



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/21 Fall 2016, p. 501-520

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11279>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 16.11.2016

✓ Accepted/Kabul: 28.12.2016

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Songül TAŞ – Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

This article was checked by iThenticate.

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL DİNLEDİĞİNİ ANLAMAYA YÖNELİK FARKINDALIKLARI

*Esra LÜLE MERT**

ÖZET

Dinleme, sözel bir girdiyi anlama ve yorumlama sürecidir. Dinleme anlamaya dayalı, birçok işlemin bir arada, etkileşimsel olarak gerçekleştiği bir edimdir. Dinleme süreç gerektiren ve eğitim-öğretim ortamlarında çeşitli etkinliklerle geliştirilen bir beceridir. Dinleme bireyin ilk öğrenme alanıdır. Dinleme doğum öncesinden başlar ve ömür boyu sürer. Üstbilişsel bilgi erken yaşlarda belirir, yavaşça gelişir ve en azından ergenlik döneminin sonuna kadar gelişimini sürdürür. Öğrencilerde üstbilişi geliştirmek, öncelikle üstbilişsel bilgi ve beceriye sahip olan öğretmenleri gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan özellikle üstbilişsel becerilerin öğrencilere verileceği ilköğretim basamağında görev yapan öğretmenlerin, kendilerinin üst bilişlerinin ne kadar farkında olduğunun belirlenmesi oldukça önemlidir. Çalışma, tarama modelinde hazırlanmış betimsel nitelikte bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Katrancı (2012) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış 20 maddelik “Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma, İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden 240 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda en yüksek üstbilişsel dinlediğini anlamaya yönelik farkındalık düzeyi “dinleme sonrası”na aittir. İkinci sırada “dinleme sonrası” yer alırken en düşük düzey “dinleme öncesi” olarak belirlenmiştir; oysa Türkçe öğretim programında dinleme öncesi etkinliklerin önemi vurgulanmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme öncesi, dinleme sonrası, dinleme sonrası, üstbiliş dinlediğini anlama toplam puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmen adayları, üstbilişsel beceriler, dinleme becerisi, dinlediğini anlama.

* Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: esralule@gmail.com

METACOGNITIVE LISTENING COMPREHENSION AWARENESS OF CANDIDATE TURKISH TEACHERS

ABSTRACT

Listening is a process in which a verbal input is comprehended and interpreted. It is an action based on understanding where many processes are realized concomitantly and interactively. It requires phases and may be developed through some activities implemented during education and training environments. It is the first learning step of an individual. Listening starts before one is born and lasts lifelong. Metacognitive skills emerges at the early ages, develops slowly and continues to improve at least until the end of adolescence period. In order to improve the metacognition of the students, first and foremost the teachers are required to have metacognitive skills and notions. Therefore it is highly important to determine how much the teachers, who work at the elementary schools where the metacognitive skills may be provided to the students, are aware of their own metacognition. This study is prepared implementing descriptive survey model. In this study, the “*Metacognitive Listening Comprehension Awareness Scale*” developed by Katrancı (2012) is used as a data collection tool. The validity and reliability of this scale, consisting of 20 clauses, is confirmed. This study was carried out together with 240 students of the Turkish Teaching Department of İnönü University. The data acquired in this study was analysed using SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programme. According to the results of the research, the highest metacognitive listening comprehension awareness level is about “while-listening” activity. “Post-listening” came second while the lowest listening activity is found as “Pre-listening”. However, emphasis is laid on pre-listening activities at the Turkish teaching programme. The total metacognitive listening comprehension scores of the students participated in this study regarding their pre-listening, while-listening and post-listening activities have not been found significant in terms of gender variation.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The primary objective of Turkish teaching is to enable the improvement of four basic language skills. Furthermore, learning the rules of language is required and important in order to raise people who are able to understand what they listen to or read as well as express themselves properly orally and in written form. Listening is the first acquired skill among the four basic skills of a language and the least improved one during the period of study in that the required activities to improve this skill is not emphasized considerably because of the prevalence of opinion claiming that a systematic education is not needed to improve it. In literature it is stated that listening is a purposive activity and hearing and listening are different aspects. Therefore listening is a skill required to be learnt and improved through education. Listening, for

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/21 Fall 2016

which human-beings spare so much time during their lifetime, seems to be least known and requires least education although it is the most important and fundamental skill acquired. The reason is that listening and hearing is mistaken with each other.

Metacognition defines the knowledge of an individual on cognitive processes and cognitive outputs or anything relating to them. The development of metacognition in children occurs when they know more about themselves, their strategies and tasks while their intelligence develops in parallel to their age. Metocognitive processes are the inherent “managing” processes that manage and control cognitive processes. They help the individuals plan, monitor and evaluate in fulfilling a learning task. Thanks to metacognition, an individual can define what a task or problem is, pick out a proper intelligence design, choose the most appropriate strategy in order to fulfil this task, allocate the available resources at the right time, activate the previous relevant knowledge and focus his attention on how to take action to fulfil this task. It may be suggested that metacognitive awareness includes knowing how to learn something, improve a systematic thinking and consequently help him have the skills for learning to learn.

Method

In this study, the metacognitive awareness of the candidate Turkish teachers to understand what they listen to was examined in accordance with their grade levels and genders. From this aspect, this study is a research prepared through a descriptive survey model. This study was carried out with the 240 students studying at the Department of Turkish Teaching, İnönü University.

The 20-item “Metacognitive Understanding of What is Listened Awareness Scale” developed by Katrancı (2012), whose validity and reliability studies were verified, was used as a data collection tool. It was organized as three-point likert scale, namely “Never”, “Sometimes” and “Always”. While assessing datum, “1” point was given for the option “Never”, “2” points for the option “Sometimes” and “3” points for the option “Always”. It was found that the reliability of metacognitive understanding of what is listened to was 0,834; the pre-listening reliability of sub-dimension was 0,842; the while-listening reliability of sub-dimension was 0,827 and the post-listening reliability of sub-dimension was 0,799.

The total score a participant got from all the items of the scale is the total score the concerned person got from the “Metacognitive Understanding of What is Listened Awareness Scale”.

The data obtained in this study was analyzed using SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programme. Number, percentage, average and standard deviation as the descriptive statistics methods was used in assessing data. In comparing the quantitative permanent data the t-test was used to define the differences between two separate groups. One-Way Anova test was used to compare the quantitative permanent parameters of the separate groups whose number is more than two. As a post-hoc analysis, the complementary Scheffe test was used to determine the differences after the Anova test

Turkish Studies

had been performed. The data obtained was assessed at the 95% confidence interval and the 5% level of significance.

