



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 9/4 2020 s. 1697-1719, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## **DİNLEME STRATEJİLERİNİN UYGULANABİLİRLİĞİNE DAİR TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ\***

**Abdurrahman GÜNDÜZ\*\***

**Sezgin DEMİR\*\*\***

*Geliş Tarihi: Mayıs, 2020*

*Kabul Tarihi: Kasım, 2020*

### **Öz**

Dinleme sürecindeki hedeflerimize ulaşmak için gösterdiğimiz becerilere dinleme stratejileri denir. Bu çalışmada alan yazında belirlenen dinleme stratejilerinin uygulanabilirliğine dair Türkçe öğretmenlerinin görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bitlis il merkezindeki devlet okullarında aktif olarak çalışan 3'ü kadın, 8'i erkek olmak üzere 11 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma, nitel türde fenomenolojik desende oluşturulmuş; 2'si üstbilişsel, 7'si bilişsel strateji, 1 soru ise dinleme stratejilerinin uygulanabilirliğini artırma ile ilgili olup yarı yapılandırılmış 10 maddelik görüşme kılavuzu üzerinden Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Toplanan veriler, betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuş, elde edilen bulguların frekansları çıkarılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak adına iki ayrı araştırmacı tarafından kodlanan veriler arasındaki uyum yüzdesi %86'dır. Elde edilen sonuçlara göre dinleme stratejilerinin kullanımını güçlendiren ya da zayıflatan beş temel başlık belirlenmiştir: öğretmen, dinleme materyali, öğrenci, ortam ve konuşmacı.

**Anahtar Sözcükler:** Ana dili eğitimi, anlama, dinleme, strateji, sözlü dil.

### **THE VIEWS OF TURKISH TEACHERS ABOUT APPLICABILITY OF LISTENING STRATEGIES**

#### **Abstract**

The skills that we use to achieve our goals in the listening process are called listening strategies. With this study, the Turkish teachers' opinions were defined, regarding the applicability of the listening strategies included in the literature. The study group of the research was consisted of 11 Turkish teachers including 3 females and 8 male, working at the public schools in Bitlis city center, in 2018-2019 academic year. The Turkish teachers' opinions were explored with an interview form having ten items, formed in qualitative pattern and phenomenological type, including 2 metacognitive strategy questions, 7 cognitive strategy questions and 1 question increasing the applicability of the listening strategie. The data collected in the research were subjected to the content analysis, and the frequencies of the resulting

\* Bu çalışma yüksek lisans seminerinden hareketle oluşturulmuş ve Asos Congress'te (18-20 Nisan 2019/Alanya) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doktora Öğrencisi; Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, abdurrahman\_gunduz@hotmail.com

\*\*\* Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sezgin.demir@firat.edu.tr

findings were obtained. The compliance between the data encoded by two separate researchers for the ensurance of reliability of the study, is 86 percent. According to the results obtained in the research, five essential titles that make the usage of listening strategies stronger or weaker, were defined as follows: teacher, listening material, student, environment, and speaker.

**Keywords:** First language education, comprehension, listening, strategy, oral language.

## Giriş

İşitsel/görsel uyarılardan anlam çıkarma olan dinlemeyi yetkin bir şekilde kullanabilmek günlük hayatımızda nitelikli bir iletişim kurmamızı sağlar. Ayrıca dinleme, zihinsel becerilerimiz için de önemlidir (Güneş, 2007, s. 76). Bununla birlikte dinlemenin geliştirilebilir olmasının önünde yanlış kanılar vardır (Akçataş, 2001, s. 65; Doğan, 2019, s. 104; Osada, 2004, s. 54). Dinleme, diğer dil becerilerimiz olan okuma, yazma ve konuşma ile ilişkilidir (Aydın ve Şahin, 2009, s. 454; Strother, 1987, s. 625). Dolayısıyla dinleme becerilerindeki gelişme, diğer dil becerilerine önemli oranda yansır. Özellikle dinleme ve konuşma ikilisi bu açıdan önemlidir. İştme problemi olan bireyler, konuşma sorunları yaşamaktadır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2014, s. 157; Ünalın, 200, s. 72; Yalçın, 2006, s. 123). Dinleme sürecindeki hedeflerimize ulaşmak için gösterdiğimiz beceriler dinleme stratejileridir. Dinleme stratejisini, N. Yıldız (2015, s. 43) dinleme sürecinde bireyde olması istenilen yöntem ve teknikler; Tompkins (2009) ve Kaya (2018, s. 29-35) dinleme sürecinde kullanılan birtakım beceriler; Akyol (2013, s. 5) katılımı ve anlamayı artıran bir tür; Fidan (2012, s. 14), ise daha iyi bir sonuç için “dinleme biçimlerini” belirleme yaklaşımı olarak betimlemiştir. Dinleme stratejileri araştırmalarının daha çok ana dilinden farklı dil öğrenen bireyler üzerinde yapıldığı görülmüştür (Bozorgian, 2012; Goh ve Taib, 2006; Goh, 2008; O'Malley, Chamot ve Kupper, 1989; Vandergrift, 1997, 2003). Birçok araştırmacı, dinleme stratejilerini dinleme öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan beceriler olarak sınıflandırmıştır (Kaya, 2018, s. 29-35; Kuşçu, 2010, s. 85-96; Melanlıoğlu, 2011, s. 79; N. Yıldız, 2015, s.43). Diğer bazı araştırmacıların sınıflandırmalarına bakıldığında Vandergrift (1997, s. 392-395) ve Şengül (2019, s. 36); dinleme stratejilerini üstbilişsel, bilişsel ve sosyal/duyuşsal olarak kategorileştirmiştir. Dinlenenlerin iyi anlaşılması, hafızaya alınması amacıyla birtakım zihinsel aktiviteler bilişsel strateji; dinleme sürecini kontrol altında tutma amacıyla bilgilerin düzenlendiği, izlendiği ve değerlendirildiği işlemler üstbilişsel strateji; dinleme sürecinde iş birliği yaparak etkileşime girildiği beceriler sosyal/duyuşsal strateji kapsamındadır (Şengül, 2019, s. 36). Mayo'ya göre (aktaran Melanlıoğlu, 2011, s. 79) bilişsel ve üstbilişsel stratejiler arasında sıkı bir ilişki vardır. Şenel ve Topuzkanamış'a (2018, s. 700) göre bu ilişki şöyledir:

Tablo 1: Dinleme Stratejilerinin Çapraz Sınıflaması (Şenel ve Topuzkanamış, 2018, s.700).

	Dinleme öncesi stratejileri	Dinleme Sırası Stratejileri	Dinleme Sonrası Stratejileri
üstbilişsel stratejiler	Hazırlık yapma Amaç belirleme Yöntem belirleme	Ara özet yapma Kendi kendine soru-cevap Tahminleri kontrol etme	Öz değerlendirme Sözlü/yazılı/görsel özetleme
Bilişsel stratejiler	Dinleme öncesi sorular oluşturma Önceki bilgileri kullanma Tahminde bulunma	Yeni tahminlerde bulunma Tekrar dinleme Not alma Empati kurma Vurgu ve tonlamaya dikkat etme Yaşama ilişkilendirme Görsel sahne oluşturma	Çıkarımda bulunma Yeniden ifade etme Metnin gelişim sırasını ifade etme Dinlenen metne uygun bir başlık koyma Neden-sonuç ilişkileri kurma Sözcüklerin anlamları üzerinde durma Betimlemeler yapma

Karakoç-Öztürk (2017, s. 165) bazı araştırmacıların, üstbiliş stratejilerinin kullanımının dinleme performansına olumlu katkıları olduğu yönünde fikir birliğine vardığını belirtmiştir. Temur (2010, s. 310) dinleme stratejilerini parçadan bütüne, bütünden parçaya ve üstbilişsel stratejiler olarak belirlemiştir. Parçadan bütüne stratejisinde merkezde metin vardır. Birey, gereksinim duyduğu bilgiye ulaşmak amacıyla vurgu, tonlama, sözcük ve dil bilgisinden yararlanır. Dinleyicinin merkezde olduğu bütünden parçaya stratejisinde; ana fikir bulma, tahmin, yorumlama ve özetleme stratejileri kullanılabilir Üstbilişsel stratejilerde dinleyici; planlama, izleme ve değerlendirme yapmaktadır. N. Yıldız (2015, s. 43) dil bilimci Claus Facerch'in psikodilbilimsel ve davranışsal olarak sınıflandırdığı dinleme stratejilerini, önceki bilgilerimizle dinlediğimiz metin ile ilgili çıkarımlar yapmak psikodilbilimsel; dinleyici ile konuşmacı arasındaki geri bildirim niteliğindeki "genel ya da özel rica, bu kısmı anlamadım, bunun anlamı ne?" uygulamaları, davranışsal stratejiler olarak ifade ettiğini belirtmiştir. M. Canbolat, Kuzu, Yıldırım ve B. Canpolat (2015, s. 179-180) başarılı üniversite öğrencilerinin dinleme esnasında içeriğe dikkatini verme, not tutma, bilgileri birbiriyle ilişkilendirme, benzetim yapma, soru sorma, birleştirme, çıkarımda bulunma, ana fikri yakalama ve dinlemeye yönelik bir amaç belirleme teknikleri kullanarak bilişsel stratejileri uyguladıklarını; dinleyicilerin derse zamanında katılması, motivasyonu, sakin olması ve beğenme, sıkılma gibi duyuşsal stratejiler uyguladıklarını; konuşmacıyı baş ve gözle takip etmesi, konuşmacıyla göz teması kurması, dik durması, jest ve mimiklerini kullanma, ses tonu ve vurgulara dikkat etmesi ve başka şeylerle ilgilenmemesi, bulunduğu ortamda tahtaya yakın olma davranışlarını sergilemesi devinışsel stratejileri kullandıklarını belirlemişlerdir. Demirel (2002, s. 73), dinleme öncesinde; tanıtmaya, kestirme, sahnenin oluşturulması, yeni sözcüklerin öğretimi, amaçlı dinleme; Yurdakul ve Bayat (2017, s. 251) hazırlık, dikkatini yoğunlaştırma, amaç belirleme ve amaca yönelik strateji belirlemeyle dinleme becerilerinin geliştirilebileceğini dile getirmiştir. Kuşçu (2010, s. 85) ve Kaya (2018, s. 29-31), dinleme öncesinde ön ve zihinsel hazırlık yapma, önceki bilgilerimizi işe katma, anahtar kelimelerle çalışma, amaç belirleme; dinleme sonrasında ise dinlediklerimizi değerlendirme becerilerinin kullanılabilirliğini belirtmiştir. Yurdakul ve Bayat'a (2017, s. 251) göre ise dinleme stratejileri ile ilgili farklı adlandırmalar olsa da stratejiler benzer özellikler taşımaktadır.

