

Akran Tasarımlı Üstbilişsel Öğretimin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Dinleme İçin Ders Planı Hazırlamalarına Etkisi

Funda Amanvermez
İncirkuş^{1*} 

¹Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Sosyal Bilimler Bölümü, Ankara, Türkiye
fundaamanvermez@hotmail.com

*Sorumlu Yazar

Geliş tarihi: 17.06.2025
Kabul tarihi: 09.10.2025
Yayın tarihi: 27.10.2025

Özet: Bu çalışmada, akran tasarımlı üstbilişsel öğretimin Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel dinlemeye uygun ders planı hazırlama becerilerini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Yöntem olarak tekli araçsal durum çalışması kullanılmıştır. Örneklem, amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. 6 haftalık uygulama süreci boyunca, aday öğretmenler dinleme dersini gruplar halinde planlamış ve sunmuştur. Çalışmanın sonunda bireysel olarak bir ders planı hazırlamışlardır (n=38). Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu, ders planı değerlendirme formu, ders planı örnekleri ve dinleme günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Eğitimin sonunda, aday öğretmenler üstbilişsel dinlemeye uygun ders planı hazırlama konusunda orta düzeyde bir performans göstermiştir. Aday öğretmenlerin çoğu ders planlarında dinlemeyi bir süreç olarak planlamış ve göreve uygun en az bir strateji kullanarak uygun etkinliklerle bilişsel ve meta-bilişsel stratejiler tasarlamıştır. Sonuç olarak, üç farklı düzeydeki aday öğretmenlerin ders planlarındaki temel unsurlar şu şekilde özetlenmiştir: Yüksek performans gösterenler, dinlemeden önce, dinleme sırasında ve dinlemeden sonra üstbilişsel stratejiler kullanmışlardır; bilişsel strateji kullanımları ve etkinlik tasarımları çeşitlilik göstermiştir. Orta düzeyde performans gösterenler dinleme sırasında ve sonrasında üstbilişsel stratejileri ve göreve uygun en az bir bilişsel stratejiyi kullanmışlardır. Düşük düzeyde performans gösterenler ders planlarında dinleme sırasında takip etmişler ancak üstbilişsel ve bilişsel stratejileri ders planına entegre edememişlerdir. Öğretmen adayları, akran tarafından tasarlanmış üstbilişsel öğretim uygulamasının üstbilişsel farkındalıklarına ve üstbilişsel dinleme için ders planı hazırlama becerilerine katkıda bulunduğunu bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Akran tasarımlı üstbilişsel öğretim, Ders planı, Dinleme eğitimi, Öğretmen eğitimi

GİRİŞ

Üstbilişin kişinin dil öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunduğu kabul edilen bir görüştür (Flavell, 1979). Flavell (1976) meta bilişi '*kişinin kendi bilişsel süreçleri ve ürünleri veya bunlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisi*' ve '*bu süreçleri, genellikle somut bir hedef veya amaca hizmet etmek üzere, dayandıkları bilişsel nesneler veya verilerle ilişkili olarak aktif olarak izleme ve dolayısıyla organize etme ve yönetme kapasitesi*' olarak tanımlar (s. 232). Üstbilişsel farkındalığın iki bileşeni vardır: meta bilişsel bilgi ve meta bilişsel düzenleme. Meta bilişsel bilgi, bir öğrencinin bir şeyi nasıl öğrendiği ve öğrendiklerini nasıl uygulayacağı ile ilgilidir ve kişi, görev ve strateji bilgisini içerir (Flavell, 1979). Meta bilişsel düzenleme, öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğinin kontrolüdür. Planlama, izleme ve değerlendirme stratejileri genellikle öğrenme sürecini kontrol etmek için kullanılır (Schraw, 1998).

Dinlemede öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının artırılması bir süredir savunulmaktadır (Janusik & Varner, 2020). Üstbilişsel dinleme, dinleme sürecinde bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrol içeren daha üst düzey bir düşünme sürecidir (Mevarech & Kramarski, 2014). Dinlemeye yönelik üstbilişsel yaklaşımın amacı, öğrencilerin öğrenme sorunlarını belirlemelerini (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010) ve çeşitli bağlamlarda öğrenmelerini düzenlemek için uygun stratejileri bilinçli bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır (Griffiths, 2015). Öğrenciler, üstbilişsel strateji eğitimi yoluyla kendi dinleme süreçlerini nasıl planlayacaklarını, izleyeceklerini ve değerlendireceklerini öğrenirler (Goh & Hu, 2013).

Günümüzde Hong Kong, Şanghay, Singapur ve Finlandiya gibi ülkelerdeki yüksek performanslı okul sistemlerinin tümü okul müfredatlarına üstbilişi dâhil etmektedir (Perry vd., 2018). Çok sayıda çalışma, üstbilişsel becerilerin disiplinler arası olarak etkili bir şekilde öğretildiği çocukların, bu becerilerin öğretilmediği çocuklara göre daha iyi ilerleme kaydetme eğiliminde oldukları yönünde güçlü iddialarda bulunmaktadır (Baas vd., 2015). Şu anda, üstbilişsel yaklaşımlara olan ilginin çoğu akademik çalışmalarla sınırlıdır. Bu, üstbilişin sınıftaki etkisinin sınırlı olacağı anlamına gelir; ancak öğretmenler üstbilişte 'akıcı' hâle geldiklerinde, kendi deneyimleriyle faydalarını tam olarak anladıklarında ve daha sonra kendi meslekî

uygulamalarını geliştirmek için özerkliğe ve desteğe sahip olduklarında, üstbilişsel öğretim yaygınlaşacak ve öğrenciler üzerindeki potansiyel etkisi fark edilebilecektir (Perry vd., 2018).

Öğretmen adaylarının kendi öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayacak pedagojik bilgi edinebilmeleri için üstbilişsel farkındalık geliştirmeleri önemlidir (Michalsky, 2024). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeyi ve bunları farklı beceriler veya disiplinler arasında aktarmayı amaçlayan bir öğretmen, öğrencilere belirli bir öğrenme görevini ne zaman, nasıl ve ne şekilde yapacaklarını öğretebilmelidir (Zohar & Schwartz, 2005). Öğrencilerine dinleme becerileri bağlamında üstbilişsel destek sağlayan bir öğretmen, öğrencilerin kendi dinleme süreçlerini sorgulamalarına rehberlik edebilir ve kendi düşünme ve öğrenme süreçlerini gözden geçirerek öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Baas vd., 2015; Michalsky, 2017). Ancak araştırmalar, üniversite düzeyindeki öğrencilerin ve daha özel olarak öğretmen adaylarının genellikle kendi başlarına üstbilişsel stratejiler geliştiremediklerini göstermektedir (Li & Zou, 2021; Michalsky, 2024; Wen & Jastek, 2023). Bu somut gerçek bizi öğretmen eğitimi konusunda düşünmeye sevk etmektedir.

1.1. Akran Tasarımlı Üstbilişsel Dinleme Öğretimi

Akran tasarımlı dinleme görevlerinde öğrenciler, grup hâlinde dinleme sürecini tasarlarlar. Bu süreçte grup üyeleri geçici olarak öğretmen rolünü üstlenirler ve ortaklaşa bir biçimde bütün sınıf için dinlemede üstbilişsel bilgiyi geliştirmeye yönelik dinleme planı hazırlar (Goh, 2010). Grupla dinleme projesi Liu (2005) tarafından Singapur'da İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin yoğunlaştırılmış İngilizce programlarında uygulanmıştır. Bu programda öğrenciler kendilerine verilen dinleme görevlerini planlamak için gruplar hâlinde çalışmıştır. Daha sonra hazırladıkları plana bağlı kalarak bütün sınıf için yapılacak dinleme etkinliklerini planlamışlardır. Bu aşamada grup üyelerinin; kullanacakları dinleme materyalleri, sınıf arkadaşlarının alıştırma yapmalarını istedikleri dinleme becerileri, sınıf arkadaşlarını dinlemeye ve etkinliğe katılmaya motive eden stratejiler ve arkadaşlarının karşılaşılabilecekleri sorunlar hakkında önemli kararlar vermeleri gerekir. Akran tasarımlı dinleme görevleri kapsamında sunulan grup projeleri öğretmenlere, öğrencilerin dinlediğini anlamadan ne anladıkları hakkında önemli bilgiler verir. Bu da dinlemenin sadece metindeki bilgileri bulmak ve alıştırma çözmekten ibaret olmadığını göstermektedir (Goh, 2010).

Sosyal bilişsel öğrenme teorisi, öğrencilerin eksik ancak nispeten eşit uzmanlığa sahip olduğu akran gruplarında öğrenmenin daha üretken olduğunu ileri sürmektedir. Böyle bir durumda, yeterli bilgi ve beceriye sahip olan akranlar, daha fazla özerk olabilmek için birbirlerine yardımcı olabilirler. Sonuç olarak, öğrenciler kendilerinin ve başkalarının deneyimlerinden ve bilgilerinden içgörü kazanarak bağımsız öğrenen bireyler hâline gelirler (Vygotsky, 1987). Bu argüman, üstbilişsel farkındalığın, öğrencilerin özellikle daha yetenekli olan akranlarıyla diyalojik alışverişlere aktif olarak katıldıkları sosyal ortamlarda iş birlikçi bir şekilde geliştirilebileceği varsayımıyla örtüşmektedir. Bazı çalışmalar, süreç tabanlı bir pedagojik döngüye maruz kalan akran gruplarının (iki veya daha fazla) diyalojik etkileşimlerinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını birlikte şekillendirdiğini göstermektedir (Mahdavi & Miri, 2017; Michalsky, 2024; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010; Wen & Jastek, 2023).

Sınıfta akranlar tarafından tasarlanan uygulamalar, öğretmen eğitimi pedagojisine yararlı ve uygun bir yaklaşımdır (Cabello & Topping, 2020; Dos Santos, 2020). Akranlar tarafından tasarlanan sınıf uygulamaları sırasında, hizmet öncesi öğretmenler kendi düşüncelerini tartışma, sınıf arkadaşlarının bakış açılarından çıkarımlarda bulunma ve öğretim sırasında ortaya çıkan/çıkarılabilecek sorunlara çözüm bulma sorumluluğunu paylaşma fırsatına sahip olarak kendi öğrenme süreçlerini geliştirebilirler (Khasawneh, 2023; Sokhom ve diğerleri, 2021). Bunun için, grup tartışması, akran öğretimi, akran geri bildirimi ve grup yansımaları yoluyla bireysel ve işbirlikçi bir şekilde çalışmaları gerekir. Böylelikle, öğretmen eğitimcileri ve akranlarıyla etkileşimleri yoluyla, öğrenciler (öğretmen adayları) anlayışlarını, bilgilerini ve performans çabalarını kendileri deneyimleyerek, akranlarını gözlemleyerek veya geri bildirimleri dikkate alarak oluşturabilirler (Dos Santos, 2020; Wu & Schunn, 2020). Wen ve Jastek (2023) akranlar arası kaliteli tartışmaların yeni fikir ve anlayışların geliştirilmesini sağlayarak, problem çözmeyi destekleyerek ve öz-yansıtma fırsatları sunarak öğrencilerin üst bilişlerini geliştirdiğini belirtmiştir.

1.2. Üstbilişsel Dinleme Ders Planı

Literatür, iyi organize edilmiş ders planlarının öğrenci başarısı ve öğretim kalitesi açısından daha iyi sonuçlar elde etmede etkili olduğunu göstermektedir (Drost & Levine, 2015; Lim vd., 2018). Bir ders planı,

kavramları veya belirli becerileri öğretmek veya öğrencilerin kendi başlarına veya akranlarıyla birlikte bilgiyi keşfetmelerine olanak sağlamak için bir dersi yapılandırmayı amaçlar. Hem hizmet öncesi hem de deneyimli öğretmenler ders planının önemini kabul etse de birçoğu bunu kavramakta zorluk çekmektedir (Li & Zou, 2021; Lim vd., 2018). İyi bir ders planının nasıl yapılacağı konusunda öğretmen eğitimcileri arasında bir fikir birliği yoktur ve hizmet öncesi öğretmenlere genellikle biçimlendirici ders planları yerine hazır ders planı formları verilir (Drost & Levine, 2015; Lim vd., 2018). Öğretmenlerin çoğu kendilerini planlamada orta düzeyde görmektedir (Copriady, 2014). Öğretmenlerin bu durumu onları profesyonellikten ve öğretimin gerekliliklerinden uzaklaştırır. Bu nedenle, öğretmenleri ders planlama konusunda eğitmek önemlidir (Mutton vd., 2011). Çalışmalar, hizmet öncesi öğretmenlerin ve yeni öğretmenlerin ders planlama becerilerinin çeşitli uygulamalarla geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Mutton vd., 2011). Bunu başarmak için, eğitimciler belirli bir öğrenme görevini öğretmek için en etkili yöntemlere ilişkin üstbilişsel farkındalığa sahip olmalı ve bunu ders planlarına yansıtabilmelidir (Michalsky, 2024).

Dinlemede süreç odaklı bir yaklaşım dinleyicilerin bağımsız iyi dinleyiciler olmaları için önemlidir. Bir dinleme müfredatına süreç odağının dâhil edilmesi, öğrencilerin zorluklarını belirleyerek ve bunların üstesinden gelmenin yollarını bularak kişisel bilgilerini keşfetmeleri için fırsatlar yaratabilir. Strateji eğitimi ile birlikte kişi bilgisinin keşfedilmesi, öğrencilerin kendilerini daha hazırlıklı ve daha az endişeli hissetmelerine yol açabilir. Goh (2010) üstbilişsel öğretimin öğrencilerin dinleme görevlerindeki karmaşıklıklarla başa çıkmalarına ve dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtir (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). Dinlemeye yönelik üstbilişsel yaklaşımın amacı, öğrencilerin öğrenme sorunlarını tanımlayabilmelerini (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010) ve çeşitli bağlamlarda öğrenmelerini düzenlemek için bilinçli olarak uygun stratejileri kullanabilmelerini sağlamaktır (Griffiths, 2015).

