



DETERMINING METACOGNITIVE STRATEGIES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS REGARDING LISTENING SKILL

(ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK OLARAK
KULLANDIKLARI ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ)

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK¹

ABSTRACT

The objective of this study is to determine the metacognitive strategies that secondary school students use before, during and after listening. In the research which was designed as a case study of the qualitative research designs, interviews were conducted with 24 students studying in six different schools located in Yüreğir and Seyhan districts in Çukurova region. While determination of these students, maximum variation sampling method from purposive sampling is used. Datas are analyzed with Qualitative Analysis Programme Nvivo. At the end of the research, it has been determined hat most of students use guess strategy before listening, try to guess the content looking at the topic of the text, less students use planning strategy than guess strategy. Moreover it was also determined that there were students who did not use any strategy before listening. It was observed that the following strategy was mostly used during the listening process. After listening, it has been detected the whole students have used strategies understanding evaluation, answer questions most about they have listened and summarized text which they have listened. It has been stated the least used strategy is evaluation of achieving the goal.

Keywords: Listening skill, metacognition, metacognitive strategies, secondary school.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dinleme öncesinde, dinleme sürecinde ve dinleme sonrasında kullandıkları üstbilmiş stratejilerini saptamaktır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak desenlenen araştırmada Çukurova, Yüreğir ve Seyhan ilçelerinde bulunan, altı farklı okulda öğrenim gören 24 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Söz konusu öğrenciler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler NVivo Nitel Veri Analizi Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda dinleme öncesinde öğrencilerin çoğunun tahmin stratejisini kullandığı, tahmin stratejisine yönelik olarak en çok dinleyecekleri metnin başlığına bakarak içeriği tahminde bulunmaya çalıştıkları, planlama stratejisini ise tahmin stratejisine nazaran daha az öğrencinin kullandığı saptanmıştır. Ayrıca dinleme öncesinde hiçbir strateji kullanmayan öğrencilerin de bulunduğu tespit edilmiştir. Dinleme sürecinde izleme stratejisinin daha çok kullanıldığı görülmüştür. Dinleme sonrasında ise öğrencilerin tümünün anlamayı değerlendirmeye yönelik stratejiler kullandığı, en çok dinledikleri ilgili soruları cevapladıkları ve dinledikleri metni özetledikleri saptanmış, en az kullanılan stratejinin amaca ulaşmayı değerlendirme olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dinleme becerisi, üstbilmiş, üstbilmiş stratejileri, ortaokul.

¹ Yrd. Doç. Dr., Çukurova University, Faculty of Education, bkarakoc@cu.edu.tr

SUMMARY

Purpose

The objective of this study is to determine the metacognitive strategies that secondary school students use before, during and after listening. Answers to the following questions were sought in line with this objective.

- What are the metacognitive strategies that secondary school students use before listening?
- What are the metacognitive strategies they use during the listening process?
- What are the metacognitive strategies they use after listening?

Method

In the research which was designed as a case study of the qualitative research designs, interviews were conducted with 24 students studying in six different schools located in Yüreğir and Seyhan districts in Çukurova region. While determination of these students, maximum variation sampling method from purposive sampling is used. Datas are analyzed with Qualitative Analysis Programme Nvivo.

Results

It was determined at the end of the study that most of the students used prediction strategy before listening, they mostly tried to predict the content by looking at the title of the text they would listen to regarding the prediction strategy, and fewer students used the planning strategy compared to the prediction strategy. All students expressing their opinions that can be evaluated in the planning category stated that they tried to determine why they would listen. In addition, it was also determined that there were students who did not use any strategy before listening. It was observed that the following strategy was mostly used during the listening process, and underlying was the most commonly used strategy by students for controlling the comprehension. After listening, it was observed that all of the students used strategies for assessing the comprehension, they mostly answered the questions related to what they listened and summarized the text they listened, and it was determined that the assessment of achieving the purpose was the least used strategy.

Discussion

Within the context of the study, students mostly try to predict the content by looking at the title of the text they will listen to before listening, besides some students focus on predicting what the text is telling by looking at the visuals such as pictures, photographs, cartoons, etc. related to the text they will listen to, if any. Berman (2003) thinks that the fact that the individual makes predictions about the content before listening provides insight about on which subjects he/she needs to focus. Melanlıoğlu (2011) stated that prediction strategy is very important in terms of listening comprehension, the student who tries to predict the content of the text to

be listened to can choose the strategy that he/she can use during listening before starting listening and accordingly plan the process.

Underlying is the most commonly used strategy by students for controlling the comprehension during the listening process. Students can easily remain passive in the listening process. This situation causes them to get bored and become reluctant to listen (Katrancı, 2012). In this context, the fact that students underline the sentences which are considered to be important by them can be a strategy they frequently apply to have an active listening process and not to get disconnected from the moment of listening. Some students stated that they visualized what they had listened to in the listening process in their minds. Özbay (2009) stated that the fact that the child picturizes what he/she listens to in his/her mind is important, teachers can ask students to write down the pictures which are formed in their minds related to what they listen to increase the frequency of the use of this strategy. Furthermore, listening training should develop the mental skills to be used by students in the process of understanding the abstract stimuli (Burlison, 2011).

When the processes of after and before listening and the listening process were compared, it was determined that students mostly used the metacognitive strategies, moreover, the metacognitive strategies after listening were used by all of the students interviewed. It was found out that students mostly answered the questions related to what they listened and summarized the text they listened to. It is seen that the question-answer strategy was not used as much as after listening before and during listening. However, as a result of the studies carried out by Temur (2010) and Şahin (2012), it was found out that the questions asked before listening have more effects on listening comprehension compared to the questions asked after listening to the text. Therefore, the use of question-answer-based activities before and during the listening process is important in the listening training.

Conclusion

The effective use of metacognitive strategies is associated with the listeners who are competent on listening. Some researchers carrying out studies on this issue agree that competent listeners mostly use metacognitive strategy and the use of these strategies improves the listening performances. It has been stated that metacognition is a teachable skill and the development of students' metacognitive skills will not be easy if teaching for metacognitive strategies is not performed. Based on these opinions emphasized in the literature and the findings obtained from the study, it can be primarily said that Turkish teachers should give strategy education to their students while developing their listening skills.

GİRİŞ

Dil, insanoğlunun düşünürülüğünden doğmuştur ve düşüncelerin aktarıcısı olarak kullanılan en etkili araçlardan biri olmuştur. İnsan düşüncelerini dil yoluyla ifade etmekte, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla öğrenmektedir. Kendi düşüncelerini dilin yardımıyla oluştururken, ulaştığı yeni düşünceleri de yine dil biçiminde ortaya koymaktadır. Böylece düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirmektedir. Dolayısıyla etkili bir düşünme biçimine sahip olma ve bu süreci yönetmenin dil becerilerinin kullanımını olumlu yönde etkileyeceği; insanların dil becerilerini kullanırken kendi düşünme süreçleri üzerinde düşünmelerinin daha etkili anlamlar yaratmalarına katkıda bulunacağı söylenebilir.

Dört temel dil becerisinden biri olan dinleme, anlamaya dayalıdır, anlamayla sonuçlandığında amacına ulaşmaktadır ve bu yönüyle zihinsel bir süreçtir. Bu süreçte bireyin neleri, nasıl, hangi sıra ile yaptığının, ne kazandığının veya nerede eksikliği olduğunun farkında olması oldukça önemlidir. Dinleme becerisi dil gelişiminde ve iletişim sürecinde kritik bir rol oynamasına rağmen önemi en az anlaşılan beceri olarak (Mendelsohn, 2001), göz ardı edilmekte ve zayıf bir şekilde geliştirilmektedir (Osada, 2001; Vandergrift, 1997). Bunun en önemli nedeni dinlemenin doğuştan edinilen bir beceri olduğunun varsayılması, yardım almadan edinilebileceğinin ve geliştirilmesi için eğitime gerek olmadığı düşünülmesidir (Kara ve Gün, 2014; Mackay, 1997; Özbay, 2009; Yalçın, 2006). Bu bağlamda öğretmenler dinlemenin kendiliğinden gelişebilecek doğal bir beceri olduğunu, karmaşık bir beceri olmadığını düşünmektedirler. Dinleme becerisi çok basit olarak görüldüğünden çok az öğretmen tarafından geliştirilmeye çalışılmaktadır (Strother, 1987). Özbay (2005), bu görüşü destekler nitelikte, dinleme becerisinin geliştirilmesine gereken önemin verilmediğini, öğretmenlerin sınıfta en çok kullandıkları uyarının “Dinleyin!” olduğu halde öğrencilerin kısa süre sonra dinlememe eğilimi gösterdiklerini belirtmiş; bunun aile ve eğitim kurumlarında var olan dinleme eğitimi eksikliğinden kaynaklandığını ifade etmiştir.

Dinleme becerisinin doğuştan edinilen ve eğitime gerek duymadan kendiliğinden gelişen bir beceri olarak görülmesinin bir diğer nedeni ise dinleme ile işitmenin aynı anlamda kullanılmasıdır. Oysa dinleme işitmeden farklıdır, amaç ve irade içermesi nedeniyle dinleme, işitmeden daha fazlasıdır. Dinleme en temel anlamıyla, işittiğimizi almak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamaktır (Sever, 1997: 11). Bu tanımdan yola çıkarak dinlemenin gerçekleşebilmesi için ön şartın işitme olduğu, sağlıklı bir işitme olmadığında etkili bir dinleme sürecinden de söz edilemeyeceği söylenebilir. Dinleyicinin işiterek aldığı mesajın üzerinde zihinsel bir çaba göstererek durması ve anlamak için zihinsel işlemler yapması dinlemeyi işitmeden ayıran temel farktır. Ergin (1995) işitmenin fizyolojik, dinlemenin ise psikolojik bir durum olduğunu belirtmiştir. İşitmenin fizyolojik yanı dış kulağa ulaşan ses dalgalarının orta kulağa ve iç kulağa ulaşarak oradan beyne giden sinir akımlarına dönüştüğü bir süreç olmasıdır. Dinlemenin psikolojik yanı ise bireyin işittiklerinin farkında olması, onları tanıması, hatırlaması ve anlamlandırmasıdır. İşitme bireyin iradesi dışında kulağına gelen her

sesi içerirken; dinleme bireyin iradesiyle dikkatini yoğunlaştırdığı ve seçtiği sesleri anlamlandırmasıdır.

