

Dinleme Üstbilgi Stratejisi Öğretiminin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi¹

Hatice Altunkaya²

Ömer Uyan³

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: March 7/
7 Mart 2019

Accepted/Kabul Tarihi:

November 21/ 21 Kasım 2019

Page numbers/Sayfa No: 68-87

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: omer.uyan@inonu.edu.tr



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Öz

Bu çalışmanın amacı, üstbilgi dinleme stratejisi öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinlediklerini anlama becerilerine etkisini belirlemektir. Nicel yöntem ile gerçekleştirilen çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunda İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim gören B2 düzeyinden 29 öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere 6 hafta süre ile dinleme etkinlikleri üstbilgi stratejiler öğretilerek gerçekleştirilmiş, kontrol grubu olağan derslerine devam etmiştir. Veriler, Tozlu (2017) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik geliştirilen B2 düzeyi dinleme testi aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırmada, son test değerleri ön teste göre kontrol edilerek gruplar arasındaki fark ANCOVA (kovaryans analizi) testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre düzeltilmiş son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Test sonuçlarına göre deney grubunun test sonuçlarının kontrol grubundan yüksek olduğu, cinsiyet ve yaş değişkenine göre deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediği ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dinleme, dinlediğini anlama, üstbilgi dinleme stratejisi, Türkçe eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Altunkaya, H., & Uyan, Ö. (2020). Dinleme üstbilgi stratejisi öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 68-87. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.536924>

¹ Bu çalışma 28 Ekim 2018 tarihinde Fransa/Paris'te düzenlenen I. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidillilik Çalışmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir. Çalışma Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje numarası EGT-18021'dir.

² Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Aydın/Türkiye Assoc. Prof., Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Aydın/Turkey

e-mail: hatice.altunkaya@adu.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-4498-194X>

³ Öğr. Gör., İnönü Üniversitesi, Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER), Malatya/Türkiye Lecturer, Malatya Inonu University, Turkish Teaching Center, Malatya/Turkey

e-mail: omer.uyan@inonu.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-5922-6790>

The Effect of Listening Metacognition Strategy Teaching on Turkish Learner's Listening Comprehension Skills

Abstract

The aim of this study was to determine the effect of metacognitive listening strategy teaching on Turkish language learners' listening comprehension skills. The research utilized pretest-posttest control group design, which is a quantitative method. The study group was composed of 29 students from B2 level enrolled on a course at the Turkish Teaching Center at Inonu University. The students in the experiment group were subjected to listening activities for 6 weeks through teaching metacognitive cognitive strategies, and the control group continued regular courses. The data were collected via the B2 level listening test tool developed by Tozlu (2017) for Turkish learners as a foreign language. The posttest values were controlled based on the pretest results and the difference between the groups was analyzed using the Covariance Analysis (ANCOVA) test. The difference between the adjusted posttest scores and pretest scores were found to be significant. The test results of the experiment group were higher than the control group, and the pretest-posttest mean of the experiment and control groups did not present a significant difference based on gender and age variables.

Keywords: Listening, listening comprehension, metacognitive listening strategies, Turkish education, Turkish as a foreign language

Giriş

Yabancı dil öğrenme süreci, bireyin aşına olmadığı seslere, kelimelere, dil bilgisi kurallarına, farklı cümle yapısına maruz kalmasını gerektiren çetrefilli bir süreçtir. Bu süreçte amaçlanan öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi, daha önce bu tecrübeye sahip olanların deneyiminden yararlanmayı gerekli kılar. Bu tecrübeler de dili başarılı şekilde öğrenebilenlerin izledikleri çeşitli yöntem ve tekniklere dayanır. Dil öğrenme stratejilerinin en temel niteliği, öğrencilerin amaçlı olarak tercih ettikleri tüm teknikleri ve uygulamaları kapsamıdır (Wenden, 1987; Cohen, 1998). Dil öğrenme stratejileri; "yeni bilginin ve becerilerin edinilmesini, anlaşılmasını veya diğer ortamlara transfer edilmesini kolaylaştıracak düşünce, davranış, inanç ya da duyguları kapsayan stratejiler" (Weinstein ve Mayer, 1986), "bireylerin yeni bilgileri anlama, öğrenme ve saklamasına yardım eden özel düşünce ve davranışlar" (O'Malley ve Chamot, 1990), "öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış ya da teknikler" (Oxford, 1999), "öğrenen tarafından bilinçli şekilde seçilen öğrenme süreçleri" (Cohen, 2003) olarak farklı şekillerde tanımlanmıştır. Hismanoğlu (2000) son yirmi yılda dil öğrenme ve öğretme alanında, öğretmenlere ve öğretime değil, öğrencilere ve öğrenmeye daha fazla önem verilerek belirgin bir değişim olduğunu, bu yeni ilgi değişimine paralel olarak, öğrencilerin yeni bilgileri nasıl işledikleri ve bilgiyi anlamak, öğrenmek veya hatırlamak için ne tür stratejiler kullandıklarının, yabancı dil öğrenimi ile ilgilenen araştırmacıların temel endişesi olduğunu ifade etmektedir.

Dil öğrenme stratejileri, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini elde edebilmek amacıyla öğrenenlerin bilinçli bir şekilde seçtikleri yöntemler, teknikler ve etkinliklerdir. Dil öğrenme stratejileri araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır:

Tablo 1

*Yabancı Dil Öğrenimi Alanında Başlıca Strateji Sınıflandırmaları***Naiman, Fröhlich, Stern ve Todesco (1978)**

Beş farklı stratejiden bahseder: Aktif görev yaklaşımı, dili bir sistem olarak görme, dilin bir iletişim aracı olduğunun farkına varma, duyuşsal isteklerin yönetimi, hedef dildeki performansını takip etme.

Rubin (1981)

Stratejilerin öğrenmeye nasıl katkıda bulduklarını değerlendiren araştırmacı, doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki farklı süreçten bahseder: 1) Doğrudan; açıklık getirme, gözlemleme, anımsama, tahmin etme, tümden gelerek akıl yürütme, uygulama. 2) Dolaylı; uygulama için fırsatlar yaratma, iletişim kurmaya yönelik görevler belirleme.