Dinlemeye yönelik yapılan araştırmalar diğer anlama becerimiz okuma ile karşılaştırıldığında yetersizdir (Doğan ve Özçakmak, 2014, s. 97). Dinleme becerisine yönelik araştırmaların daha çok nicel yaklaşımda gerçekleştirildiği görülmektedir (Arıcı ve Kır, 2017; Aytan, 2011; Bulut, 2013; Demir, 2017; Doğan, 2007; Karasakaloğlu ve Bulut, 2018; Katrancı, 2012; Katrancı ve Yangın, 2013; Keleş, 2013; Kılınç, Keskin ve Yalın, 2016; Koç, 2003; Köklü, 2003; Melanlıoğlu, 2011; N. Yıldız, 2015; Yangın, 1998; Yurdakul ve Bayat, 2017). Dinleme eğitimine yönelik nitel desendeki araştırmalara yakın zamanda daha çok rastlanılmaktadır. Çeşitli kademedeki öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde dinlemeyi etkileyen konu, konuşmacı, ortam ve dinleyiciden kaynaklı temalar ortaya konulmuştur (Aşılıoğlu, 2009; E. Yıldız, Alaçam-Akşit ve Uyar, 2016; Keray -Dinçel, 2018; Emiroğlu, 2013).

Alan yazında dinleme stratejilerinin uygulanabilirliğine dair Türkçe öğretmenlerinin algılarını ortaya koyan, keşfedici nitelikte araştırmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yapılan bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı Türkçe derslerinde dinleme stratejilerinin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanma bilgisine sahip olma durumlarına, uygun dinleme stratejilerini seçebilmelerine, ön bilgilerini kullanabilme, dinlediklerini zihinde organize edebilme, içeriğe yönelik soru sorabilme, not alabilme, konuşmacının beden dilini ve bürün unsurlarını anlamlandırabilme, içeriği özetleyebilme, dinlediklerine yönelik eleştirel bakış geliştirebilme ve stratejilerin uygulanabilirliğini artırabilmeye yönelik katılımcı görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

### Yöntem

#### Çalışmanın Deseni

Çalışma nitel türde olgubilimsel (fenomenolojik) desende gerçekleştirilmiştir. Bu tür araştırmalarda veriler görüşmeler, gözlemler ya da dokümanlar aracılığıyla toplanır (Merriam, 2013, s. 23; Patton, 2014, s. 4). Araştırmacı tarafından bire bir görüşme tekniği kullanılmıştır. Güven ve empatiye dayalı veri toplanması ve katılımcıların olguya ilişkin yaşantılarından kaynaklı aksiyolojik özneliği mümkün kılan (Creswell, 2016b; Creswell, 2016a; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014) görüşme; gözlemleyemediğimiz davranışlar, duyguların ya da bireyin çevresindeki dünyayı kendi paradigmasının ardından nasıl somutlaştırdığını ortaya çıkarması açısından önemlidir (Merriam, 2013). Nitel araştırmalar, olguyu doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir tarzda ele almaktadır (A. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41).

#### Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2018-2019 öğretim yılında Bitlis il merkezindeki devlet okullarında aktif olarak görev yapan 3 kadın, 8 erkek öğretmenden oluşmaktadır. İstatiksel genellenim büyük önem taşıdığı geniş bağlamsal düzlemde gerçekleştirilen nicel araştırmaların aksine nitel araştırmalar, kendi bağlamlarında kenetli olan ve derinlemesine analizlere olanak veren küçük örneklemeler üzerinden gerçekleştirilir (Miles ve Huberman, 2016). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemeyle gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen katılımcılardan “kuramsal tatmin/doyum” ilkesinden hareketle araştırmacı tarafından yeterli veri geldiği kanaatine varıldığı 11. katılımcıda çalışma grubu tamamlanmıştır. Türnüklü (2000, s. 548) görüşmede yeterince bilgi elde edildiğinde örneklemin tamamlanabileceğini belirtmektedir. Örnekleme sürecinde “görüş tekrarı” başladığı 9. katılımcıdan sonra 2 katılımcı ile daha görüşülmüş ve görüş tekrarı devam ettiği görülünce 11. katılımcıda örnekleme süreci tamamlanmıştır. Katılımcılarımızdan 1’i yüksek lisans mezunu, 10’u lisans mezunudur. Grubumuzun mesleki tecrübelerine bakıldığında 1-5 yıl arası 5, 6-10 arası 3, 11-15 yıl arası 1 ve 16 ile üzeri çalışan sayısı ise 2 kişiden oluşmaktadır.

#### Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Alan yazından hareketle yarı yapılandırılmış görüşme formu için bir taslak görüşme kılavuzu oluşturulmuş. Bu taslak form, Bitlis il merkezinde devlet okullarında aktif olarak görev yapan 5 Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerinden sonra geçerliğinin artırılması adına Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda görevli 2 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların

eleştirileri ve değerlendirilmesi neticesinde 10 soru belirlenmiştir. Bu 10 sorunun 2'si üstbilgi, 7'si bilgi, 1'i ise dinleme stratejilerinin uygulanabilirliğini artıran öneri olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama amacıyla 10 soruluk görüşme formu üzerinden yarı yapılandırılmış bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmeler anında ses kayıt cihazı ile veriler kayıt altına alınmıştır. Soruların yeniden sıralanabilmesi, soruların ifade şeklindeki esneklik, ayarlanabilir nitelikteki dil düzeyi, görüşmecinin soruları kendisinin de yanıtlayabilmesi veya açıklayabilmesi, ek soruların yöneltilmesine fırsat vermesi nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler tercih edilmiştir (Berg ve Lune, 2015). Bu türden görüşmenin temel amacı olguyu derinlemesine incelemektir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, s. 152). Görüşme anında çalışma grubundaki bireylere açık uçlu “sonda sorular” yönelterek problemi daha iyi deneyimlemek ve derinlemesine bilgi elde etmek amaçlanmıştır. Toplanan veriler, betimsel ve içerik analiz ile çözümlenmiş, görüşler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodların frekansları tespit edilmiştir. Görüşmeler esnasında “aktarılabirliğin” sağlanması için görüşmeler öncesinde çalışmanın amacı, süreci vb. hakkında detaylı şekilde katılımcılar bilgilendirilmiştir. Ayrıca “inandırıcılığın” sağlanması adına toplanan veriler araştırmacılar tarafından bilgisayarda yazılı hâle getirilip katılımcılara görüş ekleme, çıkarma, düzenleme veya araştırmadan vazgeçme olanağı verilmiştir. Bu yolla katılımcıların kendi görüşleri olduğuna dair kontrol etmeleri sağlanmıştır. Katılımcılara sorulan her bir maddeden elde edilecek verilerin “kodlayıcı güvenilirliğini” sağlamak adına iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilen kodlamalara Miles ve Huberman (2016, s. 64), tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü ( $Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliği}{Görüş\ ayrılığı} + \frac{Görüş\ birliği}{Görüş\ ayrılığı} \times 100$ ) uygulanmıştır. Uygulama neticesinde %86'lık güvenilirlik kat sayısı elde edilmiştir. “Kategori netliğinin” sağlanması için içerik analizi sonucunda elde edilen kategorilerin ve kodların alan yazınla uyumlu olmasına özen gösterilmiştir. Yine araştırmacılar tarafından analizler sırasında veriler “fenomenolojik azaltmaya” tabi tutulmuştur. Bu noktada araştırmacılar tarafından olguya yönelik betimleme ve yorumlama dengesinin gözetilmesine (Ersoy, 2017) özen gösterilmiştir. Katılımcılar veri toplama ve analiz sürecinde “K1, K2...” şeklinde kodlanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde içerik ve betimsel analiz neticesinde ulaşılan kodlar kategorilendirilip frekanslarıyla birlikte tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Ayrıca çalışmanın saydamlığını sağlamak adına bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir:

