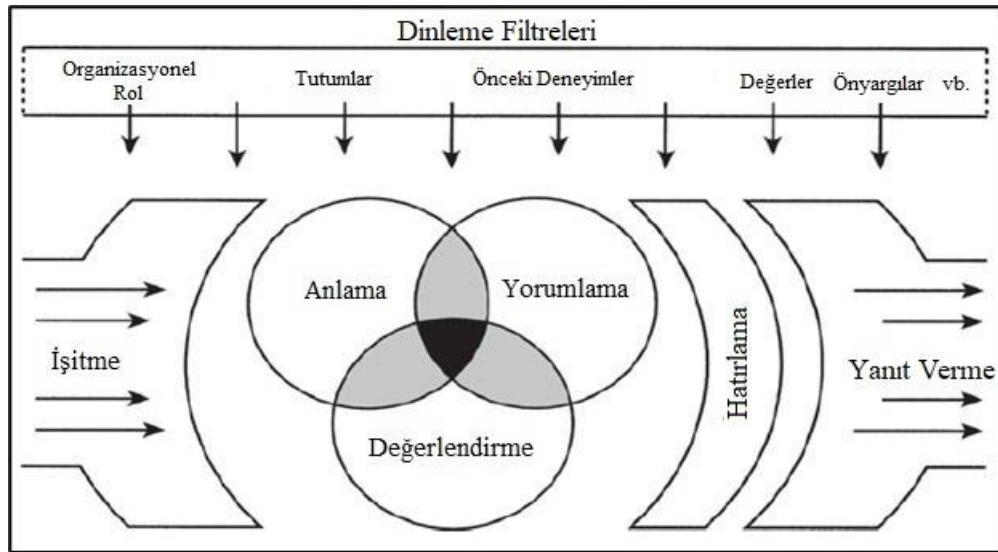
3. Bu mekanik özellikler çeşitli faktörler doğrultusunda maksimum tepki noktaları oluşturur. İşitme kılırları, baziler zarın hareketlerini algılar. Bir dizi sapma sonucunda elektrokimyasal olaylar zinciri başlar.

4. Sinyaller, koklear çekirdek adındaki aktarma istasyonuna aktarılır. Bilgi, birçok çekirdekten geçerek ön beynin işitsel bilgiyi işleyen bölümüne ulaşır.

Dinleme sürecinin ilk adımı olan işitme, doğumdan önce başlamakta, anne karnındaki bebekler Boyd ve Bee'ye (2014) göre gebeliğin son sekiz haftasında duyabilmektedirler. Dünyaya geldikten sonra, ilk aylarda kendi dillerinde aşına olmadıkları seslerin bile farkına varabilen bebekler, sonraki aylarda konuşmaları daha etkili analiz edebilirler (Cole & Flexer, 2020). Altı aylıkken tek tek sözcükleri kavramaya başlayan bebekler, genellikle bir sene içerisinde ilk sözcüklerini söyleyip ikinci seneden itibaren sözcükleri birleştirip kısa cümleler kurmaya başlarlar (Werker, 2012). Bireylerde işitmenin gelişimi on yaşında yetişkin seviyesine ulaşmaktadır (Johnson, Hannon, & Amso, 2005). Dinleme tecrübesi bireylerin dil gelişimini de önemli ölçüde etkilemektedir (Cole & Flexer, 2020). Dinleme becerisinin gelişimi bireyin günlük yaşamında ve akademik başarısı üzerinde etkili olmaktadır, bu açıdan yaşamın büyük bir bölümünü etkilediği söylenebilir.

### **2. 1. 1. 2. Dinleme Süreci**

Dinleme, esasında örtük, doğrudan incelenemeyen bir dizi süreci barındırmaktadır (Rost, 2011). Bu sebeple dinleme süreci modelleri de az ya da çok varsayıma dayalı olarak oluşturulmuşlardır (Adelmann, 2012). Alan yazını incelendiğinde, dinleme sürecini farklı başlıklar altında sınıflandıran araştırmalar olduğu görülmektedir. Güneş (2021) dinleme sürecindeki aşamaları işlem boyutunda belirterek (1) işitme aşamasında sözlü girdinin alınmasını, (2) anlama aşamasında dikkatin sözlü girdiye verilerek bu girdi içerisinde bir kısmının seçilip kavranmasını ve (3) zihinde yapılandırma aşamasında ise zihinde birtakım süreçlere tabi tutulan girdinin sonrasında zihne yerleştirilmesini belirtmekte ve bu aşamaların iç içe geçmiş bir şekilde uygulandığını ifade etmektedir. DeVito (2016) ise dinlemeyi; (1) iletiyi alma, (2) kavrama, (3) anımsama, (4) değerlendirme ve (5) cevap verme aşamalarından oluşan bir süreç olarak ifade etmektedir. Buna göre iletiyi alma aşamasında konuşmayı işitme, kavrama aşamasında konuşmacının fikir ve hislerini anlama, anımsama aşamasında konuşmayı hatırlama, değerlendirme aşamasında dinlenen iletiyi eleştirme ve cevap verme aşamasında konuşmacıya geri bildirimde bulunma durumu gerçekleşmektedir (DeVito, 2016). Brownell (1996) tarafından oluşturulan HURİER dinleme süreci modeli ise yaygın olarak bilinen ve kullanılan bir modeldir (Adelmann, 2012). Model Şekil 2'de gösterilmektedir:



Şekil 2. Hurier dinleme süreci modeli (Brownell, 1996, s. 12)

Model; işitme (hearing), anlama (understanding), hatırlama (remembering), yorumlama (interpreting), değerlendirme (evaluating) ve yanıt verme (responding) olmak üzere birbirleriyle bağlantılı altı basamaktan oluşmakta ve bu basamaklar şu şekilde açıklanmaktadır (Brownell, 1996):

1. İşitme: Dinlemenin fiziksel boyutu ve dikkat ile ilgili temel bilgileri içermektedir. Seslerin doğru bir şekilde algılanmasını ifade eder.
2. Anlama: Bu kısım dinlediğini anlama ile alakalıdır ve içsel yani zihinde gerçekleşen bir süreçtir.
3. Hatırlama: Duyulan iletilerin muhafaza edilmesi ve sonraki deneyimlere aktarılması açısından önemli olan bu aşama aynı zamanda bu iletilerin bellekte işlenmesini ifade eder.
4. Yorumlama: Bu kısım dinleyicinin, konuşmacının aktarmak istediği iletiyi yorumlarken sözlü ve sözsüz iletişimin unsurlarını dikkate almasını ifade eder.
5. Değerlendirme: Dinleyicinin, aktarılanları tarafsız bir şekilde analiz etmesini içeren bu aşamada, konuşmacının inandırıcılığı da gözden geçirilir.
6. Yanıt verme: Dinleme sürecinin önemli bir parçası olan bu aşamada etkili dinleyiciler dinleme maksadını ve iletişimi gözden geçirerek uygun bir tepkide bulunurlar.

## 2. 1. 2. Dinlediğini Anlama Becerisi

İletişim becerilerinde anlamanın dinlediğini ve okuduğunu anlama olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Dinlediğini anlama, basit hâliyle sözlü metinleri anlamlandırma becerisi (Hogan, Adlof, & Alonzo, 2014) ya da konuşmacının aktardığı iletiyi ön bilgiler ve bağlama ait ipuçlarından hareketle kavraması (O'Malley & Chamot, 1989) olarak ifade edilebilir. Okuduğunu ve dinlediğini anlama esasında kavrama üzerine kurulu olsa da birbirlerinden farklıdırlar (Hamzadayı, 2021a). Uzun bir zaman boyunca okuduğunu ve dinlediğini anlama için genel bir yapının olduğuna inanılmış

ancak artık dinlemenin tek başına bir beceri alanı olduğunun anlaşılması dinlediğini anlamının okuduğunu anlamadan farklı beceriler gerektirdiğini ortaya çıkarmıştır (Osada, 2004). Bu durum, dinlediğini anlamının dil becerilerini kolaylaştırması sebebiyle dilin en göze çarpan kısmı olarak görülmesine yol açmıştır (Ünveren, 2020). Anlama, yaygın bir şekilde dinlemenin temel hedefi olarak ele alınmakta hatta birçok kişi tarafından dinlemenin tek hedefi olduğu düşünülmektedir (Rost, 2011). Bu doğrultuda dinleme becerisinde temel amacın dinlediğini anlamlandırmak olduğu ve bu kavramın üzerinde birçok farklı faktörün etkili olduğu söylenebilir. Bu faktörler arasında dikkat, çalışma belleği, sözcük bilgisi, çıkarım yapma ve arka plan bilgisi sayılabilir (Daneman & Merikle, 1996; Hogan vd., 2014; Lorch vd., 2000).

1. *Sözcük bilgisi*: Bireyler anlama becerileri yoluyla sözcük hazinesini geliştirmekte ve gelişen bu sözcük hazinesi anlama becerilerinin daha etkin bir şekilde kullanımına olanak sağlayabilmektedir (Gökçe, 2020). Sözcük hazinesi, sözlü metnin anlaşılması açısından önem taşımakta (Braze, Tabor, Shankweiler, & Mencl, 2007), dinleme esnasında anlamı bilinmeyen sözcüklerin sayısının fazla olması dinleyicinin odaklanmasını güçleştirmektedir (Doğan, 2020). Bireyin dinlediği metindeki sözcüklere aşina olması metni daha kolay anlamlandırmasını sağlamaktadır.

2. *Dikkat*: Dinlediğini anlama, dikkatin verilmediği durumlarda yetersiz kalmaktadır. Dinleme etkinliklerinde dikkat eksikliği yaşayan bireylerin zayıf kaldığı çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Jiang & Farquharson, 2018; McInnes, Humphries, Hogg-Johnson, & Tannock, 2003). Dinleme sürecinin en önemli basamağı olan dikkat, iletinin dinleyici için önemi, konuşmacının dış görünüşü ve pozisyonu, konuşmanın bağlamı, devamlılığı, yoğun ve doğru olmasından etkilenebilmektedir (Akyol, 2021). Bu sebeple dinlediği metne odaklanan bireylerin metni daha kolay kavrayacağı düşünülmektedir.

3. *Çalışma belleği*: Bireylerin düşüncelerini barındıran, düzenleyen ve yönlendiren bir yapı olması yönüyle bilişin motoru olarak ifade edilen çalışma belleği (Oberauer, 2017) birtakım bilişsel süreçleri içermesi açısından dinleme becerisi için kritik bir öneme sahiptir (Sakai, 2018). Dinleme sürecinde çalışma belleği; sözlü iletinin alınması, buradan çeşitli işlemlerin gerçekleştirilmesi amacıyla bilişsel süreçlere aktarıldığı kısmı ifade eder (Bayat, 2021) ve bu yönüyle dinlediğini anlama becerisi ile ilişkilidir (Florit, Roch, Altoè, & Levorato, 2009; Kim, 2016). Bu açıdan çalışma belleği bireyin dinlediği iletilerin anlamlandırılmasında önemli rol oynamaktadır.

4. *Çıkarım yapma*: Çıkarım yapma aktarılan metindeki boşlukları bireyin kendisinin doldurmasını ifade etmekte, daha fazla sayıda doğru çıkarım yapan bireylerin anlama becerileri açısından daha üst düzeyde yer aldıkları bilinmektedir (Hogan vd., 2014). Dinlediğini anlama açısından düşünüldüğünde ise çıkarım yapmak dinlediğini anlamayı kolaylaştırmakta, dinlediğini anlama açısından tecrübe kazanan bireyler de zamanla çıkarım yapma yeteneklerini geliştirmektedirler (Lynch vd., 2008'den aktaran Lepola, Lynch, Laakkonen, Silvén, & Niemi,

2012). Bu açıdan dinleme becerisi ile çıkarım yapma becerisinin gelişiminin birbirini karşılıklı olarak beslediği görülmektedir.

5. *Arka plan bilgisi:* Dinlenen metni yeterli düzeyde anlayabilmek için dinleyicinin sahip olduğu arka plan bilgisi de gerekli olmakta, dinleyiciler bu bilgi ile aynı metinden farklı anlamlar çıkarabilmektedirler (Rost, 2011). İşitilenlerin anlamlandırılmasında bireyin önceden sahip olduğu bilgilerin bu kompleks süreç için etkili olacağı düşünülmektedir (Nurpahmi, 2015). Dinlenen metnin daha öncesinde aşına olunan bir konuyla ilgili olması durumunda da bireyin ön bilgilerinden hareketle daha kolay anlam kurabileceği düşünülmektedir.

### 2. 1. 3. Dinleme Eğitimi

Dinleme eğitimi ile toplumsal alanda iletişim kurma açısından daha yetkin bir seviyeye gelmek, bireysel ve akademik açıdan başarılı olmak amacıyla yöntem, teknik ve stratejiler kullanılarak bu becerinin geliştirilmesi ifade edilmektedir (Şengül, 2020). Ancak Akyol'a (2021) göre dinleme, sınıf ortamında genellikle öğretmenin ya da farklı bir kimsenin konuşmalarını dinleme üzerine kurulu olduğundan öğrencilerin dinleme becerileri aktif hâle gelmemekte, öğrenciler dinleme eğitiminden tam anlamıyla yararlanamamaktadırlar. White (2006) da çocuklara verilen dinleme eğitiminin okuma ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde bir araç olarak görülme meylinin olduğunu ifade etmektedir. Oysaki eğitim ortamlarının öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır. Doğan (2020) öğrencilere etraflarında bulunan sözlü kaynaklara karşı farkındalık kazandırılması ve geliştirilmesinin dinleme eğitiminde temel unsuru oluşturduğunu belirtmektedir. Ungan'a (2014) göre dinleme etkinliklerinin öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi onların hazır bulunmuşlukları, dikkatleri ve öğretmenin rehberliğine bağlı olup öğrencinin dinlemeye karşı güdülenmesi, dikkatinin sözlü metinden başka bir uyarana çekilmemesi ve öğretmenin de etkili bir dinleyici olarak onlara kılavuzluk yapması gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin becerinin öğrenciler için faydalı olduğuna inanmaları ve dinleme ile ilgili teorik ve yöntemsel bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Colognesi, 2021). Bunların dışında öğrencilerin dinleme etkinliği sırasında dinleme stratejilerini kullanma düzeyleri de önemlidir. Nitekim dinleme sürecinde stratejilerin kullanımı, dinlediğini anlamada başarı sağlamaktadır (Bayat, 2021). Gündüz ve Şimşek (2014) dinleme eğitimde dikkate alınması gereken noktaları aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- Dinleme eğitiminde odak noktası anlama ve anladığını aktarma olmalıdır. Öğrencilerden metni dinledikten sonra metne yönelik soruları yanıtlamaları istenmelidir.
- Dinleme metinlerinin hacmi sınıf seviyesi göz önüne alınarak belirlenmeli, öğrencilere metnin tamamı ya da çeşitli bölümleri dinletilmelidir.
- Dinledikleri bir hikâyenin bölümlerini tespit etmeleri istenebilir.
- Dinledikleri bir metinden yola çıkarak bir metin oluşturmaları istenebilir.

- Çeşitli türlerden bölümler dinletilerek öğrencilere açıklattırılabilir.
- Metni dinledikten sonra başlık belirlemeleri istenebilir.
- Öğrencilerin dinledikleri betimleme cümlelerinde hangi sözcük türlerinin daha yoğun yer aldığını bulmaları istenebilir.
- Öğrencilerden bir metindeki hataları bulmaları istenebilir.
- Dinledikleri metinlerin türü tahmin ettirilebilir.

Aynı zamanda dinleme etkinlikleri tekdüze olmaktan çıkarılıp öğrencilerin ilgisini çekecek uygulamalar yapılmalı, bu etkinlikler ve uygulamalarda kullanılan dinleme metinleri seçilirken birtakım nitelikler göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim dinleme eğitimi, metinler aracılığıyla yürütülmektedir (Melanlıoğlu, 2013). Bu sebeple dinleme metinlerinin ve etkinliklerinin yeterli düzeyde olması, nitelikli bir dinleme eğitimi için gereklidir (Gündoğdu, 2011). Doğan (2020) da sınıf seviyesinin yanında, anlamı bilinmeyen sözcükler, metindeki cümlelerin uzunluğu, iletilerin açıklığı gibi unsurların da göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Dinleme metinlerinin uzunluğu belirlenirken metin türü de göz önünde bulundurulmalı, bilgilendirici metinler anlamlandırmanın daha güç olması sebebiyle daha kısa seçilmelidir (Aydın & Pehlivan, 2021). Dinleme metinleri ve etkinliklerinin öğrencilerin ilgilerini artıran, hazır bulunuşluklarına uygun olması öğrencilerin dinleme kaygılarını da azaltabilmektedir (Yıldız, 2021). Aynı zamanda dinleme metinleri ile öğrencilerin söz varlığının da geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Aytan, Güneş, & Uysal, 2018). Dinleme metinleri kullanılarak yapılan etkinlikler sonrasında öğrencilere metne yönelik sorular sorulmalı (Şahin & Aktar, 2020), öğrencilerin metni anlama düzeyleri ölçülmelidir. Öğrencilere verilen dinleme eğitiminin bu beceride yetkinliği artırıp artırmadığını belirlemek için ölçme ve değerlendirmeye gereksinim vardır (Çalıcı & Aytan, 2020). Dinleme sürecinin somut olmaması bu becerinin değerlendirilemeyeceğine yönelik yanlış düşüncelerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Melanlıoğlu, 2012). Doğan (2020), birçok öğretmenin dinleme becerisinin değerlendirilemeyeceğini ya da değerlendirme hususunda bir bilgisi olmadığını belirterek bu becerinin ihmal edilmemesi için ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu becerinin süreç içerisindeki değişiminin elle tutulur bir şekilde belirlenmesi ve bu sürecin izlenmesi gereklidir (Gündüz & Şimşek, 2014). Dinleme becerisi doğrudan gözlemlenemese de öğrencinin dinleme sürecinde gerçekleştirdiği dinleme etkinlikleri gözlemlenebilir (Rost, 2011). Bu etkinlikleri değerlendirme amacıyla birçok araç kullanılabilir. Ancak dinleme becerisini değerlendirmede geleneksel araçların yanında alternatif araçlar da kullanılmalıdır zira bu alternatif araçlarla öğrencilerin üst düzey becerileri ölçülebilir (Tabak & Göçer, 2014). Bu süreçte “açık uçlu, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ya da kısa cevaplı sorulardan meydana gelen geleneksel ölçme araçlarından yararlanılabileceği gibi akran değerlendirme, proje, kavram haritaları, portfolyo gibi alternatif ölçme araçlarından yararlanılabilir” (Sevim, 2020, s. 309).

Böylelikle öğrencilerin bu süreçte dinleme becerilerindeki değişim gözlemlenebilir. Nitekim nitelikli bir dinleme eğitiminin gerçekleşip gerçekleşmediği ölçme ve değerlendirme ile ortaya çıkarılabilir.

## 2. 1. 4. Dinleme Öz Yeterliği

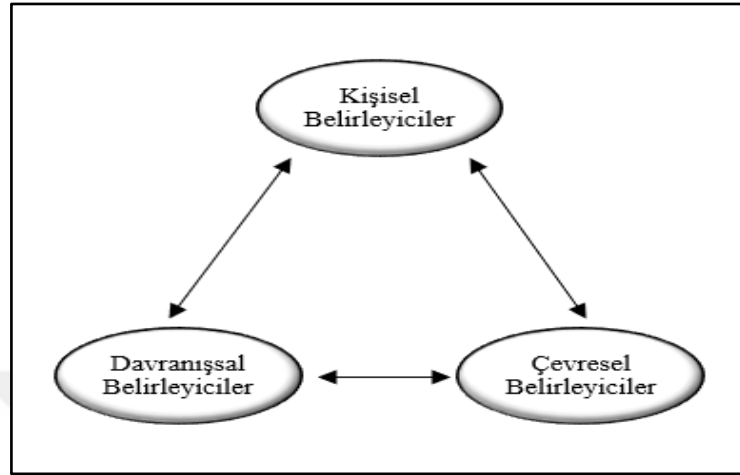
Bireyin kendi hakkında belli bir alandaki algıladığı yeteneği olarak tanımlanan (Bong & Clark, 1999) ve bireylerin motivasyon ve eylemlerinin büyük bir bölümünü meydana getiren aynı zamanda hayatlarını şekillendirebilecek davranışlar üzerinde etkisi olan (Arseven, 2016) öz yeterlik kavramı, Türkçe eğitiminde de önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin genel olarak Türkçe dersine karşı algıladıkları yeteneklerinin yanında dört temel dil becerisine karşı olan algılarının yeterli düzeyde olması onların algıladıklarını kavrama ve aktarma konusunda yetkin bireyler olmalarını sağlayacaktır. Dinlediğini anlama başarısı üzerinde etkili duyuşsal faktörlerden biri olan öz yeterlik, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında yer alan önemli kavramlardan biridir.

### 2. 1. 4. 1. Sosyal Bilişsel Kuram

Öğrenme etkinliğinin 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar koşullanma kuramları tarafından açıklandığı, bu tarihten itibaren bilişsel kuramların davranışçı kuramlar karşısında güçlenmeye başladığı ve bugün dahi bu etkinin devam ettiği görülmektedir (Schunk, 2014). Albert Bandura tarafından savunulan sosyal bilişsel kuram, kaynağını 1940'larda ortaya atılan sosyal öğrenme kuramından almış, gözlem yoluyla öğrenmenin ilk isimlerinden olan Millerd ve Donald, öğrenmenin iyi düzeyde motive olduğunda gözlemlenen davranışın taklit edilmesiyle ve taklit edilen davranışın sonrasında pekiştirilmesiyle gerçekleşebileceğini savunmuşlardır (Dimopoulou, 2012; Miller & Dollard, 1941). Bandura onların *Sosyal Öğrenme ve Taklit* adlı kitabından etkilenmiş fakat taklit yerine gözlemi vurgulayarak gözlem yoluyla öğrenmenin davranışın taklit edilmesi kadar basit bir iş olmadığını ifade etmektedir (Senemoğlu, 2012). Ona göre öğrenme bireylerin çevrelerindeki bireylerin eylemlerini ve bu eylemlerin sonuçlarını gözlemlemesiyle gerçekleşmektedir (Bandura, 1986). Önceleri sosyal öğrenme kuramı olarak bilinen kuram, Bandura tarafından bellek, dil, düşünce üretme, davranışların neticelerini kestirme ve değerlendirme gibi bilişsel süreçlerin eklenmesiyle geliştirilip sosyal bilişsel kuram olarak ifade edilmiştir (Malone, 2002). Buna göre Bandura, öğrenmeyi bilişsel, çevresel ve davranışsal etmenlerden hareketle açıklamakta (Bandura, 1991), öğrenme süreci ve içerdiği çoklu faktörler arasındaki ilişki, kuramının en önemli kısmını oluşturmaktadır (Middleton, Hall, & Raeside, 2019). Sosyal bilişsel kuramın temel ilkeleri şu şekilde ifade edilmektedir:

1. *Karşılıklı belirleyicilik*: Bu teoride birey, çevre ve davranış ile ilgili etmenler arasındaki devingen bir etkileşim insan işleyişini açıklamaktadır (Burney, 2008). Her bir etmen diğerlerini etkileyebildiği gibi aynı zamanda diğer etmenlerden etkilenebilmektedir (Özmete & Hira, 2011). Söz

gelimi bireyin davranışının sonucuna getirdiği yorum onun çevresi ve ona ait bireysel unsurlar üzerinde etkili olmakta, bu da sonraki davranışlarını etkilemektedir (Pajares & Usher, 2008). Sosyal bilişsel kuramda üçlü karşılıklı nedensellik Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Sosyal bilişsel kuramda üçlü karşılıklı nedensellik (Bandura, 1978, s. 345)

2. *Sembolleştirme kapasitesi*: Dışsal faktörler bireylerin eylemleri üzerinde doğrudan değil, bilişsel süreçler aracılığıyla etki bırakmaktadır (Bandura, 2001). Bandura (1989; 1994) bireylerin tecrübelerini gözlemleyerek resim, ses vb. şekilde sembolleştirdiğini, bu sembollerin bilişsel modellere dönüştürülerek ileriki davranışları etkilediğini ifade etmektedir.

3. *Öngörü kapasitesi*: Bandura (1989) öngörü kavramını, bireylerin kendilerini güdülemelerini ve ilerideki davranışlarına yön vermelerini sağlayan bir kapasite olarak ifade etmektedir. İleride gerçekleşebilecek olaylar öncesinde tahmin edilerek güdüleyici ve davranışı yönlendirecek güce dönüştürülür, böylece öngörü yaşanan deneyimleri beyinde kodlama ve bu doğrultuda gelecek ile ilgili planlar yapma becerisi olarak düşünülebilir (Bandura, 1986; 1989).

4. *Dolaylı öğrenme kapasitesi*: Bireyler kendi tecrübelerinin yanında diğer insanları gözlemleyerek de öğrenirler (Akbaba, 2021). Aliyev'e (2020) göre "dolaylı öğrenme olmasaydı, insan kendi deneyimleriyle çok sınırlı bilgilere sahip olurdu" (s. 416). Bandura (1977) insan öğrenmelerinin büyük bir kısmının modelin eylemlerini ve bu eylemlerin sonuçlarının gözlemlenerek öğrenildiğini ifade etmektedir.

5. *Öz düzenleme kapasitesi*: Bu kapasite, bireylerin duygu, düşünce ve eylemlerini kontrol etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Cameron & Webb, 2013). Öz düzenleme aynı zamanda içsel durumların veya tepkilerin değiştirilmesini içine almaktadır (Vohs & Baumeister, 2004). Birey yaptığı eylemi dışsal süreçleri değil, kendi kriterlerini göz önünde bulundurarak değerlendirmekte, kendini ödüllendirmekte veya cezalandırmaktadır (Bandura, 1997; Slavin, 2018).

6. *Öz yansıtma kapasitesi*: Öz yansıtma, anlam ve önemlerini belirlemek için bireylerin fikirleri ve tecrübeleri üzerinde düşünmeleri şeklinde açıklanabilir (Seifert & Sutton, 2009, s. 201). Bandura (2001) bireylerin sadece davranışın aracısı değil, aynı zamanda inceleyicisi olduğunu ve hayatlarını etkileyen olayları kontrol etme yeterliğine duydukları inanç kadar etkili başka bir güç olmadığını ifade etmektedir.

### 2. 1. 4. 2. Öz Yeterlik

Öz yeterlik Bandura (1986) tarafından “insanların belirlenmiş performans türlerini elde etmek için gerekli olan eylemleri organize etme ve yürütme yeteneklerine ilişkin yargıları” olarak ifade edilmiş (s. 391), daha sonra Wood ve Bandura (1989) kavramı “kişinin durumsal talepleri karşılamak için gereken motivasyonu, bilişsel kaynakları ve eylem biçimlerini harekete geçirme yeteneklerine ilişkin inançları” şeklinde genişletmiştir (s. 408). Sosyal bilişsel kuramda öz yeterlik kavramı, davranış üzerinde etkisi olan önemli bir unsurdur. Öz yeterlik kavramının kuramdaki yerini, Luszczynska ve Schwarzer (2015) davranışı etkileyen faktörlerden biri olması şeklinde ifade etmektedir. Öz yeterlik algısı, Bandura’ya (1997) göre doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözlü ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlar olmak üzere dört farklı kaynaktan beslenmektedir.

1. *Doğrudan Deneyimler*: Önceki deneyim ve performansların sonucunda yapılan yorum etkili kaynaktır (Bandura, 1997). Bireyler, önceki deneyimleri hakkında yorum yaparak bir değerlendirmede bulunurlar, bu da onların gelecek etkinliklerde bulunma becerilerine dair inançlarını etkiler (Pajares, 2002). Başarılı performansın öz yeterliği artırma, başarısız performansın ise azaltma gücü bulunabilir (Bandura, 1997; Schunk & Usher, 2012). Bu doğrultuda önceki performansı başarıya ulaşan bireylerin sonraki performanslarına dair kendilerine yönelik duydukları güvenin yüksek olacağı, tam tersi durumda ise bu güvenin azalacağı söylenebilir.

2. *Dolaylı Deneyimler*: Bireyler, bir sosyal modeli hatta kendilerini bir görevi yaparken gözlemleyerek dolaylı deneyim elde ederler (Morris, Usher, & Chen, 2017). Dolaylı deneyimler, bireyin kendi performansları kadar etkili değildir ancak yine de bir model gözlemek bilhassa yeni bir beceri edinmeye çalışmak ya da kısıtlı becerileri geliştirmek açısından fayda sağlamaktadır (Alderman, 2004). Bu doğrultuda bireyin gözlemlediği modelin, öz yeterliği artırma ya da azaltma gücü bulunmaktadır.

3. *Sözlü İkna*: Sözlü ikna, bireylerin bir görevi yapma kabiliyeti bulunduğuna ikna edilmesidir (McKay, Lovelace, & Howard, 2018). Bandura (1997), sözlü iknanın tek başına öz yeterliği artıracak kadar güçlü bir kaynak olmasa da gerçekçi ve pozitif değerlendirmenin kendi kendini değiştirmeye katkıda bulunabileceğini ifade etmektedir.

4. *Fizyolojik ve Duygusal Durumlar*: Bireylerin belirli durumlara karşı gösterdikleri bedensel ve duygusal reaksiyon, yetenekleri hakkındaki algılarını etkilemektedir (Bandura, 1997). Etkili duygusal reaksiyonlar, bireyin başarısına dair bilgi verebilir (Joët, Usher, & Bressoux, 2011).

Fizyolojik durumlar ise bilhassa bedensel kuvvet ve dayanıklılığa ihtiyaç olunan etkinliklerde etkisini göstermektedir (Hendricks, 2016). Sonuç olarak bireye ait fizyolojik ya da duygusal durumların, öz yeterliği artırma ya da azaltma gücü bulunmaktadır.