Dinlemenin doğasından yola çıkarak dinleme becerisinin etkili kullanımının zihinsel bir çaba ve farkındalık gerektirdiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda farkındalığı içeren üst biliş kavramının açıklanması ve üst bilişin dinleme ile ilişkisinin ortaya konması önem taşımaktadır.

Üstbiliş

Etkili bir öğrenme sürecinde bireyin kendi öğrenmesini düzenleyen aktif katılımcı role sahip olması beklenir. Bu sürece bireyin aktif bir şekilde katılmasını sağlayan bilişsel farkındalıdır. Bilişsel farkındalık (metacognition) terimini 1970'lerde John Flavel ortaya atmış, bilişsel farkındalığı en genel anlamıyla düşünme hakkında düşünme anlamında kullanmıştır (Flavel; 1979). İlgili literatürde bilişsel farkındalık kavramıyla eş anlamlı olarak yürütücü biliş, biliş üstü, biliş ötesi, üstbiliş gibi birden çok terim kullanılmış, Özsoy (2007) ve Pilten (2008) tarafından Türk Dil Kurumuna (TDK) başvurularak “metacognition” ve bu konu ile ilgili kavramlar için uygun Türkçe karşılıkların önerilmesi istenmiş, TDK metacognition kavramına karşılık olarak üstbiliş kavramını önermiştir (Melanlıoğlu, 2011; Katrancı, 2012). TDK ilgili başvurulara verdiği yanıtta “metacognition” kavramı için “üstbiliş” kavramının uygun bir karşılık olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada ise bilişsel farkındalık anlamında Türk Dil Kurumu'nun önerdiği üstbiliş sözcüğü kullanılmıştır.

Flavel'a (1976, 1979) göre üstbiliş bireyin, kendi bilişsel işlemleri hakkındaki bilgisidir. Birey bir işlemi, bir dili, bir eylemi vb. öğrenmenin başka bir işleminden, dilden veya eylemden daha zor olduğunu fark edebiliyorsa, bir işlemin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğunu hissediyorsa, unutabilme ihtimalinin olduğunu, bunun için bir konuya daha iyi çalışması gerektiğini düşünüyorsa üstbilişle meşgul oluyor demektir. Dolayısıyla üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmasını, bu süreçleri bilmesini ve denetlemesini ifade etmektedir (Meichenbaum, 1986, Akt. Boyce, van Tassel-Baksa, Burruss, Sher ve Johnson, 1997).

Üstbiliş, bilgi ve düzenleme olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Üstbiliş bilgisi bir öğrenen olarak kişinin kendi öğrenmesi ve bu performansını etkileyebilecek faktörler hakkındaki bilgisini, stratejiler hakkındaki bilgisini, niçin ve ne zaman strateji kullanacağı hakkındaki bilgisini içermektedir (Kuhn ve Dean, 2004). Üstbilişsel bilgi, bir olay ya da durum karşısında bireyin kendi kendine ne yapabileceğinin farkında olmasıdır. Örneğin bireyin hangi dil becerilerini ne ölçüde kullanma yeteneğine sahip olduğu, bu becerileri kullanırken yararlandığı yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterliliği üstbilişsel bilginin Türkçe eğitiminde kullanımındır.

Üstbilişin düzenleme boyutu ise planlama, izleme ve değerlendirme etkinliklerinden oluşmaktadır (Schraw, Crippen ve Hartley, 2006). Üstbilişsel bilginin kontrolüne dayanan üstbilişsel düzenleme kavramı, bazı kaynaklarda planlama, izleme ve değerlendirmenin yanı sıra tahmin boyutunun da eklenmesiyle

tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmeden oluşmaktadır (Schraw ve Moshman, 1995; Deseote ve Roeyers, 2002; Akt. Melanlıoğlu, 2011). Bireyin bu süreçte dikkatini bir işe odaklaması, tahminlerde bulunması, yapılacak işi planlaması, tüm süreci izlemesi, değerlendirmesi ve çeşitli düzeltmeleri yapması beklenir. Bu da bireyin bilişsel süreçleri üzerinde aktif bir kontrolünün olmasını gerektirir. Böylesine bir aktif kontrolün öğrenme sürecinin her aşamasında var olması anlamlı ve etkili öğrenmeleri beraberinde getireceği için önem taşımaktadır. Nitekim Eilam ve Aharon'a (2003) göre üstbiliş, öğrenme sürecini ve sonucunu doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle üstbiliş stratejileri başarılı öğrenenlerin kullandığı zihinsel bir özellik ve “yedinci his” olarak düşünülmektedir (Birjandi, Mirhassani ve Abbasian, 2006).

Dinleme ve Üst Bilgi

Dinleme etkili bir iletişimin kurulması için gerekli olan ve günlük hayatta en sık kullanılan dil becerisidir. Eğitim öğretim sürecinde etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için de dinleme becerisinin nitelikli bir şekilde kullanılması önem taşımaktadır. Birçok öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunların başında “anlamama” sorunu gelmektedir. Dinlediğini veya okuduğunu anlama açısından yetersizlik nedeniyle birçok öğrenci öğrenme sürecinde sıkıntı yaşamakta, dinlediğini veya okuduğunu anlayabilen öğrenciler ise daha etkili bir öğrenme süreci yaşamaktadır. Bu bağlamda öğrencilere nasıl dinleyeceklerini; dinleme öncesinde, sürecinde ve sonrasında ne yapacaklarını; dinlediğini anlayıp anlamadığını nasıl kontrol edeceklerini, gerekli düzeltmeleri nasıl yapacaklarını öğretmek gerekmektedir.

Mendelsohn (1994) öğrencilere genellikle nasıl dinleyeceklerinin öğretilmediğini, bunun yanlış olduğunu, dinleme eğitiminde dinlemeyi öğretmek ve strateji temelli bir yaklaşım izlemek gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü öğretmenler öğrencilere “Dinle ve sorulara cevap ver.” türünden bir eğitim verdiğinde bunun nasıl yapılacağını öğretmemekte ve dinleme sürecinde neyin yanlış gittiğini sorgulatmaya dayalı bir girişimde bulunmamaktadır. Bunun en önemli nedeni öğrencilerin dinleme becerisine doğal olarak sahip olduklarının düşünülmesidir. Dinleme becerisinin öğrencilerde zaten var olan bir beceri olduğu veya bunun yavaş yavaş kazanılacağı düşünülmeseyse, öğretmenler öğrencilerin aktif dinleme becerilerini geliştirecek etkili yöntemler bulmaya ihtiyaç duyacaklardır (Enger, Russell, Setzer ve Walkanoff, 1998).

Dinleme sürecinde yer alan düşünme becerileri ne kadar artarsa öğrencilerin dinlediklerinden anlam kurması ve dinlediklerini değerlendirmesi o derece etkili bir şekilde gerçekleşmektedir. İnhof'a (2000) göre dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik strateji kullanımı bireysel dinleme becerisinin geliştirilmesine destek sağlamakta ve dinleme güçlükleriyle etkili şekilde mücadele etmeyi geliştirmektedir. Üstbiliş stratejileri öğrencilerin dinleme becerisini kullanırken çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kaldıklarında ne yapacaklarını bilmeleri konusunda yardımcı olmaktadır (Oxford, 1990). Bu bağlamda dinleme eğitiminde üstbiliş stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin dinleme sürecini etkili şekilde planlayıp

yürütebilmesini, izlemesini, gerekli değerlendirmeyi ve düzenlemeyi yapabilmesini sağlamaktadır.

Üstbiliş, dinlemenin nasıl sonuçlandığından ziyade sürecine odaklanmaktadır. Bu süreçte üstbilişin öğelerinden biri, üstbiliş bilgisidir ve bu bilgi çeşitli stratejileri içerir. Üstbilişin diğer öğesi ise dinlemeye başlamadan önce, dinleme sırasında ve dinleme sonunda ortaya çıkan üstbiliş deneyimleridir. Bu deneyimler, üstbilişin kontrol edilmesine ve gelişmesine katkıda bulunur (Flavell, 1979; Brown 1987, Akt. Melanlıoğlu, 2011: 79).

Bu bilgiler ışığında üstbiliş ve dinleme becerisi arasındaki ilişkiyi üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyimler açısından değerlendirmek gerektiği söylenebilir. Üstbilişsel bilgi bireyin dinleme becerisini nasıl gerçekleştirdiğine dair inancı veya dinleme öncesinde, dinleme sürecinde ve dinleme sonrasında hangi stratejileri kullanması gerektiğine dair bilgisidir. Dolayısıyla strateji bilgisi, üstbilişsel bilgiyi etkilemektedir ve bireyin dinleme becerisine yönelik hangi stratejileri kullanacağını farkında olması beceriyi gerçekleştirme niteliği açısından önemli bir rol oynamaktadır. Üstbiliş deneyimleri ise üstbilişsel bilginin kullanılmasıyla edinilen deneyimlerdir. Bunlar dinlemeye başlamadan önce, dinleme sürecinde ve dinleme sonrasında kullanılan üstbiliş stratejileridir. Üstbilişsel kontrol olarak da adlandırılan üstbiliş stratejileri tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmedir.

