

Dinleme Üstbilis Stratejileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Metacognitive Listening Strategies Instrument: Validity and Reliability Study

Alpaslan OKUR¹

Nahide İrem AZİZOĞLU²

Başvuru Tarihi: 27.11.2016

Yayına Kabul Tarihi: 16.12.2016

DOI: 10.21764/efd.04871

Özet: Bu çalışmada 2011 yılında geliştirilen "Dinleme üstbilis stratejileri ölçeği"nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik incelemesi yapılmıştır. Bu amaçla 307 Türkçe öğretmen adayı ile uygulamalar yapılmıştır. Ölçek on bir madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Bu boyutlar dikkat, planlama-değerlendirme ve problem çözmedir. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular faktör analizi kullanılarak incelenmiştir. Açıklayıcı faktör analizinden elde edilen üç faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,83 bulunurken dikkat, planlama-değerlendirme, problem çözme alt boyutları için sırasıyla 0,75; 0,70; 0,79 olarak bulunmuştur. İncelemeler sonucunda bu ölçeğin dinleme üstbilis stratejileri düzeyini verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Dinleme becerisi, dinleme üstbilis stratejileri, dinleme üstbilis stratejileri ölçeği, üstbilis.*

Abstract: This study was made to research Turkish form of Metacognitive Listening Strategies Instrument (MLSI) was developed in 2011. For this purpose applications made with 307 Turkish teacher candidates. The scale consists of eleven item and three factors. These factors are attention, planning and evaluation and problem solving. Construct validity of scale examined with factor analysis. Three factors from exploratory factor analysis examined with confirmatory factor analysis. Cronbach's Alfa of scale is 0,83. Cronbach's Alfa of attention, planning and evaluation and problem solving are 0,75; 0,70; 0,79. As a result of this review, this scale is reached as the result of the level of listening metacognitive strategies.

Keywords: *Listening skill, metacognitive listening strategies, metacognitive listening strategies instrument, metacognition.*

1.Giriş

1.1 Dinleme Becerisi

İletişim verici ile alıcı arasında gerçekleşen bir kanal üzerinden yürütülen etkileşim faaliyetidir (Gücüyeter, 2009: 162). İletişim sürecinin amacına hizmet edebilmesi ise, alıcının verilen mesajları doğru olarak anlamasına bağlıdır. Bu durum dinleme becerisinin günlük hayattaki işlevini de açıklamaktadır. İletişim sürecinin eksiksiz yürütülmesi alıcının dinleme becerisini etkili kullanması ile mümkün olacaktır. Birey hem sosyal hem de öğrenim hayatında alıcı konumundadır, bu nedenle de dinleme becerisi en sık kullanılan beceri alanıdır (Şahin, 2011: 185). İletişim süreci %40-%50 oranında dinleme becerisinden oluşmaktadır (Mendelsohn, 1994 akt. Gilakjani ve Ahmadi, 2011: 978).

Dinleme becerisi doğuştan getirilse de tüm beceri alanları gibi geliştirilmeye açıktır. Ancak dinlemenin doğuştan getirildiği inancı dinleme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmamasına ve bu beceri alanının ihmal edilen beceri olarak adlandırılmasına neden olmuştur. Funk ve Funk (1989: 660) dinlemenin ihmal edilen beceri alanı olmasında dinlemenin doğal geliştiğine yönelik inanç, dinleme becerisini değerlendirmenin zorluğu, öğretim programındaki yoğunluk gerekçelerini göstermektedir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi okullarda verilecek bilinçli bir eğitim ile mümkündür. Dinlemenin önemini kavrayan öğrencilerin akademik hayatlarında daha başarılı oldukları farklı araştırmalarla kanıtlanmıştır (Özbay, 2010: 71). Bu nedenle ilk olarak öğrencilerin dinleme becerisinin önemini

¹ Doç.Dr., Sakarya üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, aokur@sakarya.edu.tr

² Arş.Gör, Sakarya üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, azizoglu@sakarya.edu.tr

kavramaları gereklidir. Ayrıca öğrenci öğretmenini anlamaya başladıktan sonra dinleme eğitimi verilmeye başlanmalıdır. Bu süreçte öğrencinin dinleme becerisinin gelişmeye yönelik çalışmalar yaptığının farkında olması önemlidir (Yalçın, 2006: 45). Dinleme öncesi, dinleme sırası ve sonrasında yapılan çalışmalar dinleme becerisini geliştirecektir. Dinleme öncesinde zihinsel hazırlık yapılmalı, araç gereç vb. hazırlanmalı, konuyla ilgili ön bilgiler harekete geçirilmeli, anahtar kelimeler belirlenmeli, tahmin etme çalışmaları yapılmalı, amaç, tür, yöntem ve teknik belirlenmelidir. Dinleme aşamasında bilgileri zihinde yapılandırma süreci başlar. Dinleme sonrasında ise, dinleme sürecine yönelik değerlendirmeler yapılmalıdır (Güneş, 2013: 97).