Tablo 2: “Stratejilerin Kullanma Yeri ve Nasıl Uygulandığı Bilgisine” Yönelik Katılımcı Görüşleri

Strateji kullanımı	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Ön bilgi	1	10	11
Yönlendirme	4	3	7
Pasif dinleme	-	4	4
Dikkat	2	1	3
Bilgilendirme	2	-	2
Uyarı	1	1	2
Farkındalık	1	1	2
Çevre	-	2	2
Aktif katılım	2	-	2
Tahmin	1	-	1
Not alma	1	-	1

Başarılı öğrenci	1	-	1
İlgi	-	1	1
Sınıf ortamı	-	1	1
Öğretmen ön bilgisi	-	1	1
<b>Toplam frekans</b>	<b>16</b>	<b>25</b>	<b>41</b>

**K-1.** Öğrencilerin bu konuda ön bilgilerinin olmadığı kanaatindeyim. Öğretmen dinleme stratejileri ile ilgili bilgiyi vermeden dinleme etkinliği yaptığında sağlıklı bir dinleme çalışması yapılamamaktadır. Öğretmenin her dinleme etkinliği öncesi dinleme stratejileri ile ilgili öğrencilere bilgi verip sağlıklı bir dinleme çalışmasına kadar bunu sürdürmesi gerekmektedir.

**K-3.** Öğrenciler, genel olarak dinleme stratejilerinin nerede, nasıl kullanacağı bilgisine sahip değiller. Yönlendirmeler ya da uyarılar ile dinleme stratejilerini uygulamaya çalışıyorum. Neyi, niçin dinleyeceğinin farkında değiller. Tabii bu bütün öğrenciler için geçerli değil, bazı öğrencilerim dinleme stratejilerini nerede, nasıl kullanabileceğini biliyor ve o şekilde davranıyor. Geleceğini düşünen başarılı olmak isteyen ve başaran öğrencilerim (ki sayıları oldukça az) dinleme stratejilerini kullanma konusunda oldukça iyiler. Ama onlarda bu tür etkinlikler sırasında sıkılıyor ve sıkıldıklarını dile getiriyor. Daha farklı ve dikkat çekici metinler ve etkinlikler olsa belki bu stratejiler daha cazip hâle gelebilir.

Öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanma yeri ve nasıl uygulayacağı bilgisine yeterince sahip olmadıklarını açık biçimde ifade eden katılımcılar; dinleme öncesi, sırası ve sonrası gözlemlerinde öğrencilerin ne yapacaklarını bilmediklerini uyarı, yönlendirme ve bilgilendirme yapılmadan ilerleyemediklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar, öğrencilere dinleme sürecinde ne yapılması gerektiğine dair çeşitli önerilerde bulunulsa dahi yine istenen düzeyde bir dinleme sürecini yaşanamadığını ifade etmiştir. Söz konusu bu duruma bakıldığında öğrencilerin dinleme sürecinde ne gibi beceriler sergilemesi gerektiği bilgisine yeterince sahip olmadığı görülmektedir. Öğrenciler bu becerilere sahip olsalar bile bu becerileri, öğreticiden bağımsız bir biçimde sergileyemedikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin var olan bilgilerinin kullanma yeri ve nasıl kullanacağı bilgisinden önce dinlemeye ait bilgi noksanlığı yaşadığı anlaşılmıştır. Bu duruma öğrencilerin gerek önceki sınıf düzeylerindeki dinlemeye ait kazanımlarda istenilen beceri düzeyine erişilememesi gerekse dinlemeye ait alışkanlıkların informal biçimde edinileceği çevrenin dinleme becerilerine yeterli desteği vermediği/veremediği söylenebilir. Öğrencilerin dinlediği metnin dikkatlerini, ilgilerini çekmemesi ve öğrencinin dinleme sürecindeki pasif davranışları bu üstbilişsel stratejiyi olumsuz etkileyebilir. Öğrencinin dikkat ve ilgisini çekmeyen bir metin üzerinde yoğunlaşmamakta, anlamaya yönelik de aktif olduğunu gösteren davranışlar sergilememektedir.

Tablo 3: “Amacına Uygun Strateji Seçebilmeye” Yönelik Katılımcı Görüşleri

Strateji seçebilme	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Dikkat	9	2	11
Aktif katılım	9	-	9
Strateji belirleyebilme	2	5	7
İlgi	4	-	4
Yönlendirme	4	-	4
Kavrama	3	-	3
Aile	2	1	3
Farkındalık	3	-	3
Bilgilendirme	3	-	3
Ortam	2	1	3

Olumlu tutum	2	-	2
Konuşmacı etkisi	2	-	2
Etkinlik	1	1	2
Bağımsız strateji seçimi	2	-	2
Genel uyarılmışlık hâli	2	-	2
Uyarı	1	-	1
<b>Toplam frekans</b>	<b>51</b>	<b>10</b>	<b>61</b>

**K-2.** Öncelikle metin hakkında az da olsa fikir sahibi olmalı. Metni niçin dinlediğini bilmeli. Daha önce de bahsettiğim gibi pasif dinleme yapıyorlar. Bizim söylememizle veya yönlendirmemizle başka stratejiler kullanabilirler ama kendi kendilerine bir strateji kolay kolay seçemiyorlar.

**K-7.** Bunun için öncelikle öğrencilere bilgiler verilmeli, bu bilgiler ışığında öğrencilere örnek uygulamalar yaptırılmalı ve devamlı bir şekilde bunları günlük hayatına uygulaması açıklanmalıdır. Ama öğrenciler, öğretmenleri ve ailelerindeki büyükleri örnek alarak öğrenme gerçekleştiğinden ötürü biz de bu konuda onlara örnek olmalı ve hatta bu davranışları gerçekleştirdiğinde ödüllendirmeliyiz. Öğrenciler ilgi alanlarına uygun bir konu geldiğinde daha dikkatli ve severek dinleme stratejilerini uyguluyorlar. Konuların öğrencilerin ilgi alanlarına uygun olması gerekir. Aksi takdirde dinleme stratejilerinde ilgisizlik yaşanabilir.

Katılımcılar, öğrencinin dinleme sürecinde istedik bir amacına uygun dinleme strateji seçimini gerçekleştiremediğini ancak kendilerinin yönlendirme, bilgilendirme, dikkat çekme gibi birtakım uyarıcılarla strateji seçimine olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmiştir. Nitekim üstbiliş stratejileri öğretilen bir beceridir (Kumar, 1998, s. 26; Katrancı, 2012, s. 49). Katılımcılar tarafından bu becerinin salt okulda geliştirilebilir bir beceri olmadığı aile ve çevre ortamlarının da bu üstbilişsel stratejiye katkıları olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin aktif olarak dinleme sürecine dâhil olmalarının bu stratejinin uygulanabilirliğini artırdığına yönelik görüşler ifade edilmiştir. Aktif olan birey; dinlediğini önemsemekte, anlamaya motive olmaktadır. Dinlediğine yönelik strateji seçiminde katılımcılar dikkat etkenini önemsemişlerdir. Nitekim dikkat, dinlenilecek metne karşı tepkiyi belirleyen başat unsurlar arasındadır. Aynı şekilde ilgi faktörü de amaca bu stratejiyi etkileyen psikolojik unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Amaca uygun stratejide dikkat ve ilgi unsurlarının öne çıkmasının nedeni ise amaca uygun strateji seçiminin dinleme öncesi bir strateji olmasıdır.

Tablo 4: “Ön Bilgilerini Kullanabilmeye” Yönelik Katılımcı Görüşleri

Ön bilgileri kullanabilme	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Ön hazırlık	7	1	8
Hatırlatma	6	1	7
İlgi kurma	5	1	6
Soru sorma	3	-	3
Konu bilgisi	2	1	3
Görsel	2	-	2
Beyin fırtınası	2	-	2
Yönlendirme	2	-	2
Aile	2	-	2
Tahmin	1	-	1
Öğrenci düzeyi	1	-	1
Dikkat	1	-	1
Anahtar kelime	1	-	1

Farkındalık	1	-	1
<b>Toplam frekans</b>	<b>36</b>	<b>4</b>	<b>40</b>

**K-2.** Yine ne dinleyeceği konusunda fikir sahibi olmalı. Dinleyeceği metinle ilgili ön bilgilerini kullanabileceği sorular yönelmeli ve farkındalık oluşturulmalı. Ya da benzer konularla ilgili bilgi ve görsellerden yararlanılmalı. Bu işlem direkt bilgi verme şeklinde değil sezdirilerek yapılmalı. Böyle bir yol izlendiğinde çoğu öğrenci ön bilgileri ile dinleyeceği metin arasında kolayca ilgi kurup ön bilgilerini kullanabilir hâle geliyor.

**K-8.** Dinlediklerini çoğu zaman kendi hayatlarında yaşadıklarını olaylarla bağdaştırıp bunları sınıf arkadaşlarıyla paylaşıyorlar. Bazen de aynı tema da yer alan aynı metinlerle bağdaştırıp zihinsel bir bütün oluşturuyoruz. Konuyu öğrencilere anlatmadan önce bazı anahtar kelimeleri vererek onlardan yorum yapmalarını istiyoruz. Ya da metnin varsa görselleri yorumlatabiliyoruz. Konu ile ilgili daha değişik bir olay anlatıyoruz. Ya da konu ile ilgili geçmiş bilgilerini hatırlamaları amacıyla beyin fırtınası yapıyoruz.

