

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.29344>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 04.08.2019
Kabul Tarihi: 14.06.2020
On-line Yayın: 31.08.2020

Article Type: Research article
Submitted: 04.08.2019
Accepted: 14.06.2020
Published Online: 31.08.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Baki, Y. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbiliş Stratejilerine İlişkin Bir Değerlendirme: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Örneği. *Journal of History School*, 47, 2657-2683.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİNLEME ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİNE İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME: RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ¹

Yasemin BAKİ²

Öz

Bu çalışmada, Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinden biri olan dinleme becerisine ilişkin üstbilişsel stratejilerin kullanımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Katılımcılar; 2017-2018 akademik yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 223 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verileri Dinleme Üstbiliş Stratejileri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Dikkat, planlama-değerlendirme ve problem çözme olmak üzere üç boyuttan oluşan bu ölçme aracıyla Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbilişsel stratejilerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitimi düzeyi, haftalık okunan sayfa sayısı ve yıl içerisinde okunan kitap sayısı değişkenleri açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin analizinde iki değişken arasındaki anlamlılığı test etmek için t testi, ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığı test etmek için de tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbilişsel stratejilerinin kullanımının dikkat boyutunda erkek öğretmen adayları lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf

¹Bu araştırma II. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresinde (ITEAC 2018) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş şeklidir.

²Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı, ysmnbaki@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4064-3724.

düzeyi değişkenine göre ölçeğin toplamı ve dikkat boyutunda 1.sınıf ile 4. sınıf düzeyinde 1. sınıf lehine manidar farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baba eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının üstbilişsel stratejileri benzer niteliklere sahipken anne eğitim düzeyi değişkeni açısından ölçeğin toplamı, problem çözme ve dikkat boyutunda anne eğitim düzeyleri ilkokul olan öğretmen adayları lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yıl içerisinde okunan kitap sayısı değişkeni açısından ise problem çözme boyutunda yıl içerisinde 10 ve üzeri kitap okuyanların lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna karşın haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından ise öğretmen adaylarının dinleme üstbilişsel stratejilerini kullanımlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretmeni Adayları, Dinleme, Üstbilgi Stratejisi.

An Evaluation of Listening Metacognitive Strategies of Prospective Turkish Teachers: The Case of Recep Tayyip Erdoğan University

Abstract

This study aimed to examine the use of metacognitive strategies related to listening skill which is one of the basic language skills in teaching Turkish. The study group of the research which was conducted with descriptive survey model was determined by simple random sampling that is one of the random sampling methods. Participants consisted of 223 prospective teachers who were studying in their 1st, 2nd, 3rd and 4th years in Turkish Language Teaching Department at Recep Tayyip Erdoğan University in the 2017-2018 academic year. The study data were collected through the Listening Metacognitive Strategies Scale. Whether the listening metacognitive strategies of prospective Turkish teachers differed significantly in terms of the variables of gender, grade level, parental education level, number of pages read weekly and number of books read during the year was analyzed using this scale which consisted of three dimensions: attention, planning-evaluation and problem solving. In the analysis of the data, t-test was used to test the significance between two variables, and one-way analysis of variance (One Way Anova) was used to test the significance of more than two variables. As a result of the research, it was found that the use of listening metacognitive strategies of prospective Turkish teachers showed a significant difference in the dimension of attention in favour of male prospective teachers. On the other hand, in terms of grade level variable, it was determined that there was a significant difference in the total of the scale and in the dimension of attention in favour of 1st year students. While the metacognitive strategies of prospective teachers according to father education level had similar characteristics, it was found that the total of the scale differed significantly in terms of the mothers education level variable in the dimensions of problem solving and attention in favour of the prospective teachers whose mother education levels were primary school. In terms of the number of books read during the year, it has been found a significant difference in the dimension of problem solving in favour of the participants who read 10 or more books during the year. On the other hand, it was concluded that prospective teachers' use of

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbilis Stratejilerine İlişkin Bir
Değerlendirme: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Örneği

listening metacognitive strategies was similar in terms of the number of pages read weekly variable.

Keywords: Prospective Turkish Teachers, Listening, Metacognitive Strategy.

GİRİŞ

Anadilde iletişim becerisi, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenmiş temel yetkinliklerden biridir. Bireyin dış dünyayı sözlü ve yazılı olarak algılayışında kullandığı temel beceriler dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve sunu olarak değerlendirilmektedir. Bireyin eğitim yolculuğunda bu dünyayı beraberinde kendini yorumlayış ve algılayışına katkı sağlayan becerilerinden biri de dinleme becerisidir. Bu beceri, bireyin dünyaya gelişle birlikte dış dünyaya açılan pencerede ilk ve en önemli duyuşal güçlerinden biridir. Bu güç doğumdan önce başlayıp aile ve ardından okul ve hayatla gelişimini sürdüren iletişim ve öğrenmenin temeli olarak kabul edilmektedir (Deniz ve Keray, 2015; Emiroğlu, 2013). Bu beceriyle fiziksel bir bağla başlayıp düşüncelere doğru bir akışın geliştiği karmaşık bir süreçten oluşur.

Kulaklarla kelimeleri okuyarak işitilenleri anlama olarak da tabir edilen bir beceri olan dinleme, dikkati sesler üzerine odaklayarak söylenen sözdeki manayı anlamak için kulağın işitme işlevini bilinçli olarak kullanmasıdır (Alperen, 2001). Dinleme sürecinde sesli mesajların sözlü ve sözsüz yönlerinin bütün olarak anlaşılması, değerlendirilmesi ve organize edilmesi sürecinde gerekenler seçilip ayrılarak bellekte depolanmaktadır (Taşer, 2012). İşitilenlerin zihinde anlamlandırılmasıyla gerçekleşen dinleme/izleme sürecinde işitme ve beraberinde anlama süreci devreye girer. Başka bir söylemle dış dünyadan alınan veriler bireyin düşünce dünyasında anlamlandırılır.

Alıcı becerilerden biri olarak da değerlendirilen dinleme diğer beceriler gibi eğitilebilir bir beceridir (Özdemir, 1987). Dinleme becerisinin sistemli bir şekilde gelişebilmesi için dinleme sürecinin öncesi, sonrası ve sırasında çeşitli stratejiler uygulanmaktadır (Güneş, 2007; Kuşçu, 2010). Dinleyici, dinleme sürecinde birçok uyarıcıyla karşı karşıya kalır ve bu süreçte zihin açık ve aktif bir şekilde olup ciddi bir performans sergiler. Dinleme sürecinde anlama, kavrama, analiz ve sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme yeteneklerini ve bu yeteneklere ilişkin çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Birey dinleme sürecinde kullandığı bu bilişsel stratejilerle süreci yürütür. Bu stratejiler alan yazında üstbilis stratejileri ya da “izleyici”, “düzenleyici”, “yönetici” stratejiler olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1976; Hacker, 1998).

