



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÜSTBİLİŞSEL DİNLEME STRATEJİLERİNİ İÇEREN DİNLEME MODELİ GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK İHTİYAÇ ANALİZİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI: ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ¹

**A NEEDS ANALYSIS DEVELOPMENT STUDY FOR THE DEVELOPMENT OF A
LISTENING MODEL INCLUDING METACOGNITIVE LISTENING STRATEGIES IN
TEACHING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE. STUDENT AND INSTRUCTOR
VIEWS**

Veli GÖK*

*Doktora öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul, veligok@kastamonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7431-0007

Talat AYTAN**

**Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul, taytan@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9778-8970

Referans: Gök, V., Aytan, T. (2025). Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Üstbilişsel Dinleme Stratejilerini İçeren Dinleme Modeli Geliştirilmesine Yönelik İhtiyaç Analizi Geliştirme Çalışması: Öğrenci ve Öğretici Görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 23-40.

Gönderilme Tarihi: 15.05.2025

Kabul Tarihi :10.06.2025

Özet: Dinleme, anlamanın ilk koşuludur. Anlamak için sarf edilen bu çaba, işitmenin ötesinde bilinçli ve istekli bir davranış sergileme durumudur. Türkçenin ikinci dil

¹ “Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Üstbilişsel Dinleme Stratejilerinin Öğrenenlerin Akademik Dinleme Başarısı ve Farkındalık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi: Bir Karma Yöntemler Araştırması” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

olarak öğretiminde anlama becerilerinden dinleme, diğer bütün dil becerilerini doğrudan etkilemektedir. Alan yazınında dinleme becerisi dört dil becerisi içinde en az çalışılarak ihmal edilen, ölçülmesi zor bir dil becerisi olmasının yanı sıra diğer becerilere olan etkisi açısından lokomotif rolü üstlenmektedir. Bununla beraber dinleme becerisinin gelişimi, hayat boyu devam etmektedir. Bu çalışma ile Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde üstbilişsel dinleme stratejilerini ve eylem odaklı yaklaşımı içeren dinleme modeli geliştirilmesine yönelik bir ihtiyaç analizi ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaca uygun ihtiyaç analizi formu oluşturulmuş ve Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'deki bir TÖMER'de öğrenim gören 40 B1 düzeyi öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Bununla beraber farklı TÖMER'lerde öğreticilik yapan 5 yabancılara Türkçe öğreticisinin görüşleri de alınmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırmasına uygun tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İkinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin en zorlandıkları becerinin öncelikli olarak yazma ve dinleme becerisi olduğu, dinlemede çoğunluğun hız noktasında zorluk yaşadığı belirlenmiştir. Öğreticilerin görüşleri doğrultusunda ise dinleme süreçlerinin (öncesi, sırası, sonrası) Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde üstbilişsel dinleme stratejileri ve eylem odaklı yaklaşımı içeren modele (ÜSTMOD) uygun hazırlanan dinleme etkinlikleri eşliğinde gerçekleşmesi gerektiği, sistemli ve yeni bir dinleme modeline alanda ihtiyaç duyulduğu, modelin dinleme becerisinin yanı sıra okuma, konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesine de olumlu katkılar sağlayacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi, Dinleme Becerisi, Üstbilişsel Stratejiler, Eylem Odaklı Yaklaşım, İhtiyaç Analizi

Abstract: Listening is the first step towards understanding. Understanding requires conscious and willing effort beyond mere hearing. Listening is one of the comprehension skills involved in teaching Turkish as a second language and it directly affects all the other language skills. Of the four language skills, listening is the least studied and most neglected in the literature. It is difficult to measure and plays a locomotive role in terms of its effect on other skills. However, listening skills continue to develop throughout life. This study aims to present a needs analysis for developing a listening model that incorporates metacognitive listening strategies and an action-oriented approach to teaching Turkish as a second language. To this end, a needs analysis form was developed, and the views of 40 students studying at a TÖMER in the Western Black Sea Region of Turkey at B1 level were sought. The views of five Turkish instructors teaching Turkish to foreigners at various TÖMERs were also considered. The study was designed in accordance with case research, one of the qualitative research methods. The interview technique was used as a data collection tool. Content analysis was used to analyse the data. In line with the views of Turkish second language learners, it has been determined that students

primarily struggle with writing and listening skills. Furthermore, it has been found that the majority of students have difficulty with listening speed. In line with the teachers' opinions, it was concluded that listening processes (before, during and after) should be carried out using listening activities prepared in accordance with the ÜSTMOD model, which incorporates metacognitive listening strategies and an action-oriented approach to teaching Turkish as a second language. It was also concluded that a systematic and novel listening model is required in this field and that this model will contribute positively to the development of reading, speaking, writing and listening skills.