Weinstein ve Mayer (1986)

Öğrenme stratejileri ve öğretim metotları arasındaki ayrımı netleştirir. Basit ya da karmaşık görevlere göre gruplandırır.

O'Malley ve Chamot (1990)

Üstbilgişel, bilişsel ve sosyal stratejiler olmak üzere üç temel grupta inceler.

Oxford (1990)

Doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki ana başlıkta toplar. Doğrudan: Bellek, bilişsel, telafi. Dolaylı: Üst-bilişsel, duyuşsal, sosyal stratejiler.

Stern (1992)

Yönetme ve planlama stratejileri, bilişsel, iletişimsel-deneysel, duyuşsal stratejiler.

(Berger, Vlčková ve Völkle'nin (2013) sınıflandırma teorilerinin karşılaştırılmasına yönelik çalışmasından aktaran Barut, 2015, ss. 14-15).

Tabloda yer alan dil öğrenme stratejilerinin ortak noktasının iletişimsel, sosyal ve duyuşsal boyut olduğu görülmektedir. Öğrenenin, dil öğrenme stratejilerini kullanmaları, öncelikle duyuşsal boyutta motivasyon, güdü, ilgi, kaygı vb. gibi yönlerle hazır olmalarını gerektirir. Arends (1997), öğrenme stratejisinin belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret ettiğini söylemektedir (Akt. Aydemir, 2007, ss. 4-5).

Dil öğrenme stratejilerinin temel özelliklerini Oxford (1990) şöyle sıralamıştır:

1. Temel amaç olan iletişimsel yeterlilik amacına katkıda bulunur,
2. Öğrencilerin daha fazla kendilerini yönlendirebilmelerini (self-directed) sağlar.
3. Öğretmenlerin rolünü genişletir,
4. Problem merkezlidir,
5. Öğrenen tarafından gerçekleştirilen belirli eylemlerdir,
6. Öğrenenin sadece bilişsel olmayan pek çok yönünü içerir,
7. Öğrenmeyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak destekler,
8. Her zaman gözlenemez,
9. Çoğunlukla bilinçlidir,
10. Öğretilebilirdir,
11. Esneklerdir,
12. Çeşitli faktörlerden etkilenirler.

Dil Becerilerinde Kullanılan Stratejiler

Yabancı dil öğrenilirken kullanılan dil öğrenme stratejileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri için farklı etkinliklerin yapılmasını gerektirir. O'Malley ve Chamot (1990) farklı dil görevleri için tercih edilen stratejilerden bahsetmiştir. Bu görevler; kelime öğrenme, dinleme, test çözme ve yazma olarak ifade edilmiştir. Söz konusu görevler için kullanılan üstbilişsel ve bilişsel stratejiler aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2
Farklı Dil Görevleri İçin Tercih Edilen Stratejiler

Dil Becerisi	Üstbilişsel Stratejiler	Bilişsel Stratejiler
Kelime Öğrenme	Kendini izleme Kendini değerlendirme	Kaynak sağlama Detaylandırma
Dinleme	Seçici dikkat Kendini izleme Problemi belirleme	Not alma Detaylandırma Çıkarım yapma Özetleme
Test çözme	Kendini izleme Kendini değerlendirme	Çıkarım yapma Özetleme Çeviri Sonuç çıkarma
Yazma	Düzenleyici planlama Kendini izleme Kendini değerlendirme	Kaynak sağlama Çeviri Sonuç çıkarma Değiştirme, yerine koyma Detaylandırma Özetleme

(O'Malley ve Chamot, 1990'dan uyarlanmıştır.)

Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak iki ana kaynak üzerinden açıklamıştır. Bu iki ana sınıflandırmayı da altı gruba ayırmıştır: Hatırlama, bilişsel öğrenme ve telafi doğrudan stratejiler sınıfında; üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal öğrenme ise dolaylı stratejiler sınıfında yer almaktadır. Bu sınıflandırmada doğrudan ve dolaylı stratejilerin birbirlerini desteklediği ve her bir strateji grubunun diğeri ile bağlantılı olduğunu ifade eden Oxford (1990), doğrudan stratejilerin bilginin geri getirilmesi için yeniden hatırlanması, yeni bilginin değerlendirilmesi, anlama için bilişsel stratejiler kullanılması ve öğrenilen dilde, dil becerilerinin üretilmesi ve bilgi eksikliğine rağmen telafi stratejileri kullanarak tahmin yoluyla doğru bilgiye varılması durumlarının bir bütün oluşturduğunu belirtir. Dolaylı stratejiler sınıfında üstbilişsel stratejiler, öğrenme sürecinde öğrenenin süreci yönetmesine, duyuşsal stratejiler duygularını düzenlemesine, sosyal stratejiler ise diğerleri ile iş birliği ile empati kurarak öğrenmesine hizmet eder.

Dil öğrenme stratejileri bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyut olmak üzere üç temel eksen üzerine şekillenir. Biyolojik bir canlı olan insanın yalnızca bilişsel becerilere sahip olarak başarılı olması beklenemez. Öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşmesi, bu üç temel eksenin birbirini destekler nitelikte yapılandırılması ile mümkündür. Dil öğrenenlerin, öğrenme sürecinde gerekli stratejileri bilmeleri ve kullanmaları, öğrenmenin gerçekleşmesi ve kalıcılığı bakımından gereklidir.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri öğrenme sürecinde farklı stratejilerin kullanımını gerektirir.

Dinleme Stratejileri

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenci, öncelikle Türkçe sesleri öğrenir. Öğrencilerin, dinleme sürecinde öğrenilen seslerden oluşan kelimeler ve kelimelerden oluşan cümleleri zihinlerindeki ön bilgilerden destek alarak anlamlandırabilmeleri gerekir. Dinleme, “dinleyen kişinin dışarıdan gelen ses kümeleri içerisinde, dilsel nitelikli olanları ayırt etmesiyle başlayan, daha sonra dilsel nitelikli bu ses kümelerini zihinsel bir işleme tâbi tutarak sözlü metnin bağlam çerçevesinde bilgiye dönüştürüp geri bildirim sürecini yine ilgili bağlam çerçevesinde başlatılabilir becerisidir.” (Onan, 2005, s. 158). Richard (1983), dinlemenin anlamlandırma ile son bulan bir süreci içerdiğini, öğrencinin söyleneni anlamlandırmasının özellikle hedef dili yeni öğrenmeye başladığına oldukça zor olduğunu ifade etmiştir.