Katılımcılar, dinleme öncesinde kullanılacak bu strateji için bireylerin zihinlerinde var olan bilgilerle dinlenecek metin arasında ilgi kurma, metne dikkat çekme ve var olan bilgilerin ortaya konması adına beyin fırtınası, tahmin etme etkinlikleri, sorular sorulması, görsel uyarıcıların kullanılması, anahtar kelimeler üzerinde çalışılması, anıların hatırlatılması gibi etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Dinleyicinin dinleme öncesinde yapılacak etkinliklerde cesaretlendirici ve ön bilgilerini aktive eden etkinlikler yapılmalıdır (Berne, 2004, s. 522). Katılımcılar; gerçekleştirdikleri söz konusu faaliyetlerde öğrencide var olan bilgiyi ortaya çıkmasını sağlayıcı hatırlatıcı etkinliklerden bahsetmektedir. M. Calp ve Ş. Calp (2016, s.88) duyduğu bir şeyi hatırlayarak dinlemeye zihnen hazırlanacağını ifade etmektedir. Bazı katılımcılar da ön bilgilerini artırmak adına ödevlendirme yapıldığını belirtmiştir. Söz konusu bu durumlara bakıldığında dinlenecek metinler hakkında ön bilgilerini ortaya konulmasının öğretmen yönlendirmesi ile mümkün olduğu söylenebilir. Ungan (2013, S. 140), dinlemeyi etkili kılan unsurlardan biri de dinleyicilerin konu hakkındaki bilgisi olduğunu belirtmektedir. Katılımcılar da öğrencilerinin dinlenen metinle ilgili ön bilgilerinin yetersiz olmasının metnin anlaşılabilirliğini düşürdüğü endişesi ile yukarıdaki söz konusu etkinlikleri gerçekleştirmektedir. Nitekim Arıcı ve Kır (2017, s.265) dinlemeye hazırlık yapıldığında dinlemeyi olumlu etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.

Tablo 5:“Zihinde Organize Edebilme Stratejisine” Yönelik Katılımcı Görüşleri

Zihinde Organize Edebilme	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Kavrama	4	7	11
Tekrar dinleme	5	-	5
Metnin anlaşılabilirliği	2	1	3
İzleme	3	-	3
Öğrenci düzeyi	3	-	3
Metnin uzunluğu	-	3	3
Dikkat	2	1	3
İlgi	3	-	3
Ön hazırlık	2	-	2
Ana fikir	-	2	2
Metin türü	1	1	2



Günlük hayatla ilişkilendirme	2	-	2
Aktif dinleme	2	-	2
Sınıf ortamı	1	-	1
Zihinde canlandırma	1	-	1
Metnin düzeyi	1	-	1
Motivasyon	-	1	1
Yönlendirme	1	-	1
Ana dili becerisi	-	1	1
Kelime hazinesi	1	-	1
<b>Toplam frekans</b>	<b>34</b>	<b>17</b>	<b>51</b>

**K-1.** Öğrencilerin seviyelerine uygun olan metinlerde genellikle zorlanmadığını söyleyebilirim. Ana fikri bulmakta çok zorlanmaktalar. Ancak genel olarak dinlenen/izlenen bir unsurun konusunu zorlanmadan bulabilmektedirler. Dinlenen/izlenen bir etkinliğin veya metnin tam olarak anlaşılabilmesi için ikinci defa dinlenmesi/izlenmesi gerekiyor. Çünkü öğrencilerin motivasyonu dinlenen/izlenen etkinliğin uzunluğuna-kısalığına, açık ve anlaşılır olmasına göre değişebiliyor. Bütün bunlara rağmen iyi bir şekilde dinlenen/izlenen bir etkinlikte öğrenciler, içeriği kavrayıp zihninde organize edebilmektedirler.

**K-6.** Mesajları ve içeriği zihinde organize etme konusunda tekrarlar ile mümkün olabilmektedir. Özellikle soyut konulu metinlerde bu durum daha zor olsa da tekrarlarla mümkün olmaktadır.

Katılımcılar öğrencilerin dinlediklerini genel olarak kavrayamadıklarını belirtmektedir. Kavrayamamalarına neden olarak da dinlenen bazı metin içeriklerinin uzun, soyut ve düşünce ağırlıklı olması; öğrencilerin kelime hazinesi ve ana dil becerilerinin zayıf olması etmenlerinin metnin anlaşılabilirliğini düşürdüğünü bununla birlikte bu sorunun aşılmasına yönelik tekrar stratejisine başvurulduğunda olumlu etkiler görüldüğü ifade edilmiştir. Öğrenci; uzun, soyut ve bilgilendirici metinlerde dikkati uzun süre yoğunlaştıramamaktadır. Bu noktaya da metnin öğrenci seviyesinin üzerinde olması, öğrencinin kelime hazinesini yetersizliği, içeriğin ilgi çekmemesi faktörleri etkilidir. Bu durumda öğrenci, metni tekrar dinlemek istemektedir. Fidan (2012, s. 124) ilköğretim öğrencilerinin genelde tekrar stratejisini kullandığını tespit etmiştir. Kaya (2018, s. 34) tekrar dinlemenin metnin türünü göre değişebileceğini, düşünce ağırlıklı metinlerin hikâye, masal gibi türlerden daha fazla dinlenme gerektirebileceğini belirtmektedir. Katılımcılar da bilgilendirici metinlerde tekrara başvurduklarını belirtmiştir. Nitekim bilgilendirici metinler katılımcıların ifade ettiği gibi soyuttur ve anlaşılabilirliği daha düşüktür. Öğrencilerin kelime hazinesinin azlığının dinlediğini zihinde organize etmenin önünde önemli bir engel olduğuna ilişkin görüşler tespit edilmiştir. Katılımcılar, izlemenin dinlemeye kıyasla daha fazla anlaşılabilir ve kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. İzlemede gözlerin de işe koşulması öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Uzun süre bir metni dinlemek güçtür. Bundan ötürü katılımcıların da ifade ettiği gibi dikkat ve ilgi çekici metinlerin olması ve öğrencileri metni dinlerken aktif olmaları onların dinleme süresini uzattığı söylenebilir.

Tablo 6: “Soru Sorma Stratejisine” Yönelik Katılımcı Görüşleri

Soru sorma	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Üst düzey soru	4	4	8
Aktif katılım	4	1	5
Kavrama	3	1	4
Demokratik ortam	2	-	2

Benzer soru sorma	-	1	1
Genel uyarılmışlık hâli	1	-	1
Model olma	1	-	1
İlgi kurma	1	-	1
Kelime hazinesi	-	1	1
İki dillilik	-	1	1
Etkinliğin niteliği	1	-	1
Çekingenlik	-	1	1
Özgüven	1	-	1
İçerik	-	1	1
<b>Toplam frekans</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>29</b>

**K-2.** Bunda da okudukları cümlelerin aynısını kullanarak soru sorma sıkıntısı var. Hiç yorum koymuyorlar. Metinde yazılanlara bağlı kalıyorlar. Hayal güçlerini kullanmıyorlar. Sorular hep tek yönlü ve aynı oluyor. Metinlerdeki bilgilerden hareketle cevabına ulaşılabilecek fakat cevabı metinde direkt olmayan soru soran öğrenci çok az. Başka beceri ve bilgilerle sentezlenebilecek sorular da genelde ortaya çıkmıyor. Yani ezber soruları soruyorlar, yorum soruları değil.

**K-6.** Bu beceri konusunda dinleme ve izleme etkinliklerinin niteliği, ilgi çekiciliği ve uygun sorular yaratması gerekmektedir. Bu becerinin ortaya çıkması daha ilgi çekici ve sorulara açık izleme/ dinleme etkinlikleri olmalı.

Katılımcılar, öğrencilerin soru sorma stratejilerini genel olarak kullanmakla birlikte bazı katılımcılar öğrencilerin metinde cevabı doğrudan bulanamayacak üst düzey sorular sormadığını, bir başka katılımcı da metnin önemli yönlerini aydınlatmayan detay sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden öğrencilerin önlerinde nasıl farklı soru sorulabilir örneklerin olmadığı bu yaratıcı üst düzey soru türleri ile tanışmalarının gerekliliği anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar da özgüveni yüksek öğrencilerin soru sorabildiklerini, bir diğer katılımcı da öğrencilerin aktif olduğu etkinliklerde sorular sorduğunu ifade etmiştir. Söz konusu bu durumlara soru sorabilmenin toplum önünde kendini ifade etme eylemi içermesinden ötürü kişinin soru sormaktan dolayı kaygı duyduğu anlaşılmıştır. Bireyin dinleme süreci içerisinde etkin bir duruş içerisinde olması bireyi sorabilmeye cesaretlendirmektedir. Bir başka katılımcının iki dilli öğrencilerin bu stratejide sorunlar yaşadığı ifadesi özellikle dikkate değerdir.