Keywords: Teaching Turkish as a Second Language, Listening Skills, Metacognitive Strategies, Action Oriented Approach, Needs Analysis

1. Giriş

Anlama becerileri, anlatma becerilerinin gelişmesinde ön koşuldur. Öyle ki dinleme ve okuma becerilerinde zorlanan bir öğrencinin yazma ve konuşma becerilerinde de güçlük yaşaması olağan bir durumdur. Dil öğretiminde bütün dil becerilerinin gelişimi esastır. Alan yazınında dinleme becerisinin, belirleyici beceri olarak öne çıktığı görülmüştür. İyi bir dinleme becerisine sahip öğrenci zamanla iyi bir anlayan ve anlatan olabilmektedir. İyi girdilerin sonucu; iyi çıktılardır. Ancak dinleme becerisi dil öğretiminde her ne kadar belirleyici beceri rolünde olsa da Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde diğer dil becerilerine oranla hem daha az çalışarak ihmal edilen (Aydeniz ve Haydaroğlu, 2021; Doğan ve Özçakmak, 2014; Potur, 2023; Soyuçok, 2022; Sevim ve İşcan, 2012) hem de diğer becerilerden ziyade alanda soyut, karmaşık, ölçülmesi zor bir beceri (Yalçın, 2002) olarak görülmektedir.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında yer alan lisansüstü tezler bakıldığında dört temel dil becerilerinden en az çalışmanın dinleme becerisine ait olduğu anlaşılmaktadır (Aydeniz ve Haydaroğlu, 2021). Aynı zamanda alanda her yıl gerçekleşen Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde sorunlar ve çözüm önerileri değerlendirmelerinde dinleme becerisinde diğer becerilere göre yetersizliklerin devam ettiği ifade edilmektedir (Yüce ve Süğümlü, 2023). Bununla beraber strateji eğitimi üzerine yapılan çalışmaları inceleyen Plonsky (2011) araştırmasında, hem üstbilişsel stratejilerin diğer stratejiler içinde en az çalışıldığını hem de dinleme becerisinin diğer dil becerileri içinde en az çalışılan beceri olduğunu belirlemiştir.

Üstbilişsel dinleme stratejileriyle ilgili Kurudayıoğlu ve Kiraz'ın (2020: 398 - 399) çalışmasına bakıldığında dinleme stratejilerinin, "Dinleme sürecine, davranış boyutuna, zihinsel boyuta ve hem dinleme süreci hem de davranış boyutuna" olmak üzere dört başlıkta ele alındığı görülmüştür. Dinleme stratejilerini davranış boyutunda bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel olarak tasnif edildiği ifade edilmektedir. Üstbilişsel dinleme stratejilerine yönelik çalışmada ele alınan tasnifler ve sıklık çalışmaları incelendiğinde, üstbilişsel dinleme stratejileri şu başlıklardan oluşmaktadır:

“değerlendirme, dikkat yöneltme, denetleme, planlama, ön hazırlık yapma, hedef ve amaç belirleme, tür, yöntem ve teknik belirleme”.

Üstbilişsel dinleme stratejilerinin öğretimi ve kullanımı ile dinleme becerilerine yönelik gerçekleşen çalışmalarda, Wang ve Yang (2024) üstbilişsel stratejiler konusunda eğitim alan öğrencilerin gelişimlerinde önemli düzeyde bir iyileşme olduğunu; Zhang ve diğerleri (2024) öğrencilerin dinlediklerini anlama ve üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmeleri açısından üstbilişsel strateji öğretiminin olumlu etkiler yarattığını; Fu ve diğerleri (2023) üstbilişin ikinci dil olarak dinleme yeterliliğinin gelişimi ile olumlu bir ilişkisi olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde üstbilişsel stratejilerin Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine de akademik başarı, farkındalık ve öz yeterlilik gibi pek çok farklı açıdan olumlu katkılar sağladığı çalışmalarla (Sarısoy, 2023; Yıldırım, 2024) ortaya konulmuştur. Ancak Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde temel kaynak olarak kullanılan dil öğretim setleri incelendiğinde dinleme etkinliklerinin üstbilişsel stratejileri içermesi bakımından yetersiz kaldığı görülmüş, bununla beraber dil öğretim setlerinin dinleme becerisinde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)’nin önerdiği eylem odaklı yaklaşıma uygun bir öğretim içeriği sunmadığı da alan yazınında yapılan araştırmalarda (Demirel ve Fakazlı, 2021; Eş ve Aktaş, 2023; İpek ve Eğilmez, 2023) tespit edilmiştir.