Dinlediğini anlama sürecinde dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası etkinliklerinin gerçekleştirilmesi gerekir. Bu etkinliklere ait aşamalar Keçik ve Uzun (2004) tarafından şöyle ifade edilmiştir:

- Sesleri tanıma-anlama
- Parçalar üstü birimleri (vurgu, ezgi, ton) tanıma-anlama
- Sözcükleri tanıma-anlama
- Söz diziminden kaynaklanan anlam özelliklerini anlama
- Metindeki birimler ve bölümler arası ilişkileri kavrama
- Konu ve alt konuları saptama
- Konuşma durumunu anlama ve değerlendirme
- Çıkarımlarda bulunma
- Önemli ya da ilgili bilgiyi seçme

Tüm bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi, öğrenme sürecinde strateji kullanımıyla yakından ilgilidir. Dinlediğini anlama stratejileri şu basamaklardan oluşur: Bilgiyi kazanma, depolama, geri alma, bilgiyi kullanma (O'Malley, Chamot ve Kupper 1989).

Üstbilis Dinleme Stratejileri

“İlk kez Flavell tarafından 1970’li yılların başlarında kullanılan ve literatüre kazandırılan üstbilis kavramı, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir” (Akın, Abacı ve Çetin, 2007, s. 672). Dinleme stratejileri üzerine yapılan araştırmalarla ilgili son zamanlarda yapılan bir inceleme (Macaro, Graham, ve Vanderplank, 2007’den akt. Graham ve Macaro, 2008), dinleme sürecinde önemli rolü olan üstbilisel stratejileri belirlemiştir:

1. Bir metnin muhtemel içeriği hakkında tahminlerde bulunmak (Goh, 1998);
2. Dinleme sürecinde metnin belirli kelimeleri, bölümleri ya da fikir birimleri üzerine odaklanarak, o bölümleri seçerek dinlemek (O'Malley ve diğerleri, 1989);

3. Metni gerçekte anlayıp anlamadığını, doğru yorumlayıp yorumlamadığını kontrol edip izleyerek kendisini değerlendirmek (Goh, 2002; Vandergrift, 2003; Young, 1996);
4. Bilinmeyen kelimelerin anlamını çıkarmak için çeşitli ipuçları (dilsel, bağlamsal ve ön bilgiler) kullanmak (Goh, 2002).

Vandergrift ve Goh (2012) dinleme öğretimi için gerekli olan üstbilişsel becerilerin hangi aşamada neleri içerdiğini belirtmişler ve bu aşamalar için yapılması gerekenleri aşağıdaki tabloda şöyle ifade etmişlerdir:

Tablo 3

Genel Dinleme Etkinlikleri Temel Üstbilişsel Süreçlerin Aşamaları ve Öğretim Faaliyeti

Öğretim Aşamaları	Üstbilişsel Süreçler
<p>1. Dinleme öncesi planlama / Tahmin aşaması Öğrenciler konu ve metin türü hakkında bilgilendirildikten sonra, bilgi türlerini ve duyabilecekleri olası kelimeleri tahmin ederler.</p>	1. Planlama
<p>2. İlk dinleme-İlk doğrulama aşaması a. Öğrenciler ilk hipotezlerini doğrularlar, gerektiği gibi düzeltirler ve anladıkları ek bilgileri not alırlar. b. Öğrenciler, bir akranı ile anladıklarını/yazdıklarını karşılaştırırlar, gerektiği gibi değiştirirler, neyin hâlâ çözüme ihtiyaç duyduğunu belirler ve hala özel dikkat gerektiren önemli ayrıntılara karar verirler.</p>	2. İzleme değerlendirme ve planlama
<p>3. İkinci dinleme-İkinci doğrulama aşaması a. Öğrenciler anlaşmazlık noktalarını doğrularlar, düzeltmeler yaparlar ve anladıkları ek ayrıntıları yazarlar. b. Sınıf üyeleri, metinlerin ana noktalarının ve en önemli ayrıntılarının yeniden oluşturulmasına katkıda bulunduğu sınıf tartışmasına katılırlar, öğrenciler, metnin belirli kelimelerinin veya bölümlerinin anlamlarına nasıl ulaşıldığını ifade ederler.</p>	3 a. İzleme, değerlendirme ve problem çözme 3b. İzleme, değerlendirme ve problem çözme
<p>4. Üçüncü dinleme-Son doğrulama aşaması Öğrenciler, sınıf tartışmasında daha önce öğrenemedikleri bilgileri açıkça dinlerler. Bu dinleme, metnin tamamının veya bir bölümünün çözümlenmesini de beraberinde getirebilir.</p>	4. İzleme ve problem çözme
<p>5. Yansıtma ve hedef belirleme aşaması Anlaşılmayan noktaları telafi etmek amacıyla önceki tartışmalarda kullanılan stratejilere dayalı olarak öğrenciler bir sonraki dinleme faaliyeti için hedefler yazarlar.</p>	5. Değerlendirme ve planlama