Bireyler aileleri, öğretmenleri, akranları ile yaşadıkları sosyalleşme sürecinde örtük bir şekilde üstbiliş becerilerini kazanmalarına rağmen her bireyin üstbilişsel bilgi ve kazanımları birbirinden farklıdır (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006). Üstbilişsel kontrolün ilk basamağı olan tahmin, özellikle dinleme öncesinde ve dinleme sürecinde kullanılabilir. Bu bağlamda öğrenciler dinleyeceği metnin başlığından yola çıkarak içeriği hakkında tahminde bulunabilir, dinlenen metin olaya dayalı bir metinse dinlerken yan olayların nasıl gelişeceğini veya sonucu tahmin edebilir. Planlama ise dinleme öncesinde, dinleme amacını, amaca yönelik hangi stratejileri kullanmak gerektiğini yani dinlenecek görevin ne gerektirdiğini belirlemek için kullanılmaktadır. Planlama sürecinde öğrencilerden dinleyecekleri metnin konusuyla ilgili ön bilgilerini harekete geçirmeleri veya metin türüne uygun olarak kullanacakları stratejileri belirlemeleri beklenebilir (Katrancı, 2012). Dinleme sürecinde kullanılan izleme stratejisi dinlediğini anlamının niteliğini sorgulamak açısından önem taşımaktadır. Bu süreçte öğrencilerin dinlediğini anlayıp anlamadığını sürekli kontrol etmesi, kullandığı yöntemlerin doğru olup olmadığını belirleyerek gerekliyse değiştirmesi beklenmektedir. Değerlendirme stratejisi ise her öğrenme sonucunda öğrenme düzeyini ve niteliğini yargılayarak karar vermeyi sağlayan, alınması gereken önlemlerin belirlenebilmesi açısından hayati önem taşıyan bir basamaktır. Dolayısıyla dinlediğini değerlendirme öğrencilerin dinleme sonrasında, dinlediğini anlamayı bütünsel olarak sorgulayabilmelerini; dinleme amacına ulaşmış olup olmadığını, tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol edebilmelerini; varsa hatalarını ve eksiklerini belirleyebilmelerini ve gerekli önlemleri alabilmelerini sağlayacağı için etkili bir dinleme süreci yaşamalarına hizmet edecektir.

Dinleme sürecinde çok önemli bilgiler aldıkları için öğrencilerin dinlediğini anlama sürecini başarmalarına yardımcı olacak stratejileri öğrenmeleri gerekmektedir (Thompson ve Rubin, 1996). Öğrencilerin dinleme becerilerini kullanırken bilinçli ve aktif olabilmeleri, dinleme sürecini etkili bir şekilde yönetebilmeleri ve kontrol edebilmeleri için üstbiliş stratejilerini kullanmaları oldukça önemlidir. Bu bağlamda üstbilişin öğrenme sürecinin farkında olma, planlama, öğrenme sürecini izleme, hataları düzeltme, kullanılan stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol edebilme, gerektiğinde stratejileri değiştirebilme gibi becerileri beraberinde getirdiği ifade edilmektedir (Özsoy, 2007). Yurt dışında bazı araştırmacılar daha yetkin dinleyicilerin daha çok üstbiliş stratejisi kullandığını, bu stratejilerin kullanılmasının dinleme performansını geliştirdiğini saptamışlardır (Cross, 2010; Goh, 2000; Graham ve Makaro, 2008; Vandergrift, 2003) ve dinleme eğitiminde üstbiliş stratejilerinin kullanılması bazı araştırmacılar tarafından önerilmektedir (Chamot, 1995; Mendelsohn, 1995, 1998; Vandergrift, 2004 Akt. Goh, 2008). Bunu destekleyecek şekilde ülkemizde yapılan bazı araştırmalarda (Melanlıoğlu, 2011; Katrancı, 2012; Katrancı ve Yangın, 2013) dinleme becerisini geliştirmeye yönelik olarak üstbiliş stratejileri öğretiminin öğrencilerin dinleme becerisini etkili bir şekilde kullanmalarına ve dinlediklerini daha iyi anlamalarına katkı sağladığı, dinlemeye yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesini sağladığı saptanmıştır. Ancak ülkemizde yapılan az sayıda araştırmada üst biliş ile dinleme becerisi ilişkilendirilmiş, yapılan söz konusu deneysel araştırmalar sonucunda öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarının dinleme eğitimi açısından yararlı olduğu saptanmıştır.

Bu araştırma ile ortaokul düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerilerini kullanırken nasıl bir yol izlediklerinin ve dinleme sürecini etkili hale getirecek olan üstbilişsel stratejileri kullanıp kullanmadıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin üstbiliş bilgisi açısından nasıl bir algıya sahip olduklarının ve üstbilişsel kontrol becerilerinin ne düzeyde olduğunun saptanabileceği; dinleme eğitiminde üstbiliş stratejilerinin öğretimi açısından ne tür düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunun ve bu konuda neler yapılabileceğine dair önerilerin belirlenebileceği düşünülmüştür. Dolayısıyla söz konusu araştırma bulgularının Türkçe öğretmenlerine ve Türkçe dersi öğretim programının geliştirilmesi amacıyla çalışanlara yol göstereceği umulmuştur. Bu gerekçeden yola çıkarak yapılan araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dinleme öncesinde, dinleme sürecinde ve dinleme sonrasında hangi üstbiliş stratejilerini kullandıklarını tespit etmektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dinleme öncesinde, dinleme sürecinde ve dinleme sonrasında kullandıkları üstbiliş stratejilerini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır. Ortaokul öğrencilerinin,

- dinleme öncesinde kullandıkları üstbiliş stratejileri nelerdir?
- dinleme sürecinde kullandıkları üstbiliş stratejileri nelerdir?
- dinleme sonrasında kullandıkları üstbiliş stratejileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, bir veya daha fazla olayın, ortamın, bireyin, grubun derinlemesine incelendiği yöntemdir (McMilan, 2000). Glesne'ye (2012) göre durum çalışmasında durumun biricikliğine ve sosyal bağlamla olan bağlantılarına odaklanılmaktadır. Her durum birbirinden farklı olduğu için amaç sonuçların genellenmesi değildir. Bir duruma yönelik olarak elde edilen sonuçların benzer durumların anlaşılması için örnek oluşturması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bogdan ve Biklen (1992) durum çalışmasını; bir ortamın, bir konunun, bir doküman deposunun veya özel bir olayın ayrıntılı bir şekilde incelenmesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerini kullanırken hangi üstbilgi stratejilerine başvurduklarını ortaya koymak, “durum” olarak belirlenmiş; altı farklı ortaokulun her birinden birer beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi seçilmiş, seçilen dörder öğrenci ile görüşmeler yapılarak söz konusu durum ayrıntılı olarak incelenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplayabilmek için ortaokul öğrencilerinin görüşlerine başvurmanın gerekli olduğu düşünülmüş, bu amaçla Çukurova, Yüreğir ve Seyhan ilçelerinde bulunan, altı farklı okulda öğrenim gören 24 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Söz konusu öğrenciler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylece farklı sınıf düzeyindeki öğrencilere ulaşılması amaçlanmıştır. Ayrıca söz konusu öğrenciler seçilirken araştırmaya katılmaya gönüllü olmalarına ve ailelerinin görüşme yapılmasına izin vermesine dikkat edilmiştir.

Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmadaki amaç, bu çeşitliliği genelleme yapmak için sağlamak değil, aksine çeşitlilik gösteren durumların farklı boyutlarını ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Verilerin Toplanması

Görüşmeler 2015-2016 öğretim yılında, kasım ve aralık aylarında, öğrencilerin okullarında, kütüphane ve görsel sanatlar atölyesi gibi mekânlarda, okul çıkışlarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin kesintiye uğramaması için, okul saati dışında ve uygun mekânlarda yapılmasına özen gösterilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılarak yapılan görüşmelerde öğrencilere öncelikle kişisel bilgilerine ilişkin sorular sorulmuş, daha sonra dinleme öncesinde, dinleme sürecinde ve sonrasında hangi üstbilgi stratejilerini kullandıklarını öğrenebilmek için için bir metni dinlemeye başlamadan önce daha iyi anlamak için neler yaptıkları, bir metni öğretmenleri veya arkadaşları sesli bir şekilde okurken veya bir yerden sesli olarak dinlerken daha iyi anlamak için neler yaptıkları, bir metni dinledikten sonra neler yaptıklarına dair sorular sorulmuştur. Bu genel soruların altında daha ayrıntılı cevaplar alabilmek için sonda sorular sorulmuştur. Örneğin, dinleme öncesiyle ilgili olarak, metni dinlemeden önce

başlığa bakarak neler yaparsın, öğretmenin dinleyeceğin metnin konusunu söylediğinde neler yaparsın gibi sorular yöneltmiştir.

Hazırlanan öğrenci görüşme formları biri nitel araştırma alanında, ikisi Türkçe eğitimi alanında uzman olmak üzere üç farklı kişi tarafından incelenmiştir. Alınan geri bildirimler doğrultusunda çeşitli düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Görüşme sorularının dilsel geçerliğini sağlamak amacıyla görüşmeler yapılmadan önce beş öğrenciyle pilot görüşmeler yapılmış, sorulan sorular açık ve anlaşılır olup olmaması, ele alınan konuyu kapsayıp kapsamaması açısından kontrol edilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bu işlemlerden sonra asıl görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar hem araştırmacı tarafından yazılı olarak hem de ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Bir öğrenciyle yapılan görüşme yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür.

Görüşme yapılan öğrencilere ait kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Görüşme Yapılan Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	f
Kız	12
Erkek	12
TOPLAM	24
Sınıf Düzeyi	
5. sınıf	6
6. sınıf	6
7. sınıf	6
8. sınıf	6
TOPLAM	24

Tablo 1’de görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin 12’si kız, 12’si erkektir. Öğrencilerin farklı sınıf düzeylerine dağılımı ise eşit olup; beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıftan 6’şar öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmada, ortaokul öğrencileriyle yapılan görüşmeler NVivo Nitel Veri Analizi Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bilgisayar destekli nitel veri analizi yapmak için bir program kullanılacağına araştırmacının aşına olduğu ve daha önce kullananlar tarafından önerilmiş olan bir program seçilebilir (Bogdan ve Biklen, 1998: 186).