Bu somut durumlar ışığında Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan dil öğretim setlerinde yer alan dinleme becerisine yönelik süreçler (öncesi – sırası - sonrası) detaylı bir şekilde gözden geçirilmiştir. Dinleme etkinliklerinin üstbilişsel dinleme stratejileri ve eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde yeniden ele alınması ve yeni bir dinleme modeli geliştirilmesi fikri üzerinde çalışmalar yoğunlaştırılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda Öğreticiler İçin Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretim Modeli (ÜSTMOD) adında üstbilişsel dinleme stratejilerini içeren bir dinleme modelinin geliştirilmesi ve uygulamasının yapılarak kullanılabilirliğinin Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine kazandırılması dinleme becerisi başta olmak üzere bütün dil becerilerinin gelişimi açısından oldukça önemli görülmektedir.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinde yaşanan olumlu veya olumsuz bütün durumlar öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir. Anlama becerilerinden dinleme, diğer becerilerle olan ilişkisinden dolayı öğretim sürecinin belirleyicisidir. Bu nedenle bu çalışma ile dinleme becerisinde yaşanan sorunların tespiti ve ileriye dönük öğrenmelerin iyileştirilmesi için ihtiyaç analizi yapılmasına karar verilmiş, bu doğrultuda dil öğretiminin temel unsurlarından olan öğrenci ve öğretici görüşlerine başvurulması kararlaştırılmıştır. Hem ikinci dil olarak Türkçe öğrenmeye olan ilginin her geçen yıl artarak devam etmesi hem de alanda yapılan çalışmalar ışığında dinleme becerisinde görülen eksiklik ve yetersizliklerin yanı sıra dinleme becerisinin Türkçenin öğretiminde lokomotif bir beceri olma özelliğine sahip olması gerektiği fikri, ihtiyaçların öğrenci ve öğretici görüşleriyle incelenerek ortaya konulmasını zorunlu hâle getirmiştir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde bu tür ihtiyaçların belirlenerek adımların bilinçli bir şekilde atılması, gelecek öğrenmeler için hedeflenen düzeylere ulaşmak adına oldukça değerlidir.

Çalışma ile öğrenci ve öğretmenlerden aşağıda yer alan şu soruları cevaplandırmaları istenmiştir:

Öğrencilerden:

1. Sizin en çok zorlandığınız dil becerisi (dinleme, okuma, yazma, konuşma) hangisidir?
2. Sınıf içinde dinleme etkinlikleri nasıl gerçekleşiyor?
3. Siz dinleme süreçlerinde (öncesi, sırası, sonrası) neler yapıyorsunuz?

Öğreticilerden:

1. Sizce öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisi hangisidir?
2. Sizce öğrenciler dinleme becerisinde zorlanıyorlar mı? Sebepleri nelerdir?
3. İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrencilerin, dinleme becerilerinin gelişimi için dil öğretim seti, set içinde yer alan dinleme metinleri, metinlerin seslendirilmesi, ölçme ve değerlendirme anlamında ne tür ihtiyaçların olduğunu düşünüyorsunuz?
4. İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrencilerin, dinleme becerilerini geliştirmek için dinleme etkinliklerindeki süreçlerin (öncesi, sırası, sonrası) hangisinde sorun yaşandığını ve bu sorunu çözmek için neye ihtiyaç olduğunu düşünüyorsunuz?
5. İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrencilerin, dinleme becerilerinin gelişimi için geliştirilen ÜSTMOD'a ihtiyaç olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

2. Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden -durum çalışması- na uygun şekilde tasarlanmıştır. Durum çalışmalarında amaç bir durumu tanımlamak, "Neden?, Niçin?, Nasıl?" sorularına cevaplar aramaktır (Ceylan Çapar ve Ceylan, 2022: 297). Çalışmada Türkiye’de ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin mevcut dil öğretim süreçlerinden hareketle öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir modele ihtiyaçlarının bütüncül bir bakış açısıyla kapsamlı ve derinlemesine bir şekilde irdelenmesi hedeflenmiştir. Aynı zamanda öğrenenlerin dinleme becerisinde gelişimlerini sağlamaya yönelik geliştirilen Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretim Modeli’ne (ÜSTMOD) öğretimde ihtiyaç olup olmadığına yönelik alanda deneyimli öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda çalışma grubunun sayısını belirlemek için herhangi bir kuralın olmadığını belirten Patton (2002), çalışmada yer alacak kaynakların durumuna, amacına ve zamana göre bir tespitin yapılabileceğini ifade etmektedir. Nitel bir araştırmada devam eden veri toplama sürecinde benzer cevaplar tekrar etmeye başladığında çalışma grubunda yeterli sayıya ulaşılmıştır. Çalışma grubunun seçiminde nitel araştırmalarda çoğunlukla tercih edilen amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 285).

Çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen 40 B1 düzeyi öğrenci ile yarı yapılandırılmış form aracılığıyla 8’li gruplar halinde odak grup görüşmeleri

gerçekleştirilmiştir. Öğrenenlerin dinleme becerisinde gelişimlerini sağlamaya yönelik olarak geliştirilen Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretim Modeli'ne (ÜSTMOD) öğretimde ihtiyaç olup olmadığına yönelik alanda deneyimli 5 öğreticinin görüşlerine başvurulmuştur. Benzer şekilde hazırlanan yarı yapılandırılmış form aracılığıyla görüşmeler yüz yüze ve çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 40 B1 düzeyi öğrenciye ait demografik veriler aşağıda yer alan Tablo 1'de sunulurken alanında deneyimli 5 öğreticiye ait demografik veriler ise Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1: B1 Düzeyi Öğrencilere Ait Demografik Veriler