Findings & Conclusions

According to the results of study, the highest awareness level regarding metacognitive understanding of what is listened is the “while-listening”. The “post-listening” comes second while the lowest level is the “pre-listening”; the importance of pre-listening activities is stressed in the Turkish teaching program, though. Especially in Constructivism, the importance of preliminary preparation in listening and writing skills is frequently addressed both in the programs and literature (Güneş 2013; Özbay 2012). It is seen that the candidate Turkish teachers could not create an awareness regarding pre-listening activities which is a significant step in listening education. Teaching metacognition strategies may help the individuals aware their own cognitive processes (Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich, Wolters and Baxter, 2000; Schraw, Wise and Roos, 2000). In the studies (Doğan, 2007; Fidan, 2012; Kaplan, 2004; Katrancı, 2012; Onan, 2005) carried out, it is stated that listening skill is an improvable skill. Therefore the awareness level of the candidate students, who would provide listening education, to understand what they listen to must stands at a sufficient level. According to the data obtained in this study, the total metacognitive awareness of the candidate Turkish teachers for understanding what is listened is at the “fair” level. (55,000) Pucheu (2008) defines the metacognition in which the individual gets his thinking process deliberately and consciously under control. According to Dinner (2009) the students’ observing their own learning process may enable them to show success at the highest level in terms of understanding. Fuchs and Fuchs (2006) suggest that the students’ monitoring their own learning process is useful for both teachers and themselves.

Within the context of grade, the 1st grade students have the highest pre-listening and while-listening score in terms of the metacognitive understanding of what is listened. The 4th grade has the lowest score. An individual who uses to monitor himself while-listening may be ready for listening process and assess what he has listened (Arnold and Coran, 2011). The 1st grade students may have displayed more positive attitude as they haven’t had sufficient information regarding pre-listening and post-listening processes, yet. As the level of grade goes forward, the candidate Turkish teachers may have comprehended that the improvement of listening skill depends on process. They may also have comprehended the importance of fulfilling a conscious teaching-learning process. Using metacognitive skills during the process to improve listening skill have an undeniable importance, too. Several studies, without taking the models used to improve the metacognitive awareness skills into consideration, demonstrated that metacognition is a skill that may be taught (Özbilgin, 1993; El-Hindi, 1996; Kumar, 1998; Imhof, 2000; Vandergrift, 2003; Goh and Taib; 2006; Vandergrift et al., 2006; Özsoy, 2007; Coşkun, 2010; Cross, 2010; Melanlioğlu, 2011; Birjandi, 2012; Bozorgian, 2012; Ghapanchi, and Taheryan, 2012; Kurita, 2012).

Within the context of grade, the 1st grade students have the highest post-listening score in terms of the metacognitive understanding of what

Turkish Studies

is listened level. Garner and Kraus (1980) suggest that there is a high relation between use of metacognitive strategies and understanding (Cited by Dinner, 2009). According to Goth and Taib (2006), use of metacognitive strategies may help the students realize the fundamental factors concerning listening processes (Imhof, 1998). The metacognitive listening strategies may enable the listener to understand what he listens to and attain his listening target (Stein, 1999). The metacognitive listening strategies must be taught to the candidate Turkish teachers. In strategy-oriented education, the teachers can teach the students how, where and when they can use the metacognitive strategies. Thus the candidate Turkish teachers must have a sufficient level of this knowledge. The teachers have the greatest responsibility at the strategy-oriented education (Özbay 2012).

The total scores pre-listening, while-listening, and post-listening scores of the students participated in this study was not found significant in terms of gender variation. The listening education taught to the candidate Turkish teachers at the level of bachelor degree must be more systematic, process-based and strategy teaching-oriented.

Keywords: Candidate Turkish teachers, metacognitive skills, listening skills, listening comprehension.

Giriş

Türkçe eğitimi sürecinde dört temel dil becerisinin geliştirmek başat amaçtır. Dilin kurallarını öğrenmek de dinlediğini ve okuduğunu anlayan; kendisini yazılı ve sözlü olarak doğru ifade edebilen bireyler yetiştirebilmek için gerekli ve önemlidir. Dinleme dört temel dil becerisinin ilk edinilen ve eğitim sürecinde en az geliştirilebilen alanıdır; çünkü dinleme becerisinin gelişimini sağlamak için sistematik bir eğitime ihtiyaç olmadığı düşüncesi bu beceriyi geliştirmek için gerekli olan etkinliklere yeterli önemin verilmemesine neden olmaktadır. Sever'e (2004) göre dinleme, çocuğun yaşamında yer alan ilk anadili ve anlama etkinliğidir. Birey okulöncesine ait bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini dinleme yoluyla oluşturur. İnsanların birbirleriyle olan iletişimlerinin %42'sini dinleme oluşturmaktadır ve öğrenciler okulda birbirlerini ve öğretmenlerini günde 2,5-4 saat dinlemektedirler. Bu sonuçlar, okuldaki öğrenmeyle dinleme arasında sıkı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Göğüş, 1978). Bireyin hayatında ilk kazandığı ve hayatının geri kalanında en çok kullandığı dil becerisi dinlemedir (Özbay, 2012; Coşkun, 2007; Lundsteen, 1979; Yalçın, 2002; Makodia, 2009; Cemiloğlu, 2004; Robertson, 2008; Göğüş, 1978; Buzan, 2006). Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş bir alan (Özbay, 2003; Sayers vd., 1993; Ozman ve Gürbüz, 2006) olarak adlandırılan dinlemenin etkili bir davranışa dönüştürülemediği ve bu becerinin uygun dinleme etkinlikleriyle geliştirilebileceği belirtilir. Dinleme, öğrencilere teorik olarak sık sık anlatılsa da, bu teorik bilginin davranışa dönüştürülmesi için sistemli bir çaba sarf edilmemektedir (Özbay, 2009). Aynı zamanda pek çok alanda dinleme, iletişim davranışları arasında en önemli beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Cüceloğlu, 2005; Grognet & Van Duzer, 2002; Petress, 1999; Sever, Kaya, Aslan, 2006; Özbay, 2012; Güneş, 2007).

Dinleme becerisine ilişkin çeşitli tanımlar yapılmıştır; Özbay (2012) dinlemeyi, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliği olarak tanımlamaktadır. Alanyazında dinlemenin amaçlı bir etkinlik olduğu, işitme ve dinlemenin farklı olduğu, dolayısıyla dinlemenin eğitim yoluyla öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu belirtilir (Waks, 2007; Brady & Leigh, 2005; Chengxing, 2005; Boyd, 2003; Yalçın, 2002; Çifci, 2001; Wilkie, 2001; Adams, 1997; Adler, 1997; Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols, 1983; Jalongo,