Üstbiliş, bilgi ve düzenleme (beceri) olmak üzere iki boyuttan oluşmakla birlikte üstbilişsel bilgi bireyin ne yapabileceğine ilişkin farkındalığıdır. Üstbiliş düzenleme ise tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır. Bu süreçte bireyin bilişsel süreçleri üzerinde aktif bir denetim yapması sağlanmaktadır. Üstbilişsel stratejilerin kullanımı aslında dinlemenin öğrenimi ve dinleme sürecinin aktif olarak yönetimi demektir. Böylelikle birey kendi öğrenme-öğretme sürecini ve bulunduğu durumu değerlendirebilir (Pintrich, Wolters ve Baxter, 2000). Bu da öğrenme-öğretme sürecinde başarıyı getiren bir faktördür. Bu sebeple üstbilişsel stratejiler başarılı bireylerin yedinci hissi olarak da adlandırılmaktadır (Birjandi, Mirhassani ve Abbasian, 2006'den aktaran Öztürk, 2017).

Dinleme üstbilişsel stratejileri, dinleme sürecinde bilişsel süreçleri yöneten ve kontrol eden içsel süreçler olarak tanımlanmakta olup bireyin bilişsel süreçlerinin farkında olması ve kendini değerlendirmesidir (Çakıroğlu, 2007; Melanlıoğlu, 2012). Bu stratejilerin kullanımı temelde bireyin dinlemeyi öğrenmesi ve dinleme sürecinin farkına vararak bu süreci bizzat kendisinin yönetmesidir. Yapılan araştırmalarda dinlemeyi öğretmenin hem dinlenileni anlamaya hem dinlemeye karşı olumlu tutum gelişimini sağladığı (Çeliklebaş, 2010; Field, 2003; Goh, 2000) ve üstbiliş stratejileri öğretiminin öğrencilerin dinleme becerileri üzerindeki olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Katrancı ve Yangın, 2013). Üstbiliş strateji eğitimi, öğrencilerin dinleme sürecine ilişkin temel unsurları fark etmelerine, dinleme stratejileri ve dinleme becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Goh ve Taib, 2006; Katrancı ve Yangın, 2013). Çünkü dinleme sırasında kendini izleyebilen yani dinleme üstbilişsel stratejilerini kullanan birey, dinlemeye hazırlandığı gibi dinleme sırasında öğrendiklerini de değerlendirir (Arnold ve Coran, 2011). Üstbilişsel strateji öğretimiyle anlama arasındaki yüksek ilişkinin varlığı (Garner ve Kraus, 1980'den aktaran Dinner, 2009) ve üstbilişsel stratejileri eğitiminin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğine ilişkin bilgiler de bu durumu doğrulamaktadır (Altunkaya, 2018; Katrancı ve Yangın, 2013; Melanlıoğlu, 2011; Memiş ve Erdem, 2013; Stein, 1999). Çünkü üstbiliş dinleme stratejilerinin kullanımı dinleme sürecindeki temel unsurların fark edilmesine (Goh ve Taib, 2006), öğrenilenlerin değerlendirmesine ve anlaşılmasına katkı sağlayarak (Arnold ve Coran, 2011) öğrenme sürecinde belirleyici bir rol üstlenir (Wang, Haertel ve Walbergi, 1990). Bu yönüyle öğretilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olan dinleme becerisine ilişkin farkındalığın kazanılması diğer dil becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Melanlıoğlu, 2012).

Oysaki dinleme becerisi Türkçe öğretim programlarında diğer dil becerilerine nazaran ihmal edilen bir beceridir (Melanlıoğlu, 2012; Çifçi, 2001).

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbilis Stratejilerine İlişkin Bir
Değerlendirme: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Örneği

Bu becerinin gelişememe sebepleri arasında doğuştan getirilen yani edinilmiş ve geliştirilemeyen bir beceri olduğuna ilişkin yanlış kanılar (Emiroğlu, 2013; Kara ve Gün, 2014; Mackay, 1997; Melanlıoğlu, 2012; Yalçın, 2006) işitme ve dinlemenin aynı kavram olarak sanılması önemli sebepler arasında sayılabilir (Akçataş, 200; Sever, 2011). Ayrıca dinleme bir zihinsel faaliyet olmasına karşın bu becerinin gelişiminde daha çok dinlemenin fiziksel boyutu üzerinde durulmaktadır. Sınıf içerisinde kontrolünün zor oluşu da (Yalçın, 2002), dinlemeye yönelik olumsuz tutum geliştirilmesine sebep olmaktadır (Katrancı ve Yangın, 2013). Dinleme becerisinin gelişimine ilişkin etkinliklerin uygulanması aşamasında yaşanan sorunlar (Doğan, 2008), dinleme becerisinin ölçülmesinde eksiklikleri de beraberinde getirmektedir (Epeçaçan, 2013). İlköğretim çağında verilen eğitimde bu süreçte etkili bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Calp, 2005). Öğrenme-öğretme evresinin dinleme sürecinde öğrenci pasif kaldığı için bu süreçte kullanabilecekleri farklı yöntem, teknik ve stratejilerin öğretmenler tarafından uygulamalı olarak öğretilmeli böylelikle öğrencilerin kendi düşünce süreçlerini planlı bir şekilde düzenleyebilmeleri ve yönetebilmelerine rehber olunmalıdır (Pucheu, 2008). Oysaki öğretmenler tarafından dinleme becerisi çok basit bir beceri olarak da değerlendirilmektedir (Strother, 1987). Türkçe öğretmenleri ise en çok zorlandıkları beceri olarak tanımlamaktadırlar (Er, 2011). Türkçe öğretmeni adayları ise dinleme becerisine ilişkin öğretimdeki yaklaşımlar, duyuşsal değişkenler ve üniversitede verilen dinleme eğitimi dersinin içeriğinden kaynaklanan sorunlar yaşamaktadırlar (Emiroğlu, 2013). Bu sorunların yanı sıra öğrencilere nasıl dinlemeleri gerektiğine ilişkin bir eğitimde verilmemektedir (Mendelsohn, 1994). Bu sorunların çözümüne katkı sağlamak için Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere dinleme sürecinde bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımı hakkında uygulamalı bilgiler vererek bu konuda farkındalık kazanmaları sağlamalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin üstbilis dinleme stratejilerini ve bunların uygulanmasını, bu stratejilerin dinleme eğitimiyle ilişkilendirilmesini iyi bilmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerini de bu stratejileri aktif olarak kullanan, dinleme ve dinlediğini anlayabilen bağımsız bir seviyeye ulaşabilmelidirler (Field, 2003; Öztürk, 2017; Melanlıoğlu, 2011). Dinleme daha çok içsel süreçlerden oluşması sebebiyle bireyin bu süreçte kendini değerlendirmesi daha etkili bir yöntem olarak düşünülmektedir (Melanlıoğlu, 2011). Üstbilisin de öğretilabilir bir beceri olmasının yanı sıra (Kumar, 1998) dinleme öğretiminde strateji temelli bir sürecin takip edilmesi de dinleme performansının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Cross, 2010; Graham ve Makaro, 2008; İmhof, 2000; Öztürk, 2017).