1.3. Çalışmanın bağlamı

Bu çalışma, öğretmen adaylarının dinleme derslerinde üstbilişsel farkındalığını geliştirmeyi ve ders planlarında üstbilişsel yaklaşım üzerine düşünmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Çalışmada pedagojik bir döngüye sahip akran tasarımı üstbilişsel öğretim yaklaşımı (Liu, 2005; Vandergrift, 1997) üstbiliş dinleme derslerine entegre etme konusunda içgörü kazanmalarına yardımcı olmak için benimsenmiştir. Bu şekilde pedagojik bilgilerini artıracakları varsayılan öğretmen adaylarından, kendi öğrenmelerini yansıtmaları için üstbilişsel stratejilerin entegre edildiği bir dinleme dersi planı hazırlamaları istenmiştir. Türkiye'deki eğitim sistemi, küresel dil öğretim standartlarıyla uyum sağlamak için önemli reformlardan geçmiştir, ancak birçok İngilizce dil öğretimi (ELT) programı etkileşimli ve iletişimsel yöntemler yerine hâlâ ezbere ve kontrollü uygulamaya vurgu yapmaktadır (Li&Zou, 2021; Perry vd., 2018). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmenler genellikle pedagojik bilgi ve dil yeterliliği konusunda derslerden geçmektedir ancak kendi dinleme anlayışlarını planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel stratejilere maruz kalmaları genellikle sınırlıdır. Bu nedenle, bu çalışmanın bulgularının, ELT müfredatındaki önemli bir pedagojik boşluğu ele aldığı için öğretmen yetiştirme programları için de geniş etkileri vardır. Son yıllarda ana dili öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesiyle üstbilişsel öğretim uygulamaları arasında pozitif bir ilişki olduğu ve üstbilişsel stratejilerin dinleme derslerine entegre edilmesinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmaktadır (Çevikbaş, 2016; Harmankaya, 2017; Kıvrak, 2019).

Son revize edilen Türkçe Öğretim Programında, dinleme eğitiminde üstbilişsel farkındalığın bir kazanım olduğu belirtilmiş ve öğretmenlerin bundaki rolü açıkça vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024). Pek çok çalışma üstbilişsel stratejilerin kullanımıyla dinleme becerilerinin gelişimi arasında pozitif yönlü bir etkinin olduğunu göstermektedir. Zeng & Goh (2018), üstbilişsel stratejilerin dinleyicilerin dinleme süreçlerini kendi öğrenme biçimlerine uygun olarak düzenlemelerine olanak vererek bilgiyi daha derinlemesine işlemelerine yardımcı olduğunu belirtir. Bu da dinleyicilerin yaşam boyu öğrenen bağımsız dinleyiciler olmalarına katkıda bulunmaktadır. Rahimirad & Moini (2015) öğrencilerin akademik dinleme becerilerini geliştirmek için üstbilişsel dinleme stratejilerinin dersin içeriğine entegre edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun için de öğretmenlerin üstbilişsel uygulamaları sınıf içi etkinliklere dâhil etmesi ve öğrencilere bu stratejileri nerede, ne zaman ve nasıl kullanacakları konusunda rehberlik edebilmesi gerekir. Yakın zamanlı bir çalışmada öğretmenlerin dinleme konusunda üstbilişsel farkındalığının gelişmesiyle öğrencilerin dinlediğini anlama ve üstbilişsel dinleme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Ermiş, 2025). Başka bir deyişle öğrencilerin üstbilişsel dinleme becerilerini geliştirebilmek için öncelikle öğretmenin bu konuda kendini geliştirmiş olması gerekmektedir. Mesleğe başlayan bir öğretmenin bu konuda içgörü kazanabilmesi için öğretmenlik eğitimi sırasında gerçek ders müfredatları/planları üzerinden üstbilişsel

dinleme stratejilerini uygulamaya yönelik deneyim kazanmaları önemlidir. Bu nedenle, dinleme derslerini üstbilişsel stratejilere uygun olarak tasarlama ihtiyacı doğmuştur. Birçok Türkçe öğretmeni, dinleme anlayışını ve strateji kullanımını yeterince vurgulamayan bir sistemde eğitildiği için, dinlemeyi etkili bir şekilde nasıl öğretecekleri konusunda kendilerine güvenleri ve farkındalıkları olmayabilir. Öğretmen adayları arasında üstbilişsel farkındalığın artması bir dalga etkisi yaratarak yalnızca kendi dil yeterliliklerini değil aynı zamanda gelecekteki öğrencilerinin dinleme becerilerini de geliştirebilir. Bu doğrultuda, çalışma soruları şu şekildedir:

1. Eğitim sonunda öğretmen adaylarının üstbiliş tabanlı dinleme ders planı hazırlama performansları ne düzeydedir?
2. Eğitim sonunda öğretmen adaylarının üstbiliş tabanlı dinleme ders planı hazırlama davranışları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının üstbilişsel dinlemeye uygun ders planı hazırlama becerilerini ele almak amacıyla tekli araçsal durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, “*çağdaş bir olguyu (vaka) derinlemesine ve gerçek dünyası içinde inceleyen deneysel bir soruşturma*” olarak tanımlanmaktadır (Yin, 2014, s.16). Yin (2014), durum çalışmalarında nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılabileceğini belirtmiş ve bu modeli Patton'a (2002) atıfta bulunarak mantıksal model olarak adlandırmıştır. Yin (2014), nihai sonuçların mantıksal modellerle daha iyi açıklanabileceğini ve bu modeldeki analizin deneysel olarak gözlemlenen olayları teorik olarak öngörülen olaylarla eşleştirmekten oluştuğunu savunmuştur. Mantıksal model, “*uzun bir zaman dilimi boyunca karmaşık bir olay veya oluşum zincirini belirleyen ve işlevselleştiren*” bir araç olarak tanımlanmaktadır (Yin, 2014, s. 155). Bu çalışmada 6 haftalık deneysel bir süreç uygulanmıştır. Durum çalışması, öğretmen adaylarının zorunlu olarak aldıkları dinleme eğitimi kursundan sonra tasarlanmıştır. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının akranlarıyla birlikte tasarladıkları üstbilişsel dinleme eğitimi uygulamalarının bağımsız olarak hazırladıkları ders planlarını nasıl etkilediğini belirlemektir. Çalışmada, katılımcıların genel düzeyini belirlemek için nicel yöntemler kullanılmış ve bunlar çalışmanın prosedür kısmında açıklanmıştır. Düzeylendirme sonrasında, öğretmen adaylarının ders planı hazırlama davranışları nitel veri analizi kullanılarak incelenmiştir. Bu aşamada üçgenleme tekniği ile veri çeşitlendirmesi yapılmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarına bilgi verilmiş ve izinleri alınmıştır. Etik kurul onayı alınmıştır.

Katılımcılar ve Örneklem Seçimi

Katılımcılar, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde Türkçe öğretmenliği bölümünün 3. sınıfına devam eden öğretmen adaylarıdır. 3. sınıf öğretmen adayları, Türkçe öğretmenliği 3. sınıf öğretmen eğitimi müfredatında dinleme eğitimi dersinin zorunlu olması (haftada 4 saat) nedeniyle örneklem olarak seçilmiştir. Uygulamanın sonunda 38 öğrenci üstbilişsel dinleme ders planı hazırlama görevini tamamlamıştır. Bu nedenle, örneklem ders planı hazırlama kriterini yerine getiren öğrenciler olarak belirlenmiştir. Örneklem dâhil edilen öğrenciler 19-22 yaş aralığındadır. Bunlardan 12'si erkek ve 26'sı kadındır. Öğretmen adaylarının hiçbiri daha önce dinleme dersiyile ilgili bir ders planlamamış ve mikro öğretimle sınıfta sunum yapmamıştır. Üstbilişsel dinleme konusunda eğitim almamıştır.

Katılımcılar iki aşamada seçilmiştir. Öncelikle, öğretmen adaylarının üstbilişsel dinlemeyi yansıtmak için hazırladıkları ders planlarının genel etkisini değerlendirmek amacıyla, eğitime katılan tüm katılımcılar amaçlı örneklem (n=38) kullanılarak değerlendirilmiştir. İkinci aşamada, uygulamayı tamamlayan katılımcılar hakkında daha derin bir anlayış elde etmek için maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmış ve ders planı hazırlama düzeyleri farklı olanların davranışlarına odaklanılmıştır. Maksimum çeşitleme ile belirlenen grup, ders planı hazırlama düzeylerine göre kategorilere ayrılarak düşük (n=3), orta (n=3) ve yüksek (n=3) seviye olarak belirlenmiştir. Bu düzeyleri belirlemek için kullanılan yöntem aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

Durum Çalışması için Katılımcıların Seçimi

Eğitim çalışmasına katılan 38 katılımcının son-test ölçümlerine dayanarak, her katılımcının dokuz kriterdeki ölçüm değerlendirmesinin aritmetik ortalaması alınarak her katılımcı için bir ders planı hazırlama performans puanı elde edilmiştir. Bir sonraki aşamada, 38 katılımcının bu ders planı hazırlama puanlarına dayanarak grubun bu becerilerinin aritmetik ortalaması ve standart sapması (aritmetik ortalama=1,760, standart sapma=0,311) hesaplanmış ve her bir bireyin standart z puanı bu değerler kullanılarak hesaplanmıştır. Bu z puanı açısından, $+1$ z puanı orta (normal), $+1z$ ve üzeri yüksek, $-1z$ ve altı düşük kategorinin sınırları olarak tanımlanmıştır. Bu sonuca göre 9 öğrenci yüksek performans, 24 öğrenci orta performans ve 5 öğrenci düşük performans göstermiştir. Bunlar arasından en yüksek, en düşük ve orta performansa sahip 9 öğrenci maksimum çeşitlilik örnekleme ile örneklem olarak seçilmiştir. Her öğrenciye bir kod verilerek kimlikleri gizli tutulmuştur. Tablo 1’de katılımcıların ortalamaları ve düzeyleri gösterilmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Ortalamaları ve Düzeyleri

N	Son-test ölçümü	Z puanı	Düzye	N	Son-test ölçümü	Z puanı	Düzye
1	2,444	2,203	yüksek	20	1,667	-0,301	orta
2	2,333	1,846	yüksek	21	1,667	-0,301	orta
3	2,333	1,846	yüksek	22	1,667	-0,301	orta
4	2,333	1,846	yüksek	23	1,556	-0,660	orta
5	2,222	1,488	yüksek	24	1,556	-0,660	orta
6	2,111	1,130	yüksek	25	1,556	-0,660	orta
7	2,111	1,130	yüksek	26	1,556	-0,660	orta
8	2,111	1,130	yüksek	27	1,556	-0,660	orta
9	2,111	1,130	yüksek	28	1,556	-0,660	orta
10	1,889	0,414	orta	29	1,556	-0,660	orta
11	1,889	0,414	orta	30	1,556	-0,660	orta
12	1,889	0,414	orta	31	1,556	-0,660	orta
13	1,889	0,414	orta	32	1,556	-0,660	orta
14	1,778	0,057	orta	33	1,556	-0,660	orta
15	1,778	0,057	orta	34	1,444	-1,016	düşük
16	1,778	0,057	orta	35	1,333	-1,375	düşük
17	1,667	-0,301	orta	36	1,333	-1,375	düşük
18	1,667	-0,301	orta	37	1,333	-1,375	düşük
19	1,667	-0,301	orta	38	1,333	-1,375	düşük

Tablo 1’e göre, çalışmaya 38 katılımcı katılmıştır. Katılımcılar, puanlarına göre kategorilere ayrılmış ve en yüksek puana sahip olan ilk üç katılımcı: n1 (z: 2.203), n2 (z: 1.846) ve n3 (z: 1.846) olarak belirlenmiştir. Orta aralıkta yer alan üç katılımcı da seçilmiştir: n19 (z: 1.667), n20 (z: 1.667) ve n21 (z: 1.667). Son olarak, düşük puan alan gruptan listenin sonundaki üç katılımcı belirlenmiştir: n36 (z: -1.375), n37 (z: -1.375) ve n38 (z: -1.375). Maksimum çeşitliliği sağlamak ve derinlemesine analiz için toplamda dokuz katılımcı çalışma için belirlenmiştir.

Prosedür

Bu çalışmada, akran tasarımı üstbilişsel öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının üstbilişsel dinlemeye uygun ders planı hazırlama becerilerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Çalışma, dinleme eğitimi dersinde üstbilişsel dinlemeyi örneklendiren toplam 6 haftalık (2 hafta teorik + 4 hafta pratik) ders sunumlarından sonra gerçekleştirilmiştir. Bu süreç şu şekilde ilerlemiştir:

Öğretmen adayları, Liu'nun (2005) akran tasarımlı üstbilişsel öğretim uygulamalarını, üstbilişsel dinleme dizisiyle uyumlu bir öğretim tasarımı çerçevesi olarak kullanmışlardır. Bu çerçevede planlama, izleme/problem çözme ve değerlendirme adımları süreç tabanlı pedagojik döngünün bölümlerini oluşturmuştur (Vandergrift, 1997). Bu stratejiye dayalı yaklaşım, süreç tabanlı üstbilişsel strateji uygulamalarının öğrencilerin çeşitli dillerde üstbilişsel dinleme farkındalıklarını artırmadaki olumlu etkisinden etkilenmiştir (Amanvermez İncirkuş, 2025; Bozorgian&Shamsi, 2023; Kobayshi, 2018; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). Akran tasarımlı üstbilişsel öğretim uygulamalarında öğretmen adayları grup olarak çalışmıştır. Bu uygulamada amaç sınıfta oluşan grupların öğretmenin yerini alarak tüm sınıfta üstbilişsel dinlemeyi destekleyecek biçimde dinleme görevlerini grup olarak planlamak ve sunmaktır.

Uygulamaya geçmeden önce bilişsel ve üstbilişsel dinleme stratejileri hakkında teorik bilgi verilmiştir. Daha sonra öğretmen adayları, 4-5 kişilik 8 gruba ayrılmıştır. Her gruba bir dinleme metni ödevi verilmiş ve meta-bilişsel dinleme sırasını izleyerek 2 saatlik bir dinleme dersi planlamaları istenmiştir. Bu 2 saatlik (50+50 dk.) ders sunumunda, gruptaki her aday öğretmen kendi bölümüyle ilgili dinleme görevini hazırlamış ve sınıfta 15-20 dakikalık sunum yapmıştır. Öğretmen adayı sunum yaparken, sınıftaki diğer öğretmen adayları öğrenci rolünde derse katılmıştır. Ders sunumu tamamlandıktan sonra, öğrenci rolündeki öğretmen adayları derste aldıkları notları kullanarak sunum yapan gruba anlaşılması zor ve dikkat dağıtan unsurlar hakkında geri bildirimde bulunmuştur. Bu aşamada, sınıftaki diğer öğrencilerin katılımıyla süreç tabanlı tartışmalar yapılmıştır.