Araştırma kapsamında 24 öğrenciyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından görüşme yapılan her öğrenci için ayrı bir word dosyasına aktarılmış, NVivo Nitel Veri Analizi programında, yapılan görüşmeler için bir proje oluşturulmuştur. Bu projeye ilgili word dosyaları aktararak kategoriler, alt kategoriler ve kodlar sistematik biçimde oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların güvenilirliğini sağlamak için NVivo’da yer alan “kullanıcı profilleri (user profiles)” işlevi sayesinde ikinci bir kodlayıcı,

araştırmacı tarafından oluşturulan kategorilere, alt kategorilere ve kodlara atama işlemlerini gerçekleştirmiştir. Daha sonra programda “Coding Comparison Query” işlevi kullanılarak araştırmacı ve diğer kodlayıcı arasındaki uyuşum yüzdesi ve Cohen’in Kappa Katsayısı da hesaplanmıştır. Cohen'in Kappa Katsayısı iki kodlayıcı arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğini ölçen bir istatistik yöntemidir. Ortaya çıkan kategorik değişken olduğu için parametrik olmayan bir istatistik türüdür. Cohen'in Kappa ölçüsünün bu uyuşmanın bir şans eseri olabileceğini de ele aldığı için basit yüzde orantı olarak bulunan uyuşmadan daha güçlü bir sonuç verdiği kabul edilir (Cohen, 1960).

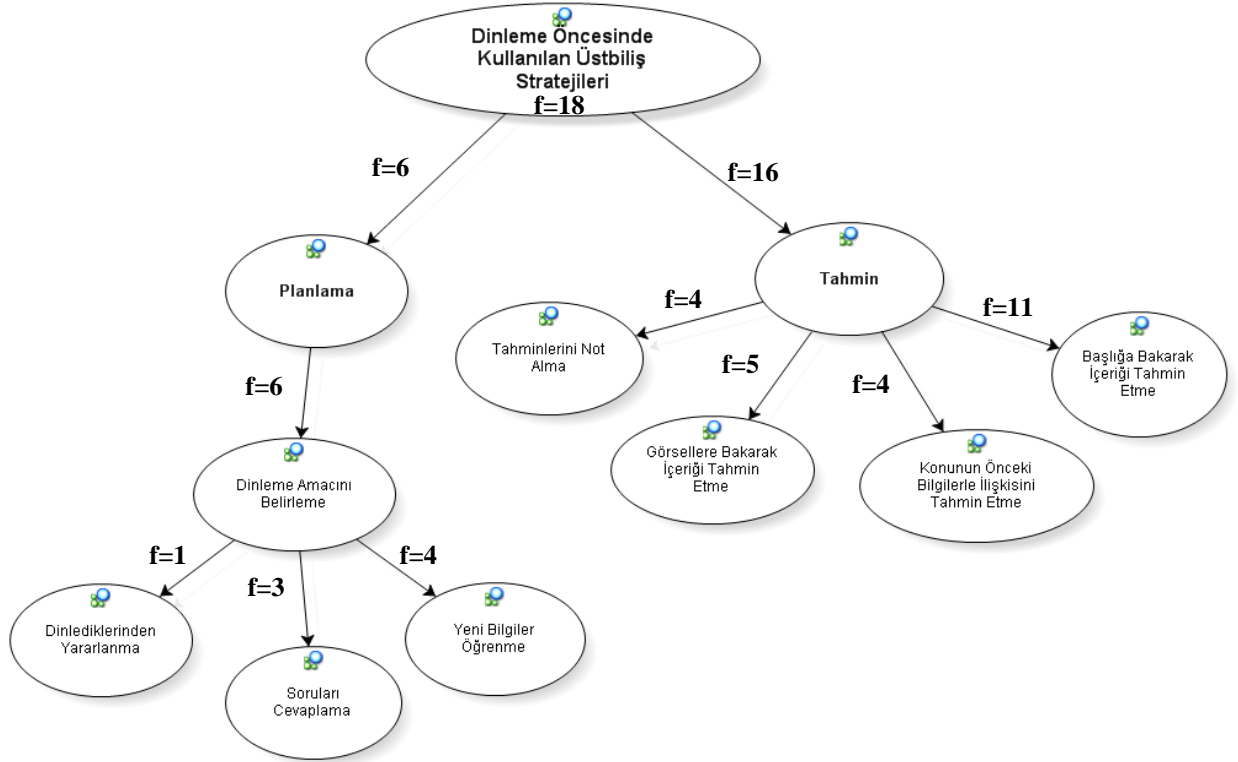
Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmelere dayalı olarak elde edilen kodlayıcılar arası uyuşum yüzdesi dinleme öncesi, dinleme süreci ve dinleme sonrası için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu bağlamda dinleme öncesinde elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda iki kodlayıcı arasındaki uyuşum yüzdesi .99 ve Kappa Katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Dinleme sürecinde elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda uyuşum yüzdesi .99,2 ve Kappa Katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Dinleme sonrasında elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ise uyuşum yüzdesi .99,04 ve Kappa Katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler, alt kategoriler ve kodlar arasındaki ilişkileri görselleştirmek için modeller oluşturulmuştur. Model, verilerin grafiksel gösterimlere dönüştürülebileceği bir işlemdir. Nitel araştırmalarda model hazırlamak önemsenmekte ve önerilmektedir (Kuş, 2006).

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular sunulurken doğrudan alıntılar yapılmış, bu alıntılar öğrencilere verilen numaralarla birlikte sunulmuştur. Örneğin Ö1 ifadesi bir numaralı öğrenciyi temsil etmiştir.

BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin dinleme öncesinde, dinleme sürecinde ve dinleme sonrasında kullandıkları üstbilgi stratejilerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğrencilere dinleme öncesinde, dinleme sürecinde ve dinleme sonrasında neler yaptıkları sorulmuş, üç aşamaya yönelik olarak elde edilen bulgular Nvivo nitel veri analizi programında oluşturulan modeller aracılığıyla sunulmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin dinleme öncesinde kullandıkları üstbilgi stratejileri Model 1’de sunulmuştur.



Model 1. Öğrencilerin Dinleme Öncesinde Kullandıkları Üstbiliş Stratejileri

Öğrencilere bir metni dinlemeye başlamadan önce neler yaptıkları sorulduğunda Model 1’de görüldüğü gibi tahmin ve planlama kategorileri altında değerlendirilebilecek kodlara ulaşılmıştır. Veriler analiz edildiğinde dinleme öncesinde öğrencilerin çoğunun (f=16) tahmin etmeye yönelik stratejiler kullandıkları, planlama açısından sadece 6 öğrencinin dinlemeden önce dinleme amacını belirlemeye çalıştığı saptanmıştır. Bununla birlikte dinleme öncesinde hiçbir şey yapmadığını söyleyen öğrenciler de bulunmaktadır. Böyle söyleyen öğrenci sayısı görüşme yapılan öğrenci sayısının ¼’üne tekabül etmektedir.

Tahmin kategorisi altında öğrencilerin en çok kullandıkları stratejinin dinleyecekleri metnin başlığına bakarak içeriği tahmin etmek olduğu saptanmıştır ve Model 1’de görüldüğü gibi başlığa bakarak metnin konusunu, ne dinleyeceğini tahmin etmeye çalıştığını söyleyen öğrenci sayısı 11’dir. Bunun yanı sıra 5 öğrenci dinleyeceği metinle ilgili resim, fotoğraf, karikatür vb. görseller varsa onlara baktıklarını ve metnin ne anlattığını tahmin etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Dört öğrencinin ise dinleyecekleri metnin konusuyla önceki bilgileri arasında ne gibi ilişkiler olduğunu tahmin ettiğini, yine dört öğrencinin dinleme öncesinde yaptıkları tahminleri not aldıkları saptanmıştır. Tahmin kategorisi altında değerlendirilen görüşlerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

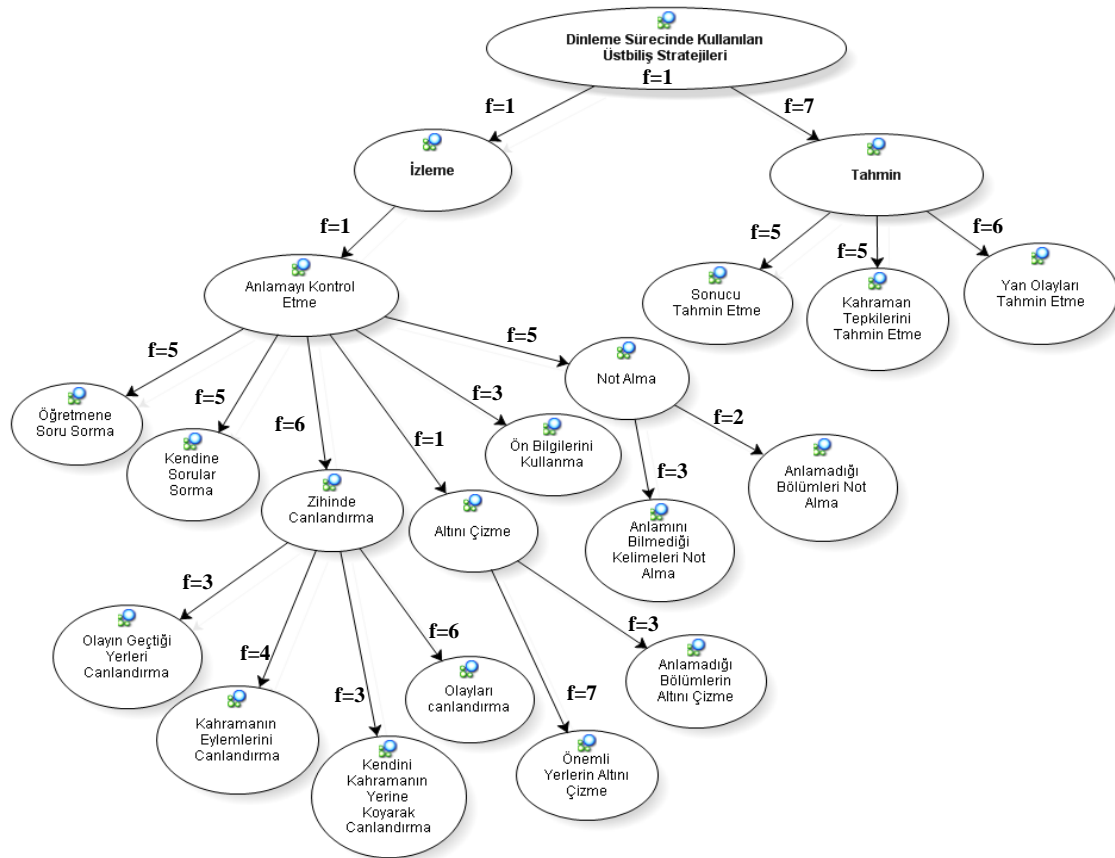
“Bazen hoca başlığı veriyor. Biz de neler olacağını söylüyoruz. Resimlere bakıp tahmin yaparız.” Ö9