### 2. 1. 4. 3. Öğrenme ve Öz Yeterlik

Öz yeterlik inancının üzerinde etkili olduğu alanlardan biri de öğrenme ve akademik başarıdır (Schunk, 2014). Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sahip oldukları öz yeterlik algısının, akademik hedefleri ve başarıları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Öz yeterliğin, öğrencilerin performans düzeyi ve harcadıkları enerji üzerinde de belirleyici etkisi vardır (Hammond & Feinstein, 2005). Eğitimde öz yeterlik, öğrencilerin sınavlardan yüksek not alma ya da başarılı bir öğrenci olma gibi hedeflere ve başarıya ulaşmaya ilişkin inançları ile ilişkilidir (Soland & Sandilos, 2021). Öz yeterlik, öğrencilere başarıyı özendirecek yetenek ve tutumları sağlamaktadır (Alhadabi & Karpinski, 2020). Altun ve Aykaç (2009'dan aktaran Aydın & Demir-Atalay, 2015) yüksek ve düşük öz yeterliğe sahip öğrencilerin özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir (s. 20):

Tablo 1. Yüksek ve Düşük Öz-Yeterlik Algısına Sahip Öğrencilerin Özellikleri

Yüksek Öz Yeterlik Algısına Sahip Öğrenci Özellikleri	Düşük Öz Yeterlik Algısına Sahip Öğrenci Özellikleri
Zor görevleri tehdit olarak değil, mücadele edilecek görevler olarak algılar.	Zor görevleri kişisel tehdit olarak algılar.
Kendilerine sunulan görevlere olan ilgileri yüksektir.	Kendisine sunulan görevlere olan istekleri çok azdır.
Kendisine ilgi çekici ve çaba harcamayı gerektiren hedefler belirler.	Kendisinde fazla çaba gerektirmeyen, çok küçük hedefler belirler.
Aksiliklerle karşılaşınca çabalamayı artırır.	Aksiliklerle karşılaşınca çabuk pes eder.
Zorluklarla karşılaşınca görev odaklı kalır ve stratejik düşünür.	Zorluklarla karşılaşınca aksilikler ve başarısız olma ihtimali üzerinde yoğunlaşır.
Başarısızlıklarını yetersiz çabaya ve bilgi eksikliğine bağlar.	Başarısızlıkları kişisel eksikliklere bağlar.
Başarısızlık karşısında özyeterliğini çabuk toparlar.	Başarısızlık karşısında özyeterliğini yeniden kazanmakta zorlanır.
Stres kaynaklarına güvenle yaklaşır ve onların üzerinde kontrol oluşturur.	Kolaylıkla strese yenik düşer.
Başarılı sonuçlar umar.	İyi performans sergilemeyi ummaz, olumsuz inançlara sahip olmayı umduğu için yeteneklerine uygun seviyede performans gösteremez.

Öz yeterlik algısı düşük olan öğrenciler, akademik anlamda başarılı olamamakta, bu durum da öğrencilerin psikolojilerini olumsuz etkileyerek öğrenilmiş çaresizlik ve kendi kendini gerçekleştiren kehanet durumlarını ortaya çıkarmaktadır (Margolis & McCabe, 2006). Bunun yanında Linnenbrink

ve Pintrich (2003), öğrencilerin öğrenmeye katılımlarının öz yeterlik algısı tarafından davranışsal, bilişsel ve motivasyonel açıdan etkilendiğini belirtmektedir. Alan yazınında öğrencilerin sahip oldukları öz yeterlik algılarının, okulda çeşitli derslerdeki başarılarını etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu doğrultuda, öz yeterliği yüksek öğrencilerin fen (Aktamış, Kiremit, & Kubilay, 2016), matematik (Öztürk & Kurtuluş, 2017), sosyal bilgiler (Doğan, Beyaztaş & Koçak, 2012) ve Türkçe (Er & Hayran, 2021) derslerindeki akademik başarılarının da yüksek olduğu belirtilmektedir.

#### **2. 1. 4. 4. Dinleme Becerisi ve Öz Yeterlik**

Dinleme becerisi fiziksel, duyuşsal birçok faktörden etkilenmektedir. Yıldız (2021) duyuşsal açıdan dinlemeye karşı pozitif tavır sergilemenin bu etkinliğin gerçekleştirilmesi üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir. Dinlemenin duyuşsal boyutunda yer alan kavramlardan biri de öz yeterliktir. Dinleme öz yeterliği Graham (2011) tarafından bireylerin dinlediklerini anlamaya yönelik güvenleri olarak ifade edilmekte, Yıldız (2021) ise kavramı “bireyin dinleme eylemini etkili biçimde gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine yönelik inancı olarak” tanımlamaktadır (s. 41). Dinleme öz yeterliği kavramının anlamlarından hareketle bireyin kendine ait yeterlik algısının dinlediğini anlama başarısı için gerekli olduğu düşünülmektedir. Zira bu inancın düşük olduğu durumlarda öğrencilerin etkili bir dinleme etkinliğinde bulunmaları beklenemez. Dinleme öz yeterliği, konuşmacının aktardığı kelime, anlam ve iletiler üzerinde tam ve eleştirel bir perspektiften değerlendirme yapmayı gerektirmektedir (Yalap & Gazioğlu, 2023). Aynı zamanda insanlar arasında doğru bir etkileşimin gerçekleşebilmesi açısından önem taşımaktadır (Maden, 2020). Alan yazınında dinleme öz yeterliğinin dinlediğini anlama performansını zayıf ya da güçlü şekilde yordadığını tespit eden çalışmaların bulunması (Du & Man, 2023; Mills, Pajares, & Herron, 2006) da dinleme öz yeterliğinin yüksek olmasının öğrencilerin dinlediklerini anlama becerilerini geliştirebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin dinleme öz yeterliklerinin yüksek olması, dinlediklerini anlama sürecinde güçlükler karşısında gayret göstermelerini sağlar, düşük olması ise herhangi bir gayret göstermemelerine sebep olur (Yıldız, 2021). Bunun yanında dinleme öz yeterlik algısı güçlü olan öğrencilerin dinleme sürecinde başarmak için daha fazla inanca sahip oldukları, öz yeterlik algısı düşük olan öğrencilerin ise dinleme faaliyetlerinden kolaylıkla bunalacağı söylenebilir (Uğur & Türkel, 2021). Aydın vd. (2015) dinleme becerisinin geliştirilmesinde geri bildirim, öz değerlendirme, öz düzenleme ve öz yeterliğin etkili olduğunu belirtmekte aynı zamanda bireyin dinleme etkinliğine yönelik değerlendirmede bulunup yeterlik algısı oluşturması gerektiğini ifade etmektedirler. Dinleme öz yeterlik algısının dinleme başarısı üzerindeki etkisi göz önüne alındığında öğrencilerin dinleme öz yeterliklerinin geliştirilmesinde sınıf içi çalışmalar etkili olabilir. Yıldız (2021) öğrencilerin dinleme öz yeterliklerini artıracak birtakım uygulamalar önermiştir:

- Öğrencilerin dinleme öz yeterlik seviyeleri tespit edilmeli, yeterli seviyede olmayan öğrenciler için bu duruma yol açan faktörler bulunmalı, etkinlikler de bu doğrultuda hazırlanmalıdır.
- Öğrencinin ilgi alanı doğrultusunda hacmi ve yapısı şekillenen sözlü metin türlerini kapsayan etkinlikler yapılmalıdır.
- Etkinlikler kolay seviyeden başlatılıp öğrencilere yapıcı dönütlerde bulunulmalıdır.
- Öğrenci ve velilere öğrenci öz yeterliğiyle alakalı geri bildirimler verilerek okul ortamı haricinde öz yeterliğe yönelik faaliyetler gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.

Tablo 2’de alan yazınında dinleme öz yeterliğine yönelik yapılan bazı çalışmalar kronolojik olarak sıralanmış ve çalışmanın amacı, yöntemi, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, çalışma grubu, çalışmanın sonuçları ve sunulan öneriler başlıkları altında özetlenmiştir.



Tablo 2. Dinleme Öz Yeterliğinin Araştırıldığı Çalışmalar

Yazar	Amacı	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Çalışma Grubu	Sonuçlar	Öneriler
Rahimi ve Abedi (2014)	Dinleme öz yeterliğinin ve bunun dinleme stratejileri üstbilişsel farkındalığıyla ilişkisinin incelenmesi	Belirtilmemiş	İngilizce Ön Hazırlık Sınavı, İngilizce Dinleme Öz Yeterlik Anketi, Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi	371 lise öğrencisi	Dinleme öz yeterliği ile dinleme stratejilerine ilişkin üstbilişsel farkındalık arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.	Belirtilmemiş
Kassem (2015)	Dinleme stratejisi kullanımının, dinleme stratejisi kullanımı ile dinlediğini anlama ve dinleme öz yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi	Belirtilmemiş	Dinlediğini Anlama Testi, Dinleme Stratejileri Anketi ve Dinleme Öz Yeterlik Anketi	İngilizce eğitimi alan 84 üniversite ikinci sınıf öğrencisi	Dinleme stratejilerinin dinlediğini anlama ve dinleme öz yeterliği ile arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu ve sosyo-duyuşsal stratejiler dışında, yüksek sıklıkta strateji kullanan öğrencilerin dinlediğini anlamada ve dinleme öz yeterliğinde daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir.	İleride yapılacak çalışmaların daha geniş örneklem üzerinde gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.
Rahimirad ve Zare-ee (2015)	Üstbilişsel strateji eğitiminin yabancı dil olarak İngilizce öğrencilerinin dinleme öz yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi	Yarı deneysel desen	Dinleme öz yeterlik ölçeği, IELTS sınavı	60 kadın lisans öğrencisi	Üstbilişsel strateji eğitiminin yabancı dil olarak İngilizce öğrencilerinin dinleme öz yeterliklerini geliştirdiği tespit edilmiştir.	Üstbilişsel stratejilerin dinleme öz yeterliliği üzerindeki etkisine ilişkin yapılacak çalışmalarda her iki cinsiyetin dâhil edilebileceği ve daha büyük örneklem büyüklüğü çalışabileceği ifade edilmiştir.
Demir (2017)	Dinleme ve konuşma becerisi arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve dinlemenin konuşma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi	Tarama modeli	Konuşma öz yeterlik ölçeği, dinleme öz yeterlik ölçeği	171 beşinci sınıf, 163 altıncı sınıf, 162 yedinci sınıf, 162 sekizinci sınıf öğrencisi	Dinleme öz yeterliğinin konuşma öz yeterliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu, ebeveynlerin eğitim seviyeleri ve kitap okumaya ayrılan süre yükseldikçe öğrencilerin sözlü iletişim becerileri ve öz yeterliklerinin de yükseldiği ancak televizyon ve bilgisayarla geçirilen zamanın öz yeterlik üzerinde negatif etkisi olduğu belirlenmiştir.	Belirtilmemiş

Tablo 2'nin devamı

Yazar	Amacı	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Çalışma Grubu	Sonuçlar	Öneriler
Ürün-Karahan (2018)	Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme öz yeterlikleri ile dinleme ve konuşma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi	İlişkisel tarama yöntemi	Konuşma kaygısı ölçeği, dinleme kaygısı ölçeği, dinleme öz yeterlik ölçeği	120 Türkçe öğretmeni adayı	Adayların dinleme öz yeterlik, dinleme kaygı ve konuşma kaygılarının yüksek olduğu ve değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.	Öğretmen adaylarının becerilere yönelik derslerde uygulamalar yapmaları sağlanmalı, bireysel ya da psikolojik eksikleri ele alınmalıdır.
Demircan ve Aydın (2019)	Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz yeterliklerini çeşitli değişkenlerine göre incelenmesi	İlişkisel tarama yöntemi	Dinleme öz yeterlik ölçeği	284 altıncı sınıf, 304 yedinci sınıf, 160 sekizinci sınıf öğrencisi	Kız öğrencilerin dinleme öz yeterliği konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri, sınıf seviyesi ele alındığında 8. sınıf öğrencilerinin en düşük öz yeterliğe sahip olduğu ve ebeveyn eğitim seviyesinin yüksek olmasının dinleme öz yeterliğinin yüksek olmasıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.	Öğrencilerin dinleme öz yeterliklerini geliştirecek çalışmalara yer verilebileceği, dinleme öz yeterliği üzerinde gelişim dönemlerinin etkisi göz önüne alınarak dinleme etkinlikleri hazırlanabileceği ifade edilmiştir.
Uğur (2019)	Dinleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin dinleme öz yeterliklerine ve dinleme başarılarına olan etkisinin belirlenmesi	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	Dinlediğini anlama testleri, dinleme öz yeterlik ölçeği	60 yedinci sınıf öğrencisi	Dinleme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin sahip olduğu dinleme öz yeterlik algıları ile dinleme başarılarını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.	Dinleme stratejilerinin diğer dil becerileri üzerindeki etkisinin incelenebileceği, öğretmenlere bu konu ile ilgili eğitimler verilebileceği ve dinleme etkinliklerinin dinleme stratejilerini kullanmaya yönelik olarak hazırlanabileceği belirtilmiştir.
Fathi vd. (2020)	Dinleme stratejileri öğretiminin ikinci dil dinlediğini anlama becerisi, dinleme kaygısı ve dinleme öz yeterliği üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi	Yarı deneysel desen	Uluslararası İngilizce Dil Test Sistemi'nin dinleme bölümü, Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği ve İkinci Dil Dinleme Öz Yeterlik Anketi	52 İngilizce ana dal öğrencisi	Dinleme stratejisi öğretiminin öğrencilerin dinlediklerini anlama becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin ikinci dilde dinleme kaygılarını azalttığı ancak öğrencilerin ikinci dilde dinleme öz yeterliklerini önemli ölçüde geliştiremediği belirlenmiştir.	Genel ve akademik öz yeterliğin ikinci dilde dinleme öz yeterliği üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalar yapılabileceği ifade edilmiştir.

Tablo 2'nin devamı

Yazar	Amacı	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Çalışma Grubu	Sonuçlar	Öneriler
Milliner ve Dimoski (2021)	Strateji öğretiminin, İngilizceyi düşük düzeyde öğrenenlerin dinlediğini anlama ve dinleme öz yeterliği üzerindeki etkisinin belirlenmesi	Yarı deneysel yaklaşım	TOEIC sınavı, Dinleme Kelime Dağarcığı Düzeyleri Testi, dinlediğini anlama testleri, eğitim sonrası anketi	Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 129 öğrenci	Öğrenciler eğitim programını pozitif karşılamış, ikinci dilde dinleme açısından daha öz güvenli davranmışlardır ancak düşük yeterliğe sahip yabancı dil olarak İngilizce öğrencilerinin dinleme performanslarının artmasına yönelik güçlü kanıtlar bulunamadığı tespit edilmiştir.	Çalışmanın argümanlarını derinlemesine incelenmesi için daha fazla deneysel veriye ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir.
Azizoğlu (2022)	Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme öz yeterliklerinin incelenmesi	Betimsel tarama	Eleştirel Dinleme/İzleme Özyeterlik Ölçeği	554 ortaokul öğrencisi	Öğrencilerin eleştirel dinlemeye ilişkin öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu, kız öğrencilerin öz yeterliklerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi açısından 7. sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okunan kitap sayısı arttıkça eleştirel dinleme öz yeterliğinin de arttığı belirlenmiştir.	Eleştirel dinleme ve öz yeterliğe yönelik uygulamalı çalışmalar yapılabileceği ifade edilmiştir.
Du ve Man (2023)	Dinleme öz yeterliği ve üstbilgin ikinci dilde dinlediğini anlama üzerindeki doğrudan etkisinin araştırılması ve dinleme öz yeterliği ile ikinci dilde dinlediğini anlama arasındaki ilişkide üstbilgin aracılık rolünün test edilmesi	Belirtilmemiş	Dinlediğini anlama sınavı, dinleme öz yeterlik anketi, üstbilgin anketi	Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 330 öğrenci	Dinleme öz yeterliğinin ve üstbilgin ikinci dilde dinlediğini anlamayı pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir.	Değişkenler arasındaki nedensel bağlantıyı ortaya çıkarmak amacıyla boylamsal çalışmaların yapılabileceği belirtilmiştir.

## 2. 1. 5. Üstbilişsel Farkındalık

### 2. 1. 5. 1. Üstbiliş

Üstbiliş kavramı, günümüzde eğitim dâhil olmak üzere birçok alanda çalışma konusu olmaktadır. “Metacognition”dan Türkçeye çevrilen üstbiliş için biliş üstü, biliş ötesi yürütücü biliş, zihin ötesi kavramları da kullanılmaktadır (Bektaş-Bedir & Önkuzu, 2015). Kompleks bir yapısı bulunan üstbiliş için alan yazınında birçok tanım yapılmış, sınırları belirlenmeye çalışılmıştır. Üstbiliş kavramı, kavramın öncüsü John Flavell’e (1976) göre “kişinin kendi bilişsel süreçleri ve ürünleri veya bunlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder” (s. 232). Schraw ve Dennison (1994) ise kavramı, bireyin öğrenmeleri üzerindeki kavrama, yansıtma ve kontrol kabiliyeti olarak açıklamaktadır. Livingstone’a (2003) göre kavram, “öğrenmeyle ilgili bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrolü içeren üst düzey düşünmeyi ifade eder” (s. 2). Ormrod (2006) tarafından ise “kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgi ve inançları ve bunun sonucunda öğrenme ve hafızayı en üst düzeye çıkarmak için bu bilişsel süreçleri düzenleme girişimleri” şeklinde ifade edilmektedir (s. 46). Yapılan tanımlamalar doğrultusunda üstbilişin, bireyin öğrenmeleri hakkındaki bilgisini ve bunlar üzerindeki denetimini içerdiği görülmektedir.

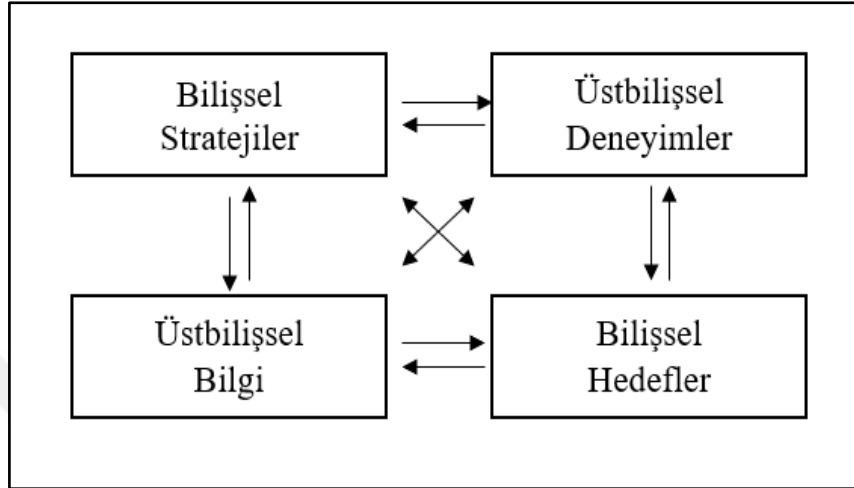
Kavramın biliş ile olan ilişkisi incelendiğinde, bilişsel etkinlikleri istenilen sonuca ulaştırmak, problemlere çözüm bulmak bilişin işleviyken bu etkinlikleri gerçekleştirirken bireyin bilişsel mekanizmasını düzenlemenin üstbilişin işlevi olduğu ifade edilmektedir (Vos, 2001). Bu doğrultuda “biliş algılamayı, anlamayı, hatırlamayı vb. içeriyorsa, üst biliş de kişinin kendi algılaması, anlaması, hatırlaması vb. hakkında düşünmesini içerir” (Papeontiou-Louca, 2003, s. 10). Örneğin bir paragrafı anlamlandırırken çeşitli stratejiler kullanılması bilişle ilgilidir. Sonrasında paragrafı anlayıp anlamadığının kontrolünde bulunmak ise üstbilişin kapsamına girmektedir. Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach (2006) da üstbilişin bilişi denetleyen bir yapı olmasının yanında bilişin bir parçası olduğunu da belirtmektedirler. Üstbilişe yönelik yaşantılar çoğu zaman bilişsel bir etkinlikten önce veya hemen sonra oluşmaktadır (Livingstone, 2003). Bu doğrultuda, bireyin herhangi bir hedefine ulaşma sürecinde üstbiliş yoluyla değerlendirmelerde bulunabileceği söylenebilir. Görüldüğü üzere üstbiliş kavramı, tanımı ve biliş ile olan ilişkisi açısından karmaşık bir kavramdır. Bu kavram, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli modeller kullanılarak izah edilmiştir.

### 2. 1. 5. 2. Üstbiliş Modelleri

Bu başlık altında alan yazınında, Flavell (1979, 1981), Brown (1987) Nelson ve Narens (1990), Schraw ve Moshman (1995), Tobias ve Everson’ın (2002) üstbiliş modelleri kronolojik olarak açıklanmıştır.

### 2. 1. 5. 2. 1. Flavell'e Ait Üstbiliş Modeli

Flavell (1979), bilişin izlenmesinde üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler, hedefler (görevler) ve eylemler (stratejiler) öğelerine vurgu yapmaktadır. Ona göre bu dört öge ve onların birbirlerini etkilemeleri yoluyla bilişsel faaliyetler gerçekleşmektedir (Flavell, 1979).



Şekil 4. Flavell'in biliş izleme modeli (Flavell, 1979; Flavell, 1981, s. 40)

Flavell (1979, 1981) modeldeki dört ögeyi şu şekilde açıklamaktadır:

- *Bilişsel Hedefler*: Bir bilişsel hedefi gerçekleştirme amacıdır.
- *Bilişsel Stratejiler*: Bilişsel hedefleri gerçekleştirmek için kullanılan biliş veya eylemleri ifade eder.
- *Üstbilişsel Bilgi*: Biliş üzerinde etkili unsurlar ve bu unsurların etkileşimlerine ilişkin bilgi ve inancı belirtir. Bu unsurlar birey, görev ve strateji olarak kategorize edilmektedir. Birey kategorisi, kişinin kendisi ve diğer insanların bilişi ile ilgili her şeye dair bilgisini kapsamaktadır. Görev kategorisinde, bilişsel bir hedefe ulaşma sürecinde edinilen bilgiler ifade edilmektedir. Strateji değişkeni ise bilişsel hedeflere ulaşmak için kullanılacak stratejilere dair bilgiyi içerir.
- *Üstbilişsel Deneyimler*: Üstbilişsel deneyim, bilişsel etkinlikten önce, etkinlik sırasında ya da etkinlikten sonra meydana gelebilir. Bu deneyimlerin çoğu, bilişsel etkinlikte kaydedilen ya da kaydedilecek aşamayı gösterir. Üstbilişsel deneyimler, biliş izleme modelindeki diğer üç ögeyi de dikkate değer derecede etkileyebilir. Bu deneyimler bilişsel hedef belirleme, düzenleme ya da hedeften vazgeçme üzerinde etkili olabilir. Aynı zamanda üstbilişsel bilginin artmasına, silinmesine ya da yenilenmesine de yol açabilir ve bilişsel ya da üstbilişsel stratejilerin kullanımını aktive edebilir.

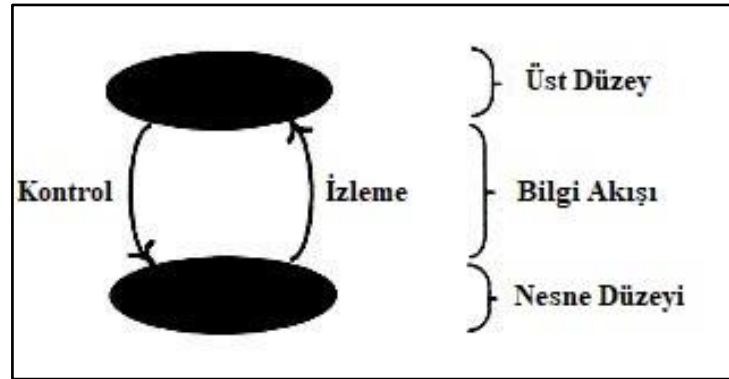
### 2. 1. 5. 2. 2. Brown'a Ait Üstbiliş Modeli

Brown (1987), üstbiliş bireyin kendi biliş hakkındaki bilgisi ve kontrolü olarak ifade ederek kavramı biliş bilgisi ve düzenlenmesi şekliyle ele almıştır.

Bilişin bilgisi ve düzenlenmesi birbiriyle bağlantılıdır ve birbirinden beslenmektedir; buna ek olarak farklılıkları da rahatça anlaşılabilir (Brown, 1987; Brown, Bransford, Ferrara, & Campione, 1983). Bilişin bilgisi, bireyin kendi bilişsel süreçlerine ait var olan stabilize, kararlı, yanılmaya ve geç gelişmeye müsait bilgisini; bilişin düzenlenmesi ise öğrenme üzerindeki düzenleme ve kontrol etkinliklerini ifade etmektedir (Brown, 1987). Birtakım planlama etkinliklerini de içeren bu süreç yaştan bağımsız ve daha istikrarsız olduğu gibi aynı zamanda sabit durumda olma mecburiyeti bulunmamaktadır (Brown, 1987). Modeldeki kavramlar şu şekilde somutlaştırılabilir: Bireyin çeşitli kaynaklardan öğrendikleri üzerindeki bilgisi biliş bilgisini; bu öğrenmeleri üzerinde birtakım düzenlemeler yapması ise bilişin düzenlenmesini ifade etmektedir.

### 2. 1. 5. 2. 3. Nelson ve Narens'a Ait Üstbiliş Modeli

Nelson ve Narens (1990) çalışmalarında, üstbiliş üst-düzey ve nesne düzeyi adında birbiriyle ilişkili iki düzeye ayırmışlardır. Üst düzey ve nesne düzeyi arasındaki bağlantı, bu iki kavram arasındaki bilgi akışına göre şekillenen izleme ve kontrol ile sağlanmaktadır (Nelson & Narens, 1990). Şekil 5'te Nelson ve Narens'in (1990) modeli yer almaktadır.



Şekil 5. Nelson ve Narens'in üstbiliş modeli (Nelson & Narens, 1990, s. 126)

Üst düzey, sürmekte olan nesne düzeyi üzerinde izleme ve düzenleme işlemlerinde bulunur (Ackerman & Thompson, 2015). Modele göre, kontrol fonksiyonu aracılığıyla üst düzey, nesne düzeyini tek taraflı değiştirerek bir eylemi başlatabilir, devam ettirebilir ya da sonlandırabilir (Nelson & Narens, 1990). İzleme işlevi ise nesne düzeyi, meta düzeyi bilgilendirmesi ve bunun sonucunda üst düzeyin durum modelinin değişmesi ya da aynı kalması durumlarını ifade etmektedir (Nelson & Narens, 1990). Karakelle ve Saraç (2010) modeldeki ilişkileri aşağıdaki örnek ile açıklamışlardır:

Bir metni ya da sözcük listesini öğrenme gayreti nesne düzeyini ifade etmektedir. Bu süreçte gerçekleşen bilgi akışı (izleme) bireyde üst düzey olarak tanımlanan bir model oluşturmaktadır. Bu modele bağlı olarak birey süreç içerisinde çalışmayı sürdürme, bazı kısımlarda tekrar çalışması yapma, çalışmasını yeterli bulma ya da stratejiyi değiştirme gibi çeşitli düzenlemeler (kontrol) yapabilir. İzleme fonksiyonunun bilgi akışı sağlaması sürerken üst düzeydeki model de sürekli değişebilir (Karakelle & Saraç, 2010). Bu doğrultuda izleme fonksiyonunun bilgi akışını sağlamayı; kontrol fonksiyonunun ise öğrenmeler üzerinde düzenleme yapmayı ifade ettiği söylenebilir.

#### **2. 1. 5. 2. 4. Schraw ve Moshman'a Ait Üstbiliş Modeli**

Schraw ve Moshman (1995) çalışmalarında üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrolü çeşitli yönlerden ayrıntılı şekilde açıklamışlardır. Biliş bilgisi, bireye ait biliş ya da genel kullanımıyla bilişe yönelik bilgi olarak ifade edilmekte (Schraw & Moshman, 1995) ve üç farklı üstbilişsel farkındalığı içermektedir (Jacobs & Paris, 1987; Schraw & Moshman, 1995). Bildirimsel bilgi bireyin kendisi ve öğrenmeleriyle ilişkili değişkenlere yönelik bilgisini ifade eder (Schraw & Moshman, 1995). Bildirimsel bilgi hedeflerin tanımlanmasını ve değişen görev koşullarına göre eylemlerin belirlenmesini sağlayacak türden bilgileri kapsamaktadır (Paris, Lipson, & Wixson, 1983). Yordam bilgisi bir etkinliğin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik bilgiyi ifade etmektedir (Paris vd., 1983; Schraw & Moshman, 1995). Duruma bağlı bilgi, bildirimsel bilgi ve yordam bilgisinden farklı olarak bilişin neden ve ne zaman kısımlarıyla ilgilidir (Schraw & Moshman, 1995). Bir etkinliğin ne zaman ve neden gerçekleştirileceğini bilmek duruma bağlı bilgi olarak ifade edilebilir (Paris vd., 1983). Bilişin düzenlenmesi, bireyin öğrenme ve düşünmesi üzerinde kontrolünü sağlayan etkinlikleri içermektedir (Schraw & Moshman, 1995). Planlama, stratejilerden uygun olanının belirlenmesini ve performans üzerinde belirleyici kaynakların ayrılmasını ifade etmektedir (Schraw & Moshman, 1995). İzleme, bireyin anlamlandırma ve görev performansı düzeyinin farkında olması ile ilgilidir (Schraw & Moshman, 1995). Son olarak değerlendirme ise öğrenme çıktıları ve kontrol sürecinin değerlendirilmesini içerir (Schraw & Moshman, 1995). Kısacası bireyin öğrendikleri üzerindeki bilgisi üstbilişsel bilgiyi; öğrenmeleri üzerinde birtakım düzenlemeler yapması ise üstbilişsel kontrolü ifade etmektedir.

#### **2. 1. 5. 2. 5. Tobias ve Everson'a Ait Üstbiliş Modeli**

Araştırmacılar çalışmalarında, üstbiliş süreçlerinin üstbiliş bilgisi, öğrenme sürecini izleme ve kontrol etme olmak üzere üç öge etrafında toplandığı fikrini benimsemiştir (Pintrich, Wolters, & Baxter, 2000). Önceki öğrenmelerin izlenmesinin ana ya da ön şart bir üstbilişsel süreç olduğunu ifade etmişler ve kendi modellerini oluşturmuşlardır (Tobias & Everson, 2002). Hiyerarşik olarak sıralanan modelde planlama, stratejilerin seçimi, öğrenmelerin değerlendirilmesi ve bilginin

izlenmesi yer almaktadır (Tobias & Everson, 2002). Tobias ve Everson'a (2002) göre öğrenmeyi değerlendirmek ya da kontrol etmek için plan yapmak gibi üstbilişsel etkinliklerin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin bildikleri ve bilmedikleri arasındaki farkı anlamalarına bağlıdır.



Şekil 6. Tobias ve Everson'ın Üstbiliş Modeli (Tobias & Everson, 2002, s. 1)

Alan yazınında yer alan üstbiliş modelleri incelendiğinde üstbiliş kavramı açıklanırken genellikle üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol üzerinde durulduğu görülmektedir. Günümüzde biliş hakkındaki bilgi ve kontrol öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencinin sahip olduğu üstbilişsel bilgi, bilişsel kabiliyetleri, bilişsel stratejileri, duruma özgü hareket etmeye yönelik bilginin farkında olmasını sağlarken üstbilişsel kontrol bilginin esnek şekilde ve uygun durumlarda kullanımına imkân sunar (Özsoy, 2008). Bu doğrultuda üstbilişsel farkındalığın eğitim öğretimde oynadığı rolün dikkat çekici bir husus olduğu söylenebilir.