Uygulama prosedürü ders müfredatına entegre edilerek mevcut dersin doğal bir parçası olarak kabul edilmiştir. Bu süreç boyunca katılımcılara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Öğretmen adayları, belirlenen çerçevede dinleme görevi için kullanılacak bilişsel yöntemleri, teknikleri, stratejileri, etkinlikleri ve materyalleri seçmekten sorumlu olmuştur. Veri toplama, öğretmen adaylarının katıldığı derslerden sonra gerçekleşmiştir ve değerlendirme uygulama sonunda bireysel/bağımsız olarak oluşturdukları ders planlarına dayalı olarak yapılmıştır. Uygulama sürecini tamamladıktan sonra, her katılımcıdan ortaokul öğrencileri için uygun bir dinleme metninin yazılı bir versiyonunu getirmeleri ve seçilen dinleme metnine dayalı bir üstbilişsel dinleme ders planı hazırlamaları istenmiştir. Bu uygulama, katılımcıların etkinliklerini yürüttüğü aynı sınıfta gerçekleşmiştir. Katılımcılara 40 dk. verilmiş ancak katılımcıların planı tamamlamaları yaklaşık 50 dakika sürmüştür. Öğretmen adayları çalışmanın amacına uygun olarak aşağıdaki üstbilişsel pedagojik döngü adımlarını çerçeve olarak kullanmıştır:

Planlama: Planlama aşamasında öğretmen adayının öncelikle dinleme dersinin amacını belirleyerek bu amaca uygun bir plan hazırlaması, öğrencilerin hazırbulunuşluğunu kontrol etmesi, bilgi eksiklerini gidermesi ve planlama sürecine uygun bilişsel stratejilere yer vermesi beklenir.

İzleme: İzleme aşamasında dinleme sırasında dinlemenin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol edecek bilişsel ve üstbilişsel stratejilere yer verilir.

Problem çözme: Problem çözme aşamasında dinleme sırasında anlaşılmayan bir durumla karşılaşıldığında hangi stratejilerden nasıl yararlanılacağına yer verilir.

Değerlendirme: Değerlendirme aşamasında metni değerlendirme ve kendini değerlendirme üzerinde durulur. Özellikle öğrencinin bağımsız öğrenme/anlama sürecine destek olacak kendini değerlendirebileceği etkinlikler hazırlanır ve bunlardan nasıl yararlanacağı açıklanır. Sınıf tartışmaları, akranla öğrenme ve geri dönüt önemlidir.

Bu çalışma, 09/09/2024 tarihinde İstanbul Medeniyet Üniversitesi Etik Kurulu (referans no. E-38510686-050.04-2400059190) tarafından onaylanmıştır. Çalışma etik standartlara uygun olarak yürütülmüştür. Tüm katılımcılar, verilerin kullanılması için yazılı onam vermiştir. Katılımcılar için olası riskleri azaltmak amacıyla, çalışma hakkında gerekli bilgilendirme yapılmış ve gönüllülüğün esas olduğu bildirilmiştir. Katılımcılara, prosedüre dâhil olsalar da istedikleri zaman verilerini geri çekme özgürlüklerinin olduğu söylenmiş ve ham verileri kontrol etme seçeneği sunulmuştur. Kişisel bilgilerin korunması için veriler anonimleştirilmiştir ve verilerin araştırmacı dışında 3. kişilerle paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların oluşturduğu ders planı ürünleri, analitik ders planı değerlendirme formu/rubriği (Ek-A) ve dinleme günlükleri gibi birden fazla veri kaynağı kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için 10 sorudan oluşan bir form hazırlanmıştır. Formun geçerliliği için 4 tane Türkçe eğitimi alanında uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütle soru sayısı 6'ya düşmüştür. Bunda bazı soruların çalışmanın odak noktası olan akranla üstbilişsel öğretim konusundan uzaklaşması etkili olmuştur. Tekrar kontrolde bazı soruların birleştirilerek daha kısa bir formda sunulabileceği belirtilmiştir. Bu süreçte araştırmacı uzmanlarla görüşleri üzerine kısa toplantılar gerçekleştirilerek görüşme sorularının çalışmanın amacına uygunluğunun geçerliliği sağlanmıştır. Formdaki soruların anlaşılabilirliği için 5 öğretmen adayı ile pilot uygulama yapılmıştır. Nihai olarak 4 uzmanın onayı ile formda 4 tane soru sorulmuştur.

Görüşmeler 10 ila 20 dakika sürmüş ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Diğer veriler sınıfta toplanmıştır. Veri toplama sürecinde, öğretmen adaylarına bilgi verilmiş ve izinleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşüne dayanarak geliştirilmiştir. Uzman görüşünden sonra aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Akran tasarımlı dinleme derslerinin üstbilişsel farkındalığı geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Nasıl?
2. Akran tasarımlı dinleme derslerine katılmak ders planı hazırlamanızı etkiledi mi? Nasıl?
3. Akran tasarımlı dinleme derslerine katılmak etkinlik hazırlamanızı etkiledi mi? Nasıl?
4. Akran tasarımlı dinleme derslerinde ders öğretim süreci nasıldı?

Analitik Ders Planı Değerlendirme Formunun (EK-A) Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmacı tarafından, öğretmen adaylarının üstbilişsel dinleme açısından hazırladıkları ders planlarını değerlendirmek için analitik bir rubrik geliştirilmiştir (Ek-A). Bu rubriği oluşturmanın motivasyonu, literatürde çalışmada belirtilen öğrenme görevi için uygun bir değerlendirme aracının bulunmamasıdır. Rubrikteki ölçütler, rubrik oluşturulmadan önce ilgili literatürün analiz edilmesiyle oluşturulmuştur. (Goh, 2010; Milli Eğitim Bakanlığı, 2003; Tennessee Tennessee Educator Acceleration Model, 2018; Vandergrift vd., 2006). Daha sonra, ölçütler için 1-3 arasında yeterlilik düzeyleri belirlenmiş ve bu düzeyler nitel ve nicel olarak yetersiz (1), kısmen yeterli (2), yeterli (3) olarak ifade edilmiştir. Yeterlilik düzeyleri belirlendikten sonra, her ölçüt için bu düzeyleri karşılayan ölçüt tanımları yapılmıştır. Tanımlar arasındaki tutarlılığı sağlamak amacıyla performans düzeyleri arasındaki farkı açıkça gösteren ifadeler belirlenerek vurgulanmıştır. Daha önce hazırlanmış ders planları üzerinde hazırlanan rubrik ile pilot uygulama yapılmış ve uzman görüşleri alınarak rubrik son hâline getirilmiştir. Rubriğin geçerliliği alanında uzman 5 kişi ile değerlendirilmiştir. Rubrikte dinleme sürecine genel dinleme görevleri ve üstbilişsel stratejiler dâhil edilmiştir.

Güvenirlik için önceki dönemde hazırlanmış 30 ders planı iki değerlendirici tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendiriciler arası uyumu belirlemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmış ve güvenilirlik elde edilmiştir. Rubrikte dinlemeyi bir süreç olarak değerlendiren toplam dokuz kriter bulunmaktadır. Değerlendiriciler arası uyum güvenilirliği için iki gözlemcinin değerlendirmeleri (G1-G2) arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı istatistikleri ile hesaplanmıştır. Dokuz kriterin değerlendirilmesi için korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Güvenirliği test edilen yapılandırılmış değerlendirme formu (rubrik) gözlemciler arası uyum güvenilirliğine sahiptir. Güvenirlik testi için yapılacak istatistiksel işlemlerin ikinci aşaması, gözlemcilerin ortalamaları arasında fark olmaması, yani hem gözlemciler arası ilişki olması hem de fark olmamasıdır. Bu amaç ilişkili grup t-testi tekniği ile test edilmiştir. T-testi anlamlı değilse gözlemciler arasında fark olmadığı sonucuna varılır. İki gözlemcinin değerlendirme formunda yer alan ders planı hazırlama becerisi için dokuz ölçüte ilişkin değerlendirmeleri arasında fark olmadığı görülmüştür. Her iki istatistiksel tekniğe göre de yapılandırılmış değerlendirme formunun (rubriğin) gözlemciler arası uyum güvenilirliğine sahip olduğu bulunmuştur (Tablo 2).

Tablo 2*Eşdeğerlik Testi için Eşleştirilmiş t-Testi*

		N	Aritmetik ort.	Ss	r	p	t	sd	p
Pair 1	Biçimsel özellikler-G1	30	2.87	0.346	0.850	0,000	-1.000	29	0.326
	Biçimsel özellikler-G2	30	2.90	0.305					
Pair 2	Giriş-G1	30	2.70	0.466	0.843	0,000	-1.439	29	0.161
	Giriş-G2	30	2.77	0.430					
Pair 3	Planlama-G1	30	1.93	0.640	0.549	0.002	-1.293	29	0,206
	Planlama-G2	30	2.13	1.008					
Pair 4	Ders işleme-G1	30	1.90	0.305	0.557	0.001	-1.439	29	0.161
	Ders işleme-G2	30	1,97	0.183					
Pair 5	İzleme-G1	30	2.27	0.583	0.775	0,000	-1.361	29	0.184
	İzleme-G2	30	2.37	0.615					
Pair 6	Problem çözme-G1	30	1.37	0.490	0.709	0,000	1.000	29	0.326
	Problem çözme-G2	30	1.30	0.466					
Pair 7	Dersi bitirme-G1	30	1.43	0.504	0.731	0,000	1.000	29	0.326
	Dersi bitirme-G2	30	1.37	0.490					
Pair 8	Metni değerlendirme-G1	30	1.67	0.479	0.926	0,000	-1.000	29	0.326
	Metni değerlendirme-G2	30	1.70	0.466					
Pair 9	Kendini değerlendirme-G1	30	1.10	0.305	0.850	0,000	-1.000	29	0.326
	Kendini değerlendirme-G2	30	1.13	0.346					

Tablo 2 incelendiğinde rubriğin tüm bölümleri için gözlemciler (O1-O2) arasında fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Başka bir deyişle rubriğin güvenilirliği sağlanmıştır.

Analiz

Katılımcıların genel seviyelerini değerlendirmek için betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Nitel verileri analiz etmek için betimleyici analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Akran tasarımlı öğretimin üstbilişsel dinlemeye uygun ders planı hazırlama becerisini nasıl etkilediğine dair daha derin bir anlayış elde etmek için ders planı örnekleri, görüşmeler ve günlük verileri üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Veri çeşitliliği elde etmek için ders planı belgeleri, ders planı değerlendirme formları, görüşmeler ve günlükler kullanılmıştır.

Nitel Analizin Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerliliğe katkıda bulunmak için kullanılan sekiz ölçüt vardır (üçgenleme, ayrıntılı ve yoğun tanımlama, dış denetim, uzun vadeli katılım ve gözlem, olumsuz durum analizi, araştırmacı önyargısı ifşası, katılımcı onayı ve akran değerlendirmesi). Bunlardan en az ikisinin karşılanması önerilir (Creswell, 2013). Çalışmada geçerlilik, yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcı ürünleri, değerlendirme formu ve katılımcı günlükleri kullanılarak elde edilen veri çeşitlenmesiyle sağlanmıştır. Nitel verilerin geçerliliği için oluşturulan kategoriler ve alt kategoriler başka bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Ham veriler kontrol amaçlı olarak katılımcılara sunulmuştur. Tutarlılık için araştırma problemlerinin belirlenmesi, araştırma tasarımının belirlenmesi, veri toplama, analiz ve raporlama süreçleri konusunda uzman görüşü alınmıştır. Kodların ve kategorilerin aktarılabilirliğini sağlamak için doğrudan alıntılar kullanılmıştır.

Güvenirliği sağlamak için birden fazla veri kümesi kullanılmış ve bunlar birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Güvenilirlik için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır ve kodlamalar arasındaki uyum incelenmiştir (güvenilirlik $>80\%$). İki bağımsız değerlendirici uygun olan kodlar için 1, uygun olmayanlar için 0 puan vermiştir. Daha sonra güvenilirlik uyum katsayısı hesaplanmıştır. Güvenilirlik dokuz katılımcı için rubrikte yer alan dokuz kriter ($9*9=81$) ve toplam kategori sayısı (20) için

%92 olarak hesaplanmıştır (Güvenilirlik katsayısı=Görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı*100 [93/93+8]*100).

Sınırlılık

Bu çalışmanın akran tasarımı üstbilişsel dinleme aktiviteleri Liu'nun (2005) ve Vandergrift'in (1997) modeline göre yapılandırılmıştır. Çalışmanın bulguları katılımcılarla sınırlıdır.

BULGULAR

1.Araştırma sorusu: Birinci araştırma sorusu, bu çalışma kapsamında belirlenen ders planı hazırlama ölçütlerine göre üstbilişsel öğretim kapsamında dinleme dersleri tasarlama konusunda derslere katılan öğretmen adaylarının performans düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adayları hakkında genel veri elde edilmesi amaçlandığından veri kaybını önlemek amacıyla ders planı hazırlayan tüm öğretmen adayları (n=38) değerlendirilmiş ve her ölçüt için genel durum değerlendirmesi yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının üstbilişsel dinlemeye uygun ders planı hazırlama performanslarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için ders planı değerlendirme rubriğinin performans düzeyi puan aralıkları belirlenmiştir. Rubrikten alınacak en yüksek puan 27 en düşük puan 9 dur. Rubriğin her bir ölçüt için kriter düzeyi 1-3 puan arasında tanımlanmıştır. Her bir kriter için aralık katsayısı 0,67 olarak belirlenmiştir (Aralık katsayısı=en yüksek puan-en düşük puan/Kriter düzeyi [3-1/3=0,67]). Buna göre rubriğin performans aralığı şöyledir: 1-1,67=düşük / 1,68-2,35= orta / 2,36-3,03=yüksek

Öğretmen adaylarının her bir kriterden aldıkları toplam puanlar kişi sayısına bölünerek ortalama bulunmuş ve aralık değerine göre seviyeleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Dinlemeye Uygun Ders Planı Hazırlama Performans Düzeyleri

Süreç	Kriter	Aralık katsayısı	N	Seviye
Dinleme Öncesi	Biçimsel Özellikler	1,31	38	düşük
	Derse Giriş	2,6	38	yüksek
	Planlama	1,55	38	düşük
	Toplam Puan aralığı	1,82	38	orta
Dinleme Sırası	Ders İşleme	1,97	38	orta
	İzleme	2,02	38	orta
	Problem çözme	1,65	38	düşük
	Toplam puan aralığı	1,88	38	orta
Dinleme Sonrası	Dersi Sonlandırma	1,84	38	orta
	Metni Değerlendirme	1,68	38	orta
	Kendini Değerlendirme	1,18	38	düşük
	Toplam Puan aralığı	1,56	38	düşük
Genel Toplam Puan Aralığı		1,75	38	orta

Tablo 3, öğretmen adaylarının (N=38) dinleme öncesi toplam performanslarının orta (1,82), dinleme sırasındaki toplam performanslarının orta (1,88) ve dinleme sonrası toplam performanslarının düşük (1,56) olduğunu göstermektedir. Eğitim sonrasında öğretmen adaylarının üstbilişsel dinleme için ders planı hazırlamadaki toplam performansları orta düzeydedir (1,75).