Dinleme becerisinin gelişiminde etkin bir rol üstlenen dinleme üstbilişsel stratejilerinin bu önemine karşın alan yazında bu konuda sınırlı sayıda araştırma

olduğu ve bunların daha çok yabancı dil öğretiminde yoğunlaştığı söylenebilir (Arnold ve Coran, 2011; Birjandi, 2012; Bozorgian, 2012; Cross, 2010; Goh ve Taib, 2006; Ghapanchi ve Taheryan, 2012; El-Hindi, 1996; Özbilgin, 1993; Imhof, 2000; Vandergrift, 2003; Vandergrift ve diğ., 2006; Kurita, 2012). Yurt içinde yapılan araştırmalarda da dinleme becerisiyle ilgili sınırlı sayıda çalışma olmakla birlikte (Altunkaya, 2018; Katrancı ve Yangın, 2013; Melanlıoğlu, 2011; Memiş ve Erdem, 2013; Okur ve Azizoğlu, 2016; Öztürk, 2017) Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbilişsel stratejilerinin değerlendirilmesine ilişkin herhangi bir araştırmaya erişilmemiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbilişsel stratejilerine ilişkin yapılacak araştırmalarla hem eğitim fakültelerinde bu becerinin gelişimine ilişkin referanslar sunularak dinleme eğitiminin kalitesinin artışının sağlanması hem de öğretmen adaylarının meslek yaşantılarında bu birikimlerini aktif bir şekilde kullanmalarına katkı sağlanacaktır. Bu sebeple bu araştırmanın dinleme becerisinin gelişimi açısından alan yazında bu konuda bir farkındalık kazandırılacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmayla Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, haftalık okunan sayfa sayısı, yıl içerisinde okunan kitap sayısı değişkenleri açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğine dair probleme cevap aranmaktadır. Bu çerçevede araştırmada şu alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Türkçe öğretmen adaylarının dinleme üstbiliş stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejileri cinsiyete göre manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejileri sınıf düzeyine göre manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejileri anne eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejileri baba eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
6. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejileri haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
7. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejileri yıl içerisinde okunan kitap sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlandığı bu araştırma, betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu modelde iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve/veya derecesinin belirlenmesi amaçlanır (Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubu; 2017-2018 akademik yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 223 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; 74'ü (%33.2) erkek, 149'u kadın (%66.7) olmakla birlikte; 92'si (%41.3) 1. sınıfta, 63'ü (%28.3) 2. sınıfta, 43'ü (19.3) 3. sınıfta, 25'i (%11.2) 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerinin toplanması için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından gerekli izin alınmış ardından uygulama yapılacak güne ilişkin ders programı incelenmiştir. Yapılan planlama sonucunda ölçekler tüm sınıf düzeylerinde aynı günde uygulanmış ve bu süre ortalama 15 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Dinleme Üstbiliş Stratejileri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

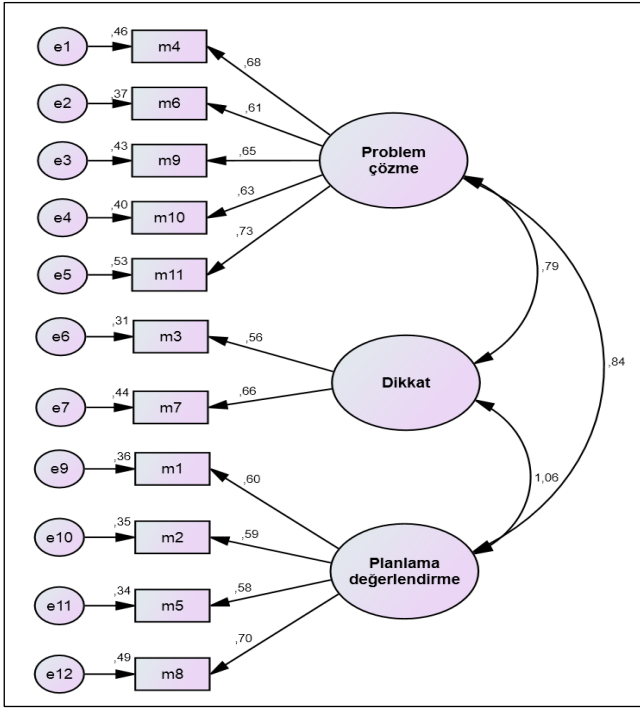
Dinleme Üstbiliş Stratejileri Ölçeği

Bu ölçme aracının orijinal şekli Janusik ve Keaton (2011) tarafından geliştirilen Janusik-Keaton Metacognitive Listening Strategies Instrument (MLSI)'dır. MLSI ana dilinde dinleme üstbilişsel stratejileri ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış olup ölçeğin orijinal hali 11 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Dikkat alt boyutunda 4 madde, problem çözme alt boyutunda 3 madde ve planlama değerlendirme alt boyutunda 4 madde yer almaktadır.

Okur ve Azizoğlu (2016) tarafından öğretmen adaylarının üstbiliş stratejilerini ölçmek için kullanılan bu ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek

için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 11 madde ve “dikkat”, “planlama-değerlendirme” ve “problem çözme” olmak üzere üç faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,83 bulunurken dikkat, planlama-değerlendirme, problem çözme alt boyutları için sırasıyla 0,75; 0,70; 0,79 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından ölçeğe ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yapısal modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir ($\chi^2/sd=1,71$, $RMSEA=.07$, $GFI=.92$, $CFI=.98$, $NFI=.95$, $AGFI=.87$). Bu araştırma için Dinleme Üstbilis Stratejileri Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmış olup bu analizler aşağıda verilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi: Dinleme Üstbilis Stratejileri Ölçeğinin orijinal şeklinde yer alan faktör yapılarının, bu araştırma çerçevesinde doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Dinleme üstbilis stratejileri ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

Dinleme Üstbilis Stratejileri Ölçeğine ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ($\chi^2/sd=3.31$ ($p<.01$),

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbilis Stratejilerine İlişkin Bir
Değerlendirme: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Örneği

$GFI=.91$, $CFI=.88$, $IFI=.91$, $RMSEA=.10$, $SRMR=.05$) hesaplanmıştır. Dinleme Üstbilis Stratejileri Ölçeğinin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörden oluşan yapısıyla oluşturulan modelin uyum iyiliği indekslerinin değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011; Sümer, 2000). Yapılan bu analizler neticesinde ölçeğin orijinal formundaki faktör yapılarının bu araştırma için de doğrulandığı ve yeterli düzeyde geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbilis stratejilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, haftalık okunan sayfa sayısı, okumaya engel olan etken değişkenleri açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üst bilisel stratejilerine ilişkin betimsel istatistik sonuçlarının araştırıldığı 1. alt probleme ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbilis Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Dinleme Üstbilis Stratejileri	n	$\bar{X}$	SS
Dikkat	223	3.65	.69
Planlama-değerlendirme	223	3.79	.59
Problem çözme	223	3.59	.65
Dinleme üstbilis stratejileri toplam puanı	223	3.69	.55

Tablo 1’e göre Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbilis stratejileri ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin aldıkları puanlar büyükten küçüğe; planlama-değerlendirme, dikkat, ölçeğin toplamı ve problem çözme olarak sıralanmaktadır. Öğretmen adaylarının dinleme üstbilis stratejilerinin kullanımında en yüksek ortalamanın planlama-değerlendirme en düşük düzeyde ise problem çözme boyutu yer almaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalarının hepsi 3’ten büyüktür. Bu durumda öğretmen adaylarının bu becerilerini ortalamanın üzerinde kullandıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbilgi stratejilerinin cinsiyet deęiřkeni aısından farklılık gösterip göstermedięini belirlemek amalandıęı 2. alt probleme iliřkin yapılan t-Testine ait bulgular Tablo 2’de sunulmuřtur.