1.2 Üstbilgi Kavramı

1976 yılında Flavell tarafından ortaya atılan üstbilgi kavramı bireyin kendi bilişsel süreçlerine ve ürünlerine ilişkin bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1976 Akt. Iwai, 2011). Üst bilişsel bilgi; bireyin kendisinin ve çevresindekilerin bilişsel süreçleri, biliş yapısı, işleyişi, neyi bilip, neyi bilmediği vb. ile ilgili sahip olduğu bilgidir (Demircioğlu, 2008).

Üstbilgi, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol basamaklarından oluşmaktadır. Üstbilişsel bilgi yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma dayalı bilgi basamaklarından oluşmaktadır. Yordam bilgisi bir işlemin nasıl gerçekleştirileceğini bilme, bildirimsel bilgi bireyin işlemi kendisinin yapıp yapamayacağını bilmesi, duruma dayalı bilgi ise bireyin karşılaştığı bir durumda ne yapacağını bilmesi, bilgiyi işlevsel olarak kullanabilmesi anlamlarına gelmektedir. Üstbilişsel kontrol basamakları ise, tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmedir. Tahmin aşamasında birey göreve yönelik tahminlerde bulunur, planlamada görevi gerçekleştirmeye yönelik bir plan yapar, izleme basamağında uygulamaya yönelik incelemeler yapar ve değerlendirme basamağında ise kendi uygulamasını değerlendirir (Özsoy, 2008).

Üstbilişsel becerileri gelişmiş kişiler kendi becerilerinin ve yeterliliklerinin farkında olup karşılaştıkları problem durumlarında kendilerine uygun yöntemleri belirleyerek çözüme ulaşırlar. İnsanın kendi öğrenme ve bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması ya da bu bağlamda farkındalık geliştirmiş olması öğrenme sürecindeki başarısı açısından da önemlidir (Şen, 2012).

Bilişüstü yetiler, öğrencilerin kendi kendilerinin öğrenme süreçlerini algılamaları, öğrenme özelliklerinin farkına varmaları gibi zihinsel süreçleri kapsamaktadır. İnsanın kendi öğrenme ve bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması ya da bu bağlamda farkındalık geliştirmiş olması öğrenme sürecindeki başarısı açısından önemlidir. Bilişüstü yetiler çok katmanlı olup içerisinde stratejileri, farklı öğrenme görevlerini, kişinin kendisi hakkındaki öğrenme bilgilerini, bilgileri düzenlemeyi ve strateji değerlendirme becerilerini kapsar (Şen, 2012: 48). Üstbilişsel yeteneklere sahip bir öğrencinin şu davranışları göstermesi beklenmektedir (Drmrod, 1990 Akt. Özsoy, 2008):

- Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması,
- Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi,
- Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması,
- Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması,
- O anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,
- Daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi.

2. Yöntem

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinde geçmişte ya da halen var olan bir durum betimlenir. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009: 77).

2.1 Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2011 yılında geliştirilen Dinleme Üstbiliş Stratejileri Ölçeği'nin (MLSI) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik incelemesinin yapılarak ölçeğin kültürel uyarlamasının yapılmasıdır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi ve Mustafa Kemal Üniversitesi'nde 2015-2016 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 307 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi için 160, doğrulayıcı faktör analizi için 147 kişi ile uygulama yapılmıştır. Çalışma grubunun %63,5'i kız öğrencilerden %36,5'i ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının %30,2'si 1. sınıfta, %22,4'ü 2. sınıfta, %28,9'u 3. sınıfta, %18,2'si 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3 Orijinal Ölçek

Dinleme üstbiliş stratejileri ölçeğinin orijinal hali L. Janusik ve S.A. Keaton tarafından 2011 yılında oluşturulan Janusik- Keaton Metacognitive Listening Strategies Instrument (MLSI)'dir. MLSI ikinci dilde dinleme üstbiliş ölçeği olan Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)'den hareketle ana dilinde dinleme üstbilişsel stratejileri ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. 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 bulunmaktadır. Ölçek ABD'de 18-33 yaş aralığındaki bireylerden veri toplanarak hazırlanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu üniversite öğrencisidir.