2. Araştırma sorusu: Akran tasarımı üstbilişsel öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının üstbilişsel öğretime uygun dinleme ders planlarını nasıl etkilediğini göstermek için araştırılmıştır. Bunun için

en yüksek, orta ve en düşük ders planı hazırlama puanlarına sahip 9 öğrencinin ders planları, dinleme günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının, akran tasarımı dinleme derslerinin üstbilişsel dinlemeye uygun ders planı hazırlamalarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4*Akran Tasarımı Pedagojik Döngüye dair Öğretmen Adaylarının Görüşleri*

Kategori	Alt kategori	f	Alıntı örneği
Üstbilişsel farkındalıkla ilişki	İlişkili	7	M1. Bence geliştiriyor hocam çünkü mesela arkadaşlar da sunum yaptı sürekli farklı farklı şeyler yaptılar. Herkesin yaptığı şey özgündü. İlk olarak sunumlarda benzer şeyler yapılırken grup olarak sonrasında çok farklı şeyler ortaya çıktı.
	Kısmen ilişkili	2	M2. Olabilir. Öğrencilerin düzeyine uygun bir pedagojik döngü seçilirse ve ona göre etkinlik tasarlanırsa.
	Üstbilişsel dinleme sırasını takip etme	9	F1. Yani pedagojik döngü kullanmak strateji kullanım farkındalığını da geliştiriyor. Hangi stratejinin nerede, nasıl daha etkin biçimde kullanılacağıyla ilgili bir farkındalık geliştirdi.
	Zamanı verimli kullanma	1	F2. Planlı bir şekilde oldu mu hem zaman verimli kullanılıyor hem neyin nasıl yapılacağı daha önceden planlandığı için daha verimli hale geliyor.
Ders hazırlama	Özgün olma	4	F1. Öğretmenin kendi planını hazırlaması daha iyi çünkü öğretmen öğrencilerini tanıyor biliyor ve ona göre stratejisini hazırlıyor ve öğrenci de öğretmenini tanıdığı için daha iyi anladığını düşünüyorum.
	Kılavuz kitaptan bağımsız olma	2	F5. Hazır bir kılavuz yerine kendisi (öğretmen) kazandırmak istediğini en iyi şekilde nasıl kazandıracağını planlıyor.
	Sistemli olma	6	F4. Stratejiye (pedagojik döngüye göre) sunum/ders planı hazırladığımızda elimizde yönerge gibi bir şey oluyor. Yani bir farkındalık sağlıyor bu stratejiler ne yapacağınla ilgili.
	Öğretmenin/öğrencinin kendini değerlendirmesini sağlama	6	F3. Yani öğretmenin bir plana göre dersi işlemesi öğrenci açısından gerçekten yararlı. Bir kere öğretmen neyi niye yaptığının farkında oluyor ve öğrenci de öğretmenin bu planından hareketle derste kendi gerçekleştirebiliyor, aktif hale olabiliyor, anlayabiliyor gerçekten, neyi nerde yapacağını, kullanacağını öğrenebiliyor.
Etkinlik hazırlama	Öğrenci düzeyine uygun etkinlik hazırlama	5	F5 Öğretmen etkinlikleri kendisi hazırladığı zaman öğrencinin seviyesine uygun şekilde hem de stratejileri öğretmek için hazırlıyor. Evet. Biz ilk grup olduğumuz için biraz amatörce bir şey oldu ama daha sonra hem arkadaşlarımızınkini gördüğümde anladım eksiklerimi hem de çözerken yaparken hangisinde daha çok eğlendiğime de dikkat ettim. Hatta bütün herkesin etkinlik kağıtlarını topladım belki işime yarar diye. Ve yaş gruplarına göre neyi nerede kullanmam gerektiğini de biraz daha anladım.
	Etkinliğe uygun yönerge hazırlama	2	F6. Daha öncesinde açıkçası ben etkinlik hazırlamayı bilmiyordum. Yönergeleri daha kapalı yazıyordum veya daha düzgün cümlelerle ifade edemiyordum. Fakat bu dersten sonra Etkinlik anlamında hem arkadaşlarımın da hazırladığı çalışma kağıtlarını gördükçe daha fazla bilgilendim daha açık yönerge yazmaya başladım. Bu sebeple faydalı oldu benim için.
	Etkinlik sırasını belirleme	5	F3. Etkinlik kağıdıyla kullanılan stratejinin birbiriyle uyumlu olması gerekiyor. Ben eğer stratejiyi bilmeseydim etkinlik kağıdında neyi nereye koyacağımı bilmiyordum.
	Öğrenciyi aktif kılan etkinlik tasarlama	5	F2. Öğrencinin derse katılmasını sağlıyor ve öğrencinin hoşuna gidiyor. Mesela drama yapıldı, istasyon tekniği kullanıldı, birsürü teknik kullandık.
Ders işleme süreci	Akranla öğrenme	6	M2. Kendi bilmediğiniz veya eksik olduğunuz konuda arkadaşınızdan destek alıyorsunuz. Bunun gibi birçok faydalı yönü düşünüyorum.
	Sınıf içi etkileşim	7	M1. Ders işlenirken arkadaşlarımız bize soru soruyordu biz onlara soru soruyorduk onların bana sen ne düşünüyorsun diye sorması sınıf içi etkileşimi sağladı.
	Zevkli/ilgi çekici	5	F2. hem öğretmen hem öğrenci olarak uygulamalara katıldım çok verimli geçti ve hiç sıkılmadım.
	Meslek hayatına katkı	3	F5.dinleme eğitimi dersinde yaptığımız etkinlik de hem bizim meslek hayatımıza hazırlık açısından hem de nasıl bir strateji kullanacağımız açısından yararlı oldu.

Tablo 4'e göre, örneklemdaki yüksek, orta ve düşük performans gösteren öğretmen adaylarının verileri analiz edildiğinde, tüm katılımcılar akran tasarımı dinleme derslerinin üstbilişsel farkındalığı geliştirdiğini bildirmiştir. Katılımcılar, üstbilişsel öğretimi dinleme ders planıyla nasıl bütünleştireceklerini daha iyi anladıklarını vurgulamışlardır. Bunun da sınıf içi etkinlikleri tasarlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca, bu derslerin meslekî gelişimlerine katkıda bulunduğunu ve gelecekteki öğrencileri için etkili strateji tasarımlarına ilişkin farkındalıklarının artmasını sağlayarak öz değerlendirme yapma imkânı bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının günlükleri incelendiğinde görüşmelerden elde edilen verilerin desteklendiği görülmektedir. Öğretmen adayları akran tasarımı pedagojik döngüye dayalı dinleme derslerinin ders planı hazırlama, ders işleme ve etkinlik tasarlama becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Örneğin düşük

performans düzeyindeki F7 günlüğünde genel olarak dersleri sıkıcı bulunduğunu, devamsızlık yaptığını belirtmiştir ancak derslere katıldığı kadarıyla ve akranlarının yaptığı sunumlarla dersi sorgulamaya başladığını derse karşı ilgisinin arttığını, ders planı hazırlama ve ders işleme sürecini kavradığını belirtmiş ve devamsızlık yaptığı için pişmanlık duymuştur:

“Yani ben normal derste dersi pek dinlemiyordum dolayısıyla anlamıyordum da. Dersi biraz sıkıcı buluyordum. Daha sonra ama bunu niye yapıyoruz falan diye sorguluyordum ne işimize yarayacak gibi. Daha sonra biz sunum yapınca anladım ki hani aa bunlar burada bu şekilde kullanılacak hocanın anlattığı şey bu şekilde oluyormuş filan gibi o zaman kafamda oturdu. İlerde öğretmen olunca zaten bu benim ilk sunumumdu çünkü her zaman hatırlayacağım. O yüzden ben yararlı buldum. Bunun farkında olsaydım sizin dersinize daha çok katılırdım. Çünkü bunun ne işime yarayacağını biliyorum artık ilk başta anlamamıştım.” (F7, dinleme günlüğü).

Farklı seviyelerdeki (üst, orta ve alt) katılımcıların üstbilişsel dinleme ders planları oluşturmak için yaptıkları etkinlik tasarımları incelendiğinde, dinleme sürecini farklı işledikleri görülmüştür. Daha derin bir anlayışı kolaylaştırmak için, katılımcılar tarafından hazırlanan ders planları, değerlendirme ölçütünde belirtilen belirli ölçütlere göre incelenmiş ve bu bulguları göstermek için aşağıda örnekler verilmiştir. Sonuçlar, eğitimden üst düzeyde faydalanarak yüksek puan alan katılımcıların üstbilişsel öğretime uygun ders planları tasarlayabildiklerini göstermiştir.

Yüksek Performans Gösteren Öğretmen Adaylarının Ders Planı Hazırlama Durumu

Öğretmen adaylarının ders planlarının analizi, dinlemeden önce, dinleme sırasında ve dinlemeden sonra bilişsel ve üstbilişsel stratejileri ders planına entegre edebildiklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının tamamı dinlemeyi dinlemeden önce planlamıştır. Öğretmen adaylarının tamamı, öğrencilerin dinleme sırasında metni anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için birden fazla strateji kullanmıştır. Öğretmen adaylarının tamamı, dersin sonunda bir sınıf içi etkileşim etkinliği tasarlamış, ayrıca metinle ilgili soruları yanıtlamış ve metin değerlendirmesi ve öz değerlendirme için en az bir üstbilişsel strateji kullanmıştır. Aşağıda ders planlarından alıntılar yer almaktadır.

“Dinlemeden önce, öğrenciye bir dinleme hedefi belirlenir. Dinlemenin amacı ve nasıl yapılacağı açıklanır.” (F2).

“İlk dinlemenin sonunda, öğrencilerin metni dinlerken yazdıkları kelimeler ve tahminler kontrol edilir ve yazdıkları cümleler okunur. Sözlük anlamları Türkçe sözlükten yazdırılır.” (F1).

“Dinlemeden önce, metinden ne öğreneceğinize dair bir hedef belirleyin. Metni dinledikten sonra, hedefinize ulaşmış olup olmadığınızı not edin.” (F2).

Orta Düzeyde Performans Gösteren Öğretmen Adaylarının Ders Planı Hazırlama Durumu

Öğretmen adaylarının ders planları incelendiğinde, dinleme dersini öncesinde, sırasında ve sonrasında planladıkları, ancak hem genel dinleme hem de üstbilişsel dinleme stratejilerinde eksiklikler olduğu söylenebilir. Orta düzey öğrenciler özellikle planlama stratejilerinde eksiktir. İzleme, problem çözme, metin değerlendirme ve öz değerlendirme konusunda yeterlidirler. Aşağıda ders planından alıntılar yer almaktadır.

“Bu etkinlik, şiirin dikkatle dinlenip dinlenmediğini ve öğrenciler tarafından beklenen fikrin kavranıp kavranmadığını belirlemek için kullanılmıştır.” (F5).

“Öğrencinin kendini değerlendirebilmesi ve dinlemeden önce, sırasında ve sonrasında nerede eksik olduğunu ve nerede iyi olduğunu açıkça görebilmesi için öğrenciye bir öz değerlendirme formu doldurulur.” (F6).

Düşük Performans Gösteren Öğretmen Adaylarının Ders Planı Hazırlama Durumu

Öğretmen adaylarının ders planlarına bakıldığında, dinlemeden önce, dinleme sırasında ve dinlemeden sonra bilişsel ve meta bilişsel stratejileri dersin içeriğiyle bütünleştiremedikleri görülmüştür. Öğretmen adayları yalnızca dersin sonunda soruları cevaplamakla ilgilenmiş ancak sınıf içi etkileşimi, metin değerlendirmeyi ve öz değerlendirmeyi sağlayacak herhangi bir etkinlik tasarlamamışlardır. Dolayısıyla öğrencileri derste pasif kılan, ders öğretim süreci ve etkinlik tasarımında öğretim yöntem ve tekniklerinin sınırlı ve birbirini tekrar edecek biçimde yapılandırıldığı bir ders planı hazırladıkları söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Akran tasarımı pedagojik döngüye dayalı dinleme derslerinin öğretmen adaylarının üstbilişsel dinlemeye uygun ders planı hazırlama becerilerini nasıl etkilediğini inceleyen bu araştırma sonunda öğretmen adaylarının üstbilişsel dinlemeye uygun ders planı hazırlama performansları orta düzeyde bulunmuştur. Bu çalışmanın gelişimsel bulgusu, genel olarak öğretmen eğitiminde ve özel olarak dinleme eğitiminde akran tasarımı üstbilişsel öğretimin, öğretmen adaylarının dinleme ders planlarına olumlu bir katkı sağladığıdır. Bu bulgu, öğretmen eğitiminde açık süreç tabanlı üstbilişsel desteğin öğrenmeyi geliştirdiğini göstermektedir.