Türkiye’de dil öğrenme stratejileri hakkında yapılan araştırmalar daha çok İngilizce öğrenenlere yönelik (Aslan, 2009; Aydemir, 2007; Bekleyen, 2006; Cesur, 2008; Gürata, 2008; Hamamcı, 2012; Karatay, 2006; Razi, 2012; Saracaloğlu ve Dinçer, 2017) ve Almanca öğrenenlere yönelik (Akıllılar ve Uslu, 2011; Karamanoğlu, 2005) araştırmalar olarak görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini araştıran çalışmalar sınırlıdır. Bölükbaş (2013) yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde öğrenme stratejilerinin etkisini araştırmıştır. Güngör (2013) “Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde yapılan eğitim uygulamaları sonucunda öğrencilerin özetleme becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Barut (2015) “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir

değerlendirme” adlı çalışmasında öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini ve bu düzeylerin cinsiyet, dildeki yeterlik düzeyi ve Türkçede yetkin olmaya verilen önem değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemiştir. Boylu (2015) 10 ayrı dil merkezinde Türkçe öğrenen 395 öğrencinin dil öğrenme stratejilerini yaş, cinsiyet, anadili, eğitim durumu, kur düzeyi, Türkçe dışında bilinen yabancı dil sayısı, Türkçe öğrenme süresi, Türkçe öğrenilen kurum, Türkçe öğrenme yeri ile soy gibi değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada, Oxford (1990) tarafından geliştirilen “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Varışoğlu (2017) ise Türkçe öğrenen Litvanyalı öğrencilerin Türkçe öğrenimleri sürecinde kullandıkları dil öğrenme stratejilerini cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre araştırmıştır. Alyılmaz ve Şengül (2017), Oxford’un (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında doğrudan stratejiler içinde yer alan bellek, bilişsel ve telafi stratejilerine göre oluşturulan etkinliklerin B2 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik başarılarına ve kalıcılığa etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, kullanılan stratejilerin, bilginin daha kolay bir şekilde bellekte tutulmasını sağladığı ve bunun da kelime hazinesi yönünden öğrenciyi okuma alanında olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

İlgili literatürde yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri Oxford (1999) tarafından geliştirilen envanter yardımıyla tespit edilmiştir. Ancak, üstbilişsel dinleme stratejisi öğretimi ile gerçekleştirilen eğitimin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinlediğini anlama becerileri üzerine etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yabancı dil öğretiminde en zor kazanılan becerilerden biri olan dinlediğini anlama becerisinin öğretiminde etkili olan yöntem, teknik ve stratejilerin kullanımı büyük önem arz etmektedir. Üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi ile gerçekleştirilen eğitimin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek, araştırmanın temel amacıdır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorular araştırmanın alt problemleri olarak belirlenmiştir:

1. Üstbilişsel dinleme stratejileri eğitime dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B2 ders kitabı ile normal öğretim sürecine devam eden kontrol grubunun dinlediğini anlama son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dinlediğini anlama öntest-sontest ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest-sontest ortalamaları yaş değişkenine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik gerçekleştirilen üstbilişsel dinleme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerine etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmanın deseni, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel modeldir. “Yarı deneysel modelde, deney ve kontrol grupları oluşturulurken grupların rastgele değil de benzer özelliklere sahip deneklerden

(bilişsel düzey, hazırbulunuşluk...) oluşturulması bu modeli deneysel modelden ayırır" (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda, İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyinden 29 öğrenci yer almıştır. Çalışma grubuna ait demografik özellikler aşağıda Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere Ait Demografik Özellikler

Cinsiyet	Grup			
	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Kız	6	%42,9	7	%46,7
Erkek	8	%57,1	8	%53,3
	Ort	Ss	Ort	Ss
Yaş	20,79	1,578	20,33	3,331

Deney grubunda yer alanların 6'sının (%42,9) kız, 8'inin (%57,1) erkek; kontrol grubunda olanların 7'sinin (%46,7) kız, 8'inin (%53,3) erkek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaş ortalamalarının 20 olduğu Tablo 4'te görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Tozlu (2017) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için geliştirilen B2 düzeyi dinleme testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Test, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), Avrupa Konseyi, 2001) referans alınarak hazırlanmıştır. Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Boğaziçi Üniversitesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada esas olarak alınan iki kuramsal çerçevenin, Weir'in (2005) dil sınavlarının geçerliliğini ölçen sosyo-bilişsel çerçevesi ve Field'ın (2013) dinleme algılama modeli olduğu Tozlu tarafından (2017) ifade edilmiştir.

Geçerlilik araştırması için, sınav görevleri ve sınav katılımcılarının bunlara cevapları, Weir'in sosyo-bilişsel geçerlilik çerçevesinin üç önemli ögesi- kurambazlı geçerlilik, bağlamsal geçerlilik ve puanlama geçerliliği- açısından analiz edilmiştir. Kuram-bazlı geçerlilik, Field'ın dinleme modelinde ve CEFR'daki dinleme becerisi tanımlayıcılarında belirtilen bilişsel istemlere göre incelenmiştir. Test görevlerinin bağlamsal özellikleri, Weir tarafından belirtilen bağlamsal unsurlara göre ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevapların puanlama geçerlilik çalışması da klasik madde analizi yöntemleri -genel eğilim ölçümleri, güvenilirlik ve madde analizi- yoluyla yapılmıştır. Tüm bu analizlere ek olarak, katılımcılara her görev için verilen görev değerlendirme anketleri de kurambazlı, bağlamsal ve puanlama geçerlilikleri açısından değerli nicel veri sağlamıştır (Tozlu, 2017).

Üstbilişsel Dinleme Eğitimi Basamakları

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyi öğrencilere yönelik hem deney hem de kontrol grubunda Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim B2 düzeyi ders kitabı kullanılmıştır. Deney grubunda derslerde genel dinleme etkinlikleri, yukarıda Tablo 3'te belirtilen temel üstbilişsel süreçlerin aşamaları ve öğretim faaliyetine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Burada belirtilen tüm aşamaların uygulanmasına dikkat edilmiştir. Dinleme etkinliklerinde kullanılan metinlerin adları ve ders tarihleri şöyledir:

1. Ünite

- İş Başvurusu Hikayesi (s. 15, 7 Mayıs 2018)
- Zirvedekilerden Altın Öğütler (s. 22, 8 Mayıs 2018)
- Değişim Toplantısı (s. 30, 9 Mayıs 2018)

2. Ünite

- Kan Kardeşliği (s. 47, 14 Mayıs 2018)
- Yüzük Nerede (s. 52, 15 Mayıs 2018)
- Kazan Doğurdu (s. 53, 16 Mayıs 2018)