	Değişken	N
Cinsiyet	Kadın	16
	Erkek	24
Ülke	Endonezya	15
	Kazakistan	6
	Somali	6
	Türkmenistan	4
	Filipinler	3
	Mali	1
	Filistin	1
	Fas	1
	Yemen	1
	Suriye	1
	Nijerya	1
Yaş Aralığı	18 - 20	32
	21 - 28	8
Türkiye'de Yaşama Süresi	5 aydır	33
	1 yıldır	4
	2 yıldır	2
	2 aydır	1
Eğitim Durumu	Lise	35
	Lisans	5
Ana Dili	Endonezce	15
	Kazakça	6
	Somalice	6
	Arapça	4
	Filipince	3
	Türkmençe	3
	Fransızca	2
	Özbekçe	1

Öğrencilerle ilgili demografik verileri incelendiğinde, cinsiyet dağılımlarında erkeklerin kadın öğrencilerden daha fazla olduğu (K:16 / E:24), 11 farklı ülkeden oluşan öğrencilerin ülkelerine bakıldığında çoğunlukla Endonezya, Kazakistan, Somali, Türkmenistan'dan olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş aralıklarına bakıldığında çoğunun (18 - 20) yaş aralığında oldukları, büyük bölümünün Türkiye'de yaşama sürelerinin az sayılabilecek kadar kısa olduğu (5 ay) ve son olarak öğrencilerin eğitim durumlarının (lise) olduğu anlaşılmaktadır.

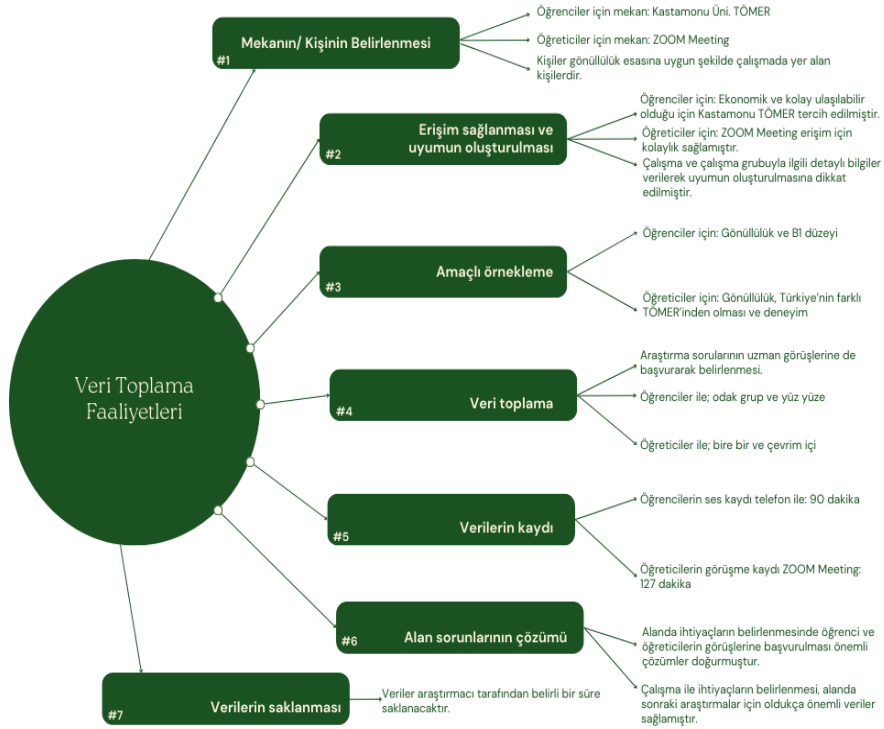
Tablo 2: Öğreticilere Ait Demografik Veriler

	Değişken	N
Cinsiyet	Kadın Erkek	Ör ₁ , Ör ₂ , Ör ₃ Ör ₄ , Ör ₅
Deneyim	10 - 15 yıl 2 - 5 yıl	Ör ₁ , Ör ₃ , Ör ₅ , Ör ₂ , Ör ₄ ,
Çalıştığı Kurum	Kastamonu Üni. TÖMER Sakarya Üni. TÖMER Yozgat Bozok Üni. TÖMER İnönü TÖMER Uşak TÖMER	Ör ₁ , Ör ₅ , Ör ₃ , Ör ₂ , Ör ₄ ,
Eğitim Durumu	Yüksek Lisans Doktora	Ör ₃ , Ör ₄ , Ör ₁ , Ör ₅ , Ör ₂ ,
Lisansüstü Çalışma Alanı	Türkçe Eğitimi Yabancı Dil Ol. Türkçe Öğ. Türk Dili ve Edebiyatı	Ör ₂ , Ör ₃ , Ör ₄ , Ör ₁ , Ör ₅ ,
Ders Verilen Düzeyler	A1 A2 B1 B2 C1 Akademik Türkçe	Ör ₁ , Ör ₃ , Ör ₅ , Ör ₂ , Ör ₄ , Ör ₁ , Ör ₃ , Ör ₅ , Ör ₂ , Ör ₄ , Ör ₁ , Ör ₃ , Ör ₅ , Ör ₂ , Ör ₄ , Ör ₁ , Ör ₃ , Ör ₅ , Ör ₂ , Ör ₄ , Ör ₁ , Ör ₃ , Ör ₅ , Ör ₂ , Ör ₄ , Ör ₅ , Ör ₂ ,
Kullanılan Dil Öğretim Setleri	Yeni İstanbul Yedi İklim Gazi Yeni Hitit	Ör ₁ , Ör ₃ , Ör ₅ , Ör ₄ , Ör ₁ , Ör ₃ , Ör ₅ , Ör ₂ , Ör ₄ , Ör ₁ , Ör ₅ , Ör ₁ , Ör ₃ , Ör ₄ ,
D-AOBM Eğitim Alma Durumu	Evet Hayır	Ör ₃ , Ör ₅ , Ör ₂ , Ör ₄ , Ör ₁ ,
D-AOBM'ye Hâkimiyet	Epey İyi Orta Biraz Çok az Hiç	Ör ₃ , Ör ₂ , Ör ₄ , Ör ₅ , Ör ₁ ,