Tablo 2

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbilgi Stratejilerinin Cinsiyet Deęiřkeni Aısından t-Testi Sonuçları

Dinleme Üstbilgi Stratejileri	Cinsiyet	n, $\bar{X}$ ve SS Deęerleri			Levene Testi		t-Testi		
		n	$\bar{X}$	SS	F	p	t	SD	p
Dikkat	Kadın	149	7.42	1.37	.33	.56	-1.75	221	.38
	Erkek	74	7.07	1.43					
Planlama-Deęerlendirme	Kadın	149	14.50	2.63	.01	.89	-1.03	221	.08
	Erkek	74	14.11	2.60					
Problem Çözme	Kadın	149	19.10	2.87	.15	.69	-.87	221	.30
	Erkek	74	18.73	3.02					
Toplam	Kadın	149	41.01	6.28	.05	.81	-1.27	221	.20
	Erkek	74	39.92	5.55					

Tablo 2’ye göre ölçeęin toplamı ile dikkat, planlama-deęerlendirme ve problem çözme boyutlarında varyanslar homojendir. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbilgi stratejileri cinsiyet deęiřkeni aısından ölçeęin toplamıyla [$t_{(221)}=-1.27$; $p>.05$], dikkat [$t_{(221)}=-1.75$; $p>.05$] ve problem çözme [$t_{(221)}=-.87$; $p>.05$] boyutunda manidar farklılık göstermezken planlama-deęerlendirme [$t_{(221)}=-1.03$; $p>.05$] boyutunda istatistiksel aıdan manidar düzeyde farklılık göstermektedir.

Ölçeęin toplamı ve alt faktörlerinin sınıf düzeyine iliřkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 3’te sunulmuřtur.

Tablo 3’e göre dinleme üstbilgi stratejilerine iliřkin puan ortalamalarının ölçeęin toplamı ve alt boyutlarında sınıf düzeyine göre farklılık gösterdięi gözlenmektedir. Bu farklılıkların sınıf düzeyi deęiřkeni aısından manidar düzeyde olup olmadıęını belirlemek amaıyla öncelikle ölçeęin toplamı ve alt boyutlarına iliřkin varyansların homojenlięi varsayımı Levene testiyle incelenmiřtir. Bu analiz sonucunda ölçeęin toplamı (Levene=.61, $p=.60>.05$) ile dikkat (Levene=1.37, $p=.25>.05$), planlama-deęerlendirme (Levene=.368 $p=.76>.05$) ve problem çözme (Levene=.85, $p=.60>.05$) alt boyutlarında varyansların homojen olduęu belirlenmiřtir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbiliş Stratejilerine İlişkin Bir
Değerlendirme: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Örneği

Tablo 3

Sınıf Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Dinleme Üstbiliş Stratejileri	Sınıf	n	$\bar{X}$	SS
Dikkat	1	92	7.66	1.10
	2	63	7.10	1.59
	3	43	7.19	1.45
	4	25	6.72	1.51
Planlama-Değerlendirme	1	92	14.63	2.49
	2	63	14.44	2.81
	3	43	14.44	2.72
	4	25	13.08	2.15
Problem Çözme	1	92	19.25	2.60
	2	63	18.98	3.40
	3	43	19.05	2.95
	4	25	17.84	3.02
Toplam	1	92	41.54	5.42
	2	63	40.53	7.17
	3	43	40.67	5.57
	4	25	37.64	5.33

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinin amaçlandığı 3. alt probleme ilişkin ölçeğin toplamı ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4'e göre dinleme üstbiliş stratejilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre ölçeğin toplamı [$F_{(219)}=2.79$; $p<.05$] ile dikkat boyutunda [$F_{(219)}=4.09$; $p<.05$] istatistiksel açıdan manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Planlama-değerlendirme [$F_{(219)}=2.39$; $p>.05$] ve problem çözme [$F_{(219)}=1.49$; $p>.05$] boyutunda ise sınıf düzeyi değişkenine göre manidar düzeyde farklılık göstermemektedir. Manidar farklılıklar incelendiğinde ölçeğin toplamında 4. sınıftaki öğretmen adaylarının dinleme üstbiliş stratejileri ortalamaları [$\bar{X}=37.64$], 1. sınıftaki [$\bar{X}=41.54$], 2. sınıftaki [$\bar{X}=40.53$] ve 3. sınıftaki [$\bar{X}=40.67$] öğretmen adaylarının ortalamalarından daha düşüktür. Dikkat boyutunda ise 1. sınıftaki öğretmen adaylarının ortalamaları [$\bar{X}=7.66$], 2. sınıftakilerin [$\bar{X}=7.10$] ve 4. sınıftakilerin ortalamalarından [$\bar{X}=7.10$] daha yüksektir.

Tablo 4

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbiliş Stratejilerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Dinleme Üstbiliş Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Dikkat	Gruplar arası	23.06	3	7.68	4.09	.00	1>2
	Gruplar içi	411.63	219	1.88			1>4
	Toplam	434.70	222				
Planlama-Değerlendirme	Gruplar arası	48.51	3	16.17	2.39	.06	-
	Gruplar içi	1478.85	219	6.75			
	Toplam	1527.36	222				
Problem Çözme	Gruplar arası	39.37	3	13.12	1.49	.21	-
	Gruplar içi	1923.14	219	8.78			
	Toplam	1962.52	222				
Toplam	Gruplar arası	300.75	3	100.25	2.79	.04	1>4
	Gruplar içi	7854.06	219	35.86			2>4
	Toplam	8154.81	222				3>4

Ölçeğin toplamı ve alt faktörlerinin anne eğitim düzeyine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Dinleme Üstbiliş Stratejileri	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS
Dikkat	İlk (1)	160	7.40	1.43
	Orta (2)	40	7.16	1.29
	Lise (3)	19	6.79	1.35
	Üniv. (4)	4	7.25	.95
Planlama-Değerlendirme	İlk (1)	160	14.44	2.77
	Orta (2)	40	14.68	2.12
	Lise (3)	19	13.26	2.07
	Üniv. (4)	4	13.50	2.38
Problem Çözme	İlk (1)	160	19.00	3.01
	Orta (2)	40	19.22	2.52
	Lise (3)	19	18.05	3.39
	Üniv. (4)	4	20.00	3.36
Toplam	İlk (1)	160	40.85	6.27
	Orta (2)	40	41.07	5.27
	Lise (3)	19	38.11	5.99
	Üniv. (4)	4	40.75	3.20