3. Ünite

- Altın Top (s. 58, 17 Mayıs 2018)
- Adını Kim Koysun (s. 60, 21 Mayıs 2018)
- Üniversiteli Gençlerin Sorunları (s. 64, 21 Mayıs 2018)
- Tahta Çanaklar (s. 71, 22 Mayıs 2018)
- Yaşlılığa Hazır mısınız? (s. 76, 23 Mayıs 2018)

4. Ünite

- Hayatın İşleyişi (s. 87, 24 Mayıs 2018)
- Su Hayattır (s. 89, 28 Mayıs 2018)
- Emine Hanım'ın Telaşlı Başlayan Günü Tatlı Bitiyor (s. 92, 29 Mayıs 2018)
- Can Boğazdan Gelir (s. 93, 29 Mayıs 2018)

5. Ünite

- Köyde Hayat (s. 104, 31 Mayıs 2018)
- Çalışkan Karadeniz Kadınları (s. 108, 4 Haziran 2018)
- Sanatların En Büyüğü: Yaşama Sanatı (s. 112, 5 Haziran 2018)

6. Ünite

- Hava Durumu (s. 123, 6 Haziran 2018)
- Ne İzliyoruz (s. 132, 7 Haziran 2018)
- 23 Yıllık Bekleyiş (s. 134, 7 Haziran 2018)

7. Ünite

- Farklı Öğrenenler Farklı Davranırlar (s. 145, 8 Haziran 2018)
- Neler Yapılmamalı? (s. 147, 9 Haziran 2018)
- Nasıl Başardıklarını Merak Ediyorum (s. 154, 10 Haziran 2018)

8. Ünite

- Türk Kahvesi (s. 162, 11 Haziran 2018)
- Atölye Ziyareti (s. 171, 12 Haziran 2018)
- Damdan Düştüm (s. 177, 12 Haziran 2018)

Verilerin Analizi

Araştırmada son test değerleri ön teste göre kontrol edilerek gruplar arasındaki fark ANCOVA (Kovaryans Analizi) testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

“Dinleme stratejileri eğitimine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B2 ders kitabı ile normal öğretim sürecine devam eden kontrol grubunun dinlediğini anlama son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen temel problem cümlesine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 5

Gruplara İlişkin Son Test Ortalama ve Düzeltilmiş Son Test Ortalama Puanları

Grup	Ortalama	Std. Sapma	Düzeltilmiş Ortalama
Ön Test	49,290	13,848	51,630
Son Test	41,330	15,523	39,146

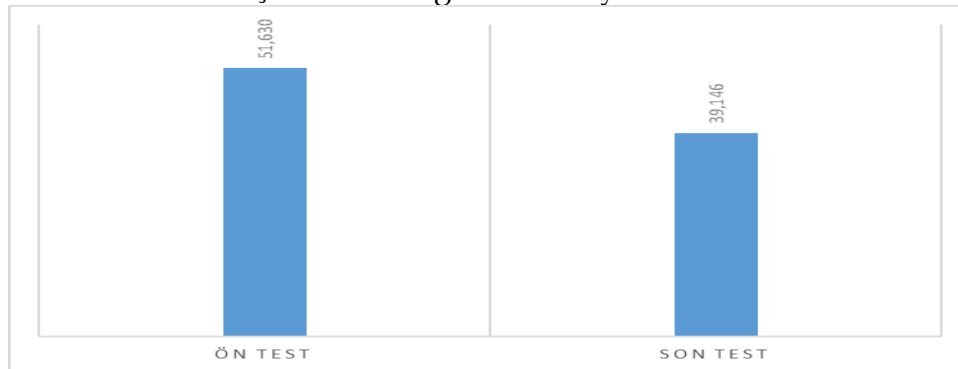
Son test değerleri incelendiğinde standart sapmalar birbirine yakın olmakla birlikte ortalamalar arasında farklılık görülmektedir. İki grupta test puanları arasındaki farkın anlamlılığı düzeltilmiş değerler (Adjusted means) üzerinden ANCOVA ile test edilmiştir. ANCOVA analizi öncesinde varyansların homojen olduğu saptanmış ($p=0,079>0,05$); regresyonların homojenliği test edildiğinde (group * ön test) regresyon doğrularının eğimleri eşit bulunmuştur ($F=0,690$; $p=0,410>0,05$).

Tablo 6

Grupların Öntest Ölçümlerine Göre Düzeltilmiş Sontest Ölçümleri Arasında Yapılan ANCOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2p
B2 ön test	589,112	1	589,112	12,329	0,002	
grup	901,111	1	901,111	4,440	0,045	0,146
R²= ,166 (Düzeltilmiş R²=,101)						

Ancova analiz sonuçlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F(1,26)=4,440$; $p=0,045<0,05$). Bonferroni test sonuçlarına göre deney grubunun test sonuçları kontrol grubundan yüksektir.



Şekil 2. Düzeltilmiş son test ortalamaları

Cohen'in (1988) yönergelerine göre karşılaştırıldığında (0.2 - küçük etki, 0.5 - orta etki, 0.8 - büyük etki) etki büyüklüğü (Partial Eta Squared) değerinin ($\eta^2p=0,146$) küçük olduğu görülmektedir. Bu değer, son test değerinde varyansın %10,1'inin grup değişkeni tarafından açıklandığını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dinlediğini anlama öntest-sontest ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Bu sorunun yanıtına ilişkin bulgular, Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7

Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
B2 Ön Test	Kız	13	29,230	10,377	-1,359	0,186
	Erkek	16	35,000	12,111		
B2 Son Test	Kız	13	45,380	14,500	0,067	0,947
	Erkek	16	45,000	15,916		

B2 öntest ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(27)}=-1,359$; $p=0,186>0,05$).

B2 sontest ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(27)}=0,067$; $p=0,947>0,05$).