2.4 İşlem

2.4.1 Ölçeği Türkçeye uyarlama çalışması

Öncelikle orijinal ölçeğin yazarlarından L. Janusik'ten uyarlama konusunda izin alınmıştır. Ölçeğin orijinal dili olan İngilizceden Türkçeye çevrilmesi için birbirinden bağımsız iki grup oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulurken cinsiyetten kaynaklanabilecek farklılıkları önlemek amacıyla ilk grup sadece kadınlardan ikinci grup ise sadece erkeklerden oluşturulmuştur. İlk grupta İngilizce bilen bir Türkçe eğitimi öğretim üyesi ve Türkçe eğitimi alanında doktora yapan bir İngilizce öğretmeni bulunmaktadır. İkinci grupta İngilizce öğretmenliği öğretim üyesi ve yurtdışında İngilizce ders veren alan dışı bir uzman bulunmaktadır. Ölçekler ilk olarak uzmanlara gönderilmiş ve gelen çeviriler incelenmiştir. Gelen çevirilerden dört alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüşler alınarak ifadelerin en uygunları seçilmiştir. İfadeler seçilirken 2. Madde olan "Dersi bir amaç doğrultusunda dinlerim" ifadesinin çevirisinde farklı görüşler olmasından dolayı yazarlar L. Janusik ile iletişime geçerek onun yönlendirmesi ile maddeye son hali vermişlerdir.

Belirlenen ölçek için geri çeviri yöntemi kullanılmıştır. Geri çevirileri İngilizce çevirmen ve yurtdışında İngilizce ders veren bir öğretim üyesi yapmıştır. Geri çeviri uygulamasında da cinsiyetten kaynaklanabilecek farklılıkları önlemek amacıyla farklı cinsiyetten uzmanlardan yardım alınmıştır. Gelen çeviriler üç alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş ve çevirinin uygun olduğuna karar verilmiştir. İfadelerin dilsel eşdeğerliği yapılmadan önce ifadeler iki Türkçe öğretmeni adayına gösterilmiş

ve onların yönlendirmesi doğrultusunda “Dersi dinlerken yaptığım çıkarımların yanlış olduğunu fark edersem, kendim onları hemen düzeltirim” maddesine "kendim" kelimesi eklenmiştir.

Ölçeğin dilsel eşdeğerliği uygulaması İngilizce öğretmenliği 1. ve 2. sınıf 31 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Uygulama esnasında ölçeğin orijinal hali ilk olarak uygulanmış ve bir hafta ara verilerek Türkçe formu uygulanmıştır. Ölçeğin geneli, planlama değerlendirme, dikkat, problem çözme boyutları için Pearson korelasyon katsayıları sırasıyla 0,86; 0,76; 0,75; 0,75 olarak bulunmuştur. Bunun üzerine formun dilsel eşdeğerliği sağladığına karar verilerek uygulama aşamasına geçilmiştir.

3. Verilerin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliği ve faktör analizi için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri yapılmıştır. AFA yapılırken örneklem büyüklüğünün değişken sayısının en az beş katı hatta on katı civarında olması kuralına dikkat edilmiştir (Bryman ve Cramer 2001 Akt. Tavşancıl, 2006: 51). Bu nedenle AFA için 160 kişilik çalışma grubunun verileri kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi dağılımda normallik yakalanamadığı için principle axis factoring ve boyutlar birbiri ile ilişkili olduğu için promax döndürme tekniği kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin tamamının faktör yükleri 0,30 ve üzerindedir.

