



**6. SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE
DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİLERİN DİNLEME VE KONUŞMA
BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Nilda HOCAOĞLU
Doktora Tezi
Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK
Ekim, 2023
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

6. SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE DİNLEME
STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN
DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

Hazırlayan
Nilda HOCAOĞLU

Danışman
Prof. Dr. Gürbüz OCAK

AFYONKARAHİSAR 2023

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum “**6. Sınıf İngilizce Dersinde Dinleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

05/10/2023

İmza

Nilda HOCAOĞLU

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Nilda Hocaoglu
	Numarası	150627105
	Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Programı	Eğitim Programları ve Öğretim (Dumlupınar Üniversitesi Ortak)
	Program Düzeyi	☐ Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	6. Sınıf İngilizce Dersinde Dinleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi	
Tez Savunma Sınav Tarihi	05.10.2023	
Tez Savunma Sınav Saati	10:00	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

6. SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Nilda HOCAOĞLU

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Ekim, 2023

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Yabancı dil becerilerinin gelişiminde öğrencilere hız kazandıran dil öğrenme stratejilerinin farkında olmak ve bunları gerektiği yerlerde uygulamak yabancı dil gelişiminde önem arz etmektedir. Özellikle dinleme becerisinin gelişimi için dinleme stratejilerinin farkında olmak ve bu stratejileri uygun zamanlarda kullanmak öğrencilerin dinleme görevlerini başarılı bir şekilde tamamlamalarına yardımcı olur. Bu çalışmanın amacı, İngilizce dersinde 6. sınıf öğrencilerine dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin öğrencilerin dinleme stratejileri bilişsel farkındalık, dinleğini anlama ve motivasyon düzeyleri ile İngilizce konuşma becerisine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, veri toplama araçları geliştirilmiş, dinleme stratejilerinin kullanımına yönelik öğretim yapılmış ve bu öğretimin etkililiğini incelemek amacıyla geliştirilen ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Bu sebeple, çalışmada iç içe geçmiş karma desen kullanılmıştır. Dinleme stratejileri kullanımının öğretiminin yapılabilmesi için yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunda yer alan deney grubunu 18, kontrol grubunu ise 14 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Afyonkarahisar merkezde yer alan bir ortaokulda altı hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği, İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeği, dinleme testi ve konuşma becerisi puanlama anahtarı; nitel veriler ise yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri, öğrenci günlükleri, araştırmacı notları ve güven/motivasyon baloncuğu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, 6. sınıf İngilizce dersinde dinleme stratejileri kullanımının öğretimi öğrencilerin hem dinleme hem de konuşma becerilerindeki gelişimlerini artırmıştır. Öğrencilerin İngilizce dinlemeye yönelik bilişsel farkındalık seviyeleri artmıştır. Öğrenciler dinlemeye karşı motivasyon düzeylerinin arttığını belirtmişler ve yapılan dinleme etkinliklerinden memnun kaldıklarını söylemişlerdir. İngilizcede dinleme becerisinin gelişimi için öğrencilerin dinleme strateji kullanmaları teşvik edilmeli ve gerektiğinde stratejiler hatırlatılıp kullanımları gösterilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme stratejileri, dinleme becerisi, bilişsel farkındalık, motivasyon, İngilizce öğretimi.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF TEACHING LISTENING STRATEGIES IN 6TH GRADE ENGLISH COURSE ON STUDENTS' LISTENING AND SPEAKING SKILLS

Nilda HOCAOĞLU

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES**

October, 2023

Advisor: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

It is important to be aware of language learning strategies that accelerate the development of foreign language skills and to apply them where necessary. Being aware of listening strategies especially for the development of listening skills and using these strategies at appropriate times help students to complete their listening tasks successfully. The purpose of this study is to determine the effect of teaching the use of listening strategies to 6th grade students in English lessons on the students' listening strategies, cognitive awareness, listening comprehension and motivation levels, and English speaking skills. For this purpose, data collection tools were developed, teaching was conducted for the use of listening strategies, and measurement tools developed to examine the effectiveness of this teaching were used. For this reason, nested mixed design was used in the study. A quasi-experimental design was used to be able to teach the use of listening strategies. The experimental group in the research group of the study consists of 18 students and the control group consists of 14 students. The study was carried out for six weeks in a secondary school located in the center of Afyonkarahisar in the second semester of the 2021-2022 academic year. In the research, the quantitative data were achieved through listening strategies cognitive awareness scale, motivation scale for English listening, listening test and the rubric measures speaking skills, developed by the researcher; qualitative data were obtained through semi-structured student interviews, student diaries, researcher notes, and confidence/motivation bubbles. As a result of the research, teaching the use of listening strategies in the 6th grade English lesson increased the development of students' both listening and speaking skills. Students' cognitive awareness levels for listening to English increased. The students stated that their motivation level towards listening increased and that they were satisfied with the listening activities. In order to develop listening skills in English, students should be encouraged to use listening strategies and when necessary, strategies should be reminded and their use should be demonstrated.

Keywords: Listening strategies, listening skill, cognitive awareness, motivation, English teaching.

ÖN SÖZ

Dil ediniminde ve dilin gelişiminde, dinleme becerisi önemli bir role sahiptir. Dinleme, dil öğrenenlere dili almayı ve dille etkileşim içerisinde olmayı sağlar ve diğer dil becerilerinin ortaya çıkmasına yardımcı olur. Dil öğrenenlere sıklıkla nasıl plan yapılacağı, nasıl bir kompozisyon tasarısı yazılacağı, sözel bir sunumu nasıl gerçekleştireceği öğretilirken dinlemeye nasıl yaklaşacakları, konuşma metinlerine ve mesajlarına katılımlarında nasıl dinleyecekleri nadiren öğretilmektedir. Günümüzde öğrenenler daha fazla dinleme etkinliklerine maruz kalmalarına rağmen, dinleme becerilerinin gelişimi konusunda hala öğretmenlerden doğrudan daha az destek almaktadırlar. Yabancı dil öğretiminde de yıllar boyunca dinleme öğretimi, dilbilgisi, kelime ve diğer becerilerin öğretimine kıyasla geride kalmıştır. Ülkemizde en çok öğretilen yabancı dil olan İngilizce öğretiminde dinleme etkinlikleri es geçilmemeli ve dinleme dil edinimi sürecini tamamlayan bir öge olarak hak ettiği değeri görmelidir. İngilizce öğretmenlerinin dinlemeye dâhil olan tüm süreçleri anlamaları ve özellikle dinlediğini anlamayı gerçekleştirebilecek stratejilerin nasıl olduğunu bilmeleri gerekmektedir. Bu sayede öğretmenler dinleme becerisinin gelişiminde ve bütünüyle dil yeterliliğinde başarıyı yakalamalarında öğrencilere yardımcı olurlar. Bu çalışmanın aynı zamanda İngilizce öğretmenlerine öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi hususunda strateji öğretimi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın birinci bölümü konu alanı ile ilgili kuramsal çerçeve, ikinci bölümü yurt içinde ve yurt dışında yapılan literatürde yer alan çalışmalar, üçüncü bölümü çalışmanın yöntemi, çalışma grubu ve veri toplama araçları, dördüncü bölümü elde edilen bulgular ve son olarak sonuç, tartışma ve önerilerden oluşmaktadır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde başından sonuna dek her aşamada büyük bir sabır ve alaka ile ilgilenen, tüm süreçlerde engin bilgisi ve deneyimiyle beni destekleyen ve beni motive edip bana rehberlik eden değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Gürbüz Ocak'a, derin bilgisiyle bana her zaman yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Mustafa Ergün'e, kıymetli görüşleriyle bu çalışmaya katkılar sağlayarak her zaman varlığını yanımda hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Aytunga Oğuz'a, değerli fikirleriyle çalışmanın etkili bir şekilde yürütülmesine destek olan değerli hocam Doç. Dr. Fatih Güngör'e ve tez izleme komitesinde yer alarak görüşleriyle çalışmaya katkı sağlayan Prof. Dr. Çavuş Şahin ile Prof. Dr. İsa Korkmaz'a ve her zaman beni motive eden ve bana her türlü desteği sağlayan kıymetli aileme teşekkür ediyorum.

Nilda HOCAOĞLU
2023, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ALAN YAZIN TARAMASI

1. ÖĞRENME STRATEJİLERİ.....	16
1.1. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TANIMI.....	16
1.2. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖNEMİ.....	18
2. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ.....	18
2.1. YABANCI DİLDE OKUMA STRATEJİLERİ.....	20
2.2. YABANCI DİLDE YAZMA STRATEJİLERİ.....	21
2.3. YABANCI DİLDE KONUŞMA STRATEJİLERİ.....	23
2.3.1. Fonolojik Stratejiler.....	24
2.3.2. Telaffuz Stratejileri.....	25
2.4. YABANCI DİLDE DİNLEME STRATEJİLERİ.....	25
3. DİNLEME BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ.....	29
3.1. DİNLEME BECERİSİNİN ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI.....	29
3.1.1. Metin Odaklı Öğretim.....	29
3.1.2. İletişim Odaklı Öğretim.....	32
3.1.3. Öğrenen Odaklı Öğretim.....	34
3.1.4. O'Malley & Chamot'un Dinleme Öğretimi Modeli.....	35
3.2. DİNLEME STRATEJİLERİ TÜRLERİ.....	36
3.2.1. Bilişsel Stratejiler.....	37
3.2.2. Üstbilişsel Stratejiler.....	39
3.2.3. Sosyo-Duyuşsal Stratejiler.....	41
3.2.4. Etkileşimli Dinleme Stratejileri.....	42
3.2.4.1. Geriye Odaklı Stratejiler.....	43
3.2.4.2. İleriye Odaklı Stratejiler.....	44
3.3. DİNLEME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİ.....	45
3.3.1. Sözlü Söylemin Özellikleri.....	47
3.3.2. Sözlü söylemi anlamak: Parçadan Bütüne ve Bütünden Parçaya İşlemler ..	48
3.3.3. Parçadan Bütüne İşlemler.....	48
3.3.4. Parçadan Bütüne İşlemin Öğretilmesi.....	50
3.3.5. Bütünden Parçaya İşlemler.....	52
3.3.6. Bütünden Parçaya İşlemin Öğretilmesi.....	54
3.4. VANDERGRIFT VE GOH'UN DERLEDİĞİ DİNLEME STRATEJİLERİ.....	56
4. DİNLEME VE KONUŞMA BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	61
5. BAŞARILI DİNLEMİYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	64

6. BİLİŞ	66
6.1. ÜSTBİLİŞ.....	68
6.1.1. Dinlemede Bilişsel Süreçler	69
6.1.1.1. Bütünden-Parçaya ve Parçadan-Bütüne İşlemler	70
6.1.1.2. Kontrollü ve Otomatik İşlemler.....	72
6.1.1.3. Algı, Çözümleme ve Kullanım.....	74
6.1.1.4. Üstbiliş.....	77
6.1.2. Üstbilişsel Farkındalık	79
6.1.2.1. Üstbilişsel Bilgi	80
6.1.2.2. Üstbilişsel Deneyim.....	83
6.1.2.3. Strateji Kullanımı	83
7. MOTİVASYON	85

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ÇALIŞMALAR

1. DİNLEME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALAR	91
2. DİNLEME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR	96

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	107
2. ÇALIŞMA GRUBU	110
2.1. GRUPLARIN DENKLEŞTİRİLMESİ	112
2.1.1. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri	112
2.1.2. İngilizce Dinleme Başarıları	114
2.1.3. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri.....	115
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	117
3.1. NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	117
3.1.1. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	117
3.1.2. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi	132
3.1.3. İngilizce Dinlediğini Anlamaya Yönelik Dinleme Testinin Geliştirilmesi... ..	147
3.1.4. İngilizce Dinlediğini Anlamaya Yönelik Kalıcılık Testinin Geliştirilmesi ..	154
3.1.5. Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı	157
3.2. NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	160
3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	160
3.2.2. Öğrenci Günlükleri	161
3.2.3. Öğretmen Gözlem Formu	161
3.2.4. Güven/Motivasyon Baloncuğu	162
3.2.5. Araştırmacı Notları	162
4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	164
5. VERİLERİN ANALİZİ	164
5.1. NİCEL VERİLERİN ANALİZİ	165
5.2. NİTEL VERİLERİN ANALİZİ	165
6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI	167
7. ARAŞTIRMADA ALINAN ETİK ÖNLEMLER	170

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. UYGULAMALAR.....	172
1.1. ÖN PİLOT UYGULAMA.....	172
1.2. PİLOT UYGULAMALAR.....	173
1.2.1. Birinci Pilot Uygulama.....	173
1.2.2. İkinci Pilot Uygulama.....	174
1.3. ASIL UYGULAMA	175
2. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	177
2.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	177
2.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	179
2.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	181
2.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	183
2.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	184
2.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	184
2.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	185
2.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	187
2.9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	189
2.10. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	191
2.11. ONBİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	192
2.12. ONİKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	192
2.13. ONÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	193
2.14. ONDÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	208
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	217
KAYNAKÇA.....	236
EKLER DİZİNİ	254

TABLÖLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Dinleme Stratejileri Kullanımına Yönelik Örnek Bir Ders	27
Tablo 2. Metin Odaklı Dinleme Öğretiminin Özellikleri	30
Tablo 3. İletişim Odaklı Dinleme Öğretiminin Özellikleri.....	32
Tablo 4. Öğrenen Odaklı Dinleme Öğretiminin Özellikleri	35
Tablo 5. Dinlemede Kullanılan Bilişsel Taktikler	38
Tablo 6. Üstbilişsel Stratejilerin Planlama, İzleme ve Değerlendirme Aşamalarına Göre Dinleme Dersinde Uygulanması	41
Tablo 7. Etkileşimli Dinleme Stratejileri (Geriye Odaklı ve İleriye Odaklı Stratejiler)	43
Tablo 8. Parçadan Bütüne İşlemde Örnek 1	51
Tablo 9. Parçadan Bütüne İşlemde Örnek 2	51
Tablo 10. Parçadan Bütüne İşlemde Örnek 3	52
Tablo 11. Bir Dinleme Dersine Ait Üstbilişsel Stratejilerin Kullanıldığı Etkinlikler ...	56
Tablo 12. Vandergrift ve Goh’a Göre Dinleme Stratejileri	57
Tablo 13. Yabancı Dilde Dinlemeye Ait Üstbilişsel Bilgi Türleri ve Öğrenenlerden Örnekler.....	81
Tablo 14. Deney Grubunun Demografik Özellikleri	112
Tablo 15. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Toplam Puanlarına ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular	113
Tablo 16. İngilizce Dinleme Testinin Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	114
Tablo 17. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	115
Tablo 18. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri Deney ve Kontrol Grupları Ön Test “Yeterlilik” ve “İlgi” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular	116
Tablo 19. Görüş Alınan Uzmanların Özellikleri	119
Tablo 20. Uzmanların Önerileri Doğrultusunda Yapılan Değişiklikler.....	120
Tablo 21. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Toplam Varyansın Açıklanması.....	122
Tablo 22. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşen Değerleri.....	123
Tablo 23. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Madde Analizi (Geçerlik-Güvenirlilik Sonuçları)	124
Tablo 24. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	126
Tablo 25. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Katsayıları	127
Tablo 26. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Yapısal Modele Ait Uyum İyiliği Değerleri	129
Tablo 27. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	131
Tablo 28. Görüş Alınan Uzmanların Özellikleri	133
Tablo 29. Uzmanların Önerileri Doğrultusunda Yapılan Değişiklikler.....	134
Tablo 30. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Toplam Varyansın Açıklanması.....	135
Tablo 31. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşen Değerleri.....	136

Tablo 32. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Madde Analizi (Geçerlik-Güvenirlik Sonuçları).....	137
Tablo 33. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeği.....	140
Tablo 34. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Katsayıları	141
Tablo 35. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Yapısal Modele Ait Uyum İyiliği Değerleri	144
Tablo 36. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi	146
Tablo 37. Kazanımlara Ait Belirtke Tablosu	151
Tablo 38. Görüş Alınan Uzmanların Özellikleri	152
Tablo 39. Maddelerin İstatistikleri.....	153
Tablo 40. İngilizce Dinleme Testinin Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	154
Tablo 41. Görüş Alınan Uzmanların Özellikleri	155
Tablo 42. Maddelerin İstatistikleri.....	156
Tablo 43. Kalıcılık Testinin Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	157
Tablo 44. Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	160
Tablo 45. Veri Toplama Araçları, Amaçları ve Kullanılma Zamanları.....	163
Tablo 46. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlayan Hususlar	170
Tablo 47. Araştırma Kapsamında Yapılan İşlemler	176
Tablo 48. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Deney ve Kontrol Grupları Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular.....	177
Tablo 49. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Deney ve Kontrol Grupları Son Test “Not Alma” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	179
Tablo 50. Deney Grubunun Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyi Ön-Son Test Toplam Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	180
Tablo 51. Kontrol Grubunun Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyi Ön-Son Test Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular.....	181
Tablo 52. İngilizce Dinleme Testinin Deney ve Kontrol Grupları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	183
Tablo 53. İngilizce Dinleme Testinin Deney Grubunun Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	184
Tablo 54. İngilizce Dinleme Testinin Kontrol Grubunun Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	185
Tablo 55. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri Deney ve Kontrol Grupları Son Test Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular.....	185
Tablo 56. Deney Grubunun İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Düzeyi Ön-Son Test Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular.....	188
Tablo 57. Kontrol Grubunun İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Düzeyi Ön-Son Test Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular.....	189
Tablo 58. Deney ve Kontrol Grupları Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular.....	191
Tablo 59. Deney Grubu Son Test - Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular.....	192
Tablo 60. Deney Grubunun İngilizce Konuşma Ön – Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	193
Tablo 61. Dinleme Öncesi Stratejileri ile İlgili Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	194
Tablo 62. Dinleme Esnası Stratejileri ile İlgili Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleri	196
Tablo 63. Dinleme Sonrası Stratejileri ile İlgili Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	198

Tablo 64. Birinci Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular	200
Tablo 65. Birinci Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular	201
Tablo 66. İkinci Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular	202
Tablo 67. İkinci Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular	202
Tablo 68. Üçüncü Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular	203
Tablo 69. Dördüncü Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular	204
Tablo 70. Dördüncü Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular	205
Tablo 71. Beşinci Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular	205
Tablo 72. Beşinci Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular	206
Tablo 73. Altıncı Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular	206
Tablo 74. Altıncı Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular	207

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Dinlemenin Sistemler Modeli	65
Şekil 2. Dinlemede Bilişsel Süreçler Arasındaki İlişki	70
Şekil 3. Dinleme Öğretimi için Üstbilişsel Bir Çerçeve	80
Şekil 4. Çalışmanın Yöntemi Akış Şeması	106
Şekil 5. Çalışmanın Akış Şeması	109
Şekil 6. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Beş Boyutlu Modeli için Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri ve t Değerleri	128
Şekil 7. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Yol Şemasında Hata Varyansları (1. Düzey)	129
Şekil 8. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Yol Şemasında Hata Varyansları (2. Düzey)	130
Şekil 9. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Beş Boyutlu Modeli için Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri ve t Değerleri	142
Şekil 10. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Yol Şemasında Hata Varyansları (1. Düzey)	143
Şekil 11. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Yol Şemasında Hata Varyansları (2. Düzey)	145
Şekil 12. Dinleme Testi Geliştirme Döngüsü.....	148
Şekil 13. Veri Toplama Süreci	164
Şekil 14. Kodlama Süreci.....	167
Şekil 15. Uygulama Aşamaları.....	171
Şekil 16. Asıl Uygulamanın Akış Şeması	171
Şekil 17. Birleştirilmiş Görsel: Nicel ve Nitel Verilerin Birleştirilmesi	218

GİRİŞ

Günümüzde teknoloji ve bilim sayesinde dinleme gerektiren etkinliklerin sayısı o kadar artmıştır ki bireyler artık her an her yerde elektronik iletişim, bilgisayar teknolojisi ve görsel medya ile dinleme faaliyetlerinde bulunabilir. Dinleme becerisi ile birey çevresini daha iyi gözlemler, anlamlandırır ve çevresi ile iletişime geçer. Dinlemenin olmadığı bir iletişim sürecinden bahsetmek çok zordur. Dinleme etkinliği, dilin dört işlevinden en çok kullanılanıdır. Dinleme bir yönüyle kişinin tercihinine bağlı olarak, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünü olduğundan, bunda seçicilik söz konusudur (Aktaş ve Gündüz 2004: 247). Dinleme, dil öğreniminde ilk edinilen beceri olması sebebiyle bir anlamda sonraki becerilerin bir nevi temelini oluşturmaktadır.

Dinleme, görsel ve işitsel uyarıcıları alma, bu uyarıcılara dikkat etme, bunları değerlendirme ve anlamlandırma sürecidir. Bilinçli bir süreç olan dinleme süreci, bireyin sesler ve konuşma örüntüleri bilgisini bilmesi ve bunun farkında olması ile başlar. Bireyin belli işaretleri tanınması ve hatırlaması ile süreç devam eder. Bunları anlamlı hale getirmesi ile süreç sona erer (Özbay, 2009). Dinleme, dil alımında, anlamada ve kullanıcıların performansında önemli bir öğedir. Bir günün normal akışında, dinleme konuşmanın iki katı ve okuma ve yazmanında neredeyse dört beş katı kadar kullanılır (Van Duzer, 1997). Dinleme becerisi herhangi bir yardım olmadan geliştirilebilecek bir beceri olarak düşünüldüğünden (Osada, 2004) geçmişte en fazla ihmal edilen bir beceri olmuştur (Pinnell & Jaggar, 2003). Oysaki dil becerileri, dili anlama ve anlatma sırasına göre düşünüldüğünde dinleme becerisi ile başlayan süreç sırayla konuşma, okuma ve yazma becerileri ile devam eder. Anlamaya yönelik dil becerileri dinleme ve okuma becerilerinden oluşurken anlatmaya yönelik dil becerileri ise konuşma ve yazma becerilerinden meydana gelir (Arıcı & Taşkın, 2019). Dinlemek bir iletişim kurma yoludur ve iletişim kurarken konuşma ve dinleme becerileri genellikle birlikte düşünülen becerilerdir. Her ikisi birbirinin varlığından beslenir ve birbirinin varlığını etkiler. Konuşma varsa dinleme de vardır. Dinleme varsa konuşma da vardır. Aynı şekilde okuma ve yazma becerileri de çoğu zaman birbirini tamamlar nitelikte ve birbiri ardına gelen becerilerdir (Baş, 2012). Dil gelişiminde dinleme becerisindeki gelişimlerin konuşma becerisini de olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir.

Yabancı dil öğretiminde de beceriler (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) arasındaki bu yakın ilişki her zaman kurulmalıdır. Bu dört becerinin her birinden elde edilecek olumlu bir gelişme farklı becerileri de olumlu etkilemektedir (Aldyab, 2017). Okuduğunu anlayan bir öğrenci sonrasında iyi yazabilir. İyi bir dinleyici olan öğrenci ise sonrasında iyi bir konuşmacı olabilir. Dil öğretiminde bu becerilerin yakın ilişkisi unutulursa başarıya ulaşmak zor olmaktadır. Dinleme becerisinden sonra konuşma becerisinin kullanılması dinleme becerilerinde etkin olan öğrencilerin konuşma becerilerinde de etkin olabileceği anlamına gelmektedir. Dinleme yoluyla, bireylerin çeşitli düzeylerde dil sistemlerinin birlikte çalışmasına ilişkin bir farkındalık geliştirebileceği ve böylece daha akıcı üretken beceriler için bir temel oluşturduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin yabancı bir dille ilk etkileşimlerinin dinleyerek olması aslında dinlemeyi geliştirilmesi gereken ilk becerilerden biri kılabilir. MEB'in İngilizce öğretim programlarında alt sınıflarda kullanılmasını önerdiği dil öğretim yöntemlerinden bir tanesi de "Tüm Fiziksel Tepki" yöntemidir (MEB, 2018). Bu yönetime göre, öğrenci hedef dili dinleyerek ona maruz kalır ve onu anlamaya çalışır (Asher, Kusudo & Torre, 1974). Bu yöntemi geliştiren, James Asher'a göre, yabancı dil öğrenimi sırasında birey ana dil edinimindeki gelişimsel aşamaların bir benzerini yaşar (Harmer, 2001: 90). Buna göre öğrencilerin özellikle alt sınıflarda dile maruz kalması ve dinleyerek onu anlamlandırmaya çalışması gerekmektedir.

Rost (1994: 141-142) dil sınıflarında dinlemenin önemini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Dinleme, öğrenciye girdi sağladığı için dil sınıfında çok önemlidir. Girdiyi doğru seviyede anlamadan, herhangi bir öğrenme başlayamaz.

2. Konuşulan dil, öğrenci için bir etkileşim aracı sağlar çünkü öğrenciler anlamayı başarmak için etkileşime girmelidir. Dahası, öğrencilerin duydukları dili anlamadaki başarısızlıkları, etkileşim ve öğrenme için bir engel değil, itici güçtür.

3. Dinleme alıştırmaları, öğretmenlere öğrencilerin dikkatini dildeki yeni biçimlere (kelime bilgisi, dil bilgisi, yeni etkileşim kalıpları) çekmek için bir araç sağlar.

Peterson (2001: 87) dinlemeyle elde edilen konuşma dilinin başka hiçbir dil girişi türü ile kolay işlenemeyeceğini ifade etmiştir. Çoğu insan yabancı bir dilde yazıp konuşabiliyorsa o dili bildiklerini düşünürler; ancak etkin dinleme becerilerine sahip

değillerse etkili iletişim kurmaları mümkün değildir. Yani, dinleme, dil öğrenimindeki temel beceridir ve öğrencilerin bir yabancı dilde çalışarak geçirdikleri zamanın % 50'sinden fazlası dinlemeye ayrılmaktadır (Nunan, 1998). Anderson & Lynch (2003), dinleme becerisinin konuşma becerisi kadar önemli olduğunu çünkü insanların her iki beceri türünü birlikte geliştirmedikçe yüz yüze iletişim kuramayacaklarını belirtmektedir.

Yabancı dil öğretiminde dinleme etkinliklerinden sonra okuma, yazma veya konuşma etkinlikleri sıkça yer alır. Dinlediğini anlama, dinlenen metinler üzerine düşünme, bu düşünceleri gerektiğinde yazılı ve/veya sözlü olarak ifade etme yabancı dil öğretimini oluşturan diğer aktivitelerdendir. Dinlediğini doğru ve eksiksiz anlayan öğrenci, devamındaki etkinliklerde de başarıya ulaşır. Ancak dinlerken problemler yaşayan ve tam anlamıyla ne dinlediğini anlamayan öğrenciler devamında gelen okuma, yazma veya konuşma etkinliklerinde ne kadar çaba gösterecekler de başarıya ulaşmada zorlanırlar (Bozorgian, 2012a). Öğretmenlerin dinleme becerisinin gelişimine de destek sağlamaları gerekmektedir. Özellikle iletişimin önemli ve temel bir amaç olduğu yabancı dil derslerinde dinleme etkinlikleri göz ardı edilmemelidir. Dinleme etkinliklerinde başarıya ulaşmada dinleme stratejilerinin kullanımı dinleme becerisinin gelişimi açısından önem arz etmektedir. Dinleme stratejilerinin sadece dil derslerinde değil diğer derslerde de kullanımı öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkiler. Bu sebeple, öğrenciler ne kadar çok dinleme stratejilerini kullanırlarsa akademik hayatlarında o kadar başarılı olurlar (Özbay, 2009). Dolayısıyla, öğrencilere dinleme stratejilerinin öğretimi ve bunların kullanılmasının içselleştirilmesi önemlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) hazırlamış olduğu İngilizce dersi öğretim programları incelendiğinde yabancı dil öğretiminde iletişimsel bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Sınıf ortamının iletişimsel özelliklere dayandırılması ve iletişimsel öğrenmenin ön planda olması gerektiğinden bahsedilmektedir (MEB, 2018). İletişimsel bir dil ortamı yaratmak için hem dinleme hem de konuşma becerilerinden oldukça fazla yararlanmak gerekir. İletişimsel bir yaklaşımda en az konuşma kadar dinlemenin de hayati önemi bulunmaktadır (Emiroğlu, 2021). Zira dinleme olmadan konuşmak imkânsızdır. İletişimsel bir yaklaşımın benimsendiği bir öğretim programında dinleme stratejilerini öğretmenin dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Problem Durumu

Öğrenme stratejilerinin çoğu bilinçli, isteyerek ve planlı bir şekilde oluşturulur. Stratejiler bireyleri hedeflere yönlendirir ve sonuca kısa sürede ulaşılmasını sağlar. Eğitimde stratejilerin kullanılması ise öğrenmeyi kolaylaştırır ve hızlandırır. Stratejiler öğrencilere, etkili ve anlamlı öğrenmeler üretmek için gerekli bilişsel işlemlerin gerçekleşmesinde öğrencilere yardım eder (Borkowski, Chan & Muthukrishna, 2000). Strateji kullanımı ile bireyler kendilerini yeni durumlara kolayca adapte etmekte, tek bir konu alanında değil farklı alanlarda problem çözebilmekte, kendini ve becerilerini tanıyabilmekte, güçlü ve zayıf yönlerini bilip neye ihtiyacı olduğunu fark edebilmekte ve öğrenmelerine kendi kapasitesi ve ihtiyaçları doğrultusunda yön verebilmektedirler. Her ne kadar teknoloji hayatımızı kolaylaştırıp bazı işleri az zamanda yapmamıza yardımcı olsa da bilgi patlaması yaşadığımız bu günlerde koşullar bireylerin bilişlerinin farkında olup kendilerini kısa sürede düşünme becerilerini kullanmaya itmektedir. Bireylerin hayatını kolaylaştıran, işlerini pratikleştiren ve onlara hedeflere ulaşmada yol gösteren “stratejiler” hem akademik hem de günlük hayatta başarıyı sağlayan ve amaçları elde etmede bireyleri güdüleyen unsurlardır (Başpınar, 2019). Bu sebeple her birey kendine özgü birtakım öğrenme stratejileri geliştirmek ve bunları kullanmak durumunda kalmaktadır.

Dünya Ekonomik Forumunun beklenen eğilimlerine göre, birçok işi yapmak için gerekli beceriler değişim gösterecek ve bireyler de kendilerini bu yeni becerilere adapte etmek için uğraş vereceklerdir. Dünya Ekonomik Forumunun geleceğin temel becerileri olarak belirlemiş olduğu beceriler arasında eleştirel düşünme, problem çözme, bilişsel esneklik, aktif öğrenme ve öğrenme stratejileri gibi beceriler yer almaktadır (YÖK, 2019). Öğrenme stratejilerini benimsemiş ve bunları kullanmayı alışkanlık haline getirmiş bireyler hızla değişen dünyada geride kalmayıp yeni bilgi ve becerileri güçlük çekmeden elde edebileceklerdir. Bu bireyler bilgiyi nasıl öğreneceğini ve nasıl anlamlandıracağını bildikleri için hayatboyu kendi kararlarını kendileri alabilecek yeterlilikte olurlar. Öğrenme stratejileri hem akademik anlamda hem de yaşam boyunca bireylerin hayatlarını kolaylaştırıcı unsurlardır. Yabancı dil öğreniminde de öğrenme stratejilerinden yararlanan ve bunları otomatik olarak kullanabilen bireyler yabancı dil ediniminde hem başarıya ulaşır hem de 21. yüzyıl becerilerini elde etmede bir adım öne geçerler.

Arends'e (1997) göre, öğrenme stratejisi, hafızaya yerleştirme ve hafızadan geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bu stratejileri yönlendiren yürütücü biliş süreçlerini de içine alan, öğrencinin öğrenmesini etkileyen ve öğrencinin davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir. Bireyler yabancı bir dili öğrenmek için birtakım stratejileri bilmeye gereksinim duyarlar (Cohen, 2003). Yabancı dil kazanımı okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört farklı dil becerisinin geliştirilmesi ile gerçekleşir. Bu becerilerin her birinin kendine özgü stratejileri vardır ve öğretmenlerin bu stratejileri öğrencilerine açık bir şekilde öğretmeleri gerekir. Öğretmenin amacı öğrencilerin düşünme süreçlerini geliştirmek ve daha sonrasında benzer ya da farklı konularda öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarında onları bağımsız kılmak olmalıdır. Bu sebeple, derslerde öğretmenlerin öğrencileri strateji kullanımına özendirmeleri ve bir rol model olarak öğrencilere bu stratejilerin nasıl kullanılacağını göstermeleri gerekir.

İyi bir yabancı dil öğrencisinin, zayıf öğrencilerden farkı yabancı dil öğrenme stratejilerinin farkında olması ve bu stratejileri ihtiyacına yönelik kullanmasıdır. Yabancı dilde öğrenme stratejilerini kullanmak ile yabancı dilde yeterlilik arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Nisbet, Tindall & Arroyo, 2005). Yabancı dilde yeterliliği yüksek olan öğrenciler, dil öğrenme stratejilerini yeterliliği düşük olan öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar (Chamot & Kupper, 1989; Rossi-Le, 1989). Yani, yabancı dili nasıl öğreneceğini öğrenen öğrencilerin yabancı dildeki yeterlilikleri de artmaktadır (Khalil, 2005). Bu stratejilerin doğru zaman ve doğru yerde uygun bir şekilde kullanılması önemlidir. Dinlediğini ve okuduğunu anlayan, bunu başkalarına sözlü ve yazılı aktarabilen, yorum yapabilen, eleştirel düşünebilen ve okuduklarından çıkarımlar yapabilen bireylerin üst düzey becerilerini geliştirmiş ve kendini yetiştirmiş bireyler olarak topluma kazandırılmaları günümüz dünyasında önemli bir husustur (Dilci ve Babacan, 2012). Öğrenciler, kendi bilgilerini ve eksikliklerini gözlemlemeli ve öğrenmelerinin nasıl olduğu hakkında yargıya varabilmelilerdir (Walker, 2003: 184). Dinleme stratejileri bilişsel farkındalığına sahip öğrencilerin dinleme etkinliklerinde diğer öğrencilere göre daha başarılı olması beklenmektedir çünkü dinleme stratejilerinin uygulanması öğrencilere avantaj sağlar.

Öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde öğrencilerinin başarılı olmasını ve dinleme sürecinde öğrencilerine yardım etmek istiyorlarsa öğrencilerin ne tür problemler yaşadıklarını tespit etmeleri ve bunları ortadan kaldırmak adına bu problemlere çözüm önerileri sunmaları gerekmektedir (Bagheri & Karami, 2014). Bu

problemlerin çözümünde öğretmen dinleme stratejilerini kullanabilir. Bunun için öncelikle öğrencilerin dinleme seviyelerini tespit etmeli ve hangi stratejilerden yararlandıklarını gözlemlemelidir. Öğrencinin başarısı, büyük ölçüde kendi bu stratejilerin farkında olmasından ve kendi öğrenmesini yönlendirebilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu sebeple, öğrencilere öğrenme stratejilerini ilköğretimden başlayarak öğretmek gereklidir (Erdem, 2005). Dinleme etkinliklerine alt sınıflarda başlayan öğrencilerin ilkokul süresince dinleme ile ilgili birtakım stratejiler elde etmesi beklenir. İlköğretimin ikinci basamağında ise öğrenciler daha önce edindikleri birtakım stratejileri geliştirebilir ve kendilerini daha iyi tanıdıkları için bu stratejileri çoğaltabilir ya da yeniden düzenleyebilirler.

Yabancı dil ediniminde dinleme becerisini etkileyen birçok faktör vardır. Motivasyon, bilişsel strateji kullanımı ve bilişsel farkındalık gibi faktörler zaman içerisinde geliştirilebilecek değişkenlerdir. Biliş, anlama yeteneği, zihinsel eylem veya bilme süreci olarak tanımlanmaktadır. Biliş kazanılan bilgiyi ifade ederken bilişsel farkındalık bilgiyi kavrama ve o bilgiyle ilgili farkındalığa sahip olmayı ifade etmektedir (Akın, 2006). Üstbiliş ise bireylerin içsel gözlemlerini ve bilişsel işlevleri bilinçli bir düzeyde yönetmelerini ifade eder. Yabancı dilde dinlediğini anlama, karmaşık bilişsel süreçler gerektirir. Araştırmacılar bir bütün olarak yabancı dilde dinlediğini anlama ve üstbilişsel farkındalık arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır (Buck, 1991; Vandergrift & Goh, 2012). Metabilişsel farkındalığın veya "kişinin düşünmesi hakkında düşünmesinin veya kişinin zihinsel süreçlerinin bilincinde olma yeteneğinin" (Vandergrift vd., 2006) rolü, yabancı dilde dinlediğini anlama ile ilgili olarak incelenmiştir (Goh & Hu, 2014; Ghorbani Nejad & Farvardin, 2019; Vafae & Suzuki, 2020; Wallace, 2020). Goh'a (2008) göre, dinlemeyle ilgili üstbilişsel farkındalık, kişi bilgisini (örneğin, kişinin dinleme hakkındaki inançları), görev bilgisini (örneğin, kişinin dinlemeyle ilgili bilişsel talepleri anlaması) ve strateji bilgisini (örneğin, görev türlerine göre kişinin yararlı konuları anlaması) içerir. Üstbilişsel farkındalığın dinlemeyi doğrudan etkilemek yerine konu bilgisi yoluyla dinleme ile ilişkili olduğu bulunmuştur, bu da dinleme parçalarında vurgulanan konular hakkında kavramsal bilgisi yüksek olanların diğerlerine göre daha fazla üstbilişsel stratejiler kullanma eğiliminde olduklarını düşündürmektedir (In'nami & Koizumi, 2022). Öğrencinin üstbilişsel stratejilerinden faydalanabilmesi biliş stratejilerini biliyor ve kullanıyor olmasına bağlıdır. Bilişsel stratejiler, dinleyicinin dinleme materyaliyle ilgili

çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanmasını içermektedir. Sosyo-duyuşsal stratejiler ise dinleme kaygısının giderilmesi için sınıf ortamında iş birliğine dayalı çalışmaların desteklenmesidir (Vandergrift, 1997). Başarılı öğrenciler dinleme yeterliklerine ve dinleme hedeflerine paralel olarak bu stratejileri seçip kullanabilmektedir.

Öğrencilerin dinleme becerilerinin yeterli düzeyde olmaması anlamaya ilişkin sorunların da ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Dinlediğini anlayamayan öğrenciler karşılarındaki kişilerle de etkin bir şekilde iletişim kuramamaktadırlar. Yabancı dil öğrenen öğrenciler dinleme becerisinin dil öğrenimindeki önemini yeteri derecede kavramış değildirler. Oysa dinleme, anlama ile bütünleştiğinde daha yararlı hale dönüşmektedir. Öğrenciler özellikle sınıf ortamında dinlemenin sadece dinleme etkinliklerini dinlemek olduğu kanısındadırlar (Kaçar ve Zengin, 2009). Hâlbuki öğretmeni dinlemek, bir grup çalışmada veya bir sınıf tartışmasında başka bir öğrenciyi dinlemek de yine dinleme becerilerinin kullanılması gerektiğini ortaya koyar. Kişi ne kadar doğru dinlerse o kadar doğru konuşur, yazar ve kendini doğru bir şekilde ifade etmiş olur. Kendini doğru ifade edebilme sadece okul hayatında değil aynı zamanda sosyal yaşamda da önemlidir. Yabancı dil öğreniminde başarılı olmak için kişinin kendini doğru ifade etmesi ve karşılarındaki kişiyi de doğru anlaması gerekir.

Yabancı dilde konuşabilme yeteneği, konuşmaya başlamadan önce yabancı dilin ne kadar dinlenildiğiyle ilgilidir. Yani ilk önce dinlemeye maruz kalındıktan sonra konuşma gerçekleşir. Konuşma becerisini edinmede dinlemenin önemli bir rolü vardır. Dinleme becerisi geliştikçe, birey konuşma için hazır konuma gelmektedir (Asher, 1972). Bu görüş, şu şekilde açıklanmaktadır: Beyin ve sinir sistemi, ister ana dil olsun ister yabancı dil olsun dil ediniminin düzenli bir sırada ve düzenli bir şekilde sağlanması için programlanmıştır. Bu sıralamada, dinleme, konuşmadan önce gelmektedir. Dil öğrenenler, etkili bir şekilde dili edinebilmek için konuşma becerilerini geliştirmek zorundadırlar. Ana dil ediniminde, dinleme ve konuşma kendiliğinden meydana gelir çünkü çocuk ana dile her gün maruz kalmaktadır. Sesleri dinler, kuralları içselleştirir ve dili doğal olarak öğrenir. Fakat ikinci bir dil öğrenirken, dil öğrenenler ilk önce okuma ve yazma becerilerini kazanır. Konuşmak için ise çok fazla gayret göstermeleri gerekir. Konuşma becerisi, dinleyerek ve uygulama yaparak gelişir (Shastri, 2010: 70). Dinleme olmadan konuşmanın olmayacağı gibi dinleme becerisi gelişmemiş bireylerin güzel konuşmalarının da mümkün olamayacağı belirtilmektedir (Yalçın, 2006). Konuşma ve dinleme arasında güçlü bir ilişki bulunmakta ve ikisi birbirini etkilemektedir.

Böylelikle, konuşma ve dinleme becerilerindeki gelişim birbirine paraleldir. Bu çalışmanın sonunda, dinleme stratejileri öğretiminin bir sonucu olarak öğrencilerin dinleme stratejileri bilişsel farkındalıklarını artırmaları, önerilen stratejileri kullanmaları ve dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine yönelik sonuçları ortaya koyması beklenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Bilim ve teknoloji hızla ilerlerken bireyler de bu küresel gelişime ayak uydurabilmek için kendilerini sürekli yenilemek durumundadırlar. Değişen ve gelişen iş dünyasında yer edinebilmek ve bu yeri koruyabilmek adına bireyler sahip oldukları becerileri geliştirmek ve gerekirse farklı beceriler elde etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu becerilerden biri olan yabancı dil becerileri ise günümüz dünyasında olmazsa olmaz beceriler arasına girmektedir. En az bir yabancı dil bilme şartı iş dünyasında aranan özelliklerden biri olmuştur. İngilizcenin bilimsel, sosyal, sanatsal, ekonomik gibi çeşitli alanlarda küresel bir dil ve iletişim dili olarak yer alması sebebi ile ülkemizde yabancı dil olarak ilk sırada öğretilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. İlkokul ikinci sınıftan itibaren zorunlu olarak yer alan İngilizce dersi hem akademik açıdan hem de öğrencilerin mezuniyet sonrasında iş olanaklarını artırması açısından önemlidir. Bu durum yabancı dil öğrenmenin zorunluluğunu ortaya koyarken dört temel beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) üzerine konumlandırılan yabancı dil öğretimi nasıl olmalıdır? Hangi beceri öncelikli olmalıdır? gibi soruları da beraberinde getirmektedir. Yabancı dil öğrenmenin çekiciliğini artırmak ise küçük yaşlarda başlamalı (Bozavlı, 2013) ve çocuklar yabancı bir dil öğrenmenin gerekliliğini anlayabilmelilerdir. Yabancı dil öğretiminde bu beceriler birbirleriyle ilişkili olarak verilmeye çalışılsa da anadil öğrenmede olduğu gibi dinleme, insanoğlunun ilk karşılaştığı beceri olması ve dinlenen seslerin taklit yoluyla çıkarılmaya çalışılması, dinleme becerisinin diğer becerilerin temelini oluşturması noktasında bu beceriyi dil öğrenmede başlangıç becerisi olarak öne çıkarmaktadır.

Dinlemek, iletişim kurmak için harcanan toplam sürenin yaklaşık %40-50'sini kapsayarak iletişimde önemli bir rol oynamaktadır. İletişim kurmada, konuşmak %25-30, okumak % 11-16 ve yazmak % 9 oranında bir paya sahiptir (Gilman & Moody, 1984). Yabancı dil öğreniminde okuma, yazma ve konuşma ne kadar önemliyse dinleme de bir o kadar önemli ve gereklidir. Hunsaker'a (1990) göre, bildiğimiz şeylerin yaklaşık %80'ini dinleyerek elde ederiz. Dinleme, çoğu çocuğun geliştirdiği ilk dil

becerisidir ve sonraki dil sanatları becerilerinin temelini oluşturur (Linebarger, 2001). İkinci dil araştırmacıları, işitsel girdinin dil ediniminde önemli bir rol oynadığını kabul etmişlerdir. Böyle bir girdiye maruz kalmanın öğrencilerin dil gelişiminde önemli bir gereklilik olduğuna inanmaktadırlar (Santos & Graham, 2018: 37). Dinleme öğrenmenin, anlamının ve iletişim becerilerini geliştirmenin temel yoludur.

Dinleme, yabancı dil öğrenme sürecinde genellikle öğrencilerin zorlandığı alanlardan biri olmaktadır. Örneğin, Zhang'ın (2007) çalışmasına göre öğrencilerin çoğu, dinlerken konuşmanın hızlı olması ile başa çıkamadıklarını, daha önceden bildikleri kelimeleri tanıyamadıklarını, kelimeleri tek tek anlayamadıklarını ve bunun sonucunda metni uyumlu bir şekilde anlamlandıramadıkları için başarısızlığa uğradıklarını belirtmişlerdir (Santos & Graham, 2018: 38). Dinleyicilerin yaşadıkları zorluklar birden fazla faktörden etkilenebilir. Wang & Renandya (2012), Çin'de 301 öğrenci ve 30 öğretmene 38 maddeden oluşan bir ölçek ile dinlemede yaşanan zorlukların sebeplerini sormuşlardır. Bu zorlukları beş temel kategoride sınıflandırmışlardır. Bunlar; metinle ilgili faktörler (konuşma hızı, kelime yükü, vb.), süreçle ilgili faktörler (duyulan şeyin hemen unutulması, vb.), dinleyici ile ilgili faktörler (kaygı, vb.), etkinlikle ilgili faktörler (dinleme sonrası etkinliklerin türü, vb.) ve çevresel faktörler (dinleme materyallerine ulaşımın eksikliği, vb.) olarak belirtilmiştir (Santos & Graham, 2018: 38). Bunun bir sonucu olarak son yıllarda yapılan çalışmalar dinleme becerisi üzerine yoğunlaşmış, dil öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklar ve bunların ortadan kaldırılmasına yönelik çözümler ve dinleme stratejileri literatürde yer almaya başlamıştır (Vandergrift, 1997; Gün, 2012; Katrancı ve Yangın, 2013; Siegel, 2014; Cahyono & Widiati, 2015; Gilakjani & Sabouri, 2016; Doğan ve Erdem, 2017; Altunkaya, 2018). Bu çalışmalar hem ana dilde hem de yabancı dilde dinleme becerilerinin gelişimine odaklanarak strateji öğretimi üzerine yapılmıştır.

Bireylerin işitme ve dinlemeyi aynı eylem olarak algılamaları ve dinlemeyi doğal bir süreç olarak değerlendirmeleri sebebiyle dinlemede başarısızlıklar yaşanmaktadır (Akçataş, 2001) çünkü dinleme becerisini geliştirme üzerine öğrenciler çaba sarf etmemektedir. Ülkemizde yabancı dile yönelik sınavlar genellikle okuduğunu anlama, yazma, dil bilgisi ve kelime bilgisi üzerine gerçekleşmektedir. Böyle olunca dinleme becerisini geliştirmeye yönelik atılan adımlar yetersiz kalmaktadır. Ancak son yıllarda İngilizce başta olmak üzere yabancı dil öğreniminde karşılaşılan güçlükler ve bu alandaki yetersizlikler öğrencilerin ve ailelerin tepkisini çekmektedir. Yabancı dil

öğretimindeki başarısızlık hem uluslararası sıralamalarda hem de ulusal sınavlarda çarpıcı bir şekilde ortaya koyulmaktadır (Coşkun Demirpolat, 2015). English First (EF) 2021 raporuna göre Türkiye dünya sıralamasında 111 ülke arasında 64. olurken, Avrupa'da 35 ülke arasında sondan ikinci sırada yer alarak 34. olmuştur Türkiye maalesef hala yeterlilik seviyesi “düşük” ülkeler arasında yer almaktadır (Education First, 2022). Bu sonuçlara bakarak ülkemizde yabancı dil eğitime ayrı bir önemin verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Yabancı dil gelişimi için doğrudan strateji eğitimin yapılması, öğrencilerin bu konu hakkında farkındalıkların artırılması ve onların strateji kullanmaya özendirilmesinin yabancı dil gelişiminde katkılarının olacağı düşünülmektedir.

Dinlemeyi geliştirmeye yönelik yaklaşımlardan biri de öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanmalarına odaklanır (Aarnoutse, van den Bos & Brand-Gruwel, 1998). Dinleme sırasında kullanılan stratejileri incelemenin birden fazla faydası bulunmaktadır. İlk olarak, dinleme sırasındaki süreçlerin incelenmesi anlamaya katkıda bulunabilecek veya engelleyebilecek zihinsel davranışları doğrudan belirlemeye yardımcı olabilir. Bu süreçleri karşılaştırmak farklı dinleme becerilerine sahip öğrenciler arasındaki bilişsel farklılıklara da ışık tutabilir. İkincisi, çağdaş bilişsel psikolojideki önemli gelişmelerden başarıyla yararlanan dil öğreniminin bilişsel görüşünü destekler (Goh, 2002b). Bilişsel teori, sınırlı bilgi işleme kapasitelerinin üstesinden gelmek için öğrencilerin çeşitli zihinsel teknikleri kullanmasına odaklanır ve dil gelişiminin öğrencilerin dil ve öğrenme görevlerine olan dikkatiyle ve ilgileriyle hızlandığını savunur (Schmidt, 1990). Ayrıca dil gelişimi, strateji kullanımı ile de hızlanır (O'Malley & Chamot, 1990; MacIntyre, 1994). Bu nedenle, dinleme becerisi gelişimine yönelik strateji araştırması, verimli bir şekilde dil öğretimi pedagojisine uygulanabilir. Birçok çalışma (Bacon, 1992a; Rubin, 1994; Teng, 1997; Goh, 1998; Vandergrift, 2003a; Chang, 2008; Bidabadi & Yamat, 2011; Chen, Zhang & Liu, 2014) dinlediğini anlama sürecinde dinleme stratejilerinin kullanılmasının önemini belirtmiştir.

Bireyler yabancı bir dili öğrenmek için birtakım stratejileri bilmeye gereksinim duyarlar (Cohen, 2003). Dili anlamak için gerekli olan stratejiler yabancı dilde yeterlilik kazanmayı sağlayacak faktörlerden biridir (Osman & Kassim, 2015). Dinleme, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için hem bir zorluk hem de en güzel ilerleme olanağını sağlayan beceridir (Ghafar, Sawalmeh & Mohamedamin, 2023). Öğrenciler, bir dinleme girdisi ile karşılaştıklarında o girdiyi nasıl dinleyeceklerini

bilememektedirler. Dinleme etkinliği öncesinde belirli bir metni dinlemek için hazırlanırlar ancak dinleme başladığında nasıl dinleyecekleri hakkında çok az bir bilgiye sahiptirler. Örneğin, birçok öğrencinin konuşmacının sesine alışması veya mesaja duyarlı olması için zamana ihtiyacı vardır. Öğrenciler sıklıkla sözel bir metnin ilk bölümlerini kaçıır, yapıyı inşa etmede ve mesajın geri kalanını anlamada zorluk yaşarlar (Goh, 2000). Öğrencilerden dinlemeye başladıklarında, genellikle hiç yardım edilmeksizin tüm dinleme etkinliğini tamamlamaları beklenmektedir. Gerçek hayatta deneyimlenen sözlü metnin doğası normalde dinleyiciye konuşmanın yavaşlamasına veya bölümlere ayrılmasına izin vermez. Birçok öğretmen aynı zamanda dinleyicilerin girdiyi aralıksız veya tekrarsız dinlemelerini ister çünkü bu gerçek hayattaki iletişime ayna tutar. Böyle bir uygulamanın dezavantajı, öğrenenlerin ne duyduklarını sürekli anlamaya çalışmaları ancak geri dönmeye asla imkânlarının olmaması ve dinleme girdisiyle nasıl baş edeceklerini öğrenememeleridir. Örneğin okuma etkinliklerinde, öğretmen bir okuma metninin belirli bölümlerine öğrencilerin ilgisini yönleltebilir veya düşüncelerini ve anlamalarını yönlendirmek adına sorular sorabilir. Ancak dinleme dersleri öğrenmede böyle fırsatlar sunmamaktadır. Bunun bir sonucu olarak, öğrenenler dinleme yeteneklerini geliştirebilecek stratejiler hakkında bilgi edinemezler ve yeni bir dili dinlemeyi öğrenirken kullanılan süreçleri anlayamazlar (Vandergrift & Goh, 2012: 4-5). Bu sebeplerden dolayı dil öğrenirken dinleme stratejilerini öğretmenlerin doğrudan öğretmesi önem arz etmektedir.

Strateji öğretiminin potansiyel yararları, öğrencileri başarıya ulaştıran ekipmanları farklı bağlamlarda içermesi (Macaro, 2001) ve öğrencilerin yeni yollar deneyerek öğrenmelerini teşvik etmesidir. Dahası, dinleme stratejileri öğretimi, öğrenen özerkliğini geliştirir ve sınıf ortamı dışında da dinleme becerilerinin ve stratejilerinin yeni ve gelecek durumlara transfer edilebilmesini sağlar (Siegel, 2014). Etkili dinleme becerileri, yeni bilgileri ve becerileri öğrenme ve uyarlama yeteneğini geliştirir. Dinleme stratejilerini kullanan öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu hale gelir ve dinleme süreci üzerinde kontrol sahibi olurlar (Liubinienė, 2009). Osada'nın (2004) belirttiği gibi, dinleme becerisi aktif katılım gerektirmez ve öğrenci, dinleme becerisini geliştirmek için kendi başına kalır. Bu süreçte ise dinleme stratejilerinin farkında olup bunları gerektiği durumlarda uygulaması yabancı dil gelişiminde kendisine fayda sağlar. Öğrencilere dinleme stratejilerini öğretmek, öğrencilerin kendi dinleme hedefleri ve ihtiyaçlarına uygun stratejilerin seçiminde gereken yeteneklerini geliştirmek olarak

görülmektedir. Strateji kullanımında öğrencilerin eğitimi, öğrenme süreçlerini kontrol etme kapasitesini geliştirir ve daha otonom olmalarını sağlar (Ngo, 2019). Dinleme stratejilerinin kullanımı ile birlikte öğrenci, belirli sinyalleri ve ipuçlarını algılayabilir, duyulanı hızlı bir şekilde analiz edebilir, mental ve fiziksel olarak dinlemeye odaklanabilir (El-Dali, 2017; Kasriyati, 2019; Syaifullah, 2019). Vandergrift'e (1999) göre, bir strateji geliştirmek dinleme öğretiminin temel bir bileşenidir çünkü öğrenci strateji ile cevaplarını ve bilgilerini kontrol etme ve değerlendirme olanağına sahip olur. Öğrenciler bir strateji geliştirirken bilgilerini daha etkin bir şekilde kontrol edebilir ve değerlendirebilirler. Bilişsel stratejileri kullanarak yabancı dil öğrenirken karşılaşılabilecekleri karmaşık durumlarla daha kolay başa çıkabilirler. Öğrenilen dinleme stratejilerinin farklı becerilere transferlerinin mümkün olması diğer dil becerilerinin gelişimini de sağlayabilir.

Bu çalışmada, İngilizce dersinde 6. sınıf öğrencilerine bilişsel stratejilerin kullanımının öğretilmesi amaçlanmıştır. 11-12 yaşlarında olan 6. sınıf öğrencilerinin öncelikle bilmesi gereken stratejiler olarak bilişsel stratejilerin öğretilmesi düşünülmüştür. Bilişsel stratejiler, bir görevin tamamlanmasında kullanılan temel zihinsel faaliyetlerdir. 11-12 yaşlarındaki öğrencilerin öncelikle bilişsel stratejilerin farkında olması ve bunları kullanabilmesi, ileriki zamanlarda ve yabancı dil gelişiminde ileriki dönemlerde ise üstbilişsel stratejilerden faydalanması onların gelişimlerine en uygun olanıdır. Bu yaşlardaki dönemde, çocukların somut dönemden soyut döneme geçmesi sebebiyle öğrenciler mantık üzerinde yoğunlaşırlar ve mantıksal sonuçlar çıkarmaya odaklanırlar. Tartışmalarda yer almaktan hoşlanırlar ve kendi düşüncelerini ifade etmek isterler. Bilişsel stratejiler de dili algılamayı, yorum yapmayı ve onu özümseyerek ilgili bilgiyi harekete geçirmeyi amaçlar. Bu sebeple, bu çalışmada öğrencilerin bilişsel gelişimlerine en uygun olan bilişsel stratejilerin öğretilmesine yoğunlaşılmıştır. Ancak, dinleme öğretimi gerçekleştirilirken dinleme becerisinin gelişimi bir bütün olarak düşünülmüş ve üstbilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejilerin kullanılması da öğretilmiştir. Bu sayede, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine paralel olarak dinleme etkinliklerine çok yönlü bakabilmelerini sağlamak hedeflenmiştir. Bu sebeple, bu çalışmada, ilk önce dinleme stratejileri öğretimi yapılmış ve sonrasında yabancı dil olarak İngilizcede dinleme stratejileri öğretiminin etkililiği değerlendirilmiştir. Dinleme stratejilerinin öğretiminin dinlediğini anlamaya ve konuşma becerisine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerde

dinleme stratejilerine yönelik bilişsel farkındalığı ve dinlmeye yönelik motivasyonu da artırması beklenmektedir.

Problem Cümlesi

Dinleme stratejileri öğretiminin 6. Sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin dinleme stratejileri bilişsel farkındalığına, dinlediğini anlamaya, motivasyona ve konuşma becerisine etkisi nedir?

Alt Problemler

6. sınıf İngilizce dersinde,

1) Dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi son test toplam puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2) Dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ön – son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3) Geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ön – son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4) Dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dinleme son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5) Dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin İngilizce dinleme ön – son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

6) Geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dinleme ön – son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

7) Dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik motivasyon son test toplam puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

8) Dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersinde dinlemeye yönelik motivasyon ön – son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

9) Geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersinde dinlemeye yönelik motivasyon ön – son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

10) Dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

11) Dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin dinleme son testi puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

12) Dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin İngilizce konuşma ön – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

13) Öğrencilerin dinleme stratejileri öğretime yönelik görüşleri nelerdir?

14) Dinleme stratejileri öğretiminin uygulanmasına yönelik araştırmacı görüşleri nelerdir?

Sayıtlar

1. Öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

2. Deney sırasında kontrol edilemeyen değişkenler deney ve kontrol gruplarını aynı oranda etkilemiştir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2019-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Araştırma, Afyonkarahisar Merkez ilçesi Erenler Şehit Ömer Sayar Ortaokulunda İngilizce dersinde dinleme öğretime katılan 6. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

3. Çalışmadaki veriler belirlenen veri toplama araçlarından elde edilenler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bilişsel farkındalık: Bireyin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin bilgisi ve bu bilgiyi bilişsel süreçleri kontrol etmek amacıyla kullanmasıdır (Flavell, 1979).

Dinleme becerisi: Dinleme, dinleyicinin sözel ve/veya görsel girdiyi aldığı, ona katıldığı, kendisinin ön bilgileriyle değerlendirip yorumladığı ve son olarak dinlemenin amacına göre konuşmacıya cevap verdiği aktif ve dinamik bir süreçtir (Wolvin, 2010).

Dinleme stratejisi: Dinleme stratejisi, özellikle dinleyici eksik girdiyi veya kısmi anlamayı telafi etmesi gerektiğini bildiğinde, gelen konuşmayla başa çıkmak için bilinçli bir planı ifade eder (Rost, 2001: 10).

Motivasyon: Motivasyon, yabancı dil öğrenimine başlamak için birincil itici gücü sağlar ve sonrasında uzun ve genellikle sıkıcı öğrenme sürecini sürdürmede itici güç olmaya devam eder (Dörnyei, 1998).

Strateji: Harita okuma, ezberleme, bilgi işleme ve problem çözme gibi bilişsel görevleri gerçekleştirmek için gerçekleştirilen zihinsel adımlar veya işlemleri ifade eder (Goh, 2002b).

BİRİNCİ BÖLÜM

ALAN YAZIN TARAMASI

Bu çalışmanın ayrıntılarını incelemeden önce çalışmanın konusuna temel oluşturan öğrenme stratejileri, dil öğrenme stratejileri, bilişsel farkındalık ve dinleme becerisinin diğer dil becerileriyle olan ilişkisi, motivasyon kavramı ve bunlara ilişkin yapılan araştırmalardan oluşan alan taramasına bu kısımda yer verilmiştir.

1. ÖĞRENME STRATEJİLERİ

1.1. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TANIMI

Strateji kelimesi, eski Yunancada bir savaşı kazanmak amacıyla yapılan eylemler veya adımlar anlamına gelen “strategia” dan gelmektedir. Kelimenin modern biçiminde ise savaşla ilgili anlam kaybolurken kontrol ve hedef yönelimli anlamları varlığını sürdürmüştür (Oxford, 2003: 8). Bilişsel psikolojide, “strateji” terimi, insan öğrenimini ve hafızasının kavramsal çerçeveleriyle bağlantılıdır (Goh, 2002b). Rubin’e (1975) göre, öğrenme stratejileri bir öğrenenin bilgi edinmek için kullanabileceği teknikler veya araçlardır. Oxford’a (1989) göre, öğrenme stratejileri, öğrenenlerin dil öğrenimini daha başarılı, öz-yönelimli ve eğlenceli yapmak için sergiledikleri davranışlar veya eylemlerdir. O’Malley & Chamot’a (1990) göre, öğrenme stratejileri anlamayı, öğrenmeyi ve yeni bilgiyi akılda tutmayı kolaylaştıran bireylerin göstermiş oldukları davranışlar veya sahip oldukları özel düşüncelerdir. Cohen’e (1998) göre, öğrenme stratejileri öğrenen tarafından bilinçli olarak seçilen öğrenme süreçleridir.

Öğrenme stratejileri, zor bir dil ödevini başarmak için birine cesaret vermek gibi öğrenciler tarafından kendi öğrenmelerini artırmak amacıyla kullanılan “belirli eylemler, davranışlar, adımlar veya teknikler” olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci, bilinçli olarak kendi öğrenme stiline ve elindeki ödevine uygun stratejiler seçtiğinde, bu stratejiler etkin, bilinçli ve amaçlı öz düzenlemeli öğrenme için kullanışlı bir araç takımı olmaktadır. Öğrenme stratejileri altı grupta sınıflandırılabilir. Bunlar, bilişsel, üst bilişsel, bellek, telafi, duyuşsal ve sosyal stratejilerdir (Oxford, 2003: 2). Öğrenme stratejileri, bilişsel becerilerin birleşimi olarak nitelendirilmekte ve bu stratejiler öğrenenlerin öğrenme esnasında sahip oldukları ve kodlama sürecini etkileyen düşünceleri ve davranışlarını oluşturmaktadır. Buna göre öğrenme stratejisinin amacı, öğrenenin duyuşsal durumunu etkilemek veya yeni bilgiyi seçme, elde etme, örgütleme ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır (Weinstein & Mayer, 1986). Öğrenme

stratejilerinin literatürdeki tanımlarına göre, aşağıdaki özellikleri içerdikleri görülmüştür. Öğrenme stratejileri;

- İletişimsel becerileri geliştirirler,
- Öğrenenlerin daha öz-yönetimli olmalarını sağlarlar,
- Öğretmenin rolünü genişletirler (hem bir rehber hem de bir kolaylaştırıcı olarak),
- Sorun odaklıdır çünkü öğrenme problem çözme içerir,
- Öğrenen tarafından yapılan belirli eylemlerdir,
- Öğrenenin bilişsel, duygusal ve sosyal olarak birçok özelliğini içerirler,
- Öğrenmeyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak desteklerler,
- Her zaman gözlemlenebilir değildirler, bazıları ise sadece zihinseldir ve bu yüzden gözlemlenemezler,
- Bilinçli yapılan eylemlerdir,
- Öğretilerler,
- Esnektirler,
- Çeşitli faktörler tarafından etkilenirler (ödevin gereklilikleri, öğretmenin beklentileri, öğrenme stili, kişisel özellikler, motivasyon, kültür ve diğerleri) (Oxford, 2017). Kısacası, öğrenme stratejileri, öğrencilerin bütüncül olarak gelişimini sağlayan, öğrenmelerini destekleyen ve tüm özelliklerini yansıtan kasten yapılan davranışlardır.

Eğer öğrenci (a: stil ve strateji tercihi açısından) ve öğretimsel metot ve materyallerin birleşiminin (b) arasında bir uyum varsa, öğrenci o zaman daha iyi performans gösterme, kendine güvenme ve daha az kaygı hissetme eğiliminde olacaktır. Eğer a ve b arasında uyumsuzluklar meydana gelirse, öğrenci genelde kötü bir performans sergiler, kendini güvensiz hisseder ve önemli derecede kaygı yaşar. Bazen bu uyumsuzluklar, öğretmen-öğrenci etkileşiminde ciddi kırılmalara neden olabilir. Bu tür çatışmalar ayrıca cesareti kırılmış öğrencinin, öğretim yöntemini, öğretmeni ve konu alanını açıkça reddine yol açabilir (Oxford, 2003: 3). Bu nedenle, öğrencinin kendini tanıması, öğrenme stillerini ve yeterliliklerini bilmesi ve aynı zamanda öğretmenin de öğrenciyi tanıması önem kazanmaktadır.

Aşağıdaki durumlar varsa, bir strateji kullanışlı hale gelir:

a) Strateji yabancı dil ödevi ile iyi uyuyorsa,

b) Strateji, öğrencinin belirli öğrenme stili tercihi ile bir derece uyuyorsa,

c) Öğrenci etkili bir şekilde stratejiyi uygulayıp onu ilgili diğer stratejilerle ilişkilendiriyorsa, bu stratejiler öğrenmeyi kolaylaştırır, hızlandırır, daha eğlenceli hale getirir, daha öz yönetimli hale getirir, daha etkili kılar ve yeni durumlara daha transfer edilebilir olur (Oxford, 2003: 8). Kısacası, öncelikle öğrenme hedefinin veya görevin strateji ile uyumu sonrasında öğrencinin öğrenme stili ile uyumu kullanılan stratejiyi mükemmel bir tercih yapabilir.

1.2. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖNEMİ

Öğrenci özerkliği ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki oldukça güçlüdür. Öğrenme stratejilerini araştırmanın kaçınılmaz bir sonucu ise öğrenme stratejilerinin öğretilebileceği ya da öğretilmesi gerektiği konusudur. Başarılı öğrencilerin, başarısız olanlardan daha geniş strateji repertuarı varsa, bu araçları elde etmek için onlara fırsat sunmak mantıklıdır. Öğrenme süreçleriyle ilgili bilgileri öğrencilere açıklamak, onların sadece kullandıkları stratejilerin sayısını arttırmakla kalmaz, aynı zamanda motivasyonlarını da iyileştirir. Öğrenenler, başarısızlıklarının sebeplerini sabit ve değişmeyen nedenler (kabiliyet eksikliği veya ödevlerin zorluğu) olarak gördüklerinde, cesaretleri kırılır. Öğrenmelerinin sonuçları üzerinde kontrole sahip oldukları zaman, öğrenmelerinin üzerine düşerler ve nasıl daha iyi öğrenebilecekleri hususunda düşünürler. Bu sebeple, stratejiler öğrenenler için kontrolü sağlayan araçlardan biridir. Daha zayıf öğrenenler, iyi öğrenenlerin nasıl doğru cevaplar verdikleri hakkında bir ipucuna sahip değildir ve iyi öğrenenler kadar iyi performans gösteremeyeceklerine inanırlar (Grenfell & Harris, 1999). Hâlbuki iyi öğrenenlerin nasıl iyi öğrendiğini daha zayıf öğrenenlere anlatmak, onların da iyi öğrenebileceklerini göstererek onları cesaretlendirmek öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır.

2. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi yabancı dil öğrenmelerini geliştirmek için kullandıkları belirli davranışlar veya düşünce süreçleridir. Oxford'a (1990) göre, yabancı dil öğrenme stratejileri, altı temel gruba ayrılmaktadır. Bunlar, bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler, bellek stratejileri, telafi stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejilerdir. Bilişsel stratejiler, öğrencinin dil materyalini doğrudan

yollarla, örneğin akıl yürütme, analiz, not alma, özetleme, sentezleme, ana hat belirleme, daha güçlü şemalar (bilgi yapıları) geliştirmek için bilgiyi yeniden düzenleme, doğal ortamlarda pratik yapma ve yapıları resmi olarak uygulama yoluyla manipüle etmesini sağlar. Çok çeşitli olan bilişsel stratejiler dört gruba ayrılmaktadır. Bunlar; iletişim ödevleri sırasında dil bilgisini anlama ve üretmeye yardımcı olan stratejiler, doğrudan dil bilgisi bilgisinin işe koşulduğu stratejiler, dolaylı dil bilgisi bilgisini geliştirmek üzere işe koşulan stratejiler ve hatalı dil bilgisi kullanımında doğrulayıcı geri düzeltmenin işe koşulduğu stratejilerdir (Oxford, 2017: 253). Bilişsel stratejiler genellikle dil bilgisine yoğunlaşan stratejilerdir.

Üstbilişsel stratejiler (örneğin, kişinin kendi öğrenme stili tercihlerini ve ihtiyaçlarını belirleme, bir yabancı dil görevi için planlama yapma, materyalleri toplama ve düzenleme, bir çalışma alanı ve programı düzenleme, hataları izleme ve görev başarısını değerlendirme ve herhangi bir öğrenme stratejisinin başarısını değerlendirme, farklı yollarla yapıları uygulamak için fırsatları kollama, dilbilgisi incelemelerini planlama ve belirli hedefleri geliştirme gibi) genel olarak öğrenme sürecini yönetmek için kullanılır (Oxford, 2017: 53). Purpura (1997), üstbilişsel stratejilerin, bilişsel strateji kullanımı üzerinde önemli, olumlu ve doğrudan bir etkisinin olduğunu bulmuştur. Üstbilişsel strateji kullanımının, bir görevi tamamlamada, bilişsel strateji kullanımı üzerinde yürütücü bir işlevi vardır (Oxford, 2003). Üstbilişsel stratejilerin, bilişsel stratejilerin tam anlamıyla kullanılmasında tamamlayıcı bir rolünün olduğunu da söylemek mümkündür.

Bellek stratejileri, öğrencilerin bir yabancı dil ögesini veya kavramını diğeriyle ilişkilendirmesine yardımcı olur, ancak derin bir anlayış içermeyi gerektirmez. Bellekle ilgili çeşitli stratejiler, öğrencilerin düzenli bir dizgide (örneğin, kısaltmalar) bilgi öğrenmesini ve geri almasını sağlarken, diğer teknikler, sesler (örneğin, kafiye), görüntüler (örneğin, kelimenin kendisinin veya kelimenin anlamının zihinsel bir resmi), seslerin ve görüntülerin bir birleşimi (örneğin, anahtar kelime yöntemi), vücut hareketi (örneğin, toplam fiziksel tepki), mekanik araçlar (örneğin, bilgi kartları) veya konum (örneğin, bir sayfada veya tahtada) ile öğrenmeyi ve geri çağırmaı oluşturur (Oxford, 2003). Bellek stratejileri kavramların öğrenilmesini ve gerekli olduğu zamanlarda geri getirilmesini sağlar.

Telafi stratejileri (örneğin, dinleme ve okumada bağlamdan tahmin etme; eş anlamlıları kullanma, konuşmaya ve yazmaya yardımcı olmak için eksik kelimenin

"etrafından konuşma" ve jestleri kullanma veya kelimeleri duraklatma) öğrencinin eksik bilgiyi telafi etmesine yardımcı olur. Konuşma ve yazma için kullanılan telafi stratejileri, sadece dilin kullanımı ve iletişim için işe koşulur ve her türlü telafi stratejisi aynı zamanda dil öğrenmeye yardımcı olur (Oxford, 2003). Telafi stratejileri, iletişimde eksik bilginin giderilmesi amacıyla kullanılarak iletişimin pürüzsüz bir şekilde gerçekleşmesine katkıda bulunur.

Kişinin modunu ve kaygı düzeyini belirleme, iyi performans gösteriminde kişinin kendisini ödüllendirmesi, duygular hakkında konuşma, derin nefes almayı kullanma ve olumlu öz konuşmalar yapma ile ilgili duyuşsal stratejilerin, yabancı dil öğreniminde önemli olduğu yapılan çalışmalar ile ortaya konmuştur (Oxford, 2003). Dilbilgisini anlamada zorluklarla karşılaşıldığında kendini rahatlatma, problemlere yol açan sorunları çözmede kişinin kendisini teşvik etmesi ve yabancı dil öğrenirken bir günlük tutma gibi stratejiler duyuşsal stratejiler arasında yer almaktadır (Oxford, 2017: 253). Kısacası, motivasyon, kaygı, tutum, vb. kişinin duyuşsal yönünü etkileyen ve ortaya çıkan sorunların üstesinden gelebilecek stratejiler duyuşsal stratejiler olarak ifade edilmektedir.

Sosyal stratejiler ise (örneğin, doğrulama için soru sormak, kafa karıştıran bir noktanın açıklığa kavuşturulmasını istemek, bir dil görevini yerine getirirken yardım istemek, ana dilini konuşan bir sohbet arkadaşıyla konuşmak ve kültürel ve sosyal normları keşfetmek) öğrencinin başkalarıyla birlikte çalışmasına yardımcı olur ve dili olduğu kadar hedef kültürü de anlamasına olanak sağlar (Oxford, 2003). Alternatif strateji türleri de başkaları tarafından önerilse de (O'Malley & Chamot, 1990; Rubin, 1987; Oxford, 1990; Stern, 1992) temelde yabancı dil öğreniminde kullanılan stratejiler benzer özelliklere sahip olup kişinin kendisi tarafından ihtiyaçlara, öğrenme stillerine ve konu alanına göre geliştirilebilir.

2.1. YABANCI DİLDE OKUMA STRATEJİLERİ

Yabancı dilde kullanılan okuma stratejileri, öğrenenlerin bilinçli olarak seçtiği ve belirli bağlamlarda öz denetimli ve özerk olan yabancı dilde okuma gelişimlerini iyileştirmek için işe koştukları öğretiler, dinamik düşünceler ve davranışlardır (Oxford, 2017: 272). Okuma için bütünden parçaya stratejiler şunları içermektedir: önceki bilgilere ve şuan ki bağlama dayanarak anlamı tahmin etmek (anlam çıkarmak); önceki bilgileri ve bağlamı kullanarak metinde bir sonraki gelecek olanı tahmin etmek;

önceki bilgiyi harekete geçirmek için görselleri işe koşturmak; ana fikri hızlıca elde etmek için metni taramak. Bütünden parçaya stratejiler, en azından bir miktar önceki bilgilerin uygulanmasına dayanan stratejilerdir (Oxford, 2017: 274). Anderson (1991), okuma stratejilerini beş kategoride şöyle sınıflandırmıştır: yönetme, destekleme, başka sözcüklerle anlatma, uygunluk ve test alma. Her bir kategori, parçadan bütüne ve bütünden parçaya stratejiler içermektedir. Anderson'a (1991) göre okuyucu, elindeki ödevin biçimine göre hangi okuma stratejisini başarılı bir şekilde ortaya çıkaracağını ve onu diğer stratejilerle birlikte nasıl kullanacağını bilmelidir. Okuyucunun strateji hakkında bilgi sahibi olması yeterli değildir, önemli olan okuyucunun stratejileri doğru ve uygun bir şekilde uygulayabilmesidir. Parçadan bütüne işlemler, anlamı kavramak için neredeyse her harfi, heceyi veya kelimeyi çözmeyi ve algılamayı içerir. Yabancı dil öğreniminde dilbilgisi çeviri metodunun öğretimi, detaylara odaklanır ve bu yüzden öğrenenlere parçadan bütüne süreçleri kullanmalarını teşvik eder (Oxford, 2017: 275). Bütünden parçaya ve parçadan bütüne işlemler, çeşitli okuma stratejilerinin kullanılması ile kolaylaşır ve okuma stratejilerinin kullanılması yabancı dilde okuma becerisini geliştiren unsurların en önemlilerindendir.

2.2. YABANCI DİLDE YAZMA STRATEJİLERİ

Düşüncelerin, arzuların, duyguların ve tasarıların yazılı ifadesi bilgiden çok beceriyi gerektirir (Öz, 2006: 251). Öğrenciler yazma becerilerini geliştirdikçe öğrendiklerini yazılı anlatıma daha kolay uygulamaya başlarlar ve öğrendiklerinin ötesine geçerler (Raines, 1983). Öğrenciden yazmaya karşı daha iyi bir teknik bakış açısı geliştirmesi ve kendi sorumluluklarının farkındalığını artırması beklenir. Yazmayı etkileyen en önemli faktörlerden biri de yazma stratejileridir. Metin üretimini yönetmeye yönelik stratejilerin öğretimi, öğrenme güçlüğü çeken veya yazma becerileri zayıf olan öğrencilerin yazımını geliştirmenin etkili bir yoludur.

İyi yazarlar, yazma öncesi aşamasının önemini kabul eder ve bunu "hayal kurma, taslak oluşturma, karalama, kelime listeleri yapma, okuma, dönüştürme ve yazma" şeklinde yazmaya hazırlık olarak görürler (Graves, 1983: 221). Yazma sürecinde uzmanlaşmak sıkı çalışma, beceri geliştirme ve yıllarca uygulama gerektirir. Yazmak, yalnızca ürüne veya dilsel bilgiye yönelik bir süreç değildir; daha ziyade, öğrencilerin planlama, hedef belirleme, taslak oluşturma, değerlendirme, gözden geçirme ve düzenlemede stratejileri anlamalarına, inanmalarına ve kullanmalarına

bağlıdır (Hughes, Regan & Evmenova, 2019). Yetenekli yazarların yazma sürecinde stratejilerden faydalandığı gerçeği yadsınamaz.

Hays & Flower (1986) yetenekli yazarların sahip olduğu bilişsel süreçleri içeren bir model ortaya koymuştur. Bu model üç temel süreci içermektedir. Bunlar, ne söyleyeceğinizi ve nasıl söyleyeceğinizi planlamak, planları yazılı metne çevirmek ve metni geliştirmek için gözden geçirmek. Bilgiyi düzenlemek, öğrenmede değerlendirme yapmak, özellikle karmaşık iletişimlerini anlamak, okuryazarlık çerçevesini geliştirmek ve metni başarılı bir şekilde anlamak için kavram haritalarının faydaları hakkında çalışmalar vardır (Ruddell & Boyle, 1989). Kavram haritaları, kavramlar arasındaki ilişkileri temsil eder. Anahtar kelimelerin görsel temsili ile öğrenciler bir metnin ana konularını belirleyebilir ve bu anahtar konuları anlamlı bir şekilde düzenleyebilirler. Araştırmalar, kavram haritasının akademik yazı üzerinde olumlu etkileri olduğunu bildirmektedir (Zipprich, 1995). Kavram haritaları yazmaya başlamadan önce konunun ana hatlarını belirlemede yetenekli yazarlara yol göstermektedir.

Yazma, planlamadan yazma, ana hatları takip etme, organizasyona, düzene ve şablona odaklanma, dilbilgisini, kelime kullanımını ve noktalama işaretlerini sürekli düzeltme, cümleler yerine cümle parçacıkları yazmaktan kaçınma, bilgi toplamaksızın/araştırma yapmaksızın yazma ve öğretmenlerin kurallarına ve geri bildirimlerine uyma gibi stratejileri içerebilir. Ayrıca, serbest yazma, planlama, fikir oluşturma, anlamı keşfetme, grup veya ikili çalışma, yazmanın hedef kitlesini, amacını ve bağlamını dikkate alma, gözden geçirme, taslak hazırlama ve düzeltmeler için yeniden okuma stratejilerini içerebilir (Alnufaie & Grenfell, 2012). Yazma stratejileri, bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler, sosyal stratejiler ve duyuşsal stratejiler olmak üzere beşe ayrılmaktadır.

Bellek stratejileri, yeni yapıları ve ifadeleri ezberlemeyi, bunları gözden geçirmeyi, zihinsel bir görüntü oluşturmayı, yeni sözcükleri veya ifadeleri daha iyi hatırlamak ve yazılı olarak kullanmak için cümleler halinde yazmayı ve daha iyi hatırlamak için bilgi kartlarına ilginç dil öğeleri yazmayı içermektedir. Bilişsel stratejiler, yazılı olarak hem anadil hem de İngilizce öğelerini uygulamayı, daha sonra kullanmak üzere metinlerde bu öğeleri vurgulamayı, yazmayı geliştirmek için daha fazla okumayı, daha bilgili öğrencilerin yazılarını analiz etmeyi ve zor dilbilgisi veya sözcük yapılarını analiz etmeyi içermektedir (Abdollahzadeh, 2010). Üstbilişsel stratejiler, bilişi ve bilişsel kaynakları kontrol etme ve düzenleme becerilerini

belirlemeyi amaçlamıştır (Winne, 2011). Bu stratejiler, yeni öğrenilen kelimeleri veya yapıları farklı yazma bağlamlarında bağlamsallaştırmayı, yazmayı planlamayı, serbest yazmayı, hataların altını çizmeyi, yazma amacının farkında olmayı, yazarken beyin fırtınası yapmayı, odaklanmayı ve yazma dersine hazırlanmayı içermektedir (Abdollahzadeh, 2010). Kısacası, üstbilişsel stratejiler bilişsel stratejilerin kullanımını denetlemekte ve strateji kullanımını değerlendirmeye odaklanmaktadır.

Geribildirim yürütme ve akran öğrenimine odaklanan sosyal davranış stratejileri, öğrencilerin akranlarının ve öğretmenlerin etkisi altındaki yazma davranışlarını ölçmeyi amaçlar (Teng & Huang, 2019). Sosyal stratejiler, dışarıda İngilizce yazma ve iletişim kurma, akranlara ve öğretmenlere kültüre-özü İngilizce ifadeler veya deyimler hakkında soru sorma, yazma konusunda öğretmenlerden ve daha bilgili akranlardan geri bildirim alma, yazma problemlerini tartışma ve İngiliz kültürü hakkında daha fazla bilgi edinmeyi içermektedir. Duyuşsal stratejiler arasında güveni artırmak için günlük tutmak, İngilizce yazmaktan zevk almak, iyi bir yazı için kendini ödüllendirmek, sakın bir yazma ortamı aramak, yazarken duygu ve hayal kırıklıklarını akranları ve başkalarıyla tartışmak, hata yapmaktan korkmamak ve yazmayı eğlenceli bir uygulama olarak görmek gibi davranışlar yer almaktadır (Abdollahzadeh, 2010). Sosyal davranış stratejileri ve duyuşsal stratejilerden yararlanan öğrenciler hem yazma becerilerini geliştirmiş hem de İngiliz kültürüne ait söylemleri, fikirleri ve bilgilerini de artırmış olurlar.

2.3. YABANCI DİLDE KONUŞMA STRATEJİLERİ

Yabancı dilde konuşma stratejileri, planlama ve izleme gibi üst bilişsel stratejileri, etkili konuşma için gerekli olan kelime bilgisi ve dil bilgisini artırabilen birtakım bilişsel stratejileri, kaygıyı azaltan duyuşsal stratejileri ve etkileşime teşvik eden sosyal stratejileri içerir. Çalışmalarında birçok konuşma stratejisini birleştiren Kawai (2008), iyi konuşma becerilerini geliştirenlerin kültür ve dil bağlamını düşünmeksizin iyi bir strateji kullanıcıları olduğunu ileri sürmektedir. Ancak, etkili bir şekilde konuşmak edim bilimde bir derece yeterliliğe ulaşmadan meydana gelemez (Oxford, 2017: 297). Yani, etkili bir şekilde konuşabilmek için hedef dildeki diğer becerilerde de bir derece yeterlilik göstermek gerekir ve hedef dilin ediniminde motivasyonun da katkısı büyüktür. Kustati'nin (2012) de belirttiği gibi konuşma stratejisi, bireyin sözlü becerilerini geliştirmek için içsel motivasyonunun bir sonucu olarak ortaya çıkan bir teknik veya eylemdir. Bu nedenle, öğrencilerin dile olan ilgi ve

kapasitelerini dikkate alan konuşma stratejileri, onların konuşma yeterliklerinin gelişimi için hem bir kanıt hem de bir mihenk taşıdır.

Nakatani'ye (2006) göre, iletişim stratejileri iki kategoride sınıflandırılmaktadır: elde etme veya telafi stratejileri ve azaltma veya kaçınma stratejileri. Elde etme veya telafi stratejiler ile iletişim kurarken bir problemle karşılaşan öğrenenler, asıl hedeflerine ulaşmak için başka bir plan oluştururlar. Ancak, azaltma veya kaçınma stratejilerinin kullanıldığı zaman, öğrenenler mesajı değiştirerek veya azaltarak veya asıl iletişim hedefini terk ederek iletişim probleminin çözümünden kaçınırlar. Bu da iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine engel olup iletişimin sonlanmasına neden olur.

2.3.1. Fonolojik Stratejiler

Fonolojik stratejiler kavramı, fonoloji öğrenirken kullanılan stratejiler anlamına gelmektedir. Fonoloji, bir dilde konuşma seslerinin dağılımı ve şeklinin çalışmasıdır. Fonoloji bazen telaffuzu kontrol eden açıkça yazılmamış kuralları içerir. Moyer (2014) çalışmasında, yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde, yerli birinin aksanını taklit edencesine konuştuklarına şahit olduğu birkaç olaya vurgu yapmıştır. Aksanı taklit etme oranlarının, hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşama süresi, yabancı dile ilk maruz kalma yaşı, yabancı dildeki deneyimin kalitesi ve niceliği, motivasyon ve tutumlarla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, bilişsel/psiko dilbilimsel bakış açısı ve sosyo dilbilimsel/insanın bütüncül bakış açısının kesişimi ile açıklanabilir.

Moyer (2014), fonolojik stratejilerin kullanımında bilişsel, psikolojik (daha çok motivasyon ve kişilikle alakalı) ve deneyimsel faktörlerden bahsetmiştir. Bilişsel sınıflamada, strateji kullanımını vurgulamış ve birtakım stratejiler belirlemiştir. Neredeyse her istisnai öğrenci telaffuzda doğruluk için öz-izleme, yerli konuşmacıları taklit etme ve farklı fonolojik terimlere dikkat etme gibi stratejileri uygulamaya çalıştığını belirtmiştir. Genel ifadelerle bilişsel bir yaklaşım, uygulamanın, mantıklı düşünmenin, not almanın, analiz etmenin vb. göstergesidir. Üstbilişsel düzey ise planlama, hedef belirleme, yansıtma ve değerlendirmeyi içerir. Moyer (2014), öz düzenlemeye sahip olan yabancı dil kullanıcılarının bu stratejileri kullandıklarını belirtmiştir. Öz düzenlemeye sahip olan yabancı dil öğrenenlerin devam eden bir değer biçme ve cevap süreciyle meşgul olduklarını, sürekli izleme ve değerlendirme süreçlerine sahip olduklarını ve bir şeylerin gözden kaçması durumunda olası

düzenlemeleri yapabileceklerini belirtmiştir. Belirli öz-düzenleme stratejilerinde bilinçli ve seçici bir yaklaşımı kullanan ve bu stratejilerin etkililiğini yansıtan öğrenenler, yabancı dilde fonoloji öğrenirken daha yerel bir aksana sahip olma eğiliminde olurlar.

Fonolojik farkındalığı öğretme stratejileri arasında kelimedeki benzerlikleri hatırlayabilmek, kelimeyi hecelerine ve seslerine ayırabilmek ve bu sesleri sayabilmek gibi durumlar vardır (Çaycı ve Demir, 2006). Perde vurgusu yerleşimi, bürünsel ifadeler, sınır yerleşimi gibi fonolojik stratejiler de alanyazında yer almaktadır (Büring, 2009). Aynı zamanda öğrenme stilleri de fonolojik stratejilerin kullanımında etkilidir (Oxford, 2017). Farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler farklı fonolojik stratejilerden yararlanabilir ancak bu konuda öğretmenlerinin desteklerini almaları gereklidir.

2.3.2. Telaffuz Stratejileri

Telaffuz; eklemleme, vurgu ve tonlamayı içeren genellikle bir standarda bağlı kalan konuşmanın seslerini üretmenin sonucu veya eylemidir. Telaffuz, öğrenenlerin devamlı geliştirebileceği bir yeterliliklerdir. Kritik dönemleri bulunmamaktadır çünkü süregelen bir gelişme söz konusudur. Hatta hayatlarında çok geç yabancı dil öğrenimine başlamış öğrenenler bile yerel bir kişinin sahip olduğu telaffuz yeterliliklerine sahip olabilir. Telaffuz stratejileri, genellikle uygun telaffuzu geliştirmek adına uygulanan stratejiler anlamına gelmektedir. Bu stratejiler, aynı zamanda telaffuz yaparken kullanılan stratejiler olarak da ifade edilebilir (Oxford, 2017: 295). Derwing & Rossiter'in (2002) bakış açısına göre, öğrenciler tarafından kullanılan ve telaffuz öğrenmeye katkıda bulunan on bir temel strateji vardır. Bunlar, kendi kendine tekrarlama, başka kelimelerle ifade etme, sesi artırma veya azaltma, zor sözcükleri yazma ve/veya heceleme, yavaş bir konuşma hızı kullanma, sakinleşme, pandomim kullanma, zor seslerden kaçınma, anadili İngilizce olanlardan yardım isteme, net konuşma ve seslendirme hareketlerini izleme olarak yer almaktadır.

2.4. YABANCI DİLDE DİNLEME STRATEJİLERİ

Yabancı dil öğretiminde, 1990'ların sonuna doğru okuma, yazma ve konuşma stratejilerinden sonra dinleme stratejileri de dikkat çekmeye başlamıştır. Yabancı dilde dinleme stratejilerindeki ilk çalışmalar, bilişsel süreçler, etkili öğrenenlerin stratejileri, dinlemeyi anlamadaki zorluklar ve dinleme stratejilerindeki cinsiyet farklılıkları üzerine yoğunlaşmıştır (Oxford, 2017: 289). Yaklaşık 25 yıl önce, dinleme becerisi çok az

öğretimi yapılan veya diğer dil becerileriyle karşılaştırıldığında daha az dikkat çeken bir beceri olarak tanımlanmaktaydı. Geçmiş 25 yıl boyunca devam eden araştırmalar, yabancı dil öğreniminde başarılı dinlemeye yardımcı olabilecek faktörlerin bilgisini artırdı (Santos & Graham, 2018). Dinleme, günümüzde yabancı dil öğreniminde en önemli becerilerden biri olarak tanımlanmaktadır (Nunan, 1998). Biyolojik bakış açısına göre, dinlemenin merkezi rolü, biyolojik yapılarda izlenebilir. İşitsel biliş başlamadan önce, öncelikle ses kulağa girer ve kemiklerin titreşimine neden olur. Bu titreşim, beyin korteksine sinyaller gönderen işitsel sinirlerin uyanmasına yardımcı olur (Siegel, 2014). Bu olaylar serisi, kulak zarı tarafından anlamlı seslerin algısına ve dinleyicinin hangi seslerin hangi sırada geleceğine ilişkin dolaylı bilgisine dayandırılmaktadır (Imhof, 2010). Dinlemenin fiziksel doğası ötesinde, biliş, psikoloji ve dinlemenin sosyal öğeleri ile bireysel öğrenen özellikleri arasındaki ileriki etkileşimini anlamak pek kolay değildir (Wolvin, 2010). Ancak bu etkileşimi iyileştirmek ve etkili kılmak adına dinleme stratejilerinden yararlanmak mümkündür. Dinleme stratejileri, dinleme etkinliğinin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesini sağlar.

Stratejik dinleme, dinleme süreçlerinin farkında olma, dinleme stratejileri repertuarına sahip olma ve hangisinin hangi dinleme görevlerinde en iyi sonucu verdiğini bilme süreci olarak tanımlanabilir (Schwartz, 1998). Dinleme stratejileri, anlamayı ve iletişimi iyileştirmek ve dinleme güçlükleriyle de başa çıkabilmek için planlı ve bilinçli olarak benimsenen dinleme yollarıdır (Santos & Graham, 2018). Başarılı bir dinleme şu özellikleri içerir: Parçadan bütüne (işitilen küçük parçalara (seslere, kelimelere, cümlelere dikkat edilmesi) ve bütünden parçaya işlemlerin (dinlenen olayı karakterize eden içeriksel özellikler (konusu, türü, katılımcıları, vb.) hakkında ön bilgilerin hatırlanması ve etkinleştirilmesi ve bu işlemlerin başarılı bir şekilde bütünleştirilmesi. Öğrenenler sadece sorulara cevap vermek için dinlememeli aynı zamanda dinlemenin neleri içerdiğini anlamalı, zorluklar üzerine düşünebilmeli, çözümler tasarlayabilmeli ve şuan ki dinleme deneyimlerinden gelecekteki dinleme etkinliklerine bilgiyi transfer edebilmelidir (Santos & Graham, 2018: 22-23). Dinlemede etkili olabilmek için öncelikle bu süreçlerle ilgili işlemlerin farkında olmak, tavsiye edilen işlemleri dinleme amacına uygun olarak entegre bir şekilde uygulamak ve bu işlemleri uygularken olumlu veya olumsuz sonuçlar, ortaya çıkan olası problemler ve ileriki işlemler hakkında ayrıntılı bir şekilde düşünmek gerekmektedir. Dinleme stratejilerinin kullanılmasına yönelik örnek bir dersin içerdiği prosedürler (öğrenci

kazanımları) ve bunların gerekçeleri öğretmenlere yardımcı olması açısından Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Dinleme Stratejileri Kullanımına Yönelik Örnek Bir Ders

Prosedür	Gerekçe
Öğrenciler, dinleme metninin konusu hakkında konuşurlar.	Öğrencilerin konu ve bazı kelimeler hakkında bilgi edinmesini sağlamak. İçeriğe odaklanıyor. Parçadan bütüne işlemleri temel alan bir stratejidir.
Öğrenciler, dinleme metnini dinlerler.	Dinleme metninin neyle ilgili olduğunu anlamak için genel bir fikre sahip olmak. Anlama odaklanıyor. Bütünden parçaya işlemleri temel alan bir stratejidir.
Öğrenciler soruları okur ve sonrasında metni yeniden dinlerler.	Soruları cevaplamaya çalışmak veya boşlukları doldurmak.
Öğrenciler, dinleme metnini bir kez daha dinlerler.	Cevapları kontrol etmek.
Öğrencilere yeni kelimeler sunulur.	Dinleme alıştırmalarını yapmak için öğrencilere araç sunmak.
Öğrencilere kendi fikirleri sorulur.	Sınıftaki ilgi ve iletişimi artırmak.

Kaynak: Santos & Graham, 2018.

Tablo 1’e göre, dinleme stratejilerinin kullanımına yönelik planlanan bir derste dinlemeye geçilmeden önce dinleme metni hakkında konuşmak öğrencilerin konu hakkında bilgi edinmesini sağlar. Sonrasında, öğrenciler metni dinlerler. Metinle ilgili soruları okur ve sonrasında soruları cevaplamak için metni yeniden dinlerler. Öğrenciler cevaplarını kontrol etmek için metni yeniden dinlerler. Dinleme alıştırmalarını tamamlamak için öğrencilere yeni kelimeler verilir ve son olarak sınıftaki etkileşimi artırmak için öğrencilere konu ile ilgili kendi fikirleri sunulur.

Öğrenenler, dinleme öncesi, dinlerken ve dinleme sonrasında farklı anlama stratejilerinden yararlanabilirler. Dinlediğini anlama stratejileri bilgiyi kazanma, depolama, geri alma ve bilgiyi kullanma basamaklarından oluşur (Vandergrift & Goh, 2009). Goh’a (2000) göre öğrenenlerin yararlanabileceği üç tür dinleme stratejisi bulunmaktadır. Bunlar, bilişsel, üst bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejilerdir. Bu üç tür stratejinin her biri farklı taktikler veya zihinsel tekniklerden oluşur. Bilişsel taktikler, girdinin anlamlı olabilmesi üzerine hareket eder. Üstbilişsel taktikler, bilişsel süreçleri ve dinlerken yaşanan güçlükleri yürütür. Sosyal taktikler anlamayı sağlamak için insanlarla olan etkileşimleri içerir; duyuşsal taktikler ise anlama esnasında duyguları yönetir.

Danimarkalı dilbilimci Claus Faerch'e göre dinleme stratejileri psikodilbilimsel ve davranışsal stratejiler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Psikodilbilimsel stratejiler, öğrenenin zihninde var olan ancak gözle görülemeyen düşüncelerini kullanmasına yönelik stratejilerdir. Psikodilbilimsel stratejileri kullanan dinleyiciler, önceki bilgilerini kullanarak dinledikleri metin hakkında çıkarımlarda bulunurlar. Dinledikleri metnin başlığından veya anahtar kelimelerden hareketle metni tahmin ederler. Bu strateji aynı zamanda içsel strateji olarak da tanımlanmaktadır. Davranışsal stratejiler ise gözle görülebilen davranışlara yönelik stratejilerdir. Bu stratejiler, konuşmacı ile dinleyici arasındaki ilişkilerden doğan davranışlarla ilgilidir. Dinleyici, konuşmacıya doğrudan "bunu yeniden söyleyebilir misiniz, bunun anlamı ne" gibi sorular yöneltebilir. Bu stratejiler aynı zamanda etkileşimli stratejiler olarak da adlandırılmaktadır (Lynch, 1996). Etkileşimli stratejiler, dinlemede anlaşılmayan yerlerin anlaşılması ya da bazı konuların daha açık hale getirilmesini amaçlar.

Rixon'a (1986) göre, dinleme stratejileri dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrası olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Dinleme öncesi stratejileri şunları içermektedir:

- Şemayı etkinleştirmek: Konu hakkındaki önceki bilgiler gözden geçirilir.
- Neden: Dinleme etkinliğinin amacı belirlenir. Dinleyen, ne dinlemeyi beklediğini bilir.
- Tahmin: Konu hakkında tahminler yapılır.

Rixon (1986) dinleme sırası stratejileri, önceki tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma ve dinlenen metinden hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediği yönünde gözlemler olarak ikiye ayırmıştır. Tahminleri kontrol etmek için dinleme öncesinde yapılan tahminlerin cevaplarının bulunup bulunmadığı ve aynı zamanda yeni tahminlerin yapılıp yapılmadığı sorulur. Ayrıca dinleme sırası stratejilere ek olarak hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediği de sorulur. Yani dinleyenin dinlediği metinden ulaşmak istediği hedefleri elde edip etmediğine bakılır. Rixon (1986) dinleme sonrası stratejileri ise "geri dönüt" ve "yanıt" olmak üzere iki temel başlıkta düşünmüştür. "Geri dönüt" başlığında dinleme metnine yönelik ödevlerin tamamlanıp tamamlanmadığı incelenir. "Yanıt" başlığında ise dinleme sonrası cevaplanacak soruların nasıl cevaplanacağı düşünülür.

O'Malley, Chamot & Küpper (1989), öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak yabancı dil öğrenenlerin dinlerken kullandıkları stratejileri sınıflandırmışlardır. Etkili dinleyenleri, etkili dinlemeyenler ile karşılaştırarak daha sık kullanılan stratejileri dörde ayırmışlardır. Bunlar; seçici dikkat, öz-izleme, önceki bilgileri kullanarak detaylandırma ve anlam çıkarmadır. Başarılı öğrenenler, dikkatleri dağıldığında dikkatlerini yeniden yönlendirebilmektedirler. Bu öğrenenler, duraklara ve tonlamaya dikkat ederler. Bağlamdan çıkarımlar yaparlar. Cümleler ve kelime grupları gibi dilin daha geniş bölümlerine dikkati verirler ve bir anlam bozukluğu meydana geldiği zaman sadece bireysel kelimelere odaklanırlar. Etkili dinleyiciler, daha çok çıkarım yapma ve uyumu belirlemeye vurgu yapan bütünden parçaya işlemleri kullanırlarken etkili olmayan dinleyiciler ise parçadan bütüne işlemleri kullanırlar (Oxford, 2017: 290). Gözlemlere dayanarak oluşturulan bu sınıflamalar daha çok gözlenen davranışlara yönelik oluşturulması sebebi ile gözlemlenemeyen ya da sergilenemeyen davranışların sınıflandırılmasında etkin bir rol oynamamaktadır.