Turkish Studies

1995; Özbay, 2009). İnsan hayatının büyük bir kısmını harcadığı dinleme, sahip olunan en önemli ve temel beceri olmakla birlikte en az tanınan ve en az eğitim gerektiren beceri olarak görülmektedir. Bunun nedeni, dinleme ile işitmenin karıştırılmasıdır (Melanlıoğlu, 2011). Genellikle insanlar dinlemenin bir eğitim etkinliği olmadığını; konuşulduğu zaman, dinlemenin de hemen ardından geldiğini, soluk alıp verme gibi istem dışı bir süreç olduğu düşünür (Calp, 2007). Rost'a (1994) göre dinleme, her gün hiç düşünmeden, çevremizde olup biteni anlamlandırmak için kullandığımız bir dil becerisidir. Keçik ve Uzun (2004) dinleme becerisini şöyle tanımlar: Dinleme, sözselsel bir girdiyi anlama ve yorumlama sürecidir. Dinleme anlamaya dayalı, birçok işlemin bir arada, etkileşimsel olarak gerçekleştiği bir edimdir. Gürgeç'e (2008) göre, dinleme iletileri anlayabilme, uyarana tepkide bulunabilme etkinliğidir. Diğer bir deyişle dinleme, konuşma ya da okuma yoluyla gönderilen bir iletinin kavranmasıdır. Dinleme, dinleyicinin önce söylenenlerle sonra söylenenler arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneğidir (Temur, 2001). Kantemir'e (1997) göre ise dinleme, işittiğimizi anlamak ve saklamaktır. Dinleme, karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi alma ve yorumlama çabasıdır (Umagan, 2007). Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 2003). Sever (2004) de dinlemeyi, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da anlamak amacıyla dikkat harcamak, biçiminde tanımlamıştır. Dinleme becerisine ilişkin yapılan tüm tanımlamaların ortak noktası dinlemenin bilinçli, çaba ve dikkat gerektiren bir eylem olduğudur. Dinleme süreç gerektiren ve eğitim-öğretim ortamlarında çeşitli etkinliklerle geliştirilen bir beceridir. Dinleme bireyin ilk öğrenme alanıdır. Dinleme doğum öncesinden başlar ve ömür boyu sürer. Bu nedenle dinleme, gelişimsel ve etkileşimsel bir süreçtir. Gelişimsel olması dinleme becerisinin geniş bir zamana yayılması, dinlemenin çeşitli süreçlere ve aşamalara ayrılmasıdır. Etkileşimsel olması ise dinlemenin konuşmacı, konuşmacının aktardığı bilgiler ve dinleme ortamı içinde yapılmasıdır. Böylece dinleme çeşitli bilgilerin öğrenildiği, becerilerin geliştirildiği karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2007).

Dinleme, ilk kez 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı 'nda (2005) ayrıntılı bir biçimde tanıtılmıştır. 2005 Türkçe Öğretim Programı, daha önceki Türkçe programları ile karşılaştırıldığında dinleme becerisine en fazla önem veren programdır; çünkü ilk kez dinleme diğer becerilerden bağımsız ele alınmıştır. (Yıldırım, 2007; Melanlıoğlu, 2011; Doğan, 2007). Programda becerinin kazandırılması "Dinleme Kurallarını Uygulama", "Dinlediğini Anlama" ve "Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme" olmak üzere üçe ayrılmıştır. Programda dinleme; okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanları arasında %15 oranında yer almaktadır. Dinleme ile ilgili 5 amaç ve 42 kazanım bulunmaktadır. (Er 2011)

Er (2011) Türkçe programındaki temel dil becerilerinin yüzde dağılımını şöyle belirtir:

Çizelge 1.

İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi Yüzde Dağılımı

TEMEL DİL BECERİLERİ	%
Okuma	30
Konuşma	20
Yazma	20
Dinleme/İzleme	15
Dil bilgisi	15

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/21 Fall 2016

Çizelge 1'de görüldüğü üzere okuma becerisine %30, konuşma ve yazma becerilerine %20'lik bir oran verilmiştir; ancak yaşamımızda en çok kullandığımız dinleme becerisine sadece %15'lik bir oran verilmiştir. Bu oran sekizinci sınıf programında ise %10'a düşmektedir (Er, 2011). Robertson'a (2008) göre ortalama zekâya sahip öğrencilerin dinleme yeteneğiyle başarı derecesi arasındaki ilişki, zekâ düzeyiyle başarı derecesi arasındaki ilişkiden daha yüksektir. Etkili bir öğrenmenin oluşmasında doğru dinleme etkinliği çok önemlidir (Aydın, 2009). Dinlemeye yönelik herhangi bir eğitim alınmadan kendiliğinden gelişen dinleme becerileri bireyi, dinlediklerini doğru anlayan, sorgulayan, etkili iletişim kuran bir kişi hâline getirmemektedir (Yıldız, 2003). Başkalarının iletildiği sözlü mesajları anlayabilmek için, kişinin belli düzeyde dinleme becerisi ve alışkanlığı edinmiş olması gerekir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2000). Dinleme eğitiminde uygun strateji öğretimi gereklidir (Tompkins, 1998). Dinleme, okullardaki eğitim faaliyetlerine diğer dil becerilerine göre daha az yansıtılmış ve hatta neredeyse tamamen göz ardı edilmiştir (Sawir, 2005; Yalçın, 2002; Yangın, 1999; Özbay, 2009). Dinlemenin verimli olabilmesi için, öğrencinin etkili dinleme tekniklerini doğru bir biçimde kullanması gerekir (Yıldırım ve diğerleri, 2009: 100). Göğüş (1978) kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin %42'sini dinlemeyle geçirdiğini belirtir. Hagevik (1999), insanların zamanlarının %40'ını dinlemeye, %35'ini konuşmaya, %16'sını okumaya, %9'unu yazmaya ayırdığını; ancak nasıl daha iyi dinleneceği konusunda çok az formal eğitim alındığını belirtmektedir (Akt. Cihangir, 2004). Tompkins (1998), insanların günlük yaşamlarında diğer becerilere harcadığı toplam zaman kadar bir süreyi dinlemeye ayırdığını belirtmektedir. Dinleme becerisi öğrenim yaşantısındaki başarıyı da birebir etkilemektedir (Çifçi, 2001). Dinlemenin verimli olabilmesi için, öğrencinin etkili dinleme tekniklerini doğru bir şekilde kullanması gerekir (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2009: 100). Dil eğitiminin temelleri dinleme eğitimiyle atılmaya başlar. Diğer dil etkinlikleri yani konuşma, okuma ve yazma, dinleme etkinliğinin üzerine gelişip biçimlenir. Dinleme, bu kadar önemli bir dil becerisi olmasına rağmen okullarda ihmal edilen, yeterince üzerinde durulmayan bir beceridir (Çelenk, 2005; Güneş, 2007).

Şahin ve Aydın (2009) dört temel dil becerisini öğrenilen, kullanılan ve öğretilen bağlamında şöyle sıralar:

Çizelge 2.

Dört temel dil becerisinin öğrenilen, kullanılan ve öğretilen bağlamında değerlendirilmesi

	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Öğrenilen	Birinci	İkinci	Üçüncü	Dördüncü
Kullanılan	<i>En çok (%45)</i>	<i>Çok (%30)</i>	<i>Az (%16)</i>	<i>En az (%9)</i>
Öğretilen	En az	Az	Çok	En çok

(Şahin, Aydın 2009)

Şahin ve Aydın'ın (2009) oluşturduğu Çizelge 2, dinleme becerisine ilişkin durumu özetler niteliktedir. Dinleme becerisi en çok kullanılan; ancak en az öğretilen temel dil becerisidir. En az kullanılan yazma becerisi ise öğretime en çok zaman ayrılan temel dil becerisi olarak belirtilmiştir. Tümleşik öğretimin yapılması önerilen temel dil becerilerinin öğretimlerinin eşit oranda ve birlikte gerçekleştirilmesi gerekmektedir; ancak Türkçenin eğitimi ve öğretiminde bu ilkenin dikkate alınmadığı belirlenmiştir.