Çalışmanın son alt problemi "Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest-sontest ortalamaları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu probleme ilişkin bulgular şöyledir:

Tablo 8

Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		yaş
b2_ön_test	r	-,070
	p	,719
b2_son_test	r	,253
	p	,185

Tablo 8'de de görüldüğü gibi öğrencilerin öntest-sontest puanları ile yaş arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik temel üstbilis sel süreçlerin aşamalarına göre yürütülen dinleme becerisi öğretim faaliyetinin, öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarını artırıp artırmadığını öğrenmek amaç edinilmiştir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen eğitim sonrası elde edilen verilerin Ancova analizi sonuçlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F(1,26)=4,440$; $p=0,045<0,05$). Bonferroni test sonuçlarına göre deney grubunun test sonuçları, kontrol grubundan yüksektir. Bu bulgular, dinleme eğitimi sürecinde temel üstbilis sel süreçlerin aşamalarına göre yürütülen öğretimin dinlediğini anlamada fayda sağladığı yönündedir. İlgili literatürde farklı eğitim kademelerinde yapılan araştırma sonuçları ile aynı yönde

veriler bulunduğu görülmektedir. Katrancı ve Yangın (2013) üstbilgi stratejileri öğretiminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri araştırmaları sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama, üstbilgi dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutum erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir. Dil öğretimine yönelik gerçekleştirilen dinleme stratejileri ve üstbilgi dinleme stratejisi öğretimi, bunların kullanımı ve dinlediğini anlama arasındaki ilişki konularındaki çalışmaların bulgularının da araştırma bulguları ile aynı yönde olduğu görülmektedir (Coşkun, 2010; Doğan ve Erdem, 2018; Goh ve Hu, 2014; Goh ve Taib, 2006; Graham ve Macaro, 2008; Kök, 2017; Rahimirad ve Shams, 2014; Vandergrift ve Tafaghodtari, 2010; Wang, 2016;).

Sadatmir, Nimehchisalem, Abdullah (2018) literatüre göre dinlediğini anlama problemlerinin çoğunlukla öğrencilerin dinleme üstbilgi ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Vandergrift (2007) ve Zeng (2007), üstbilgi strateji kullanımı ve dinleme performansı arasında istatistiksel olarak açık bir korelasyon olduğunu ifade etmişlerdir (akt. Goh, 2008). Bu bulgular da araştırma sonucu ile aynı yönde olan bulgulardandır. Thompson ve Rubin de (1996) yabancı dil olarak Rusça öğretiminde strateji öğretiminin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Zhang ve Goh (2006) dinleme stratejilerinin yararlarının farkında olan dil öğrencilerinin, iletişim sırasında dinlediklerini anlayabilmelerini geliştirmek için bu becerileri kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları ile benzer şekilde Chou (2017) Çin’de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerine yönelik deney ve kontrol gruplu yaptığı araştırmasında, dinlediğini anlamalarında stratejiye dayalı görev temelli dinleme eğitimi verilen öğrencilerin dinleme testlerinde kontrol grubuna göre daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. İlgili literatürde, araştırma bulguları ile aynı yönde üstbilgi öğretiminin dinlediğini anlama performansını artırdığını ortaya koyan çalışmalar (Cross, 2010; Maftoon ve Alamdari, 2017) bulunduğu görülmektedir.

Epçaçan’a göre (2013, s. 343) dinleme eğitiminde özellikle metin okumalarından önce amaç oluşturulmaması, öğrencilerin hedeflerden haberdar edilmemesi, anlatımın monoton olması ve konuşmacının kullandığı dil düzeyi, öğrencilerin dinleme esnasında dinledikleri her şeyi not almaya çalışmaları, kendi bireysel sorunlarına yoğunlaşmaları dinlemeyi olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Dinlemeyi olumsuz olarak etkileyen bu faktörlere bakıldığında bu çalışmada ifade edilen temel üstbilgi süreçleri yakından ilgilendiren durumlar olduğu görülmektedir. “Planlama”; “izleme, değerlendirme ve planlama”; “izleme, değerlendirme ve problem çözme”; “izleme ve problem çözme”; “değerlendirme ve planlama” aşamalarını içeren temel üstbilgi süreçlere göre yürütülen dinleme eğitiminin Epçaçan (2013) tarafından ifade edilen bu olumsuz etkilerin, araştırma bulgularının da ışığında azaltılmasına katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri öntest ve sontest sonuçları, cinsiyet ve yaş değişkenine göre araştırılmış ve öğrencilerin puanları ile bu değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya konulmuştur. İlgili literatürde, araştırma bulguları ile farklı yönde dinleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı çalışmalar (Kaya, 2012; Melanlıoğlu, 2011) bulunmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrencilerin dinlediğini etkili bir şekilde anlamaları, öğretmenlerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri öğrencilere öğretmeleri ve öğrencilerin de bunları öğrenerek bilinçli olarak kullanmaları ile yakından ilgilidir. Çalışma sonucunda da görüldüğü gibi temel üstbilişsel süreçlerin aşamalarına göre yürütülen dinleme becerisi öğretim faaliyetini kullanmak, dinlediğini anlama sürecinde yararlı bir yoldur. Short, Fidelman ve Louguit (2012), öğretmenlerin dil becerilerinin geliştirilmesine dâhil olan süreçleri anlamalarını geliştirmek de dâhil olmak üzere teori ve araştırmaya dayalı ilkelerle etkileşimi içeren mesleki gelişim elde ettiklerinde, öğrencilerin sonuçlarının iyileştirildiğini gösteren araştırma kanıtları bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma bulguları doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin dinleme becerisi eğitiminde, üstbilişsel dinleme stratejilerine dayalı etkinlikler hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği ve bunları dinleme becerisi öğretiminde uygulamalarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirebilmeleri için üstbilişsel dinleme stratejilerini öğrenmeleri ve bunları bir alışkanlık haline getirerek tüm dinleme edimlerinde kullanmaları gerekmektedir. Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilere yönelik gerçekleştirilmiştir. Aynı araştırmanın farklı dil düzeylerinde de yapılması, literatüre katkı sunacaktır.