Öğreticilerle ilgili demografik veriler incelendiğinde, beş farklı TÖMER'den, en az 2 yıl olmak üzere çoğunluğun alanda 10 yılı aşkın deneyime sahip olduğu ve öğretmenlerin farklı alanlardan lisansüstü eğitimlerini sürdürdükleri görülmektedir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretimiyle ilgili öğretmenlerin tamamının dil öğretim süreçlerinin tüm düzeylerinde ders verdiği ve dört farklı dil öğretim setinin çoğunluk tarafından kullanıldığı anlaşılmaktadır. Son olarak öğretmenlerin çoğunun D-AOBM'ye yönelik eğitim aldığı ve D-AOBM'ye hâkimiyetlerinin iyi düzeyde olduğu dikkat çekmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen görüşme tekniğine uygun şekilde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından faydalanılmıştır. Görüşme, bireylerin kişisel deneyimleriyle oluşan algılarını, hislerini ve değerlerini keşfedebilmek ve anlamlandırmak için kullanılan güçlü bir tekniktir (Karahana vd., 2022: 84). Paradis ve diğerleri (2016), yarı yapılandırılmış görüşmelerin derinlemesine bilgi toplamak için kullanışlı olduğunu, soruları cevaplayanlara yanıtlara bağlı olarak esneklik sağlandığını ifade etmiştir. Formların ilki öğrencilere yönelik "Öğrenci İhtiyaç Belirleme Formu"; ikincisi ise "Öğretici İhtiyaç Belirleme Formu" dur. Öğrenci ihtiyaç belirleme formu 6 demografik bilgi sorusu, 3 ihtiyaç belirlemeye yönelik soru olmak üzere toplamda 9 sorudan oluşmaktadır. Öğretici ihtiyaç belirleme formu ise 9 demografik bilgi sorusu, 5 ihtiyaç belirlemeye yönelik soru olmak üzere toplamda 14 sorudan oluşmaktadır. Bu formlara 4 İkinci Dil Olarak Türkçenin Öğretimi alanı uzmanı ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı danışmanlığında son hâli verilmiştir. Creswell'den (2017: 148) uyarlanan veri toplama işlem süreci akış şeması aşağıdaki gibidir:



Şekil 1: Veri Toplama Süreçlerine Ait İşlem Süreci Akış Şeması

Verilerin Analizi

Nitel veri analizi süreçleri; verilerin düzenlenmesi, temaların oluşturulması, kategorilere ayrılması ve alt kategorilere ayrılması (kodlanması) şeklinde tamamlanan sistemli adımlardan oluşmaktadır (Toker, 2022: 331). Çalışmada görüşmeler; öğrenciler ile yüz yüze ses kaydı yapılarak öğretmenler ile ZOOM Meeting platformu üzerinden çevrim içi kayıt alınarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından dinlenerek ve izlenerek içerik analizi yapılmış, çalışmanın amacına yönelik araştırma sorularını yansıtacak şekilde tema, kategori ve kodlar belirlenmiştir. Nitel verilerin analizinde Miles ve Huberman'a (1994) ait, güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Formül şu şekildedir: $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})} \times 100$. Formüle göre araştırmacılar arasındaki uyum %90 olarak tespit edilmiştir. Bir araştırmacının güvenilirlik özelliğine sahip olduğunu ortaya koyan değer %80 ve üzeri uyumdur (Miles ve Huberman, 1994).

3. Bulgular ve Yorumlar

3.1. Öğrenci Görüşmelerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3: En Çok Zorlanılan Dil Becerisi Teması

Tema	Kategori	Kodlar	f
En Çok Zorlanılan Dil Becerisi	Dinleme	Dinleme becerisi	15
	Yazma	Yazma becerisi	12
	Konuşma	Konuşma becerisi	11
	Okuma	Okuma becerisi	2

En çok zorlanılan dil becerisi temasında öğrencilerin 15'i anlama becerilerinden dinlemede, yalnızca 2'si ise okumada zorlandığını belirtirken 12'si konuşmada, 11 ise yazmada zorlandığını belirtmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlasının (23) üretici dil becerilerinde zorlandığı görülmektedir.