Öğretmen adayları ders planları hazırlarken planlama stratejisi konusunda zorluk çekmişlerdir. Bu durum onların öğrenen bakış açısından öğretmen bakış açısına geçmede zorluk çektiklerini göstermektedir. Geleneksel yaklaşımda, öğretmen adaylarına ne öğretecekleri söylenir. Ancak önceki araştırmaların sonuçları, öğretmen adaylarına hem öğrenen (öğrenci) hem de öğretmen olarak öğretim sürecini nasıl planlayacaklarının öğretilmesi gerektiğini ve öğretmen adaylarının bu konuda açık desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Dignath & Veenman, 2021; Michalsky, 2024). Öğretmen adaylarının ders planları incelendiğinde çoğunun derse başlamadan önce bilişsel dinleme stratejilerini (tahmin etme, soru sorma, görsel kullanma vb.) kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin çoğu aslında bu stratejileri kullanarak dinlemeyi planladıklarını düşünmektedir. Ancak dinlemeyi planlamak belirli bilişsel stratejileri kullanmak anlamına gelmemektedir. Dinlemeyi planlamak, bu planlamayla öğrencilerin neyi başarabileceğinin ve neyi başaramayacağını farkında olarak ilerlemenin somut bir göstergesidir. Mutton (2011), öğretmen adaylarının veya yeni öğretmenlerin çoğunlukla planlama konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ve dersin amaçlarına uygun planlama yapamadıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının dinlemeyi planlama konusunda eksik oldukları belirlenmiştir.

Öğretmen adayları dinleme sırasında ve sonrasındaki üstbilişsel stratejileri dinleme öncesi sürece göre daha fark edilir biçimde kullanmışlardır. Bu kullanımda, bu süreçlerin ders planında daha somut bir şekilde görünür olmasının etkili olduğu söylenebilir. Çünkü planlama stratejisi, dinleme sırasında ve sonrasında kullanılan stratejilere göre daha soyut ve zihinseldir. Goh ve Hu (2013), ikinci bir dil öğrenen üniversite öğrencilerinin dinlemede planlama stratejisine önem vermediklerini bulmuşlardır. Bunun nedeni, planlama stratejisinin süreç odaklı olması, çoğu öğrenci ve öğretmenin ise anlama çıktılarına, yani başarıyı veya başarısızlığı somut olarak gösteren ürüne odaklanmasıdır. Bu çalışmada da benzer bir durumun olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları planlama stratejisine fazla odaklanmamışlardır. Planlama aşamasının genellikle aceleyle getirilerek yapılması ve etkinliklerde uygun şemalarla pekiştirilmemesi, katılımcıların planlama sürecine ilişkin içgörü kazanmalarını engellemiş ve bunu dinleme planına nasıl entegre edecekleri konusunda yetersiz kalmalarına neden olmuş olabilir. Bir diğer neden ise üstbilişsel öğretimin etkili olabilmesi için uzun bir sürece yayılması gerektiğidir (Veenman vd., 2006; Robillos & Bustos, 2022). Öğretmen adaylarının bazı stratejilerde yeterli performans gösterememesi sürecin kısıllığından kaynaklanıyor olabilir.

Akran tasarımı üstbilişsel öğretim modeli, öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmelerini sağlayarak öğrenmeyi hızlandırır (Baas vd. 2015). Akran tasarımı üstbilişsel öğretimde, öğrenci çeşitli görev tasarımlarına dahil olur ve öğrenmeye dair kanıt ortaya koyan etkili sınıf içi tartışmalara katılır. Böylece, öğrenciler birbirleri için bir öğretim kaynağı olarak etkileşime girerler. Bu etkileşimin sonucunda, kendi öğrenmelerinin farkında olarak hangi durumlarda harekete geçeceklerini öğrenirler (Askill-Williams vd., 2011). Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda, dil öğretmenlerinin öğrenme sürecinde öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini hakkında konuşmalarının onların performans gelişimleri üzerindeki önemi vurgulanmaktadır (Banister, 2023; Yu ve Hu, 2017). Bu konuşmalar sayesinde, öğrenci kendisi için neyin yararlı olduğunu fark ederek kendi öğrenme sürecini düzenleyebilir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler,

sınıf arkadaşlarının sunum sonrası değerlendirmelerini dikkate aldıklarını göstermiştir. Sınıfta yapılan bu yargıların, takdirlerin veya anlaşılabilir durumların belirtilmesinin, bir sonraki görevde nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda kendilerinde farkındalık yarattığını belirtmişlerdir. Bu durum, sunum sonrası değerlendirmenin nasıl ve hangi açılardan yapılması gerektiğinin önceden açıklanması, yani hedef sınırlarının çizilmiş olmasından etkilenmiş olabilir. Bu, Carless & Boud'un (2018) akran geri bildirimini iyileştirmeye yönelik çerçevesinin, yani akran geri bildiriminde net sınırlarla hedefe yönelik doğru yargı veya takdirin (Wu & Schunn, 2020) öğrencilerin duygularını doğru bir şekilde yöneterek (akran geri bildirimini değerli olarak görmelerini sağlayarak) harekete geçmelerini sağlayabileceği görüşünü desteklemektedir.

Üstbilişsel öğretim, dinleme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilen yararlı bir pedagojik yöntemdir. Üstbilişsel stratejilerin öğretilmesi, öğretmenlerin sınıfta dinleme becerilerine nasıl yaklaşacaklarını ve bunları nasıl öğreteceklerini yeniden düşünmelerine yardımcı olur (Maftoon & Alamdari, 2016). Bu nedenle, hizmet öncesi dil öğretmenlerinin, akademik, meslekî ve kişisel gelişimleri için öğretmen eğitim programlarında üstbilişsel stratejilerin dinlemeyle nasıl bütünleştirileceğini gösteren açık, sistematik ve süreç tabanlı yaklaşımları deneyimleyerek öğretim sürecini bir öğretmenin bakış açısından tasarlama pratiği yapmaları gerekir. 21. yüz yıldaki eğitim müfredatları üstbilis kavramı etrafında şekillenmektedir. OECD (2005), öğretmenlerin niteliğinin ve etkisinin öğrenci öğrenimi üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. En son hazırlanan Türkçe Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024, s. 60, 69), dinleme derslerinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesini önemli bir hedef olarak belirlemiş ve bu sorumluluğu öğretmenlere vermiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını etkili bir şekilde geliştirebilmeleri için öncelikle bunun önemini fark etmeleri ve üstbilişsel öğretim stratejilerini destekleyen ders planları tasarımları gerekir. Öğretmen adaylarının üstbilişsel dinleme farkındalıkları üzerine araştırmalar sınırlı olsa da bazı çalışmalar, özellikle gelişen eğitim politikaları ışığında, geleceğin eğitimcilerinin eğitiminde üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır (Aydaşgil&Özdemir, 2023; Melanlıoğlu, 2023). Bu nedenle, öğretmen eğitimcilerinin ve dil öğretecek olan öğretmen adaylarının üstbilisin öneminin, üstbilisin dil becerileriyle nasıl bütünleştirileceğinin ve öğretimlerini buna göre nasıl planlayacaklarının farkında olmaları gerekir.

Sonuç olarak, bu çalışmadan elde edilen genel sonuçlar, akran tasarımı üstbilişsel öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının üstbilişsel dinleme stratejilerine ilişkin farkındalıklarını artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Hazırlanan ders planlarında giriş, izleme, problem çözme, bitirme, metin değerlendirme ve öz değerlendirme becerilerinde performans artışı gözlenmiştir. Üç farklı performans düzeyindeki hizmet öncesi öğretmenler, akran tasarımı üstbilişsel öğretimin akademik ve meslekî gelişimlerine olumlu katkıda bulunduğunu bildirmiştir.

Gelecek araştırmalarda hizmet öncesi öğretmenlere uygulama deneyimi sağlayan mikro öğretim uygulamalarının, üstbilişsel öğretime uygun hazırlanan ders planlarını sınıf içi uygulamalarla nasıl daha etkili biçimde birleştireceği araştırılmalıdır. Öğretmen eğitimcileri, hizmet öncesi öğretmenlere standart ders planı örnekleri sunmak yerine, bu öğretmenlerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerini ve kendi değerlendirme araçlarını geliştirmelerini sağlayan biçimlendirici dersler ve araçlar sağlayabilirler. Araştırmanın etkilerini yaygınlaştırmak için deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Askell-Williams, H., Lawson, M.J. & Skrzypiec, G. (2011). Scaffolding cognitive and metacognitive strategy instruction in regular class lessons. *Instr Sci*, 40, 413–443. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9182-5>
- Amanvermez İncirkuş, F. (2025). How do listening lessons based on a holistic approach effect turkish pre-service teachers' awareness of metacognitive listening strategies? *SAGE Open*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/21582440251330042>
- Aydasgil, B. S., & Ozdemir, B. (2023). The use of mindmasters in teaching metacognition-based strategies in listening skills. *Journal of Eurasian Language and Education Research*, 7(2), 98-122. https://dergipark.org.tr/tr/pub/adea/issue/81857/1405675#article_cite
- Baas, D., Castelijns, J., Vermeulen, R., Martens, R. & Segers, M. (2015). The relation between assessment for learning and elementary students' cognitive and metacognitive strategy use. *British Journal of Educational Psychology*. 85(1), 33–46. <https://doi.org/10.1111/bjep.12058>
- Banister, C. (2023). Exploring peer feedback processes and peer feedback meta-dialogues with learners of academic and business English. *Language Teaching Research*, 27(3), 746-764. <https://doi.org/10.1177/1362168820952222>.
- Bozorgian, H., & Shamsi, E. (2023). A review of research on metacognitive instruction for listening development. *International Journal of Listening*, 39(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10904018.2023.2197008>
- Cabello, V. M., & Topping, K. J. (2020). Pre-service teachers' conceptions about the quality of explanations for the science classroom in the context of peer assessment. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 8(1), 297-318. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.8.1.1416>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Copriady, J. (2014). Teachers competency in the teaching and learning of chemistry practical. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(8), 312-318. doi:10.5901/mjss.2014.v5n8p312
- Creswell, J.W. (2013) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th Edition), SAGE.
- Çevikbaş, H. (2016). The effect of instructional activities designed with metacognitive strategies on developing listening skills of students in university prep class. Master's Thesis, Akdeniz University.
- Dignath, C., & Veenman, M.V.J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—evidence from classroom observation studies. *Educ Psychol Rev*, 33, 489–533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Dos Santos, L. M. (2020). Pre-service teachers' pedagogical development through the peer observation professional development programme. *South African Journal of Education*, 40(3). <https://doi.org/10.15700/saje.v40n3a1794>
- Drost, B. R., & Levine, A. C. (2015). An analysis of strategies for teaching standards-based lesson plan alignment to preservice teachers. *Journal of Education*, 195(2), 37-47. <https://doi.org/10.1177/002205741519500206>

- Ermis, M. (2025). The effect of metacognitive listening strategies training on teachers' metacognitive listening strategies teaching self-efficacy and the effect of metacognitive listening activities on 4th grade students' listening skill. Doctoral Dissertation. Amasya University.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Eds.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-235). Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Goh, C. (2010). Listening as process: Learning activities for self-appraisal and selfregulation. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 179-206). Cambridge University Press.
- Goh, C. C. M. & Hu, G. (2013). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.769558>.
- González, A., Conde, A., Díaz, P., García, M., & Ricoy, C. (2018). Instructors' teaching styles: relation with competences, self-efficacy, and commitment in pre-service teachers. *Higher Education*, 75(4), 625–642. doi:10.1007/s10734-017-0160-y.
- Griffiths, C. (2015). What have we learnt from 'good language learners'?. *ELT Journal*, 69, 425–433. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv040>.
- Harmankaya, M. Ö. (2017). The effect of metacognitive strategies education on the listening comprehension skills, the attitudes towards listening and listening anxiety on secondary school students. Master's Thesis, Kırıkkale University.
- Janusik, L. A., & Varner, T. (2020). Discovering metacognitive listening strategies in L1 contexts: What strategies are the same in the L1 and L2 context?. *International Journal of Listening*, 36(3), 175-186. <https://doi.org/10.1080/10904018.2020.1833724>.
- Kıvrak, S. (2019). Impact of the metacognitive strategies instruction on listening comprehension skills of fourth grade students in primary school. Master's Thesis, Eskişehir Osmangazi University.
- Kobayashi A. (2018). Investigating the effects of metacognitive instruction in listening for EFL Learners. *The Journal of Asia TEFL*, 15(2), 310-328. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.2.4.310>
- Khasawneh, Y. J. A. (2023). An investigation of pre-service teacher preparation programs in teacher education and co-teaching models. *Information Sciences Letters*, 12(7), 2849-2857. <https://www.naturalspublishing.com/files/published/2251pkt69hv72a.pdf>
- Li, W., & Zou, W. (2021). Exploring primary-school EFL teacher expertise in scaffolding: a comparative study. *Sage Open*, 11(4). <https://doi.org/10.1177/21582440211061574>
- Lim, W., Son, J.W. & Kim, D.J. (2018). Understanding pre-service teacher skills to construct lesson plans. *Int J of Sci and Math Educ*, 16, 519–538. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9783-1>
- Liu, X. L. (2005), Teaching Academic Listening. In Kwah, P. F. & Vallance, M. (Eds.) *Teaching ESL to Chinese Learners*. Pearson Longman.
- Maftoon, P., & Alamdari, E. F. (2016). Exploring the effect of metacognitive strategy instruction on metacognitive awareness and listening performance through a process-based approach. *International Journal of Listening*, 34(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1250632>.