Günümüz öğrenme şekli olan öğrenci merkezli anlayış, öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesine ve bilgiyi yapılandırarak öğrenmesine imkân verir. Ayrıca öğrencilerin aktif bir şekilde sürece katıldığı ve bilgiyi kendi bireysel özgünlüğü çerçevesinde yeniden düzenlediği bir sistemdir (Özen& Durkan 2016). Öğrencilerin öğrenebileceğini fark etmesi üstbilişsel beceriyi geliştirmenin ilk adımıdır. Üstbiliş kavramını eğitim alanına getiren araştırmacı Flavell'dir. Flavell

(1976) üstbilişi şöyle açıklamaktadır; üstbilis bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder. Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha fazla zor olduğunun farkındaysam; eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam; eğer unutulma ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam; eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birine sormayı düşünüyorsam üstbilişle meşgul oluyorum demektir. Flavell'dan sonra üstbilişle ilgili birçok araştırma yapan Brown (1987) üstbilişi, öğrencilerin plânlanmış öğrenme ve problem çözmeye durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlamıştır. Wilson (2001), üstbilişi, bireyin düşünme sürecinin farkında olması ve bu süreci değerlendirme ve düzenleme yeteneği olarak tanımlamıştır. Panaoura ve Philippou (2005) üstbilişi, bilişsel stratejileri planlamanın, uygulamanın ve izlemenin farkındalığı olarak tanımlamışlardır. McCormick ve diğ. (1989)'ne göre üstbilis, bireyin kendi düşünme süreçlerini ve stratejilerini düzenleme yeteneğine ilişkin sahip olduğu bilgidir. O'Neil ve Abedi (1996) (Akt.: Schurter, 2001) göre üstbilis, bireyin amacına ulaşım ulaşmadığını bilinçli olarak kontrol etmesi ve gerektiğinde farklı stratejiler seçmesi ve uygulamasıdır. Üstbilis uzun süren gelişimsel bir süreçtir. Araştırmalar üstbilisin yaşla birlikte arttığını ve onun farklı unsurlarının farklı gelişimsel zaman dilimlerine sahip olduğunu göstermektedir (Hanten ve diğerleri, 2004). Üstbilisel bilgi erken yaşlarda belirir, yavaşça gelişir ve en azından ergenlik döneminin sonuna kadar gelişimini sürdürür (Brown, 1987). Bununla birlikte birçok çalışma 7 yaşındaki çocukların kendi bilişleri hakkında doğru biçimde düşünebildiklerini, ve özellikle de bunu bildikleri bir alanda yapmaları istendiğinde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Üstbilisin gelişimi çocuklarda zekânın yaşla ilerlemesiyle birlikte kendileri, stratejiler ve görevler hakkında daha fazla bilgilenmeleri yoluyla gerçekleşir. Bununla birlikte Baker, (1989) çocuklar büyüdükçe üstbilisel bilginin kademeli olarak geliştiği bilinmesine rağmen onun nasıl elde edildiği hakkında çok fazla bir bilgiye sahip olmadığımızı belirtmektedir. Elde edilen deneysel bilgiler çocuklarda üstbilisel bilginin giderek artan biçimde geliştiğini ortaya koymuştur. Üstbilis, öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri kapsar. Üstbilis, öğretme-öğrenme sürecinde ve özellikle de son yıllarda sıkça vurgulanan ve büyük önem atfedilen bir kavramdır. Üstbilis kavramına atfedilen bu önem, biliş psikolojisinin yaygınlık kazanmasına koşul olarak, eğitimde ön plana çıkan "öğrenmeyi öğrenme" ve "kendi kendine öğrenme" gibi yeterliklerle ilgilidir. Üstbilis aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur (Gökbulut& Akdağ, 2016). Biliş ile üstbilis arasındaki fark incelendiğinde üstbilisin, bilişten daha üst düzeyde ve daha karmaşık zihinsel bir süreç olduğu görülmektedir. Üstbilisel beceriler, bilişsel faaliyetlerin birçoğunda önemli rol oynamaktadır (Flavell, Miller ve Miller, 1993). Üstbilisel beceriler bireyin öğrenme etkinliklerini düzenlemesi ve kontrol etmesi için gerekli olan işlemsel bilgi ile ilgilidir. Öğrenmeyi planlama, izleme, kontrol etme, düzenleme ve düşünme bu becerilerin açığa vurulmasıdır (Schraw ve Moshman, 1995). Hartman ve Sternberg (1993), üstbilisel becerilerin, öğrenmenin bilişsel, üstbilisel ve duygusal unsurlarının etkileşiminin sonucunda ortaya çıkan beceriler olduğunu belirtmektedir. Bilişsel sistemler; öğrenme ve düşünmenin temelini oluşturan biliş, (bilgi elde etme ve işleme koyma) ve üstbilis (yürütücü biliş ve stratejik bilgi) içerir. Gourgey'e (1998) göre üstbilisel süreçler; bilişsel süreçleri yöneten ve kontrol eden içsel "yönetici" süreçlerdir ve bir öğrenme görevinin yerine getirilmesinde, plan yapma, izleme ve değerlendirmede yardımcı olur. Üstbilis aracılığıyla birey görevin veya problemin ne olduğunu tanımlayabilir, uygun bir zihinsel tasarım seçer ve görevi yerine getirebilmek için en uygun stratejiyi seçer, uygun kaynakları zamanında tahsis eder, önceki ilgili bilgiyi etkin hale getirir ve dikkatini görevi yerine getirmek için nasıl işlem yapılacağına odaklar. Araştırmalar üstbilisel öz-değerlendirmede başarılı olan ve bu beceriye ilişkin farkındalık geliştiren öğrencilerin daha stratejik olduğunu ve bu becerilerinin farkında olmayanlara göre daha iyi performans sergilediklerini kanıtlamıştır. (Schraw ve Dennison 1994). Diğer üstbilisel beceri ise öz-yönetimdir. Öz-yönetim öğrencinin kendisinin ve sürecin farkında olması ve izlemesini içerir. Sonuç olarak üstbilis kavramı; bireyin kendi öğrenmelerinin ve