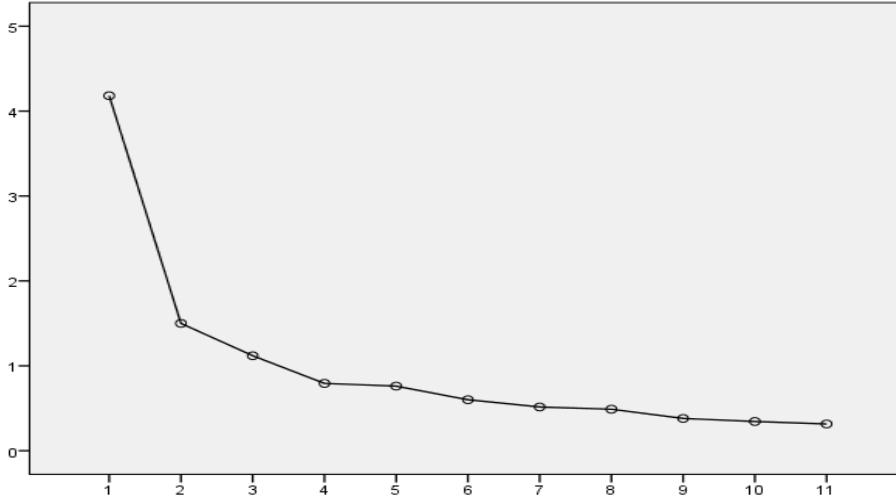
Doğrulayıcı faktör analizinde modelin uyumunun değerlendirilmesinde χ^2/sd , iyilik uyum indeksi (GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) uyum indeksleri kullanılmıştır. χ^2/sd değerinin 0 ile 2 arasında olması iyi uyum, 2 ile 3 arasında olması kabul edilebilir uyum gösterdiğini ifade etmektedir. Ayrıca GFI değerinin 0,90'dan büyük olması, AGFI değerinin 0,85'ten büyük olması, CFI değerinin 0,95'ten büyük olması, RMSEA değerinin 0,08'den küçük olması, NFI değerinin 0,90'dan büyük olması, NNFI değerinin 0,95'ten büyük olması gerekmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003: 52).

4. Bulgular

4.1 Açımlayıcı Faktör Analizi

11 maddeden oluşan ölçeğin açımlayıcı faktör analizinde ilk olarak faktör analizi yapabilmek için değişkenler arasındaki ilişkinin olması gereken derecelerine ilişkin bir ölçüt veren Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve korelasyon matrisindeki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını gösteren Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. KMO değerinin 0,70 ve üzerinde olması, Bartlett küresellik testinde ise p değerinin 0,05'in altında olması gereklidir (Can, 2014: 300). KMO testi sonucunda 0,82 değeri elde edilmiş ve Bartlett's testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Principle axis factoring ve promax döndürme işlemi ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal yapısında olduğu gibi üç faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Şekil 1'de görülen scree plot grafiği de ölçeğin üç boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Grafikte birinci faktörden sonra yüksek bir düşüşün olması ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir (Yiğit, Bütüner ve Dertlioğlu, 2008: 46). Birinci faktörün ölçeğin varyansının %33,56'ünü açıklaması bunu kanıtlar niteliktedir.

Şekil 1. Özdeğerlere Ait Scree Plot Grafiği



Üç faktör ile maddelerin açıkladığı toplam varyans %48,76'dır. Faktörlerin özdeğerleri ve açıkladıkları varyans miktarları ise, ilk faktörde 4,18 ve 33,56; ikinci faktörde 1,5 ve 9,61; üçüncü faktörde ise, 1,1 ve 5,59 şeklindedir. AFA sonrasında ölçeğin boyutlarının orijinal ölçekte olduğu gibi ortaya çıktığı ancak iki maddenin farklı boyuta kaymış olduğu görülmüştür. Maddelerin farklı faktörde yer almalarının nedenleri incelenmiş ve maddelerin bu boyutta da yer alabileceğine karar verildiği için maddeler atılmamıştır. Ayrıca ikinci maddede hem dikkat hem de planlama-değerlendirme boyutlarında yüklenme görülmüştür. İnceleme sonucunda değerler arasındaki farkın 0,1 puandan büyük olduğunun görülmesi üzerine ve madde ilgili boyutu açıklamada önemli olduğundan madde orijinaldeki boyutu olan planlama- değerlendirme boyutunda yer almıştır.

Tablo 1. Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Madde	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri			Madde toplam korelasyonu
	Faktör 1 Pr. Çözme	Faktör 2 Dikkat	Faktör 3 Plan-Değ.	
4.Bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin etmemde yardımcı olması için, ders ve dersteki tartışmaların ana fikrini kullanırım.	0,49			0,327
6.Dersi ve dersteki tartışmaları dinlerken zihnimde bilinçli bir şekilde anlam oluşturmum.	0,62			0,471
9.Ders ve dersteki tartışmaları dinlerken bilmediğim kelimelerin anlamlarını bildiğim kelimelerden yola çıkarak tahmin ederim.	0,64			0,362
10.Dersi dinlerken yaptığım çıkarımların yanlış olduğunu fark edersem, kendim onları hemen düzeltirim.	0,73			0,536
11.Ders veya dersteki tartışmalarda kullanılan kelimelerin anlamlarını tahmin ederken, tahminlerimin doğru olup olmadığını anlamak için dinlediklerimin tamamını gözden geçiririm.	0,74			0,612