3. DİNLEME BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ

3.1. DİNLEME BECERİSİNİN ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI

Yıllar boyunca yapılan dinleme öğretiminde üç yaklaşım varlığını sürdürmüştür. Bunlar, metin odaklı öğretim, iletişim odaklı öğretim ve öğrenen odaklı öğretimdir. Dinleme öğretimine yönelik bu yaklaşımlar aşağıda detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

3.1.1. Metin Odaklı Öğretim

Brown'un (1987) belirttiği üzere 1950'ler ve 1960'larda dinleme öğretiminin amacının dinlediğini anlamaya odaklanmasına rağmen, okuma ve yazma pedagojisinden yoğun bir şekilde etkilenmiştir. Ses ve dilbilgisi formlarının hatırlanması ve tekrar edilmesi gibi çözümleme becerilerine ağırlık verilmiştir. Dinleme öğretiminde sesleri ayırt etmek, bir dinleme metnine dayalı kavrama sorularına cevap vermek ve dikte edilen sözlü metinleri yazmak gibi alıştırmalar yapılmıştır. Doğru bir şekilde nasıl dinleneceğini öğretmek yerine dinleme etkinlikleri öğrencilerin dinlediklerini anlamalarını test etmiştir. Morley'e (1999) göre, böyle bir öğretim türü "küçük test gösterisi" olarak adlandırılmıştır. Bu tarz bir geleneksel öğretimde, öğrenciler okuduğunu anlama alıştırmalarına dayalı farklı türdeki sorulara cevap vermişlerdir. Cevapları yazmak yerine, öğrencilerin kısa cevaplar şeklinde cevap vermeleri veya verilen seçeneklerden cevapları seçmeleri gerekiyordu. Sınavlarda çoktan seçmeli

sorular kullanılmaya başlanınca, birçok ders kitabında bu tarzda sorular yer almaya başladı. Günümüzde, sınavlardaki bu eğilim dinlemeyi öğretirken de hala devam etmektedir (Vandergrift & Goh, 2012). Yani, dinlemeye yönelik yapılan sınavlardaki sorular genellikle çoktan seçmeli soru türlerinden oluşmaktadır. Tablo 2’de dinleme öğretiminde metin odaklı öğretimin özellikleri hedefler, dinleme girdisi, sınıf etkileşimi ve karşılaşılan zorluklar çerçevesinde verilmiştir.

Tablo 2. Metin Odaklı Dinleme Öğretiminin Özellikleri

Metin Odaklı Dinleme Öğretiminin Özellikleri	
Öğrenme hedefleri	- Seslerin çözülmesi: sesbirimler, kelime vurguları ve cümle-düzey tonlama - Sesleri ve dilbilgisi formlarını dinleme, taklit etme ve hatırlama - Sözel girdiden ilgili detayları belirleme - Metnin anlamını anladığını gösterme
Dinleme girdisi	- Yüksek sesle okunan kelimeler, kelime grupları ve cümleler - Yüksek sesle okunan yazılı metinler
Sınıf etkileşimi	- Öğrenci-öğretmen - Bireysel dinleme
Öğrenenin cevabı	-Kelime ve cümle düzeylerindeki sesleri birbirinden ayırmak -Dikte edilen yazılı metinleri yazmak -Dinleme metnine dayalı kavrama sorularına cevap vermek -Dinleme metninde yer alan detaylarla yazılı metinde yer alan boşlukları doldurmak
Öğrenenlerin karşılaştığı zorluklar	-Dinleme, bir dil becerisi olarak öğretilmez. -Öğrenenin dinlediğini anlaması, resmi olmayan bir şekilde sürekli değerlendirilir. -Dinleme metinleri, genellikle yoğundur ve sözlü metinlerin dilbilimsel özelliklerini yansıtmaz.

Kaynak: Vandergrift & Goh, 2012.

Tablo 2’de dinleme öğretiminde metin odaklı öğretimin anahtar özellikleri (öğrenme hedefleri, dinleme girdisi, sınıf etkileşimi, öğrenenin cevabı) ve öğrenenlerin dinleme becerilerini geliştirirken bu şartlar altında karşılaştıkları bazı zorluklar gösterilmektedir. Tablo 2’ye göre, metin odaklı dinleme öğretiminde öğrenme hedefleri arasında seslerin çözülmesi, sesleri ve dilbilgisi formlarını dinleme, sözel girdiden detay belirleme ve metnin anlamını anladığını gösterme yer almaktadır. Yüksek sesle okunan kelimeler, kelime grupları, cümleler ve yazılı metinler dinleme girdileridir. Sınıf

etkileşimi ise öğrenci-öğretmen arasında meydana gelmekte, aynı zamanda bireysel dinleme de metin odaklı dinleme öğretiminde yer almaktadır. Öğrenciler, bu dinleme türünde kelime ve cümle düzeylerindeki sesleri birbirinden ayırır, dikte edilen yazılı metinleri yazar, kavrama sorularına cevap verir ve boşlukları doldururlar. Dinleme metinlerinin genellikle yoğun olması ve sözlü metinlerin dilbilimsel özelliklerini yansıtmaması sebebi ile öğrenciler zorluklar yaşayabilir. Metin odaklı öğretimde, vurgu dinleme girdisinin farklı parçalarını fark etme ve anlama üzerinedir. Bu farklı parçalar, sesleri, fonolojik özellikleri, anahtar kelimeleri ve kelime gruplarını içerir (Vandergrift & Goh, 2012). Metin odaklı öğretimin metinde yer alan seslere vurgu yapması, metne bütüncül bakılmasını güçleştirmektedir.

Metin odaklı dinleme öğretiminin özellikleri, bilişsel psikolojinin ilk düşüncelerinde yer almaktadır. Anlamanın bireysel seslerden kelimelere, kelime dizilerine ve son olarak bütün bir metne kademeli olarak inşa edildiği farz edilirdi. Dinleyicinin mesajı anlamasının her aşamada geliştiği düşünülmekteydi. Öğrenenlerden aynı zamanda, girdiyi pekiştirmenin bir yolu olarak duyduklarını not etmeleri istenirdi. Metin odaklı dinleme öğretiminin diğer bir özelliği ise yazılı dilin baskın olmasıdır. Dinleme metinleri, geleneksel olarak yazılı metinlerin sesli okunması ile oluşurdu. Bu metinler genellikle, yazılı ve sözlü dil arasındaki farklılıklar es geçilerek yazılmıştır. Bu metinler içerdikleri kelime bakımından yoğun ve dilbilgisi bakımından karışıktı ve sözlü söylemin dilbilimsel özelliklerini yansıtmıyordu. Yazılı bir metinde yer alan ifadeler, aynı şeyi anlatsalar bile konuşmada yer alan ifadelerle aynı değildir. Konuşmada üretilen dil, yazmada üretilen dilden daha azdır. Bu farklılık, Halliday (1985) gibi dilbilimciler tarafından ispatlanmıştır. Halliday (1985), yazılı metinlerin daha fazla karmaşık cümleler içerdiğini ve böylece daha sözcüksel olarak daha yüksek bir yoğunluk gösterdiğini belirtmiştir. Bu görüşlerden dolayı, dinleme uygulamaları için seçilen çoğu metnin dinleme etkinliklerinde kullanımının uygun görülmediği açıktır. Daha önemlisi hem yazılı hem de sözlü metin olarak kullanılan bu metinler, çalışan hafıza üzerinde ağır bilişsel yük oluşturması sebebiyle dil öğrenenler için daha fazla zorluk ortaya çıkarmıştır (Vandergrift & Goh, 2012: 7-8). Metin odaklı dinleme öğretiminin yabancı dil öğretiminde benimsenen iletişimsel yaklaşımı dikkate almayışı bu öğretim türünün kullanımının günümüzde neden az tercih edildiğini ortaya koymaktadır.

3.1.2. İletişim Odaklı Öğretim

Avrupa Konseyi, 1970’lerde yabancı dil öğrenen yetişkinler için bir iletişimsel model oluşturduğunda dil öğreniminde, dinlemenin rolü ayrı ve önemli bir beceri olarak yer almıştır. Munby (1978) tarafından önerilen iletişimsel program tasarısında, dört dil becerisi için modeller sunulmuştur. Dinleme, mikro beceriler ve birtakım karmaşık beceriler olarak sunulmuştur. Dinleme, bundan sonra dil öğrenenler tarafından basitçe elde edilebilecek bir beceri olarak algılanmamıştır. Okuma ve yazma gibi diğer dil becerileri nasıl öğreniliyorsa dinleme de öğrenilmesi zorunlu olan karmaşık bir iletişimsel beceri olarak görülmüştür. Daha sonrasında, farklı türdeki iletişimsel durumlar için dinleme ve dinlemenin alt becerilerinin diğer modelleri ve taksonomileri yayınlanmış ve bunlar birçok ders kitabında yer alan dinleme alıştırmalarını doğrudan etkilemiştir. Bu modellerin çoğu, iletişimsel psikoloji tarafından etkilenmiş ve dinlemeyi anlamının önemini aktif anlam yapılandırma olarak vurgulamıştır. Örneğin, Richards (1983) etkileşimli ve akademik dinleme yapısı içerisinde organize edilmiş dinleme becerilerine dayanarak bir taksonomi sunmuştur. Rixon (1981), beş aşamadan oluşan bir çerçeve oluşturmuştur. Bu aşamalar özetle şöyledir; hedefleri bilmek, dili anlamak (dil anlaşılmadığında tahminlerde bulunmak), uygunluk için incelemek, kendi bilgisi ile karşılaştırmak ve kontrol edip bilgiyi uygulamak. İletişim odaklı öğretim kapsamında, öğretmenler, uzun yazılı metinler yerine şarkılar, filmler ve kayıtlı konuşmalar gibi otantik materyaller kullanmaya teşvik edilmelidir. Ön dinleme etkinlikleri, öğrenenlerin dinleme konusuyla ilgili ön bilgilerini kullanmaları adına sunulmuştur. Tablo 3’te iletişim odaklı dinleme öğretiminin anahtar özellikleri özetlenmektedir. Tablo 3’e göre, iletişimsel bir amaç taşıyan derslerde bile öğrenenler birtakım zorluklarla karşılaşmaktadır (Vandergrift & Goh, 2012: 8-9). Bu zorlukların aşılmasında dinleme öğretimine farklı bakış açılarıyla bakmak ve tek bir anlayıştan ziyade öğrencinin faydasına olabilecek bir felsefeyi benimsemek olası sorunların etkisini hafifletebilir. Aynı zamanda iletişim odaklı öğretimin doğası gereği hem konuşmaya hem de dinlemeye eşit derecede önem vermek gerekir.

Tablo 3. İletişim Odaklı Dinleme Öğretiminin Özellikleri

İletişim Odaklı Dinleme Öğretiminin Özellikleri	
Öğrenme hedefleri	-Dinleme için hem makro hem mikro becerileri geliştirmek -Dinleme için belirli alt becerileri geliştirmek

Tablo 3 (Devam). İletişim Odaklı Dinleme Öğretiminin Özellikleri

İletişim Odaklı Dinleme Öğretiminin Özellikleri	
Dinleme girdisi	-Doğaçlama öğrenci-öğrenci konuşması -Yüksek seviyede otantiklik içeren yazılı veya yarı yazılı metinler -Otantik dinleme/sözel etkileşimli materyaller
Sınıf etkileşimi	-Öğrenci-öğrenci -Öğrenci-öğretmen -Bireysel dinleme
Öğrenenin cevabı	-Sosyal ve bağlamsal olarak sözlü metinlere uygun yollarla cevap vermek (davranıştan anlam çıkarma, not alma, detayları belirleme) -Metinlerde veya söylemlerdeki eksik bilgiyi tamamlamak -Diğer iletişimsel amaçlar için dinleme metnindeki bilgiyi kullanmak
Öğrenenlerin karşılaştığı zorluklar	Dört dil becerisini birleştiren tematik derslerde dinleme genelde ihmal edilmiştir. Daha çok konuşmaya odaklanan sözel iletişimsel etkinliklerde dinleme ihmal edilmiştir. Öğrenenlerin dinlediklerini anlamaları dolaylı olarak değerlendirilmiştir.

Kaynak: Vandergrift & Goh, 2012.

Tablo 3'e göre, iletişim odaklı dinleme öğretiminin öğrenme hedefleri, dinlemede hem makro hem mikro becerileri geliştirmek ve çeşitli dinleme alt becerilerini geliştirmektir. Öğrenci-öğrenci konuşması ve otantik sözlü materyaller dinleme girdilerini oluşturmaktadır. Sınıf etkileşimi ise hem öğrenci-öğrenci hem de öğrenci-öğretmen arasında gerçekleşmektedir. Öğrencilerden davranıştan anlam çıkarma, not alma, detayları belirleme, eksik bilgiyi tamamlama gibi görevleri tamamlamaları beklenmektedir. İletişim odaklı dinleme öğretimi daha çok sözel iletişimsel etkinliklere odaklanması sebebiyle dinlemenin zaman zaman ihmal edildiği görülmüştür.

İletişim odaklı öğretim (görev-tabanlı öğrenme gibi değişkenleri içerir), genel olarak dört dil becerisinin gelişimini teşvik etmiştir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma ardı ardına gelen derslerde veya ünitelerde öğretiliyordu böylece öğrenenler temayla ilgili her beceriyi uygulayabiliyorlardı. Bütünleştirilmiş beceri yaklaşımını benimseyen sınıflarda, dinleme etkinlikleri genel olarak üretim becerilerinden olan konuşma ve yazmaya odaklanan birbirini izleyen görevlerde önemli kelime bilgisini veya ön bilgiyi sunmak için kullanılırdı. Dinleme ise dil sınıflarında başka becerilerin

hizmetinde yer almak adına gerçekleştirilmiştir. İletişimsel odaklı sınıflarda dinleme, öğrenenleri daha kapsamlı yazma ve konuşma çıktılarına hazırlamak için gerçekleştirilmiştir. Dinleme ve konuşmanın yer aldığı sözel iletişimsel etkinliklerde, vurgu daha çok konuşma etkinliği üzerine olmuştur. Örneğin, öğrenenlerin tamamlaması gereken boşluk doldurma etkinliklerinde, öğretmenler bu bilgi parçalarının sözel olarak nasıl iletildiği konusuna daha fazla dikkat etme eğilimi göstermişlerdir. Daha az dikkat ise öğrenenlerin neyi nasıl dinlemesi gerektiğine ve bilgiyi nasıl anlamlandıracaklarına verilmiştir. Böylece, birçok sözel etkinliğin yer aldığı sınıflarda bile (birçok iletişimsel odaklı öğretim sınıflarında), dinleme genelde sözel iletişimin yer aldığı zamanlarda yapılmıştır. Bir kez daha, dil öğrenenler aldıkları dinleme girdisini nasıl yöneteceklerine dair yeterli destek alamamışlardır (Vandergrift & Goh, 2012: 9). Dinleme stratejilerinin öğretilmesi ve öğrenciler tarafından kullanılmasının teşvik edilmesi ile iletişimsel odaklı dinleme öğretiminin zayıf yönleri ortadan kaldırılabilir.

3.1.3. Öğrenen Odaklı Öğretim

Dil öğretiminde ve öğreniminde son 30 yılda yaşanan birçok öğrenen odaklı gelişimlerin dinleme öğretimi üzerine de etkisi olmuştur. 1970'lerin sonlarında ve 1980'lerde uygulamalı dilbilim kuramları, bazı öğrenenlerin bir dili öğrenirken neden diğerlerine göre daha başarılı olduklarına odaklanmaya başladı (O'Malley & Chamot, 1990). Başarılı dil öğrencilerinin özelliklerinin araştırıldığı çalışmalarda, öğrencilerin dil öğrenirken kullandığı stratejiler göze çarpmaktaydı. Öğrencilerin kullandığı stratejilerin araştırılması, dinlemeyi içeren bireysel dil becerilerini kapsayarak genişletilmiştir. Özellikle dinleme stratejileri alanında dinleme öğretiminde yeni yaklaşımlar önerilmiştir. Chamot (1995) ve Mendelsohn (1998), dinleme öğretiminde strateji temelli bir yaklaşımın olması gerektiğini savunmuşlardır (Vandergrift & Goh, 2012: 10). Öğrenen odaklı öğretimde, öğrencinin bireysel özelliklerinin ön planda olması ve öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik öğretimin planlanması, dinlemede strateji eğitiminin verilmesinin gerekliliğini doğurmaktadır.

Öğrenen odaklı öğretim, öğrenenlere nasıl dinleyeceklerini öğretmede diğer tekniklere göre daha yakın olmuştur. Üstbilişsel süreçlerde öğretmenin model olması ve destekli dinleme uygulamaları, öğrenenlere nasıl dinleyeceklerini öğretmede oldukça yararlıdır. Yetenekli dinleyicilerin örtük süreçleri, yeni olan dinleyicilere doğrudan açıklanarak başarılı dinlemeyi içeren alt beceriler ortaya çıkartılıp geliştirilmelidir.

Öğrenenlere, dinleme için gerekli zihinsel süreçleri yönetebilecekleri elle tutulur yollar gösterilmelidir (Vandergrift & Goh, 2012: 11). Tablo 4'te öğrenen odaklı dinleme öğretiminin özellikleri verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenen Odaklı Dinleme Öğretiminin Özellikleri

Öğrenen Odaklı Dinleme Öğretiminin Özellikleri	
Öğrenme hedefleri	-Anlamayı artırma ve problemlerle baş etmede dinleme stratejilerini kullanmak -Üst bilişsel farkındalığı geliştirmek
Dinleme girdisi	-Doğaçlama öğrenci-öğrenci konuşması -Yüksek seviyede otantiklik içeren yazılı veya yarı yazılı metinler -Otantik dinleme/sözel etkileşimli materyaller
Sınıf etkileşimi	-Öğrenci-öğrenci -Öğrenci-öğretmen -Bireysel dinleme (öz-düzenlemeli)
Öğrenenin cevabı	-Sosyal ve bağlamsal olarak sözlü metinlere uygun yollarla cevap vermek (davranıştan anlam çıkarma, not alma, detayları belirleme) -Metinlerde veya söylemlerdeki eksik bilgiyi tamamlamak -Strateji kullanımında yansıtma ve öz-raporları hazırlamak
Öğrenenlerin karşılaştığı zorluklar	-Öğrenenler stratejiler hakkında farkındalığa sahip olur ancak dersler bu stratejilerin kullanımını daha elle tutulabilir bir şekilde her zaman için onlara sağlamaz. -Dinlemeyi öğrenme, genelde bireysel bir olaydır ve dinleyiciler başkalarının bilgisinden ve deneyiminden yeterince yararlanamaz. -Öğrenenler, dinleme yeteneklerinin tamamının gelişiminde onlara yardımcı olacak yapısal bir destekten yoksundurlar.

Kaynak: Vandergrift & Goh, 2012.

Tablo 4'e göre, öğrenen odaklı dinleme öğretiminin hedefleri dinleme stratejilerini kullanmak ve üst bilişsel farkındalığı geliştirmektir. Dinleme girdisi olarak doğaçlama olan öğrenci-öğrenci konuşmaları ve otantik dinleme materyalleri yer almaktadır. Sınıf etkileşimi, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasında gerçekleşmekte ve öz düzenlemeli bireysel dinlemelerde bu yaklaşım kapsamında yer almaktadır. Öğrenciler, davranıştan anlam çıkarma, not alma, detayları belirleme, eksik bilgiyi tamamlama, strateji kullanımında öz değerlendirme yapma gibi eylemlerde bulunurlar. Derslerde strateji farkındalığı hakkında bilgi verilmesine rağmen bu stratejilerin tam anlamıyla nasıl kullanılacağına dair ayrıntılı bilgiler yer almaz.

3.1.4. O'Malley & Chamot'un Dinleme Öğretimi Modeli

O'Malley & Chamot'un (1990) önerdiği modelde, dinleme stratejileri bilişsel ve duyuşsal olarak iki boyuttan oluşmaktadır. Öğrenme stratejilerini sınıflandırmayı amaç

edinip geliştirdikleri bu model, öğrenmeye yön veren bir yönetici veya üst bilişsel bir işlevi içermektedir. Buna ek olarak öğrenilecek materyalle etkileşimi veya bir öğrenme görevine belirli bir tekniğı uygulamayı içeren işleyen veya bilişsel süreci de kapsamaktadır. Diğer yandan sosyo-duyuşsal stratejiler, öğrenme üzerindeki sosyal ve duyuşsal etkiyi veya öğrenenlerin güdüsel ve duyuşsal durumlarını açıklamaktadır. Stratejik yaklaşım, dinleme becerisini geliştirmede çeşitli stratejilerin nasıl uygulanacağı hakkında öğrenenleri eğitmek için sosyo-bilişsel bir paradigma içerisinde çalışmaktadır. Öğretmenlere dinleme metinlerini anlamalarını yapılandırırken yer alan bazı zihinsel süreçleri öğrenenlere gösteren öğretmen modellemesi gibi teknikleri kullanmaları tavsiye edilmiştir. Ayrıca öğretmenlere, dinleme süreçleri hakkında öğrenenlerin farkındalığını arttırmanın bir yolu olan ön-iletişimsel etkinlikleri kullanmaları önerilmiştir.

Vandergrift & Goh (2009), bütüncül bir yaklaşımda dinlemeyi öğretmek amacıyla öğrenen odaklı yaklaşımı daha ileriye götürerek bir üst bilişsel yaklaşım modeli sunmuşlardır. Bu üst bilişsel yaklaşım, öğrenenlerin işitsel girdiyle meşgul olurken daha iyi dinlemelerine yardım etmek amacıyla kendi öğrenmelerine neler yapabileceklerine odaklanır. Çeşitli ve yaratıcı yollarla hem sınıf içinde hem de dışında dinleme becerisinin gelişiminde öğrenenlere sistematik destek sunma, bu yaklaşımın önemli bir özelliğidir (Vandergrift & Goh, 2012: 11-12). Bu yaklaşım, dinlemeyi bireysel olarak algılamayıp başkalarının deneyimlerinden faydalanmayı da göz önünde bulundurarak öğrencilerin kendi gelişimlerini sağlamalarında düzenli bir desteğı tavsiye etmektedir.

3.2. DİNLEME STRATEJİLERİ TÜRLERİ

Başarılı dinlemenin nasıl elde edildiğı ve özelliklerini araştırmak, öğrenenleri dinleme stratejilerine ulaştıran bir yoldur. Başarılı bir dinlemeyi gerçekleştirmek, dinleme stratejilerinin önemini artırmaktadır. Öğrenenin bir göreve yaklaşma tarzı ve onu başarma şekli her bir stratejinin varlığını ortaya koymaktadır. Öğrenenlere dinlemenin nasıl olması gerektiğini sunmak, dinleme görevlerine olan farklı türdeki yaklaşımları göstermek onların başarıya ulaşmasında etkili olabilir. O'Malley & Chamot'a (1990) göre, bilişsel, üstbilişsel ve sosyo-duyuşsal olmak üzere üç tür strateji bulunmaktadır. Oxford (2011) aynı zamanda sosyal ve iletişimsel stratejilerden de bahsetmektedir. Üstbilişsel ya da yürütücü işlevi olan öğrenme stratejileri öğrenmeyi yönlendirirken bilişsel veya işlemsel işlevi olan stratejiler ise öğrenilecek materyalle

olan etkileşimi veya bir öğrenme etkinliğine belirli bir tekniği uygulamayı içerir (O'Malley & Chamot, 1990). Diğer bir deyişle, öğrenen bir dinleme görevini başarılı bir şekilde yerine getirmek için kullanacağı dinleme stratejisinin farkında ise ve bunu kullandıktan sonra kendisini değerlendirebiliyorsa üstbilişsel stratejilerden yararlanıyor demektir. Bu bölümde bilişsel, üst bilişsel, sosyo-duyuşsal ve etkileşimli stratejiler ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır.

3.2.1. Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler, bir görevi tamamlamak için dili yöneten zihinsel etkinliklerdir. Çalışan hafızada anlama ve girdiyi kaydetme veya uzun süreli hafıza için ileride hatırlama gibi etkinlikleri içerir. Anlama süreçleri, dilbilimsel ve dilbilimsel olmayan girdiyi işleme ile ilgiliyken; kaydetme ve hafıza süreçleri ise çalışan veya uzun süreli hafızada dilbilimsel ve dilbilimsel olmayan girdiyi kaydetme ile ilgilidir. Kullanma ve geri getirme süreçleri ise çıktı için hazırlanan hafızaya erişimi çağrıştırmaktadır (Richards, 2008: 11). Bu stratejiler, dinleme metinlerinin içeriği ile meşgul olma yollarını içerir. Goh (2005), bilişsel stratejileri doğrudan stratejiler olmak üzere adlandırmaktadır. Doğrudan stratejiler, çıkarım yapma, ayrıntılandırma ve görselleştirmeyi içerir. Bilişsel stratejiler, dili algılamak ve yorumlamak hatta ilgili bilgiyi harekete geçirmek için kullanılır (Siegel, 2014). Bilişsel stratejiler, parçadan bütüne işleme ve bütünden parçaya işleme gibi teknikleri içerir. Parçadan bütüne işleme teknikleri, kelimelerin tekrar edilmesini, tonlamayı, seslerin dinlenmesi ile ilgili işlemleri içerirken bütünden parçaya işleme teknikleri ise çıkarım yapma, tahmin etme, zihinde canlandırma gibi işlemleri içermektedir (Macaro, 2001: 102). Ngo'ya (2019) göre, bilişsel stratejiler, aşağıdaki etkinlikleri içerir:

- Ana fikirleri belirleme (dinleme etkinliğinin ana fikrine odaklanma)
- Çıkarımda bulunma (bilinen kelimeleri, bağlamı, önceki bilgileri, vücut dilini, jest ve mimikleri ve tonlamayı eksik bilgiyi tamamlamak için kullanma)
- Tahminde bulunma (bir metnin içeriğini tahmin etme)
- Not tutma (bir dinleme etkinliğinde performansa yardımcı olması için anahtar kelimeleri ve kavramları yazma)
- Ayrıntılandırma (yeni bilgiyi, eksik bilgiyi tamamlamak için metinlerle veya konuşmalarla bilinen bilgi ile bütünleştirme)

- İmgelerden yararlanma (bilgiyi sunmak için zihinsel veya gerçek resimler veya görseller kullanma)
- Çeviri yapma (nispeten sözlü bir ifadeyle bir dilden diğerine fikirleri resmetme)
- Özetleme (bilginin unutulmadığından emin olmak için duyulanı sentezleme)
- Tümdengelim/tümdenvarım (öğrenilen veya bireyin kendisi tarafından geliştirilmiş kuralları, hedef dili anlamak için bilinçli olarak kullanma)

Goh (2002b) yaptığı çalışmasında, öğrencilerin kullandığı bilişsel taktikleri incelemiş ve bunları Tablo 5'teki gibi sınıflandırmıştır. "Taktik" terimi, burada genel bir stratejinin işlevsel hale getirildiği bireysel teknikleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Örneğin, seçici dikkat gibi bir stratejinin kapsadığı kavramlar fark etme ve tonlamaya dikkat etme gibi taktiklerle işlevsel hale getirilebileceği söylenebilir. Goh (2002b), çalışmasında öğrencilerin kullandığı 22 tane bilişsel taktik belirlemiştir. Bilişsel taktikler yoluyla, birçok öğrenci yeni ve eski bilgiler arasında ilişki kurmuştur, var olan bilgilerden yola çıkarak çıkarımda bulunmuşlardır ve anlatılan görselleri zihinlerinde canlandırmışlardır. Tablo 5'te belirtildiği gibi daha birçok taktikten yararlanmışlardır. Bu taktiklerin bazılarının belirgin faydaları bulunmuştur. Örneğin, öğrenciler bağlamsallaştırma taktiklerini kullandıklarında, kelimelerin tam anlamlarını anlamada daha az zaman harcamışlardır. Dinleme metnindeki bağlama odaklanarak kelimelerin anlamlarını tahmin etmişler ve dinleme görevindeki soruları bağlama dayanarak cevaplamışlardır.

Tablo 5. Dinlemede Kullanılan Bilişsel Taktikler

Çıkarımda bulunma (eksik bilgiyi doldurma ve kelimelerin anlamlarını tahmin etme) Bağlamsal ipuçlarını kullanma Tanıdık içerikle ilgili kelimeleri kullanma Dünya bilgisinden çıkarım yapma Hedef dil hakkındaki bilgiyi uygulama Görsel ipuçlarından yararlanma
Ayrıntılandırma (anamlı ve tam kılmak için yoruma ayrıntılar katma) Dünya bilgisinden çıkarım yapma Hedef dil hakkındaki bilgiden çıkarım yapma
Tahmin etme (dinleme öncesi ve sırasında içeriği tahmin etme) Genel içerik hakkında tahminde bulunma (küresel) Dinlerken detayları tahmin etme (yerel)

Tablo 5 (Devam). Dinlemede Kullanılan Bilişsel Taktikler

Bağlamsallaştırma (yeni bilgiyi daha geniş tanıdık bir içerikle ilişkilendirme) Sosyal veya dilbilimsel bağlama girdiyi yerleştirme Anahtar bir kelime duyulduğunda ilgili bilgiyi bulma Metnin bir bölümünü diğeriyle ilişkilendirme
Çeviri yapma (yorumlamadan önce kelimeleri, kelime gruplarını veya cümleleri ana dile çevirme) Seçilen anahtar kelimeler için ana dildeki karşılıklarını bulma Söylemin bir cümlesini çevirme
Sabitleme (bir metnin küçük bir parçasını anlamada dikkati yoğunlaştırma) Anlamı bilinmeyen kelimelerin nasıl heceleneceğini düşünmekten vazgeçme Girdinin parçalarını veya kelimelerin anlamını düşünmekten vazgeçme Bilinmeyen kelimelerin seslerini hafızada tutmaya çalışma/tekrar etme Sonraki süreçleme için kelimeleri veya kelime gruplarını hafızada tutmaya çalışma
Görselleştirme (duyulan şeyin zihinsel bir resmini oluşturma) Tanımlanan manzaraları, olayları, nesneleri, vb. hayal etme Anahtar kelimelerin şeklini (yazılışını) zihinsel olarak görselleştirme
Yeniden yapılandırma (anlamı yeniden oluşturmak için anahtar kelimeleri kullanma) Duyulan kelimelerden anlamı yeniden yapılandırma Alınan notlardan anlamı yeniden yapılandırma

Kaynak: Goh, 2002b.

Tablo 5'e göre sekiz adet dinlemede kullanılan bilişsel taktik bulunmaktadır. Bunlar, çıkarımda bulunma, ayrıntılandırma, tahmin etme, bağlamsallaştırma, çeviri yapma, sabitleme, görselleştirme ve yeniden yapılandırma olarak ifade edilmiştir.

3.2.2. Üstbilişsel Stratejiler

Üstbilişsel stratejileri, Vandergrift (2005), süreçleri yönetme ve uygun bilişsel stratejilerin işe koşulmasını yönlendirme olarak tanımlamaktadır. Üst bilişsel stratejiler, dil öğrenmeyi yürütür ve denetler. Bu stratejiler, bilişsel stratejilerin seçimi ve desteklenmesinde ve anlama ve strateji seçimini değerlendirmede kullanılır (Macaro, 2001). Bu kategorideki stratejiler, dinleme becerisinin geliştirilmesi için yararlı stratejilerdir çünkü anlamı izlerken ve değerlendirirken bilgiyi örgütlerler (Vandergrift & Goh, 2012). Üst bilişsel stratejiler, planlama (görevi tamamlamak için hazırlık), seçici dikkat (metnin hangi bölümüne dikkat edileceğine karar verilmesi), yönlendirilmiş dikkat (dinlerken dikkati sürdürme), izleme (kontrol etme, doğrulama veya devam eden anlamayı veya performansı düzeltme) ve değerlendirmeden (dinleme performansı, strateji kullanımı ve problemin belirlenmesinin değerlendirilmesi) oluşur (Ngo, 2019). Üstbilişsel stratejilerin uygulanabilmesi için öğrencinin bilişsel

stratejilerin farkında olması ve bunları uygulaması gereklidir. Sonrasında, üstbilişsel stratejilerden faydalanılabilir.

Üstbilişsel stratejiler, sesli düşünme protokollerinin kullanımı aracılığıyla daha açık hale getirilebilir. Bu protokoller, öğrenenlere bir dinleme etkinliğinin tam ortasında ne düşündüklerini söylemeyi sorabilir. Yetenekli dinleyiciler, birçok üstbilişsel stratejiyi özellikle anlamayı izleme stratejisini, daha az yetenekli dinleyicilere göre iki kez kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Üstbilişsel stratejiler, başarılı bir şekilde yabancı dilde dinlemek, dinleme süreçlerini yönetmek ve anlamayı elde etmek için stratejilerin becerikli bir şekilde bir araya getirilmesini içerir (Oxford, 2017: 291). Üstbilişsel stratejilerin kullanımı, dinleme etkinliğinin esnasında olabileceği gibi, dinlemeden önce ve sonra da olabilir. Dinleme öncesinde planlama, dinleme esnasında izleme ve dinleme sonrasında değerlendirme tekniklerinden yararlanılabilir.

Üstbilişsel stratejilerin kullanımını gerektiren görevler aşağıda verilmiştir:

- Durumu değerlendirme: Dinleyicinin kendi bilgisini, elde edilebilir içsel ve dışsal kaynaklarını ve bir göreve başlamadan önce durumun sınırlılıklarını değerlendirerek bir dil görevini çevreleyen durumların değerlendirmesini yapmak.

- İzleme: Bir görevle meşgul olurken dinleyicinin kendisinin veya başkasının performansının etkililiğini belirlemek.

- Öz-değerlendirme: Bir görevle meşgul olduktan sonra kendisinin veya başkasının etkililiğini değerlendirmek.

- Kendi kendine değerlendirme: Kendi dil kullanımının etkililiğini veya bununla ilgili eksiklikleri belirlemek için kendini test etmek (Richards, 2008: 11). Bu görevler, üstbilişsel stratejilerin kullanımındaki aşamalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 6'da Goh'a (1997, 1998) göre planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarına sahip üst bilişsel etkinliklerin dinleme öğretiminde nasıl uygulanacağı gösterilmiştir (Richards, 2008: 12). Tablo 6'da bu aşamalara ait uygulamalar genel dinleme gelişimini ve belirli dinleme görevini göstermektedir.

Tablo 6. Üstbilişsel Stratejilerin Planlama, İzleme ve Değerlendirme Aşamalarına Göre Dinleme Dersinde Uygulanması

Üstbilişsel Stratejilerin Dinleme Dersinde Uygulanması		
Planlama: Öğrenme hedeflerini belirleme ve hedeflerin elde edilebilmesinde kullanılacak araçlara karar vermek için kullanılan bir stratejidir.	Genel Dinleme Gelişimi	Belirli Dinleme Görevi
	Dinleme gelişimi için öğrenme hedeflerini belirlemek Bu hedefleri elde etmenin yollarına karar vermek Gerçekçi kısa ve uzun vadeli hedefler koymak Dinleme uygulamaları için fırsatlar kollamak	Dinleme öncesinde ana fikirlere önceden göz atmak Görev için gerekli dil yeterliliklerini (telaffuz, vb.) tekrarlamak Metnin odaklanılacak yönüne önceden karar vermek
İzleme: Öğrenme sırasında süreci kontrol etmek veya bir öğrenme görevini yürütmek amacıyla kullanılan bir stratejidir.	Genel Dinleme Gelişimi	Belirli Dinleme Görevi
	Önceden belirlenen birtakım kriterlere göre süreci düşünmek Kısa veya uzun vadeli hedefleri elde etmedeki gelişimi düşünmek (bu hedeflere ne kadar yaklaşıldı, vb.) Aynı hataların hala yapılıp yapılmadığını kontrol etmek	Dinleme sırasında anlamayı kontrol etmek Anlamanın doğruluğunu ve uygunluğunu kontrol etmek ve bunu yeni bilgiyle karşılaştırmak Zorluğun kaynağını belirlemek
Değerlendirme: Öğrenme veya bir öğrenme görevini tamamlamak için atılan bir teşebbüsün sonucunun başarısını belirlemede kullanılan bir stratejidir.	Genel Dinleme Gelişimi	Belirli Dinleme Görevi
	Önceden belirlenen birtakım kriterlere göre dinleme sürecini değerlendirmek Öğrenme ve uygulama stratejilerinin etkililiğini değerlendirmek Öğrenme amaçlarının ve hedeflerinin uygunluğunu değerlendirmek	Anlamanın doğruluğunu ve uygunluğunu kontrol etmek Görevde kullanılan stratejilerin etkililiğini belirlemek Metnin genel anlamını değerlendirmek

Kaynak: Richards, 2008.

Tablo 6'ya göre, planlama, öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak araçlara karar verilmesinde kullanılan bir stratejidir. İzleme, dinleme esnasında sürecin kontrol edilmesinde veya bir öğrenme görevinin yerine getirilmesinde kullanılan bir stratejidir. Değerlendirme ise bir öğrenme görevini tamamlamada yararlanılan bir teşebbüsün sonucunun başarısını belirlemede kullanılan bir stratejidir.

3.2.3. Sosyo-Duyuşsal Stratejiler

Sosyo-duyuşsal stratejilerin amacı ise dinleme kaygısını ortadan kaldırmak ve dinleme için motivasyonu artırmaktır. Bu stratejilerin kullanılması için sınıf ortamında

iş birliğine dayalı çalışmaların desteklenmesi gerekir. Etkileşim veya dil öğrenmenin duyuşsal kontrolü ile ilgili olan sosyo-duyuşsal stratejiler üç etkinliği içermektedir:

- Açıklama için sorgulama (dinleme etkinliği veya yabancı dil ile ilgili net olmayan veya eksik bilgiyi kendisine veya diğerlerine açıklama veya doğrulama için sormak)

- İşbirliği (cevapları kontrol etmek veya geri bildirim almak için sınıf arkadaşları veya öğretmenler gibi başkalarıyla birlikte çalışmak)

- Kaygının azalması (endişeliyken derin bir nefes almak gibi çeşitli teknikleri, dinleme etkinliklerini daha başarılı bir şekilde yerine getirmek için kullanmak) (Vandergrift, 1997).

Sosyo-duyuşsal stratejiler genel olarak öğrencilerin duyguları ve çevresindeki kişilerle etkileşimlerini kullanarak dinleme performanslarını artırmaya yönelik davranışları içermektedir. Özellikle dinleme kaygısının azaltılması, öğrencilerin dinleme performanslarını olumlu yönde etkiler. Bu nedenle bunun için çeşitli nefes egzersizleri ve motivasyonu artırıcı etkinliklerden yararlanılabilir.

3.2.4. Etkileşimli Dinleme Stratejileri

Birçok dinleme öğretimi, katılımcı olmayan tek yönlü bir dinlemeyi içerir. Böyle bir dinlemenin hedefi, bir tür iletişimsel amaç için bilgi edinmektir ve açıklama istemek için araya girme fırsatı sunmaz. Ancak yabancı dil öğrenenlerin önemli bir hedefi de etkileşimli dinlemede beceri sahibi olmaktır ve bu, ikili konuşmalar gibi sosyal durumlarda konuşmacı ile dinleyicinin etkileşimli olmasını gerektirir. Böyle bir dinlemenin amacı sosyal ilişkileri geliştirmek için etkileşimsel veya tamamen sosyaldır. Lynch (1995), öğrenciler tarafından kullanılan etkileşimli dinleme stratejilerini iki kategoride sınıflandırmıştır. İlk kategori, geriye odaklı stratejiler olarak adlandırılmakta ve önceki anlama zorluklarının açıklandığı bilgi sorularını içerir. İkinci kategori ise ileriye odaklı stratejiler olarak adlandırılmakta ve söylemi daha ileriye taşıyan işaretleri ve yeni bilgi sorularını veya konuşmacının daha ayrıntılı konuşmasını istemeyi içerir. Dörnyei & Kormos (1998), Rost & Ross (1991) ve Vandergrift'in (1997) çalışmalarından bir araya getirilmiş geriye odaklı ve ileriye odaklı stratejiler Tablo 7'de verilmiştir (Vandergrift & Goh, 2012: 27, 30). Tablo 7'ye göre, ilk üç strateji geriye odaklı stratejileri oluştururken son üç strateji ise ileriye odaklı stratejileri belirtmektedir.

Bu stratejilerin neler olduğu tanımları ve örnekler cümleleri ile birlikte Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Etkileşimli Dinleme Stratejileri (Geriye Odaklı ve İleriye Odaklı Stratejiler)

Strateji	Tanım	Örnek
1.Küresel tekrarlar/tekrarlanmasını isteme/anlaşılmayanı iletme	Dinleyiciler ya kesin tekrarlar ya da başka sözcüklerle ifade etme veya önceki söylenenlerin basitleştirilmesini veya anlaşılmanın sözlü olmayan yollarla belirtilmesini isterler.	Soru neydi? Pardon? Kafası karışmış bakışlar, boş bakışlar, çatık kaşlar, vb.
2.Açıklama isteme/belirli kelimelerin tekrar edilmesi	Dinleyiciler önceden söylenilmiş ve anlaşılmayan belirli bir kelime, terim veya bölümle ilgili soru sorar.	Nerede? Bu akşam yemeğinde mi? O nereye gidiyor?
3.Hipotezi test etme/doğrulama isteme	Dinleyiciler önceden söylenilmiş gerçekler hakkında anladıklarını veya ne yapmaları beklendiğini doğrulamak amacıyla belirli sorular sorarlar.	Ödevini bitirdikten sonra ne yapacak? Son kitabı neydi? Ne zaman yayınlandı?
4.Kavrama/geriye yönlendirme	Dinleyiciler anladıklarını ve konuşmacının devam etmesini belirtmek için vücut dilini, sözlü veya sözlü olmayan işaretleri kullanırlar.	Baş sallamalar, uygun zamanlarda gülümsemeler, hmm, ahaa, yaa gibi ifadeler
5.Veriye dayalı çıkarım/yorumlayıcı özet	Dinleyiciler, önceden anladıkları bilgileri kullanarak şuan ki anlamalarını açık şekilde sorular sorarak belirtirler.	Eğer o seçilirse, sence gidecek mi?
6.Numaradan/yalandan anlama	Dinleyiciler, anlamadıklarını kabul etmek veya açıklama istemekten kaçınmak için tarafsız veya anladıklarını gösteren sinyaller gönderirler.	Şöyle böyle (eh) Evet (gülümser) Bence öyle

Kaynak: Vandergrift & Goh, 2012.

Tablo 7’de geriye odaklı stratejilerden küresel tekrarlar, açıklama isteme ve hipotezi test etme yer alırken ileriye odaklı stratejilerden kavrama, veriye dayalı çıkarım ve numaradan anlama stratejileri yer almaktadır.

3.2.4.1. Geriye Odaklı Stratejiler

Tablo 7’deki ilk üç strateji, daha önceki bir zorluğun anlaşılmasını netleştirmek için dinleyicilerin işe koştukları çabaları belirtmektedir. Anlamadıkları, duymadıkları

veya duyduklarından emin olmadıkları zaman dinleyiciler “Pardon?” gibi küresel tekrarlamaya ifadelerini kullanırlar. Konuşmacılardan önceki söylenenleri tekrarlamalarını isteyebilir veya kafası karışmış bir ifadeyle sözel olmayan işaretler aracılığıyla anlaşılmayan yerleri iletebilirler. İlk stratejide örnekte belirtilen ilk iki işaret yardım için açık bir istek olurken üçüncüsü ve diğer işaretler konuşmacı tarafından algılanamayabilir. Daha az küresel bir yanlış anlama düzeyinde, dinleyiciler mesajı anlamada anahtar olarak görünen belirli bir kelimeyi veya bölümü anlamadıklarında, belirli bir tekrarlamaya isteyebilir. Yani, anlaşılmayan kelimeyi veya bölümü işaret ederek açıklama isteyebilirler. Son olarak, doğru anladıklarından emin olmak için, dinleyiciler bir hipotez testi süreci ile açıklama isteyebilirler. Dinleyiciler anladıklarını doğrulamak veya beklentileri bilmek için konuşmacının az önce söylediklerine dair özel bir soru sorabilirler. Bu tür stratejilerin yardımıyla, dinleyiciler onaylama veya açıklama gereksinimlerini bildirir ve konuşmacıyı etkileşimi ileriye taşımak için yönlendirirler (Vandergrift & Goh, 2012: 31). Onaylanma ve daha fazla açıklama, konuşmacılar arasında iletişimin doğru ve net olmasını sağlar.

Dinleyiciler anlamalarını doğruladıklarında, anlam uzlaşmalarıyla uğraşırlar. Konuşmacıya anlam zorluklarını belirterek, dinleyiciler daha ileri olan dil girdilerini isterler. Konuşmacı, farklı bir yolla mesajı yeniden belirterek veya tekrar ederek cevap verir. Böylece, dinleyiciye daha anlamlı bir düzeyde dil girdisini uygun hale getirmiş olur. Etkileşimin devam etmesi için yeniden ifade edilen bilgi hala yeterli düzeyde anlaşılmıyorsa, konuşmacılar yeterli bir düzeyde anlama gerçekleşene kadar anlam uzlaşmasını sağlamaya devam edebilirler. Bu etkileşimli dinleme stratejilerinin önemi küçümsenmemelidir. Bu stratejiler farklı yeterlilikteki konuşmacılar arasında iletişimin ilerlemesini sağlar. Aynı zamanda, bu stratejilerin özellikle daha az seviyedeki yeterliliğe sahip öğrenenlere anlamlı girdiler sağlama olasılığı yüksektir (Lightbown & Spada, 2006). Geriye odaklı stratejilerden yararlanan öğrenenler, o anki etkileşime kadar uzlaşma sağlamaları sebebi ile yanlış anlaşılan girdileri anında düzeltme imkânı yakalamış olurlar ve böylece iletişimi devam ettirmede başarılı olurlar.

3.2.4.2. İleriye Odaklı Stratejiler

Etkileşimli dinleme, anlamadan daha fazlasını içerir. İleriye odaklı stratejiler, konuşmanın akışını önceden tahmin etme veya ön görmeyi içerir. Ön görmek, dinleyicinin konuşmanın alabileceği olası akışlar hakkında şematik bilgi elde etmesine yardımcı olur. Ön görmek, dinleyicinin konuşmayı yönlendirmesine, cevaplarını

zamanında oluşturmasına, beklenen cevapları vermesine ve beklenmedik durumlar için kendini hazırlamasına imkân sağlar (Kurt, 2023). İyi dinleyiciler, Tablo ...’da belirtilen son üç stratejide açıklandığı gibi kültürel olarak kabul edilen alıcı simgeler veya anlamayı belirten diğer yollarla etkileşimi ileriye taşımak için üzerlerine düşen görevi yerine getirirler. Bu stratejileri daha yakından incelemeden önce, üçüncü strateji olan hipotez testinin açıklama stratejilerine dâhil edilmesine rağmen, bu stratejinin aynı zamanda bir geçiş stratejisi olduğunu belirtmekte yarar vardır. Dinleyicilere, anlamalarının açık olmasına; konuşmacılara anlamayı doğrulamaya ve etkileşimin daha ileriye taşınmasına izin verir. Dinleyiciler tarafından kullanılan stratejiler arasında etkileşimi ileriye taşımak için en çok kullanılan ve en doğal cevap, kavrama veya geriye yönlendirme dir. Konuşmacıya devam etmelerini belirtmek için dinleyiciler, şimdiye kadar ilgilerini ve kavramalarını ileten vücut dilini (baş sallama), sözel (evet, gerçekten mi?) veya diğer sözel olmayan işaretleri (hmm, yaa) kullanırlar. Veriye dayalı çıkarım, yararlı ve yüksek seviyede bir geriye yönlendirme dir. Bu durumda, dinleyiciler önceden anlaşılmış bilgilere dayanan yorumlayıcı bir özet içeren sorular sorarak mevcut anlayışlarını açıkça belirtirler. Örneğin, bir yüzücünün bölgesel bir dalış yarışmasında yüksek bir puan elde ettiğini açıklayan konuşmasında, dinleyici etkileşime dâhil olduğunu göstererek konuşmayı şu şekilde ileriye taşıyabilir: “Bu harika. Bir sonraki yarış nerede?”. Bu durumda, dinleyici etkili dinleme ile konuşmacının konuşmasını daha ileriye götürmüş olur. Numaradan/yalandan anlama olan son stratejinin çeşitli yararları bulunmaktadır. Dinleyiciler özellikle konuşmacıyı tanımıyorlarsa, konuşmaya olan müdahaleleri rahatsız edici veya saygısız görüldüğü durumlarda dinleyiciler anlıyor gibi görünebilirler. Bu durumlarda, dinleyiciler gelişen etkileşimde yapısal ipuçları ile yanlış anlaşılan şeylerin açıklanabileceğini veya kendi bölümleriyle ilgili sonraki cevabın anlamadıkları yerden olmamasını umut ederler. Dinleyiciler, o esnada konuşmacı ile olan ilişkilerine dayanarak küresel veya belirli bir tekrarlama isteyebilirler. Ancak bazen konuşmacılar sahte anlayışı sürdürmeye devam edebilir (Vandergrift & Goh, 2012: 31-32). Bu da iletişimin sağlıklı yürümemesine yol açıp dinleyicinin kafa karışıklığını gidermeyip üstüne bu karmaşanın devam etmesine neden olur.

3.3. DİNLEME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Rost (2011), dinlemeyi dört süreçte tanımlamıştır: nörolojik, dilbilimsel, anlamsal ve pragmatik. Nörolojik süreçleme, dinlemenin biyolojik yönlerini ve bilincin

tüm yönlerini içermektedir. Dilbilimsel süreçleme, parçadan bütüne eylemleri (konuşmanın gelen akışını çözmek ve ayırtmak) ve sözel olmayan işaretleri içermektedir. Anlamsal süreçleme, bütünden parçaya işlemde önceki bilginin kullanımını içerir. Anlamsal süreçlemede, yeni duyulan bilgi öğrenenin var olan bilgisi ile iletişime geçer ve olası çeşitli sonuçlara yol açar. Bunlar, anlama veya yanlış anlama; bilgiyi doğrulama veya güncelleme; çıkarımlarda bulunma; çeşitli türleri gerekçelendirme ve her şey yolunda giderse yeni anılar yaratma veya öğrenmedir. Pragmatik süreçleme, öğrenenlerin farklı şartlarda, çeşitli karşılıklı konuşmalardaki beklentilerinde, dinleyicilerin cevaplarında ve dinlemede sosyal etkileşimlerin diğer etkileri ile bütün bunların duygusal sekinde üstlendikleri rolleri içerir. Rost'a (2011) göre, yabancı dil öğretiminde bu süreçlerin hepsi dikkate alınmalıdır. Rost (2011) öğretmenlere altı tür dinleme alıştırmaları önermektedir. Bunlar, yoğun, seçici, etkileşimli, kapsamlı, cevap verici ve otonom türdedir. Bu türdeki alıştırmalar, çeşitli yollarla yabancı dil öğreniminde çeşitli süreçlere destek verebilir.

Nörolojik süreçleme, öğrenenin dikkatini yükselttiğinde geliştirdiği stratejiler ile artırılabilir. Dilbilimsel süreçleme, öğrenenlerin duyduklarını hızlı bir şekilde ayırtmak için analiz etme stratejilerini uyguladıklarında geliştirilebilir. Önceki bilgileri etkinleştirmek ve uygulamak için ve yorumları doğrulama veya onların yanlış olduğunu ispat etmeye odaklanmak için kullanılan stratejiler, anlamsal süreçlemeye yardımcı olabilir. Pragmatik süreçleme, farklı türdeki sosyal durumlar için ön planlama yapma, ne dinleyeceğini ve bir dinleyici olarak nasıl cevap vereceğini bilme gibi stratejiler ile artırılabilir. Dinleme süreçlerinin her türünde, duyuşsal ve sosyal stratejiler oldukça kullanışlıdır (Oxford, 2017: 293). Öğrencilerin bu stratejileri kullanabilmesi için öncelikle bu stratejilerin farkında olması gereklidir.

Strateji öğretiminin en etkili yolu, verilen stratejinin ne zaman kullanışlı olduğunu, onun nasıl kullanılacağını ve nasıl değerlendirileceğini öğrencilere göstermektir. Ayrıca, stratejinin diğer görevlere ve durumlara nasıl transfer edileceğini göstermek de gerekir. Şimdiye kadar yapılan araştırmalar ortaya koymaktadır ki en yararlı strateji öğretimi; düzenli, her gün yapılan yabancı dil öğretimine entegre edilmiş olan öğretimdir (Oxford, 2003). Dinleme stratejileri öğretimi, geniş bir yelpazeden bakıldığında “dinlemeyle ilgili becerilerin farkındalığını geliştirmeyi ve bir hedefe ulaşmada çeşitli dinleme becerilerini kullanmayı” amaçlayan bir yaklaşımdır (Flowerdew & Miller, 2005: 16). Mendelsohn'a (1998) göre, strateji temelli öğretimin

hedefi öğretmenin öğrencilerine nasıl dinlemeyi öğreteceğini bilmesidir. Bu hedefi gerçekleştirmek için ilk önce öğrencilere dilin nasıl çalıştığının ve öğrencilerin kullandıkları stratejilerin (metastratejik farkındalığı geliştirmek gibi) farkında olmalarını sağlamak gerekir. Sonrasında, öğretmenin görevi, bir dinleme etkinliğini gerçekleştirirken öğrencilere ek stratejilerin kullanılmasını öğretmek olur. Mendelsohn'un (1994) strateji temelli etkinliklerinin bazı özellikleri şöyledir:

- Etkinlikler öğrencinin şemasını harekete geçirmelidir (metni veya söylemi zihinsel olarak nasıl örgütledikleri, vb.).
- Etkinlikler (mümkünse) otantik olmalı ve gerçek dünyada olduğu gibi öğrenenlerin cevap vermelerini gerektirmelidir.
- Öğrencilerin farklı bağlamlarda ve çeşitli nedenler için dinleme stratejilerini kullanma fırsatları olsun diye çok çeşitli alıştırmaları içermelidir.
- Etkileşimi gerektirmeli ve etkinliklerin sadece dinle ve cevap ver gibi basit bir içeriği olmalıdır (öğrenenler aktif olarak yer almalı) (Siegel, 2014).

3.3.1. Sözlü Söylemin Özellikleri

Dinleme süreçlerinin doğasını anlayabilmek için öncelikle sözlü söylemin bazı özelliklerini ve sebep olabileceği özel problemleri bilmek gerekir. Sözlü söylemin, yazılı söylemden çok farklı özellikleri bulunmaktadır ve bu farklılıklar, konuşma sürecinin nasıl anlamlandırıldığına dair birçok boyutu içermektedir. Örneğin, sözlü söylem genelde anlıktır. Dinleyicinin sözlü söylemi “çevrimiçi” işlemesi gerekir ve genelde bunu yeniden dinleme olasılığı yoktur (Richards, 2008: 3). Anlık olması sebebiyle yabancı dil öğrenmeye yeni başlayanlar dile ilk maruz kaldıklarında kendilerini büyük bir çıkmazın içinde hissedebilirler.

Genellikle, sözlü söylem, çok hızlı olması sebebiyle yabancı dil öğrenenleri korkutabilir. Radyo monologları, her bir dakikada 160 kelime içerebilir; diyaloglar ise dakikada 220 kelimeye kadar çıkabilir. Yazılı söylemin aksine, sözlü söylem genellikle planlı değildir ve genellikle duraklamalar, kısaltılmış biçimler ve tekrarlar gibi süreçleri yansıtır. Sözlü söylem aynı zamanda doğrusal bir yapıya sahip olarak tanımlanırken yazılı söylem ise hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Ancak yazılı söylemi oluşturan birimlerin düzeni cümle iken sözlü söylemde genellikle cümlecikten oluşur. Uzun sözlü söylemler ise birden fazla cümlecğin uyumlu bir şekilde bir araya gelmesinden oluşur ve kullanılan birçok cümlecik basit eklemeler olarak görülür. Sözlü söylem genelde

bağlama bağlıdır ve ortak alt yapı bilgisinin paylaşıldığı düşünülerek kişisel cümleciklerden oluşur. Son olarak, sözlü metinler birçok farklı aksanla konuşulabilir (Richards, 2008: 3-4). Bu da sözlü söylemin yazılı söylemden diğer bir farkını oluşturur ve bu farklı aksanları sözlü söylemin anlaşılmasını zaman zaman zorlaştırabilir.

3.3.2. Sözlü söylemi anlamak: Parçadan Bütüne ve Bütünden Parçaya İşlemler

Sözlü söylemi anlamak için iki farklı işlem işe koşulmaktadır. Bunlar, parçadan bütüne ve bütünden parçaya olarak adlandırılmaktadır. Genellikle akustik sinyal tarafından tetiklenen parçadan bütüne veya veriye dayalı süreçlerin ve dilbilimsel bağlamdan üretilen bütünden parçaya veya kavramsal olarak yönlendirilen süreçlerin bir karışımı ile sözlü kelime tanıma elde edilir (Eysenck & Keane, 2000: 338). Her iki işlem de dinlemeyi anlamak ve dinleme becerisini geliştirebilmek adına olması gereken süreçlerdir.

3.3.3. Parçadan Bütüne İşlemler

Parçadan bütüne işlem, mesajı anlamak için temel olan gelen girdinin kullanılmasını temsil eder. Anlama, alınan veri ile başlar. Alınan veri, anlam iletilene kadar sesler, kelimeler, cümlecikler, cümleler, metinler olarak organizasyonun başarılı aşamaları olarak analiz edilir. Anlama ise bir tür çözümleme süreci olarak görülür. Dinleyicinin bir dildeki anlamsal ve dilbilgisel yeterliliği, parçadan bütüne işlemin temelini sağlar. Girdi, bilinen kelimeler için taranır ve dilbilgisel bilgi, cümlelerin öğeleri arasındaki ilişkiyi çalışmak için kullanılır. Clark & Clark (1977) bu süreci şöyle özetlemektedir:

1. Dinleyiciler, ham konuşmayı alır ve çalışan hafızada fonolojik temsili tutarlar.
2. Fonolojik temsili, içeriğini ve görevini belirleyerek öğelere ayırmaya teşebbüs ederler.
3. Her bir öğeyi belirler ve sonrasında önermelerin hiyerarşik bir temsili devamlı inşa ederek vurgulanan önermeleri yapılandırırlar.
4. Bir öğe için önermeleri belirleyince, çalışan hafızada onları saklı tutar ve bazı durumlarda fonolojik temsilin kaydını silerler. Bununla ilgili aşağıdaki örnek verilebilir:

Elif size şunları söylemektedir: “Bu sabah işe giderken otobüste yanımda oturan kişi, İstanbul’da bir döner lokantasını işlettiğini söylüyordu. Öyle görünüyor ki, bunu yapmak şuan çok popüler.”

Parçadan bütüne işlemi kullanarak bu cümleyi anlayabilmek için bu cümleyi zihinsel olarak öğelerine ayırmak gerekir. Buna “bölümleme” denir. Bu söylemin temel anlamını vurgulayan bölümler aşağıdaki gibidir:

- Bu sabah
- işe giderken otobüste yanımda oturan kişi
- İstanbul’da bir döner lokantasını işlettiğini
- söylüyordu
- öyle görünüyor ki,
- bunu yapmak
- şuan
- çok popüler.

Bölümleme işlemi sırayla aşağıdaki sözlerin ifade ettiği önermeleri belirlemeye yardımcı olur:

- Otobüsteydim.
- İşe gidiyordum.
- Yanımda bir kişi oturuyordu.
- Konuştuk.
- Bana bir döner lokantasını işlettiğini söyledi.
- Döner lokantası, İstanbul’daydı.
- Bunu yapmak şuan çok popüler.

Dinleme sonrasında akılda kalan, başlangıçta duyulan biçimler değil sadece bu anlam parçalarıdır. Kişinin dilbilgisi bilgisi, uygun parçaları bulmaya yardımcı olur ve konuşmacı ise tonlama ve duraklamalarla bu süreçte dinleyiciye yardımcı olur. İşitilen küçük parçaların tekrarı ile dinlediğini anlama meydana gelir (Richards, 2008: 4). Parçadan bütüne işlemlerde dinleme metninde yer alan her bir detay önemlidir ve

detayların birleştirilmesi ile dinleme metni bir anlam kazanır. Bu sebeple öğrencilerin metinde yer alan her detayı anlaması gerekmektedir.

3.3.4. Parçadan Bütüne İşlemin Öğretilmesi

Parçadan bütüne metinlerin işlenmesinde, öğrencilerin geniş bir kelime bilgisine sahip olmaları ve cümle yapısını bilmeleri gerekir. Parçadan bütüne işlemeyi geliştiren alıştırmalar öğrencilere aşağıdakileri yapmada yardımcı olur:

- İşlenilen girdiyi akılda tutma,
- Kelime ve cümlecik ayrımını fark etme,
- Anahtar kelimeleri fark etme,
- Bir söylemde anahtar geçişleri fark etme,
- Cümlelerdeki anahtar öğeler arasındaki dilbilgisel ilişkiyi fark etme,
- Kelime ve cümle yapılarını belirlemek için vurgu ve tonlamayı kullanma

(Richards, 2008: 5). Bu alıştırmalar genelde yapılan davranışın farkında olunması ile alakalıdır.

Geleneksel sınıflarda birçok dinleme etkinliği öncelikle parçadan bütüne işleme odaklanır. Bu etkinlikler şöyle sıralanabilir: dikte etme, cümle tamamlama, bir metinden sonra çoktan seçmeli soruları kullanma, yakın ve ayrıntılı tanımayı gerektiren benzer etkinlikler ve girdinin işlenmesi. Geleneksel sınıflarda, dinleyicinin anlamasını gerektiren her şeyin girdide var olduğu düşünülür (Richards, 2008: 5). Parçadan bütüne işlemlerin gerçekleşmesinde öğrencilerin hatırlama, anlama ve uygulama gibi alt düzey bilişsel basamaklarda davranış gerçekleştirmesi beklenir.

Sınıfta parçadan bütüne dinleme becerilerini geliştiren görevlere örnekler dinleyicilerin aşağıdakileri yapmalarını gerektirir (Richards, 2008: 6):

- Bir söylemde zamirlerin neyi kast ettiğini belirlemek,
- Bir söylemde zaman terimini fark etmek,
- Olumlu ve olumsuz cümleleri ayırt etmek,
- Bir söylemde var olan kelimelerin sırasını fark etmek,
- Cümle işaretlerini belirlemek,
- Bir konuşma metninde geçen anahtar kelimeleri belirlemek,

- Bir konuşma metnindeki yardımcı fiilleri belirlemek.

Öğrenenler, parçadan bütüne işlem becerilerini geliştirmek için şu stratejileri uygulayabilirler:

İşitilen kelimeleri tekrarlamak, dinlenenleri önceden bilinen kelimelerle ilişkilendirmek, yapı için dinlemek, tonlamaları ve duraklamaları kelimeler ve kalıpları parçalara ayırmak için kullanmak, bütün kelimeler için dinlemek, durumları ayrıntılardan yola çıkarak birbirinden ayırmak, tek tek tüm kelimeleri dinlemek ve anlam yerine sesleri dinlemek (Bacon, 1992b). Metnin anlamından ziyade daha çok kelimelerin ya da cümleciklerin biçimine odaklanan parçadan bütüne işlemler metinde verilen mesajın irdelenmesine yardımcı olmaz.

Parçadan bütüne işlemin geliştirilmesi için Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10'da bazı örnekler sunulmuştur (Richards, 2008: 6-7):

Örnek 1: Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin olumlu ve olumsuz cümleleri ayırt edebilmesidir.

Tablo 8. Parçadan Bütüne İşlemde Örnek 1

Öğrenciler aşağıdaki cümleyi duyar	Öğrenciler aşağıda verilen cevaplardan birini seçer
Bu güzel bir elbise.	Evet Hayır
Bu iyi bir araba değil.	Evet Hayır
Bu çay sıcak değil.	Evet Hayır
Bu yemek gerçekten çok lezzetli.	Evet Hayır

Kaynak: Richards, 2008.

Örnek 2: Bu etkinliğin amacı, cümlede vurgulanan kelimeyi belirlemek ve vurgulanan kelimenin cümleyi hangi bakımdan etkilediğini bulmaktır. Vurgulanan kelimeler italik yazılmıştır.

Tablo 9. Parçadan Bütüne İşlemde Örnek 2

Öğrenciler aşağıdaki cümleyi duyar	Öğrenciler vurgu odağını belirler
Bankanın şubesi <i>bugün</i> kapalı.	Zaman Yer
Müze, <i>Pazar günleri</i> açık mı?	Zaman Yer
<i>İstanbul</i> 'a yarın gideceğim.	Zaman Yer
Leyla bugün <i>okula</i> gelmedi.	Zaman Yer

Kaynak: Richards, 2008.

Örnek 3: Bu etkinliğin amacı, anahtar kelimeleri belirlemektir.

Tablo 10. Parçadan Bütüne İşlemde Örnek 3

Öğrenciler aşağıdaki cümleyi duyar	Öğrencilerin görevleri			
Yaşadığım şehir, güzel bir şehirdir çünkü kumsala çok yakın ve kırsal alanda yapabileceğiniz birçok aktivite var.	Bu kelimelerden hangilerini duydunuz? Duyduğunuz kelimeleri söyleniş sırasına göre numaralandırınız.			
	Kelimeler	Evet	Hayır	Sıralama
	Kumsal			
	Yaşadığım şehir			
	Okul			
	Market			
	Güzel			
	Kırsal alan			

Kaynak: Richards, 2008.

3.3.5. Bütünden Parçaya İşlemler

Bütünden parçaya işlemler, bir mesajın altındaki anlamı anlayabilmek için ön bilgileri kullanma olarak tanımlanmaktadır. Parçadan bütüne işlemler dilden anlama yönelirken, bütünden parçaya işlemler anlamdan dile yönelir. Bütünden parçaya işlem için gerekli arka plan bilgisi, söylemin konusu, durumsal veya bağlamsal bilgi veya olayların ve onlar arasındaki ilişkilerin genel bir yapısı hakkındaki şemalar veya planlar biçimindeki bilgi ile ilgili olabilir (Richards, 2008: 7). Büyük resimden detaylara inmek olarak da tanımlanabilir (Bacon, 1992b). Dinleyicinin bağlamdan çıkardığı anlamla ilgilidir. Dinleyicinin konu ile ilgili bilgisi ve geçmişi bütünden parçaya işlemlerin yürütülmesinde kendisine yarar sağlar.

Örneğin, aşağıdaki ifadeye nasıl cevap verilebileceğini düşünün:

“Dün gece, haberlerde Türkiye’de çok büyük bir depremin meydana geldiğini duydum”. *Deprem* kelimesini fark ettiğimizde, cevaplanmasını istediğimiz birtakım sorular üretiriz:

- Deprem tam olarak nerede meydana geldi?
- Tam olarak büyüklüğü nedir?
- Çok fazla zarar verdi mi?
- Çok sayıda insan yaralandı mı veya öldü mü?

Bu ve buna benzer sorular, duyduğumuz her türlü söylemi anlamada bize yol gösterir ve sorulara cevap olarak söyleneni dinlemeye odaklanmamızı sağlar.

Örneğin, bir çalışanın bir sabah ofisteki iş arkadaşına aşağıdaki cümleyi söylediğini düşünün:

“Bu öğleden sonra dişçiye gideceğim.” Bu söylem, dinleyicide dişçiye gitmeyle ilgili bir şemayı etkinleştirir. Bu şema, aşağıdaki boyutlarda organize edilebilir:

- Bir yer (diş hekiminin ofisi, hastane, vb.)
- Katılımcılar (diş hekimi, hasta, diş hekiminin asistanları, vb.)
- Hedefler (kontrol veya dolgu yaptırmak, vb.)
- Prosedürler (iğne, çekme, durulama, vb.)

Bu çalışan ofise döndüğünde, iş arkadaşı ile arasında aşağıdaki konuşma geçebilir.

- “Ee nasıldı?”
- “İyi geçti, hiçbir şey hissetmedim.”

Konuşmacı ve dinleyici “dişçiye gitme” şemasını paylaştıkları için ziyaretin detaylarını konuşmaya ihtiyaç duyulmadı. Minimum seviyedeki bilgi, katılımcıların ne olduğunu anlamaları için yeterlidir. Dünyayla ilgili bilgilerimizin çoğu, belirli durumlar, bu durumlarda karşılaşılabileceğimizi umduğumuz insanlar, onların hedeflerinin ne olduğu ve bu hedefleri genel olarak nasıl başardıkları ile ilgili bilgiyi içerir. Buna benzer olarak, binlerce konu ve kavramla, çağrışım yaptırdıkları anlamlarla ve diğer konular ve kavramlarla ilgili bilgimiz vardır. Nesneler, kavramlar ve olaylar hakkındaki ön bilgileri belirli bir söyleyişe uygulamada, genellikle bütünden parçaya doğru ilerlenir. Duyulan gerçek söylem, beklentileri doğrulamada ve ayrıntıları doldurmada kullanılır (Richards, 2008: 7-8). Zihindeki şemalar, çağrışımlar, bağlamla ilgili tahminler bütünden parçaya işlemlerin gerçekleşmesinde yol gösterici olmaktadır.

Örneğin, “İyi şanslar” ifadesinin her bir durum için getirilen arka plan bilgiye göre, anlamı değişmektedir. “İyi şanslar” ifadesinin anlamını aşağıdaki her bir cümleye verilen bir cevap olarak anlamının nasıl değişeceğini düşünün (Richards, 2008: 8):

- “Dişçiye gideceğim”.
- “İş görüşmesine gideceğim”.

“Bugün okulda sınavım var”.

3.3.6. Bütünden Parçaya İşlemin Öğretilmesi

Bütünden parçaya işlemeyi gerektiren alıştırma­lar aşağıdakilerin yapılmasını içerir (Richards, 2008: 9):

- Bir söylemin şemasını oluşturmak için anahtar kelimeleri kullanmak,
- Metnin geçtiği ortam hakkında çıkarım yapmak,
- Katılımcıların rolleri ve hedefleri hakkında çıkarım yapmak,
- Neden veya etkiler hakkında çıkarım yapmak,
- Bir durumun belirtilmemiş detayları hakkında çıkarımda bulunmak,
- Konu veya durumla ilgili soruları tahmin etmek.

Aşağıdaki etkinlikler, bütünden parçaya dinleme becerilerini geliştirmektedir:

- Öğrenciler dinlemeyi umdukları konu hakkında birtakım sorular üretir ve soruların cevaplanıp cevaplanmadığını öğrenmek için dinlerler.

- Öğrenciler, öğrenmeyi çok istedikleri şeyler veya önceden bildikleri bir konu hakkında bir liste yaparlar, sonrasında metni dinler ve karşılaştırma yaparlar.

- Öğrenciler, bir konuşmada geçen bir konuşmacının bölümünü okur, diğer konuşmacının bölümünü tahmin eder, sonra dinler ve karşılaştırma yaparlar.

- Öğrenciler, bir konuşmada geçen anahtar kelimelerin bir listesini okur, sonra hangilerinden bahsedildiğini öğrenmek için dinlerler.

- Öğrenciler, bir hikâyenin bir bölümünü dinler, hikâyenin sonunu tamamlar sonra yeniden dinler ve sonunu karşılaştırırlar.

- Öğrenciler, gazete başlıklarını okur, ne olduğunu tahmin eder sonrasında tüm gazete metnini dinler ve karşılaştırma yaparlar (Richards, 2008: 10). Bu etkinliklerin temelinde verilen bilgiler ışığında diğer bilgilerin tahmin edilmesi yatar.

Bir dinleme dersinde parçadan bütüne ve bütünden parçaya işlemleri birleştirme:

Gerçek hayatta dinlerken hem parçadan bütüne hem de bütünden parçaya işlemler genellikle bir arada meydana gelir (Tabak ve Göçer, 2014). Birinin diğerinden daha üstün gelmesinin derecesi, dinleyicinin konu ve metnin içeriği ile olan aşinalığına, bir metindeki bilginin yoğunluğuna, metin türüne ve dinleyicinin dinleme amacına

bağlıdır. Örneğin, deneyimli bir aşçı, radyoda bir şefin bir yemek tarifini kendi tarifiyle karşılaştırmak için dinleyebilir. Bunun için kafasında tam bir şema bulunmaktadır ve benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarmak için dinler. Bu aşamada, daha çok bütünden parçaya işlemlerden yararlanır. Ancak, aynı radyo programını dinleyen bir aşçı adayı, tarifi not etmek için her aşamayı belirlemeye çalışarak daha dikkatli bir şekilde dinleyebilir. Bu durumda ise parçadan bütüne işlemler daha çok gereklidir. Tipik bir ders, dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç bölümlük bir sıradan oluşur ve parçadan bütüne ve bütünden parçaya işlemleri birbirine bağlayan etkinlikleri içerir. Dinleme öncesi aşaması, ön bilgileri etkinleştirme, tahminlerde bulunma ve anahtar kelimeleri incelemeyi içeren etkinlikler ile öğrencileri hem bütünden parçaya hem de parçadan bütüne işlemlere hazırlar. Dinleme sırası aşaması, seçici dinleme, ana fikir için dinleme, sıralamayı gerektiren alıştırmalar ile anlamaya odaklanır. Dinleme sonrası aşaması genel olarak anlamayla ilgili cevabı içerir ve bir konu hakkında öğrencilerin görüşlerini belirtmesini gerektirebilir. Ancak, öğretmen ve dinleyiciler metinleri veya metinlerin parçalarını detaylı bir şekilde inceleyip öğrencilerin takip edemediği bölümlere odaklanırlarsa dinleme sonrası aşama parçadan bütüne odaklı olabilir. Bu son aşama öğrencilerin işleyemediği veya fark edemediği kısaltılmış kelimeler, bileşik kelimeler, eksiltmeler ve sözlü söylemin diğer özelliklerini öğrencilerin fark etmesini sağlayan metnin mikroanaliz bölümlerini içerebilir (Richards, 2008: 10). Kısacası, dinleme etkinlikleri bir dinleme dersi boyunca yapılacaksa parçadan bütüne ve bütünden parçaya işlemler uygun zamanda işe koşularak dinleme derslerinde bir bütünlük sağlanabilir.

Rost (2011), dinleme için beş tane öğretilebilir stratejiye vurgu yapmıştır. Bu stratejilerin dinlemede, başarı ile ilişkili olabileceklerini belirtmiştir. Sözel olarak iletişime geçmek için öğrenenlerin fonolojik stratejilerden de yararlanması gerekir. Rost'un (2011), vurguladığı dinleme stratejileri şöyledir:

- 1) Dinleme öncesinde bilgiyi veya fikirleri tahmin etme,
- 2) Bağlamdan çıkarım yapma,
- 3) Anlamayı izleme,
- 4) Açıklama isteme,
- 5) Duyulan şeyle ilgili kişisel cevap sağlama.

Bir dinleme dersine dinleme stratejilerini yerleştirmenin diğer bir yolu ise aşağıdaki etkinliklerin bir döngüsünü içermektedir. Goh & Taib'in (2006) önerdiği bir dinleme dersindeki üstbilişsel sıralama Tablo 11'deki adımları içermektedir:

Tablo 11. Bir Dinleme Dersine Ait Üstbilişsel Stratejilerin Kullanıldığı Etkinlikler

1. Adım: Ön-dinleme etkinliği
İkişerli gruplar halinde öğrenciler, dinleyebilecekleri olası kelimeleri ve kelime gruplarını tahmin ederler. Tahminlerini not alırlar. Bazı kelimeleri ana dillerinde yazabilirler.
2. Adım: İlk dinleme
Öğrenciler metni dinlerken, doğru tahmin ettikleri kelimeleri veya kelime gruplarını (yazdıkları ana dildeki kelimeleri de) daire içine alır veya altını çizerler. Ayrıca, duydukları yeni bilgileri de not ederler.
3. Adım: İkili süreç-temelli tartışma
İkişerli gruplar halinde, öğrenciler şimdiye kadar anladıklarını karşılaştırır ve bu anlamaya nasıl vardıklarını birbirlerine açıklarlar. Öğrenciler, karışıklık ve uyuşmazlık yaratan bölümleri belirlerler ve ikinci dinlemede özel ilgi gerektirecek bölümleri not ederler.
4. Adım: İkinci dinleme
Öğrenciler, karışıklık ve uyuşmazlık yaratan bölümleri dinler ve duydukları herhangi yeni bilgiyi not ederler.
5. Adım: Tüm sınıf süreç-temelli tartışma
Öğretmen, öğrencilerle onların rapor ettikleri stratejileri tartışmadan önce anlamayı doğrulamak için bir tartışmaya liderlik eder.

Kaynak: Richards, 2008.

Tablo 11'e göre üstbilişsel stratejilerin kullanıldığı bir dinleme dersi beş adımdan oluşabilir. Buna göre, “ön dinleme etkinliği” olarak adlandırılan birinci adımda, öğrencilerin ikişerli gruplar halinde dinleyebilecekleri kelimeleri tahmin edip yazarlar. “İlk dinleme” olan ikinci adımda metni dinleyip doğru tahminlerini belirler ve yeni bilgileri not ederler. “İkili süreç temelli tartışma” olan üçüncü adımda ikişerli gruplar halinde anladıklarını tartışır. “İkinci dinleme” olarak adlandırılan dördüncü adımda öğrenciler ikinci kez dinleyerek karışıklık yaratan yerlere odaklanırlar. “Tüm sınıf süreç-temelli tartışma” olan son aşamada ise öğrencilerin kullandıkları stratejileri tartışır.

3.4. VANDERGRIFT VE GOH'UN DERLEDİĞİ DİNLEME STRATEJİLERİ

Vandergrift & Goh (2012) çalışmalarında kendi önceki çalışmalarından ve literatürden yararlanarak dinleme stratejilerini Tablo 12'deki gibi derlemişlerdir (O'Malley & Chamot, 1990; Vandergrift, 1997; Goh, 2002b; Oxford, 2003):

Tablo 12. Vandergrift ve Goh’a Göre Dinleme Stratejileri

1. Planlama: Bir dinleme görevini tamamlamak için ne yapılması gerektiği konusunda farkındalık geliştirmek, bir görevin başarıyla tamamlanmasına engel olabilecek zorlukların üstesinden gelmek için uygun bir eylem planı ve/veya uygun beklenmedik durum planları geliştirmek.	
İleri Organizasyon: Beklenen dinleme görevinin amaçlarının açıklığa kavuşturulması ve/veya bununla başa çıkmak için stratejiler önermek.	Örnekler: Ne yapmamız gerektiğini okudum. Öğretmenin soracağı soruları düşünmeye çalışıyorum. Dinleme ödevimi hazırlamam için iki ayım var.
Öz-yönetim: Bir dinleme görevini başarıyla tamamlamaya yardımcı durumları anlamak ve bu durumların varlığı için düzenleme yapmak.	Örnekler: Yabancı dili anlamak için yoğunlaşmaya çalışıyorum. Her şeyi bir kenara koyup söylenen şeye yoğunlaşıyorum. Daha fazla odaklanmaya ihtiyacım var.
2. Dikkate Odaklanma: Dikkat dağıtıcı şeylerden kaçınıp farklı şekillerde işitsel girdiyi dinlemek veya dinleme gelişimi için bir plan oluşturmak.	
Yönlendirilmiş Dikkat: Dinleme görevine genel olarak katılmak ve dikkat dağıtıcı şeyleri es geçmek, dinlerken dikkati sürdürmek.	Örnekler: Gerçekten iyi dinliyorum. Tanıdığım kelimeleri seçebiliyorum. Planımı gerçekleştirmek için odaklanmaya çalışıyorum.
Seçici Dikkat: Görevin anlaşılmasına ve tamamlanmasına yardımcı olan durumsal detaylar veya dil girdisinin belirli yönlerini dinlemek.	Örnekler: Anahtar kelimeler için dinlerim. Sıfatlara özellikle dikkat ediyorum. “Ayrıca” kelimesini duyduğum için bu kelimedenden sonra gelecek kelimelere de yoğunlaşıyorum.
3. İzleme: Kişinin bir görev sırasındaki anlayışını veya performansını kontrol etmek, doğrulamak veya düzeltmek.	
Anlamayı İzleme: Yerel düzeyde anlamayı kontrol etmek, doğrulamak veya düzeltmek.	Örnekler: Duymadığım bir kelime var. Hmmm.. Gözleri koruyan bir şey.. ya da başka bir şey, hatırlayamıyorum. Aslında bu anlamı biliyorum fakat bu kelime, bu cümlede bana anlamlı gelmedi.
Çifte Kontrollü İzleme: İkinci kez dinlerken görev boyunca sözlü metin üzerinden kontrol etmek, doğrulamak veya düzeltmek.	Örnekler: Sonraki cümleleri dinleyebilseydim, doğru cevaplayabilirdim. Sabah hava güneşli, bu anlamlı gelmiyor çünkü öncesinde soğuk olduğundan bahsedilmişti.
4. Değerlendirme: Bütünlük, mantıklılık ve doğruluk gibi içsel ve dışsal ölçülere karşı dinlediğini anlamayı veya bir dinleme planının çıktılarını kontrol etmek.	
Performans Değerlendirme: Görevin tamamının uygulanması hakkında karar vermek.	Örnekler: Ne kadar yakınım? (yüksek sesli düşünme raporunun sonunda) Mmm.. kendime diyordum ki.. doğru tahmin ettim mi? Kaşlarımız gözlerimize gelen ultra-viyole ışınlarını nasıl koruyabilir? Sanırım önceden bildiklerim anlamamı etkiliyor.
Strateji Değerlendirmesi: Strateji kullanımı hakkında karar vermek.	Örnekler: Kelimelerin tek tek tercüme edilmesi noktasında çok fazla yoğunlaşmıyorum çünkü sonrasında birçok kelimemiz oluyor ve bunların nasıl bir anlam oluşturduklarını bilmiyorsunuz.

Tablo 12 (Devam). Vandergrift ve Goh’a Göre Dinleme Stratejileri

Problem Belirleme: Görevin hangi parçasının hala tamamlanması gerektiğini veya hangi bölümün çözüme ihtiyacı olduğunu belirlemek.	Örnekler: Tamam, hatalıyım bu yüzden daha dikkatli olmaya ve neler olduğunu anlamaya ihtiyacım var. Neyi kaçırdığımı ve yeniden nasıl yakalayacağımı düşünmem gerekiyor. Sadece aklımdaki kelimeleri hatırlıyorum, örneğin kelimenin nasıl telaffuz edildiği gibi ya da öğretmenin onu ne zaman yeniden söylediğini.
Yerine Geçme: Bir dinleme görevini tamamlamak için alternatif yaklaşımlar, düzenlenmiş planlar veya farklı kelimeler veya kelime gruplarını seçmek.	Örnekler: Bu tarz dinleme bana yardımcı olmadı. Onun yerine şuan video kayıtlarını izliyorum. Çok fazla çeviri yapmayı bırakmam gerekiyor, belki bunun yerine daha fazla tahmin etmeliyim. Bazen ana dilimde dinlediğim cümleyi kafamda tekrar etmem gerekiyor ancak İngilizcede bunun için zamanım yok ve daha büyük bir resim hakkında düşünmem gerekiyor.
5. Çıkarımda Bulunma: Bir dinleme göreviyle ilgili tanınmayan dil öğelerinin anlamlarını tahmin etmek için metindeki veya bağlamdaki bilgiyi kullanmak, içeriği ve sonuçları tahmin etmek veya eksik bilgiyi doldurmak.	
Dilbilimsel Çıkarımda Bulunma: Bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmek için söylemdeki bilinen kelimeleri kullanmak.	Örnekler: Cümledeki diğer kelimeleri kullanırım. Kelimenin anlamını bağlamda düşünmeye ve tahmin etmeye çalışırım. Bildiğim diğer kelimelerle ilişkilendirmek için kelimelerin sesini kullanırım.
Ses ve Dilötesi Çıkarımda Bulunma: Bir söylemde bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmek için ses tonlamasını veya dil ötesi özellikleri kullanmak.	Örnekler: Sanırım, ses tonlamasını bir ipucu olarak kullanıyorum.
Hareketsel Çıkarımda Bulunma: Bir konuşmacı tarafından kullanılan bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmek için yüz ifadelerini, vücut dilini ve el hareketlerini kullanmak.	Örnekler: Vücut dilini okumaya çalışırım. Yüzündeki ifadeyi okumaya çalışırım. Öğretmenin el kol hareketlerinden yararlanırım.
Dil Dışı Çıkarımda Bulunma: Bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmek için sözlü bir metinde veya cevap kâğıdında konuşmacılar arasındaki ilişkileri ve arka plandaki sesleri veya somut durumsal işaretleri kullanmak.	Örnekler: Sorunun istediği bilgi türünün temelinde tahminde bulunuyorum.
Parçalar Arasında Çıkarımda Bulunma: Anlamı tahmin etmek için metnin farklı parçalarından bilgileri kullanmak.	Örnekler: Başlangıçta yarış demesinden dolayı, belki o at yarışıdır.
6. Ayrıntılandırma: Metnin dışından veya konuşma bağlamından önceki bilgileri alarak kullanma ve bireyin metnin yorumunu süslemek için metinden veya konuşmadan kazanılan bilgi ile onu ilişkilendirmek.	
Kişisel Ayrıntılandırma: Önceki deneyimlere kişisel olarak atıfta bulunmak.	Örnekler: Sanırım büyük bir piknik veya aile toplantısı var, eğlenceli gibi duruyor.
Akademik Ayrıntılandırma: Akademik durumlardan elde edilen bilgiyi kullanmak.	Örnekler: Bunu sınıftaki telefon konuşmalarından biliyorum. Bu kelimeyi daha önce çalıştığımız bir konu ile ilişkilendirdim.

Tablo 12 (Devam). Vandergrift ve Goh’a Göre Dinleme Stratejileri

Sorgulayan Ayrıntılandırma: Mantıksal olasılıkları beyin fırtınası yaparak dünya bilgisi ve soruların birleşiminden yararlanmak.	Örnekler: 61 ile ilgili bir şey, 61. Lokanta, belki de bu bir adres. Mmm sanırım dairesi hakkında bir şeyler söyledi. Dairesindeki tadilat çalışmaları gibi bir şey, galiba eve yeni taşındı.
Yaratıcı Ayrıntılandırma: Bir olay örgüsü kurgulamak veya bir olay hakkında yeni olasılıklar geliştirmek.	Örnekler: Burada bir şeyi tanıtıyormuş gibi geldi, ancak ne olduğunu çözemiyorum, atletlerden biri gibi, sanki bir kişiyi tanıtıyor.
Görsel Ayrıntılandırma: Bilgiyi temsil etmek için zihinsel veya gerçek resimleri veya görselleri kullanmak.	Örnekler: Bildiğim kelimeleri zihnimde görselleştiriyorum. Sonra zihnimdeki resimlerin sıralamasında eksik resmin yerini dolduruyorum.
7. Tahminde Bulunma: Mesaj ve içerikler hakkında tahminlerde bulunmak.	
Küresel Tahmin: Metindeki ana fikri veya genel içerikleri tahmin etmek.	Örnekler: Bu cümleyi anlayabilirim çünkü develer hakkında bir şeyler biliyorum. Daha fazla şey söylemeyeceksen de hala ne söyleyeceğini bilebilirim.
Yerel Tahmin: Metindeki belirli parçaların detaylarını tahmin etmek.	Örnekler: Çünkü ilk cümlede hörgüç geçiyordu, belki sonraki cümle hörgücün ne işe yaradığı ile ilgili veya deveye sağladığı yarar ile ilgilidir.
8. Bağlamsallaştırma: Dinlemeye hazırlanmak veya anlamaya yardımcı olmak için belirli bir içerikte duyulanı yerleştirmek.	
Dilbilimsel Bağlamsallaştırma: Duyulan bir kelimeyi veya kelime grubunu, kelimenin daha önce görülen çevresiyle ilişkilendirmek.	Örnekler: Kelimenin tam anlamını bilmiyorum fakat kelimeyi yolda diye hatırlıyorum. Teorik olarak mı? Bu bir teori ile mi ilgili?
Şematik Bağlamsallaştırma: Bir ipucunu uzun süreli hafızada bazı gerçek bilgilerle ilişkilendirmek.	Örnekler: Ve son cümle, “Yiyecek depolayabilir”di ve bu devenin sırtında olan bir şey. Kelimeyi ve tüm cümleyi bilmememe rağmen önceki cümleyi ve anlamını ilişkilendirebilirim.
9. Yeniden Düzenleme: Anlamaya, depolamaya ve geri almaya yardımcı olan biçimleri aktarmak.	
Özetleme: Bir dinleme görevinde sunulan dilin ve bilginin zihinsel ve yazılı bir özetini yapmak.	Örnekler: Anahtar noktaları hatırlayıp onları zihnimde işledim. Hmm burada ne olmuştu? Soruları cevaplamak için her şeyi organize ettim.
Tekrarlama: Bir dinleme görevini yerine getirirken bir dil öbeğini (bir kelime veya kelime grubu) tekrar etmek.	Örnekler: Kelimleri dışımdan söyleyerek tekrar ederim.
Gruplama: Ortak davranışlara göre gruplamaya dayanarak bilgileri hatırlamak.	Örnekler: Aynı şekilde söylenen kelimeleri birbiri ile ilişkilendirmeye çalışıyorum. Kelimleri fark edebileceğim parçalara ayırıyorum.
Not Alma: Bir dinleme görevinin performansını artırmak için kısaltılmış şekilde sözel, grafiksel veya rakamsal biçimde kelimeleri ve kavramları not etmek.	Örnekler: Kelimleri not ediyorum. Not ettiğim zaman anlamı aklıma geliyor.

Tablo 12 (Devam). Vandergrift ve Goh’a Göre Dinleme Stratejileri

10. Dilbilimsel ve Öğrenme Kaynaklarını Kullanma: Duyulanları anlamlandırmak için kişinin ilk diline veya ek dillere güvenmek veya dinledikten sonra öğrenme kaynaklarına danışmak.	
Çeviri: Bir dilden ana dile fikirleri nispeten sözlü bir biçimde yorumlamak.	Örnekler: İçindeki bir ses çeviri yapıyor.
Transfer: Bir dildeki bilgiyi (aynı kökenli kelimeler gibi) diğer dilde dinlemeyi kolaylaştırmak için kullanmak.	Örnekler: Kelimleri İngilizceyle ilişkilendirmeye çalışırım. Diğer dillerdeki bilgilerimi kullanırım: Almanca’yı anlamak için İngilizceyi; Fransızca’yı anlamak için Portekizceyi kullanırım.
10. Dilbilimsel ve Öğrenme Kaynaklarını Kullanma: Duyulanları anlamlandırmak için kişinin ilk diline veya ek dillere güvenmek veya dinledikten sonra öğrenme kaynaklarına danışmak.	
Tümevarım/Tümdengelim: Hedef dili anlamak için öğrenilmiş veya bireyin kendisinin geliştirdiği kuralları bilinçli bir şekilde uygulamak.	Örnekler: Konuşmanın bölümleri gibi kelime türleri hakkındaki bilgilerimi kullanırım. Bence o bir zarf veya fiil... Bence bu cümle çok önemli değil.
Kaynak Sağlama: Sözlükleri, ders kitaplarını veya önceki çalışmaları içeren hedef dil hakkında elde edilebilir referans bilgi kaynaklarını kullanmak.	Örnekler: Sanırım sadece dinlemeye devam edip o kelimeyi hatırlarım ve sonrasında sözlüğe danışacağım fakat bu noktada durmayacağım.
11. İşbirliği: Anlamayı, dil kullanımını ve öğrenmeyi iyileştirmede başkalarıyla çalışarak onlardan yardım almak.	
Açıklama Arama: Dil ve/veya görev hakkında açıklama, doğrulama, yeniden söyleme veya örnekler istemek.	Örnekler: Öğretmene soracağım. Tekrarlamasını isteyeceğim.
Ortak Görev Yapılandırması: Bir problemi çözmek veya bir öğrenme görevini kontrol etmek için konuşmacıdan farklı olarak başka biriyle çalışmak.	Örnekler: Mary ile dinleme derslerinde görevleri birlikte yerine getirmeyi seviyorum. Zor kısımları anlamak için konuşup birbirimize yardım ediyoruz. Dinleme becerisini nasıl geliştireceğimi diğer öğrencilerden öğrendim.
12. Duyguları Yönlendirme: Birisinin duygularını takip etmek ve olumsuz duygulara izin vermemek.	
Kaygıyı Azaltmak: Bir dinleme görevini yerine getirmek için bireyi daha yeterli hissettiren zihinsel teknikleri kullanarak kaygıyı azaltmak.	Örnekler: Kendimi sakinleştirmek için komik bir şey düşünürüm. Şimdi uygulamaya koyduğum strateji rahatlamak, sinirlenmemek ve devam etmek.
Öz-Tesvik: Bir dinleme etkinliği sırasında veya onun bitiminde öz konuşma ile kişisel motivasyon sağlamak ve kendini ödüllendirmek.	Örnekler: Kendime herkesin herhangi bir problem yaşıyor olabileceğini söylüyorum.
Duygusal Sıcaklığı Ölçmek: Olumsuz duyguların çoğunu olumlu hale dönüştürmek amacıyla duygular hakkında bilgi sahibi olmak ve duygularla iletişime geçmek.	Örnekler: Anlamadığım için çıldırıyorum. Dinlerken kendimi sakinleştiriyorum.

Kaynak: Vandergrift & Goh, 2012: 277-284.

Tablo 12’de oniki adet dinleme stratejisi (planlama, dikkate odaklanma, izleme, değerlendirme, çıkarımda bulunma, ayrıntılandırma, tahminde bulunma,

bağlamsallaştırma, yeniden düzenleme, dilbilimsel ve öğrenme kaynaklarını kullanma, işbirliği ve duyguları yönlendirme) açıklamaları ve örnekleriyle birlikte yer almaktadır.

4. DİNLEME VE KONUŞMA BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Dinleme ile konuşma becerisi arasında doğrudan bir ilişki olduğu gerçeği yadsınamaz çünkü iletişimi sağlayan diyaloglar birden fazla kişi arasında geçmekte ve dinlediğini anlayabilen kişiler karşındakilere anlamlı cevap verebilmektedirler. Dinleme gerçekleşmezse konuşma sekteye uğrar ya da mantıklı bir şekilde gerçekleştirilemez. Dinleme becerisini geliştirememiş kişilerin konuşurken de problem yaşamaları olasıdır. Dinleme, konuşma becerisinin ön koşulu konumundadır. Akademik açıdan düşünüldüğünde ise sınıf ortamında öğrencilerin öğretmenin yönergeleri doğrultusunda uygulamaları gerektiği gibi yapmaları ve etkin bir şekilde etkinliklere katılıp başarılı bir şekilde görevleri tamamlamaları için öncelikle öğretmeni etkili bir şekilde dinlemeleri gerekmektedir.

Öğretmenler, sözlü iletişimin temellerini ortaya çıkaracak şekilde dinleme aktivitelerini konuşma ile birleştirmelidir. Dikkatli dinleme olmadan konuşma amacını yitirir ve sonuç olarak konuşma becerisi kazanılamaz. Dinleme ve konuşma birbirine bağlıdır ve birbirini düzenler. Konuşma yoluyla dinlemeyi güçlendirmek ve dinleme yoluyla konuşmayı geliştirmek önemlidir. Öğrencilerin, anladıklarını sentezlemek için duydukları materyali yeniden anlatmaları ve tartışmaları gerekir. Bu şekilde, dinlemeyi düzgün bir şekilde konuşmayla birleştirmeyi öğrenirler. Bunu yapabilen öğrenciler, duruma karşı pasif tepkilerinin üstesinden gelebilir ve yavaş yavaş tepki verdiklerinde kendilerini güvende hissetmeyi öğrenirler. Bunun gerçekleşmesi için gerçekten etkileşimli bir dinleme dersi gereklidir. Öğretmen/öğrenci ve öğrenci/öğrenci değişimleri, katılımcıların iletişim sürecinde dinleme yaklaşımlarını ve becerilerini pekiştirebilecekleri fikir alışverişi fırsatları olarak vurgulanmalıdır. Dinleme-okuma, dinleme-yazma ve dinleme-konuşma gibi çeşitli etkinliklerle öğrenciler dil becerilerini güçlendirmenin yanı sıra ilgilerini keskinleştirir ve öğrenme verimliliklerini artırmak için motivasyonlarını yükseltirler (Gilakjani & Ahmadi, 2011). Ayrıca ilgilerini çekebilecek farklı konulardaki dinleme metinleri ile dinlemeye odaklanabilirler.

Sınıf içerisinde kullanılan dinleme materyalleri ve yapılan etkinlikler, öğrencilerin genel, belirli veya ima edilmiş anlamlı sözlerin farkına varmalarını ve eylemde bulunmalarını sağlar. Bu etkinlikler şunları içerir; sıralama, doğru-yanlış

anlama, resim belirleme, özetleme, dikte edileni yazma ve etkili dinleme stratejilerini geliştirmek için tasarlanmış etkinlikler, vb. “Ayırt Edici” dinleme olarak adlandırılan dinlemenin bazen kullanılmasına (işitsel uyarıyı fark etmek için dinleme, vb.) rağmen, genellikle bu dinleme sürecinde başlangıç aşaması olarak görülür. Ayırt edici dinlemede kullanılan etkinliklerin son hedefi anlamadır. Dinlemenin odağında anlama olduğunda, genelde kullanılmayan etkinlikler, girdide meydana gelen kelimelerin, söz diziminin ve ifadelerin doğru fark edilmesi ve hatırlanmasını gerektiren etkinliklerdir. Bu etkinlikler şunları içerir; dikte etme, boşluk doldurma ve konuşma ve yazılı metin arasındaki farklılıkları belirleme, vb. Bu gibi etkinlikler genelde teşvik edilmez çünkü bu dinlemeler anlamdan (bütünden parçaya dinleme) ziyade kelimeleri (parçadan bütüne dinleme) dinlemeye odaklıdır (Richards, 2008: 14). Bütünden parçaya işlemler ise metnin genel çerçevesini anlamaya odaklanır.

Dinlemeyi anlama odak noktası olduğunda, dinlemeyi öğretme yaklaşımını çok az kişi sorgulayabilir. Ancak yabancı dil öğretiminde dinleme için önerilen diğer önemli bir rol ise onun yabancı dil edinimini kolaylaştırıcı rolüdür. Schmidt (1990), dil öğreniminde bilincin rolüne dikkat çekmiş ve özellikle öğrenirken “fark etme”nin önemini vurgulamıştır. Schmidt’e (1990) göre, girdi hakkında bir şey fark edilmediği sürece, duyulan veya anlaşılan girdiden herhangi bir şey öğrenilemez. Girdinin özelliklerinden haberdar olmak, yeni dilbilimsel özelliklerin öğrenenin dil yeterliliği ile birleşme sürecindeki ilk aşamayı tetikleyebilir. Slobin (1985), ana dil öğreniminde şöyle belirtmiştir: Dil üretimini şekillendiren tek dilbilimsel materyaller, yeterli düzeyde fark edilebilecek ve hafızada kaydedilebilecek çocuğun dikkatini çeken konuşma bölümleridir. Schmidt (1990), dinlerken “girdi” (öğrenenin duyduğu şey) ve “algılanan girdi”yi (öğrenenin fark ettiği ve girdinin bir parçası olan kısmı) birbirinden ayırmaktadır. Dil gelişiminde, sadece girdi temel olarak hizmet vermektedir. Ancak, dil gelişiminin olabilmesi için girdinin özelliklerinin fark edilmesinden daha fazlasının olması gerekir.

Öğrenen, yeni dilbilimsel maddeleri kendi repertuarı ile birleştirmeyi yani sözel üretimde kullanmayı denemek zorundadır. Bu ise şu süreçleri içermektedir; yeniden yapılandırma, karmaşıklıkla ve çıktı üretme. VanPatten’e (1993) göre, yeniden yapılandırma; algılanan girdinin gelişme sistemine birleştirilmesine aracılık eden süreçlerdir. Algılanan girdinin içselleştirilmesi yalnızca ayrı veri parçalarının biriktirilmesi olmadığından, verinin bir şekilde yerleşmesi gerekmektedir ve bazen

belirli bir veri setinin yerleştirilmesi, sistemin geri kalan kısmında değişikliklere yol açmaktadır. Karmaşıklık ve çıktının üretilmesi; öğrenenin var olan ortak dilin üstesinden gelemediği çıktıyı üretmeye ihtiyacı olduğu bağlamlarda meydana gelmektedir (Richards, 2008: 15). Öğrenen, yeni dile maruz bırakılmalı ve bu sayede çıktıyı üretebilme gereksinimi doğmalıdır.