Turkish Studies

öğrenme süreçlerinin farkında olması ve buna ilişkin kendine geribildirimler verebilmesini içermektedir. Kısaca üstbilgi bir öğrenmeyi öğrenme yoludur (Schraw ve Dennison 1994). Üstbilgi ile ilgili temel denilebilecek araştırmalar da 1970'lerde başlamıştır. Bu tarihten itibaren üstbilginin birçok tanımı yapılmıştır. Flavell (1987) üstbilgi, bilişsel işlevlerin herhangi bir ögesini düzenleyen bilişsel etkinlik ya da bilgi olarak değerlendirmektedir. Üstbilgi; öğrenme sürecinin farkında olma, planlama ve stratejiler seçme, öğrenme sürecini izleme, hatalarını düzeltebilme, kullandığı stratejilerin ise yarayıp yaramadığını kontrol edebilme, gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirebilme gibi yeteneklere sahip olmayı da beraberinde getirmektedir (Özsoy, 2007). Üstbilgi bilgisi, Flavell (1979)'e göre bilişsel işlemlerin sonuçlarını ve süreçlerini etkileyen etmenler veya değişkenlerle ilgili bireyin sahip olduğu bilgi ve inançlar; Schraw ve Moshman, (1995)'a göre bireylerin kendi bilişleri ve genel olarak biliş ile ilgili sahip oldukları sistematik bilgi; Akın (2006)'a göre bireyin kendine ait biliş hakkındaki bilgi ve farkındalığıdır. Üstbilgi bilgisi, kişinin daha iyi anlamasını ve konu ile ilgili kavramsal ve işlemsel bilgisini değerlendirmesini sağlar. (Metcalf ve Shimamura, 1994). Birjandi (2012)'ye göre üstbilgi, bireyin kendi düşünce süreçlerini planlı ve bilinçli bir şekilde kontrol altına almasıdır. Üstbilgi farkındalık bireyin, neyi nasıl öğreneceğini bilme, düşünme sistematigi geliştirme ve sonuç olarak öğrenmeyi öğrenme becerilerini içerdiği söylenebilir (Çakıroğlu, 2007).

Üstbilginin genel olarak bir takım bireysel bileşenleri kapsadığı düşünülse de, bu bileşenler birbirleriyle ilişkilidir ve bilişsel bilgi ve bilişsel düzenlemeye karşılık gelen iki genel bileşenden oluşur. Bunlar; üstbilgi beceriler ve üstbilgi bilgisi (farkındalık)'dır. Baker ve Brown, üstbilgi beceriye sahip bir öğrenciyi kendi öğrenme sürecini planlayan, izleyen ve değerlendirerek yeniden düzenleyen olarak tanımlamıştır. Öğrencilerde üstbilgi geliştirmek, öncelikle üstbilgi bilgisi ve becerisine sahip olan öğretmenleri gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan özellikle üstbilgi becerilerin öğrencilere verileceği ilköğretim basamağında görev yapan öğretmenlerin, kendilerinin üst bilişlerinin ne kadar farkında olduğunun belirlenmesi oldukça önemlidir. Presseisen 'e (2001) göre ilköğretimin ikinci kademesi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine en uygun olan dönemdir. Bu dönemde de zorluk düzeyleri aşamalı olarak arttırılan etkinliklere yer verilmelidir.

Dinleme zevk ve alışkanlığının asıl oluştuğu zaman ilköğretim yıllarıdır (Calp, 2007). Öğretmenin, dinleme konusunda iyi model olma sorumluluğu vardır. Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapılacak tüm etkinlikler öğrenci merkezli olmalıdır. Bu nedenle dinleme eğitiminde öğretmenin görevi öğrencilere rehberlik yapmaktır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007). Öğretmen ders içinde ve ders dışında, iyi bir dinleyici olmalıdır. Aksi halde çocuklarda dinleme zevkinin ve alışkanlığının gelişmesi mümkün olmayacaktır (Kantemir, 1997).

Bu çalışmada 4 farklı sınıf düzeyindeki Türkçe öğretmen adaylarının üstbilgi dinlediğini anlama becerilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Türkçe öğretmen adaylarının üstbilgi dinlediğini anlama becerilerine ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?
2. Türkçe öğretmen adaylarının üstbilgi dinlediğini anlama becerilerine ilişkin farkındalıkları sınıf düzeyi bağlamında farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmen adaylarının üstbilgi dinlediğini anlama becerilerine ilişkin farkındalık düzeyleri cinsiyet bağlamında farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada; Türkçe öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre *Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalıkları* incelenmiştir. Bu yönüyle çalışma, tarama modelinde hazırlanmış betimsel nitelikte bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2013).

Araştırma Grubu

Çalışma, İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden 240 öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre dağılımları aşağıdaki gibidir:

Çizelge 3.

Öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	148	61,7
	Erkek	92	38,3
	Toplam	240	100,0
Sınıf	1	60	25,0
	2	60	25,0
	3	60	25,0
	4	60	25,0
	Toplam	240	100,0

Öğrenciler cinsiyet değişkenine göre 148'i (%61,7) kız, 92'si (%38,3) erkek olarak dağılmaktadır. Öğrenciler sınıf değişkenine göre 60'ı (%25,0) 1, 60'ı (%25,0) 2, 60'ı (%25,0) 3, 60'ı (%25,0) 4 olarak dağılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Katrancı (2012) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış 20 maddelik "*Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği*" kullanılmıştır. "Hiçbir Zaman", "Bazen" ve "Her Zaman" şeklinde üçlü likert tipi olarak düzenlenmiştir. Veriler değerlendirilirken "Hiçbir Zaman" seçeneği için "1", "Bazen" seçeneği için "2" ve "Her Zaman" seçeneği için "3" puan verilmiştir. Üstbiliş Dinlediğini Anlama ölçeğinin güvenilirliği 0,834; Dinleme Öncesi alt boyutunun güvenilirliği 0,842; Dinleme Sırası boyutunun güvenilirliği 0,827; Dinleme Sonrası boyutunun güvenilirliği 0,799 olarak bulunmuştur.

Bir katılımcının ölçeğin tüm maddelerinden aldığı puanların toplamı, o bireyin "*Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği*"nden aldığı toplam puandır.

Çizelge 4.

“Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği” İç Tutarlık Katsayıları

Faktör	Madde Sayısı	İç tutarlık Katsayısı
Dinleme Öncesi	5	.67
Dinleme Sırası	9	.76
Dinleme Sonrası	6	.74
Ölçek Toplamı	20	.89

Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Birinci alt problem: Türkçe öğretmen adaylarının üstbilişsel dinlediğini anlama becerilerine ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?

Çizelge 5.

Öğrencilerin Üstbiliş Dinlediğini Anlama Düzeyleri

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Dinleme Öncesi	240	11,596	1,857	6,000	15,000
Dinleme Sırası	240	18,392	2,809	10,000	24,000
Dinleme Sonrası	240	13,925	2,120	8,000	18,000
Üstbiliş Dinlediğini Anlama Toplam	240	43,913	5,467	28,000	55,000

Araştırmaya katılan öğrencilerin “dinleme öncesi” düzeyi ($11,596 \pm 1,857$); “dinleme sırası” düzeyi ($18,392 \pm 2,809$); “dinleme sonrası” düzeyi ($13,925 \pm 2,120$); “üstbiliş dinlediğini anlama toplam” düzeyi ($43,913 \pm 5,467$); olarak saptanmıştır.