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbiliş Stratejilerine İlişkin Bir
Değerlendirme: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Örneği

Tablo 5'e göre dinleme üstbiliş stratejileri puan ortalamaların ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın manidar düzeyde olup olmadığını belirlemek için ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin varyansların homojenliği varsayımı Levene testiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda ölçeğin toplamı (Levene=.98, $p=.40>.05$) ile dikkat (Levene=.55, $p=.64>.05$), planlama-değerlendirme (Levene=1.60, $p=.18>.05$) ve problem çözme (Levene=1.00, $p=.39>.05$) alt boyutlarında varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinin amaçlandığı 4. alt probleme ilişkin ölçeğin toplamı ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbiliş Stratejilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Dinleme Üstbiliş Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Dikkat	Gruplar arası	7.45	3	2.48	1.27	.28	-
	Gruplar içi	427.24	219	1.95			
	Toplam	434.70	222				
Planlama-Değerlendirme	Gruplar arası	31.01	3	10.33	1.51	.21	-
	Gruplar içi	1496.35	219	6.83			
	Toplam	1527.36	222				
Problem Çözme	Gruplar arası	22.94	3	7.64	.86	.46	-
	Gruplar içi	1939.57	219	8.85			
	Toplam	1962.52	222				
Toplam	Gruplar arası	136.31	3	45.43	1.24	.29	-
	Gruplar içi	8018.50	219	36.61			
	Toplam	8154.81	222				

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının dinleme üstbiliş stratejilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından ölçeğin toplamı [$F_{(219)}=1.24$; $p>.05$] ile dikkat [$F_{(219)}=1.27$; $p>.05$], planlama-değerlendirme [$F_{(219)}=1.51$; $p>.05$], problem çözme [$F_{(219)}=.86$; $p>.05$] boyutlarında istatistiksel açıdan manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının dinleme

üstbilis stratejilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından benzer olduğu söylenebilir.

Ölçeğin toplamı ve alt faktörlerinin baba eğitim düzeyine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7
Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Dinleme Üstbilis Stratejileri	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS
Dikkat	İlk (1)	92	7.66	1.10
	Orta (2)	63	7.10	1.59
	Lise (3)	42	7.21	1.45
	Üniv. (4)	26	6.69	1.49
Planlama-Değerlendirme	İlk (1)	92	14.63	2.49
	Orta (2)	63	14.44	2.81
	Lise (3)	42	14.50	2.73
	Üniv. (4)	26	13.04	2.12
Problem Çözme	İlk (1)	92	19.25	2.60
	Orta (2)	63	18.98	3.40
	Lise (3)	42	18.90	2.83
	Üniv. (4)	26	18.12	3.27
Toplam	İlk (1)	92	41.54	5.42
	Orta (2)	63	40.53	7.17
	Lise (3)	42	40.62	5.63
	Üniv. (4)	26	37.85	5.33

Tablo 7’ye göre dinleme üstbilis stratejilerine ilişkin puan ortalamaları ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın manidar düzeyde olup olmadığını incelemek amacıyla ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin varyansların homojenliği Levene testiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda ölçeğin toplamı (Levene=.57, $p=.63>.05$) ile dikkat (Levene=1.32, $p=.26>.05$), planlama-değerlendirme (Levene=.42, $p=.73>.05$) ve problem çözme (Levene=1.01, $p=.38>.05$) alt boyutlarında varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbilis stratejilerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbiliş Stratejilerine İlişkin Bir
Değerlendirme: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Örneği

belirlemesi amacıyla 5. alt probleme ilişkin ölçeğin toplamı ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbiliş Stratejilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Dinleme Üstbiliş Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Dikkat	Gruplar arası	24.00	3	8.00	4.26	.00	1>2,1>4
	Gruplar içi	410.69	219	1.87			
	Toplam	434.70	222				
Planlama- Değerlendirme	Gruplar arası	53.49	3	17.83	2.65	.05	-
	Gruplar içi	1473.87	219	6.73			
	Toplam	1527.36	222				
Problem Çözme	Gruplar arası	26.36	3	8.78	.99	.39	-
	Gruplar içi	1936.15	219	8.84			
	Toplam	1962.52	222				
Toplam	Gruplar arası	278.66	3	92.88	2.58	.05	-
	Gruplar içi	7876.14	219	35.96			
	Toplam	8154.81	222				

Tablo 8’e göre dinleme üstbiliş stratejileri baba eğitim düzeyi değişkeni açısından ölçeğin toplamı [$F_{(219)}=2.58$; $p>.05$] ile planlama-değerlendirme [$F_{(219)}=2.65$; $p>.05$] ve problem çözme [$F_{(219)}=.99$; $p>.05$] boyutlarında istatistiksel açıdan manidar düzeyde farklılık göstermezken sadece dikkat boyutunda [$F_{(219)}=4.26$; $p>.05$] manidar farklılık göstermektedir. Manidar farklılıklar incelendiğinde baba eğitim düzeyi ilkokul olanların ortalamaları [$\bar{X}=7.66$] ortaokul [$\bar{X}=7.10$] ve üniversite [$\bar{X}=6.69$] düzeyindekilerin ortalamalarına göre daha yüksektir.

Ölçeğin toplamı ve alt faktörlerinin haftalık okunan sayfa sayısı açısından betimsel istatistik sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9’a göre dinleme üstbiliş stratejilerine ilişkin puan ortalamalarının ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Bu farklılığın manidar düzeyde olup olmadığını incelemek için varyansların homojenliği Levene testiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda ölçeğin toplamı (Levene=.41, $p=.80>.05$) ile dikkat (Levene=.78, $p=.53>.05$), planlama-değerlendirme (Levene=.48,

$p=.74>.05$) ve problem çözme (Levene=.84, $p=.49>.05$) boyutlarında varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9

Haftalık Okunan Sayfa Sayısına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Dinleme Üstbiliş Stratejileri	Haftalık Okunan Sayfa Sayısı	n	$\bar{X}$	SS
Dikkat	0-25 (1)	30	7.10	1.24
	26-50(2)	45	7.27	1.52
	51-100 (3)	54	7.56	1.23
	100 üzeri (4)	91	7.22	1.48
	Hiç (5)	3	7.67	1.15
Planlama-Değerlendirme	0-25 (1)	30	13.83	2.58
	26-50(2)	45	14.11	2.77
	51-100 (3)	54	14.87	2.44
	100 üzeri (4)	91	14.33	2.67
	Hiç (5)	3	15.67	1.52
Problem Çözme	0-25 (1)	30	18.63	2.56
	26-50(2)	45	18.58	3.36
	51-100 (3)	54	18.94	3.09
	100 üzeri (4)	91	19.26	2.86
	Hiç (5)	3	20.33	.57
Toplam	0-25 (1)	30	39.57	5.11
	26-50(2)	45	39.96	7.01
	51-100 (3)	54	41.37	5.93
	100 üzeri (4)	91	40.82	5.99
	Hiç (5)	3	43.67	3.05

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejilerinin haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlemesinin amaçlandığı 6. alt probleme dair ölçeğin toplamı ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10'a göre dinleme üstbiliş stratejileri haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından ölçeğin toplamı [$F_{(218)}=.78$; $p>.05$] ile dikkat [$F_{(218)}=.75$; $p>.05$], planlama-değerlendirme [$F_{(218)}=1.10$; $p>.05$] ve problem çözme [$F_{(218)}=.66$; $p>.05$] boyutlarında istatistiksel açıdan manidar düzeyde farklılık

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbiliş Stratejilerine İlişkin Bir
Değerlendirme: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Örneği

göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının dinleme üstbiliş stratejilerinin haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından benzerdir.