3.Dersi dinlerken dikkatim dağıldığında tekrar derse dönmeye çalışırım.	0,93	0,804
7.Ders sırasında dalıp gidersem dikkatimi hemen geri toplarım.	0,69	0,475
1.Dinlemeye başlamadan önce, dersi nasıl dinleyeceğim hakkında bir planım vardır.	0,82	0,596
2.Dersi bir amaç doğrultusunda dinlerim.	0,52	0,504
5.Dersi dinlerken anlama seviyemden memnun olup olmadığımı belirli aralıklarla kendime sorarım.	0,46	0,236
8.Dersi dinledikten sonra, nasıl dinlediğimi ve bir sonraki derste dinlerken neyi farklı yapmam gerektiğini düşünürüm.	0,44	0,442

4.2 Doğrulayıcı Faktör Analizi

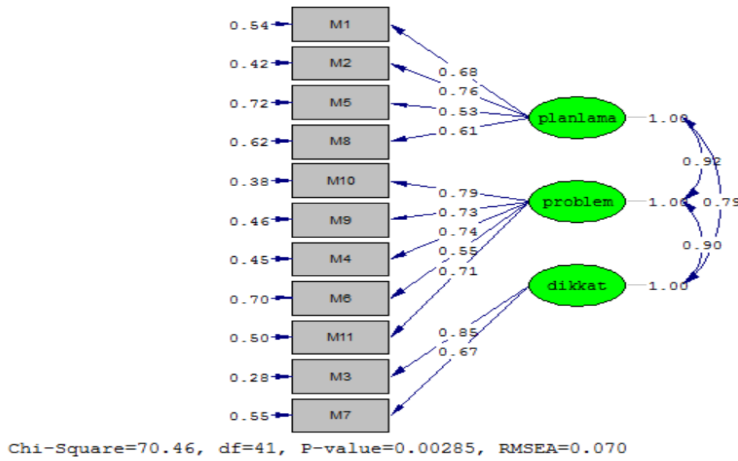
Ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Bu amaçla açılımlayıcı faktör analizinden elde edilen üç faktörlü yapı test edilmiştir. Yapılan faktör analizleri sonucunda elde edilen uyum indeksleri ve χ^2/sd değeri incelenmiştir. Tablo 2’de verildiği gibi DFA sonucunda uyum iyiliği istatistiklerinin istenen düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Dinleme Üstbiliş Stratejileri Ölçeği Model-Veri Uyum Değerleri

	Değer	Açıklama
χ^2/sd	1,71	İyi uyum
RMSEA	0,70	Kabul edilebilir uyum
AGFI	0,87	Kabul edilebilir uyum
GFI	0,92	Kabul edilebilir uyum
CFI	0,98	İyi uyum
NFI	0,95	İyi uyum
NNFI	0,97	İyi uyum

Şekil 2’de görüldüğü gibi ölçek maddelerinin dinleme üstbiliş yapısının üç farklı alt boyutuna ilişkin standartlaştırılmış faktör yükleri 0,50 ile 0,90 arasında değişmektedir. Bu faktör değerleri parametrik sınamada t değerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Ek 1).

Şekil 2. Dinleme Üstbiliş Stratejileri Ölçeği Faktör Yapıları



4.3 Güvenirlik ve Geçerlik

Dinleme üstbiliş stratejileri ölçeğinin yapı geçerliği yakınsama geçerliği ve iraksama geçerliğinin bir türü olan ayırt edici geçerlik kullanılarak incelenmiştir. İç tutarlık anlamındaki güvenilirlik ise hem yapı güvenilirliği hem de Cronbach Alfa katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca test-tekrar test güvenilirliği uygulanmıştır.

4.3.1 Yakınsama geçerliği, yapısal güvenilirlik ve Cronbach Alfa güvenilirliği

Tablo 3'te ilgili ölçekten elde edilen veriler için Cronbach alfa güvenilirliği ve yapı güvenilirliği incelenmiştir. Yakınsama geçerliği için, ortalama açıklanan varyans değerinin 0,50 değerinden büyük olup olmadığı ve her bir maddenin yükünün 0,30 ve üzerinde olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3'te her bir boyut ve ölçek toplamı için elde edilen ortalama açıklanan varyans değerinin 0,50 ile 0,58 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Yapısal güvenilirlik değerinin ortalama açıklanan varyans değerinden büyük olması yakınsama geçerliğinin kanıtı olarak kabul edilmektedir (Yurdugül ve Sırakaya, 2013: 399). Cronbach alfa güvenilirliği ise, 0,70 ile 0,83 arasında değişmektedir. Ölçekten herhangi bir maddenin silinmesi Cronbach alfa güvenilirliğini düşürmektedir.