Tablo 7: “Not alabilme Stratejisine” Yönelik Katılımcı Görüşleri

Not alabilme	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Önemli bilgiyi ayırt etme	2	6	8
Uygulayabilme	-	6	6
Yazma becerisi	2	1	3
Farkındalık	2	1	3
Tekrar dinleme	3	-	3
Hatırda tutma	-	2	2
Yönlendirme	1	1	2
Okuma becerisi	-	2	2
Konuşmacıya odaklanma	-	1	1
Amaç	-	1	1
Metnin türü	-	1	1
Metnin uzunluğu	-	1	1
Uyarı	1	-	1
Bilgilendirme	1	-	1
Hazırbulunmuşluk	-	1	1
Çevre	-	1	1
Aktif katılım	1	-	1

Kavrama	1	-	1
Önemseme	1	-	1
<b>Toplam frekans</b>	<b>15</b>	<b>25</b>	<b>40</b>

**K-1.** Öğrencilerin etkili şekilde not alabildiklerini düşünmüyorum, çünkü tam anlamıyla neyi, nasıl not alabileceklerinin farkında değiller. Metnin başından itibaren not almaya başlıyorlar. Amaçlarını dinleme sürecinde unutup her şeyi not almaya çalışıp geride kaldık deyip dinleme sürecinden kopuyorlar.”

**K-2.** Genelde bu konuda hevesliler. Fakat not alarak dinlemeye çalışırken metnin tamamının mesajını veya diğer önemli noktaları kaçırıyorlar. Kısa not alma konusunda sıkıntı yaşıyorlar. Uzun uzun yazma çabasında oluyorlar bu da onları metinden koparıyor.

Not alma becerisinin önemli bir parçası olan not alınacak önemli bilginin ayırt edilemediğini katılımcılar tarafından açıkça vurgulanmıştır. Öğrencilerin metnin can alıcı noktalarını sezemedikleri ya da konuşmacı tarafından çeşitli ipuçlarıyla verilen önemli bilginin dinleyici tarafından yeterince anlamlandırılmadığı anlaşılmıştır. Nitekim katılımcılar da öğrencilerin tekrar dinleme ihtiyacı duyduğunu ifade etmiştir. Tekrar dinleme ihtiyacı ise sadece önemli bilginin yakalanması amacıyla değil dinlenen metnin bilgilendirici olması ve öğrencilerin dinlediklerini hafızada tutamamasından da kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin genellikle duyduklarının tamamını yazmaya kalkıştıkları ve uzun uzun not almaya çabaladıkları birçok katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Uzun uzun yazmaya kalkışmaları ise dinlediklerini kendi ifadeleri ile kısaltıp not alamamalarındandır. Bu da yazma becerilerindeki zayıflığın not alma becerisine olumsuz yansıdığına göstergesidir. Katılımcıların ifadesinde göstermektedir ki not almak eğitim gerektiren bir etkinliktir (Kocaadam, 2011).

Tablo 8: “Özetleyebilme Stratejisine” Yönelik Katılımcı Görüşleri

Özetleyebilme	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Özetleyebilme düzeyi	2	2	4
Okuma becerisi	3	1	4
Önemli bilgiyi ayırt etme	1	2	3
Düşünce yazıları	-	2	2
Metni planını kavrama	2	-	2
İlgi	2	-	2
Metnin kısalığı	2	-	2
Kelime hazinesi	-	2	2
Aktif katılım	1	1	2
Olay yazıları	1	1	2
Çekingenlik	-	1	1
Yönlendirme	-	1	1
Özgüven	1	-	1
Öncelik etkisi	-	1	1
Dikkat	-	1	1
Metnin uzunluğu	-	1	1
Not alma	1	-	1
İzleme	1	-	1
<b>Toplam frekans</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>33</b>

**K-3.** Metnin ilgi çekici olması, hayal dünyalarına hitap etmesi ve kısa olması belirleyici bir etmen. Öğrenciler genellikle bu tür metinleri çok kolay

özetleyebiliyorlar. Yalnız makale türü metinleri özetlemekte zorluk çekiyorlar. Yani, özet konusu da metnin türüne göre değişiklik gösteriyor.”

**K-5.** Dinlediklerini ya da izlediklerini yorumlama kısmına gelince çoğu öğrencimizin çoğu çok az şeyi özetleyebilmektedir. Bu da dinleme esnasında tam olarak dikkatlerini vermemelerinden kaynaklanıyor. Dersi özetleme kısmında öğrencilerimiz birkaç kelime ile kendilerini ifade edebilmektedir. Bunu geliştirmek içinde bol bol kitap okuma etkinliği yapılmalı. Okudukları kitapları özetlemelerini istemekteyiz bu da onların hem konuşma hem de özetleme yeteneğini arttırmaktır.

Öğrencilerin dinlediğinin özetleyebilmesini etkileyen unsurların başında bireyin alıcı dil becerilerinden olan, zihinsel işlemler bakımından dinlemeyle paralellik gösteren okuma becerisi gelmektedir. Özetleyebilme becerisini psikolojik olarak etkileyen dikkat ve ilgi, bireyi metne çektiği ve uzun süre dinleme sürecinde tuttuğu, böylece metinden kopamayan dinleyicinin dinlediklerinin daha iyi kavradığı söylenebilir. Katılımcıların özellikle üzerinde durduğu bir başka önemli unsur ise dinlenen metnin kısa ve öyküleyici olmasının özetlemeyi kolaylaştırdığıdır. Kaya (2018, s. 35), dinleyicilerin bilgiye dayalı metinleri özetlemede zorlanabileceklerini, hikâye türündeki metinlerde ise daha kolay özetleme yapabileceklerini belirtmiştir. Bireyin uzun metinleri dinleme esnasında dikkati çabuk bozulabilmektedir. Öyküleyici türde bireyin dinlediği metinde bir olay örgüsü içerisine girmekte ve metnin ana planını kavrayabilmektedir. Bununla birlikte düşünce yazılarında içeriğin soyut yapıda olması ve bilinmeyen kelimelerin varlığı dinlenenleri anlaşılmasını güçleştirmektedir. Önemli bilgileri ayırt etme becerisi de özetleyebilme becerisinde etkili olduğu katılımcılar tarafından üzerinde durulmuştur. Gereksiz bilgilerin tıraşlanıp metnin omurgasını ortaya koyan bu becerinin eksikliği, özetleyebilme stratejisini olumsuz olarak etkilemektedir.

Tablo 9: “Beden Dili ve Bürün Unsurları Anlayabilme Stratejisine”  
Yönelik Katılımcı Görüşleri

Beden Dili ve Bürün Unsurları	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Dikkat	6	-	6
Konuşmacı etkisi	2	2	4
Okuma	3	-	3
Farkındalık	2	-	2
Aktif katılım	2	-	2
Öğrencinin düzeyi	2	-	2
Tiyatro	2	-	2
Teknoloji	2	-	2
Kavrama	-	1	1
İlgi	1	-	1
Olay yazısı	1	-	1
Düşünce yazısı	1	-	1
Metnin düzeyi	1	-	1
Çevre	-	1	1
Yönlendirme	1	-	1
Ön hazırlık	1	-	1
Önemseme	1	-	1
<b>Toplam frekans</b>	<b>28</b>	<b>6</b>	<b>34</b>

**K-1.** Teknoloji çağında olan öğrencilerimizin, konuşmacının beden dilini ve bürün unsurlarını eksiksiz anlamlandırabildiğini düşünüyorum. Özellikle öğrencilerden tiyatro, film izleme alışkanlığı kazananlarda bunu daha çok gözlemleyebiliyorum. Öyle ki bizim tarafımızdan kullanılan beden dilinin öğrenciler tarafından kimi

zaman taklit edildiğini bile görmek mümkün. Ayrıca yapılan telaffuz hatalarında öğrencilerin anında dönüt/düzeltilme yaptıklarına şahit oluyoruz.

**K-3.** İzleme metinlerinde yani beden dilinin gözlemlenebildiği durumlarda rahatlıkla bu stratejiyi kullanabiliyorlar. Dinleme metinlerinde ise dikkatlerini yoğunlaştırabilirlerse vurgu ve tonlamaya göre yorum yapabilirler. Ancak genelde olay örgülü metinlerde daha iyiler. Düşünceye dayalı metinlerde dikkatleri dağınık olduğu için ve çoğu zaman sıkıldıkları için bu stratejiyi kullanmakta zorlanıyorlar.