Kaynakça

- Akıllılar, T. ve Uslu, Z. (2011). Almanca bölümü öğrencilerinin uyguladıkları dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 24-37.
- Akın, A., Abacı, R., ve Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory and Practice*, 7(2), 655-680.
- Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin okuma becerilerine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 361-383.
- Aydemir, U. V. (2007) *İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Aslan, O. (2009). *The role of gender and language learning strategies in learning English* (Unpublished Master's Thesis). The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Barut, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 113-122.
- Boylu, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bölükbaş, F. (2013). The effect of language learning strategies on learning vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 55-68.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve*

- yordayıcı ilişkiler örüntüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Chou, M. H. (2017). A task-based language teaching approach to developing metacognitive strategies for listening comprehension. *International Journal of Listening*, 31, 51–70. doi:10.1080/10904018.2015.1098542
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Essex, UK: Longman.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 413-414
- Cohen, A. D. ve Weaver, S. J. (2006). *Styles- and strategies-based instruction: A teachers' guide*. Minneapolis: Centre for Advanced Research on Language.
- Coşkun, A. (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4, 35–50.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, J. (2010). Raising L2 listeners' metacognitive awareness: A sociocultural theory perspective. *International Journal of Listening*, 19, 281–297. doi:10.1080/09658416.2010.519033
- Doğan, B. ve Erdem, İ. (2018). Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 289-315.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 331-352.
- Goh, C. M. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: theory, practice and research implications. *Regional Language Centre Journal*, 39(2), 188- 213.
- Goh, C., and Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23, 255–274. doi:10.1080/09658416.2013.769558
- Goh, C., and Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60, 222–232. doi:10.1093/elt/ccl002
- Graham, S., and Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58, 747–783. doi:10.1111/j.1467-9922.2008.00478.x
- Grenfell, M. and Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice*. London: Routledge
- Gürata, A. (2008). *The grammar learning strategies employed by Turkish university preparatory school EFL students* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Güngör, H. (2013). *Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(3), 157-167.

- Hismanoğlu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal*, VI (8), sayfa yok.
<http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html?iframe=true&width=95%&height=95%> Adresinden 08.10.2019 tarihli erişim ile alınmıştır.
- Karamanoğlu, Ş. (2005). *Almanca öğretmen adaylarında yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, M. (2006). *Turkish adult language learners' preferences in language learning strategies* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Katrancı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbilis 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.
- Kaya, M. F. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçülmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kök, İ. (2017). Relationship between listening comprehension strategy use and listening comprehension proficiency. *International Journal of Listening*, 32(3), 163-179.
- Maftoon, P., and Alamdari, E. F. (2017). Exploring the effect of metacognitive strategy instruction on metacognitive awareness and listening performance through a process-based approach. *International Journal of Listening*, 31, 1-20.
doi:10.1080/10904018.2016.1250632
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbilis strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. ve Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- O'Malley, J.M. ve Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. and Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), pp. 418-437.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, USA: Heinle and Heinle Publisher.
- Rahimirad, M. and Shams, M. R. (2014). The effect of activating metacognitive strategies on the listening performance and metacognitive awareness of EFL students. *International Journal of Listening*, 28, 162-176. doi:10.1080/10904018.2014.902315
- Razı, S. (2012). Turkish EFL learners' language learning strategy employment at university level. *Journal of Theory and Practice in Education*, 8(1), 94-119.

- Richard, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 117-131.
- Sadatmir, S., Nimehchisalem, V. And Abdullah, A. N. (2018). Validation of 'self-perception of ESL learners' listening comprehension problems and metacognitive listening strategy use' questionnaire. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(6), 158-171.
- Saracaloğlu, A. S. ve Dinçer, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumları ile yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 440-456.
- Short, D. J., C. G. Fidelman and M. Louguit (2012). Developing academic language in English language learners through sheltered instruction. *TESOL Quarterly*, 46(2), 334-361.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, I., and Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 29(3), 331-342.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01246.x>
- Tozlu, E. (2017). *The development of a listening test for learners of Turkish as a foreign language*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi.
- Vandergrift, L., and Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York, NY: Routledge.
- Varışoğlu, M. C. (2017). Türkçe öğrenen Litvanyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [Taed]*, 59, 533-546.
- Wang, W. (2016). Learning to listen: The impact of a metacognitive approach to listening instruction. *Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 79-88.
- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (ss. 315-327). New York: Macmillan.
- Wenden, A. (1987). Conceptual background and utility. Wenden, A. ve Rubin, J. (Eds.), *Learner strategies in language learning* (ss. 3-14). New York: Prentice Hall.
- Zhang, D., and Goh, C. (2006). Strategy knowledge and perceived strategy use: singaporean students' awareness of listening and speaking strategies'. *Language Awareness*, 15, 199-219. <https://doi.org/10.2167/la342>.

Summary

Introduction

Learning a foreign language is a complicated process that requires the exposure of an individual to voices, words, grammar rules, different sentence structures that he/she is not familiar with. In order to achieve learning during this process, it is essential to benefit from the experience of other individuals who underwent the process earlier. These experiences are based on a variety of methods and techniques followed by those who successfully learned the language. "The question of how successful students are also successful in language studies was long scrutinized within the

context of language learning, consequently language learning strategies were introduced.” (Hismanoğlu, 2000; as cited in Topuzkanamış, 2014, p. 24). “The most basic characteristic of language learning strategies is that they should cover all the purposively preferred techniques and practices by the students” (Wenden, 1987; Cohen, 1998). Language learning strategies were defined in different ways, such as “strategies covering thoughts, behavior, beliefs or emotions that facilitate the acquisition, comprehension or of new knowledge and skills or transferring them to other environments” (Weinstein and Mayer, 1986), “distinct thoughts and behaviors that help individuals understand, learn and retain new knowledge” (O'Malley and Chamot, 1990), “certain activities, behaviors or techniques used by students to improve their skills in foreign language learning” (Oxford, 1999) and “consciously chosen learning processes by the learner” (Cohen, 2003). Given these definitions, Turkish language learning strategy as a foreign language is composed of techniques and activities that are purposively chosen by the student based on certain thoughts, feelings and beliefs in order to facilitate learning and obtain the skills of listening, speaking, reading and writing as the four basic language skills.