“Başlığa bakarak tahmin yaparım. Mesela başlık birlikte kuvvet doğarsa konu birliktir. 55 Yıllık Dilim başlığına bakıp Türk dili ile ilgili olduğunu anlamıştım.” Ö15

“Neden dinlediğimi düşünürüm. Yeni bir şeyler öğrenmek için dinlerim. Sorulara cevap vermek için dinlerim.” Ö16

Planlama kategorisi altında değerlendirilebilecek yönde görüş bildiren öğrencilerin tümü niçin dinleyeceğini belirlemeye çalıştığını ifade etmiştir. Bu ifadeler dinleme amacı oluşturma biçiminde kodlanmıştır ve öğrencilerin söyledikleri analiz edildiğinde dinleme amaçlarının farklılaştığı, üç farklı amacın ifade edildiği saptanmıştır. Bu bağlamda 4 öğrenci yeni bilgiler öğrenmek için, 3 öğrenci konuyla ilgili sorulan soruları cevaplamak için ve bir öğrenci de dinlediklerinden günlük hayatta yararlanabileceğini düşündüğü için dinleyeceğini belirtmiştir. Bu öğrenciler içinden biri, hem yeni bilgiler öğrenmeyi hem de dinlediklerinden yararlanmayı amaçladığını söylerken, bir öğrenci ise yeni bilgiler öğrenmenin yanı sıra soruları cevaplamak için dinleyeceğini ifade etmiştir. Planlama kategorisi altında değerlendirilen stratejileri kullanan öğrencilerden biri ise “Öğretmen bu metinle ilgili bize soru sorar diye düşünüp ona göre dinlerim.” diyerek düşüncesini belirtmiştir.

Öğrencilere bir metni dinlerken daha iyi anlamak için neler yaptıkları sorulmuş, elde edilen bulgular Model 2’de sunulmuştur.



Model 2. Öğrencilerin Dinleme Sürecinde Kullandıkları Üstbilgi Stratejileri

Model 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin dinleme sürecinde kullandıkları üstbiliş stratejilerine yönelik başlıca iki kategori tespit edilmiştir. Bu kategorilerden biri tahmin diğeri izleme stratejilerine yöneliktir. Bu stratejilerden izleme stratejisinin daha çok öğrenci (f=18) tarafından kullanıldığı, dinleme sürecinde tahmin stratejisinin ise 7 öğrenci tarafından kullanıldığı saptanmıştır. Tahmin stratejini kullanan öğrencilerin ifade ettikleri görüşler doğrultusunda dinleme sürecinde yan olayları, kahraman tepkilerini ve sonucu tahmin etmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Aşağıda dinleme sürecinde ne yaptıklarını anlatan öğrencilerden tahmin stratejisini kullanan bazılarının görüşleri sunulmuştur:

“Dinlerken olayların sonucunu tahmin etmeye çalışırım.” Ö2

“Acaba şu kişi şimdi ne yapacak gibi sorular sorarım. Hangi olayların olacağını bilmeye çalışırım.” Ö3

“Dinlerken metinle ilgili kendime sorular sorarım cevaplayabiliyorsam anlamışumdur. Anlamını bilmediğim kelimeyi not ederim. Metin bittikten sonra öğretmenime sorarım. Bir de nasıl bitecek onu tahmin etmeye çalışırım.” Ö4

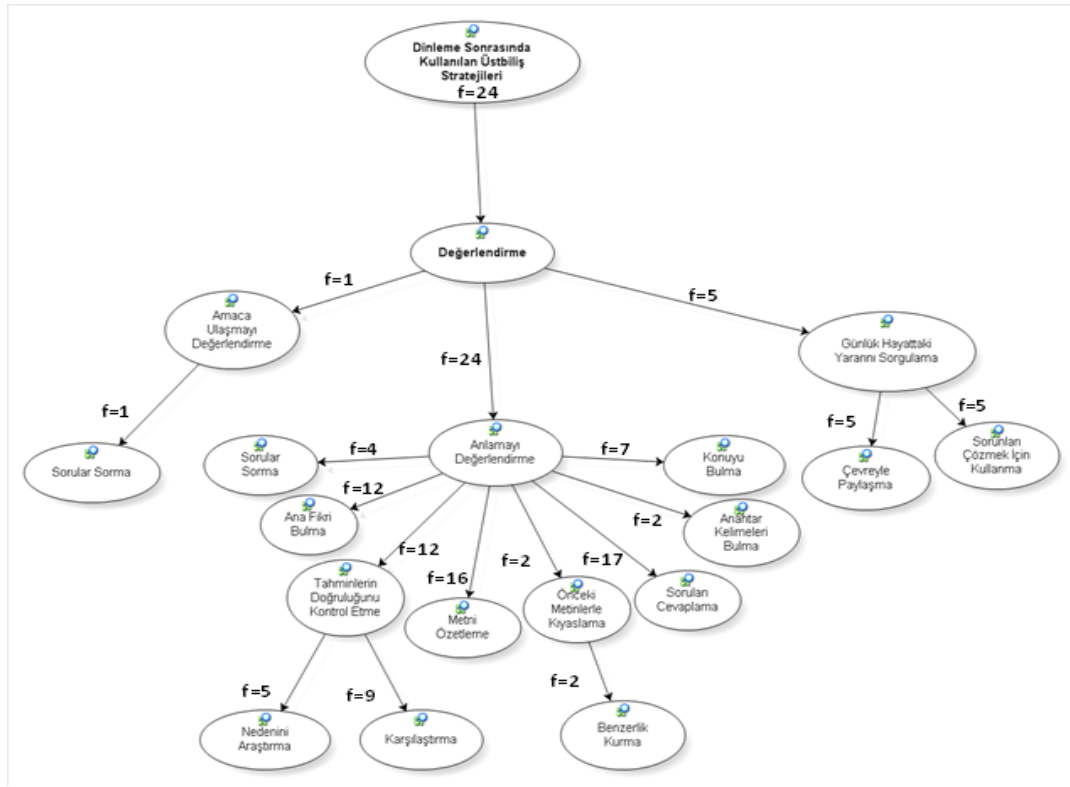
İzleme stratejisi öğrencinin dinlediğini anlayıp anlamadığını sorgulaması ve bunun için anlayıp anlamadığını sürekli kontrol etmesini gerektirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin dinleme sürecinde anlayıp anlamadıklarını değerlendirmek için ne yaptıklarına odaklanılmıştır. Model 2’de görüldüğü gibi altı farklı alt kategoriye ulaşılmıştır. Bunlar altını çizme, zihinde canlandırma, öğretmene soru sorma, kendi kendine sorular sorma, not alma ve ön bilgilerini kullanmadır. Dinleme sürecinde anlamayı kontrol etmeye yönelik olarak öğrenciler tarafından en çok kullanılan strateji altını çizmedir. Öğrencilerin 7’si bir metni başkası okurken ve kendisi dinlerken önemli yerlerin altını çizdiğini, 3’ü ise anlamadığı bölümlerin altını çizdiğini söylemiştir. Buna benzer nitelikte 5 öğrenciden 3’ü anlamını bilmediği kelimeleri not aldığını, 2 öğrenci ise anlamadığı bölümleri not aldığını belirtmiştir. Anladığını kontrol etmeye yönelik olarak 6 öğrencinin kullandığı bir diğer strateji ise zihinde canlandırmadır. Bu öğrenciler dinlerken olayları zihinde canlandırdıklarını (f=6), kahramanın yaptıklarını zihinde canlandırdıklarını (f=4), olayın geçtiği yeri canlandırdıklarını (f=3) ve kendini kahramanın yerine koyarak hayal kurduklarını (f=3) ifade etmişlerdir. Beşer öğrenci ise anlayıp anlamadığını kontrol ederken kendi kendine sorular sorduklarını veya anlamadıklarında öğretmenlerine sorular sorduklarını söylemişlerdir.

İzleme stratejine yönelik olarak görüş bildiren öğrencilerden ikisinin görüşleri şunlardır:

“Olayları aklımda canlandırmaya çalışırım eğer canlandıramazsam anlamadığımı düşünürüm. Ne olmuş neden olmuş gibi sorular sorarım kendi kendime. Soru sorup anlamadığımda öğretmene sorarım. Anlamadığım yerin altını çizerim sonra bulmaya çalışırım.” Ö11

“Olan olayları aklımda düşünürüm film gibi canlandırırım. Yerleri canlandırırım. Kahramanların yaptıklarını hayal ederim.” Ö17

Öğrencilere bir metni dinledikten sonra neler yaptıkları sorulmuş, elde edilen bulgular Model 3’te sunulmuştur.