Beden dilinin ve bürün unsurlarını kendisinde toplayan konuşmacı ve bu unsurların çözümlenmesinde psikolojik ve zihinsel bir faktör olan dikkat ve bireyin okuduğu anlamlandırmasına yardımcı olan okuma becerileri bu stratejinin uygulanabilirliğini artırdığı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Sesli okuma etkinliklerinin yapılmasının bireyin bürün unsurlarını kullanmasını olumlu etkilemektedir. Bu da dolaylı olarak kişi de bürün unsurlarına yönelik bir farkındalık oluşmasına katkı sağlamaktadır. Konuşmalarda beden dilinin ve bürün unsurlarının yerli yerinde kullanılması dinleyici kitlesinin konuşmalara odaklanmalarını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öyküleyici türlerin, tiyatro ve film gibi beden dili ve bürün unsurlarını yeterince içeren etkinliklerin yapılmasının bu stratejiye yönelik farkındalık oluşturduğu söylenebilir. Bu tarz etkinliklerdeki var olan kahramanların karakteristik yapısının sesine ve beden diline yansıtılıyor olması, dinleyici konumundaki öğrencilerin kahramanlarla özdeşlik kurmalarını kolaylaştırmaktadır. Altunbay (2012, s. 754); tiyatronun dinleyenlerde vurgunun, tonlamanın, telaffuzun doğru algılanmasına katkı sağladığını belirtmiştir. Coşkun (2009, s. 48) ise ses-söz-anlam birlikliğinin ve bürün unsurlarının anlaşılmasında teknolojiden faydalanılması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 10: "Eleştirel Bakış Stratejisine" Yönelik Katılımcı Görüşleri

Eleştiri	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Tarafsız bakış	3	10	13
Eleştirel düzey	-	5	5
Yorumlama	2	3	5
Olumsuz bakış	-	4	4
Yönlendirme	2	2	4
Bilgilendirme	2	-	2
Model olma	1	1	2
Ön yargı	-	2	2
Eleştirinin zorluğu	-	2	2
Kavrama	1	1	2
Olay yazısı	1	1	2
Geri bildirim	2	-	2
Düşünce yazısı	-	1	1
İlk değerlendirici etkisi	-	1	1
Ölçüt	1	-	1
Okuma becerisi	1	-	1
Demokratik ortam	1	-	1
Akran baskısı	-	1	1
Abartma	-	1	1
Soru sorma	1	-	1
Empati kurma	1	-	1
Değerlendirme	1	-	1
Kelime hazinesi	-	1	1
<b>Toplam frekans</b>	<b>20</b>	<b>36</b>	<b>56</b>

**K-3.** Eleştirii türü bence oldukça zor bir tür. Öğrenciler eleştiriiyi genellikle olumsuz olarak değerlendiriyorlar. Eleştirii sadece beğendim ya da beğenmedim şeklinde çok basit kalabiliyor. İçeriğine dair eleştirii yapabilmeleri için öncelikle eğitimini alıp o şekilde yorumlamaları gerekiyor. Tarafsız olmak metne göre değişiyor. Öğrenciler genellikle dinlediği metinlere kendi hayal dünyası ve bakış açısını katarak yorumlama ihtiyacı hissettiğinden tarafsız olamıyorlar. Metnin türü de bu durumda çok belirleyici oluyor.

**K-11.** Eleştirii deyince akla sadece olumsuz yönler geliyor. Öncelikle eleştirinin sadece olumsuz durumlar için olmadığı öğrencilere kavratılmalı. Eleştirinin bir değerlendirme yorum olduğu anladıklarında dinledikleri ya da okudukları metinler hakkında güzel eleştiriler ortaya koyuyorlar. Somut olaylarda tarafsız eleştiriler yapabiliyorlar. Bilgi sahibi oldukları konularda da tarafsız kalabiliyorlar. Ancak soyut olan konularda ve yeterince bilgi sahibi olmadıkları konularda tarafsız kalamayıp metinde anlatılanlara bağlı kalıyorlar.

Katılımcılar, öğrencilerin dinlediklerine eleştirinin önemli bir ölçütü olan tarafsız bakış açısını yeterince yansıtmadığını, eleştirilecek durumları olumsuz ve olumlu taraflarını yeterince ayırtamadıkları ve herhangi bir ölçütü olmadan kendi beğenisiyle izah etme çabalarına girmeleri göstermektedir ki öğrencilerin eleştirinin doğasına yeterince hâkim olmadıklarıdır. Öğrencilerin; eleştirilecek durumlara karşı nesnel ölçütler koyamamaları, eleştiriiyi sadece olumsuz yorumlama olarak görmeleri, önyargılı yaklaşımları, eleştirii yapan arkadaşlarının sözlerinin tekrarı etrafında fikirler ileri sürmeleri eleştirii yapabileme noksanlıklarını ortaya koymuştur. Katılımcılar, öğrencilerin eleştirel yaklaşımdaki eksikliklerini giderici yönlendirme ve bilgilendirme faaliyetleri gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir.

Tablo 11: “Dinleme Stratejilerin Uygulanabilirliğine” Yönelik Katılımcı Görüşleri

Stratejilerin Uygulanabilirliği Artırıcı Etmenler	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Aktif dinleme	6	-	6
Dikkat	3	1	4
Etkinlik	4	-	4
Yönlendirme	2	-	2
Farkındalık	2	-	2
Sınıf ortamı	2	-	2
Günlük hayat	2	-	2
İçeriğin düzeyi	2	-	2
İçeriği kavrama	2	-	2
Teknoloji	2	-	2
Hizmetiçi eğitim	1	-	1
Ara disiplin	1	-	1
Bilgilendirme	1	-	1
Farklı dinleme ortamları	1	-	1
Okul ortamı	1	-	1
Duygu	1	-	1
Stratejileri kavrama	1	-	1
Öğrenci düzeyi	1	-	1
Ekonomiklik	1	-	1
<b>Toplam frekans</b>	<b>38</b>	<b>1</b>	<b>39</b>

**K-1.** Öğretmenlere gerekli hizmet içi eğitimin verilmesi. Sınıflarda akıllı tahtaların verimli bir biçimde kullanılması. Öğrencilere dinleme stratejilerinin

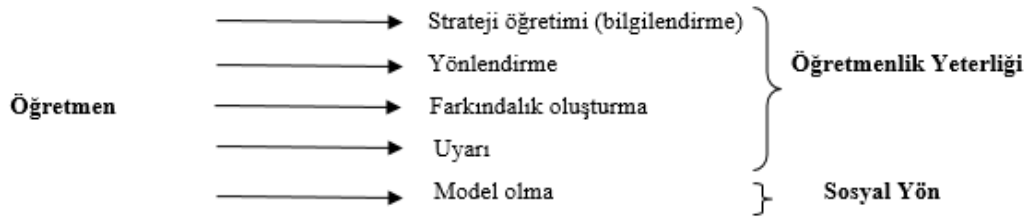
kazandırılabilmesi için sık sık gerekli açıklamaların yapılması. Öğrencilere evde dinleme becerilerini geliştirmeleri için gerekli yönlendirmeler öğretmenler tarafından yapılmalı. Öğrenciler; kültür merkezlerinde, üniversitelerde düzenlenen konferans, söyleşi, panel, bilgi şöleni gibi etkinliklere öğretmen ve veliler tarafından yönlendirilmeli, hatta beraber katılım sağlanmalıdır.

**K-4.** Dinleme stratejileri öğrencilere gerektiği gibi benimsetilince aslında öğrencilerin anlama becerisini de iyileştirmektedir. Bunun için derslerde dinleme metinlerinin uygulanabilir olmasına dikkat edilmelidir. Öğretmen mevcut programın haricinde kendisi de derslerinde gerektiğinde dinleme metinlerine yer vermemelidir. Dinleme metinlerinin öğrencilerde dinlediğini anlama ve dikkat gibi becerilerinin geliştirdiğini unutulmamalıdır. Dinleme stratejilerini uygularken öğrencilerimin işine yarayacak ve anlamalarını kolaylaştıracak stratejiler geliştirmelerine çaba gösteriyorum ve bulunduğum sınıf düzeyine zamana göre ekonomik olacak şekilde uygun stratejiler seçmelerini istiyorum. Stratejilerin dinleme metninin özelliğine göre uygulanabilir ve sonuç alınabilir olmasına gayret gösteriyorum.

Katılımcılar, bireyin dinleme becerilerine yeterince sahip olmasının yanında ortam, dinleme materyali ve dinlenecek metnin sunuşu ve öğretmenin dinleme becerilerinin aktarımındaki yeterlilik unsurlarının da ilgili stratejilerin kullanımında etkili olduğunu ifade etmiştir. Bir katılımcının öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerektiği ifadesi önemlidir. Dinlemede öğretmen yeterliği de diğer görüşme sorularında görüldüğü gibi önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştiren eğitiminin de bu konuda alan bilgisini artırması gerekliliği vurgulanmıştır. Bir katılımcının dinleme becerisinin ara disiplin olarak ele alınması önerisi dikkate değerdir. Bu konuda Doğan (2014, s. 159) dinlemenin sadece Türkçe dersinde değil bütün derslerde yer verilmesi gerektiği ifade ederek bu konunun Batılı kaynaklarda özellikle üzerinde durulduğunu belirtmiştir. Çünkü dinleme bütün dersler için bir öğrenme yoludur. Diğer bir katılımcının da öğrencilerin farklı dinleme ortamlarını yaşaması gerekir ifadesi farklı dinleme deneyimlerinin dinleme stratejilerinin uygulama imkânlarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Teknoloji tabanlı ders araç-gereçlerinin dinleme etkinliklerinde kullanılması gerektiğini ifade eden katılımcılar, izleme becerisi ve yeterliklerinin dinlemeye katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir.