- Mahdavi, N. & Miri, M. (2017). Co-shaping metacognitive awareness and developing listening comprehension through process-based instruction. *International Journal of Listening*, 33(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/10904018.2016.1260454>
- Melanlıoğlu, D. (2023). Current issues in listening education (Dinleme eğitiminin güncel sorunları). In C. Alyılmaz, O. Er & I. Coban (Eds.) *Current Issues in Turkish Education* (p. 113-155) [Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları, s. 113-155]. 2nd ed., Teke Akademi.
- Mevarech, Z. & Kramarski, B. (2014). *Critical Math for Innovative Societies: The Role of Metacognitive Pedagogies*. OECD Publishing.
- Michalsky, T. (2017). What teachers know and do about assessing students' self-regulated learning. *Teachers College Record*, 119(13), 1-16. <https://doi.org/10.1177/016146811711901313>.
- Michalsky, T. (2024). Metacognitive scaffolding for preservice teachers' self-regulated design of higher order thinking tasks. *Heliyon*, 10(2), <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24280>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE.
- Ministry of National Education (2003). Guidelines for the planned implementation of education and training activities. *Journal of Announcements*, 66(2551), 403-482. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/67-2003>
- Ministry of National Education (2024). *Middle School Turkish lesson curriculum (5th, 6th, 7th and 8th Grades)*. 1-272. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur5678Onayli.pdf>
- Mutton, T., Hagger, H. & Burn, K. (2011) Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 399-416. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Perry, J., Lundie, D., & Golder, G. (2018): Metacognition in schools: What does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools?. *Educational Review*, 71(4), 483-500. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127>.
- Rahimirad, M., & Moini, M. R. (2015). The Challenges of Listening to Academic Lectures for EAP Learners and the Impact of Metacognition on Academic Lecture Listening Comprehension. *SAGE Open*, 5(2). <https://doi.org/10.1177/2158244015590609>.
- Robillos, R. J., & Bustos, I. G. (2022). Learners' listening skill and metacognitive awareness through metacognitive strategy instruction with pedagogical cycle. *International Journal of Instruction*, 15(3), 393-412. <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/327>.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Sokhom, C., S., Sorakrich, M. & Ravinder, K. (2021). Cooperative learning in teacher education: Its effects on EFL pre-service teachers' content knowledge and teaching self-efficacy. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1931060>.
- Tennessee Educator Acceleration Model (2018). *Team Teacher Evaluation Evaluator Handbook*. https://www.tn.gov/content/dam/tn/education/teamtn/TEAM_Admin_Eval_Handbook_2018-19.pdf
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1997.tb02362.x>

- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470-497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>
- Vandergrift, L., Goh, C. C., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language learning*, 56(3), 431-462. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>
- Veenman, M.V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech. In R. W. Rieber and A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 1: Problems of General Psychology* (pp. 37–285). Plenum Press.
- Wen, W., & Castek, J. (2023). An Examination of Peer-to-Peer Scaffolding as Metacognitive Support for Learning. *IntechOpen*. doi: 10.5772/intechopen.113921.
- Wu, Y., & Schunn, C. D. (2020). When peers agree, do students listen? The central role of feedback quality and feedback frequency in determining uptake of feedback. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101897>.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5th ed.). Sage.
- Yu, S., & Hu, G. (2017). Understanding university students' peer feedback practices in EFL writing: Insights from a case study. *Assessing Writing*, 33, 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2017.03.004>
- Zeng, Y., & Goh, C. C. M. (2018). A self-regulated learning approach to extensive listening and its impact on listening achievement and metacognitive awareness. *SSLT*, 8(2), 193-218. <https://doi.org/10.14746/sslit.2018.8.2.2>.
- Zohar, A., & Schwartz, N. (2005). Assessing teachers' pedagogical knowledge in the context of teaching higher-order thinking. *International Journal of Science Education*, 27(13), 1595-1620. <https://doi.org/10.1080/09500690500186592>.

Ek-A. Üstbilişsel Dinleme Öğretimi için Ders Planı Değerlendirme Rubriği

Süreç			Yeterli(3)	Kısmen yeterli(2)	Yetersiz (1)
Dinleme Öncesi	Genel Dinleme Planı	Bicimsel özellikler	Amaç ve kazanımlar, süre, kullanılan araç-gereçler, yöntem ve teknik gibi genel bilgilerin hepsine yer verilmiştir. Dersin başında, ortasında, sonunda yapılacaklar bellidir.	Amaç ve kazanımlar, süre, kullanılan araç-gereç, yöntem ve teknik gibi genel bilgilerin çoğuna yer verilmiştir. Dersin başında, ortasında, sonunda yapılacaklar bellidir.	Amaç ve kazanımlar, süre, kullanılan araç-gereçler, yöntem ve teknik gibi genel bilgilerine yer verilmemiştir. Dersin bir yapısı vardır ancak başlama ve bitirme prosedürleri eksiktir.
		Derse Giriş	Öğretmen derse başlamadan önce aşağıdakilerin çoğunu yapar: Öğrencilere dersin hedeflerini açıklar. Öğrencilerin içeriği merak etmelerini sağlar. Dinleme metnine dikkat çeker.	Öğretmen derse başlamadan önce aşağıdakilerden en az birini yapar: Öğrencilere dersin hedeflerini açıklar. Öğrencilerin içeriği merak etmelerini sağlar. Dinleme metnine dikkat çeker.	Öğretmen doğrudan derse başlar. Derse başlamadan önce içeriği öğrenciler için anlamlı ve ilgi çekici hale getirmez.
	Üstbilişsel dinleme	Planlama	Öğrencilerden dinleme amacını belirlemelerini ve bunu etkinlik kağıdına not almalarını ister. Aşağıdakilerden birçoğunu yapar: Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirir. Öğrencilerin hazırbulunuşluğunu kontrol eder. Dinleme sırasında dikkat edilmesi gereken stratejileri hatırlatır.	Öğretmen dinleme amacını sözlü olarak belirtir. Aşağıdakilerden en az birini yapar: Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirir. Öğrencilerin hazırbulunuşluğunu kontrol eder. Dinleme sırasında dikkat edilmesi gereken stratejileri hatırlatır.	Dinleme amacını belirlemez.
Dinleme sırası	Genel dinleme	Ders İşleme	Öğretmen dinleme sırasında öğrenciyi aktif kılan birden fazla stratejiden yararlanır.	Öğretmen dinleme sırasında öğrenciyi aktif kılan sorular sorar.	Öğretmen dinleme sırasında sadece metni dinletir öğrenciler bu süreçte pasiftir.
	Üst bilişsel Dinleme	İzleme	Dinleme sırasında öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını kontrol etmelerini sağlayacak birden fazla strateji belirtir.	Dinleme sırasında öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını kontrol etmelerini sağlayacak en az bir tane strateji belirtir.	Dinleme sırasında öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını kontrol etmelerini sağlayacak hiçbir strateji belirtmez.
		Problem çözme	Öğrencinin dinleme sırasında karşılaşacağı problemlere yönelik birden fazla problem çözme stratejisi belirtir.	Öğrencinin dinleme sırasında karşılaşacağı problemlere yönelik en az bir tane problem çözme stratejisi belirtir.	Öğrencinin dinleme sırasında karşılaşacağı problemlere yönelik hiçbir strateji belirtmez.
Dinleme Sonrası	Genel Dinleme	Sonuç	Ders kitabındaki metni anlamaya yönelik etkinliklerin yanında birden fazla sınıf içi etkileşimi sağlayacak etkinliklere yer verir.	Ders kitabındaki metni anlamaya yönelik etkinliklerin yanında en az bir tane sınıf içi etkileşimi sağlayacak etkinliğe yer verir.	Sadece ders kitabındaki metni anlamaya yönelik etkinlikleri yapar.
	Üstbilişsel dinleme	Metni anlayıp anlamadığını değerlendirme	Öğretmen aşağıdaki etkinliklerin en az ikisine yer verir: Cevapların doğruluğunu kontrol etme Tahminlerin doğruluğunu kontrol etme Gerçek hayatla ilişki kurma	Öğretmen aşağıdaki etkinliklerden en az birine yer verir: Cevapların doğruluğunu kontrol etme Tahminlerin doğruluğunu kontrol etme Gerçek hayatla ilişki kurma	Öğretmen aşağıdaki etkinliklerden hiçbirine yer vermez: Cevapların doğruluğunu kontrol etme Tahminlerin doğruluğunu kontrol etme Gerçek hayatla ilişki kurma
		Kendini Değerlendirme	Öğretmen aşağıdaki değerlendirme süreçlerinden en az ikisine yer verir: Dinleme amacına ulaşp ulaşmadığını kontrol etme Dinleme görevinde kullanılan stratejilerin doğruluğunu ve etkinliğini belirlemeye yönelik Öz değerlendirme/akran değerlendirme veya yansıtıcı sorular sorma	Öğretmen aşağıdaki değerlendirme süreçlerinden en az birine yer verir: Dinleme amacına ulaşp ulaşmadığını kontrol etme Dinleme görevinde kullanılan stratejilerin doğruluğunu ve etkinliğini belirlemeye yönelik öz değerlendirme/akran değerlendirme veya yansıtıcı sorular sorma	Öğretmen aşağıdaki değerlendirme süreçlerinden hiçbirine yer vermez: Dinleme amacına ulaşp ulaşmadığını kontrol etme Dinleme görevinde kullanılan stratejilerin etkinliğini belirleme Öz değerlendirme/akran değerlendirme Yansıtıcı sorular sorma

The Effect of Peer-Designed Metacognitive Instruction on Pre-Service Turkish Teachers' Preparation of Lesson Plans for Metacognitive Listening

Funda Amanvermez
İncirkuş^{1*} 

¹Gendarmerie and Coast Guard Academy,
Department of Social Sciences, Ankara,
Türkiye
fundaamanvermez@hotmail.com

*Corresponding Author

Received: 17.06.2025
Accepted: 09.10.2025
Available Online: 27.10.2025

This research used a single instrumental case study to investigate how peer-designed metacognitive instruction affects Turkish pre-service teachers' ability to prepare lesson plans for metacognitive listening in L1. The participant sample was selected using purposive sampling. During the six-week implementation process, pre-service teachers planned and presented the listening lesson in groups. At the end of the study, they prepared a lesson plan individually (n=38). Data were collected through a semi-structured interview form, a lesson plan evaluation rubric, lesson plan samples and listening diaries. At the end of the training, the pre-service teachers showed a moderate level of performance, that is, most pre-service teachers planned listening as a process in their lesson plans and designed cognitive and metacognitive strategies with appropriate activities, using at least one strategy appropriate to the task. Consequently, the key elements in the lesson plans of pre-service teachers across three different levels are outlined as follows: High performers used metacognitive strategies before, during and after listening and their use of cognitive strategies and activity designs varied. Moderate performers used metacognitive strategies during and after listening and used at least one cognitive strategy appropriate to the task. Low performers followed the listening sequence in their lesson plans but failed to integrate metacognitive and cognitive strategies into the lesson plan. The pre-service teachers reported that the peer-designed metacognitive teaching practice contributed to their metacognitive awareness and lesson plans for metacognitive listening.

Keywords: Peer-designed metacognitive instruction, Lesson plan, Listening instruction, Teacher training

INTRODUCTION

It is an accepted view that metacognition contributes positively to one's language-learning process (Flavell, 1979). Flavell (1976) defined metacognition as “knowledge of one's own cognitive processes and products or anything related to them” and the capacity to “actively monitor and consequently organize and manage these processes in relation to the cognitive objects or data on which they are based, usually to serve a concrete goal or purpose” (p. 232). Metacognitive awareness has two components: metacognitive knowledge and metacognitive regulation. Metacognitive knowledge is related to how a learner learns something and how to apply what s/he has learned and includes knowledge of the person, task and strategy (Flavell, 1979). Metacognitive regulation is the control of how the learning process takes place. Planning, monitoring and evaluation strategies are generally used to control the learning process (Schraw, 1998).

Increasing students' metacognitive awareness in listening has been advocated for some time (Janusik & Varner, 2020). Metacognitive listening is a higher-level thinking process that involves active control over cognitive processes in the listening process (Mevarech & Kramarski, 2014). The aim of the metacognitive approach to listening is to enable students to identify learning problems (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010) and consciously use appropriate strategies to regulate their learning in a variety of contexts (Griffiths, 2015). Students learn how to plan, monitor and evaluate their own listening processes through metacognitive strategy instruction (Goh & Hu, 2013).

Today, high-performing school systems in countries such as Hong Kong, Shanghai, Singapore and Finland all include metacognition in their school curricula (Perry et al., 2018). Numerous studies make strong claims that when children across disciplines are effectively taught metacognitive skills, they tend to make better progress than children who are not taught these skills (Baas et al. 2015). Currently, most of the interest in metacognitive approaches is limited to academic studies. This means that the impact of metacognition in the classroom will be limited, but once teachers become 'fluent' in metacognition, fully understand its benefits

through their own experience and then have the autonomy and support to develop their own professional practice, metacognitive teaching will become widespread and its potential impact on students can be realized (Perry et al. 2018).

It is important for pre-service teachers to develop metacognitive awareness to develop pedagogical knowledge that will enable them to have control over their own learning and teaching (Michalsky, 2024). A teacher who aims to develop students' thinking skills and transfer them between different skills or disciplines should be able to teach students what, when, and how to do a certain learning task (Zohar&Schwartz, 2005). A teacher who provides metacognitive support to his/her students in the context of listening skills can guide students to question their own listening process and help them develop self-regulation skills by reviewing their own thinking and learning processes (Baas et al., 2015; Michalsky, 2017). However, research shows that university-level students, and more specifically pre-service teachers, are generally unable to develop metacognitive strategies on their own (Li & Zou, 2021; Michalsky, 2024; Wen & Jastek, 2023). This concrete fact prompts us to think about teacher education.

1.1. Peer-designed Metacognitive Listening Instruction

In peer-designed listening tasks, pre-service teachers design the listening process as a group. In this process, members of the group take on the role of teachers for a short period of time and collaboratively create a listening plan for the entire class, with the aim of fostering metacognitive expertise in listening. Peer-designed listening tasks aim to provide pre-service teachers with an experiential learning experience. The group listening project was implemented by Liu (2005) in an intensive English program for Chinese learners of English as a second language in Singapore. In this program, students worked in groups to plan their listening tasks. They then plan the listening activities for the whole class based on the plan they have prepared. At this stage, group members must make crucial determinations regarding the listening materials that they will use, the listening skills they wish their classmates to engage in, the strategies that will inspire their classmates to listen and actively participate in the activity and the potential challenges that their classmates may face. This reveals that listening is not only about finding information in the text and solving exercises (Goh, 2010).

Social cognitive learning theory suggests that learning is more productive in peer groups where students have incomplete but relatively equal expertise. In such a situation, partners with sufficient knowledge and skills can help each other move towards greater autonomy. Consequently, students gain insight from their own and others' experiences and knowledge and become independent learners (Vygotsky, 1987). This argument coincides with the assumption that metacognitive awareness may be collaboratively developed in social settings, where students actively participate in dialogic exchanges with their peers, particularly those who are more proficient. Some results also show that dialogic interactions of peer groups (two or more) exposed to a process-based pedagogical cycle co-shape students' metacognitive awareness (Mahdavi & Miri, 2017; Michalsky, 2024; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010; Wen & Jastek, 2023).