Model 3. Öğrencilerin Dinleme Sonrasında Kullandıkları Üstbiliş Stratejileri

Model 3. Öğrencilerin Dinleme Sonrasında Kullandıkları Üstbiliş Stratejileri

Model 3'te görüldüğü gibi dinleme sonrasındaki üstbiliş stratejilerinin görüşme yapılan öğrencilerin tümü tarafından kullanıldığı ve değerlendirme kategorisi altında üç alt kategoriye ulaşıldığı, bunların amaca ulaşmayı değerlendirme, anlamayı değerlendirme ve dinlediklerinin günlük hayattaki yararını sorgulama olduğu görülmüştür.

Görüşme yapılan öğrencilerin tümü dinleme sonrasında anlayıp anlamadığını değerlendirmek için stratejiler kullandığına dair görüş bildirmiştir. Anlamayı değerlendirmeye yönelik olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu dinledikleriyle ilgili soruları cevapladıklarını (f=17) ve dinledikleri metni özetlediklerini (f=16) ifade etmişlerdir. Bunların dışında görüşme yapılan öğrencilerin yarısı dinlediğinin ana fikrini bulmaya ve dinlerken yaptığı tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etmeye çalıştığını belirtmiştir. Bunların yanı sıra anlamayı değerlendirmeye yönelik olarak öğrencilerin 7'si dinlediğinin konusunu bulmaya çalıştığını, 4'ü öğretmenine veya kendi kendine sorular sorduğunu, 2'si anahtar kelimeleri bulduğunu, 2'si de dinlediklerini önceki metinlerle kıyasladığını söylemiştir.

Öğrencilerden 5'i dinleme sonrasında dinlediklerinin günlük hayatta ne işe yarayacağını sorguladığını, bu sorgulamayı yaparken günlük hayatında karşılaştığı sorunları çözme açısından nasıl yarar sağlayacağını ve çevresiyle paylaşım paylaşmamaya yönelik bir sorgulama yaptığını söylemiştir.

Model 3'te görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerden sadece biri dinledikten sonra, dinleme öncesinde belirlediği amacına ulaşp ulaşmadığını değerlendirdiğini, bunu da sorular sorarak yaptığını belirtmiştir. Bu yönde görüş bildiren Ö7 kodlu öğrenci *“Anlayarak dinlediysen amacıma ulaştığımı düşünürüm. Amacıma ulaştım mı diye kendime sorular sorarım.”* diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Aşağıda bazı öğrencilerin dinleme sonrasında neler yaptıklarına yönelik görüşleri sunulmuştur:

“Metni dinledikten sonra metni anlamış mıyım onu kontrol ediyorum, soruları cevaplamaya çalışırım. Önceden yaptığım tahminler doğru mu diye incelerim, ikisini karşılaştırırım, farklıysa neden farklı onu incelerim. Olayı kendi cümlelerimle anlatmaya çalışırım. Anlatamıyorsam anlamamışımdır.” Ö1

“Anlayıp anlamadığımı kontrol ederken metnin sorularını cevaplarım. Anlatırım kendi cümlelerimle metni özetlerim. Ana fikri bulabilirim.” Ö10

“Dinledikten sonra özetlemeye çalışırım. Öğretmenimiz özet yapmamızı ister.— Metnin ana fikrini ve konusunu söyleyebilirim. Dinlediklerimin günlük hayatta işine yarayıp yaramadığına bakarım. Mesela metinde bize verilen ders benim hayatımda kolaylık sağlayabilir. Olayda bir şey yaşandıysa benim de başıma gelebilir. Bunu çevremdekilere anlatmalı mıyım diye düşünürüm.” Ö16

TARTIŞMA

Ortaokul öğrencilerinin dinleme eğitiminde kullandıkları üst biliş stratejilerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin dinleme becerisine yönelik olarak kullandıkları üst biliş stratejileri saptanmıştır. Dinlemenin üç aşamada yani dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasında ele alınması gerektiği (Tompkins, 2009) gerçeğinden hareket edilmiş, öncelikle dinleme öncesinde kullanılan stratejilerin neler olduğu sorgulanmıştır. Araştırma sonucunda, dinleme öncesinde öğrencilerin çoğunun tahmin stratejisini kullandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte dinleme öncesinde hiçbir strateji kullanmayan öğrencilerin de bulunduğu tespit edilmiştir. Tahmin stratejisine yönelik olarak öğrenciler en çok dinleyecekleri metnin başlığına bakarak içeriği tahmin etmeye çalışmakta, bunun yanı sıra bazı öğrenciler dinleyecekleri metinle ilgili resim, fotoğraf, karikatür vb. görseller varsa onlara bakarak metnin ne anlattığını tahmin etmeye odaklanmaktadır.

Berman (2003) dinleme öncesinde kullanılacak stratejileri tanımlarken tahmin stratejisinin ve dinlenecek konu ile ilgili sözcük bilgisinin, dinleyen kişiye dinlediğini anlama konusunda yardımcı olduğunu belirtmektedir. Dinleme öncesinde bireyin içerikle ilgili tahminlerde bulunmasının hangi konulara odaklanması gerektiği konusunda da fikir vereceği görüşündedir. Melanlıoğlu (2011) da tahmin stratejisinin dinlediğini anlama açısından oldukça önemli olduğunu, dinleyeceği metnin içeriğini tahmin etmeye çalışan öğrencinin dinlemeye başlamadan önce, dinleme sırasında kullanabileceği stratejiyi seçebileceğini ve süreci ona göre planlayacağını belirtmiştir.

Tahmin stratejisi en temelde öğrencileri dinleyecekleri metnin içeriği üzerinde düşünmeye yöneltmekte, öğrencilerde dinlemeye yönelik bir ilgi oluşturmada, öğrencileri tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol etmeye sevk etmektedir. Dolayısıyla dinleme eğitiminde kullanılması etkili bir dinleme sürecinin yaşanmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda görüşme yapılan öğrencilerin çoğunun sınıflarında dinleme öncesinde tahmin stratejisini kullanmaya yönelik etkinlikler yaptıkları ve bu etkinliklerde tahmin stratejilerini kullandıkları söylenebilir. Berne'ye (2004) göre dinleme öncesinde tasarlanan etkinlikler öğrencilerin dinlemeye karşı motivasyonunu artırmalı, ön bilgilerini harekete geçirebilmelidir. Araştırma sonucunda bazı öğrencilerin dinleyecekleri metnin konusuyla önceki bilgileri arasındaki ilişkileri tahmin etmeye çalışmalarından yola çıkarak da bu öğrencilerin dinleme eğitiminde tahmin stratejini kullandıkları ve tahmin sürecinde ön bilgilerini kullanmalarını gerektirecek etkinlikler yaptıkları söylenebilir. Katrancı (2012) yaptığı çalışmada bu bulguyu destekler nitelikte tahmin stratejisinin Türkçe derslerindeki dinleme etkinliklerinde sıklıkla kullanıldığını, Türkçe dersi öğretim programında bu stratejiye yönelik kazanımlarla öğrencilerin tahmin becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığını belirtmiştir.

Araştırma sonucunda, bazı öğrencilerin dinleme öncesinde kullandıkları üst biliş stratejilerinden birinin planlama olduğu ancak planlamanın tahmin stratejisine nazaran daha az öğrenci tarafından kullanıldığı saptanmıştır. Planlama stratejisine yönelik görüş bildiren öğrenciler niçin dinleyeceklerini belirlemeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Planlama, amacın ve amaca yönelik stratejilerin seçimini içermektedir (Miller, 1985 Akt. Katrancı, 2012). Araştırma sonucunda planlama stratejisini kullanan öğrencilerin de alan yazınla örtüşen şekilde dinleme amacını belirlemeye çalıştıklarını ancak dinleme amacına yönelik olarak kullanacakları stratejileri belirlemedikleri saptanmıştır. Oysaki öğrencilerin dinleme öncesinde dinleyeceği metnin konusuna ve türüne uygun olarak dinleme sürecinde kullanacağı stratejileri belirlemesi dinlediğini anlamaya yardımcı olmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak görüşleri alınan öğrencilerin dinleme eğitiminde planlama stratejisinin kullanımına yönelik yeterince örnek etkinlik yapmadığı veya bu stratejinin kullanımını içselleştiremedikleri söylenebilir. Nitekim Yıldız (2015) tarafından yapılan çalışmada dinleme stratejileri öğretimi yapılmış, öğretim yapılmadan önce planlama stratejisini kullanmayan deney grubu öğrencilerinin % 88'inin planlama stratejisini kullanmaya dayalı etkinliklerin ardından dinlemeye başlamadan önce dinlerken yapması gerekenleri planladıkları saptanmıştır. Bu bulgu diğer stratejiler gibi planlama stratejisinin de öğretilebileceğini, dinleme eğitiminde söz konusu stratejinin etkin bir şekilde kullanılması üzerinde durulduğunda öğrencilerin daha çoğunun planlama stratejisini ve ona dayalı amaç oluşturma, dinleme sürecinde strateji belirleme gibi alt stratejileri de kullanabileceğini göstermektedir.

Araştırmada alt amaçlardan biri de öğrencilerin dinleme sürecinde kullandıkları üstbiliş stratejilerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda yapılan analizler sonucunda öğrencilerin dinleme sürecinde kullandıkları iki temel stratejinin olduğu tespit edilmiştir. Bu stratejilerden biri tahmin diğeri izlemedir. Araştırma sonucunda izleme stratejisinin daha çok öğrenci (f=18) tarafından kullanıldığı, tahmin

stratejisinin ise sadece 7 öğrenci tarafından kullanıldığı saptanmıştır. Tahmin stratejini kullanan öğrencilerin ifade ettikleri görüşler doğrultusunda dinleme sürecinde yan olayları, kahraman tepkilerini ve sonucu tahmin etmeye çalıştıkları görülmüştür. Genellikle dinleme öncesinde kullanılan tahmin stratejisinin dinleme sürecinde de bazı öğrenciler tarafından kullanılması dinleme eğitiminin niteliği açısından güzel bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu sonuç öğrencilerin dinleme sürecinde bir sonraki aşamada neler olacağını tahmin ettiklerini göstermektedir. Ancak tahmin stratejisinin tıpkı dinleme öncesinde olduğu gibi dinleme sürecinde de öğrenciler tarafından daha çok kullanılması gerekmektedir. Özbay'a (2009) göre öğrenciler dinlerken tahminde buldukları müddetçe dinledikleri bölümde gelişen olaylara ve düşüncelere daha fazla merak ve ilgiyle odaklanırlar. Bu durum da metinle olan etkileşimlerini artırır. Bu nedenle öğretmenler sesli okuma süreci boyunca öğrencilerin tahminde bulunması için fırsatlar sunmalı, kilit noktalarda durmalı ve tahminlerini sormalıdır.