Diğer bir deyişle, öğrenenlerin yeni fark edilen dil biçimlerini kullanmak için deneme yapmalarını gerektiren etkinliklere katılmaları gerekmektedir. Böylece, yeni öğrenilen maddeleri, dilbilimsel repertuarları ile birleştirebilirler. Bunu yapmak için ilk önce şu iki durumu birbirinden ayırt etmek gerekir. Bunlar; anlamanın sadece uygun öğretimsel bir hedef olduğu durumlar ve anlama ile dil ediniminin uygun bir odak noktası olduğu durumlardır. İlk durumlarda, dinlerken istenilen bilginin çıkarıp alınması dinlemenin temel odağıdır. Buna örnek olarak şunlar verilebilir; dersleri, sunumları vb. dinlemek. İkinci durum ise bir dinleme dersi, genel bir İngilizce dersinin bir parçası olabilir veya bu dinleme dersi bir konuşma dersi ile bağlantılı olabilir ve bu gibi durumlarda hem anlamak için dinleme hem de dil edinimi için dinleme yabancı dil öğretiminin merkezindedir. Dinleme metinleri ve materyaller ilk olarak anlamanın temelinde, ikinci olarak dil ediniminin temelinde kullanılabilir. Kullanılan dinleme metinleri, konuşma etkinliklerinin temeli olarak kullanılır. Fark edilen etkinlikler ile yeniden yapılandırma etkinliklerinden yararlanılır. Dinleme görevlerini konuşma görevleri ile birleştirmek, dilin farklı iletişimsel bağlamlarda nasıl kullanıldığını göstermek adına öğrencilere fırsatlar sağlar. Daha sonrasında, öğrenciler önceden dinleme metninde yer alan bazı dil öğelerini kullanarak alıştırmayı yapmış olurlar (Richards, 2008: 16-18). Dinleme becerilerini geliştirmek hem dersi anlamak hem de dil gelişimini sağlamak için öğrenenlere katkılar sunar.

Dil ediniminde dinleme için iki parçalı bir döngüden oluşan öğretim etkinlikleri sınıf stratejileri olarak sunulabilir. Bu etkinlikler aşağıda verilmiştir:

1. Fark edilen etkinlikler: Bu etkinlikler, anlama etkinliklerinin temeli olarak hizmet eden dinleme metinlerini çevirmeyi ve onları dil farkındalığının temeli olarak kullanmayı içerir. Örneğin, öğrenciler bir kaydı aşağıdakileri gerçekleştirmek için yeniden dinleyebilirler:

- Duydukları ve metnin yazılı hali arasındaki farklılıkları belirlemek,
- Boşluk doldurma alıştırmalarını tamamlamak,

- Metinden alınan cümle parçalarını tamamlamak,
- Metinde yer alan ifadeler listesinden girdileri kontrol amaçlı işaretlemek.

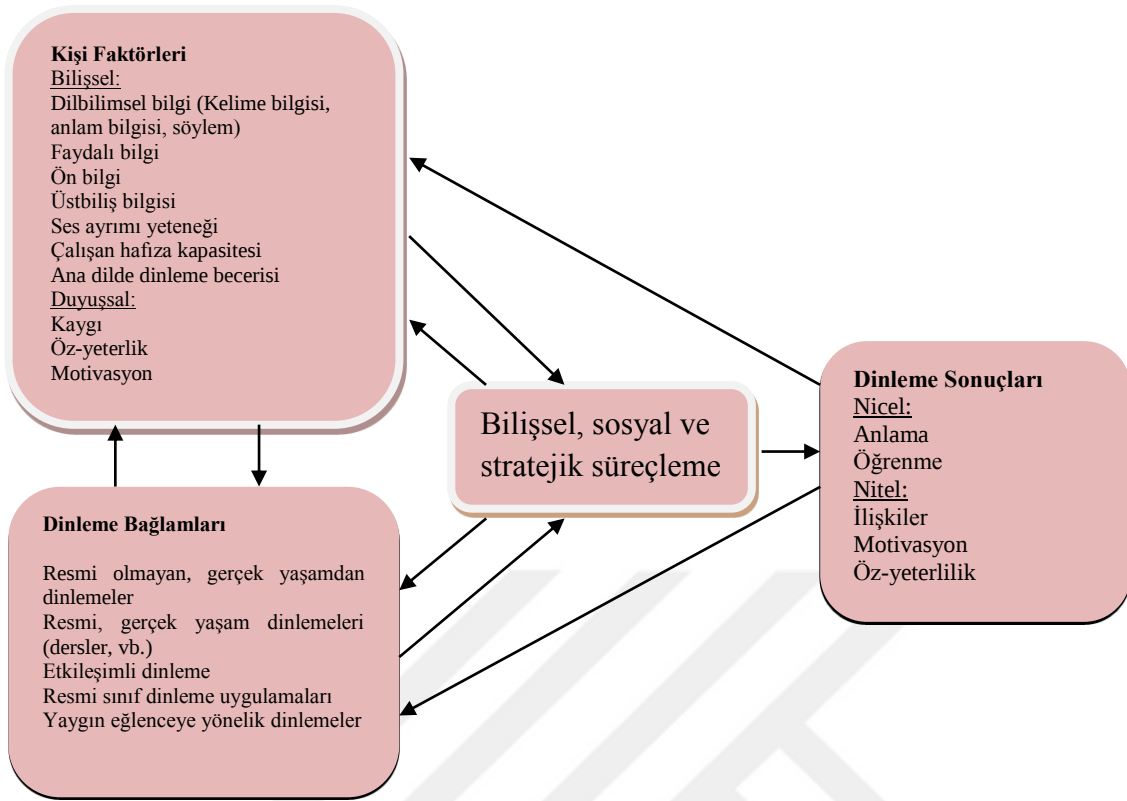
2. *Yeniden yapılandırma etkinlikleri*: Dinleme metninden seçilmiş maddelerin üretken kullanımını içeren sözlü veya yazılı görevlerdir Bu etkinlikler şunları içerir;

- Karşılıklı konuşma metinlerinde yazılı metinleri ikiye bölünmüş gruplar halinde okumak,
- Metinde yer alan ifadelerin ve diğer dilbilimsel maddelerin kullanımını gerektiren yazılı cümle tamamlamalarını içeren etkinlikler,
- Metindeki maddeleri birleştiren diyalog alıştırmaları,
- Metindeki anahtar dili kullanmayı gerektiren rol canlandırmaları.

5. BAŞARILI DİNLEMİYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Yabancı dil öğrenirken dinlemeyi etkileyen birçok faktörün olduğu tahmin edilmektedir ancak nedensel bir ilişkinin olduğunu kanıtlayan çok az araştırma bulunmaktadır. Imhof & Janusik (2006), çalışma süreçlerinin sistem modelini benimseyerek işitsel bilgi işleme ve dinleme sürecinin bir çerçevesini ortaya koymuşlardır. Bu model, kişi ve bağlamla ilgili faktörler, süreç ve sonuçlar olmak üzere birbirinden bağımsız üç aşamadan oluşur. Bu model, dinleme yapısını daha iyi anlamak için yararlı bir buluştur. Bireysel faktörler, dinleme bağlamı ve farklı süreçler arasındaki ilişkileri daha net bir şekilde görselleştirmeye yardımcı olur. Şekil 1’de görüldüğü üzere kişi faktörleri, dinleme bağlamının süreçleri (süreçleme kalitesi) ve sonuçları (anlama, öğrenme veya öz-yeterlik gibi duyuşsal faktörler) birbirlerini etkileyebilen bütünleşmiş bir sistemdir. Tam tersi bir şekilde sonuç (anlama veya yanlış anlama gibi), dinleme sürecini (öz-yeterlilik duygusu, vb.) ve dinleyicinin süreçlemede sonraki girdisinin ileriki çabalarını etkileyen faktörler üzerinde etkili olabilir. Dinleme sonuçlarının nitel boyutları (anadilini konuşan anlayışlı bir kişi ile ilişki geliştirmek, motivasyon, vb.), dinleyicinin bir konuşmacıya gösterdiği dikkat seviyesini ve anlayışın çabasını (uygulanan stratejiler) belirtebilir (Vandergrift & Goh, 2012: 58). Kişi faktörleri, dinleme bağlamları ve dinleme sonuçları bilişsel, sosyal ve stratejik süreçleme açısından birbirleriyle bağlantılıdır.

Şekil 1. Dinlemenin Sistemler Modeli



Kaynak: Vandergrift & Goh, 2012.

Şekil 1’de görüldüğü üzere, kişi faktörleri bilişsel ve duyuşsal olarak ikiye ayrılmaktadır. Bilişsel faktörler, dilbilimsel bilgi, faydalı bilgi, ön bilgi, üstbilgi bilgisi, ses ayrımı yeteneği, çalışan hafıza kapasitesi ve ana dilde dinleme becerisini kapsamaktadır. Duyuşsal faktörler ise kaygı, öz-yeterlik ve motivasyon gibi faktörlerden oluşmaktadır. Dinleme bağlamları ise resmi olmayan, gerçek yaşamdan dinlemeler, resmi olan ve gerçek yaşam dinlemeleri, etkileşimli dinlemeler, sınıflardaki dinleme uygulamalarından ve yaygın eğlenceye yönelik dinlemelerden oluşmaktadır (Vandergrift & Goh, 2012: 58).

Vandergrift & Baker (2015), çalışmalarında yabancı dilde dinleme becerisine etki eden faktörleri incelemişlerdir. Bu faktörler şöyle sıralanabilir; anadilde dinleme becerisi, anadilde ve hedef dilde kelime bilgisi, genel beceriler (çalışan hafıza ve işitsel ayırt etme) ve üst bilişsel farkındalıktır (stratejilerin kullanımı). Analizler, birçok değişkenin yabancı dilde dinleme becerisiyle anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Daha belirgin dil becerilerine (ana dilde ve hedef dilde kelime bilgisi) yön veren genel becerilerin oldukça önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Üstbilişin, yabancı dilde dinleme becerisi üzerine dolaylı bir etkisi bulunmuştur. Üstbilgi ve ana dilde kelime bilgisinin birlikte yabancı dilde kelime bilgisi üzerine doğrudan etkileri bulunmaktadır ve yabancı

dilde kelime bilgisinin ise yabancı dilde dinleme becerisi üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır (Oxford, 2017: 291). Buna göre, bilişsel faktörlerden olan kelime bilgisinin dinleme becerisinin gelişimi üzerinde ve başarıda diğer faktörlere göre oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Rubin (1994), çalışmasında ikinci dil öğrenenlerin dinlediğini anlamalarını etkileyen beş faktör grubundan bahsetmektedir. Bunlar, metin özellikleri, konuşmacının özellikleri, görev özellikleri, dinleyici özellikleri ve süreç özellikleridir. Dinleyici özellikleriyle ilgili olarak incelenen faktörler genel dil yeterliliği, kelime bilgisi, dinleme stratejisi kullanımı, üst bilişsel farkındalık, çalışan hafıza ve işlem hızıdır (Wang & Treffers-Daller, 2017). Bu durumda, başarılı dinlemeyi etkileyen faktörler arasında bilişsel, duyuşsal faktörler ve dinleme bağlamları yanı sıra metin, konuşmacı ve görev özellikleri de yer almaktadır.

6. BİLİŞ

Broadbent (1958), bilişin çoğunun ardışık bir dizi işleme aşamasından oluştuğunu savunmuştur. Bir uyarıcı sunulduğunda, temel algısal süreçler meydana gelir ve bunu ilk algısal işlemenin bazı ürünlerini kısa vadeli bir bellek deposuna aktaran dikkatli süreçler izler. Bundan sonra prova, kısa dönemli bellek deposunda bilgilerin korunmasına hizmet eder ve bilgilerin bir kısmı uzun süreli bir bellek deposuna aktarılır. Bilgiyi işleme süreci ile ilgili fikirlerin çoğu, insan bilişinin bilgisayarların işleyişine benzediği görüşünden kaynaklanmıştır. Herb Simon'un (1980) ifade ettiği gibi, "bilgisayarlar ve insan sinir sistemleri gibi farklı sistemler tarafından kullanılan bilgi süreçlerinin ortaklığını on yıl önce tartışmak gerekli olabilirdi ancak bu ortaklığın kanıtı artık çok kuvvetli" (Eysenck & Keane, 2000: 2). Bilgisayarın işleyişine benzeyen bilgiyi işleme sürecini anlayabilmek için insanlar çeşitli modeller geliştirmişlerdir.

Matematiksel modeller, bilgi işleme paradigmasının ortaya çıkmasından çok önce deneysel psikolojide kullanılmıştır (örneğin, IQ testinde). Bu modeller tahmin yapmak için kullanılabilir ancak genellikle açıklayıcı bir bileşeni eksiktir. Örneğin, üç tane trafik ihlali yapmak araba sigortası için bir kişinin riskli olup olmadığının iyi bir göstergesidir fakat nedeni açık değildir. Bilişsel bilimde geliştirilen hesaplama modellerinin en önemli faydalarından biri, bir olgu için hem açıklayıcı hem de tahmine dayalı bir temel sağlayabilmeleridir (Eysenck & Keane, 2000: 5). Bu temellere dayalı modeller, bilgi işleme paradigmasını güçlendirmektedir.

Dil muhtemelen insan bilişine özgüdür. Dilin evrimsel tarihi hakkında pek bir şey bilinmese de beynin hangi bölgelerinin dilbilimsel işlemlerle meşgul olduğu hakkında bazı şeyler bilinmektedir. Genelde ses çıkarma, kaudal orta beyindeki evrimsel olarak daha eski çağrı sistemlerine bağlıyken, insanlarda neokorteks de onu kontrol eder. Birincil işitme korteksinin yanındaki sol temporal loblar fonetik kodları depolar. Sol yarım kürede birkaç perisylvian alanları, sözdizimsel, biçimsel, sesbilimsel ve anlamsal bilgileri analiz eder ve sentezler (Hardcastle, 2007: 298). Böylelikle, konuşma ve sonrasında dil ortaya çıkar.

Kelimeleri tanımak, duyulan şeylerden (parçadan bütüne işleme) veya dilbilimsel bağlamdan (bütünden parçaya) alınan kavramlardan kaynaklanan veri odaklı süreçlerden kaynaklanıyor olabilir. İkincisi, kısmen sesbirimsel iyileştirme etkisinden türetilir; burada bağlam, eksik bir cümlemin kısımlarını doldurmak (dolayısıyla geri yüklemek) için kullanılır, duyarlılık ve yanıt yanlılığı etkileri nedeniyle oluşur. Başka bir deyişle, duyulan sinyaller ve bağlam hakkında sağlanan ek bilgiler nedeniyle olur. Bütünsel ipuçları aynı zamanda kelime tanımaya da yardımcı olur (yani bir kelimeye vurgu, tonlama, vb. gibi ipuçları) ve dudak okumanın da kelime tanımada bir rolü vardır (Brown, 2007: 40). Dili anlama süreci incelendiğinde, aşağıdaki noktalar önem kazanmaktadır:

- Bir cümlemin en basit kısmı ele alınır ve ardından ifadeye yeni kelimeler eklenir.
- Paralel süreçler çalışır ve anlambilimsel ve dil bilgisi ile sınırlandırılır. Bu nedenle, bunların analizleri eşzamanlıdır.
- Kısa süreli hafıza, dili sınırlı bir kapasitede depolar ve işler. Bu nedenle, dilin anlaşılmasında bireysel farklılıklar vardır çünkü insanların kısa süreli hafıza kapasitelerinde bireysel farklılıklar bulunmaktadır.
- Konuşma üretimi, dört seviyeli işlemeyi ve bu seviyelerin (anlamsal) en yüksek seviyesinde materyalin yayılma aktivasyonunu içerir. Bu nedenle hatalar oluşur çünkü yanlış öğeler bazen doğru olanlardan daha kolay etkinleştirilir.
- Öngörücü ve ısrarlı hatalar en yaygın olarak dil üretiminde ortaya çıkar (kelimeler gerekenden önce veya sonra söylenir).

- Genel anlam, soyut kelimelerin işlenmesine ve daha sonra temel kelime biçimlerinin seçilmesine yardımcı olur, ardından heceler derlenir, konuşma sesleri hazırlanır ve ardından gerçek kelime üretilir (Brown, 2007).

Doğru konuşma algısı, tahmin edilebileceğinden daha karmaşık bir başarıdır çünkü kısmen dil saniyede 12 sesbirime (temel konuşma sesleri) kadar bir hızda konuşur. Şaşırtıcı bir şekilde, dakikada 50-60 sese kadar yapay olarak hızlandırılmış konuşma anlaşılabilir. Normal konuşmada, sesbirimler üst üste gelir ve bir konuşma bölümü üretmenin sonraki bölümün üretimini etkilediği ortak eklemlenme (eşsesletim) meydana gelir. Doğrusallık sorunuyla ilgili bir diğer sorun da “değişmezlik sorunu”dur. Bu, sesbirim gibi herhangi bir konuşma bileşeni için ses modelinin değişmez olmaması nedeniyle ortaya çıkar. Aksine, kendisinden önceki ve sonraki ses veya seslerden etkilenir. Bu özellikle ünsüzler için geçerlidir çünkü ses kalıpları genellikle bir sonraki sesli harfe bağlıdır. Konuşma tipik olarak birkaç sessizlik dönemiyle sürekli değişen bir ses modelinden oluşur (Eysenck & Keane, 2000: 336). Dinleme ile bu üretilen sesler anlam kazanır ve konuşma anlaşılıp gerektiğinde karşılık verilerek iletişim meydana gelir.

6.1. ÜSTBİLİŞ

Bir öğrencinin sahip olduğu bilişsel bilgi, belli bir öğrenme işinin gerektirdiklerini, bir görevin tamamlanması için gerekli olan yetenekleri ve var olan stratejilerin bilgisini içerir (Neuenhaus, vd., 2011). Biliş ötesi kavramı, öğrenme ile ilgili bilişsel süreçte aktif kontrolü içeren üst seviye düşünme becerilerini kapsar. Bu öğrenme etkinlikleri; verilen bir ödevin yapılmasını planlama, anlamayı gözlemleme, bir ödevin bitimine kadar olan süreci değerlendirme gibi etkinlikler olup bunlar biliş ötesinin doğasında vardır. Biliş ötesi ya da bilişsel farkındalık, başarılı bir öğrenmede önemli bir rol oynar (Livingston, 2003). Böyle bir farkındalık öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini sorgulamayı, önceki öğrenmeleri değerlendirmeyi ve sonraki öğrenmeler için öncekilerden dersler çıkarmayı gerektirir.

Bilişsel farkındalık veya düşünmeyle ilgili düşünme eylemi, öğrenenlerin düşüncelerini kontrol etme ve kendi öğrenmelerini düzenleme yeteneği anlamına gelmektedir. Yabancı dil öğrenirken dinlemede bilişsel farkındalığın önemli bir rolü bulunmaktadır. Anlama ve yabancı dil öğrenimi alanlarında araştırmacıların vardığı ortak kanı, bilişsel farkındalığın düşünmeyi ve anlamayı artırdığı yönündedir

(Vandergrift & Goh, 2012: 5). Üstbiliş, öğrenenlerin kendi genel akademik güçlükleri ve zayıflıkları hakkındaki, belirli bir görevin gerektirdiklerini karşılamak için uyguladıkları bilişsel kaynakların ve öğrenme süreçleri ve sonuçlarını en iyi şekilde kullanmak için verilen görevlerin nasıl düzenleneceği ile ilgili bilginin farkındalıklarını ifade eder (Wang & Treffers-Daller, 2017). Üstbilişsel farkındalık başarıyı mümkün kılar ve akademik olarak kişinin gelişimini olumlu yönde etkiler.

Flavell (1979) tarafından önerilen üstbilişsel bilginin ilk modeli, üstbilişin üç alanını sunar. Bunlar üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler ve üstbilişsel stratejilerden oluşmaktadır. Üstbilişsel bilgi, kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkında birikmiş genel bilgisinden oluşurken, üstbilişsel deneyimler, kişinin kendi anlayışına veya performansına ilişkin hisler veya değerlendirmeler olarak görev performansı sırasında ortaya çıkar. Yabancı dil öğrenimi alanında, iyi dil öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde kullandıkları stratejilerle üstbilişin önemi ortaya çıkmıştır. Bu dil öğrenme stratejileri üç ana tür altında kategorize edilir: üstbilişsel, bilişsel ve sosyo-duyuşsal. Üstbilişsel stratejiler, kişinin kendi anlayışını değerlendirmesini, önceki bilgileri düzenlemesini ve dil öğrenme sürecini izlemesini içerir. Bilişsel stratejiler, tekrarlama, kaynak bulma, gruplama ve tümdengelim/tümevarım gibi öğrenme materyaliyle uğraşırken kullanılan mekanik becerilerdir. Sosyo-duyuşsal stratejiler, öğrencilerin hedef dili kullanmadaki etkililiklerine ilişkin algılarına ve duygusal tutumlarının düzenlenmesine (örneğin bir öğrenme görevindeki kaygı veya motivasyona) atıfta bulunur (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 2003; Chamot, 2004).

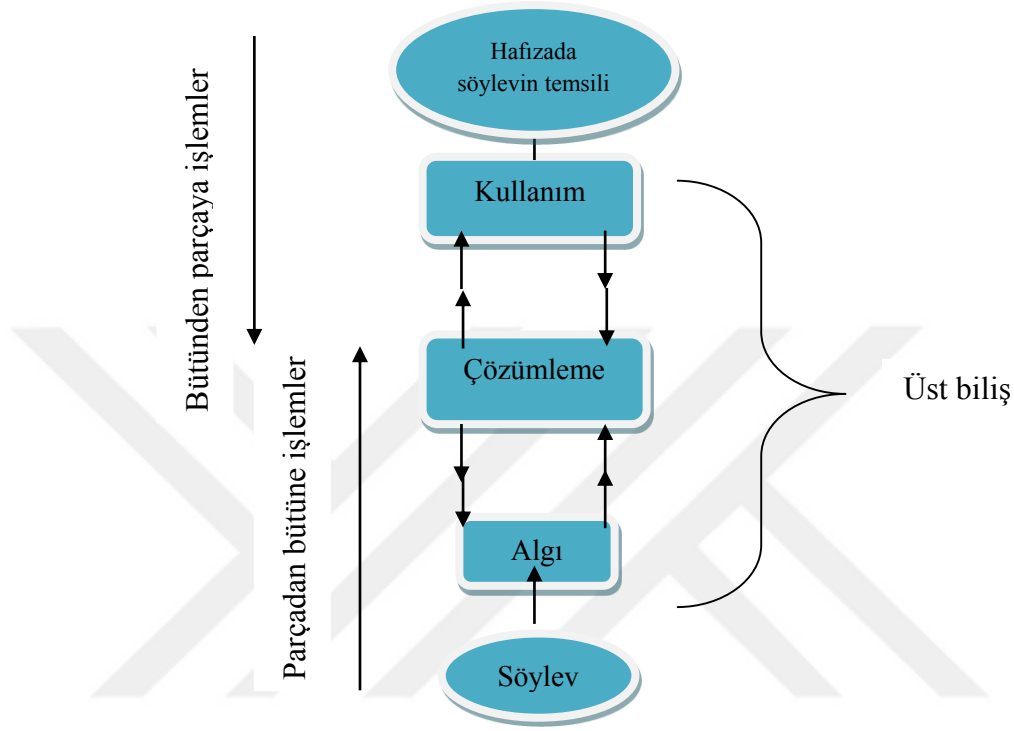
6.1.1. Dinlemede Bilişsel Süreçler

İşitsel ayırt etme ve bilginin depolanıp geçici olarak değiştirildiği çalışan hafıza karmaşık bilişsel sistemlerde önemlidir. Yabancı dilde dil becerisi için çalışan hafızanın en önemli iki özelliği; o esnada işlenen sesler hakkındaki bilgiyi kaydeden seslendirme döngüsü ve bilgi akışını kontrol eden ve olası dikkat dağıtan şeylere rağmen odağını koruyabilen merkezi yürütmedir. Yabancı dilde, dinlediğini anlama sürecinde rol oynayan bilişsel süreçler şöyledir:

- 1) Bütünden-parçaya ve parçadan-bütüne işlemler
- 2) Kontrollü ve otomatik işlemler
- 3) Algı, çözümleme ve kullanım
- 4) Üstbiliş

Bu süreçler, dinleyicilerin dinleme eylemi sırasında ne yaptıklarını, bunu etkili bir şekilde nasıl gerçekleştirdiklerini ve bu süreçleri nasıl düzenlediklerini tanımlar. Hızlı ve otomatik bir dinlemede ve dinlediğini anlamada bu bilişsel süreçlerin arasındaki ilişkiler Şekil 2’de gösterilmiştir (Vandergrift & Goh, 2012: 17).

Şekil 2. Dinlemede Bilişsel Süreçler Arasındaki İlişki



Kaynak: Vandergrift & Goh, 2012.

Şekil 2’de bu süreçlerin ne birbirinden ayrı olduğu ne de doğrusal bir çizgide yer aldığı görülmektedir. Süreçler arasında gidip gelen oklar, her seviyede bilişsel sürecin birbirini etkilediğini göstermektedir. Aslında, bu süreçlerin paralel olarak işlediği tamamen otomatik ve akıcı bir dinlemede, bu olgu çok hızlı bir şekilde meydana gelmektedir. Yeni bir konuşma işlendiğinde, süreçler eş zamanlı olarak oluşur (Vandergrift & Goh, 2012: 23). Dinlediğini anlama sürecinde bütünden parçaya ve parçadan bütüne işlemlerden gereken durumlarda yararlanır. Her ikisinin de farklı amaçları ve kullanım yerleri vardır.

6.1.1.1. Bütünden-Parçaya ve Parçadan-Bütüne İşlemler

Dinlediğini anlama süreçlerinde esas olan, bütünden parçaya ve parçadan bütüne işlemlerdeki ayrımı, her bir sürecin bir mesajın var olan yorumuna uyguladığı bilgi türünü ve bu süreçler arasındaki etkileşimi anlamaktır. Parçadan bütüne işlemler, mesajı yorumlamak için ses akışını anlamlı parçalara ayırmayı içerir. Bu oldukça mekanik bir

süreçtir. Dinleyiciler, bu süreçte ses akışını bölümlere ayırır. Elde ettikleri birikimlerden, hedef dille ilgili bölümler hakkındaki görüşlerini (bireysel sesler veya sesbirimler) ve alt bölümler (vurgu, ton ve ritim gibi dil tonlamasının çeşitleri) aracılığıyla anlamı yapılandırır. Dinleyiciler, yavaş yavaş sesbirimlerden kelimelere doğru sonrasında anlamın daha geniş birimlerine (tam cümleler ve söylemin daha geniş parçaları) ilerleyerek anlam inşa ederler. Çözümleme şifresi olarak görülen bu dinleme bölümünde anlama süreci, dinleyicinin önceki bilgisinin minimum katkısıyla ses akışındaki bilgi ile başlar (Vandergrift & Goh, 2012: 18). Dinleyiciler, sesleri kelimelere, öbeklere ve cümlelere dönüştürerek yapısal bir analiz etme süreci ile meşgul olurlar (Richards, 1990). Dinleyiciler, öncelikle hedef dilin fonolojik bilgisinden (sesbirimler, vurgu, tonlama ve sözlü üretimi kolaylaştırmak için konuşmacıların yaptığı diğer ses ayarları), sözcüksel bilgiden ve sözdizimsel bilgiyi (dilbilgisi) içeren dilbilimsel bilgiden yararlanırlar. Tek başına kullanıldığında bu yaklaşım yeterli olmamaktadır çünkü dinleyiciler ses akışına yetişemezler (Vandergrift & Goh, 2012: 18). Parçadan bütüne işlemler sürecinde dinleyici dinlemenin teknik kısmıyla ilgilenir ve önceki bilgilerini katmadan dinlediğini analiz etmeye çalışır.

Diğer yandan bütünden parçaya işlemler, öncelikle mesajı yorumlamak için içeriğin ve önceki bilginin uygulanmasını içerir. Bütünden parçaya işlemleri kullanan dinleyiciler, mesajı anlamlandırırken kavramsal bir çerçeveyi etkinleştirmek için dinleme olayının veya bir dinleme metni konusunun içeriği hakkındaki bilgilerini kullanırlar (Richards, 1990). Dinleyiciler, dinleme görevinde farklı türdeki bilgiyi uygulayabilirler. Bu bilgiler şunları kapsamaktadır; ön bilgi (dünya ile ilgili bilgi veya deneyimlerden elde edilen bilgi), faydalı bilgi, hedef dille ilgili kültürel bilgi ve söylem bilgisi (metinlerin türleri ve bu metinlerdeki bilginin nasıl organize edildiği). Bu bilgi türleri, şemalar şeklinde dinleyicinin uzun süreli hafızasında kaydedilir. Yorumlama süreci olarak görülen bütünden parçaya işlemler bölümünde, anlama dinleyicinin metinde yer alan bilgiler hakkındaki beklentisiyle ve ses akışını anlamak için uygun bilgi kaynaklarının sonraki uygulamaları ile başlar. Tek başına kullanıldığında, bu yaklaşım da yeterli değildir çünkü dinleyiciler gereken ön bilgiye sahip olmayabilirler ya da mesajı doğru yorumlamak için konuşmacının o konudaki bakış açısını paylaşmayabilirler (Vandergrift & Goh, 2012: 18). Bütünden parçaya işlemleri yürütebilmek için dinleyici ön bilgilerine güvenerek bu bilgileri harekete geçirebilmeli ve önceden zihninde yer alan şemalardan yararlanabilmelidir.

Aslında, bütünden-parçaya ve parçadan-bütüne işlemler nadiren birbirinden ayrı yürütülür. Dinleyicinin bu işlemlerden birini diğerinden daha fazla kullanması, dinleme amacına göre değişir. Bir ürünün ücreti veya trafik işaretleriyle ilgili belirli bir ayrıntıyı doğrulama ihtiyacı olan dinleyici, belirli bir olayın nasıl gerçekleştiğini anlamaya çalışan bir dinleyiciye göre parçadan-bütüne işlemlerle daha çok meşgul olur. Bilişsel süreçlerle ilgili yapılan araştırmalar, yabancı dil öğrenen dinleyicilerin, bu iki işlemi kendi avantajlarına, dinleme amaçlarına, öğrenenin özelliklerine (dil yeterliliği, çalışan hafızanın kapasitesi, yaş, vb.) ve dinleme metninin içeriğine göre nasıl kullanmaları gerektiğini bilmelerini tavsiye etmektedir (Vandergrift & Goh, 2012: 18-19). Bu süreçlerin etkili kullanılabilmesi ise dinleme stratejilerini kullanmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu aşamada, küçük yaştaki dil öğrenen öğrencilere stratejiler doğrudan öğretilmeli ve bu stratejilerin kullanımı teşvik edilmelidir.

6.1.1.2. Kontrollü ve Otomatik İşlemler

Ana dili dinlerken olduğu gibi dinleme akıcı olduğunda, anlamaya ulaşmak için bilişsel süreç hızlı bir şekilde, bütünden-parçaya ve parçadan-bütüne işlemler arasında hızla gidip gelerek meydana gelir. Yabancı dil öğrenirken başarılı dinleme, dinleyicilerin bu işlemleri (bütünden-parçaya ve parçadan-bütüne) ne derece etkili bir şekilde koordine edebildiğine bağlıdır. Ana dil dinleyicileri bu işlemleri, bireysel kelimelere çok az dikkat vererek otomatik olarak gerçekleştirir. Yabancı dil dinleyicilerinin ise genellikle sınırlı sayıda kelime bilgisi vardır. Bu yüzden, duydukları her şeyi otomatik olarak işleme koyamazlar. Dinleyiciler, yabancı dildeki yeterlilik düzeylerine veya metnin konusunu bilmelerine bağlı olarak girdinin bazı yönlerine bilinçli olarak odaklanmaya ihtiyaç duyabilirler. İçerikle ilgili göze çarpan kelimeler gibi anlamın temel öğelerini seçici olarak dinlemeyi öğrenmeye gereksinim duyabilirler. Dinleyicilerin otomatik olarak işleminden geçiremedikleri şeyler kontrollü işlemlere bırakılmaya maruz kalır. Kontrollü işlemler (otomatik işlemlerin tersi olarak), konuşmanın akışında öğelerin bilinçli olarak işlenmesini ve öğelere bilinçli bir şekilde yaklaşılmasını içerir. Dinleme gibi bilişsel bir yetenek, diğer beceri gerektiren davranışlar gibi uygulama ile otomatikleşmektedir (Vandergrift & Goh, 2012: 19). Kontrollü işlemler, çaba ve dikkat gerektirdiğinden kişi bu süreçleri yürütmeye zorlanır. Mesela ilk kez örgü örmek isteyen bir kişi şişi tutmaya, ipi kontrol etmeye ve örgüyü örmeye dikkatini vermek zorundadır (Bargh, 1997; Tzelgov, 1997). İlk kez bisiklete binmeye başlayan bir çocuğun bisiklete binmek, dengeyi sağlamak, bisikleti

yönlendirmek, ayaklarını kullanarak pedal çevirmek ve hız kazanmak için büyük bir dikkat vermesi gerekir. Bu işlem, bir süre sonra otomatik olarak gerçekleşir ve bu becerilerin farklı öğelerinin koordinasyonuna bilinçli dikkat etmesi gerekmez. (Vandergrift & Goh, 2012: 19). Hayattaki pek çok davranışın veya zihin sürecinin otomatik olduğu bilinmektedir (Bargh, 1997; Tzelgov, 1997). Yürümek, koşmak, zıplamak, merdiven çıkmak gibi birçok fiziki faaliyet ve yakın bir kişinin ismini hatırlayıp onu ismiyle çağırmak, evin yolunu bulmak gibi zihinsel faaliyetler kolay, genelde hatasız ve hızlı bir şekilde yani otomatik olarak gerçekleşir (Bargh, 1997; Tzelgov, 1997). Konuşmada ise otomatik işlemler öncelikle ses ve öğelerine yoğunlaşmayı gerekli kılar.

Otomatik işlemler sürecinde, konuşma dili ses akışının farklı öğelerine bilinçli dikkati gerektirir. Çalışan hafızanın sınırlılıkları ve gelen girdinin hızı sebebiyle, anlamada zorluk yaşanabilir. Gelen girdinin hızını yakalamak kolay olmadığı için kontrollü işlemler bazı durumlarda yeterli olmaz. Sonuç olarak, anlama ya bölünür ya da dinleyiciler anlamadıkları yerleri tahmin etmek amacıyla telafi stratejilerine, yapısal faktörlere ve elde ettikleri diğer ilgili bilgilere başvururlar (Vandergrift & Goh, 2012: 19). Önceki bilgi, deneyim ve yaşıntılardan yararlanan dinleyiciler konuşmacının sonraki söyleyeceklerini tahmin edip elde edilen girdilerle tahminleri karşılaştırıp tahminlerinin doğruluğunu değerlendirirler. Bu aşamada, hafızada yer edinen bilgilerin değeri önemlidir.

Hafıza, anlama sürecinde önemli bir rol üstlenir. Geleneksel olarak, hafıza kavramı iki bölümden oluşur: uzun süreli hafıza ve çalışan hafıza (daha önceden kısa süreli hafıza olarak adlandırılmaktaydı). Uzun süreli hafıza, dinleyicilerin anlamaya çalıştıklarını yorumlamada elde ettikleri bilgi bankasıdır. Bu bilgi bankası, dinleyicinin şema olarak örgütlenen birikimli ön bilgisinden ve deneyimlerinden oluşur. İlgili bir konuyu dinlerken bu uygun şema aktif hale gelir. Uzun süreli hafıza, dinleyicilerin duyduklarının yorumunu şekillendirirken çalışan hafıza bilişsel sürecin etkililiğinde rol oynar ve etkileşimli dinlemede olduğu gibi dinleyiciye uygun bir cevap hakkında düşünmesine izin verir (Engin, vd., 2008). Uzun süreli hafızanın tersine, çalışan hafızanın kapasitesi sınırlıdır ve dinleyiciler bilgi kaybolup yeni bir bilgi işlenene kadar sınırlı sayıda bölümü hafızada tutabilirler. Sesler, kelimelere veya anlamlı daha geniş konuşma bölümlerine ayrılana kadar fonolojik döngüde tutulan bilgi bölümleri birkaç saniyede hafızada kalabilir. Bir dinleyicinin çalışan hafızada ne kadar bilgiyi

tutabileceği, dil yeterliliğine bağlıdır. Dinleyicilerin dil yeterlilikleri arttıkça, anlamlı daha geniş konuşma bölümlerini hafızada tutabilir ve işleyebilirler. Çalışan hafızadaki bilişsel aktivite; planlama, bilgi akışının koordine edilmesi ve uzun süreli hafızadan bilginin geri alınması gibi yüksek seviyedeki etkinlikler için sorumlu bir yürütücü kontrol tarafından yönetilir ve düzenlenir. Dinleyicilere bölümler ne kadar tanıdık gelirse, uzun süreli hafıza daha önceden elde edilen dilbilimsel bilgi ve ön bilgiyi o kadar hızlı destekleyebilir. Bu olguya şöyle bir örnek verilebilir: Yeni bir telefon numarasını işlerken deneyimlenen süreç ile aynı rakamı içeren bireysel bölümlerden oluşan bir cümlede deneyimlenen süreç birbirinden farklıdır. Cümle daha etkili bir şekilde işlenir çünkü bölümler arasındaki bağlar anlamlı ve akılda tutulması daha kolaydır. Uzun süreli hafızada tutulan dilbilimsel bilginin anlamsal ve sözdizimsel parçalarının hızlı bağları vardır. Diğer bir taraftan, telefon numarasındaki rakamların bireysel olarak işlenmesi gerekir çünkü bireysel olarak anlamlı olsa da rakamlar tek bir birleşik birim olarak uzun süreli hafıza için yeni bir bilgidir. Bu telefon numarasıyla ilgili daha fazla deneyim elde ettikçe, uzun süreli hafızada kalıcı olur ve anlamlı bir birim olarak çalışan hafızada işlenir (örneğin, yeni keşfedilmiş bir lokantanın telefon numarası gibi). Telefon numarasını tek bir birim olarak işlemek çalışan hafızada ek bilgiye daha fazla yer bırakır. Böylece, bilişsel sürecin etkililiği artar. Çalışan hafıza ve uzun süreli hafıza arasındaki bağ, başarılı bir dinlemede ve dinlediğini anlamada kritik bir rol oynar. Dinleyiciler, bilgiyi ne kadar çok otomatik olarak işlerlerse, çalışan hafızada yeni bilginin işlenebilmesi için o kadar fazla yer ayrılabilir. Ayrıca, çalışan hafızadaki artan yer dinleyicilere duydukları metnin içeriği hakkında düşüncelerine izin verir ki bu da eleştirel düşünme için gereklidir (Vandergrift & Goh, 2012: 20-21). Otomatik işlemler sürecinin ana dilde kendiliğinden gelişmesine rağmen yabancı dilde böyle bir gelişimin desteklenmesi için dil yeterliliğinin de sağlanması bu süreci kolaylaştırmaktadır.

6.1.1.3. Algı, Çözümleme ve Kullanım

Anderson (1996) tarafından önerilen dili anlamının bilişsel çerçevesi de birbiriyle ilişkili üç aşamadan oluşur. Bu üç aşamalı model, dili anlamının algı, çözümleme ve kullanımdan oluştuğunu öne sunar:

Algısal işleme sırasında, üst bilişsel stratejilerden seçici algı ve yönlendirilmiş algı, çok önemlidir. Algılama işlemi, akustik ve yazılı mesajı kodlama ile yapılır. Dinlemede bu işlem, devam eden konuşma akışından sesbirimleri bölmeyi içerir. Bu

aşamada, birey girdiyle yakından meşgul olur ve sesler yankı belleğinde korunur. Dinleyiciler, dilin ses kategorilerini (sesbirimler), duraksamaları ve akustik vurguları fark etmek amacıyla parçadan-bütüne işlemleri kullanır ve bunları hafızada kaydeder. Dinleyiciler, gelen konuşmayı aşağıdakileri yaparak deşifre ederler:

- 1) Metni dinleyerek (çevredeki diğer sesleri dışlayarak),
- 2) Belirli bir dille ilgili benzerlikleri, duraksamaları ve akustik vurguları not ederek,
- 3) Belirlenen dilin kategorilerine göre bunları sınıflandırarak.

Kelimeleri ayırma sürecinde, bu başlangıç aşamasıdır. Kelimeleri ayırma becerisinin gelişimi, yabancı dil öğrenen kişiler için oldukça zordur. Okuyucular gibi dinleyicilerin kelime sınırlarını belirlemede avantajları yoktur. Vurgu kalıpları, ses düşmeleri ve kısaltılmış biçimler yüzünden kelime sınırlarını belirlemenin zor olduğu zamanlarda, dinleyiciler ses akışını anlamlı birimlere ayırmak zorundadır. Bireysel kelimeleri fark etseler bile, tek başına konuşulduğunda veya yazılı bir şekilde sunulduğunda, dinleyiciler bağlantılı konuşmalarda bu aynı kelimeleri her zaman fark edemeyebilirler. Dahası, kelime ayırma becerileri dile özgüdür ve hayatın erken döneminde elde edilir. Dinleme sürecinde bu özellikler içselleştirilir ve başka bir dili dinlerken ana dilde var olan ayırma stratejileri istemsizce uygulanır. Yabancı dil dinleyicileri tarafından algılama aşamasında belirtilen zorluklar aşağıdaki gibidir (Goh, 2000):

- 1) Kelimeleri fark edememek
- 2) Akan bir konuşmada bölümleri ihmal etmek
- 3) Konuşmanın akışını parçalayamamak
- 4) Bir cümlemin veya mesajın başını kaçırmak
- 5) Dikkat problemleri

Çözümleme sırasında, gruptama ve çıkarım yapma gibi bilişsel stratejiler önemlidir. Bu aşamada, kelimeler bu kelimelerin birleşmiş anlamlarının zihinsel bir temsiline dönüşür. Bu işlem, bir söyleyişin sözdizimsel yapılarına veya anlamaya yardımcı ipuçlarına göre ayrıştırılması ile olur. Bu bölümler, sonra asıl cümlemin anlamsal temsili oluşturmak için yeniden birleştirilir. Bu aşamada, dinleyiciler hafızada kalanların fonetik temsiliini çözümler ve olası kelime adaylarını etkinleştirmeye

başlarlar. Kelime başlangıçları, algısal belirginlik veya sesbirim dizge bilgisi düzenleri (sesbirimlerini sıralamada uygulanan kurallar) gibi ipuçlarına dayalı olarak dinleyiciler çözümlenmiş konuşmayı olası kelime adaylarını yeniden kazanmak için kullanırlar. Bu ipuçlarından bir ya da daha fazlasını kullanarak dinleyiciler, yeni girdi işlenirken bu kelimelerin anlamlı bir temsilini çalışan hafızada kaydetmek için önermeler (bir fikrin soyut temsili) oluştururlar. Çözümlemede, anlam genelde temel ipucudur. Dil yeterliliği geliştikçe, dinleyiciler yapı veya içerikle ilgili olan sesleri hızlıca ve başarılı bir şekilde etkinleştirebilirler ve artan geniş parçacıklarda daha fazla anlamı akılda tutabilirler. İşlev ve içerik kelimelerinin belirlenmesinde, yabancı dil dinleyicileri daha başarılı olmaktadır çünkü içerik kelimeleri anlam taşır ve çalışan hafızanın sınırlılıkları dinleyicilerin seçici olmalarını gerektirir. Dinleyiciler tarafından çözümleme aşamasında belirtilen zorluklar aşağıdaki gibidir (Vandergrift & Goh, 2012: 21-22):

- 1) Duyulanların hızlıca unutulması
- 2) Duyulan kelimelerin zihinsel temsilini oluşturamama
- 3) Önceden kaçırılan bölümler yüzünden sonraki parçaları anlamama

Bu zihinsel temsil, var olan bilgi ile ilgilidir ve uzun süreli hafızada önermeler veya şemalar olarak saklanır. Bu da üçüncü aşama olan “kullanım”ı oluşturur. Kullanım sırasında ise önceki bilgiyi işleme ve kullanma gibi bilişsel stratejiler, anlamaya ve hatırlamaya yardımcı olması bakımından hayatidir. Bu aşamada dinleyici, yorumu tamamlamak ve onu kişisel olarak daha anlamlı kılmak için farklı türde çıkarımlarda bulunabilir veya konuşmacıya cevap vermek üzere zihinsel temsili kullanabilir. Dinleyiciler, sonuçta oluşan anlamlı birimleri, niyet edilmiş veya ima edilmiş anlamları yorumlamak için uzun süreli hafızada bilgi kaynaklarıyla ilişkilendirirler. Bu aşama öncelikle çözümlenmiş konuşmanın parçadan bütüne işlemlerini içerir. Bu aşamanın önemli bir özelliği, dinleyicilerin akıllarında kalanı yorumlamak için dilbilimsel girdinin dışından bilgiyi kullanmasıdır. Faydalı ve ön bilgiyi (uzun süreli hafızada şema olarak kayıtlı) ve dinleme metnindeki alakalı herhangi bir bilgiyi kullanarak dinleyiciler yeni çözümlenmiş bilgiyi işler, hafızadaki önceki bilgileri ve metnin değişim gösteren temsili ile bu yorumu uygunluk için izlerler. Bu aşama sırasında, dinleyiciler metnin ortaya çıkan yorumu veya diyaloguna karşın bir kavramsal çerçeve oluştururlar ve girdinin kelime kelime anlamının ötesine giderler. Akıcı dinleyenler, dilbilimsel girdi ile birikimli ön bilgiyi, anlamı belirlemek için otomatik olarak bağdaştırırlar. Otomatik

süreçler, bir anlam problemi sebebiyle kesintiye uğradığında, dinleme bir problem çözüme etkinliğine dönüşür. Böyle bir anda, dinleyiciler yaptıkları çıkarımları yeniden düşünme gereği duyabilirler. Dinleyiciler tarafından kullanım aşamasında belirtilen zorluklar aşağıdaki gibidir:

- 1) Mesajı değil de kelimeleri anlamak
- 2) Mesajda görünen uyumsuzluklar sebebiyle kafası karışmak

Algı, çözümleme ve kullanım farklı seviyedeki işlemleri temsil eder ve algı bunun en düşüğünü oluşturur. Bu üç aşama birbirleriyle ilişkilidir ve tekrarlama özelliğine sahiptirler. Tek bir dinleme olayı sırasında eş zamanlı olarak meydana gelebilirler. Zamanla zorunlu olarak bir ölçüde sıraya girerler ancak çakıştıkları zamanlar da olur. Dinleyiciler, bir cümlenin ilk bölümünden çıkarımlar yaparken sonraki bölümünü ise çoktan algılamış olurlar (Oxford, 2017: 289). Dili anlamada kullanılan bilişsel çerçeve basit bir ifade ile kelimelerin/cümlelerin aynı zamanda veya farklı zamanlarda algılanması, bunların çözülmesi ve kullanılması ile meydana gelen birbiriyle ilişkili bir süreçtir.

6.1.1.4. Üstbiliş

Üstbiliş ile başarılı bir yabancı dil dinleme arasındaki ilişki hakkında bilinenler, yetenekli dinleyicilerin kullandıkları stratejileri araştırmak ile başlamıştır. Yetenekli dinleyiciler, daha az yetenekli dinleyicilere göre, özellikle anlamayı izlemeye iki kat daha fazla üst bilişsel strateji kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Yapılan nitel araştırmaların analizlerine göre, başarılı bir yabancı dil dinlemenin dinleme süreçlerini düzenleme ve başarıyı elde etmede becerikli bir strateji orkestrasını içerdiği görülmektedir (Vandergrift, 2003a). Vandergrift'in dinlemeyle ilgili üstbilişsel farkındalığın belirlenmesine yönelik geliştirdiği ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğini yaptığı çalışmasında, üstbilişsel bilginin üniversite düzeyindeki dil öğrencilerinin yabancı dil dinleme performanslarında % 13 etkili olduğunu ortaya koymuştur (Vandergrift, Mareschal & Tafaghodtari, 2006). Dinleme başarısında birden fazla değişken üstbilişsel bilginin açıklanabilmesinde rol oynar. Bunlardan en önemlileri öğrenenin bilgisi ve onun dinleme süreçlerindeki kontrolüdür (Vandergrift & Goh, 2012: 65). Öğrenenlerin dinleme ve bu süreç hakkındaki bilgileri, yansımaları ve değerlendirmeleri üstbilişsel bilgileri hakkında fikir verir.

Uzman dinleyiciler, üstbilişsel bilgilerinin kullanımı ile anlama süreçlerini kontrol edebilir veya düzenleyebilirler. Vandergrift & Goh (2012), üstbiliş; dinleyicinin anlamak için ihtiyaç duyduğu bilişsel süreçlerinin farkında olması ve ileriye görebilme, düzenleyebilme ve bu süreçleri yönetebilme becerisi olarak tanımlamışlardır (Oxford, 2017: 291). Üstbiliş, herhangi bir bilişsel etkinlik sırasında rol oynayan görev, kişi ve strateji hakkındaki faktörlerin bilgisini de içerir. Üstbilişin kontrol boyutu, dinlemeyi anlamayı etkin bir şekilde düzenlemek için planlama, izleme, problem çözme ve değerlendirme gibi bilişsel süreçlerin kullanımını içerir. Üstbilişsel bilginin uygulanması, başarılı öğrenenler tarafından paylaşılan zihinsel bir özelliktir. Özetle, anlamada bilişsel süreçler sırasında dinlemeyle ilgili üstbilişsel bilgiyi uygulayabilen dinleyiciler bu süreçleri daha iyi yürütebilir ve metni anlamada etkili bir şekilde ilgili bilgi kaynaklarından yararlanabilir (Vandergrift & Goh, 2012: 23). Bu bilgi kaynakları, kendini tanıması, görevi bilmesi, stratejilerin farkında olması ve öğrenmesini değerlendirmesinden çıkan sonuçlarla ilgilidir.

Bir bireyin üstbilişsel bilgisi, öğrenme hakkındaki kendi bilgisidir ve bu birey, görev ve strateji hakkındaki bilgileri içerir. Bireyin kendi dinlediğini anlama problemleri hakkındaki bilgisi, kişisel bilginin bir parçasıdır. Dil öğrenenler, hoş olmayan bu problemlerin genelde farkındadırlar çünkü bunlar yeni bir dil öğrenirken yaşanan olağan durumlardır. Ancak öğrenenlerin dinleme problemlerine olan davranışları farklılaşabilir. Bazı öğrenenler, duyduklarını anlamadıkları zaman kendilerini suçlama eğilimindedirler. Diğer taraftan bazıları ise kelime bilgisi, aksan ve konuşma hızı gibi dışsal faktörler yüzünden anlamadıklarını ve bu yüzden başarısız olduklarını söylerler. Dinlerken deneyimledikleri zorlukları düşüncelerini teşvik ederek öğrencilerin bilişsel süreçlerinin nasıl etkilendiğini ve anlamanın doğal olarak ne zaman kesintiye uğrayabileceğini öğretmenlerin öğrencilere düşündürmeleri gerekir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerden bireysel problemlere odaklanmalarını isteyerek, sistematik olarak çözülebilecek dinleme güçlüklerini genel anlamda anlamalarına yardımcı olabilmeleri gerekir. Öğrenenler bu güçlüklerin olası nedenlerini düşündükleri zaman, anlama problemleriyle ilgili daha dengeli bir görüş geliştirmiş olmaları umut edilir. Tüm suçu konuşmacıya veya metne atmak yerine, öğrenciler dinlemeyi kavramanın çok karmaşık bir konu ve birçok faktörü içerdiğini görmelilerdir. Ayrıca, öğrenciler bu zorluklar üzerine konuştukça, bu problemlerin gerçekten nasıl ortadan kalkacağı üzerine de düşünmüş olacaklardır. Bu, öğrenme süreciyle ilgili üstbilişsel farkındalığı artırır ve

tüm problemlerin kaçınılmaz ve başa çıkılmaz olarak kabul edilmesi yerine, bazı dinleme problemlerinin üstesinden gelirken onları daha etkin kılar. Öğretmenler, öğrencilerin dinlemeleriyle ilgili farkındalıklarını artırmak için aşağıdakileri yapabilirler:

- Dinleme problemleriyle ilgili tartışma yapılabilecek ders dışında bir zaman belirleme.

- Bir dinleme etkinliğini tamamladıktan sonra öğrencileri “yüksek sesle düşünmeye” teşvik etme.

- Dinleme günlükleri ile bireysel tepkiyi öğrenebilmek için olanaklar sağlama.

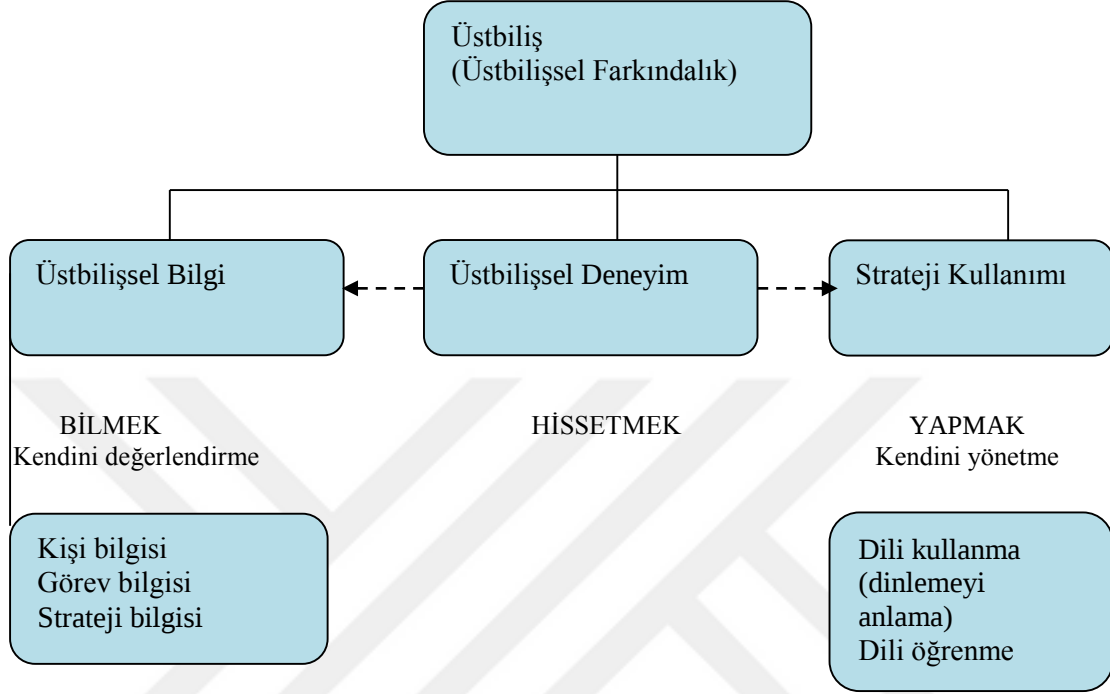
- Üstbilişsel görevleri içeren dinleme öncesi ve sonrası etkinliklerin kapsamını genişletme (Goh, 2000). Kısacası öğretmenlerin hem okul içinde hem de okul dışında dinlemeye daha fazla zaman ayırıp öğrencilerin kendi dinlemeleri hakkında düşüncelerini sağlayacak ortamları yaratması gerekmektedir. Bu gibi daha çok yansıtıcı düşünmeyle ilgili etkinlikler öğrencilerin dinleme farkındalığını artırarak üstbilişsel becerilerinin gelişimine de fırsat sunar.

6.1.2. Üstbilişsel Farkındalık

Üstbilişsel farkındalık, belirli bir bilişsel veya öğrenme durumuna odaklanıldığında, düşüncelerin bilinçli bir halini ifade eder. Flavell’a (1979) göre, bu iki yolla gösterilebilir. Öğrenen, düzenli düşünme zincirinden uzak ayrı bir düşünme veya hissetme deneyimleyebilir. Ya da öğrenen düşünme zinciriyle ilişkili kayıt edilmiş bilgiden bir şey geri getirebilir. Bilişsel farkındalığı göstermenin üçüncü bir yolu ise, problem çözme, anlama ve öğrenme için gerekli stratejilerin kullanımıdır. Eğitim alanında, strateji kullanımı üstbilişsel farkındalığın bir parçası olarak düşünülmektedir. Üstbiliş, öğrenmeyi yönlendiren baskın bir süreçten ziyade genelde strateji kullanımının hizmetinde bir süreç olarak görülmektedir. Stratejiler, öğrencilerin dili öğrenme ve kullanma şekillerini bilinçli olarak değiştirmelerini sağladıkları için üstbilişseldir. Üstbiliş çerçevesi, Şekil 3’te görüldüğü üzere deneyim, bilgi ve stratejiler olmak üzere üç parçadan oluşmaktadır. Üstbilişsel farkındalık öğrencilerin kendilerini bilmelerine, öğrenmelerinde öz yönelimli ve öz yönetimli olmaya yardımcı olur (Vandergrift & Goh, 2012: 84-85). Üstbilişsel farkındalığı elde etmek için öğrencilerin bilinçli bir şekilde dinleme etkinlikleri üzerine düşünceleri ve daha iyi dinleme yollarına ulaşmak için dinleme stratejilerini kullanmalarına ihtiyaçları vardır. Süreç içerisinde dinleme

stratejilerini kullanmayı alışkanlık haline getiren öğrenciler, dinleme stratejilerinin kullanımı üzerine tecrübeler elde edecek ve dinleme görevini tamamlamak için gerekli davranışları kendiliğinden harekete geçireceklerdir.

Şekil 3. Dinleme Öğretimi için Üstbilişsel Bir Çerçeve



Kaynak: Vandergrift & Goh, 2012.

Şekil 3'e göre üstbilişsel farkındalık; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim ve strateji kullanımından oluşmaktadır. Üstbilişsel bilginin anahtar kelimesi “bilmek”tir ve kişi bilgisi, görev bilgisi ve strateji bilgisinden oluşmaktadır. Üstbilişsel deneyimin anahtar kelimesi ise “hissetmek”tir. Strateji kullanımının anahtar kelimesi “yapmak”tır ve dili kullanma ve dili öğrenmeden oluşur.

6.1.2.1. Üstbilişsel Bilgi

Öğrenenler biliş ile ilgili üç tür bilgi depolarlar. Bunlar, birey, görev ve strateji ile ilgili bilgilerdir (Flavell, 1979). Birey bilgisi, bir bireyin nasıl öğrendiğinin bilgisi ve bireyin öğrenmesini etkileyen çeşitli faktörler hakkındaki bilgidir. Birey bilgisi, öğrenenler olarak kendimiz hakkında bildiklerimizi ve öğrenmede başarıya veya başarısızlığa yol açan nedenler hakkındaki inançların bilgisini içerir. Bir bireyin kişi bilgisi, onun kendini algılamasını belirler. Örneğin, etkileşimli dinlemede dinleme problemlerini sıkça deneyimleyen dil öğrenenler kendilerinin zayıf dinleyiciler oldukları inancını geliştirebilir ve böylece bu durumlardan kaçınmaya çalışırlar. Birey bilgisi üç

alt kategoride listelenmektedir (Özsoy, 2008): birey içi, bireyler arası ve bilişsel genellemeler. Birey içi, kişinin kendisi hakkındaki bilgilerini tamamlar. Bireyler arası, kişinin başka kişilerin becerileri hakkında sahip olduğu bilgileri tanımlar. Bilişsel genellemeler ise bütün insanların sahip olduğu bilişsel özelliklerin bilgisidir.

İkinci üstbilişsel bilgi ise amaç, istekler ve öğrenme görevlerinin doğası hakkındaki bilginin olduğu görev bilgisidir. Gerçek hayata ait bir dinleme görevinin nasıl tamamlanacağına ait bilgiyi içerir. Dinlemeyi anlama durumunda, görev bilgisi ilgili konuşma yapıları, dilbilgisel formlar ve bağlantılı konuşmada görüldüğü gibi kelimelerin ve cümleciklerin sesbilimsel özellikleri gibi farklı konuşma metinleri hakkındaki bilgiyi de içerir. Metabilişsel bilginin üçüncü türü ise strateji bilgisidir. Belirli bir hedefi gerçekleştirmede hangi stratejilerin kullanılacağını bilmesi, belirli bir iletişimsel bağlamda anlamının elde edilmesi ve bir dönem çalışma sonrasında kişinin dinleme yeteneğinin geliştirilmesi hakkındaki bilgilerdir. Strateji bilgisi, stratejiler hakkındaki bilgi ile sınırlı olması sebebiyle strateji kullanımından ayrılır. Tablo 13'te dinlemeyle ilgili üstbilişsel bilginin farklı türlerine ait örnekler verilmiştir (Vandergrift & Goh, 2012: 86-87).

Tablo 13. Yabancı Dilde Dinlemeye Ait Üstbilişsel Bilgi Türleri ve Öğrenenlerden Örnekler

Üstbilişsel Bilgi	Dinlemeye Ait Örnekler
Birey bilgisi Bireyin dinlediğini anlama ve dinleme becerisini geliştirmesine yardımcı olan bilişsel ve duyuşsal faktörlerin bilgisi	Dinlemeyle ilgili kendini algılama ve öz-yeterlik: -Endişeli bir dinleyiciyimdir. -Daha fazla çabalarsam, dinlememi geliştirebilirim. -Risk almaya cesaretim var. -Metnin içeriği ile ilgili yaptığım ilişkilendirmeler, beklentilerimin doğruluğunu ortaya çıkardı ve bu, dinleme kaliteme yansdı. <i>Belirli dinleme problemleri, nedenler ve olası çözümler</i> -Başkalarının söylediklerinin başlangıcını yakalamakta sorun yaşıyorum. -İngilizce sesler ve telaffuz ana dilimde olduğundan çok farklı. -Olumsuz duygularımdan kurtulmak için kendimle konuşup kendimi rahatlatılabirim.
Görev bilgisi Dinleme görevinin doğası ve amacı hakkındaki bilgi, görev gerekliliklerinin bilgisi, kasıtlı çabanın ne zaman gerektiği hakkındaki bilgi	Dinlemede yer alan zihinsel, duyuşsal ve sosyal süreçler: -Eğer dilde iyi değilseniz, yoğunlaşmaya daha çok ihtiyaç duyarsınız. -Net duymanız için sakin olmalısınız. -Dinleme zordur çünkü insanlar sizinle konuşurken cevap vermenizi bekler. -Önünüzdeki alıştırmaya ve aynı zamanda sözel girdiye dikkat etmeniz gerekir çünkü dikkatiniz dağılırsa dinlemeniz gereken kısımları kaçırabilirsiniz.

Tablo 13 (Devam). Yabancı Dilde Dinlemeye Ait Üstbilişsel Bilgi Türleri ve Öğrenenlerden Örnekler

Görev bilgisi Dinleme görevinin doğası ve amacı hakkındaki bilgi, görev gerekliliklerinin bilgisi, kasıtlı çabanın ne zaman gerektiği hakkındaki bilgi	Dinleme görevini tamamlamada gerekli beceriler: -Bir konuşmayı dinlerken sadece genel fikri elde etmeniz yeterlidir. -Ne dinleyeceğim hakkında daha bilinçliyim ve konuşmalarda geçen kelimeleri daha fazla yakalayabilirim çünkü tahminlerimden yararlanıyorum. -Rakamlara karşı yavaş tepki verdiğimi keşfettim bu yüzden iş dünyasıyla ilgili haberler veya içinde daha fazla rakam bulunduran şeyleri daha çok dinleyerek daha fazla uygulama yapmak istiyorum. <i>Dinlemeyi etkileyen faktörler</i> -Konuşmacının aksanı öğretmeniminkinden farklı ve bu benim için dinlemeyi zorlaştırıyor. -Haber raporları, bir hikâyeyi takip etmekten daha zor. -Konuşmayı derinlemesine anlamaya çalışarak boğulmaktansa anahtar kelimeler için dinlemem gerekiyor. Bunun üzerinde gerçekten çalışmam gerekiyor. <i>Sınıf dışarısında dinlemeyi geliştirmenin yolları</i> -Ana dili İngilizce olan kişilerle daha çok konuşmaya çalışmalıyım. -Dinleme gelişimin için akıllı telefon uygulamaları mükemmel. -Sadece sevdiğim şarkıları dinlemekle kalmayıp bence haber dinlemeli ve belgesel izlemeliyim.
Strateji bilgisi Dinleme etkinlikleri için gerekli etkili stratejilerin bilgisi ve dinleme etkinliğine en iyi nasıl yaklaşılması gerektiği hakkındaki bilgi	Anlamayı kolaylaştırmak ve öğrenmeyi yönetmek için genel ve belirli stratejiler: -Ne duyduğunu anlamıyorsan sadece tahmin et. -İngilizce film izlemek dinlememi geliştirmeme yardımcı olabilir ancak ana dilimdeki alt yazıları okumaya çalışmamalıyım. -Tahmin her zaman doğru çıkmayabilir ama yine de anlamaya yardımcı olur. <i>Belirli dinleme türleri için uygun stratejiler</i> -Bilgiyi zamanında elde etmek için tüm detayları dikkatli bir şekilde dinlemeniz gerekiyor. -Biri çok hızlı konuştuğunda, ondan yavaşlamasını veya tekrar etmesini isteyebiliriz. -İkinci kez dinlerken kaçırdığım şeyleri yakalamak için daha dikkatli dinlemeliyim. <i>Etkili olmayan stratejiler</i> -Tepkimi olabildiğince hızlı göstermeliyim. Ne kadar az çeviri yaparsam o kadar iyidir. -Metne çok fazla odaklanmamaya çalış, bu seni sadece daha endişeli yapar. -Dinlemem daha çok tahminlerime dayalı. Eğer konuyu doğru tahmin edemesem, ne yapardım?

Kaynak: Vandergrift & Goh, 2012.

Tablo 13'e göre, kişilerin birey bilgisi, görev bilgisi ve strateji bilgisine ait örnek söylemleri yer almaktadır. Örneğin birey bilgisinde yer alan "daha fazla çabalarsam, dinlememi geliştirebilirim" cümlesi bireyin dinleme becerisini geliştirmesine yardımcı

olan duyuşsal faktörlere ait bir bilgidir. Görev bilgisinde yer alan “Ne dinleyeceğim hakkında daha bilinçliyim ve konuşmalarda geçen kelimeleri daha fazla yakalayabilirim çünkü tahminlerimden yararlanıyorum” cümlesi dinleme görevini tamamlamak için yeterli bilgi ve gerekliliklerin bilgisini içermektedir. Strateji bilgisinde yer alan “Biri çok hızlı konuştuğunda, ondan yavaşlamasını veya tekrar etmesini isteyebiliriz” cümlesi ise dinleme etkinliğinde uygun stratejinin bilgisini içermektedir.

6.1.2.2. Üstbilişsel Deneyim

Flavell’a (1979) göre, düşünme ve öğrenmeye diğer bilinçli ve duyuşsal deneyimler eşlik eder. Eğer kişi deneyimi ana faaliyet ya da düşünce zinciri olarak düşünürse, o zaman üstbilişsel deneyim bir kişi için ana düşünce sırasında ve onun hakkında ortaya çıkan bir düşünce veya duygudur. Dinlemeyle ilgili üstbilişsel deneyime ilişkin bir örnek şöyle olabilir: Öğrenenler duydukları kelimeleri tanımıyor olabilirler. Ancak bu kelimeleri tanımaya çalışırken bağlamla ilgili benzer bir durumu hatırlayabilirler. Bilinmeyen bir ses ile karşılaşan öğrenenler, daha önceden kullandıkları bir stratejiyi hatırlayıp yeni problemin çözümünde o stratejiyi yeniden kullanabilirler. Bu üstbilişsel bir deneyimdir. Bazı üstbilişsel deneyimler zamanla kaybolup süregelen etkisini yitirebilir. Örneğin, dinleyenler daha önce karşılaşmadıkları bir ses ile karşılaştıkları zaman onu es geçip anlık algıladıkları sesleri unutabilirler. Üstbilişsel deneyim, bazı stratejilerin üretken kullanımına veya görev, öğrenenlerin kendileri veya dünya hakkında ileri bir anlayışa yol açtıklarında öğrenenlere yararlı olur. Şekil 3’te görüldüğü üzere üstbilişsel deneyim, üstbilişsel bilginin gelişimini ve strateji seçimini ve kullanımını etkileyebilir (Vandergrift & Goh, 2012: 86). Öğrenenlerin yaşantılarında etkili ve sürekli olan deneyimler bir alışkanlık olarak onları strateji kullanımına doğru iterken unutulmuş ve kullanılmayan deneyimler de önceden kullanılan stratejilerin yeniden kullanılmamasına neden olabilir.

6.1.2.3.Strateji Kullanımı

Üstbilişin üçüncü parçası ise, bireyin bilişsel, sosyal ve duyuşsal hedeflerini elde etmede kullandığı uygun stratejileri kullanma yeteneğidir. Strateji kullanımı, öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli, daha öz-düzenlemeli, daha etkili veya yeni durumlara daha transfer edilebilir hale getirmek için belirli prosedürlerin veya eylemlerin uygulanmasıdır. Strateji kullanımı, strateji bilgisi üzerine inşa edilir ve belirli stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağı hakkındaki farkındalığı içerir. Genel

olarak iyi stratejik bilgiye sahip öğrenciler strateji kullanımında da iyidirler. Stratejiler doğrudan dili öğrenmeye ve dili kullanmaya katkı sağlar. Öğrenenler, anlama hedeflerine ulaşmak için strateji kullanırlar. Stratejiler, öğrenenlere anlamalarını, bilgiyi akılda tutmalarını ve hatırlamalarını kolaylaştırmada ve aynı zamanda yabancı dil çabasının bir parçası olarak genel dinleme becerisini geliştirmede planlamaya yardımcı olur. Öğrenenlerin kullandıkları stratejilerin özellikleri aşağıda verilmiştir (Cohen, 2007):

- a) Stratejiler, bilişsel, sosyal ve duyuşsal süreçleri içeren bilinçli davranışlardır.
- b) Stratejilerin kullanımı, üstbiliş tarafından yönetilir.
- c) Öğrenenlerin, strateji kullanımına verdikleri önemin miktarı, farklı faktörlere göre çeşitlilik gösterir.
- d) Daha iyi bir anlama veya öğrenme çıktıları elde etmek için süreçlerin etkileşimli ve uyumlu bir şekilde bir araya getirilmesinde stratejiler kullanılır ancak genellikle bireysel stratejiler tercih edilir.
- e) Bazı stratejiler dil gelişimine direk fayda sağlarken bazıları katkıda bulunmayabilir.
- f) Bireysel öğrenenler tarafından stratejilerin kalitesi ve kullanımı içsel ve dışsal faktörler tarafından etkilenir.
- g) Makro seviyede, stratejiler bir görev için genel stratejik bir yaklaşım olarak görülürken mikro seviyede o yaklaşımı gerçekleştirmek için belirli stratejiler olarak görülmektedir.
- h) Stratejiler hakkında bilgi ve onların kullanımı ortaklaşa yapılandırılabilir ve öğrenenler tarafından birlikte yürütülebilir (Vandergrift & Goh, 2012: 90). Özet olarak stratejiler, öğrenenin hedefine ve görevin türüne göre bireysel olarak yapılandırılır. Bu sebeple, öğrenenin hangi stratejiyi ne zaman ve nasıl tercih edeceği onun üstbiliş bilgisi ile ilgilidir.

Bir dil öğrenme bağlamında üstbiliş, bir öğrenen olarak kişinin kendisi hakkında bilgi sahibi olması, yani bir öğrencinin kendi dil öğrenme süreci hakkında sahip olduğu bilgi ve öz-farkındalık anlamına gelir ve üstbiliş başarılı dil öğreniminin anahtarı olarak kabul edilir (Baleghizadeh & Rahimi, 2011). Yapılan araştırmalara göre, yabancı dil dinleyicilerinin dinleme güçlükleriyle ne kadar iyi başa çıktıkları öğrencilerin

üstbilişlerine bağlı olabilir (Vandergrift, 2005; Vandergrift, vd., 2006; Goh & Hu, 2014). Yeni öğrenme durumlarıyla karşı karşıya kaldıklarında, öğrenciler üstbilişsel bilgilerinden yararlanabilir ve verilen görevle ilgili başarılı olmalarına yardımcı olacak bir strateji seçebilirler. Güçlü üstbilişsel beceriler, yabancı dil öğrencilerini güçlendirir (Anderson, 2003). Yabancı dilde dinleme becerilerini geliştirmek isteyen öğrenciler, kendi bilişlerinin farkında olan ve başarıya nasıl ulaşacaklarını bilen öğrencilerdir. Yabancı dilde üstbilişsel bilgi türlerinden biri de, strateji bilgisidir ve öğrenciler üstbilişsel bilgiye sahip ise strateji kullanımında da diğer öğrencilere kıyasla strateji kullanımına yönelik farkındalıkları fazla ve bu stratejileri kullanma eğilimindedirler.

7. MOTİVASYON

Bilişsel ve üstbilişsel stratejilere ilişkin bilgi, yabancı dil dinleme yeterliliğini açıklayan tek değişken olmayabilirken, başarıyı elde etmede muhtemel olan bir başka öz düzenleme yapısı da motivasyondur (Ryan & Deci, 2002). Motivasyon, özellikle de sınıfta dil öğreniminin hızında ve başarısında önemli bir rol oynar. Dörnyei'ye (1998) göre, motivasyon yabancı dil öğrenimine başlamak için birincil itici gücü sağlar ve sonrasında uzun ve genellikle sıkıcı öğrenme sürecini sürdürmede itici güç olmaya devam eder. Motivasyon karmaşık ve çok yönlü bir yapıdır. Motivasyon şu faktörleri içerir: öğrencilerin bir göreve verdikleri değer, öğrencilerin ne kadar başarılı olmayı bekledikleri, başarılı olmak için gerekenlere sahip olduklarına inanıp inanmadıkları ve görevdeki başarılarından veya başarısızlıklarından sorumlu olarak algıladıkları şeyler (Vandergrift, 2005). Ayrıca, dinamik bir kavram olan motivasyon öğretmen, ödevler, öğretim programı, öğrenciler, sınavlar, sınıf ortamı ve sosyal deneyimler gibi faktörlerden etkilenir. Farklı ülkelerden insanlarla tanışmak, yurtdışına gitmek, yurtdışında eğitim almak gibi sosyal ve kişisel deneyimler öğrencilerin güdülenmesinde etkili olabilir. Öğretmenlerin teşvik edici davranışları, öğretmenin kişiliği, derse ve öğrencilerine olan ilgisi, becerileri ve kullandığı öğretim yöntemleri öğrencileri motive edebilir (Tony, vd., 2013). Motivasyonun günümüzde birden fazla faktörden etkilendiğini söylemek mümkündür.

Motivasyon ve yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan araştırmaların ilk otuz yılında, motivasyon öncelikle nispeten istikrarlı bir öğrenen özelliği olarak görülüyordu. Başlangıçta Gardner'ın sosyo-eğitim modelinde (sınıfta yabancı dil öğrenmeyi açıklamak için geliştirilmiştir) temel alınan motivasyon, yabancı dil öğrenme arzusuna ek olarak o dilin topluluğuna yönelik tutumlarla bağlantılıydı. Bu model, iki yönelim

öne sürüyordu (yabancı dil öğrenmek için nedenler): hedef dil grubu ile etkileşime girme amacı ile bütünleştirici bir yönelim ve yeni bir dil öğrenmenin, meslekte ilerleme gibi daha pratik avantajlar amacı ile araçsal bir yönelim (Vandergrift, 2005). 1990’lardan itibaren motivasyon daha dinamik bir faktör, doğası gereği daha bilişsel temelli olarak görülmeye başlandı. Bu anlayış, motivasyonu öğrencinin karşılaştığı çeşitli iç ve dış etkilere tabi, sürekli gelişen bir yapı olarak görmüştür (Dörnyei, 2001). Motivasyonun bu yeniden kavramsallaştırılması, motivasyon ve yaygın olarak sınıfla ilişkilendirilen dil öğrenme davranışının diğer yönleri arasındaki ilişkilerin araştırılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Crookes & Schmidt, 1991). Bu araştırmalardan biri de motivasyon ve bilişsel ve üst bilişsel bilgi arasındaki ilişki üzerinedir.

Üstbilişsel bilgiyi geliştiren görevlerle meşgul olan dil öğrenenlerin kendilerine daha fazla güven duydukları ve motive oldukları açıktır. Literatürde, motivasyon, dinleme süreçlerinin üstbilişsel kontrolü ve anlama çıktıları arasındaki ilişkileri ortaya koyan bazı kanıtlar yer almaktadır (Noels, vd., 2000; Vandergrift, 2005). Noels, vd. (2000)’nin yaptıkları çalışmaya göre, dinlediğini anlama motivasyonsuzlukla olumsuz bir şekilde ilişkilendirilmektedir. Diğer taraftan, içsel ve dışsal motivasyonla olan ilişkisi olumlu yöndedir. Dinleme süreçlerindeki farkındalığın yüksek olması, motivasyon yoğunluğunun yüksek olmasıyla alakalıdır. Motivasyonun üç farklı seviyesi (motivasyonsuzluktan dışsal motivasyona ve dışsal motivasyondan içsel motivasyona) ile dinleme stratejileri üst bilişsel farkındalığın arasında artan bir korelasyon bulunmaktadır. Motivasyonu düşük öğrenciler öz güven ve öz-yeterlilik eksikliği yüzünden yabancı dil öğrenimine karşı olumsuz bir tavır göstermişler ve etkili dinleme stratejilerini az kullandıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan, motivasyonlarının yüksek olduğunu bildiren öğrenciler üstbilişsel dinleme davranışlarında bulunmuşlardır. Üstbilişsel bir yaklaşım, dil öğrenenlerin dinleme süreçlerinin ve dinleme görevleri taleplerinin daha fazla farkına varmalarına yardımcı olabilir, böylece öğrenciler dinlemelerini daha iyi düzenleyebilirler. Bu, belirli bağlamların gereksinimlerini uygulamak ve bunlara uyum sağlamak için temel dinleme becerileri ve bir dizi strateji geliştirmelerine yardımcı olur. Değerlendirme tehdidi olmadan daha fazla dinleme alıştırmaları ve dinleme süreçlerini yansıtmaya ve farkına varma fırsatları, yabancı dil dinleyicilerini dinleme görevlerine yaklaşımlarında daha etkili hale getirmek, kaygıyı azaltmak ve sonuçta daha büyük bir başarı elde etmek için katkı sağlayabilir. Bunun hem motivasyon hem de öğrenen öz-yeterliliği üzerinde etkileri olmaktadır (Vandergrift

& Goh, 2012: 72-73). Üstbilişsel farkındalığa sahip dinleyicilerin doğal olarak hem strateji kullanmaları hem de motivasyon düzeylerinin yüksek olması beklenir.

Motivasyonun öğrencilerin kullanmayı seçeceği üstbilişsel strateji türlerinde önemli bir rol oynayacağı tahmin edilebilir. Örneğin, daha yüksek özerk motivasyona sahip öğrenciler, ilerlemelerini ve performanslarını izleyerek, planlayarak ve sürekli olarak değerlendirerek daha fazla üstbilişsel stratejiler kullanırlar. Borkowski, Chan & Muthukrishna (2000) başarılı öğrencilerin yüksek düzeyde üst biliş, motivasyona ve ayrıca karmaşık bir öğrenme stratejisine sahip olduklarını belirttiler (Chon & Shin, 2019). Pintrich & De Groot'a (1990) göre, bilişsel ve üstbilişsel stratejilere ilişkin bilgi, öğrencilerin akademik başarısının yegâne yordayıcısı değildir, ancak içsel motivasyon onların başarılarında ve kullanılan üstbiliş stratejilerinin türünde önemli bir rol oynar. Yabancı dil dinlemede başarı hem motivasyon hem de bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımı ile elde edilebilir. Motivasyona sahip olmama, başarıya giden yolda öğrenciyi zor duruma sokabilir ve başarının elde edilmesini geciktirebilir.

Güdülenememe, eylemleri ile bu eylemlerin sonuçları arasında hiçbir ilişki görmeyen öğrenciler tarafından ortaya konur. Motive olmamış dil öğrenenler, yabancı dil dersine çalışırken zamanlarını boşa harcadıkları izlenimine sahiptir. Dil öğrenmeye değer vermezler, bunu yapmaya kendilerini yeterli hissetmezler veya başarılı olmayı beklemezler (Ryan & Deci, 2000). Güdülenememe, motivasyon eksikliği anlamına gelir. Genellikle “öğrenilmiş çaresizlik” ile ilişkilendirilir ve kendini çoğunlukla kopukluk, pasif kabullenme ve ilgisizlikle gösterir. Belirli bir dış güç nedeniyle motivasyonun azalmasını ifade eden motivasyon kaybı ile karıştırılmamalıdır (Vandergrift, 2005). Motivasyon kaybı, belli nedenlere dayanarak geçici olarak yaşanabilirken bu nedenlerin ortadan kalkması ile motivasyon kaybı da ortadan kalkarak motivasyonun eskisi gibi varlığını sürdürmesine olanak sağlar. Ancak güdülenememe, önceden de hiçbir şekilde bir itici gücün yer almadığının bir göstergesidir. Yani, davranışın kendini göstermesi için geçerli bir neden bulunmamaktadır.

Ryan & Deci'ye (2000) göre, bir eyleme yol açan farklı nedenlere veya hedeflere dayalı olarak farklı motivasyon türleri arasında bir ayrım bulunmaktadır. En temel ayrım, bir şeyi doğası gereği ilginç veya zevkli olduğu için yapmaya atıfta bulunan içsel motivasyon ile ayrılabilir bir sonuca yol açtığı için bir şeyi yapmaya atıfta bulunan dışsal motivasyon arasındadır. Otuz yılı aşkın bir süredir yapılan araştırmalar, kişinin içsel ve dışsal nedenlerle davranması durumunda deneyim ve performans

kalitesinin çok farklı olabileceğini göstermiştir. İçsel motivasyon, kişinin kendisi için zevk ve tatmin gibi iç faktörleri ifade eder. İçsel motivasyon, genellikle bir aktiviteye katılma motivasyonunu ifade eder çünkü bu aktiviteyi yapmak zevkli ve tatmin edicidir. İçsel motivasyon, bir birey için yalnızca içsel ilgi uyandıran faaliyetler için ortaya çıkar. İçsel motivasyondaki memnuniyet duyguları, yeterlilik, özerklik ve ilişki duygularından kaynaklanmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Deci ve Ryan'a (1985) göre, içsel motivasyon, yetkinlik ve kendi kendine karar verme için doğuştan gelen ihtiyaçlar üzerine kurulmuştur. İnsanların bir etkinliği gerçekleştirmede özgür olduklarında, bu etkinliğin sunduğu zorluklara göğüs gerebilecekleri ilginç durumları arayacakları varsayılmaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelmek için çabalayarak, yeteneklerinde bir yeterlilik duygusu geliştirirler (Noels, vd., 2000). Vallerand (1997), içsel motivasyonu üç alt boyuta ayırarak özerklik boyutunu genişletmiştir. İlk olarak, iç motivasyon bilgisi, yeni fikirleri keşfetme ve bilgi geliştirme ile ilişkili duygular için bir aktivite gerçekleştirme motivasyonudur. Örneğin, Fransızca konuşan insanlar ve onların yaşam tarzları hakkında öğrenme hissinin tadını çıkarmak. İkincisi, içsel motivasyonda başarı, bir görevi üstlenmeye veya bir hedefe ulaşmaya teşebbüs etme ile ilgili duyuları ifade eder. Örneğin, Fransızcada zor bir fikri anladığında yaşanan duygular. Üçüncüsü ise estetik takdir, eğlence ve heyecan gibi görevleri gerçekleştirirken uyarılan duymalara dayalı motivasyonu ifade eder. Örneğin, Fransızca konuşanlar tarafından Fransızca duymanın verdiği zevk (Vandergrift, 2005). Bu örnekte Fransızcaya maruz kalan bir kişi tarafından Fransızca öğrenmeye karşı duyulan iç motivasyon, alt boyutları incelenerek ele alınmıştır. Buna göre iç motivasyon, yeni fikirleri geliştirmeyle ilgili duygular, başarıyı elde etmede yaşanan duygular ve eğlence, heyecan gibi duygulara dayalı motivasyon olarak alt boyutlara ayrılmıştır.

Bilişsel değerlendirme teorisi, içsel motivasyonda değişkenlik üreten sosyal bağlamlardaki faktörleri belirlemek için Deci & Ryan (1985) tarafından ortaya atılmıştır. Öz-belirleme teorisinin bir alt teorisi olarak kabul edilen bilişsel değerlendirme teorisi, eylem sırasında yeterlilik duygularına yol açan kişilerarası olayların ve yapıların (ödülleri, iletişimler, geri bildirim gibi) o eylem için içsel motivasyonu artırabileceğini savunur çünkü bunlar yeterlilik için temel psikolojik ihtiyacın karşılanmasına izin verir. Örneğin, zorluklar, etkili geri bildirim sunma ve küçük düşürücü değerlendirmelerden uzak durmanın içsel motivasyonu kolaylaştıracağı tahmin edilmektedir. Tehditler, son tarihler, yönergeler ve rekabet baskısı, içsel

motivasyonu azaltır çünkü bilişsel değerlendirme teorisine göre insanlar bunları kendi davranışlarının kontrolcüsü olarak görürler (Ryan & Deci, 2000). İçsel motivasyon üzerinde etkili olan bilişsel değerlendirme teorisi, dışarıdan gelen yorumlar, kurallar ve baskılar tarafından şekillenir.

Dışsal motivasyon araçsal değerinden ziyade sadece faaliyetin kendisinden zevk almak için bir faaliyet yapmayı ifade eden içsel motivasyonla çelişir (Ryan & Deci, 2000). Dışsal motivasyon, bir tür araçsal sonuca ulaşmaya odaklanılarak ortaya çıkar. İçsel olarak motive edilmiş davranışların aksine, dışsal olarak motive edilmiş davranışlar bir ödül kazanma veya bir cezadan kaçınma gibi bazı araçsal sonuca ulaşmak için gerçekleştirilen eylemlerdir (Noels, vd., 2000). Her biri giderek kendi kendini belirleyen üç alt türe ayrılabilir: dış düzenleme, içe dönük düzenleme ve tanımlanmış düzenleme. Dış düzenleme; örneğin iyi bir iş bulmak gibi bir dil öğrenmek için sosyal çevreden gelen baskı ve ödül anlamına gelir. İçe dönük düzenleme, yabancı dil öğrenmek için daha içselleştirilmiş nedenleri ifade eder; örneğin birinin iyi bir vatandaş olduğunu kanıtlamak için. Dışsal motivasyonun öz-belirlenmiş biçimi olan tanımlanmış düzenleme ise dil öğreniminin sonucuna yerleştirilen kişisel seçim, öncelik veya değer anlamına gelir. Örneğin, birden fazla dil konuşabilen bir insan olmayı seçmek. Dışsal motivasyonun türlerinin bir özelliği, hepsinin bir tür dışsal zorlamayı ima etmeleridir. Dışsal zorlama ortadan kalktığında, bu durum dil öğrencisinin yabancı dil öğrenimini terk etmesine sebep olabilir (Noels, Clement & Pelletier, 2001). Bu sebeple, çoğu durumda dışsal motivasyon yerine bireyin içsel motivasyona sahip olması tavsiye edilir.

Yabancı dil ediniminde dinleme becerisini etkileyen birçok faktör vardır. Motivasyon ve üstbilişsel strateji kullanımı bu faktörlerden ikisi olup zaman içerisinde geliştirilebilecek değişkenlerdir. Motivasyon, bir öğrencinin dil öğrenimi için harcadığı çabayı belirleyen önemli bir faktördür. Masgoret & Gardner (2003), motive olmuş bir bireyin çabasını genişlettiğini, kararlı ve göreve özen gösterdiğini, hedefleri ve arzuları olduğunu, aktiviteden zevk aldığını ve başarıdan pekiştirme, başarısızlıktan hayal kırıklığı yaşadığını ve hedeflere ulaşmada yardımcı olacak stratejilerden yararlandığını belirtmektedir. Birçok araştırmacı, yabancı dil öğreniminde tutum ve motivasyonun öğrenme başarısının önemli belirleyicileri olduğunu ve birçok duygusal değişkenle iç içe olduğunu iddia eder. Csizér & Dörnyei'nin (2005) öne sürdüğü gibi, evrensel olarak kabul edilen bir inanç vardır ki motivasyon yabancı bir dilde ustalaşmanın sürecinde

çok önemli bir rol oynar. Nunan (1991: 131), motivasyonu "bir öğrencinin dil öğrenimi için harcamaya hazır olduğu çaba miktarını" belirleyen kilit bir faktör olarak görür. Ellis (2008), motivasyon üzerine yapılan araştırmalara genel bir bakışla, motivasyonun dil öğrenenlerin öğrenmede ne kadar sebat gösterdiklerini, ne tür davranışlar sergilediklerini ve gerçek başarılarını etkilediğini ifade etmiştir.

Dörnyei (2001), yeterli motivasyona sahip bir öğrencinin, dil yeteneğinin veya diğer bilişsel özelliklerinin istenen düzeyde olmamasına rağmen, yabancı dilde kabul edilebilir bir bilgi edinme olasılığının yüksek olduğunu belirtmektedir. Örneğin, özel bir öğrenme stratejisinin başarılı bir şekilde kullanılması, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve kaygı düzeylerini azaltabilir, öğrencilerin kişiliklerini, görüşlerini ve duygusal tepkilerini etkileyebilir (Nitta, 2006). Yabancı dilde üstbilişsel stratejilerin kullanımı, içsel motivasyonla olumlu bir şekilde ilişkilidir. Pintrich & De Groot'a (1990) göre, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin bilgisi, öğrencilerin akademik başarısının tek belirleyicisi değildir, ancak içsel motivasyon başarılarında ve kullanılan üstbilişsel stratejilerin türünde önemli bir rol oynar. İçsel motivasyon ile üstbilişsel strateji arasında birbirini etkileyen karşılıklı bir ilişki olduğunu gösteren kanıtlar da vardır (İbrahim, vd., 2017). Yeterli motivasyona sahip olmayan en parlak öğrencinin bile gerçekten faydalı bir dil öğrenme için uzun süre ısrar etmesi pek olası değildir (Oxford & Ehrman, 1995). Dinleme becerisinin gelişimi için motivasyonu yüksek öğrencilerin birtakım dil öğrenme stratejilerinden faydalandıkları açıktır.

Motivasyon düzeyi yüksek öğrenciler kullandıkları dinleme stratejileri ile dinleme görevindeki hedeflere ulaşmaya çalışır, kendi gelişimlerini denetler ve öğrenme çıktılarını desteklerler (Serri, vd., 2012). Öğrencilerin yabancı dilde dinlediğini anlamaya yönelik kullanmayı seçecekleri üstbilişsel stratejilerin türünde motivasyonun önemli bir rol oynayacağı tahmin edilebilir. Örneğin, daha yüksek motivasyona sahip öğrenciler, ilerlemelerini ve performanslarını izleyerek, planlayarak ve sürekli olarak değerlendirerek muhtemelen daha üstbilişsel stratejiler kullanırlar (Chon & Shin, 2019). Yabancı dilde dinlerken başarıya kısa sürede ulaşmak için motivasyona sahip öğrenciler dinleme stratejilerini de öğrenip uygulamaya geçirirler.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ÇALIŞMALAR

1. DİNLEME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Karadüz'ün (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının dinleme sırasında bilişsel, duyuşsal ve beden diline yönelik kullandıkları stratejileri belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda nitel olarak yürütülen çalışmaya 34 öğrenci katılmıştır. Veriler, yazılı görüşme ve odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretimdeki yaklaşımlar öğretmen adaylarının dinleme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamamaktadır. Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları öğrenme ortamlarında çoklu ve zengin dinleme stratejilerini kullanmamaktadırlar.

Yavuz (2011), yaptığı çalışmada, 107 tane üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinin kullandığı dinleme stratejileri ve taktiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmaya göre, öğrencilerin kullandıkları strateji ve taktikler bilişsel ve biliş ötesi olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin dönem başında elde ettikleri yeterlilik sınavlarından aldıkları puanlar kullanılmıştır. Ayrıca, hangi stratejileri kullandıklarını belirlemek için ölçek aracılığıyla veri toplanmıştır. Öğrencilerin dört ay ara ile elde ettikleri ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Son olarak öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır.

Gün'ün (2012) yüksek lisans tez çalışmasında, mühendislik fakültesi öğrencilerinin yabancı dil öğrenme ortamında, dinleme stratejisi ve tekniklerinin kullanımlarının dinleme becerilerinin gelişimi üzerine etkileri incelenmiştir. Çalışmanın başında ve sonunda öğrencilere dinleme başarı testi ve yabancı dile yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, şu bulgulara varılmıştır: Öğrencilerin dinleme becerileri süreç içerisinde belirli bir seviyeye yükselmiştir ancak gelişimleri sınırlıdır. Çalışma sonunda, öğrencilerin dinleme başarı puanları belli bir seviyeye yükselmiş ve öğrenciler yabancı dile yönelik olumlu tutum geliştirmişlerdir.

Katrancı ve Yangın (2013) araştırmalarında, üstbiliş stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerin dinlediklerini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumlarındaki etkiyi incelemişlerdir. Karma desenin uygulandığı araştırmaya toplam 65 öğrenci katılmıştır. Deney grubuna, üstbiliş stratejileri öğretimi gerçekleştirilmiştir.

Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'na göre dinleme çalışmaları yürütülmüştür. Uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına öğrencilerin dinlediklerini anlama düzeylerini, dinlemeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarını ve dinlemeye ilişkin tutumlarını ölçen ölçekler uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama, üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutum erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Kılınç, Keskin ve Yalanız (2016) çalışmalarında, dinleme stratejileri öğretiminin 9. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisini incelemişlerdir. Bunun için nicel araştırma yöntemlerinden kontrol gruplu yarı deneysel yöntemi kullanmışlardır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğrencilerinin ön ve son test sonuçları karşılaştırıldığında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise ön ve son test sonuçlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Cinsiyete göre başarı testlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin ilk sınavlarından aldıkları notlara göre başarı testlerinin ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Notları yüksek olan öğrencilerin ön ve son testten aldıkları puanlar da yüksek çıkmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, dinleme stratejileri öğretimi öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları arttıkça dinlediğini anlama düzeyleri de artmıştır.

Demir Atalay ve Melanlıoğlu (2016), çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerine yönelik Türkçe dersinde kullandıkları dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejileri kullanma durumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Araştırmaya toplam 400 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öncelikle maddeler hazırlanmış, uzman görüşü alınmış ve ölçeğin ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Sonrasında madde toplam korelasyonu, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda 3 faktörden oluşan 47 tane madde içeren bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, toplam varyansın % 45.335'ini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .956 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör yük değerleri .45 ve üzerindedir. Ölçeğin uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.060, CFI=.95, IFI=.95, GFI=.94, AGFI=.90 ve SRMR=.081 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu söylemek mümkündür.

Yazıcı ve Özden'in (2017) yaptıkları çalışmada, lisans öğrencilerinin bilimsel ve kurmaca metinleri dinlerken hangi stratejileri kullandıkları onların görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Dinleme eğitimi dersini almış üçüncü ve dördüncü sınıfta 71 tane öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, bilimsel metinlerde kurmaca metinlere oranla düşünce kodlarını oluşturan stratejilerin daha çok tercih edildiği; kurmaca metinlerde ise bilimsel metinlere oranla eyleme dönük kodları oluşturan stratejilerin daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir. Eyleme dönük kodları oluşturan stratejiler, düşünce kodlarını oluşturan stratejilere göre daha az tercih edilmiştir. Eyleme dönük kodları oluşturan stratejiler, sadece kurmaca metinlerin dinleme sonrası aşamasında, düşünce kodlarını oluşturan stratejilere oranla daha fazla tercih edilmiştir.

Harmankaya ve Melanlıoğlu'nun (2017) yaptıkları çalışmada, üstbiliş stratejileri eğitiminin, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri, dinlemeye yönelik tutumları ve dinleme kaygıları üzerine etkileri incelenmiştir. Araştırmaya Van merkezde öğrenim gören 100 tane 7. sınıf öğrencisi katılmıştır ve araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test ve son test olarak “dinlemeye yönelik tutum ölçeği”, “ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeği” ve “dinlediğini anlama testi uygulanmıştır. Deney grubuna 8 hafta boyunca üstbiliş stratejileri eğitimi ve dinleme eğitimi verilmiştir. Kontrol grubunda ise dinleme metinleri öğretmen kılavuz kitabındaki öneriler doğrultusunda işlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, üstbiliş stratejileri eğitimi verilen ve bu eğitimin verilmediği öğrenciler arasında dinlediğini anlama becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Doğan ve Erdem (2017), ortaokul öğrencilerinin dinleme ve izleme stratejilerini kullanma sıklığını ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Literatür taraması yaptıktan sonra 41 maddeden oluşan madde havuzunu uzman görüşüne sunmuşlardır. Sonrasında kalan 38 maddenin geçerlilik ve güvenirlik analizlerini yapmışlardır. Bu analizlerin sonunda 3 faktörlü 19 maddeden oluşan bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Üç faktör toplam varyansın % 47.9'unu açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin değerleri kabul edilebilir düzeydedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı ise .89 olarak bulunmuştur. Sonuç itibarıyla geliştirilen ölçme aracı geçerli ve güvenilir olarak bulunmuştur.

Altunkaya'nın (2018) çalışmasında, yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi sürecinde yararlanabilecekleri üstbilişsel stratejiler sunulmuş ve bu stratejilerin uygulama işlem basamakları öğretilmiştir. Çalışma, durum çalışması olarak desenlenmiş olup yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek dinleme stratejilerinin tanıtılması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında hem Türkçe öğretenlere hem de öğrenenlere üstbilişsel strateji öğretimi yapılmış ve strateji kullanımının faydaları üzerinde durulmuştur.

Kırmav'a (2019) göre, öğrencilerin dinleme becerilerinin yeterli seviyede olmamasının sebebi yabancı dil öğrenme stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılmamasından kaynaklanmaktadır. Bunun yanında dinleme metinlerinde farklı İngilizce aksanların yer alması, çevrede öğrencilerin dikkatini dağıtan unsurların olması ve görsel materyallerin yetersiz kalması sebebiyle öğrencilerin dinleme becerilerindeki gelişim sekteye uğramaktadır. Okullarda yabancı dilde strateji öğretimi ile öğrencilerin stratejilerin farkına varmalarını sağlayabilir, bu stratejilerin nasıl kullanılacağını öğretmek onlara rol model olunabilir ve strateji kullanımının bir alışkanlık haline dönüşmesini sağlayarak yabancı dilde gelişimlerine hız kazandırılabilir. Ayrıca, öğrencilerin bu stratejileri farklı disiplinlere de transfer edebilecekleri belirtilebilir.

Çaylı (2020), doktora çalışmasında Türkçe dersinde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem planı hazırlamış ve bu eylem planını 23 tane öğrenciden oluşan Kayseri'de bir ortaokuldaki 6. sınıfa uygulamıştır. Araştırmanın sonunda, dinleme öncesine yönelik kazanımlardaki eksiklerin giderilmesinin, metne hazırlık uygulamalarının detaylı bir şekilde yapılmasının ve öğrenciden kaynaklı problemlerin hızlı bir şekilde çözümlenmesinin önemi fark edilmiştir.

Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020) çalışmalarında, literatürde yer alan dinleme stratejilerini incelemişler ve literatüre dayalı olarak dinleme stratejilerini sınıflandırmışlardır. Temellendirilmiş kuram yöntemini kullanarak şuana kadar dinleme stratejilerinin sınıflandırılmasında hangi türlerden yararlanıldığını tespit etmişlerdir. Dinleme stratejileri en çok süreç temelli olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmacılar ise dinleme stratejilerini, dinleme sürecini planlama, dinleme sürecini izleme, dinlenenleri örgütleme, dinlenenleri yapılandırma, değerlendirme ve son olarak dinlenenleri kullanma ve paylaşma olarak altı başlık altında sınıflandırmışlardır.

Gündüz ve Demir (2020) yaptıkları çalışmada ise dinleme stratejilerinin Türkçe dersinde uygulanabilirliğini tespit etmek amacıyla öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Bitlis il merkezindeki devlet okullarında görev yapan 11 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın deseni fenomenolojik desen olup veri toplama aracı olarak görüşme formlarından yararlanılmıştır. Görüşmelerde ikisi üstbilişsel, yedisi bilişsel ve biri dinleme stratejilerinin uygulanabilirliği ile ilgili toplam on soru sorulmuştur. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. İki ayrı araştırmacının yaptığı kodlamalar arasındaki uyum yüzdesi % 86 olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre dinleme stratejileri kullanımını etkileyen beş öge belirlenmiştir. Bunlar, öğretmen, dinleme materyali, öğrenci, ortam ve konuşmacıdır.

Khosroshahi ve Merç (2020) yaptıkları çalışmada, bilişsel ve üstbilişsel strateji öğretiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ortaokul öğrencileri üzerinde dinleme performanslarına ve öz-yeterlik inançlarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 90 öğrenci çalışmaya katılmış, bunların 30'u kontrol grubunda yer almıştır. Dört haftalık eğitim öncesi ve sonrasında dinleme yeterlilikleri ölçülmüştür. Sonuçlar, eğitim sonrasında öğrencilerin dinleme yeterliliği puanlarının arttığını ancak öz-yeterlik puanlarının önemli ölçüde değişmediğini ortaya çıkarmıştır.