İkinci alt problem: Türkçe öğretmen adaylarının üstbilişsel dinlediğini anlama becerilerine ilişkin farkındalıkları sınıf düzeyi bağlamında farklılık göstermekte midir?

Çizelge 6.

Öğrencilerin Üstbilis Dinlediğini Anlama Düzeyleri Sınıfa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Dinleme Öncesi	1	60	12,417	1,650	11,164	0,000	1 > 3
	2	60	11,850	1,624			1 > 4
	3	60	11,500	1,610			2 > 4
	4	60	10,617	2,067			3 > 4
Dinleme Sırası	1	60	19,967	2,336	11,407	0,000	1 > 2
	2	60	18,150	2,641			1 > 3
	3	60	18,250	2,348			1 > 4
	4	60	17,200	3,156			2 > 4
Dinleme Sonrası	1	60	14,900	2,023	7,134	0,000	1 > 2
	2	60	13,983	2,151			1 > 3
	3	60	13,433	1,798			1 > 4
	4	60	13,383	2,179			
Üstbilis Dinlediğini Anlama Toplam	1	60	47,283	4,766	15,180	0,000	1 > 2
	2	60	43,983	5,283			1 > 3
	3	60	43,183	4,225			1 > 4
	4	60	41,200	5,745			2 > 4
							3 > 4

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme öncesi puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=11,164$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sınıfı 1 olanların dinleme öncesi puanları ($12,417 \pm 1,650$), sınıfı 3 olanların dinleme öncesi puanlarından ($11,500 \pm 1,610$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 1 olanların dinleme öncesi puanları ($12,417 \pm 1,650$), sınıfı 4 olanların dinleme öncesi puanlarından ($10,617 \pm 2,067$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 2 olanların dinleme öncesi puanları ($11,850 \pm 1,624$), sınıfı 4 olanların dinleme öncesi puanlarından ($10,617 \pm 2,067$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 3 olanların dinleme öncesi puanları ($11,500 \pm 1,610$), sınıfı 4 olanların dinleme öncesi puanlarından ($10,617 \pm 2,067$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme sırası puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=11,407$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. sınıfı 1 olanların dinleme sırası puanları ($19,967 \pm 2,336$), sınıfı 2 olanların dinleme sırası puanlarından ($18,150 \pm 2,641$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 1 olanların dinleme sırası puanları ($19,967 \pm 2,336$), sınıfı 3 olanların dinleme sırası puanlarından ($18,250 \pm 2,348$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 1 olanların dinleme sırası puanları ($19,967 \pm 2,336$), sınıfı 4 olanların dinleme sırası puanlarından ($17,200 \pm 3,156$) yüksek bulunmuştur. sınıfı 2 olanların dinleme sırası puanları ($18,150 \pm 2,641$), sınıfı 4 olanların dinleme sırası puanlarından ($17,200 \pm 3,156$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 3 olanların dinleme sırası puanları ($18,250 \pm 2,348$), sınıfı 4 olanların dinleme sırası puanlarından ($17,200 \pm 3,156$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme sonrası puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans

analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=7,134$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sınıfı 1 olanların dinleme sonrası puanları ($14,900 \pm 2,023$), sınıfı 2 olanların dinleme sonrası puanlarından ($13,983 \pm 2,151$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 1 olanların dinleme sonrası puanları ($14,900 \pm 2,023$), sınıfı 3 olanların dinleme sonrası puanlarından ($13,433 \pm 1,798$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 1 olanların dinleme sonrası puanları ($14,900 \pm 2,023$), sınıfı 4 olanların dinleme sonrası puanlarından ($13,383 \pm 2,179$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin üstbiliş dinlediğini anlama toplam puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=15,180$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. sınıfı 1 olanların üstbiliş dinlediğini anlama toplam puanları ($47,283 \pm 4,766$), sınıfı 2 olanların üstbiliş dinlediğini anlama toplam puanlarından ($43,983 \pm 5,283$) yüksek bulunmuştur. sınıfı 1 olanların üstbiliş dinlediğini anlama toplam puanları ($47,283 \pm 4,766$), sınıfı 3 olanların üstbiliş dinlediğini anlama toplam puanlarından ($43,183 \pm 4,225$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 1 olanların üstbiliş dinlediğini anlama toplam puanları ($47,283 \pm 4,766$), sınıfı 4 olanların üstbiliş dinlediğini anlama toplam puanlarından ($41,200 \pm 5,745$) yüksek bulunmuştur. sınıfı 2 olanların üstbiliş dinlediğini anlama toplam puanları ($43,983 \pm 5,283$), sınıfı 4 olanların üstbiliş dinlediğini anlama toplam puanlarından ($41,200 \pm 5,745$) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 3 olanların üstbiliş dinlediğini anlama toplam puanları ($43,183 \pm 4,225$), sınıfı 4 olanların üstbiliş dinlediğini anlama toplam puanlarından ($41,200 \pm 5,745$) yüksek bulunmuştur.

Üçüncü alt problem: Türkçe öğretmen adaylarının üstbilişsel dinlediğini anlama becerilerine ilişkin farkındalık düzeyleri cinsiyet bağlamında farklılık göstermekte midir?

Cizelge 7.

Öğrencilerin Üstbiliş Dinlediğini Anlama Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Dinleme Öncesi	Kız	148	11,628	1,793	0,344	0,731
	Erkek	92	11,544	1,963		
Dinleme Sırası	Kız	148	18,480	2,732	0,615	0,539
	Erkek	92	18,250	2,938		
Dinleme Sonrası	Kız	148	14,101	2,043	1,640	0,102
	Erkek	92	13,641	2,222		
Üstbiliş Dinlediğini Anlama Toplam	Kız	148	44,210	5,303	1,068	0,287
	Erkek	92	43,435	5,717		

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme öncesi, dinleme sırası, dinleme sonrası, üstbiliş dinlediğini anlama toplam puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda en yüksek üstbilişsel dinlediğini anlamaya yönelik farkındalık düzeyi “dinleme sırası” a aittir. İkinci sırada “dinleme sonrası” yer alırken en düşük düzey “dinleme öncesi” olarak belirlenmiştir; oysa Türkçe öğretim programında dinleme öncesi etkinliklerin önemi vurgulanmaktadır. Özellikle yapılandırıcılıkla dinleme ve yazma becerilerinde ön hazırlığın önemi hem programlarda hem de alanyazında sıklıkla vurgulanmıştır (Güneş 2013; Özbay 2012). Türkçe öğretmen adaylarının dinleme eğitiminde önemli bir adım alan dinleme öncesi etkinliklere ilişkin

farkındalıklarının oluşturulamadığı görülmektedir. Üstbilişsel stratejileri öğretmek, bireylerin kendi bilişsel süreçlerine yönelik içgörü sağlamaları için yardımcı olur (Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich, Wolters ve Baxter, 2000; Schraw, Wise ve Roos, 2000). Yapılan çalışmalarda (Doğan, 2007; Fidan, 2012; Kaplan, 2004; Katrancı, 2012; Onan, 2005) dinleme becerilerinin geliştirilebilir bir beceri olduğu belirtilir; bunun içinde öncelikle dinleme eğitimini verecek öğretmen adaylarının dinlediğini anlama sürecindeki farkındalıklarının yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Araştırma verilerine göre Türkçe öğretmen adaylarının toplam dinlediğini anlamaya yönelik üstbilişsel farkındalıkları “orta” düzeydedir. (55,000) Pucheu (2008) üstbilişi, bireyin kendi düşünce süreçlerini planlı ve bilinçli bir şekilde kontrol altına alması olarak tanımlar. Dinner’a (2009) göre öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini gözlemlemeleri, anlama açısından üst düzeyde başarı göstermelerini sağlamaktadır. Fuchs ve Fuchs (2006)’a göre ise öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemeleri hem öğretmen hem de öğrenciler için yararlıdır.