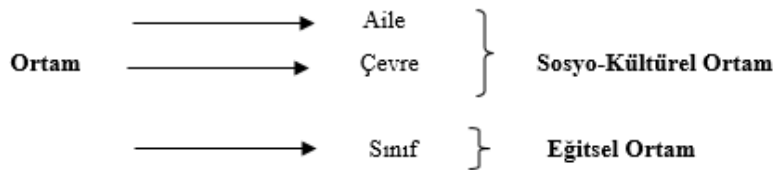
### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Katılımcıların görüşlerine bütüncül olarak bakıldığında dinleme stratejilerinin uygulanabilirliğini zayıflatan/güçlendiren etkenler karşımızda beş temel başlık olarak belirlemektedir: öğretmen, öğrenci, dinleme metinleri, ortam ve konuşmacı. Katılımcılar; yönlendirme, bilgilendirme, uyarma ve iyi model olma neticesinde dinleme becerisinde olumlu gelişmeler olduğunu belirtmiştir. Nitekim birçok çalışmada dinleme eğitimi verildikten sonra öğrencilerin dinleme becerileri ilerlemiştir (Bulut, 2013, s. 110; Doğan, 2007, s. 118; Harmankaya, 2016, s. 136; Kaplan, 2004, s. 114; Katrancı, 2012, s. 133; Katrancı ve Yangın, 2013, s. 754; Kılınç ve diğerleri, 2016, s. 47; Melanlıoğlu, 2011, s. 161). Öğretmenin dinlemede iyi bir örnek olması öğrencinin dinleme becerisine olumlu katkı sağlamaktadır (E. Yıldız ve diğerleri, 2016, s. 922; Eyüp, 2019; Jalongo, 1995, s. 14; Kantemir, 1997, s. 19). Bulgularımızdan hareketle dinleme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen faktörünü şu şekilde somutlaştırabiliriz:



Şekil 2: Dinleme stratejilerinde öğretmen faktörü

Öğrenci açısından ise dikkat, ilgi, aktif katılım, strateji ön bilgisi, kelime hazinesi, okuma dil becerisi ön plana çıkan değişkenler olarak tespit edilmiştir. Söz konusu değişkenler içerisinde dikkat ön plana çıkmaktadır. Dikkatin dağılması dinleme sürecinde sorunlar yaşatabilir (Stuart, 2008, s. 7). Konuya ilgisizlik iyi bir dinleyici olma da engel oluşturmaktadır (Aşılıoğlu, 2009, s. 50; Başkan ve Deniz, 2015, s. 179; Robertson, 1999, s. 28). Emiroğlu ve Nur Pınar'a (2013, s. 769) göre dinleme ve okuma ilişkilidir. Doğan (2007, s. 14) okuma ile öğrenilen bazı becerilerin dinleme için geçerli olduğunu ifade etmektedir. Bu becerilerden biri bazı katılımcılar tarafından ifade edildiği gibi sözcük hazinesidir. Sözcük dağarcığı anlama üzerinde etkilidir (Karatay, 2007, s. 143). Ayrıca öğrencilerin bilişsel stratejileri tam olarak bilmemesi, nasıl uygulayacağı ön bilgisine sahip olmaması stratejilerin uygulanmasını zayıflatmaktadır. Nitekim çoğu katılımcı, bazı öğrencilerin; dinleme öncesinde amaç belirleme stratejisini yeterince gerçekleştiremediklerini, öğrencilerin neyi, ne zaman, nasıl not alacağı bilmediklerini, eleştirel yaklaşımda tarafsız bakış açısını yakalayamadıklarını ve eleştiriye olumsuz değerlendirme olarak gördüklerini, özetleme stratejisinde dinlediklerinin önemli olanlarını belirleyemediklerini, dinlenen metni anlamaya yönelik üst düzey sorular soramadıklarını belirtmiştir. Bu nedenle dinleme stratejilerini kullanmayan öğrenciler, dinlediklerini anlamada sorunlar yaşayacaktır. Nitekim I.A.Amin, Aly ve M.M. Amin (2011, s. 1), gerçekleştirdikleri ilişkisel araştırmada stratejik dinleme ile dinlediğini anlama arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptamışlardır. Üstbilişsel stratejilerden olan dinleme stratejilerini kullanma yeri, nasıl kullanacağı bilgisine yeterince sahip olunmaması, dinleme öncesinde amaç belirleme stratejisinin yeterince gerçekleştirilememesine diğer stratejilerdeki eksiklikler de sebep olmuş olabilir. Nitekim Karakoç - Öztürk (2017, s. 164), strateji bilgisinin üstbilişsel bilgiyi etkilediğini belirtmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin dinleme metinlerinin öyküleyici türde ve kısa olmasının, dikkat ve ilgi çekmesinin stratejilerin uygulanabilirliğini artırdığını ifade etmiştir. Öğrencilerin öyküleyici metinlerde daha başarılı olduğu diğer araştırmaların bulgularında desteklenmektedir (Diakidoy, Stylianou, Karefillidou ve Papageorgiou, 2005, s. 55; K. Yıldırım, M. Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010, s. 1855; Babayigit ve Ökten, 2016, s.1; Kodan ve Bozdemir, 2016, s. 21). Keray Dinçel (2018, s. 2559), öğrencilerle yaptığı araştırmada öğrencilerin dinledikleri metnin, kısa ve zevklerine uygun olmasını istediklerini belirtmiştir. Katılımcılar ortam teması altında aile, çevre, sınıf ortamı değişkenlerini vurgulamıştır.



Şekil 3: Dinleme stratejisinde ortam faktörü



Ailede verilecek dinleme eğitiminin bireyin iyi bir dinleyici olmasında katkıları olacaktır (Aktaş ve Gündüz, 2005, s. 254; Doğan, 2014, s. 159; Melanlıoğlu, 2012, s. 74). Toplumsal faktörler de dinleme üzerinde etkilidir (Çıfci, 2013, s. 174; Epçaçan, 2013, s. 343).

Sınıf ortamında etkili olan faktörler ise demokratik bir anlayış, sınıfın nüfusu ve sınıftaki gürültü olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Nitekim birçok araştırmada gürültünün dinleme üzerinde sorunlar oluşturduğu görülmüştür. (Emiroğlu, 2013, s. 297; Keray – Dinçel, 2018, s. 2565; Imhof, Henning ve Kreft, 2009, s. 6; Tüzel, 2013, s. 363). Konuşmacı temasına bakıldığında konuşan kişinin tekdüze bir konuşma gerçekleştirmesi, gereksiz el kol hareketlerinin dinleyicileri olumsuz yönde etkilediği görüşlerine ulaşılmıştır. Dinleme sürecinde konuşmacının; beden dili kullanılmaması (Aşılıoğlu, 2009, s. 51; Emiroğlu, 2013, s. 283) sesin kullanılmaması (Babayiğit ve Ökten, 2016, s. 10; Emiroğlu, 2013, s. 284) dinlemeyi güçleştirdiği bulgularına ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi dinlemenin kendisi gibi Nichols (2016, s. 57) birbirimizi dinlemememizin nedenleri çeşitli ve karmaşıktır.

Katılımcıların ifadelerinden hareketle dinleme stratejilerinin uygulanabilirliğini artıracak şu önerilerde bulunulabilir. Öncelikle öğrencilere, dinleme stratejileri hakkında bilgi verilmeli ve farkındalık oluşturulmalıdır. Dinleme metni ve etkinlikleri öğrencinin ilgisi ve dikkatini çekebilmeli. Dinleme içerikleri öğrencinin seviyesinde olmalı, farklı türlerde metinler dinletilmelidir. Dinleme etkinliğine başlanılmadan sessizlik sağlanmalı, farklı dinleme ortamlarına (tiyatro, konferans) tanık olunmalıdır. Öğretmen ve aile, dinleme becerileri açısından iyi bir model olmalıdır. Dinlenen metinlerdeki anlamı bilinmeyen sözcükler üzerine çalışılmalı ve her dinleme etkinliğinde öğrenci mutlaka aktif kılınmalıdır. Ayrıca dinleme stratejilerinin adlandırılmasında standarda ulaşılması, uygulamaların çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Dinleme becerilerinin daha nesnel ve etkili ölçülmesi, gözlenmesi adına ölçme araçları geliştirilmelidir. Bilgilendirici metinlerin anlaşılabilirliğini artırmaya; aile ve çevre etkeninde dinleme üzerinde hangi değişkenlerin ne düzeyde etkili olduğunu belirlemeye; stratejilerin birbiriyle ilişkisi ve etkisinin ne düzeyde olduğuna yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

### Kaynaklar

- Akçataş, A. (2001). İletişim eksiklikleri ve dilin kullanımı. *Dil Dergisi*, (106), 61-66.
- Aktaş, Ş. ve Osman, G. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı* (7. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Arıcı, A ve Kır, D. (2017). Dinlemeye hazırlık çalışmalarının dinlediğini anlamaya etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 265-275. doi: 10.20860/ijoses.351976.
- Amin, I. A, Aly, M. A. ve Amin, M. M. (2011). *A correlation study between EFL strategic listening and listening comprehension skills among secondary school students*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527448.pdf> adresinde 13.11.2019 tarihinde alınmıştır.
- Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Turkish Studies*, 7(4), 747-760.

- Aşlıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63.
- Aydın, G. ve Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme farkındalıklarının belirlenmesine yönelik bir anket geliştirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 454.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Babayiğit, Ö. ve Ökten, B. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1(1), 1-12.
- Başkan, A. ve Deniz, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinleme sorunları: Malatya ili örneği. *Turkish Studies*, 10(7), 179-196.
- Berg, B.L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Aydın, H.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Berne, J. E. (2004). Listening comprehension strategies: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 37(4), 521-531.
- Bozorgian, H. (2012). Metacognitive instruction does improve listening comprehension. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 1-6. doi:10.5402/2012/734085.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün, E.A, Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. ve Calp, Ş. (2016). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi I – II* (5. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Canpolat, M., Kuzu, S., Yıldırım, B. ve Canpolat, S. (2015). Active listening strategies of academically successful university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 163-180.
- Coşkun, M. V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilig Dergisi*, 48, 41-52.
- Creswell, J. W. (2016a). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap
- Creswell, J. W. (2016b). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çifci, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Demirel, Ö. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi* (4. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demir, S. (2017). An evaluation of oral language: the relationship between listening, speaking and self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1457-1467. doi: 10.13189/ujer.2017.050903.

- Diakidoy, I. A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C. and Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55-80.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çabaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Doğan, Y. (2014). Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. (Ed. A.Güzel ve H.karatay). *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 103-119). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2019). Dinleme/izleme eğitimi ile ilgili temel kavramlar. (Ed. H. Karatay). *Dil eğitiminin temel kavramları* içinde (s. 149- 180). Elazığ: Asos Yayınları.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 269-307.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 331-352. doi: 10.14520/adyusbd.483.
- Ersoy, A. F. (2017). *Fenomenoloji: Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (Ed. A. Saban ve A. Ersoy). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eyüp, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi dersiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1773-1795.
- Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Firdevs, G. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Goh, C. and Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60 (3), 222-232. doi:10.1093/elt/ ccl002.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: theory, practice and research implications. *Regional Language Centre Journal*, 39(2), 188 - 213.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Imhof, M. Henning, N., Kreft, S. (2009). Effects of background noise on cognitive performance in elementary school children. *Listening Education*, 2, 1-10.
- Jalongo, M. R. (1995). Promoting active listening in the classroom. *Childhood Education*, 72(1), 13–18. doi:10.1080/00094056.1995.10522637.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.

- Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakoç Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik olarak kullandıkları üstbilgi stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 158-182.
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1407-1417. doi: 10.24106/kefdergi.1923.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Katranç, M. (2012). *Üstbilgi stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katranç, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbilgi stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. [Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 733-771.
- Kaya, D. (2018). Dinleme eğitimi. (Ed. M. Yılmaz). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (s. 17- 41). Ankara: Pegem Akademi.
- Keleş, E. (2013). *Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keray-Dinçel, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaşadıkları dinleme sorunları ve sorunların çözümüne yönelik beklentileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 7(4), 2551-2571.
- Kılınç, A, Keskin, H, Yalanız, T. (2016). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 38 - 50.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, N. (2003). *Dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kodan, H ve Bozdemir, H. (2016). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 15-27.
- Köklü, S. (2003). *Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kumar, A. E. (1998). *The influence of metacognition on managerial hiring decision making: implications for management development*. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University Blacksburg.
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe*

- öğretmenin rolü - Çekmeköy örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Melanlıoğlu, Y. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. (Çev. S. A. Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Nichols, M.P. (2016). *Dinleme sanatı*. (Çev. Günkut, D.). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. ve Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: a brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3, 53-66.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri) (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Robertson, K. A. (1999). *Etkili dinleme*. (Çev. Yamalı, S.). İstanbul: Hayat.
- Strother, D. B. (1987). On listening. *Phi Delta Kappan*, April, 68(8), 625-628.
- Stuart, C. (2008). *Etkili konuşma*. (Çev. Sağlam, M.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Şenel, S. ve Topuzkanamış, E. (2018). Görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme stratejilerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.397642.
- Şengül, K. (2019). Dinleme eğitiminin temel kavramları. (Ed. Ü. Şen). *Dil eğitiminin temel kavramları* içinde (s. 21- 42). Ankara: Pegem Akademi.
- Temizyürek, F., Erdem İ. ve Temizkan M. (2014). *Konuşma eğitimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.
- Tompkins, G. E. (2009). *Language arts: Patterns of practice* (Seventh Edition). New Jersey: Pearson.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(4). 543-559.
- Tüzel, S. (2013). Sınıf içi gürültünün öğrencilerin dinleme sürecindeki bilişsel performansına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 363-378.
- Ungan, S. (2013). Dinleme eğitimi. (Ed. H. Kırkkılıç ve H. Akyol). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 135 - 160). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Vandergrift, L. (1997). The strategies of second language (French) listeners. *Foreign Language Annals*, 30, 387- 409.

- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(4), 463-496.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede Elves yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar* (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10, 1855-1891.
- Yıldız, E., Alaçam Akşit, A.E ve Uyar, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme sürecine ilişkin görüş ve algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 911-923.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinde dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdakul, Y. ve Bayat, N. (2017). Amaç belirlemenin dinlediğini anlama üstündeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 249- 267. doi: zq10.femir15390/EB.2017.7173

### Extended Abstract

#### Problem

With this study, the answer of the problem - “what are the Turkish teachers’ opinions regarding the applicability of the listening strategies”- defined in the literature will be sought for. In the direction of this aim 10 sub-problems were defined including the teachers’ opinions regarding the knowledge “where” and “how” students use listening strategy; students’ ability to apply listening strategy appropriate to their purpose before listening/watching; use their preliminary information of the subject before listening/watching; organize what they listen in their mind; ask questions on what they listen; take note effectively during listening/watching; make sense of meaning of speaker’s body language and his/her all elements (tone, emphasis etc.); summarize what they have listened/watched; develop a critical approach during listening/watching; increase the applicability of students’ listening strategies. The questions on “failing reasons” of the students who can’t use the strategies effectively or efficiently, and “succeeding reasons” of those who can use the strategies effectively or efficiently will be answered in its natural environment holistically and realistically.

#### Method

Interview was used as a data collection method in our study created in phenomenological type. The semi-structured interviews consisted of 2 metacognitive strategies, 7 cognitive strategies, and 1 increasing the applicability of the listening strategy, and the conducted interview form included ten items. The study group was consisted of 11 Turkish teachers, including 3 females and 8 male, working at the public schools of Bitlis city center, in 2018-2019 academic year.

#### Findings

When the answers given by the participants were examined with a holistic view, the factors that strengthen or weaken the applicability of listening strategies were classified under five essential titles: teacher, student, listening texts, environment and speaker. These five essential titles have components in themselves, providing strategies to be used efficiently. The factors affecting the use of the listening strategies are teacher’s effect, including teacher’s informing, raising awareness, warning, directing and

being a model; students' characteristics, including students' attention, interest, preliminary knowledge of strategy, vocabulary, reading linguistic skill, active participation; listening materials' effect, including the shortness of listening texts, characteristics of drawing attention and arousing interest, being narrative; environmental effect, including family, environment and factors in class environment; speaker's effect, including speaker's body language movements, uniform speaking.

### Conclusion and Discussion

When the answers given by the participants were examined with a holistic view, the factors that strengthen or weaken the applicability of listening strategies were classified under five essential titles: teacher, student, listening texts, environment and speaker. When the conclusions revealed are examined, the results obtained seem to have similarities to other relevant researches. It was revealed in our study that listening can be improved through the teacher, and it has been supported by many researches that listening is an improvable skill (Bulut, 2013, p. 110; Doğan, 2007, p. 118; Harmankaya, 2016, p. 136; Kaplan, 2004, p. 114; Katrancı, 2012, p. 133; Katrancı and Yangın, 2013, p. 754; Kılınç etc., 2016, p. 47; Melanlıoğlu, 2011, p. 161.). In terms of student attention; interest, active participation, prior knowledge of the strategy, vocabulary, reading skills were identified as prominent variables. The result revealed by our study suggests that listening process is more efficient in texts, narrative kind, drawing students' attention and arousing their interest is seen to have matched up with findings suggesting that students were more successful at (Diakidoy, Stylianou, Karefillidou and Papageorgiou, 2005, p. 55; K. Yıldırım, M. Yıldız, Ateş and Rasinski, 2010, p. 1855; Babayiğit and Ökten, 2016, p.1; Kodan and Bozdemir, 2016, p. 21) narrative listening texts, and they wish the text by Keray-Dinçel (2018) to be short and appeal to their pleasure. It was concluded that family is an important factor for the individual to be a good listener and affects his/her listening skill. It has been emphasized in my resources that family has an effect on the individual's listening skill (Aktaş and Gündüz, 2005, p. 254; Doğan, 2014, p. 159; Melanlıoğlu, 2012, p. 74). The effective factors in the class environment were stated by the participants as democratic, understanding, the population of class, noise variables in the class. In many studies, the noise has been found to cause problems in listening (Emiroğlu, 2013, p. 297; Keray – Dinçel, 2018, p. 2565; Imhof, Henning and Kreft, 2009, p. 6; Tüzel, 2013, p. 363). Social factors also affect listening (Çifci, 2013, p. 174; Epçaçan, 2013, p. 343). It was concluded that ordinary conversation and unnecessary hand and arm movements adversely affect the audience. The body language and voice cannot be used effectively to make listening difficult (Aşlıoğlu, 2009, p. 51; Babayiğit and Ökten, 2016, p. 10; Emiroğlu, 2013, p. 283).