Tablo 3. Dinleme Üstbiliş Stratejileri Ölçek Verilerinin Güvenirlik ve Ortalama Açıklanan Varyans Değerleri

Boyutlar	Maddeler	Alfa Güvenirliği	Yapısal Güvenirlik	Ortalama Varyans	Açıklanan
Problem Çözme	5	0,79	0,83	0,50	
Planlama-Değerlendirme	4	0,70	0,74	0,56	
Dikkat	2	0,75	0,73	0,58	
Toplam	11	0,83	0,91	0,52	

4.3.2 Test- tekrar test güvenilirliği

Araştırmanın verileri toplandıktan sonra bir hafta ara verilerek Sakarya Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümü 3. sınıf öğrencilerinden 18 kişilik bir grupla ikinci bir uygulama yapılmıştır. Ölçek genelinde Pearson korelasyon katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Dikkat, planlama- değerlendirme, problem çözme alt

boyutlarında ise Pearson korelasyon katsayısı sırasıyla 0,80; 0,74; 0,77 şeklindedir. Bu nedenle ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği sağlanmıştır.

5. Sonuç

Ölçeğin uyarlama sürecinde ilk olarak ölçeğin Türkiye'nin sosyokültürel yapısına uygun olarak hazırlanması ve psikometrik özelliklerinin sınanması amaçlanmıştır. Uyarlama süreci çeviri ve uygulama aşamalarından oluşmaktadır. Çeviri aşamasında uzman yardımları ile ölçek hedef dile çevrilmiş ve sonrasında 307 Türkçe öğretmeni adayı ile uygulamalar yapılarak ölçeğin psikometrik özellikleri incelenmiştir. AFA sonucunda ölçeğin orijinal halinde de olduğu gibi üç boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ancak orijinalde dikkat boyutunda yer alan 6.maddenin (Dersi ve dersteki tartışmaları dinlerken zihnimde bilinçli bir şekilde anlam oluştururum) ve 10. maddenin (Dersi dinlerken yaptığım çıkarımların yanlış olduğunu fark edersem, kendim onları hemen düzeltirim) problem çözme alt boyutuna kaydıkları belirlenmiştir. Dikkat boyutunda yer alan diğer maddeler olan 3. ve 7. maddelerde dikkat ifadesinin bulunmasının öğrencileri yönlendirmiş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca 6. ve 10. maddeler de incelendiğinde bu maddelerde yer alan anlam oluşturma ve düzeltme ifadelerinden dolayı öğrencilerin bu maddeleri problem çözme yapısında düşünüp işaretleme yapmış olmaları da olasıdır. Bu nedenle 6. ve 10. maddeler problem çözme boyutuna alınmıştır. Dikkat boyutunda ise, ölçek alt boyutları birbiri ile ilişkili olduğu için iki maddenin kalmasına karar verilmiştir.

Ölçek son hali ile varyansın %48,76'sını açıklamaktadır. 11 madde ve 3 alt boyuttan oluşan yapı DFA ile sınanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğinin incelenmesinde yapısal güvenilirlik, Cronbach Alfa güvenilirliği, yakınsama geçerliği işlemlerinin yanında test-tekrar test güvenilirliği de uygulanmıştır. İncelemeler sonucunda bu ölçeğin dinleme üstbilgi stratejileri düzeyini verdiği sonucuna ulaşılabilir.