Peer-designed practices in the classroom are a useful and appropriate approach to teacher education pedagogy (Cabello & Topping, 2020; Dos Santos, 2020). During peer-designed classroom practices, pre-service teachers can improve their own learning processes by having the opportunity to discuss their own thoughts, infer from the perspectives of their classmates, and share the responsibility for finding solutions to problems that may arise during teaching (Khasawneh, 2023; Sokhom et. al, 2021). For this, they need to work individually and collaboratively through group discussion, peer teaching, peer feedback and group reflection. Thus, through their interactions with teacher educators and peers, students can construct their understanding, knowledge and performance efforts by experiencing it themselves, observing their peers or taking feedback into account (Dos Santos, 2020; Wu & Schunn, 2020). Wen & Jastek (2023) stated that peer-to-peer quality discussions improve students' metacognition by enabling the development of new ideas and understandings, supporting problem solving and providing opportunities for self-reflection.

1.2. Metacognitive Listening Lesson Plan

The literature indicates that well-organized lesson plans are effective in achieving better outcomes in terms of student achievement and quality of teaching (Drost & Levine, 2015; Lim et al., 2018). A lesson plan aims to structure a lesson to teach concepts or specific skills or to allow students to explore knowledge on their own or with peers. While both pre-service and experienced teachers recognize the importance of lesson

planning, many find it difficult to master (Li & Zou, 2021; Lim et al., 2018). There is no consensus among teacher educators on how to make a good plan and pre-service teachers are often provided with ready-made lesson plan forms rather than formative lesson plans (Drost & Levine, 2015; Lim et al., 2018) and most of them consider themselves intermediate in planning (Copriady, 2014). This behavior of teachers distracts them from professionalism and the requirements of teaching. Therefore, it is important to train teachers in lesson planning (Mutton et al., 2011). Studies indicate that the lesson planning skills of pre-service teachers and beginning teachers should be improved through various practices (Mutton et al., 2011). To achieve this, educators must possess metacognitive awareness of the most effective methods for teaching a specific learning task and be able to reflect on this in their lesson plans (Michalsky, 2024).

A process-oriented approach to listening is essential for developing effective, independent listeners. By incorporating a focus on processes into a listening curriculum, students can explore their personal knowledge, identify their challenges and discover ways to overcome them. This exploration, combined with strategy training, can help students feel more prepared and reduce anxiety. Goh (2010) noted that metacognitive instruction equips students to handle the complexities of listening tasks and enhances their listening skills (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). The metacognitive approach to listening aims to help students recognise their learning challenges (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010) and consciously employ suitable strategies to organise their learning in various contexts (Griffiths, 2015).

1.3. Context of the Study

This study aims to improve the awareness of pre-service teachers' metacognition in listening lessons and to enable them to reflect on the metacognitive approach in their lesson plans. A peer-designed metacognitive teaching approach with a pedagogical cycle (Liu, 2005; Vandergrift, 1997) was adopted to help them gain insight into integrating metacognition into listening lessons. The pre-service teachers, who were assumed to increase their pedagogical knowledge in this way, were asked to prepare a listening lesson plan for a listening lesson in which metacognitive strategies were integrated to reflect on their own learning. Turkey's education system has undergone significant reforms to align with global language teaching standards, yet many English language teaching (ELT) programs still emphasize rote memorization and controlled practice rather than interactive and communicative methods (Li & Zou, 2021; Perry et al., 2018). Pre-service teachers in Turkey typically undergo rigorous coursework in pedagogical knowledge and language proficiency, yet their exposure to metacognitive strategies—such as planning, monitoring and evaluating their own listening comprehension—is often limited. Therefore, this study's findings have broad implications for teacher training programs as they address a key pedagogical gap in ELT curricula. Recent studies have highlighted the positive relationship between the development of listening skills in mother tongue education and the use of metacognitive teaching practices. Additionally, integrating metacognitive strategies into listening lessons has been shown to have beneficial effects on students (Cevikbas, 2016; Harmankaya, 2017; Kivrak, 2019).

The last revised Turkish mother tongue curriculum determined that metacognitive awareness in listening education was an outcome, and the role of teachers in this was clearly emphasized (Ministry of National Education, 2024). Therefore, a need arose to design listening lessons with metacognitive strategies. Since many Turkish teachers were themselves educated in a system that underemphasized listening comprehension and strategy use, they may lack confidence and awareness of how to teach listening effectively. Numerous studies have demonstrated the positive impact of metacognitive strategies on the development of listening skills. According to Zeng and Goh (2018), these strategies enable listeners to process information more deeply by helping them organize their listening approaches in alignment with their learning styles. As a result, listeners become independent learners who are committed to lifelong learning. Rahimirad & Moini (2015) emphasize that metacognitive listening strategies should be integrated into course content to enhance students' academic listening skills. To achieve this, teachers need to incorporate metacognitive practices into classroom activities and guide students on when, where and how to use these strategies effectively. A recent study found a positive relationship between teachers' development of metacognitive awareness in listening and students' listening comprehension and metacognitive listening skills (Ermis, 2025). In other words, for students to improve their metacognitive listening skills, teachers need to first enhance their own understanding in this area. For a teacher who is starting their profession to gain insight on this issue, it is important for them to gain experience in applying metacognitive listening strategies through real course curricula/plans during teacher education. The sample selection is thus well-justified as increasing metacognitive awareness among pre-service teachers could create a ripple effect, improving not only their own language proficiency but also the

listening skills of their future students. In line with this claim, the research questions for this study were as follows:

1. What is the level of pre-service teachers' metacognition-based listening lesson plan preparation performance at the end of the training?

2. How are pre-service teachers' metacognition-based listening lesson plan preparation behaviours at the end of the training?

METHOD

Research Design

This research used a single instrumental case study to address the skill of preparing lesson plans that are appropriate for metacognitive listening. A case study is defined as “an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the ‘case’) in depth and within its real world” (Yin, 2014, p.16). Yin stated that quantitative and qualitative methods can be used together in case studies and named this model as a logical model, referring to Patton (2002). Yin (2014) argued that final results can be better explained with logical models and that the analysis in this model consists of matching empirically observed events with theoretically predicted events. A logical model is defined as a tool that “stipulates and operationalizes a complex chain of occurrences or events over an extended period of time” (Yin, 2014, p. 155). In this study, an six-week empirical process was applied. The case study was designed after the six-week listening education course that the pre-service teachers compulsorily attained. The study aimed to determine how the metacognitive listening instruction practices that the pre-service teachers designed together with their peers affected the lesson plans they prepared independently. Quantitative methods were also used to determine the general level of pre-service teachers and the participants (See the Procedure section). After the levelling, the lesson plan preparation behaviours of pre-service teachers were examined using qualitative data analysis. At this stage, data diversification was done using the triangulation technique. During the data collection process, the pre-service teachers were informed about the study and their permission was obtained. Ethics committee approval was received before commencing with data collection.

Participants and Sampling

The participants were pre-service teachers attending the third year of the Turkish Language Teaching (L1) department at a state university in Turkey. The third-grade pre-service teachers were selected as the sample because the listening education course is compulsory (four hours per week) in the third-grade teacher education curriculum of Turkish language teaching. At the end of the implementation, 38 students completed the metacognitive listening lesson plan preparation task. Therefore, the sample included the students who fulfilled the criterion of lesson plan preparation and were between the ages of 19-22 years. Twelve participants were male and 26 participants were female. None of the pre-service teachers had planned a lesson related to the listening lesson or made a presentation in the classroom with micro-teaching before the study. They did not receive training on metacognitive listening.

Participants were selected in two stages. First, to evaluate the overall effectiveness of the lesson plans prepared by pre-service teachers for teaching metacognitive listening, all participants involved in the training were evaluated using purposive sampling (n=38). In the second stage, maximum diversity sampling was employed to gain a deeper understanding of the participants who completed the implementation, focusing on those with varying levels of lesson plan preparation. This group was categorized based on their levels of lesson plan preparation: low (n=3), medium (n=3) and high (n=3). The method used to establish these levels is outlined as follows.

Selection of Participants for the Case Study

Based on the post-test measurements of the 38 participants who participated in the training study, a lesson plan preparation performance score was obtained for each participant by taking the arithmetic average of the measurement assessment of each participant for nine criteria. In the next stage, the arithmetic mean and

standard deviation (arithmetic mean=1.760, standard deviation=0.311) of these skills of the group were calculated based on these lesson plan preparation scores of the 38 participants and the standard z score of each individual was calculated using these values. In terms of this z-score, $-1z$ z-score was defined as medium (normal), $+1z$ and above was defined as high and $-1z$ and lower was defined as the limits of the low category (9 students showed high performance, 24 students showed medium performance and 5 students showed low performance). Among these, the nine students with the highest, lowest and medium performance were selected as the sample by maximum diversity sampling. Each student was assigned a code and their identities were kept confidential. Table 1 shows the means and levels of the participants.

Table 1*Participants' Means and Levels*

N	Post-test measurements	Z score	Level	N	Post-test measurements	Z score	Level
1	2,444	2,203	high	20	1,667	-0,301	medium
2	2,333	1,846	high	21	1,667	-0,301	medium
3	2,333	1,846	high	22	1,667	-0,301	medium
4	2,333	1,846	high	23	1,556	-0,660	medium
5	2,222	1,488	high	24	1,556	-0,660	medium
6	2,111	1,130	high	25	1,556	-0,660	medium
7	2,111	1,130	high	26	1,556	-0,660	medium
8	2,111	1,130	high	27	1,556	-0,660	medium
9	2,111	1,130	high	28	1,556	-0,660	medium
10	1,889	0,414	medium	29	1,556	-0,660	medium
11	1,889	0,414	medium	30	1,556	-0,660	medium
12	1,889	0,414	medium	31	1,556	-0,660	medium
13	1,889	0,414	medium	32	1,556	-0,660	medium
14	1,778	0,057	medium	33	1,556	-0,660	medium
15	1,778	0,057	medium	34	1,444	-1,016	low
16	1,778	0,057	medium	35	1,333	-1,375	low
17	1,667	-0,301	medium	36	1,333	-1,375	low
18	1,667	-0,301	medium	37	1,333	-1,375	low
19	1,667	-0,301	medium	38	1,333	-1,375	low

In Table 1, 38 participants took part in the study. The participants were categorized based on their scores, with the first three participants having the highest scores: n1 (z: 2.203), n2 (z: 1.846) and n3 (z: 1.846). Three participants in the middle range were also selected: n19 (z: 1.667), n20 (z: 1.667) and n21 (z: 1.667). Finally, three participants from the low-scoring group included n36 (z: -1.375), n37 (z: -1.375) and n38 (z: -1.375). In total, nine participants were selected for in-depth analysis to ensure maximum variation.

Procedure

This study examined the impact of peer-designed metacognitive instruction practices on the ability of pre-service teachers to create lesson plans that promote metacognitive listening. The research was conducted over six weeks, consisting of two weeks of theoretical instruction followed by four weeks of practical applications, where a total of 24 hours was devoted to lesson presentations focused on metacognitive listening in a listening education course. The process unfolded as follows:

Pre-service teachers used Liu's (2005) framework for peer-designed metacognitive instruction, which aligns with the metacognitive listening sequence. This framework encompasses three key components, namely planning, monitoring/problem-solving and evaluation, forming a process-based pedagogical cycle (Vandergrift, 1997). This strategy-based approach was influenced by the positive impact of applying process-based metacognitive strategies on enhancing students' awareness of metacognitive listening in various

languages (Amanvermez İncirkus, 2025; Bozorgian & Shamsi, 2023; Kobayshi, 2018; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). In these peer-designed instruction practices, pre-service teachers collaborated in groups. The objective was for the groups to take on the role typically held by the teacher, planning and presenting listening tasks together to enhance metacognitive listening for the entire class.

Before the implementation, theoretical information about cognitive and metacognitive listening strategies was provided. The pre-service teachers were then divided into eight groups, each consisting of four to five members. Each group was assigned a listening text and tasked with planning a two-hour listening lesson according to the metacognitive listening sequence. In this two-hour lesson (consisting of two segments of 50 minutes each), each pre-service teacher prepared a listening task related to their specific section and delivered a 10-20 minute presentation to the class. While one pre-service teacher presented, the others assumed the role of students in the lesson. After the presentations, the 'student' teachers provided feedback to the presenting group, highlighting difficult and distracting elements based on notes that they had taken during the lesson. This stage facilitated process-based discussions involving participation from other students in the class.

The implementation procedure was integrated into the course curriculum and was considered a natural part of the existing coursework. Throughout this process, there was no intervention with the participants. The pre-service teachers were responsible for selecting the cognitive methods, techniques, strategies, activities and materials to use for the listening task. After they completed the implementation process, each teacher was asked to provide a written version of a listening text that was appropriate for middle school students. This implementation took place in the same classroom where the pre-service teachers conducted their activities. They were given 40 minutes to prepare a meta-cognitive listening plan based on the chosen listening text, but they took approximately 50 minutes to complete the plan. Data collection occurred after the lessons attended by the pre-service teachers, and the evaluation was based on the lesson plans they independently created. In line with the study's purpose, the pre-service teachers used the following metacognitive pedagogical cycle steps as a framework:

Planning: During the planning phase, the preservice teacher is first expected to determine the purpose of the listening lesson and develop an appropriate plan. They should assess students' readiness, address any knowledge gaps and incorporate suitable cognitive strategies into the planning process.

Monitoring: In the monitoring phase, cognitive and metacognitive strategies are employed to check comprehension during listening activities.

Problem-solving: During the problem-solving phase, strategies are explained for situations when students encounter difficulties in understanding during listening.

Evaluation: The evaluation phase focuses on text evaluation and self-assessment. Self-assessment activities are designed to support students' independent learning and comprehension, with clear instructions provided on how to use these activities. Class discussions, peer learning and feedback are essential components of this phase.

This study was approved by the Istanbul Medeniyet University Ethics Committee (reference no. E-38510686-050.04-2400059190; dated 09/09/2024). The study was conducted following ethical standards. All participants provided written informed consent for the publication of the data. To reduce risks to participants, we informed them about the study and that their involvement was voluntary. Participants could withdraw at any time, even after the interviews, and their data would remain confidential and not be shared with third parties. They also had the opportunity to review the raw data collected, with anonymization and unique code numbers used to protect personal information.