Sınıf düzeyi bağlamında dinleme öncesi ve dinleme sırası üstbilişsel dinlediğini anlama düzeyi birinci sınıflarda en üst düzeydedir. Dördüncü sınıf ise en alt düzeye sahiptir. Dinleme sırasında kendini izleme stratejilerini kullanan bir birey dinleme sürecine hazırlanır ve öğrendiklerini değerlendirir (Arnold ve Coran, 2011). Öğrenciler birinci sınıfta henüz dinleme öncesi ve dinleme sırası süreçlere ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları için daha olumlu bir tutum sergilemiş olabilirler. Sınıf düzeyi ilerledikçe Türkçe öğretmen adayları dinleme becerisinin geliştirilmesinin bir süreç işi olduğunu ve bu süreçlerde de bilinçli bir eğitim- öğretim sürecinin gerçekleştirilmesinin önemini kavramış olabilirler. Dinleme becerisini geliştirme sürecinde üstbilişsel becerilerin kullanımı da yadsınamaz bir öneme sahiptir. Birçok araştırmanın sonucu üstbilişsel farkındalık becerilerini geliştirmek için kullanılan modellere bakmaksızın üstbilişin öğretilebilir bir beceri olduğunu göstermektedir (Özbilgin, 1993; El-Hindi, 1996; Kumar, 1998; Imhof, 2000; Vandergrift, 2003; Goh ve Taib, 2006; Vandergrift ve diğ., 2006; Özsoy, 2007; Coşkun, 2010; Cross, 2010; Melanlıoğlu, 2011; Birjandi, 2012; Bozorgian, 2012; Ghapanchi, ve Taheryan, 2012; Kurita, 2012).

Sınıf düzeyi bağlamında dinleme sonrası üstbilişsel dinlediğini anlama düzeyi 1. sınıflarda en üst düzeydedir. Garner ve Kraus’a (1980) göre üstbiliş stratejilerinin kullanımı ile anlama arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır (Akt. Dinner, 2009). Goh ve Taib’e (2006) göre ise üstbiliş stratejilerinin kullanımı, öğrencilerin dinleme sürecine ilişkin temel unsurları fark etmelerine katkıda bulunur (Imhof, 1998). Üstbilişsel dinleme stratejileri, dinleyen dinlediğini anlamasına ve dinleme hedefini gerçekleştirmesine katkıda bulunur (Stein, 1999). Üstbilişsel dinleme stratejilerinin Türkçe öğretmen adaylarına öğretilmesi gerekir. Strateji temelli eğitimde öğrenciye üstbiliş stratejileri nasıl, nerede, ne zaman kullanacağını öğretmenler öğretir; dolayısıyla Türkçe öğretmen adaylarının bu bilgilere yeterli düzeyde sahip olması gerekmektedir. Strateji temelli öğretimde en büyük sorumluluk öğretmenlere aittir (Özbay 2012).

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme öncesi, dinleme sırası, dinleme sonrası, üstbiliş dinlediğini anlama toplam puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.

Türkçe öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları dinleme eğitiminin daha sistemli, süreç temelli, stratejilerin öğretimine yönelik olması gereklidir.

KAYNAKÇA

- Adams, Lisa (1997). *Dealing with someone who won't listen*. New York: The Rosen Pub.
Adler, Mortimer (1997). *How to speak how to listen*. New York: Touchstone.

- Akın, Ahmet (2006). Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Arnold, Christa and Coran, Justin (2011). Are you listening healthcare providers? Suggestions for listening skill building education for healthcare providers. *Listening Education*, 2, 5-15.
- Aydın, Gülnur (2009). *Zihin haritalama tekniğinin dinlenen anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Baker, Linda (1989), "Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader", *Educational Psychology Review*, 1, 3-38
- Birjandi, Parviz (2012). The effect of metacognitive strategy instruction on the listening performance of EFL students. *International Journal of Linguistics*, 4(2), 495-517.
- Boyd, Glenn (2003). Pastoral conversation: relational listening and open-ended questions. *Pastoral Psychology*, 51(5), 345-360.
- Bozorgian, Hossein (2012). Metacognitive instruction does improve listening comprehension. *ISRN Education*, 1-6.
- Brown, Ann (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*, (65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buzan, Tony (2006). *Aklını en iyi şekilde kullan*. (Çev. Banu Ergüder). İstanbul: Arion Yayınevi.
- Calp, Mehrali (2007). Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cemiloğlu, Mustafa (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Akademi.
- Cihangir, Zeynep (2004). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. Ankara: Nobel Kitap.
- Chengxing, Li (2005). Factors affecting listening comprehension and strategies for listening class. *CELEA Journal (Bimonthly)* 28(3), 113-115. www.celea.org.cn/teic/61/61-113.pdf (Erişim: 18.06.2012).
- Coşkun, Abdullah (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas Royal*, 4 (1). 35-50.
- Coşkun, Eyüp (2007). Yazma becerisi. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cross, Justin (2011). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT Journal*, 65(4), 408-416.
- Cüceloğlu, Doğan (2005). *'Keşke'siz bir yaşam için iletişim*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Çakıroğlu, Ahmet (2007). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelenk, Süleyman (2005). İlkokuma yazma programı ve öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çifçi, Musa (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.

- Dinner, Lisa Ruth (2009). Analysis of the metacognitive and affective components of learning on reading achievement of striving readers with and without a reading disability. Doctoral Dissertation, University of Kansas, Kansas.
- Doğan, Yasin (2007). İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- El-Hindi, Amelia (1996). Enhancing metacognitive awareness of college learners. *Reading Horizons*, 36(3), 214-230.
- Er, Onur (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi.
- Flavell, John (1976), "Metacognitive aspects of problem solving", In L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (s.231-235), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, John (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, John, Miller, Patricia, and Miller, Scott (1993). *Cognitive development* (3rd Ed.). Endlewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Fuchs, Douglas and Fuchs, Lynn (2006). Introduction to response to intervention: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Ghapanchi, Zargham and Taheryan, Atefeh (2012). Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and metacognitive strategy use in speaking and listening proficiency of Iranian EFL learners. *World Journal of Education*, 2(4), 64-75.
- Goh, Christine and Taib, Yustina (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- Gourgey, Annette (1998), "Metacognition in basic skills instruction", *Instructional Science*, 26(1-2), 81-96.
- Göğüş, Beşir (1978). *Türkçe ve Yazın Öğretimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gökbulut, Yasin & Akdağ, Murat (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkisi. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11/9, 461-474.
- Grognet, Allane and Van Duzer, Carol (2002). Listening skills in the workplace. *Technical Assistance for English Language Training Projects/Spring Institute for International Studies*, 2. ERIC. (Erişim: 10.04.2012).
- Güneş, Firdevs (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güneş, Firdevs (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Hanten, Geri, Dennis, Maurenn, Zhang, Lifang, Barnes, Marcia, Roberson, Garland, Archibald, Jennifer, Song, James, Levin, Harvey (2004), "Childhood head injury and metacognitive processes in language and memory", *Developmental Neuropsychology*, 25 (1-2), 85-106.