Uğur ve Türkel (2021), 7. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada dinleme stratejileri öğretiminin öz yeterlik algısına ve dinleme başarısına olan etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada yarı deneysel modelden yararlanılmışlar, verilerin toplanmasında ise dinleme öz yeterlik ölçeği ve öyküleyici metin başarı testi ile bilgilendirici metin başarı testini kullanmışlardır. Veri toplama araçlarını deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test olmak üzere kullanmışlar ve yapılan analizlere göre deney grubundaki öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarında ve her iki metin türündeki dinleme başarılarında anlamlı düzeyde artış olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuca göre dinleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarını ve dinleme başarılarını artırdığını söylemek mümkündür.

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde geçtiğimiz on yıl içerisinde dinleme stratejileri ile ilgili çalışmaların hem nicel hem nitel desen olmak üzere arttığını belirtmek mümkündür. Ancak bu çalışmaların çoğunluğu Türkçe dersi içerisinde yürütülmüş ve bu kapsamda dinleme stratejileri öğretiminin ana dilde dinleme becerilerine olan etkisi incelenmiştir. İngilizce dersi kapsamında ortaokul seviyesinde

dinleme stratejilerinin öğretimi, bu stratejilerin uygulanması ve yabancı dil gelişimine olan katkısını inceleyen çalışmalara az rastlanmıştır.

2. DİNLEME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

O'Malley (1987) ve meslektaşları, 75 öğrenciyi üç gruba ayırmıştır. Bu grupların birincisinde öğrencilere dinleme, konuşma ve kelime edinme becerileri üzerine üstbilişsel, bilişsel ve sosyoduyuşsal stratejiler hakkında eğitim verilmiş, ikincisinde bilişsel ve sosyoduyuşsal stratejiler hakkında eğitim verilirken üçüncü grupta (kontrol grubu) ise dil öğrenme stratejileri hakkında özel bir eğitim almamışlardır. Konuşma becerilerini geliştiren stratejiler açısından deney grubu kontrol grubundan biraz daha yüksek puan alırken dinleme becerilerini geliştiren stratejiler açısından durum böyle olmamıştır. Kelime edinme becerilerini geliştiren stratejiler açısından ise kontrol grubu, deney grubundan çok az daha iyi puan elde etmiştir. O'Malley (1987), bu beklenmedik bulgunun, alışılmış stratejileri kullanmaya devam eden ve özellikle de yalnızca birkaç dakika içinde test edileceklerini bildikleri halde eğitim sırasında sunulan stratejileri benimsemeye isteksiz olan bazı öğrenciler arasında tanıdık stratejilerin kullanımının ısrarından kaynaklandığını açıklamıştır.

Vandergrift (1997) çalışmasında, dinlediğini anlama stratejileri türleri, bunların kullanım sıklığı ve dil yeterliliği düzeyi, cinsiyet, dinleme yeteneği ve öğrenme stili değişkenlerinin arasındaki farklılıkları ve ilişkileri incelemiştir. Fransızca öğrenen lise öğrencileri, bir sesli düşünme prosedürü sırasında düşünce süreçleri hakkında rapor vermişlerdir. Tüm öğrenciler üstbilişsel ve bilişsel stratejileri kullandıklarını bildirmiş ve yeterlilik seviyesine göre rapor edilen toplam strateji sayısında genel bir artış olmuştur. Sonuçlar, dinleme yeteneği ve yeterlilik düzeyine göre bildirilen strateji kullanımındaki açık farklılıkları göstermektedir. Anlamayı izleme, problem belirleme ve seçici dikkat gibi üstbilişsel stratejilerin kullanımı, başarılı dinleyiciyi daha az başarılı dinleyiciden ayıran önemli bir faktör olarak belirlenmiştir.

Teng (1998) çalışmasında, Tayvan'daki yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencileri tarafından kullanılan dinlediğini anlama stratejilerini araştırmıştır. Ulusal Yunlin Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'nde orta düzeyde İngilizce dil becerilerine sahip 51 birinci sınıf öğrencisine, dinlediğini anlama testi ve 52 dinlediğini anlama stratejisinin kullanım modellerine ilişkin bir anket uygulamıştır. Bulgulara göre,

altı dinleme stratejisi arasından, telafi teknikleriyle ilgili olanların öğrenciler tarafından en sık kullanıldığı ortaya çıkmıştır. 52 stratejinin tamamı arasından "dikkat verme" ve "çeviri yapma" en sık kullanılan bireysel stratejilerdir. Ek olarak, etkili dinleyiciler, etkisiz dinleyicilere göre altı kategorinin beşinde önemli ölçüde daha fazla strateji kullanmıştır.

Goh (2002b), çalışmasında Çin’de İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen bir grup öğrencinin dinleme stratejilerini ve bu stratejileri işlevsel hale getiren taktikleri incelemiştir. Ayrıca, bu taktiklerin iki öğrencinin işlem dizilerinde nasıl etkileşime girdiğine dair keşifsel bir analiz gerçekleştirmiştir. Veriler, insan bilgi işleme ilkelerine dayanan geriye dönük bir sözelleştirme prosedürü kullanılarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Çalışma, iki yeni strateji için taktikler ortaya çıkarmasının yanı sıra, literatürde var olan bazı stratejileri işlevsel hale getirmek için birtakım tekniklerin belirlenmesini sağlamıştır. Toplamda 44 dinleme taktiği tanımlanmıştır. İki öğrencinin geçmişe dönük protokollerinin karşılaştırılmasında, birçok benzer strateji kullanmalarına rağmen, yüksek yetenekli dinleyicinin hem bilişsel hem de üstbilişsel taktikleri daha etkili kullandığı bulunmuştur. Araştırma, belirli taktikleri incelemenin, literatürdeki bazı stratejileri açıklığa kavuşturmada yararlı olduğu ve bireysel taktiklerin işlem sıralarında nasıl etkileşime girdiğinin araştırılmasının, öğrenenler arasındaki bilişsel farklılıklara ilişkin içgörü sağlayabileceği sonucuna varmıştır.

Chen (2005), Tayvanlı üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları dinleme stratejilerini incelemiş ve strateji öğretimi sırasında dinlemeyi anlamada karşılaştıkları engelleri araştırmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin çoğu düşük orta seviyede İngilizce bilmektedir. Araştırmacı, strateji öğretimiyle ilgili çoğu çalışmanın derslerde hangi stratejilerin öğrenilmesi gerektiğine odaklanıldığını belirtmiştir fakat Chen’in (2005) çalışması, belirli dinleme stratejilerinin nasıl ve neden öğrenildiğine ve özellikle dinleme stratejileri öğretiminde karşılaşılan engellere odaklanmıştır. Chen (2005), dinleme stratejileri edinimindeki bir engeli, dinlemeyi anlamada işlevi olmayan inançlar ve alışkanlıklar olarak bulmuştur. Başka bir engel ise, dinleme stratejileri öğretiminde, “farkındalık ve bilinçlilik artırma” aşamasını ele almak için gerekli inançlardır.

Zhang (2007) dinleme stratejileri ile ilgili çalışmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere öğretilebilecek çeşitli dinleme stratejilerini açıklamış ve dinleme stratejilerinin öğretimine yönelik basit bir plan ortaya koymuştur. Bidabadi ve

Yamat'ın (2011) çalışmalarının amacı ise İranlı yabancı dil olarak İngilizce öğrenen birinci sınıf üniversite öğrencilerinin dinleme yeterlilik düzeylerini ve kullandıkları dinleme stratejilerini belirlemek ve iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmaya toplam 92 birinci sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Öğrencilerin dinleme yeterlilik düzeylerini belirlemek için Oxford Yerleştirme Testi ve dinlemede kullandıkları stratejileri belirlemek için Dinleme Stratejisi Anketi kullanılmıştır. Betimsel analiz sonuçlarına göre ileri, orta ve alt-orta düzeylerdeki öğrencilerin meta-bilişsel stratejileri daha sık ve aktif olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Pearson Korelasyon analizi ayrıca ileri, orta ve alt-orta düzeylerdeki birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları dinleme stratejileri ile dinleme yeterlilik seviyeleri arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu göstermiştir.

Gilakjani & Ahmadi (2011) yaptıkları nitel çalışmada, İngilizce dinlediğini anlamayı etkileyen faktörleri ve öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştiren stratejileri incelemişlerdir. Bu kapsamda, ilk olarak dinlemenin tanımı ve dinlemenin öneminden bahsetmişler, dinlediğini anlama süreci ve dinlediğini anlama stratejilerini incelemişlerdir. Dinlediğini anlama öğretim yöntemlerini tartışmışlar ve dinleme öğretimindeki genel ilkelerden bahsetmişlerdir. Alavinia & Mollahosseini (2012) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin üstbilişsel dinleme stratejileri ve duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Buna göre düzenleme stratejileri ile duygusal zekâ envanterinin beş alt boyutunda da anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca kişilerarası beceriler ve değerlendirme stratejisi arasındaki fark da anlamlı bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucuna göre öğrenciler ne kadar duygusal zekâyâ sahip olurlarsa dinleme stratejilerini o kadar iyi kullanabilecekleri ortaya çıkmıştır.

Al-Alwan'ın vd., (2013) araştırmasına göre, öğrencilerin orta düzeyde üstbilişsel dinleme stratejileri farkındalığına sahip oldukları bulunmuştur. Dinlediğini anlama öğretiminde üstbilişsel stratejilerin farkındalığına vurgu yapılması önerilmektedir. Öğrenciler dinlediğini anlamak için farklı stratejiler kullanmıştır. Bu nedenle, en yüksek performansları problem çözme için kullanmakla ilişkilendirilmiştir. Problem çözme, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkarmak için kelime dağarcığına ve ana metin fikrine başvurdukları ve metin yorumlamada kendi deneyimlerini ve genel bilgilerini birleştirdikleri anlamına gelmektedir. Metni genel olarak anlamak için metinden öz çıkarımlar yapmış ve bunu metindeki yorumlarla karşılaştırmışlardır.

Bozorgian & Pillay'ın (2013) İran'da yürüttükleri çalışmada, ana dilde (Farsça) verilen dinleme stratejileri öğretiminin etkililiğinin ikinci dilde (İngilizce) dinlediğini anlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bir dönem boyunca 14 hafta süresince tahmin etme, çıkarım yapma, konuları belirleme, tekrarlama ve not alma stratejileri bir İngilizce dil enstitüsünde öğrenim gören otuz tane orta seviyede İngilizce seviyesine sahip öğrencilere öğretilmiştir. Kontrol grubunda (n=30) ise herhangi bir strateji öğretimi yapılmamıştır. Uygulama sonrasında deney grubu, dinleme testi sonuçlarına göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında daha iyi bir performans göstermiştir.

Caro (2013) yaptığı eylem araştırmasında, Ekvador'da büyük bir şehrin prestijli bir devlet üniversitesinde 37 öğrenciden (19 kadın ve 18 erkek) oluşan orta seviye bir yabancı dil sınıfı ile çalışmıştır. Çalışmasında, öğrencilerin dinleme ile ilgili yaşadıkları problemleri ortaya çıkarmayı ve dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Ana fikir için dinleme, ayrıntılar için dinleme gibi çeşitli stratejilerin nasıl kullanılacağını öğretmiştir. Öğrencilere beş sınav uygulamış ve sonuçlarına göre öğrencilerin dinleme bölümündeki puanları önemli ölçüde artmıştır.

Noroozi, Sim, Nimehchisalem & Zareian (2014) araştırmalarında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin belirli dinleme problemlerini ve dinleme stratejisi repertuarını belirlemelerine yardımcı olacak bir araç geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araç, ilgili literatürdeki mevcut araçlar entegre edilerek ve doğrulanarak geliştirilmiştir. Bagheri ve Karami'nin (2014) araştırmalarının temel amacı ise dinleme stratejilerinin doğrudan öğretiminin, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin IELTS testindeki dinleme puanları üzerindeki etkisini araştırmak ve ikinci amaç ise cinsiyetin katılımcıların son dinleme performansı üzerindeki etkisini araştırmaktır. Üç aylık bir süre boyunca derslere ileri düzeyde İngilizce seviyesi olan 40 kişi katılmıştır. Katılımcılar kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Kontrol grubu yalnızca dinleme girdisine maruz bırakılmış ve deney grubu ise dinleme stratejilerinin (örneğin, seçici dinleme, tahminde bulunma ve anahtar kelimeleri bulma) doğrudan öğretimini almıştır. Bulgular, dinleme stratejilerinin doğrudan öğretilmesinin, katılımcıların IELTS dinleme puanları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ancak sonuçlar cinsiyetin katılımcıların IELTS dinleme puanı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Kassem (2015), bir grup Mısırlı İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite ikinci sınıf öğrencisi (N=84) arasında dinleme stratejisi kullanımını araştırmıştır.

Araştırmasında, katılımcılar tarafından daha sık kullanılan stratejileri, dinleme stratejisi kullanımı ile dinlediğini anlama ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi ve yüksek ve düşük sıklıkta strateji kullanan öğrenciler arasındaki dinlediğini anlama ve öz-yeterlik farklılıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Katılımcıların dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmek için Longman TOEFL testinden uyarlanmış bir dinlediğini anlama testi kullanılmıştır. Dinleme stratejisi kullanımı ve dinlemeye ilişkin öz-yeterlik, araştırmacı tarafından ilgili literatüre dayalı olarak geliştirilen iki araçla değerlendirilmiştir: Dinleme stratejisi anketi ve öz-yeterlik anketi. Araştırma sorularını cevaplamak için tanımlayıcı istatistikler, korelasyon katsayıları ve bağımsız örneklem için t-testi hesaplanmıştır. Sonuçlar, bilişsel stratejilerin katılımcılar tarafından daha sık kullanıldığını, bunu üstbilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejilerin izlediğini ortaya koymuştur. Dinleme stratejileri kullanımının hem dinlediğini anlama hem de öz yeterlik ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Mianmahaleh & Rahimy (2015) çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı erkek ve kadın öğrencilerin dinleme stratejilerini belirlemeyi ve her iki grubun dinleme stratejilerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Payam-e-Nour üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen toplam 120 İranlı erkek ve kadın, homojen bir grup oluşturmak için bir OPT sınavına girmiştir. Daha sonra OPT kriterlerine göre seçilen 76 katılımcının dinleme stratejisi ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, İranlı İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sırasıyla bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejilerden daha fazla üstbilişsel stratejiler kullandıkları ve cinsiyetin dinleme stratejileri türlerini seçerken etkili olduğu bulunmuştur.

Ngo (2015) çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin farklı dinleme görevlerinde ve durumlarında kullandıkları dinleme stratejilerini araştırmıştır. Çalışma Vietnam'daki bir üniversitede öğrenim gören otuz öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, üniversite düzeyinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Vietnamlı öğrencilerin hangi dinleme stratejilerini kullandıklarını ve bu dinleme stratejilerini neden ve nasıl kullandıklarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Karma yöntemler yaklaşımının kullanıldığı çalışmada, bir dinleme stratejisi anketinden ve bireysel görüşmelerden veri toplanmıştır. Sonuçlar, sosyo-duyuşsal stratejilerin üstbilişsel ve bilişsel stratejilerden daha sık kullanıldığını göstermiştir.

Chou (2016) çalışmasında, Tayvan'daki akademik ve meslek lisesi öğrencileri tarafından kullanılan ve değer verilen dinleme stratejilerini araştırmıştır. Araştırmacı, 400 lise öğrencisinden anket verilerinin nicel analizini ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin nitel analizini içeren veriler toplamıştır. Bulgular, iki öğrenci grubu arasında belirli dinleme stratejileri kategorilerinin kullanımındaki farklılıkları ortaya koymaktadır. Dinleme stratejileri tüm katılımcılar tarafından oldukça değerli görülmektedir. Sonuçlar, eğitim sisteminin dinleme stratejisi seçimi üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Dong (2016) çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen birinin dinleme stratejisi kullanımının ve dinleme performansının gelişimsel yörüngelerini incelemiş ve iki değişken arasındaki dinamik korelasyonu, dinamik sistemler perspektifinden araştırmıştır. Çalışma kapsamında Çinli bir İngilizce öğrencisinin dinleme stratejisi kullanımı ve dinleme performansı kırk haftalık bir süre boyunca her iki haftada bir izlenmiştir. Veriler, hareketli minimum-maksimum grafiği, Monte Carlo tekniği, lineer regresyon gibi dinamik sistem teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencinin dinleme stratejisi kullanımının ve dinleme performansının doğrusal olmayan gelişimsel kalıplar gösterdiği bulunmuştur. Gelişimsel modeller ve dinamik korelasyonlar, dinamik bir sistemdeki dinleme stratejileri ve dinleme performansı arasındaki etkileşime ilişkin içgörüler sağlayabilir. Bulgular, dinleme stratejileri ve performansının geliştirilmesiyle ilgili teori oluşturma ve pedagojik uygulama için değerli çıkarımlara sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Fauzana'nın (2016) çalışmasında öğrencilerin dinleme stratejileri kullanımı iki ana konuya odaklanarak incelenmiştir. Bu konular, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler tarafından kullanılan dinleme stratejisi grupları ve bireysel dinleme stratejileri ile etkili ve daha az etkili dinleyiciler tarafından kullanılan dinleme stratejilerinin kullanılma biçimlerindeki farklılıklardır. Verileri toplamak için bir ölçekten yararlanılmıştır. Bulgular, katılımcıların ortalama düzeyde dinleme stratejilerinden haberdar olduklarını göstermiştir.

Nix (2016) çalışmasında, İngilizceyi ikinci yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme stratejileri kullanımına yönelik olarak bir envanter geliştirmiştir. Yapılan çalışmada 315 katılımcının cevaplarından yararlanılmıştır. Faktör analizi ve çok boyutlu madde yanıt teorisi analizinin sonuçlarına göre yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya işleme strateji türlerinden oluşan iki boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın

sonucuna göre aşağıdan yukarıya stratejilerin dinlediğini anlama üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı ancak yukarıdan aşağıya stratejilerin onlara aracılık etmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Zanjani & Izadpanah'ın (2016) çalışmasına, 103 İranlı İngilizce öğrenen bir grup öğrenci katılmıştır ve öğrenciler Nelson'ın genel yeterlilik testini yanıtlamışlardır. Bu öğrencilerin 81'i ise TOEFL'in dinleme bölümüne cevap vermiştir. Literatüre göre belirlenmiş öznel kriterler ve öğrencilerin TOEFL'daki puanları dikkate alınarak öğrenciler etkili ve etkisiz dinleyiciler olarak sınıflandırılmıştır. Her grubun dinleme stratejilerini ortaya çıkarmak için bir dinleme stratejisi anketi geliştirilmiştir. Katılımcılar ön dinleme puanlarına göre deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubu dinleme stratejileri eğitimi almış ve kontrol grubu plasebo uygulamasını almıştır. Uygulama, dinleme stratejilerinin tanıtılması, modellenmesi ve uygulanmasından oluşmaktadır. Her iki gruba da TOEFL dinleme bölümü son testi uygulanmıştır. Verilerin analizi t-testi analizi ile yapılmış ve sonuçlara göre etkili ve etkisiz dinleyiciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Alizadeh Oghyanous & Khabiri (2017) çalışmalarında, üstbilişsel dinleme stratejilerini gölgeleme etkinliği yoluyla öğretmenin, alan bağımlı ve alan bağımsız İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinlediğini anlama üzerindeki etkisini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmacıların yalnızca kadın katılımcılara erişimi olduğundan, Tahran'daki bir dil enstitüsünde İngilizce öğrenen 18-35 yaş aralığındaki İngilizce seviyesi orta düzeydeki 85 kadın, PET sınavı performanslarına göre ilk 120 katılımcı arasından seçilmiştir. Seçilen katılımcıları, iki deney grubuna atamak için Grup Gömülü Şekiller Testi uygulanmıştır. Beş haftalık bir eğitim süresi boyunca (haftada iki kez), her iki grup da uygulamada hiçbir fark olmaksızın, gölgeleme etkinliği ve üstbilişsel strateji öğretiminin bir birleşimi yoluyla 45 dakika boyunca dinlediğini anlama çalışması yapmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları, alan bağımlı ve alan bağımsız grupların dinleme son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu nedenle, gölgeleme etkinliği ile birleştirilmiş üstbilişsel strateji eğitiminin, algısal eğilimleri ne olursa olsun tüm öğrenciler için dinleme yeterliliği açısından eşit derecede faydalı olabileceği sonucuna varılmıştır.

Gestanti (2017) çalışmasında İngilizce eğitim almayan bölümlerdeki öğrencilerin dinleme dersinde kullandıkları stratejileri belirlemeyi ve strateji kullanımının öğrencilerin dinleme başarısını nasıl etkilediğini bulmayı amaçlamıştır.

Nitel betimsel olan bu çalışmada araştırmacı, anket, gözlem ve belgelerden elde ettiği verilerden yararlanmıştır. Veriler analiz edildikten sonra, katılımcılar tarafından dinleme konusunda bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üstbilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler gibi bazı stratejilerin orta düzeyde kullanıldığı bulunmuştur. Bu stratejilerden en çok bellek stratejileri kullanılırken en az sosyal stratejiler kullanılmıştır. İyi bir dinleme puanına sahip öğrencilerin strateji kullanım puanlarının ortalamasının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nogueroles López (2017) çalışmasında, dinleme stratejileri öğretiminin tipik stratejik davranışı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Katılımcılar, iki gruptan oluşan 38 Hong Konglu İspanyolca öğrencisi olup dinleme stratejileri konusunda eğitim almış deney grubu ve benzer düzeyde İspanyolca geçmişine sahip ancak böyle bir eğitim almamış kontrol grubundan oluşmuştur. Dinleme stratejileri öğretimi, yabancı dil olarak İspanyolca'nın öğretildiği derslere entegre edilerek meydana gelmiştir. Katılımcıların genel stratejik davranışlarına atıfta bulunan veriler, öğrencilerin her belirli dinleme stratejisini uyguladıkları sıklığı ifade etmelerini gerektiren, araştırmacı tarafından tasarlanmış bir öz-bildirim anketinden iki zaman diliminde (uygulamadan önce ve sonra) toplanmıştır. Sonuçlar, strateji öğretiminden sonra her iki grupta da genel dinleme stratejik davranışında farklılıklara işaret etmiştir.

Zarrabi (2017) nicel çalışmasını, öğrencilerin dinleme sorunlarının üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için tasarlamıştır. Bu deneysel araştırmanın amacı, dinleme stratejilerinin açık öğretiminin farklı öğrenen tiplerinde dinleme becerisini geliştirip geliştirmediğini araştırmaktır. Çalışma, İran'daki bir İngilizce dil akademisinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 135 orta seviyede İngilizce bilen katılımcı ile 10 oturum boyunca gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için bir ön-son test tasarımı seçilmiştir. Sonuçlar, tüm öğrencilerin son testte ön testten daha yüksek bir ortalama puan aldığını ve dinleme stratejileri öğretiminin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Nguyen (2018) çalışmasında, dinleme stratejisi ve alt beceri eğitiminin dinleme derslerine entegrasyonu konusunda Vietnam Hanoi'deki Diller ve Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi'nde yürütülen bir araştırma projesini sunmuştur. Sekiz ardışık haftada strateji ve alt beceri entegre programı uygulanmıştır. Araştırma, öğrencilere dinleme stratejilerinin ve alt becerilerin açıkça öğretilmesinden sonra öğrencilerin dinleme alışkanlıklarını nasıl geliştirdiklerini ve bu yeni öğretim yöntemi ile ilgili algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Veriler, bireysel görüşmeler, gözlemler ve anlatı

tekniki ile toplanmıştır. Sonuçlar, uygulamanın öğrencilerin dinleme becerileri ve alışkanlıkları üzerinde bazı olumlu etkilerini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanmayı bilmeleri dinleme alt becerilerinin kazanılmasına ve dinlediğini anlamada gelişmeye yol açmıştır.

Xiao & Sidhu (2018) çalışmalarında, Çin'de İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite üçüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama stratejilerini araştıran bir örnek olay çalışması yürütmüşlerdir. Çalışma, Çin'deki bir yükseköğretim kurumunda yabancı dil olarak İngilizce eğitimi alan toplam 360 lisans öğrencisini kapsamıştır. Veriler, anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bulgular, üstbilişsel stratejilerin en sık kullanılan stratejiler olduğunu ve bunu bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejilerin izlediğini ortaya koymuştur. Araştırma, ayrıca kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla dinleme stratejisi kullandığını ve dinlediğini anlama stratejisi kullanımı ile dil yeterliliği arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Ngo (2019) çalışmasında, Vietnam'da 11 haftalık bir dinleme stratejileri öğretimi alan 27 İngilizce öğrenen grubun dinleme stratejisi kullanımındaki değişiklikleri araştırmıştır. Odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin dinleme stratejileri öğretimi sonrası dinleme stratejilerini daha uygun şekilde ve çeşitli görevlerde kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu değişiklikler, kültür ve Vietnam'daki İngilizce öğrenme ve öğretme bağlamı ile bağlantılı olarak tartışılmıştır. Bu çalışma, öğrencilerin dinleme stratejisi kullanımlarını geliştirmek için öğrenen odaklı bir ortam yaratmayı önermiştir. Dalman & Plonsky (2022), çalışmalarında yabancı dilde dinleme stratejileri öğretiminin nicel sonuçlarını sentezleyerek bu alandaki strateji öğretiminin etkililiğini ve bir dizi potansiyel değişkenlerin (öğrenme bağlamları, uygulama türleri, yöntemsel değişkenler, sonuç ölçütleri gibi) öğretimin etkililiğini ne ölçüde değiştirebileceğini araştırmışlardır. 45 birincil çalışmadan veri toplanmıştır. Bulgular, dinleme stratejileri öğretiminin orta düzeyde bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Dinleme stratejilerine yönelik yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların çoğunlukla üniversite öğrencilerini kapsadığı, dinleme stratejileri öğretime ve strateji öğretiminin dinleme performansı üzerindeki etkisine odaklanıldığı görülmüştür. Tayvan, Çin, İran, Mısır, Vietnam gibi farklı coğrafyalarda yürütülen çalışmalarda çoğunlukla dinlediğini anlama testi, strateji kullanımına yönelik ölçekler

ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Ortaokul düzeyinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle ilgili yapılan dinleme stratejileri eğitime yönelik çalışmalara az rastlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada dinleme stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerine uygulanmış olması ve strateji öğretiminin hem dinlediğini anlamaya hem de dinlemeye yönelik motivasyon düzeyine etkisinin incelenmesi, bu çalışmayı önceki çalışmalardan ayırmaktadır.

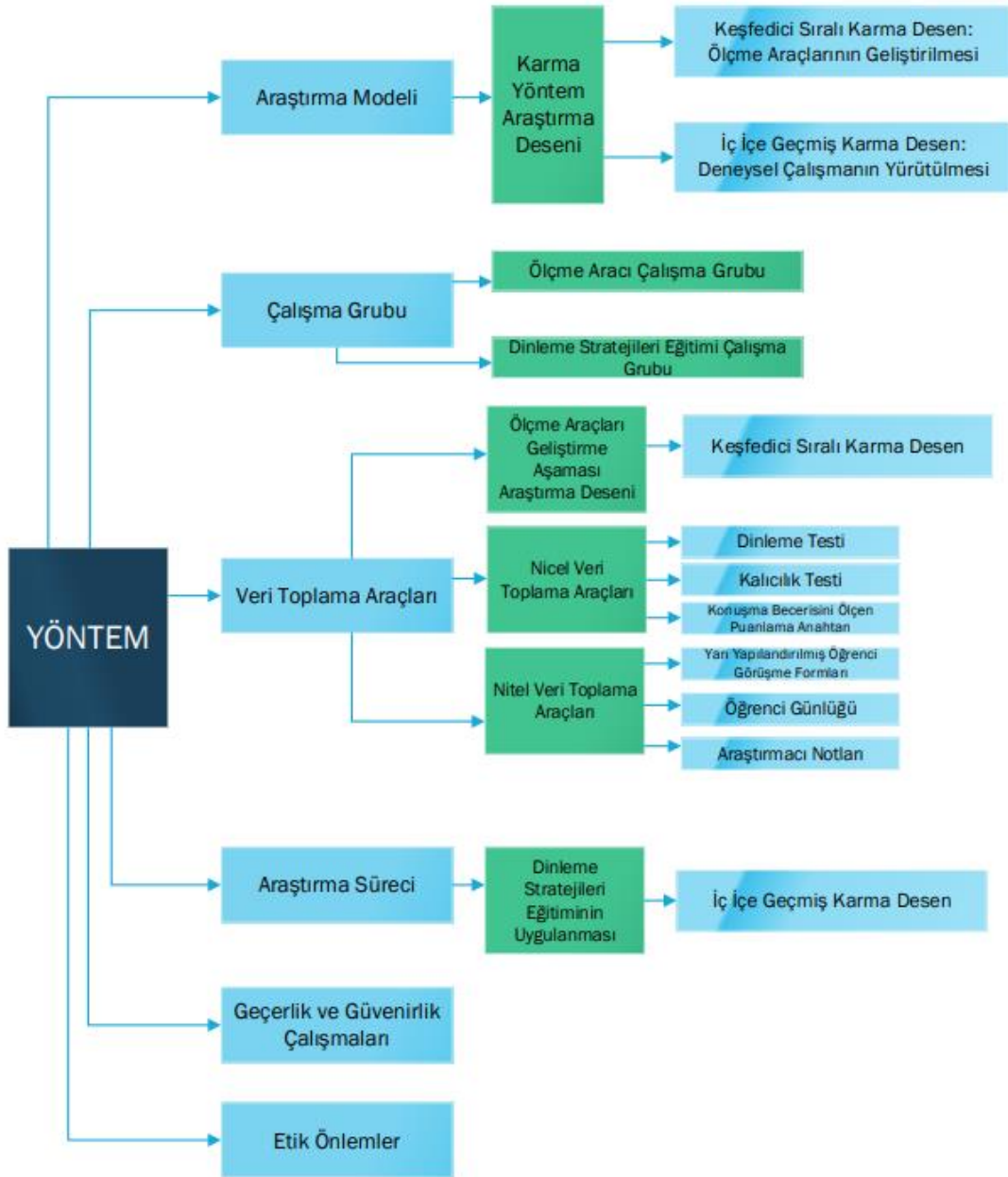


ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmaya dâhil olan katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve araştırmada alınan etik önlemler hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Şekil 4'te bu bölümünde yer alan konu başlıklarına ait akış şeması yer almaktadır.

Şekil 4. Çalışmanın Yöntemi Akış Şeması



Şekil 4'teki çalışmanın yöntemi akış şemasına göre, araştırma modeli başlığı altında araştırmanın modeli olan karma yöntem araştırma deseninin tercih edilme sebepleri açıklanmıştır. Çalışma grubu başlığı altında ölçme araçları geliştirme çalışma grubu ve dinleme stratejileri eğitimi çalışma grubundan bahsedilmiştir. Veri toplama araçları başlığı altında ölçme araçları geliştirme aşaması araştırma deseni olan keşfedici sıralı karma desen anlatılmıştır. Sonrasında nicel veri toplama araçları (dinleme testi, kalıcılık testi ve konuşma becerisi puanlama anahtarı) ve nitel veri toplama araçlarının (yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formları, öğrenci günlüğü ve araştırmacı notları) geliştirme süreçleri açıklanmıştır. Araştırma süreci başlığı altında, dinleme stratejileri eğitiminin uygulanmasından (iç içe geçmiş karma desen) bahsedilmiştir. Son olarak yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve alınan etik önlemler anlatılmıştır.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmanın amacı, İngilizce dersinde 6. sınıf öğrencilerine dinleme stratejileri kullanımı öğretimini gerçekleştirip sonrasında onların dinleme stratejileri bilişsel farkındalık seviyesine, dinlediklerini anlamaya, İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerine ve İngilizce konuşma becerilerinin gelişimine etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, veri toplama araçları geliştirilmiş, dinleme stratejilerinin kullanımına yönelik öğretim yapılmış ve bu öğretimin etkililiğini incelemek amacıyla geliştirilen ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Bu sebeple, çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemler kullanıldığı için karma yöntem araştırma deseni seçilmiştir. Karma araştırma, araştırmacının hem nicel (kapalı uçlu) hem de nitel (açık uçlu) verileri topladığı, nicel ve nitel veri türlerini birleştirdiği ve sonrasında araştırma problemlerini anlamak için bu veri türlerinin güçlerini birleştirip yorumlar çıkardığı sosyal, davranışsal ve sağlık bilimlerinde kullanılan bir yaklaşımdır (Creswell, 2015: 19). Dolayısıyla, bu çalışmada dinleme stratejilerinin kullanımına yönelik nicel (dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği, İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeği, dinlemeye yönelik başarı testi ve İngilizce konuşma becerisi puanlama anahtarı) ve nitel verilerin (yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğrenci günlükleri ve araştırmacı notları) toplanması ile bu verilerden elde edilen yorumların birleştirilmesi sonucunda araştırma probleminin anlaşılması hedeflenmiştir.

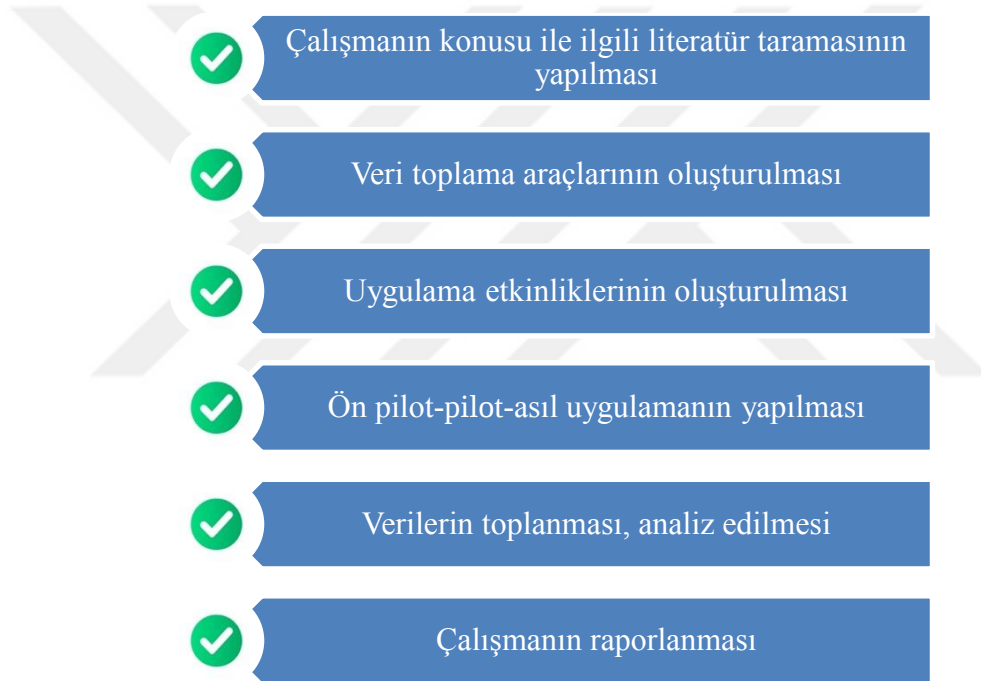
Bu çalışmada iç içe geçmiş karma desen kullanılmıştır. İç içe geçmiş karma desen, nicel veya nitel araştırma desenlerine göre veri toplama, veri analizi ve yorumlama adımlarını uygulayıp bunların bir araya getirilmesinden oluşan bir karma

yöntem desenidir (Creswell, 2012). Nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanır ve analiz edilir fakat bir veri türünden birine diğerine göre daha fazla ağırlık verilir. İkinci veri setinin toplanması, asıl desenin veri toplama sürecinin öncesinde, sırasında ya da sonrasında olabilmektedir. Bu desende, bir tür veri diğerinin içinde kaldığından içte kalan veri türüne daha az önem verilir. Çalışılan konu hakkında geniş bir bakış açısı kazanmak için tercih edilir (Creswell, 2003). Bu çalışmada ise nicel verilere ağırlık verildiğinden içte kalan veri türü nitel veriler olmuştur. Yani, dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği, İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeği, dinlediğini anlamaya yönelik başarı testi ve İngilizce konuşma becerisi puanlama anahtarından elde edilen sonuçlar araştırmanın etkililiğini belirlemede nitel verilerden daha ağır basmaktadır. Ancak, nicel verileri desteklemek amacıyla ve veri çeşitliliğini sağlayarak araştırmanın güvenilirliğini artırmak için öğrencilerden elde edilen yarı yapılandırılmış görüşme verileri, öğrenci günlükleri ve araştırmacı notlarına ilişkin verilerden çıkan sonuçlar da değerlendirmeye alınmıştır.

İç içe geçmiş karma araştırma desenlerinde, deneysel desenin desteklenmesi için, nitel bir süreç nicel sürecin içine gömülebilir (Creswell, 2012). Bu çalışmada da nicel bir veri kümesinin nitel bir veri kümesiyle desteklenmesi amaçlanmıştır. Deneysel çalışmaya (dinleme stratejileri öğretimi) nitel veriler (öğrenci görüşmeleri, öğrenci günlükleri ve araştırmacı notları) eklenerek deneysel çalışma sırasında katılımcıların kişisel deneyimlerinden ve fikirlerinden yararlanarak sonuçların daha fazla açıklanmasında katkıda bulunmuşlardır. Deneysel çalışma öncesi ve sonrasında elde edilen öğrencilerin dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi, İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyi ve dinleme testi nicel veri kümesini oluşturmaktadır. Deneysel çalışmanın etkililiğini belirlemek amacıyla toplanan nicel veriler, deneysel çalışma yürütülürken toplanan nitel verilerle karşılaştırılarak nicel verilerin bir anlamda nitel verilerle sağlamasının yapılması hedeflenmiştir. Bu çalışmada iç içe geçmiş karma desenin büyük bölümünü yarı deneysel desen, bunu destekleyen bölümünü ise nitel desen oluşturmuştur. Veri setinin güçlendirilmesi ve farklı türlerdeki araştırma sorularının farklı veri tiplerini kullanmayı gerektirmesinden iç içe geçmiş karma desen tercih edilmiştir. İç içe geçmiş karma desende nitel ve nicel süreçler farklı araştırma soruları ile incelenir. Bu araştırma soruları birbirini destekleyecek niteliktedir (Creswell, 2012). Bu çalışmada da araştırma soruları hem nicel hem de nitel veriler elde etmek üzere oluşturulmuştur.

Eğitim araştırmalarında, araştırmacıların var olan grupları olduğu gibi kullanması gereken birçok deneysel durum ortaya çıkabilir. Katılımcıların kontrol veya deney gruplarına rastgele atanmasıyla, araştırmacıların gerçek deneyler yapması genellikle mümkün değildir. Bunun nedeni, katılımcıların var olan gruplarda müsait olması veya yapay grupların oluşturulmasının imkânsız olması ile ilişkilidir. Yarı deneysel desenlerde katılımcılar gruplara rastgele atanamaz (Cohen, vd., 2007: 182; Creswell, 2012: 309). Bu alışmada, Milli Eğitim’e bağlı bir ortaokulda bulunan iki şube, deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiş ve gruplardaki katılımcıları rastgele atamak mümkün olmamıştır. Bu sebeple, çalışmada yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Çalışmanın akış şeması şekil 5’te gösterilmiştir.

şekil 5. Çalışmanın Akış şeması



şekil 5’e göre, öncelikle çalışmanın konusu ile ilgili literatür taraması yapılmış, benzer ve farklı araştırmalar hem yurt içi hem de yurtdışı kaynaklardan elde edilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik veri toplama araçları hazırlanmıştır. Sonrasında, deneysel çalışmanın yürütülebilmesi amacıyla dinleme stratejileri kullanımının öğretimine yönelik etkinlikler oluşturulmuştur. Deneysel çalışmanın ön pilot uygulaması gerçekleştirilmiş, birtakım düzeltmeler yapıldıktan sonra pilot uygulamaya geçilmiştir. Pilot uygulama sonrasında gerekli değişiklikler yapılmış ve asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Süreç içerisinde nicel ve nitel veriler toplanmış ve bu veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu analizlerden yola çıkarak nicel ve nitel veri kümelerinden elde edilen bulgular birleştirilmiş ve çalışmanın sonucu raporlanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan ölçme araçlarını (dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ve İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeği) geliştirme aşamasında, keşfedici sıralı karma desenden yararlanılmıştır. Bu tasarımlarda, nicel veya nitel veriler aynı araştırma sorusunun veya ilgili soruların ilgili yönlerini yanıtlamak için analiz edilip birleştirildiğinden, karıştırma birden fazla analiz düzeyi aracılığıyla gerçekleşir (Teddle & Tashakkori, 2009: 136). Ölçek maddeleri yazılmadan önce literatür araştırması ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Bu doğrultuda literatürden ve görüşmelerden veri toplanırken keşfedici sıralı karma desen kullanılmıştır. Bu verilere dayanarak ölçek maddeleri oluşturulmuş ve gerekli uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinin değerlendirmesi ve ön uygulama sonrasında maddeler düzeltilmiş ve pilot uygulama yapılmıştır. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğinin tespiti için gerekli analizler gerçekleştirilmiştir.

İngilizce dinleme testi geliştirilirken öncelikle literatür taraması yapılmış, 6. Sınıf İngilizce öğretim programında yer alan kazanımlar incelenmiş ve soru maddeleri oluşturulmuştur. Sonrasında uzman görüşleri alınarak maddelere son hali verilmiş ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. İngilizce konuşma becerisi puanlama anahtarının geliştirilmesinde ise literatür taraması yapılarak benzer puanlama anahtarları incelenmiş ve uzman görüşü alınarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür.

2. ÇALIŞMA GRUBU

Dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında, uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemini kullanan araştırmacı, çalışma grubunu kendisi belirler çünkü araştırma için istekli ve uygun olan çalışma grubunu seçmeyi, zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi amaçlar (Creswell, 2012: 145-146). Dolayısıyla, Afyonkarahisar Merkez ilçesinde yer alan ve araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Literatür taramasından sonra madde yazımında 44 ortaokul öğrencisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 7 ortaokul öğrencisine oluşturulan maddelerin dil ve anlatım açısından varsa problemlerini belirlemek amacıyla ön test yapılmıştır. Sonrasında ölçek, yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla Afyonkarahisar Merkez ilçesinde öğrenim gören 270 tane 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisine uygulanarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında, doğrulayıcı faktör analizinin uygulanabilmesi için ölçek 200 tane 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisine yeniden uygulanmıştır.

İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında yine uygun örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Madde yazımı için literatür taraması yapıldıktan sonra 41 ortaokul öğrencisine yedi tane açık uçlu soru sorulmuştur. Sonrasında, maddeler oluşturulmuş ve 7 ortaokul öğrencisine ölçek uygulanarak dil ve anlatım açısından sorunlar tespit edilmiştir. Yapı geçerliliğinin analizi için Afyonkarahisar Merkez ilçesinde öğrenim gören 294 tane 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisine ölçek uygulanarak pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan analizler sonrasında doğrulayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için ölçek 250 tane 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisine yeniden uygulanmıştır.

İngilizce dinlediğini anlamaya yönelik başarı testinin geliştirilmesi aşamasında ise dinleme testi, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak Afyonkarahisar Merkez ilçesinde öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 25 öğrenciye uygulanmıştır. Dinleme stratejileri eğitiminin uygulanmasında, çalışma grubunu belirlemek için iki farklı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki, araştırmanın uygulanması için muhtemel okulların belirlenmesinde kullanılan uygun örnekleme yöntemidir. Bu örnekleme yöntemi ile Afyonkarahisar Merkez İlçesinde yer alan ve araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği okullar gönüllülük esasına bağlı olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda merkez ilçede yer alan iki tane okul belirlenmiş ve araştırmanın uygulanacağı okul ise amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçsal örnekleme yönteminde, araştırmacı çalışmanın amacına uygun olan evreni temsil ettiğini düşündüğü örnekleme seçer (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu kapsamda, uygulamanın yapıldığı okulun evreni temsil etme özelliğini daha net ortaya koyması sebebiyle bu okul tercih edilmiştir. Uygulamanın yapıldığı okul, il merkezine bağlı ancak başarı açısından ortalama bir düzeyde olması ve bu nedenle ülkemiz genelinde herhangi bir okulu temsil etme özelliğini diğer belirlenen okula göre daha çok taşıması nedeni ile seçilmiştir.

Dinleme stratejileri eğitiminin uygulandığı çalışma grubu ve özellikleri: Araştırma kapsamında deney grubunda 18, kontrol grubunda ise 14 öğrenci yer almaktadır. Zaman zaman öğrencilerin rahatsızlanması, okula devamsızlıkları ve pandemi sebebiyle rapor almaları birkaç öğrencinin uygulama dışında yer almasına neden olmuştur. Deney grubuna ait demografik özellikler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Deney Grubunun Demografik Özellikleri

Cinsiyet	9 Kız	9 Erkek	
Dinlediğini Anlama Düzeyi	Düşük: %12.5	Orta: % 81.2	Yüksek: % 6.2
İngilizce Şarkı Dinleme	Evet: % 50	Kısmen: % 50	
Evinizde İngilizce şarkı	Evet: % 12.5	Kısmen: % 43.8	Hayır: % 43.8
İngilizce dizi/film izleme	Evet: % 25	Kısmen: % 25	Hayır: % 50
Evinizde İngilizce dizi/film izleme	Evet: % 12.5	Kısmen: % 6.2	Hayır: % 81.2
İngilizce kurs/eğitim	Evet: % 6.2	Hayır: % 93.8	
Dinlemeden önce hazırlık	Evet: % 62.5	Hayır: % 37.5	
Dinlerken not alma	Evet: % 31.2	Hayır: % 68.8	
İkinci kez dinleme isteği	Evet: % 87.5	Hayır: % 12.5	

Tablo 14 incelendiğinde, deney grubuna ait demografik özellikler ve İngilizce dinlemeye yönelik eğilimlerini görmek mümkündür. Deney grubunun yarısını kız, diğer yarısını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin % 81.2'si İngilizce dinlediğini anlama konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yarısı İngilizce şarkı dinlediklerini ve % 43.8'i ise evlerinde kısmen İngilizce şarkı dinlendiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yarısı İngilizce dizi/film izlemediğini ve % 81.2'si ise evlerinde İngilizce dizi/film izlenmediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin neredeyse tamamı daha önce İngilizce dersi için herhangi bir kurs almadıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin yarısından fazlası İngilizce dersinde dinlemeden önce hazırlık yaptıklarını ve dinlerken not almadıklarını belirtmişlerdir. Son olarak öğrencilerin yarısından fazlası ilk dinlemeden sonra ikinci kez dinlemek istediklerini belirtmişlerdir.

2.1. GRUPLARIN DENKLEŞTİRİLMESİ

2.1.1. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri

Tablo 15'te görüldüğü üzere dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri ön test puanlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 62,27 ve standart sapması 10,70; kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 58,85 ve standart sapması 11,54 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p > ,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi dinleme stratejileri bilişsel farkındalık

düzeylerinin sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ($t=-,867$; $p=,393$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 15. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Toplam Puanlarına ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular

Ön Test	Gruplar	N	S-W	χ	SS	t	p
Toplam Puan	Deney	18	,225	62,27	10,70	,867	,393
	Kontrol	14	,384	58,85	11,54		
Çıkarımda bulunma	Deney	18	,245	18,50	3,53	,866	,393
	Kontrol	14	,478	17,21	4,87		
Not alma	Deney	18	,356	14,27	4,17	-,440	,663
	Kontrol	14	,104	14,92	4,12		
İlişkilendirme ve tahmin	Deney	18	,520	15,00	3,39	-,887	,382
	Kontrol	14	,301	13,92	3,38		
Amaç belirleme	Deney	18	,303	14,50	3,53	-,705	,486
	Kontrol	14	,535	15,28	2,49		

Tablo 15’te dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri ön test alt boyutları puanlarının sonuçları da verilmiştir. Tablo 14’e göre, “çıkarımda bulunma” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 18,50 ve standart sapması 3,53; kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 17,21 ve standart sapması 4,87 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p > ,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin “çıkarımda bulunma” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ($t=,866$; $p=,393$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “Not alma” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 14,27 ve standart sapması 4,17; kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 14,92 ve standart sapması 4,12 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p > ,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin “not alma” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ($t=-,440$; $p=,663$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “İlişkilendirme ve tahmin” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 15,00 ve standart sapması 3,39; kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 13,92 ve

standart sapması 3,38 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p > ,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin “ilişkilendirme ve tahmin” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ($t=-,887$; $p=,382$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “Amaç belirleme” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 14,50 ve standart sapması 3,53; kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 15,28 ve standart sapması 2,49 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p > ,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin “ilişkilendirme ve tahmin” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ($t=-,705$; $p=,486$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri dinleme stratejileri kullanımı öğretimi öncesinde birbirine eşittir.

2.1.2. İngilizce Dinleme Başarıları

Tablo 16’da görüldüğü üzere dinleme stratejileri öğretiminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dinleme testi ön test puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ortalaması 12,00 ve standart sapması 2,24; kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 10,64 ve standart sapması 1,98 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p > ,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi dinleme testi sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ($t=1,781$; $p=,085$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 16. İngilizce Dinleme Testinin Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Test	Gruplar	N	S-W	χ	SS	t	p
Ön Test	Deney	18	,531	12,00	2,24	1,781	,085
	Kontrol	14	,790	10,64	1,98		

* $p<0.05$

Tablo 16’ya göre, deney ve kontrol gruplarının İngilizce dinleme testi sonuçları dinleme stratejileri kullanımı öğretimi öncesinde birbirine eşittir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının İngilizce dinleme performansları da birbirine benzerdir.

2.1.3. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri

Tablo 17’de görüldüğü üzere dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri ön test toplam puanlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 94,00 ve standart sapması 13,75; kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 92,00 ve standart sapması 13,08 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p > ,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerinin sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ($t=-,417$; $p=,680$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 17. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Ön Test	Gruplar	N	S-W	χ	SS	t	p
Toplam Puan	Deney	18	,960	94,00	13,75	-,417	,680
	Kontrol	14	,353	92,00	13,08		
Gayret	Deney	18	,420	38,72	4,41	1,054	,300
	Kontrol	14	,480	36,78	5,98		
Kendine Güven	Deney	18	,579	18,44	3,98	,368	,716
	Kontrol	14	,426	17,92	3,87		
Motivasyon Kaynağı	Deney	18	,164	18,72	4,76	-,349	,730
	Kontrol	14	,596	19,28	4,21		

Tablo 17’de dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri ön test alt boyutları puanlarının sonuçları da verilmiştir. “Gayret” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 38,72 ve standart sapması 4,41; kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 36,78 ve standart sapması 5,98 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p>,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerinin “gayret” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ($t=1,054$; $p=,300$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “Kendine güven” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 18,44 ve standart sapması 3,98; kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 17,92 ve standart sapması 3,87 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p >$

,05). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerinin “kendine güven” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ($t=,368$; $p=,716$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “Motivasyon kaynağı: Yurtdışı deneyimi kazanma” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 18,72 ve standart sapması 4,76; kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 19,28 ve standart sapması 4,21 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p > ,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerinin “motivasyon kaynağı: yurtdışı deneyimi kazanma” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ($t=-,349$; $p=,730$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 18. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri Deney ve Kontrol Grupları Ön Test “Yeterlilik” ve “İlgi” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Gruplar	N	S-W	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yeterlilik	Deney	18	,006	17,22	310,00	113,00	,639
	Kontrol	14	,241	15,57	218,00		
İlgi	Deney	18	,011	16,47	296,50	125,50	,985
	Kontrol	14	,046	16,54	231,50		

Tablo 18’e göre, “yeterlilik” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin son testine ait sıra ortalaması 17,22 ve sıra toplamı 310,00; kontrol grubu öğrencilerinin son testine ait sıra ortalaması 15,57 ve sıra toplamı 218,00 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu veriler, normal dağılım göstermemektedir ($p < ,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerinin “yeterlilik” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre ($U=113,00$; $p=,639$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “İlgi” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin son testine ait sıra ortalaması 16,47 ve sıra toplamı 296,50; kontrol grubu öğrencilerinin son testine ait sıra ortalaması 15,54 ve sıra toplamı 231,50 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu veriler, normal dağılım göstermemektedir ($p < ,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerinin “ilgi” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre ($U=125,50$; $p=,985$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. Buna göre

deney ve kontrol gruplarının İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri dinleme stratejileri kullanımı öğretimi öncesinde birbirine eşittir.

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.1. NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ve İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesinde keşfedici sıralı karma desenden yararlanılmıştır. Bu karma tasarımın birincil amacı nitel verilere dayanarak nicel bir ölçüm, anket veya bir müdahale geliştirmek ve uygulamaktır (Teddle & Tashakkori, 2009). Bu ölçeklerin geliştirilmesi aşamasında ise ilk olarak literatür taraması yapılarak anahtar kelimeler belirlenmiş sonrasında hedef kitle ile görüşmeler yapılarak madde yazım süreci başlamıştır. Yani öncelikle nitel verilere dayanarak bir ölçek geliştirme işlemi gerçekleştirilmiştir. Dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ve İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında, Carpenter'ın (2018) ölçek geliştirmeye yönelik önerileri dikkate alınmıştır, bu öneriler ölçek geliştirme bölümünde ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

3.1.1. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi

Likert (1932), maddeleri derecelendirmek için belli yargıları kullanmak yerine ölçek puanlarına atanmış rakamsal değerlerle (1'den 5'e kadar) tüm maddeler için kullanılan ortak bir cevap ölçeği (Likert başlangıçta “kesinlikle onaylama”, “onaylama”, “kararsız kalma”, “onaylamama” ve “kesinlikle onaylamama” şeklindeki derecelendirme) önermiştir. Tüm tutum, algı, farkındalık belirleme gibi ölçeklerde olduğu gibi araştırmacıların amacı cevaplayanları bir dizi etki boyunca ayırt etmelerine olanak tanıyan bir ölçek geliştirmektir. Tipik bir uygulamada, araştırmacılar sadece olumlu tutumları olanları olumsuz tutumları olanlardan ayırt etmez. Aynı zamanda, daha güçlü olumlu veya olumsuz tutumları olanları daha az güçlü hissedenlerden ayırmak isterler. Likert tipi ölçeklerde, katılımcılardan bir dizi cevap seçeneği kullanarak her bir maddeye yanıt vermeleri istenir. “Kesinlikle katılmıyorum” ya da “kesinlikle katılıyorum” formatı, Likert'in orijinal önerisinin yerini almıştır. Her bir katılımcı için puanlar, her bir maddeye verdikleri cevapların toplanmasıyla elde edilir. Ancak negatif yönelimli öğeleri ters kodlamak için özen gösterilmelidir (Bandalos, 2018: 89). Bu çalışmada ise her zaman yaparım (5 puan), sık sık yaparım (4 puan), ara

sıra yaparım (3 puan), çok az yaparım (2 puan) ve hiç yapmam (1 puan) cevap seçenekleri kullanılmıştır.

a. Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzunun oluşturulmasında ilk olarak katılımcılardan toplanan nitel veriler kullanılır. Bunlar yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında alınan notlar, odak veya tartışma gruplarındaki beyin fırtınası gibi tekniklerden elde edilen veriler olabilir. Anketlerden elde edilen veriler de maddelerin oluşmasında yardımcı olur. Kapsamlı bir pilot uygulamadan sonra sıkça kullanılan sorulardan elde edilen veriler kullanılabilir. Katılımcıların bir derecelendirme ölçeğinin yalnızca bir tarafını işaretledikleri bir cevap setinden kaçınmak amacıyla hem olumlu hem de olumsuz ifadeler madde havuzunda yer almalıdır. “Olumsuz ifadeli madde” terimi, hedefin olumlu yönlerinden ziyade olumsuz yönlerine odaklandığı anlamına gelir. (Örneğin, “İngilizce dinlemekten zevk almıyorum” yerine “İngilizce öğrenmek benim için bir yüküdür” gibi yazılabilir) (Dörnyei & Taguchi, 2010). Dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında, olumsuz ifadeli maddelerinde madde havuzunda yer almasına özen gösterilmiştir.

Öncelikle, öğrencilerin dinleme stratejileri bilişsel farkındalığını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı oluşturmak üzere madde havuzunda yer alacak maddeler için literatür okunmuştur (Goh, 2000; Vandergrift, vd., 2006; Goh, 2008; Alavinia & Mollahosseini, 2012; Al-Alwan, vd., 2013; Wang & Treffers-Daller, 2017; Chon & Shin, 2019; Satori, 2022; Ghorbani Nejad & Farvardin, 2022; In’nami & Koizumi, 2022; Sok & Shin, 2022; Öztekin ve Erçetin, 2022) ve anahtar kelimeler belirlenmiştir. Amaç belirleme, tahmin etme, görselleştirme, çıkarımda bulunma, ayrıntılandırma, yeniden düzenleme, çeviri yapma ve sabitleme olarak literatürde geçen dinleme stratejilerine yönelik kavramlar kapsamında maddeler yazılmıştır. Ayrıca, maddelerin oluşturulması için öğrencilerin İngilizce dinlerken karşılaştıkları problemler ve çözüm önerilerine yönelik görüşleri ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılmıştır. 44 ortaokul öğrencisinden nitel veriler toplanmıştır. Bu veriler de anahtar kelimelerin oluşturulmasında yol gösterici olmuştur. Öğrencilere bu görüşmelerde aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- İngilizce dersinde; dinleme alıştırmalarını dinlerken ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?

(ana fikri anlamak, anlamını bilmediğim kelimeler, kelimelerin anlamını düşünürken sonraki söylenenleri kaçırmak, dinlerken detayları kaçırmak, telaffuzu birbirine benzeyen kelimeler, vb.)

- Bu problemleri ortadan kaldırmak için neler yapıyorsunuz?

(dinlerken not tutmak, ana fikri yakalamaya çalışmak, kişinin ses tonundan tahminler yürütmek, İngilizce TV izlemek, radyo dinlemek, kelimelerin telaffuzuna çalışmak, vb.)

- Dinleme becerisini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

- Dinlemeyi kolaylaştırmak için ne gibi taktikler uyguluyorsunuz? (dinleme öncesinde, esnasında veya sonrasında)

Bu görüşme sorularından elde edilen veriler ve literatür ışığında öğrencilerin dinleme stratejileri bilişsel farkındalığını ölçmeye yönelik ölçme aracı yer alacak maddeler oluşturulmuştur. Madde havuzu, toplam 44 madden oluşmuştur. Madde havuzu, kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için uzman görüşüne sunulmuştur ve beş uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların akademik özellikleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Görüş Alınan Uzmanların Özellikleri

1.Uzman	Yabancı Diller Eğitimi bölümünde öğretim üyesi, Dinleme dersleri, dil becerilerinin öğretimi adlı dersleri veriyor, Yabancı dilde dinleme ile ilgili çalışmaları var.
2.Uzman	Yabancı Diller Eğitimi bölümünde öğretim üyesi, Dinleme dersleri, dil becerilerinin öğretimi adlı dersleri veriyor, Dinleme becerilerinde kullanılan stratejiler ve dinleme becerisinin önemi ile ilgili çalışmaları var.
3.Uzman	Eğitim Programları ve Öğretim programında doktora yapmış, Dil öğrenme stratejileri hakkında doktora tezi mevcut, Dil öğrenme stratejileri hakkında çalışmaları var.
4.Uzman	Yabancı Diller Eğitimi bölümünde öğretim üyesi, Yabancı dilde dinlemeyle ilgili çalışmaları var. Yabancı dil öğretimi ile ilgili dersler veriyor.
5.Uzman	15 yıldır MEB’e bağlı bir ortaokulda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmakta, Eğitim Programları ve Öğretim programında doktora yapmaktadır.

Tablo 19’da belirtildiği üzere uzmanlardan üçü Yabancı Diller Eğitimi bölümünde öğretim üyesi, biri Eğitim Programları ve Öğretim programında doktora yapmış bir öğretim üyesi iken bir diğeri ise MEB’de deneyimli bir İngilizce

öğretmenidir. Uzman görüşleri doğrultusunda Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık ölçeğine son hali verilmiştir. Tablo 20’de verilen değişiklikler yapılmıştır:

Tablo 20. Uzmanların Önerileri Doğrultusunda Yapılan Değişiklikler

1.Uzman görüşünden sonra yapılan düzeltmeler	Kişisel bilgi formuna 1 soru eklendi. 3 tane madde net olmadığı için değiştirildi. Dinleme öncesi kısmında yer alan maddelerin sırası öneri doğrultusunda yeniden düzenlendi. Önerilen 1 madde eklendi. Uzmanın önerdiği kitap incelendi ve kuramsal dayanak kısmına gerekli eklemeler yapıldı.
2.Uzman görüşünden sonra yapılan düzeltmeler	Kişisel bilgi formundan 2 soru çıkartıldı, formdaki 1 soru düzeltildi ve forma 1 soru eklendi. Ölçekte yer alan 3 madde düzeltildi.
3.Uzman görüşünden sonra yapılan düzeltmeler	Ölçekte yer alan 2 madde net ve anlaşılır olması açısından düzeltildi.
4.Uzman görüşünden sonra yapılan düzeltmeler	Ölçekte yer alan 2 madde net ve anlaşılır olması açısından düzeltildi.
5.Uzman görüşünden sonra yapılan düzeltmeler	Ölçekte yer alan 2 madde net ve anlaşılır olması açısından düzeltildi.

Tablo 20’ye göre, beş uzmandan alınan görüşler sonucunda 12 madde düzeltilmiş ve ölçeğe 1 madde eklenmiştir.

b. Ön Uygulama

Ölçeğin pilot uygulamasından önce maddelerin anlaşılabilirliğini tespit etmek amacıyla yedi öğrenci ile yüz yüze ön uygulama yapılmış ve anlaşılması zor olan iki madde de düzeltmeler yapılmıştır.

c. Açımlayıcı Faktör Analizi

Faktör analizi, gözlenen test puanları (veya madde cevapları) ile ölçülen psikolojik yapıları temsil eden varsayılmış gizil değişkenler (faktörler) ve ayrıca gizil değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya çalışır (Cai, 2013: 85). Gorsuch (1990) maddelerin en az beş katı kadar örnekleme tavsiye etmektedir (MacCallum & Widaman, 1999). Açımlayıcı faktör analizinde, bu örneklem sayısı dikkate alınmıştır. Faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması gerekmektedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği Barlett testi ile test edilmektedir (Tavşancıl, 2010: 51). Bartlett testi, varyansların eşit olup olmadığını belirlemenin en kullanışlı yoludur.

Bu test, varyansların homojen olup olmadığını test eder (Singh, 2007: 102). Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi yapılmıştır (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 570). Buna göre maddelerin KMO sonucu 0.945 ve Barlett testi değeri 0.00 anlamlı olması (χ^2 : 5.88; sd: 990; $p < 0.01$) verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. KMO'nun .70'ten yüksek olması, her bir faktör için yeterli sayıda örneklemin mevcut olduğunu gösterir (Leech, Barrett & Morgan, 2005: 80). Araştırmanın KMO ve Barlett testi sonuçlarının uygun olması dolayısıyla faktör analizine geçiş yapılmıştır.

0.30'dan az olan faktör yükleri düşük değerlendirilirken 0.40 veya 0.40'tan yüksek olan faktör yükleri ise yüksek olarak değerlendirilmektedir (Leech, Barrett & Morgan, 2005: 83). Bu çalışmada, faktör yükleri 0.40'tan düşük olan faktörlerin çıkartılması dikkate alınmıştır. Bu sebeple, ölçekten iki madde (md 41 ve md 40) çıkartılmıştır. Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğerinde ise düşük yük değerine sahip olması gerekir. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması beklenir (Büyüköztürk, 2012: 124). Bu çalışmada, faktörler belirlenirken bu durum da dikkate alınmıştır. Buna göre, 20 madde (md 27, md 15, md 30, md 11, md 24, md 9, md 37, md 39, md 13, md 10, md 4, md 43, md 18, md 5, md 28, md 23, m 44, m 33, m 17 ve m 7) ölçekten çıkartılmıştır. Varimax yöntemi kullanılarak rotasyon işlemi yapılmıştır. Varimax yöntemi anlamlı bir yapı elde etmek için faktör yükleri matrisinin sütunlarını incelediği için döndürme işlemi varimax yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem aynı zamanda daha az değişkenin en fazla faktör varyansını oluşturmasını sağlar (Tavşancıl, 2010). Sonrasında ölçek 5 faktörlü ve 23 maddeli bir ölçek şekline almıştır. Tablo 20'de olduğu gibi, 5 faktör toplam varyansın % 56.298'ini açıklamaktadır. 1'den büyük özdeğer genellikle yaratıcısı olan Kaiser'dan sonra "K1" kriteri olarak anılmaktadır. Guttman'ın 1954'teki çalışmasına dayanarak Kaiser 1960 yılında temel bileşenin pozitif ve güvenilir olabilmesi için özdeğerin birden büyük olması gerektiğini söylemiştir. Bu nedenle Kaiser, bir bileşenin en azından birden büyük bir özdeğere sahip olması gerektiğini, aksi takdirde güvenilir olacağını savunmuştur (Bandalos, 2018: 319). Bu sebeple, özdeğeri 1.00'dan büyük olan maddeler ölçeğe alınmıştır.

Tablo 21. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Toplam Varyansın Açıklanması

Madde	Başlangıç Özdeğerleri			Karesi Alınan Yüklerin Toplamının Çıkarımı			Karesi Alınan Yüklerin Toplamının Döndürülmesi		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Toplam Varyans %	Toplam	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans	Toplam	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans
1	7,629	33,169	33,169	7,629	33,169	33,169	3,128	13,602	13,602
2	1,807	7,858	41,027	1,807	7,858	41,027	2,885	12,543	26,144
3	1,243	5,405	46,432	1,243	5,405	46,432	2,882	12,529	38,673
4	1,207	5,248	51,679	1,207	5,248	51,679	2,427	10,552	49,226
5	1,062	4,618	56,298	1,062	4,618	56,298	1,627	7,072	56,298
6	,880	3,825	60,123						
7	,875	3,806	63,929						
8	,773	3,361	67,290						
9	,753	3,274	70,564						
10	,689	2,997	73,560						
11	,679	2,953	76,513						
12	,622	2,706	79,219						
13	,575	2,500	81,719						
14	,538	2,340	84,059						
15	,509	2,214	86,273						
16	,479	2,081	88,354						
17	,469	2,037	90,391						
18	,451	1,959	92,350						
19	,411	1,788	94,138						
20	,397	1,726	95,863						
21	,362	1,572	97,436						
22	,347	1,508	98,943						
23	,243	1,057	100,000						

Tablo 21'e göre, 1. faktör tarafından açıklanan varyans % 33.169; 2. faktör tarafından açıklanan varyans % 7.858; 3. faktör tarafından açıklanan varyans % 5.405; 4. faktör tarafından açıklanan varyans % 5.248 ve 5. faktör tarafından açıklanan varyans ise % 4.618'dir. Tablo 22'de dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin döndürülmüş bileşen değerleri verilmiştir. Bu aşamada, temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Çok değişkenli analizlerden en eski ve en çok bilinen tekniği temel

bileşenler analizidir. İlk kez Pearson tarafından kullanılan bu analiz sonrasında Hotelling tarafından geliştirilmiştir. Temel bileşenler analizi ile daha az sayıda yeni değişken veya temel bileşen oluşur. Bu temel bileşenler birbirinden bağımsızdır ve böylece değişkenler arası bağımlılık yapısı ortadan kalkar. Temel bileşenler ile daha az sayıda yeni değişkenler oluşturulur (Jolliffe, 2002). Birbirinden bağımsız değişkenlerin oluşması için temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır.

Tablo 22. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşen Değerleri

	Bileşen				
Maddeler	1	2	3	4	5
Md32	,698				
Md22	,697				
Md26	,646				
Md25	,604				
Md21	,600				
Md31	,516				
Md6	,421				
Md42		,811			
Md16		,770			
Md12		,713			
Md45		,640			
Md35			,724		
Md34			,723		
Md20			,679		
Md19			,643		
Md8			,479		
Md2				,741	
Md1				,664	
Md14				,653	
Md3				,517	
Md29					,728
Md36					,705
Md38					,589

Tablo 22'ye göre, ölçekte yer alan 23 maddenin faktör yükleri 0.42 - 0.81 arasında değişmektedir. 23 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.785$ olarak

bulunmuştur. Bu değerin 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilir olduğunun bir göstergesidir (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 506). Tablo 23'te maddelerin toplam korelasyon değerleri, madde kalan korelasyon değerleri ve % 27'lik alt ve üst grupların t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 23. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Madde Analizi (Geçerlik-Güvenirlik Sonuçları)

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Kalan Korelasyonu	%27'lik Alt ve Üst Grupların t-testi Değerleri	p değeri
Md1	,515	,584	8,660	0,000
Md2	,540	,607	9,440	0,000
Md3	,530	,598	10,053	0,000
Md6	,610	,502	6,986	0,000
Md8	,427	,621	10,456	0,000
Md12	,550	,557	9,074	0,000
Md14	,583	,586	9,190	0,000
Md16	,517	,549	7,987	0,000
Md19	,478	,578	9,692	0,000
Md20	,563	,636	11,575	0,000
Md21	,542	,614	10,934	0,000
Md22	-,542	-,466	-6,225	0,000
Md25	,558	,624	9,439	0,000
Md26	,495	,574	9,779	0,000
Md29	-,371	-,264	-2,938	0,004
Md31	-,582	-,508	-7,332	0,000
Md32	,410	,496	7,494	0,000
Md34	,529	,605	11,404	0,000
Md35	,581	,652	12,730	0,000
Md36	-,002	,116	1,335	0,184
Md38	,289	,381	5,529	0,001
Md42	,544	,614	8,890	0,000
Md45	,538	,610	8,405	0,000

Tablo 23'e göre madde toplam korelasyon değerleri .289 ile .610 arasında; madde kalan korelasyon değerleri ise .381 ile .652 arasındadır. Madde toplam korelasyonu, .289 olan 38. madde, -.542 olan madde 22, -.371 olan 29. madde, -.582

olan madde 31 ve .002 olan 36. madde ölçekten çıkartılmıştır. Buna göre, kalan maddelerin iyi maddeler (madde toplam korelasyon katsayısı > 0.30) olduğunu söylemek mümkündür. Madde-toplam korelasyonu, her bir madde ile kalan maddelerin toplamı arasındaki tutarlılığı gösterir. Hangi maddenin tutulacağına veya silineceğine karar verirken 0.33 kriteri kullanılabilir. 0.33'lük değer, ölçekteki varyansın yaklaşık %10'unun madde tarafından açıklandığını gösterir (Ho, 2006: 243).

Madde analizinde bir başka uygulama ise ölçekten alınan toplam puanlara göre, grubun en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralandığında uç grupların (üst grup-alt grup) her bir maddeye verdikleri puan ortalamalarının karşılaştırılmasıdır (Tavşancıl, 2010: 55). Testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar, 36. madde dışında anlamlı çıkmıştır ($p < 0.01$) (Büyüköztürk, 2012: 171). Bu sebeple, 36. madde ölçekten çıkartılmıştır.

Faktörler, içerdikleri maddelerin içeriğine, anlamlarına ve literatüre dayandırılarak anahtar kavramlar çerçevesinde isimlendirilmiştir. Birinci faktör “çıkarımda bulunma” olarak adlandırılmıştır. Dinleme stratejilerinden biri olan çıkarımda bulunma, dinleme göreviyle ilgili kelimelerin anlamlarını tahmin etmek için metindeki veya bağlamdaki bilgiyi kullanmak, dinleme metniyle alakalı içeriği veya sonuçları tahmin etmek ve eksik bilgiyi tamamlamakla ilgilidir. Bu faktörde yer alan maddeler, anlamı bilinmeyen kelimelerin tahminlerini yapmak için ortamdan, bağlamdan, anadilden, konu ile ilgili bilinen kelimelerden ve konuşmacılar arasındaki ilişkilerden yararlanılması ile ilgili maddeleri içermektedir. Bu sebeple, bu faktör “çıkarımda bulunma” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör “not alma” olarak isimlendirilmiştir. Dinleme stratejilerinden biri olan not alma stratejisi, bir dinleme görevinde başarılı olabilmek için kısa şekillerde sözel, grafiksel veya rakamsal olarak kelimeleri ve kavramları yazılı olarak kayıt etmektir. Bu faktörde yer alan maddelerin tamamı ise kelimeleri not etmekle ilgili olması sebebiyle bu faktör “not alma” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör “ilişkilendirme ve tahmin” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde yer alan maddeler incelendiğinde, iki farklı dinleme stratejisi göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki, bir olayı veya durumu diğer bir olay veya durumla ilişkilendirme; diğeri ise dinleme metniyle alakalı mesaj ve içerikler hakkında tahminde bulunmadır. Önceden söylenen kelimelerden yola çıkarak öğrenci tahminlerde bulunabilir. Dördüncü faktör ise “amaç belirleme” olarak adlandırılmıştır. Dinleme öncesi stratejilerden biri olan “amaç belirleme” stratejisi öncelikli stratejilerden biridir.

Öğrencinin dinleme görevine başlamadan önce dinleme sorularıyla ilgili hedef belirlemesi gerekmektedir. Bu faktörde yer alan maddelerin tamamı ise amaç belirlemeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Bu sebeple, son faktör “amaç belirleme” olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 24’te Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin maddeleri alt boyutları ile varimax faktör yükleri birlikte verilmiştir.

Tablo 24. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Madde No		Varimax Faktör Yüğü
1. Faktör: Çıkarımda Bulunma		
Md32	Dinlerken karşılaştığım actor, biology, cactus gibi kelimelerin Türkçe karşılıklarının benzer olmasından yararlanırım.	,698
Md26	Bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin etmek için olayın geçtiği ortamdan (hastane, okul, pazar yeri, vb.) yararlanırım.	,646
Md25	Dinlediğim metnin anlamını tahmin etmek için konuşmacılar arasındaki ilişkilerden (anne-çocuk, öğretmen-öğrenci, satıcı-müşteri, vb.) yararlanırım.	,604
Md21	Anlamını bilmediğim kelimelerin ne olduğunu tahmin etmek için bildiğim kelimelerden yararlanırım.	,600
Md6	Kitaptaki/çalışma kâğıdındaki görsellerden yararlanırım.	,421
2. Faktör: Not Alma		
Md42	Dinlediklerimle ilgili önemli kelimeleri not ederim.	,811
Md16	Dinleme sonrasında önemli kelimeleri not ederim.	,770
Md12	Öğretmenin konu hakkında verdiği bilgileri not ederim.	,713
Md45	Aklımda kalanları not ederim.	,640
3. Faktör: İlişkilendirme ve tahmin		
Md34	Olayı veya duyguyu daha önce yaşadığım benzer bir olay veya duyguyla ilişkilendiririm.	,723
Md35	Olayı, günlük hayatta karşılaştığım olaylarla ilişkilendiririm.	,724
Md20	Dinlerken o ana kadar söylenenlerden diğer kişilerin ne söyleyeceğini tahmin ederim.	,679
Md19	Bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	,643
Md8	Dinleme metninin başlığına göre duyabileceğim kelimeleri tahmin ederim.	,479
4. Faktör: Amaç belirleme		
Md1	Dinleme amacımı belirlerim.	,664
Md2	Önemli kelimeler için dinlerim.	,741
Md14	Dinleme amacıma göre dinlerim.	,653
Md3	Metnin ana fikrini anlamak için dinlerim.	,517

Tablo 24'e göre Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği toplam 4 faktör ve 18 maddeden oluşmaktadır. Tablo 25'te dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 25. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Katsayıları

Faktör	N	X	SS	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör
1.Çıkarımda bulunma	270	18.54	4.28	1	.513	.590	.579
2.Not alma	270	15.90	3.84	.513	1	.479	.541
3.İlişkilendirme ve tahmin	270	16.32	4.77	.590	.479	1	.562
4.Amaç belirleme	270	15.00	3.47	.579	.541	.562	1

Tablo 25'e göre tüm faktörler arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak 0.70 - 1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta ve 0.30-0.00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2012: 32).

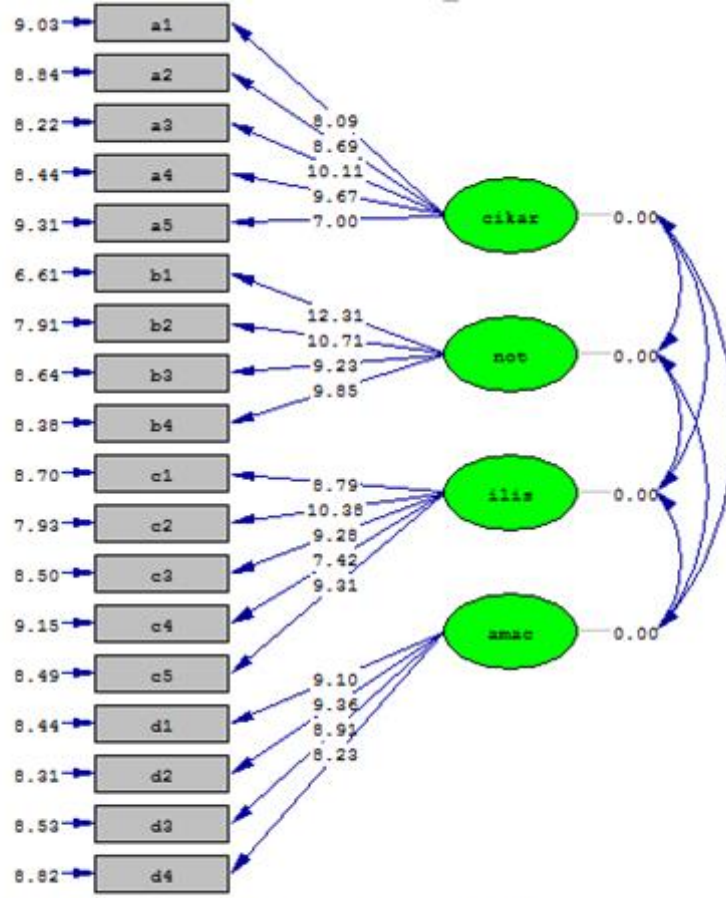
d. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), önceden varlığı kabul edilen faktörler hakkında hipotezleri test etmek veya teorileri doğrulamak için yapılır (Urbina, 2004: 174). “Çıkarımda bulunma” adlı faktördeki maddeler a1-a5; “not alma” adlı faktördeki maddeler b1-b4; “ilişkilendirme ve tahmin” adlı faktördeki maddeler c1-c5 ve “amaç belirleme” adlı faktördeki maddeler d1-d4 şeklinde gösterilmiştir. DFA, 200 tane örneklemin cevapları dikkate alınarak yapılmıştır. Harrington'a (2009: 46) göre, örneklem sayısının 200'den büyük olması, birçok model için muhtemel kabul edilebilir bir rakamdır. DFA ile test edilen bu modelin alt ölçek ve birleşik ölçek güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Birinci Düzey

Şekil 6'da dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin yol şeması verilmiştir ve gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir.

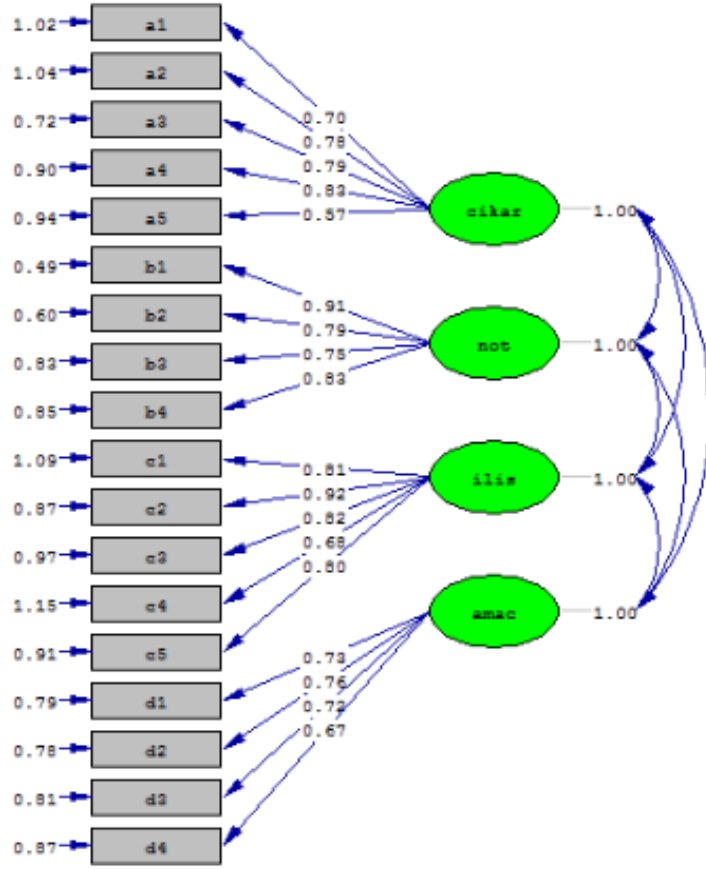
Şekil 6. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Beş Boyutlu Modeli için Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri ve t Değerleri



Chi-Square=148.24, df=129, P-value=0.11823, RMSEA=0.027

Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller'e (2003) göre, t değerleri 2.58'i aşarsa .01 düzeyinde manidardır. Şekil 6'ya göre, dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin parametre tahminleri .01 düzeyinde anlamlıdır. Ki-kare değeri, 148.24 ve sd değeri 129'dur. Buna göre, χ^2/sd 1.15'tir. Büyük örneklemelerde bu oranın 3'ten az olması, uyum düzeyinin mükemmel olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). RMSEA değeri 0.027'dir. RMSEA için 0.07'den düşük değerler, iyi bir uyum düzeyini göstermektedir (Stieger, 2007). Şekil 7'de dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin 1. düzey hata varyansları verilmiştir.

Şekil 7. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Yol Şemasında Hata Varyansları (1. Düzey)



Chi-Square=148.24, df=129, P-value=0.11823, RMSEA=0.027

Şekil 7’de gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde, hata varyanslarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (Çapık, 2014). Tablo 26’da Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin yapısal modele ait uyum iyiliği değerleri referans değerler ile birlikte verilmiştir.

Tablo 26. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Yapısal Modele Ait Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği Endeksleri	İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Yapısal Modeline ait değerleri	İyi Uyum İyiliği Değeri	Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Değeri
χ^2 / df	1.15	$0 \leq \chi^2 / df \leq 2$	$2 < \chi^2 / df \leq 3$
RMSEA	.027	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
Comperative Fit İndeks (CFI)	.98	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
Standardized RMR	.046	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
Goodness of Fit İndeks (GFI)	.92	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
Adjusted Goodness of Fit İndeks (AGFI)	.90	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$
NNFI	.97	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$

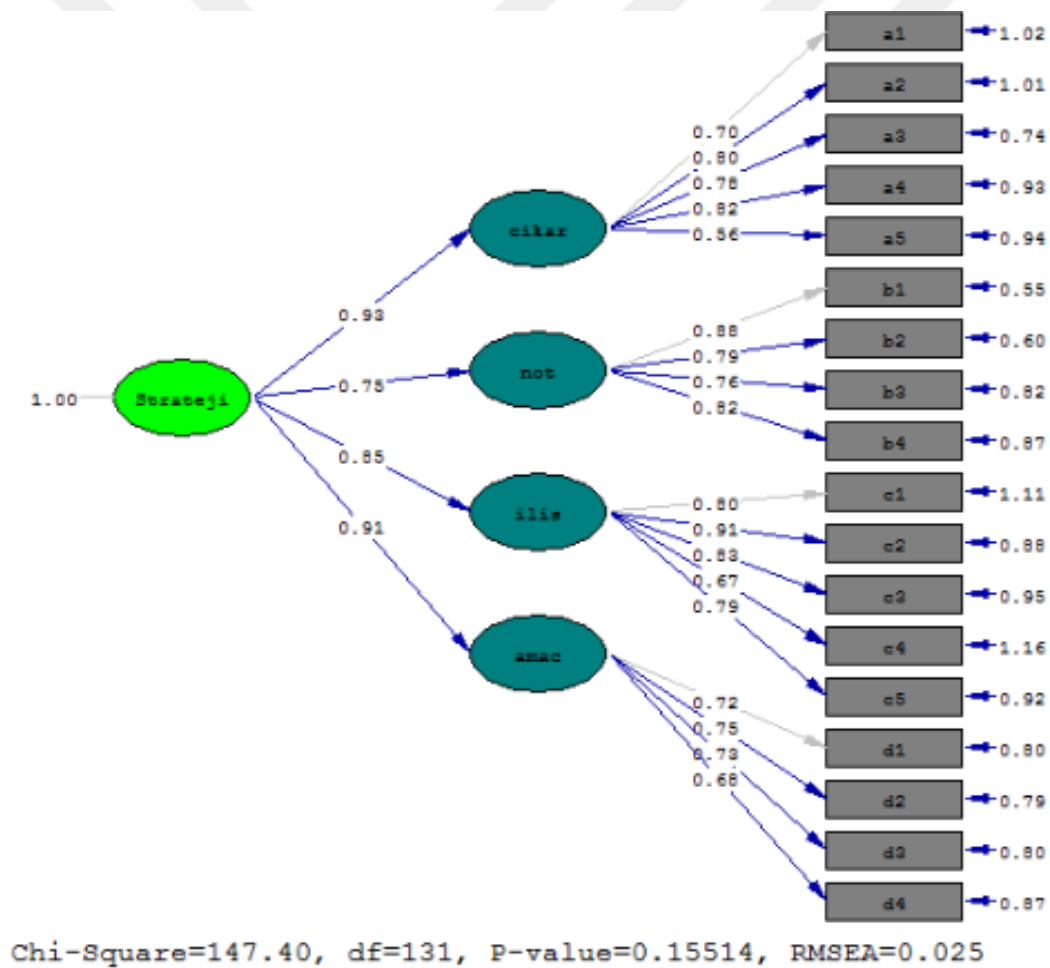
Kaynak: Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003.

Tablo 26'ya göre, χ^2/df oranı, 1.15'tir. Bu değer, iyi uyum iyiliği değerinin olduğunu göstermektedir. RMSEA değeri, .027'dir. Brown (2015), RMSEA değerinin 0.06'ya yakın veya daha az olmasını önerir. CFI değeri, .98'dir. Bu değer .90'dan büyük olması modelin kabul edilebilir düzeyde iyi uyum gösterdiğine işaret eder (Kline, 2011). SRMR değeri, AGFI değeri ve NNFI değerleri, Tablo 26'ya göre iyi uyum iyiliği değerindedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi İkinci Düzey

Şekil 8'de Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin yol şemasında 2. düzeye ait hata varyansları verilmiştir.

Şekil 8. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Yol Şemasında Hata Varyansları (2. Düzey)



Şekil 8'de gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde, hata varyanslarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

Ölçek geliştirme bölümünde, Carpenter'ın (2018) ölçek geliştirmeye yönelik önerilerine göre özetle Tablo 27'deki adımlar izlenmiştir:

Tablo 27. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ölçek Geliştirme Aşamaları	
1. Kuram ve Araştırma	
a. Kavramsal Tanımlar	Literatüre dayanarak dinleme stratejileri ile ilgili amaç belirleme, tahmin etme, görselleştirme, çıkarımda bulunma, ayrıntılandırma, yeniden düzenleme, çeviri yapma, sabitleme stratejileri uygun kavramlar olarak belirlendi.
b. Olası Boyutlar	Dinleme öncesi, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında olmak üzere potansiyel boyutlar ve maddeler, literatür ışığında belirlendi. Görüşmeler yoluyla ortaokul öğrencilerine kullandıkları dinleme stratejilerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorular soruldu.
c. Madde Havuzu	Bu ölçek için 44 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturuldu.
d. Görüşmeler ve Uzman Geribildirimleri	44 ortaokul öğrencisine dört tane açık uçlu soru soruldu. Bu sorulara verilen cevaplar ölçeğin maddelerini yazarken araştırmacılara yol gösterdi. Madde havuzu oluşturulduktan sonra maddeler beş uzman tarafından değerlendirildi. Sonrasında, 12 maddede düzeltmeler yapıldı ve 1 madde daha ölçeğe eklendi.
e. Ön-test Uygulaması	Yedi kişilik bir ortaokul öğrenci grubuna dil ve anlatım açısından sorunları belirlemek için ön test uygulandı. Bu ön testten sonra uygun olmayan on iki maddede düzeltmeler yapıldı. Geriye kalan maddelerin kapsam geçerliliği literatüre dayanarak gösterilerek kontrol edilerek ölçek Afyonkarahisar’da 270 ortaokul öğrencisine (6., 7. ve 8. sınıf) pilot uygulama için uygulandı.
2. Örneklem Prosedürü	
Bu çalışmada örneklem büyüklüğü faktör analizine uygundur (n=270). Madde sayısı 45’tir. Gorsuch (1990), faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğünü şu şekilde belirtmektedir: “Her değişken için en az oran 5 bireydir.” (Thompson, 2004: 24).	
3. Veri Kalitesi	
Eksik veriler kontrol edilerek ölçekten çıkartıldı. Ayrıca, yalnızca aynı cevap içeren veriler de silindi.	
4. Verilerin Faktör Analizine Uygunluğu	
Maddelerin KMO sonucu 0.945 ve Barlett test değerinin 0.00 anlamlı (χ^2 : 5.88; sd: 990; $p < 0.01$) olması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.	
5. Açıklayıcı Faktör Analizi	
Açıklayıcı faktör analizi yapıldı.	
6. Faktör Çıkarma Yöntemi	
Yorumlamayı kolaylaştırmak için faktörleştirme tekniği olan temel bileşenler analizi kullanıldı.	
7. Faktör Sayısı	
Özdeğerleri 1’den büyük olan faktörler dikkate alındı.	

Tablo 27 (Devam). Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ölçek Geliştirme Aşamaları
8. Faktörlerin Döndürülmesi
Döndürme işlemi, varimax yöntemi kullanılarak gerçekleştirildi.
9. Kriterlere Göre Maddelerin Çıkartılması
Faktör yük değeri, 0.40'ın altında olan 2 madde ölçekten çıkartıldı (Tabachnick & Fidell, 2007). İki yüksek yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması beklenir (Büyüköztürk, 2012: 124). Bu kurala göre, 20 madde ölçekten çıkartıldı.
10. Sonuçlar
Ölçeğin, Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.785$. Madde-toplam korelasyon değerleri .410 ile .610 arasındadır. 0.33'ün altında olan beş madde ölçekten çıkartıldı. Testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar anlamlı bulundu ($p < 0.01$). Faktörler, içerdikleri maddelerin içeriğine göre isimlendirildi. Ölçek, 18 maddelik bir ölçek olarak son halini aldı.
11. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)
200 örneklemin cevapları dikkate alınarak DFA yapıldı. Dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin parametre tahminleri .01 düzeyinde anlamlıdır. Ki-kare değeri 148.24, sd değeri 129'dur. Buna göre χ^2/df is 1.15. RMSEA değeri is 0.027 olup iyi uyum değerine sahiptir.

Tablo 27'ye göre ölçek geliştirme aşamaları 11 basamak altında verilerek yapılanların kısa bir özeti sunulmuştur.

3.1.2. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi

a. Madde Havuzunun Oluşturulması

İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeği oluşturmak üzere madde havuzunda yer alacak maddeler için literatür okunmuştur (Acat, vd., 2002; Büyüköztürk, vd., 2004; Vandergrift, 2005; Navarroza, 2013; Papi & Teimouri, 2014; Mehdiyev, Usta ve Uğurlu, 2016; Asmalı, 2017; Chon & Shin, 2019; Karakış, 2020). İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak anahtar kelimeler belirlenmiştir. Ayrıca, literatüre dayanarak motivasyonla ilgili çaba/gayret, zevk alma, kişisel gelişim, başarı, ilgi, kendine güven ve yetersiz hissetme gibi en uygun kavramlar belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerine yönelik ölçeğin geliştirilmesi için öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. 41 ortaokul öğrencisinden nitel veriler toplanmıştır. Bu veriler, kavramların oluşturulmasında yol gösterici olmuştur. Öğrencilere görüşmelerde aşağıdaki sorular sorulmuştur:

İngilizce derslerinde;

İngilizce öğrenme nedenleriniz nelerdir?

Dinlemede başarılı olmak için neler yapıyorsunuz?

Dinleme etkinliklerinde başarılı olmak için sizce ne gibi özelliklere sahip olmak gerekir?

İngilizce dinlerken zayıf yönleriniz neler?

İngilizce öğrenmeye karşı tutumunuz nasıldır? (olumlu, istekli, ilgim yok, zorunluluk, vb.)

Sizi yabancı insanlarla İngilizce konuşmaya teşvik eden şeyler nelerdir?

Yabancı insanlarla iletişim kurmanın İngilizce dinlemeye ne gibi etkileri olabilir?

Bu görüşme sorularından elde edilen veriler ve literatür ışığında öğrencilerin İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik ölçme aracıyla yer alacak maddeler oluşturulmuştur. Madde havuzu, toplam 62 madden oluşmaktadır. Bu madde havuzu, uzman görüşüne sunulmuştur ve beş uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların özellikleri Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Görüş Alınan Uzmanların Özellikleri

1.Uzman	Eğitim Bilimleri/Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme anabilim dalında öğretim üyesi, İngilizce dil öğreniminde motivasyon ölçeği geliştirmiştir.
2.Uzman	Yabancı Diller Eğitimi bölümünde öğretim üyesi, Yabancı dilde dinlemeyle ilgili çalışmaları var. Yabancı dil öğretimi ile ilgili dersler veriyor.
3.Uzman	15 yıldır MEB’de ortaokulda İngilizce öğretmenini olarak görev yapmakta, Eğitim Programları ve Öğretim programında doktora yapmaktadır.
4.Uzman	Yabancı Diller Yüksekokulunda öğretim elemanı, Çocukların İngilizce öğrenmeye olan motivasyonları ile ilgili çalışmaları bulunmaktadır.
5.Uzman	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında öğretim üyesi, Yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarını İngilizce derslerindeki motivasyon üzerine yapmıştır. Yabancı dilde motivasyonla ilgili çeşitli yayınları bulunmaktadır.

Tablo 28’e göre uzmanların ikisi Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında öğretim üyesi, ikisi Yabancı Diller bölümlerinde öğretim elemanı ve bir tanesi ise MEB’de görev yapan deneyimli bir İngilizce öğretmenidir. Uzman görüşleri doğrultusunda İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeğine son hali verilmiştir. Buna göre, Tablo 29’daki değişiklikler yapılmıştır:

Tablo 29. Uzmanların Önerileri Doğrultusunda Yapılan Değişiklikler

1.Uzman görüşünden sonra yapılan düzeltmeler	11 tane madde net olmadığı için değiştirildi. 1 tane madde, başka bir maddeye benzer olması sebebiyle ölçekten çıkartıldı.
2.Uzman görüşünden sonra yapılan düzeltmeler	Kişisel bilgi formundan 1 soru çıkartıldı ve 2 soru eklendi. Ölçekte yer alan 2 tane madde düzeltildi. Dinleme becerisiyle ilgisi olmaması sebebiyle, 1 madde ölçekten çıkartıldı. Birbirine benzeyen maddelerden biri daha çıkartıldı.
3.Uzman görüşünden sonra yapılan düzeltmeler	Ölçekte yer alan 8 tane madde düzeltildi. Birbirine benzeyen maddelerden iki tanesi çıkartıldı.
4.Uzman görüşünden sonra yapılan düzeltmeler	Ölçekte yer alan 3 tane madde düzeltildi. Ölçekten 2 madde çıkartıldı.
5.Uzman görüşünden sonra yapılan düzeltmeler	Kişisel bilgi formundaki 3 soru düzeltildi. Ölçekte yer alan 2 madde düzeltildi.

Tablo 29'a göre, uzmanların görüşlerinden sonra 24 madde düzeltilerek 9 madde ölçekten çıkartılmıştır.

b. Ön Uygulama

Ölçeğin pilot uygulamasından önce maddelerin anlaşılabilirliğini tespit etmek amacıyla yedi öğrenci ile yüz yüze ön uygulama yapıldı. Ön uygulama sonrasında dil ve anlatım bozukluğu yönünden toplam on iki madde düzeltildi.

c. Açımlayıcı Faktör Analizi

Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi yapılmıştır (Singh, 2007: 102; Tavşancıl, 2010: 51). Buna göre maddelerin KMO sonucu 0.927 ve Barlett testi değeri 0.00 anlamlı olması (χ^2 : 7.59; sd: 1431; $p < 0.01$) verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. KMO'nun .70'ten yüksek olması, her bir faktör için yeterli sayıda örneklemin mevcut olduğunu gösterir (Leech, Barrett & Morgan, 2005: 80). Ölçme aracının KMO ve Barlett testi sonuçlarının uygun olması dolayısıyla faktör analizine geçiş yapılmıştır.

Faktör yükleri 0.30'dan az olan faktör yükleri düşük değerlendirilirken 0.40 veya 0.40'tan yüksek olan faktör yükleri ise yüksek olarak değerlendirilmektedir (Leech, Barrett & Morgan, 2005: 83). Bu çalışmada, faktör yükleri 0.40'tan düşük olan maddelerin çıkarılması uygun görülmüştür. Bu sebeple, ölçekten sekiz madde (md 36, md 38, md 33, md 16, md 35, md 53, md 9 ve md 30) çıkartılmıştır. Maddelerin tek bir

faktörde yüksek yük değerine, diğerinde ise düşük yük değerine sahip olması gerekir. Yüksek iki faktör yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması beklenir (Büyüköztürk, 2012: 124). Bu ölçme aracını geliştirirken, faktörlerin belirlenmesinde bu durum da dikkate alınmıştır. Buna göre, onbeş madde (md 54, md 37, md 49, md 31, md 52, md 6, md 11, md 13, md 34, md 12, md 8, md 4, md 7, md 32, md 42) ölçekten çıkartılmıştır. Varimax yöntemi kullanılarak rotasyon işlemi yapılmıştır. İki maddeden oluşan altıncı boyuttaki maddeler de ölçekten çıkartıldıktan sonra ölçek beş faktör ve 29 maddeden oluşan bir ölçek şeklini almıştır. Tablo 30’da görüldüğü üzere, beş faktör toplam varyansın % 56.938’ini açıklamaktadır ve eigen değeri (başlangıç özdeğeri) 1.00’den büyük olan maddeler ölçeğe alınmıştır. Tablo 30’da faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri belirtilmiştir.

Tablo 30. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Toplam Varyansın Açıklanması

Madde	Başlangıç Özdeğerleri			Karesi Alınan Yüklerin Toplamının Çıkarımı			Karesi Alınan Yüklerin Toplamının Döndürülmesi		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Toplam Varyans %	Toplam	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans	Toplam	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans
1	8,425	29,052	29,052	8,425	29,052	29,052	5,133	17,700	17,700
2	3,642	12,558	41,609	3,642	12,558	41,609	3,100	10,691	28,391
3	1,789	6,168	47,777	1,789	6,168	47,777	3,051	10,522	38,913
4	1,516	5,227	53,005	1,516	5,227	53,005	2,756	9,504	48,417
5	1,141	3,933	56,938	1,141	3,933	56,938	2,471	8,520	56,938
6	,988	3,409	60,346						
7	,866	2,985	63,331						
8	,756	2,608	65,939						
9	,732	2,524	68,463						
10	,683	2,356	70,819						
11	,674	2,323	73,142						
12	,637	2,196	75,338						
13	,636	2,194	77,532						
14	,607	2,093	79,626						
15	,551	1,900	81,526						
16	,522	1,801	83,326						
17	,509	1,755	85,082						
18	,461	1,588	86,669						
19	,444	1,532	88,202						
20	,437	1,507	89,709						

Tablo 30 (Devam). İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Toplam Varyansın Açıklanması

Madde	Başlangıç Özdeğerleri			Karesi Alınan Yüklerin Toplamının Çıkarımı			Karesi Alınan Yüklerin Toplamının Döndürülmesi		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Toplam Varyans %	Toplam	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans	Toplam	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans
21	,425	1,464	91,173						
22	,398	1,374	92,547						
23	,363	1,252	93,799						
24	,355	1,225	95,024						
25	,336	1,160	96,184						
26	,320	1,105	97,289						
27	,284	,980	98,269						
28	,270	,932	99,202						
29	,232	,798	100,000						

Tablo 30'a göre, birinci faktör tarafından açıklanan varyans % 29.052; ikinci faktör tarafından açıklanan varyans % 12.558; üçüncü faktör tarafından açıklanan varyans % 6.168; dördüncü faktör tarafından açıklanan varyans % 5.227 ve beşinci faktör tarafından açıklanan varyans ise % 3.933'tür. Tablo 31'de İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeğinde yer alan maddelerin faktörleri ve bu faktörlerdeki maddelerin faktör yükleri verilmiştir. İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeğinin döndürülmüş bileşen değerleri temel bileşenler analizi kullanılarak elde edilmiştir.