Tablo 4: Dinleme Etkinlikleri Teması

Tema	Kategori	Kodlar	f
Dinleme Etkinlikleri	Metin çalışması	Soruların okunması, dinlenmesi ve cevaplandırılması	40

Dinleme etkinlikleri temasında öğrenci görüşmelerinden hareketle, sınıf içinde dinleme etkinliklerinin nasıl gerçekleştiği merak edilmektedir. Öğretici görüşleriyle de desteklenen görüşler çerçevesinde dinleme öncesinde etkinlikle ilgili soruların ve metin başlığının öğrenciler tarafından okunması, incelenmesi (1-2 dk); dinleme sırasında dikkatli bir şekilde metnin iki defa dinlenmesi; dinleme sonrasında ise etkinlikteki soruların cevaplanması ile dinleme sürecinin tamamlandığı görülmektedir.

Tablo 5: Dinleme Süreçleri Teması

Tema	Kategori	Kodlar	f
Dinleme Süreçleri	Ön hazırlık	Sözlüğe bakarım	22
		Soruları anlamak	14
		için tekrar okurum	5
		Öğretmene sorarım	
	Plan yapmak	Planlama yapmam	30
		Planlama yaparım	10
	Amaç belirlemek	Amacım yok	29
		Amacım var	11
	Dikkat etmek	Telaffuza	14
		Seslendirenlerin sesine ve hızına	13
		Fiillere	9
		Olaya veya duruma	3
	Kontrol etmek	Yanıtlar	31
		Tahminler	9
	Değerlendirme	Yapmam	18
		Bazen yaparım	13
		Yaparım	9

Dinleme süreçleri temasında öğrencilerin neler yaptığıyla ilgili soruya verdikleri yanıtlardan hareketle; ön hazırlıkta öğrencilerin 22'sinin bilmedikleri kelimeleri sözlük yardımıyla çevirdiği, 14'ünün soruları iyi anlamak için tekrar tekrar okuduğu, 5'inin öğretmene sorular sorduğu, 1'inin ise telefonda kelimelerin telaffuzunu dinlediği belirlenmiştir. Plan yapmakla ilgili büyük çoğunluğun (30) ve benzer şekilde amaç belirlemekle ilgili büyük çoğunluğun (29) hayır cevabını verdiği görülmektedir. Dinleme sırasında öğrencilerin 14'ünün telaffuza, 13'ünün seslendirenlerin sesine ve hızına, 9'unun fiillere, 3'ünün ise olay veya durumlara dikkat ettiği; 31'inin yanıtları, 9'unun da tahminlerini kontrol ettiği görülmüştür. Son olarak dinleme sonrasında 18'inin değerlendirme yapmadığı, 13'ünün bazen yaptığı, 9'unun da dinleme becerilerini geliştirmek için yaptığı anlaşılmıştır.

3.2. Öğretici Görüşmelerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 5: En Çok Zorlanılan Dil Becerisi Teması

Tema	Kategori	Kodlar	f
En Çok Zorlanılan Dil Becerisi	Yazma	Yazma becerisi	3
	Dinleme	Dinleme becerisi	1
	Konuşma	Konuşma becerisi	1
	Okuma	Okuma becerisi	-

En çok zorlanılan dil becerisi temasında öğretmenlerden 3'ü öğrencilerin en çok yazma becerisinde zorlandıklarını ifade ederken, 1'i konuşma becerisinde, 1'i ise dinleme becerisinde zorlandıklarını belirtmiştir. Öğreticilere göre okuma, öğrencilerin zorlandıkları bir dil becerisi değildir.

Tablo 6: Dinleme Becerisinde Zorlanma Nedenleri Teması

Tema	Kategori	Kodlar	f
Dinleme Becerisinde Zorlanma Nedenleri	Zorlanıyorlar	Dinlemenin hızlı olması	3
		Dinleme süresinin uzun olması	2
		Seslendirmedeki zayıf vurgu ve tonlama	2
		Süreçlerin iyi yapılandırılmaması	2
		Metinlerin bağlamdan kopuk olması	2
		Açık uçlu ve boşluk doldurma soru türlerine yer verilmesi	1
	Zorlanmıyorlar	Metinlerin yapay olması	1

Dinleme becerisinde zorlanma nedenleri temasında öğretmenlerin 4'ü öğrencilerin dinleme becerisinde zorlandığını ve sebeplerin şunlar olduğunu ifade etmiştir: Dinlemenin hızlı olması, dinlemenin süresinin uzun olması, seslendirmedeki zayıf vurgu ve tonlama, süreçlerin iyi yapılandırılmaması, metinlerin bağlamdan kopuk

olması, açık uçlu ve boşluk doldurma soru türlerine yer verilmesi. Öğreticilerden 1'i ise dinleme metinleri yapay olduğu için öğrencilerin zorlanmadığını belirtmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Dinleme Becerilerinin Gelişimine Yönelik İhtiyaçlar Teması