Tablo 10

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbiliş Stratejilerinin Haftalık Okunan Sayfa Sayısı Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Dinleme Üstbiliş Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Dikkat	Gruplar arası	5.93	4	1.48	.75	.55	-
	Gruplar içi	428.77	218	1.96			
	Toplam	434.70	222				
Planlama-Değerlendirme	Gruplar arası	30.35	4	7.58	1.10	.35	-
	Gruplar içi	1497.01	218	6.86			
	Toplam	1527.36	222				
Problem Çözme	Gruplar arası	23.77	4	5.94	.66	.61	-
	Gruplar içi	1938.74	218	8.89			
	Toplam	1962.52	222				
Toplam	Gruplar arası	115.27	4	28.81	.78	.53	-
	Gruplar içi	8039.54	218	36.87			
	Toplam	8154.81	222				

Ölçeğin toplamı ve alt faktörlerinin ilişkin yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından betimsel istatistik sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11’e göre dinleme üstbiliş stratejilerine ilişkin puan ortalamalarının ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Puan ortalamaları arasında görülen bu farklılıkların okunan kitap sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği Levene testiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda ölçeğin toplamı (Levene=.21, $p=.88>.05$) ile dikkat (Levene=.15, $p=.92>.05$), planlama-değerlendirme (Levene=.81, $p=.48>.05$) ve problem çözme (Levene=.56, $p=.63>.05$) boyutlarında varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11

Yıllık Okunan Kitap Sayısına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Dinleme Üstbilis Stratejileri	Yıllık Okunan Kitap Sayısı	n	$\bar{X}$	SS
Dikkat	1 kitap (1)	3	6.67	1.15
	2-5 kitap (2)	43	7.14	1.47
	5-10 kitap (3)	69	7.32	1.26
	10 ve üzeri (4)	108	7.37	1.46
Planlama- Değerlendirme	1 kitap (1)	3	15.00	1.00
	2-5 kitap (2)	43	18.47	3.01
	5-10 kitap (3)	69	18.58	2.68
	10 ve üzeri (4)	108	19.55	3.03
Problem Çözme	1 kitap (1)	3	12.67	1.15
	2-5 kitap (2)	43	14.21	2.83
	5-10 kitap (3)	69	14.17	2.30
	10 ve üzeri (4)	108	14.60	2.74
Toplam	1 kitap (1)	3	34.33	3.21
	2-5 kitap (2)	43	39.81	6.00
	5-10 kitap (3)	69	40.08	5.52
	10 ve üzeri (4)	108	41.53	6.33

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbilis stratejilerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlemesinin amaçlandığı 7. alt probleme dair ölçeğin toplamı ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12’ye göre dinleme üstbilis stratejilerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından ölçeğin toplamı [$F_{(219)}=2.36$; $p>.05$] ile planlama-değerlendirme [$F_{(219)}=.88$; $p>.05$] ve dikkat boyutunda [$F_{(219)}=.68$; $p>.05$] istatistiksel açıdan manidar düzeyde farklılık göstermezken sadece problem çözme boyutunda [$F_{(219)}=4.11$; $p>.05$] manidar farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Manidar farklılıklar incelendiğinde öğretmen adaylarının dinleme üstbilis stratejilerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından 10 ve üzeri kitap okuyanların ortalamalarının [$\bar{X}=14.60$], 5-10 kitap okuyanlar [$\bar{X}=14.17$], 2-5 kitap okuyanlar [$\bar{X}=6.69$] ve 1 kitap okuyanların [$\bar{X}=6.69$] ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Başka bir söylemle öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, okunan kitap sayısı arttıkça artmaktadır.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbiliş Stratejilerine İlişkin Bir
Değerlendirme: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Örneği

Tablo 12

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbiliş Stratejilerinin Yıllık Okunan Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Dinleme Üstbiliş Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Dikkat	Gruplar arası	2.92	3	.97	.49	.68	-
	Gruplar içi	431.77	219	1.97			
	Toplam	434.70	222				
Planlama- Değerlendirme	Gruplar arası	18.36	3	6.12	.88	.44	-
	Gruplar içi	1509.00	219	6.89			
	Toplam	1527.36	222				
Problem Çözme	Gruplar arası	104.74	3	34.91	4.11	.00	4>3, 4>2,4>1
	Gruplar içi	1857.77	219	8.48			
	Toplam	1962.52	222				
Toplam	Gruplar arası	255.57	3	85.19	2.36	.07	-
	Gruplar içi	7899.24	219	36.07			
	Toplam	8154.81	222				

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejileri ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin aldıkları puanlar büyükten küçüğe; planlama-değerlendirme, dikkat, ölçeğin toplamı ve problem çözme olarak sıralanmaktadır. Öğretmen adaylarının dinleme üstbiliş stratejilerinin kullanımında en yüksek ortalama planlama-değerlendirme, en düşük ortalama ise problem çözme boyutunda yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında üstbiliş stratejilerini ortalamanın üzerinde kullandığını göstermektedir. Alan yazında öğretmen adaylarının dinleme üstbilişsel stratejilerinin değerlendirilmesine ilişkin herhangi bir araştırmaya erişilememiş olmakla birlikte öğretmen adaylarının dinleme öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013; Şahin, 2011). Algılarının yüksek oluş sebepleri arasında öğretmen adaylarının aldıkları Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi dersinin etkili olduğu düşünülmektedir (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013). Bununla birlikte Karadüz (2010)'ün Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerini değerlendirdiği araştırma sonuçlarına göre birçok duyuşsal unsurun etkilerinin yanı sıra öğretimdeki yaklaşımlar, öğretmen adaylarının dinleme becerilerini sınırlamakta, Türkçe ve