Tablo 31. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşen Değerleri

Maddeler	Bileşen				
	1	2	3	4	5
Md19	,753				
Md18	,737				
Md5	,715				
Md2	,669				
Md20	,646				
Md21	,633				
Md22	,601				
Md1	,566				
Md24	,550				
Md23	,507				

Tablo 31 (Devam). İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşen Değerleri

	Bileşen				
Maddeler	1	2	3	4	5
Md44		,793			
Md43		,740			
Md46		,721			
Md47		,634			
Md45		,611			
Md51			,739		
Md14			,729		
Md15			,684		
Md50			,621		
Md17			,582		
Md25				,733	
Md29				,709	
Md27				,706	
Md26				,706	
Md28				,634	
Md39					,778
Md40					,772
Md41					,660
Md48					,610

Tablo 31'e göre, ölçekte yer alan 29 maddenin faktör yükleri 0.50 - 0.75 arasında değişmektedir. 29 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.898$ olarak bulunmuştur. Tablo 32'de maddelerin toplam korelasyon değerleri, madde kalan korelasyon değerleri ve % 27'lik alt ve üst grupların t-testi sonuçları ile p değerleri verilmiştir.

Tablo 32. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Madde Analizi (Geçerlik-Güvenirlik Sonuçları)

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Kalan Korelasyonu	%27'lik Alt ve Üst Grupların t-testi Değerleri	p değeri
Md19	,556	,593	10,452	0,000
Md18	,562	,603	10,359	0,000

Tablo 32 (Devam). İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Madde Analizi
(Geçerlik-Güvenirlik Sonuçları)

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Kalan Korelasyonu	%27'lik Alt ve Üst Grupların t-testi Değerleri	p değeri
Md5	,454	,501	8,840	0,000
Md2	,610	,644	12,233	0,000
Md20	,474	,519	7,646	0,000
Md21	,565	,607	10,452	0,000
Md22	,583	,623	11,424	0,000
Md1	,543	,579	10,231	0,000
Md24	,556	,596	10,688	0,000
Md23	,490	,540	10,301	0,000
Md44	,400	,459	8,339	0,000
Md43	,437	,489	9,302	0,000
Md46	,512	,561	10,885	0,000
Md47	,534	,580	11,977	0,000
Md45	,523	,570	10,225	0,000
Md51	,512	,561	11,063	0,000
Md14	,457	,517	9,492	0,000
Md15	,631	,671	14,782	0,000
Md50	,428	,490	8,500	0,000
Md17	,648	,686	15,446	0,000
Md25	,186	,253	3,413	0,001
Md29	,297	,363	6,183	0,000
Md27	,449	,509	9,931	0,000
Md26	,367	,433	7,269	0,000
Md28	,426	,483	9,459	0,000
Md39	,358	,420	8,889	0,000
Md40	,382	,444	11,351	0,000
Md41	,314	,386	7,739	0,000
Md48	,280	,351	6,155	0,000

Tablo 32'ye göre, madde toplam korelasyon değerleri 0.33'ün altında olan md 25, md 29, md 41 ve md 48 de ölçekten çıkartılmıştır (Ho, 2006: 243). Madde analizinde bir başka uygulaması ise ölçekten alınan toplam puanlara göre, grubun en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralandığında uç grupların (üst grup- alt grup) her bir maddeye verdikleri puan ortalamalarının karşılaştırılmasıdır (Tavşancıl, 2010: 55). Testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27'lik grupların madde

ortalama puanları arasındaki farklar anlamlı çıkmıştır ($p < 0.01$). Bu da testin iç tutarlılığının olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012: 171).

Faktörler, içerdikleri maddelerin içeriğine ve literatüre dayandırılarak daha önceden belirlenmiş anahtar kavramlar doğrultusunda isimlendirilmiştir. Birinci faktör “gayret” olarak isimlendirilmiştir. Dinleme becerilerini geliştirmek için motivasyona sahip öğrenciler, dinleme görevlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için çaba harcarlar. Gösterdikleri gayret, İngilizceye dinlemeye yönelik güdülenmelerinin de olumlu olduğunu gösterir. Çaba gösteren öğrenciler, motivasyonu düşük olan öğrencilerden göze çarpan bir şekilde farklı davranışlar sergilerler. Dikkatli bir şekilde dinlemek isteyen bir öğrencinin dinleme performansında başarılı olmak için çaba gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu faktörde yer alan maddeler, öğrencilerin dikkatli dinlemeye odaklandıklarını ve başarılı olmak için gayret ettiklerini ifade eden maddelerle ilgilidir. Bu sebeple, birinci faktör “gayret” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör “kendine güven” olarak isimlendirilmiştir. Motivasyonu yüksek olan öğrenciler kendilerine daha fazla güven duyarlar. Bu faktör, öğrencilerin dinleme görevlerini yerine getirirken kendilerine duydukları güveni belirten maddelerden oluşmaktadır. Bu sebeple, ikinci faktör “kendine güven” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör “motivasyon kaynağı” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör, öğrencilerin motive olma sebeplerini ifade eden maddelerden oluşmaktadır. Bu sebepler arasında farklı ülkelere seyahat edebilmek, yurtdışında eğitim almak, farklı ülkelerden insanlarla İngilizce iletişim kurabilmek, onlarla oyun oynayabilmek gibi amaçlar yer almaktadır. Faktörün ismi, motivasyon kaynağı olarak kısaca yurtdışı deneyimi kazanmak şeklinde de ifade edilebilir. Dördüncü faktör “yeterlilik” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde yer alan maddeler olumsuz ifadelerden oluşmaktadır ve öğrencilerin dinleme görevlerini yerine getirirken yetersiz oluşlarına vurgu yapmaktadır. Motivasyonu düşük öğrenciler yabancı dilde kendilerini yetersiz hisseder ve dinleme stratejilerden neredeyse hiç faydalanmazlar çünkü dinleme stratejilerinin farkında bile değildirler. Bu nedenle, bu faktör “yeterlilik” olarak adlandırılmıştır. Beşinci faktör ise “ilgi” olarak adlandırılmıştır. Motivasyon ve ilgi birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Öğrenci dinlemeye ilgi duyuyorsa bu öğrencinin dinlemeye yönelik motivasyona sahip olduğu anlamına da gelir. Bu faktörde yer alan maddeler ise olumsuz olması sebebiyle İngilizce dinlemeye karşı olan ilgisizliği ifade etmektedir. Bu nedenle, son faktör “ilgi” olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 33'te İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin maddeleri alt boyutları ve varimax faktör yükleri ile birlikte verilmiştir.

Tablo 33. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

Madde No		Varimax Faktör Yüğü
1. Faktör: Gayret		
Md19	Sorulara arkadaşlarım gibi doğru cevap verebilmek için dikkatli bir şekilde dinlerim.	,753
Md18	Dinleme alıştırmalarındaki sorulara doğru cevap vermek için dikkatli bir şekilde dinlerim.	,737
Md5	Dinlediğimi anladığım zaman kendimi mutlu hissederim.	,715
Md2	Duyduğum İngilizce kelimelerin tümünü anlamaya gayret ederim.	,669
Md20	Dinleme alıştırmalarında arkadaşlarımla arasında en başarılı ben olmak isterim.	,646
Md21	Dinleme alıştırmaları sayesinde İngilizce dinlemedeki başarımla artacağını düşünüyorum.	,633
Md22	Dinlememe yardımcı olması için kelimelerin telaffuzuna çalışırım.	,601
Md1	Dinlediğimi anlamak için çaba harcarım.	,566
Md24	İngilizcede başarılı olmak için sadece dilbilgisi bilmek yeterli olmaz; dinlemede de iyi olmak gerekir.	,550
Md23	Dinleme alıştırmalarını yaparken kendimi konuşmacının yerine koyduğumda, dinlemede daha başarılı olurum.	,507
2. Faktör: Kendine Güven		
Md44	Zor dinleme parçalarını anlayabileceğimden eminim.	,793
Md43	Dinlemeyle ilgili sorulara cevap verirken kendimden eminim.	,740
Md46	Dinlediğim metnin ana fikrini anlama konusunda kendime güveniyorum.	,721
Md47	Dinleme alıştırmaları sırasında kendimi rahat hissederim.	,634
Md45	İngilizce iletişim kurarken karşımdaki kişiyi anlamakta kendime güveniyorum.	,611
3. Faktör: Motivasyon Kaynağı (Yurtdışı Deneyimi Kazanma)		
Md51	Farklı ülkelere seyahat edebilmek için İngilizce dinlemeye önem veririm.	,739
Md14	İlerde yurt dışında eğitim almak için İngilizce dinlemeye önem veririm.	,729
Md15	Farklı ülkelerden insanlarla İngilizce konuşmak için İngilizce dinlemeye önem veririm.	,684
Md50	Farklı ülkelerden çocuklarla oyun oynayabilmek için İngilizce dinlemeye önem veririm.	,621
Md17	Günün birinde ihtiyacım olur diye İngilizce dinlemeye önem veririm.	,582
4. Faktör: Yeterlilik		
Md27	Dinleme alıştırmaları bana zor geldiğinden dinlemek istemem.	,706
Md26	İngilizce bir metin dinlerken ilk cümleyi anlamadığım zaman sonraki cümleleri de dinlemem.	,706
Md28	Ne kadar çabalasam da dinlemede başarısız oluyorum.	,634
5. Faktör: İlgi		
Md39	Dinleme alıştırmalarının gereksiz olduğunu düşünüyorum.	,778
Md40	Dinleme alıştırmaları ile ilgilenmem.	,772

Tablo 33'e göre İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeği beş faktör ve yirmi beş maddeden oluşmaktadır. Tablo 34'te İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 34. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Katsayıları

Faktör	N	X	SS	1.Gayret	2.Kendine Güven	3.Motivasyon Kaynağı	4.Yeterlilik	5.İlgi
1.Faktör (Gayret)	294	40.52	7.54	1	.554	.648	.269	.197
2.Faktör (Kendine Güven)	294	17.17	4.65	.554	1	.515	.173	.077
3.Faktör (Motivasyon Kaynağı)	294	18.44	4.98	.648	.515	1	.156	.165
4.Faktör (Yeterlilik)	294	10.44	3.31	.269	.173	.156	1	.505
5.Faktör (İlgi)	294	7.59	2.37	.197	.077	.165	.505	1

Tablo 34'e göre 1., 2. ve 3. faktör arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70 - 1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta ve 0.30-0.00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2012: 32). Ancak, 4. ve 5. faktörler olumsuz maddelerden oluşması sebebiyle diğer faktörler arasındaki ilişkileri düşük çıkmıştır.

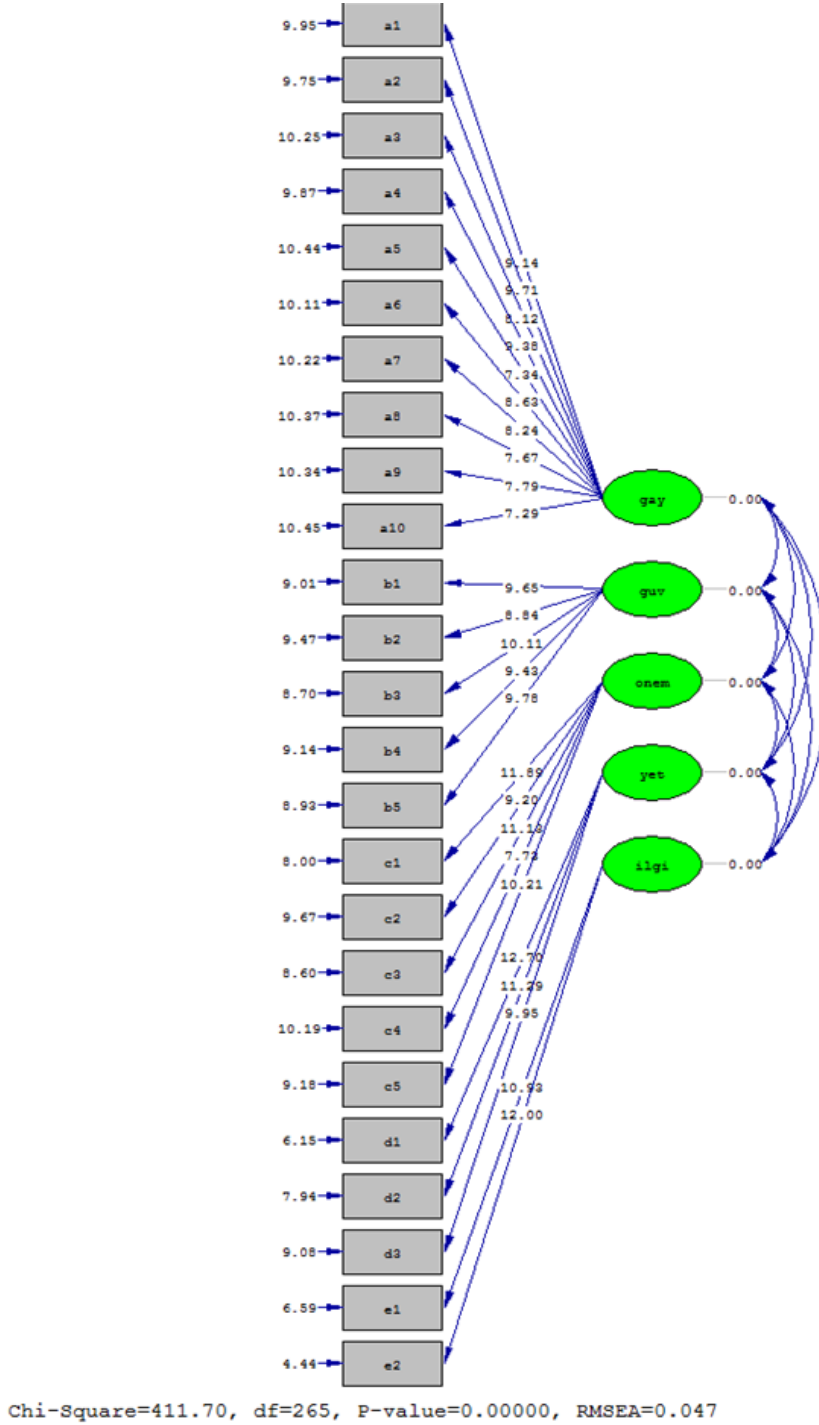
d. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), önceden varlığı kabul edilen faktörler hakkında hipotezleri test etmek veya teorileri doğrulamak için yapılır (Urbina, 2004: 174). “Gayret” adlı faktördeki maddeler a1-a10; “kendine güven” adlı faktördeki maddeler b1-b5; “motivasyon kaynağı” adlı faktördeki maddeler c1-c5; “yeterlilik” adlı faktördeki maddeler d1-d3 ve “ilgi” adlı faktördeki maddeler e1-e2 şeklinde gösterilmiştir. DFA, 250 tane örneklemin cevapları dikkate alınarak yapılmıştır. Harrington'a (2009: 46) göre, örneklem sayısının 200'den büyük olması, birçok model için muhtemel kabul edilebilir bir rakamdır. DFA ile test edilen bu modelin alt ölçek ve birleşik ölçek güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Birinci Düzey

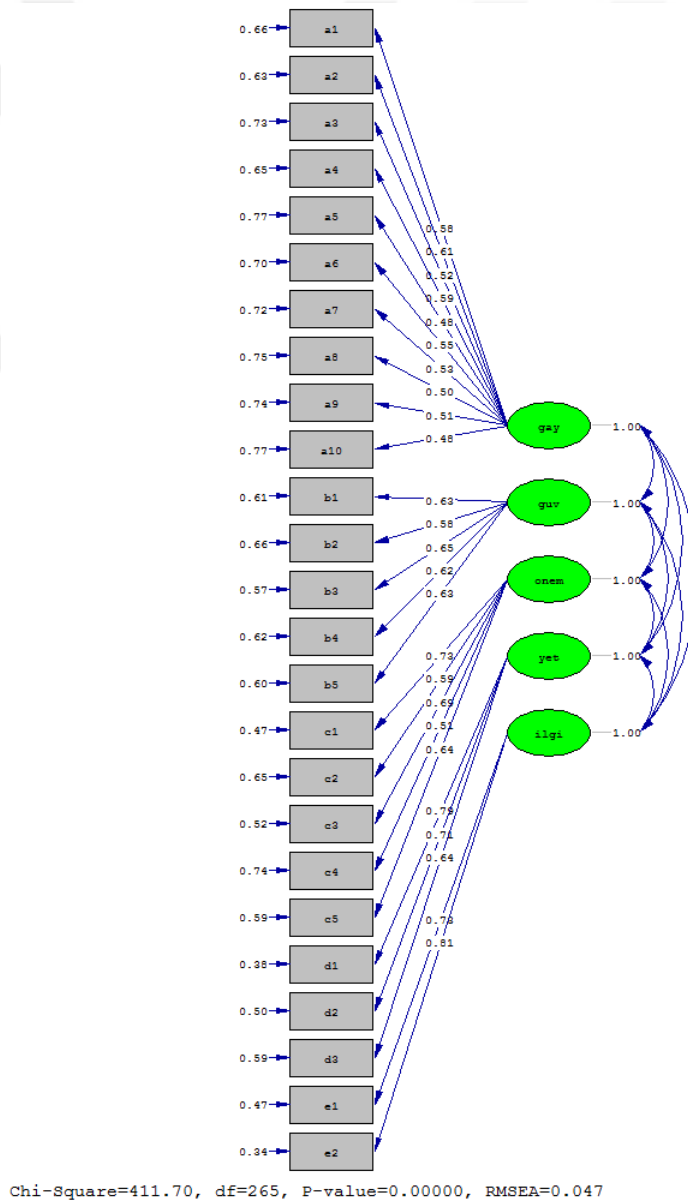
Şekil 9'da İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon ölçeğinin yol şeması verilmiştir ve gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir.

Şekil 9. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Beş Boyutlu Modeli için Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri ve t Değerleri



Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller'e (2003) göre, t değerleri 2.58'i aşarsa .01 düzeyinde manidardır. Şekil 9'a göre, İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon ölçeğinin parametre tahminleri .01 düzeyinde anlamlıdır. Ki-kare değeri, 411.70 ve sd değeri 265'tir. Buna göre, χ^2/sd 1.55'tir. Büyük örneklerde bu oranın 3'ten az olması, uyum düzeyinin mükemmel olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). RMSEA değeri 0.047'dir. RMSEA için 0.07'den düşük değerler, iyi bir uyum düzeyini göstermektedir (Stieger, 2007). Şekil 10'da İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeğinin yol şemasında 1. düzey hata varyansları gösterilmektedir.

Şekil 10. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Yol Şemasında Hata Varyansları (1. Düzey)



Şekil 10’da gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde, hata varyanslarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Hata varyansı çok yüksek olan maddelerin açıklayıcılık özellikleri de o oranda düşer (Çapık, 2014). Tablo 35’te İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon ölçeğinin uyum iyiliği değerleri, referans değerleri ile birlikte verilmiştir. Buna göre, bu bulgular İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeğinin faktör yapısını doğrulamaktadır.

Tablo 35. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Yapısal Modele Ait Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği Endeksleri	İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Yapısal Modeline ait değerleri	İyi Uyum İyiliği Değeri	Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Değeri
χ^2 / df	1.55	$0 \leq \chi^2 / df \leq 2$	$2 < \chi^2 / df \leq 3$
RMSEA	.047	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
Comperative Fit İndeks (CFI)	.91	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
Standardized RMR	.060	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
Goodness of Fit İndeks (GFI)	.88	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
Adjusted Goodness of Fit İndeks (AGFI)	.86	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$
NNFI	.89	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$

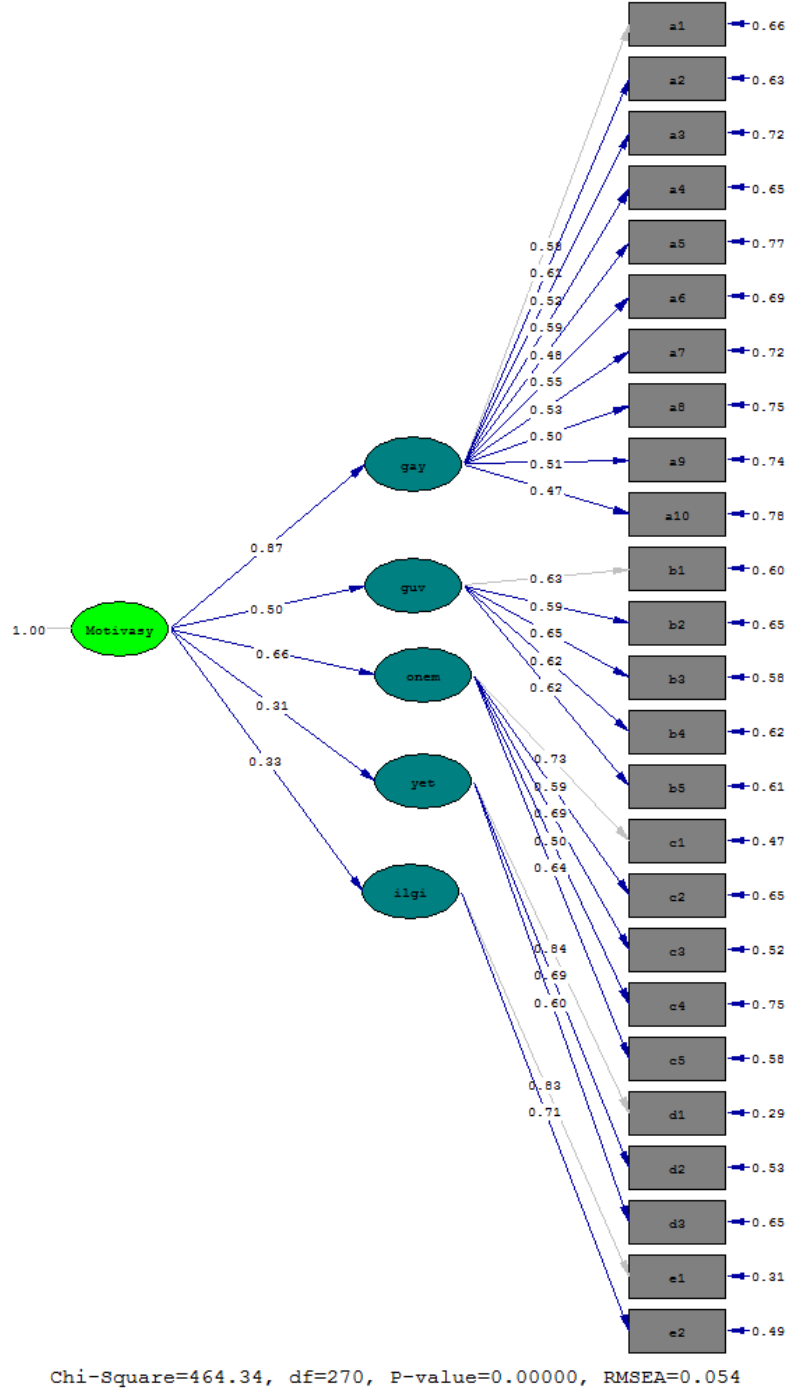
Kaynak: Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003.

Tablo 35’e göre, χ^2/df oranı, 1.55’tir. Bu değer, iyi uyum iyiliği değerinin olduğunu göstermektedir. RMSEA değeri, .047’dir. Brown (2015), RMSEA değerinin 0.06’ya yakın veya daha az olmasını önerir. CFI değeri, .91’dir. Bu değer .90’dan büyük olması modelin kabul edilebilir düzeyde iyi uyum gösterdiğine işaret eder (Kline, 2011). SRMR değeri, .060 ve AGFI değeri .86’dır. Tablo 34’e göre bu değerler de kabul edilebilir uyum iyiliği değerindedir. GFI ve NNFI değerlerinin ise uyum indeksinde zayıf uyuma sahip oldukları görülmektedir. Tüm indekslerin mükemmel sonuç göstermemesine rağmen, χ^2/df oranı ve RMSEA değeri iyi uyum iyiliği değeri içinde yer almaktadır.

Doğrulamalı Faktör Analizi İkinci Düzey

Şekil 11’de İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin yol şemasında 2. düzeye ait hata varyansları verilmiştir.

Şekil 11. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Yol Şemasında Hata Varyansları (2. Düzey)



Şekil 11’de İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin yol şemasında gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde, hata varyanslarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

Carpenter’ın (2018) ölçek geliştirmeye yönelik ileri sürdüğü aşamalar doğrultusunda, Tablo 36’daki adımlar izlenerek İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeği geliştirilmiştir.

Tablo 36. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ölçek Geliştirme Aşamaları	
1. Kuram ve Araştırma	
a. Kavramsal Tanımlar	Literatüre dayanarak motivasyonla ilgili çaba/gayret, zevk alma, kişisel gelişim, başarı, ilgi, kendine güven ve yetersiz hissetme gibi en uygun kavramlar belirlendi.
b. Olası Boyutlar	İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuz olma durumu gibi potansiyel boyutlar ve maddeler, literatür ışığında kavramsal tanımlar ve olası boyutlara göre belirlendi. Görüşmeler yoluyla ortaokul öğrencilerine İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon kaynaklarını belirlemek amacıyla açık uçlu sorular sorulmuştur.
c. Madde Havuzu	Bu ölçek için 62 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.
d. Görüşmeler ve Uzman Geribildirimleri	41 ortaokul öğrencisine yedi tane açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar ölçeğin maddelerini yazarken araştırmacılara yol göstermiştir. Madde havuzu oluşturulduktan sonra 62 madde beş uzman tarafından değerlendirilmiştir. Sonrasında, 25 maddede düzeltmeler yapıldı ve 8 madde ölçekten çıkartıldı.
e. Ön-test Uygulaması	Yedi kişilik bir ortaokul öğrenci grubuna dil ve anlatım açısından sorunları belirlemek için ön test uygulanmıştır. Bu ön testten sonra uygun olmayan on iki maddede düzeltmeler yapılmıştır. Geriye kalan maddelerin kapsam geçerliliği literatüre dayanarak gösterilerek kontrol edilmiş ve ölçek Afyonkarahisar’da 294 ortaokul öğrencisine (6., 7. ve 8. sınıf) pilot uygulama için uygulanmıştır.
2. Örneklem Prosedürü	
Bu çalışmada örneklem büyüklüğü faktör analizine uygundur (n=294). Madde sayısı 54’tür. Gorsuch (1990), faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğünü şu şekilde belirtmektedir: “Her değişken için en az oran 5 bireydir.” (Thompson, 2004: 24).	
3. Veri Kalitesi	
Eksik veriler kontrol edilerek ölçekten çıkartıldı. Ayrıca, yalnızca aynı cevap içeren veriler de silindi.	
4. Verilerin Faktör Analizine Uygunluğu	
Maddelerin KMO sonucu 0.927 ve Barlett test değerinin 0.00 anlamlı (χ^2 : 7.59; sd: 1431; $p < 0.01$) olması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.	
5. Açımlayıcı Faktör Analizi	
Açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.	

Tablo 36 (Devam). İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ölçek Geliştirme Aşamaları
6. Faktör Çıkarma Yöntemi
Yorumlamayı kolaylaştırmak için faktörleştirme tekniği olan temel bileşenler analizi kullanılmıştır.
7. Faktör Sayısı
Özdeğerleri 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır.
8. Faktörlerin Döndürülmesi
Döndürme işlemi, varimax yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.
9. Kriterlere Göre Maddelerin Çıkarılması
Faktör yük değeri, 0.40'ın altında olan 8 madde ölçekten çıkartılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2007). İki yüksek yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması beklenir (Büyüköztürk, 2012: 124). Bu kurala göre, 15 madde ölçekten çıkarılmıştır. 3. ve 10. maddeler ise o faktörü iyi açıklayamayacağı düşünüldüğünden ölçekten çıkartılmıştır.
10. Sonuçlar
Ölçeğin, Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.898$. Madde-toplam korelasyon değerleri .358 ile .648 arasındadır. 0.33'ün altında olan dört madde ölçekten çıkartılmıştır. Testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur ($p < 0.01$). Faktörler, içerdikleri maddelerin içeriğine göre isimlendirilmiştir. Ölçek, 25 maddelik bir ölçek olarak son halini almıştır.
11. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)
250 örneklemin cevapları dikkate alınarak DFA yapılmıştır. İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeğinin parametre tahminleri. 01 düzeyinde anlamlıdır. Ki-kare değeri 411.70, sd değeri 265'tir. Buna göre χ^2/df is 1.55. RMSEA değeri is 0.047 olup kabul edilebilir bir değerdir.

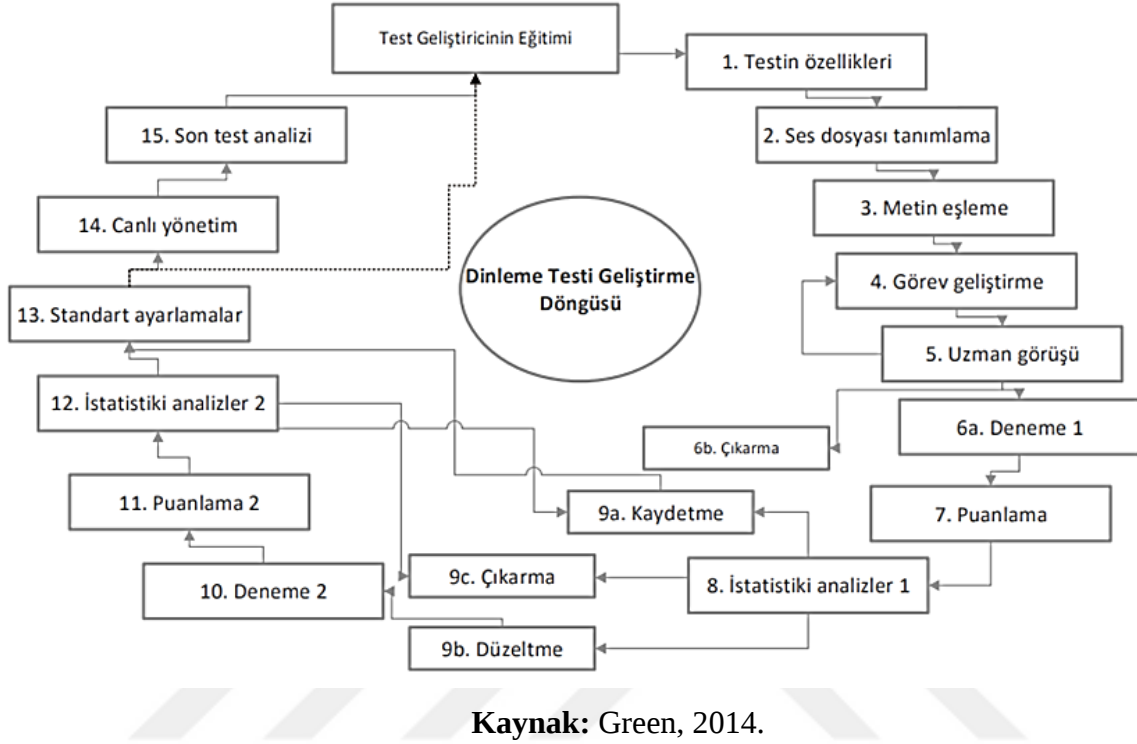
Tablo 36'ya göre ölçek geliştirme aşamaları 11 basamak altında verilerek yapılanların kısa bir özeti sunulmuştur.

3.1.3. İngilizce Dinlediğini Anlamaya Yönelik Dinleme Testinin Geliştirilmesi

Dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlamaya olan etkisini ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada İngilizce dinlediğini anlamaya yönelik dinleme testi geliştirilmiştir. Başarı testleri, bir bireyin maksimum çaba gösterirken standart koşullar altında ne kadar iyi performans gösterdiğini ölçen testlerdir (Bandalos, 2018). Akademik başarıları değerlendiren başarı testleri, genellikle öğrenme güçlüklerini yani düşük zekâ becerisinden kaynaklanmayan öğrenme zorluklarını belirlemek için kullanılır (Geisinger, 2013: 253). Dinlemeyi değerlendirmenin amacı, öğrencilerin sözlü girdileri anlamak için dil becerilerini ne kadar iyi kullanabildiklerine dair içgörü kazanmaktır. Sözlü girdiler genellikle, öğrencilerin günlük yaşamda veya bir dil

öğrenme programının bir parçası olarak karşılaşılabilecekleri hedef dili temsil eden kayıtlar veya metinlerdir (Green, 2014: 97). Şekil 12’de örnek bir dinleme testine ait geliştirme döngüsü yer almaktadır.

Şekil 12. Dinleme Testi Geliştirme Döngüsü



Kaynak: Green, 2014.

Test geliştirici eğitimi, Şekil 12’nin en üstünde yalnızca bir kez görünse de görev geliştirme döngüsünün aşamaları boyunca gerçekleşmektedir. Dinlemenin değerlendirilmesiyle ilgili olarak bu eğitim yolundaki ilk adım, dinlemenin neleri içerdiğine ve bunun bir teste nasıl dönüştürülebileceğine ilişkin teoriye giriştir. Bu, mutlaka geçerlilik ve güvenilirlik konularını ve bunların anlamlı test puanları elde etmede oynadıkları önemli rolü keşfetmeyi içerir. Ayrıca, dinleme yeteneğinin hangi koşullar altında ölçülmesi gerektiğine ve nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin bir araştırmayı da içermektedir. Bu tartışma oldukça doğal bir şekilde 1. Aşama ile sonuçlanır: test özelliklerinin geliştirilmesi. Testin özellikleri, oluşturmak istenilen testin ayrıntılı bir açıklaması veya bir planıdır. Herhangi bir plan gibi, herhangi bir test geliştirmesi yapılmadan önce ayrıntılar dikkatlice düşünülmelidir. Genel olarak, test özellikleri üç ana bölümden oluşur. İlk bölüm, yapıyı, başka bir deyişle, testte ölçmek istenilen beceri veya yetenekleri açıklamaya odaklanır. İkincisi, bu yeteneklerin ölçüleceği koşulları incelerken, üçüncüsü, sınava giren kişinin sınavdaki performansının nasıl derecelendirileceğine ilişkin bilgi sağlar. Haladyna & Rodriguez (2013: 40), test

özellikleri aşamasından "test geliştirme için çok değerli bir rehberlik aracı ve içerikle ilgili geçerlilik için bir temel" olarak bahseder. Yapı geçerliliği, belirli bir testin gerçekten de test geliştiricilerinin ölçmeyi amaçladığı psikolojik yapıyı ölçtüğü iddiasını desteklemek için kanıt toplama sürecidir. Yapı, bir dizi kaynağa dayanabilir. Örneğin, bir başarı testi söz konusu olduğunda, öğretim programından, ders programından veya ulusal standartlardan içgörü elde edilebilir. Bu süreç, testin özellikleri kısmında ayrıntılı bir şekilde anlatılmalıdır. Test özelliklerinin geliştirilmesi yinelemeli bir süreçtir ve canlı test yönetimine (Aşama 14) giden görev geliştirme döngüsü boyunca kararlar gözden geçirilip bunlarda yapılacak değişiklikler yapılır. Ses dosyalarının (Aşama 2) metin eşleme prosedüründen (Aşama 3) geçmesi gerekir. Metin eşleme, test geliştiricinin seçtiği ses dosyalarının belirlenen dinleme davranışı tür(ler)ine (kazanımlara) uygun olup olmadığını belirlemek için en az üç test geliştiricisiyle birlikte çalışmayı içerir. Bu aşamada diğer uzmanlar ses dosyalarının zorluk seviyesi, konusu, uzunluğu, iletim hızı ve arka plan gürültüsü gibi diğer özellikleri hakkında geri bildirimde bulunur. Metin eşlemede başarılı olduğu kanıtlanan ses dosyaları daha sonra görev geliştirme aşamasına geçer (Aşama 4). Bu aşamada, test geliştiricileri hangi test yönteminin kullanılacağına karar vermeli ve öğeleri buna göre geliştirmelidir. Öge yazma yönergeleri, görev geliştirme döngüsünün bu aşamasında çok yardımcı olur.

Test geliştiricileri öğelerin yazımını tamamladığında, Aşama 5 – Uzman görüşü aşamasına geçerler. Netlik, doğruluk, yaşa uygunluk ve stil tutarlılığını sağlamak için her bir madde birden fazla kişi tarafından gözden geçirilmelidir. İçerik uzmanları ve uzmanlardan oluşan grup içeriğin bütünlüğünden ödün vermeden erişilebilirliği iyileştirmek için birlikte çalışmalıdır (Kingston, Scheuring & Kramer, 2013: 179). Bu aşama, Şekil 12'deki okların gösterdiği gibi, gözden geçiren ile test geliştiricisi arasında bir dizi geri bildirim aşamasını içerebilir. Ayrıca test yönteminde veya hedeflenen yapıda bir değişiklik içerebilir. Bu aşamanın sonunda nihayet yeşil ışık yakılan görevler saha denemesine (Aşama 6a) gitmeli; diğerleri ise testten çıkarılmalıdır (Aşama 6b). Görev geliştirme döngüsündeki bir sonraki aşama saha denemesidir (Aşama 6a). Deneme yapılmadan önce, bazı test geliştiricileri deneme test kitapçıkları için görev seçimine dâhil olabilirken, diğerleri denemenin yönetimine, muhtemelen kendi okullarında katılma fırsatına sahip olabilir. Sonra saha denemesi test kâğıtları (Aşama 7) puanlanır. Tüm deneme kâğıtları puanlandıktan sonra, 8. Aşama olan istatistiksel analizlere geçilir. Görevlerinin nasıl gerçekleştirildiğini ve neden bazılarının başarılı

olurken bazılarının başarısız olduğunu açıklamakta son derece yararlı olduğundan, tüm test geliştiricilerin bu prosedüre dâhil olmaları şiddetle tavsiye edilir.

Aşama 9, istatistiksel analizlerin sonucuna dayalı olarak saha denemesinden geçen her bir görevle ilgili üç karardan birinin verilmesini içerir. İlk seçenek, görevin herhangi bir değişiklik yapılmadan teste kaydedilmesi ve standart ayarlara (Aşama 13) geçilmesidir. İkinci seçenek, görevin gözden geçirilmesi gerektiğidir. Bu genellikle veri analizi aşamasında ortaya çıkan bazı zayıflıklardan kaynaklanır. Üçüncü seçenek, belirli bir nedenden dolayı (zayıf istatistikler, olumsuz geri bildirim, uygunsuz konu) kurtarılamaz bulunduğu için görevin çıkarılmasıdır. Çıkarılan her görev için test geliştiricilerinin alıştırmadan bir şeyler öğrenmesi önemlidir. Aşama 9b, çıkarılmamış görevlerin gözden geçirilmesini içerir. Gözden geçirilmiş görevler hazır olduğunda, Aşama 10 olan Deneme 2'ye geçerler. (Yeni geliştirilen diğer görevler, gözden geçirilmiş görevlerle aynı anda denenebilir).

11. ve 12. Aşamalar, 7. ve 8. Aşamaların tekrarıdır, ancak bu sefer hâlihazırda gözden geçirilmiş olan görevler için sadece iki seçenek mevcuttur. Bunlar "kaydetme" veya "çıkarma"dır. İki kez denenmiş ve gereksinimleri karşılayamayan bir görevi çıkarma kararı pratik bir karardır. 13. Aşama, birikmiş dinleme görevlerinin, standart ayar olarak bilinen bir dış gözden geçirme sürecine veya bir paydaş toplantısına sunulmasını içerir. Bu süreci yürütmek için gerekli kaynaklar nedeniyle tüm test geliştirme ekipleri standart bir ayar oturumu düzenleyemeyecektir, ancak yüksek riskli testlere veya ulusal testlere dâhil olan test geliştiricileri için yapılması gereken bir prosedürdür. Standart ortamda jüri üyelerinden 'yeşil' ışık alan görevler, genellikle canlı bir test uygulamasında (Aşama 14) değerlendirilmek üzere uygun kabul edilir. Görev geliştirme döngüsünün son aşaması, son test raporunun yazılmasını ve canlı test sonuçlarının istatistiksel analizlerini içerir (Aşama 15). Diğerlerinin yanı sıra hesap verebilirlik ve şeffaflık nedeniyle, canlı test uygulamasından sonra bir son test raporunun hazırlanması önemlidir. Bu aşama, canlı testin nerede ve kime uygulandığı hakkında bilgi sağlamalı ve ayrıca öğelerin ve görevlerin son test analizinin sonuçlarını içermelidir. Canlı teste giren tüm görevlerin hâlihazırda iyi psikometrik özelliklere sahip olması gerekse de bunların bir "gerçek test" durumunda nasıl performans gösterdiklerini analiz etmek yine de önemlidir (Green, 2017: 22-24).

Dinleme testi geliştirme döngüsüne göre, test geliştiricinin eğitimi ile ilgili süreçte, araştırmacı başarı testlerinin geliştirilmesi ile ilgili literatürü araştırmış, başarı

testlerinin nasıl geliştirildiğine dair okumalar yapmış ve örnek çalışmaları incelemiştir. Dinleme testlerinin geliştirilmesine yönelik teorik bilgileri hem yurtiçi hem yurtdışı kaynaklardan elde ederek dinlemenin nasıl değerlendirileceğine ilişkin bilgiler edinmiştir. 1. Aşama olan testin özellikleri kısmında geliştirecek testin genel amacı belirlenmiştir. Bu doğrultuda dinleme testinin amacı 6. sınıf İngilizce ders kitabında yer alan ikinci dönem ünitelerinden olan 6., 7. ve 8. ünitelerdeki kazanımların değerlendirilmesine yönelik bir test geliştirmektir. Bu araştırma kapsamında uygulama zamanının ikinci dönemde olması ve uygulamanın bitimine doğru bu ünitelerin bitirilmesi öngörüldüğü için bu ünitelerdeki dinleme kazanımları esas alınmıştır. Kazanımlara ait belirtke tablosu Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Kazanımlara Ait Belirtke Tablosu

Konu (Meslekler, Tatiller, Kitap kurdu) (6.Ünite-8. Ünite)	BİLGİ BOYUTU				BİLİŞSEL BOYUT					
Kazanımlar	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üstbilişsel	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Sözlü metinlerde geçen mesleklerle ilgili tanıdık kelimeleri ve basit ifadeleri anlar. (6. Ünite)	x				x					
Saati, günleri ve tarihleri anlar. (6. Ünite)	x					x				
Sözlü metinlerde geçen tatil ile ilgili aktiviteleri tespit eder. (7. Ünite)	x					x				
Talimatları dinleyip nesnelerin yerlerini tespit eder. (8. Ünite)	x				x					
Sözlü metinlerde geçen geçmiş olayları anlar. (8. Ünite)	x					x				

Tablo 37’ye göre, 6. Sınıf İngilizce dersi öğretim programında 6. ünite de iki tane dinleme kazanımı yer almaktadır. Bunların ilki olgusal bilgi boyutu ve hatırlama bilişsel boyutunda iken ikincisi olgusal bilgi boyutu ve anlama bilişsel boyutunda yer almaktadır. 7. ünite de yer alan tek dinleme kazanımı olgusal bilgi boyutu ve anlama bilişsel boyutunda yer almaktadır. 8. ünite de yer alan dinleme kazanımlarından ilki olgusal bilgi boyutu ve hatırlama bilişsel boyutunda yer alırken ikinci kazanım ise olgusal bilgi boyutu ve anlama bilişsel boyutunda yer almaktadır. 6. sınıf İngilizce ders programında yer alan dinleme becerisine yönelik olan kazanımlar incelenmiş olup ilgili ünitelerin kazanımlarına odaklanılmıştır. 2. Aşama olan ses dosyası tanımlama aşamasında, dinleme parçaları, MEB’in 2019 yılında yayınladığı 6. sınıflar için İngilizce dersi kaynak kitabından alınmıştır (MEB, 2019). Bu kaynak kitap, okullarda

okutulan 6. sınıf İngilizce ders kitabına paralel ünite ve konuları ele aldığından bu kitaptaki 6., 7. ve 8. ünitelerde yer alan kazanımlara benzer dinleme parçalarından yararlanılmıştır.

Metin eşleme (Aşama 3) aşamasında uzmanlardan seçilen ses dosyalarının dinleme kazanımlarına uygunluğunu belirlemek için görüş alınmıştır. Bu aşamada, uygulamanın yapılacağı sınıfın İngilizce öğretmeninin görüşleri de dikkate alınmıştır. Öğrencilerin seviyelerini ve yeterliliklerini bilen İngilizce öğretmeni H. T., ses dosyalarının zorluk seviyesi hakkında geri bildirimde bulunarak seçilen ses dosyalarını onaylamıştır. Metin eşlemede başarılı olan altı ses dosyası görev geliştirme aşamasına geçmiştir. 4. Aşama olan bu aşamada, ses dosyalarına uygun maddeler kaynak kitaptan alınmıştır. Buna göre, dinleme testinde sekiz bölüm yer almıştır. Birinci bölümde 9 tane çoktan seçmeli soru, ikinci bölümde 8 tane kısa cevaplı soru, üçüncü bölümde 8 tane duyduğunu işaretleme sorusu, dördüncü bölümde 5 tane yanlışları düzeltme sorusu, beşinci bölümde 6 tane eşleştirme sorusu, altıncı bölümde 5 tane sıralama sorusu, yedinci bölümde 1 tane en uygun başlığı seçme sorusu ve son bölümde ise 14 tane boşluk doldurma sorusu yer almıştır. Testte toplam 56 soruya yer verilmiştir. 5. Aşama olan uzman görüşü aşamasında soruların içeriğe uygunluk ve anlaşılabilirliği açısından dört tane uzmandan geribildirim alınmıştır. Uzmanların özellikleri Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Görüş Alınan Uzmanların Özellikleri

1.Uzman	Eğitim Bilimleri/Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme anabilim dalında öğretim üyesi,
2.Uzman	Yabancı Diller Eğitimi bölümünde öğretim üyesi, Yabancı dilde dinlemeyle ilgili çalışmaları var. Yabancı dil öğretimi ile ilgili dersler veriyor.
3.Uzman	15 yıldır MEB’de ortaokulda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmakta, Eğitim Programları ve Öğretim programında doktora yapmaktadır.
4.Uzman	Yabancı Diller Yüksekokulunda öğretim elemanı ve Eğitim Programları ve Öğretim programında doktora yapmıştır.

Tablo 38’e göre uzmanların biri Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında öğretim üyesi, ikisi Yabancı Diller bölümlerinde öğretim elemanı ve bir tanesi ise MEB’de görev yapan deneyimli bir İngilizce öğretmenidir. Bu aşamada, 1. uzmanın görüşleri doğrultusunda, kazanımlara bağlı olarak teste bir soru eklenmiştir. 2. uzmanın görüşleri doğrultusunda, dinleme testinde yer alan son bölüm (14 soru) öğrencilerin dinlemesine gerek olmadan da yapılabileceğinin anlaşılması üzerine testten

çıkartılmıştır. 3. uzmanın görüşleri doğrultusunda 1 soru testten çıkartılmıştır. 4. uzmanın görüşleri doğrultusunda ise bölüm yönergelerinde önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Bundan sonra Aşama 6a olan saha denemesine geçilmiştir. Test 25 öğrenciye uygulanmıştır. 7. Aşamada doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar ise 0 olarak işaretlenmiştir. Tüm kâğıtlar puanlandıktan sonra 8. Aşama olan istatistiksel analizlere tabii tutulmuştur.

Madde analizi, bir test geliştirirken veri girişi tamamlandıktan ve veri dosyası hatalara karşı kontrol edildikten sonra gerçekleştirilmesi gereken ilk istatistiksel prosedürlerden biridir. Bunun nedeni, maddelerin saha denemesinde ne kadar iyi performans gösterdiği hakkında bilgi sağlamasıdır. Bu analiz öncelikle hangi maddelerin güçlüğü açısından bilgi verir (Green, 2017: 160). Dinleme testinin geçerlik çalışmaları yapılırken her maddenin ayırt edicilik indeksleri ve güçlük dereceleri hesaplanmıştır. 41 maddeden oluşan başarı testinde kullanılan her bir madde için bulunan “p” (madde güçlük indeksi) ve “d” (madde ayırt edicilik indeksi) değerleri Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39. Maddelerin İstatistikleri

Madde No	p	d	Madde No	p	d
1	0,92	0,14	21	0,57	0,28
2	0,35	-0,14	22	0,92	0,14
3	0,5	0,42	23	0,64	0,71
4	0,85	0,28	24	0,35	-0,14
5	0,85	0,28	25	0,5	0,71
6	0,71	0,28	26	0,42	0,57
7	0,85	0,28	27	0,21	0,14
8	0,78	0,42	28	0,28	0,57
9	0,78	0,42	29	0,14	0,28
10	0	0	30	0,71	0,57
11	0	0	31	0,71	0,57
12	0,07	0,14	32	1	0
13	0,57	0,57	33	0,57	0,85
14	0	0	34	0,57	0,85
15	0,28	0,57	35	0,85	0,28
16	0,07	0,14	36	0,21	-0,14
17	1	0	37	0,21	0,14
18	0,42	-0,28	38	0,5	0,14
19	0,5	-0,14	39	0,21	0,14
20	0,71	0,57	40	0,07	0,14
			41	0,78	0,42

Madde ayırt edicilik indeksi -1 ile +1 arasındaki bir ölçekte ölçülür. +0.3'lük bir ayırt etme rakamı, genellikle bir maddenin sınava girenler arasında daha güçlü ve daha zayıf olanlar arasında olumlu bir şekilde ayırım yaptığını gösterdiği şeklinde kabul edilir. 0.25'lik bir ayırt edicilik indeksi de kabul edilebilir olarak görülebilir (Green, 2017: 167). Tablo 39'a göre, madde güçlük indeksi 0 (çok zor) ve 1 (çok kolay) ve madde ayırt edicilik indeksi 0.19 ve bundan daha küçük olan maddeler (md 10, md 11, md 14, md 17 ve md 32) başarı testten çıkartılmıştır. Ayırt ediciliği çok zayıf ve cevaplanması çok zor olan md 12, md 16, md 27, md 36, md 37, md 39 ve md 40'ın başarı testinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Cevaplanması çok kolay ve ayırt ediciliği zayıf olan md 1 ve md 22'de başarı testinden çıkartılmıştır. Md 2, md 18, md 19, md 24, md 38 ayırt ediciliği 0.20'nin altında olması sebebi ile başarı testten çıkartılmıştır.

Ayırt edicilik indeksi 0,3'ün (veya 0,25'in) altında olduğunda, madde kusurlu olabileceği için dikkatlice gözden geçirilmelidir (Green, 2017: 167). Md 4, md 5, md 7, md 29 ve md 35 düzeltilerek başarı testinde yer almasına karar verilmiştir. Md 3, md 6, md 8, md 9, md 13, md 15, md 20, md 21, md 23, md 25, md 26, md 28, md 30, md 31, md 33, md 34 ve md 41'in konu ile ilgili hedef ve davranışları karşılamaından, "d" için ($d \geq 0,25$) değerleri ve "p" için ($p = 0,20 - 0,80$) değerleri incelendiğinde gerekli kriterleri sağlamalarından dolayı başarı testine dâhil edilmelerine karar verilmiştir. Tablo 40'ta İngilizce dinleme testine ait güvenilirlik analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 40. İngilizce Dinleme Testinin Güvenirlik Analizi Sonuçları

N	Soru Sayısı	χ	SS	Ort. Güç.	r_{KR20}
25	22	13,28	4,61	0,61	0,85

Tablo 40'a göre İngilizce dinleme testinin yirmi iki maddeyle yapılan analizinde testi alan öğrencilerin ortalaması 13,28; standart sapması 4,61 olarak belirlenmiştir. Yirmi iki maddeli testin ortalama güçlük derecesi 0,61'dir. KR-20 değerinin yapılan analiz sonrasında 0,85 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen KR-20 değerinin 1'e yakın olması testin güvenilir yani hatalardan arınık olduğunu gösterir (Güler, 2018: 52). Buna göre, geliştirilen başarı testinin yirmi iki maddeli formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

3.1.4. İngilizce Dinlediğini Anlamaya Yönelik Kalıcılık Testinin Geliştirilmesi

Dinleme stratejileri eğitimi tamamlanıp bir yaz dönemi geçtikten sonra öğrencilere yeni bir dinleme testi uygulanmıştır. Bu dinleme testini geliştirmek için

Green'in (2017) önerdiği dinleme testi geliştirme aşamalarından yararlanılmıştır (Bkz: Şekil 12. Dinleme testi geliştirme döngüsü). Testin özellikleri olan 1. Aşamada testin genel amacı, testi kapsayan kazanımlar ve testi alacak örneklem belirlenmiştir. Buna göre, bu dinleme testinin amacı 6. sınıf İngilizce ders kitabında yer alan ikinci dönem ünitelerinden olan 6., 7. ve 8. ünitelerdeki kazanımların değerlendirilmesine yönelik bir test geliştirmektir (Bkz: Tablo 36. Kazanımlara Ait Belirtke Tablosu) 2. Aşama olan ses dosyası tanımlama aşamasında, dinleme parçaları, Richards (2010) ve Richards (2005) tarafından hazırlanan dinleme etkinliklerinin olduğu kitaplardan seçilmiştir. 3. Aşama olan metin eşleme aşamasında belirlenen ses dosyalarının kazanımlara uygunluğunu tespit etmek amacıyla uzmanlardan görüş alınmıştır. İngilizce öğretmeni H. T., ses dosyalarının öğrencilerin seviyelerine ve yeterliliklerine uygun olduğunu belirtmiştir. Seçilen ses dosyalarının tamamı 4. Aşama olan görev geliştirme aşamasına geçmiştir. Bu aşamada, ses dosyalarına uygun maddeler Richards (2010) ve Richards'ın (2005) dinleme kitaplarından alınmıştır. Buna göre, dinleme testinde onbir bölüm yer almıştır. Birinci ve ikinci bölümde toplam 12 tane çoktan seçmeli soru; üçüncü, dördüncü ve beşinci bölümlerde toplam 26 tane duyduğunu yazma sorusu; altıncı bölümde 8 tane D/Y sorusu; yedinci bölümde 5 tane duyduğunu işaretleme sorusu; sekizinci bölümde 6 tane D/Y sorusu; dokuzuncu bölümde 3 tane doğru olanı işaretleme sorusu; onuncu bölümde 7 tane duyduğunu işaretleme sorusu ve son bölümde ise 8 tane doğru olanı işaretleme sorusu yer almıştır. Buna göre, test toplam 75 sorudan oluşmuştur. Sonraki aşama olan uzman görüşü aşamasında dört tane uzmandan soruların içeriğe uygunluk ve anlaşılabilirliği açısından geribildirim alınmıştır. Uzmanların özellikleri Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. Görüş Alınan Uzmanların Özellikleri

1.Uzman	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında öğretim üyesi, Başarı testi geliştirme ile ilgili çalışmaları var.
2.Uzman	Yabancı Diller Eğitimi bölümünde öğretim üyesi, Yabancı dil öğretimi ile ilgili dersler veriyor.
3.Uzman	Yabancı Diller Yüksekokulunda öğretim elemanı, Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında doktorası var.
4.Uzman	Uzun yıllar MEB'de İngilizce öğretmenliği yapmış, Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında doktorası var.

Tablo 41'e göre uzmanların biri Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında öğretim üyesi, ikisi Yabancı Diller bölümlerinde öğretim elemanı ve bir tanesi ise MEB'de görev yapan tecrübeli bir İngilizce öğretmenidir. 1. ve 3. uzmanın

görüşleri doğrultusunda, bölüm yönergeleri gözden geçirilip yeniden yazılmıştır. 2. uzmanın görüşleri doğrultusunda, bir bölüm doğru cevaplanma ihtimali dinlediğini anlamaya yönelik olmayıp şansa bağlı olması sebebi ile testten çıkarılmıştır. Ayrıca, 2. uzmanın önerisi doğrultusunda testlerin basımından sonra resimlerin netliğine dikkat edilmiştir. Net olmayan resimlerin olduğu kâğıtlar yeniden çoğaltılmıştır. 4. uzman ise soruları ve bölüm yönergelerini uygun bulmuştur. Sonrasında Aşama 6a olan saha denemesine geçilmiştir. Test 22 öğrenciye uygulanmıştır. 7. Aşamaya göre, doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar ise 0 olarak işaretlenerek puanlanmıştır. Cevapların tamamı değerlendirildikten sonra 8. Aşama olan istatistiksel analizlere geçilmiştir. Testin geçerliliğini sağlamak için her bir maddenin ayırt edicilik indeksleri ve güçlük dereceleri hesaplanmıştır. 66 maddeden oluşan dinleme testinde kullanılan her bir madde için bulunan “p” (madde güçlük indeksi) ve “d” (madde ayırt edicilik indeksi) değerleri Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42. Maddelerin İstatistikleri

Madde No	p	d	Madde No	p	d
1	0,91	0,16	34	0,00	0
2	0,41	0,5	35	0,08	0,16
3	0,75	0,5	36	0,00	0
4	0,16	0	37	0,25	0,5
5	0,66	0,66	38	0,33	0,66
6	0,58	0,5	39	0,33	0,33
7	0,58	0,5	40	0,41	0,83
8	0,25	-0,16	41	0,50	0,33
9	0,50	0,33	42	0,50	0,66
10	0,58	-0,16	43	0,16	0
11	0,41	-0,16	44	0,50	0
12	0,08	0	45	0,41	0,16
13	0,16	0	46	0,50	0,33
14	0,25	0,5	47	0,66	0,33
15	0,00	0	48	0,75	0,5
16	0,00	0	49	0,41	0,16
17	0,00	0	50	0,58	0,16
18	0,08	0	51	1,00	0
19	0,00	0	52	0,41	0,5
20	0,00	0	53	0,00	0
21	0,00	0	54	0,08	0,16
22	0,00	0	55	0,08	0
23	0,00	0	56	0,08	0,16
24	0,16	0,33	57	0,16	0,33
25	0,50	0,66	58	0,16	0,33
26	0,08	0	59	0,50	0,66
27	0,08	0,16	60	0,58	0,83
28	0,00	0	61	0,50	0,33
29	0,33	0,66	62	0,41	0,5
30	0,00	0	63	0,50	0,66
31	0,00	0	64	0,66	0,66
32	0,08	0,16	65	0,66	0,66
33	0,08	0,16	66	0,75	0,5

Tablo 42'ye göre, madde güçlük indeksi 0 (çok zor) ve 1 (çok kolay) ve madde ayırt edicilik indeksi 0.19 ve bundan daha küçük olan maddeler (md1, md4, md8, md10, md11, md12, md13, md15-md24, md26, md27, md28, md30-md36, md43, md51, md53-md56) testten çıkartılmıştır. Md10, md11, md44, md45, md49 ve md50'nin ise güçlük düzeyleri orta olmasına rağmen, ayırt ediciliklerinin düşük olması sebebi ile testten çıkartılmışlardır.

Md 2, md 3, md 5, md 6, md 7, md 9, md 29, md 38, md 39, md 40, md 41, md 42, md 46, md 47, md 48, md 52, md 59, md 60, md 61, md 62, md 63, md 64, md 65 ve md 66'nın konu ile ilgili hedef ve davranışları karşılaması, "d" için ($d \geq 0,33$) değerleri ve "p" için ($p = 0,33 - 0,75$) değerleri incelendiğinde gerekli kriterleri sağlamalarından dolayı başarı testine dâhil edilmesine karar verilmiştir (Green, 2017: 167). Md 14 ise güçlük indeksine göre cevaplanmasının zor olması ve C bölümündeki diğer maddelerin testten atılması sebebi ile testten çıkartılmış olup C bölümü tamamen kaldırılmıştır. Md 25 ise güçlük indeksine göre cevaplanmasının kolay olması ve D bölümündeki diğer maddelerin testten atılması sebebi ile testten çıkartılmış olup D bölümü tamamen kaldırılmıştır. Md57 ve md58 ise ünitenin kazanımları doğrultusunda testten çıkarılması uygun görülmemiş I bölümü yeniden düzenlenmiştir. Md 37'nin ise üniteye yer alan kazanım doğrultusunda (ilgili kazanım: saati, günleri ve tarihleri anlar) testte kalmasına karar verilmiştir. Tablo 43'te kalıcılık testine ait güvenirlik analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 43. Kalıcılık Testinin Güvenirlik Analizi Sonuçları

N	Soru Sayısı	χ	SS	Ort. Güç.	r_{KR20}
22	25	13,50	5,82	0,49	0,86

Tablo 43'e göre kalıcılık testinin 25 maddeyle yapılan analizinde testi alanların ortalaması 13,50; standart sapma 5,82 olarak belirlenmiştir. Yirmi yedi maddeli testin ortalama güçlük derecesi ,49'dur. KR-20 değerinin ,86 olduğu belirlenmiştir. Buna göre, geliştirilen başarı testinin 25 maddeli formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir (Green, 2017: 169).

3.1.5. Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı

Performansın ve/veya ürünün hangi yönlerinin dikkate alınacağını belirten iyi bir puanlama yönergeleri setinin geliştirilmesi, hem puanlama için gereken süreyi hem de puanlama sürecinin içsel öznelliğini azaltabilir. Bu tür puanlama kılavuzlarından oluşan

bir dizi, dereceli puanlama anahtarı olarak bilinir. İyi bir puanlama anahtarı geliştirmek, ölçeklendirmenin tam olarak neyin en önemli olduğunu belirlemek için önceden yeterli zaman harcanmasını gerektirir. Çoğu dereceli puanlama anahtarı, sayısal veya tanımlayıcı olabilen bir tür derecelendirme ölçeği içerir veya her bir ölçek noktasına atanacak anlamı belirlemede bu iki yöntemi birleştirebilir. Dereceli puanlama anahtarının en basit biçimi, performansın özelliklerinin var veya yok olarak işaretlendiği kontrol listesidir. Kontrol listeleri, bilimsel deneyler veya güvenlik prosedürleri gibi mantıksal bir sıra izleyen performanslar için en uygun olanlarıdır. Bu şekilde sıralanan performanslar, özelliklerin oluş sırasına göre listelenmesine izin verir, böylece değerlendirici basitçe listede aşağı inebilir ve bunları sırayla kontrol edebilir (Bandalos, 2018: 79-80).

Puanlama öncesi bu tür bir şemanın hazırlanmış olması, performansın ölçülmesinde yer alan görev ya da maddelerin daha objektif puanlanabilmesini sağlar. Dereceli puanlama anahtarında her bir puanın hangi özellikleri taşıyan cevaplara karşılık geldiği açıkça belirtilir (Güler, 2018: 99). Bir puanlama anahtarı geliştirirken aşağıdaki adımların uygulanması önerilmektedir (Mertler, 2001):

- Etkinlik tarafından ele alınacak kazanımların gözden geçirilmesi.
- Öğrencilerin sonuç, süreç ve performanslarında sergileyecekleri ve gözlemlenebilir özelliklerin belirlenmesi. Belirlenen nitelikler, puanlama anahtarı için en üst düzey derecelendirme kriter seviyesini oluşturur.
- Belirlenen her gözlemlenebilir özellik için ortanın altı, orta ve ortanın üstü performansların tanımlanması.
- Bütüncül ölçekler için her özelliği tanımlamaya dâhil ederek mükemmel ve kötü vasıflar için açıklamaların yazılması. Her özelliğin tanımlamaları birleştirilerek en yüksek ve en düşük performansın belirtilmesi. Analitik ölçekler için her özelliğin tanımlamaları ayrı ayrı ele alınarak en yüksek ve en düşük performansın belirtilmesi.
- Bütüncül ölçekler için özelliklerin tamamını düşünerek mükemmelden kötüye giden her bir aralık için seviyeleri tanımlama. Analitik ölçekler için ise her bir özelliği düşünerek mükemmelden kötüye giden diğer seviyeleri tek tek tanımlama.
- Her seviyeyi örneklendiren öğrenci çalışmalarını toplama. Bunlar, ileride standart bir ölçüt olarak diğer çalışmaların değerlendirilmesinde yardımcı olur.

- Gerekli oldukça ölçeğin gözden geçirilmesi.

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini ölçen bir puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Bu anahtarın geliştirilmesinde Mertler'in (2001) önerdiği aşamalar izlenmiştir. Buna göre, dinleme etkinlikleri sonrasında belirlenen konuşma kazanımları gözden geçirilmiştir. Birinci, üçüncü ve altıncı hafta uygulamaları sonrasında dinleme etkinlikleri tamamlanıp konuşma etkinliklerine geçiş yapılmıştır. Bu konuşma etkinlikleri sırasında konuşma becerisini değerlendirebilmek için bu puanlama anahtarından yararlanılmıştır. Diğer bir aşama olan gözlemlenebilir özelliklerin belirtildiği özellikler beş farklı boyut (görev başarımı, dilbilgisi, kelime bilgisi, akıcılık, uygunluk) için aşağıdaki gibi yazılmıştır:

Görev başarımı (etkileşim): Görevi/soruyu tam olarak anlar ve yanıtlar. Soru sorup cevaplayabilir ve basit ifadelerle etkili bir şekilde sorulan sorulara cevap verebilir.

Dilbilgisi: Göreve ve seviyeye uygun çok çeşitli yapılar kullanır. Hemen hemen tüm temel yapılar doğrudur. Birkaç hata meydana gelir.

Kelime bilgisi: Göreve ve seviyeye uygun iyi bir kelime dağarcığı kullanır. Kelime dağarcığının çoğu ögesi doğru biçimde ve bağlamda kullanılır.

Akıcılık: Çoğu ifade kolayca anlaşılabilir. Birkaç doğal olmayan duraklama ile bir konuşma akışı vardır. Sözler nadiren bitmemiş olarak bırakılır.

Uygunluk: Kelime gruplarını “ve”, “ama”, “çünkü” ve “daha sonra” gibi basit bağlayıcılarla etkili bir şekilde bağlayabilir.

Belirlenen özellikler, puanlama anahtarı için en üst düzey derecelendirme kriterleri seviyesini oluşturmuştur. Sonraki aşamada bu özellikler için ortanın altı, orta ve ortanın üstü performanslar belirlenerek yazılmıştır. Geliştirilen puanlama anahtarı analitik olması sebebi ile her özelliğin tanımlamaları en yüksek ve en düşük olarak belirtilmiştir. Mükemmelden kötüye giden diğer seviyeler ise tek tek ifade edilmiştir.

İki farklı değerlendirici, geliştirilmiş olan konuşma becerisini ölçen puanlama anahtarını dikkate alarak puanlama yapmış ve ağırlıklı Kappa yönteminden yararlanarak güvenilirlik sağlanmıştır. Ağırlıklı Kappa değerleri beş farklı boyut için Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı Güvenirlik Analizi Sonuçları

Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı	κ
Görev başarımı (etkileşim)	,642
Dilbilgisi	,195
Kelime bilgisi	,669
Akıcılık	,454
Uygunluk	,316

Tablo 44'e göre geliştirilen konuşma becerisi puanlama anahtarının alt boyutları açısından iki değerlendirici arasında orta düzeyde bir uyum olduğunu söylemek mümkündür (Bilgen ve Doğan, 2017).

3.2. NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Belirli bir olgu, deneyim gibi kapsamlı bilgiler elde etmek için katılımcılar ile görüşmeler yapılır. Görüşme soruları önceden oluşturularak, katılımcıların deneyimlerinden ve düşüncelerinden yararlanarak bütün bir çerçeveyi yapılandırmak ve bakış açılarını keşfetmek amaçlanır (DeMarraies, 2004: 52). Görüşme formunda yer alan araştırma soruları araştırmanın merkezini oluşturmaktadır (Maxwell, 1998: 72). Görüşmeler, yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmamış görüşmeler ve her ikisinin de özelliğini içerisinde barındıran yarı yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Yapılandırılmış görüşmelerde, görüşme için öncelikle bir yapıya karar verilir. Konu listesi veya soru listesi hazırlanır. Sorular oluşturulurken literatürden yararlanılır. Yapılandırılmamış görüşmelerde, önceden belirlenen bir yapı yoktur. Araştırmacı kendi muhakemesini kullanarak görüşmeyi yürütür. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise bu iki türün arasında kalan görüşme türüdür. Önceden belirlenmiş konu ve sorular vardır ancak ortaya çıkan ilginç durumları tespit etmek için soru listesi dışında kalan sorular da görüşmeye dâhil edilebilir (Rugg & Petre, 2006: 138). Bu araştırmada, nitel veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Görüşme formlarında yer alan sorular, her haftanın uygulaması ile ilgili olup öğrencilere dinleme öncesi, dinleme esnasında ve dinleme sonrasında kullanılan stratejilerle ilgili sorular sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formları dinleme stratejileri eğitimi sürecinde her haftanın uygulaması sonrasında, öğrencilerden yüz yüze bilgi, düşünce veya görüş almak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin kullandığı stratejilerin amacını ve faydalarını

öğrenebilmek adına zaman zaman ilave sorular ekleyerek öğrencilerden daha fazla açıklama yapmalarını beklemiştir. Bu sebeple çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır.

3.2.2. Öğrenci Günlükleri

Günlükler, daha sistematik veri toplamak için yararlı veri toplama araçlarından biridir. Bu günlükler hem araştırmayı yapan kişi hem de çalışmaya katılan kişiler tarafından tutulabilir (Rugg & Petre, 2006: 113). Araştırmacılar küçük yaştaki katılımcılardan düşüncelerini bir günlüğe yazmalarını istediğinde, bu günlük kayıtları da araştırmacı tarafından veritabanı haline gelir. Bu günlükler sayesinde mümkün olduğunca çok veri elde edilir (Creswell, 2021: 17). Bu çalışmada, öğrencilerin süreçle ilgili düşüncelerini, görüşlerini ve bakış açılarını elde etmek için öğrenci günlükleri ile veri elde edilmiştir. Öğrencilere her hafta uygulama sonrasında derste neler deneyimledikleri, ders hakkında neler düşündüklerini ve hangi etkinlikleri sevdiklerini/sevmediklerini yazmaları istenmiştir.

3.2.3. Öğretmen Gözlem Formu

Araştırmaların tamamında insanlar, süreçler veya durumlar hakkında birtakım gözlemlerin yapılması gerekir. Yapılandırılmış gözlemlerde, görsel ve sessel olarak doğrudan gözlem yapılır ve sistematik olarak gözlem sonuçları kaydedilir. Kayıt edilecek davranış kategorileri önceden belirlenir. Araştırmaya başlamadan önce gözlemlenecek davranışlar önceden bellidir (McMillan & Schumacher, 2001: 40). Daha önceden düzenlenmiş bir plana göre gözlem gerçekleşecekse ve araştırma deneysel yöntemi içeriyorsa bu tür gözleme “kontrollü gözlem” denir. Böyle bir gözlem, genellemelerin yapılabileceği formüle edilmiş bilgiye ulaşma eğilimindedir (Kothari, 2004: 97). Bu çalışmada, yapılandırılmış gözlem formundan yararlanarak kontrollü gözlem gerçekleştirilmiştir. Kullanılan yapılandırılmış gözlem formu literatürde yer alan benzer gözlem formları incelenerek hazırlanmıştır ve iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sözlü davranışlar, sözlü olmayan davranışlar, olumlu ve olumsuz davranışlar olmak üzere dört kategoriden oluşan davranış türleri yer almaktadır. Eş gözlemci öğretmenden her haftanın uygulamasından sonra öğrencilerin sergiledikleri davranışları yazmaları istenmiştir. İkinci bölüm olan gözlem kontrol listesinde ise eş gözlemci öğretmenden önceden belirlenen davranışların sınıfın tamamı, yarısından

fazlası, yarısı, yarısından azı veya hiçbiri tarafından yapılıp yapılmadığına dair görüş bildirmesi istenmiştir.

3.2.4. Güven/Motivasyon Baloncuğu

Güven/motivasyon baloncuğu, bir öz değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Öz değerlendirmenin amacı, öğrencinin neleri öğrendiğini veya hangi alanlarda problemlerin olduğunu belirlemesi, gözden geçirmesi, gelişimlerinin farkında olarak yaptıklarının sorumluluğunu taşımasıdır. Etkin bir öz değerlendirme öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini ve yeteneklerini geliştirmelerinde ve öğrendiklerinin farkında olmalarında son derece önemlidir (Bahar vd., 2015: 136). Bu araştırmada, öğrencilerden her ayın uygulaması sonrasında İngilizce dinleme etkinliklerine yönelik kendilerine olan güveni gösteren baloncuklar çizmeleri istenmiştir. Bu baloncukların çiziminde kendi motivasyon düzeylerini gösteren madeni paralardan yararlanmaları istenmiştir. Baloncukların boyutları, öğrencilerin İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerini göstermiş ve uygulama boyunca Nisan ve Mayıs ayları olmak üzere iki tane baloncuk çizilerek bunların karşılaştırılması yapılmıştır (Bkz. EK-1) Ayrıca, bu formda öğrencilerden İngilizce dinlemeye yönelik güven/motivasyon durumları hakkındaki düşüncelerini de yazmaları beklenmiştir.

3.2.5. Araştırmacı Notları

Saha notları, analitik notlar ve benzerleri aracılığı ile gözlemlerden elde edilen veriler yazılı bir metne dönüştürülür (Atkinson, 1992). Çoğu araştırmacı, saha notlarının olayların gözlemlendiği zamana mümkün olduğunca yakın bir zamanda kaydedilmesinin önemli olduğu konusunda hemfikirdir. Bazıları için bu, her günün sonunda yazmak anlamına gelirken, diğerleri olayları yerinde meydana geldikleri gibi kaydetmeye veya gözlem süresinin hemen ardından ayrı bir yere çekilip yazmaya çalışır. Olayları olduğu gibi veya kısa bir süre sonra kaydetmek, ayrıntıların ve aslında tüm olayın hafızada kaybolmamasını sağlar. Öte yandan, gözlemler üzerine kısa veya uzun vadeli yansıma, olaylara farklı bir parlaklık sağlayabilir. Ayrıca, olayların özel olarak ayrıntılı açıklamaları gerekli olmayabilir ve geniş kalıpları yakalamak, sahadan daha uzun bir mesafede daha iyi elde edilebilir (Mulhall, 2003). Bu araştırmada, her haftanın uygulaması sonrasında araştırmacı tarafından gözlemlenen durumlar, öğrencilerin verdiği tepkiler ve araştırmacının duygu ve düşünceleri yapılan dersler sonrasında araştırmacı tarafından not edilmiştir. Araştırmacı aynı zamanda uygulamayı

yaptığı için olaylar olurken gözlemlerini ve düşüncelerini aynı anda not alması mümkün olmamıştır.

Tablo 45’te bu araştırmada kullanılan nicel (ölçme araçları, başarı testleri ve puanlama anahtarı) ve nitel (öğrenci görüşme formları, öğrenci dinleme günlükleri, öğretmen gözlem formları, güven/motivasyon baloncuğu ve araştırmacı notları) veri toplama araçlarının isimleri, amaçları ve kullanılma zamanları özet halinde verilmiştir.

Tablo 45. Veri Toplama Araçları, Amaçları ve Kullanılma Zamanları

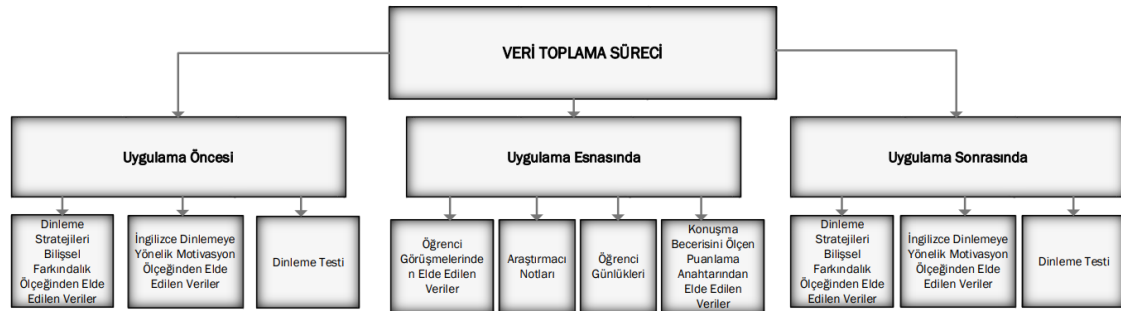
Nicel Veri Toplama Aracının Adı	Amaç	Kullanılma Zamanı
Dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği	Öğrencilerin dinleme stratejilerine yönelik bilişsel farkındalıklarını ölçmek	Dinleme stratejileri öğretiminden önce ve sonra
İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeği	Öğrencilerin İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek	Dinleme stratejileri öğretiminden önce ve sonra
İngilizce dinlediğini anlamaya yönelik dinleme testi	Öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama yönelik puanlarını tespit etmek	Dinleme stratejileri öğretiminden önce ve sonra
İngilizce dinlediğini anlamaya yönelik kalıcılık testi	Öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama yönelik puanlarını tespit etmek	Dinleme stratejileri öğretimi bitiminde bir yaz dönemi sonrasında
Konuşma becerisi puanlama anahtarı	Öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişimi/değişimi tespit etmek	Dinleme stratejileri öğretimi esnasında
Nitel Veri Toplama Aracının Adı	Amaç	Kullanılma Zamanı
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Öğrencilerle her uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılarak dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrasındaki stratejiler hakkında görüşlerini elde etmek	Dinleme stratejileri öğretimi esnasında
Öğrenci günlükleri	Öğrencilerden dinleme stratejileri öğretiminde kullanılan etkinlikler ve kullandıkları stratejiler hakkında görüşlerini elde etmek	Dinleme stratejileri öğretimi esnasında
Öğretmen gözlem formu	Dinleme stratejileri öğretimi boyunca, her hafta öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanımlarını değerlendirmek	Dinleme stratejileri öğretimi esnasında
Güven/motivasyon baloncuğu	Öğrencilerin dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerini değerlendirmek	Dinleme stratejileri öğretimi başında ve sonunda
Araştırmacı notları	Her uygulama sonrasında dinleme stratejileriyle ilgili yapılanlar ve öğrencilerin dinleme stratejileri eğitimine yönelik davranışları, duyguları ve düşünceleri hakkında araştırmacının görüşlerini elde etmek	Dinleme stratejileri öğretimi esnasında

Tablo 45'e göre, nicel veri toplama araçları toplam beş tane olmak üzere dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği, İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeği, İngilizce dinlediğini anlamaya yönelik dinleme testi, İngilizce dinlediğini anlamaya yönelik kalıcılık testi ve konuşma becerisi puanlama anahtarından oluşmaktadır. Nitel veri toplama araçları ise toplam beş tane olmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlükleri, öğretmen gözlem formu, güven/motivasyon baloncuğu ve araştırmacı notlarından oluşmaktadır.

4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Çalışmanın problemi ve alt problemlerine cevap bulabilmek için farklı zamanlarda ve çeşitli veri toplama araçlarını kullanarak veri toplanmıştır. Çalışmanın veri toplama süreci Şekil 13'te gösterilmiştir. Buna göre veri toplama süreci, uygulama öncesi, uygulama esnasında ve uygulama sonrasında olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Uygulama öncesinde ve sonrasında nicel veriler dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği, İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeği ve dinleme testinden elde edilmiştir. Uygulama esnasında ise nitel ve nicel veriler öğrenci görüşmelerinden, araştırmacı notlarından, öğrenci günlüklerinden ve konuşma becerisi puanlama anahtarından elde edilmiştir.

Şekil 13. Veri Toplama Süreci



5. VERİLERİN ANALİZİ

Çalışma kapsamında dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği, İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeği ve dinleme testi aracılığıyla nicel veriler; öğrenci ve araştırmacı günlükleri ve öğrenci görüşme formu aracılığıyla nitel veriler toplanmış ve bunlar çeşitli istatistiki değerlendirmelere tabi tutulmuştur. Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen verilerin uygulama öncesi, uygulama esnası ve uygulama sonrası analizlerine yönelik bilgiler sunulmuştur.

5.1. NİCEL VERİLERİN ANALİZİ

Çalışma kapsamında toplanan nicel verilerin (dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği, İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeği ve başarı testi sonuçlarının) analizinde farkın anlamlı olup olmadığına karar vermede kullanılacak testin belirlenmesi için toplanan verilere öncelikle normallik testi yapılmıştır. Shapiro-Wilk testi 1965'te geliştirilmiş en iyi normallik testlerinden biridir. W test istatistiği, bir veri ve onun normal puanı arasındaki korelasyonu olarak tanımlanır (Singh, 2007: 100). Az örneklerde kullanılabilir olması sebebiyle araştırmada bu normallik testinden yararlanılmıştır.

Normal dağılım gösteren verilerde grubun farklı testlerdeki (ön test-son test) puanlarını karşılaştırmak için eş örneklem t testi kullanılmıştır. Uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunun ön ve son test puanlarını karşılaştırmak için ise ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Bir etki büyüklüğü, gözlemlenen etkinin büyüklüğünün basitçe objektif ve genellikle standartlaştırılmış bir ölçüsüdür. Cohen (1992), neyin büyük veya küçük etki oluşturduğuna dair yaygın olarak kullanılan bazı önerilerde bulunmuştur: $d = 0.2$ (küçük), 0.5 (orta) ve 0.8 (büyük). Ön ve son test sonuçları arasındaki fark anlamlı bulunduğunda, ortaya çıkan etki büyüklüğünden evrende oluşabilecek etkiyi hesaplama amacıyla etki büyüklüğünden yararlanılmıştır (Field, 2013). Normal dağılım göstermeyen veriler de ise grubun farklı testlerdeki (ön test-son test) puanlarını karşılaştırmak amacıyla Mann-Whitney-U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi için etki büyüklüğünü hesaplarken rank-biserial korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

5.2. NİTEL VERİLERİN ANALİZİ

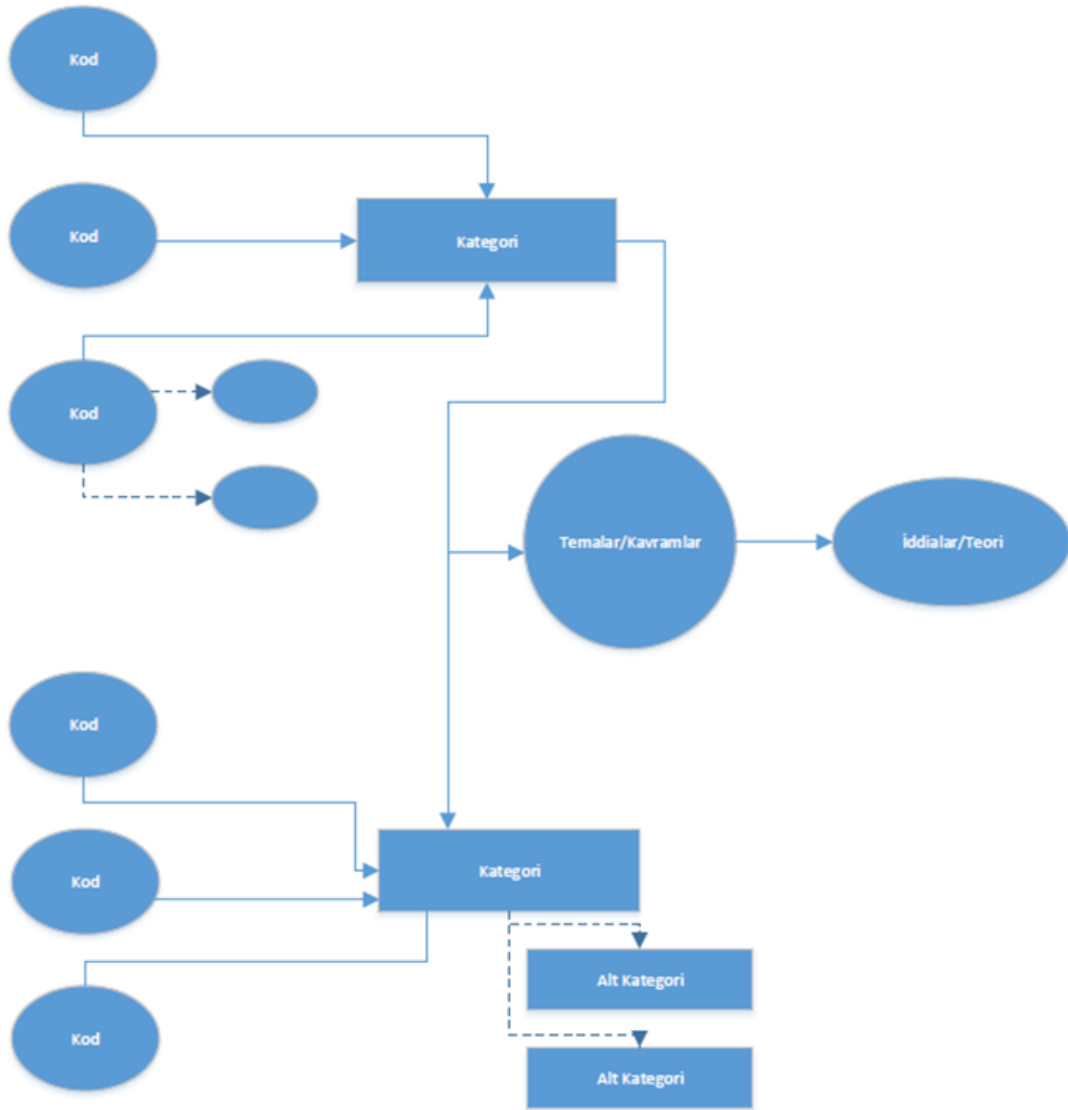
Yürütülen bu çalışmada, uygulama esnasında 'Yarı-Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formları', 'Öğrenci Günlükleri', 'Öğretmen Gözlem Formu' ve 'Araştırmacı Günlükleri' nitel veriler olarak toplanmıştır. Bu verilerden 'Yarı-Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formları'nın analizi için içerik analizinden ve 'Öğrenci Günlükleri'nin analizi için ise betimsel analizden yararlanılmıştır. 'Araştırmacı Günlükleri'nden elde edilen veriler ise doğrudan alıntılama yoluyla sunulmuş ve uygulama süreci yansıtılmıştır.

İçerik analizi, metinlerden (veya diğer anlamlı konulardan) kullanım bağlamlarına kadar yinelenabilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılan bir veri

analiz yöntemidir. Bir araştırma tekniği olarak içerik analizi, yeni kavrayışlar sağlar, bir araştırmacının belirli fenomenlere ilişkin anlayışını artırır veya pratik eylemler hakkında bilgi verir. İçerik analizi bilimsel bir araçtır (Krippendorff, 2004: 18). Bu çalışmada, öğrenci ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Niteliksel sorgulamada bir kod, çoğunlukla simgesel olarak özetleyici, göze çarpan, özü yakalayan ve/veya çağrıştırmacı bir nitelik atayan bir kelime veya kısa ifadedir. Veriler görüşme dökümlerinden, katılımcı gözlem saha notlarından, günlüklerden, belgelerden, çizimlerden, eski eserlerden, fotoğraflardan, videolardan, internet sitelerinden, e-posta yazışmalarından, literatürden vb. oluşabilir. Kodlamak, herhangi bir şeyi sistematik bir düzende düzenlemek, bir şeyi bir sistemin veya sınıflandırmanın parçası haline getirmek, kategorilere ayırmaktır. Niteliksel verilere kodlar uygulandığında ve yeniden uygulandığında, verilerin "anlam ve açıklamayı pekiştirmek için ayrılmasına, gruplandırılmasına, yeniden gruplandırılmasına ve yeniden bağlanmasına" izin veren bir süreç olan kodlama yapılır. Dolayısıyla kodlama, benzer şekilde kodlanmış verileri organize etmeyi ve bazı özellikleri paylaştıkları için kategoriler veya "aileler" halinde gruplandırmayı sağlayan bir yöntemdir. Bazı kategoriler, alt kategorilerde daha fazla ayrıntılandırmayı hak eden kodlanmış veri kümeleri içerebilir. Ana kategoriler birbirleriyle karşılaştırılıp çeşitli şekillerde birleştirildiğinde, verilerin “gerçekliğini” aşmaya ve tematik, kavramsal ve teorik olana doğru ilerlemeye başlanır. Çok temel bir süreç olarak, kodlama genellikle Şekil 13’te gösterilen ideal ve kolaylaştırılmış şemayı takip eder (Saldana, 2013). Bu çalışmada nitel verilerin analizinde takip edilen kodlama süreci Şekil 14’teki gibi yapılmıştır.

Şekil 14. Kodlama Süreci



Kaynak: Saldana, 2013.

Yapılan içerik analizi sonucunda her bir veri toplama aracı ile elde edilen veriler için ayrı ayrı ayrı kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Nitel verilerin temalarının oluşturulmasında bağımsız bir eş gözlemciye başvurulmuş ve elde edilen verilerden Miles ve Huberman'ın (1994) oluşturduğu formül kullanılarak güvenilirlik analizi yapılmıştır [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100]. Yapılan hesaplama sonucunda güvenilirlik % 87 olarak bulunmuştur. Miles & Huberman'ın (1994)'a göre sonucun güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının güvenilirlik ve geçerlik özelliklerine sahip olması gerekir. "Ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınık olma

derecesi” güvenilirlik olarak tanımlanmaktadır. Güvenirlik, testin ölçmek için tasarlandığı beceri veya kazanımı ölçtüğü doğrulukla ilgilidir (Gipps, 2011: 67). Çalışmada dinleme testi metinleri, MEB’in 6. sınıflar için İngilizce dersi kaynak kitabından kazanımlar doğrultusunda alınmıştır (MEB, 2019). Dinleme stratejileri kullanımının kalıcılığını test etmek amacıyla bu teste paralel bir test oluşturularak çalışmanın güvenilirliği artırılmıştır. Testi oluşturan soruların güçlük düzeylerinin, ayıricılık düzeyleri gibi istatistiksel özelliklerin aynı olması, testlerin paralel olduğuna işaret eder. Bu yöntem ile hesaplanan değer her iki formunda güvenilirliğini verir. Elde edilen değer 1’e ne kadar yakınsa testin güvenilirliğinin o kadar yüksek, 0’a ne kadar yakınsa testin güvenilirliğinin o kadar düşük olduğu sonucuna varılır (Güler, 2018: 48). İki test arasındaki Pearson korelasyon katsayısı değeri $r = ,833$ olarak bulunmuştur. Bu da iki testin birbirine paralel olduğunu göstermektedir.

Geçerliliğin geleneksel tanımı, bir testin ölçmek için tasarlanmış olanı ne ölçüde ölçtüğüdür (Gipps, 2011: 58). Geçerliği sağlamada kapsam geçerliği ve yapı geçerliğinden yararlanılabilir. Kapsam geçerliği, ölçme aracının ölçmesi istenilen kapsamı, dengeli bir şekilde ne eksik ne de fazla olmaksızın ölçebilmesinin derecesidir. Kapsam geçerliğinin belirlenmesinde iki yol izlenebilir. Bunlardan ilki belirtke tablosu hazırlamaktır. Konu alanında ve ölçme alanında uzman olan kişilerden görüş alınarak ölçme aracının belirtke tablosundaki davranışları ne derecede ölçtüğü belirlenir. Ölçme aracının tablodaki tüm davranışları bu tabloda belirtilen ağırlıkta yansıtmıyor olması ile geçerlik sağlanmış olur (Güler, 2018: 57-58). Bu çalışmada da dinleme testleri geliştirilirken belirtke tablosu oluşturulmuş, ölçme araçlarının tabloda yer alan kazanımları yansıtmaması hedeflenmiştir.

Yapı geçerliği, ölçme aracıyla ölçülmek istenen özelliğin başka özellikler karışmadan ölçülebilme derecesini gösterir. Yapı geçerliğinin incelenmesinde alan uzmanlarının görüşünün alınmasıyla birlikte faktör analizi gibi istatistiksel yöntemler kullanılmaktadır (Güler, 2018: 59). Yapı geçerliliğinin kendisi, testin yapının, yani değerlendirilmekte olan temel (açıklayıcı) becerinin yeterli bir ölçüsü olup olmadığı ile ilgilidir. (Gipps, 2011: 58-59). Bu çalışmada da ölçme araçlarının geliştirilmesi aşamasında faktör analizinden yararlanılmıştır.

Bu çalışma kapsamında, geliştirilen ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliklerini sağlamak amacıyla çeşitli analizler yapılmış ve işlemlerden geçilmiştir. Nicel veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzman

görüşleri alınarak kapsam geçerliği ve faktör analizi yapılarak yapı geçerliliği sağlanmıştır. Cronbach Alpha analizi ile ölçme araçlarının güvenilirliği belirlenmiştir. Geliştirilen veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik işlemleri “veri toplama araçları” bölümünde ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Nitel verilerin analizi aşamasında ise geçerlik ve güvenirlik açısından bir eşgözcümci sürece dâhil edilerek sürecin her aşaması detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Nitel araştırmaların geçerliğini sağlamak için iki yöntemden yararlanılır: üçgenleme ve katılımcı teyidi (Lapan, 2004: 243). Yapı geçerliliği ile ilgili problemleri ortadan kaldırmak için üçgenleme yöntemi kullanılır. Üçgenleme, farklı bireylerden (örneğin, bir müdür ve bir öğrenci), veri türlerinden (örneğin, gözlemsel alan notları ve görüşmeler) veya veri toplama yöntemlerinden (örneğin, belgeler ve görüşmeler) gelen açıklamaları ve temaları doğrulama sürecidir. Araştırmacılar ayrıca bulgularının doğru olup olmadığını belirlemek için çalışmadaki katılımcılarla bulgularını kontrol eder. Katılımcı teyidi, araştırmacının çalışmadaki bir veya daha fazla katılımcıdan verilerin doğruluğunu kontrol etmesini istediği bir süreçtir (Creswell, 2012: 259). Bu çalışmada ise farklı bireylerden (öğrenciler, öğretmen ve araştırmacı) veriler toplanmıştır. Birden fazla veri toplama yöntemlerinden (dinleme stratejileriyle ilgili yapılmış çalışmalar, öğrencilerle olan görüşmeler, ölçme araçları) yararlanılmış ve farklı veri türleri (araştırmacı notları, öğrencilerin dinleme günlükleri, vb.) ile üçgenleme yapılmıştır. Kısacası, Likert tipi ölçekler, dinleme testi, öğrenci görüşme formları, günlükler, öğretmen görüşme formları ve araştırmacı notları, araştırma analizlerinin üçgenleştirilmesinin araştırma geçerliğine katkı sağlayacağı umulmuştur. Ayrıca, katılımcı teyidinin sağlanabilmesi için öğrencilere tutmuş oldukları günlükler teslim edilerek yazdıklarına göz atmaları ve varsa ekleme/çıkarma yapmaları için kendilerine zaman verilmiştir.

Çalışmada, karma yöntem araştırma deseni kullanılarak nicel ve nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Bu yöntemlerden elde edilen sonuçlar bir araya getirilmiş ve sonuçlar olası hatalardan arındırılmaya çalışılmıştır. Nitel verilerin analizinde, katılımcı ifadeleri direkt olarak verilmiştir. İç içe geçmiş karma desen yönteminde kullanılan yarı-deneyssel desenin geçerliğinin sağlanabilmesi için deney ve kontrol gruplarının deney öncesinde birbirine benzer özelliklere sahip olduğunu belirlemek adına ön testler yapılmıştır. Buna göre birbirine benzer özellikler gösteren bu iki şube deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Böylece, gruplar birbirine eşitlenmiştir

(Creswell, 2012: 297). Deneysel desenlerde dış geçerliğin sağlanabilmesi çalışmanın sonuçlarının evrene genellebilmesi ile ilgilidir. Bu çalışmanın verileri Afyonkarahisar ilinin merkez ilçesine bağlı bir ortaokuldan elde edilmiştir ve bu ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin akademik seviyelerinin, sosyo-kültürel ve ekonomik durumlarının ülkenin diğer ortaokulların öğrenim gören öğrencilerle benzer olduğu düşünülmektedir. Ölçme araçları için (dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği, İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeği, İngilizce dinlediğini anlamaya yönelik dinleme testi ve konuşma becerisi puanlama anahtarı) için gereken geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu araçların geliştirilmesinde kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 46. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlayan Hususlar

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlayan Hususlar
Çalışmanın yöntemi ve gerekçesi açıklanmıştır.
Çalışmanın varsayımları ve sınırlılıkları belirtilmiştir.
Çalışma gruplarının özellikleri anlatılmış ve örnekleme yöntemi belirtilmiştir. Katılımcılar, çalışmaya gönüllülük esasınca dâhil olmuşlardır.
Ölçme araçlarının geliştirilmesinde uzman görüşleri alınmış, geçerlik ve güvenirlik için gerekli analizler ve hesaplamalar yapılmıştır.
Veri çeşitlemesi yapılmış ve bu verilerin analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.
Dinleme stratejileri eğitiminde kullanılan etkinlikler ve veri toplama araçları çalışmada yer almıştır.
Farklı veri toplama yöntemlerinden elde edilen veriler arasındaki tutarlılığa dikkat edilerek çalışmanın sonuçları tarafsız bir şekilde ortaya konmuştur.

Tablo 46’da bu çalışmada geçerlik ve güvenirlik için yapılan işlemler özet halinde sunulmuştur.

7. ARAŞTIRMADA ALINAN ETİK ÖNLEMLER

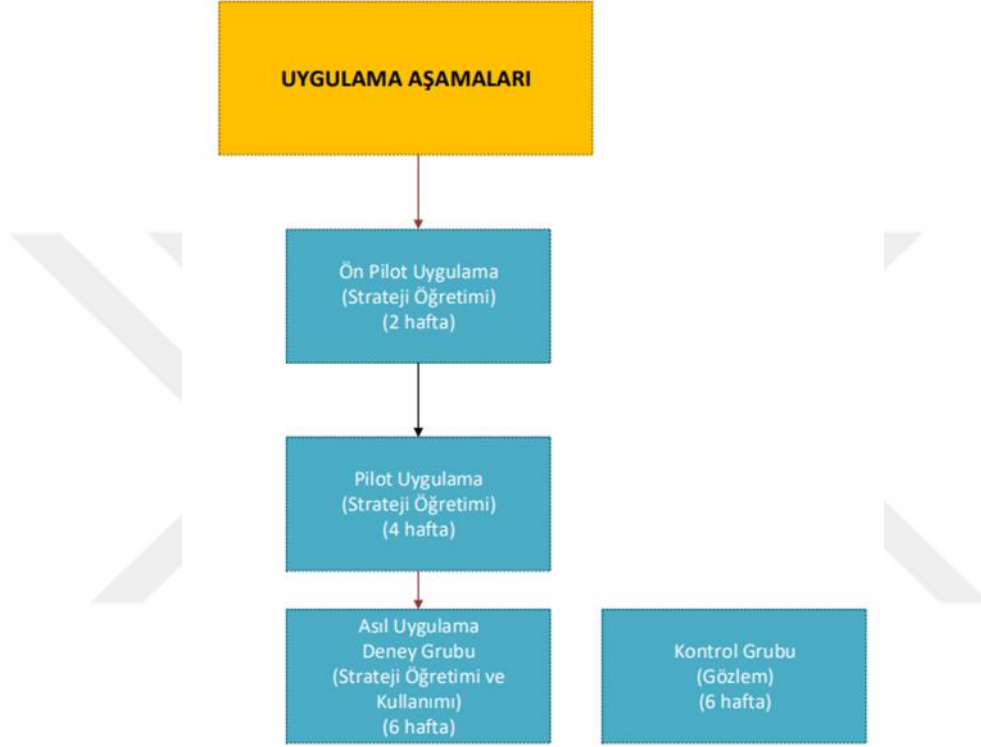
Bu araştırmada, araştırmaya katılan katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve katılımcılar gönüllülük esasına dayanarak araştırmada yer almışlardır. Doğrudan yapılan alıntılarda katılımcıların isimleri yerine numaralar kullanılmıştır. Araştırmanın yürütülebilmesi, ölçme araçlarının geliştirilmesi ve dinleme stratejileri eğitimin uygulanması için Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Kurulu tarafından etik kurul onayı alınmıştır (EK-2).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

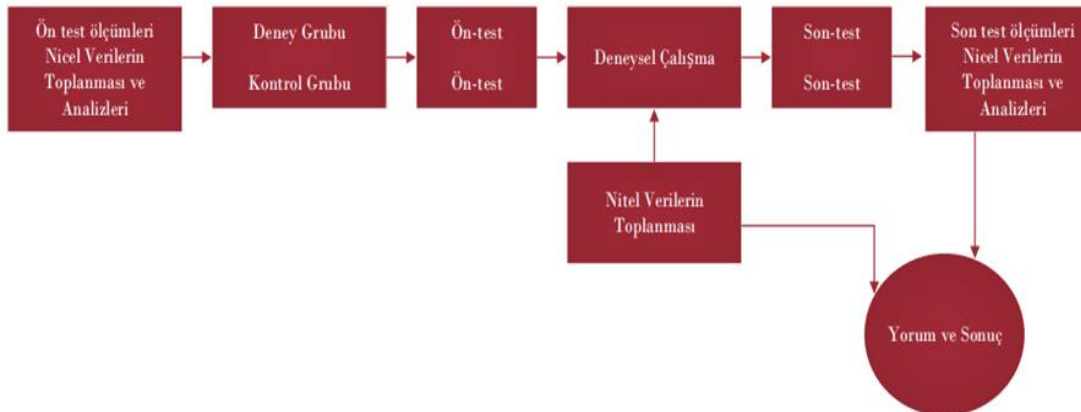
Araştırma kapsamında toplanan nitel ve nicel verilere ilişkin bulgular bu bölümde araştırma problemlerinin oluşturulduğu sıralamada sunulmuştur. Öncelikle Şekil 15’te gösterilen uygulama aşamalarından bahsedilmiştir.