Tema	Kategori	Kodlar	f
Öğrencilerin Dinleme Becerilerinin Gelişimine Yönelik İhtiyaçlar	Dinleme metinleri	Yapay olması	4
		Konuların dikkat çekici olmaması	2
		Hızlı olması	2
		Süresinin uzunluğu	1
		Düzeğe uygun olmaması	1
		Kültür aktarımındaki aşırılık	
	Seslendirme	Vurgu, tonlama, üslubun önemi	3
	Ölçme ve değerlendirme	Doğal konuşmalara yer verilmemesi	2
		Soru türleri farklılaşmalı	5
	Öğretici rolü	Rehberlik önemli	2
		Geri bildirim olmalı	1

Öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine yönelik ihtiyaçlar temasında dinleme metinleri, seslendirme, ölçme ve değerlendirme, öğretici rolü olmak üzere 4 kategoride, 11 kodun oluştuğu, dinleme metinlerine yönelik ihtiyaçların çoğunlukta olduğu göze çarpmıştır.

Tablo 8: Dinleme Süreçlerine Yönelik İhtiyaçlar Teması

Tema	Kategori	Kodlar	f
Dinleme Süreçlerine Yönelik İhtiyaçlar	Dinleme Öncesi	Ön hazırlık yapılmaması	3
		Öğretici rehberliğinin belirleyici olması	3
		Plan yapılmaması	2
		Amaç belirlenmemesi	1
	Dinleme Sırası	Odaklanma problemi	2
		Hızlı ve uzun olması	2
		Dikkatli dinleme yapılması	1
		Yönlendirmeye ihtiyaç duyulması	1

	Dinleme Sonrası	Öğretici rehberliğinin belirleyici olması	2
		Değerlendirme yapılmaması	2
		Soruların basit olması	1

Dinleme süreçlerine yönelik ihtiyaçlar temasında dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası kategorilerinde 11 kodun olduğu, kodların dinleme öncesinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir.

Tablo 8: Dinleme Modeline Duyulan İhtiyaç Durumları Teması

Tema	Kategori	Kodlar	f
Dinleme Modeline Duyulan İhtiyaç Durumları	Dinleme becerisi	Önemli bir beceri	1
		İhmal edilen bir beceri	1
		Diğer dil becerilerini etkilemesi	3
	Modelin kullanımı	Öğreticinin belirleyici olması	2
		Uygun etkinliklerin yazılması	2
	Faydalı	Eylem odaklı yaklaşımı içermesi	3
		Farklılıklara ihtiyaç duyulması	3
		Öğretimi kolaylaştırması	3
		Sistemli ve yenilikçi olması	3
		Öğretime yeni bir bakış açısı kazandırması	2
		Üstbilişsel algılarını harekete geçirmesi	1
		Öğreticinin belirleyici olması	1

Dinleme modeline duyulan ihtiyaç durumu temasında dinleme becerisi, modelin kullanımı ve faydalı kategorilerinde 12 kodun olduğu, kodların faydalı kategorisinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Etkili bir dinleme becerisine sahip birey, zamanla iyi bir anlayan ve iyi bir anlatan olabilmektedir. Dinleme, yalnızca dil öğretiminde hedef dili daha iyi öğrenmek için değil sosyal hayatta insanlarla daha iyi iletişim kurabilmek, yeni insanlarla tanışmak ve insanlara kendini daha iyi ifade edebilmek için de aracı bir beceridir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde hedef, dinleme becerisinin yanı sıra öğrenenleri bütün dil becerilerinde yetkin kullanıcı düzeyine ulaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda dil öğretiminin beş temel unsurunun (öğrenci, öğretici, dil öğretim seti, destekleyici materyaller ve sınıf ortamı) niteliğini artırmaya ve sorunlara çözümler getirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir.

Öğrenci görüşmelerinde elde edilen bulgular, en çok zorlanılan dil becerisinin dinleme olduğunu (dinleme=15) göstermiştir. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğu üretici dil becerilerinde (yazma=12, konuşma=11) zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu, öğretici görüşleriyle (yazma=3, konuşma=1) de örtüşmektedir. Ancak görüşmelerde dinleme becerisinin üretici dil becerilerini doğrudan etkilediği, yeterli dinleme ve okumanın yapılmadığında, doğru yazmak ve konuşmak için doğru telaffuz duyulmadığında, yetersizliğin olduğu hem öğrenciler hem de öğreticiler tarafından ifade edilmiştir. Bu durum, üretici becerilerin görünür ve somut veri sunması özelliğine bağlanabilir.

Dinleme etkinlikleri temasıyla ilgili sınıf içinde dinlemelerin nasıl gerçekleştiği sorusuna yanıt alınmış, uygulamalarda üstbilişsel dinleme stratejilerine yer verilmediği açık bir şekilde görülmüştür. Dinleme süreçleri temasındaki bulgular da bu durumu desteklemektedir: Sözlüğe bakırım (22), planlama yapmam (30), amacım yok (29), telaffuza dikkat ederim (14), yanıtları kontrol ederim (31), değerlendirme yapmam (18). Bu durum, öğreticilerin dinleme süreçlerine yönelik ihtiyaçlar temasındaki “öğretici rehberliğinin belirleyici olması” görüşü ile ilişkilendirilebilir. Dil öğretiminde öğretici rehberdir ancak öğrenen de kendi dil gelişiminden sorumlu olarak bütün dil becerilerinde süreçlerde aktif olmalıdır.