sınıf öğretmeni adayları öğrenme ortamlarında çoklu ve zengin dinleme stratejilerini kullanamamaktadırlar. Bu sebeplerden dolayı fakültelerde verilen Dinleme Eğitimi dersinde, dinleme sürecinde kullanılan stratejilerin yanı sıra dinleme sürecini yöneten dinleme üstbilişsel stratejilerinin ders içeriğine eklenmesi ve uygulamalı olarak kullanılması gerektiği söylenebilir. Bunun için de çağdaş strateji ve teknikleri kullanılmasını sağlayacak öğrenme-öğretme ortamları hem yüksek öğretimde hem de kademeli olarak ilkokula kadar sağlanmalıdır.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejilerinin cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında benzer özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında dinleme üstbilişsel stratejileri üzerinde cinsiyetin etkisine ilişkin bir araştırmaya erişilmemekle birlikte dinleme stratejileri öğretiminin cinsiyet açısından dinlediğini anlamada ve dinleme başarısında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (Çelikbaş, 2010; Fidan, 2012; Yıldız ve Kılınç, 2015). Öğretmen adaylarının dinleme üstbilişsel stratejilerini benzer şekilde algılamaları bu stratejilerin öğretimi ve kullanımında kolaylaştırıcı bir etken olarak düşünülebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejileri, sınıf düzeyi değişkenine göre planlama-değerlendirme ve problem çözme boyutunda benzer özelliklere sahipken ölçeğin toplamıyla dikkat boyutunda manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 1. ve 2. sınıftaki öğretmen adaylarının, 4. sınıftakilere göre dikkate ilişkin dinleme üstbilişsel stratejilerini daha etkin kullandıkları ve son sınıfta dikkat stratejilerini kullanımının azaldığı söylenebilir. Ölçeğin toplamında Türkçe öğretmen adaylarının dinleme üstbilişsel stratejileri 1., 2. ve 3. sınıfta; 4. sınıflara göre manidar düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle gerek dikkat boyutunda gerekse bütün olarak dinleme üstbilişsel stratejilerinin kullanımının son sınıfta artması beklenirken bu stratejilerin kullanımında düşüş yaşandığı söylenebilir. Bunun aksine Kurdayıoğlu ve Kana (2013)'nın araştırmasında da öğretmen adaylarının Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi dersini aldıktan sonra dinleme eğitimi ve dinleme becerisi özyeterlik algılarının sınıf düzeyine bağlı olarak arttığı gözlenmiştir. Oysaki 4. sınıf seviyesinde dinleme üstbilişsel stratejilerinin kullanımının artması beklenmektedir. Bu durumunun açığa çıkışında verilen eğitiminden kaynaklanabileceği gibi KPSS'ye hazırlanışında da etkili olabileceği düşünülebilir. 4. sınıfa ilişkin tespit edilen bu durumun gerekçeleri özellikle nitel araştırmalarla incelenerek bu sonuç derinlemesine irdelenebilir.

Öğretmen adaylarının dinleme üstbiliş stratejileri anne eğitim düzeyi değişkeni açısından ise benzer özelliklere sahiptir. Dinlemenin ilk kazanılan

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbiliş Stratejilerine İlişkin Bir
Değerlendirme: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Örneği

beceri olduğu ve çocuğun ilk muhatap olduğu kişinin annesi olması sebebiyle dinlemeye ilişkin bu nitelikte annenin mevcut niteliklerinin etkili olması beklenirken bu araştırmada bu etkinin manidar bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlar baba eğitim düzeyi değişkeni açısından ise Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üst bilişsel stratejilerinin dikkat boyutunda eğitim düzeyi ilkökul olanların ortalamaları, ortaokul ve üniversite düzeyindekilerin ortalamalarına göre daha yüksektir. Başka bir söylemle dikkat stratejilerinin kullanımında eğitime bağlı olarak azalma gerçekleştiği belirlenmiştir. Eğitim seviyesinin artışına bağlı olarak dikkatin artması beklenirken ilkökul seviyesinde daha etkili oluşu da manidar bir sonuç olarak değerlendirilebilir ve bu sonuç özellikle nitel araştırmalarla derinlemesine incelenebilir.

Öğretmen adaylarının dinleme üstbiliş stratejilerinin haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından benzer olduğu söylenebilir. Yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından ise öğretmen adaylarının dinleme üstbiliş stratejilerinin sadece problem çözme boyutunda manidar farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde öğretmen adaylarının dinleme üstbiliş stratejilerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından 10 ve üzeri kitap okuyanların ortalamalarının, 5-10 kitap okuyanlar ile 2-5 kitap okuyanlar ve 1 kitap okuyanların ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Başka bir söylemle öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, yıl içerisinde okunulan kitap sayısı arttıkça artmaktadır. Öğretmen adaylarının dinleme üstbiliş stratejileri haftalık okunan sayfa sayısına göre manidar bir farklılık göstermezken yıllık okunan kitap sayısının artışına bağlı olarak problem çözme becerisinin gelişmesi okunulanların yıl içerisinde özümsemesinin yani okunulanların anlaşılması ve hayata geçirilmesinin etkisi olarak da değerlendirilebilir. Ayrıca okunulan eserlerin asıl gayesi estetik zevk yoluyla mananın açığa çıkarak her bilginin insanın yaşamını aydınlatacak bir ışığa dönüşmesiyle problemlere bireylerin kendi çözüm yollarını bulması amaçlanmaktadır (Uysal, 2010). Benzer şekilde Özsoy (2007) tarafından yapılan araştırmada da üstbilişsel strateji eğitiminin problem çözme becerileri üzerinde manidar düzeyde bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Üstbilişsel dinleme stratejilerinin, düzenleme boyutu; tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır. Üstbilişsel dinleme sürecinde problem çözme boyutu bu stratejilerin değerlendirme boyutuyla örtüştürülebilir. Bu bağlamda üstbilişsel dinleme stratejilerinin son aşaması olan değerlendirme aşamasında okuma etkisini göstermektedir. Okuma ve dinleme becerileri anlama ya da alıcı beceriler olarak tanımlanmakta olup bu iki becerinin de temel gayesi okunulan ya da dinlenenlerin anlaşılmasıdır. Benzer şekilde Katrancı ve Yangın (2013)'ın deneysel araştırmasında üstbiliş stratejileri öğretiminin, deney ve kontrol

grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama, üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutum erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Melanlıoğlu (2011)'nın yaptığı araştırmada üstbilişsel strateji eğitimi sonucunda dinlediğini anlama becerilerinin deney grubu lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yıldız ve Kılınç (2015)'ın araştırmasında ise dinleme stratejileri öğretiminin, dinlediğini anlama becerilerine etkisinin son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çerçevede bireyin anlama becerilerinin gelişiminde de üstbilişsel dinleme stratejilerinin ve dinleme stratejilerinin gelişiminin sağlanması ve bu konudaki farkındalığın artırılması gerektiği söylenebilir. Dinleme üstbilişsel stratejileri ve bu stratejilerin kullanımına ilişkin farklı kademelerde verilecek eğitimlerle bu sürece katkı sağlanabilir. Dinleme becerisinin gelişimi için dinleme üstbilişsel stratejileri ve bunların nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin uygulamalı eğitimler verilerek bu becerinin kullanımına ilişkin farkındalık artırılabilir (Doğan, 2010; Tabak ve Göçer, 2014). Böylelikle bireyin dinleme sürecini bilinçli bir şekilde sürdürmesi sağlanarak her geçen gün daha iyi bir dinleyici olması sağlanabilir. Bu becerinin sarmal olarak diğer becerilerle de ilişkisi olması sebebiyle bütünsel bir gelişime katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda ise şu önerilerde bulunulabilir:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının 4. sınıf seviyesinde dinleme üstbilişsel stratejilerinde ve bu stratejilerin dikkat boyutunda yaşanan düşüşün sebepleri irdelenebilir.