Şekil 15. Uygulama Aşamaları



Şekil 15’te belirtildiği gibi ilk önce ön pilot uygulama iki hafta boyunca uygulanmış, sonrasında dört hafta süren pilot uygulamaya geçilmiş ve son olarak altı hafta boyunca deney grubuna dinleme stratejileri kullanımı üzerine asıl uygulama yapılmıştır. Bu çalışmada asıl uygulamanın akış şeması Şekil 16’da gösterilmiştir.

Şekil 16. Asıl Uygulamanın Akış Şeması



Şekil 16'ya göre, dinleme stratejileri eğitiminde önce ön test ölçümleri deney ve kontrol grubuna gerçekleştirilmiş ve böylece nicel veriler (dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği, İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon ölçeği, dinlediğini anlamaya yönelik başarı testi) toplanarak analiz edilmiştir. Sonrasında, deney grubunda dinleme stratejilerinin kullanımına yönelik bir eğitim yapılmıştır. Bu eğitim sırasında nitel veriler hem öğrencilerden hem de araştırmacıdan toplanmıştır. Eğitim sonrasında, son test ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler ve nitel veriler tek tek analiz edilmiş, yorumlama kısmında bu analizlerden elde edilen sonuçlar birleştirilerek rapor edilmiştir.

1. UYGULAMALAR

Bu bölümde araştırmanın deneysel kısmını oluşturan uygulama aşamalarından bahsedilmiştir.

1.1. ÖN PİLOT UYGULAMA

Araştırma sürecinde deneysel çalışmaya başlamadan önce çalışmaya bir dayanak oluşturmak, araştırmacıya sürece yönelik bir görüş sağlamak, problem durumunu tam olarak ortaya koymak ve hazırlanan etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla ön pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama 2021 yılının Kasım ayında Afyonkarahisar, Merkez İlçesinde bulunan ve uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş bir okulda öğretmen ve öğrencilerin gönüllülüğüne dayalı olarak toplam 9 öğrenci ile 2 hafta sürecek şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı tarafından uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmek için her uygulama aşamasından sonra günlükler tutulmuş ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmacı günlüklerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Dinleme stratejileri eğitiminin öğrencilerin ilgisini çektiği ve derse katılımlarını olumlu yönde etkilediği bu sayede derslerin öğrenciler ve uygulayıcı açısından verimli geçtiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin kelime hazineleri uygulayıcının beklentisini karşılamaması sebebiyle önce bilinmeyen kelimeleri açıklamak sonrasında alıştırmaları yapmak oldukça vakit alıcı olmuştur. Ön pilot uygulama sonrasında alıştırmalarda yer alan ve uygulayıcının ders esnasında kullandığı bazı kelimelerin daha basit olanları mümkün olduğunca tercih edilerek düzeltmeler yapılmıştır.

- Uygulayıcının önceden hazırladığı powerpoint sunularında yer alan bilgilerin bazılarının terminolojik oluşu ve bazı sayfaların çok fazla bilgi içermesi öğrencilerin sıkılmasına ve asıl anlatılmak istenen stratejilerin öğrenilememesine sebep olmuştur. Uygulayıcı, bu değerlendirme sonucunda sunumlarda geçen bilgileri yeniden gözden geçirerek sunumları öğrencilerin seviyelerine uygun ve anlaşılır hale getirmiştir.

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Ön pilot uygulamaya katılan öğrenciler, dinledikleri metinlerin çoğunu konuşmaların hızlı geçmesi ve anlamayı bilmedikleri kelimelerin fazla olması sebebiyle anlamada güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bir sonraki uygulamada bu tür kelimeler daha basit olanları ile değiştirilmiştir.

- Öğrenciler, dinleme stratejilerini öğrenmelerinin dinlediklerini anlamalarında etkili olacağını belirtmişlerdir.

- Ön pilot uygulamaya katılan öğrencilerin tümü derse karşı istekli olduklarını söylemişlerdir.

Ön pilot uygulama sonucunda elde edilen bulgular genel olarak öğrencilerin dinlemede sorunlar yaşadıklarını ve bu sebeple bu becerinin geliştirilmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. Ayrıca, araştırmacı günlüğü ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular, dinleme stratejilerinin öğretiminin dinlediğini anlamada etkili bir araç olarak kullanılabileceğini mümkün kılmıştır.

1.2. PİLOT UYGULAMALAR

1.2.1. Birinci Pilot Uygulama

Deneysel çalışmaya başlamadan önce ön pilot uygulamanın sonuçlarından yararlanarak araştırmacıya sürece yönelik bir görüş sağlamak, hazırlanan etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olup olmadığını belirlemek ve asıl uygulama için gereken zaman açısından bir değerlendirme yapabilmek amacıyla 2022 yılının Ocak ayında Afyonkarahisar, Merkez İlçesinde bulunan ve uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş bir okulda öğrencilerin gönüllülüğüne dayalı 12 öğrenci ile 4 hafta sürecek şekilde ilk pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı tarafından uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmek için her uygulama aşamasından sonra araştırmacı ve öğrenci günlükleri tutulmuştur. Araştırmacı günlüklerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Dinleme stratejileri eğitiminin öğrencilerin ilgisini çektiği ve derse katılımlarını olumlu yönde etkilediği bu sayede derslerin öğrenciler ve uygulayıcı açısından verimli geçtiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Pilot uygulamaya katılan öğrenciler, genel olarak yapılan dinleme stratejileri öğretiminden memnun olduklarını ve bu stratejilerin kullanımının kendilerine fayda sağlayacağını belirtmişlerdir.

- Öğrenci günlüklerinden elde edilen cevapların yeterli olmaması sebebiyle günlüklerin formatında değişikliklerin yapılmasına karar verilmiştir.

- Pilot uygulamaya katılan öğrencilerin tümü derse karşı istekli olduklarını ve etkinliklerin eğlenceli geçtiğini söylemişlerdir.

Birinci pilot uygulama sonucunda araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular, dinleme stratejilerinin öğretiminin dinlediğini anlamada etkili bir araç olarak kullanılabileceğini mümkün kılmıştır.

1.2.2. İkinci Pilot Uygulama

İkinci pilot uygulama ise 2022 yılının Şubat ayında Afyonkarahisar, Merkez İlçesinde bulunan ve uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş bir okulda öğretmen ve öğrencilerin gönüllülüğüne dayalı 32 öğrenci ile 4 hafta sürecek şekilde gerçekleştirilmiştir. İlk pilot uygulamanın sonuçlarından yararlanarak araştırmacıya sürece yönelik bir görüş sağlamak amacıyla yapılan ikinci pilot uygulamanın sonrasında araştırmacı ve öğretmen günlükleri tutulmuş ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmacı günlüklerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Dinleme stratejileri eğitiminin öğrencilerin ilgisini çektiği ve derse katılımlarını olumlu yönde etkilediği bu sayede derslerin öğrenciler ve uygulayıcı açısından verimli geçtiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen günlüklerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Sınıfın kendi İngilizce öğretmeni, dinleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin ilgisini çektiğini ve öğrencilerin derse katılımlarının oldukça aktif olduğunu belirtmiştir.

- Bir alıştırmada geçen konunun 6. Sınıf İngilizce programına uygun olmadığını belirtmiştir. Asıl uygulama için bu alıştırmada değişiklikler yapılmış olup dil bilgisi bakımından 6. Sınıf düzeyine uygun hale getirilmiştir.

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Pilot uygulamaya katılan öğrenciler, genel olarak yapılan dinleme stratejileri öğretiminden memnun olduklarını ve bu stratejilerin kullanımının kendilerine fayda sağlayacağını belirtmişlerdir.

- Öğrenciler, dinleme stratejilerini öğrenmelerinin dinlediklerini anlamalarında etkili olacağını belirtmişlerdir.

İkinci pilot uygulama sonucunda araştırmacı ve ğretmen günlükleri ile ğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular, dinleme stratejilerinin öğretiminin dinlediğini anlamada etkili bir araç olarak kullanılabileceğini mümkün kılmıştır.

1.3. ASIL UYGULAMA

Bu bölümde deney grubunda uygulama öncesi yapılan işlem basamakları ve uygulama süreci detaylı olarak verilmiş ve sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Araştırmacı, araştırmanın yürütüleceği sınıfın İngilizce ğretmeni ve okul idaresi ile uygulama izin yazısı yazılmadan önce bir araya gelmiş ve çalışmasının amaçları hakkında kendileri ile görüşme yapmıştır. Buna istinaden araştırma izni çıkmasının akabinde araştırmacı 19.04.2022 tarihinde araştırmanın yürütüleceği okula gidip uygulama öncesi ilk çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda, İngilizce ğretmeni H. T. ile öğretmenler odasında buluşmuş ve deney grubu olan sınıfın ders programı incelenerek çalışmanın hangi gün ve saatler arasında yapılacağına karar verilmiştir. Sonrasında araştırmacı öğretmenler odasında bulunan diğer öğretmenlerle tanışmış ve ardından okul müdürünün odasında kısa bir görüşme yapılmıştır. Bu esnada, okul müdürüne araştırma izin yazısı sunulmuştur ve iyi niyetlerle odadan ayrılarak deney grubu olan sınıfa İngilizce ğretmeni ile birlikte geçilmiştir.

Araştırmacı, ilk önce öğrencilere kendini tanıtmış ve araştırmasının amaçlarından bahsetmiştir. Bununla birlikte sınıfın İngilizce ğretmeni H. T. da araştırmacı hakkında bilgiler vermiş ve araştırmacının dinleme stratejileri ile ilgili 6 haftalık sürececek bir uygulama yapacağından bahsetmiştir. Uygulama boyunca, İngilizce ğretmeni H. T. da sınıfta yer alacağını belirtmiştir. Araştırmacı ğrencilere her

haftanın uygulaması sonrasında kendilerinin düşüncelerine ve görüşlerine ihtiyaç duyduğunu bu sebeple onlardan birkaç soru cevaplamalarını ve günlük tutmalarını rica edeceğini belirtmiştir. Bu çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığını ve bu sürecin İngilizce ders notunu etkilemeyeceğini belirtmiştir. Yapılacak çalışmalarda ve testlerde verilen cevapları sadece araştırmacının kendisinin göreceğini, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve üçüncü şahıslarla paylaşmayacağını belirtmiştir. Öğrencilere veli onam formu dağıtılarak ailelerine durumun anlatılması ve çalışmaya dâhil olmaları için velilerinin izni olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerden soruları cevaplarken dürüst olmalarını ve başkalarının cevaplarına bakmadan kendi özgün fikirlerini ortaya koymalarını istemiştir. Öğrenci velilerinin tamamından veli onam formuna onay alınmış ve uygulamaya başlanmıştır. İlk olarak öğrencilere iki tane cevaplamaları gereken ölçek vermiştir. Öğrenciler ölçekleri ilk ders saatinde tamamlamışlardır. Diğer derste ise araştırmacı, kendisinin geliştirmiş olduğu İngilizce dinleme testini uygulamıştır.

Etkinliklerin haftalık olarak uygulama tarihleri aşağıdaki Tablo 47’de verilmiştir:

Tablo 47. Araştırma Kapsamında Yapılan İşlemler

İşlem	Tarih	Uygulama Grubu	Süre
Ön Testlerin Uygulanması (Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği, İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeği, İngilizce Dinleme Testi)	19.04.2022	Deney ve Kontrol Grubu	2 ders saati
1.Hafta Etkinlikleri	21.04.2022	Deney Grubu	3 ders saati
2.Hafta Etkinlikleri	28.04.2022	Deney Grubu	2 ders saati
3.Hafta Etkinlikleri	17.05.2022	Deney Grubu	3 ders saati
4.Hafta Etkinlikleri	24.05.2022	Deney Grubu	2 ders saati
5.Hafta Etkinlikleri	31.05.2022	Deney Grubu	2 ders saati
6.Hafta Etkinlikleri	07.06.2022	Deney Grubu	3 ders saati
Son Testlerin Uygulanması (Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği, İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeği, İngilizce Dinleme Testi)	09.06.2022	Deney ve Kontrol Grubu	2 ders saati
Dinleme Stratejileri Kullanımının Gözlemlenmesi	Haziran 2022	Deney ve Kontrol Grubu	6 ders saati
Kalıcılık Testi 1	Ekim 2022	Deney ve Kontrol Grubu	1 ders saati
Kalıcılık Testi 2	Aralık 2022	Deney ve Kontrol Grubu	1 ders saati

Tablo 47'ye göre, 19 Nisan 2022 tarihinde deney ve kontrol gruplarına ön testler uygulanmıştır. Sonrasında deney grubuna dinleme stratejilerinin öğretime yönelik hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır. Bu esnada kontrol grubunda ise öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda, ders kitabında yer alan dinleme etkinlikleri üzerinden İngilizce Öğretmeni H. T. tarafından dersler yürütülmüştür. Bu dersler araştırmacı tarafından gözlemlenip araştırmacı notlarını almıştır. 9 Haziran 2022 tarihinde ise deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmıştır. Sonrasında ise sınıfın İngilizce Öğretmeni H. T. ile görüşülerek ve diğer öğretmenlerin de izni alınarak her gün bir ders saati olmak üzere İngilizce dersi yapılmıştır. Bu derslerde İngilizce Öğretmeni H. T. dinleme etkinlikleri yapmış araştırmacı ise deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencileri dinleme stratejileri kullanımı açısından gözlemlemiş ve düşüncelerini günlüğüne not etmiştir. Yaz tatili sonrasında Ekim ayının ilk haftasında deney ve kontrol gruplarına İngilizce dinleme testi, dinleme stratejileri eğitiminin kalıcılığını ölçmek üzere yeniden uygulanmıştır. Aynı zamanda araştırmacı aynı kazanımları ölçen farklı sorulardan oluşan yeni bir İngilizce dinleme testi geliştirmiş ve bu testi de dinleme stratejileri kullanımının dinlemeye etkisini ölçmek ve yapılan uygulamanın kalıcılığını tespit etmek amacıyla Aralık ayının ilk haftasında deney ve kontrol gruplarına uygulamıştır.

2. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgular sırasıyla verilmiştir.

2.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmada yer alan ilk alt problem 6. sınıf İngilizce dersinde, dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi son test toplam puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? şeklindedir. Birinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Deney ve Kontrol Grupları Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Son Test	Gruplar	N	S-W	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	r
Toplam Puan	Deney	18	,049	19,61	353,00	70,00	,033*	0,55
	Kontrol	14	,681	12,50	175,00			
Çıkarımda bulunma	Deney	18	,021	18,89	340,00	83,00	,101	
	Kontrol	14	,719	13,43	188,00			

Tablo 48 (Devam). Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Deney ve Kontrol Grupları Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Son Test	Gruplar	N	S-W	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	r
İlişkilendirme ve tahmin	Deney	18	,021	19,11	344,00	79,00	,077	
	Kontrol	14	,762	13,14	184,00			
Amaç belirleme	Deney	18	,035	19,00	342,00	81,00	,091	
	Kontrol	14	,367	13,29	186,00			

*p<0.05

Tablo 48’de görüldüğü üzere dinleme stratejileri öğretiminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri son test toplam puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin son test sıra ortalaması 19,61 ve standart sapması 353,00; kontrol grubu öğrencilerinin son test sıra ortalaması 12,50 ve standart sapması 175,00 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu veriler normal dağılım göstermemektedir ($p < ,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre ($U=70,00$; $p=,033$; $p < ,05$) fark anlamlı bulunmuştur. Etki büyüklüğü ($r=055$) orta seviyede bir etki olduğunu göstermektedir (Glass, 1965). Buna göre, İngilizce dersinde 6. Sınıf öğrencilerine dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin uygulanmasının öğrencilerin dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinde olumlu yönde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 48’e göre, “çıkarımda bulunma” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin son test sıra ortalaması 18,89 ve sıra toplamı 340,00; kontrol grubu öğrencilerinin son test sıra ortalaması 13,43 ve sıra toplamı 188,00 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu veriler normal dağılım göstermemektedir ($p<,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin “çıkarımda bulunma” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre ($U=83,00$; $p=,101$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “İlişkilendirme ve tahmin” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin son test sıra ortalaması 19,11 ve sıra toplamı 344,00; kontrol grubu öğrencilerinin son test sıra ortalaması 13,14 ve sıra toplamı 184,00 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu veriler normal dağılım göstermemektedir ($p<,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin “ilişkilendirme ve tahmin” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek

üzere yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre ($U=79,00$; $p=,077$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “Amaç belirleme” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin son test sıra ortalaması 19,00 ve sıra toplamı 342,00; kontrol grubu öğrencilerinin son test sıra ortalaması 13,29 ve sıra toplamı 186,00 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu veriler normal dağılım göstermemektedir ($p<,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin “amaç belirleme” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre ($U=81,00$; $p=,091$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 49. Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Deney ve Kontrol Grupları Son Test “Not Alma” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyut	Gruplar	N	S-W	χ	SS	t	p
Not alma	Deney	18	0,88	16,55	3,43	1,503	,143
	Kontrol	14	,118	14,50	4,39		

Tablo 49’a göre, “not alma” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin son test ortalaması 16,55 ve standart sapması 3,43; kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 14,50 ve standart sapması 4,39 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p > ,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin “not alma” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ($t=1,503$; $p=,143$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. Buna göre dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ancak ölçeğin toplam puanından alınan puanlar açısından dinleme stratejileri eğitimi deney grubu üzerinde etkili olmuştur.

2.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi 6. Sınıf İngilizce dersinde dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi ön-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? şeklindedir. İkinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50. Deney Grubunun Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyi Ön-Son Test Toplam Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Deney Grubu	Test	N	S-W	χ	SS	t	p	r
Toplam Puan	Ön Test	18	,723	62,27	10,70	-2,796	,012*	-0,23
	Son Test			72,16	11,61			
Çıkarımda bulunma	Ön Test	18	,092	18,50	3,53	-2,029	,058	
	Son Test			20,72	3,86			
Not alma	Ön Test	18	,686	14,27	4,17	-1,964	,066	
	Son Test			16,55	3,43			
İlişkilendirme ve tahmin	Ön Test	18	,304	15,00	3,39	-2,903	,010*	-0,24
	Son Test			18,05	4,59			
Amaç belirleme	Ön Test	18	,651	14,50	3,53	-2,268	,037*	-0,18
	Son Test			16,83	2,81			

*p<0.05

Tablo 50’de görüldüğü üzere dinleme stratejileri öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri ön-son test toplam puanları sonuçlarına göre ön test ortalaması 62,27 ve standart sapması 10,70; son test ortalaması 72,16 ve standart sapması 11,61 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p = ,723$; $p > ,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = -2,796$; $p = ,012$; $p < ,05$) fark anlamlı bulunmuştur. Etki büyüklüğü ($r = -0,23$) düşük seviyede bir etki olduğunu göstermektedir (Field, 2013). Buna göre, dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin deney grubunda dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 50’de görüldüğü üzere dinleme stratejileri öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin ön-son test “çıkarımda bulunma” alt boyut puanlarına göre ön test ortalaması 18,50 ve standart sapması 3,53; son test ortalaması 20,72 ve standart sapması 3,86 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p = ,092$; $p > ,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = -2,029$; $p = ,058$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “Not alma” alt boyut puanlarına göre ön test ortalaması 14,27 ve standart sapması 4,17; son test ortalaması 16,55 ve standart sapması 3,43 olarak

bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p = ,686$; $p > ,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = -1,964$; $p = ,066$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “İlişkilendirme ve tahmin” alt boyut puanlarına göre ön test ortalaması 15,00 ve standart sapması 3,39; son test ortalaması 18,05 ve standart sapması 4,59 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p = ,304$; $p > ,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = -2,903$; $p = ,010$; $p < ,05$) fark anlamlı bulunmuştur. Etki büyüklüğü ($r = -0,20$) düşük seviyede bir etki olduğunu göstermektedir (Field, 2013). Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin “ilişkilendirme ve tahmin” alt boyutunda son test puanları ön test puanlarına göre daha yüksektir. “Amaç belirleme” alt boyut puanlarına göre ön test ortalaması 14,50 ve standart sapması 3,53; son test ortalaması 16,83 ve standart sapması 2,81 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p = ,651$; $p > ,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = -2,268$; $p = ,037$; $p < ,05$) fark anlamlı bulunmuştur. Etki büyüklüğü ($r = -0,18$) düşük seviyede bir etki olduğunu göstermektedir (Field, 2013). Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin “amaç belirleme” alt boyutunda son test puanları ön test puanlarına göre daha yüksektir.

2.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi 6. Sınıf İngilizce dersinde geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi ön-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? şeklindedir. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular Tablo 51’de sunulmuştur:

Tablo 51. Kontrol Grubunun Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyi Ön-Son Test Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol Grubu	Test	N	S-W	χ	SS	t	p
Toplam Puan	Ön Test	14	,417	58,85	11,54	-1,697	,114
	Son Test			66,71	12,88		

Tablo 51 (Devam). Kontrol Grubunun Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyi Ön-Son Test Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol Grubu	Test	N	S-W	χ	SS	t	p
Çıkarımda bulunma	Ön Test	14	,980	17,21	4,87	-,348	,734
	Son Test			17,92	5,09		
Not alma	Ön Test	14	,796	14,92	4,12	,273	,789
	Son Test			14,50	4,39		
İlişkilendirme ve tahmin	Ön Test	14	,194	13,92	3,38	-1,160	,267
	Son Test			15,57	3,25		
Amaç belirleme	Ön Test	14	,325	15,28	2,49	,000	1,0
	Son Test			15,28	2,58		

Tablo 51’de görüldüğü üzere geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi ön-son test toplam puanları sonuçlarına göre ön test ortalaması 58,85 ve standart sapması 11,54; son test ortalaması 66,71 ve standart sapması 12,88 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p = ,417$; $p > ,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunda dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi ön-son test toplam puanlarındaki sonuçlar arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = -1,697$; $p = ,114$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 51’de görüldüğü üzere geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi ön-son test puanlarının “çıkarımda bulunma” alt boyutuna göre, ön test ortalaması 17,21 ve standart sapması 4,87; son test ortalaması 17,92 ve standart sapması 5,09 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p = ,980$; $p > ,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunda dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi ön-son test “çıkarımda bulunma” alt boyutundaki puanlarının sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = -,348$; $p = ,734$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “Not alma” alt boyutuna göre, ön test ortalaması 14,92 ve standart sapması 4,12; son test ortalaması 14,50 ve standart sapması 4,39 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p = ,796$; $p > ,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunda dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi ön-son test “not alma” alt boyutundaki puanlarının sonuçları arasında farkın

anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t= ,273$; $p=,789$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “İlişkilendirme ve tahmin” alt boyutuna göre, ön test ortalaması 13,92 ve standart sapması 3,38; son test ortalaması 15,57 ve standart sapması 3,25 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p= ,194$; $p>,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunda dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi ön-son test “ilişkilendirme ve tahmin” alt boyutundaki puanlarının sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t= -1,160$; $p=,267$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “Amaç belirleme” alt boyutuna göre, ön test ortalaması 15,28 ve standart sapması 2,49; son test ortalaması 15,28 ve standart sapması 2,58 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p= ,325$; $p>,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunda dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi ön-son test “çıkarımda bulunma” alt boyutundaki puanlarının sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t= ,000$; $p=1,0$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunda İngilizce derslerinin öğrencilerin dinleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeyinde herhangi bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

2.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi 6. Sınıf İngilizce dersinde dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dinleme son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? şeklindedir ve buna ilişkin bulgular Tablo 52’de sunulmuştur:

Tablo 52. İngilizce Dinleme Testinin Deney ve Kontrol Grupları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Test	Gruplar	N	S-W	χ	SS	t	p	r
Son Test	Deney	18	,286	14,55	4,31	2,064	,048*	,12
	Kontrol	14	,262	11,57	3,69			

* $p<0.05$

Tablo 52’de görüldüğü üzere dinleme stratejileri öğretiminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dinleme son test puanları sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ortalaması 14,55 ve standart sapması 4,31; kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalaması 11,57 ve

standart sapması 3,69 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p>,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi başarı testi sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ($t=2,064$; $p=,048$; $p<,05$) fark anlamlı bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin dinleme testinden aldıkları puan ortalaması, kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksektir. Etki büyüklüğü ($r=0,12$) düşük seviyede bir etki olduğunu göstermektedir (Field, 2013). Buna göre, dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin geleneksel eğitime göre öğrencilerin dinleme başarılarında olumlu bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

2.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi 6. Sınıf İngilizce dersinde dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin İngilizce dinleme ön-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? şeklindedir ve bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 53'te sunulmuştur:

Tablo 53. İngilizce Dinleme Testinin Deney Grubunun Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Test	Gruplar	N	S-W	χ	SS	t	p	r
Ön Test	Deney	18	,298	12,00	2,24	-2,868	,011*	-0,20
Son Test				15,27	3,76			

* $p<0,05$

Tablo 53'te görüldüğü üzere dinleme stratejileri öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin İngilizce dinleme ön-son test puanları sonuçlarına göre ön test ortalaması 12,00 ve standart sapması 2,24; son test ortalaması 15,27 ve standart sapması 3,76 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p=,298$; $p>,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası İngilizce dinleme testi sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t= -2,868$; $p=,011$; $p<,05$) fark anlamlı bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması, ön test puan ortalamasına göre daha yüksek bulunmuştur. Etki büyüklüğü ($r=-0,20$) düşük seviyede bir etki olduğunu göstermektedir (Field, 2013). Buna göre, dinleme stratejileri kullanımı öğretimi öğrencilerin dinlemedeki başarılarını artırmıştır.

2.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın altıncı alt problemi 6. Sınıf İngilizce dersinde geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dinleme ön-son test puanları arasında

anlamlı farklılık var mıdır? şeklindedir ve bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 54'te sunulmuştur:

Tablo 54. İngilizce Dinleme Testinin Kontrol Grubunun Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol	Test	N	S-W	χ	SS	t	p
Toplam Puan	Ön Test	14	,251	10,64	1,98	,761	,460
	Son Test			11,57	3,69		

Tablo 54'te görüldüğü üzere geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dinleme testi ön-son test puanları sonuçlarına göre ön test ortalaması 10,64 ve standart sapması 1,98; son test ortalaması 11,57 ve standart sapması 3,69 olarak bulunmuştur. Geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunda İngilizce dinleme testi sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = ,761$; $p = ,460$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, geleneksel eğitimin öğrencilerin dinleme performansı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

2.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında geliştirilen yedinci alt problem 6. Sınıf İngilizce dersinde dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik motivasyon son test toplam puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? şeklindedir. Buna ilişkin bulgular toplam puan ve ölçeğin alt boyutlarına yönelik Mann Whitney-U testi analizinin sonuçlarına göre Tablo 55'te sunulmuştur.

Tablo 55. İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri Deney ve Kontrol Grupları Son Test Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular

Son Test	Gruplar	N	S-W	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	r
Toplam Puan	Deney	18	,008	19,81	356,50	66,500	,024*	0,52
	Kontrol	14	,160	12,25	171,50			
Gayret	Deney	18	,029	20,03	360,50	62,500	,016*	0,49
	Kontrol	14	,067	11,96	167,50			
Kendine Güven	Deney	18	,013	19,11	344,00	79,000	,073	
	Kontrol	14	,302	13,14	184,00			
Motivasyon Kaynağı: Yurtdışı Deneyimi Kazanma	Deney	18	,001	18,83	339,00	84,000	,108	
	Kontrol	14	,197	13,50	189,00			

Tablo 55 (Devam). İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri Deney ve Kontrol Grupları Son Test Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular

Son Test	Gruplar	N	S-W	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	r
Yeterlilik	Deney	18	,013	19,75	355,50	67,500	,025*	0,53
	Kontrol	14	,632	12,32	172,50			
İlgi	Deney	18	,000	19,81	356,50	66,500	,019*	0,52
	Kontrol	14	,309	12,25	171,50			

*p<0.05

Tablo 55’te görüldüğü üzere dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri son test toplam puanlarına göre deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 19,81 ve sıra toplamı 356,50; kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 12,25 ve standart sapması 171,50 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu veriler, normal dağılım göstermemektedir ($p<,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerinin sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre ($U=66,500$; $p=,024$; $p<,05$) fark anlamlı bulunmuştur. Son test puanlarına göre deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri, kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazladır. Etki büyüklüğü ($r=0,52$) orta seviyede bir etki olduğunu göstermektedir (Glass, 1965). “Gayret” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin son testine ait sıra ortalaması 20,03 ve sıra toplamı 360,50; kontrol grubu öğrencilerinin son testine ait sıra ortalaması 11,96 ve sıra toplamı 167,50 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu veriler, normal dağılım göstermemektedir ($p<,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerinin “gayret” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre ($U=62,500$; $p=,016$; $p<,05$) fark anlamlı bulunmuştur. “Kendine güven” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin son testine ait sıra ortalaması 19,11 ve sıra toplamı 344,00; kontrol grubu öğrencilerinin son testine ait sıra ortalaması 13,14 ve sıra toplamı 184,00 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu veriler, normal dağılım göstermemektedir ($p<,05$). Etki büyüklüğü ($r=0,49$) orta seviyede bir etki olduğunu göstermektedir (Glass, 1965).

Tablo 55’e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerinin “kendine güven” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan Mann Whitney-U testi

sonucuna göre ($U=79,000$; $p=,073$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “Motivasyon kaynağı: yurtdışı deneyimi kazanma” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin son testine ait sıra ortalaması 18,83 ve sıra toplamı 339,00; kontrol grubu öğrencilerinin son testine ait sıra ortalaması 13,50 ve sıra toplamı 189,00 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu veriler, normal dağılım göstermemektedir ($p<,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerinin “motivasyon kaynağı: yurtdışı deneyimi kazanma” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre ($U=84,000$; $p=,108$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 55’e göre, “yeterlilik” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin son testine ait sıra ortalaması 19,75 ve sıra toplamı 355,50; kontrol grubu öğrencilerinin son testine ait sıra ortalaması 12,32 ve sıra toplamı 172,50 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu veriler, normal dağılım göstermemektedir ($p<,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerinin “yeterlilik” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre ($U=67,500$; $p=,025$; $p<,05$) fark anlamlı bulunmuştur. Etki büyüklüğü ($r=0,53$) orta seviyede bir etki olduğunu göstermektedir (Glass, 1965). “İlgi” alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin son testine ait sıra ortalaması 19,81 ve sıra toplamı 356,50; kontrol grubu öğrencilerinin son testine ait sıra ortalaması 12,25 ve sıra toplamı 171,50 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu veriler, normal dağılım göstermemektedir ($p<,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerinin “ilgi” alt boyutu sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre ($U=66,500$; $p=,019$; $p<,05$) fark anlamlı bulunmuştur. Etki büyüklüğü ($r=0,52$) orta seviyede bir etki olduğunu göstermektedir (Glass, 1965). Buna göre, geleneksel eğitime kıyasla, yapılan dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin öğrencilerin İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyini artırdığı söylenebilir.

2.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın sekizinci alt problemi 6. Sınıf İngilizce dersinde dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersinde dinlemeye yönelik motivasyon düzeyi ön-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? şeklindedir ve buna ilişkin bulgular Tablo 56’da sunulmuştur:

Tablo 56. Deney Grubunun İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Düzeyi Ön-Son Test Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney Grubu	Test	N	S-W	χ	SS	t	p
Toplam Puan	Ön Test	18	,862	94,00	13,75	-1,819	,087
	Son Test			103,50	19,66		
Gayret	Ön Test	18	,593	38,72	4,41	-1,725	,103
	Son Test			42,16	7,12		
Kendine Güven	Ön Test	18	,979	18,44	3,98	-1,056	,306
	Son Test			20,05	5,21		
Motivasyon Kaynağı: Yurtdışı Deneyimi Kazanma	Ön Test	18	,419	18,72	4,76	-1,454	,164
	Son Test			21,16	4,74		
Yeterlilik	Ön Test	18	,070	10,61	3,83	-,992	,335
	Son Test			11,50	3,53		
İlgi	Ön Test	18	,704	7,50	2,50	-1,791	,091
	Son Test			8,61	2,19		

Tablo 56’da görüldüğü üzere dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyi ön-son test toplam sonuçlarına göre ön test ortalaması 94,00 ve standart sapması 13,75; son test ortalaması 103,50 ve standart sapması 19,66 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p = ,862$; $p > ,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = -1,819$; $p = ,087$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. Dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyi ön-son test “gayret” alt boyutu sonuçlarına göre ön test ortalaması 38,72 ve standart sapması 4,41; son test ortalaması 42,16 ve standart sapması 7,12 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p = ,593$; $p > ,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = -1,725$; $p = ,103$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “Kendine güven” alt boyutu sonuçlarına göre ön test ortalaması 18,44 ve standart sapması 3,98; son test ortalaması 20,05 ve standart sapması 5,21 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p = ,979$; $p > ,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = -,1056$;

$p=,306$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “Motivasyon kaynağı: yurtdışı deneyimi kazanma” alt boyutu sonuçlarına göre ön test ortalaması 18,72 ve standart sapması 4,76; son test ortalaması 21,16 ve standart sapması 4,74 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p=,419$; $p>,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t=-1,454$; $p=,164$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “Yeterlilik” alt boyutu sonuçlarına göre ön test ortalaması 10,61 ve standart sapması 3,83; son test ortalaması 11,50 ve standart sapması 3,53 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p=,070$; $p>,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t=-,992$; $p=,335$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “İlgi” alt boyutu sonuçlarına göre ön test ortalaması 7,50 ve standart sapması 2,50; son test ortalaması 8,61 ve standart sapması 2,19 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p=,704$; $p>,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t=-1,791$; $p=,091$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, İngilizce dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin deney grubunda yer alan öğrenciler üzerinde İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerini artırma açısından etkili bulunmadığını söylemek mümkündür.

2.9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi 6. Sınıf İngilizce dersinde geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersinde dinlemeye yönelik motivasyon düzeyi ön-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? şeklindedir ve buna ilişkin bulgular toplam puan ve alt boyutlarıyla birlikte Tablo 57’de sunulmuştur:

Tablo 57. Kontrol Grubunun İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Düzeyi Ön-Son Test Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol Grubu	Testler	N	S-W	χ	SS	t	p
Toplam Puan	Ön Test	14	,901	92,00	13,08	,643	,531
	Son Test			88,21	17,36		

Tablo 57 (Devam). Kontrol Grubunun İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Düzeyi Ön-Son Test Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol Grubu	Testler	N	S-W	χ	SS	t	p
Gayret	Ön Test	14	,829	36,78	5,98	,320	,754
	Son Test			35,92	7,35		
Kendine Güven	Ön Test	14	,680	17,92	3,87	,319	,755
	Son Test			17,35	4,58		
Motivasyon Kaynağı: Yurtdışı Deneyimi Kazanma	Ön Test	14	,305	19,28	4,21	-,086	,932
	Son Test			19,42	4,53		
Yeterlilik	Ön Test	14	,930	10,35	2,06	1,764	,101
	Son Test			8,50	3,18		
İlgi	Ön Test	14	,942	7,64	2,13	,705	,493
	Son Test			7,00	2,28		

Tablo 57’de görüldüğü üzere geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyi ön-son test toplam puanları sonuçlarına göre ön test ortalaması 92,00 ve standart sapması 13,08; son test ortalaması 88,21 ve standart sapması 17,36 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p = ,901$; $p > ,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunda İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = -,643$; $p = ,531$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. Geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyi ön-son test puanlarının “gayret” alt boyutu sonuçlarına göre ön test ortalaması 36,78 ve standart sapması 5,98; son test ortalaması 35,92 ve standart sapması 7,35 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p = ,320$; $p > ,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = ,320$; $p = ,754$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “Kendine güven” alt boyutu sonuçlarına göre ön test ortalaması 17,92 ve standart sapması 3,87; son test ortalaması 17,35 ve standart sapması 4,58 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p = ,680$; $p > ,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = ,319$; $p = ,755$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “Motivasyon kaynağı: yurtdışı deneyimi kazanma” alt boyutu sonuçlarına göre ön test ortalaması 19,28 ve standart sapması 4,21;

son test ortalaması 19,42 ve standart sapması 4,53 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p = ,305$; $p > ,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = -,086$; $p = ,932$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “Yeterlilik” alt boyutu sonuçlarına göre ön test ortalaması 10,35 ve standart sapması 2,06; son test ortalaması 8,50 ve standart sapması 3,18 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p = ,930$; $p > ,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = 1,764$; $p = ,101$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. “İlgi” alt boyutu sonuçlarına göre ön test ortalaması 7,64 ve standart sapması 2,13; son test ortalaması 7,00 ve standart sapması 2,28 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p = ,942$; $p > ,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t = ,705$; $p = ,493$; $p > ,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, geleneksel eğitimin öğrencilerin İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeyi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

2.10. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın onuncu alt problemi 6. Sınıf İngilizce dersinde dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır? şeklindedir ve buna ilişkin bulgular Tablo 58’de sunulmuştur.

Tablo 58. Deney ve Kontrol Grupları Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Test	Gruplar	N	S-W	χ	SS	t	p	r
Kalıcılık Testi	Deney	18	,601	14,44	5,00	3,220	,003*	0,26
	Kontrol	14	,472	9,85	2,98			

* $p < 0,05$

Tablo 58’de görüldüğü üzere dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin test ortalaması 14,44 ve standart sapması 9,85; kontrol grubu öğrencilerinin test ortalaması 9,85 ve standart sapması 2,98

olarak bulunmuştur. S-W testi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p>,05$). Deney ve kontrol grubu kalıcılık testi sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ($t=3,220$; $p=,003$; $p<,05$) fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre, deney grubunun kalıcılık testi puanları, kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarından daha yüksektir. Etki büyüklüğü ($r=0,26$) düşük seviyede bir etki olduğunu göstermektedir (Field, 2013). Buna göre, dinleme stratejileri kullanımına yönelik bir öğretimin dinleme başarısını artırmada faydalı olduğu söylenebilir.

2.11. ONBİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın onbirinci alt problemi 6. Sınıf İngilizce dersinde dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin dinleme son testi puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? şeklindedir ve buna ilişkin bulgular Tablo 59’da sunulmuştur:

Tablo 59. Deney Grubu Son Test - Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Test	N	S-W	χ	SS	t	p
Son Test	18	,367	15,27	3,76	,523	,608
Kalıcılık Testi			14,44	5,00		

Tablo 59’da görüldüğü üzere dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubunun son test puanları ile kalıcılık testi sonuçlarına göre son test ortalaması 15,27 ve standart sapması 3,76; kalıcılık testi ortalaması 14,44 ve standart sapması 5,00 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (kalıcılık test-son test farkı S-W $p=,367$; $p>,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulama sonrası dinleme testi ve kalıcılık testi sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t=,523$; $p=,608$; $p>,05$) fark anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin bitmesinden sonra öğrencilerin öğretilen stratejileri etkili bir şekilde kullanmaya devam ettikleri göze çarpmaktadır.

2.12. ONİKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın onikinci alt problemi 6. Sınıf İngilizce dersinde dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin İngilizce konuşma ön – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklindedir ve bu alt probleme ilişkin elde edilen veriler Tablo 60’da sunulmuştur.

Tablo 60. Deney Grubunun İngilizce Konuşma Ön – Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney Grubu	Test	N	S-W	χ	SS	t	p	r
Puan	Ön Test	13	,860	38,15	16,29	2,344	,037*	0,2
	Son Test			42,46	15,10			

*p<0.05

Tablo 60'ta görüldüğü üzere dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin İngilizce konuşma ön – son test puanları sonuçlarına göre ön test ortalaması 38,15 ve standart sapması 16,29; son test ortalaması 42,46 ve standart sapması 15,10 olarak bulunmuştur. S-W testi sonucuna göre (son test-ön test farkı S-W $p=,860$; $p>,05$) veriler normal bir dağılım göstermektedir. Uygulamanın birinci haftası ve uygulama sonrası (altıncı hafta) öğrencilerin İngilizce konuşma düzeylerinin sonuçları arasında farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan eş örneklem t-testi sonucuna göre ($t=2,344$; $p=,037$; $p<,05$) fark anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin konuşma düzeylerini ölçen son test puanları, ön test puanlarına göre yüksektir. Etki büyüklüğü ($r= 0,20$) düşük seviyede bir etki olduğunu göstermektedir (Field, 2013). Buna göre, dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

2.13. ONÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında geliştirilen onüçüncü alt problem cümlesi “Öğrencilerin dinleme stratejileri öğretime yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt problemle ilgili veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır.

a. Öğrencilerin Dinleme Stratejileri Öğretime Yönelik Düşüncelerine İlişkin Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrenciler ile dinleme öncesi, dinleme esnasında ve dinleme sonrasında kullanılan stratejilerle ilgili uygulamalar yapıldıktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler gönüllülük esasına göre yapılmış olup elde edilen bulgular bu bölümde verilmiştir. Dinleme öncesinde kullanılan stratejilerle ilgili uygulamalar tamamlandıktan sonra onbir öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ve eş gözlemci tarafından yapılan bağımsız kodlamalardan altı alt tema, kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Bu verilerden elde edilen analiz sonuçları Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61. Dinleme Öncesi Stratejileri ile İlgili Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleri

Ana Tema: Dinleme öncesi stratejileri ile ilgili uygulamalara yönelik görüşler					
Alt Temalar	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam f	%
Dinleme öncesi	Görevle ilgili yapılan hazırlık	Soruları okuma: Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10	8	26	28,88
		Amaç belirleme: Ö1, Ö7, Ö11	7		
		Kelimeleri inceleme: Ö5, Ö8	1		
		Resimleri inceleme: Ö10	1		
	Araç-gereç hazırlama	Not defteri/kâğıt/kalem: Ö5, Ö6, Ö7	3		
	Zihinsel hazırlık	Dikkati yoğunlaştırma: Ö5, Ö6, Ö9, Ö11	4		
	Fiziksel hazırlık	Duruş düzenleme: Ö7, Ö9	2		
En çok yarar sağlama	Tamamı	Olumlu: Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö10	5	18	20,00
	Görevle ilgili yapılan hazırlık	Kelimeleri inceleme Ö5	1		
		Not alma: Ö4, Ö11	2		
		Amaç belirleme: Ö7, Ö10, Ö11	3		
		Soruları okuma: Ö8, Ö9, Ö10	3		
		Resimleri inceleme: Ö8	1		
	Zihinsel hazırlık	Dikkati yoğunlaştırma: Ö5, Ö6, Ö11	3		
En az yarar sağlama	Görüş belirtmeme	Nötr: Ö1, Ö4, Ö5	3	11	12,22
	Hiçbiri	Olumlu: Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	6		
	Görevle ilgili yapılan hazırlık	Resimleri inceleme: Ö9	1		
		Kelimelerin altını çizme: Ö11	1		
Hazırlıkların dinleme performansına olan etkisi	Olumlu	Derece: Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8	7	15	16,66
		Görevle ilgili yapılan hazırlıkların etkisi: Ö3, Ö11	2		
		Çıktılar: Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11	6		
Yeniden dinleme	Olumlu	Derece: Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö11	5	20	22,22
		Kontrol: Ö1, Ö4, Ö7	3		
		Öz-değerlendirme: Ö2, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11	6		
		Eksiklerin tamamlanması: Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11	6		
Toplam			90	90	100,00

Tablo 61'e göre, dinleme öncesi stratejileri ile ilgili uygulamalara yönelik öğrenci görüşleri ana teması altında görüşme formunda yer alan soruların her biri bir alt tema olarak düşünülmüş ve toplamda altı alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temaların toplam frekansı 101'dir. Birinci alt tema olan “dinlemeye başlamadan önce” alt

temasına ait toplam 26 frekans bulunmaktadır. Bu da toplam frekansın yaklaşık %33'ünü oluşturmaktadır. Bu alt temada en sık tekrarlayan kategori ise “görevle ilgili yapılan hazırlık” ($f=17$; %65) olmuştur. Bu kategoriye ilişkin örnek öğrenci cevapları aşağıdaki gibidir:

Ö5: “Dinleme metni ile ilgili soruları okudum. Bilmediğim kelimelerin ne olduğunu öğretmene sordum.” (kelimeleri inceleme)

Ö10: “Soruları okudum, resimleri inceledim.” (soruları okuma) (resimleri inceleme)

Ö11: “Amaç belirledim.” (amaç belirleme)

İkinci alt tema ise “dinleme esnası” olarak adlandırılmış ve “not alma” kategorisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin % 81'i dinleme esnasında not aldığını belirtirken % 19'u ise not almadıklarını ifade etmişlerdir. Üçüncü alt tema olan “en çok yarar sağlama” başlıklı alt temada en sık tekrarlayan kategori “görevle ilgili yapılan hazırlık” ($f=10$; %55) olmuştur ve bu temadaki toplam kodlamanın yarısından az fazlasını oluşturmaktadır. Bu kategoriye ilişkin örnek öğrenci cevapları aşağıdaki gibidir:

Ö5: “...başlangıçta bilmediğim kelimeleri de öğrendim, bu da kelime haznemi genişletti. Böylece dinleme parçasını daha iyi anladım.” (kelimeleri inceleme)

Ö4: “Not almak çünkü not aldığım için alıştırmayı daha kolay yapabildim.” (not alma)

Ö11: “Amacımı belirlemek ve amacıma göre dinlemek bana çok yarar sağladı.” (amaç belirleme)

Ö9: “Bana en çok yarar sağlayan şey soruları okumak oldu.” (soruları okuma)

Ö8: “Sorulara ve resimlere bakmak soruları cevaplarken işe yaradı.” (resimleri inceleme)

Dördüncü alt tema olan “en az yarar sağlama” başlıklı alt temada en sık tekrarlayan kategori “hiçbiri” kategorisi ($f=6$; %54,5) olmuştur ve bu temadaki toplam kodlamanın yarısından az fazlasını oluşturmaktadır. Bu kategoriye ilişkin örnek öğrenci cevapları aşağıdaki gibidir:

Ö2: “Hiçbiri çünkü hepsi yararlıydı.” (olumlu)

Ö7: “Hepsi çok faydalı olduğu için en az yarar sağlayan bir şey olmadı.”
(olumlu)

Beşinci alt tema olan “hazırlıkların dinleme performansına olan etkisi” başlıklı alt temada “olumlu” olmak üzere tek bir kategori yer almaktadır. Bu kategoride en sık tekrarlayan kod ise “derece” kodudur ($f=7$; %46,66). Öğrenciler yapılan hazırlıkların dinleme performansına olan etkisinin derecesini Ö1 “çok iyi etkiledi” ve Ö6 “iyi yönde etkiledi” şeklinde belirtmişlerdir. Altınca alt tema olan “yeniden dinleme” başlıklı son alt temada da “olumlu” olmak üzere tek bir kategori yer almaktadır. Bu kategoride en sık tekrarlayan kodlar ise “öz değerlendirme” ($f=6$; %30) ve “eksiklerin tamamlanması” ($f=6$; %30) kodları olmuştur. “Öz değerlendirme” ve “eksiklerin tamamlanması” kategorilerine ait örnek öğrenci cevapları aşağıdaki gibidir:

Ö10: “Dinleyip anladığımı görmek beni sevindirdi, anladığımı anlamış oldum.”
(öz değerlendirme)

Ö3: “Cevabını bulamadığım soruların cevaplarını yakalama fırsatı buldum, çok iyi oldu.” (eksiklerin tamamlanması)

Dinleme esnasında kullanılan stratejilerle ilgili uygulamalar tamamlandıktan sonra onbir öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ve eş gözlemci tarafından yapılan bağımsız kodlamalardan altı alt tema, kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Bu verilerden elde edilen analiz sonuçları Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62. Dinleme Esnası Stratejileri ile İlgili Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleri

Ana Tema: Dinleme esnası stratejileri ile ilgili uygulamalara yönelik görüşler					
Alt Temalar	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam f	%
Stratejiler	Bilişsel stratejiler	Not alma: Ö1, Ö3, Ö8, Ö11	4	14	35,00
		Görseller: Ö4, Ö5, Ö6, Ö7	4		
		Çıkarımda bulunma: Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	4		
		Amaç belirleme: Ö9	1		
	Sosyo-duyuşsal stratejiler	Dikkati yoğunlaştırma: Ö2	1		
Anlamayı geliştirme	Bilişsel stratejiler	Çıkarımda bulunma: Ö3, Ö4, Ö8, Ö10	4	14	35,00
		Not alma: Ö1, Ö5	2		
		Amaca odaklanma: Ö9, Ö11	2		
		Görselleştirme: Ö7	1		
		Sabitleme: Ö1	1		

Tablo 62 (Devam). Dinleme Esnası Stratejileri ile İlgili Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleri

Ana Tema: Dinleme esnası stratejileri ile ilgili uygulamalara yönelik görüşler					
Alt Temalar	Kategoriler	Kodlar	<i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
	Üstbilişsel stratejiler	Dinleme öncesi yapılan hazırlık: Ö6, Ö10, Ö11	3		
	Sosyo-duyuşsal stratejiler	Dikkati yoğunlaştırma: Ö2	1		
Görevi tamamlama	Bilişsel stratejiler	Çıkarımda bulunma: Ö3, Ö4, Ö8, Ö10	4	12	30,00
		Görselleştirme: Ö4, Ö7	2		
		Amaca odaklanma: Ö9, Ö11	2		
		Not alma: Ö1, Ö5	2		
	Üstbilişsel stratejiler	Dinleme öncesi yapılan hazırlık: Ö6	1		
	Sosyo-duyuşsal stratejiler	Dikkati yoğunlaştırma: Ö2	1		
Toplam			40	40	100,00

Tablo 62’ye göre, dinleme esnasında kullanılan stratejilerle ilgili uygulamalara yönelik öğrenci görüşleri ana teması altında görüşme formunda yer alan soruların her biri bir alt tema olarak düşünülmüş ve toplamda üç alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temaların toplam frekansı 40’tır. Birinci alt tema olan “stratejiler” alt temasına ait toplam 14 frekans bulunmaktadır. Bu da toplam frekansın %35’ini oluşturmaktadır. Bu alt temada en sık tekrarlayan kategori ise “bilişsel stratejiler” ($f=13$; %92,85) olmuştur ve bu temadaki toplam kodlamanın yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Bu kategoriye ilişkin örnek öğrenci cevapları aşağıdaki gibidir:

Ö8: “...Anladıklarımı hızlı hızlı not ettim.” (not alma)

Ö4: “Görsellerden yararlandım.” (görseller)

Ö8: “Kişilerin ses tonlarından ve arkadan gelen seslerden yararlandım.” (çıkarımda bulunma)

İkinci alt tema ise “anlamayı geliştirme” olarak adlandırılmış ve bu alt temaya ait toplam 14 frekans bulunmaktadır. Bu da toplam frekansın %35’ini oluşturmaktadır. Bu alt temada en sık tekrarlayan kategori ise “bilişsel stratejiler” ($f=10$; %71,42) olmuştur ve bu temadaki toplam kodlamanın yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Bu kategoriye ilişkin örnek öğrenci cevapları aşağıdaki gibidir:

Ö3: “Konu ile ilgili önceki bilgilerimden yararlanmaya çalıştım, günlük rutin işlerden mesela. Saat kaçta kalkılır, ne zaman kahvaltı yapılır gibi. Bunları düşünerek dinledim.” (çıkarımda bulunma)

Ö11: “Amacım neyse ona odaklandım hep. Bu amaca göre dinlemek işimi kolaylaştırdı. Yani soruları daha önce okumak metni takip etmeme yarar sağladı.” (amaca odaklanma)

Üçüncü alt tema olan “görevi tamamlama” başlıklı alt temaya ait toplam 12 frekans bulunmaktadır. Bu da toplam frekansın %30’unu oluşturmaktadır. Bu alt temada en sık tekrarlayan kategori “bilişsel stratejiler” ($f=10$; %55) olmuştur ve bu temadaki toplam kodlamanın yarısından az fazlasını oluşturmaktadır. Bu kategoriye ilişkin örnek öğrenci cevapları aşağıdaki gibidir:

Ö3: “Önceki bilgilerimi düşündüm, bildiğim kelimelerden yola çıktım.” (çıkarımda bulunma)

Ö7: “Hayal gücümü kullanarak kafamda canlandırmalar yaptım, böylece daha iyi anladım.” (görselleştirme)

Dinleme sonrasında kullanılan stratejilerle ilgili uygulamalar tamamlandıktan sonra onbir öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ve eş gözlemci tarafından yapılan bağımsız kodlamalardan altı alt tema, buna bağlı kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Bu verilerden elde edilen analiz sonuçları Tablo 63’te verilmiştir.

Tablo 63. Dinleme Sonrası Stratejileri ile İlgili Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleri

Ana Tema: Dinleme sonrası stratejileri ile ilgili uygulamalara yönelik görüşler					
Alt Temalar	Kategoriler	Kodlar	f	Toplam f	%
Anlamayı kontrol etme	Bilişsel stratejiler	Yeniden dinleme: Ö1, Ö3, Ö8, Ö10	4	14	36,84
		Zihin haritası: Ö2	1		
	Üstbilişsel stratejiler	Hedefe ulaşma: Ö5, Ö7	2		
		Cevapların kontrolü: Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö11	5		
	Sosyo-duyuşsal stratejiler	Karşılaştırma: Ö4, Ö9	2		

Tablo 63 (Devam). Dinleme Sonrası Stratejileri ile İlgili Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleri

Ana Tema: Dinleme sonrası stratejileri ile ilgili uygulamalara yönelik görüşler					
Alt Temalar	Kategoriler	Kodlar	<i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
En çok yarar sağlama	Üstbilişsel stratejiler	Yeniden dinleme: Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10	6	13	34,21
		Anlama: Ö4	1		
		Hedefe ulaşma: Ö5, Ö7	2		
		Notları gözden geçirme: Ö6, Ö11	2		
	Sosyo-duyuşsal stratejiler	Karşılaştırma: Ö2, Ö9	2		
En az yarar sağlama	Hiçbiri	Olumlu: Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11	7	11	28,95
	Üstbilişsel stratejiler	Değerlendirme: Ö10	1		
	Sosyo-duyuşsal stratejiler	Karşılaştırma: Ö5, Ö7, Ö8	3		
Toplam				38	100,00

Tablo 63'e göre, dinleme sonrasında kullanılan stratejilerle ilgili uygulamalara yönelik öğrenci görüşleri ana teması altında görüşme formunda yer alan soruların her biri bir alt tema olarak düşünülmüş ve toplamda üç alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temaların toplam frekansı 38'dir. Birinci alt tema olan “anlamayı kontrol etme” alt temasına ait toplam 14 frekans bulunmaktadır. Bu da toplam frekansın %36,84'ünü oluşturmaktadır. Bu alt temada en sık tekrarlayan kategori ise “üstbilişsel stratejiler” ($f=7$; %50) olmuştur ve bu temadaki toplam kodlamanın yarısını oluşturmaktadır. Bu kategoriye ilişkin örnek öğrenci cevapları aşağıdaki gibidir:

Ö8: “Anladığımı kontrol etmek amacıyla yeniden dinledim, yeniden dinlerken daha iyi anladım. Cevaplarımı kontrol ettim, yanlış olanları düzelttim.” (cevapların kontrolü)

Ö7: “Hedefime ulaşıp ulaşmadığımı düşündüm. Ulaştığımı düşünüyorum, hepsini tamamladım.” (hedefe ulaşma)

İkinci alt tema ise “en çok yarar sağlama” olarak adlandırılmış ve bu alt temaya ait toplam 13 frekans bulunmaktadır. Bu da toplam frekansın %34,21'ini oluşturmaktadır. Bu alt temada en sık tekrarlayan kategori ise “üstbilişsel stratejiler”

($f=11$; %84,61) olmuştur ve bu temadaki toplam kodlamanın yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Bu kategoriye ilişkin örnek öğrenci cevapları aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Yeniden dinlemek çok yarar sağladı çünkü bu şekilde cevaplarımı kontrol ettim.” (yeniden dinleme)

Ö5: “Hedefimi düşünmek ve ona göre yeniden dinlemek en çok yarar sağladı. Hedefimi aklımda tutarak yeniden dinledim, sorulara odaklandım.” (yeniden dinleme)

Üçüncü alt tema olan “en az yarar sağlama” başlıklı alt temaya ait toplam 11 frekans bulunmaktadır. Bu da toplam frekansın %28,95’ini oluşturmaktadır. Bu alt temada en sık tekrarlayan kategori “hiçbiri” ($f=11$; %63,63) olmuştur ve bu temadaki toplam kodlamanın yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Bu kategoriye ilişkin örnek öğrenci cevabı aşağıdaki gibidir:

Ö2: “Hepsi çok faydalı oldu.” (olumlu)

b. Öğrencilerin Dinleme Stratejileri Öğretimine Yönelik Düşüncelerine İlişkin Günlüklerden Elde Edilen Bulgular

Uygulama yapılan her hafta sonrasında öğrencilerden günlük tutmaları istenmiştir. Her hafta uygulama sonrasında öğrencilerin dinleme günlüklerinden elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur.

Birinci Hafta

Dinlemenin ve dinleme becerisini geliştirmenin önemi ile ilgili birinci hafta uygulamasından sonra onbir öğrencinin günlüklerinden elde edilen veriler analize tabii tutulmuştur. Araştırmacı ve eş gözlemci tarafından bağımsız yapılan kodlamalarda iki tema (olumlu ve olumsuz) ve olumlu temada yedi kategori (isteklilik, görevi tamamlama, öğretici, memnuniyet, derse katılma, eğlenceli ve yeniden dinleme) belirlenmiştir. Bu veriler üzerinde yapılan analiz sonuçları Tablo 64’te verilmiştir.

Tablo 64. Birinci Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular

Kategori	f	%
İsteklilik	5	11,63
Görevi tamamlama	6	13,95
Öğretici	3	6,98
Memnuniyet	25	58,14
Derse katılma	1	2,32
Eğlenceli	2	4,66
Yeniden dinleme	1	2,32
Toplam	43	100,00

Tablo 64'e göre birinci hafta öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerden "olumlu" tema altında toplam yedi kategori bulunmaktadır ve toplam frekans 43'tür. Olumlu tema altındaki en sık tekrarlayan kategori öğrencilerin etkinliklerden memnun kaldıklarını gösteren "memnuniyet" kategorisi ($f=25$; %58.14) olmuştur ve toplam frekansın biraz fazlasını oluşturmaktadır. Bu durumu Ö3 "Metni dinlemeye istekliydim. Yapılan etkinliği sevdim. Sevmediğim herhangi bir şey olmadı." şeklinde ifade ederken Ö7 de "Bütün etkinlikleri beğendim. En çok da dinleme metinlerini çok sevdim." diyerek açıklamıştır. "Görevi tamamlama" kategorisi ($f=25$; %58.14) ise ikinci en sık tekrarlanan kategori olmuştur. Bu durumu Ö8 "...eksik kalmış cümleleri de yazdım" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 65. Birinci Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular

Kategori	f	%
İsteksizlik	1	8,33
Dinleme parçası	10	83,33
Memnuniyetsizlik	1	8,33
Toplam	12	100,00

Tablo 65'e göre birinci hafta öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerden "olumsuz" tema altında toplam üç kategori (isteksizlik, dinleme parçası ve memnuniyetsizlik) bulunmaktadır ve toplam frekans 12'dir. Olumsuz tema altındaki en sık tekrarlayan kategori "dinleme parçası" ($f=10$; %83.33) kategorisi olmuştur ve bu kategori toplam frekansın yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Bu durumu Ö1 "Konuşmalar hızlıydı, bazı kelimeleri kaçırdım." ve Ö5 "...çok hızlı konuştukları için pek anlayamadım." şeklinde açıklamıştır.

İkinci Hafta

Dinleme öncesi kullanılan stratejilerle ilgili ikinci hafta uygulamasından sonra onbir öğrencinin günlüklerinden elde edilen veriler analize tabii tutulmuştur. Araştırmacı ve eş gözlemci tarafından bağımsız yapılan kodlamalarda iki tema (olumlu ve olumsuz) ve olumlu temada sekiz kategori (isteklilik, gelişim, öğretici, memnuniyet, derse katılma, eğlenceli/güzel, pekiştirme ve verimlilik) belirlenmiştir. Bu veriler üzerinde yapılan analiz sonuçları Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66. İkinci Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular

Kategori	<i>f</i>	%
İsteklilik	7	14,58
Gelişim	3	6,25
Öğretici	7	14,58
Memnuniyet	20	41,67
Derse katılma	1	2,08
Eğlenceli/güzel	8	16,67
Pekiştirme	1	2,08
Verimlilik	1	2,08
Toplam	48	100,00

Tablo 66'ya göre ikinci hafta öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerden “olumlu” tema altında toplam sekiz kategori bulunmaktadır ve toplam frekans 48’dir. Olumlu tema altındaki en sık tekrarlayan kategori öğrencilerin etkinliklerden memnun kaldıklarını gösteren “memnuniyet” kategorisi ($f=20$; %41.67) olmuştur ve toplam frekansın neredeyse yarısını oluşturmaktadır. Bu durumu Ö1 “Ancak yapılan etkinliği sevdim. Sevmediğim bir şey yok, gayet güzeldi. Ders hakkında olumsuz bir görüşüm yok.” şeklinde ifade ederken Ö8 ise “Metni dinlemeye istekliydim ve yapılan etkinliği sevdim. Bu son iki haftada dinleme stratejilerini öğrendim. Bu öğrendiklerimin olumlu yönde etkisi olduğunu düşünüyorum.” diyerek açıklamıştır. “Eğlenceli/güzel” kategorisi ($f=8$; %16.67) ise ikinci en sık tekrarlanan kategori olmuştur. Bu durumu Ö11 “Dinlemeye hevesliydim ve eğlenceliydi.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 67. İkinci Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular

Kategori	<i>f</i>	%
İsteksizlik	5	23,81
Dinleme parçası	6	28,57
Memnuniyetsizlik	5	23,81
Derse karşı tutum	4	19,05
Sıkıcı	1	4,76
Toplam	21	100,00

Tablo 67'ye göre ikinci hafta öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerden “olumsuz” tema altında toplam beş kategori (isteksizlik, dinleme parçası, memnuniyetsizlik, derse karşı tutum ve sıkıcı) bulunmaktadır ve toplam frekans 21’dir. Olumsuz tema altındaki en sık tekrarlayan kategori “dinleme parçası” ($f=6$; %28.57) kategorisidir. Bu durumu Ö3 “sadece yetiştiremedim. O yüzden sorun oldu.” ve Ö6 “Metin biraz hızlıydı çok takip edemedim ve geride kaldım.” şeklinde açıklamıştır.

İkinci en sık tekrarlayan kategoriler ise “isteksizlik” ve “memnuniyetsizlik” olmuştur. Bu kategorilerin frekansları aynı değere ($f=5$; %23.81) sahiptir. Bu durumu Ö5 “Bu metni dinlemeye pek istekli değildim.” (isteksizlik) ve “İngilizceyi anlamadığım için yapılan etkinliği sevmedim. Ben İngilizceyi pek sevmiyorum.” (memnuniyetsizlik) şeklinde açıklamıştır. Buna göre, olumsuz görüş belirten öğrencilerin çoğu dinleme parçası ile ilgili yaşadıkları sorunları dile getirmiştir. Bu öğrenciler hem derse karşı isteksiz hem de dil becerileri açısından diğer öğrencilerden bir adım geride olmaları sebebi ile olumsuzluklar yaşamışlardır.

Üçüncü Hafta

Dinleme esnasında kullanılan stratejilerle ilgili üçüncü hafta uygulamasından sonra onbir öğrencinin günlüklerinden elde edilen veriler analize tabii tutulmuştur. Araştırmacı ve eş gözlemci tarafından bağımsız yapılan kodlamalarda “olumlu” olmak üzere bir tema ve sekiz kategori (güven, gelişim, derse karşı tutum, memnuniyet, stratejiler, eğlenceli/güzel, heyecan ve dikkatli dinleme) belirlenmiştir. Olumsuz olarak herhangi bir temaya rastlanmamıştır. Bu veriler üzerinde yapılan analiz sonuçları Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68. Üçüncü Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular

Kategori	f	%
Güven	1	2,70
Gelişim	2	5,40
Derse karşı tutum	4	10,81
Memnuniyet	10	27,03
Stratejiler	4	10,81
Eğlenceli/güzel	12	32,43
Heyecan	2	5,40
Dikkatli dinleme	2	5,40
Toplam	37	100,00

Tablo 68’e göre üçüncü hafta öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerden “olumlu” tema altında toplam sekiz kategori bulunmaktadır ve toplam frekans 37’dir. Olumlu tema altındaki en sık tekrarlayan kategori öğrencilerin yapılan etkinlikleri keyifli bulduklarını gösteren “eğlenceli/güzel” kategorisi ($f=12$; %32.43) olmuştur. Bu durumu Ö3 “Bugünkü etkinliklerden çok keyif aldım. Çok eğlenceliydi.” şeklinde ifade ederken Ö9 ise “Bugün yapılan etkinliği çok sevdim çünkü eğlenceliydi. Çok eğlendim. Aktiviteler çok güzel ve eğlenceliydi.” diyerek açıklamıştır. “Memnuniyet” kodu ($f=10$;

%27.03) ise ikinci en sık tekrarlanan kategori olmuştur. Bu durumu Ö4 “Nilda öğretmen, Oriana ablayı bizimle tanıştırdı ve onla röportaj yaptık. Bunların hepsini çok sevdim.” şeklinde ifade etmiştir. Buna göre öğrencilerin tamamı üçüncü haftada yapılan uygulamalardan memnun kalmışlar ve kullanımı öğretilen stratejilerden yararlanarak dinleme yönelik güven seviyelerinin arttığını belirtmişlerdir.

Dördüncü Hafta

Dinleme esnasında kullanılan stratejilerle ilgili dördüncü hafta uygulamasından sonra onbir öğrencinin günlüklerinden elde edilen veriler analize tabii tutulmuştur. Araştırmacı ve eş gözlemci tarafından bağımsız yapılan kodlamalarda iki tema (olumlu ve olumsuz) ve olumlu temada sekiz kategori (görevi tamamlama, gelişim, derse karşı tutum, memnuniyet, öğretici/faydalı, eğlenceli/güzel, isteklilik ve dikkatli dinleme) belirlenmiştir. Bu veriler üzerinde yapılan analiz sonuçları Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69. Dördüncü Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular

Kategori	<i>f</i>	%
Görevi tamamlama	1	2,78
Gelişim	1	2,78
Derse karşı tutum	2	5,55
Memnuniyet	10	27,78
Öğretici/faydalı	2	5,55
Eğlenceli/güzel	17	47,22
İsteklilik	1	2,78
Dikkatli dinleme	2	5,55
Toplam	36	100,00

Tablo 69’a göre dördüncü hafta öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerden “olumlu” tema altında toplam sekiz kategori bulunmaktadır ve toplam frekans 36’dır. Olumlu tema altındaki en sık tekrarlayan kategori öğrencilerin yapılan etkinlikleri keyifli bulduklarını gösteren “eğlenceli/güzel” kategorisi ($f=17$; %47.22) olmuştur ve bu kategori, toplam frekansın neredeyse yarısını oluşturmaktadır. Bu durumu Ö2 “Bugüne kadar derslerde yaptığım her şeyi zevk alarak ve keyif alarak yaptım.” şeklinde ifade ederken Ö5 ise “Bugün ilk derste etkinliğimiz çok eğlenceliydi. Öğretmenimiz bize kâğıt verdi ve ayağa kalktık. Arkadaşlarımıza teker teker sorular sorduk. Mesela, kedin var mı? Gitar çalabiliyor musun? Eğer arkadaşlarımız gitar çalabiliyorsa adını kâğıda yazıyorduk ve en çok isim toplayan kazanıyordu.” şeklinde açıklamıştır. “Memnuniyet” kategorisi ($f=10$; %27.78) ise ikinci en sık tekrarlanan

kategori olmuştur. Bu durumu Ö1 “Nilda öğretmenimiz bize bir oyun oynattı. İngilizce kelimelerle bir cümle kurmuştuk, o oyunu çok sevdim. Tekrardan teşekkürler.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 70. Dördüncü Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular

Kategori	<i>f</i>	%
Zaman alıcı	3	42,86
Kelimeler	2	28,57
Zor	2	28,57
Toplam	7	100,00

Tablo 70’e göre dördüncü hafta öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerden “olumsuz” tema altında toplam üç kategori (zaman alıcı, kelimeler, zor) bulunmaktadır ve toplam frekans 12’dir. Olumsuz tema altındaki en sık tekrarlayan kategori “zaman alıcı” ($f=3$; %42.86) kategorisi olmuştur ve bu kategori toplam frekansın yarısına yakındır. Bu durumu Ö11 “Formları doldururken yaptığımız dinlemeler üzerine düşündük, soruları cevapladık, biraz zaman alıcı oluyordu...” şeklinde açıklamıştır. Olumsuz görüşlerin çoğu yapılan etkinliklerin zaman almasından kaynaklıdır.

Beşinci Hafta

Dinleme sonrasında kullanılan stratejilerle ilgili beşinci hafta uygulamasından sonra onbir öğrencinin günlüklerinden elde edilen veriler analize tabii tutulmuştur. Araştırmacı ve eş gözlemci tarafından bağımsız yapılan kodlamalarda iki tema (olumlu ve olumsuz) ve olumlu temada beş kategori (görevi tamamlama, gelişim, memnuniyet, faydalı ve eğlenceli/güzel) belirlenmiştir. Bu veriler üzerinde yapılan analiz sonuçları Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71. Beşinci Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular

Kategori	<i>f</i>	%
Görevi tamamlama	3	6,67
Gelişim	2	4,44
Memnuniyet	16	35,56
Faydalı	5	11,11
Eğlenceli/güzel	19	42,22
Toplam	45	100,00

Tablo 71’e göre beşinci hafta öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerden “olumlu” tema altında toplam beş kategori bulunmaktadır ve toplam frekans 45’tir.

Olumlu tema altındaki en sık tekrarlayan kategori öğrencilerin yapılan etkinlikleri keyifli bulduklarını gösteren “eğlenceli/güzel” kategorisi ($f=19$; %42.22) olmuştur ve toplam frekansın neredeyse yarısını oluşturmaktadır. Bu durumu Ö1 “Nilda öğretmenle yaptığımız kavram haritaları çok eğlenceli geçti” şeklinde ifade ederken Ö6 ise “Sevgili günlük, bugün yine İngilizce dersinde çok güzel vakit geçirdik.” şeklinde açıklamıştır. “Memnuniyet” kategorisi ($f=16$; %35.56) ise ikinci en sık tekrarlanan kategori olmuştur. Bu durumu Ö6 “Arkadaşımla birlikte kavram haritası yaptık ve arkadaşım ile birlikte sunduk ve çok sevdik.” şeklinde ifade ederken Ö11 “Kavram haritasını da çok beğendim.” diyerek açıklamıştır. Olumlu görüşlerin çoğu dinleme etkinliklerinin öğrenciler tarafından sevildiğini göstermektedir.

Tablo 72. Beşinci Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular

Kategori	f	%
Zor	3	100,00
Toplam	3	100,00

Tablo 72’ e göre beşinci hafta öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerden “olumsuz” tema altında toplam bir kategori (zor) bulunmaktadır ve toplam frekans 3’ tür. Bu durumu Ö5 “...ama yapamadığım için canım sıkıldı biraz.” şeklinde açıklarken Ö10 “ama bugün yaptığımız etkinlik biraz zordu. Dinleme etkinliğini pek yapamadım...” şeklinde açıklamıştır. Olumsuz görüşlerin tamamı öğrencilerin yapılan uygulamaları zor bulmasından kaynaklıdır.

Altıncı Hafta

Dinleme stratejilerinin genel bir tekrarının yapıldığı altıncı hafta uygulamasından sonra onbir öğrencinin günlüklerinden elde edilen veriler analize tabii tutulmuştur. Araştırmacı ve eş gözlemci tarafından bağımsız yapılan kodlamalarda iki tema (olumlu ve olumsuz) ve olumlu temada sekiz kategori (dinleme öncesi, dinleme esnası, dinleme sonrası, gelişim, memnuniyet, özgüven, faydalı ve eğlenceli/güzel) belirlenmiştir. Bu veriler üzerinde yapılan analiz sonuçları Tablo 73’ te verilmiştir.

Tablo 73. Altıncı Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular

Kategori	f	%
Dinleme Öncesi	19	17,76
Dinleme Esnası	11	10,28
Dinleme Sonrası	6	5,61

Tablo 73 (Devam). Altıncı Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumlu Temaya İlişkin Bulgular

Kategori	<i>f</i>	%
Gelişim	14	13,08
Memnuniyet	17	15,88
Özgüven	9	8,41
Faydalı	13	12,15
Eğlenceli/güzel	18	16,82
Toplam	107	100,00

Tablo 73’e göre altıncı hafta öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerden “olumlu” tema altında toplam sekiz kategori bulunmaktadır ve toplam frekans 107’dir. Olumlu tema altındaki en sık tekrarlayan kategori öğrencilerin dinleme öncesi yaptıkları hazırlıkları anlattıkları “dinleme öncesi” kategorisi ($f=19$; %17.76) olmuştur. Bu durumu Ö1 “Dinlemeye başlamadan önce hazırlık yapıyorum, sıramı düzenliyorum. Amacımı belirliyorum.” şeklinde ifade ederken Ö3 ise “Dinlemeye başlamadan önce tahminde bulunuyorum, not alıyorum gibi stratejiler dinlememi anlamamı geliştiriyor.” şeklinde açıklamıştır. “Eğlenceli/güzel” kategorisi ($f=18$; %16.82) ise ikinci en sık tekrarlanan kategori olmuştur. Bu durumu Ö6 “Bugün ders çok güzel geçti, derste çok eğlendik, oyunlar oynadık, vaktimiz çok güzel geçti.” şeklinde ifade ederken Ö5 “Ama dinleme ile ilgili genel bilgiler, dinleme öncesi stratejileri ile ilgili etkinlikleri sevdim. Eğlence kattı.” diyerek açıklamıştır.

Tablo 74. Altıncı Hafta Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Olumsuz Temaya İlişkin Bulgular

Kategori	<i>f</i>	%
Memnuniyetsizlik	4	57,15
Eğlenceli değil	1	14,28
Tamamlayamama	1	14,28
Duygu	1	14,28
Toplam	7	100,00

Tablo 74’e göre altıncı hafta öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerden “olumsuz” tema altında toplam dört kategori (memnuniyetsizlik, eğlenceli değil, tamamlayamam ve duygu) bulunmaktadır ve toplam frekans 7’dir. Olumsuz tema altındaki en sık tekrarlayan kategori öğrencilerin son hafta yapılan bazı etkinliklerden memnun olmadıklarını belirten “memnuniyetsizlik” ($f=4$; %57,15) olmuştur ve toplam frekansın yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Bu durumu Ö9 “Bugünkü etkinliği hiç beğenmedim. Kötüydü, canlandırma etkinliğini sevmedim.” şeklinde açıklarken Ö5

“Bugün çok eğlenemedim çünkü senaryo okuma etkinliğini sevmedim.” şeklinde açıklamıştır.

2.14. ONDÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın son alt problemi “Dinleme stratejileri öğretiminin uygulanmasına yönelik araştırmacı görüşleri nelerdir? şeklindedir. Her hafta uygulama sonrasında araştırmacının gözlemlerini yansıtan günlüklere ilişkin doğrudan alıntılar bu bölümde verilmiştir.

a. Birinci Hafta Sonrasında Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Birinci hafta dinleme stratejileri eğitiminin uygulanmasından sonra araştırmacı tarafından tutulan günlük aşağıdaki gibidir:

“Öğrencilere, öncelikle uygulama hakkında bilgi verildi. Uygulamanın amacı ve onlara ne yarar sağlayacağı hakkında bilgilendirme yapıldı. Öğrencilerin dikkatini dinlemenin önemine çekmek amacıyla daha önce belirlenmiş bir video gösterildi. Öncesinde video ile ilgili sorular tahtaya yazıldı. Tek tek soruları öğrencilere okuyarak açıkladım ve bu soruların cevabını bulmak için videoyu izleyeceğimizi belirttim. Öğrenciler videoyu pür dikkat izlediler ve sorulara yarı İngilizce yarı Türkçe cevap verdiler. Sonrasında, dinleme becerisini geliştirmek için neler yapmalıyız sorusunu sorduğumda ise neredeyse tüm sınıf en az bir tane cevap vererek derse katılım sağladı. Bu da beni sevindirdi ☺ Öğrenciler, warm-up etkinliğini çok sevdiler. Yeniden oyun oynamak istediler ancak zaman olmadığı için ders planlandığı gibi ilerledi. Ancak ders sonunda, diğer derste yeniden bu oyunu oynamak istediklerini tekrar belirttiler. Dinlemenin önemini ve dinleme stratejilerini genel olarak anlatan sunumdan sonra farklı stratejilerin yer aldığı kontrol listesinde öğrenciler dinleme stratejilerini buldular. Genel anlamda sınıfın çoğu etkinliklere istekli davrandı ve soruları yanıtlamak istedi. Sonrasında, ben onlara dinleme stratejilerinin hiçbirini kullanmadığım bir dinleme etkinliğini nasıl yaptığımı gösterdim. Kendi davranışlarımda yanlışları bulmalarını söyledim ve benim yaptığım hataları belirttiler. Sonrasında “gösterip yaptırma” tekniğini kullanarak bu sefer dinleme stratejilerini kullanarak bir dinleme etkinliğini gerçekleştirdim; öğrenciler beni izledi. Bundan sonra farklı bir dinleme metnini dinlemeden önce kendileri stratejiler kullandı ve dinleme metnini dinleyerek birlikte sonrasındaki sorulara cevap verdik. Bu kısımdan sonra yine dinleme metnindeki konuyla alakalı bir konuşma etkinliği gerçekleştirdik. Konuşma etkinliğine de

neredeyse sınıfın tamamı etkin bir şekilde katıldı ve soruya cevap verdi. Genel olarak ilk haftada öğrencilerin derste yapılanlarla ilgili olduğunu gördüm.” (21 Nisan 2022)

Birinci hafta ile ilgili araştırmacının tutmuş olduğu notlar incelendiğinde, öğrencilerin dinleme stratejileri eğitime yönelik ilgilerinin olduğu görülmüştür. Yapılacak olan altı haftalık uygulama onları heyecanlandırmış ve İngilizce dersine olan isteklerini artırmıştır. Sözkonusu strateji eğitimi olunca öğrencilerin zaman zaman ana dillerinde konuşmalarına izin verilmesi onların derse olan katılımlarını da artırmıştır. Öğrencilerde stratejinin yararları konusunda farkındalık oluştu.

b. İkinci Hafta Sonrasında Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

İkinci hafta dinleme stratejileri eğitiminin uygulanmasından sonra araştırmacı tarafından tutulan günlük aşağıdaki gibidir:

“Öğrencilerden “breakfast” hakkında anahtar kelimeleri söylemelerini istedim. Bunları karışık olarak tahtaya yazdım. Dinleme öncesinde metinle ilgili anahtar kelimelerin belirlenmesinin aslında bir strateji olduğundan bahsettim. Öğrencilerin çoğu bu beyin fırtınası tekniğinde aktifti, istekli olarak derse katıldı. Sonrasında öğrencilere dört farklı kategori verdim ve kelimeleri bu kategorilere göre sınıflandırmalarını istedim. Bu kısımda yine öğrenciler derse büyük bir oranda ilgi gösterdiler. Sonrasında çalışma kâğıtlarını dağıttım ve onlarla ilgili sorulara cevap verdiler. Dinleme amaçlarını belirlediler. Çalışma kâğıdında yer alan görsellere ve metnin başlığına bakarak tahminlerde bulundular. Kelimeleri sınıflandırdılar. Sonrasında, çalışma kâğıtlarında yer alan soruların cevaplarını isteyen öğrenciler sınıfla paylaştı. Öğrencilerin bu yaptıklarının (kelimeleri gruplandırma, metnin başlığına bakarak dinleme metni içinde geçen kelimeleri tahmin etme, vb.) birer dinleme öncesi stratejisi olduğundan bahsettim. Dinleme öncesinde kullanılan stratejileri fark etmelerini sağlamaya çalıştım. Sonrasında sunuş yolu ile dinleme öncesi stratejilerinin neler olduğunu görsellerle ve örneklerle açıkladım. Strateji kontrol listesini öğrencilere dağıttım ve burada yer alan dinleme öncesi stratejilerini belirlemelerini istedim. Sonrasında tüm öğrencilerle birlikte cevapları konuştuk. “Yummy breakfast” adlı parçayı dinlettirdim ve öğrenciler ilgili etkinliği yaptılar. Bundan sonra, farklı bir çalışma kâğıdı dağıttım, burada da yine dinlemeye başlamadan önce yapmaları gereken soruları açıkladım. Soruları incelemenin dinleme öncesinde kullanılan en önemli strateji olduğunu belirttim. Cevapları yazmalarını istedim. Dinleme öncesi stratejilerden hangilerini kullanacaklarını sordum,

dinleme amaçlarını belirlemelerini istedim ve dinleme metnindeki görsellere bakarak metnin içinde geçebilecek kelimeleri tahmin etmelerini istedim. Öğrencileri soruları cevaplamaları için teşvik ettim, sınıfta dolaşarak anlamadıkları yerler varsa sormalarını istedim. Cevapları arkadaşlarıyla karşılaştırmalarını istedim ve bunun bir sosyoduyuşsal strateji olduğunu belirttim. Sonrasında dinleme metnini dinlettirdim ve ilgili alıştırmayı yapmalarını istedim. Dersin sonunda ise günlüklerini doldurmaları için onlara zaman tanıdım. Öğrenciler günlüklere ne yazacakları konusunda fikirsizdi, onlara sevdikleri ya da sevmedikleri etkinlikler hakkında yazabileceklerini, yapılan etkinlikler sonrasında yaşadıkları duygu ve düşüncelerinden bahsedebileceklerini söyledim.” (28 Nisan 2022)

İkinci hafta ile ilgili araştırmacının tutmuş olduğu notlar incelendiğinde, öğrencilerin daha önce işlemiş oldukları yiyeceklerle ilgili üniteye ilgilerinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çoğu bu üniteyle ilgili kelimeleri hatırlıyordu ve dolayısıyla derse katılımları beklentinin üzerindeydi. Hatta beyin fırtınası tekniğini kullanırken hatırlayamadıkları kelimeler için kitaplarının arkasında bulunan sözlükten yararlandılar. Böylece geçmiş bir ünitenin tekrarını da yapmış oldular. Etkinlikler planlandığı şekilde zamanında gerçekleştirildi. Öğrenciler dinleme öncesi kullanılan stratejileri çeşitli uygulamalar yaparak kullanmış oldular.

c. Üçüncü Hafta Sonrasında Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Üçüncü hafta dinleme stratejileri eğitiminin uygulanmasından sonra araştırmacı tarafından tutulan günlük aşağıdaki gibidir:

“Bugün sınıfa Romanya uyruklu bir misafir ile giriş yaptım. Öğrencilere onun Türkçe bilmediğini söyledim. Öğrencilerden bu misafir hakkında öğrenmek istediklerini soru halinde İngilizce olarak arkadaşlarıyla birlikte oluşturmalarını istedim. İngilizce soru yazmakta öğrenciler oldukça zorluk çekti, onlara bu konuda yardım ettim. Hatta soruların bazılarını onlar zorluk yaşadıkları için tahtaya yazdım. Ayrıca, soruların cevaplarını da tahmin etmelerini istedim. Örneğin nereli olduğunu, kaç yaşında olduğunu, neden Afyon’da bulunduğunu gibi. Öğrenciler karşılarında yabancı birini gördüklerinde oldukça şaşırdılar, hatta onun gerçekten yabancı olup olmadığını, Türkçe bilip bilmediğini sorguladılar. Öğrencilerin onun hakkında merak dolu bakışları ve soruları oldu. Sonrasında, ikili gruplar halinde soruları sordular. Bense cevapları not etmelerini söyledim. Bu misafirle konuşurken öğrencilerin anlamadıkları kelimeler

olduğunda misafirin yeniden cevap vermesi için “can you please repeat?” gibi soru ifadelerini tahtaya yazdım. Bazı öğrenciler de bu soru kalıplarını kullanarak cevabı yeniden dinlemek istediklerini belirttiler. Etkinlik onlar için epey eğlenceli geçti ve bugünkü amacıma ulaştığımı düşünüyorum. Öğrenciler hem istekliydi her ne kadar İngilizce soru yazamasalar da ya da konuşurken telaffuzda problemler yaşasalar da. Hem de derse katılımları daha fazla oldu. Tüm öğrencilerin dikkatini çekmiş oldum. Öğrenciler yabancı misafirin diğer derste de derse girmesini talep ettiler fakat dinleme stratejileri eğitimine devam edilmesi gerektiğinden misafirimizin yeniden aramıza katılamayacağını öğrencilere belirttim. Diğer derste dinleme esnasında kullanılan stratejileri ppt sunumu ile anlattım. Sonrasında öğrencilerin strateji kontrol listesinde yer alan dinleme esnasında kullanılan stratejileri belirlemelerini istedim. Cevapları yine sınıfça tartıştık. Mantık bulmacası etkinliğini uyguladım. Örnek olarak önce kendim tahtada bulmacayı verilen ipuçları doğrultusunda çözdüm. Sonrasında diğer bulmacayı öğrencilere dağıtarak ikili gruplar halinde çalışmalarını gerektiğinden bahsettim. Etkinliğin nasıl yapılacağını anlattım. Her öğrenci grubunda A ve B olmak üzere farklı ipuçları vardı, bu ipuçlarını birbirlerine söyleyerek bulmacayı doldurmaları bekleniyordu. Bazı öğrenciler için bu etkinlik eğlenceli geçerken az bir kısmı için ise anlaması zor olmuş olabilir. Özellikle bu tür bulmacaları hayatında hiç görmemiş öğrenciler biraz zorlansa da cevapları alırken tahtada nedenleri ile birlikte açıklamalarda bulundum. Sonrasında, öğrencilerin günlüklerini dağıtarak bugün yapılan etkinliklerden hangilerini neden beğendiklerini açıklamalarını istedim.” (17 Mayıs 2022)

Üçüncü hafta ile ilgili araştırmacının tutmuş olduğu notlar incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce yeterliliklerinin beklenen seviyenin çok altında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çoğu biriyle tanışırken gerekli olan soru cümlelerini İngilizce olarak oluşturmakta zorluklar yaşamıştır. Genel olarak öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri gelişmemiştir. Bu sebeple, dersin başında yapılan etkinlikte bazı aksamalar meydana gelmiştir. Bu noktada araştırmacı gereğinden fazla müdahalede bulunarak öğrencilere soru oluşturmada yardım etmiş, hatta oluşturduğu soruları tek tek tahtaya yazmak zorunda kalmıştır. Öğrencilerin seviyelerinin istenen düzeyde olmaması, dinleme esnasında kullanılan stratejilerin farkındalığını oluşturmada yetersiz kalmış olabilir. Öğrencilerin İngilizce soru oluşturmada ve iletişim kurmada sorunlar yaşamaları iletişimin devam edememesini ortaya çıkarmıştır. Örneğin, dinleme esnasında kullanılan sosyo-duyuşsal stratejilerden olan konuşmacıdan önemli yerlerin

tekrar edilmesini istemek, konuşmacının yavaş konuşmasını belirtmek ya da daha fazla açıklama yapmasını istemek gibi stratejilerden öğrenciler pek yararlanamamıştır. Bu noktalarda araştırmacı bu gibi istekleri öğrencilerin sorabileceğini belirterek onların bu stratejileri fark etmelerini sağlamalarına çalışmıştır.

d. Dördüncü Hafta Sonrasında Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Dördüncü hafta dinleme stratejileri eğitiminin uygulanmasından sonra araştırmacı tarafından tutulan günlük aşağıdaki gibidir:

“Bugün ilk derste öğrencilere “Find Someone Who” isimli bir oyun oynattırdım. Öncelikle bu oyun için hazırlanmış çalışma kâğıdında yer alan kelime gruplarını tek tek açıkladım. Öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimeler fazla idi. Bunları sözel ve görsel olarak ipucu vererek açıkladım. Sonrasında bu kelime grupları ile soru cümlesi kurmaları gerekiyordu. Üç tip soru cümlesi vardı. Bunlar, do you have, can you gibi.. Kutucuklarda yer alan her kelime grubu ile nasıl soru oluşturabiliriz diye sordum. Tek tek soruları söylediler ancak bu kısımda da dilbilgisi açısından çok hatalar yapıldı ve benim bu soruları düzeltmem zaman aldı. Sonrasında oyunun nasıl oynanacağını anlattım ve öğrenciler ayağa kalkarak tek tek bu soruları sınıf arkadaşlarına yönelttiler. 10 dakika içinde en çok cevabı bulan kişi oyunu kazanacaktı. Süre bittiğinde oyunun bittiğini herkesin yerine oturması gerektiğini belirttim. Oyun sırasında her ne kadar gürültü olsa da öğrencilerin bu oyundan zevk aldığını düşünüyorum. Buradaki amacım dinleme esnasında yer alan stratejilerin kullanımına yönelik eğlenceli bir uygulama yapmaktır. Öğrencilerden hem soru sormalarını hem de cevapları not etmelerini istedim. Sonrasında hazırlamış olduğum “dinleme etkinliğini yönetme planını” dağıtarak öğrencilerden metni dinlemeden önce yapmaları gereken hazırlıkları tamamlamalarını ve bu plana yazmalarını istedim. Hem etkinlik ile ilgili alıştırmayı hem de bu planı dağıttım. Dinleme metnini dinlettirdim, sorulara cevap vermelerini istedim. Planda yer alan “dinleme sonrası” ve “yeniden dinlemeden önce” bölümlerini doldurmalarını istedim. İkinci dinlemeyi de yaptıktan sonra soruların cevapları hakkında konuştuk. Sonrasında öğrencilerden bu planlarını sınıfa sunmalarını istedim. Gönüllü öğrenciler, kendi cevaplarını sınıfla paylaştı. Ayrıca, dinleme metnini tamamladıktan sonra konuşma etkinliği yaparak öğrencilere birtakım sorular yönelttim. Sınıfın çoğuna söz hakkı tanımaya çalıştım. Cevaplar genelde dilbilgisi bakımından doğru idi. İkinci derste ise farklı bir dinleme metnini dinlettirerek yine “dinleme etkinliğini yönetme planını” öğrencilerden doldurmalarını istedim. Birinci derste yaptığımızı yeniden ikinci derste

farklı bir metin için yapmış olduk. Dersin sonunda ise öğrencilere günlüklerini vererek kendilerini değerlendirmelerini, bugün yapılan etkinliklerin hangilerini neden sevip sevmediklerini yazmalarını istedim.” (24 Mayıs 2022)

Dördüncü hafta ile ilgili araştırmacının tutmuş olduğu notlar incelendiğinde, planlanan ilk uygulamanın yapılması tahmin edilenden daha uzun sürmüştür. Öğrencilerin İngilizce kelime bilgilerinin yetersiz olması ve İngilizce soru cümlelerini oluşturmada beklenen seviyenin altında olmaları planlanan oyunun başlamasını geciktirmiştir. Oyunla ilgili İngilizce kelimelerin açıklanması ve soru cümlelerinin oluşturulmasından sonra öğrencilerin oyun oynarken eğlendikleri gözlemlenmiştir. Bu oyun sırasında dinleme esnasında kullanılan stratejilerden özellikle not alma stratejisinin kullanılması beklenmiştir. Öğrenciler de not alarak görevi tamamlamışlardır. Ayrıca, “Dinleme Etkinliğini Yönetme Planı” ile öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanmalarına yönelik farkındalık oluşturulmak istenmiş ve öğrencilerin hangi stratejilerden fayda sağladıklarını görmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

e. Beşinci Hafta Sonrasında Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Beşinci hafta dinleme stratejileri eğitiminin uygulanmasından sonra araştırmacı tarafından tutulan günlük aşağıdaki gibidir:

“Derste ilk olarak yanımda getirdiğim kavram haritalarını gösterdim, öğrencilere vererek incelemelerini istedim. Bunların ne işe yaradığını sordum. Bazı öğrenciler planlı çalışmak için bu şemaların yapıldığını söyledi. Ben bunların kavram haritası bazılarının ise zihin haritası olduğunu açıkladım. Sonra, sıra arkadaşlarıyla birlikte şimdiye kadar öğrendikleri dinleme stratejilerini gösteren kavram haritası oluşturmalarını istedim. İsteyenlere boş bir taslak verdim. Öğrenciler kendi kavram haritalarını hazırlarken ben de sınıfta dolaşarak yaptıklarını kontrol ettim. Yanlışları varsa düzeltmelerini istedim. Sonrasında grup çalışması ile sırayla hazırladıkları kavram haritalarını anlattılar. Dinleme sonrasında kullanılan stratejileri anlatmak amacıyla powerpoint sunumu ile açıklamalar yaptım. Bu sunuştan sonra öğrencilere strateji kontrol listesini dağıttım ve dinleme sonrasında kullanılan stratejilerin hangileri olduğunu listeden bulmalarını istedim. Öğrencilerin çoğu derse katıldı ve soruları cevaplamada istekliydi. Strateji Kontrol Listesi’nde yer alan cevapların çoğu doğrudu. Sonrasında gösterip yaptırma yönteminden yararlanarak bir dinleme metnini dinledim ve dinlerken tahtada notlarımı aldım. Dinleme sonrasında tahtada bir zihin haritası oluşturdum. Öğrenciler bu arada

benim tahtada yaptıklarını izlediler. Dinleme metnini iki kez dinleyerek, eksik boş kalan yerleri tamamladım. Sonrasında başka bir dinleme metnini öğrenciler için dinlettirdim. Dinleme sonrasında onların da bir zihin haritası oluşturmalarını istedim. Ancak biraz zorlandıklarını görünce tüm sınıfla birlikte tahtada dinledikten sonra anlatılan metinle ilgili zihin haritası oluşturarak etkinliği birlikte tamamladık. Böylece dinlediğimiz metnin görsel bir özetini tahtaya yansıtarak dinleme sonrasında kullanılabilecek stratejilerden birini hep birlikte uygulamış olduk. Sonrasında öğrenciler bu hafta yapılanlarla ilgili düşüncelerini, duygularını günlüklerine yazdılar.” (31 Mayıs 2022)

Beşinci hafta ile ilgili araştırmacının tutmuş olduğu notlar incelendiğinde, dinleme metni sonrasında zihin haritası oluşturmak öğrencileri zorlamıştır. Ancak bu zorluğun aşılması için araştırmacı öğrencilerle birlikte çalışarak tahtada ortak bir zihin haritası oluşturmuştur. Böylece araştırmacı öğrencilerle dinleme sonrasında kullanılan stratejilerden birini uygulamalı olarak yapmıştır.

f. Altıncı Hafta Sonrasında Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Altıncı hafta dinleme stratejileri eğitiminin uygulanmasından sonra araştırmacı tarafından tutulan günlük aşağıdaki gibidir:

“Dersin başında ısınma etkinliği olarak öğrencilere altı tane şimdiki zamanı içeren cümleler söyledim sırayla ve bu eylemleri yapan kişilerin resimlerini kitaplarından bulup bana göstermelerini istedim. Buradaki amacım öğrencilerin önemli kelimeleri dinleyip sonrasında anladıklarını gösteren eylemlere geçmeleri idi. Öğrenciler en başta ne yapmaları gerektiğini anlayamadılar. Kitaplarını açıp hızlı bir şekilde onlara söylediğim cümlelerdeki kişileri bulmalarını söyledim. Sonrasında, çoğu verdiğim direktiflere göre resimleri buldu. Sonrasında, ikişerli gruplar halinde hem dinlemenin hem de dinledikten sonra görselleştirmenin gerekli olduğu bir etkinlik yaptık. İkişerli gruplara A ve B öğrencileri olarak farklı görevlerin yer aldığı çalışma kâğıtlarını dağıttım. Burada A öğrencisinin “O ne yapıyor (what is she/he doing)” sorusunu B öğrencisine sorup o kişinin ne yaptığını ilgili kutucuğa çizmesi gerekiyordu. Öğrenciler az da olsa zorlandı, bazıları resimlerde gösterilen aktivitelerin İngilizcesini bilmiyordu, o esnada ben onlara kelimelerin İngilizce karşılıklarını söyledim. Ancak bazı öğrencilerin de resim çizme becerileri yeterli olmadığı için yapmak istemediklerini söylediler, ben de çöp adam bile çizebileceklerini söyleyerek etkinliğe devam etmelerini

sağladım. Bu şekilde etkinliği tamamladık. Sonrasında, şu ana kadar öğrettiğim dinleme stratejilerini, dinlemenin önemini ve dinlemeyle ilgili diğer önemli bilgilerin yer aldığı cümlelerden oluşan küçük kâğıt parçalarını gruplara ayırdığım öğrencilere birer birer dağıttım. Grup içerisinde bu bilgileri öğrencilerden diğer grup arkadaşlarıyla paylaşmalarını istedim. Bu bilgileri paylaşırken ilgili örnekleri de vermelerini istedim, hangi bilgilerin çok şaşırtıcı ya da ilginç olduğunu konuşmalarını istedim. Grup içerisinde öğrenciler bir araya gelerek kendi kâğıtlarında yazan bilgileri okudular, yapabilen öğrenciler örnekler verdi. Sonrasında sınıfça bir araya gelerek tüm bilgileri kategorize ettik. Ben farklı başlıkları tahtaya yazdım, sonrasında her öğrenciden kendi bilgisini ilgili kategorinin altına yapıştırmasını istedim. Bence öğrenciler bu etkinliği yaparken eğlendiler, birbirlerine okurken bilgileri diğer bilgileri de hatırlamış oldular ve kategorilere ayırırken düşündüler.”