### 2. 1. 5. 3. Dinleme ve Üstbilişsel Farkındalık

Öğrenmeyle ilgili yapılan güncel araştırmalar, üstbilişin öğrenme üzerinde en etkili temel etkenlerden olduğunu ifade etmektedir (Mok, Lung, Cheng, Cheung, & Ng, 2006). Üstbiliş, Ormrod'a (2008) göre şu gibi bilgi ve becerileri kapsamaktadır: Bireyin kendi öğrenme ve bellek durumunun ve herhangi bir etkinlikte başarılı olup olamayacağını bilmesi, öğrenme yollarının hangisinin faydalı olup olmadığını kavraması, bir etkinliği başarıya ulaştıracak planlar yapması, öğrenme yollarından etkin olanlarını seçmesi, kendi bilgisinin durumunu takip etmesi, ön bilgileri hatırlamaya dair etkili yolları bilmesi. Bilişsel becerilerinin kontrol edilmesi ve eksikliklerin belirlenmesi üstbiliş ile sağlanmaktadır, bu sebeple kavram başarılı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır (Sayiner, 2022). Foster, Sawicki, Schaeffer ve Zelinski (2002) üstbilişsel becerileri barındıran ve barındırmayan öğrenenlerin özelliklerini şu şekilde açıklamışlardır: Bu becerilere sahip öğrenenler kararları hakkında düşünür, bu kararları izler ve ileriki öğrenmelerine yönelik amaçlar belirlerler. Bu becerilere sahip olmayanlar ise diğer insanların

yönlendirmesine sadıktırlar, farklı seçenekleri umursamazlar ve ilerisi için çok seyrek amaç belirlerler. Etkili üstbilişsel becerilere sahip öğrenciler öğrenmeye yönelik tecrübelerini tahmin etme, takip etme ve yansıtma açısından daha başarılıdırlar (Vogel-Walcut & Fiore, 2010). Aynı zamanda üstbilişsel becerileri yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının zayıf öğrencilere nispeten yüksek olduğu görülmektedir (Coutinho, 2007). Bu durum üstbilişsel farkındalığın öğrencilerin dinleme başarılarını da artırabileceği şeklinde değerlendirilebilir.

Üstbilişin üzerinde etkili olduğu alanlardan biri de dil edinimidir (Flavell, 1979). Üstbilişsel farkındalık dinleme becerisinin gelişiminde rol oynamaktadır. Smith (2020) öğrencilere üstbilişsel farkındalık sahibi ve stratejik olmanın öğretilmesinin dinlediğini anlama becerisini geliştirebileceğini ifade etmektedir. Vandergrift ve Goh (2012) da öğrencilerin dinlemeye ve dinleme görevlerine bakış açıları üzerinde üstbilişsel farkındalığın etkili olduğunu belirtmektedir. Goh (2018) dinleme eğitiminde üstbilişsel yaklaşımın kullanımına yönelik şu prensip ve yöntemleri ifade etmiştir: Öğretimin ve öğretim araçlarının planlanması ve değerlendirilmesinde üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim ve üstbilişsel stratejilerden yararlanılması, etkinliklerin üstbilişsel süreçleri öğrencilere aşılacak şekilde hazırlanması, dinlemenin boyutunun üstbilişsel etkinliklerle artırılması. Melanlioğlu (2011) dinlemeye yönelik elde edilebilecek becerileri şu şekilde ifade etmektedir: dinlemeye yönelik hedef belirleme, dinleme aracının verdiği iletiyi anlama, dinlerken dikkati ayrıntılardan çok içeriğe verme, dinleme sürecini takip etme, dinleme hedefine ulaşma durumunu kontrol etme, bu süreçteki yanlışları gözden geçirip doğru etkinliği yapma. Dinleme becerisi üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyim yönünden ele alındığında; üstbilişsel bilgi dinleme sürecinde kullanılacak stratejilere yönelik bilgiyi; üstbilişsel deneyim ise yine dinleme sürecinde kullanılacak üstbilişsel stratejileri ifade etmektedir (Karakoç-Öztürk, 2017). Üstbilişsel öğretim öğrencilerin dinleme performanslarını yükseltmekle birlikte öğretmenlerin dinleme becerisini öğretim şekillerini gözden geçirmelerini de sağlar (Bozorgian, 2014). Üstbilişsel etkinlikler, doğru organize edilmiş dinleme görevleriyle bir araya getirildiğinde öğrencilerin dinleme yeterliği ve motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olabilir (Vandergrift & Goh, 2012). Bu doğrultuda üstbilişsel farkındalığın dinleme üzerinde olumlu etkileri olduğu bu sebeple dinlemeye yönelik çeşitli değişkenler ile arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Tablo 3'te alan yazınında üstbilişsel farkındalığa yönelik yapılan bazı çalışmalar kronolojik olarak sıralanmış ve çalışmanın amacı, yöntemi, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, çalışma grubu, çalışmanın sonuçları ve sunulan öneriler başlıkları altında özetlenmiştir.

Tablo 3. Üstbilişsel Farkındalığın Araştırıldığı Çalışmalar

Yazar	Amacı	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Çalışma Grubu	Sonuçlar	Öneriler
Saraç (2010)	Üstbiliş seviyesi ile okuduğunu anlama becerisi ve zekâ düzeyi arasındaki ilişkilerin incelenmesi	İlişkisel tarama modeli	Kişisel bilgi formu, zekâ testi, üstbilişsel farkındalık ölçeği, okuduğunu anlama testi	91 beşinci sınıf öğrencisi	Öğrencilerin zekâ düzeyleri ile üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, üstbilişsel izleme ile anlamlı bir ilişki bulunduğu ve üstbilişsel bilginin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir.	Öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesi için çalışmaların yapılabileceği, öğrencilere üstbilişsel farkındalığın kazandırılabilceği ifade edilmiştir.
Aykaç (2018)	Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesi	Tekil tarama modeli, ilişkisel tarama modeli	Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri	1064 ortaokul öğrencisi	Öğrencilerin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıklarının genel okuma stratejileri ve okuma stratejilerini destekleme açısından orta; problem çözme stratejileri açısından ve ölçek genelinde yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.	Tüm derslerin programında okuma stratejilerinin kullanımına yer verilebilir.
Balta (2018)	Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile yazma kaygısı ve tartışmacı metin yazma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi	İlişkisel tarama modeli	Üstbilişsel farkındalık ölçeği, yazma kaygısı ölçeği, metin yazma formu	375 sekizinci sınıf öğrencisi	Öğrencilerin tartışma metinleri yazma açısından yetersiz oldukları, yazma kaygısı ve üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı ilişki bulunduğu; düşük yazma kaygısı olan öğrencilerin yüksek ve orta yazma kaygısı olan öğrencilere göre tartışma metinleri yazmada daha başarılı oldukları belirlenmiştir.	Öğrencilere yazma etkinliklerinde üstbilişsel stratejilerini kullanmaya yönelik eğitim verilebileceği, ürünün yanında yazma sürecinin de değerlendirilebileceği ifade edilmiştir.
Özcan (2018)	Üstün zekâlı ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin araştırılması	İlişkisel tarama modeli	Üstbilişsel farkındalık ölçeği, okuduğunu anlama testi, kişisel bilgi formu okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri,	83 üstün zekâlı, 324 normal zekâ düzeyinde beşinci sınıf öğrencisi	Üstün zekâlı öğrencilerin, normal zekâ düzeyindeki öğrencilere göre üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel okuma stratejilerini kullanım ve okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir.	Öğrencilerin üstbiliş ve okuma becerilerini geliştirecek çalışmalar yapılabileceği, her derste bu becerilerin ele alınabileceği ve eğitim fakültelerinde bu becerilere yönelik eğitim verilebileceği ifade edilmiştir.

Tablo 3'ün devamı

Yazar	Amacı	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Çalışma Grubu	Sonuçlar	Öneriler
Gül (2019)	Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi	Eş zamanlı iç içe geçmiş karma desen	Üstbilişsel farkındalık ölçeği, okuma tutum ve alışkanlık ölçeği, görüşme formu	1281 ortaokul öğrencisi, 10 Türkçe öğretmeni	Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.	Üstbilişsel farkındalığı etkileyen değişkenler üzerinde araştırma yapılabileceği, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirecek çalışmalar yapılabileceği ifade edilmiştir.
Bozkurt (2020)	Okuma stratejileri öğretiminin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı, okuduğunu anlama becerisi ve okuma öz yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi	İç içe karma yöntem	Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri, görüşme formu, günlükler ve tarafsız gözlemci raporu okuduğunu anlama başarı testi, okur öz yeterlik ölçeği;	57 beşinci sınıf öğrencisi	Okuma stratejileri öğretiminin, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu belirlenmiştir.	Öğrencilere temel dil becerilerini geliştirecek ve başarıyı artıracak diğer becerilere yönelik stratejiler öğretilbilir.
Kıl (2020)	Okuduğunu anlama becerisi, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı, bireysel ve aile özellikleri arasındaki ilişkilerin araştırılması	Yordayıcı korelasyon araştırma	Okuduğunu anlama testi, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri, öğrenci bilgi anketi	684 beşinci sınıf öğrencisi	Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığının okuduğunu anlama başarısını en fazla yordayan değişken olduğu tespit edilmiştir.	Türkçe ders programında üstbilişsel strateji öğretimiyle ilgili etkinliklerin yer alabileceği, okuduğunu anlama becerisi düşük düzeyde olan öğrenciler için üstbilişsel strateji farkındalıklarını artırıcı uygulamaların yapılabileceği ifade edilmiştir.
Kılınç (2021)	Dinleme üstbilişsel farkındalığı ile dinlediğini anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi	İlişkisel tarama yöntemi	Üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı testi, dinlediğini anlama testi	304 beşinci sınıf öğrencisi	Öğrencilerin dinlediğini anlama başarıları ile dinleme üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu belirlenmiştir.	Öğrencilerin üstbiliş stratejilerini kullanabilmelerine olanak sağlayan etkinlikler yaptırılabilceği, üstbiliş eğitiminin yaygınlaştırılması gerektiği ifade edilmiştir.
Bağcıoğlu (2022)	Dinlediğini anlama becerisi, dinleme tutumu ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkilerin incelenmesi	İlişkisel tarama yöntemi	Dinlediğini anlama başarı testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği, üstbiliş farkındalık ölçeği, öğrenci bilgi anketi	621 beşinci sınıf öğrencisi	Dinlediğini anlama başarısı üzerinde üstbilişsel farkındalığın en önemli faktör olduğu görülmüştür.	Dinlediğini anlama becerisini geliştirebilmek amacıyla öğrencilerin üstbiliş farkındalık becerilerini ve dinlemeye yönelik tutumlarını geliştirecek uygulamalar yapılabileceği ifade edilmiştir.

## 2. 1. 6. Dinleme Motivasyonu

### 2. 1. 6. 1. Motivasyon

Motivasyon, Latince hareket etmek anlamına gelen “movere” sözcüğünden türetilmiş olup (Luthans, 2011) üzerinde farklı tanımlamaların yapıldığı bir kavramdır. Motivasyon bir amaç doğrultusunda etkinlik gerçekleştiriminin isteklendirildiği ve bu durumun devam ettirildiği bir süreç olarak tanımlanmakta ve bir üründen ziyade bir süreç olması sebebiyle doğrudan izlenemeyip bunun yerine bireylerin davranışlarından ve dışı vurumlarından anlaşılmaktadır (Schunk, Meece, & Pintrich, 2014). Luthans’a (2011) göre ise “motivasyon, fizyolojik veya psikolojik bir eksiklik veya ihtiyaçla başlayan, bir amaca veya güdüye yönelik bir davranışı veya dürtüyü harekete geçiren bir süreçtir” (s. 157). Mitchell (1982) motivasyonu “hedefe yönelik gönüllü eylemlerin uyarılmasına, yönlendirilmesine ve sürdürülmesine neden olan süreçler” olarak tanımlamakta ve bu tanımın içerdiği farklı özellikler üzerinde görüş birliği bulunduğunu ifade etmektedir (s. 81). Bu özellikler, motivasyonun kişisel (bireyler birbirinden farklıdır bu sebeple motivasyonları da bu farklılığı işaret eder), maksatlı (motivasyon bireyin yapmayı tasarladığı eylemleri etkiler), çok taraflı (davranışın uyarılması ve yönü faktörlerini içerir) ve hedefinin davranışı kestirmek olması şeklinde ifade edilebilir (Mitchell, 1982). Motivasyon, bireyin bir etkinliği gerçekleştirme seviyesi üzerinde etkili olmasının yanında bireyi bu etkinliğe yönelik harekete geçirme, etkinliğe yön verme ve etkinliğin sürekliliği üzerinde de etkili olabilmektedir (Lapointe & Perreault, 2013). Bu bakımdan motivasyonu yüksek bireylerin herhangi bir etkinliği başarıyla tamamlama olasılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

### 2. 1. 6. 2. Motivasyon Türleri

Bireyler, farklı motivasyon düzeylerinin yanında temelde içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılan farklı motivasyon çeşitlerine de sahiptirler (Ryan & Deci, 2000a). Motivasyon ile ilgili yapılan çalışmalarda 1950'lere kadar dışsal motivasyon üzerinde durulduğu, bu tarihten itibaren dışsal motive kaynakları dışında bireyleri bir etkinliğin yapısında var olan sebeplerden ötürü yapmaya iten motivasyon kaynaklarının da ortaya atıldığı görülmektedir (Lepper & Henderlong, 2000). “İçsel motivasyonun en yaygın tanımı, bir faaliyeti bir amaç için bir araç olarak değil, kendi iyiliği için gerçekleştirmeyi içerir” (Hidi, 2000, s. 315). Canlıların kendilerine yönelik etkinlikleri gerçekleştirmesi böylelikle kapasitelerini öğrenme, kapsamını büyüme ve genişletmeye karşı asli meyillerini göstermektedir ve bireyler bir etkinliği o etkinlikten alacakları doyum için yaptıklarında bu motivasyon türü devreye girmektedir (Ryan & Deci, 2000b). Bu motivasyon türünde, bir etkinlik gerçekleştirilirken o etkinliğin kendisinde yer alan haz ve o etkinliğe olan ilgi etkili olmaktadır (Hendijani, Bischak, Arvai, & Dugar, 2016). Vallerand, Blais, Brière ve Pelletier (1989'tan aktaran Vallerand, vd., 1992) içsel motivasyonla ilgili üçlü taksonomi ileri sürmüşlerdir. Bilmeye ilişkin içsel

motivasyonda haz ve tatmin hissi bilgi edinme, keşfetme ve anlamlandırma durumlarında ortaya çıkar; başarmaya ilişkin içsel motivasyonda ise odak noktası başarmak ya da meydana getirmek isteğidir (Vallerand vd., 1992). Uyarım yaşamaya ilişkin içsel motivasyonda ise etkinliğe karşı duyulan uyarıcı hisler ön plana çıkmaktadır (Vallerand vd., 1992). Görüldüğü üzere içsel motivasyonda motive ediciler bireyin kendisinden kaynaklanmaktadır.

Dışsal motivasyonda ise içsel motivasyonun tersine bir etkinliği farklı bir sonuca ulaşmak için gerçekleştirme durumu söz konusudur (Ryan & Deci, 2000a). “Davranışın nedenselliği bireyin dışında, çevredeyse, bu dışsal motivasyon” olarak adlandırılmaktadır (Yazıcı, 2009, s. 37). Bu motivasyon türünde, etkinliğin meydana getirdiği dışsal sonuçlardan tatmin olunmakta böylece dışsal motivasyon etkinlik ile sonuç arasında bir araç konumunda bulunmaktadır (Gagné & Deci, 2005). Dışsal motivasyonda bireyler, harcadıkları gayrete karşılık ödül, popülerite ve maddi kazanç gibi ödüllerle mükafatlandırılmak istemektedirler (Harrolle & Moretz, 2010). Bu motivasyon türü; *dışsal düzenleme*, *içe yansıtılmış düzenleme*, *özdeşleşmiş düzenleme* ve *bütünleşmiş düzenleme* olarak farklı derecelerde tanımlanabilir (Ryan & Deci, 2000a). Dışsal düzenleme, bireyin maddi getiri, ödül ya da ceza gibi sebeplerle davranışı gerçekleştirmesini ifade etmekte, yaygın olarak kullanılan dışsal motivasyona tekabül etmektedir (Pelletier vd., 1995; Vlachopoulos & Karageorghis, 2005). “İçe dönük düzenleme biraz daha içselleştirilir ve suçluluk, endişe ve utançtan kaçınmak veya egoyu, değer duygularını veya gururu geliştirmek için gerçekleştirilen davranışlara dayanır” (Zamarripa, Castillo, Baños, Delgado, & Álvarez, 2018, s. 2). Tanımlanmış düzenlemede bireyin bir davranışın değerini kabul edip bu doğrultuda daha iyi performans ortaya konulması öngörülmekte, bütünleşmiş düzenleme ise davranışın bireyin sahip olduğu şemalarla paralel olması şeklinde ifade edilip dışsal motivasyonun içselleştirilmesinin tam şekli olduğu belirtilmektedir (Deci & Ryan, 2000). Özetle dışsal motivasyonda içsel motivasyonun tersine motive ediciler dış kaynaklardan oluşmaktadır.

Bu motivasyon türleri haricinde alan yazınında davranışın gerçekleşmesinde içsel ve dışsal motivasyonun yer almadığı motivasyonsuzluk kavramı da yer almaktadır (Deci & Ryan, 1985). Davranış ve sonuç ilişkisi kavranamadığında, bireyler kendilerini yetersiz hissedip içsel ve dışsal olarak motive olmaktan uzaklaşırlar (Martín-Albo, Núñez, Domínguez, León, & Tomás, 2012). Bu durumdaki bireylerin bir hedefe ulaşma isteği, getiri beklentisi veya durumların seyrini değiştirme ihtimalleri olmadığından davranış tamamlanamayabilir (Alexandris, Tsorbatzoudis, & Grouios, 2002; Vallerand & Blssonnette, 1992) veya isteksiz ya da sakınılarak eyleme geçilir (Green-Demers, Legault, Pelletier, & Pelletier, 2008). Bir etkinliği gerçekleştirmeye yönelik motivasyonu olmayan bireylerin başarıya ulaşma olasılıklarının da düşük olduğu söylenebilir.

### 2. 1. 6. 3. Motivasyon ve Öğrenme

Motivasyon kavramı ile hayatın birçok farklı alanında karşılaşılmakta, eğitim öğretim de bu alanların başında gelmektedir. Motivasyon, öğrenmeyi isteklendiren eylemler gerçekleştirme ihtimalini yükseltmekte, öğrenmeye yönelik motivasyonları yüksek olan öğrenciler derse olan ilgilerini sürdürme, sorular sorma, öğrendiklerini tekrarlama ve ön bilgilerle birleştirme ve herhangi bir problem durumunda pes etmeyerek gayret gösterme davranışlarında bulunmaktadır (Schunk, 2014). “Öğrenme motivasyonu, öğrenen bireyin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması” şeklinde ifade edilmektedir (Akbaba, 2006, s. 348). Motivasyon bu açıdan düşünüldüğünde öğrenmeyi yöreklendiren unsur, arzu olarak düşünülebilir (Bayrakçeken, Oktay, Samancı, & Canpolat, 2021). Motivasyon kavramı geçmişten bugüne birçok kuram aracılığıyla açıklanmaya çalışılmıştır (Schunk vd., 2014). Bu kuramların her biri motivasyon kavramını farklı açılardan ele almıştır (Cook & Artino, 2016). Beş çağdaş öğrenme kuramı genel özellikleriyle Tablo 4’te şu şekilde gösterilmektedir (Cook & Artino, 2016, s. 999-1000):

Tablo 4. Çağdaş Motivasyon Kuramlarının Özeti

	Temel Düşünce	Anahtar Kavramlar
Beklenti-değer	Motivasyon, başarı beklentisi ve algılanan değerlerin bir fonksiyonudur.	Başarı beklentisi, bireylerin denedikleri takdirde başarılı olacaklarına inanma derecesidir. Görev değeri, bireyin görevi yerine getirirken algıladıkları kişisel önem, değer veya içsel ilginin derecesidir.
Atıf	Bir olaydan sonra, öğrenciler sonuçlar için bilinçaltında nedensel açıklamalar (atıflar) oluştururlar. Atıflar yer, istikrar ve kontrol edilebilirlik açısından farklılık gösterir. Bunlar, gelecekteki görevlerde motivasyonu artıran duyguları etkiler.	Yer, nedenin bireyin içinde mi yoksa dışında mı olduğunu ifade eder. İstikrar, nedenin sabit mi yoksa değişebilir mi olduğunu ifade eder. Kontrol edilebilirlik, nedenin bireyin kontrolü dahilinde mi yoksa dışında mı olduğunu ifade eder.
Sosyal-Bilişsel	İnsan öğrenmesi ve performansı, kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler arasındaki karşılıklı etkileşimlerden kaynaklanır. Öz yeterlik inançları, motive edilmiş eylemin birincil itici gücüdür.	Öz yeterlik, kişinin belirli bir düzeyde öğrenme veya performans gösterme kapasitesine ilişkin öznel yargısıdır. Sonuç beklentileri, belirli eylemlerden belirli sonuçların elde edileceğine dair inancı ifade eder. Öz-düzenleme, bireylerin öğrenme veya performansları hakkında kendi oluşturdukları geri bildirimleri kullanarak kişisel hedeflerine ulaşma çabalarını yönettikleri döngüsel bir süreçtir.
Hedef Yönelimi	Öğrenciler, içeriğe hâkim olma (ustalık hedefi), diğerlerinden daha iyisini yapma (performans-yaklaşma hedefi) veya başarısızlıktan kaçınma (performans-kaçınma hedefi) ile ilgili kaygılarla görevlere katılma eğilimindedir. Uсталık hedeflerinin, ilgiyi ve derin öğrenmeyi teşvik ettiği görülürken, performans-yaklaşma hedefleri daha iyi notlarla ilişkilidir. Performans-kaçınma hedefleri ise daha az olumlu sonuçlarla ilişkilidir.	Uсталık yönelimi, daha akıllı veya daha iyi olmaya odaklanmayı ifade eder; 'artımlı' veya büyüme öğrenme zihniyetinden ortaya çıkar (yetenek şekillendirilebilir, durumlar kontrol edilebilir). Performans yönelimi, aptal görünmeye değil akıllı görünmeye odaklanmayı ifade eder; 'varlık' öğrenme zihniyetinden ortaya çıkar (yetenek sabittir, durumlar daha az kontrol edilebilir).
Öz Belirleme	İçsel motivasyon insanları yalnızca meraklarını veya ustalık arzularını tatmin etmek için harekete geçirir. Diğer tüm eylemler, sosyal değerler tarafından yönlendirilen dışsal motivasyon tarafından teşvik edilir. Dışsal olarak motive edilen eylemler, değerler bütünleşikçe ve içselleştirildikçe kendi kendini belirleyebilir. İçsel ve içselleştirilmiş motivasyonlar yetkinlik, özerklik ve bağlılık duyguları tarafından teşvik edilir.	Özerklik, kişinin eylemlerini kontrol etme fırsatını ifade eder. Yetkinlik, ustalaşmak ve başarmak için algılanan yeteneği ifade eder. İlişkiselik, kendilerini bağlı hissetmek istedikleri diğer kişilerle olan bağlılık veya onlara ait olma duygusunu ifade eder.

\* Tablonun orijinalinde yer alan "Diğer Teorilerle Karşılaştırma" ve "Ufuk Açıcı çağdaş yazarlar ve kaynaklar" başlıkları bu çalışmanın amacı dışında olması sebebiyle çıkarılıp tabloda kısmi şekilsel değişiklikler yapılmıştır (Kaynak: Cook & Artino, 2016, s. 999-1000).

Genel olarak bakıldığında bahsi geçen öğrenme motivasyonu kuramlarının tümünde başarı için anahtar kavram olarak motivasyondan söz edilmiştir. Nitekim öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olması hem öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesine olanak sağlamakta hem de öğrenci başarısının artmasına etki etmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin sahip olduğu motivasyon düzeyinin öğrenme başarısı, okula devam durumu, kaygı

düzeyi gibi değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir (Axelrad, Drizin, Malul, & Rosenboim, 2022; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senécal, 2007). Öğrenme motivasyonu ve başarı arasındaki pozitif ilişki göz önüne alındığında okul içi ve okul dışında öğrencilerin motivasyonlarını artıracak etkinliklerde bulunulabileceği düşünülmektedir. Rogers, Ludington ve Graham (1999'dan aktaran Ayyıldız & Özcan, 2022) öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmaya yönelik altı ölçüt olduğunu belirtmektedir: “Bunlar, öğrenilecek konunun değerli olması (valuable), bireyin öğrenme ortamı içine dâhil olması (involving), bireyin başarılı olması (successful), bireyin kendini güvende hissetmesi (safe), bireyin kendisi ile ilgilenildiğini hissetmesi (caring) ve bireyin öğrenmesini kolaylaştırıcı bireyselleştirilmiş etkinliklerin (enabling) olmasıdır” (s. 137). Bu ölçütlerin karşılanması öğrencilerin öğrenmeye karşı istek barındırmalarını ve çaba harcamalarını sağlayabilir.

#### **2. 1. 6. 4. Dinleme Becerisi ve Motivasyon**

Ana dili öğretiminin diğer konularında olduğu gibi dört temel dil becerisinin de öğretilmesinde etkili olan faktörlerden biri motivasyondur. Ateş (2018) de dinleme sürecinde “bireysel özellikler (fiziksel ve nörolojik durum, psikolojik-motivasyon-durum, zekâ vb.), konu (içerik, dil vb.), konuşan kişi (ses, etkileycilik vb.), dinlemenin gerçekleştiği ortam (ortamdaki diğer sesler, vb.)” öğelerinin etkili olduğunu belirtmektedir (s. 141). Ürün-Karahan ve Demir-Atalay’a (2019) göre “dinleme, sevilmesi ve alışkanlık hâline getirilmesi gereken bir beceridir” (s. 77). Bu noktada karşımıza dinleme motivasyonu kavramı çıkmaktadır. Dinleme motivasyonu, kişinin dinleme faaliyetine karşı barındırdığı istekli olma durumu olarak ifade edilebilir ve bireyi dinlemeye yöneltip dinlediğini algılama hususunda güdüler (Dölek & Yıldırım, 2021). İçsel motivasyon bireyler dinleme etkinliğini bu etkinlikten alacakları haz ve etkinliğin kendisini ödüllendirici bulmaları durumlarında; dışsal motivasyon ise anne babadan övgü ve arkadaşlarının onayını almak, öğretmenin isteklerini yerine getirmek ya da yüksek not almak için dinleme etkinliğini yaptıklarında ortaya çıkmaktadır (Bourdeaud’hui vd., 2021). Yıldız (2021) öğrencilerin dinleme güdülerini üzerinde öğrencinin Türkçe bilgisi ve duyarlılığı, dinleme kaynağı, bağlam, birey ve öğretmen unsurlarının etkili olduğunu ifade etmektedir. Dinleme motivasyonu, öğrencilerin derse aktif olarak katılmasını sağlamakta, bu motivasyonun sağlanamadığı durumlarda öğrenci dinleme sürecinde pasif durumda kalmaktadır (Erbilen, 2021). Dinlemeye yönelik motivasyonu düşük olan ya da motivasyonsuzluk durumu yaşayan öğrencilerin dinleme etkinliğini başarılı bir şekilde tamamlayamayacakları söylenebilir. Ungan (2014) da motivasyonun tam anlamıyla oluşmadığı bir dinleme faaliyetinde, dinleyicilerin iletinin anlamına yoğunlaşmakta zorluk yaşayıp yalnızca sesleri işittiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin dinlemeye yönelik motivasyonlarını artırarak onların bu etkinliğe istekli bir şekilde katılmaları teşvik edilebilir. Öğrencilere verilebilecek ödül, takdir gibi dışsal motive kaynaklarının sürekli olmadığını ifade eden Yıldız (2021) öğrencileri içsel güdülemek amacıyla şu etkinliklerin yapılabileceğini belirtmektedir:

- Öğrencilerin dinleme hazır bulunuşluk seviyeleri tespit edilmelidir.
- Dinleme metinleri, öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak seçilmelidir.
- Öğrenciler, dinleme metni doğrultusunda elde edecekleri kazanımlar hakkında bilgilendirilmelidir.

- Dinleme metninin belirlenmesi, soru seçimi ve etkinlikler açısından öğrencilerin sahip olduğu hazır bulunuşluk dikkate alınmalı ve süreç içerisinde seviye yükseltilmelidir.

- Dinleme etkinlikleri, öğrencilerde merak uyandıracak materyalleri barındırmalıdır.

- Öğrenciler, öğrenen özerkliği göz önüne alınarak dinlenecek metnin seçimi, etkinlik hazırlama gibi süreçlere dâhil edilmelidir.

- Dinleme sürecini kontrol edebilmeleri amacıyla öğrencilerin öz düzenleme becerilerini artırıcı uygulamalar gerçekleştirilmelidir.

Tablo 5'te alan yazınında dinleme motivasyonuna yönelik yapılan bazı çalışmalar kronolojik olarak sıralanmış ve çalışmanın amacı, yöntemi, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, çalışma grubu, çalışmanın sonuçları ve sunulan öneriler başlıkları altında özetlenmiştir.

Tablo 5. Dinleme Motivasyonunun Araştırıldığı Çalışmalar

Yazar	Amacı	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Çalışma Grubu	Sonuçlar	Öneriler
Lau (2017)	Dinleme yeterliği yüksek dinleyiciler ile düşük dinleyiciler arasındaki strateji kullanımı, yaşanan problemler ve dinleme motivasyonu arasındaki farkların keşfedilmesi	Belirtilmemiş	Dinlediğini anlama testi, dinleme stratejisi anketi, dinleme sorunları anketi, dinleme motivasyon anketi	1290 yedinci sınıf, 1515 dokuzuncu sınıf öğrencisi	Yüksek dinleme yeterliğine sahip öğrencilerin düşük dinleme yeterliğine sahip olan öğrencilere göre stratejileri daha sık ve etkili kullandıkları, daha az dinleme problemine ve bu problemleri çözme konusunda daha yüksek farkındalığa sahip olduğu belirlenmiştir.	Öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmaları sağlanarak dinleme yeterliklerinin artırabileceği, dinleme motivasyonlarını artırmada geleneksel yöntemler yerine iletişimsel yaklaşıma uygun etkinliklerin kullanılabilirliği ifade edilmiştir.
Ajmal ve Kumar (2020)	Üstbilişsel dinleme stratejisi eğitiminin, İngilizce dinlediğini anlamaya ait motivasyon üzerindeki etkisinin belirlenmesi	Belirtilmemiş	İngilizce dinlediğini anlama motivasyonu ölçeği ve dinleme üstbilişsel farkındalık anketi	36 dil öğrencisi	Dinleme stratejisi öğretimi ile dinleme motivasyonu arasında pozitif bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir.	Daha büyük örneklerle daha uzun süre boyunca çalışılabileceği ifade edilmiştir.
Yekeler-Gökmen (2020)	Dinlediğini anlatma becerisi ile dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama becerisi ve üretici kelime bilgisi arasındaki ilişkilerin araştırılması	İlişkisel tarama modeli	Dinleme motivasyonu ölçeği, dinlediğini anlatma değerlendirme rubriği dinlediğini anlamaya yönelik çoktan seçmeli test ve boşluk tamamlama test,	286 dördüncü sınıf öğrencisi	Kurulan modeldeki bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki varyansın %67'sini açıkladığı belirlenmiştir.	Dinlediğini anlama becerisini etkileyebilecek diğer değişkenlerin kullanılarak yeni modeller oluşturulabileceği, öğrencilere dinlemenin önemini kavratacak somut etkinlikler yaptırılabilirliği ifade edilmiştir.
Bourdeaud' hui vd. (2021)	Öğrencilerin dinleme motivasyonları ve üstbilişsel farkındalıklarının eleştirel dinleme becerileriyle arasındaki ilişkilerin incelenmesi	Belirtilmemiş	Eleştirel dinleme testi, motivasyon anketi, üstbilişsel dinleme farkındalığı anketi	649 altıncı sınıf öğrencisi	İçsel ve dışsal dinleme motivasyonunun, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının öncülleri olduğu ve üstbilişsel farkındalığın motivasyon ve eleştirel dinleme becerileri arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir.	Dinlemeye yönelik kurslarda öğrencilerin içsel motivasyonlarını geliştirecek etkinlikler yapılabilirliği, geleneksel dinleme etkinlikleri yerine iletişimsel yaklaşımla hazırlanmış etkinliklerin öğrencilere sunulabilirliği ifade edilmiştir.