Dinleme sürecinde öğrencilerin çoğu tarafından kullanıldığı tespit edilen üstbiliş stratejisi izlemedir. İzleme stratejisi öğrencilerin dinlediğini anlayıp anlamadığını sorgulaması ve bunun için anlayıp anlamadığını sürekli kontrol etmesini gerektirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin dinleme sürecinde anlayıp anlamadıklarını değerlendirmek için ne yaptıklarına odaklanılmış, anlamayı kontrol etme kategorisi altında öğrenciler tarafından kullanılan stratejilerin altını çizme, zihinde canlandırma, öğretmene soru sorma, kendi kendine sorular sorma, not alma ve ön bilgilerini kullanma olduğu saptanmıştır.

Dinleme sürecinde anlamayı kontrol etmeye yönelik olarak öğrenciler tarafından en çok kullanılan strateji altını çizmedir. Öğrenciler, dinleme sürecinde kolaylıkla pasif kalabilmektedir. Bu durum onların sıkılmalarına ve dinlemeye karşı isteksiz olmalarına neden olmaktadır (Katrancı, 2012: 129). Bu bağlamda öğrencilerin dinleme sürecinde önemli buldukları yerlerin altını çizmeleri aktif bir dinleme süreci yaşayabilmek ve dinlediği andan kopmamak için sıklıkla başvurdukları bir strateji olabilir. Altını çizme stratejisine göre sayıları daha az olmakla birlikte bazı öğrenciler dinleme sürecinde dinlediklerini zihinde canlandırdıklarını belirtmişlerdir. Zihinde canlandırma stratejisini kullanan öğrenciler dinlerken olayları, kahramanın yaptıklarını, olayın geçtiği yeri zihinde canlandırdıklarını ve kendilerini kahramanın yerine koyarak hayal kurduklarını ifade etmişlerdir. Zihinde dinlediklerine dair canlandırmalar yapmak öğrencilerin soyut buldukları durumları somutlaştırma ve anlama çabasının sonucudur. Dolayısıyla bu stratejinin bazı öğrenciler tarafından kullanılması, öğrencilerin dinleme sürecine dahil olmaya çalıştıklarını ve bu süreçte dinlediklerini anlamak için çaba gösterdiklerini göstermesi bakımından önemlidir. Özbay (2009) çocuğun dinlediklerini zihninde resmetmesinin önemli olduğunu, bu stratejinin çocuğun metinde yaşananlarla ve karakterlerle ilişki kurmasını kolaylaştırdığını, öğretmenlerin bu stratejinin kullanım sıklığını artırmak için öğrencilerden dinledikleriyle ilgili zihinlerinde oluşan resimleri kâğıda aktarmalarını isteyebileceğini belirtmiştir. Ayrıca dinleme eğitiminin soyut uyarıcıların anlaşılabilirliği sürecinde öğrencilerin kullanacağı zihinsel becerileri geliştirmesi

gerekmektedir (Burleson, 2011). Bu bağlamda dinleme eğitiminde zihinsel canlandırmanın kullanıldığı çalışmalarla öğrencilerin dinlediklerini daha iyi anlaması ve zihinde yapılandırması için gerekli zihinsel becerilerin kazandırılması sağlanabilir.

Araştırma sonucunda bazı öğrencilerin dinleme sürecinde anlayıp anlamadıklarını kontrol ederken kendi kendilerine sorular sordukları veya anlamadıklarında öğretmenlerine sorular sordukları saptanmıştır. Dinleme sürecinde öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol ederken soru cevap stratejisi kullanmaları başarılı bir dinleme gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini fark edip gerekli tedbirleri almaları açısından oldukça önemlidir. Ancak araştırma sonucunda, dinleme sürecinde soru cevap stratejisini kullanan öğrenci sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Oysaki dinleme sürecinde zihinde oluşan soruların konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha iyi kavranması amacına hizmet eden katılımlı dinleme yönteminin Türkçe dersi öğretim programında kullanılması önerilmektedir. Ancak araştırma sonucu dinleme eğitiminde katılımlı dinleme yönteminin de yeterince kullanılmadığını göstermektedir. Melanlıoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada da üstbiliş stratejilerinin öğretilmesine dayanan uygulama öncesinde bir metni dinlerken dinlenenleri anlayıp anlamadıklarını kendilerine sormadıklarını ifade eden öğrencilerin % 40'ının uygulamalar sonucunda süreç hakkında kendilerine sorular sormaya başladığı saptanmış, bu durum öğrencilerin % 40'ının üstbiliş stratejilerinin izleme aşamasını, öğretim süreci sonrasında uygulayabildiği şeklinde yorumlanmıştır.

Dinleme sürecinde bazı öğrencilerin kullandığı stratejilerden bir diğerinin not alma stratejisi olduğu ancak oldukça az öğrenci tarafından kullanıldığı, bu bulguya benzer bir bulgunun Melanlıoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada da elde edildiği saptanmıştır. Fidan (2010) tarafından yapılan çalışmada ise bu bulguların aksine not alma stratejisinin öğrenciler tarafından en çok tercih edilen stratejilerden biri olduğu tespit edilmiştir. Dinleme sürecinde metinde önemli görülen bölümlerin not edilmesi, dinleme sonrasında metnin tekrar hatırlanmasını kolaylaştırdığı ve anlamaya katkı sağladığı için önemlidir. Ayrıca not tutarak dinleme, dinleyicinin dinlediklerindeki düşünce akışını takip etmesini sağladığı, dikkatinin dağılmasını önlediği ve önemli noktalarla detayları birbirinden ayırmasına yardımcı olduğu için önemlidir (Özbay, 2009). Nitekim Çelikbaş'ın (2010) yaptığı araştırma sonucunda da araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puanlarının, bu öğrencilerin dinlediği konuşmanın veya metnin önemli bölümlerinden notlar alma stratejisini kullanma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösterdiği, bu farklılığın not alma stratejisini hiç kullanmayanlar ile bazen kullananlar arasında bazen kullananların lehine, hiç kullanmayanlar ile her zaman kullananlar arasında her zaman kullananların lehine olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla dinleme sürecinde not alma stratejisinin kullanılması üzerinde daha çok durulması ve bu stratejinin de öğretilmesi dinlediğini anlamaya katkı sağlayacağı için önemlidir.

Araştırma sonucunda dinleme sürecinde sadece üç öğrenci tarafından kullanılan diğer bir stratejinin dinlediklerini ön bilgileriyle karşılaştırma olduğu görülmüştür. Bu strateji de dinleme eğitiminde kullanılması gereken önemli bir

strateji olmasına rağmen az öğrenci tarafından kullanılmaktadır. Dinleme sırasında yapılan etkinlikler öğrencilerin dinledikleri ile var olan bilgileri arasında karşılaştırma ve yorum yapma gibi becerilerini geliştiren bir nitelik taşımaktadır. Dinleme etkinliğinde kullanılan metinle ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerinin varlığı ve bu ön bilgilerin açığa çıkarılması anlamayı kolaylaştıracaktır (Jones ve Plass, 2002). Öğrenilen yeni bilgilerin anlam kazanarak günlük hayata veya kişinin dünyasına uyarlanabilmesi için yeni bilgiler; önceki bilgilerle birlikte düzenlenmeli ve zihinde tekrar yapılandırılmalıdır. Çünkü bilgiler arasında bağlantı kurulmazsa yeni öğrenilenler daha kolay unutulacaktır (Melanlıoğlu, 2011). Bu nedenle öğretmenler, dinleme eğitiminde öğrencilerin önceki bilgileriyle dinledikleri yeni bilgiler arasında ilişki kurmalarına olanak sağlamalı, bu stratejiyi kullanmalarını kolaylaştıracak etkinliklere yer vermelidir.

Araştırma sonucunda dinleme sonrasında öğrencilerin hangi üstbilis stratejilerini kullandıklarına yönelik olarak da bulgulara ulaşılmıştır. Dinleme sonrasında, dinleme öncesi ve süreciyle kıyaslandığında daha çok öğrencinin üstbilis stratejilerini kullandığı hatta dinleme sonrasındaki üstbilis stratejilerinin görüşme yapılan öğrencilerin tümü tarafından kullanıldığı saptanmıştır. Dinleme sonrasında kullanılan stratejiler değerlendirme ana kategorisi altında toplanmış, amaca ulaşmayı değerlendirme, anlamayı değerlendirme ve dinlediklerinin günlük hayattaki yararını sorgulama alt kategorilerine ulaşılmıştır. Dinleme becerisinde uzmanlaşmak, bir amaç için aktif dinleme, not alma, yeni bilgileri kullanma, izleme ve yorumlamanın yanı sıra dinlediklerini değerlendirme stratejilerini kullanmayı gerektirmektedir (Clark ve Starr, 1991). Öğrenciler dinleyici olarak kendilerini değerlendirmek ve dinleme becerilerinin gücünü fark edebilmek için dinleme sonrasında dinleme stratejilerini kullanmaya ihtiyaç duyarlar. Ayrıca dinleme yoluyla bilgi almak ve verilen mesajları belirlemek için dinleme becerilerine odaklanmaya gereksinim duyarlar (Fusco ve Fountain, 1992).