- Hartman, Hope, Sternberg, Robert (1993). Abroad BACEIS for improving thinking, *Instructional Science*, 21, 401-425.
- Imhof, Micheal (2000, March). How to monitor listening more efficiently: Meta-cognitive strategies in listening. Paper presented at the International Listening Association convention, Virginia Beach, VA.
- Jalongo, Mary (1995). Promoting Active Listening in the Clossroom. *Childhood Education*, 72. 1, pp. 13-18.
- Kantemir, Enise (1997). Yazılı ve sözlü anlatım. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaplan, H. (2004). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Katrancı, Mehmet (2012). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Kavcar, Cahit, Oğuzkan, Ferhan, ve Sever, Sedat (1995). Türkçe öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keçik, İlnur ve Uzun, Leyla (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Keskinkılıç, Kadir ve Keskinkılıç, Sultan (2007). Strateji yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurita, Takio (2012). Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. *Accents Asia*, 5(1), 30-44.
- Lundsteen, Sara (1979). *Listening: Its impact on reading and the other language arts*. Urbana IL: National Counsel of Teachers of English.
- Makodia, Vipul (2009). *Role of body language in communication*. Jaipur, India: Paradise.
- Mccormick, Christine, Miller, Gloria, & Pressley, Michael (1989), *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications*, New York: Springer-Verlag.
- Melanhoğlu, Deniz (2011). Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Metcalfe, Janet and Shimamura Arthur (1994). *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge: Mit Pres
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5.sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Onan, Bilginer (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ozman, E., B. Gürbüz, (2006). *Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Işığında Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesine ve Değerlendirilmesine Yönelik Bir Örnek*, Eğitimde Çağdaş Yönelimler III 'Yapılandırmacılık ve Eğitimi Yansımaları' Sempozyumu Bildiri Kitabı, s. 140-142, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir.

- Özbay, Murat (2003). Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan: Dinleme Eğitimi. Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz* (S:93-104). Ankara: ANAÇEV Yayınları.
- Özbay, Murat (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, Murat (2012). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbilgin, Alev (1993). Effects of training university EFL students in metacognitive strategies for listening to academic lectures. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özen, Fatmanur & Durkan, Elif (2016). Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeğinin geliştirilmesi, bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11/14, 565-586.
- Özsoy, Gökhan (2007). İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Panaoura, Aret and Philippou George (2005). The measurement of young pupils' metacognitive ability in mathematics: The case of self-representation and self evaluation. Paper presented at the Conference of European Society for Research in Mathematics Education. Sant Feliu de Guíxols. Retrieved October 19, 2006, from <http://cerme4.crm.es/Papers%20definitius/2/panaoura.philippou.pdf> (Erişim tarihi: 19.03. 2011).
- Petress, Kenneth (1999). Listening: A vital skill. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 261-262.
- Pintrich, Paul, and DeGroot, Elisabeth (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, Paul, Wolters, Christopher and Baxter, G. P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw and J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 43-99). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements.
- Presseisen, Barbara (2001). *Thinking skills: Meanings and models revisited*. In A.L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (3rd ed., pp. 47-53). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pucheu, Paula (2008). *An investigation of the relationships between the scoring rubrics inventory and the metacognitive awareness inventory as reported by secondary school core-subject teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of New Orleans, New Orleans.
- Robertson, Arthur (2008). *Etkili Dinleme*, (Çev. E. Sabri Yarmalı), İstanbul: Hayat Yayınları.
- Rost, Micheal (1994). *Introducing Listening*. London: Penguin English Applied Linguistics.
- Sawir, Erlenawati (2005). Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experience. *International Education Journal*, 6(5), 567-580.
- Sayers Fran, Bingamen, Christine vd. (1993). *Yöneticilikte İletişim* (Çev. Doğan Şahiner). İstanbul: Rota Yayıncılık.

- Schraw, Gregory, Dennison, Rayne (1994), "Assessing metacognitive awareness", *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-470.
- Schraw, Gregory, Moshman, David (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, Gregory, Wise, Steven and Roos, Linda (2000). Metacognition and computer-based testing. In G. Schraw & J.C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (223-262). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements.
- Schurter, William (2001). Comprehension monitoring and polya's heuristics as tools for problem solving by developmental mathematics students. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of The Incarnate Word, Texas.
- Sever, Sedat (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, Sedat, Kaya, Zekeriya, Aslan, Canan (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Stein, S.K. (1999). Uncovering listening strategies: Protocol analysis as a means to investigate student listening in the basic communication course. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Maryland, College Park.
- Şahin, Abdullah ve Aydın Gülnur (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme becerisi farkındalıklarının belirlenmesine yönelik bir anket geliştirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 / 9, 454- 464.
- Temur, Turan (2001). Dinleme Becerisi. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tompkins, Gail (1998). *Language arts*. (Fourth Edition). New Jersey: Prentice- Hall, Inc.
- Umagan, Suat (2007). *Dinleme-İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(4), 463-496.
- Vandergrift, Lary, Goh, Christine and Mareschal, Catherine, Tafaghodtari, Marzieh (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431-462.
- Waks, Leonard (2007). Listening and reflecting: an introduction to the special issue. *Learning Inquiry*, 1(2), 83-87.
- Wilkie, Helen (2001). *Writing, speaking and listening: the Essentials of business communication*. Oxford: Essentials.
- Wilson, Jeni (2001). Methodological difficulties of assessing metacognition: A new approach. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Fermanthle.
- Wolff, F. I., Marsnik, N. C., Tacey, W. S. and Nichols, Ralph (1983). *Perceptive Listening*. New York: CBS College Publishing.
- Yalçın, Alemdar (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ.
- Yangın, Banu (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 4, İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

-
- Yıldırım, H. (2007). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Yıldırım, Ali, Doğanay, Ahmet ve Türkoğlu, Adil (2009). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Cemal (2003). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Lüle Mert, E. (2016). “Türkçe Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Dinlediğini Anlamaya Yönelik Farkındalıkları / Metacognitive Listening Comprehension Awareness of Candidate Turkish Teachers”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 11/21 Fall 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11279>, p. 501-520.