Tablo 5'in devamı

Yazar	Amacı	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Çalışma Grubu	Sonuçlar	Öneriler
Dölek (2022)	Dinleme motivasyonu ile dinleme stratejisi kullanım sıklığı arasındaki ilişkinin araştırılması	İlişkisel tarama yöntemi	Dinleme motivasyonu ölçeği ve dinleme stratejileri kullanım sıklığı ölçeği	224 5 ve 8.sınıf öğrencisi	Dinleme motivasyonu ile dinleme stratejisi kullanım düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulunduğu, dinleme motivasyonunun dinleme stratejisi kullanım sıklığını anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.	Öğrencilerin dinleme sürecinde etkili olan stratejileri kullanmaları için dinleme motivasyonlarının yükseltilebileceği ifade edilmiştir.
Tsang (2022)	Yabancı dil dinleme motivasyonunun, ilgi ve kendine güven ve genel yabancı dil yeterliği ile ilişkisinin araştırılması	Belirtilmemiş	İngilizce yeterlik testleri, dinleme motivasyonu ölçeği, ilgi ölçeği, güven ölçeği	111 3 ve 4. sınıf İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenci	Yabancı dilde dinleme motivasyonu, ilgi, dilsel özgüven ve yeterlik arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.	Çalışmanın daha fazla katılımcı ile başka bağlamlarda yapılabileceği belirtilmiştir.
Kara-Özkan (2022)	Dinleme motivasyonunun çeşitli değişkenler açısından araştırılması	Kesitsel	Dinleme motivasyonu ölçeği, kişisel bilgi formu	682 ortaokul öğrencisi	Öğrencilerin dinleme motivasyonlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, ekran karşısında geçirilen günlük süre, günlük uyku süresi ve kahvaltı alışkanlığına bağlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.	Öğretmenlerin görsel ve işitsel materyaller yardımıyla dinlemenin öğrenmeye olan etkisini vurgulayarak öğrencilerin dinleme motivasyonunu artırılacakları ifade edilmiştir.
Qiu ve Xu (2023)	Göreve dayalı bir öğretim yöntemi tasarlanması ve müdahalenin öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma motivasyonuna etkisinin incelenmesi	Belirtilmemiş	İkinci dil dinleme motivasyonu ölçeği, ikinci dil konuşma motivasyonu ölçeği	863 lisans öğrencisi	Dinleme ve konuşma motivasyonu arasında güçlü bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.	Öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik otantik iletişim deneyimleri yaratan iletişimsel etkinlikler hazırlayabileceği ifade edilmiştir.

### **2. 1. 6. 5. Dinleme Öz Yeterliği ve Dinleme Motivasyonu Arasındaki İlişki**

Bandura'nın Sosyal bilişsel teorisinde öz yeterlik, motivasyonel sonuçlar üzerinde etkili önemli bir iç motivasyon süreci olarak ele alınır (Schunk & DiBenedetto, 2020; Schunk & DiBenedetto, 2021). Bandura (1997) öz yeterliğin, bireyin beklentileri ve arzuları üzerinde belirleyici rol oynayarak motivasyonu etkilediğini ifade etmektedir. Ona göre “insanların motivasyon düzeyleri, duygusal durumları ve eylemleri, nesnel olarak doğru olandan çok inandıkları şeylere dayanır” (Bandura, 1997, s. 2). Bu inanç da bizi öz yeterlik kavramına götürmektedir. Öz yeterliğin yüksek olması durumunda, daha çok çalışılır ve engeller karşısında kolay pes edilmez (Heslin & Klehe, 2006). Öz yeterliğin düşük olması durumunda ise öğrenciler verilen görevleri yapmak istemez ya da üstünkörü yapar ve kolay vazgeçerler, nitekim bu konuya yönelik çalışan teorisyenler, öz yeterlik algısının düşük olması durumunda motivasyonun olumsuz etkilenebileceğini belirtmektedir (Margolis & McCabe, 2006). Dinleme öz yeterliği açısından ele alındığında ise yukarıda belirtildiği gibi dinleme öz yeterlik algısı yüksek öğrenciler dinleme metnini anlama sürecinde zorlansalar dahi vazgeçmemekte, dinleme öz yeterliği düşük öğrenciler ise dinlemede başarısız olacaklarını düşündükleri için vazgeçmek istemektedirler (Yıldız, 2021). Öz yeterliğin tek başına motivasyonu etkileme gücünden hareketle (Bandura, 1986) dinleme öz yeterlik algısı yüksek öğrencilerin dinleme motivasyon düzeylerini de yükselteceği söylenebilir. Alan yazınında yapılan çalışmalarda akademik motivasyonun akademik öz yeterlik ve akademik başarı ilişkisindeki aracı rolünün (Koca & Dadandı, 2019), öz yeterliğin akademik motivasyonun (McGeown vd., 2014) ve öğrenme motivasyonunun (Andriani, Ruhaena, & Prihartanti, 2022) güçlü bir yordayıcısı olduğunun tespit edildiği görülmektedir. Aynı zamanda öz yeterlik ile akademik motivasyon (Ariff, Kumar, Azizi, & Hilmi, 2022); öz yeterlik ile başarı motivasyonu (Zhang vd., 2015) arasında anlamlı ilişki olduğunu belirleyen çalışmalar da yapılmıştır. Dil becerileri açısından bakıldığında eleştirel okuma öz yeterliği ile okuma motivasyonu (Şahin, 2019) ve yazma öz yeterliği ve yazma motivasyonu (Pajares, 2003) ile ilgili çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte bilindiği kadarıyla dinleme motivasyonu ve dinleme öz yeterliğini birlikte ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Ana dili eğitiminde dinleme öz yeterliği ve dinleme motivasyonu kavramlarının son yıllarda çalışılmaya başlanması dolayısıyla öz yeterliğin motivasyon üzerindeki belirleyici gücünden yola çıkarak (Schunk & Usher, 2012) dinleme öz yeterliğinin de dinleme motivasyonu üzerinde rolü olduğu varsayılmıştır.

### **2. 1. 6. 6. Dinleme Öz Yeterliği ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişki**

Öz yeterlik ve üstbiliş yakın zamanda öğrencilerin etkili ve bağımsız olarak öğrenmelerini düzenlemelerini sağlamak amacıyla önerilen yapılandırmadır (Cera, Mancini, & Antonietti, 2013). Başarmaya yönelik inanç ve öğrenmede kullanılan etkin yaklaşımlar bireyin öğrenme süreçlerinin

farkında olmasını sağlamaktadır (Magno, 2009). Bu doğrultuda bir öğrencinin öğrenme performansına yönelik duyduğu inancı öz yeterlik; bu öğrenme sürecinde kendini gözlemleyerek bilgisinin ve öğrenmelerinin farkında olması ise üstbilişsel farkındalık olarak somutlaştırılabilir. Öz yeterlik, üstbilis kavramı ile ilişkilidir (Ghonsooly, Khajavy, & Mahjoobi, 2014) ve üstbilis güçlü bir yordayıcısıdır (Coutinho & Neuman, 2008). Öz yeterlik, üstbilişsel becerileri geliştirmede etkili bir faktördür, yani becerileri ve kabiliyetleri konusunda kendine güveni fazla olan bireylerin daha etkili üstbilis becerilerini barındırdığı söylenebilir (Wibowo, Sihaloho, & Rahayu, 2018). Nitekim öz yeterlik algısının yüksek olması, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma durumlarını olumlu anlamda etkilemekte; bir görevi yapacağına olan inancı yüksek bireylerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmaları inancı düşük olanlara göre daha mümkün görünmektedir (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Benzer şekilde Pintrich ve De Groot (1990) yetenekli olduğuna inanan öğrencilerin inanmayanlara göre üstbilişsel stratejilerle daha çok meşgul olduklarını belirtmektedir. Alan yazınında öz yeterliğin üstbilişsel farkındalığın (Bozgün & Pekdoğan, 2018), üstbilis (Coutinho & Neuman, 2008), üstbilişsel öğrenme stratejilerinin (Hayat & Shateri, 2019) yordayıcısı olduğunu tespit eden çalışmaların yanında dinleme öz yeterliğı ve dinleme stratejileri üstbilişsel farkındalık (Rahimi & Abedi, 2014); öz yeterlik ve üstbilişsel farkındalık (Oğuz & Kutlu-Kalender, 2018; Yelgeç & Dağyar, 2020) arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirleyen çalışmalar da yapılmıştır. Dil becerileri açısından bakıldığında öz yeterlik ve üstbilişsel farkındalık kavramlarının okuma (Bağcı & Ünveren, 2020; Bozgün & Can, 2023; Keskin, 2014), yazma (Blasco, 2016; Demir, 2018; Stewart, Seifert, & Rolheiser, 2015), konuşma (Gaythwaite, 2006) ve dinleme becerisinde (Ramli, Saukah, & Prayogo, 2019) çalışıldığı görülmektedir. Ana dili eğitiminde dinleme öz yeterliğı son yıllarda çalışılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada da öz yeterliğin üstbilis üzerindeki rolünden ve yapılan çalışmalardan hareketle ana dilinde dinleme öz yeterliğinin üstbilişsel farkındalığın yordayıcısı olduğu varsayılmıştır.

### **2. 1. 6. 7. Dinleme Motivasyonu ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişki**

Öğrenme için önemli bir kavram olan üstbilis, bir başarısızlık yaşanması durumunda kontrol fonksiyonunun bilgilendirilmesini içermektedir ancak bu fonksiyonun kullanılması için çabaya; çaba için de motivasyona ihtiyaç duyulmaktadır (Efklides, 2011). Bu doğrultuda bireyin başarısızlığının üstesinden gelmek için öğrenmelerinde düzenlemeler yapması ya da yöntem değiştirmesi için belirli bir motivasyon gerektiğı söylenebilir. Etkili bir öğrenmede üstbilişsel etkinliklerin motivasyonel-duyuşsal etkenlerle beraber ele alınması gerektiğı dile getirilmektedir (Teng & Yang, 2023). Nitekim motivasyon, öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirmek için gereklidir, motivasyonu yüksek öğrenciler öğrenmeye gayret edip birtakım stratejiler kullanırlar (Sungur, 2007). Arslan (2021) da akademik motivasyon seviyesinin artmasıyla başarının arttığını ve bunun da üstbilişsel becerilerin gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. Dinleme becerisi açısından ele alındığında, dinleme

motivasyonu yüksek öğrenciler düşük olan öğrencilere göre üstbilişin daha çok farkındadırlar (Bourdeaud'hui vd., 2021). Benzer şekilde Vandergrift (2005) de yüksek motivasyon seviyesine sahip öğrencilerin dinleme üstbilişsel stratejilerini daha çok kullandıklarını tespit etmiştir. Alan yazını incelendiğinde, dinleme motivasyonunun üstbilişsel farkındalığın öncülü olduğunu tespit eden (Bourdeaud'hui vd., 2021) çalışmalar olduğu gibi motivasyonun üstbilişsel stratejilerin kullanımı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu belirleyen (Sungur, 2007) çalışmalar da yapılmıştır. Dil becerileri açısından bakıldığında motivasyon ve üstbiliş kavramlarının okuma (Meniado, 2016; Miyamoto, Pfof, & Artelt, 2019; Roeschl-Heils, Schneider, & van Kraayenoord, 2003; Van Kraayenoord & Schneider, 1999); yazma (Teng & Zhang, 2018; Van Kraayenoord, vd., 2011) ve dinleme (Baleghizadeh & Rahimi, 2011; Bourdeaud'hui vd., 2021; Vandergrift, 2005) becerilerinde çalışıldığı görülmektedir. Dinleme motivasyonunun ülkemizde ana dili eğitiminde yeni çalışılmaya başlanan bir kavram olduğu görülmektedir. Çalışmada dinleme motivasyonunun üstbilişsel farkındalık ile arasındaki ilişki, motivasyonun üstbiliş üzerindeki rolü ve alan yazınında yapılan çalışmalardan hareketle kurulmuştur.

### **2. 1. 6. 8. Dinleme Öz Yeterliği, Dinleme Motivasyonu ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişki**

Dinleme öz yeterliği; Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinde öz yeterliğin, motivasyonu etkileme gücünden yola çıkarak (Bandura, 1986) dinleme motivasyonunu pozitif yönde yordamaktadır. Dil öğretiminde ise yazma öz yeterliğinin yazma motivasyonunu etkilemesi (Pajares, 2003), eleştirel okuma öz yeterliği ile okuma motivasyonu arasındaki pozitif ilişki (Şahin, 2019) öz yeterliğin motivasyon üzerindeki belirleyici rolünü göstermektedir. Dinleme öz yeterliğinin dinlediğini anlama üzerindeki pozitif yöndeki etkisi (Du & Man, 2023) bu etkenin dinleme başarısını artırdığını göstermektedir. Dinleme öz yeterliği üstbilişsel farkındalık üzerinde de belirleyici bir role sahiptir. Yüksek öz yeterlik algısının bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma durumlarını olumlu anlamda etkilediği (Linnenbrink & Pintrich, 2003) göz önüne alındığında dinleme öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin de üstbilişsel stratejileri daha sık ve etkin kullanmaları beklenmektedir. Öz yeterliğin, üstbilişsel becerileri geliştirmede etkili bir faktör olması (Wibowo vd., 2018) ana dilinde dinleme öz yeterliğinin üstbilişsel farkındalığın üzerindeki etkisinin çalışılmasını gerekli kılmaktadır. Üstbilişsel farkındalık üzerinde etkili bir diğer faktör de dinleme motivasyonudur (Bourdeaud'hui vd., 2021). Motivasyon üstbilişsel stratejilerin kullanımını etkilemektedir (Sungur, 2007). Bu doğrultuda dinleme motivasyonu yüksek öğrencilerin daha fazla üstbilişsel farkındalığa sahip olmaları beklenmektedir. Dinleme motivasyonunun üstbilişsel farkındalık üzerindeki etkisinden hareketle bu çalışmada dinleme motivasyonunun üstbilişsel farkındalığı yordayıcılığı araştırılmıştır. Bu doğrultuda dinleme öz yeterliğinin üstbilişsel farkındalık üzerindeki yordayıcı gücü, dinleme öz yeterliğinin dinleme motivasyonu üzerindeki yordayıcı gücü ve dinleme

motivasyonunun üstbilişsel farkındalık üzerindeki yordayıcı gücünden hareketle bu çalışmada dinleme öz yeterliği ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide dinleme motivasyonunun aracı rolü araştırılmıştır. Bu üç değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen Landine ve Stewart (1998) öz yeterlik, motivasyon ve üstbiliş kullanımı arasında pozitif ilişkiler olduğunu yani öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanmalarının yüksek öz yeterlik ve içsel motivasyonla ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

## 2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Bu çalışmada dinleme öz yeterliği ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide dinleme motivasyonunun aracı rolü incelenmiştir. Bu doğrultuda alan yazınında yer alan çalışmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmalar geçmişten günümüze doğru ele alınmıştır (bk. Tablo 2, Tablo 3, Tablo 5). Son olarak yer verilen çalışmaların bu tezle ilgileri genel olarak değerlendirilmiştir.

Dinleme öz yeterliği ile ilgili incelenen araştırmalar arasında ortaokul düzeyi ve ana dili eğitiminde yabancı alan yazınında çalışma yapılmadığı; yerli alan yazınında ise az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Öz yeterlik, bireyin bir etkinliği gerçekleştirmedeki kapasitesine ve yeterliğine ilişkin algısıdır (Bandura, 1994). Bu sebeple öğrencilerin dinleme etkinliğine yönelik sahip oldukları öz yeterlik algısının araştırıldığı çalışmaların sayıca daha fazla olması gerektiği düşünülmektedir. Çalışmalarda yöntem olarak tarama modeli, yarı deneysel desen gibi yöntemlerin kullanıldığı bunun yanında yöntemi belirtilmemiş çalışmaların da olduğu görülmektedir. Veri toplama aracı olarak dinleme öz yeterlik ölçeklerinin yanında konuşma öz yeterlik ölçeği, İngilizce ön hazırlık sınavı, Uluslararası İngilizce Dil Test Sistemi'nin dinleme bölümü, dinleme kaygısı ölçeği, TOEIC ve IELTS sınavları, dinleme kelime dağarcığı düzeyleri testi, eğitim sonrası anketi dinleme üstbilişsel farkındalık anketi, dinleme stratejileri anketi, dinlediğini anlama testi, konuşma kaygısı ölçeği gibi araçların kullanıldığı görülmüştür. Örneklem olarak ise ortaokul kademesindeki bir sınıf düzeyini ele alan çalışma olduğu gibi ortaokuldaki birden fazla sınıf seviyesi üzerinde çalışılan araştırmaların da olduğu görülmüştür. Her sınıf seviyesinde çalışma yapılması, dinleme öz yeterliğinin sınıf seviyelerine göre nasıl değiştiğini görmek açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte örneklem olarak lise öğrencileri, lisans öğrencileri ve dil öğrencilerinin de seçildiği görülmektedir. Dinleme öz yeterliğine yönelik yapılan alan yazını taramasında, kız öğrencilerin daha yüksek öz yeterliğe; 8.sınıf öğrencilerinin en düşük öz yeterliğe sahip olduğunun (Demircan & Aydın, 2019), dinleme stratejileri öğretiminin, dinleme başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunun (Uğur, 2019) ve ortaokul öğrencilerinin orta düzeyde eleştirel dinleme öz yeterliğine sahip olduklarının (Azizoğlu, 2022) tespit edildiği görülmektedir. Aynı zamanda üstbilişsel strateji eğitiminin dinleme öz yeterliği üzerinde olumlu etkisinin olduğunu (Rahimirad & Zare-ee, 2015) ve dinleme öz yeterliğinin konuşma öz yeterliğinin yordayıcısı olduğunu (Demir, 2017) belirleyen çalışmalar da yapılmıştır. Bununla birlikte dinleme öz yeterliği ile dinleme stratejilerine ilişkin

üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı ilişki bulunduğu (Rahimi & Abedi, 2014), dinleme stratejisi öğretiminin öğrencilerin ikinci dilde dinleme öz yeterliklerini önemli ölçüde geliştiremediği (Fathi vd., 2020), dinleme stratejilerinin dinlediğini anlama ve dinleme öz yeterliği ile arasında anlamlı ilişkiler olduğu (Kassem, 2015), strateji öğretiminin düşük yeterliğe sahip yabancı dil olarak İngilizce öğrencilerinin dinleme performanslarının artmasına yönelik güçlü kanıtlar sağlayamadığı (Milliner & Dimoski, 2021), dinleme öz yeterliği, dinleme ve konuşma kaygısı arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu (Ürün-Karahan, 2018) ve dinleme öz yeterliğinin ve üstbilişin ikinci dilde dinlediğini anlamayı pozitif yönde yordadığı (Du & Man, 2023) da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Üstbilişsel farkındalık ile ilgili incelenen çalışmalara bakıldığında ise son yıllarda bu konu üzerinde yapılan araştırmaların arttığı görülmektedir. Üstbilişsel farkındalık bireyin öğrenme sürecini planlamasını, düzenlemesini, sıraya koymasını ve izlemesini sağladığı için (Schraw & Dennison, 1994) ortaokul öğrencileri üzerinde bu konu ile daha fazla çalışma yapılması beklenmektedir. Çalışmalarda yöntem olarak çoğunlukla ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile diğer değişkenlerin ilişkisini inceleyen araştırmalar yer aldığından bu yöntemin kullanılmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Veri toplama aracı olarak üstbilişsel farkındalık ölçeklerinin yanında görüşme formları, zekâ testi, okuduğunu ve dinlediğini anlama testleri, okur öz yeterlik ölçeği, okuma tutum ve alışkanlık testi, yazma kaygısı ölçeği, günlük, gözlem raporu, dinleme tutum ölçeği gibi araçların kullanıldığı görülmüştür. Örneklem olarak ise ortaokul kademesindeki bir sınıf düzeyini ele alan çalışmalar olduğu gibi ortaokuldaki birden fazla sınıf seviyesi üzerinde çalışılan araştırmaların da olduğu görülmüştür. Her sınıf seviyesinde çalışma yapılması, sınıf seviyelerine göre üstbilişsel farkındalığın nasıl farklılaştığını görmek açısından önem taşıyabilir. Üstbilişsel farkındalığa yönelik yapılan alan yazını taramasında, üstbilişsel farkındalığın zekâ düzeyine ve cinsiyete göre farklılaştığını (Özcan, 2018) tespit eden çalışmaların olduğu görülürken aynı zamanda zekânın üstbilişsel farkındalık üzerinde etkisi olmadığını tespit eden çalışmaların (Saraç, 2010) da olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu (Gül, 2019), okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları üzerinde pozitif etkisi olduğunu (Bozkurt, 2020) tespit eden çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Aynı zamanda yazma kaygısı ile üstbilişsel farkındalık arasında (Balta, 2018) ve dinleme üstbilişsel farkındalığı ile dinlediğini anlama arasında ilişki olduğunu (Kılınç, 2021) belirleyen çalışmalar da yapılmıştır. Üstbilişsel farkındalığın öğrencilerin dinlediğini anlama başarısını yordayan en önemli faktör olduğu (Bağdadıoğlu, 2022), okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığının okuduğunu anlamayı en fazla yordayan değişken olduğu (Kıl, 2020) ve öğrencilerin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu (Aykaç, 2018) da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Dinleme motivasyonu ile ilgili incelenen çalışmalara bakıldığında ise son yıllarda bu konu üzerinde yapılan araştırmaların arttığı görülmektedir. Bununla birlikte yine yapılan çalışmaların yabancı alan yazınında yoğunlaştığı, yerli alan yazınında görece az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Dinlemeye yönelik motivasyonun öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde etkili olduğu (Ungan, 2014; Vandergrift, 2005) göz önüne alındığında yerli alan yazınında dinleme motivasyonu ile ilgili daha fazla çalışma yapılması beklenmektedir. Alan yazını incelendiğinde, ele alınan çalışmaların çoğunluğunda yöntem ile ilgili bilgi verilmediği görülmüştür. Yöntem, bir araştırmanın nasıl yürütüleceğiyle ilgili metodolojik bilgi içerdiğinden çalışmalarda bu bölüme yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Veri toplama araçları incelendiğinde, dinleme motivasyon ölçeklerinin yanında eleştirel dinleme testi, üstbilişsel dinleme farkındalığı anketi, dinleme stratejileri kullanım sıklığı ölçeği, yeterlik testleri, ilgi ölçeği, güven ölçeği, dinlediğini anlama testleri, dinlediğini anlatma değerlendirme rubriği, konuşma motivasyonu ölçeği, dinleme stratejileri anketi ve dinleme sorunlarına yönelik anket gibi daha fazla veri elde edilmesini sağlayacak çeşitlilikte veri toplama araçlarının da kullanıldığı görülmüştür. Çalışmalarda örneklem olarak ilkökul ve ortaokul düzeyindeki sınıflarla çalışıldığı gibi dil öğrencileri ve lisans öğrencilerinin de örneklem olarak seçildiği görülmüştür. Dinleme motivasyonuna yönelik yapılan alan yazını taramasında, içsel ve dışsal dinleme motivasyonunun, öğrencilerin üstbiliş farkındalıklarının öncülleri olduğunun ve üstbilişsel farkındalığın motivasyon ve eleştirel dinleme becerileri arasındaki ilişkiye aracılık ettiğinin (Bourdeaud'hui vd., 2021), öğrencilerin dinleme motivasyonlarının dinlediğini anlama becerilerini ve t-birim sayılarını anlamlı şekilde yordadığının (Yekeler-Gökmen, 2020) ve dinleme yeterliği yüksek olan öğrencilerin stratejileri daha sık ve etkili kullandıklarının, daha az dinleme problemine ve bu problemleri çözme konusunda daha yüksek farkındalığa sahip olduklarının (Lau, 2017) tespit edildiği görülmektedir. Bununla birlikte dinleme stratejisi öğretimi ile dinleme motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğunu (Ajmal & Kumar, 2020), dinleme motivasyonunun dinleme stratejisi kullanım sıklığını anlamlı bir şekilde yordadığını (Dölek, 2022), yabancı dilde dinleme motivasyonu, ilgi, dilsel öz güven ve yeterlik arasında anlamlı ilişkiler tespit edildiğini (Tsang, 2022), dinleme motivasyonunun cinsiyet, sınıf düzeyi, ekran karşısında geçirilen günlük süre, günlük uyku süresi ve kahvaltı alışkanlığına bağlı olarak farklılaşmadığını (Kara-Özkan, 2022), dinleme ve konuşma motivasyonu arasında güçlü bir ilişki olduğunu tespit eden çalışmalar (Qiu & Xu, 2023) da yapılmıştır.

Yapılan alan yazını taramasında, bilindiği kadarıyla ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlikleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkide dinleme motivasyonunun aracı rolünü inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazınında dinleme öz yeterliği ile dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkilerinin tek başına ya da ikili olarak incelendiği, bu faktörlerin bir arada incelendiği bir çalışma olmadığı görülmektedir. Özellikle ana dili eğitiminde dinleme öz yeterliği ve dinleme motivasyonu ile ilgili daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulduğu

düşünülmektedir. Üstbilişsel farkındalık ile ilgili yapılan çalışmalarda ise bu kavramın dinleme öz yeterliği ve dinleme motivasyonu ile ilişkilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dinleme öz yeterliği, dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalığın dinleme becerisi ile ilişkilerinin tek başına ya da ikili olarak incelendiği çalışmalarda bu değişkenlerin dinleme becerisi ile arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte ülkemizde, ana dili olarak dinleme becerisinin öğretiminde dinleme öz yeterliği, dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalık kavramlarının görece yeni olması bu çalışmayı yapma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Çalışmada dinleme öz yeterliği ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide dinleme motivasyonunun aracı rolünün belirlenmesinin yurt içinde ve yurt dışında ana dili eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde etkili bir kavram olan üstbilişsel farkındalığın gelişiminde dinleme becerilerinin önemini ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Aynı zamanda çalışma ana dili eğitiminde geri planda kalmış olan duyuşsal boyutun öğrenmeye sunduğu katkıyı göstermesi açısından da önem taşımaktadır. Bu çalışmanın ana dili eğitiminde dinleme becerisine ve daha genel bir kavram olan öğrenmeye yönelik yapılacak çalışmalarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

### **3. YÖNTEM**

#### **3. 1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmanın amacı dinleme öz yeterliği ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide dinleme motivasyonunun aracı rolünü incelemektedir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Nicel araştırmanın ana özelliklerinden biri araştırmaya konu olan problemin, değişkenler arasındaki ilişkilerin ya da genel eğilimlerin belirlenmesi aracılığıyla ortaya konulmasıdır (Creswell, 2019, s.16). Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyon araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Korelasyon araştırmalarda iki veya ikiden fazla değişken arasındaki ilişki, bu değişkenler üzerinde bir etkide bulunulmaksızın incelenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020). Bu çalışmada da dinleme öz yeterliği, dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişki incelendiğinden korelasyon araştırma deseni kullanılmıştır.

#### **3. 2. Araştırma Grubu**

Araştırma grubunun seçilmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, sistematik örneklem seçmenin zor olduğu durumlarda araştırma için uygun olan grubun seçilmesini ifade etmektedir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Bu örnekleme türü, katılımcılara ulaşma açısından kolaylık sağlamaktadır (Ekiz, 2020). Bu araştırmada uygun örnekleme yönteminin kullanılmasının sebebi zaman ve maliyet açısından tasarruf sağlamasıdır. Çalışmada 1282 ortaokul öğrencisine ulaşılmış ancak eksik ve hatalı doldurulmuş formların iptal edilmesi sonucu çalışmanın araştırma grubunu Trabzon'un Ortahisar ilçesinde bulunan resmî ortaokul ve imam hatip ortaokullarından seçilen 13 okulda öğrenim gören 1074 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur.

Çalışmanın araştırma grubunu oluşturan 1074 öğrencinin 580'i kız (%54), 493'ü erkek öğrencidir (%45.9). Sınıf düzeyi bakımından 291 öğrenci 5. sınıf (%27.1), 244 öğrenci 6. sınıf (%22.7), 286 öğrenci 7. sınıf (%26.6) ve 253 öğrenci 8. sınıf öğrencisidir (%23.6). Öğrencilerin çoğunluğunun sosyoekonomik durumlarının orta düzeyde olduğu (%76.1), bunu sırasıyla yüksek (%18.7) ve düşük (%3.7) düzeyin takip ettiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun önceki yıla ait Türkçe ders notunun beş (%62) olduğu, bunu sırasıyla dört (%20.7), üç (%11.2) ve iki (%2) notunun takip ettiği belirlenmiştir. Araştırma grubuna ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Araştırma Grubuna Ait Tanımlayıcı Bulgular

Değişken		f	%
Cinsiyet*	Kız	580	54.0
	Erkek	493	45.9
Sınıf	5.sınıf	291	27.1
	6.sınıf	244	22.7
	7.sınıf	286	26.6
	8.sınıf	253	23,6
Sosyoekonomik Durum*	Düşük	40	3.7
	Orta	817	76.1
	Yüksek	201	18.7
Önceki Yıla Ait Türkçe Ders Notu*	Beş	666	62.0
	Dört	222	20.7
	Üç	120	11.2
	İki	21	2.0

\*Cinsiyet, sosyoekonomik durum ve önceki yıla ait Türkçe ders notu değişkenleri kayıp veri barındırmaktadır.

### 3. 3. Veri Toplama Araçları

#### 3. 3. 1. Kişisel Bilgi Formu

Ortaokul öğrencilerine ait bazı kişisel ve demografik bilgilerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından dört maddelik kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Formda cinsiyet, sınıf düzeyi, aile sosyoekonomik düzeyi ve önceki yıla ait Türkçe ders notu soruları yer almaktadır.

#### 3. 3. 2. Dinleme Öz Yeterliği Ölçeği

Aydın vd. (2015) tarafından ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçekte maddeler hiç iyi değilim (1), iyi değilim (2), orta düzeyde iyiyim (3), iyiyim (4), çok iyiyim (5) arasında puanlanmaktadır. Verilerin faktörleştirmeye uygun olup olmadığına bakmak amacıyla yapılan analizde Bartlett's küresellik testinin istatistiksel olarak anlamlı ( $p < .001$ ) ve KMO değerinin 0.97 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 1.00'den büyük olan altı faktörün toplam varyansın %52.32'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Birinci faktörün toplam varyansın %36.29'unu açıklaması, ölçeğin tek faktörde toplanabileceğini göstermiştir. Ölçeğin faktör yüklerinin 0.73 ile 0.46 arasında değiştiği 0.45 altında yer alan 2 maddenin çıkarıldığı belirtilmiştir. Tek faktörlü, 56 maddelik ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0.97'dir (Aydın vd., 2015).

Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçek güvenilirliğinin en az .70 olması gerektiği göz önüne alındığında (Harrison, Kemp, Brace, & Snelgar, 2021) ölçeğin bu çalışmada kullanılabilir düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait örnek maddeler Ek 5'te, kullanım iznine ilişkin belge ise Ek 4'te sunulmuştur.

### 3. 3. 3. Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği

Dölek ve Yıldırım (2021) tarafından ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyonlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçekte maddeler hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), orta düzeyde katılıyorum (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) arasında puanlanmaktadır. Ölçek üç faktör ve 14 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktör dinlemenin öğrenciler üzerindeki yararlarına yönelik “Yarar”, ikinci faktör öğrencilerin dinlemeye karşı ilgilerini belirten “İlgi” ve üçüncü faktör dinlemeye yönelik motivasyonsuzluğu ifade eden “Motivasyonsuzluk” olarak adlandırılmıştır. Faktörler, ölçeğin toplam varyansının %41.03’ünü açıklamaktadır. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükü değerleri .49 ile .78 arasında değiştiği tespit edilmiştir. İkincil doğrulayıcı faktör analizinde alt boyutların faktör yüklerinin .57 ile .65 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .81; birinci faktör için .77; ikinci faktör için .72 ve üçüncü faktör için .74 olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan 70’dir (Dölek & Yıldırım, 2021).

Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .81 olarak tespit edilmiştir. Birinci faktör için .75; ikinci faktör için .77 ve üçüncü faktör için .82 olduğu tespit edilmiştir. Ölçek güvenilirliğinin en az .70 olması gerektiği göz önüne alındığında (Harrison vd., 2021) ölçeğin bu çalışmada kullanılabilir düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait örnek maddeler Ek 9’da kullanım iznine ilişkin belge ise Ek 8’de sunulmuştur.

### 3. 3. 4. Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği-B Formu

Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından 3-9. sınıf öğrencilerinde üst bilişsel becerileri ölçmek amacıyla geliştirilen Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (Jr. MAI), Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği, A ve B olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. B formu 6, 7, 8 ve 9. sınıf öğrencileri için geliştirilmiştir ve formda 18 madde bulunmaktadır. Beşli Likert tipinde hazırlanmıştır ve asla (1), nadiren (2), bazen (3), sık sık (4), her zaman (5) seçeneklerini barındırmaktadır. B formu için Cronbach alfa değeri .80 olarak bulunmuş, test- tekrar test korelasyon değeri .72 olarak tespit edilmiştir. Geçerlik çalışmasında alt-üst grup yöntemi kullanılmış, toplam puanlarının alt ve üst % 27’lik diliminde yer alan katılımcıların toplam puanları arasında fark olup olmadığı t test yoluyla incelenmiş ve alt ve üst grup arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ( $t^{393} = 46.11, p < .001$ ). B formu için varyansın % 43’ünü açıklayan ve öz değeri 1’in üzerinde olan dört faktörlü yapı elde edilmiştir ancak tek faktörlü çözümün daha doğru olduğu belirtilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18; en yüksek puan 90’dır (Karakelle & Saraç, 2007).

Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .85 olarak tespit edilmiştir. Ölçek güvenilirliğinin en az .70 olması gerektiği göz önüne alındığında (Harrison vd., 2021) ölçeğin bu

çalışmada kullanılacak düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait örnek maddeler Ek 7’de, kullanım iznine ilişkin belge ise Ek 6’da gösterilmektedir.

### **3. 4. Verilerin Toplanması**

Veri toplama sürecine başlamadan önce ölçek sahiplerinden ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Daha sonra Trabzon Üniversitesinden Etik Kurul izni (Sayı no: E-81614018-000-2200056636) ve Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Bilimsel Araştırma izni alınmıştır (bk. Ek-2). Bunun yanında çalışma 1964 Helsinki Bildirgesi ve sonraki güncellemeler dikkate alınarak yürütülmüştür (World Medical Association, 2013).

Verilerin toplanması için alınan izinlerden sonra Trabzon’un Ortahisar ilçesinde yer alan resmî ortaokul ve imam hatip ortaokullarından 13 okul belirlenmiştir. Okulların seçilmesinde farklı sosyoekonomik koşullara sahip olmalarına özen gösterilmiştir. Veriler, 2022-2023 eğitim yılının güz ve bahar döneminde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı, okul idaresinden izinler alıp belirlenen sınıflara girerek uygulamaları kendisi gerçekleştirmiştir. Ölçekler, belirlenen okullarda rastgele seçilen sınıflardaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine tek ders saatinde uygulanmıştır. Ölçeklerin her sınıf düzeyinden bir sınıfta uygulanmasına dikkat edilmiştir. Ölçekler uygulanmadan önce öğrenciler çalışma hakkında ve verilerin çalışma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacağına dair bilgilendirilmiştir. Bunun yanında katılımın gönüllülük esaslı olduğu belirtilmiş ve Katılım Kabul Formunu imzalayan öğrenciler çalışmaya katılmıştır. Ayrıca öğrencilere katılımları sonucunda herhangi bir not ya da ödül verilmeyeceği de aktarılmıştır. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Araştırmacı, süre boyunca öğrencilerin ölçek maddelerinde anlamadığı kısımları açıklamış ve öğrencilerin boş madde bırakmamasına özen göstermiştir. Çalışmada 1282 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Ancak bir ya da birden fazla ölçeğin doldurulmadığı ya da rastgele doldurulduğu ve özel gereksinimli öğrencilerin doldurduğu 125 form çalışmanın kapsamı dışına alınmıştır. Bununla birlikte uç değer analizinde (bk. Bölüm 3.5.2.3.3. Uç Değer Analizi) 83 verinin çıkarılmasıyla birlikte çalışma, kalan 1074 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

### **3. 5. Verilerin Analizi**

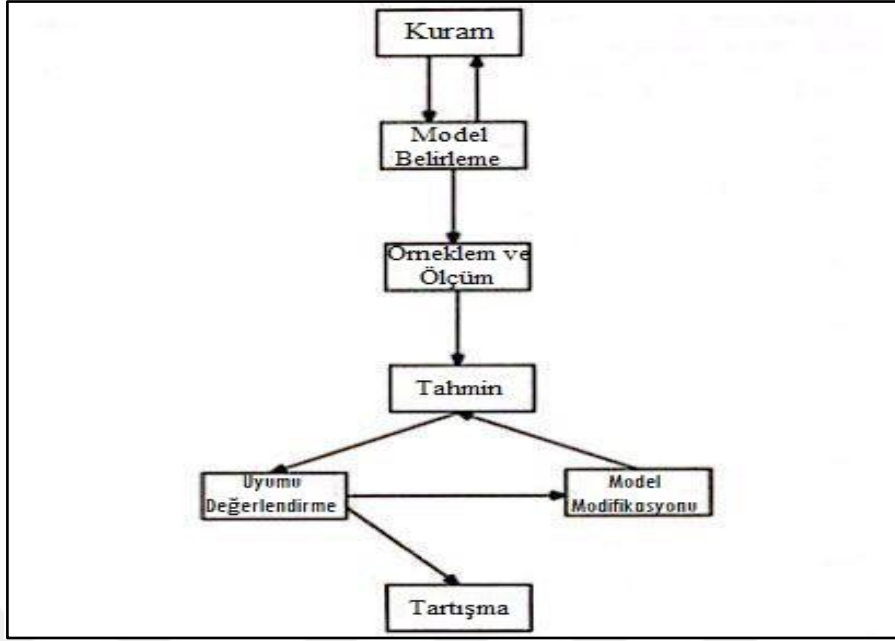
Çalışmada dinleme öz yeterliği ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide dinleme motivasyonunun aracı rolü yapısal eşitlik modeli yardımıyla incelenmiştir.

#### **3. 5. 1. Yapısal Eşitlik Modeli Nedir?**

Yapısal eşitlik modellemesi (YEM), sosyal ve davranışsal bilimlere de içeren birçok alanda sıklıkla kullanılmaktadır (Lei & Lomax, 2005). “Temel teorilerin geçerliğini ampirik verilerle

değerlendirmek amacıyla kullanılan çok sayıda istatistiksel modeli tanımlamak için kullanılan genel bir terimdir” (Lei & Wu, 2007, s. 33). Yapısal eşitlik modelinin tarihsel gelişimine bakıldığında dört aşamadan söz edilmektedir (Matsueda, 2023): (1) genetik, sosyoloji, psikoloji ve ekonomi alanlarındaki kavrama katkı sunan gelişmeler, (2) YEM’in deneysel çalışmalarına katkı sağlayan disiplinler arası etkileşim, (3) çeşitli bağımlı değişkenler için yöntemler geliştirme, (4) istatistiksel gelişmelerin YEM’e dâhil edildiği dönem. YEM, teorik modellerin doğrulanmasında büyük avantaj sağlamaktadır (Anderson & Gerbing, 1988). Diğer bir ifadeyle gözlenen ve gizli değişkenler arasındaki ilişkilere ait hipotezleri test etmektedir (Hoyle, 1995). Yapısal eşitlik modelleri iki temel değişkenden oluşmaktadır. Gizil değişkenler, doğrudan değil, dolaylı olarak gözlemlenip ölçülürler, gözlenen değişkenler ise gizil değişkeni ya da yapıyı ortaya çıkarmak için kullanılırlar (Schumacker & Lomax, 2004). Yapısal eşitlik modeli hem gözlenen hem de gizil değişkenleri analiz etme yönüyle standart istatistik yöntemlerden ayrılmaktadır (Kline, 2016).

Yapısal eşitlik modeli, gizil değişkenlerin birtakım unsurlar üzerinde etkisinin bulunduğu ölçüm modeli ile ortak ve gizil değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkilerle ilişkilerinin bulunduğu yapısal modeli barındırmaktadır (Chen, Moustaki, & Zhang, 2023). Yapısal eşitlik modellerinde “teorik yapılar arasındaki ilişkiler, faktörler arasındaki regresyon veya yol katsayıları ile temsil edilir” (Hox & Bechger, 1998, s. 354). Daireler (veya elips) gizil değişkenleri, kareler (veya dikdörtgen) ise gözlenen değişkenleri ifade etmekte, tek yönlü oklar bir değişkenin diğeri üzerindeki etkisini; çift yönlü oklar kovaryansları veya korelasyonları göstermektedir (Byrne, 2016). Kaplan (2000) geleneksel yapısal eşitlik modellemesinde izlenen adımları şu şekilde ifade etmektedir: Öncelikle teorik yapının sunulması gerekmektedir. Sonrasında bir yol diyagramında teori temsil edilir. Belirlenen model, örneklem üzerinde ölçülür. Daha sonra modelin parametre tahminleri belirlenir (önce ölçüm sonra yapısal modelin belirlenebileceği gibi tüm model bir kerede de belirlenebilir). Modelin uyum indeksleri değerlendirilir ve gerektiği durumda model üzerinde modifikasyonlar gerçekleştirilir. Uyum iyiliği değeri kriterleri karşılanana kadar modifikasyonlar devam eder. Kaplan’ın (2000) geleneksel yapısal eşitlik modellemesinde izlenen adımlara ait diyagramı Şekil 7’de gösterilmektedir.



Şekil 7. Yapısal eşitlik modellemesine geleneksel yaklaşım diyagramı (Kaplan, 2000, s. 8)

### 3. 5. 2. Uygulanan İşlemler

Bu araştırmada kurulan model SPSS 23 ve AMOS Graphics 23 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle YEM varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı belirlenmiş ve analize geçilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle model belirlenmesi, modelin tanımlanması, ölçüm araçlarının belirlenmesi, örneklemden verinin toplanması ve kontrol edilmesi, model tahmini, yeniden değerlendirme, raporlaştırma ve yorumlama aşamaları takip edilmiştir (Kline, 2016). Analiz öncesinde dinleme öz yeterliği ve üstbilişsel farkındalık ölçekleri için parsellemeye gidilmiştir.

#### 3. 5. 2. 1. Parselleme

Parselleme işlemi, iki ya da ikiden fazla maddenin toplanarak ya da ortalaması alınarak yapısal eşitlik modelinde ana analiz unsuru olarak kullanılmasını ifade etmektedir (Bandalos & Finney, 2001). Parselleme tek tek maddelerin kullanımına göre hem gösterge sayısının az olması sebebiyle ölçüm hatası olasılığı daha düşüktür hem de maddelerin birer birer ele alınmasına oranla çoklu normallik varsayımının karşılanma olasılığı daha yüksektir (Sass & Smith, 2006). Bu çalışmada parselleme tekniklerinden madde-yapı dengesi yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşım, madde-toplam yapı korelasyon dengesi göz önüne alınarak en yüksek yüke sahip maddeler ile en düşük yüke sahip maddelerin dengeli bir şekilde parsellere paylaşılmasını ifade etmektedir (Little, Cunningham, Shahar, & Widaman, 2002). Bu yaklaşım göz önünde bulundurularak dinleme öz yeterliği ölçeği üç; üstbilişsel farkındalık ölçeği iki parsel altında toplanmıştır. Dinleme motivasyonu ölçeğinin ise üç alt faktörü kullanılmıştır.

### 3. 5. 2. 2. Bootstrap (Yeniden Örnekleme) İşlemi

Bootstrap tekniği ile modeldeki doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlılığı sınanabilmektedir (MacKinnon, 2008). Bootstrap, “veri setinden tekrar tekrar örnekleme yapılmasını ve her yeniden örneklenen veri setinde dolaylı etkinin tahmin edilmesini içeren” bir işlemdir (Preacher & Hayes, 2008, s. 880). İşlem sonucunda, hesaplanan güven aralığı sınırlarının sıfır içermemesi dolaylı etkinin anlamlılığını ifade etmektedir (Hayes, 2013). Çalışmada dolaylı etkilerin anlamlılığı, yanlılığı düzeltilmiş (bias-corrected) bootstrap işlemi 10000 yeniden örnekleme seçeneği ile (%95CI) güven aralıkları kullanılarak uygulanmıştır.

### 3. 5. 2. 3. Yapısal Eşitlik Modellemesi Varsayımlarının Sınanması

#### 3. 5. 2. 3. 1. Örneklem Büyüklüğü

Alan yazınında YEM analizlerinde örneklem büyüklüğüne ilişkin mutlak bir kararın olmadığı görülmektedir. Kline (2016) farklı alanlardaki çalışmalardan hareketle minimum örneklem büyüklüğünün 200 ve üstü sayıda olabileceğini ifade etmiştir. Schumacker ve Lomax (2004) ise yapılan çalışmalarda katılımcıların genellikle 200-250 kişiden oluştuğunu ancak geniş örneklem büyüklüğünün modelin doğrulanması açısından önem taşıdığını belirtmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 1074 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Alan yazınından hareketle bu varsayımın karşılandığı söylenebilir.

#### 3. 5. 2. 3. 2. Kayıp Veri Analizi

Çalışmada kayıp verinin yer alıp almadığı SPSS 23 programında yer alan *Missing Value Analysis* sekmesinden belirlenmiş ve veri setinde kayıp veri bulunduğu tespit edilmiştir. Kayıp verilere yönelik yapılabilecek işlemlerden biri kayıp verinin bulunduğu katılımcının çalışma dışı bırakılmasıdır (Mertler & Vannatta-Reinhart, 2017; Tabachnick & Fidell, 2013) ancak bu durum çalışmada veri kaybına yol açmaktadır. YEM, örneklem büyüklüğüne karşı hassas bir analiz olduğundan (Ullman, 2013) kestirim yapma yöntemlerinden ortalama değer atama işlemi uygulanmıştır (Mertler & Vannatta-Reinhart, 2017; Tabachnick & Fidell, 2013). Böylece analizler, içerisinde kayıp veri bulunmadan gerçekleştirilmiştir.

#### 3. 5. 2. 3. 3. Uç Değer Analizi

Uç değerler, tek değişkende ya da birden çok değişkende bulunup istatistiksel değerleri bozabilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Veri setinde tek değişkenli uç değerler, ham puanların standartlaştırılarak z skorlarına dönüştürülmesiyle elde edilen değerlerden  $\pm 3$  aralığının dışında kalanlar olarak ifade edilebilir (Mertler & Vannatta-Reinhart, 2017). Bu çalışmada da ham puanların

standartlaştırılarak z skorlarına dönüştürülmüş ve  $\pm 3$  aralığının dışında kalan 19 veri silinmiştir. Veri setinde çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesinde ise Mahalanobis uzaklık değerleri kullanılmıştır (Kline, 2016). Buna göre veri setinde anlamlılık değeri  $p < .05$  olan 64 veri silinmiştir. Böylece silinen 83 verinin çıkarılmasıyla birlikte analiz, kalan 1074 veri ile yapılmıştır.

### 3. 5. 2. 3. 4. Normallik Analizi

Verilerin normallik durumunu belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Tablo 7’de değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri gösterilmektedir.

Tablo 7. Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

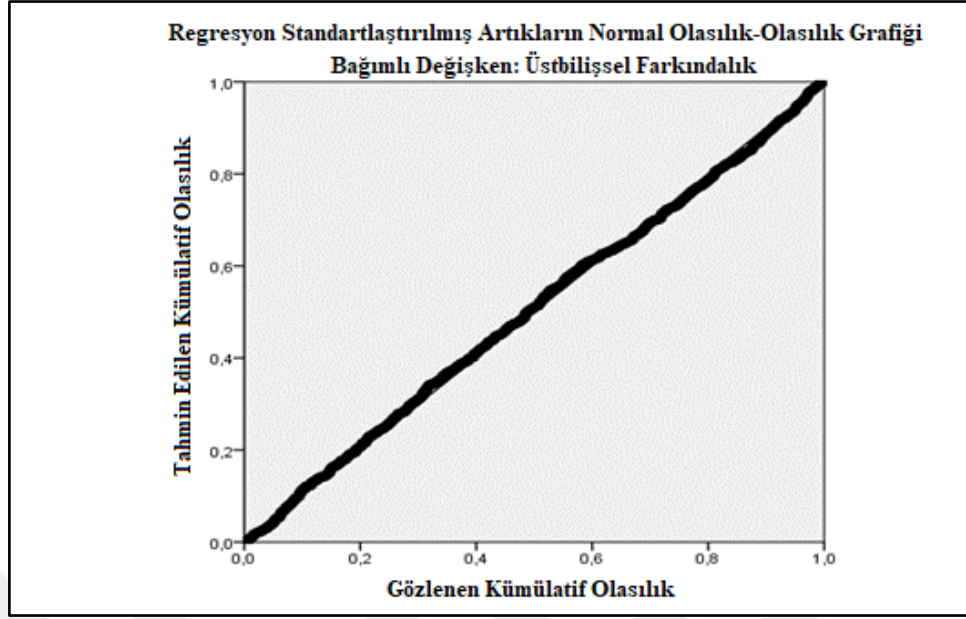
Değişkenler	Min.	Mak.	Ort.	Ss.	Çarpıklık	Basıklık
UFP1	16	45	32.73	5.77	-0.15	-0.35
UFP2	17	45	34.65	5.51	-0.32	-0.25
DOP1	34	90	67.18	10.63	-0.14	-0.40
DOP2	37	95	71.10	10.84	-0.17	-0.43
DOP3	38	95	69.39	10.95	-0.08	-0.36
YARAR	10	30	24.00	4.09	-0.60	-0.22
ILGI	4	20	14.01	3.47	-0.36	-0.41
MSZLUK	4	20	14.11	4.32	-0.38	-0.78

*UFP1: Üstbilişsel Farkındalık Parsel 1, UFP2: Üstbilişsel Farkındalık Parsel 2, DOP1: Dinleme Öz Yeterliği Parsel 1, DOP2: Dinleme Öz Yeterliği Parsel 2, DOP3: Dinleme Öz Yeterliği Parsel 3, Dinleme Motivasyonu Ölçeği alt faktörleri: Yarar, İlgi, Motivasyonsuzluk*

Tablo 7 incelendiğinde, çarpıklık değerlerinin -0.08 ile -0.60; basıklık değerlerinin -0.22 ile -0.78 arasında değiştiği görülmektedir.  $\pm 1$  aralığında yer alan basıklık ve çarpıklık değerleri verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2021). Böylece çalışmada normallik varsayımının karşılandığı görülmektedir.

### 3. 5. 2. 3. 5. Doğrusallık

Doğrusallık varsayımında iki değişken arasındaki ilişkinin düz bir çizgi şeklinde olduğu varsayılır (Mertler & Vannatta-Reinhart, 2017). Çalışmada doğrusallık, olasılık-olasılık diyagramı (P-P plot) ve bükülme kestirimi (curve estimation) analizi kullanılarak test edilmiştir. P-P plot diyagramında artıkların düz bir çizgi şeklinde sıralanmaları beklenmektedir. Curve Estimation analizinde ise doğrusallığa ait değerler diğer ilişki şekillerine göre daha yüksek olması beklenmektedir. Şekil 8’de doğrusal ilişkiye ait olasılık-olasılık diyagramı ve Tablo 8’de doğrusal ilişkiye ait regresyon sonuçları sunulmuştur.



Şekil 8. Doğrusal ilişkiye ait olasılık-olasılık diyagramı

Tablo 8. Doğrusal İlişkiye Ait Regresyon Sonuçları

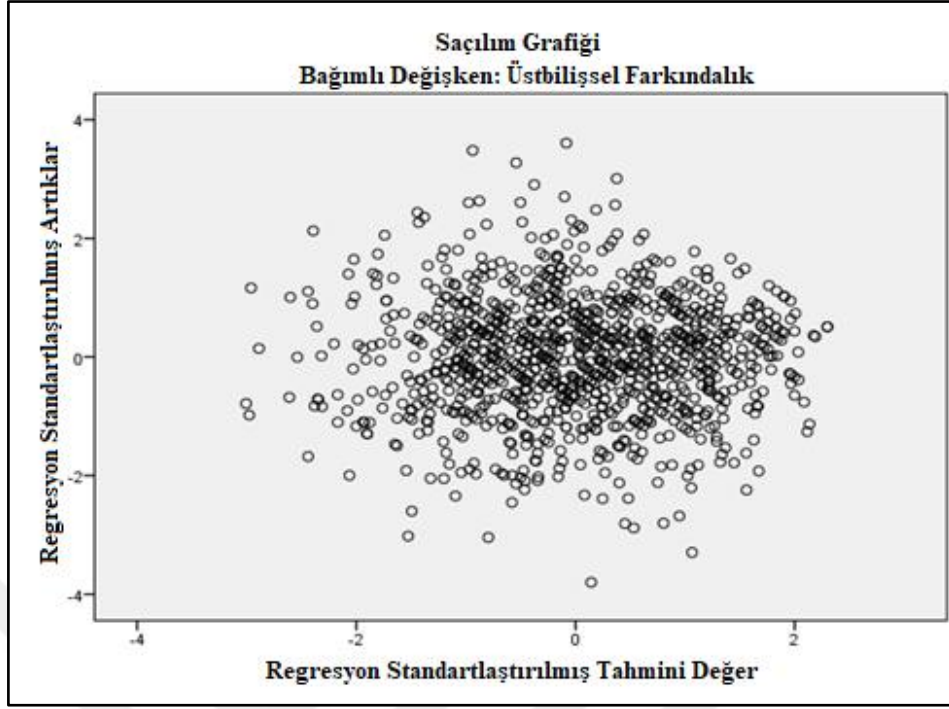
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	R <sup>2</sup>	F	sd1	sd2
DO	UF	.58	1496.305**	1	1072
DO	DM	.42	771.241**	1	1072
DM	UF	.38	667.526**	1	1072

\*\*  $p < .001$ ; DO: Dinleme Öz Yeterliği; DM: Dinleme Motivasyonu; UF: Üstbilişsel Farkındalık

Şekil 8 incelendiğinde, artıkların çizgi üzerinde doğrusal bir şekilde yer aldığı ve Tablo 8 incelendiğinde ise F değerlerinin anlamlı ( $p < .001$ ) ve doğrusallık haricindeki ilişki şekillerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada doğrusallık varsayımının karşılandığı söylenebilir.

### 3. 5. 2. 3. 6. Eş Varyanslılık

Eş varyanslılık bağımlı değişken tahmini puanlarına ilişkin artıkların varyansının tüm puanlar için aynı olmasını ifade etmektedir (Pallant, 2005). Bu çalışmada eş varyanslılık, standartlaştırılmış regresyon tahmini değerlerini içeren saçılma diyagramı incelenerek test edilmiştir. Şekil 9'da saçılma diyagramı yer almaktadır. Şekil 9 incelendiğinde, artıkların kabaca bir arada toplandığı ve dikdörtgen şeklinde dağıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada eş varyanslılık varsayımının karşılandığı söylenebilir.



Şekil 9. Saçılım diyagramı

### 3. 5. 2. 3. 7. Çoklu Doğrusallık ve Teklilik

Değişkenler arasındaki yüksek derecede ilişki çoklu bağlantı problemini ortaya çıkarmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2013). Çalışmada öncelikle değişkenler arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Bağımsız değişkenler arasındaki ilişki .90 ve üzerinde olduğunda çoklu doğrusallık meydana gelmektedir (Pallant, 2005). Bu çalışmadaki en yüksek ilişkinin .89 ile dinleme öz yeterliği değişkeninin parselleri arasında olduğu görülmektedir (bk. Tablo 9). Çoklu bağlantılılık sorunu VIF (Varyans Büyütme Faktörü) ve tolerance değerleri hesaplanarak da değerlendirilmiş, VIF değerlerinin 1.11-6.29 arasında; tolerance değerlerinin .16-.91 arasında değiştiği tespit edilmiştir. .10'dan düşük tolerans değerleri ve 10'dan büyük VIF değerleri çoklu doğrusal bağlantı problemi olduğunu göstermektedir (Pallant, 2005). Bunun yanında Durbin Watson testi sonucunda 1.96 değerine ulaşılmıştır. Bu değer beklenen aralıklarda (1-3) olduğu görülmüştür (Field, 2009). Bu sonuçlar, çalışmada çoklu doğrusallık ve teklilik probleminin olmadığına dair kanıt oluşturmaktadır.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde dinleme öz yeterliği ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide dinleme motivasyonunun aracı rolüne ilişkin modelin test edilmesine ait analizlere yer verilmiştir.

### 4. 1. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Dinleme öz yeterliği, üstbilişsel farkındalık ve dinleme motivasyonu arasındaki ilişkiler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Değişkenler Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.UFP1	1							
2.UFP2	.77**	1						
3.DOP1	.68**	.69**	1					
4.DOP2	.69**	.70**	.88**	1				
5.DOP3	.69**	.69**	.88**	.89**	1			
6.YARAR	.60**	.58**	.59**	.58**	.58**	1		
7.ILGI	.54**	.45**	.51**	.51**	.52**	.66**	1	
8.MSZLUK	.17**	.23**	.26**	.30**	.27**	.15**	.10**	1

\*\*= $p < .01$ , UFP1: Üstbilişsel Farkındalık Parsel 1, UFP2: Üstbilişsel Farkındalık Parsel 2, DOP1: Dinleme Öz Yeterliği Parsel 1, DOP2: Dinleme Öz Yeterliği Parsel 2, DOP3: Dinleme Öz Yeterliği Parsel 3, Dinleme Motivasyonu Ölçeği alt faktörleri: Yarar, İlgi, Motivasyonsuzluk

Tablo 9 incelendiğinde, değişkenlerin tümü arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Üstbilişsel farkındalık parselleri ile dinleme motivasyonu alt faktörleri yarar ( $r = .60$ ,  $r = .58$ ), ilgi ( $r = .54$ ,  $r = .45$ ) ve motivasyonsuzluk ( $r = .17$ ,  $r = .23$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Üstbilişsel farkındalık parselleri ile dinleme öz yeterliği parselleri arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (DOP1:  $r = .68$  ve  $r = .69$ ; DOP2:  $r = .69$  ve  $r = .70$ ; DOP3:  $r = .69$  ve  $r = .69$ ). Dinleme öz yeterliği parselleri ile dinleme motivasyonu alt faktörleri yarar ( $r = .59$ ,  $r = .58$  ve  $r = .58$ ), ilgi ( $r = .51$ ,  $r = .51$  ve  $r = .52$ ) ve motivasyonsuzluk ( $r = .26$ ,  $r = .30$  ve  $r = .27$ ) arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Bunun yanında dinleme motivasyonu ölçeği alt boyutlarının ve üstbilişsel farkındalık ile dinleme öz yeterliği parsellerinin kendi aralarında da anlamlı ilişkilere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

## 4. 2. Yapısal Model Analizi

Çalışmada dinleme öz yeterliği ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide dinleme motivasyonunun aracı rolünü belirlemek amacıyla oluşturulan yapısal model test edilmiştir. Öncelikle ölçüm modeli sınanmıştır.