Method

The present research, intended to determine the effect of listening strategies instruction on the listening comprehension levels of Turkish learners as a foreign language, was conducted as a quasi-experimental research. “There exists a comparison in every research that employs an experimental model. This comparison could focus on the intrinsic changes in a particular thing or the distinctions between things” (Karasar, 2013, p. 88). The study was designed as a pretest and posttest control group experimental model.

Results

The findings of the first sub-question, one of the main problems of the present study, “Is there a significant difference between the experiment group which received the activities based on listening strategies training and the control group which continued normal training with Turkish Teaching Set B2 textbook prepared by the Yunus Emre Institute based on their posttest scores on listening comprehension?” were presented below.

Table 1

Posttest Mean Scores and Adjusted Posttest Mean Scores of the Groups

Group	Mean	Std. Deviation	Adjusted Mean
Pretest	49,290	13,848	51,630
Posttest	41,330	15,523	39,146

Once the final test values are examined, standard deviations were found to be close to each other yet there was a difference between the mean values. The significance of the difference between the test scores in the two groups was tested via ANCOVA based on the adjusted values. Prior to the ANCOVA analysis, variances were found to be homogeneous ($p = 0.079 > 0.05$) and once the homogeneity of the

regressions was tested (group * pretest) the slopes of the regression lines were found to be equal ($F=0,690$; $p=0,410>0,05$).

Table 2

ANCOVA Test Results for the Adjusted Posttest Measurements of Groups Based on Pretest Measurements

Source of the Variance	Sum of Squares	SD	Mean of Squares	F	p	η^2p
B2 Pretest	589,112	1	589,112	12,329	0,002	
Group	901,111	1	901,111	4,440	0,045	0,146
$R^2 = ,166$ (Adjusted $R^2 = ,101$)						

The difference between the posttest scores adjusted based on ANCOVA analysis results was found to be significant ($F(1,26)=4,440$; $p=0,045<0,05$). Bonferroni test results indicated that the test results of the experiment group were higher than the control group. Once the comparison was made based on Cohen's instructions (0.2 - small effect, 0.5 - medium effect, 0.8 - large effect) the effect size, partial eta squared value, was found to be small ($\eta^2p=0,146$). This value indicated that 10.1% of the variance in the posttest was explained by the group variable.

The second sub-problem of the study was "Does the students' pretest and posttest mean scores for listening comprehension present a significant difference in experiment and control groups based on the gender variable?" The data related to this question were presented in Table 3.

Table 3

The Comparison of Students' Pretest and Posttest Scores Based on the Gender Variable

	Group	N	Mean	SD	t	p
B2 Pretest	Female	13	29,230	10,377	-1,359	0,186
	Male	16	35,000	12,111		
B2 Posttest	Female	13	45,380	14,500	0,067	0,947
	Male	16	45,000	15,916		

The mean scores for B2 Pretest did not present significant difference based on the gender variable ($t_{(27)}=-1,359$; $p=0,186>0,05$).

The mean scores for B2 Posttest did not present significant difference based on the gender variable ($t_{(27)}=0,067$; $p=0,947>0,05$).

The final sub-problem of the present study was determined as "Does the students' pretest and posttest mean scores present a significant difference based on the gender variable?" The data regarding this sub-problem were presented below.

Table 4

The comparison of students' pretest-posttest scored based on the gender variable

		Age
b2_pre_test	r	-,070
	p	,719
b2_post_test	r	,253
	p	,185

Table 4 indicates that there was no significant relationship between pretest and posttest scores of students ($p > 0,05$).

Discussion

The present study was intended to explore whether the listening activities conducted based on the stages of basic metacognitive processes increased the listening comprehension achievement of Turkish learners as a foreign language. Given the training performed with such intent, the difference of the adjusted posttest scores, obtained via the ANCOVA analysis, was found to be significant ($F(1,26)=4,440$; $p=0,045 < 0,05$). Bonferroni test results indicated that the test results of the experiment group were higher than the control group. These findings suggested that teaching listening process performed according to the stages of basic metacognitive processes was useful for listening comprehension. The outcomes of the present study were found to be parallel with the results of other studies in literature, conducted for different education levels. Katrancı ve Yangın (2013) conducted a study with the fifth-grade elementary school students on the effects of metacognitive strategies teaching on the listening comprehension skills and the attitude towards listening and concluded that the students in the experiment group were significantly different in listening comprehension, metacognitive listening awareness and the attitude towards listening when compared to that of the students in control group. Findings of the studies on the relationship between listening strategies and metacognitive strategies for language teaching and the relationship between their use and listening comprehension were also found to be parallel with the findings of the present research (Goh and Taib, 2006; Graham and Macaro, 2008; Vandergrift and Tafaghodtari, 2010; Coşkun, 2010; Rahimirad and Shams, 2014; Goh and Hu, 2014; Wang, 2016; Kök, 2017; Doğan and Erdem, 2018).

The present study examined the students' level of comprehension based on the pretest and posttest results and gender and age variables, and it was revealed that there was no significant difference between the scores of students and these variables. There exist studies in literature that reached to dissimilar findings regarding the gender-based differentiation of listening skills (Melanlıoğlu, 2011; Kaya, 2012).

It is possible to provide students with sufficient listening skills in teaching Turkish as a foreign language, through using appropriate teaching techniques, methods and strategies. As observed from the outcomes of the present study, the utilization of the training activity, carried out based on the stages of the basic metacognitive processes, is a useful way in the process of developing listening comprehension. Short, Fidelman and Louguit (2012) stated that there existed the evidence indicating that student results improved in case the teachers achieved professional development, such as interaction with the principles based on theory and research and improving teachers' understanding of processes related to the development of language skills. Given such evidence and research findings, it is considered essential that teachers, who teach Turkish as a foreign language, have the knowledge about the activities based on metacognitive listening strategies and facilitate such knowledge in the training for developing listening skills.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Authors' Biodata/Yazar Bilgileri

Hatice ALTUNKAYA, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünde görev yapmaktadır.

Hatice Altunkaya is a faculty member at Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Education, Department of Social Sciences and Turkish Language Teaching.

Ömer UYAN, Malatya İnönü Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.

Ömer Uyan is lecturer Malatya Inonu University.