Kaynakça

- Can, A. (2014). *SPPS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara : Pegem A Yayınları.
- Demircioğlu, H. (2008). Matematik öğretmen adaylarının üst bilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü* , Ankara.
- Funk, D. ve Funk, D. (1989). Guidelines for developing listening skills . *The Reading Teacher* , 42(9), 660-663. Web: <http://www.jstor.org/stable/20200270> adresinden erişilmiştir.
- Gilakjani, A. P. ve Ahmadi, M. R. (2011). A study of factors effecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of English Teaching and Research* , 2(5), 977-988.
- Gücüyeter, B. (2009). Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 13 (2), 161-170.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Iwai, Y. (2011). The effects of metacognitive reading strategies: Pedagogical Implications For EFL ESL Teachers. *The Reading Matrix* , 11 (2), 150-159.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özbay, M. (2010). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Yayınları.
- Özsoy, G. (2008). Üstbilgi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 6(4), 713-740.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online* , 8(2), 23-74.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo - ekonomik düzeye göre incelenmesi . *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 2(1), 178-188.
- Şen, Ş. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü yetileri kullanma durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World* , 2(1), 48-53.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ yayınları.
- Yiğit, N., Bütüner, Ö. ve Dertlioğlu, K. (2008). Öğretim amaçlı örütbağ sitesi değerlendirme ölçeği geliştirme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* , 2(2), 38-51.
- Yurdugül, H., Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim* , 38(169), 391-406.

Extended Abstract

The ability of the individual to comply with the collective and express himself in an effective way is the way he can use his native language correctly. Each individual belongs to a certain group and has a mother tongue. The main language, which is the language that the individual uses most and continues his life, is at the same time the basis of the individual social harmony. The individual will shape his / her life based on his / her mother tongue and will acquire the first information he / she obtains in his mother tongue.

Turkish is a set of four basic language skills. Individuals are expected to express what they have listening, reading, speaking and writing. Having enough knowledge and equipment in these skill areas, and more importantly, using these skills correctly is the only way that the individual can master and express himself. The individual first acquires his mother tongue, especially listening and speaking skills. The individual acquires the ability to read and write together with the beginning of the reading. It is expected that speech and listening skills will be developed in this process.

Listening education is, above all, the only way for individuals to provide accurate and complete understanding of each other. The objectives of listening training are related to ensuring social communication first. The listening skill in the communication process is obvious. The investigations revealed that the most used skill in everyday life is listening ability. In particular, elementary and junior high school students spend close to half of their time at school. This is evidence that training on listening skills should be given at an early age. Listening skills are also the foundation of the individual's first learning, as the individual's first language skills. Listening, the only way for the individual to acquire new knowledge in the pre-school period, undertakes a task that helps the acquisition of other language skills during school. It is seen that the definitions of listening skill emphasize the function and process of the listening process. Listening skill is the most necessary skill for communication. From the beginning to the end of the communication process, listening skills are used by both the receiver and the source.

Efforts to raise conscious individuals in education have begun to progress rapidly in a more meaningful way, along with the emergence of the concept of metacognition and the work done in this regard. Metacognition, in its broadest sense; Is defined as the awareness and control of the mental activities of the person in perception, memory and thinking.

Purpose

The aim of this research is to make a cultural adaptation of the scale by conducting a validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Listening Strategies Instrument (MLSI) developed in 2011.

Method

Survey research was used in the research. The study group of the study is composed of 307 Turkish teacher candidates who are studying in Sakarya University and Mustafa Kemal University in 2015-2016 academic year. 160 were applied for exploratory factor analysis and 147 for confirmatory factor analysis. 63.5% of the study group is composed of female students and 36.5% is composed of male students. 30.2% of the teacher candidates are studying in the first class, 22.4% in the second class, 28.9% in the third class and 18.2% in the fourth class. The original scale of the listening metacognition strategies (Janusik-Keaton Metacognitive Listening Strategies Instrument (MLSI)) created by L. Janusik and S.A. Keaton in 2011. The MLSI was developed to measure metacognitive awareness in listening skill. The original version of the scale consists of 11 items and 3 dimensions. There are 4 items in the attention dimension, 3 items in the problem solving dimension and 4 items in the planning evaluation dimension. The scale was prepared by collecting data from individuals aged 18-33 years in the USA. The vast majority of participants are university students.

First of all, permission was given for the adaptation of the authors of the original scale. Two independent groups were formed to translate the original language of the scale into English before it was translated into Turkish. The first group was formed only by women and the second group by men only in order to prevent differences that might arise from gender when creating groups. In the first group, there is a Turkish teaching instructor who knows English and an English teacher. In the second group, there is a teacher of English teaching and an expert who teaches English abroad. The scales were first sent to the experts and the translations were examined. The opinions of the four field experts and one evaluation expert were taken from the incoming translators and the most appropriate ones were chosen.

The back translation method was used for scale. It has done English translator and a lecturer who teaches English abroad. In order to prevent differences that may arise from gender in the application of back translation, experts from different genders have been helped. The incoming translations were examined by three field experts and a evaluation expert and it was decided that the translation was appropriate. Before the linguistic equivalence of the expressions was made, the expressions were shown to two Turkish teacher candidates.