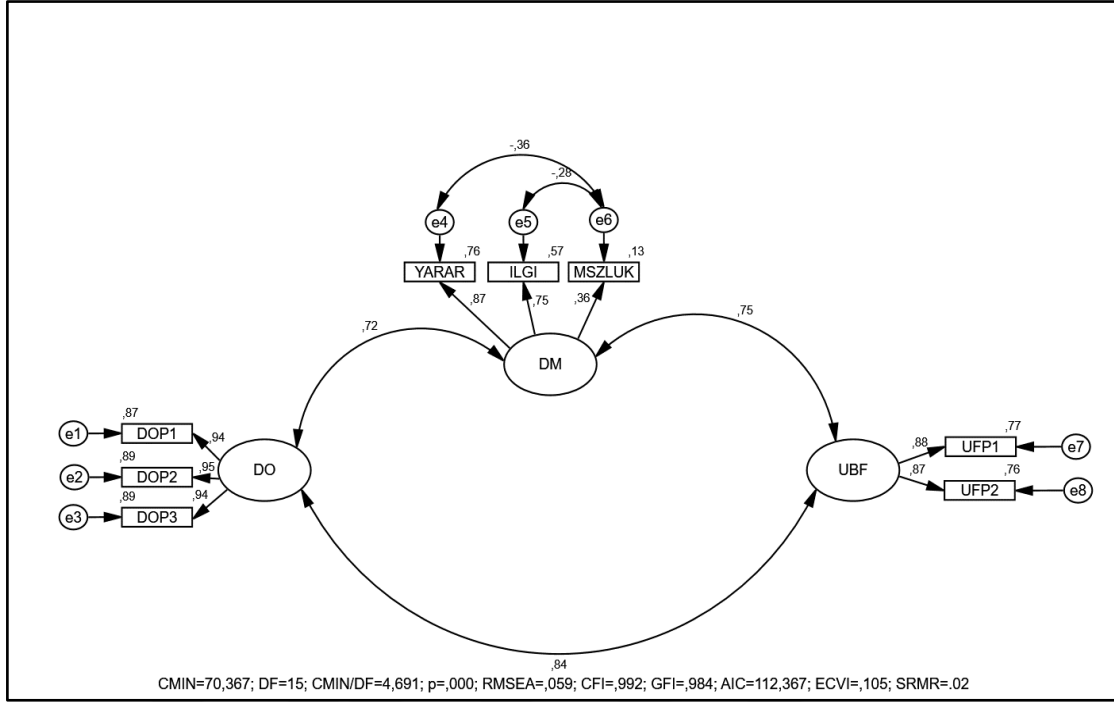
### 4. 2. 1. Ölçüm Modelinin Test Edilmesi

Dinleme öz yeterliği, üstbilişsel farkındalık ve dinleme motivasyonu arasındaki ilişkilerin incelendiği ölçüm modelinde üç adet gizil değişken (dinleme öz yeterliği, üstbilişsel farkındalık, dinleme motivasyonu) ve sekiz adet gözlenen değişken yer almaktadır. Dinleme öz yeterliği değişkenini üç, üstbilişsel farkındalık değişkenini ise iki parsel temsil etmektedir. Dinleme motivasyonu ölçeği ise yarar, ilgi ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Öncelikle oluşturulan ölçüm modeli test edilmiştir. Sonraki aşamada modifikasyon değerlerine bakılmıştır. Modifikasyon önerilerinden en yüksek değere sahip olan iki hata korelasyonu eklenmiştir. İlk olarak modifikasyon önerilerinden en yüksek değere sahip olanı dikkate alınarak dinleme motivasyonu alt boyutları ilgi ve motivasyonsuzluk arasına hata korelasyonu eklenmiş ve model tekrardan analiz edilmiştir. Sonrasında verilen modifikasyon önerilerinden en yüksek olan dinleme motivasyonu alt boyutları yarar ve motivasyonsuzluk arasına hata korelasyonu eklenmiş ve modifikasyon işlemi sonlandırılmıştır. Ölçüm modelinde uygulanan modifikasyon işlemleri Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. Ölçüm Modeli Modifikasyon İşlemleri ile Model Uyum İndeksleri

Modifikasyon	$\chi^2/sd$	RMSEA	SRMR	CFI	GFI	AIC	ECVI	$\chi^2$	$\chi^2$ farkı	Sonuç
Hipotez model	6.854	.07	.05	.99	.97	154.526	.144	116.526		
1. e5-e6 hata eklendi	6.510	.07	.04	.99	.98	144.156	.134	104.156	12.370>3.84,1df	Kabul
2. e4-e6 hata eklendi	4.691	.05	.02	.99	.98	112.367	.105	70.367	33.789>3.84,1df	Kabul

Modele eklenen hata korelasyonlarının anlamlılığı; parametre eklendikten önceki ve sonraki ki-kare değeri arasındaki farkın, ki-kare tablosuna göre serbestlik derecesi 1'e karşılık gelen değerden büyük olması ve AIC ve ECVI değerlerinin düşük olduğu modelin uyumlu olduğu ölçütleri göz önüne alınarak değerlendirilmiştir (Kline, 2016). Tablo 10 incelendiğinde, modele eklenen hata korelasyonlarının ki-kare fark istatistiği ve AIC, ECVI uyum istatistikleri göz önüne alındığında anlamlı olduğu görülmektedir. Modifikasyon işlemi sonrasında elde edilen modele ait Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları Şekil 10'da uyum iyiliği değerleri ise Tablo 11'de gösterilmektedir.



Şekil 10. Ölçüm modeli

UFP1: Üstbilişsel Farkındalık Parsel 1, UFP2: Üstbilişsel Farkındalık Parsel 2, DOP1: Dinleme Öz Yeterliği Parsel 1, DOP2: Dinleme Öz Yeterliği Parsel 2, DOP3: Dinleme Öz Yeterliği Parsel 3, Dinleme Motivasyonu Ölçeği alt faktörleri: Yarar, İlgi, Motivasyonsuzluk

Tablo 11. Ölçüm Modeli Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksi	Değer	Model	Sonuç	
$\chi^2 /sd$	Kabul Edilebilir Uyum	$\chi^2 /sd \leq 5$	4.691	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	İyi Uyum	$0 \leq RMSEA \leq .05$	.06	Kabul Edilebilir Uyum
	Kabul Edilebilir Uyum	$.05 < RMSEA \leq .08$		
SRMR	İyi Uyum	$0 \leq SRMR \leq .05$	.02	İyi Uyum
	Kabul Edilebilir Uyum	$.05 < SRMR \leq .10$		
CFI	İyi Uyum	$.95 \leq CFI \leq 1$	.99	İyi Uyum
GFI	İyi Uyum	$.90 \leq GFI \leq 1$	.98	İyi Uyum

(Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Hu & Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003; Sümer, 2000)

Şekil 10 incelendiğinde, standardize edilmiş regresyon katsayılarının .36 ile .95 arasında değiştiği ve tümünün anlamlı olduğu görülmektedir. Tablo 11'e göre ölçüm modeli için uyum iyiliği indeksleri  $\chi^2 /sd = 4.691$ ,  $p = .000$ ;  $CFI = .99$ ;  $GFI = .98$ ;  $RMSEA = .06$ ;  $SRMR = .02$  olarak hesaplanmıştır. Değerler gözden geçirildiğinde  $\chi^2 /sd$  ve RMSEA değerinin kabul edilebilir uyuma, diğer değerlerin ise iyi uyuma sahip olduğu tespit edilmiştir.

#### 4. 2. 2. Yapısal Modelin Test Edilmesi

Dinleme öz yeterliği ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide dinleme motivasyonunun aracı rolünü incelemek amacıyla oluşturulan hipotez model sınanmıştır. Modelden elde edilen sonuçlar doğrultusunda, modifikasyon düzeltmeleri yapılmış ve modele ait uyum indeksi değerleri tespit edilmiştir. Son olarak modele ilişkin doğrudan, dolaylı, toplam etkiler ve Bootstrap Analizi sonuçları ortaya konulmuştur.

##### 4. 2. 2. 1. Dinleme Öz Yeterliği ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişkide Dinleme Motivasyonunun Aracı Rolü

Dinleme öz yeterliği ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide dinleme motivasyonunun aracı rolünün test edilmesine ilişkin olarak kurulan model analiz edilmiştir. Hipotez modelde uyum indekslerinin  $\chi^2/sd = 7.742$ ;  $p < .001$ ; RMSEA= .08; SRMR= .05; CFI= .98; GFI= .97; AIC= 169.616 ve ECVI= .147 olduğu belirlenmiştir. Uyum indekslerinde, sınırın dışında ya da sınırda kalan değerlerin olması sebebiyle modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Tablo 12’de hipotez modele ilişkin değerler ve modifikasyon düzeltmeleri yer almaktadır.

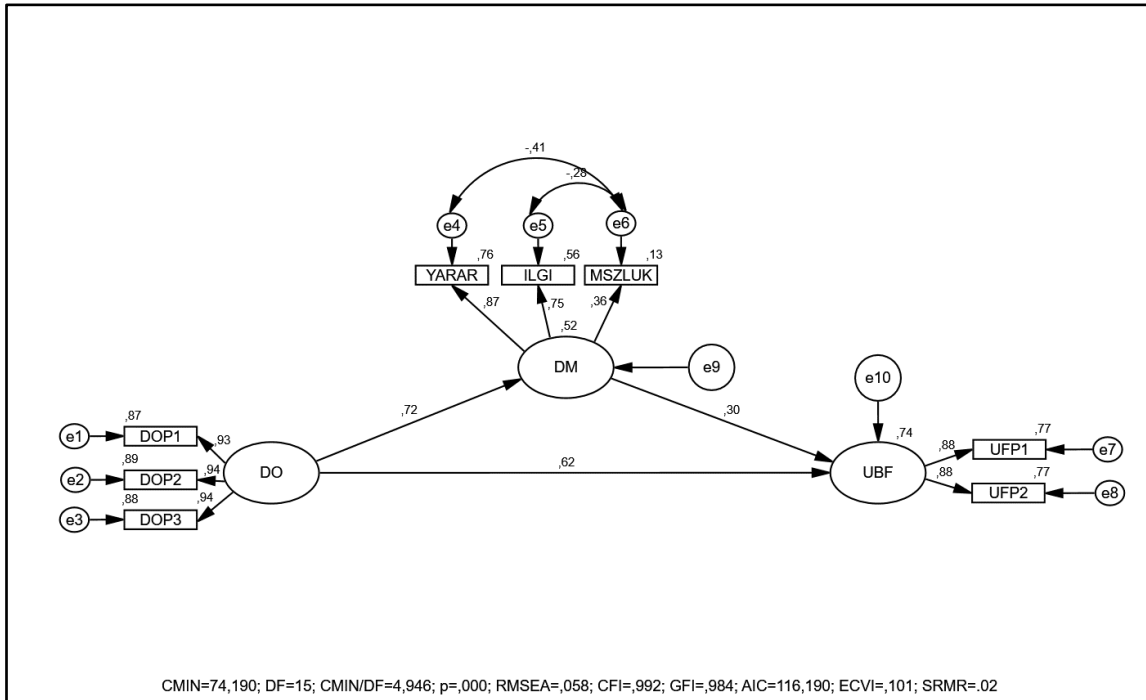
Tablo 12. Modifikasyon İşlemleri ile Model Uyum İndeksleri

Modifikasyon	$\chi^2/sd$	RMSEA	SRMR	CFI	GFI	AIC	ECVI	$\chi^2$	$\chi^2$ farkı	Karar
Hipotez model	7.742	.08	.05	.98	.97	169.616	.147	131.616**		
e4 ↔ e6 arasına hata korelasyonu eklendi	7.082	.07	.04	.99	.98	153.390	.133	113.390**	18,226>3.84, 1df	Kabul
e5 ↔ e6 arasına hata korelasyonu eklendi	4.946	.06	.02	.96	.98	116.190	.101	74.190**	39.2>3.84, 1df	Kabul

\*\*  $p < .001$

Tablo 12 incelendiğinde, iki farklı hata korelasyonunun eklendiği görülmektedir. Öncelikle modifikasyon önerilerinden en yüksek değere sahip olanı dikkate alınarak dinleme motivasyonu alt boyutları yarar ve motivasyonsuzluk arasında hata korelasyonu eklenmiş ve model tekrardan analiz edilmiştir. Parametre eklendikten önceki ve sonraki ki-kare değeri arasındaki farkın, ki-kare tablosuna göre serbestlik derecesi 1’e karşılık gelen değerden büyük olması ve AIC ve ECVI değerlerinin düşük olduğu modelin uyumlu olduğu ölçütleri göz önüne alınarak değerlendirilmiş (Kline, 2016) ve iki model arasındaki ki-kare farkı hesaplanmıştır. Elde edilen değer ki-kare kritik değerinden büyük olduğu (18.226>3.84) ve AIC ile ECVI değerlerinin daha düşük olduğu belirlenmiş böylece hata korelasyonunun modelde kalmasına karar verilerek ikinci modifikasyona

geçilmiştir. Sonrasında verilen modifikasyon önerilerinden yine en yükseği olan dinleme motivasyonu alt boyutları ilgi ve motivasyonsuzluk arasına hata korelasyonu eklenmiştir. Modele eklenen hata korelasyonunun anlamlılığı; parametre eklendikten önceki ve sonraki ki-kare değeri arasındaki farkın, ki-kare tablosuna göre serbestlik derecesi 1'e karşılık gelen değerden büyük olması ve AIC ve ECVI değerlerinin düşük olduğu modelin uyumlu olduğu ölçütleri göz önüne alınarak değerlendirilmiştir (Kline, 2016). Elde edilen değer ki-kare kritik değerinden büyük olduğu ( $39.2 > 3.84$ ) ve AIC ile ECVI değerlerinin daha düşük olduğu belirlenmiş böylece hata korelasyonunun modelde kalmasına karar verilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda oluşan modelin en iyi uyum iyiliği değerlerini taşıdığı belirlenmiş, modifikasyon işlemi tamamlanmıştır. Şekil 11'de nihai modele ait parametre tahminlerine yer verilmiştir.



Şekil 11. Nihai modele ait parametre tahminleri

UFP1: Üstbilişsel Farkındalık Parsel 1, UFP2: Üstbilişsel Farkındalık Parsel 2, DOP1: Dinleme Öz Yeterliği Parsel 1, DOP2: Dinleme Öz Yeterliği Parsel 2, DOP3: Dinleme Öz Yeterliği Parsel 3, Dinleme Motivasyonu Ölçeği alt faktörleri: Yarar, İlgi, Motivasyonsuzluk

Şekil 11 incelendiğinde, nihai modelin üstbilişsel farkındalık üzerindeki değişimin %74'ünü açıkladığı görülmektedir. Standardize edilmiş yol katsayılarının .30 ile .72 arasında değiştiği ve tümünün anlamlı olduğu belirlenmiştir. Çalışmada dolaylı etkilerin anlamlılığı, yanlılığı düzeltilmiş (bias-corrected) bootstrap işlemi 10000 yeniden örnekleme seçeneği ile (%95CI) güven aralıkları oluşturularak hesaplanmıştır. Tablo 13'te modele ilişkin doğrudan, dolaylı, toplam etkiler ve Bootstrap Analizi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 13. Modele İlişkin Doğrudan, Dolaylı, Toplam Etkiler ve Bootstrap Analizi Sonuçları

Yol		$\beta$	$\lambda$	S.H.	% 95 CI
DO → DM	(a Yolu)	.191	.72**	.009	.680 — .766
DO → UF	(c Yolu)	.321	.62**	.018	.541 — .691
DM → UF	(b Yolu)	.585	.30**	.070	.216 — .381
Dolaylı Etki					
DO → UF	(axb)	.111	.22		.156 — .280
Toplam Etki					
DO → UF	(axb)+c	.432	.83		.804 — .860
Regresyon Eşitliği ve Açıklanan Varyans Oranları					R <sup>2</sup>
DM	= .72 (a)				.52
UF	= .30 (b) + .62 (c)				.74

\*\*  $p < .001$

$\beta$ : Standardize edilmemiş regresyon katsayıları;  $\lambda$ : Standardize edilmiş regresyon katsayıları; SH: Standart hata, DM=Dinleme Motivasyonu, DO= Dinleme Öz Yeterliği, UF= Üstbilişsel Farkındalık

Tablo 13 incelendiğinde, dinleme öz yeterliğinden dinleme motivasyonuna giden doğrudan yolun anlamlı olduğu görülmektedir ( $\lambda = .72$ , %95 BC [.680, .766],  $p < .001$ ). Dinleme öz yeterliğinden üstbilişsel farkındalığa giden doğrudan yolun da anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $\lambda = .62$ , %95 BC [.541, .691],  $p < .001$ ). Bununla birlikte dinleme motivasyonundan üstbilişsel farkındalığa giden doğrudan yol da istatistiksel olarak anlamlıdır ( $\lambda = .30$ , %95 BC [.216, .381],  $p < .001$ ). Modeldeki dolaylı etkiler incelendiğinde dinleme öz yeterliğinin dinleme motivasyonu aracılığıyla üstbilişsel farkındalığı dolaylı yoldan anlamlı bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir ( $\lambda = .22$ , %95 BC [.156, .280]). Bu doğrultuda, dinleme motivasyonunun modelde kısmi aracılık rolü olduğu görülmektedir. Modeldeki toplam etkiye bakıldığında dinleme öz yeterliğinin üstbilişsel farkındalık üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $\lambda = .83$ , %95 BC [.804, .860]). Bu bulgu, dinleme öz yeterliğinin tek başına doğrudan ve dinleme motivasyonu aracılığıyla üstbilişsel farkındalığı artırıcı etkisini ortaya koymaktadır. Dinleme öz yeterliği, dinleme motivasyonunun %52'sini ( $R^2=.52$ ) açıklamakta; dinleme öz yeterliği ve dinleme motivasyonu birlikte üstbilişsel farkındalığın %74'ünü açıklamaktadır ( $R^2=.74$ ).

## 5. TARTIŞMA

Bu çalışmada dinleme öz yeterliği, dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiler incelenmiş; dinleme öz yeterliği ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide dinleme motivasyonunun aracı rolü araştırılmıştır. Kuramsal temele dayalı olarak oluşturulan model, Yapısal Eşitlik Modellemesi analizi kullanılarak doğrulanmıştır. Bu bölümde çalışmanın amacına yönelik ele alınan araştırma hipotezlerinden elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Çalışmada ilk bulgu olarak dinleme öz yeterliği, dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalık arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda yüksek dinleme öz yeterliğine sahip öğrencilerin aynı zamanda yüksek dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Alan yazınında çalışmanın bu bulgusuyla paralel birçok çalışma yer almaktadır. Landine ve Stewart (1998) öz yeterlik, motivasyon ve üstbilişsel kullanımı arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu; öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanmalarının yüksek öz yeterlik ve içsel motivasyon ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Rahimi ve Abedi (2014) çalışmalarında dinleme öz yeterliği ile genel olarak dinleme stratejilerine ilişkin üstbilişsel farkındalık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018) de üstbilişsel farkındalık ve öz yeterlik algısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazınına dil becerileri açısından bakıldığında eleştirel okuma öz yeterliği ile okuma motivasyonu (Şahin, 2019), yazma öz yeterliği ile yazma motivasyonu (Pajares, 2003) arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir. Öz yeterlik ile başarı motivasyonu (Zhang vd., 2015) ve öz yeterlik ile akademik motivasyon (Ariff, vd., 2022) üstbilişsel beceriler ile motivasyon (Oğuz & Ataseven, 2016; Vandergrift, 2005) arasında anlamlı ilişki olduğunu belirleyen çalışmaların da bu çalışmanın bulgularını desteklediği görülmektedir.

Çalışmada ele alınan öz yeterlik, motivasyon ve üstbilişsel kavramlarının üçü de öğrenme ile ilişkili kavramlardır. Aynı zamanda dinleme öz yeterliği, dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin dinleme başarısı üzerindeki etkisi bu kavramları bir arada ele alma gerekliliğini ortaya koymaktadır (Goh & Hu, 2014; Jafari, 2010; Rahimi & Abedini, 2009). Dinleme öz yeterliği yüksek öğrencilerin dinleme etkinliklerinde başarı göstereceklerine yönelik inançlarının tam ve dinleme metnini dinleme ya da dinleme etkinliği yapma konusunda motivasyonlarının da yüksek olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda dinlediklerini anlamlandırma sürecinde kendini izleme, dinleme materyalini anlayıp anlamadığını kontrol etme gibi çeşitli stratejilerden daha fazla yararlanabilirler. Çalışmanın değişkenlerinin her birinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde pozitif yönde etkili olması bu değişkenleri ele alacak çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Zira dinlediğini anlama becerisinde başarının, bu

beceriye yönelik öz yeterliği ve motivasyonu yüksek ve üstbilişsel farkındalık sahibi öğrencilerden beklendiği düşünülmektedir. Dinlemeye ait iki duyuşsal kavramın üstbilişsel farkındalık ile ilişkisi ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisinin önemini ön plana çıkarmaktadır. Bu sebeple dinlemenin duyuşsal boyutu ve bunun öğrenmeyi etkileyen üst düzey becerilerle ilişkisine yönelik daha çok çalışma yapılması beklenmekteydi ancak çıkan sonuç tam tersini göstermektedir. Yapılan çalışmaların daha çok genel öz yeterlik ve motivasyona yönelik gerçekleştirilmesi, dinleme becerisi alanında bu değişkenlerin noksan kalmasına sebep olabilir.

Çalışmada dinleme öz yeterliğinin, dinleme motivasyonu üzerinde doğrudan etkisi olduğu tespit edilmiş böylece çalışmanın ikinci hipotezi doğrulanmıştır. Bu doğrultuda yüksek ya da düşük düzeyde dinleme öz yeterliğinin, öğrencilerin dinleme motivasyon düzeylerini etkilediği söylenebilir. Alan yazınında yapılan çalışmaların sonuçları bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. McGeown vd. (2014) öz yeterliğin, ortaokul öğrencilerinin içsel ve dışsal akademik motivasyonunun güçlü bir yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Andriani vd. (2022) de öz yeterliğin öğrenme motivasyonu üzerinde etkili bir faktör olduğunu belirlemişlerdir. Alan yazınında yer alan çalışmalarda motivasyon kavramının okuma (Batmaz & Erdoğan, 2019; Türkben, 2020), yazma (Bozgün & Akın-Kösterelioğlu, 2022; Türkben, 2021) ve konuşma (Dölek & Arıcı, 2021; Hamzadayı, 2021b) becerilerinde çokça üstünde durulduğu görülmektedir. Hedges ve Gable (2016) çalışmalarında okuma öz yeterliği, okuma motivasyonu ve okuma başarısı arasında ilişki tespit etmişler ve okuma başarısında diğer iki değişkenin önemini vurgulamışlardır. Pajares (2003) yazma becerisine yönelik algılanan öz yeterliğin, yazma motivasyonu üzerinde etkili olduğunu dile getirmektedir. Karimi ve Abaszadeh (2017) ise çalışmalarında konuşma öz yeterliğinin motivasyon üzerinde etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Dinleme becerisinde ise diğer dil becerilerine kıyasla bu kavramların birlikte çok fazla ele alınmadığı görülmektedir. Alan yazınında dinleme motivasyonu ile dinleme öz yeterliği kavramlarının birbirinden bağımsız şekilde dinlediğini anlama becerisi ile ilişkisinin ele alındığı çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Yekeler-Gökmen (2020) dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında dinleme motivasyonunun dinlediğini anlama becerisi üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Jafari (2010), 64 yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencisinin dinlediğini anlama ve dinlediğini anlama motivasyonları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında kavramların birbiriyle ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Rahimi ve Abedini (2009), İngilizce öğrenen 61 üniversite birinci sınıf öğrencisinin dinlediğini anlamaya yönelik öz yeterlikleri ile dinleme yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında iki kavramın birbiriyle ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Tabrizi ve Saeidi (2015) İngilizce öğrenen 90 öğrencinin öz yeterlik, özerklik ve dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında öz yeterlik ve dinlediğini anlama arasında pozitif ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların yanında araştırmanın bu bulgusuyla çelişen çalışmalar da yapılmıştır. Ghaleb, Ghaith ve Akour (2015) 145 üniversite

öğrencisiyle yürüttükleri çalışmalarında öz yeterliğin akademik motivasyon üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığını belirlemişlerdir. Bu sonuç örneklem grubunun farklılığından ya da öz yeterlik ve motivasyon kavramlarının bir beceriye indirgenmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışma ortaokul öğrencileri ile yürütülmüş ve yalnızca dinleme özelinde öz yeterlik ve motivasyon durumu araştırılmıştır.

Dinleme motivasyonu, Türkçe derslerinde etkili bir dinlemenin gerçekleşmesi için gerekli duyuşsal faktörlerdendir. İlgisini ve dikkatini dinleme metnine ya da öğretmeninde toplamaya istekli öğrencilerin dinleme motivasyon düzeyleri yüksektir ve bu kavram dinleme üzerinde etkili faktörlerdendir. Nitekim Jafari (2010) dil öğretiminde dinlediğini anlamaya yönelik motivasyonun dinleme yeterliği ile ilişkili olduğunu ve motivasyonu yüksek olan öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla daha çok çaba sarf ettiklerini ifade etmiştir. Bu sebeple dinleme motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olan faktörlerin ele alınması dolaylı yoldan dinleme başarısını da etkileyecektir. Öz yeterliğin motivasyon üzerindeki etkisinden yola çıkarak dinleme öz yeterliğinin de öğrencilerin dinleme motivasyon düzeylerini etkilediği söylenebilir. Dinleme öz yeterlik düzeyi yüksek olan bir öğrenci içsel ve dışsal motive ediciler yoluyla dinlemeye karşı motivasyonunu da artırabilir. Ungan (2014) etkili bir dinlemenin gerçekleşebilmesi için motivasyonun tam anlamıyla sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Dinlemeye yönelik motivasyon da öğrencilerin kendilerine ait yeterlik algılarının yüksek olmasıyla ilişkilidir. Öğrencilerin dinleme metinlerini dinleme ve dinleme etkinliklerini yapma aşamasında kendilerine duydukları güven ve başarıma inancı o etkinliği gerçekleştirmek için girişimde bulunmalarını sağlayabilir. Nitekim Yıldız (2021) da dinleme öz yeterlik algısı yüksek öğrencilerin dinleme metnini anlama sürecinde zorlansalar dahi vazgeçmediklerini, dinleme öz yeterliği düşük öğrencilerin ise dinlerken başarısız olacaklarını düşündükleri için vazgeçmek istediklerini ifade etmektedir. Alan yazınında dinleme öz yeterliği ya da dinleme motivasyonu kavramları daha çok yabancı dil eğitiminde çalışılmış olup ana dilinde bu kavramlarla ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Dinlemenin diğer dil becerilerine kıyasla daha arka planda kalmasının yanı sıra öz yeterlik ve motivasyon kavramlarının da ana dili eğitiminde yakın zamanda çalışılmaya başlanmasının bu durumun sebeplerinden biri olduğu düşünülmektedir. Ortaokul seviyesinde öğrencilerin dinleme motivasyonlarının kritik önem taşıdığı düşünülmektedir. Nitekim Kara-Özkan (2022) ortaokul kademesinde sınıf düzeyi arttıkça dinleme motivasyonunun düştüğünü tespit etmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin dinleme motivasyonlarının erken yaşlardan itibaren geliştirilmeye başlanması, Türkçe derslerinde bu boyutun ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Çalışmada dinleme öz yeterliğinin, üstbilişsel farkındalık üzerinde doğrudan etkisi olduğu tespit edilmiştir. Üstbilişsel farkındalık, bireyin öğrenmeye yönelik bilgisi, öğrenmelerini planlanması ve kontrol etmesi, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımı gibi üst düzey becerileri kapsayan bir kavram olarak nitelendirilebilir. Bu sebeple bireyin kendi üstbilişsel becerilerine ait

farkındalığının öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Alan yazınında çalışmanın bu sonucuyla paralel birçok çalışma yer almaktadır. Rahimi ve Abedi (2014) dinleme öz yeterliği ile dinleme stratejileri üstbilişsel farkındalık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiş; dinleme öz yeterliğinin planlama değerlendirme ve problem çözme stratejileriyle anlamlı ve pozitif yönde, zihinsel çeviri stratejileriyle ise negatif yönde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bozgün ve Pekdoğan (2018), 350 ortaokul öğrencisiyle yürüttükleri çalışmada çocukların öz yeterliklerinin üstbilişsel farkındalıklarının yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Coutinho ve Neuman (2008) 629 lisans öğrencisiyle çalıştığı araştırmasında öz yeterliğin üstbilişin güçlü bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiş, beceri ve kabiliyetlerine yönelik öz yeterlik algıları yüksek olan bireylerin güçlü üstbilişsel becerileri barındırabileceğini ifade etmişlerdir. Clause, Delbridge, Schmidt, Chan ve Jennings (2001) sınav materyalini öğrenmeye yönelik öz yeterliği yüksek olan bireylerin sınava hazırlanırken daha fazla üstbilişsel faaliyette bulunacağını ifade etmiş ve öz yeterliğin üstbilişi etkileyerek test performansı üzerinde belirleyici olduğunu tespit etmişlerdir. Pintrich ve De Groot (1990) yüksek öz yeterliğin yüksek bilişsel strateji kullanımıyla ilişkili olduğunu belirlemiş ve yüksek öz yeterliğe sahip bireylerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri daha çok kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Hayat ve Shateri (2019) ise akademik öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin üstbilişsel öğrenme stratejilerini düşük öz yeterlik gösteren öğrencilere göre daha fazla benimsediklerini belirlemişlerdir. Alan yazınında öz yeterlik ve üstbilişsel farkındalık dil becerilerinde de çalışılan kavramlardır. İlgili kavramların okuma (Bağcı & Ünveren, 2020; Bozgün & Can, 2023; Keskin, 2014), yazma (Blasco, 2016; Demir, 2018; Stewart vd., 2015), konuşma (Gaythwaite, 2006) ve ikinci dilde dinleme (Ramli vd., 2019) becerisinde çalışıldığı görülmektedir. Üstbilişsel farkındalığın yalnızca Türkçe dersi bağlamında değil, genel anlamda akademik başarı için gerekli unsurlardan biri olduğu göz önüne alındığında üstbilişsel farkındalık ve bu kavram üzerinde etkili dinleme öz yeterliğine yönelik yapılacak çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Görüldüğü üzere yapılan çalışmalar öz yeterliğin, üstbiliş üzerinde doğrudan etkili olduğu sonucunu desteklemektedir. Bu sonuç, etkili bir öğrenme için üstbilişsel farkındalığa sahip olmanın önemini göstermektedir. Aynı zamanda üstbilişsel beceri kullanımının da ancak öğrenmeye ve başarmaya karşı kendine güvenen ve inanan bireylerde görülmesi beklenen bir özellik olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dinleme becerisi açısından ele alındığında dinleme öz yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin hangi dinleme materyalini nasıl dinleyeceklerinin bilincinde oldukları söylenebilir. Bunun yanında derste öğretmeni dinlerken, dinlediğini anlamlandırmada sorun yaşadıklarında bunu fark edebilirler. Böylece yüksek dinleme öz yeterliği bizi, öğrencilerin dinlediklerine ait bilgileri ve dinledikleri üzerinde kontrolleri olduğu sonucuna ulaştırabilir. Zira öz yeterliğin yüksek olması, dinleme etkinliklerinde daha fazla kontrol ve strateji seçimi ve kullanımını sağlar. Yüksek dinleme öz yeterliği, dinleme etkinliğini başaracağına yönelik inancı ifade ettiği için öğrenci kendine duyduğu

güven ile dinledikleri üzerinde daha çok düşünebilir. Çünkü dinleme öz yeterliği, bireyin etkili bir biçimde dinlemesi ile doğrudan bağlantılıdır (Demircan & Aydın, 2019). Bununla birlikte dinleme öz yeterliğinin yüksek olması üstbilişsel stratejilerin kullanımı üzerinde de etkili olabilir. Öz yeterlik, dinleme becerisinde dinleyicilerin katılımını ve strateji kullanımını sağlamaktadır (Rahimirad & Zare-ee, 2015). Dinleme öz yeterliğinin düşük olduğu durumlarda ise öğrencilerin dinlediklerini anlama sürecinde strateji kullanımından kaçınmaları, öğretmeni ya da metni pasif bir şekilde dinlemeleri olasıdır. Bunun yanında derste öğretmeni ya da metni dinlerken dinlediklerini izleme, dinlediğini anlayıp anlamadığını gözden geçirme gibi faaliyetlerden de kaçınırlar. Bu doğrultuda düşük dinleme öz yeterliği bizi, öğrencilerin dinlediklerine ait bilgileri ve dinledikleri üzerinde kontrolleri olmadığı yani üstbilişsel becerileri kullanmadıkları sonucuna ulaştırabilir. Ortaokul seviyesinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesinin öğrenme açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde izleme ve kontrol işlevlerini kullanabilmeleri, akademik yaşamları üzerinde etkili olabilir. Bu doğrultuda ortaokul kademesinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesi için Türkçe derslerinde bu kavram üzerinde etkili dinleme öz yeterliği ön plana çıkarılabilir.