Araştırma sonucunda öğrencilerin tümünün anlamayı değerlendirmeye yönelik stratejiler kullandığı saptanmış, öğrencilerin en çok dinledikleriyle ilgili soruları cevapladıkları ve dinledikleri metni özetledikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin dinlediklerini anlayıp anlamadıklarına yönelik sorulara cevap vermelerine dayalı soru cevap tekniği 1960'lerden beri sınıflarda uygulanmaktadır (Brown, 1987, Akt. Goh, 2008). Dinleme eğitiminde öğrencilerin dinlediklerini anlayıp anlamadıklarını kontrol etmeye yönelik soru cevap stratejisi genellikle dinleme sonrasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Yapılan araştırmada da öğrencilerin dinleme sonrasında en fazla dinlediklerine dair sorulara cevap verdiklerini ifade etmelerinin nedeni, dinleme eğitiminde bu tür etkinliklerin daha çok yapılmasına bağlı olabilir. Nitekim öğretmenler de dinlediğini anlamayı değerlendirmenin en kolay yolunun öğrencilere dinledikleriyle ilgili soru sormak olduğunu düşünerek bu stratejinin kullanımına daha çok yer veriyor olabilirler. Akyol'a (2006) göre eğer sınıf ortamında öğrenciler dinledikleri ile ilgili olarak sorular soruyor ve sorulara cevaplar veriyorlarsa aktif bir dinlemenin gerçekleştiği söylenebilir. Ancak yapılan araştırmada soru-cevap stratejisinin dinleme öncesinde ve sürecinde, dinleme sonrasında olduğu kadar kullanılmadığı görülmektedir. Oysa

Temur (2010) ve Şahin (2012) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda dinleme öncesinde sorulan soruların dinlediğini anlamaya etkisinin, metni dinledikten sonra sorulan sorulara göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu nedenle dinleme eğitiminde soru-cevaba dayalı etkinliklerin dinleme öncesinde ve sürecinde de kullanılması önem taşımaktadır. Ayrıca dinleme sonrasında çoğu öğrencinin kullandığını belirttiği özetleme stratejisinin ise öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve kullanıldığı üzerinde de önemle durulmalıdır. Çünkü Özbay'ın (2009) da belirttiği gibi öğrenciler çoğu zaman duydukları her ayrıntıyı birebir kopyalamaya çalışmaktadır ve iyi bir özetin temel fikirleri bulup onlar üzerinde odaklanarak yapılması gerektiğini bilmemektedir. Bu yüzden öğrenciler her ne kadar özetleme stratejisini kullandığını söylese de Türkçe öğretmenleri öğrencilerine bu stratejiyi dinleme eğitiminde nasıl kullanacaklarını uygulamalı bir şekilde öğretmelidir. Çünkü özetleme aktif dinlemeyi sağlayan adımlardan biridir (Paulos ve Swafford, 1993).

Dinleme sonrasında öğrenciler tarafından en az kullanılan stratejinin amaca ulaşmayı değerlendirme olduğu, bu stratejinin sadece bir öğrenci tarafından kullanıldığı saptanmıştır. Oysaki dinleme amacını belirlemek ve dinleme sonrasında amacına ulaşip ulaşmadığını sorgulamak dinleme eyleminin anlamayla sonuçlanıp sonuçlanmadığını, metin türüne uygun bir dinlemenin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek için oldukça önemlidir (Melanlioğlu, 2011). Bu nedenle öğrencilere dinleme sonrasında, dinleme öncesinde belirledikleri amaçlara ne oranda ulaştıklarını sorgulayacakları etkinlikler yaptırmak dinleme eğitiminde üst biliş stratejilerini kullanmaya katkı sağlayacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak üstbiliş stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılması dinleme konusunda yetkin dinleyicilerle ilişkilidir (Rost, 2002). Bu konuda çalışan bazı araştırmacılar (Goh, 2000; Graham & Macaro, 2008; Cross, 2009) yetkin dinleyicilerin daha çok üstbiliş stratejisi kullandığı ve bu stratejilerin kullanılmasının dinleme performanslarını geliştirdiği konusunda hemfikirlerdir. Kumar (1998) üstbilişin öğretilebilir bir beceri olduğunu belirtmiş, bununla birlikte Gama (2005, Akt. Melanlioğlu, 2011) üstbiliş stratejilerine yönelik bir öğretim yapılmadığında öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin gelişmesinin kolay olmayacağını ifade etmiştir. Alan yazında vurgulanan bu görüşlerden ve araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak öncelikle Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine dinleme becerilerini geliştirirken strateji eğitimi de vermesi gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenleri öğrencilerine üstbiliş stratejilerinin dinleme eğitiminde nasıl kullanılacağını öğretmeli ve önemi hakkında farkındalık kazandırmalıdır. Bunu rahatlıkla yapabilmeleri için öğretmenler üstbilişin ne olduğu, öğrenmede nasıl rol oynadığı, üst biliş stratejilerinin öğretiminin nasıl yapılacağı, dinleme becerisiyle nasıl ilişkilendirileceği, dinleme öncesinde, sürecinde ve sonrasında nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmelidir.

Öğretmenler, dinleme eğitiminde öğrencilerin önceki bilgileriyle dinledikleri yeni bilgiler arasında ilişki kurmalarına olanak sağlamalı, bu stratejiyi kullanmalarını kolaylaştıracak etkinliklere yer vermelidir.

Öğrencilerin dinlediğini anlama beceri düzeyleri yalnızca dinleme sonrasında sorulan sorularla değil aynı zamanda dinleme öncesinde ve dinleme sırasında yöneltilecek sorularla da değerlendirilmelidir.

Dinleme öncesinde amacını belirleme ve sonrasında amacına ulaşım ulaşmadığını kontrol etmeye dayalı etkinliklere sıklıkla yer verilmelidir.

Dinleme sürecinde soru-cevap, not alma, zihinde canlandırma gibi stratejiler öğrencilere uygulamalı olarak öğretilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akyol, Hayati. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Berman, Michail. (2003). *Advanced listening, listening strategy guide*. USA: DynEd International, Inc.
- Berne, Jane. E. (2004). Listening comprehension strategies: a review of the literature. *Foreign Language Annals*, 37 (4), 521-531.
- Birjandi, P., Mirhassani, A., & Abbasian, G. (2006). Setting-based metacognitive strategy use. *Journal of Faculty of Letters and Humanities*, 49 (198), 39-87.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1992) *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boyce, N. L., Van Tassel-Baska, B. J. D., Sher, B. T., & Johnson, D. T. (1997). A problem based curriculum: Parellel learning opportunities for students and teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 20 (4), 363–379.
- Burleson, B (2011). A constructivist approach to listening. *International Journal of Listening*, 25 (1), 27-46.
- Clark, L.H., & Starr, I.S. (1991). *Secondary and middle school teaching methods*. NY: MacMillan Publishing Co.
- Cohen J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20 (1), 37-46.
- Cross, J. (2009). Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension. *Language Teaching Research*, 13, 151–176.
- Cross, J. (2010). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT Journal*, 65 (4), 408-416.
- Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama / dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Eilam, B., & Aharon, I. (2003). Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 304-334.
- Enger, T., Russell, N., Setzer, J., & Walkanoff, J. (1998). *Methods of improving active listening skills with relation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 420 887).
- Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi- iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.

- Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Flavel, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving, L. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (s.231-235) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fusco, E., & Fountain, G. (1992). Reflective teacher, reflective learner, A. Costa, J. Bellanca & R. Fogarty (Eds.). *If minds matter* (pp. 239-255) Palatine, IL: Skylight Publishing, Inc.
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *Systems*, 28, 55-75.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: theory, practice and research implications. *Regional Language Centre Journal*, 39(2), 188-213.
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58, 747-783.
- Imhof, M. (2000). *How to monitor listening more efficiently: Metacognitive strategies in listening*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 438 583).
- Jones, L.C., & Plass, J. L. (2002). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition in french with multimedia annotations. *The Modern Language Journal*, 86 (4), 546-561.
- Joseph, N. (2003). Metacognition in the classroom: examining theory and practice. *Pedagogy*, 3(1), 109-113.
- Kara Ö. T. ve Gün, M. (2014). Ortaokul Türkçe dersinde dinleme eğitiminde drama yönteminin kullanılması ve bir uygulama örneği. *Türkiz*, 29, 105-116.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Katrancı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 733-771.
- Kuhn, D., & Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273.
- Kumar, A. E. (1998). *The influence of metacognition on managerial hiring decision making: Implications for management development*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Kuş, E. (2006). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mackay, I. (1997). *Dinleme becerisi*. Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti.

- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: fundamentals for the consumer* (3. baskı). New York: Longman.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Mendhelshon, D. J. (1994). *Learning to listen: a strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominie Press.
- Mendelsohn, D. J. (2001). Listening comprehension: We've come a long way, but.. *Contact*, 27, 33-40.
- Osada, N. (2001). What strategy do less proficient learners employ in listening comprehension?: A reappraisal of bottom-up and top-down processing. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 5, 73-90.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: II dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Paulos, T., & Swafford, J. (1993). Creating experiences for listening and learning. *Reading Horizons*, 33(5), 401-417.
- Rahimirad, M., & Shams, M. R. (2014). The effect of activating metacognitive strategies on the listening performance and metacognitive awareness of EFL students. *Journal of Listening*, 28, 162-176.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. London: Longman
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, C. (2012). *Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Strother, D. (1987). On listening. *Phi Delta Kappan*, 68 (8), 625-28.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 303-319.
- Tompkins, G. E. (2009). *Language arts: patterns of practice* (7. Edition). New Jersey: Pearson.
- Thompson, I., & Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 29, 331-341.
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30, 387-409.

- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener. *Language learning*, 53, 461- 491.
- Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, B.H.A.A., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14.
- Weir, C. (1998), Using embedded questions to jumpstart metacognition in middle school remedial readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* , 41 (6), 458-467.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2015). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.