Results

The linguistic equivalence application of the scale was made with 31 teacher candidates in English Language Teaching 1st and 2nd year. The original version of the scale was applied during the application and a Turkish form was applied for one week after. The Pearson correlation coefficients for general scale, planning evaluation, attention, problem solving dimensions of the scale were 0.86; 0.76; 0.75; respectively. So it was decided that the form provided linguistic equivalence and the application phase was passed.

Explanatory factor analysis and confirmatory factor analyzes were performed for construct validity and factor analysis of the scale. It has been noted that when the Explanatory factor analysis is performed, the sample size must be at least five times, or even ten times, the variable number. For this reason, the data of the study group of 160 persons were used for Explanatory factor analysis. Because the exploratory factor analysis can not capture normality in the distribution, the principle axis factoring and the dimensions are related to each other, so the promax rotation technique is used. All of the scale items have a factor load of 0.30 and above.

In the exploratory factor analysis of the 11-item scale, the Bartlett sphericity test was used to determine whether the correlations in the Kaiser-Meyer Olkin (KMO) and correlation matrices were meaningful, which gave a criterion for the degree of relevance of the relationship between variables. The value of KMO should be 0.70 or higher, and in the Bartlett sphericity test it should be below 0.05. As a result of KMO test, 0,82 values were obtained and Bartlett's test was found statistically significant ($p < 0.05$). Principle factor factoring and promax rotation were used to determine the three factors as the original structure of the scale.

The total variance explained by the three factors is 48.76%. The eigenvalues of the factors and the amounts of variance explained are 4,18 and 33,56 in the first factor; 1,5 and 9,61 in the second factor; In the third factor, it is 1,1 and 5,59. After Explanatory factor analysis, the dimensions of the scale appeared as if they were in the original scale, but it was seen that the two materials shifted to different dimensions. The reasons why the materials are included in different factors have been examined and materials have not been laid down since it was decided that the materials could also be included at this dimension.

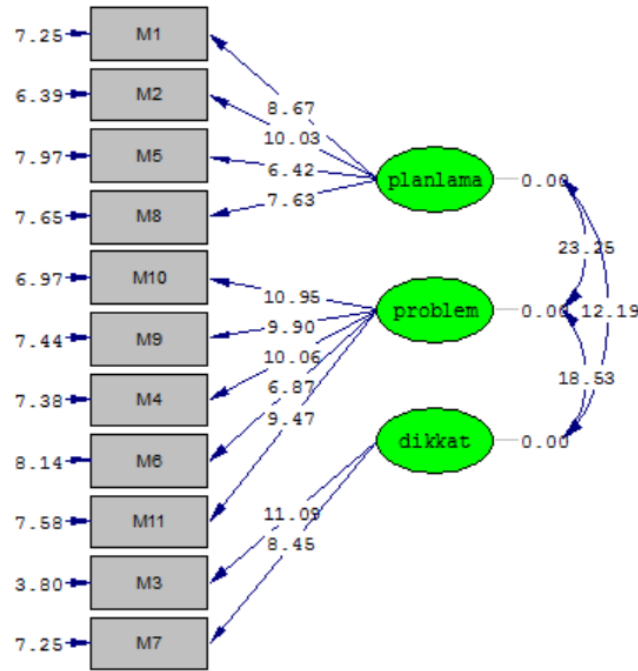
Confirmatory Factor Analysis was applied to verify the validity of the scale's construction. For this purpose, the three-factor structure obtained from the exploratory factor analysis was tested.

Listening metacognitive strategies are examined using the construct validity convergence validity of the scale and discriminant validity, which is a kind of divergence validity. Reliability in terms of internal consistency was examined using both structural reliability and Cronbach's alpha. Test-retest reliability is also applied.

Conclusion

The final analysis of the scale reveals 48.76% of the variance. The structure consisting of 11 items and 3 dimensions was tested with confirmatory factor analysis. In the study of reliability and validity of the scale, test-retest reliability was applied in addition to structural reliability, Cronbach's alpha, convergence validity. As a result of the reviews, it is possible to reach the interpretation that this scale gives the level of listening metacognition strategies.

EK 1. Dinleme Üstbilgi Stratejileri Ölçeği t Değerleri



Chi-Square=70.46, df=41, P-value=0.00285, RMSEA=0.070