Öğrencilerin dinleme becerisinde zorlanma nedenleri ve öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine yönelik ihtiyaçlar temaları incelendiğinde öğreticiler, zorlanma nedeni olarak dinlemenin hızını (3), dinleme süresinin uzunluğunu (2), metinlerin bağlamdan kopuk olmasını (2) vurgulamışlardır. Bununla beraber ihtiyaçların dinleme metinlerinin yapay olmasından (4), konuların dikkat çekici olmamasından (2); seslendirmede doğal konuşmalara yer verilmemesinden (2); ölçme ve değerlendirmede soru türlerinin farklılaşması gerektiğinden (5) kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Dil öğretim setleri güncellenirken öğreticilerin bu görüşleri dikkate alınmalı ve destekleyici materyaller bu sorunlara dikkat edilerek hazırlanmalıdır.

Dinleme modeline duyulan ihtiyaç durumu teması incelendiğinde, öğrenci ve öğretici görüşleriyle geliştirilecek olan Üstbilişsel Dinleme Stratejileri Öğretim Modeli'nin (ÜSTMOD) alanda kullanılmasının eylem odaklı yaklaşımı içermesi (3), öğretimi kolaylaştırması (3), sistemli ve yenilikçi olması (3) gibi çeşitli gerekçelerle faydalı olacağı ifade edilmiştir. Dinleme becerisinin diğer dil becerilerini etkileyen önemli bir

beceri olması modelin geliştirilmesinde başat faktördür. Öğretimde üstbilişsel dinleme stratejilerini içeren ve eylem odaklı yaklaşımın kullanımına fırsat tanıyan bu modelin test edilerek alana kazandırılması ve modele uygun etkinliklerin yazılarak dinleme becerisi başta olmak üzere bütün dil becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlaması beklenmektedir.

Kaynakça

- Aydeniz, S., Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Ceylan Çapar, M. ve Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312.
- Creswell, J.W. (2017). Araştırma Deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. 3. Baskı, Eğiten Kitap Yayınevi: Ankara.
- D- AOBM. (2021). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme, Tamamlayıcı Cilt. (MEB Komisyonu, Çev.) Ankara: Pozitif Matbaa.
- Demirel, İ. F., Fakazlı, Ö. (2021). A CEFR-based comparison of English and Turkish Language teaching course books in terms of speaking and writing skills. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 14(2), 167-185.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Eş, A. T., Aktaş, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(Ö13), 157-197. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1379142>.
- Fu, Y., Wang, M., Min, S., Zhou, S., & Pan, X. (2023). Exploring the relationship between metacognitive awareness and Chinese EFL learners' listening skills. *Frontiers in Psychology*, 14, 1148610.
- İpek, Ö. F., & Eğilmez, N. İ. (2023). Yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe öğretimi ders kitaplarının CEFR ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36 (1). 372-390.
- Karahan, S., Uca, S. & Güdük, T. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme türleri ve görüşme tekniklerinin uygulanma süreci. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4(1), 78-101. <https://doi.org/10.47105/nsb.1118399>.
- Kurudayıoğlu M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (ikinci baskı). Sage Publishing.
- Paradis, E., O'Brien, B., Nimmon, L., Bandiera, G., & Martimianakis, M. A. (2016). Design: Selection of data collection methods. *Journal of graduate medical education*, 8(2), 263-264.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (Third Edition). Sage Publications, United State of America.
- Plonsky, L. (2011). The effectiveness of second language strategy instruction: a meta-analysis. *Language learning*, 61(4), 993-1038.
- Potur, Ö. (2023). Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 126-150. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1283685>.
- Sarısoy, B. (2023). Üstbilişsel öğretimin, Türkiye'de yükseköğretim düzeyindeki yabancı dil dinleyicilerinin dinlediğini anlama performansı, üstbilişsel dinleme farkındalığı ve dinleme kaygısı üzerindeki etkisi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Sevim, O. & İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(1). 1863-1873.
- Soyuçok, M. (2022). Dinleme becerisi üzerine hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Uluslararası Eğitim Bilim Ve Teknoloji Dergisi*, 8(1), 66-80. <https://doi.org/10.47714/uebt.1079623>.
- Toker, A. (2022). "Sosyal Bilimlerde Nitel Veri Analizi İçin Bir Kılavuz", Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2022 Sayı 51: Özel sayı 1, 319-345.
- Yalçın, A. (2002). Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2024). Dinleme üstbiliş strateji eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine etkisi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8. Basım). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yüce, S. N. ve Söğümlü, Ü. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin değerlendirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 8(2), 191-230.
- Zhang, L., Yu, X., & Goh, C. C. (2024). Improving performance and metacognitive awareness in listening through metacognitive instruction for Chinese language learners. *RELC Journal*, 55(2), 578-585.
- Wang, Y., & Yang, S. (2024). A review of the effects of metacognitive strategies on learners' English listening. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 26, 124-129.