2. Okunan kitap sayısına bağlı olarak dinleme üstbilişsel stratejileriyle yaşanan etkileşimin sebepleri ve bu sebepleri açığa çıkaran faktörler dikkate alınarak bu stratejilerin gelişimine ivme kazandırılabilir.

3. Türkçe öğretmen adaylarının yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin de dinleme üstbiliş stratejileri hakkındaki kuramsal bilgileri ve bu stratejileri ders içerisinde aktif kullanabilecek seviyeye gelebilmeleri için yapılacak uygulamalı çalışmaların bu stratejilerin kullanımında farkındalık yaratacağı düşünülmektedir.

4. Dinleme üstbilişsel stratejilerinin kullanımının ortaöğretim düzeyindeki etkilerini incelemek için deneysel, betimsel ve nitel araştırmalarla dinleme üstbilişsel stratejilerinin kullanımı ve bu değişkenlere etki eden faktörler ve bu süreçte yaşanan sorunlarla ilgili çeşitli araştırmalar yapılabilir.

5. Bu araştırma cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi ile yıllık okunan kitap sayısı ve haftalık okunan sayfa sayısı değişkenleriyle sınırlıdır.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbiliş Stratejilerine İlişkin Bir
Değerlendirme: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Örneği

Dinleme becerisinin soyut bir beceri oluşu ve üstbilişsel stratejilerin, bilişsel stratejilerin yönetimi olmasından hareketle dinleme üstbilişsel stratejileriyle dinleme bilişsel stratejileri arasındaki ilişkinin ve bu ilişkiyi etkileyen değişkenlerin incelenmesinin alan yazına olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda kendi yeteneklerinin farkında olan bireyin kendi stratejik bilgisine nasıl başvuracağı ve bu stratejiyi nasıl verimli bir biçimde kullanacağı hakkında doğru çıkarımlarda bulunma becerisiyle bütünleşmesine olanak sağlanmış olunacaktır. Ayrıca dil becerilerinin tümleşiklik özelliğinden hareketle bu etkinin diğer becerilere de yayılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akçataş, A. (2001). İletişim eksiklikleri ve dilin kullanımı. *Dil Dergisi*, (106), 61-66.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi*. Alperen yayınları.
- Arnold, C. L. & Coran, J. J. (2011). Are you listening healthcare providers? Suggestions for listening skill building education for healthcare providers. *Listening Education*, 2, 5-15.
- Altunkaya, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 198-207.
- Azizoğlu, N. İ. & Okur, A. (2019). Dinleme üstbiliş stratejileri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 113-124.
- Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/Dinleme Stratejilerinin Kullanımı ile Dinlediğini Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Birjandi, P. (2012). The effect of metacognitive strategy instruction on the listening performance of EFL students. *International Journal of Linguistics*, 4(2), 495-517.
- Bozorgian, H. (2012). Metacognitive instruction does improve listening comprehension. *ISRN Education*, 1-6.
- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Eğitim kitabevi.

- Cross, J. (2010). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT Journal*, 65(4), 408-416.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üst biliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinleme eğitimi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Deniz, K. & Keray, B. (2015). Anlama becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araştırmalarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 16-46.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme Eğitimi*. Pegem A yayınları.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Dinner, L. R. (2009). *Analysis of the Metacognitive and Affective Components of Learning on Reading Achievement of Striving Readers With and Without a Reading Disability*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas.
- El-Hindi, A. E. (1996). Enhancing metacognitive awareness of college learners. *Reading Horizons*, 36(3), 214-230.
- Emiroğlu, S. & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 269-307.
- Er, O. (2011). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme / İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbiliş Stratejilerine İlişkin Bir
Değerlendirme: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Örneği

- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 331-352.
- Field, J. (2000). Not waving but drowning: A reply to Tony Ridgeway. *ELT Journal*, 54(2), 186-195.
- Field, J. (2003). Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, 57(4), 325-333.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. *The Nature of Intelligence*. Lawrence Erlbaum.
- Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75.
- Goh, C. & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel yayınları.
- Hacker, D. J. (1998). Metacognition: Definitions and empirical foundations. D. J. Hacker, J. Dunlosky, and A. C. Graesser (Eds.), in *Educational Theory and Practice* (s. 1-24). Erlbaum.
- Imhof, M. (2000). *How to Monitor Listening More Efficiently: Meta-Cognitive Strategies in Listening*. Paper presented at the International Listening Association convention.
- Kalaycı, N. & Temur, T. (2005). İlköğretim okullarında dinleme becerisini nasıl geliştirebiliriz? *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 1(2), 53-63.
- Kumar, A. E. (1998). *The Influence of Metacognition on Managerial Hiring Decision Making: Implications for Management Development*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Kara Ö. T. & Gün, M. (2014). Ortaokul Türkçe dersinde dinleme eğitiminde drama yönteminin kullanılması ve bir uygulama örneği. *Türkiz*, 29, 105-116.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29 (2), 39-55.

- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel yayın dağıtım.
- Katrancı, M. & Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 733-771.
- Kurudayıoğlu M. & Kana, F. (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mackay I. (1977). *Dinleme Becerisi*. (Çev: Aksu, B. ve Cankoçak, O.). İlkaynak kültür ve sanat ürünleri Ltd. Şti.
- Melanlioğlu, D. (2011). *Üstbiliş Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Melanlioğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Mendhelshon, D. J. (1994). *Learning to Listen: a Strategy-Based Approach for the Second Language Learner*. Dominie press.
- Mendelsohn, D. J. (2001). Listening comprehension: We've come a long way, but. *Contact*, 27, 33-40.
- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Özbilgin, A. (1993). *Effects of Training University EFL Studens in Metacognitive Strategies for Listening to Academic Lectures*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Üstbiliş Stratejilerine İlişkin Bir
Değerlendirme: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Örneği

- Öztürk, B. K. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik olarak kullandıkları üstbiliş stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 158-182.
- Pintrich, P. R., Wolters, C. A. & 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). Buros institute of mental measurements.
- Pucheu, P. M. (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.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Anı yayıncılık.
- 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.
- Strother, D. (1987). On listening. *Phi Delta Kappan*, 68 (8), 625-28.
- Tabak G. & Göçer, A. (2014). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde parçadan bütüne ve bütünden parçaya işlemler. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 127-135.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma Eğitimi*. Pegasus yayınevi.
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M. & Mareschal, C. J. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431-462.
- Wilson, M. (2003). Discovery listening-improving perceptual processing. *ELT Journal*, 57(4), 335-343.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar*. Akçağ yayınları.
- Yıldız, N. & Kılınç, A. (2015) Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 17-34.