“İkinci derste ise öğrencilerden iyi ve kötü dinleme eylemlerini gösteren davranışları sergileyerek bir canlandırma yapmalarını istedim. Altı farklı dinleme senaryosunu A ve B öğrencisi olarak her birine dağıttım. Önce kendi sözlerini okumalarını istedim, sonrasında bunun iyi ya da kötü nasıl bir dinleme olduğunu sordum. Karşılıklı olarak ikili gruplar şeklinde bu senaryoları canlandırmalarını istedim. Öğrencilerin bazıları bu konuda biraz isteksizdi, bu yüzden yapmadılar. Ancak sonrasında tahtaya çıkarak bunu tüm sınıfa canlandırmalarını istedim. Sınıfın ortasına bir sıra çektik gruplar tek tek kendi rollerini canlandırıdılar. Her canlandırma sonrası gerçekleşen dinlemeleri analiz ettik. Sınıfa bunun nasıl bir dinleme olduğunu, onlara göre nasıl olması gerektiğini sordum. Öğrencilerden tatmin edici cevaplar aldım. Bu dersin sonunda öğrencilerden günlüklerine bugün yapılan etkinliklerin hangilerini neden sevdiklerini ya da sevmediklerini yazmalarını istedim. Ayrıca, görüşme formundaki soruları da sorarak bu haftaki dersle ilgili değerlendirmeyi yaptık.” (7 Haziran 2022)

Altıncı hafta ile ilgili araştırmacının tutmuş olduğu notlar incelendiğinde, öğrencilerin çoğu dinleme amacına göre dinleyip verilen görevi başarıyla tamamlamıştır. Bazı öğrencilerin resim çizme yetenekleri iyi olmamasına rağmen dinlediklerini çizmeye gayret göstermişler ve önemli kelimeler için dinleyerek verilen görevi tamamlamışlardır. Beş hafta boyunca kullanımı öğretilen dinleme stratejilerini doğru bir şekilde dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrası olarak kategorilere ayırmışlardır. Araştırmacı notları genel olarak değerlendirildiğinde dinleme stratejileri öğretimi planlandığı şekilde yürütülmüştür. Her ne kadar zaman zaman öğrencilerin

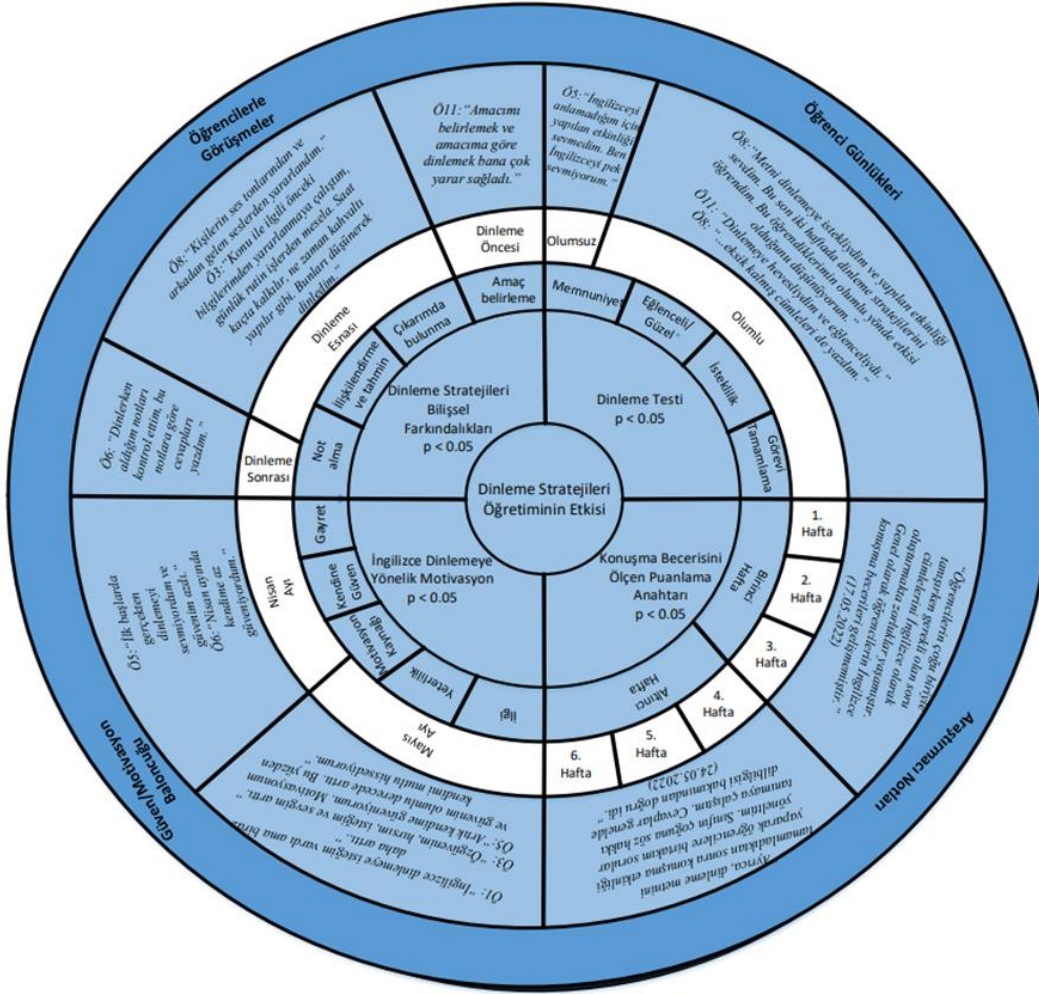
İngilizce yeterlilikleri hedeflenen uygulamaların zamanında yapılmasını geciktirse de araştırmacının ayrıntılı açıklamaları ve öğrencilere verdiği destek ile bunun üstesinden gelinmiştir. Uygulamanın öğrencilerin dinleme stratejileri bilişsel farkındalıklarını artırdığı ve süreç içerisinde konuşma becerilerini de geliştirdiği düşünülmektedir.



TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın yöntemi iç içe geçmiş karma araştırma deseni olması sebebi ile nicel ve nitel veriler sonuç bölümünde birleştirilmiş ve tartışma ve sonuç bölümü araştırmanın alt problemlerine yönelik sırayla açıklanmıştır. Şekil 17’de verilen nicel ve nitel verilerin birleştirilmesine yönelik birleştirilmiş görselden yararlanılmıştır. Çalışmanın genel amacı olan dinleme stratejileri kullanımı öğretiminin 6. Sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin dinleme stratejileri bilişsel farkındalığına, dinlediğini anlamaya, motivasyona ve konuşma becerisine olan etkisi “dinleme stratejileri öğretiminin etkisi” olarak görselin tam ortasında yer almaktadır. “Dinleme stratejileri öğretiminin etkisi”ni ise bağımlı değişkenler olan “dinleme stratejileri bilişsel farkındalıkları”, “İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon”, “dinleme testi” ve “konuşma becerisi puanlama anahtarı” çevrelemektedir. Bunlar aynı zamanda çalışmanın nicel verileri toplama araçlarından ulaşılan verilerin analiz sonuçlarını yansıtmaktadır. Sonraki halkada ise geliştirilen “dinleme stratejileri bilişsel farkındalık” ölçeğinin alt boyutları “amaç belirleme”, “çıkarımda bulunma”, “ilişkilendirme ve tahmin” ve “not alma” olarak belirtilmiştir. “İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon” ölçeğinin alt boyutları ise “gayret”, “kendine güven”, “motivasyon kaynağı”, “yeterlilik” ve “ilgi” olarak belirtilmiştir. Öğrenci günlüklerinin analizinden elde edilen “memnuniyet”, “eğlenceli/güzel”, “isteklilik” ve “görevi tamamlama” gibi uygulama haftalarından elde edilen ortak kategoriler ise dinleme testini çevrelemektedir. Konuşma becerisi puanlama anahtarından elde edilen veriler ise uygulamanın ilk haftası ve son haftasındaki verileri yansıtmaktadır. Bundan sonraki beyaz halka ise nitel verilerden oluşan temaları yansıtmaktadır. Beyaz halkanın dışında kalan açık mavi çemberde ise temalarla ilgili öğrencilerin ve araştırmacının nitel alıntılarını göstermektedir. En dışta yer alan koyu mavi çemberde ise “öğrencilerle görüşmeler”, “öğrenci günlükleri”, “güven/motivasyon baloncuğu” ve “araştırmacı notları” olarak çalışmanın nitel veri toplama araçlarını belirtmektedir.

Şekil 17. Birleştirilmiş Görsel: Nicel ve Nitel Verilerin Birleştirilmesi



Dinleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

Öğrenme stratejileri hem akademik anlamda hem de günlük yaşamın rahatça sürdürülebilmesi adına bireylerin alışkanlıklarına, ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine göre şekillenen pratik eylemlerdir. Oxford & Nyikos'a (1989) göre dil öğrenme stratejileri, öğrenenlerin dil öğrenmeyi daha başarılı, öz-yönetimli ve eğlenceli kılmak için kullandıkları davranış veya eylemlerdir. Rubin (1981), stratejilerin çok yetenekli bireylere mahsus olmadığını, başkaları tarafından öğrenilebileceğini iddia etmektedir. O'Malley & Chamot (1994), iyi dil öğrenenlerin öğrenme stratejilerinin, bir kez belirlenip daha az yetkin öğrencilere başarılı bir şekilde öğretildiğinde, yabancı dil becerilerinin gelişimini artırmak için önemli bir potansiyele sahip olabileceğini belirtir. Ayrıca, yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilere öğrenme stratejilerini çeşitli dil etkinliklerine nasıl uygulayacaklarını ve stratejileri hem dil sınıfında hem de dil becerileri gerektiren içerik alanlarında yeni görevlere nasıl genişleteceklerini öğretmek

aktif ve değerli bir rol oynayabileceğini belirtir. Dil öğrenme stratejileri öğrenilebilir, bu da öğrencilerin uygun stratejileri seçerek dil öğrenme etkinliklerini geliştirebilmelerine olanak sağlar. Öğretmenlerin, strateji kullanımı hakkında farkındalık yaratarak, strateji öğretimini hem örtülü hem de açık hale getirerek teşvik ve uygulama fırsatları sağlayarak dil öğrenme stratejilerinin gelişimini kolaylaştırabilmeleri mümkündür (Griffiths, 2003). Bu çalışmanın amacı da 6. Sınıf öğrencilerine yabancı dilde dinleme stratejilerinin kullanımını öğretmek ve bunun dinleme stratejileri bilişsel farkındalığına, İngilizce dinlemeye yönelik motivasyona, dinleme performansına ve konuşma becerilerine olan etkisini belirlemektir.

Bu çalışmada deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından dinleme stratejileri eğitimi uygulanmış olup bu eğitimin etkililiği deney grubunda değerlendirilmiştir. Bu sebeple, dinleme stratejileri eğitiminden önce deney ve kontrol gruplarına dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği uygulanmış ve altı haftalık eğitimden sonra yine aynı ölçek deney ve kontrol gruplarına uygulanarak eğitimin etkisi araştırılmıştır. Buna göre dinleme stratejileri eğitiminin dinleme stratejileri bilişsel farkındalığını artırdığı söylenebilir. Şekil 17’de yer alan öğrencilerin “dinleme stratejileri bilişsel farkındalıkları” ölçeğinin deney ve kontrol grupları arasındaki toplam puanına ait analiz sonucu $p < 0.05$ olarak verilmiştir. Ölçeğin dört alt boyutu, öğrenci görüşmelerinden elde edilen tema, kategori ve kodlar ile ilişkilendirilmiştir.

Çalışmada, dinleme öncesinde kullanılan stratejiler ve uygulamalara ilişkin yapılan görüşmeler sonucunda, “dinleme öncesi” yapılan hazırlıklar, görüşmelerden elde edilen verilerin en fazlasını oluşturmaktadır. İkinci sırada ise “yeniden dinlemeyle” ilgili geri dönütler yer almaktadır. Üçüncü en çok bahsi geçen konu ise dinleme öncesi kullanılan stratejilerden en çok yarar sağlayan stratejiler kısmı olmuştur. Öğrencilerle görüşmeler sonrasında “dinleme öncesi” yapılan hazırlıklar incelendiğinde bu hazırlıkların dörde ayrıldığı görülmektedir. Bunlar, görevle ilgili yapılan hazırlıklar, araç-gereç hazırlama, zihinsel hazırlık ve fiziksel hazırlıktan oluşmaktadır. Görevle ilgili yapılan hazırlıklar incelendiğinde dinleme metnine yönelik soruları okuma, amaç belirleme, kelimeleri inceleme ve resimleri inceleme gibi kodları görmek mümkündür. İkinci sırada ise amaç belirlemek yer almaktadır. Bu da verilen dinleme stratejileri eğitiminin olumlu yönde geliştiğini göstermektedir çünkü dinleme öncesi stratejilerden en önemlileri amaç belirlemek ve dinlemeye başlamadan önce dinleme metninde yer alan soruları okumaktır. Görüşmelerde en sık tekrarlanan diğer bir alt tema ise “yeniden

dinleme” olup bu kısımda en sık rastlanan kodlar “öz-değerlendirme” ve “eksiklerin tamamlanması” kodları olmuştur. Öğrencilerin çoğu yeniden dinlemeyi faydalı bulmuş ve bu sayede cevapları kontrol ederek öz-değerlendirme yapmışlardır. Ayrıca eksik kalan soruları da tamamlama fırsatı bulmuşlardır.

“Amaç belirleme” aynı zamanda dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutlarından biridir. Öğrenci görüşmelerinde “dinleme öncesi” temasına ait kodlardan birini oluşturmaktadır. Dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin “amaç belirleme” alt boyutundan elde edilen veriler ile öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin birbirleriyle uyuştuğunu söylemek mümkündür. Yani nitel veriler nicel verileri doğrulamakta ve hatta nitel veriler nicel verileri genişletmektedir. Örneğin, dinleme öncesinde öğrenciler dinleme görevine başlamadan önce araç-gereç hazırlığı, fiziksel ve zihinsel hazırlıklar yaptıklarından da bahsetmişlerdir.

Dinleme esnasında kullanılan stratejiler ve uygulamalara ilişkin yapılan görüşmeler sonucunda, “stratejiler” ve “anlamayı geliştirme” alt temaları görüşmelerden elde edilen verilerin en fazlasını oluşturmaktadır. Dinleme esnasında öğrencilerin en sık kullandığı stratejiler arasında “bilişsel stratejiler” yer almaktadır. Bu stratejiler incelendiğinde öğrencilerin en fazla tercih ettiği stratejiler; not alma, görsellerden yararlanma ve çıkarımda bulunma stratejileri olmuştur. “Anlamayı geliştirme” alt temasında ise öğrencilerin dinlediklerini anlamalarını geliştiren stratejiler, yine bilişsel stratejiler olmuştur. Bilişsel stratejilerden ise en sık kullanılan strateji, çıkarımda bulunma stratejisidir. Dinleme stratejileri eğitiminde, dinleme esnasında kullanılan stratejilerden en göze çarpanı ve en başta kullanılması elzem olan strateji not alma stratejisidir. Görüşmelerden elde edilen verilere göre dinleme stratejileri eğitiminin bu anlamda amacına ulaştığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin dinleme esnasında görsellerden yararlanması hem cevapları bulmada kolaylık yaşamalarına hem de dinleme metnini takip etmelerinde kendilerine yarar sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin ellerindeki bilgiden yola çıkarak başka bir bilgiye ulaşmaları anlamına gelen çıkarımda bulunma stratejisinden de yararlanmış olmaları verilen eğitimin öğrencilerde olumlu gelişmeler gösterdiğinin işaretidir. Anlamayı geliştirme alt temasında, bilişsel stratejilerden biri olan “çıkarımda bulunma” stratejisi ise dinleme esnasında kullanılan önemli stratejilerden biridir. Bu stratejinin öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılması, dinleme stratejileri eğitiminin öğrencilerin dinlemelerinde bir farkındalık yarattığını ve

uygulamalarda diğer stratejilerle kıyaslandığında kendini göstermiş olmasının bir belirtisidir.

Bu çalışmada görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre dinleme esnasında en fazla kullanılan stratejiler bilişsel stratejiler olurken dinleme sonrasında en fazla kullanılan stratejiler üstbilişsel stratejiler olmuştur. Bu anlamda öğrencilerin yaşları ve yeterlilikleri onların bilişsel stratejileri daha fazla kullanmalarında etkili olmuştur. Ayrıca, dinleme sonrasında önemli olan kendini değerlendirme gibi eylemler üstbilişsel düşünme becerilerini gerektirdiğinden bu kısımda en fazla kullanılan stratejiler, üstbilişsel stratejiler olmuştur. Not alma stratejisi de ortaokul öğrencileri tarafından dinleme esnasında kullanılan bilişsel stratejilerden biri olarak yer almaktadır. Bilişsel stratejilerin diğer stratejilere göre daha fazla kullanıldığını ortaya koyarak bu çalışma ile paralel sonuçlar gösteren diğer bir çalışma Lachini (1997) tarafından yapılmıştır. Lachini (1997), O'Malley & Chamot'un (1990) geliştirdiği anketi altmış İranlı öğrenciye uygulamıştır. İranlı öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri diğer öğrenme stratejilerinden daha fazla kullandıklarını ve orta ileri düzey yabancı dil öğrenen öğrencilerin öğrenme stratejilerini diğer öğrencilere göre daha fazla kullandıklarını bulmuştur. Xiao & Sidhu'nun (2018) çalışmasında da üstbilişsel stratejiler en sık kullanılan stratejiler olarak ortaya çıkmış ve bunu bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejilerin izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Kassem'in (2015) yaptığı çalışmada da öğrencilerin dinleme uygulamalarını gerçekleştirirken en çok bilişsel stratejilerden yararlanmış, bunu üstbilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejiler takip etmiştir. Gestanti (2017), öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejilerini araştırdığı çalışmasında ise öğrencilerin en fazla bellek stratejilerini kullandığını, en az ise sosyal stratejileri kullandığını ifade etmiştir.

Dinleme stratejileri öğretiminin yapıldığı bu çalışmanın sonucuna göre duyuşsal stratejiler, bilişsel ve üstbilişsel stratejilere göre daha az tercih edilmektedir. Tajedin (2001) ve Pishghadam (2009) da çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Tajedin (2001) başka bir çalışmasında ise öğrenme stratejilerinin kullanımını, cinsiyeti, dil yeterliliğini ve öğrenme durumunu araştırmıştır. Oxford'un (1990) geliştirdiği seksen maddelik anketini kullanmıştır ve İranlı öğrencilerin üstbilişsel stratejileri diğer öğrenme stratejilerinden daha sık ve duyuşsal stratejileri daha az kullandıklarını bulmuştur. Pishghadam (2009), İngilizce öğrenmek için öğrenme stratejilerinin cinsiyet ile kullanımı ve İranlı öğrenciler tarafından İngilizce öğrenmek için tercih edilen öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Üç bin İranlı üniversite öğrencisine

Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejileri envanterini uygulamıştır. Çalışmanın sonuçları, İranlı öğrencilerin üstbilişsel stratejileri diğer stratejilere göre daha fazla ve duyuşsal stratejileri diğer öğrenme stratejilerinden daha az kullandıklarını göstermiştir. Bunun bir sebebi öğretmenler tarafından değerlendirmeye alınan dinleme etkinliklerinin etkileşimli olmayışı, yalnızca ses dinleme aracı ile dinlenerek pasif bir şekilde yapılışından kaynaklanıyor olabilir.

“Çıkarımda bulunma”, “ilişkilendirme ve tahmin” ve “not alma” aynı zamanda dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin diğer alt boyutlarındandır. Öğrenci görüşmelerinde “çıkarımda bulunma” ve “not alma” ise “dinleme esnası” temasına ait kodlardan ikisini oluşturmaktadır. Dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin “çıkarımda bulunma” ve “not alma” alt boyutlarından elde edilen veriler deney grubunun son test puan ortalamalarında anlamlı olmasa da son testlerde ortalamaların arttığı ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin birbirleriyle uyuştuğunu söylemek mümkündür. Dinleme esnasında öğrenciler görsellerden yararlandıklarından da bahsetmiştir. Bu da nicel verilerin nitel verilerle genişlediğinin bir göstergesidir.

Dinleme sonrasında kullanılan stratejiler ve uygulamalara ilişkin yapılan görüşmeler sonucunda, “anlamayı kontrol etme” görüşmelerden elde edilen verilerin en fazlasını oluşturmaktadır. İkinci sırada ise dinleme sonrasında kullanılan stratejilerden en çok yarar sağlayan bilişsel stratejiler olmuştur. Dinleme sonrasında, öğrencilerin kullandıkları stratejilerin amacı anlamayı kontrol etmektir. Bu kapsamda, en çok üstbilişsel stratejilerden yararlanmışlardır çünkü üstbilişsel stratejiler kullanılan stratejilerin farkında olunması, sürecin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgilidir. Üstbilişsel stratejiler arasında en sık tekrarlanan strateji ise cevapların kontrolü yani öz-değerlendirmenin yapılması ile ilgili olan davranışlardır. Dinleme stratejileri eğitiminde, dinleme sonrasında kullanılan stratejilerin en yararlısı metni ikinci kez dinlerken verilen cevapların kontrolünün sağlanmasıdır. Görüşmelerden elde edilen sonuca göre öğrenciler dinleme sonrasında yeniden dinleyerek cevapların kontrolünü gerçekleştirmişlerdir. Dinleme sonrasında kullanılan stratejilerden “en çok yarar sağlama” alt temasında en sık tekrarlanan strateji, üstbilişsel stratejiler olmuştur. Bu stratejilerden en çok kullanılanı ise sırasıyla “yeniden dinleme”, “hedefe ulaşma” ve “notları gözden geçirme” olmuştur. Öğrenciler, dinleme metnini yeniden dinlemenin önemini vurgulamıştır.

Öğrenci görüşmeleri sonrasında elde edilen bulgulardan biri de dinleme sonrasında notları gözden geçirme ile ilgilidir. Bu strateji, öğrencilerin faydalı bulduğu stratejilerden biridir. “Not alma” aynı zamanda dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutlarından biridir. Dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin “not alma” alt boyutundan elde edilen veriler ile öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin kısmen birbirleriyle uyuştuğunu söylemek mümkündür. “Not alma” daha çok dinleme esnasında kullanılan stratejilerden biridir ancak görüşmelerden elde edilen sonuç ölçeğe yer alan bu alt boyutun da görüşmeler aracılığıyla genişlemiş bir kavram olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Şekil 17’de “not alma” hem dinleme esnası hem de dinleme sonrası temalarında yer almıştır. Ancak dinleme sonrasında yer alması daha çok notların gözden geçirilmesini ifade etmektedir.

Bu çalışmaya paralel olarak literatürde geçen diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Örneğin, Goh & Hu (2014), üstbilişsel farkındalık ile dinleme performansı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulmuşlardır. Rahimirad & Shams (2014), dinleme eğitimi sonrasında öğrencilerin üstbilişsel farkındalık seviyelerinde anlamlı bir gelişim tespit etmişlerdir. Maftoon & Fakhri Alamdari (2020), üstbilişsel strateji eğitiminin dinleyicilerin üstbilişsel farkındalık seviyelerini artırdığını bulmuşlardır. Yang'a (2009) göre, ikinci dil dinlemede üstbilişin rolü hakkında dinleyicilere talimat vermek, öğrencilerin dinleme görevinin üstesinden daha etkili bir şekilde gelmelerine yardımcı olur ve başarılı dinleyicileri başarısız olanlardan ayırır. Yıldız ve Kılınç'ın (2015) çalışmasında, öğrencilere öncelikle dinleme stratejilerini kullanmaya yönelik 20 maddeden oluşan dinlediğini anlama farkındalık ölçeği uygulanmıştır. Sonrasında, dinleme stratejileri öğretilmiştir. Strateji eğitimi sonrasında 162 öğrenciye yine aynı ölçek uygulanmış ve öğrencilerin çoğunda dinlediğini anlama yönelik olumlu gelişmelerin olduğu kaydedilmiştir. Doğan (2007), Erdem (2012) ve Katrancı'nın (2012) çalışmalarında da dinleme becerilerinin strateji eğitimi ile geliştirilebileceği yönünde sonuçlar ortaya konmuştur.

Üstbilişsel bilgi ve dil öğrenimi, özellikle öğrenen stratejileri üzerine yapılan araştırmalarda yabancı dil öğreniminde karşılıklı bir etkiyi ortaya koymuştur (Zhang & Goh, 2006) ve öğrencilerin öğrenimlerini daha verimli hale getirmek için eğitim programlarına üstbilişsel bilginin dâhil edilmesi gerektiği gerçeği vurgulanmıştır (Wenden, 1998). Bunun nedeni ise dil öğrenme stratejilerinin dil edinimini hızlandırmasıdır (Anderson, 2003). Üstbilişsel farkındalık artırma, öğrencilerin

performans düzeyini artırabilir ve eğitim sürecinde üstbilişsel öğretimi uygulayarak arzu edilen eğitim hedeflerine ulaşılabilir (Rahimi & Katal, 2012). Büyük yüzdelerin rapor edildiği lise öğrencileri veya yetişkin ikinci dil öğrencilerini içeren çalışmaların (Vandergrift et al., 2006; Goh & Hu, 2014) aksine Sok & Shin'in (2022) çalışmasında üstbilişsel yabancı dilde dinlediğini anlama konusundaki farkındalık, genç, başlangıç seviyesindeki öğrencilerin olduğu sınıflarda küçük olabileceği ortaya konmuştur. Bu bulgunun olası bir nedeni, öğrencilerin yeterlik düzeyinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin bilişsel stratejileri konusunda farkındalıklarının yabancı dil süreçlerinde olumlu bir etkiye sahip olması için orta düzeyde yabancı dil yeterliliğine ihtiyaçları olabilir. Özellikle ilkokul çağındaki öğrenciler, kendi bilişsel stratejilerini ve algılarını doğru bir şekilde değerlendirme ve raporlama konusunda yetenekli olmadan ortaokula geçiş yapmış olabilirler. Başka bir olası sebep de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen genç öğrencilerin bilişsel stratejilerle ilgili açık talimat almamaları olabilir. Bu nedenle, ilköğretimin üst sınıflarındaki üstbilişsel farkındalık seviyeleri genel olarak hala düşük olabilir ve ikinci dil başarıları üzerinde düşük etkiye sahip olabilir.

Yabancı dilde dinleme stratejileri çoğunlukla, daha az yetkin dinleyicilerin, anlamadaki sorunları belirleme veya görev performansını değerlendirme gibi daha derin işleme stratejilerine kıyasla çeviri, tekrarlama ve aktarma gibi daha yüzeysel işlem stratejilerini kullandıklarını göstermiştir (Goh, 1997; Vandergrift, 1997). Aynı zamanda, daha yetkin ve başarılı yabancı dil dinleyicilerinin, daha az başarılı dil öğrenenlere kıyasla daha sık ve çeşitli türlerde dinleme stratejisi kullandıklarını bildirdikleri gözlemlenmiştir (Goh, 2000; Vandergrift, 1997; Vandergrift, 2003b). Buna göre, daha fazla başarılı öğrenciler çeşitli stratejilerden ve özellikle üstbilişsel stratejilerden yararlanırken daha az başarılı öğrenciler sınırlı sayıda strateji kullanmakta ve bilişsel stratejilerden yararlanmaktadır. Vandergrift vd., (2006), yüksek derecede üstbilişsel farkındalığa sahip öğrencilerin yeni bilgileri işleme ve depolamada, öğrendiklerini uygulamanın ve pekiştirmenin en iyi yollarını bulmada daha iyi olduğuna dikkat çekmişlerdir. Yabancı dil dinleme stratejileri üzerine üstbilişsel eğitimi uygulayan birçok araştırma, stratejilerin kullanımında ve dinleme performansında genel olarak olumlu gelişmeler bulmuşlardır (Bozorgian, 2014; Goh & Taib, 2006; Roussel vd., 2019; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). Yabancı dil dinlemeye ilişkin son modeller (Field, 2008; Vandergrift & Goh, 2012), üst bilişi, öğrencilerin dinleme gelişiminin yanı

sıra dinleme stratejilerinin etkin kullanımı, yönetimi ve yansımalarının önemli bir yönü olarak vurgulamaktadır.

Metabilişsel farkındalığın veya "kişinin düşünmesi hakkında düşünmesinin veya kişinin zihinsel süreçlerinin bilincinde olma yeteneğinin" (Vandergrift vd., 2006: 432–433) rolü, ikinci dilde dinlediğini anlama ile ilişkili olarak çeşitli çalışmalarda (Ghorbani Nejad & Farvardin, 2019; Goh & Hu, 2014; Vafae & Suzuki, 2020; Wallace, 2020) incelenmiştir. Karalık ve Merç'e (2019) göre dinleme ile üstbilişsel farkındalık arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalara göre tüm stratejilerin dinlediğini anlamının ve yabancı dil yeterliliğinin önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur (Aryadoust, 2015; Dreyer & Oxford, 1996; Yeşilyurt, 2013). Sok & Shin (2022) araştırmasında hem yetenek hem de üstbilişsel farkındalığın, ikinci dil dinlediğini anlama ile istatistiksel olarak anlamlı pozitif korelasyonlara (sırasıyla $r = .58$ ve $.37$) sahip olduğunu ve ayrıca ikinci dil dinlemenin önemli yordayıcıları olduğunu bulmuştur.

Carrell (2007) ise not alma stratejilerinin bilgisayar tabanlı, çoktan seçmeli bir ikinci dil dinleme testindeki puanları nasıl etkilediğini araştırmış, metinlerin gerçek ve çıkarımsal olarak anlaşılmasını değerlendirmiştir. Sonuçlar, not alma stratejileri ile dinleme puanları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Üstbilişsel farkındalık, yabancı dil dinlediğini anlama ile olumlu bir şekilde ilişkilidir; burada başarılı dinleyiciler, gelen işitsel bilgilerin bilişsel taleplerini ele almak için çeşitli stratejiler kullanırlar (Goh & Hu, 2014; Kassem, 2015; Vandergrift et al., 2006; Vandergrift & Baker, 2015; Vandergrift et al., 2006; Wang & Treffers-Daller, 2017). Bu çalışmada da öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçlara göre dinleme esnasında kullanılan bilişsel stratejiler arasında en fazla kullanılan stratejilerden birinin not alma stratejisi olarak belirtilmesidir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda, öğrenciler metni dinlerken dinledikleri herşeyin notunu almak yerine dinleme metninin yönergesine göre belirli kelimeleri not etmeye çalışarak cevapları bulmaya çalışmışlardır. Öğrenciler belirli kelimelere odaklanarak verilen görevi yerine getirmişlerdir, bu da yabancı dil öğreniminde öğrencilerin yarar sağlayabileceği dinleme stratejilerden biridir.

Vandergrift & Baker'a (2015) göre, anketler öğrencilerin eylemlerini değil yalnızca algılarını değerlendirir; bu nedenle, anket verileri öğrencilerin davranışlarını tam olarak yansıtmayabilir. Davranışları gözlemleyebilmek amacıyla gözlem formları

gibi veri toplama araçlarından yararlanmak mümkündür. Bu çalışmada, eş gözlemci tarafından doldurulan gözlem formları incelendiğinde ilk haftalarda strateji kullanımı sınıfın azı tarafından gözlemlenmiş olup son haftalara doğru sınıfın yarısından fazlasının çeşitli dinleme stratejilerini kullandığı gözlemlenmiştir. Gözlemlerden elde edilen sonuçlar, dinleme stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinden elde edilen veriler ile paralellik göstermektedir. Uygulama öncesinde, öğrencilerin strateji kullanımının yönelik bilişsel farkındalık düzeyleri az iken uygulama sonrasında bu düzey artmaktadır.

Strateji kullanımı birey açısından değerlendirildiğinde, stratejilerin öğrencilerin hayatlarını kolaylaştıran ve onları kısa yoldan çözüme ulaştıran teknikler olması sebebiyle önemlidir. Dil öğrenme stratejileri düşünüldüğünde, yabancı dil öğrenmek zaman isteyen ve zahmetli bir süreçtir. Ancak bu süreci kolaylaştırmak için öğrenenler stratejilerden yararlanabilir. Dinleme stratejileri açısından bakıldığında stratejileri öğrenip uygulama ve bunları özümsemek dinleme becerilerini geliştirir ve öğrenenlerin kısa sürede hedeflerine ulaşmalarında onlara yardımcı olur. Ayrıca dinleme stratejileri her türlü iletişimde günlük bir diyalog içerisinde de kullanılabilir. Toplum açısından düşünüldüğünde, dinleme stratejilerini kullanan bireyler karşısındaki kişiye saygılı, düşünceli ve iletişimin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için yeterli özveriyi gösteren bireylerdir. Böylece, toplum içerisinde birbirine anlayış gösteren bireylerin sayısı artar ve toplum daha sakin, sabırlı ve iletişimi kuvvetli bireylerden oluşur.

Dinleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Dinleme Başarılarına Etkisi

Nunan (1996) “yabancı dil sınıfları yalnızca dil içeriğini öğretmeye değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini geliştirmeye de odaklanmalıdır” diyerek dil öğrenme stratejileri öğretiminin yabancı dil programlarına entegre edilmesi için haklı bir sebep sunmuştur. Yabancı dil öğrenimi ve iletişimde temel bir beceri olan dinlediğini anlama, kişinin dinlediği metnin özellikleri, konuşmacının nitelikleri, dinleme etkinliğinin doğası, dinleyicilerin bilişsel süreçleri ve dinleyicinin bireysel niteliklerinden etkilenmektedir (Rubin, 1994; Bloomfield vd., 2010). Dinlediğini anlama hem bilginin doğrudan işitsel girdiden türetildiği aşağıdan yukarıya işlemeyi hem de dinleyicinin arka plan bilgisini girdiyi anlamak için uyguladığı yukarıdan aşağıya işlemeyi içerir (Vandergrift & Goh, 2012; Aryadoust, 2019). Yabancı dil edinimi bağlamında ve özellikle dinlemeyle ilgili olarak, Goh & Taib (2006), dinleme stratejilerinin dinleme performansı üzerindeki doğrudan ve olumlu etkisini onaylamaktadır.

Yapılan araştırmalar, öğrendiklerinde ne yaptıklarını anlamak için bilinçli adımlar atan üstbilişsel öğrencilerin en başarılı öğrenenler olma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin üstbilişlerinin öğrenme sürecini ve sonucunu doğrudan etkileyebileceğine dair kapsamlı kanıtlar vardır (Victori & Lockhart, 1995; Purpura 1997; Purpura 1998; Boekaerts vd., 2000; Zimmerman & Schunk, 2001; Mokhtari & Reichard, 2002; Bolitho vd., 2003; Eilam & Aharon, 2003). Dil öğrenme stratejilerini öğrenmek ve sonrasında bunları uygulamak yabancı dilde öğrenme çıktılarını geliştirir (Zimmerman & Bandura, 1994; Dickinson, 1995). Yabancı dil dinleyicileri üzerinde yapılan bir dizi çalışmada da benzer bulgular bildirilmiştir. Yani, dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama üzerine olumlu etkileri bulunmuştur (Chamot & Küpper 1989; Vandergrift, 1996; Vandergrift, 1997; Young, 1997; Goh 1998; Goh 1999; Carrier 2003; Zhang, 2012; Rasouli, vd., 2013; Dousti & Abolfathiasl, 2013). Uğur ve Türkel'in (2021) çalışmasında da dinleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin dinleme başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, dinleme stratejileri eğitimi uygulandıktan sonra yapılan dinleme testi sonucuna göre deney grubu lehine gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, deney grubunun ön ve son dinleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve son testten alınan puan ortalamaları ön testten alınan puan ortalamasına göre yüksek çıkmıştır. Bu da uygulanan dinleme stratejileri eğitiminin dinlediğini anlama üzerinde olumlu etkiler ortaya koyduğunu göstermektedir ve elde edilen sonuçlar yapılan önceki çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

Zare & Sarmadi (2004), zayıf ve güçlü üniversite öğrencilerinin üstbilişsel bilgileri ve üstbilişsel strateji farkındalıkları üzerine bir araştırma yapmışlardır. Öğrencilere üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel stratejilerle ilgili araştırmacılar tarafından hazırlanmış iki ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucu üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel strateji farkındalığının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Salarifar & Pakdaman (2010), üstbilişsel durum bileşenlerinin akademik performans üzerindeki rolünü araştırmışlardır. Verilerin toplanması amacıyla lise öğrencilerine Üstbilişsel Durum Anketini uygulamışlardır. Sonuçlar, üstbilişsel durum ile akademik performans arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bozorgian (2012b), gelişmiş organizasyon, yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat ve özyönetim dâhil olmak üzere “stratejiye dayalı” bir yaklaşımla yirmi sekiz, İranlı orta düzeyde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen dinleyiciler üzerinde çalışmıştır.

Stratejiye dayalı yaklaşım, dinleyicilerin IELTS dinleme metinlerini anlamalarını geliştirmeye odaklanan dört dinleme dersine uygulanmıştır. Ön test ve son test karşılaştırmaları, IELTS dinleme testlerinde daha az yetenekli dinleyicilerin daha yetenekli dinleyicilerden daha yüksek gelişme gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Üstbilişsel öğretim, dinleyicilerin dinleme becerilerini güçlendirmeye ve dinlediğini anlama yeteneğine katkısını desteklemektedir. Coşkun (2010), beş haftalık bir üstbilişsel dinleme stratejisi eğitim programının dinlediğini anlama üzerindeki etkisini incelemek için İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmeye yeni başlayan 40 erkek ve kadın üzerinde deneysel bir çalışma yürütmüştür. Sonuçlar, deney grubu lehine önemli ölçüde daha yüksek bir performans göstermiştir. Bu, üstbilişsel strateji eğitiminin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme performansını artırmak için düzenli dinleme sınıflarına entegre edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Şekil 17'ye göre, 6. Sınıf öğrencilerine İngilizce dersinde dinleme stratejileri öğretiminin dinleme performansına etkisi olumludur ($p<0.05$). Bu olumlu nicel sonuç, öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel verilerle doğrulanmaktadır. Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin neredeyse tamamının uygulanan dinleme eğitiminden memnun kaldıkları, yapılan etkinlikleri sevdikleri ve etkinliklerin kendileri için öğretici ve faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dinleme etkinliklerine isteyerek katılmaları, dinleme görevlerini severek tamamlamaları ve bu etkinlikleri eğlenceli, faydalı ve zevkli bulmaları öğrencilerin dinleme stratejileri öğretimi sonrasında yapılan dinleme testinin sonuçlarına da olumlu yansımıştır. Olumsuz tema altındaki kodlamalar az sayıda olsa da bu kategoriler genellikle dinleme parçasının zor olmasından kaynaklanan memnuniyetsizlik duygularının öğrencilerde oluşması sonucu ile ortaya çıkmıştır. Şekil 17'de belirtildiği üzere memnuniyet kategorisi olumlu ve olumsuz olarak iki temada da yer almaktadır. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin birden fazla faktör nedeniyle dinlediğini anlamada zorluk yaşadıkları başka çalışmalarda da kanıtlanmıştır. Örneğin, yabancı dil öğrenenler konuşmacının hızı üzerinde kontrolden yoksundurlar, bazı şeyleri tekrar edemezler ve duraklamaları fark edemezler. Ayrıca yorumlama, konsantrasyon ve öğrenme alışkanlığı geliştirmede güçlük yaşarlar (Underwood, 1989). Öğrencilerin dinlediğini anlama konusundaki problemlerini artıran diğer faktörler ise sınırlı kelime dağarcığı ve/veya zayıf dilbilgisi ve dinleme etkinlikleriyle ilgili yanlış kanıları içermektedir (Graham, 2006). Bu çalışmanın sonucunda öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler,

öğrencilerin dinleme metinlerindeki konuşmaları hızlı bulmaları sonucunda dinlediğini anlamada yaşanan problemleri ortaya koymuştur, bu yönü ile bu çalışmanın önceki çalışmalar ile örtüştüğü görülmektedir.

Goh & Taib (2006), Singapur’da İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 11 ve 12 yaşlarındaki öğrenci grubuna sekiz dinleme dersinden oluşan bir strateji eğitimi gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler günlüklerinde, dinlemenin gerekliliklerinin neler olduğunu ve dinlemeye dair daha derin bir anlama gerçekleştirdiklerini yazmışlardır. Öğrenciler, dinleme görevlerini tamamlarken kendilerine daha fazla güvendiklerini belirtmişlerdir. Yapıcı ve Erdoğan (2004) çalışmalarında, lisansüstü öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini araştırmışlardır. Öğrencileri sosyal bilimler ve fen bilimleri mezunu olarak ikiye ayırmış ve analizlerini bu iki gruba göre yapmışlardır. Fen bilimleri mezunu olan öğrencilerin üstbilişsel stratejileri sosyal bilimler mezunu olan öğrencilerden daha fazla kullandıkları gözlemlenmiştir. Sosyal bilimler mezunu olan öğrencilerin de sosyoduyuşsal stratejileri fen bilimleri mezunu olan öğrencilerden daha fazla kullandığı bulunmuştur. Bilişsel stratejiler ise fen bilimleri mezunları tarafından daha sık kullanılmaktadır. Bunlardan not alma ve tahmin etme stratejileri de en sık kullanılan stratejiler arasındadır. En çoktan en az tercih edilene doğru stratejiler üstbilişsel, bilişsel ve sosyoduyuşsal stratejiler olarak sıralanmıştır.

Dinleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Düzeyine Etkisi

Motivasyon başarıyı önemli ölçüde etkileyen unsurların arasında yer almaktadır. Motivasyonu yüksek öğrenci, hedefe en kısa zamanda ulaşmaya çaba gösteren, kararlı, öğrenmeye ihtiyaç duyan ve rahatsız edici dış faktörlerden uzak durmayı bilen öğrencidir. Aynı zamanda kendi öğrenmesinden sorumlu, öğrenme süreci boyunca öğrenmeye istekli ve kendi gelişimini değerlendirebilen öğrencidir. Öz-düzenlemeli öğrencilerin ayrıca üstbilişsel ve bilişsel süreçlere katılmak için motive edilmeleri ve kendilerine güvenmeleri gerekebilir (Chon & Shin, 2019). Üstbiliş, motivasyon ve dinleme yeterliliği arasındaki ilişki üzerine yürütülen bir araştırmayı takiben, Vandergrift (2005) motivasyon düzeyleri ile üstbilişsel stratejilerin kullanımı arasında giderek artan yüksek korelasyonlara ilişkin dikkate değer bir model bulmuştur. Ayrıca, bu korelasyon kalıplarının, öz belirleme, kendi kendini düzenleyen öğrenme, öğrenen özerkliği ve üstbiliş arasındaki varsayılan bağlantılar için bazı kanıtlar sağladığını savunmuştur. Yapılan bu çalışmaya göre, deney grubunda yapılan uygulama sonrasında

deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında son test puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık Şekil 17’de gösterilmiştir ($p<0.05$). Dinleme stratejileri öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin motivasyon düzeyleri, uygulama sonrasında az da olsa artmıştır. Bu durumda dinleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin dinlemeye yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmada, dinleme stratejileri eğitimi boyunca, öğrenciler her hafta çeşitli dinleme stratejilerini tanımışlar, bu stratejileri kullanmaları için onlara fırsat tanınmış ve bu konuda teşvik edilmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerden strateji eğitiminin başında dinlemeye yönelik güven/motivasyon seviyelerini gösteren baloncuklar çizmeleri istenmiş ve eğitim sonrasında bu baloncukları yeniden çizmeleri beklenmiştir. Eğitimin başında ve sonunda çizilen bu baloncuklar karşılaştırıldığında çoğu öğrencinin çizimlerindeki son baloncukların boyutlarının daha büyük olması, dinlemeye karşı kendilerine olan güvenlerinin ve motivasyonlarının arttığının bir göstergesi olmuştur. Öğrencilerin dinleme stratejileri eğitimi öncesi ve sonrasında İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerinde ölçekten elde edilen sonuçlara göre bir artış olduğu görülmüştür. Bu da Şekil 17’de gösterildiği gibi İngilizce dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerinin, güven/motivasyon baloncuklarında yer alan nitel alıntıları doğruladığının bir göstergesidir.

Motivasyon ve dil öğrenme stratejileri kullanımının dil öğrenme sürecini hızlandırdığına dair çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmanın sonuçları dinleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin motivasyon düzeylerine etkisi bakımından Sutudenama & Taghipur’un (2010) yaptığı çalışmanın sonucuna paralellik göstermektedir. Sutudenama & Taghipur (2010) İranlı İngilizce öğrenenlerin motivasyonu, öğrenme stratejilerine ilişkin üstbilişsel bilgisi ve dinlediğini anlama arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğrencilere dinlemeye yönelik üstbilişsel farkındalık ölçeğini ve inanç ve motivasyon anketini uygulamışlardır. Çalışmanın sonucu, dinlemede yetenekli öğrencilerin strateji kullanımında daha az yetenekli dinleyicilerden farklı olduğunu ortaya koymuştur. Yetenekli öğrencilerin, daha az yetenekli öğrencilere göre dinleme stratejilerini daha fazla kullandıkları ve daha az yetenekli dinleyicilerin, yetenekli dinleyicilere göre uygun olmayan stratejileri daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca yüksek motivasyonlu öğrencilerin ve düşük motivasyonlu öğrencilerin genel olarak strateji kullanımlarında farklı olmadığı bulunmuştur. Xu

(2011) çalışmasında Çinli mezun öğrencilerin daha çok motive olduklarında daha fazla dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını ortaya koymuştur. Chang & Liu (2013) da Tayvanlı üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada benzer bir sonuç elde etmişlerdir. Akkaş Baysal ve Ocak'ın (2020) çalışmalarında da dinleme öncesi stratejilerinden yararlanan öğrencilerin dinlemeye karşı daha istekli oldukları ve dinlemeye yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca dinlemeye başlamadan önce elde ettikleri bu motivasyonun dinleme etkinliğini tamamlamada öğrencilere olumlu yansımaları olmuştur. Genel olarak sonuç, dinlediğini anlama ve motivasyon arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmanın sonucuna göre, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, dinleme stratejileri eğitiminin motivasyon seviyesini artırdığını söylemek mümkündür. Ancak deney grubunun ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu da pandemi sonrasında yüz yüze eğitime başlamış öğrencilerin derslere karşı motivasyon eksikliği yaşıyor olabileceğinden kaynaklanabilir. Bu çalışmada dinleme stratejileri eğitimi, pandemiden sonra 2022 yılının Nisan ayında başlamıştır. Gerek uzaktan eğitimin verdiği yılgınlık ve gerekse yüz yüze eğitime geçildikten sonra öğrencilerin çeşitli hastalıklara yakalanmaları motivasyon düzeylerinde uygulama öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında çarpıcı bir etki yaratamamıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin teknolojik, bireysel ve maddi birtakım sebeplerden dolayı yabancı dil öğrenimlerinde yaşadıkları sorunlar motivasyonlarını azaltmıştır. Dolmacı ve Dolmacı (2020), uzaktan eğitim sürecinde yabancı dil derslerinde öğrencilerin beden dili kullanımının ve motivasyon düzeylerinin azaldığını tespit etmişlerdir. Atmajo & Nugraha'nın (2020) çalışmasında da uzaktan eğitimin öğrencilerde isteksizlik, motivasyon eksikliği ve derslerde sıkılma gibi olumsuz durumları ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim derslerine yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin yer aldığı Tümen Akyıldız'ın (2020) çalışmasında, öğrencilerin motivasyon eksikliği, velilerin maddi durumlarının yetersiz olması, öğretmenlerin uzaktan eğitim teknolojilerine alışkın olmamaları ve dijital okuryazarlık becerilerinin istenilen düzeyde olmaması öğrencilerin yabancı dil gelişimlerini bu süreçte olumsuz etkilemiştir. Uzaktan eğitim sırasında hem öğretmenlerin hem öğrencilerin internet ve diğer ses iletimi araçlarının kullanımında sorunlar yaşamaları öğrencilerin dinleme

etkinliklerinden sıkılmalarına, bu etkinliklere katılımlarındaki motivasyonun azalmasına ve sonuç olarak derse katılımlarının düşmesine sebep olmuştur (Kınav, 2019). Ancak öğretmenlerin etkili öğretim yöntemlerini kullanmaları ile öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmaları beklenmektedir.

Dinleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerilerine Etkisi

Dinleme, doğumdan sonra kişinin ilk kazandığı beceridir. Sonrasında konuşma, okuma ve yazma becerileri elde edilir ve bunların gelişebilmesi için öncelikle dinleme becerisinin gelişmiş olması gerekir. Yabancı dil ediniminde de kişi öncelikle dinlemeye maruz kalmalı ve sonrasında diğer becerilerini geliştirebilecek eylemlerde bulunmalıdır. Konuşma ise iletişimin temelinde yer alan beceridir. İnsanlar konuşarak iletişime geçer ve kendi duygularını, düşüncelerini, gözlemlerini, bildiklerini ve hayallerini başkalarına konuşarak anlatırlar. Konuşarak ve dinleyerek iletişimi devam ettirirler. Dinlemenin olabilmesi için ise birinin konuşması gerekmektedir. Dinleme becerisi ile konuşma becerisi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır çünkü konuşma birden fazla kişi arasında gerçekleşir ve konuşmanın devamlılığını sağlayabilmek için kişilerin birbirlerini dinlemeleri ve ona göre cevap vermeleri gerekir. Dinleme olmadan konuşma da sağlanamaz ve dinleme becerisi gelişmemiş olan insanların sağlıklı bir şekilde iletişimi sürdürmesi de beklenemez (Özbay, 2009). Sesler kelimeleri oluşturur ve doğru kelimeleri kullanmak için öncelikle işitmek sonrasında konuşulanı anlamak gerekir. Dinlenen her kelime, doğru kodlanmalı ve konuşma esnasında dinlenildiği gibi ifade edilebilmelidir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinleme stratejileri eğitimi ile dinlediğini anlama düzeyini artıran bireylerin konuşma ve yazma becerilerinde de gelişim göstermesi beklenir. Dil öğreniminin çok boyutlu olması ve dil becerilerinin birbirlerini etkileme özelliği düşünüldüğünde dinleme becerilerinin gelişimi ve dinleme performansındaki artış sonraki konuşma ve yazma gibi üretken becerilerin de gelişimini etkiler.

Bu çalışmada ise dinleme stratejileri eğitimi boyunca dinleme etkinlikleri bitiminde konu ile ilgili konuşma alıştırmaları yer almış ve eş gözlemci öğretmen o derste söz hakkı alan öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama anahtarına göre değerlendirmiştir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama boyunca dinleme etkinlikleri sonrasında konuşma düzeyleri değerlendirildiğinde uygulamanın yapıldığı ilk hafta ile son hafta arasında olumlu yönde bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan bu çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin dinleme etkinliklerinin ardından

gelen konuşma etkinliklerinde gösterdikleri konuşma performanslarının uygulamanın yapıldığı son haftalara doğru arttığı tespit edilmiştir. Bu da dinleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin konuşma becerilerini de dolaylı olarak geliştirdiği anlamına gelmektedir. Öğrencilerin dinleme öncesinde, esnasında ve sonrasında yeni öğrendikleri kelimeler, kavramlar, kelimelerin cümle içlerindeki kullanımları gibi hususları öğrenmeleri konuşma alıştırmalarında kendilerine yardımcı olmuştur.

Pandemiye bağlı olarak öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında konuşma etkinliklerine katılımlarının düşük olması ve sınıf ortamından uzakta kalıp sosyal becerilerinde yaşanan olumsuzluklar konuşma becerisinin gelişimini de buna paralel olarak olumsuz yönde etkilemiştir (Kıymav, 2019). Uzaktan eğitim sırasında, ölçme değerlendirme ve devamsızlık hakkında alınan kararlar, konuşma etkinliklerinin yürütülmesi ve etkililiği açısından olumsuzluklara sebep olmuştur. Öğretmenlerin konuşma becerisi kazanımlarını ölçmede yaşadıkları problemler ve öğrenci devamsızlığına karşı bir yaptırımın olmaması, konuşma etkinliklerinin verimini düşürmüştür (Dolmacı ve Dolmacı, 2020). Ayrıca, bu süreçte ailelerin yaşadığı ekonomik durumların yetersiz oluşu, öğrencilerin internet ve teknoloji araçlarını etkili bir şekilde kullanmalarına ket vurmuş ve bu da dolaylı olarak konuşma becerisine ait kazanımları elde edemedikleri sonucunu ortaya koymuştur (Kıvam, 2019). Konuşma etkinlikleri yapılırken ses iletiminde yaşanan sorunların ortaya çıkardığı verimsizlik yapılan diğer çalışmalarda da görülmektedir (Fansuary vd., 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Avcı ve Akdeniz, 2021). Dinleme stratejileri eğitiminin uygulandığı bu çalışmada da eş gözlemci öğretmenin doldurmuş olduğu gözlem formlarına istinaden öğrencilerin konuşma alıştırmalarına yeterli ilgiyi göstermediği görülmektedir. Dinleme stratejileri öğretiminin ilk haftalarında aynı öğrenciler konuşma alıştırmalarına söz alarak katılmak istemişler, öğrencilerin yarısı ise çekimser davranıp konuşma alıştırmalarında yer almak istememiş ve öğretmenin söz hakkı vermesiyle aralarından birkaç tanesi ile bu alıştırmalar gerçekleştirebilmiştir. Öğrencilerin yarıya yakını konuşma alıştırmaları yapılırken başlarını sıralarından kaldırmamış ve öğretmenle ya da konuşan öğrenciyle göz teması kurmaktan kaçınmıştır. Bu da öğrencilerin konuşabilmek için hem yeterli sayıda kelime bilmemeleri hem de motivasyon düzeylerinin az olduğunun bir göstergesidir. Ancak son haftalara doğru öğrencilerin İngilizce konuşmaya ilgilerinin arttığı araştırmacı notlarında belirtilmiştir. Şekil 17’de araştırmacı notlarında gösterildiği üzere ilk haftalarda yeterli sayıda kelime bilmedikleri için konuşmaktan

çekinen öğrenciler son haftalara doğru konuşmaya istekli hale gelmişler ve az da olsa hatasız cümleler kurabilmişlerdir. Araştırmacı notlarından öğrencilerin konuşma becerilerine dair elde edilen veriler İngilizce konuşma becerisi puanlama anahtarından elde edilen verileri doğrulamıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarını özetlemek gerekirse, 6. sınıf İngilizce dersinde dinleme stratejileri kullanımının öğretimi öğrencilerin hem dinleme hem de konuşma becerilerindeki performansını artırmıştır. Buna bağlı olarak yapılan uygulamanın öğrencilerin yabancı dil gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin dinlemeye yönelik bilişsel farkındalık seviyeleri artmış ve dinleme testindeki puanlarında bir artış meydana gelmiştir. Dinleme stratejileri eğitiminin hem bilişsel hem de duyuşsal olarak öğrencileri olumlu bir şekilde etkilediğini söylemek mümkündür. Uygulama sonrasında öğrenciler dinlemeye karşı motivasyon düzeylerinin arttığını belirtmiş ve ayrıca yapılan dinleme etkinliklerinden memnun kaldıklarını söylemişlerdir. Dinleme stratejileri eğitimi tamamlanıp geçen bir yaz dönemi sonrasında deney ve kontrol gruplarına uygulanan dinleme testi sonuçlarına göre deney grubunda kontrol grubuna kıyasla dinleme stratejileri eğitiminin olumlu yansımaları görülmektedir. Deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları incelendiğinde, strateji eğitiminin olumlu etkisinin sürdüğünü görmek mümkündür. Çalışmanın genel sonuçları, yabancı dil öğretiminde, strateji eğitiminin İngilizce derslerine entegre edilerek sağlanması yabancı dil becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Öneriler

Pedagojik çıkarımlar açısından, yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dilde dinleme ile bilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi test etmeleri, farklı dinleme testlerini kullanarak ve farklı öğrenci gruplarında uygulayarak bu ilişkiyi daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin öğrencilerinin üstbilişlerini geliştirmeye çabalaması ve onlara dil öğrenme sürecinde başarımları gereken görev türleri için etkili buldukları dinleme stratejilerini nasıl kullanacaklarını öğretmeleri önemlidir. Öğretmenler dinlemeyle daha güçlü bir şekilde ilişkili olan bilişsel ve üstbilişsel stratejileri öğretmeye odaklanabilirler.

Öğretmenler, sınıflarında strateji öğretimini yürütmeye hazırlanmak için çeşitli yollar düşünmelidir. Bazı öğretmenler için kelimeleri analiz etmek ya da bağlamdan anlam çıkarmak gibi küçük adımlar ile başlamak daha yararlı olabilir. Bu konuda

öğretmenler, dinleme stratejileri kullanımını nasıl öğreteceklerine dair çeşitli çevrimiçi eğitimlere katılabilirler. Ayrıca, öğretmenlere yönelik dinleme strateji eğitiminin nasıl öğretilmesine yönelik bir program geliştirilebilir.

Dinleme stratejileri eğitimi uygulamak, öğrencilerin dinlediğini anlama ile ilgili güçlü, zayıf yönlerini, hedeflerini ve eylemlerini belirlemelerine yardımcı olabilir. Kendi yeterliliklerini ve eksikliklerini fark eden öğrenciler, uygun dinleme stratejileri üzerinde yoğunlaşarak akademik olarak daha başarılı olabilirler. Buna göre, akademik dil öğrenimini hızlandırmanın bir yolu, öğrencilere nasıl daha etkili ve verimli bir şekilde öğreneceklerini öğretmektir. Öğrencilere herhangi bir stratejinin kullanımı dayatılmamalı, bunun yerine öğrencilerin çeşitli dinleme stratejilerden haberdar olmaları sağlanmalıdır. Dinleme stratejilerinin kullanımına yönelik hazırlanacak etkinlikler öğrenciler arasında iletişimi sağlamalı ve dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerini artırıcı şekilde düzenlenmelidir.

Sonraki çalışmalara yol göstermesi açısından, dinleme stratejileri eğitimi en az bir eğitim öğretim dönemini kapsayacak şekilde planlanıp öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanıp kullanmadıkları daha uzun sürede gözlemlenebilir. Bu şekilde öğrenciler, dinleme stratejilerinin devamlı kullanımı için cesaretlendirilip strateji kullanmalarının alışkanlık haline getirilmesi sağlanabilir. Bu çalışmada daha çok bilişsel dinleme stratejilerinin öğretimi üzerine yoğunlaşmıştır, sonraki çalışmalar üstbilişsel stratejiler ve sosyo-duyuşsal stratejilerin de öğretimi kapsayacak şekilde gerçekleştirilebilir. Dinleme stratejilerinin yanında konuşma, yazma ve/veya okuma stratejilerini de içeren daha geniş kapsamlı bir strateji eğitimi verilebilir.

KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C., van den Bos, K. & Brand-Gruwel, S. (1998). Effects of Listening Comprehension Training on Listening and Reading. *The Journal of Special Education*, 32, 115–126.
- Abdollahzadeh, E. (2010). Undergraduate Iranian EFL Learners' Use of Writing Strategies. *Writing & Pedagogy*, 2(1), 65-90.
- Acat, M. B., Demiral, S. ve Eskişehir Önder Dil Eğitim Merkezi. (2002). Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329.
- Akçataş, A. (2001). İletişim Eksiklikleri ve Dilin Kullanımı. *Dil Dergisi*, 106, 61–66.
- Akın, A. (2006). Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı.
- Akkaş Baysal, E. ve Ocak, G. (2020). İngilizce Dinleme Etkinliklerinde Yaşanan Sorunların Dinleme Öncesi Dil Öğrenme Stratejileri İle Ele Alınması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 335-352.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı* (Beşinci Baskı). Ankara: Akçağ Yay.
- Al-Alwan, A., Asassfeh, S. & Al-Shboul, Y. (2013). EFL Learners' Listening Comprehension and Awareness of Metacognitive Strategies: How Are They Related?. *International Education Studies*, 6(9), 31-39.
- Alavinia, P. & Mollahosseini, H. (2012). On the Correlation Between Iranian EFL Learners' Use of Metacognitive Listening Strategies and Their Emotional Intelligence. *International Education Studies*, 5(6), 189-203.
- Aldyab, A. (2017). Dil Öğreniminde Dinlemenin Önemi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(Özel Sayı 2), 440-448.
- Alizadeh Oghyanous, P. & Khabiri, M. (2017). The Effect of Teaching Metacognitive Listening Strategy During Shadowing Activity on Field-Dependent and Field-Independent EFL Learners' Listening Comprehension. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 10(21), 1-28.
- Alnufaie, M. & Grenfell, M. (2012). EFL Students' Writing Strategies in Saudi Arabian ESP Writing Classes: Perspectives on Learning Strategies in Self-Access Language Learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(4), 407-422.
- Altunkaya, H. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 198-207.
- Anderson, N. J. (1991). Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), 460-472.
- Anderson, J. R. (1996). ACT: A Simple Theory of Complex Cognition. *American Psychologist*, 51(4), 355-365.
- Anderson, A. & Lynch, T. (2003). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, N. J. (2003). Metacognitive Reading Strategies Increase L2 Performance. *The Language Teacher*, 27, 20-22.
- Arends, R. I. (1997). *Classroom Instruction and Management*. New York: McGrawHill Publisher.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
- Aryadoust, V. (2015). Fitting a Mixture Rasch Model to English as a Foreign Language Listening Tests: The Role of Cognitive and Background Variables in Explaining

- Latent Differential Item Functioning. *International Journal of Listening*, 15(3), 216–238. <https://doi.org/10.1080/15305058.2015.1004409>.
- Aryadoust, V. (2019). An Integrated Cognitive Theory of Comprehension. *International Journal of Listening*, 33(2), 71–100. <https://doi.org/10.1080/10904018.2017.1397519>.
- Asher, J. J. (1972). Children's First Language as a Model for Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 56(3), 133-139.
- Asher, J. J., Kusudo, J. A. & Torre, R. D. L. (1974). Learning A Second Language Through Commands: The Second Field Test. *The Modern Language Journal*, 58(no ½), 24-32.
- Asmali, M. (2017). Young Learners' Attitudes and Motivation to Learn English. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 11(1), 53-68.
- Atkinson P. (1992). *Understanding Ethnographic Texts*. Newbury Park, CA: Sage.
- Atmojo, A. & Nugroho, A. (2020). EFL Classes Must Go Online! Teaching Activities and Challenges During Covid-19 Pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49-76. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>.
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Öğretmenlerin Değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED*, 3(4), 117-154.
- Bacon, S. M. (1992a). The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Foreign Language Listening. *The Modern Language Journal*, 76(2), 160-178.
- Bacon, S. M. (1992b). Authentic Listening in Spanish: How Learners Adjust Their Strategies to the Difficulty of the Input. *Hispania*, 75(2), 398-412.
- Bagheri, M. & Karami, S. (2014). The Effect of Explicit Teaching of Listening Strategies and Gender on EFL Learners' IELTS Performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(6), 1387-1392.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-Tamamlayıcı: Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri* (Yedinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Bandalos, D. L. (2018). *Measurement Theory and Applications for the Social Sciences*. New York: The Guilford Press.
- Bargh, J. A. (1997). The Automaticity of Everyday Life. İçinde; *The Automaticity of Everyday Life Advances in Social Cognition* (Ed: R. S. Wyer Jr.), pp. 1-61. New York: Psychology Press.
- Baş, G. (2012). Correlation between elementary students' reading attitudes and their writing dispositions. *International Journal of Global Education*, 1(2), 1-6.
- Başpınar, Z. (2019). *Üstbilişsel ve Bilişsel Esneklik Becerilerinin Öğretmenlik Mesleki Yeterliliklerini Yordama Gücü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bidabadi, F. & Yamat, H. (2011). The Relationship between Listening Strategies Used by Iranian EFL Freshman University Students and Their Listening Proficiency Levels. *English Language Teaching*, 4(1), 26-32.
- Bilgen, Ö. B. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar Arası Güvenirlilik Belirleme Tekniklerinin Karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78.

- Bloomfield, A., Wayland, S. C., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J. & Ross, S. (2010). *What Makes Listening Difficult? Factors Affecting Second Language Listening Comprehension*. <https://apps.dtic.mil/sti/citations/ADA550176>, (Erişim Tarihi: 17.03.2023).
- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanic, R., Masuhara, H. & Tomlinson, B. (2003). Ten Questions about Language Awareness. *ELT Journal*, 57(3), 251-260.
- Borkowski, J. G., Chan, L. K. S. & Muthukrishna, N. (2000). Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivation and Executive Functioning. İçinde; *Issues in the Measurement of Metacognition* (Ed: G. Schraw & J. C. Impara), pp. 1-41. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Bozavlı, E. (2016). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci ve Amaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1561-1574.
- Bozorgian, H. (2012a). The relationship between listening and other language skills in international English language testing system. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 657-663.
- Bozorgian, H. (2012b). Metacognitive Instruction Does Improve Listening Comprehension. *ISRN Education*, 2012, 1-6.
- Bozorgian, H. & Pillay, H. (2013). Enhancing Foreign Language Learning through Listening Strategy Delivered in L1: an experimental study. *International Journal of Instruction*, 6(1), 105-122.
- Bozorgian, H. (2014). The Role of Metacognition in the Development of EFL Learners' Listening Skill. *International Journal of Listening*, 28(3), 149-161. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.861303>.
- Brown, J. I. (1987). Listening—Ubiquitous Yet Obscure. *International Listening Association Journal*, 1(1), 3-14.
- Brown, C. (2007). *Cognitive Psychology*. India: Sage.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (İkinci Baskı). New York: The Guilford Press.
- Buck, G. (1991). The Testing of Listening Comprehension: An Introspective Study 1. *Language Testing*, 8(1), 67-91.
- Büring, D. (2009). Towards a Typology of Focus Realization. İçinde; *Information Structure* (Ed: M. Zimmermann & C. Féry), pp. 177-205. New York: Oxford University Press.
- Büyüköztürk, ř., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, ř. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cahyono, B. Y. & Widiati, U. (2015). The Teaching of EFL Listening in the Indonesian Context: The State of the Art. *Teflin Journal*, 20(2), 194-211.
- Cai (2013). Factor Analysis of Tests and Items. İçinde; *APA Handbook of Testing and Assessment in Psychology* (Ed: K. F. Geisinger), pp. 85-100. Washington, DC: American Psychological Association.
- Caro, J. J. (2013). Implementing Some Simple Strategies to Enhance Learners' Listening Skills. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 5(1), 113-121.

- Carpenter, S. (2018). Ten Steps in Scale Development and Reporting: A Guide for Researchers. *Communication Methods and Measures*, 12(1), 25-44. <https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1396583>.
- Carrell, P. L. (2007). Notetaking Strategies and Their Relationship to Performance on Listening Comprehension and Communicative Assessment Tasks. *ETS Research Report Series*, 2007(1), 1-60.
- Carrier, K. A. (2003). Improving High School English Language Learners' Second Language Listening through Strategy Instruction. *Bilingual Research Journal*, 27(3), 383-408.
- Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-22.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Chang, C. A. (2008). Sources of Listening Anxiety in Learning English as a Foreign Language. *Perceptual and Motor Skills*, 106(1), 21-34.
- Chang, C. H. & Liu, H. J. (2013). Language Learning Strategy Use and Language Learning Motivation of Taiwanese EFL University Students. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(2), 196-209.
- Chen, M. L. (2005). *The Effects of the Cooperative Learning Approach on Taiwanese ESL students' Motivation, English Listening, Reading, and Speaking Competencies*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). La Sierra University, Riverside.
- Chen, L., Zhang, R. & Liu, C. (2014). Listening Strategy Use and Influential Factors in Web-Based Computer Assisted Language Learning. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 30, 207-219.
- Chon, Y. V. & Shin, T. (2019). Profile of Second Language Learners' Metacognitive Awareness and Academic Motivation for Successful Listening: A Talent Class Analysis. *Learning and Individual Differences*, 70, 62-75.
- Chou, M. H. (2016). Strategy Use for Listening in English as a Foreign Language: A Comparison of Academic and Vocational High School Students. *TESOL Journal*, 7(3), 513-539.
- Cohen, J. (1992). Quantitative Methods in Psychology: A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow, UK: Longman.
- Cohen, A. (2003). Strategy Training for Second Language Learners. *Eric Digest*, EDO-FL, 1-9.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Coşkun, A. (2010). The Effect of Metacognitive Strategy Training on The Listening Performance of Beginner Students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 35-50.
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı*. Ankara: SETA.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). New York: Pearson.
- Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Crookes, G. & R. W. Schmidt. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41, 469–512.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005). Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior. *Language Learning*, 55(4), 613-659.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizinin Kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-458.
- Çaylı, C. (2020). *Ortaokul Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi ve Gelişim Durumlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik* (Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dalman, M. & Plonsky, L. (2022). The Effectiveness of Second-Language Listening Strategy Instruction: A Meta-Analysis. *Language Teaching Research*, 00(0), 1-30. <https://doi.org/10.1177/13621688211072981>.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- DeMarraies, K. (2004). Qualitative Interview Studies: Learning Through Experience. İçinde; *Foundations for Research, Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences* (Ed: K. DeMarraies & S. D. Lapan), pp. 51-69. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Demir Atalay, T. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ortaokul Öğrencileri için Dinleme Stratejileri Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 57, 1885-1904.
- Derwing, T. M. & Rossiter, M. J. (2002). ESL Learners' Perceptions of Their Pronunciation Needs and Strategies. *System*, 30(2), 155-166.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and Motivation: A Literature Review. *System*, 23, 165-174.
- Dilci, T. ve Babacan, T. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Programının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmesine İlişkin Sınıf Öğretmenleri Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 36(1), 141-161.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki Bir Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, B. ve Erdem, İ. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 64-81.
- Dolmacı, M. ve Dolmacı, A. (2020). Yabancı Dil Hazırlık Sınıfındaki Üniversite Öğrencilerinin Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim ile İlgili Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi* ("Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim" konulu özel sayı), 49(1), 657-684. Doi: 10.37669/milliegitim.782906.
- Dong, J. (2016). A Dynamic Systems Theory Approach to Development of Listening Strategy Use and Listening Performance. *System*, 63, 149-165.
- Dousti, H. & Abolfathiasl, H. (2013). The Effect of Metacognitive Listening Strategy Training on EFL Learners' Listening Sub-Skills Performance. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(4), 50-55.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 31, 117–135.

- Dörnyei, Z. (2001). New Themes And approaches in Second Language Motivation Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43–59.
- Dörnyei, Z. & Kormos, J. (1998). Problem-Solving Mechanisms in L2 Communication: A Psycholinguistic Perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(3), 349–385.
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing* (2nd ed.). London: Routledge.
- Dreyer, C. & Oxford, R. (1996). Learning Strategies and Other Predictors of ESL Proficiency among Afrikaans-speakers in South Africa. İçinde; *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives* (Ed: R. Oxford), pp. 61–74. Manoa: University of Hawaii Press.
- Education First. (2022). *EF English Proficiency Index A Ranking of 111 Countries and Regions by English Skills. EF EPI*. <https://www.ef.com.tr/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf>, (Erişim Tarihi: 26.07.2023).
- Eilam, B. & Aharon, I. (2003). Students' Planning in The Process of Self-Regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 304–334.
- El-Dali, M. (2017). L2 Listening Comprehension: Is it a Language Problem or Listening Problem. *English Linguistics Research*, 6(1), 14–37.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile İlişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 769–782.
- Emiroğlu, S. (2021). Dinleme Becerisinin Dilsel Yönü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 259–282. DOI: 10.29000/rumelide.995299.
- Engin, A. O., Calapoğlu, M. ve Gürbüzöğlu, S. (2008). Uzun Süreli Bellek ve Öğrenme. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 251–262.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *İlköğretim Online*, 4(1), 1–6.
- Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eysenck, M. W. & Keane, M. (2000). *Cognitive Psychology A Student's Handbook*. New York: Psychology Press.
- Fansuary, A. H., Januarty, R. & Rahman, A.W. S. (2020). Digital content for millennial generations: teaching the English foreign language learner on Covid-19 pandemic. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 55(3), 1–12. doi: 10.5539/elt.v13n9p1.
- Fauzana, R. (2016). An investigation of English Listening Strategies. *Indonesian Journal of integrated English language teaching (IJELT)*, 2(1), 31–36.
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. UK: Cambridge University Press.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Los Angeles: Sage.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Flowerdew, J. & Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.

- Geisinger, K. F. (2013). *APA Handbook of Testing and Assessment in Psychology*. Washington DC: American Psychological Association.
- Genesee, F. & Upshur, J. A. (2007). *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. USA: Cambridge University Press.
- Gestanti, R. A. (2017). Listening Strategies Employed By Non-English Department Students. *Journal on English as a Foreign Language*, 7(1), 35-58.
- Ghafar, Z. N., Sawalmeh, M. H. & Mohamedamin, A. A. (2023). Students' Strategies for Improving Their Listening Comprehension: A Review of Literature. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 5(1), 65-71.
- Ghorbani Nejad, S. & Farvardin, M. T. (2019). Roles of General Language Proficiency, Aural Vocabulary Knowledge, and Metacognitive Awareness in L2 Learners' Listening Comprehension. *International Journal of Listening*, 36(3), 187-206. <https://doi.org/10.1080/10904018.2019.1572510>.
- Gilakjani, A. P. & Ahmadi, M. R. (2011). A Study of Factors Affecting EFL Learners' English Listening Comprehension and The Strategies for Improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 977-988. doi:10.4304/jltr.2.5.977-988.
- Gilakjani, A. P. & Sabouri, N. B. (2016). Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. *English Language Teaching*, 9(6), 123-133.
- Gilman, R. A. & Moody, R. L. M. (1984). What Practitioners Say About Listening: Research Implications for The Classroom. *Foreign Language Annals*, 17(4), 331-334.
- Gipps, C. (2011). *Beyond Testing*. London: Routledge.
- Glass, G. V. (1965). A Ranking Variable Analogue of Biserial Correlation: Implications for Short-Cut Item Analysis. *Journal of Educational Measurement*, 2(1), 91-95.
- Goh, C. C. M. (1997). Metacognitive Awareness and Second Language Listeners. *ELT Journal*, 51(4), 361-369. <https://doi.org/10.1093/elt/51.4.361>.
- Goh, C. C. M. (1998). How Learners with Different Listening Abilities Use Comprehension Strategies and Tactics. *Language Teaching Research*, 2(2), 124-147. doi:10.1177/136216889800200203.
- Goh, C. C. M. (1999). What Learners Know about The Factors That Influence Their Listening Comprehension?. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 4, 17-42.
- Goh, C. C. M. (2000). A Cognitive Perspective on Language Learners' Listening Comprehension Problems. *System*, 28, 55-75. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3).
- Goh, C. C. M. (2002a). *Teaching listening in the language classroom*. Singapore: SEAMEO regional language centre.
- Goh, C. C. M. (2002b). Exploring Listening Comprehension Tactics and Their Interaction Patterns. *System*, 30, 185-206.
- Goh, C. C. M. & Taib, Y. (2006). Metacognitive Instruction in Listening for Young Learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl002>.
- Goh, C. C. M. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. *RELC Journal*, 39(2), 188-213.
- Goh, C. C. M. & Hu, G. W. (2014). Exploring The Relationship Between Metacognitive Awareness and Listening Performance with Questionnaire Data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.769558>.
- Gorsuch, R. L. (1990). Common Factor Analysis versus Component Analysis: Some Well and Little Known Facts. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 33-39.

- Graham, S. (2006). Listening Comprehension: The Learners' Perspective. *System*, 34, 165–182. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2005.11.001>.
- Graham, S. (2011). Self-Efficacy and Academic Listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 113-117.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. Exeter, NH: Heinemann.
- Green, A. (2014). *Exploring Language Assessment and Testing*. New York: Routledge.
- Grenfell, M. & Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies in Theory and Practice*. London: Routledge.
- Griffiths, C. (2003). *Language Learning Strategy Use and Proficiency: The Relationship between Patterns of Reported Language Learning Strategy (LLS) Use by Speakers of Other Languages (SOL) and Proficiency with Implications for the Teaching/Learning Situation*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Auckland Department of Education, Auckland.
- Güler, N. (2018). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gün, S. (2012). *The Effects of Using Certain Listening Strategies and Techniques on the Development of Listening Skills in a Foreign Language Learning Context*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Gündüz, A. ve Demir, S. (2020). Dinleme Stratejilerinin Uygulanabilirliğine Dair Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1697-1719.
- Haladyna, T. M. & Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and Validating Test Items*. Oxon: Routledge.
- Hardcastle, V. G. (2007). The Theoretical and Methodological Foundations of Cognitive Neuroscience. İçinde; *Handbook of the Philosophy of Science. Philosophy of Psychology and Cognitive Science* (Ed: D. M. Gabbay, P. Thagard & J. Woods), pp. 295-311. North Holland: Elsevier.
- Harmankaya, M. Ö. ve Melanlıoğlu, D. (2017). Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygıların Etkisi. *Turkish Studies*, 12(18), 339-360.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.). Essex, England: Pearson Education Limited.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory Factor Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Hayes, J. & Flower, L. (1986). Writing Research and The Writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Ho, R. (2006). *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis and Interpretation with SPSS*. NW: Taylor & Francis Group.
- Hughes, M. D., Regan, K. S. & Evmenova, A. (2019). A Computer-Based Graphic Organizer with Embedded Self-Regulated Learning Strategies to Support Student Writing. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 13-22.
- Hunsaker, R. A. (1990). *Understanding and Developing the Skills of Oral Communication: Speaking and Listening* (2nd ed.). Englewood, CO: Morton Press.
- Ibrahim, M., Baharun, H., Harun, H. & Othman, N. (2017). Antecedents of Intrinsic Motivation, Metacognition and Their Effects on Students' Academic Performance in Fundamental Knowledge for Matriculation Courses. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(2), 211-246.

- Imhof, M. (2010). What is going on in the mind of a listener? The cognitive psychology of listening. İçinde; *Listening and Human Communication in the 21st Century* (Ed: A. D. Wolvin), pp. 97-126. West Sussex, UK: Blackwell.
- Imhof, M. & Janusik, L. A. (2006). Development and Validation of The Imhof-Janusik Listening Concepts Inventory to Measure Listening Conceptualization Differences Between Cultures. *Journal of Intercultural Communication Research*, 35(2), 79-98.
- 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.
- Jolliffe, I. T. (2002). *Principal Component Analysis*. New York: Springer-Verlag.
- Kaçar, İ. ve Zengin, Z. (2009). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 55-89.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(29), 39-55.
- Karakış, Ö. (2020). Yabancı Dil Motivasyonu ve Başarı Yönelimi Arasındaki İlişki. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(1), 240-266.
- Karalık, T. & Merç, A. (2019). Correlates of Listening Comprehension in L1 and L2: A Meta-analysis. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(3), 353-383. <https://doi.org/10.32601/ejal.651387>.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 457-475.
- Kasriyati, D. (2019). Using Video To Teach Listening at English Department in Fkip Unilak Pekanbaru. *J-SHMIC: Journal of English for Academic*, 6(1), 1-7.
- 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.
- Katrancı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 733-771.
- Khalil, A. (2005). Assessment of Language Learning Strategies Used By Palestinian EFL Learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108-117.
- Khosroshahi, H. H. & Merç, A. (2020). Listening self-efficacy beliefs, L2 listening proficiency, and listening strategy training. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 9(2), 107-120.
- Kılınç, A., Keskin, H. ve Yalanız, T. (2016). Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinde Dinleme Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 38-50.
- Kınav, A. (2019). İngilizce Dinleme Becerilerini Geliştirmek için Bir Oturumlu Strateji Eğitimi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (Ekim 2019 Özel Sayısı)*, 244-255. Doi: 10.21733/ibad.611230.
- Kingston, N. M., Scheuring, S. T. & Kramer, L. B. (2013). Test Development Strategies. İçinde; *APA Handbook of Testing and Assessment in Psychology* (Ed: K. F. Geisinger), pp. 165-184. Washington, DC: American Psychological Association.

- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Kothari, C.R. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques*. Daryaganj, Delhi, IND: New Age International.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. USA: Sage.
- Kurt, Ö. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkileşimli Dinleme. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 4-16.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme Stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Kustati, M. (2012). The Contribution of English Students' Speaking Strategies and Motivation on Their Speaking Ability at Tarbiyah Faculty of Iain Imam Bonjol Padang. *Al-Ta'lim Journal*, 19(1), 362-369.
- Lachini, K. (1997). *The Impact of Language Proficiency on Language Communication and Learning Strategies*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Islamic Azad University, Tehran.
- Lapan, D. S. (2004). Evaluation Studies. İçinde; *Foundations for Research, Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences* (Ed: K. DeMarrais & S. D. Lapan), pp. 235-248. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Likert, R. (1932). A Technique for The Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 5-55.
- Linebarger, D. L. (2001). Beginning Literacy with Language: Young Children learning at Home and School. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 188-192.
- Liubinienė, V. (2009). Developing Listening Skills in CLI. *Kalbu Studijos*, (15), 89-93.
- Livingston, J. A. (2003). *Metacognition: An Overview*. <http://eric.ed.gov/?id=ED474273>, (Erişim Tarihi: 25.09.2021).
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Macaro, E. (2001). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. London: Continuum.
- MacCallum, R. C. & Widaman, K. F. (1999). Sample Size in Factor Analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
- MacIntyre, P. D. (1994). Toward a Social Psychological Model of Strategy Use. *Foreign Language Annals*, 27(2), 185-195.
- Maftoon, P. & Fakhri Alamdari, E. (2020). Exploring the Effect of Metacognitive Strategy Instruction on Metacognitive Awareness and Listening Performance Through A Process-Based Approach. *International Journal of Listening*, 34(1), 1-20.
- Masgoret, A. M. & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(S1), 167-210.
- Maxwell, J. A. (1998). Designing a Qualitative Study. İçinde; *Handbook of Applied Social Research* (Ed: L. Bickman & D. J. Rog), pp. 69-101. London: Sage Publications, Inc.
- McMillan, J. H. & Schumacher S. (2001). *Research in Education*. United States: Priscilla McGeehon.

- MEB. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu İngilizce 6 Ders Kitabı* (Birinci Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mehdiyev, E., Usta, G. ve Uğurlu, C. T. (2016). İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57).
- Mendelsohn, D. J. (1998). Teaching Listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 81-101.
- Mertler, C. A. (2001). Designing Scoring Rubrics for Your Classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 1-10.
- Mianmahaleh, S. A. & Rahimy, R. (2015). An Investigation of The Listening Comprehension Strategies Used by Iranian EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(1), 255-260.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.
- Morley, J. (1999). Current Perspectives on Improving Aural Comprehension. *ESL Magazine*, 2(1), 16-19.
- Moyer, A. (2014). Exceptional Outcomes in L2 Phonology: The Critical Factors of Learner Engagement and Self-Regulation. *Applied Linguistics*, 35(4), 418-440.
- Mulhall, A. (2003). In the Field: Notes on Observation in Qualitative Research. *Journal of Advanced Nursing*, 41(3), 306-313.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an Oral Communication Strategy Inventory. *The Modern Language Journal*, 90(2), 151-168.
- Navarroza, A. H. (2013). *Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 reading*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). De La Salle University, Manila.
- Neuenhaus, N., Artelt, C., Lingel, K. & Schneider, W. (2011). Fifth Graders Metacognitive Knowledge: General or Domain-Specific? *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 163-178.
- Ngo, N. T. H. (2015). Some Insights into Listening Strategies of Learners of English as A Foreign Language in Vietnam. *Language, Culture and Curriculum*, 28(3), 311-326.
- Ngo, N. (2019). Understanding the Impact of Listening Strategy Instruction on Listening Strategy Use from A Socio-Cultural Perspective. *System*, 81, 63-77.
- Nguyen, H. H. (2018). Fostering Positive Listening Habits among EFL Learners Through The Application of Listening Strategy and Sub-Skill Instructions. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 268-279. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0902.07>.
- Nisbet, D. L., Tindall, E. R. & Arroyo, A. A. (2005). Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students. *Foreign Language Annals*, 38(1), 100-107.
- Nitta, T. (2006). *Affective, Cognitive and Social Factors Affecting Japanese Learners of English in Cape Town*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of the Western Cape, Cape Town.
- Nix, J. M. L. (2016). Measuring Latent Listening Strategies: Development and Validation of The EFL Listening Strategy Inventory. *System*, 57, 79-97.

- Noels, K.A., Pelletier, L., Clément, R. & Vallerand, R. (2000). Why are You Learning A Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50, 57–85.
- Noels, K. A., Clement, R. & Pelletier, L. (2001). Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57, 424–40.
- Nogueroles López, M. (2017). Listening Strategies Instruction: Effects on Hong Kong Students' General Strategic Behaviour. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(6), 1-15.
- Noroozi, S., Sim, T. S., Nimehchisalem, V. & Zareian, G. (2014). Developing an Instrument for Iranian EFL Learners' Listening Comprehension Problems and Listening Strategies. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(3), 63-69.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Nunan, D. (1996). Learner Strategy Training in The Classroom: An Action Research Study. *TESOL Journal*, 6(1), 35-41.
- Nunan, D. (1998). *Approaches to Teaching Listening in the Language Classroom*. http://www.kotesol.org/publications/proceedings/1997/nunan_david.pdf, (Erişim Tarihi: 05.02.2020).
- O'Malley, J. M. (1987). The Effects of Training in the Use of Learning Strategies on Learning English as a Second Language. İçinde; *Learner strategies in language learning* (Ed: A. Wenden & J. Rubin), pp. 133-144. New Jersey: Prentice Hall.
- O'Malley, J. M., Chamot, A.U. & Küpper, L. (1989). Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 10, 418-437.
- O'Malley, M. J. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, M. & Chamot, A. U. (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Harlow, England: Longman.
- Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: A Brief Review of The Past Thirty Years. *Dialogue*, 3, 53-66.
- Osman, N. & Kassim, H. (2015). Exploring Strategic Thinking Skills in Process Oriented Task in ESL Classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 937-944.
- Oxford, R. L. & Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *The Modern Language Journal*, (3), 291-299.
- Oxford, R. L. (1989). Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training. *System*, 17, 235–247.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. L. & Ehrman, M. E. (1995). Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Program in the United States. *System*, 23, 359-386.
- Oxford, R. L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Oxford, R. L. (2011). Strategies for Learning a Second or Foreign Language. *Language Teaching*, 44(2), 167-180.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies, Self-regulation in Context* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2009). *Dinleme Eğitimi*. (Birinci Baskı). Ankara: Öncü Kitap.

- Özdoğan, A. ve Berkant, H. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* ("Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim" konulu özel sayı), 49(1), 13-43. DOI: 10.37669/milliegitim.788118.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztekin, E. ve Erçetin, G. (2022). Metacognitive Awareness of Listening Strategies in Second and Third Language: The Role of Language Proficiency Across and Within Languages. *International Journal of Listening*, 36(3), 235-253.
- Papi, M. & Teimouri, Y. (2014). Language Learner Motivational Types: A Cluster Analysis Study. *Language Learning*, 64(3), 493-525.
- Peterson, P. W. (2001). Skills and Strategies for Proficient Listening. İçinde; *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (Ed: M. Celce Murcia), pp. 69-85. Boston: Heinle & Heinle.
- Pinnell, G. S. & Jagger, A. M. (2003). Oral Language: Speaking and Listening in Elementary Classroom. İçinde; *Handbook of Research on the English Language Arts*. (Ed: J. Flood, D. Lapp, J., R., Squire & J. Jeensen), pp. 881-913. Mahwah, NJ: Erlbau.
- 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.
- Pishghadam, R. (2009). The Relationship between The Use of Learning Strategies with Gender for Learning English and The Preferred Learning Strategies for Learning English by Iranian Students. *Journal of the Literature and Humanities Faculty of Tabriz University*, 208, 24-50.
- Purpura, J. (1997). An analysis of the Relationships between Test Takers' Cognitive and Metacognitive Strategy Use and Second Language Test Performance. *Language Learning*, 47, 289-325.
- Purpura, J. (1998). Investigating the Effects of Strategy Use and Second Language Test Performance with High and Low-Ability Test-Takers: A Structural Equation Modeling Approach. *Language Testing*, 15, 333-3379.
- Rahimi, M. & Katal, M. (2012). Metacognitive Strategies Awareness and Success in Learning English as a Foreign Language: An Overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 73-81.
- 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.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford University Press. London.
- Rasouli, M., Mollakhan, K. & Karbalaei, A. (2013). The Effect of Metacognitive Listening Strategy Training on Listening Comprehension in Iranian EFL Context. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(1), 115-128.
- Richards, J. C. (1983). Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240.
- Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking from Theory to Practice*. USA: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2005). *Developing Tactics for Listening* (2nd ed.). UK: Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2010). *Basic Tactics for Listening* (3rd ed.). UK: Oxford University Press.

- Rixon, S. (1986). *Developing Listening Skills (Essential Language Teaching Series) (ELT ELTS)*. London: Macmillan Education.
- Rossi-Le, L. (1989). *Perceptual Learning Style Preferences and Their Relationship to Language Learning Strategies in Adult Students of English as a Second Language*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Drake University Graduate School of Education, Iowa.
- Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. London: Penguin Books.
- Rost, M. (2001). Listening. İçinde; *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (Ed: R. Carter & D. Nunan), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening* (2nd ed.). United Kingdom: Pearson.
- Rost, M. & Ross, S. (1991). Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability. *Language Learning*, 41(2), 235-268.
- Roussel, S., Gruson, B. & Galan, J. P. (2019). What Types of Training Improve Learners' Performances in Second Language Listening Comprehension? *International Journal of Listening*, 33(1), 39–52. <https://doi.org/10.1080/10904018.2017.1331133>.
- Rubin, J. (1975). What the “Good Language Learner” can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9, 41–51.
- Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, (2), 117-131.
- Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. İçinde; *Learner Strategies and Language Learning* (Ed: A. Wenden & J. Rubin), pp.15-29. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rubin, J. (1994). A Review of Second Language Listening Comprehension Research. *The Modern Language Journal*, 78(2), 199-221. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02034>.
- Ruddell, R. B. & Boyle, O. F. (1989). A Study of Cognitive Mapping as a Means to Improve Summarization and Comprehension of Expository Text. *Literacy Research and Instruction*, 29(1), 12-22.
- Rugg, G. & Petre, M. (2006). *Gentle Guide to Research Methods*. Buckingham, GBR: Open University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. *Handbook of Self-Determination Research*, 2, 3-33.
- Salarifar, M. H. & Pakdaman, S. (2010). The Role of Metacognitive State Components on Academic Performance. *Journal of Applied Psychology*, 3(4), 102-112.
- Saldana, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Santos, D. & Graham, S. (2018). What Teachers Say about Listening and Its Pedagogy: A Comparison between Two Countries. İçinde; *International Perspectives on Teaching the Four Skills in ELT* (Ed: A. Burns & J. Siegel), pp. 21-36. Switzerland: Palgrave Macmillan.

- Satori, M. (2022). Effects of Field Independence, Metacognitive Knowledge, and Vocabulary Knowledge on Second Language Listening Comprehension. *International Journal of Listening*, 36(3), 254-267.
- 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*, 8(2), 23-74.
- Schmidt, R.W. (1990). Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schwartz, A. M. (1998). *Listening in a Foreign Language*. Washington DC: Center for Applied Linguistics U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.
- Serri, F., Boroujeni, A. J. & Hesabi, A. (2012). Cognitive, Metacognitive, and Social/Affective Strategies in Listening Comprehension and Their Relationships with Individual Differences. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 843-849.
- Shastri, P. D. (2010). *Communicative Approach to the Teaching of English as a Second Language*. Mumbai, Hindistan: Global Media.
- Siegel, J. P. (2014). *Problematising L2 Listening Pedagogy: The Potential of Process-based Listening Strategy Instruction in the L2 Classroom*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Aston University, Birmingham.
- Singh, K. (2007). *Quantitatives Social Research Methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic Evidence for The Language-Making Capacity. İçinde; *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* (Ed: D. I. Slobin), pp. 1157-1243. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the Limitations of Global Fit Assessment in Structural Equation Modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sutudena, E. & Taghipur, F. (2010). The Relationship between Motivation, Metacognitive Knowledge of Learning Strategies and Listening Comprehension of Iranian Learners of English. *Language Research Journal of Alzahra University*, 1(2), 25-52.
- Syaifullah, S. (2019). The Analysis of Students' Ability on Listening Comprehension of TOEFL Test at Sixth Semester Students of English Education Department Lancang Kuning University Pekanbaru. *PROCEEDING IAIN Batusangkar*, 12-13 Eylül, 2018, Batusangkar, pp. 313-322.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Bottom-up and Top-down Processing in Developing Listening Skill. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 127-135.
- Tajedin, Z. (2001). *Language Learning Strategies: A Strategy-based Approach to L2 Learning, Strategic Competence, and Test Validation*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Allameh Tabatabaee University, Tehran.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS Veri Analizi* (Dördüncü Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research*. London: Sage.
- Teng, F. & Huang, J. (2019). Predictive Effects of Writing Strategies for Self-Regulated Learning on Secondary School Learners' EFL Writing Proficiency. *Tesol Quarterly*, 53(1), 232-247.
- Teng, H. (1997). *An Investigation of EFL Listening Strategies by Taiwanese College Students*. Annual Convention and Exposition of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, 17-21 Mart 1998, Seattle, ABD.
- Teng, H. C. (1998). A Study of EFL Listening Comprehension Strategies. İçinde; *Annual Convention and Exposition of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 17-21 Mart 1998, Seattle, ABD, pp. 1-19.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications*. Washington, DC: APA.
- Tony L., Hsuan-Y. & Ting, K. (2013). English Language Learners' Perceptions of Motivational Changes. *English Language Teaching*, 6(8), 10-20.
- Tümen Akyıldız, S. (2020). Pandemi Döneminde Yapılan Uzaktan Eğitim Çalışmalarıyla ilgili İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri (Bir Odak Grup Tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 679-696. Doi: 10.29000/rumelide.835811
- Tzelgov, J. (1997). Automatic but Conscious: That is How We Act Most of the Time. İçinde; *The Automaticity of Everyday Life: Advances in Social Cognition* (Ed: R. S. Wyer Jr.), pp. 217-229. New York: Psychology Press.
- Uğur, M. & Türkel, A. (2021). The Effect of Listening Strategies on Perception of Self-Efficacy and Listening Achievement. *Journal of Language Education and Research*, 7(2), 227-257.
- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. New York: Longman.
- Urbina, S. (2004). *Essentials of Psychological Testing*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Vafae, P. & Suzuki, Y. (2020). The Relative Significance of Syntactic Knowledge and Vocabulary Knowledge in Second Language Listening Ability. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(2), 383–410. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000676>.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. İçinde; *Advances in Experimental Social Psychology* (Ed: M. P. Zanna), pp. 271–360. San Diego, CA: Academic Press.
- Van Duzer, C. H. (1997). *Improving ESL learners' listening skills: At the workplace and beyond*. National Clearinghouse for ESL Literacy Education. Washington: Andrew W. Mellon Foundation.
- Vandergrift, L. (1996). The Listening Comprehension Strategies of Core French High School Students. *Canadian Modern Language Review*, 52, 200-223.
- Vandergrift, L. (1997). The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1997.tb02362>.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168-176. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/53.3.168>.
- Vandergrift, L. (2003a). Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of The Skilledsecond Language Listener. *Language Learning*, 53, 463–496.
- Vandergrift, L. (2003b). From Prediction through Reflection: Guiding Students through The Process of L2 Listening. *The Canadian Modern Language Review*, 59(3), 425–440. <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.3.425>.

- Vandergrift, L. (2005). Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70–89. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amh039>.
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. & Tafaghodtari, M. H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373>.
- Vandergrift, L. & Goh, C. C. M. (2009). Teaching and Testing Listening Comprehension. İçinde; *The Handbook of Language Teaching* (Ed: M. H. Long & C. J. Doughty), pp. 395–411. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Vandergrift, L. & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 Learners How to Listen Does Make A Difference: An Empirical Study. *Language Learning*, 60(2), 470–497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559>.
- Vandergrift, L. & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening Metacognition in Action*. New York: Routledge.
- Vandergrift, L. & Baker, S. (2015). Learner Variables in Second Language Listening Comprehension: An Exploratory Path Analysis. *Language Learning*, 65(2), 390–416. <https://doi.org/10.1111/lang.12105>.
- VanPatten, B. (1993). Grammar Teaching for the Acquisition-Rich Classroom. *Foreign Language Annals*, 26(4), 435–450.
- Victori, M. & Lockhart, W. (1995). Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning. *System*, 23, 223–234.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of Curriculum Passion and Professionalizm*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wallace, M. P. (2020). Individual Differences in Second Language Listening: Examining The Role of Knowledge, Metacognitive Awareness, Memory, and Attention. *Language Learning*, 72(1), 5–44. <https://doi.org/10.1111/lang.12424>.
- Wang, L. & Renandya, W. A. (2012). Effective Approaches to Teaching Listening: Chinese EFL Teachers' Perspectives. *The Journal of Asia TEFL*, 9, 79–111.
- Wang, Y. & Treffers-Daller, J. (2017). Explaining Listening Comprehension among L2 Learners of English: The Contribution of General Language Proficiency, Vocabulary Knowledge and Metacognitive Awareness. *System*, 65, 139–150.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). *The Teaching of Learning Strategies in Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan Company.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515–537.
- Winne, P. H. (2011). A Cognitive and Metacognitive Analysis of Self-regulated Learning. İçinde; *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance* (Ed: B. J. Zimmerman & D. H. Schunk), pp. 15–32. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wolvin, A. D. (2010). Listening Engagement: Intersecting Theoretical Perspectives. İçinde; *Listening and Human Communication in the 21st Century* (Ed: A. D. Wolvin), pp. 7–30. West Sussex, UK: Blackwell.
- Xiao, C. & Sidhu, G. K. (2018). Listening Comprehension Strategies Employed by EFL Tertiary Students in China: A Case Study. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, Special Edition*, 1270–1276.
- Xu, X. (2011). The Relationship between Language Learning Motivation and The Choice of Language Learning Strategies among Chinese Graduates. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 203–212.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* (İkinci Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

- Yang, N. (2009). A Study of Metacognitive Strategies Employed by English Listeners. *International Education Studies*, 2(4), 134-139.
- Yapıcı, G. E. ve Erdoğan, B. (2004). Language Learning Strategies of EFL Learners. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2).
- Yavuz, F. (2011). İngilizceyi Yabancı Dil olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Becerilerinde Kullandıkları Strateji ve Taktikler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(25), 288-299.
- Yazıcı, E. ve Özden, M. (2017). Öğrencilerin Dinleme Süreçlerinde Kullandıkları Dinleme Stratejilerinin Belirlenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 308-327.
- Yesilyurt, E. (2013). An Analysis of Teacher Candidates' Usage Level of Metacognitive Learning Strategies: Sample of a University in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 86(6), 218-225.
- Yıldız, N. ve Kılınç, A. (2015). Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ÖS-II*, 17-34.
- Young, M. Y. C. (1997). A Serial Ordering of Listening Comprehension Strategies Used by Advanced ESL Learners in Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, 7, 35-53.
- YÖK. (2019). *Geleceğin Meslekleri Çalışmaları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Zanjani, B. A. & Izadpanah, S. (2016). The Impact of Listening Strategies on Improving Learners' Listening Skill in Iran. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(6), 1089-1096.
- Zare, H. & Sarmadi, M. R. (2004). The Difference between Weak and Strong Payame Nour University Students in Their Metacognitive Knowledge and Metacognitive Strategies Awareness. *Nour Review*, 3(2).
- Zarrabi, F. (2017). How Explicit Listening Strategy Instruction Affects Listening Comprehension of Different Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(4), 655-662.
- Zhang, D. & Goh, C. C. M. (2006). Strategy Knowledge and Perceived Strategy Use: Singaporean Students' Awareness of Listening and Speaking Strategies. *Language Awareness*, 15, 199-219.
- Zhang, W. S. (2007). Teach More Strategies in EFL College Listening Classroom. *US-China Education Review*, 4(3), 71-76.
- Zhang, Y. (2012). The Impact of Listening Strategy on Listening Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 625-629.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated Learning and Academic Achievement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zipprich, M. A. (1995). Teaching Web Making as a Guided Planning Tool to Improve Student Narrative Writing. *Remedial and Special Education*, 16(1), 3-15. <http://dx.doi.org/10.1177/074193259501600102>.

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Güven/Motivasyon Baloncuğu Örnekleri	255
Ek 2: Araştırma İzni	256
Ek 3: Etkinlik Planları	257
Ek 4: Dinleme Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	317
Ek 5: İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeği	319
Ek 6: İngilizce Dinleme Testi (Kalıcılık Testi)	321



EKLER

Ek 1: Güven/Motivasyon Baloncuğu Örnekleri

Güven/Motivasyon Baloncuğu (EK-9)

Kendine Güven/Motivasyon Balonları
Adı Soyadı: Fatma Betül Çar

Her haftanın sonunda İngilizce dinleme etkinliklerine yönelik gelişiminizi değerlendiriniz. Dinleme gelişiminizde iyi bir ilerleme kaydettiğinizi düşünüyor musunuz? Dinleme gelişiminizin ne seviyede olduğunu gösteren bir baloncuk çiziniz. Kendinize çok güvendiğinizi göstermek için en büyük madeni paranızla; biraz güvendiğinizi göstermek için orta boy bir madeni paranızla veya kendinizden hiç emin olmadığınızı göstermek için en küçük madeni paranızı kullanarak bir baloncuk çizebilirsiniz. Baloncukun içine o günkü tarihi yazmayı unutmayınız.

İngilizce Dinlemeyi Öğrenmede Güven/Motivasyon Baloncuklarım

ay için tüm güven balonlarınıza bakınız ve İngilizce dinlemeye yönelik güven/motivasyon hakkındaki düşüncelerinizi yazınız:

İngilizce dinleme isteğim vardı ama biraz daha arttı. Motivasyonum güzeldi şimdi de güzel. Motivasyonum gelişti. Ve daha da güzel oldu.

Kendine Güven/Motivasyon Balonları
Adı Soyadı: İsmail Çar

Her haftanın sonunda İngilizce dinleme etkinliklerine yönelik gelişiminizi değerlendiriniz. Dinleme gelişiminizde iyi bir ilerleme kaydettiğinizi düşünüyor musunuz? Dinleme gelişiminizin ne seviyede olduğunu gösteren bir baloncuk çiziniz. Kendinize çok güvendiğinizi göstermek için en büyük madeni paranızla; biraz güvendiğinizi göstermek için orta boy bir madeni paranızla veya kendinizden hiç emin olmadığınızı göstermek için en küçük madeni paranızı kullanarak bir baloncuk çizebilirsiniz. Baloncukun içine o günkü tarihi yazmayı unutmayınız.

İngilizce Dinlemeyi Öğrenmede Güven/Motivasyon Baloncuklarım

ay için tüm güven balonlarınıza bakınız ve İngilizce dinlemeye yönelik güven/motivasyon hakkındaki düşüncelerinizi yazınız:

Ben İngilizceyi seviyorum ama şimdi daha çok seviyorum yani herşey bir tık arttı mesela özgüven, his, istek, sevmek Motivasyonum arttı.