Çalışmada dinleme motivasyonunun, üstbilişsel farkındalık üzerinde doğrudan etkisi olduğu tespit edilmiş böylece çalışmanın dördüncü hipotezi doğrulanmıştır. Bu doğrultuda yüksek ya da düşük düzeyde dinleme motivasyonunun, öğrencilerin sahip olduğu üstbilişsel farkındalık düzeyini etkilediği söylenebilir. Alan yazınında çalışmanın bu bulgusuyla paralel birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Arslan (2021) akademik motivasyon seviyesinin artmasıyla başarının arttığını ve bunun üstbilişsel becerilerin gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. Sungur (2007) da motivasyonu yüksek öğrencilerin güçlükler karşısında gayret gösterip öğrenmede birtakım stratejiler kullandıklarını ifade etmektedir. Metallidou ve Vlachou (2007) çalışmalarında stratejilerin motivasyon ve performans arasındaki ilişkide aracı rolü olduğunu tespit etmiş; motivasyon ve strateji kullanımının bireyin performansı üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Abdelrahman (2020) içsel motivasyona sahip öğrencilerin akademik süreçlerde üstbilişsel stratejilerden faydalandıklarını ifade etmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmaların motivasyon düzeyinin öğrencilerin üstbiliş becerilerine ait farkındalıkları üzerinde etkili olduğu sonucunu desteklediği söylenebilir. Alan yazını dinleme becerisi açısından incelendiğinde, Bourdeaud'hui vd., (2021), 649 altıncı sınıf öğrencisiyle yürüttükleri çalışmalarında içsel ve dışsal dinleme motivasyonunun, öğrencilerin üstbiliş farkındalıklarının öncülleri olduğunu tespit etmişlerdir. Rahimirad ve Shams (2014), üstbilişsel strateji öğretiminin, İngilizce öğrenen öğrencilerin dinleme performansını ve dinlemeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarını artırdığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Vandergrift (2005) de yüksek motivasyona sahip öğrencilerin dinleme üstbilişsel stratejilerini daha çok kullandıklarını tespit etmiştir. Lau (2017) da yedi ve dokuzuncu sınıf ana dili öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında dinleme motivasyonu yüksek olan yüksek yeterliğe sahip öğrencilerin

dinleme motivasyonu düşük olan öğrencilere oranla dinleme stratejilerini kullanma becerilerinin daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Baleghizadeh ve Rahimi (2011) de çalışmalarında dinleme performansı ile hem üstbilişsel farkındalık hem de içsel motivasyon arasında anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Aynı zamanda motivasyon ve üstbiliş kavramlarının okuma (Meniado, 2016; Miyamoto vd., 2019; Roeschl-Heils vd., 2003; Van Kraayenoord & Schneider, 1999); yazma (Teng & Zhang, 2018; Van Kraayenoord vd., 2011) ve konuşma (Jafari, Talebinejad, & Ketabi, 2021) becerilerinde çalışıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalardan hareketle öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ve daha genel anlamda öğrenmeleri üzerinde etkili üstbilişsel faaliyetleri kullanmaya karşı motive olmaları gerektiği görülmektedir.

Dinleme becerisinde üstbilişsel becerilerin kullanılması dinlediğini anlama becerisini geliştirmektedir (Smith, 2020). Üstbilişsel becerilerin kullanımı ise dinleme motivasyonu ile yakından ilişkilidir. Zira birey günlük hayatta en çok dinleme becerisiyle karşılaşmakta (Akyol, 2021) ve bilgi edinirken dinlemeye başvurmaktadır. Bu sebeple dinleme motivasyonu yüksek olan öğrencilerin öğrenmeye yönelik üstbilişsel becerileri kullanmaya daha çok motive oldukları söylenebilir. Nitekim Vandergrift ve Goh'a (2012) göre motivasyonu yüksek olan bireyler düşük olan bireylere göre ikinci dil öğreniminde üstbilişsel dinleme etkinliklerine daha çok başvurmaktadırlar. Dinleme etkinliğine karşı ödül övgü gibi dışsal motive kaynaklarıyla ya da o etkinlikten alınacak haz gibi içsel motive kaynaklarıyla güdülenen öğrenciler, dinlediklerini anlamlandırma sürecinde öğrendikleri bilgiler üzerine düşünüp düzenleme yapabilirler. Zira etkili bir dinleme için öğrencinin dinleme etkinliği sürecinde aktif olarak yer alması beklenmektedir (Doğan, 2008). Dinleme sürecinin izlenmesi ve değerlendirilmesi ise üstbiliş kavramıyla ilgilidir. Öğrencilerin yüksek dinleme motivasyonuna sahip olması, öğrenmeleri üzerinde planlama, izleme ya da değerlendirme faaliyetlerinde bulunmaya istekli olmalarını sağlayabilir. Nitekim dinleme motivasyonu yüksek öğrenciler düşük olan öğrencilere göre üstbilişin daha çok farkındadırlar (Bourdeaud'hui vd., 2021). Bunun yanında dinleme etkinliğinde başarısızlık yaşayan öğrencilerin üstbilişi kullanırken yine motivasyona ihtiyaçları olmaktadır. Dinleme motivasyonu düşük öğrencilerin başarısızlık durumunda kolayca pes etmeleri olasıdır bu sebeple üstbilişi kullanamama durumu ortaya çıkabilir. Dinleme etkinliğine karşı içsel ve dışsal motive olmuş öğrenciler, dinlediklerini anlamlandırmada üstbilişsel stratejileri kullanmak için de isteklidirler. Dinleme eğitiminde motivasyon ve üstbilişsel farkındalık öğrencinin sürece aktif katılımı açısından büyük önem taşımaktadır (Erbilen, 2021; Vandergrift, 1990). Metallidou ve Vlachou (2007) da ilkökul dil eğitiminde başarının gayret, kendine güven ve çeşitli stratejilerin kullanımına bağlı olduğunu ifade etmektedirler. Türkçe dersi bağlamında ele alınan dinleme motivasyonu, bireyin tüm akademik yaşamını kapsayan öğrenmelerinde önemli yer tutan üstbilişsel farkındalığı geliştirmektedir. Bu sebeple her iki kavramın bir arada ele alındığı çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın bu bulgusu, ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının

geliştirilmesi için Türkçe derslerinde bu kavram üzerinde etkili dinleme motivasyonu kavramının ön plana çıkarılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Çalışmada dinleme motivasyonunun dinleme öz yeterliği ve üstbilişsel farkındalık arasında aracı rolü oynadığı tespit edilmiştir. Dinleme öz yeterliğinin üstbilişsel farkındalık üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Dinleme öz yeterliğinin, üstbilişsel farkındalık üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Dinleme öz yeterliği ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiye dinleme motivasyonu dâhil edildiğinde bu etkinin gücü artmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin dinleme öz yeterliklerinin artması dinleme motivasyonlarını yükselterek üstbilişsel farkındalıklarını artırmaktadır. Alan yazınında bu bulguya paralel çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Thomas vd. (2009) bilme motivasyonunun, öz yeterlik ve akademik uyum arasındaki ilişkide aracılık rolünü tespit etmiş, başarılı olma yeteneklerine daha fazla güvenen öğrencilerin, bilgi edinmeye karşı motive olma eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Koca ve Dadandı (2019) ise akademik motivasyonun akademik öz yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkide aracılık rolü olduğunu tespit etmiş ve yüksek öz yeterlik inancının, öğrencilerin motivasyonlarını yükselterek akademik başarılarını desteklediğini belirlemişlerdir. Malkoç ve Kesen-Mutlu (2018) da akademik motivasyonun, akademik öz yeterlik ve erteleme arasında aracı rolü olduğunu tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda yüksek dinleme öz yeterliği ve dinleme motivasyonuna sahip öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının arttığı söylenebilir. Çalışmanın bulgularından ve yapılan çalışmalardan hareketle Türkçe derslerinde dinleme öz yeterliğini artırıcı çalışmalara yer verilmesinin öğrencilerin dinleme motivasyonlarını doğrudan yükselteceği ve üstbilişsel farkındalıkları üzerinde dolaylı yoldan artırıcı etkisi olacağı söylenebilir.

Tüm bu sonuçlar öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını artırmada okullarda verilecek olan dinleme eğitiminin önemini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Bu bulgulardan hareketle nitelikli bir dinleme eğitimi ile öğrencilerin dinleme öz yeterlikleri geliştirilirse dinleme motivasyonlarının geliştirilmesi ve artırılması için de zemin hazırlanacağı söylenebilir. Dinlemeye ait bu iki duyuşsal becerinin geliştirilmesinin ise bireylerin ömür boyu daha nitelikli yaşam sürmelerinde etkili olacak olan üstbilişsel farkındalıklarının gelişmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Ancak yapılan çalışmalarda Türkçe dersinde duyuşsal boyutun göz ardı edildiği görülmektedir. Dölek ve Demirel'in (2022) çalışmasında, Türkçe öğretmenleri ölçme ve değerlendirme çalışmalarında dinlemenin duyuşsal boyutuna yönelik herhangi bir uygulama yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin dinlemeye karşı ilgileri, tutumları, öz yeterlikleri, motivasyonları, kaygıları gibi faktörlerin belirlenmemesi ve dinleme başarısının yalnızca nota dayalı olarak ölçülmesi bu becerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Türkçe öğretmenleri aynı zamanda dinlemeyi olumsuz etkileyen faktörler arasında motivasyon eksikliğini bildirmişlerdir (Dölek & Demirel, 2022). Oysaki öğrencilerin dinleme motivasyonları ve dinleme öz yeterlikleri dinlediğini anlama için gerekli faktörlerdendir. Bu sebeple dinleme becerisine yönelik içeriklere Türkçe öğretim programı

kazanımlarında yer verilmesi beklenmektedir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan kazanımlarda duyuşsal boyuta yer verilmediği görölmektedir (Sönmez, 2020). Çalışmanın sonuçlarından hareketle ana dili öğretiminde dinleme öz yeterliği ve dinleme motivasyonunun göz ardı edilmesi dinlediğini anlama becerisinin yanında üstbilişsel farkındalıklarını da etkileyecektir. Üstbilişsel farkındalık Türkçe dersi, diğer dersler ve daha da genelleştirildiğinde bireyin tüm yaşamında öğrenmelerine katkı sağlayacak bir kavramdır. Bu sebeple dinlemenin duyuşsal önemine vurgu yapan bir dil eğitiminde öğrencilerin dinlemeye yönelik inançlarının artırılması, dinleme etkinliklerine karşı istekli hâle gelmelerini sağlayarak üstbilişsel farkındalıkları artırılabilir.



## 6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, dinleme öz yeterliği, dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişki ele alınmıştır. Dinleme motivasyonunun, dinleme öz yeterliği ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide aracı rolü incelenmiştir. Bu bölümde çalışmada ele alınan değişkenlerle ilgili ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik sunulan önerilere yer verilmiştir.

### 6. 1. Sonuçlar

Bu çalışmada ele alınan değişkenlerle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlikleri, dinleme motivasyonları ve üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin dinleme öz yeterlikleri arttıkça dinleme motivasyonları ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri de artmaktadır.
- Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterliklerinin, dinleme motivasyonları üzerinde doğrudan ve pozitif yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda dinleme öz yeterliği düzeyi, öğrencilerin dinleme motivasyon düzeylerini de etkilemektedir.
- Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterliklerinin, üstbilişsel farkındalıkları üzerinde doğrudan ve pozitif yönde etkisi vardır. Buna göre dinleme öz yeterliği düzeyi, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini de etkilemektedir.
- Ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyonlarının, üstbilişsel farkındalıkları üzerinde doğrudan ve pozitif yönde etkisi vardır. Buna göre öğrencilerin sahip olduğu dinleme motivasyonu, üstbilişsel farkındalık düzeylerini de etkilemektedir.
- Dinleme motivasyonu, dinleme öz yeterliği ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkide aracı rolü oynamaktadır. Dinleme öz yeterliğinin dinleme motivasyonu aracılığıyla üstbilişsel farkındalığı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

### 6. 2. Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarından ve araştırma sürecinden hareketle araştırma sonuçlarına dayalı ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

#### 6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Bu çalışmada Türkçe dersi kapsamında yer alan dinlemeye yönelik duyuşsal kavramların, genel olarak öğrencilerin öğrenmelerinde etkili üstbilişsel farkındalık kavramı üzerinde önemli bir

rolü olduğu belirlenmiştir. Dinleme becerisine ait duyuşsal kavramların bu gücünden hareketle Türkçe derslerinde geri planda kalan dinleme becerisi ön plana çıkarılabilir. Dinleme becerisine yönelik sınıf içi ve dışı uygulamalar yaptırılarak öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri geliştirilebilir.

2. Dil eğitiminde duyuşsal faktörlerin önemi göz önüne alındığında etkinlik hazırlama ya da uygulama tasarlama sürecinde Türkçe öğretmenleri rehber öğretmenler ile daha yoğun iş birliği içerisinde olabilir.

3. Duyuşsal faktörlerin öğrenme üzerinde göz ardı edilemeyecek rolü vardır. Bu sebeple Türkçe derslerinde bilişsel becerilerin kazandırılmasının yanı sıra öğrencilerin dinlemeye yönelik taşıdıkları duyuşsal özellikler belirlenebilir.

4. Çalışmada, dinleme becerisine ait duyuşsal faktörlerin üstbilişsel farkındalık üzerinde önemli etkisi olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dinleme becerisi kazanımlarında dinleme becerisine ait duyuşsal faktörlere yer verilebilir.

5. Dinleme öz yeterliği ve dinleme motivasyonu kavramları bir yanıyla psikoloji alanına girdiğinden Türkçe öğretmenleri tarafından öğrencilerin bu durumlarının takibi yapılabilir, ihtiyaç hâlinde rehber öğretmenlerden destek alınabilir.

6. Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterliklerinin çalışmanın diğer değişkenlerini yordama gücünden hareketle Türkçe derslerinde öğrencilerin dinleme öz yeterlik düzeyleri belirlenip düşük düzeyde olan öğrencilere yönelik çalışmalar yapılabilir.

7. Ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyonlarının üstbilişsel farkındalıkları üzerindeki etkisinden yola çıkarak Türkçe derslerinde dinleme etkinliklerinden önce öğrenciler motive edilip hazır bulunuşlukları artırılabilir.

8. Türkçe dersi ve diğer derslerde üstbilişsel stratejilerin kullanımını sağlayan etkinliklere yer verilerek öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları geliştirilebilir. Aynı zamanda üstbilişsel farkındalık kavramı dinleme becerisinde dinleme üstbilişsel farkındalığı olarak yer bulmaktadır. Türkçe dersinde bu boyutun geliştirilmesi için çalışmalar yapılabilir.

9. Öğrencilerin temel dil becerilerinde olumlu duyuşsal özellikler kazanmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olacak kişi ebeveynler ve Türkçe öğretmenleridir. Bu sebeple öğretmenlere dil becerilerinde duyuşsal boyutun kazandırılmasına ilişkin eğitimler verilebilir. Benzer şekilde lisans eğitiminde de ön plana çıkarılarak Türkçe öğretmeni adaylarının beceri öğretiminde duyuşsal özelliklerin önemini kavramalarına olanak sağlanabilir. Bunun yanında destekleyici eğitimler verilerek ebeveynlerde, çocuklarına küçük yaşlardan itibaren temel dil becerilerine dair motivasyon, tutum, öz yeterlik gibi olumlu duyuşsal özellik kazandırmaya yönelik farkındalık oluşturulabilir.

## 6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada dinleme öz yeterliğinin dinleme motivasyonu aracılığıyla üstbilişsel farkındalığı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, üstbilis ile ilgili yapılacak çalışmalar açısından yol gösterici olabilir. Üstbilişsel farkındalık yalnızca Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de öğrenme açısından oldukça önemli bir kavramdır. Bu kavram üzerinde Türkçe dersinde ele alınan dinlemenin duyuşsal faktörlerinin oldukça önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple gelecekte yapılacak çalışmalarda dinleme kaygısı, dinleme tutumu gibi dinlemenin diğer duyuşsal faktörlerinin üstbilişsel farkındalıkla ilişkileri araştırılabilir.

2. Bu çalışmada dinleme öz yeterliği ve dinleme motivasyonu arasındaki ilişki öz yeterlik ve motivasyon kavramlarının kuramsal temellerinden hareketle oluşturulmuştur. Alan yazınında dinleme öz yeterliği ve dinleme motivasyonuna yönelik yapılan çalışmalar özellikle ana dilinde oldukça kısıtlıdır. Bu sebeple bu dinleme öz yeterliği ve dinleme motivasyonu ile bu kavramlarla ilişkili tutum, kaygı gibi duyuşsal faktörlerin incelendiği çalışmalar yapılabilir.

3. Üstbilişsel farkındalık öğrencilerin akademik yaşamlarında öğrenmeyi kolaylaştıracak bir kavramdır. Bu sebeple üstbilis öğretiminin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisine yönelik uygulamaya dayalı daha çok çalışma yapılabilir.

4. Dinlemeye yönelik duyuşsal kavramların üstbilise ait üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol ile nasıl bir ilişki içinde olduklarına dair çalışmalar yapılarak dinleme ve üstbilis arasındaki ilişki derinleştirilebilir.

5. Bu çalışma nicel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Araştırma konusunun gözlem, görüşme gibi teknikler kullanılarak derinleştirilmesi açısından nitel araştırma yöntemlerinden yararlanan çalışmalar yapılabilir.

## 7. KAYNAKLAR

- Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9), 1-8.
- Ackerman, R., & Thompson, V. A. (2015). Meta-reasoning: What can we learn from meta-memory? In A. Feeney, & V. A. Thompson (Eds.), *Reasoning as memory* (pp. 164-182). Hove, UK: Psychology Press.
- Adelmann, K. (2012). The art of listening in an educational perspective: Listening reception in the mother tongue. *Education Inquiry*, 3(4), 513-534.
- Ajmal, M., & Kumar, T. (2020). Inculcating learners' listening motivation in English language teaching: A case study of British education and training system. *Arab World English Journal*, 11(4), 409-425.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaba, S. (2021). *Psikolojik danışma ve sınıf ortamlarında öğrenme psikolojisi* (10. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktamış, H., Kiremit, H. Ö., & Kubilay, M. (2016). Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının fen başarılarına ve demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1-10.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alexandris, K., Tsorbatzoudis, C., & Grouios, G. (2002). Perceived constraints on recreational sport participation: Investigating their relationship with intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. *Journal of Leisure Research*, 34(3), 233-252.
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535.
- Aliyev, R. (2020). Sosyal bilişsel öğrenme. Ş. Işık (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (8. bs., s. 407-431). Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological bulletin*, 103(3), 411-423.
- Andriani, I., Ruhaena, L., & Prihartanti, N. (2022). Relationship between self-efficacy, emotional intelligence, and parental social support with learning motivation of university students in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Journal An-Nafs: Kajian Penelitian Psikologi*, 7(2), 153-170.
- Ariff, S. S. M., Kumar, S. V., Azizi, M. N. B., & Hilmi, F. (2022). Relationship between self-efficacy and academic motivation among university and college students enrolled in Kuala Lumpur

- during movement control period (MCO). *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 3362-3374.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Arslan, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları ve matematiksel üstbiliş farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 655-681.
- Ateş, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 139-154.
- Axelrad, H., Drizin, R., Malul, M., & Rosenboim, M. (2022). Does future time perspective predict motivation to learn? *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(1), 94-104.
- Ayyıldız, E., & Özcan, Z. Ç. (2022). Okul döneminde motivasyon ve Rogers, Ludington ve Graham'ın motivasyon modeli. Ö. Avcı, & E. Ayyıldız (Ed.), *Eğitimde motivasyon-kuramsal arka plan, gelişimsel dönemler ve öğrenme-öğretme içinde* (2. bs., s. 129-146). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydeniz, S., & Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Aydın, İ. S., Demircan, U., & İnnalı, Ö. (2015). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz yeterlik algılarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching, Özel Sayı*, 1420-1435.
- Aydın, S., & Demir-Atalay, T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2021). Dinleme eğitimi dersinin işleyişi. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 223-243). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aykaç, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıklarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aytan, T. (2019). Dinleme eğitimi. H. Kavruk, & H. Kurnaz (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s.111-132). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aytan, T., Güneş, G., & Uysal, G. (2018). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme metinlerinin öğrencilerin söz varlığına etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Azizoğlu, N. İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme özyeterliliklerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 559-574.
- Babacan, M. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım (Kompozisyon bilgileri)* (5. bs.). İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Bağcı, H., & Ünveren, D. (2020). Investigation the relationship between metacognitive awareness of reading strategies and self-efficacy perception in reading comprehension in mother-tongue: Sample of 8th graders. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 83-98.

- Bağdadioglu, M. (2022). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısı ile dinlemeye yönelik tutum ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baleghizadeh, S., & Rahimi, A. H. (2011). The relationship among listening performance, metacognitive strategy use and motivation from a self-determination theory perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(1), 61-67.
- Balta, E. E. (2018). The relationships among writing skills, writing anxiety and metacognitive awareness. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 233-241.
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2001). Item parceling issues in structural equation modeling. In G. A. Marcoulides, & R. E. Schumacker (Eds.), *New developments and techniques in structural equation modeling* (pp. 269-296). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Six theories of child development* (Vol. 6, pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265-299.
- Batmaz, O., & Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1429-1449.
- Bayat, N. (2021). Dinleme modelleri. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 65-87). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O., & Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.
- Bektaş-Bedir, S., & Önkuzu, E. (2015). Yürütücü biliş. M. Aslan (Ed.), *Öğrenmenin nörofizyolojisi-Öğretimde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 53-72). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Blasco, J. A. (2016). The relationship between writing anxiety, writing self-efficacy, and Spanish EFL students' use of metacognitive writing strategies: A case study. *Journal of English Studies*, 14, 7-45.

- Bodie, G. D., Worthington, D., Imhof, M., & Cooper, L. O. (2008). What would a unified field of listening look like? A proposal linking past perspectives and future endeavors. *The International Journal of Listening*, 22(2), 103-122.
- Bong, M., & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139-153.
- Bourdeaud'hui, H., Aesaert, K., & Braak, J. (2021). Exploring the relationship between metacognitive awareness, motivation, and L1 students' critical listening skills. *The Journal of Educational Research*, 114(1), 40-51.
- Boyd, D. G., & Bee, H. L. (2014). *The developing child* (13th ed.). Harlow: Pearson.
- Bozgün, K., & Akın-Kösterelioğlu, M. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 119-135.
- Bozgün, K., & Can, F. (2023). The associations between metacognitive reading strategies and critical reading self-efficacy: Mediation of reading motivation. *International Journal on Social & Education Sciences*, 5(1), 51-65.
- Bozgün, K., & Pekdoğan, S. (2018). The self-efficacy as predictors of the metacognition skills in children. *Journal of Education and Future*, 14, 57-69.
- Bozkurt, B. (2020). *Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına, okuma başarılarına ve okuma öz yeterliklerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bozorgian, H. (2014). The role of metacognition in the development of EFL learners' listening skill. *International Journal of Listening*, 28(3), 149-161.
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D. P., & Mencl, W. E. (2007). Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 226-243.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R., & Campione, J. (1983). Learning, remembering and understanding. In J. H. Flavell, & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development* (4th ed., pp. 77-166). New York: Wiley.
- Brownell, J. (1996) *Listening: Attitudes, principles, and skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Burney, V. H. (2008). Applications of social cognitive theory to gifted education. *Roeper Review*, 30(2), 130-139.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Cameron, D., & Webb, T. (2013). Self-regulatory capacity. In M. D. Gellman, & J. R. Turner (Eds.), *Encyclopedia of behavioral medicine* (pp. 1757-1759). New York: Springer.

- Canaran, Ö., Bayram, İ., Doğan, M., & Baturay, M. H. (2020). Causal relationship among the sources of anxiety, self-efficacy, and proficiency in L2 listening. *International Journal of Listening*, 1-13.
- Cera, R., Mancini, M., & Antonietti, A. (2013). Relationships between metacognition, self-efficacy and self-regulation in learning. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 4(7), 115-141.
- Chen, Y., Moustaki, I., & Zhang, S. (2023). On the estimation of structural equation models with latent variables. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (2nd ed., pp. 145- 162). New York: The Guilford Press.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505.
- Clause, C. S., Delbridge, K., Schmitt, N., Chan, D., & Jennings, D. (2001). Test preparation activities and employment test performance. *Human Performance*, 14(2), 149-167.
- Cole, E., & Flexer, C. (2020). *Children with hearing loss: Developing listening and talking birth to six*. San Diego: Plural Publishing.
- Colognesi, S. (2021). Listening comprehension is not innate to elementary school students: They need to be taught listening strategies. *Education*, 3(13), 1-14.
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014.
- Costa, A. L. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42(3), 57-62.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Coutinho, S. A., & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environments Research*, 11, 131-151.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (2. bs.) (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: Edam Yayınları.
- Crittenden, V. L., & Crittenden, W. F. (1983) Improving listening skills: A three-step process. *The Journal of Business Education*, 58(6), 226-228.
- Cross, J. (2010). Raising L2 listeners' metacognitive awareness: A sociocultural theory perspective. *Language Awareness*, 19(4), 281-297.
- Çalıcı, M. A., & Aytan, T. (2020). Dinleme eğitimi. T. Aytan (Ed.), *Etkinliklerle dinleme eğitimi içinde* (3. bs., s. 1-49). Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Daneman, M., & Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3(4), 422-433.
- Davoudi, M., & Chavosh, M. (2016). The relationship between multiple intelligences and listening self-efficacy among Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 9(6), 199-212.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demir, S. (2017). An evaluation of oral language: The relationship between listening, speaking and self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1457-1467.
- Demir, S. (2018). The relation between the awareness level of writing strategies and writing self-efficacy. *International Education Studies*, 11(5), 59-73.
- Demircan, U., & Aydın, İ. S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1517-1527.
- DeVito, J. A. (2016). *The interpersonal communication book* (14th ed.). Boston: Pearson.
- Dimopoulou, E. (2012). Self-efficacy and collective efficacy beliefs of teachers for children with autism. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 3(1), 509-520.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274.
- Doğan, Y. (2020). *Dinleme eğitimi* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N., Beyaztaş, D. İ., & Koçak, Z. (2012). Sosyal bilgiler dersine ilişkin özyeterlik düzeyinin başarıya etkisinin sınıf ve cinsiyete göre incelenmesi: Erzurum ili örneği. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 224-237.
- Dorman, M. F., & Wilson, B. S. (2004). The design and function of cochlear implants: Fusing medicine, neural science and engineering, these devices transform human speech into an electrical code that deafened ears can understand. *American Scientist*, 92(5), 436-445.
- Dölek, O. (2022). The relationship between listening motivation and frequency of listening strategy use. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(2), 2-8.
- Dölek, O., & Arıcı, M. A. (2021). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler için konuşma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9(3), 190-206.
- Dölek, O. & Demirel, A. (2022). Dinleme becerisine ve bu becerinin ölçme-değerlendirmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 36-53.
- Dölek, O., & Yıldırım, İ. (2021). Ortaokul öğrencileri için dinleme motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9(2), 1-16.
- Du, G., & Man, D. (2023). Mediating effect of metacognition on the relationship between listening Self-efficacy and L2 listening comprehension. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32, 655-664.

- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler* (6. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ellis, D. G. (1993). Language and communication. *Communication Education*, 42(1), 79-92.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 331-352.
- Er, M., & Hayran, Z. (2021). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 1-16.
- Erbilen, M. (2021). *Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Erdem, İ. (2021). Ana dili edinimi ve öğretimi. M. Alver, & Ü. Sügümlü (Ed.), *Kuram ve uygulamada dünyada ana dili öğretimi* içinde (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fathi, J., Derakhshan, A., & Torabi, S. (2020). The effect of listening strategy instruction on second language listening anxiety and self-efficacy of Iranian EFL learners. *Sage Open*, 10(2), 1-13.
- Field, A. (2009) *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Florit, E., Roch, M., Altoè, G., & Levorato, M. C. (2009). Listening comprehension in preschoolers: The role of memory. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 935-951.
- Foster, G., Sawicki, E., Schaeffer, H., & Zelinski, V. (2002). *I think therefore i learn*. Markham, Ontario: Pembroke Publishers.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Companies.
- Funk, H. D., & Funk, G. D. (1989). Guidelines for developing listening skills. *The Reading Teacher*, 42(9), 660-663.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gaythwaite, E. S. (2006). *Metacognitive self-regulation, self-efficacy for learning and performance, and critical thinking as predictors of academic success and course retention among community college students enrolled in online, telecourse, and traditional public speaking courses* (Unpublished doctoral dissertation). University of Central Florida, Florida.

- Ghaleb, A. B., Ghaith, S., & Akour, M. (2015). Self-efficacy, achievement goals, and metacognition as predictors of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2068-2073.
- Ghonsooly, B., Khajavy, G. H., & Mahjoobi, F. M. (2014). Self-efficacy and metacognition as predictors of Iranian teacher trainees' academic performance: A path analysis approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 590-598.
- Glenn, E. C. (1989). A content analysis of fifty definitions of listening. *International Journal of Listening*, 3(1), 21-31.
- Goh, C. C. M., & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274.
- Goh, C. C. M. (2018). Metacognition in second language listening. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.
- Gökçe, B. (2020). Dinleme-söz varlığı ilişkisi. M. N. Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi içinde* (s. 91-127). Ankara: Pegem Akademi.
- Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1159-1177.
- Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 113-117.
- Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D., & Pelletier, L. G. (2008). Factorial invariance of the Academic Amotivation Inventory (AAI) across gender and grade in a sample of Canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 862-880.
- Gundel, E., Piro, J. S., Straub, C., & Smith, K. (2019). Self-efficacy in mixed reality simulations: Implications for preservice teacher education. *The Teacher Educator*, 54(3), 244-269.
- Gül, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Gündoğdu, A. E. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf dinleme metinlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 6(1), 1217-1227.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı dinleme eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (9. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Hammond, C., & Feinstein, L. (2005). The effects of adult learning on self-efficacy. *London Review of Education*, 3(3), 265-287.
- Hampleman, R. (1958). Comparison of listening and reading comprehension ability of 4th and 6th grade pupils. *Elementary English*, 35(1), 49-53.
- Hamzadayı, E. (2021a). Dinleme becerisinin temel kavramları. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 1-12). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hamzadayı, E. (2021b). Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi içinde* (2. bs., s. 89-103). Ankara: Pegem Akademi.

- Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Harrison, V., Kemp, R., Brace, N., & Snelgar, R. (2021). *SPSS for psychologists* (7th ed.). London: Red Globe Press.
- Harrolle, M. G., & Moretz, J. L. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation: Learning the difference through an online activity. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 25(1), 116-122.
- Hayat, A. A., & Shateri, K. (2019). The role of academic self-efficacy in improving students' metacognitive learning strategies. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 7(4), 205-212.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Hedges, J. L., & Gable, R. (2016). The relationship of reading motivation and self-efficacy to reading achievement. *K-12 Education*, 31.
- Hendijani, R., Bischak, D. P., Arvai, J., & Dugar, S. (2016). Intrinsic motivation, external reward, and their effect on overall motivation and performance. *Human Performance*, 29(4), 251-274.
- Hendricks, K. S. (2016). The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(1), 32-38.
- Hennings, D. G. (1992). *Beyond the read aloud: to read through listening on literature*. Bloomington: Phi Delta Kapa Educational Foundation.
- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). Self-efficacy. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of industrial/organizational psychology* (Vol. 2, pp. 705-708). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 309-339). Academic Press.
- Hogan, T. P., Adlof, S. M., & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 199-207.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hox, J. J., & Bechger, T. M. (1998). An introduction to structural equation modeling. *Family Science Review*, 11, 354-373.
- Hoyle, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 1- 15). Thousand Oak: Sage.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

- In'nami, Y., & Koizumi, R. (2022). The relationship between L2 listening and metacognitive awareness across listening tests and learner samples. *International Journal of Listening*, 36(2), 100-117.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278.
- Jafari, S. M. (2010). On the relationship between listening comprehension motivation and listening comprehension among the Iranian EFL learners. *Indonesian JELT: Indonesian Journal of English Language Teaching*, 6(2), 29-46.
- Jafari, S., Talebinejad, M. R., & Ketabi, S. (2021). Comparative effects of technology-, motivational-, and metacognitive-based scaffolding on male and female Iranian adult advanced EFL learners' speaking. *Research in English Language Pedagogy*, 9(2), 259-282.
- Jaleel, S., & Premachandran, P (2016). A study on the metacognitive awareness of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 165- 172.
- Jiang, H., & Farquharson, K. (2018). Are working memory and behavioral attention equally important for both reading and listening comprehension? A developmental comparison. *Reading and Writing*, 31(7), 1449-1477.
- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663.
- Johnson, S. P., Hannon, E. E., & Amso, D. (2005). Perceptual development. In B. Hopkins (Ed.), *Cambridge encyclopedia of child development* (pp. 210-216). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jones, S. M. (2011). Supportive listening. *The International Journal of Listening*, 25(1-2), 85-103.
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-120.
- Kansızoğlu, H. B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerinin ölçülmesi: Bir literatür inceleme ve ölçek geliştirme çalışması. *OnDokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 123-152.
- Kaplan, D. (2000). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kara-Özkan, N. (2022). Listening motivation of secondary school students in terms of various factors. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(4), 119-130.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(29), 39-55.
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.
- Karakoç-Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik olarak kullandıkları üstbiliş stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 158-182.

- Karimi, M. N., & Abaszadeh, A. (2017). Autonomy-supportive teaching, willingness to communicate in English, motivation, and English speaking self-efficacy among EFL Learners: A structural equation modelling study. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 113-156.
- Kassem, H. M. (2015). The relationship between listening strategies used by Egyptian EFL college sophomores and their listening comprehension and self-efficacy. *English Language Teaching*, 8(2), 153-169.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. K. (2014). A path analysis of metacognitive strategies in reading, self-efficacy and task value. *International J. Soc. Sci. & Education*, 4(4), 798-808.
- Kıl, D. (2020). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınc, A. T. (2021). *Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 101-120.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Koca, F., & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1), 241-252.
- Öztürk, B., & Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 762-778.
- Landine, J., & Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 32(3), 200-212.
- Lapointe, M. C., & Perreault, S. (2013). Motivation: Understanding leisure engagement and disengagement. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 36(2), 136-144.
- Lau, K. L. (2017). Strategy use, listening problems, and motivation of high and low-proficiency Chinese listeners, *The Journal of Educational Research*, 110(5), 503-514.
- Lei, M., & Lomax, R. G. (2005). The effect of varying degrees of nonnormality in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 12(1), 1-27.
- Lei, P. W., & Wu, Q. (2007). Introduction to structural equation modeling: Issues and practical considerations. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26(3), 33-43.
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 259-282.

- Lepper, M. R., & Henderlong, J. (2000). Turning “play” into “work” and “work” into “play”: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257-307). San Diego: Academic Press.
- Lewis, T. R. (1958). Chapter II: Listening. *Review of Educational Research*, 28(2), 89-95.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural equation modeling*, 9(2), 151-173.
- Livingstone, J. A. (2003). *Metacognition: An overview*. ERIC Resource Center, 2-7.
- Lorch, E. P., Milich, R., Sanchez, R. P., van den Broek, P., Baer, S., Hooks, K., ... Welsh, R. (2000). Comprehension of televised stories in boys with attention deficit/hyperactivity disorder and nonreferred boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(2), 321-330.
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2015). Social cognitive theory. In M. Conner, & P. Norman (Eds.), *Predicting and changing health behaviour: Research and practice with social cognition models* (3rd ed., pp. 225-251). Maidenhead: Open University Press.
- Luthans, F. (2011). *Organizational Behavior: An evidence-based approach* (12th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Lynch, L. (2011). Academic listening in the 21st century: Reviewing a decade of research. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 79-88.
- Mackay, I. (1997). *Dinleme Becerisi* (A. Bora & O. Cankoçak, Çev.). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 49-83.
- Maden, A. (2020). Dinleme öz yeterlik algısı üzerine bir araştırma: Öğretmen adayları örneği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 59-69.
- Magno, C. (2009). Investigating the effect of school ability on self-efficacy, learning approaches, and metacognition. *Online Submission*, 18(2), 233-244.
- Malkoç, A., & Kesen-Mutlu, A. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in Turkish university students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093.
- Malone, Y. (2002). Social cognitive theory and choice theory: A compatibility analysis. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1), 10-13.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227.

- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Domínguez, E., León, J., & Tomás, J. M. (2012). Relationships between intrinsic motivation, physical self-concept and satisfaction with life: A longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 30(4), 337-347.
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699.
- Matsueda, R. L. (2023). Brief history of Structural Equation Modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (2nd ed., pp. 17- 48). New York: The Guilford Press.
- McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J., & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286.
- McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(4), 427-443.
- McKay, A. S., Lovelace, J. B., & Howard, M. C. (2018). The heart of innovation: Antecedents and consequences of creative self-efficacy in organizations. In R. Reiter-Palmon, V. L. Kennel, & J. C. Kaufman (Eds.), *Individual creativity in the workplace* (pp. 223–244). Elsevier Academic Press.
- McLean, D. D., Hurd A. R., & Rogers, N. B. (2008). *Kraus' recreation and leisure in modern society* (8th ed.). Sudbury, MA: Jones and Bartlett.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 34-44.
- Meniado, J. C. (2016). Metacognitive reading strategies, motivation, and reading comprehension performance of Saudi EFL students. *English Language Teaching*, 9(3), 117-129.
- Mert, E. L. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Mertler, C. A., & Vannatta-Reinhart, R. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Metallidou, P., & Vlachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology*, 42(1), 2-15.
- Middleton, L., Hall, H., & Raeside, R. (2019). Applications and applicability of Social Cognitive Theory in information science research. *Journal of Librarianship and Information Science*, 51(4), 927-937.
- Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social Learning and imitation*. New Haven: Yale University Press.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milliner, B., & Dimoski, B. (2021). The effects of a metacognitive intervention on lower-proficiency EFL learners' listening comprehension and listening self-efficacy. *Language Teaching Research*, 1-35.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign language annals*, 39(2), 276-295.
- Mitchell, T. R. (1982). Motivation: New directions for theory, research, and practice. *Academy of Management Review*, 7(1), 80-88.
- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2019). The relationship between intrinsic motivation and reading comprehension: Mediating effects of reading amount and metacognitive knowledge of strategy use. *Scientific Studies of Reading*, 23(6), 445-460.
- Mok, M. C. C., Lung, C. L., Cheng, D. P. W., Cheung, R. H. P., & Ng, M. L. (2006). Self-assessment in higher education: Experience in using a metacognitive approach in five case studies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 415-433.
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833.
- Nelson, T., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and some new findings. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 26, pp. 125-173). San Diego: Academic Press.
- Nurpahmi, S. (2015). Improving listening skill by activating students' prior knowledge. *English, Teaching, Learning, and Research Journal*, 1(1), 28-38.
- Oberauer, K. (2017). What is working memory capacity? *Studies in Psychology*, 38(2), 338-384.
- Oğuz, A., & Ataseven, N. (2016). The relationship between metacognitive skills and motivation of university students. *Educational Process: International Journal*, 5(1), 54-64.
- Oğuz, A., & Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistic*, 10(4), 418-437.
- Ormrod, J. E. (2006). *Educational psychology: Developing learners* (5th ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Ormrod, J. E. (2008). *Human learning* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3(1), 53-66.
- Örge-Yaşar, F. (2020). Dinleme eğitiminde dikkat. M. N. Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi içinde* (s. 129-146). Ankara: Pegem Akademi.

- Özbay, M., & Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Özcan, S. (2018). *Beşinci sınıf normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özmete, E., & Hira, T. (2011). Conceptual analysis of behavioral theories/models: Application to financial behavior. *European Journal of Social Sciences*, 18(3), 386-404.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Pajares, F.M. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retrieved July 18, 2023, from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Pajares, F., & Usher, E. L. (2008). Self-efficacy, motivation, and achievement in school from the perspective of reciprocal determinism. *Advances in Motivation and Achievement*, 15, 391-423.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)* (2nd ed.). Sydney: Allen & Unwin.
- Papleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316.
- Pekrun, R. (2021). Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable. *Educational Psychologist*, 56(4), 312-322.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 35-53.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw, & J. Impara (Ed.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute/ The University of Nebraska.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40(3), 879-891.
- Qiu, X., & Xu, J. (2023). Defining oracy: Second language listening and speaking motivation in higher education and the role of demographic factors. *Psychological Reports*, 126(1), 332-360.
- Quicke, J. (1994). Pupil culture, education and the metacognitive curriculum. *Curriculum Studies*, 2(1), 99-117.

- Rahimi, M., & Abedi, S. (2014). The relationship between listening self-efficacy and metacognitive awareness of listening strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1454-1460.
- Rahimi, A., & Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)*, 3(1), 14-28.
- Rahimirad, M., & Shams, M. R. (2014). The effect of activating metacognitive strategies on the listening performance and metacognitive awareness of EFL students. *International Journal of Listening*, 28(3), 162-176.
- Rahimirad, M., & Zare-ee, A. (2015). Metacognitive strategy instruction as a means to improve listening self-efficacy among Iranian undergraduate learners of English. *International Journal of Instruction*, 8(1), 117-132.
- Ramli, M. N., Saukah, A., & Prayogo, J. A. (2019). Word recognition from speech, syntactic knowledge, metacognitive awareness, self-efficacy as determination for L2 listening comprehension. *International Journal of Instruction*, 12(3), 89-104.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W., & van Kraayenoord, C. E. (2003). Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students in grades 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 75-86.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London: Penguin Books.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching: Listening* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 13-54). San Diego: Academic Press.
- Sakai, H. (2018). Working memory in listening. *The Tesol encyclopedia of English language teaching*, 1-6.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sass, D. A., & Smith, P. L. (2006). The effects of parceling unidimensional scales on structural parameter estimates in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 13(4), 566-586.
- Saymer, B. (2022). Üstbilişsel farkındalık ve akademik öz-yeterlik etkileşimi. E. Durukan, B. Alkan, & S. Sağlık (Ed.), *Sosyal ve Beşerî Bilimlerde Güncel Araştırmalar-II* içinde (s. 1-28). Ankara: Gece Kitaplığı.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument. *Zeitschrift Fur Padagogische Psychologie*, 14(1), 12-25.
- Schnell, J. (1995). Effective listening: More than just hearing. *The Educational Resources Information Center*, 1-7.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1), 111-139.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme Teorileri* (5. bs.) (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 1-10.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (pp. 153-179). Elsevier Academic Press.
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 54-61.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Harlow: Pearson.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 13-27). New York, NY: Oxford University Press.
- Seifert, K., & Sutton, R. (2009). *Educational psychology*. Zurich: The Global Text Project.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (21. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. (2020). Dinleme becerilerini ölçme ve değerlendirme. M. N. Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi içinde* (s. 307-330). Ankara: Pegem Akademi.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice* (12th ed.). New York: Pearson.

- Smith, G. F. (2020). *An investigation of vocabulary size, metacognition, and individual differences in L2 listening comprehension* (Unpublished doctoral dissertation). University of Hawai'i at Manoa.
- Sok, S., & Shin, H. W. (2022). Investigating the role of cognitive variables in second language learners' listening comprehension: Aptitude and metacognitive awareness. *International Journal of Listening*, 36(2), 138-151.
- Soland, J., & Sandilos, L. E. (2021). English language learners, self-efficacy, and the achievement gap: Understanding the relationship between academic and social-emotional growth. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 26(1), 20-44.
- Sönmez, H. (2020). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda duyuşsal alana uygun kazanım hazırlama. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 216-236.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Stewart, G., Seifert, T. A., & Rolheiser, C. (2015). Anxiety and self-efficacy's relationship with undergraduate students' perceptions of the use of metacognitive writing strategies. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 1-17.
- Sungur, S. (2007). Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 315-326.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 214-233.
- Şahin, A., & Aktar, S. (2020). Dinleme eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M. N. Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi içinde* (s. 1-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Şengül, K. (2020). Dinleme eğitiminin temel kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (2. bs., s. 23-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250-272.
- Tabrizi, H. M., & Saeidi, M. (2015). The relationship among Iranian EFL learners' self-efficacy, autonomy and listening comprehension ability. *English Language Teaching*, 8(12), 158-169.
- Tan, Y. H., & Tan, S. C. (2010). A metacognitive approach to enhancing Chinese language speaking skills with audioblogs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(7), 1075-1089.
- Teng, H. C. (1998). A study of EFL listening comprehension strategies. *The Educational Resources Information Center*. 1-19.

- Teng, M. F., & Yang, Z. (2023). Metacognition, motivation, self-efficacy belief, and English learning achievement in online learning: Longitudinal mediation modeling approach. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(4), 778-794.
- Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2018). Effects of motivational regulation strategies on writing performance: A mediation model of self-regulated learning of writing in English as a second/foreign language. *Metacognition and Learning*, 13, 213-240.
- Thomas, D. M., Love, K. M., Roan-Belle, C., Tyler, K. M., Brown, C. L., & Garriott, P. O. (2009). Self-efficacy, motivation, and academic adjustment among African American women attending institutions of higher education. *Journal of Negro Education*, 78(2), 159-171.
- Tobias, S., & Everson, H. T. (2002). *Knowing what you know and what you don't: Further research on metacognitive knowledge monitoring* (Research Report No.2002-3). New York: The College Board.
- Tsang, A. (2022). FL listening motivation, interest, linguistic self-confidence, and overall proficiency: A complete double mediation model. *System*, 108, 1-9.
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 657- 677.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922.
- Uğur, M. (2019). *Dinleme stratejileri öğretiminin dinleme öz yeterlik algısına ve dinleme başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uğur, M., & Türkel, A. (2021). Dinleme Stratejilerinin öz yeterlik algısı ve dinleme başarısına etkisi. *Journal of Language Education and Research*, 7(2), 227-257.
- Ullman, J. B. (2013). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick, & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (6th ed., pp. 681-785). Boston: Pearson.
- Ungan, S. (2014). Dinleme eğitimi. A. Kırkkılıç, & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (4. bs., s. 135-161). Ankara: Pegem Yayınları.
- Ünal, E. (2020). Dinleme. F. Susar-Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi-Yeni programa uygun içinde* (2. bs., s. 83-99). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünveren, D. (2020). Dinleme/izlemede beden dili. M. N. Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi içinde* (s. 199-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Ürün-Karahan, B. (2018). Examining the relationship of listening and speaking anxieties of Turkish teacher candidates with their listening self-efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 69-80.
- Ürün-Karahan, B., & Demir-Atalay, T. (2019). Dinleme, tutum ve motivasyon. S. Alyılmaz, & B. Ürün-Karahan (Ed.), *Dinleme Eğitimi içinde* (s. 65-84). Ankara: Fenomen Yayıncılık.
- Vallerand, R. J., & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.

- Vallerand, R. J., & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation* [Introduction to the Psychology of Motivation]. Montreal: Éditions Études Vivantes.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, *52*(4), 1003-1017.
- Van Kraayenoord, C. E., Moni, K. B., Jobling, A., Elkins, J., Koppenhaver, D., & Miller, R. (2011). The writing achievement, metacognitive knowledge of writing and motivation of middle-school students with learning difficulties. In C. Wyatt-Smith, J. Elkins, & S. Gunn (Eds.), *Multiple perspectives on difficulties in learning literacy and numeracy* (pp. 213-234). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Van Kraayenoord, C. E., & Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, *14*, 305-324.
- Vandergrift, L. (1990). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, *53*, 168-176.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, *26*(1), 70-89.
- Vandergrift, L. (2007). Recent development in second language listening comprehension research. *Language teaching*, *40*(3), 191-210.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Veenman, M. V. J., Elshout, J. J., & Busato, V. V. (1994) Metacognitive mediation in learning with computer-based simulations. *Computers in Human Behavior*, *10*, 93–106.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition & Learning*, *1*(1), 3-14.
- Vlachopoulos, S. P., & Karageorghis, C. I. (2005). Interaction of external, introjected, and identified regulation with intrinsic motivation in exercise: Relationships with exercise enjoyment. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, *10*(2), 113-132.
- Vogel-Walcut, J. J., & Fiore, S. (2010, April). *Insights from empirical metacognitive research*. Paper presented at the 2010 Military Modeling and Simulation Symposium, Orlando, FL.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. In R. F. Baumeister, & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 1-9). New York: The Guilford Press.
- Vos, H. (2001). *Metacognition in higher education* (Unpublished doctoral dissertation). University of Twente, Holland.
- Ward, R. T., & Butler, D. L. (2019). An investigation of metacognitive awareness and academic performance in college freshmen. *Education*, *139*(3), 120-126.
- Werker, J. (2012). Perceptual foundations of bilingual acquisition in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1251*(1), 50-61.

- White, G. (2006). Teaching listening: Time for a change in methodology. In E. Usó-Juan, & A. Martínez-Flor (Eds.), *Studies on second language acquisition: Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 111-135). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wibowo, L. A., Sihaloho, L., & Rahayu, A. (2018). The role of self efficacy in improving student metacognitive skills. *Jurnal Pendidikan Bisnis dan Manajemen*, 4(3), 119-127.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *Jama*, 310(20), 2191-2194.
- Yalap, H., & Gazioğlu, M. (2023). The impact of multisensory learning model-oriented storytelling on listening self-efficacy. *European Journal of Education Studies*, 10(1), 41-54.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yekeler-Gökmen, A. D. (2020). *Dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yelgeç, N. & Dağyar, M. (2020). A structural equation modelling of middle school students' metacognitive awareness, self-efficacy beliefs and foreign language learning anxiety. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 127-148.
- Yıldız, D. (2021). Dinlemenin edimsel ve duyuşsal boyutu. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 27-48). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zamarripa, J., Castillo, I., Baños, R., Delgado, M., & Álvarez, O. (2018). Motivational regulations across the stages of change for exercise in the general population of Monterrey (Mexico). *Frontiers in Psychology*, 9, 1-11.
- Zhang, Z. J., Zhang, C. L., Zhang, X. G., Liu, X. M., Zhang, H., Wang, J., & Liu, S. (2015). Relationship between self-efficacy beliefs and achievement motivation in student nurses. *Chinese Nursing Research*, 2(2-3), 67-70.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.



## **8. EKLER**

**EK 1. Etik Kurul İzni**

**T.C.**  
**TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**Genel Sekreterlik**

Sayı : E-81614018-000-2200056636  
Konu : Etik Kurul Belgesi

29.12.2022

Sayın Selvanur KAYHAN  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrencisi

"Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlikleri ile dinleme motivasyonları ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi" adlı yüksek lisans tezi çalışmanız için gerekli olan Etik Kurul incelemesi Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yapılmış olup, çalışmanıza ait onay formu Ek'te gönderilmiştir.

**Bilgilerinize sunulur.**

Prof. Dr. Atilla ÇİMER  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

**Ek: Etik Kurul Formu (3 Sayfa)**

Belge Doğrulama Kodu: A4TAC93

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <http://ubys.trabzon.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü, Soğutlu Mah. Adnan Kahveci Bulvarı, 61335 – Akçaabat-  
Trabzon / TÜRKİYE  
Telefon No: (0 462) 4551000  
e-Posta:  
Kep Adresi: [trabzonuniversitesi@hs01.kep.tr](mailto:trabzonuniversitesi@hs01.kep.tr)

Faks No:  
İnternet Adresi:

Bilgi için :

Nuray Temiz  
Memur

Telefon No:

(0462) 4551014



## EK 2. MEB Bilimsel Araştırma İzni



T.C.  
TRABZON VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-82438636-605.99-68379251  
Konu : Bilimsel Araştırma İzni  
(Selvanur KAYHAN)

16/01/2023

### VALİLİK MAKAMINA

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selvanur KAYHAN'ın, Dr. Öğr. Üyesi Bircan EYÜP danışmanlığında hazırlamakta olduğu "**Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Öz Yeterlikleri ile Dinleme Motivasyonları ve Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**" isimli çalışması kapsamında İlimize bağlı resmi ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerle çalışma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayarak yaz tatilinden 3 hafta öncesine kadar bitecek şekilde; 2022–2023 eğitim öğretim yılında yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2020/2 sayılı genelge doğrultusunda hareket etmesi, **izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi**, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması, **mühürlü anket ve ölçeklerin kullanılması** ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin Burak FETTAHOĞLU  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Ömer ŞAHİN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)  
Telefon No : 0 (462) 223 55 52  
E-Posta: argetrabzon@gmail.com  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Bilgi için: YUSUF ÇEBİ  
Unvan : Öğretmen  
İnternet Adresi: [trabzonarge.meb.gov.tr](http://trabzonarge.meb.gov.tr)  
Faks: 4622302096

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 618d-341f-33fc-8fd8-6c19 kodu ile teyit edilebilir.



**EK 3. Kişisel Bilgi Formu**

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı sizlerin dinleme öz yeterliği, dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalıklarınız arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Sizden ricam her bir maddeyi dikkatlice okuyup sizin için en uygun ifadeyi işaretlemenizdir.

İlginiz ve yardımlarınız için çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Selvanur KAYHAN

Dr. Öğr. Üyesi Bircan EYÜP

Trabzon Üniversitesi/Fatih Eğitim Fakültesi

<b>1</b>	<b>Cinsiyet:</b> Kız ( ) Erkek ( )
<b>2</b>	<b>Sınıf:</b> 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( )
<b>3</b>	<b>Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi:</b> Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )
<b>4</b>	<b>Önceki yıla ait Türkçe dersi notu:</b> 5 ( ) 4 ( ) 3 ( ) 2 ( ) 1 ( )

## EK 4. Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni

### Ölçek kullanım izni



**SELVANUR KAYHAN**

11 May 2022 Çar 19:51



Sayın Hocam merhaba,

Yüksek lisans tezimde Dr. Öğr. Üyesi Bircan Eyüp danışmanlığında ortaokul öğrencilerine yönelik bir çalışma yapmayı planlıyoruz. Bu çalışmada geliştirmiş olduğunuz "Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği"ni kullanmak istiyoruz.

Sizin için uygunsa kullanım izni vererseniz çok memnun olurum.

Şimdiden çok teşekkür eder,  
İyi çalışmalar dilerim.

Arş. Gör. Selvanur KAYHAN  
Trabzon Üniversitesi  
Fatih Eğitim Fakültesi  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

← Yanıtla

→ Yönlendir

### Re: Ā-İĀşek kullanĀ±m izni

Harici

Gelen Kutusu x



Alıcı: ben

11 May 2022 22:59



Merhabalar,

Ölçeği kullanmanızda bir sakınca yoktur, kullanabilirsiniz. Ölçeği ekte gönderiyorum. Kolaylıklar...

Doç.Dr.İ.Seçkin AYDIN

SayĀ±n Hocam merhaba,

> YĀ¼ksek lisans tezimde Dr. Ā-ĀYr. Ācayesi Bircan EyĀ¼p danĀ±AĀymanĀ±ĀYĀ±nda

> ortaokul

> ĀĀYrencilerine yĀĀnelik bir ĀşalĀ±AĀyma yapmayĀ± planĀ±yoruz. Bu

> ĀşalĀ±AĀymada

> geliĀYtirmĀY olduĀYunuz "Dinleme Ā-z Yeterlik Ā-İĀşeĀYI"ni kullanmak

> istiyoruz.

> Sizin iĀşin uygunsa kullanĀ±m izni vererseniz Āşok memnun olurum.

>

> Ā imdiden Āşok teĀYekkĀ¼r eder,

> Ā'yi ĀşalĀ±AĀymalar dilerim.

>

> ArĀY. GĀĀr. Selvanur KAYHAN

> Trabzon Āceniiversitesi

> Fatih EĀYitim FakĀ¼ltesi

> TĀ¼rkĀş ve Sosyal Bilimler EĀYitimi BĀĀmĀ¼

>

**EK 5. Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği Örnek Maddeler**

<b>DİNLEME ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ</b>		<b>HİÇ İYİ DEĞİLİM</b>	<b>İYİ DEĞİLİM</b>	<b>ORTA DÜZEYDE İYİYİM</b>	<b>İYİYİM</b>	<b>ÇOK İYİYİM</b>
<b>1</b>	Dinleme amacımı belirlemede,	1	2	3	4	5
<b>2</b>	Amaca uygun dinleme yöntemini ve biçimini belirlemede,	1	2	3	4	5
<b>3</b>	Dinlememe engel olabilecek durumları ortadan kaldırmada,	1	2	3	4	5
<b>4</b>	Dinleme için uygun şekilde oturmada,	1	2	3	4	5
<b>5</b>	Dikkatimi dinlediğim okur, konuşmacı ya da cihaz üzerinde toplamada,	1	2	3	4	5
<b>6</b>	Konu başlığı, resimler vb. hareketle dinlenenin içeriğini tahmin etmede,	1	2	3	4	5
<b>7</b>	Dinlediğim konuyla ilgili ön bilgilerimi harekete geçirmede,	1	2	3	4	5
<b>8</b>	Dinleme yöntem ve tekniklerini kullanmada,	1	2	3	4	5
<b>9</b>	Görgü kurallarına uygun bir şekilde dinlemede,	1	2	3	4	5
<b>10</b>	Dikkatimin dağılmasının önüne geçmede,	1	2	3	4	5

## EK 6. Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği-B Formu Kullanım İzni

Ölçek kullanım izni Harici Gelen Kutusu x



**SELVANUR KAYHAN**

11 May 2022 Çar 19:28 ☆ ↶ ⋮

Sayın Hocam merhaba,  
Yüksek lisans tezimde Dr. Öğr. Üyesi Bircan Eyüp danışmanlığında ortaokul öğrencilerine yönelik bir çalışma yapmayı planlıyorum. Bu çalışmada Türkiye uyarlamış olduğunuz "Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu"nu kullanmak istiyorum.  
Sizin için uygunsa kullanım izni verirseniz çok memnun olurum.

Şimdiden çok teşekkür eder,  
İyi çalışmalar dilerim.

Arş. Gör. Selvanur KAYHAN  
Trabzon Üniversitesi  
Fatih Eğitim Fakültesi  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü



**Sema Karakelle**

Alıcı: ben ▾

12 May 2022 Per 10:19 ★ ↶ ⋮

Selvanur Hanım

Bahsi geçen ölçme aracını çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerimle

SELVANUR KAYHAN

11 May 2022 Çar, 19:28 tarihinde şunu yazdı:

...



**EK 7. Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği-B Formu Örnek Maddeler**

<b>ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ</b>		<b>ASLA</b>	<b>NADİREN</b>	<b>BAZEN</b>	<b>SIK SIK</b>	<b>HER ZAMAN</b>
<b>1</b>	Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim.					
<b>2</b>	İhtiyacım olduğunda kendi kendime öğrenebilirim.					
<b>3</b>	Daha önce işime yaramış olan çalışma yollarını kullanmaya gayret ederim.					
<b>4</b>	Öğretmenin neyi öğrenmemi istediğini bilirim.					
<b>5</b>	Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsam daha iyi öğrenirim.					
<b>6</b>	Şekil ve resimler çizmek bir konuyu daha iyi anlamamı sağlar.					
<b>7</b>	Çalışmam sona erdiğinde kendime öğrenmek istediğim konuyu öğrenip öğrenemediğimi sorarım.					
<b>8</b>	Bir problemi çözmek için birçok yol düşünür, aralarından en iyi olanını seçerim.					
<b>9</b>	Çalışmaya başlamadan önce ne öğrenmem gerektiğini düşünürüm.					
<b>10</b>	Yeni bir şey öğrenirken kendi kendime ne kadar öğrenebildiğimi sorarım.					

## EK 8. Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek kullanım izni Harici Gelen Kutusu x



**SELVANUR KAYHAN**

11 May 2022 Çar 19:33 ★ ↶ ⋮

Sayın Hocam merhaba,  
Yüksek lisans tezimde Dr. Öğr. Üyesi Bircan Eyüp danışmanlığında ortaokul öğrencilerine yönelik bir çalışma yapmayı planlıyoruz. Bu çalışmada geliştirmiş olduğunuz "Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği"ni kullanmak istiyoruz. Sizin için uygunsa kullanım izni vererseniz çok memnun olurum.

Şimdiden çok teşekkür eder,  
İyi çalışmalar dilerim.

Arş. Gör. Selvanur KAYHAN  
Trabzon Üniversitesi  
Fatih Eğitim Fakültesi  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü



**onur dölek**

Alıcı: ben

12 May 2022 Per 23:49 ★ ↶ ⋮

Merhaba,  
İlgili ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Şimdiden kolaylıklar dilerim. İyi çalışmalar.

**Dr. Onur DÖLEK**  
Türkçe Eğitimi/Turkish Education  
MEB



**EK 9. Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği Örnek Maddeler**

<b>DİNLEME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ</b>		<b>HİÇ KATILMIYORUM</b>	<b>KATILMIYORUM</b>	<b>ORTA DÜZEYDE KATILYORUM</b>	<b>KATILYORUM</b>	<b>KESİNLİKLE KATILYORUM</b>
<b>1</b>	İyi bir dinleyici olursam okul hayatımda başarılı olurum.	1	2	3	4	5
<b>2</b>	İyi bir dinleyici olmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
<b>3</b>	Dinlediklerimin söz varlığını geliştireceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
<b>4</b>	Yeni şeyler öğreneceğimi düşündüğüm bir metni dinlemek beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
<b>5</b>	Dinlediklerimi anlayabildiğimde kendime olan güvenim artar	1	2	3	4	5
<b>6</b>	İyi bir dinleyici olursam etkili konuşabileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
<b>7</b>	Dinlemenin bana yeni bilgiler kazandıracığını düşünürüm	1	2	3	4	5
<b>8</b>	Bir metni dinlemeye karşı istekliyim.	1	2	3	4	5
<b>9</b>	Bir metni dinlemekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
<b>10</b>	Dinleme ile ilgili etkinlikleri sabırsızlıkla beklerim.	1	2	3	4	5

## 9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Araştırmacı \*\*\* yılında \*\*\*'de doğdu. İlkokul ve ortaokul eğitimini \*\*\*'de tamamladı. 2016 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği programına yerleşti. 2020 yılında mezun olup aynı yıl Trabzon Üniversitesinde Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans eğitimine başladı. 2022 yılında Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümüne araştırma görevlisi olarak atandı. Araştırmacı bu kurumda görevini sürdürmektedir.

### İLETİŞİM BİLGİLERİ

**Adres** : \*\*\*

**E-Posta** : \*\*\*