Ek 2: Araştırma İzni

AKÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 28.12.2021-68882



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-49809702-605.01-39901854
Konu : Nilda HOCAOĞLU'nun Araştırma İzni

27.12.2021

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Valilik Makamı'nın 27/12/2021 tarihli ve 39820544 sayılı Oluru.
b) 17/12/2021 tarihli ve E.66951 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim ve Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Nilda HOCAOĞLU'nun "Dinlenme Stratejileri Öğretiminin 6.Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2021-2022 Öğretim Yılı içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere araştırma çalışması yapabilmesine dair ilgi (b) talebinde bulunulmuştur.

Müdürlüğümüz AR-GE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı ile yayımlanan 2020/2 No'lu Genelge doğrultusunda incelemiş olup ilgi (a) "Valilik Oluru" ve onaylanmış veri toplama aracı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Millî Eğitim Müdürü

Not: Çalışmalar tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi zorunludur.

EKLER:

- Makam Onayı.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge Kataman İy
Merkezi:AFYONKARAHİSAR
Telefon No : (0 272) 214 24 28
E-Posta: afyonstrateji@gmail.com
Kop Adresi : mebi@n01.kop.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>
Bilgi için: TOLGA YEŞİLÇAYIR
Uyruan : Memur
İnternet Adresi: <http://afyonsege.meb.gov.tr/>
Faks: (0 272) 2137605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 3602-d18a-353b-b30b-389f kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5381&eD=BSV518MUYB&eS=68882> adresinden yapılabilir.

Ek 3: Etkinlik Planları

Birinci Hafta

DİNLEME STRATEJİLERİNİN ÖNEMİ

Ders: İngilizce

Sınıf: 6

Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: Beyin fırtınası tekniği, Büyük grup tartışma tekniği, soru-cevap yöntemi

Yaklaşık Ders Süresi: 40'

BİRİNCİ DERS

	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
<u>Dikkat çekme/Isınma (Warm-up)</u> Tahmini Süre: 10 dakika	1. Dinleme becerisinin önemini fark eder.	1. Öğretmen, öğrencilere ilk önce Ryan isimli bir çocuk hakkında kısa bir video izleyeceklerini söyler ve tahtaya aşağıdaki soruları yazar: “Is Ryan listening to the teacher? What is he doing? Does he affect his friends? Is his mother listening to Ryan? Is his father listening to Ryan? Are his friends listening to Ryan? How does he feel? Sad/happy/worried?” Soruları yüksek bir sesle okur ve öğrencilerden videoyu izlerken bu sorulara cevap bulmalarını ister. Öğretmen, öğrencilerin dikkatini dinleme becerisine çekmek amacıyla “Why is listening important” adlı videoyu izlettirir. (3 dk 34 sn) https://www.youtube.com/watch?v=6vTsyJZbkug Öğretmen, Ryan’ın öğretmenini dinlemek yerine neler yaptığını ve arkadaşlarını nasıl olumsuz bir şekilde etkilediğini söyler ve cevapları tahtaya yazar. Öğrencilerin düşüncelerini alır.	 1. Öğrenciler, dinlemenin önemine dikkat çeken videoyu dikkatli bir şekilde izlerler. Dinlerken veya dinleme sonrasında soruların cevaplarını not alırlar. Sorular üzerinden video hakkında görüş alış veriş yapılır.	Bilgisayar, projeksiyon, Bluetooth Hoparlör, yazı tahtası, tahta kalemi

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

DİNLEME STRATEJİLERİNİN ÖNEMİ

Ders: İngilizce

Sınıf: 6

Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: Tartışma (konuşma halkası)

	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
	1. Dinleme becerisinin önemi hakkında fikir yürütür.	1. Öğretmen, Ryan'ın hikayesinde kendilerini Ryan'ın yerine koymalarını ister. Sınıfa dinlemeyle ilgili sembolik olarak bir radyo getirir ve halkadaki konuşmacılardan birine verir. Bu nesne kimdeyse o konuşur ve diğer öğrenciler dinler. Öğretmen, nesneyi verdiği öğrenciye siz olsaydınız ne hissederdiniz diye sorar? Sonunda, öğretmen de görüşlerini açıklar ve çalışmayı özetler. Öğretmen, dinleme becerisinin önemine dikkat çeker ve dinlemenin aslında günlük yaşamda ne kadar önemli olduğuna vurgu yapar.	1. Öğrenciler, halka olacak şekilde sandalyelere otururlar.  Sembolik nesne hangi öğrencideyse empati kurarak konuşması beklenir. Öğrenciler, Ryan'ın yerine kendilerini koyarak onun yerinde olsalar neler hissedeceklerini belirtirler.	Yazı tahtası, tahta kalem, radyo Öğretmen Gözlem Formu (EK-1)
Değerlendirme: Eş gözlemci öğretmen, tartışma boyunca verilen cevaplardan ve gözlemlerinden öğrencilerin bu kazanıma ulaşmış olup olmadığını gözlem formunu doldurarak rapor eder.				

Giriş (Introduction)

Tahmini Süre: 15 dakika

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

DİNLEME STRATEJİLERİNİN ÖNEMİ Ders: İngilizce Sınıf: 6 Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: Büyük grup tartışma tekniği, Sunuş yolu, Beyin fırtınası tekniği Dinleme Stratejisi: Sosyo-duyuşsal strateji (cevapları başkaları ile kontrol etmek)				
Sunum (Presentation) Tahmini Süre: 15 dakika	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
	1.Dinleme becerisinin önemini kavrar.	1. Öğretmen, dinleme becerisini geliştirmek için neler yapılması gerektiğini öğrencilere sorar. Cevapları tahtaya yazar.	1. Öğretmenin sorusuna cevap verirler.	Bilgisayar, Projeksiyon, Dinleme Becerisinin Önemi PPT slaytları (EK-3)
	2. Dinleme stratejilerini fark eder.	2.Öğretmen, yapılması gerekenlerin aslında birer strateji olduğunu söyler ve öğrencilerin dikkatini dinleme stratejilerine çeker.	2. Öğrenciler, öğretmeni dikkatli bir şekilde dinlerler.	
	3. Dinleme stratejilerini tanır.	3.Dinleme becerisinin yabancı dildeki önemini ve dinleme stratejilerinin neler olduğunu ayrıntıya girmeden Powerpoint slaytları ile sunar.	3.Öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri edinmeleri beklenmektedir.	Strateji Kontrol Listesi (EK-4)
Değerlendirme: Öğretmen, içinde farklı stratejilerin olduğu bir tabloyu öğrencilere verir ve içlerinden sadece dinleme stratejilerine tik koymalarını ister. Sonrasında, öğrenciler yanlarındaki arkadaşlarıyla cevapları kontrol ederler. Uzlaşamadıkları bir soru olursa öğretmene sorarlar.				

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

DİNLEME STRATEJİLERİNİN ÖNEMİ

Ders: İngilizce

Sınıf: 6

Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: Gösterip yaptırma yöntemi, soru-cevap yöntemi

Dinleme Stratejisi: Amaç belirleme, Yeniden düzenleme (not alma)

Yaklaşık Ders Süresi: 40'

İKİNCİ DERS

	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
Uygulama (Practice) Tahmini Süre: 20 dakika	1. Dinleme stratejilerinin önemini kavrar.	1. Öğretmen, öğrencilerine kendisini dikkatli bir şekilde izlemeleri gerektiğini söyler. Herhangi bir dinleme stratejisi kullanmadan bir metni dinler ve sonrasında verilen sorulara cevap vermeye çalışır. Öğretmen metni dinlemeden önce soruları okumaz, herhangi bir hazırlık yapmaz ve soruları cevaplayamadığını öğrencilere davranışlarıyla belli eder ve açıkça söyler. Öğrencilere aşağıdaki soruları sorar: - Sizce ben neyi yanlış yaptım? - Dinlemeye başlamadan önce ne yapmalıydım? - Dinleme esnasında neler yapmam gerekirdi? Öğretmen, öğrencilerden cevapları aldıktan sonra durumu özetler: Sorulara cevap veremediğini çünkü	1. Öğrenciler, öğretmeni dikkatli bir şekilde izlerler ve sonrasında öğretmenin sorduğu sorulara cevap verirler.	Bluetooth Hoparlör, Bilgisayar Öğretmenin dinlediği metin: Travel Programme Interview (1dk 41 sn) https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/activities-for-learners/a21057-travel-programme Metinle ilgili sorular: -Which is the coldest place Laura has ever travelled to? -What happened to Laura in this trip? -What was Laura's worst trip? What happened there? -What is her favourite trip? What did she do there? -Where is she going next?

	2. Dinleme amacını belirler. 3. Dinlerken not alır.	dinlemeden önce dinleme amacını belirlemediğini ve neye yanıt arayacağını bilmediğini söyler. Ayrıca, dinlerken not almadığını ve dinleme sonrasında dinlediklerini unuttuğunu belirtir. 2. Öğretmen, aynı metni, önce amacını belirleyip (dinleme öncesi amaç belirleme) ve dinleme esnasında bir dinleme stratejisi kullanarak (dinlerken not alma) yeniden dinler ve önemli kelimeleri not eder. Sonrasında, sorulara sesli olarak kolayca cevap verir. Öğrencilerin dinlerken not alma stratejisinin kullanımının faydalarını anlamalarına yardımcı olur. Bundan sonra, öğrencilere başka bir metin dinlettilerilerek ilk önce dinleme amacını belirlemeleri ve dinlerken not almaları istenir. Sonrasında sorulara cevap vermeleri beklenir.	2.Öğrencilerden, dinleme stratejilerinin kullanımının faydalarını anlamaları beklenir. 3. Öğrenciler, başka bir metni dinlemeden önce amaçlarını belirler ve soruları okurlar. Sonrasında metni dinler ve dinlerken not alırlar. Cevapları kontrol amaçlı ise dinleme metni yeniden dinlettirilir. Cevaplar kontrol ettirilir.	Öğrencinin dinlediği metin: Meeting Other Students https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/listening/beginner-a1/meeting-other-students Metinle ilgili dinleme öncesi, esnası ve sonrasındaki alıştırmalar: https://learnenglish.britishcouncil.org/sites/podcasts/files/LearnEnglish-Listening-A1-Meeting-other-students.pdf Öğrenci Dinleme Günlüğü
Değerlendirme: Öğrenciler, derste öğrendikleri stratejiler ve deneyimler hakkında dinleme günlüğü tutarlar.				

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

DİNLEME STRATEJİLERİNİN ÖNEMİ Ders: İngilizce Sınıf: 6 Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: İş birlikli öğrenme (grup çalışması), öğrenme galerisi (gallery walk)				
	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
Ürün (Product) Tahmini Süre: 15 dakika	1. Dinleme stratejilerinin önemini ve faydalarını özetler.	1. Öğrencilere elde ettikleri bilgiyi anlamlı bir şekilde organize etmelerini ve diğer kişilere açıklamalarını sağlamak amacıyla “öğrenme galerisi” tekniği kullanılır. Heterojen gruplar oluşturulur. Gruplar 3-4 kişiden oluşur. Öğrenme galerisi sayesinde strateji kullanımının önemi ve faydaları pekiştirilir. Öğretmen, aynı zamanda alternatif bir değerlendirme yapmış olur.	1. Öğrenciler, dinleme stratejilerinin önemi ve faydaları hakkında bildiklerini bir kartona yazarlar. Kartunun %30’luk kısmını boş bırakırlar. Bu kartonlar duvarlara asılır. Öğrenciler duvarlara asılan kartonları aynı bir galeriyi gezermiş gibi dolaşp incelerler. Grup sözcüleri, hazırladıkları kartondaki bilgileri sunar. Kartonlardaki eksiklikleri tartışır ve üzerine farklı renkteki kalemlemlerle ekleme ya da çıkarma yaparlar.	Kâğıt, Renkli kartonlar, renkli kalemlemler
Değerlendirme Tahmini Süre: 5 dakika	1. Dinleme stratejileri hakkında öz değerlendirme yapar.	1. Öğretmen, öğrencilerden bu derste işlenen stratejilerle ilgili öz değerlendirme yapmalarını ister.	1. Öğrenciler, bu değerlendirme için yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldururlar.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-5)
Sonraki derse hazırlık: Öğretmen bir sonraki derste “Breakfast” konusu ile ilgili öğrencilerin bir araştırma yapıp anahtar kelimeleri belirlemelerini ister.				

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Öğretmen Gözlem Formu (EK-1)

Öğretmenin Adı Soyadı:

Tarih:

Sözlü Davranışlar	Sözlü Olmayan Davranışlar
Örneğin; öğretmenin tekrar etmesini istemek, arkadaşlarına ana dilde soru sormak, ikili grup çalışmasını tamamlamak, konuşmak için gönüllü olmak, el kaldırmak, dinleme öncesi sorulara cevap verememek, vb.	Örneğin; baş sallamak, yüksek sesle gülmek, gülümsemek, duruşunu ayarlamak, not almak, öğretmenle göz teması kurmak, ppt sunumlarını dikkatli bir şekilde izlemek, şaşkınlık içinde bakmak, kafası karışmış bir şekilde başını sallamak, başını sıraya koymak, saçıyla oynamak, defteri karalamak, gözlerini kapatmak, uyuyormuş gibi yapmak, vb.
Olumlu Davranışlar	Olumsuz Davranışlar
Diğer gözlemler/Notlar: Öğrencilerin gelişim düzeylerini (dinleme becerisini gösterme eğilimini 1 (en düşük)'den 5 (en yüksek)'e kadar puanlayınız)	

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Gözlem Kontrol Listesi

Öğretmenin Adı Soyadı:

Tarih:

5: Sınıfın Tamamı 4: Sınıfın Yarısından Fazlası 3: Sınıfın Yarısı 2: Sınıfın Yarısından Azı 1: Sınıfın Hiçbiri

Davranışlar	5	4	3	2	1
İkili çalışmaya istekli olma					
Cevap vermeye gönüllü olma					
Yorumlarını paylaşma					
Anladığını gösterir cevaplar verme					
Arkadaşlarıyla kontrol etme					
Sözlü tahminlerde bulunma					
Hedef kelimeleri kullanma					
Ana dilde konuşma					
Tahminlerini kontrol etmeye istekli olma					
Dinleme Etkinliğini Yönetme Planını doldurmaya istekli olma					
El kaldırma					
Baş sallama					
Göz teması kurma					
Not alma					
Kalemi eline alma					
Uyuma					
Başka işlerle uğraşma					
Kaşlarını çatma					
Yönergeleri takip etme					
Duruşunu düzeltme					
Sözlük kullanma					
Notlarından yararlanarak alıştırma tamamlama					
Çıkarımda bulunduğunu gösteren ifadeler kullanma					
Metni yeniden dinlemeye istekli olma					
Dinleme öncesinde verilen soruları okuma					

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

STRATEJİ KONTROL LİSTESİ (EK-2)

Adı Soyadı:

Dinleme stratejilerini belirleyip yanına tik koyunuz.

Düzgün bir şekilde yazmak için detaylı bir plan yapmak	
Dinleme öncesinde amaç belirlemek	
Yazdığı metni arkadaşına okutmak	
Dinlerken not almak	
Dinleme sonrasında özet yapmak	
Önemli kelimeler için dinlemek	
Konuşmadan önce kelimelerin İngilizcesini öğrenmek	
Okumadan önce bilmediğim kelimeleri taramak	
Okurken anahtar kelimelerin altını çizmek	
Dinlerken bilmediğim kelimeler için sözlüğe bakmak	
Dinleme esnasında arkadaşına bilmediğin kelimenin anlamını sormak	
Dinleyeceğim konu ile ilgili tahminlerde bulunmak	
Dinlediklerimi zihnimde canlandırmak	
Dinlerken kelimeleri tek tek Türkçeye çevirmek	

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Öğrenci Görüşme Formu (EK-3)

1. Dinlemeye başlamadan önce hangi hazırlıkları yaptınız?
2. Dinlemeye başlamadan önce amaç belirlediniz mi? 3. Dinlerken not aldınız mı?
Sonda 1. Bunlardan hangisi size en çok yarar sağladı? Neden?
Sonda 2. Bunlardan hangisi size en az yarar sağladı? Neden?
4. Dinlemeye başlamadan önce yaptığınız hazırlıklar, dinleme performansınızı nasıl etkiledi?
5. Dinleme metnini yeniden dinlemenin size ne gibi faydaları oldu?

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

İkinci Hafta

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 1 (Dinleme Öncesinde Kullanılan Stratejiler)

Ders: İngilizce

Sınıf: 6

Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: Beyin fırtınası tekniği, semantik/kavramsal ağ tekniği

Yaklaşık Ders Süresi: 40'

Dinleme Stratejisi: Anahtar kelimeleri belirleme

BİRİNCİ DERS

	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
<u>Giriş</u> Tahmini Süre: 10 dakika	1.Dinlenecek metnin konusu ile ilgili araştırma yaparak anahtar kelimeleri belirler.	1. Öğretmen, öğrencilerin dinleme öncesinde kullanabilecekleri stratejileri fark etmelerini sağlar. Bu bölümde ısınma etkinlikleri yapılır. Bir önceki derste öğrencilerden “Breakfast” ile ilgili anahtar kelimeleri belirlemeleri istenmişti. Her öğrencinin bir anahtar kelime söylemesi istenir ve bunlar tahtaya yazılır. Dinlenecek metnin konusu ile ilgili anahtar kelimelerin belirlenmesinin aslında dinleme öncesinde kullanılan bir strateji olduğuna dikkat çekilir. Bu teknik sayesinde öğrencilerin zihinlerindeki dağınık bilgiler derlenmiş olur. Zihinde anlamlı, kavramsal ağlar oluşur. Bu süreci takip eden öğretmen kavram yanlışlarını tespit eder.	1.Öğrenciler, derse hazırlıklı olarak gelirler ve “Breakfast” ünitesiyle ilgili anahtar kelimeleri öğretmene söylerler. Sonrasında, öğrencilere “healthy”, “unhealthy”, “drink”, “vegetables” gibi kategoriler verilir ve kelimeleri bu kategorilere göre sınıflandırmaları istenir.	Yazı tahtası, tahta kalem 

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 1 (Dinleme Öncesinde Kullanılan Stratejiler) Ders: İngilizce Sınıf: 6 Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: İşbirlikli öğrenme (ikili grup çalışması) Dinleme Stratejisi: Amaç belirleme, Çıkarımda bulunma, Yeniden düzenleme (gruplama)				
	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
<u>Araştırma</u> Tahmini Süre: 15 dakika	1.Dinleme amacını belirler. 2.Görsellere ve dinleme metninin başlığına bakarak anahtar kelimeleri tahmin eder. 3.Kelimeleri benzerliklerine veya farklılıklarına göre gruplandırır.	Öğrencilere dinleme öncesinde Ek 1'deki çalışma kâğıdını doldurmaları istenir. Bunun için öğrencilere yaklaşık 10 dakika süre verilir. Öğrencilerden dinleme etkinliğinin yönergesini dikkatlice okumaları ve ne için dinleyeceklerini belirlemeleri istenir. 2.Öğrencilerden görsellere ve metnin başlığına bakarak dinleme metninde geçebilecek kelimeleri listelemeleri istenir. 3.Öğrencilerden kelimeleri food” ve “drink” olarak gruplandırmaları istenir.	1. Öğrenciler ikili grup çalışması ile bu etkinliği yaparlar. Öğrenciler, dinleme etkinliğinin yönergesini okuyup dinleme amacını çalışma kâğıdına yazarlar.  2.Öğrenciler, dinleme metninde geçebilecek kelimeleri görsellere ve metnin başlığına bakarak listelerler. Öğrenciler, bu aşamada sözlüğe bakarak kelimelerin İngilizce karşılıklarını bulabilirler. 3.Öğrenciler listeledikleri kelimeleri “food” ve “drink” olarak gruplandırır. Sonrasında cevapları sınıfla paylaşırlar.	İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce sözlük Dinleme öncesi çalışma kâğıdı (EK-1) Öğretmen gözlem formu (EK-2)
Değerlendirme: Eş gözlemci öğretmen, etkinlik boyunca verilen cevaplardan ve gözlemlerinden öğrencilerin bu kazanıma ulaşmış olmadığını gözlem formunu doldurarak rapor eder.				

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 1 (Dinleme Öncesinde Kullanılan Stratejiler)

Ders: İngilizce

Sınıf: 6

Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: Büyük grup tartışma tekniği, Sunuş yolu

Dinleme Stratejisi: Sosyo-duyuşsal strateji (cevapları başkaları ile kontrol etmek)

Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
1. Dinleme öncesinde kullanılan stratejileri fark eder.	1.Öğrencilerden çalışma kâğıtlarına bakarak neler yaptıklarını anlatmaları ve dinleme öncesinde ne tür stratejilerden yararlandıklarını açıklamaları istenir. Öğretmen, yapılan bu çalışmaların dinleme öncesinde kullanılan stratejiler olduğunu söyler. 2.Öğretmen, ppt slâytları ile dinleme öncesi stratejilerinin neler olduğunu açıklar.	1.Öğrenciler, çalışma kâğıtlarında yaptıklarını tek tek öğretmene söylerler.  2. Öğrenciler, öğretmenin dinleme öncesi stratejilerle ilgili yaptığı açıklamaları dikkatli bir şekilde dinler.	Bilgisayar, Projeksiyon, Dinleme Öncesinde Kullanılan Stratejiler PPT slaytları (EK-3) Strateji Kontrol Listesi (EK-4)

Açıklama

Tahmini Süre: 15 dakika

Değerlendirme:

Öğretmen, içinde farklı stratejilerin olduğu bir tabloyu öğrencilere verir ve içlerinden sadece dinleme öncesi kullanılan stratejilere tik koymalarını ister. Sonrasında, öğrenciler yanlarındaki arkadaşlarıyla cevapları kontrol ederler. Uzlaşamadıkları bir soru olursa öğretmene sorarlar.

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 1 (Dinleme Öncesinde Kullanılan Stratejiler) Ders: İngilizce Sınıf: 6 Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: İşbirlikli öğrenme (ikili grup çalışması) Dinleme Stratejisi: Yönergeye göre dinleme, Amaç belirleme, Çıkarımda bulunma, Yeniden düzenleme (not alma) Yaklaşık Ders Süresi: 40' İKİNCİ DERS				
	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
<u>Derinleştirme</u> Tahmini Süre: 25 dakika	1. Dinleme etkinliğini yönergesine göre dinler. 2. Dinleme amacını belirler. 3. Görsellere ve dinleme metninin başlığına bakarak anahtar kelimeleri tahmin eder. 4. Metnin konusu hakkında önceki bilgilerini düşünür.	1. Öğretmen, “Yummy Breakfast” adlı metni (2dk 3sn) dinlettirir ve öğrencilerin alıştırmaı tamamları için onlara birkaç dk verir. Sonrasında metni yeniden dinlettirerek verdikleri cevapları kontrol etmelerini veya eksik yerleri tamamlamalarını ister. 2. Öğrencilere farklı bir dinleme etkinliği (EK-5) verilir. Bu etkinlik için dinleme öncesi stratejilerden hangilerini kullanacaklarını belirlemeleri istenir. Öğrencilerden dinleme amacını belirlemeleri istenir. Öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelimeler için sözlüğe bakmaları istenir. Öğrencilerden dinleme metninin konusu hakkında önceki bilgilerini yazmaları istenir. Öğrencilerden verdikleri cevapları grup arkadaşlarıyla paylaşp yeni bilgileri not etmeleri istenir. 3. Öğretmen, “Yummy Song” adlı metni (1dk 49sn) dinlettirir ve öğrencilerin alıştırmaı tamamları için onlara birkaç dk verir. Sonrasında metni yeniden dinlettirerek verdikleri cevapları kontrol etmelerini veya eksik yerleri tamamlamalarını ister.	1. Öğrenciler, “Yummy Breakfast” adlı metni dinler ve Dinleme öncesi çalışma kâğıdını tamamlarlar (EK-1). Cevapların kontrolü veya eksik kalan yerlerin tamamlanması için öğrenciler metni yeniden dinler. Cevapları sınıfla paylaşırlar. 2. Öğrencilere dinleme öncesi çalışma kâğıdı (EK-5) verilir. Öğrenciler, dinleme öncesi stratejilerden hangilerini kullanacaklarını belirleyip çalışma kâğıdına yazarlar. Dinleme amacını belirlerler. Öğrenciler, dinleme metninde geçebilecek kelimeleri görsellere ve metnin başlığına bakarak listelerler. Öğrenciler, bu aşamada sözlüğe bakarak kelimelerin İngilizce karşılıklarını bulabilirler. Dinleme metninin konusu hakkında önceki bilgilerini yazarlar. 3. Öğrenciler, “Yummy Song” adlı metni dinler ve Dinleme öncesi çalışma kâğıdını tamamlarlar (EK-5). Cevapların kontrolü veya eksik kalan yerlerin tamamlanması için öğrenciler metni yeniden dinler. Cevapları sınıfla paylaşırlar.	İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce sözlük Bilgisayar, projeksiyon, Bluetooth Hoparlör, Dinleme öncesi çalışma kâğıdı (EK-1) Dinleme öncesi çalışma kâğıdı (EK-5)  Öğrenci dinleme günlüğü
Değerlendirme: Öğrenciler, derste öğrendikleri stratejiler ve deneyimler hakkında dinleme günlüğü tutarlar.				

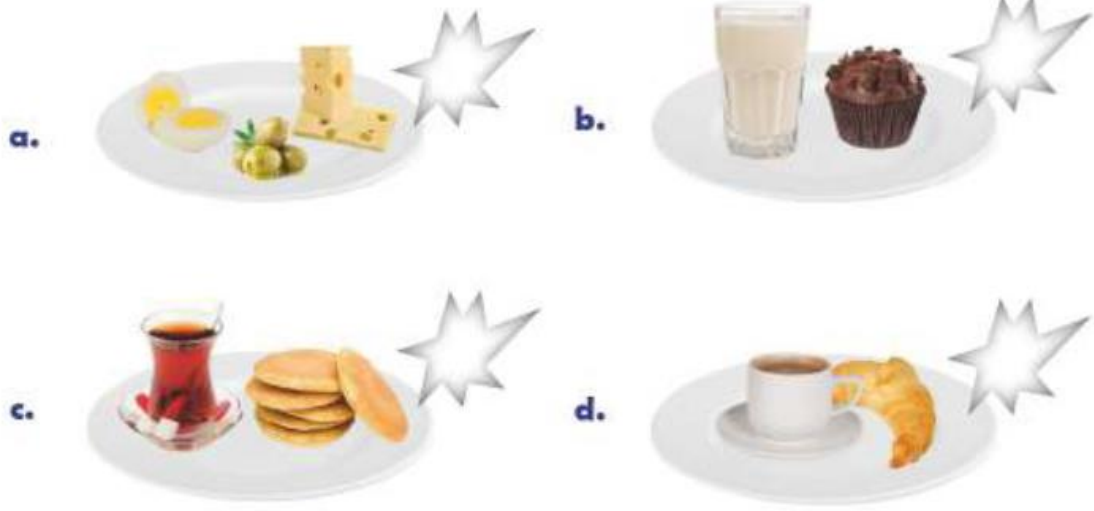
Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 1 (Dinleme Öncesinde Kullanılan Stratejiler) Ders: İngilizce Sınıf: 6 Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: Odak grup görüşmesi				
	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
Tartışma Tahmini Süre: 15 dakika	1. Dinleme öncesinde kullanılan stratejiler hakkında öz değerlendirme yapar.	1.Dinleme öncesinde kullanılan stratejilerin ve ders sürecinin yarı yapılandırılmış görüşme formları ile öğrencilerle birlikte değerlendirmesi yapılır. Öğretmen, bu aşamada odak grup görüşmesinden yararlanarak öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirir. 2. Öğretmen, öğrencilerden bu derste işlenen stratejilerle ilgili öz değerlendirme yapmalarını ister.	1. Öğrenciler, görüşme sorularına cevap verirler. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldururlar. 2.Öğrenciler, Güven/Motivasyon baloncuklarını kullanarak kendi öz değerlendirmelerini de yaparlar.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-6) Güven/Motivasyon baloncuğu (EK-7)

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Dinleme Stratejileri Öğretimi 1 – Çalışma Kâğıdı (EK-1)

A. Listen to the dialogues and number the pictures.



Dinleme Metni Başlığı: Yummy Breakfast

1) Niçin Dinleyeceğim? (Dinleme amacınızı yazınız.)

2) Dinleme etkinliğinin resimlerine ve metnin başlığına bakarak dinleme metninde geçebilecek kelimeleri listeleyiniz. Kelimelerin İngilizce karşılıkları için sözlüğünüzden yararlanabilirsiniz.

.....
.....
.....
.....
.....

3) Listediğiniz kelimeleri “food” ve “drink” olarak gruplandırınız.

Food:

.....
.....
.....
.....

Drink:

.....
.....
.....
.....

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Öğretmen Gözlem Formu (EK-2)

Öğretmenin Adı Soyadı:

Tarih:

Sözlü Davranışlar	Sözlü Olmayan Davranışlar
Örneğin; öğretmenin tekrar etmesini istemek, arkadaşlarına ana dilde soru sormak, ikili grup çalışmasını tamamlamak, konuşmak için gönüllü olmak, el kaldırmak, dinleme öncesi sorulara cevap verememek, vb.	Örneğin; baş sallamak, yüksek sesle gülmek, gülümsemek, duruşunu ayarlamak, not almak, öğretmenle göz teması kurmak, ppt sunumlarını dikkatli bir şekilde izlemek, şaşkınlık içinde bakmak, kafası karışmış bir şekilde başını sallamak, başını sıraya koymak, saçıyla oynamak, defteri karalamak, gözlerini kapatmak, uyuyormuş gibi yapmak, vb.
Olumlu Davranışlar	Olumsuz Davranışlar
Diğer gözlemler/Notlar: Öğrencilerin gelişim düzeylerini (dinleme becerisini gösterme eğilimini 1 (en düşük)'den 5 (en yüksek)'e kadar puanlayınız)	

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Gözlem Kontrol Listesi

Öğretmenin Adı Soyadı:

Tarih:

5: Sınıfın Tamamı 4: Sınıfın Yarısından Fazlası 3: Sınıfın Yarısı 2: Sınıfın Yarısından Azı 1: Sınıfın Hiçbiri

Davranışlar	5	4	3	2	1
İkili çalışmaya istekli olma					
Cevap vermeye gönüllü olma					
Yorumlarını paylaşma					
Anladığını gösterir cevaplar verme					
Arkadaşlarıyla kontrol etme					
Sözlü tahminlerde bulunma					
Hedef kelimeleri kullanma					
Ana dilde konuşma					
Tahminlerini kontrol etmeye istekli olma					
Dinleme Etkinliğini Yönetme Planını doldurmaya istekli olma					
El kaldırma					
Baş sallama					
Göz teması kurma					
Not alma					
Kalemi eline alma					
Uyuma					
Başka işlerle uğraşma					
Kaşlarını çatma					
Yönergeleri takip etme					
Duruşunu düzeltme					
Sözlük kullanma					
Notlarından yararlanarak alıştırma tamamlama					
Çıkarımda bulunduğunu gösteren ifadeler kullanma					
Metni yeniden dinlemeye istekli olma					
Dinleme öncesinde verilen soruları okuma					

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

STRATEJİ KONTROL LİSTESİ (EK-4)

Adı Soyadı:

Dinleme öncesinde kullanılan stratejileri belirleyip yanına tik koyunuz. Sonrasında, yanınızdaki arkadaşınızla cevapları kontrol ediniz.

Görsellerden yararlanmak	
Amaç belirlemek	
Metnin başlığına bakarak metnin neyle ilgili olduğunu tahmin etmek	
Dinlerken not almak	
Özet yapmak	
Konuyla ilgili benzer metinleri okumak	
Konuşmacının ses tonundan yararlanarak bilmediğim kelimeleri tahmin etmek	
Arka plandaki seslere dikkat etmek	
Yaptığım tahminleri dinleme bittikten sonra elde ettiğim cevaplarla karşılaştırmak	
Bilmediğim kelimeler için İngilizce sözlüğe bakmak	
Dinleme esnasında arkadaşıma bilmediğin kelimenin anlamını sormak	
Dinleyeceğim konu ile ilgili tahminlerde bulunmak	
Dinlediklerimi zihnimde canlandırmak	
Dinlerken kelimeleri tek tek Türkçeye çevirmek	

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Dinleme Stratejileri Öğretimi 1 – Çalışma Kâğıdı (EK-5)

Listen to the song and complete.



Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Dinleme Metni Başlığı: Yummy Song
1) Dinleme öncesi stratejilerden hangilerini kullanacaksınız?
2) Niçin Dinleyeceğim? (Dinleme amacınızı yazınız.)
3) Dinleme etkinliğinin resimlerine ve metnin başlığına bakarak dinleme metninde geçebilecek kelimeleri listeleyiniz. Kelimelerin İngilizce karşılıkları için sözlüğünüzden yararlanabilirsiniz.
4) Dinleme etkinliğinde anlamını bilmediğiniz kelimeler varsa kelimeleri ve anlamlarını sözlüğe bakarak yazınız.
5) Dinleme metninin konusu hakkındaki önceki bilgilerinizi yazınız.
6) Grubunuzdaki arkadaşınızla verdiğiniz cevapları karşılaştırarak yeni kelimeleri veya fikirleri yazınız.

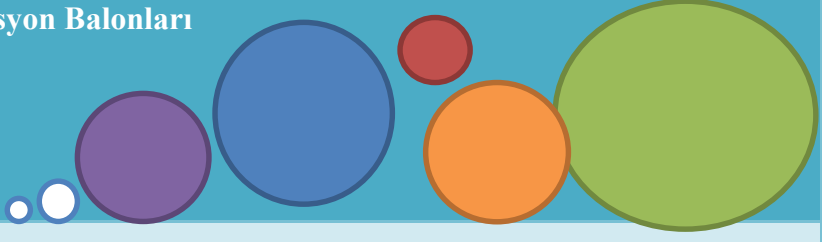
Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Öğrenci Görüşme Formu (EK-6)

1. Dinlemeye başlamadan önce hangi hazırlıkları yaptınız?
2. Dinlerken hangi stratejilerden yararlandınız? Sonda 1. Bunlardan hangisi size en çok yarar sağladı? Neden? Sonda 2. Bunlardan hangisi size en az yarar sağladı? Neden?
3. Dinlemeye başlamadan önce yaptığınız hazırlıklar, dinleme performansınızı nasıl etkiledi?
4. Dinleme metnini yeniden dinlemenin size ne gibi faydaları oldu?

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Kendine Güven/Motivasyon Balonları
Adı Soyadı:



Her haftanın sonunda İngilizce dinleme etkinliklerine yönelik gelişiminizi değerlendiriniz. Dinleme gelişiminizde iyi bir ilerleme kaydettiğinizi düşünüyor musunuz? Dinleme gelişiminizin ne seviyede olduğunu gösteren bir baloncuk çiziniz. Kendinize çok güvendiğinizi göstermek için en büyük madeni paranızla; biraz güvendiğinizi göstermek için orta boy bir madeni paranızla veya kendinizden hiç emin olmadığınızı göstermek için en küçük madeni paranızı kullanarak bir baloncuk çizebilirsiniz. Baloncuğun içine o günkü tarihi yazmayı unutmayınız.

İngilizce Dinlemeyi Öğrenmede Güven/Motivasyon Baloncuklarım



Tüm güven balonlarınıza bakınız ve İngilizce dinlemeye yönelik güven/motivasyon hakkındaki düşüncelerinizi yazınız:

Güven/Motivasyon Baloncuğu (EK-7)

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Üçüncü Hafta

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 2 (Dinleme Esnasında Kullanılan Stratejiler)

Ders: İngilizce

Sınıf: 6

Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: Beyin fırtınası tekniği, İşbirlikli öğrenme (ikili grup çalışması)

Dinleme Stratejisi: Tahmin etme

Yaklaşık Ders Süresi: 40'

BİRİNCİ DERS

	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
<u>Dikkat</u> <u>çekme/Isınma</u> <u>(Warm-up)</u> Tahmini Süre: 15 dakika	1. Dinleme öncesinde konu ile ilgili tahminler yapar.	1. Öğretmen, sınıfa yabancı bir misafirle girer. Misafirin kim olduğundan bahsetmez. Öğrencilere misafir hakkında ne öğrenmek istediklerini sorar ve bunları tek tek tahtaya yazar (uyruğu, yaşı, niye Afyon'da olduğu, vb.). İkili grup çalışması ile öğrencilerin misafir hakkındaki görüşlerini (nereli olduğu, ne iş yaptığı, kaç yaşında olduğu, neden burada olduğu gibi) tahmin etmelerini ister. 2. Bu tahminlere dayalı olarak öğrencilerin bu misafire sormak istedikleri soruları oluşturmalarını ister. 	1. Öğrenciler, misafir hakkında öğrenmek istedikleri bilgileri öğretmene söylerler. İkili grup çalışması ile misafir hakkında tahminlerde bulunurlar. 2. Öğrenciler, arkadaşları ile misafire sormak istedikleri soruları yazarlar.	Yazı tahtası, tahta kalemi

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 2 (Dinleme Esnasında Kullanılan Stratejiler)

Ders: İngilizce

Sınıf: 6

Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: Görüşme, soru-cevap yöntemi
Dinleme Stratejisi: Yeniden düzenleme (not alma), sosyo-duyuşsal stratejiler (tekrar, yavaşlama)

	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
<u>Giriş (Introduction)</u> Tahmini Süre: 25 dakika	1.Dinleme esnasında kullanılan stratejileri uygular.	1. Öğretmen, öğrencilerden misafirle bir röportaj yapmalarını ister. Hazırlamış oldukları soruları her grubun en fazla beş dakika içerisinde görüşme tekniğini kullanarak sormalarını ister. Öğretmen, bu esnada birtakım sosyo-duyuşsal stratejinin işe koşulabileceğini gösterir. Bu stratejiler şunlardır; konuşmacıdan önemli yerleri tekrar etmesini istemek veya konuşmacı hızlı konuşuyorsa yavaşlamasını rica etmek. Öğrenciler, bu stratejileri de dikkate alarak görüşme yapmaya devam ederler.	1. Öğrenciler, görüşme tekniğini kullanarak sırayla oluşturdukları soruları misafire sorarlar ve aldıkları cevapları not ederler. 	Yazı tahtası, tahta kalemi, radyo Öğretmen Gözlem Formu (EK-1)
Değerlendirme: Eş gözlemci öğretmen, tartışma boyunca verilen cevaplardan ve gözlemlerinden öğrencilerin bu kazanıma ulaşip ulaşmadığını gözlem formunu doldurarak rapor eder.				

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 2 (Dinleme Esnasında Kullanılan Stratejiler)

Ders: İngilizce
Sınıf: 6

Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: Sunuş yolu
Dinleme Stratejisi: Sosyo-duyuşsal strateji (cevapları başkaları ile kontrol etmek)

İKİNCİ DERS

	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
<u>Sunum (Presentation)</u> Tahmini Süre: 15 dakika	1. Dinleme esnasında kullanılan stratejileri tanıır.	1.Öğretmen, ppt slâytları ile dinleme esnasında kullanılan stratejilerin neler olduğunu açıklar.	1. Öğrenciler, öğretmeni dikkatli bir şekilde dinlerler. 2.Öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri edinmeleri beklenmektedir.	Bilgisayar, Projeksiyon Dinleme Esnasında Kullanılan Stratejiler PPT slaytları (EK-2) Strateji Kontrol Listesi (EK-3) 

Değerlendirme:

Öğretmen, içinde farklı stratejilerin olduğu bir tabloyu öğrencilere verir ve içlerinden sadece dinleme esnasında kullanılan stratejilere tik koymalarını ister. Sonrasında, öğrenciler yanlarındaki arkadaşlarıyla cevapları kontrol ederler. Uzlaşamadıkları bir soru olursa öğretmene sorarlar.

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 2 (Dinleme Esnasında Kullanılan Stratejiler)

Ders: İngilizce

Sınıf: 6

Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: Gösterip yaptırma yöntemi, Mantık (ağ) bulmacası (logic grid puzzle), İş birlikli öğrenme (grup çalışması)

Dinleme Stratejisi: Amaç belirleme (ayrıntılar için dinleme), Yeniden düzenleme (not alma), Çıkarımda bulunma

Yaklaşık Ders Süresi: 40'

İKİNCİ DERS

	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
<u>Uygulama (Practice)</u> Tahmini Süre: 20 dakika	1. Önemli kelimeler için dinler. 2. Dinlerken önemli kelimeleri not eder.	1. Öğretmen, tahtaya örnek bir mantık (ağ) bulmacası çizer ve bununla ilgili soruları yazar. Öğrencilerden Paul, Carol ve Kevin'in kahvaltıda ne yediklerini bulmalarını ister. Öğretmen öğrencilere, örnek olması amacıyla ilk ipucuya göre bulmacayı doldurmaya başlar. <u>İpucu:</u> Paul does not like to eat sweet things for breakfast. Carol does not like eggs. Kevin always eats eggs and meat for breakfast. 2. Öğretmen, öğrencileri ikiye bölerek gruplara ayırır. Her bir öğrenciye farklı ipucu setleri verir. Bulmacaya göre hangi hayvanın ne renk olduğunu bulmaya çalışırlar.	1. Öğrenciler, verilen ipuçlarından yola çıkarak Paul, Carol ve Kevin'in kahvaltıda ne yediklerini bulmaya çalışırlar. Öğrenciler, öğretmeni izler ve diğer ipuçlarına göre bulmacayı doldururlar. 2. Öğrenciler birbirlerine ipuçlarını sırayla söyleyerek mantık bulmacasını doldurmaya çalışırlar. Sonrasında, kontrol amaçlı başka bir grupla cevapları karşılaştırırlar.	Mantık (Ağ) Bulmacaları (EK-4)
Değerlendirme: Öğrenciler, derste öğrendikleri stratejiler ve deneyimler hakkında dinleme günlüğü tutarlar.				

<u>Değerlendirme</u> Tahmini Süre: 5 dakika	1. Dinleme esnasında kullanılan stratejiler hakkında öz değerlendirme yapar.	1. Öğretmen, öğrencilerden bu derste işlenen stratejilerle ilgili öz değerlendirme yapmalarını ister.	1. Öğrenciler, bu değerlendirme için yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldururlar.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-5) Dinleme günlüğü
---	---	--	---	---

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Öğretmen Gözlem Formu (EK-1)

Öğretmenin Adı Soyadı:

Tarih:

Sözlü Davranışlar	Sözlü Olmayan Davranışlar
Örneğin; öğretmenin tekrar etmesini istemek, arkadaşlarına ana dilde soru sormak, ikili grup çalışmasını tamamlamak, konuşmak için gönüllü olmak, el kaldırmak, dinleme öncesi sorulara cevap verememek, vb.	Örneğin; baş sallamak, yüksek sesle gülmek, gülümsemek, duruşunu ayarlamak, not almak, öğretmenle göz teması kurmak, ppt sunumlarını dikkatli bir şekilde izlemek, şaşkınlık içinde bakmak, kafası karışmış bir şekilde başını sallamak, başını sıraya koymak, saçıyla oynamak, defteri karalamak, gözlerini kapatmak, uyuyormuş gibi yapmak, vb.
Olumlu Davranışlar	Olumsuz Davranışlar
Diğer gözlemler/Notlar: Öğrencilerin gelişim düzeylerini (dinleme becerisini gösterme eğilimini 1 (en düşük)'den 5 (en yüksek)'e kadar puanlayınız)	

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Gözlem Kontrol Listesi
Öğretmenin Adı Soyadı:
Tarih:

5: Sınıfın Tamamı 4: Sınıfın Yarısından Fazlası 3: Sınıfın Yarısı 2: Sınıfın Yarısından Azı 1: Sınıfın Hiçbiri

Davranışlar	5	4	3	2	1
İkili çalışmaya istekli olma					
Cevap vermeye gönüllü olma					
Yorumlarını paylaşma					
Anladığını gösterir cevaplar verme					
Arkadaşlarıyla kontrol etme					
Sözlü tahminlerde bulunma					
Hedef kelimeleri kullanma					
Ana dilde konuşma					
Tahminlerini kontrol etmeye istekli olma					
Dinleme Etkinliğini Yönetme Planını doldurmaya istekli olma					
El kaldırma					
Baş sallama					
Göz teması kurma					
Not alma					
Kalemi eline alma					
Uyuma					
Başka işlerle uğraşma					
Kaşlarını çatma					
Yönergeleri takip etme					
Duruşunu düzeltme					
Sözlük kullanma					
Notlarından yararlanarak alıştırımları tamamlama					
Çıkarımda bulunduğunu gösteren ifadeler kullanma					
Metni yeniden dinlemeye istekli olma					
Dinleme öncesinde verilen soruları okuma					

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

STRATEJİ KONTROL LİSTESİ (EK-3)

Adı Soyadı:

Dinleme esnasında kullanılan stratejileri belirleyip yanına tik koyunuz. Sonrasında, yanınızdaki arkadaşınızla cevapları kontrol ediniz.

Görsellerden yararlanmak	
Dinleme esnasında arkadaşına bilmediğim kelimenin anlamını sormak	
Konu ile ilgili bildiğim kelimeleri tekrar etmek	
Dinlerken not almak	
Dinleme metnini yazılı olarak özetlemek	
Kelimeleri tek tek Türkçeye çevirmek+	
Konuşmacının ses tonundan yararlanarak bilmediğim kelimeleri tahmin etmek	
Arka plandaki seslere dikkat etmek	
Yaptığım tahminleri dinleme bittikten sonra elde ettiğim cevaplarla karşılaştırmak	
Bilmediğim kelimeler için İngilizce sözlüğe bakmak	
Kaçırdığım kelimelere takılmadan yeni gelenlere odaklanmak	
Dinleme metninde geçen her kelimenin anlamını düşünmek	
Dinlediklerimi zihnimde canlandırmak	
Dinleme metnini kendi cümlelerimle sözlü olarak anlatmak	

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Mantık (Ağ) Bulmacaları (EK-4)

1. Breakfast

	Scrambled eggs and sausage	Omelet with cheese and toast	Yogurt with fruit and honey
Paul			
Kevin			
Carol			

2. Pets

Logic Grid Puzzle 4: Pets (Low Intermediate)

A family has four pets: a dog, a cat, a bird, and a fish.

The colors of the pets are brown, white, black, and gray. Which color is each pet?

	brown	white	black	gray
dog				
cat				
bird				
fish				

Clues — Set 1	Clues — Set 2
You can read and talk about the clues, but don't show them to the person or people you are working with!	You can read and talk about the clues, but don't show them to the person or people you are working with!
- The white pet has four legs. - The gray pet does not have feathers. - The dog is not black.	- The black pet cannot fly. - The gray pet does not bark. - The brown pet and the gray pet do not live in water.

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Öğrenci Görüşme Formu (EK-5)

1. Dinlemeye başlamadan önce hangi hazırlıkları yaptınız?
2. Dinlemeye başlamadan önce amaç belirlediniz mi? 3. Dinlerken not aldınız mı?
Sonda 1. Bunlardan hangisi size en çok yarar sağladı? Neden?
Sonda 2. Bunlardan hangisi size en az yarar sağladı? Neden?
4. Dinleme esnasında anlamınıza yardımcı olacak neler yaptınız?
5. Dinleme esnasında etkinliği tamamlamak için neler yaptınız?

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Dördüncü Hafta

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 2 (Dinleme Esnasında Kullanılan Stratejiler)

Ders: İngilizce

Sınıf: 6

Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: 5 E Modeli, “Find someone who” tekniği, soru-cevap yöntemi

Dinleme Stratejisi: Amaç belirleme, Yeniden düzenleme (not alma)

Yaklaşık Ders Süresi: 40'

BİRİNCİ DERS

	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
<u>Giriş: Dikkat çekme/Isınma (Warm-up)</u> Tahmini Süre: 15 dakika	1. Önemli kelimeler için dinler.	1. Öğretmen, öğrencilerin dikkatini dinleme esnasında kullanılan stratejilere çekmek için “Find someone who” tekniğini kullanarak öğrencilere çalışma kâğıdında yer alan oyunu oynatır. Öğrencilerden ilk önce çalışma kâğıdında yer alan soruları okumalarını ister ve soracakları soru kalıplarını düşünmelerini ister. Öğrenciler kâğıtta yer alan soruları tek tek arkadaşlarına sorarak sınıfta “gitar çalabilen” birini ya da “yeşil gözlü” birini bulmaya çalışırlar. Öğrencilerden bu soruları sorarken göz teması kurmaları beklenir. Öğrencilere 10 dakikalık bir süre verilir. 10 dakikada en çok cevabı bulan öğrenci oyunu kazanır. 2. Oyun bittikten sonra, öğretmen dinleme öncesinde ve esnasında kullanılan stratejilere yeniden öğrencilerin dikkatini çeker. Öğrencilere dinleme öncesi ve esnasında kullandıkları stratejilerin neler olduğunu sorar.	1. Öğrenciler, ilk önce çalışma kâğıdında belirtilen soruları okurlar ve hangi soru kalıplarını kullanacaklarını düşünürler. Sonrasında, hızlı bir şekilde soruları sınıf arkadaşlarına sorup en çok cevabı 10 dakika içinde elde etmeye çalışırlar. Öğrencilerden verilen cevapları kâğıda not etmeleri istenir. Öğrenciler, bu teknik sayesinde hem derse ısınırlar hem de eğlenceli bir zaman geçirmiş olurlar. Ayrıca, soru soran kişiyi dikkatli bir şekilde dinlemeleri gerektiğini fark ederler. 2. Öğrenciler, dinleme öncesi ve esnasında kullandıkları stratejileri söylerler.	Çalışma Kâğıdı (EK-1)

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 2 (Dinleme Esnasında Kullanılan Stratejiler) Ders: İngilizce Sınıf: 6 Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: 5 E Modeli, Soru-cevap yöntemi Dinleme Stratejisi: Amaç belirleme, Yeniden düzenleme (not alma), Tahminde bulunma				
	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
<u>Arastırma/Keşfetme</u> Tahmini Süre: 25 dakika	1. Dinleme amacını belirler. 2. Dinleme öncesinde konu ile ilgili tahminler yapar. 3. Dinlerken önemli kelimeleri not eder.	1.Öğrencilere, Çalışma Kâğıdı (EK-2) verilir. Dinleme etkinliğine başlamadan önce çalışma kâğıdında A. bölümünde yer alan soruları dikkatlice okumaları istenir. Dinleme metninin başlığına göre metnin içeriğini tahmin etmelerini ister. 2.Öğrencilere, Dinleme Etkinliğini Yönetme Planı (EK 3) verilir ve öğrencilerden “Dinleme Öncesi” kısmını doldurmaları istenir. 3.Öğretmen, “Describing People” adlı dinleme parçasını dinlettirir ve öğrencilerden Çalışma Kâğıdında (EK-2) yer alan A bölümündeki sorulara cevap vermelerini ister.	1. Öğrenciler, dinleme etkinliğine başlamadan önce çalışma kâğıdında A. bölümünde yer alan soruları dikkatlice okurlar. Dinleme metninin başlığına göre metnin neyle ilgili olduğunu tahmin ederler. 2. Öğrenciler, Dinleme Etkinliğini Yönetme Planında (EK 3) yer alan “Dinleme Öncesi” kısmını doldururlar. 3. Öğrenciler, “Describing People” adlı dinleme parçasını dinlerken Çalışma Kâğıdında (EK-2) yer alan A bölümündeki sorulara cevap verirler, not alırlar. 4. Öğrenciler, Dinleme Etkinliğini Yönetme Planında (EK 3) yer alan “Dinleme Sonrası” ve “Yeniden Dinlemeden Önce” kısımlarını doldururlar. 5. Öğrenciler, dinleme metnini yeniden dinler, cevaplarını kontrol ederler. Cevap veremedikleri soruların cevabını yakalamaya çalışırlar.	Yazı tahtası, tahta kalemi, Bluetooth Hoparlör Çalışma Kâğıdı (EK-2) Dinleme Etkinliğini Yönetme Planı (EK 3) Describing People (EK-4) 1dk 42sn https://learnenglishteensof.org/skills/listening/beginner-a1-listening/describing-people Öğretmen Gözlem Formu (EK-5)

		4. Öğrencilerden Dinleme Etkinliğini Yönetme Planında (EK 3) yer alan “Dinleme Sonrası” ve “Yeniden Dinlemeden Önce” kısımlarını doldurmaları istenir. 5. Öğrencilere dinleme metnini yeniden dinlettirir ve Çalışma Kâğıdında (EK-2) yer alan A bölümündeki soruları sorar.		
Değerlendirme: Eş gözlemci öğretmen, tartışma boyunca verilen cevaplardan ve gözlemlerinden öğrencilerin bu kazanıma ulaşip ulaşmadığını gözlem formunu doldurarak rapor eder.				

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 2
(Dinleme Esnasında Kullanılan Stratejiler)

Ders: İngilizce

Sınıf: 6

Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: 5 E Modeli, ikili grup çalışması

İKİNCİ DERS

	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
Açıklama Tahmini Süre: 15 dakika	1. Dinleme öncesinde kullanılan stratejileri açıklar.	1. Öğrencilerden, Dinleme Etkinliğini Yönetme Planında (EK 3) yer alan “dinleme öncesinde”, “dinleme sonrasında” ve “yeniden dinlemeden önce” bölümlerini nasıl doldurdıklarını açıklamalarını ister.	1. Öğrenciler, Dinleme Etkinliğini Yönetme Planında (EK 3) yer alan “dinleme öncesinde”, “dinleme sonrasında” ve “yeniden dinlemeden önce” bölümlerini nasıl doldurdıklarını açıklar ve sınıfla paylaşır.	Dinleme Etkinliğini Yönetme Planı (EK-3)
Derinleştirme Tahmini Süre: 20 dakika	1. Dinleme amacını belirler. 2. Dinleme öncesinde konu ile ilgili tahminler yapar. 3. Dinlerken önemli kelimeleri not eder.	1. Öğrencilere, Çalışma Kâğıdı (EK-7) verilir. Dinleme etkinliğine başlamadan önce çalışma kâğıdında “preparation” bölümündeki aktiviteleri sıralamaları istenir ve cevapları arkadaşları ile karşılaştırmaları istenir. 2. Öğretmen, dinleme metninin başlığına göre öğrencilerden metnin içeriğini tahmin etmelerini ister. 3. Öğrencilerden çalışma kâğıdında (EK-6) 1. Bölümde yer alan maddeleri okumalarını ister. Öğrencilere, Dinleme Etkinliğini Yönetme Planı (EK 3) verilir ve öğrencilerden “Dinleme Öncesi” kısmını doldurmaları istenir. 4. Öğretmen, “Interview with a Swimmer” adlı dinleme parçasını dinlettirir ve öğrencilerden Çalışma Kâğıdında (EK-6) yer alan 1. bölümdeki sorulara cevap vermelerini ve cevapları arkadaşları ile karşılaştırmalarını ister. Öğrencilerden çalışma kâğıdında (EK-7) 2. Bölümde yer alan	1. Öğrenciler, Dinleme Etkinliğini Yönetme Planını (EK 3) farklı bir dinleme metnine göre doldururlar. Çalışma Kâğıdında (EK-6) “preparation” bölümündeki aktiviteleri sıralar ve cevapları arkadaşları ile karşılaştırırlar. 2. Öğrenciler, dinleme metninin başlığına göre metnin içeriğini tahmin ederler. 3. Öğrenciler, çalışma kâğıdında (EK-6) 1. Bölümde yer alan maddeleri okurlar ve Dinleme Etkinliğini Yönetme Planında (EK 3) yer alan “Dinleme Öncesi” kısmını doldururlar. 4. Öğrenciler, dinleme metnini dinler ve çalışma kâğıdında (EK-7) 1. Bölümde yer alan sorulara cevap verirler ve cevapları arkadaşları ile karşılaştırırlar.	Dinleme Etkinliğini Yönetme Planı (EK-3) Çalışma Kâğıdı (EK-6) Interview with a Swimmer (EK-8) 1dk 45 sn https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/beginner-a1-listening/interview-swimmer

		maddeleri okumalarını ister. 5. Öğrencilerden Dinleme Etkinliğini Yönetme Planında (EK 3) yer alan “Dinleme Sonrası” ve “Yeniden Dinlemeden Önce” kısımlarını doldurmaları istenir. 6. Öğrencilere dinleme metnini yeniden dinlettirir ve Çalışma Kâğıdında (EK-6) yer alan 2. Bölümdeki sorulara cevap vermelerini. Cevapları arkadaşları ile karşılaştırmalarını ister.	5. Öğrenciler, Dinleme Etkinliğini Yönetme Planında (EK 3) yer alan “Dinleme Sonrası” ve “Yeniden Dinlemeden Önce” kısımlarını doldururlar. 6. Öğrenciler, dinleme metnini yeniden dinler ve Çalışma Kâğıdında (EK-6) yer alan 2. Bölümdeki sorulara cevap verirler. Cevapları arkadaşları ile karşılaştırırlar.	
<u>Değerlendirme</u> Tahmini Süre: 5 dakika	1. Dinleme öncesinde ve esnasında kullanılan stratejiler hakkında öz değerlendirme yapar.	1. Öğretmen, öğrencilerden bu derste işlenen stratejilerle ilgili öz değerlendirme yapmalarını ister.	1.Öğrenciler, bu değerlendirme için yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldururlar. 2.Öğrenciler, derste öğrendikleri stratejiler ve deneyimler hakkında dinleme günlüğü tutarlar.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-7) Dinleme Günlüğü

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Çalışma Kâğıdı (EK-1)

FIND SOMEONE WHO ...

ASK ONE OF THE QUESTIONS TO YOUR FRIENDS:

DO YOU ...?

CAN YOU ...?

ARE YOU ...?

AND WRITE THE STUDENT'S NAME ON THE BOX

play guitar	have green eyes	have a cat
like Mathematics	have two siblings (sister/brother)	like eating cabbage
hold breath for 30 seconds	like speaking with foreigners	have a Facebook account
write interesting stories	a good swimmer	like running
have short brown hair	play chess	wear glasses

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Çalışma Kağıdı (EK-2)

A. Describing people

Choose the correct option to complete the sentences.

1. Aurelia is asking about Hannah's ...

- a) Boyfriend
- b) Brother
- c) Friend

2. Hannah's brother, Jem has...

- a) Long, Brown hair
- b) A girlfriend
- c) A twin sister

3. Hannah has ...

- a) One brother
- b) Two brothers
- c) A brother and a sister

4. Alex and Jem ...

- a) Look different
- b) Look the same
- c) Have the same hair but different eyes

Speaking: Discussion

1. What do you look like?
 2. What kind of hair have you got?
 3. What colour eyes have you got?
 4. Are you happy with your appearance? Why? Why not?
-

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Dinleme Etkinliğini Yönetme Planı (EK-3)

Adı Soyadı:	
Tarih:	
Dinleme Metninin İsmi:	
Dinleme Öncesinde	
1. Amaç belirleme: - Bu metni dinleyerek ne elde etmeyi amaçlıyorum?	
2. Dinlemeye hazırlık: - Bu konu hakkında ne biliyorum?	
- Ne tür bilgiler duymayı bekliyorum?	
- Hangi kelimeleri duymayı bekliyorum?	
- Hangi zorluklarla karşılaşabilirim?	
- Hangi stratejileri kullanmalıyım?	
Dinleme Sonrasında	
3. Dinlemeyi değerlendirme: - Konu ile ilgili önceki bilgilerimden yararlanabildim mi?	
- Hangi zorluklarla karşılaştım?	
- Kullandığım stratejiler faydalı oldu mu?	
- Duyduğunuz birkaç kelimeyi veya kelime grubunu yazınız.	
- Dinleme öncesinde belirlediğim amaca ulaşabildim mi?	
Yeniden Dinlemeden Önce	
4. Yeniden dinlemeye hazırlık: - Bu sefer neye dikkat etmeliyim?	
- Anlamamı geliştirmek için hangi stratejileri kullanabilirim?	

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Öğretmen Gözlem Formu (EK-5)

Öğretmenin Adı Soyadı:

Tarih:

Sözlü Davranışlar	Sözlü Olmayan Davranışlar
Örneğin; öğretmenin tekrar etmesini istemek, arkadaşlarına ana dilde soru sormak, ikili grup çalışmasını tamamlamak, konuşmak için gönüllü olmak, el kaldırmak, dinleme öncesi sorulara cevap verememek, vb.	Örneğin; baş sallamak, yüksek sesle gülmek, gülümsemek, duruşunu ayarlamak, not almak, öğretmenle göz teması kurmak, ppt sunumlarını dikkatli bir şekilde izlemek, şaşkınlık içinde bakmak, kafası karışmış bir şekilde başını sallamak, başını sıraya koymak, saçıyla oynamak, defteri karalamak, gözlerini kapatmak, uyuyormuş gibi yapmak, vb.
Olumlu Davranışlar	Olumsuz Davranışlar
Diğer gözlemler/Notlar: Öğrencilerin gelişim düzeylerini (dinleme becerisini gösterme eğilimini 1 (en düşük)'den 5 (en yüksek)'e kadar puanlayınız)	

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Gözlem Kontrol Listesi

Öğretmenin Adı Soyadı:

Tarih:

5: Sınıfın Tamamı 4: Sınıfın Yarısından Fazlası 3: Sınıfın Yarısı 2: Sınıfın Yarısından Azı 1: Sınıfın Hiçbiri

Davranışlar	5	4	3	2	1
İkili çalışmaya istekli olma					
Cevap vermeye gönüllü olma					
Yorumlarını paylaşma					
Anladığını gösterir cevaplar verme					
Arkadaşlarıyla kontrol etme					
Sözlü tahminlerde bulunma					
Hedef kelimeleri kullanma					
Ana dilde konuşma					
Tahminlerini kontrol etmeye istekli olma					
Dinleme Etkinliğini Yönetme Planını doldurmaya istekli olma					
El kaldırma					
Baş sallama					
Göz teması kurma					
Not alma					
Kalemi eline alma					
Uyuma					
Başka işlerle uğraşma					
Kaşlarını çatma					
Yönergeleri takip etme					
Duruşunu düzeltme					
Sözlük kullanma					
Notlarından yararlanarak alıştırma tamamlama					
Çıkarımda bulunduğunu gösteren ifadeler kullanma					
Metni yeniden dinlemeye istekli olma					
Dinleme öncesinde verilen soruları okuma					

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Öğrenci Görüşme Formu (EK-7)

1. Dinlemeye başlamadan önce hangi hazırlıkları yaptınız?
2. Dinlemeye başlamadan önce amaç belirlediniz mi? 3. Dinlerken not aldınız mı?
Sonda 1. Bunlardan hangisi size en çok yarar sağladı? Neden?
Sonda 2. Bunlardan hangisi size en az yarar sağladı? Neden?
4. Dinleme esnasında anlamanıza yardımcı olacak neler yaptınız?
5. Dinleme esnasında etkinliği tamamlamak için neler yaptınız?

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Beşinci Hafta

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 3 (DİNLEME SONRASINDA KULLANILAN STRATEJİLER)

Ders: İngilizce

Sınıf: 6

Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: 5 E Modeli, Beyin fırtınası tekniği, İş birlikli öğrenme (grup çalışması), kavram haritası

Dinleme Stratejisi: Görselleştirme (kavram haritası oluşturma)

Yaklaşık Ders Süresi: 40'

BİRİNCİ DERS

	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
<u>Giriş: Dikkat çekme/Isınma (Warm-up)</u> Tahmini Süre: 10 dakika <u>Araştırma/Keşfetme</u> Tahmini Süre: 15 dakika	1.Kavram haritasını fark eder. 2.Kavram haritası oluşturur.	1. Öğretmen, öğrencilere birkaç tane kavram haritası göstererek onların dikkatini çeker. Bu görsellerin neler olduğunu, ne için kullanıldığını neye yaradığını öğrencilere sorarak tahtaya yazar.  2.Sonrasında ikiyeşerli gruplar halinde şimdiye kadar öğrendikleri dinleme stratejileri ile ilgili bir kavram haritası oluşturmaları istenir. Bunun için isteyen öğrencilere boş bir kavram haritası taslağı verilir. İsteyen öğrenciler kendilerine özgü birer kavram haritası da oluşturabilirler. Ayrıca, dinleme sonrasında kullanılan stratejilerin neler olduğunu tahmin etmeleri ve bu stratejilere özgü bir kavram haritası oluşturmaları istenir.	1.Öğrenciler, gösterilen şekilleri inceler, bunların ne için kullanıldıklarını söylerler. Kavram haritalarının ne işe yaradıklarını kavrarlar. 2. Öğrenciler, ikiyeşerli gruplar halinde öğrendikleri dinleme stratejilerini ve dinleme sonrasında kullanılan stratejileri gösteren bir kavram haritası oluştururlar. İsteyen öğrenciler, öğretmenin verdiği boş taslağı da kullanabilir. Daha sonrasında her grup kendi kavram haritasının nelerden oluştuğunu açıklayan kısa bir sunum yapar.	Bilgisayar, projeksiyon, yazı tahtası, tahta kalemi, karton kağıtlar, renkli kalem Kavram Haritaları Kavram Haritası Taslak (EK-1)

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 3 (DİNLEME SONRASINDA KULLANILAN STRATEJİLER) Ders: İngilizce Sınıf: 6 Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: 5 E Modeli, Sunuş yolu				
	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
<u>Açıklama:</u> <u>Sunum (Presentation)</u> Tahmini Süre: 15 dakika	1. Dinleme sonrasında kullanılan stratejileri tanıtır.	1. Öğretmen, ppt slâytları ile dinleme sonrasında kullanılan stratejilerin neler olduğunu açıklar. 	1.Öğrenciler, öğretmeni dikkatli bir şekilde dinlerler. 2.Öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri edinmeleri beklenmektedir.	Bilgisayar, Projeksiyon Dinleme Sonrasında Kullanılan Stratejiler PPT slaytları (EK-2) Strateji Kontrol Listesi (EK-3)
Değerlendirme: Öğretmen, içinde farklı stratejilerin olduğu bir tabloyu öğrencilere verir ve içlerinden sadece dinleme sonrasında kullanılan stratejilere tik koymalarını ister. Sonrasında, öğrenciler yanlarındaki arkadaşlarıyla cevapları kontrol ederler. Uzlaşamadıkları bir soru olursa öğretmene sorarlar.				

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 3 (DİNLEME SONRASINDA KULLANILAN STRATEJİLER)

Ders: İngilizce

Sınıf: 6

Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: 5 E Modeli, Gösterip yaptırma yöntemi, İş birlikli öğrenme (ikili grup çalışması)

Dinleme Stratejisi: Görselleştirme (zihin haritası oluşturma), Amaç belirleme, Yeniden düzenleme (not alma, sözlü olarak anlatma)

İKİNCİ DERS

Yaklaşık Ders Süresi: 40'

	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
<u>Derinleştirme</u> Tahmini Süre: 30 dakika	1.Dinleme sonrasında kullanılan stratejileri fark eder. 2.Dinleme sonrasında kullanılan stratejileri uygular. 3.Dinlediği metinle ilgili zihin haritası oluşturur. 4. Dinlediği metni sözlü olarak anlatır.	1. Öğretmen, metinle ilgili zihin haritası oluşturma tekniğinden faydalanarak metni dinler ve sonrasında tahtada oluşturduğu zihin haritasına son halini verir. Sonrasında, öğretmen zihin haritası oluşturma dinlediğini anlamada etkili olduğuna vurgu yapar. 2. Öğretmen, öğrencilere farklı bir metin dinlettirir ve dinledikleri metinle ilgili zihin haritası oluşturmalarını ister. Öğrencilerin oluşturdıkları zihin haritalarında benzerlikler ve farklılıklar incelenir. Varsa farklılıklar hakkında tartışılır ve gerekli düzeltmeler yapılır. Öğretmen, zihin haritalarından yararlanarak öğrencilerin metni sözlü olarak özetlemelerini ister.	1. Öğrenciler, öğretmeni metni dinlerken ve sonrasında yararlandığı dinleme stratejilerini fark ederler. Öğrenciler, öğretmeni metni dinlerken ve zihin haritası oluştururken izler ve zihin haritası oluşturma dinleme sonrasında kullanılan bir strateji olduğunu anlar. 2. Öğrenciler farklı bir metin dinler ve dinledikleri metinle ilgili zihin haritası oluştururlar. Sonra, ikili gruplar halinde öğrenciler arkadaşlarına yaptıkları zihin haritalarını gösterirler. Öğrencilerin oluşturdıkları zihin haritalarında benzerlikler ve farklılıklar incelenir. Sonrasında, bu zihin haritasından yararlanarak metni sözlü olarak özetlerler.	Bilgisayar, Projeksiyon, Bluetooth Hoparlör, Bilgisayar Dinleme Metni-At the library (EK-4) (1.08dk) Dinleme Metni – Shopping for clothes (EK-5) (1.13dk) https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/listening/beginner-a1/shopping-for-clothes Öğrenci Dinleme Günlüğü (EK-6)

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 3 (DİNLEME SONRASINDA KULLANILAN STRATEJİLER) Ders: İngilizce Sınıf: 6 Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: 5 E Modeli, Soru-cevap yöntemi				
	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
<u>Değerlendirme</u> Tahmini Süre: 10 dakika	1. Dinleme sonrasında kullanılan stratejiler hakkında öz değerlendirme yapar.	1. Öğretmen, öğrencilerden bu derste işlenen stratejilerle ilgili öz değerlendirme yapmalarını ister. 2. Öğretmen, etkinlik boyunca yaptığı gözlemlerinden öğrencilerin bu kazanıma ulaşmış olup olmadığını öğretmen günlüğüne yazarak ve gözlem formunu doldurarak rapor eder. 3. Öğretmen günlüğünü ve gözlem formunu, ayrıca eş gözlemci öğretmen de doldurur.	1. Öğrenciler, bu değerlendirme için yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldururlar. 2. Öğrenciler, derste öğrendikleri stratejiler ve deneyimler hakkında dinleme günlüğü tutarlar.	Öğretmen Gözlem Formu (EK-8) Yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-9) Dinleme Günlüğü (EK-10)
Değerlendirme: Eş gözlemci öğretmen, tartışma boyunca verilen cevaplardan ve gözlemlerinden öğrencilerin bu kazanıma ulaşmış olup olmadığını gözlem formunu doldurarak rapor eder.				

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

STRATEJİ KONTROL LİSTESİ (EK-3)

Adı Soyadı:

Dinleme sonrasında kullanılan stratejileri belirleyip yanına tik koyunuz. Sonrasında, yanınızdaki arkadaşınızla cevapları kontrol ediniz.

Kavram haritası oluşturmak	
Dinleme esnasında arkadaşıma bilmediğim kelimenin anlamını sormak	
Hedeflere ulaşip ulaşılmadığını kontrol etmek	
Dinlerken not almak	
Dinleme metnini yazılı olarak özetlemek	
Kelimeleri tek tek Türkçeye çevirmek	
Konuşmacının ses tonundan yararlanarak bilmediğim kelimeleri tahmin etmek	
Ne dinleyeceğimi tahmin etmek	
Yaptığım tahminleri dinleme bittikten sonra elde ettiğim cevaplarla karşılaştırmak	
Dinleyeceğim metinle ilgili bilgiler edinmek	
Kaçırdığım kelimelere takılmadan yeni gelenlere odaklanmak	
Dinleme alıştırmalarını doğru yapıp yapmadığını kontrol etmek	
Dinlerken önemli kelimelere odaklanmak	
Dinleme metnini kendi cümlelerimle sözlü olarak anlatmak	

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Öğretmen Gözlem Formu (EK-8)

Öğretmenin Adı Soyadı:

Tarih:

Sözlü Davranışlar	Sözlü Olmayan Davranışlar
Örneğin; öğretmenin tekrar etmesini istemek, arkadaşlarına ana dilde soru sormak, ikili grup çalışmasını tamamlamak, konuşmak için gönüllü olmak, el kaldırmak, dinleme öncesi sorulara cevap verememek, vb.	Örneğin; baş sallamak, yüksek sesle gülmek, gülümsemek, duruşunu ayarlamak, not almak, öğretmenle göz teması kurmak, ppt sunumlarını dikkatli bir şekilde izlemek, şaşkınlık içinde bakmak, kafası karışmış bir şekilde başını sallamak, başını sıraya koymak, saçıyla oynamak, defteri karalamak, gözlerini kapatmak, uyuyormuş gibi yapmak, vb.
Olumlu Davranışlar	Olumsuz Davranışlar
Diğer gözlemler/Notlar: Öğrencilerin gelişim düzeylerini (dinleme becerisini gösterme eğilimini 1 (en düşük)'den 5 (en yüksek)'e kadar puanlayınız)	

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Gözlem Kontrol Listesi

Öğretmenin Adı Soyadı:

Tarih:

5: Sınıfın Tamamı 4: Sınıfın Yarısından Fazlası 3: Sınıfın Yarısı 2: Sınıfın Yarısından Azı 1: Sınıfın Hiçbiri

Davranışlar	5	4	3	2	1
İkili çalışmaya istekli olma					
Cevap vermeye gönüllü olma					
Yorumlarını paylaşma					
Anladığını gösterir cevaplar verme					
Arkadaşlarıyla kontrol etme					
Sözlü tahminlerde bulunma					
Hedef kelimeleri kullanma					
Ana dilde konuşma					
Tahminlerini kontrol etmeye istekli olma					
Dinleme Etkinliğini Yönetme Planını doldurmaya istekli olma					
El kaldırma					
Baş sallama					
Göz teması kurma					
Not alma					
Kalemi eline alma					
Uyuma					
Başka işlerle uğraşma					
Kaşlarını çatma					
Yönergeleri takip etme					
Duruşunu düzeltme					
Sözlük kullanma					
Notlarından yararlanarak alıştırma tamamlama					
Çıkarımda bulunduğunu gösteren ifadeler kullanma					
Metni yeniden dinlemeye istekli olma					
Dinleme öncesinde verilen soruları okuma					

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Öğrenci Görüşme Formu (EK-9)

1. Dinlemeye başlamadan önce hangi hazırlıkları yaptınız?
2. Dinleme sonrasında anlamamanızı kontrol etmek amacıyla neler yaptınız?
Sonda 1. Bunlardan hangisi size en çok yarar sağladı? Neden? Sonda 2. Bunlardan hangisi size en az yarar sağladı? Neden?
3. Dinleme sonrasında etkinliği tamamlamak için neler yaptınız?

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Öğrenci Dinleme Günlüğü (EK-10)

Merhaba. Ben senin dinleme günlüğünüm. Dinleme çalışmaları boyunca istediğin her gün seninleyim. Dinleme ile ilgili her şeyi yazabilirsin. Duyguların, düşüncelerin, tecrübelerin, hayallerin benim için çok kıymetli. Ders içinde yapılan etkinlikler ve ders dışında, evde, okulda, dolmuşta... istediğin zaman ulaşabildiğin dinleme materyalleri yardımıyla yaşadığın değişim ve gelişimleri, bu süreçteki olumlu ve olumsuz tecrübelerini paylaşabilirsin, içinden geldiği gibi kendini ifade edebilirsin. Ben seni dinlemeye hazırım. Şimdi sen söyle, ben dinleyeyim.

Tarih:		Saat:
Ders:		
Dinleme Metninin Adı:		
1.	Bu metni dinlemeye istekli miydiniz?	
2.	Yapılan etkinliği sevdiniz mi? Sonda 1. Sevmediğiniz şeyler varsa, nelerdir?	
3.	Evet.. Şimdi seni dinliyorum...	

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Altıncı Hafta

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 3 (DİNLEME SONRASINDA KULLANILAN STRATEJİLER)

Ders: İngilizce

Sınıf: 6

Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: 5 E Modeli, ikili grup çalışması

Dinleme Stratejisi: Amaç belirleme, Görselleştirme

Yaklaşık Ders Süresi: 40'

BİRİNCİ DERS

	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
<u>Giriş: Dikkat çekme/Isınma (Warm-up)</u> Tahmini Süre: 10 dakika	1.Önemli kelimeler için dinler.	1.Öğretmen, öğrencilerin dikkatini dinleme becerisine çekmek için “present continuous tense” ile cümleler kurar ve öğrencilerden bu eylemlerle eşleşen resimleri İngilizce kitabından bulup göstermelerini ister. Öğretmen aşağıdaki cümleleri söyler: -“A man is wearing sunglasses.” -“Some animals are running.” -“A woman is walking.” -“Children are playing on the playground.” -“A boy is studying.” -“People are running.”	1.Öğrenciler, öğretmenin söyleyeceği sözleri dikkatlice dinleyip hızlıca o eylemlerin olduğu resimleri İngilizce kitabından bulup gösterirler.	Yazı tahtası, tahta kalemi, renkli kalem
<u>Araştırma/Keşfetme</u> Tahmini Süre: 15 dakika	1.Dinleme esnasında zihinde canlandırdığını çizer.	1.Öğrenciler, ikişerli gruplara ayrılır. Student A ve Student B olarak Çalışma Kâğıdının (EK-1) bölümleri verilir. Tablodaki eksik yerleri tamamlamak için öğrenciler birbirlerini dinler ve dinleme esnasında zihinlerinde canlandırdıklarını çizerler.	1.Student A ve Student B olarak ikili gruplara ayrılan öğrencilere Çalışma Kâğıdında (EK-1) yer alan bölümler verilir. Tablodaki eksik yerleri tamamlamak için arkadaşlarına “What is he/she doing?” soru kalıbını sorarak görseli zihinlerinde canlandırır ve sonrasında ilgili resmi kutucuğa çizerler.	Çalışma Kâğıdı (EK-1)

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 3

Ders: İngilizce

Sınıf: 6

Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: 5 E Modeli, Each One Teach One tekniği

Dinleme Stratejisi: Dinleme öncesi, esnası ve sonrasında kullanılan stratejilerin gruplandırılması

	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
<u>Açıklama:</u> <u>Sunum (Presentation)</u> Tahmini Süre: 15 dakika	1.Dinleme stratejilerini sınıflandırır.	1.Öğretmen, öğrencileri dört kişilik gruplara ayırır. Her öğrenciye, dinleme becerisinin önemi ve dinleme stratejileri ile ilgili bilgilerin yer aldığı küçük kâğıt parçalarını (Çalışma Kâğıdı – EK 2) dağıtır. Her bir kâğıt parçasında farklı bilgiler bulunur. Öğrencilerden, bilgileri grup arkadaşlarıyla paylaşmalarını ister. Ayrıca, onlardan bu bilgileri örnek vererek anlatmalarını ister. Öğretmen, öğrencilere bu bilgilerden hangilerinin ilginç olduğunu hangilerinin onları şaşırttığını sorar. Son olarak, tüm öğrencilerle birlikte bu bilgileri tahtada kategorize ederler. (Each One Teach One tekniği)	1.Öğrenciler, kendilerine verilen bilgileri okur ve anlamaya çalışır. Bu bilgilerle ilgili mümkünse bir örnek bulmaya çalışırlar. Grup arkadaşlarına bu bilgiyi paylaşır ve bu bilgi hakkında örnek verirler. Diğer grup arkadaşlarının bilgilerini dinler ve hangi bilginin kendilerine en ilginç geldiğini ya da hangisinin onları en çok şaşırttığını söylerler. Bütün bilgileri tahtada dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrası olarak sınıflara ayırırlar.	Yazı tahtası, tahta kalemi, renkli kalemler Çalışma Kâğıdı (EK-2)

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

DİNLEME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ 3 Ders: İngilizce Sınıf: 6 Öğrenme-Öğretme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: 5 E Modeli, rol oynama İKİNCİ DERS Yaklaşık Ders Süresi: 40'				
	Kazanımlar	Öğretmen Yönergesi	Öğrenciden Beklenenler	Materyaller/Ekler
<u>Derinleştirme</u> Tahmini Süre: 30 dakika	1.Farklı dinleme senaryolarını eleştirir.	1.Bu etkinlik sırasında, öğrenciler iyi ve kötü dinleme becerilerini gösteren farklı senaryoları rol oynama tekniği ile keşfetmiş olurlar. Öğretmen, öğrencileri ikiye gruplara ayırır. İkili gruplar Çalışma Kâğıdında (EK-3) verilen durumu canlandırırken diğer öğrenciler ise iyi ve kötü dinleme becerilerini belirleyeceklerdir. Ayrıca, öğretmen öğrencilerden bu senaryolarda kullanılan dinleme stratejilerini de açıklamalarını ister. Öğrencilere kötü dinleme becerilerinin sergilendiği senaryoları nasıl iyileştirilebileceğini sorar.	1.Öğrenciler, ikiye gruplar halinde kendilerine Çalışma Kâğıdında (EK-3) verilen rolleri okurlar ve sırayla her grup kendi senaryosunu canlandırır. Bu arada diğer öğrencilerin iyi ve kötü dinleme becerilerini ve kullanılan dinleme stratejilerini belirler. Her canlandırma sonrasında senaryolarda kullanılan dinleme stratejileri hakkında konuşurlar. Öğrenciler, kötü dinleme becerilerinin sergilendiği senaryolar hakkında yapıcı önerilerini sınıfla paylaşırlar.	Çalışma Kâğıdı
<u>Değerlendirme</u> Tahmini Süre: 10 dakika	1. Dinleme stratejileri hakkında öz değerlendirme yapar.	1. Öğretmen, öğrencilerden bu derste işlenen stratejilerle ilgili öz değerlendirme yapmalarını ister. 2. Öğretmen, etkinlik boyunca yaptığı gözlemlerinden öğrencilerin bu kazanıma ulaşmış olup olmadığını öğretmen günlüğüne yazarak ve gözlem formunu doldurarak rapor eder. 3.Öğretmen günlüğünü ve gözlem formunu, ayrıca eş gözlemci öğretmen de doldurur.	1. Öğrenciler, bu değerlendirme için yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldururlar. 2. Öğrenciler, derste öğrendikleri stratejiler ve deneyimler hakkında dinleme günlüğü tutarlar.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-3) Öğrenci dinleme günlüğü Öğretmen Gözlem Formu (EK-4)

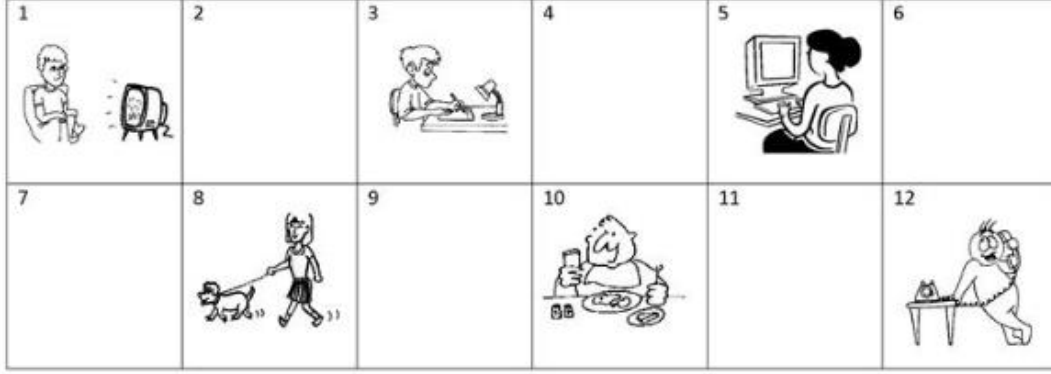
Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Çalışma Kâğıdı (EK-1)

STUDENT A

A: WHAT IS HE/SHE DOING IN PICTURE A?

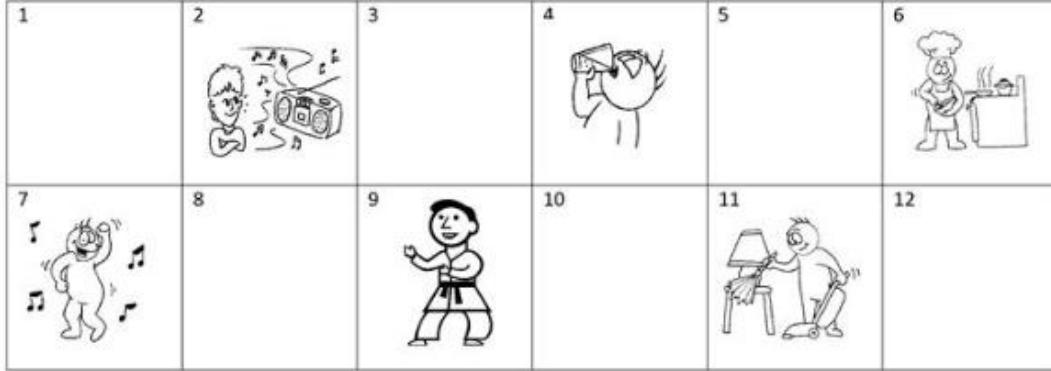
B: HE/SHE IS _____.



STUDENT B

A: WHAT IS HE/SHE DOING IN PICTURE A?

B: HE/SHE IS _____.



Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Çalışma Kâğıdı (EK-2) Each One Teach One

Dinlemek, iletişim kurmak için harcanan toplam sürenin yaklaşık % 40-50'sini oluşturur.
Bildiğimiz şeylerin yaklaşık % 80'ini dinleyerek elde ederiz.
Dinleme, çoğu çocuğun geliştirdiği ilk dil becerisidir.
Dinlemeyi geliştirmek için dinleme stratejilerinden yararlanılabilir.
Dinleme, günümüzde yabancı dil öğreniminde en önemli becerilerden biri olarak tanımlanmaktadır.
Stratejiler doğrudan dili öğrenmeye ve dili kullanmaya katkı sağlar.
Etkili bir dinleme için dinleme amacını belirlemek gerekir.
Konu ile ilgili tahminler yapmak dinlemeyi kolaylaştırır.
Dinleme alıştırmalarının yönergesini dikkatlice okumak gerekir.
Konu ile ilgili bilinmeyen kelimelerin anlamlarına sözlükten bakmak anlamayı kolaylaştırır.
Dinlerken önemli kelimeleri not etmek gerekir.
Anlatılan olayları zihinde canlandırmak anlamayı kolaylaştırır.
Dinlerken arka plandaki seslere dikkat etmek metni anlamaya yardımcı olur.
Dinlediğim metinle ilgili kavram haritası oluşturmak metni daha iyi anlamama sebep olur.
Dinledikten sonra hedefe ulaşp ulaşmadığımı incelemek bir sonraki dinlemeyi kolaylaştırır.

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Öğrenci Görüşme Formu (EK-3)

1. Dinlemeye başlamadan önce hangi hazırlıkları yaptınız?
2. Dinleme sonrasında anlamınızı kontrol etmek amacıyla neler yaptınız?
Sonda 1. Bunlardan hangisi size en çok yarar sağladı? Neden?
Sonda 2. Bunlardan hangisi size en az yarar sağladı? Neden?
3. Dinleme esnasında anlamınızı kolaylaştırmak için neler yaptınız?

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Öğretmen Gözlem Formu (EK-4)

Öğretmenin Adı Soyadı:

Tarih:

Sözlü Davranışlar	Sözlü Olmayan Davranışlar
Örneğin; öğretmenin tekrar etmesini istemek, arkadaşlarına ana dilde soru sormak, ikili grup çalışmasını tamamlamak, konuşmak için gönüllü olmak, el kaldırmak, dinleme öncesi sorulara cevap verememek, vb.	Örneğin; baş sallamak, yüksek sesle gülmek, gülümsemek, duruşunu ayarlamak, not almak, öğretmenle göz teması kurmak, ppt sunumlarını dikkatli bir şekilde izlemek, şaşkınlık içinde bakmak, kafası karışmış bir şekilde başını sallamak, başını sıraya koymak, saçıyla oynamak, defteri karalamak, gözlerini kapatmak, uyuyormuş gibi yapmak, vb.
Olumlu Davranışlar	Olumsuz Davranışlar
Diğer gözlemler/Notlar: Öğrencilerin gelişim düzeylerini (dinleme becerisini gösterme eğilimini 1 (en düşük)'den 5 (en yüksek)'e kadar puanlayınız)	

Ek 3 (Devam): Etkinlik Planları

Gözlem Kontrol Listesi

Öğretmenin Adı Soyadı:

Tarih:

5: Sınıfın Tamamı 4: Sınıfın Yarısından Fazlası 3: Sınıfın Yarısı 2: Sınıfın Yarısından Azı 1: Sınıfın Hiçbiri

Davranışlar	5	4	3	2	1
İkili çalışmaya istekli olma					
Cevap vermeye gönüllü olma					
Yorumlarını paylaşma					
Anladığını gösterir cevaplar verme					
Arkadaşlarıyla kontrol etme					
Sözlü tahminlerde bulunma					
Hedef kelimeleri kullanma					
Ana dilde konuşma					
Tahminlerini kontrol etmeye istekli olma					
Dinleme Etkinliğini Yönetme Planını doldurmaya istekli olma					
El kaldırma					
Baş sallama					
Göz teması kurma					
Not alma					
Kalemi eline alma					
Uyuma					
Başka işlerle uğraşma					
Kaşlarını çatma					
Yönergeleri takip etme					
Duruşunu düzeltme					
Sözlük kullanma					
Notlarından yararlanarak alıştırma tamamlama					
Çıkarımda bulunduğunu gösteren ifadeler kullanma					
Metni yeniden dinlemeye istekli olma					
Dinleme öncesinde verilen soruları okuma					

Ek 4: Dinleme Stratrejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Değerli Öğrenci,

İngilizce dersinde dinlediğiniz metinler ile ilgili olarak eylem bildiren aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Bu uygulamaları hangi sıklıkta yaptığınızı veya yapmadığınızı sağ tarafta bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten birini (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Seçenekler “her zaman yaparım”, “sık sık yaparım”, “ara sıra yaparım”, “çok az yaparım” ve “hiç yapmam” şeklinde verilmiştir. Lütfen kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlenmemiş madde bırakmamaya özen gösteriniz. Araştırmaya gösterdiğiniz katkı için teşekkürlerimi sunarım.

Nilda Hocaoglu

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyet: () Kız () Erkek
2. Sınıf: () 6. sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf
3. İngilizce dinlediğini anlama konusunda kendinizi ne düzeyde yeterli görüyorsunuz?
() Düşük () Orta () Yüksek
4. İngilizce şarkı dinler misiniz? () Evet () Kısmen () Hayır
5. Evinizde İngilizce şarkı dinlenir mi? () Evet () Kısmen () Hayır
6. İngilizce dizi/film izler misiniz? () Evet () Kısmen () Hayır
7. Evinizde İngilizce dizi/film izlenir mi? () Evet () Kısmen () Hayır
8. Daha önce İngilizce dersi için bir kurs/eğitim aldınız mı? () Evet () Hayır
9. İngilizce dersinde dinleme alıştırmalarını
a. dinlemeden önce hazırlık yapar mısınız?
() Evet () Hayır
b. dinlerken not alır mısınız?
() Evet () Hayır
c. dinledikten sonra anlamınızı kontrol etmek amacıyla ikinci bir dinleme yapmak ister misiniz?
() Evet () Hayır

Ek 4 (Devam): Dinleme Stratrejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

	İNGİLİZCE DERSİNDE; Dinleme Öncesinde anlamamı kolaylaştırmak için		HER ZAMAN YAPARIM	SIK SIK YAPARIM	ARA SIRA YAPARIM	ÇOK AZ YAPARIM	HİÇ YAPMAM
1	Dinleme amacımı belirlerim.						
2	Önemli kelimeler için dinlerim.						
3	Metnin ana fikrini anlamak için dinlerim.						
4	Kitaptaki/çalışma kâğıdındaki görsellerden yararlanırım.						
5	Dinleme metnin başlığına göre duyabileceğim kelimeleri tahmin ederim.						
6	Öğretmenin konu hakkında verdiği bilgileri not ederim.						
	İNGİLİZCE DERSİNDE; Dinleme Sırasında anlamamı kolaylaştırmak için		HER ZAMAN YAPARIM	SIK SIK YAPARIM	ARA SIRA YAPARIM	ÇOK AZ YAPARIM	HİÇ YAPMAM
7	Dinleme amacıma göre dinlerim.						
8	Dinlediklerimle ilgili önemli kelimeleri not ederim.						
9	Bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.						
10	Dinlerken o ana kadar söylenenlerden diğer kişilerin ne söyleyeceğini tahmin ederim.						
11	Anlamını bilmediğim kelimelerin ne olduğunu tahmin etmek için bildiğim kelimelerden yararlanırım.						
12	Dinlediğim metnin anlamını tahmin etmek için konuşmacılar arasındaki ilişkilerden (anne-çocuk, öğretmen-öğrenci, satıcı-müşteri, vb.) yararlanırım.						
13	Bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin etmek için olayın geçtiği ortamdan (hastane, okul, pazar yeri, vb.) yararlanırım.						
14	Dinlerken karşılaştığım actor, biology, cactus gibi kelimelerin Türkçe karşılıklarının benzer olmasından yararlanırım.						
15	Olayı veya duyguyu daha önce yaşadığım benzer bir olay veya duyguyla ilişkilendiririm.						
16	Olayı, günlük hayatta karşılaştığım olaylarla ilişkilendiririm.						
	İNGİLİZCE DERSİNDE; Dinleme Sonrasında anlamamı kontrol etmek için		HER ZAMAN YAPARIM	SIK SIK YAPARIM	ARA SIRA YAPARIM	ÇOK AZ YAPARIM	HİÇ YAPMAM
17	Dinleme sonrasında önemli kelimeleri not ederim.						
18	Aklımda kalanları not ederim.						

Ek 5: İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

İngilizce dersinde dinlemeye yönelik motivasyon düzeylerinizi bildiren aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Bu cümlelere ne derece katıldığınızı sağ tarafta bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten birini (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Seçenekler “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “biraz katılıyorum”, “çok az katılıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde verilmiştir. Lütfen kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlenmemiş madde bırakmamaya özen gösteriniz. Araştırmaya gösterdiğiniz katkı için teşekkürlerimi sunarım.

Nilda Hocaoğlu

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyet: () Kız () Erkek
2. Sınıf: () 6. sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf
3. İngilizce dinlediğini anlama konusunda kendinizi ne düzeyde yeterli görüyorsunuz?
() Düşük () Orta () Yüksek
4. İngilizce şarkı dinler misiniz?
() Evet () Kısmen () Hayır
5. Daha önce İngilizce dersi için bir kurs/eğitim aldınız mı?
() Evet () Hayır
6. Sizce İngilizce öğrenmek önemli mi?
() Evet () Kısmen () Hayır
7. Aileniz İngilizce öğrenmenizi destekliyor mu?
() Evet () Kısmen () Hayır

İngilizce dersinde;		HER ZAMAN YAPARIM	SIK SIK YAPARIM	ARA SIRA YAPARIM	ÇOK AZ YAPARIM	HİÇ YAPMAM
1.Dinlediğimi anlamak için çaba harcarım.						
2.Duyduğum İngilizce kelimelerin tümünü anlamaya gayret ederim.						
3.Dinlediğimi anladığım zaman kendimi mutlu hissederim.						
4.İlerde yurt dışında eğitim almak için İngilizce dinlemeye önem veririm.						
5.Farklı ülkelerden insanlarla İngilizce konuşmak için İngilizce dinlemeye önem veririm.						

Ek 5 (Devam): İngilizce Dinlemeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

6.Günün birinde ihtiyacım olur diye İngilizce dinlemeye önem veririm.					
7.Dinleme alıştırmalarındaki sorulara doğru cevap vermek için dikkatli bir şekilde dinlerim. 					
8.Sorulara arkadaşlarım gibi doğru cevap verebilmek için dikkatli bir şekilde dinlerim.					
9.Dinleme alıştırmalarında arkadaşlarımla arasında en başarılı ben olmak isterim.					
10.Dinleme alıştırmaları sayesinde İngilizce dinlemedeki başarımla artacağını düşünüyorum. 					
11.Dinlememe yardımcı olması için kelimelerin telaffuzuna çalışırım.					
12.Dinleme alıştırmalarını yaparken kendimi konuşmacının yerine koyduğumda, dinlemede daha başarılı olurum.					
13.İngilizcede başarılı olmak için sadece dilbilgisi bilmek yeterli olmaz; dinlemede de iyi olmak gerekir.					
14.İngilizce bir metin dinlerken ilk cümleyi anlamadığım zaman sonraki cümleleri de dinlemem.					
15.Dinleme alıştırmaları bana zor geldiğinden dinlemek istemem.					
16. Ne kadar çabalasam da dinlemede başarısız oluyorum.					
17.Dinleme alıştırmalarının gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
18.Dinleme alıştırmaları ile ilgilenmem.					
19.Dinlemeyle ilgili sorulara cevap verirken kendimden eminim.					
20.Zor dinleme parçalarını anlayabileceğimden eminim.					
21.İngilizce iletişim kurarken karşımdaki kişiyi anlamakta kendime güveniyorum. 					
22.Dinlediğim metnin ana fikrini anlama konusunda kendime güveniyorum.					
23.Dinleme alıştırmaları sırasında kendimi rahat hissedirim.					
24.Farklı ülkelere çocuklarla oyun oynayabilmek için İngilizce dinlemeye önem veririm.					
25.Farklı ülkelere seyahat edebilmek için İngilizce dinlemeye önem veririm.					

Ek 6: İngilizce Dinleme Testi (Kahcılık Testi)

Adı-Soyadı:

Sınıf:

Questions

A. People are talking about their jobs. Listen and choose the correct one from the box. Two of them are extra.

Bookseller	Hairdresser	Teacher	Flight Attendant
Architect	Technician	Nurse	Accountant

1. **Teacher**
2.
3.
4. **Technician**
5.
6.

B. What does each person do? Listen and circle the correct answer (a or b).

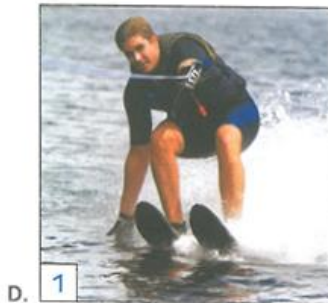
- | | |
|-------------------|-------------------|
| 1. a) musician | b) manager |
| 2. a) manager | b) bellhop |
| 3. a) TV producer | b) driver |
| 4. a) technician | b) secretary |

Ek 6 (Devam): İngilizce Dinleme Testi (Kalıcılık Testi)

C. People are leaving messages on Jack's voicemail. What time do they say?

Event	Date	Time
1.Dental appointment	August, 3	09:30
2.Nicole's party		
3.Aunt's arrival		
4.Tennis game		
5.Meeting with Sam		
6.Trip		

D. People are talking about their vacations. Listen and number the pictures.

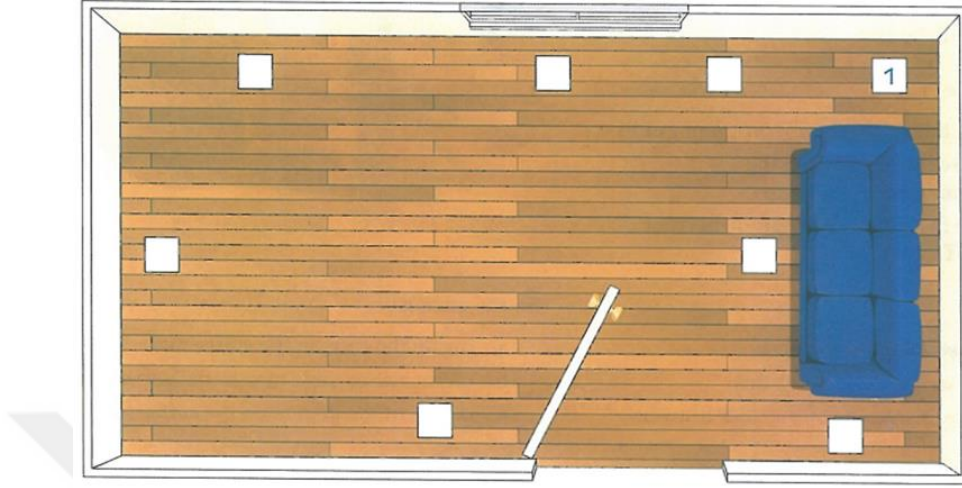


E. Listen again. Are the statements true or false? Check (✓) the correct answer.

	True	False
1. He learned to water ski very slowly.		x
2. It was cold at night.	x	
3. The museums were interesting.		x
4. The weather wasn't good.		
5. She went to France.		
6. They had a comfortable trip.		

Ek 6 (Devam): İngilizce Dinleme Testi (Kahcılık Testi)

F. Tess is helping Tom decorate his new apartment. Listen and write the number in the location she suggests.



1. The magazine rack
2. The coffee table
3. The plant stand
4. The Bookshelf
5. The chair
6. The end table
7. The TV
8. The dinner table

G. What did these people do on holiday? Listen and circle the correct answer.

- 1) a. went away
b. stayed home
- 2) a. went to Hawaii
b. went to Okinawa
- 3) a. went away
b. stayed home
- 4) a. invited relatives to stay
b. visited relatives
- 5) a. went to the beach
b. went to the country
- 6) a. went skiing
b. stayed home
- 7) a. went skiing
b. stayed home
- 8) a. went to Las Vegas
b. went to Los Angeles