Data Collection Tools

In this study, multiple data sources such as semi-structured interview forms, lesson plan documents, an analytical lesson plan evaluation form (Appendix A) and listening diaries were used. A semi-structured interview form was created, originally consisting of 10 questions. To ensure its validity, feedback was obtained from four experts in the field of Turkish language education. Their input led to a reduction in the number of questions to six as some questions deviated from the study's focus on peer metacognitive instruction. Upon

reevaluation, it was identified that certain questions could be combined for brevity. Throughout this process, the researcher conducted brief meetings with the experts to gather their opinions and confirm the relevance of the interview questions for the study's objectives. A pilot study was then carried out with five pre-service teachers to assess the clarity of the questions. Ultimately, with the approval of the four experts, the interview form was finalized to include just four questions. The interviews lasted 10 to 20 minutes and were conducted face-to-face. Other data were collected in the classroom. During the data collection process, pre-service teachers were informed and their permission was obtained. The semi-structured interview form was developed based on expert opinion. After the expert opinion, the following questions were asked:

1. Do you think that peer-designed listening lessons develop metacognitive awareness? How?
2. Did participating in peer-designed listening lessons affect your lesson plan preparation? How?
3. Did participating in peer-designed listening lessons affect your preparation of activities? How?
4. How was the lesson teaching process in peer-designed listening lessons?

Validity and Reliability of the Analytical Lesson Plan Evaluation Form

An analytical rubric was developed by the researcher to assess the lesson plans prepared by the pre-service teachers in terms of metacognitive listening (Appendix A). The motivation behind creating this rubric stemmed from the absence of an appropriate assessment instrument for the indicated learning task in the literature. The criteria were established by first analysing the pertinent literature before creating the rubric (Goh, 2010; Ministry of National Education, 2003; Tennessee Educator Acceleration Model, 2018; Vandergrift et al., 2006). Afterwards, three proficiency levels were determined for the criteria and these levels were expressed qualitatively and quantitatively as insufficient (1), partially sufficient (2) and sufficient (3). Once the proficiency levels were determined, the criteria definitions that meet these levels were made for each criterion. To ensure consistency between the definitions, expressions that clearly showed the difference between the performance levels were identified and emphasized. A pilot test was conducted with the prepared rubric on previously prepared lesson plans and the rubric was finalised by taking expert opinions. The validity of the rubric was assessed with five experts in the field. In the rubric, general listening tasks and metacognitive strategies were included in the listening process.

For reliability, 30 lesson plans that were prepared in the previous semester were assessed by two assessors. Pearson correlation analysis was used to determine the inter-rater agreement, and reliability was obtained. The rubric has a total of nine criteria that assess listening as a process.

For inter-rater agreement reliability, the relationship between the assessments of two observers (O1-O2) was calculated using Pearson correlation coefficient statistics. The correlation was found to be statistically significant for the assessment of all nine criteria. The structured assessment form, of which reliability was tested, had inter-observer agreement reliability.

The second stage of the statistical procedures to be performed for the reliability test was that there should be no difference between the averages of these observers, that is, there should be both no inter-observer relationship and no difference. This aim was tested with the related group t-test technique. If the t-test is not significant, it is concluded that there is no difference between the observers. It was seen that there was no difference between the two observers' assessment of the participants for the nine criteria related to the lesson plan preparation skill in the assessment form. According to both statistical techniques, the fully structured assessment form was found to have inter-observer agreement reliability (Table 2).

Table 2*Paired t-test for Equivalence*

		N	Arithmetic Mean	Std. Divergence	r	p	t	sd	p
Pair 1	Formal features-O1	30	2.87	0.346	0.850	0,000	-1.000	29	0.326
	Formal features-O2	30	2.90	0.305					
Pair 2	Introduction-O1	30	2.70	0.466	0.843	0,000	-1.439	29	0.161
	Introduction-O2	30	2.77	0.430					
Pair 3	Planning-O1	30	1.93	0.640	0.549	0.002	-1.293	29	0,206
	Planning-O2	30	2.13	1.008					
Pair 4	Teaching-O1	30	1.90	0.305	0.557	0.001	-1.439	29	0.161
	Teaching-O2	30	1,97	0.183					
Pair 5	Monitoring –O1	30	2.27	0.583	0.775	0,000	-1.361	29	0.184
	Monitoring –O2	30	2.37	0.615					
Pair 6	Problem Solving-O1	30	1.37	0.490	0.709	0,000	1.000	29	0.326
	Problem Solving-O2	30	1.30	0.466					
Pair 7	Ending-O1	30	1.43	0.504	0.731	0,000	1.000	29	0.326
	Ending-O2	30	1.37	0.490					
Pair 8	Text Evaluation-O1	30	1.67	0.479	0.926	0,000	-1.000	29	0.326
	Text Evaluation-O2	30	1.70	0.466					
Pair 9	Self-Evaluation-O1	30	1.10	0.305	0.850	0,000	-1.000	29	0.326
	Self-Evaluation-O2	30	1.13	0.346					

When Table 2 is examined, it is seen that there was no difference between the observers (O1-O2) for all sections of the rubric ($p>0.05$). In other words, the reliability of the rubric was ensured.

Analysis

Descriptive statistics were used to evaluate the overall levels of the participants. To analyze the qualitative data, descriptive analysis and content analysis were employed. A content analysis was conducted on lesson plan samples, interviews and diary data to gain a deeper understanding of how peer-designed teaching affects the preparation of lesson plans that are suitable for metacognitive listening. To achieve data diversity, lesson plan documents, lesson plan evaluation forms, interviews and diaries were used.

Validity and Reliability of the Qualitative Analysis

Eight criteria are used to contribute to the validity of qualitative research (triangulation, detailed and intensive description, external audit, long-term participation and observation, negative situation analysis, researcher bias disclosure, participant approval and peer review). It is recommended that at least two of these are met (Creswell, 2013).

Validity in the study was ensured through data diversification, achieved by using a semi-structured interview form, participant products, an evaluation form, and participant diaries. The categories and sub-categories that were created for the validity of the qualitative data were assessed by another expert. The raw data were read and confirmed by the participants. For consistency, expert opinion was obtained on the identification of the research problems, the determination of the research design, the data collection, the analysis and the reporting processes. To establish credibility, multiple data sets were used and were associated with each other. Direct quotations were used to ensure the transferability of the codes and categories.

For reliability, Miles and Huberman's (1994) reliability formula was used and the agreement between the codings was examined (reliability $>80\%$). Two independent assessors gave a score of 1 for the codes that

were appropriate and 0 for those that were not. Reliability was then ensured by determining the coefficient of agreement. Reliability was 92% (Reliability coefficient=Total items/total items/(Agreement+Disagreement) [93/93+8]) for the nine criteria ($9 \times 9 = 81$) and the total number of categories (20) for the nine participants.

Limitations

This study's peer-designed metacognitive listening activities were structured based on Liu's (2005) and Vandergrift's (1997) model. The study's findings are limited to the participants.

RESULTS

1. RQ: For the first research question, the study aimed to determine the level of performance of pre-service teachers who participated in the courses on designing listening lessons per metacognitive teaching according to the lesson plan preparation criteria determined within the scope of this study. Since it was aimed to obtain general data about pre-service teachers, all the pre-service teachers who prepared lesson plans ($n=38$) were evaluated to avoid data loss and a general situation assessment was made for each criterion.

The lesson plan assessment rubric was used to determine the performance level scores of the pre-service teachers in producing metacognitive listening lesson plans. The highest score that could be obtained from the rubric was 27 and the lowest score was 9. For each criterion of the rubric, the criterion level was defined between 1 and 3 points. The range coefficient for each criterion was determined as 0.67 (Range coefficient=highest score-lowest score/criteria level [$3-1/3=0.67$]). Accordingly, the performance range of the rubric was as follows: $1-1.67$ =low; $1.68-2.35$ =medium; and $2.36-3.03$ =high. The total scores of the pre-service teachers from each criterion were divided by the number of participants and the average was found and their levels according to the interval value are shown in Table 3.

Table 3

Performance Levels of Pre-service Teachers in Preparing Lesson Plans for Metacognitive Listening

Process	Criterion	Coefficient of Range	N	Level
Before Listening	Formal Features	1.31	38	low
	Introduction	2,6	38	high
	Planning	1,55	38	low
	Range of Total Score	1,82	38	medium
During Listening	Teaching	1,97	38	medium
	Monitoring	2,02	38	medium
	Problem-Solving	1,65	38	low
	Range of total score	1,88	38	medium
After Listening	Ending	1,84	38	medium
	Text evaluation	1,68	38	medium
	Self-evaluation	1,18	38	low
	Range of Total Score	1,56	38	low
Range of Overall Total Score		1,75	38	medium

Table 3 shows that the pre-service teachers' ($N=38$) pre-listening total performance was moderate (1.82), during listening total performance was moderate (1.88) and that their post-listening total performance was low (1.56). After the training, the pre-service teachers' total performance in preparing lesson plans for metacognitive listening was at a medium level (1.75).

2. RQ: To show how peer-designed metacognitive teaching practices affect pre-service teachers' listening lesson plans for metacognitive teaching, lesson plans, listening diaries and semi-structured interview forms of nine students with the highest, middle and lowest lesson plan preparation scores were used. The pre-service teachers' opinions on how peer-designed listening lessons affected their preparation of lesson plans for metacognitive listening are shown in Table 4.

Table 4*Pre-service Teachers' Views on the Peer-designed Metacognitive Instruction*

Category	Subcategory	f	Example of a quote
The relationship with metacognitive awareness	Related	7	M1. I think it improves, because for example, my friends also made presentations and they did different things all the time. What everyone did was original. At first, similar things were done in the presentations, but then very different things emerged as a group.
	Partially related	2	M2. Perhaps if a pedagogical cycle appropriate to the level of the students is selected and the activity can be designed accordingly.
	Following the order of metacognitive listening	9	F1. Utilising pedagogical cycles enhances the consciousness of strategy use. It developed an awareness of which strategy to use where and how to use it more effectively.
Preparing lesson plan	a Using time efficiently	1	F2. As long as it is planned, both time is used efficiently and what to do and how to do it is planned, it becomes more efficient.
	Originality	4	F1. The teacher should prepare his/her own plan because the teacher knows his/her students and prepares his/her strategy accordingly and I think the student understands better because he/she knows the teacher.
	Being independent of the guidebook	2	F5. Instead of a ready-made guide, he (the teacher) plans how to teach what he wants to teach in the best way.
	Being systematic	6	F4. When we prepare a presentation/lesson plan according to the strategy (pedagogical cycle), we have something like a directive. In other words, these strategies provide an awareness about what to do.
	Ensuring that the teacher/student evaluates himself/herself	6	F3. I mean, it is really useful for the students when the teacher conducts the lesson according to a plan. Once the teacher is aware of what he/she is doing and why he/she is doing it, and the student can realize it himself/herself in the lesson based on the teacher's plan, he/she can become active, he/she can really understand, he/she can learn what to do and where to do it.
Preparing Activities	Preparing activities appropriate for the student level	5	F5. When the teacher prepares the activities himself/herself, he/she can teach in accordance with the level of the student and also by using teaching strategies. Yes. Since we were the first group, it was a bit amateurish, but then I realised what I was missing when I saw my friends' work, and I also paid attention to which one I had more fun doing while solving. I even collected everyone's activity sheets in case I could use them. And I understood a little more what and where I should use according to age groups.
	Preparing instructions in accordance with the activity	2	F6. Honestly, I didn't know how to prepare activities before. I was writing instructions in a more closed way, or I couldn't express them in proper sentences. But after this course, as I saw the worksheets prepared by my friends, I became more knowledgeable in terms of activities and I started to write clearer instructions. For this reason, it was useful for me.
	Determining the order of activity	5	F3. The activity sheet and the strategy used should be compatible with each other. If I did not know the strategy, I would not know what to put where on the activity sheet.
	Designing activities that make the student active	5	F2. It makes the student participate in the lesson and the student likes it. For example, drama was done, station technique was used, we used many techniques.
	Peer Learning	6	M2. You get support from your friend on the subject you don't know or lack. I think there are many useful aspects like this.
The Process of Teaching the Lesson	Intra-class interaction	7	M1. While the lesson was being taught, our friends were asking us questions, we were asking them questions, and they were asking me what do you think, which provided in-class interaction.
	Interesting	5	F2. I participated in the practices both as a teacher and a student, it was very productive and I was never bored.
	Contribution to professional life	3	F5. The activity we did in the listening education lesson was also useful both in terms of preparing for our professional life and in terms of what kind of strategy we will use.

According to Table 4, after analysing the data from high-, medium- and low-performing pre-service teachers in the sample, it was determined that all the participants reported that peer-designed listening lessons enhanced their metacognitive awareness. They highlighted that they gained a better understanding of how to integrate metacognitive teaching into listening lesson plans, which improved their ability to design classroom activities. Additionally, they noted that these lessons contributed to their professional development and facilitated self-assessment by increasing their awareness of effective design strategies for future students.

After examining the diaries of the pre-service teachers, it was seen that the data obtained from the interviews are supported. The pre-service teachers stated that listening lessons based on the peer-designed pedagogical cycle contributed to their skills in preparing lesson plans, lesson processing and designing activities. For example, F7, who was at the low performance level, stated in her diary that she generally found the lessons boring and was absent, but as she attended the lessons and the presentations made by her peers, she started to question the lesson, her interest in the lesson increased and she understood the process of lesson plan preparation and lesson processing and regretted her absenteeism:

“I mean, I didn't really listen to the lesson in the normal class, so I didn't understand it. I found the lesson a bit boring. Afterwards, I was questioning why we were doing this, like what good is it going to do. Later, once we made a presentation, I realized that, you know, these will be used here in this way, and what the teacher explained was happening in this way, and so on, and then it made sense in my head. In the future, when I become a teacher, this was my first presentation because I will always remember it. So I found it useful. If I had been aware of this, I would have participated more in your class. Now I know what it will do for me, I didn't understand it at first.” (F7, listening diary)

When examining the activity designs of the participants at different levels (higher, middle and lower) to create metacognitive listening lesson plans, we observed various approaches to processing the listening process. To facilitate a deeper understanding, the lesson plans prepared by the participants were reviewed based on specific criteria outlined in the rubric, and examples are provided below to illustrate these findings. The results indicated that the participants who benefited high-level from training were able to design lesson plans appropriate for metacognitive teaching.

The Lesson Plan Preparation Status of High Performing Pre-service Teachers

An analysis of the lesson plans of the pre-service teachers shows that they were able to integrate cognitive and metacognitive strategies in the lesson plan before, during and after listening. All the pre-service teachers planned the listening prior to listening. Additionally, all the pre-service teachers used more than one strategy to check whether the students understood the text during listening. Furthermore, all the pre-service teachers designed a classroom interaction activity at the end of the lesson, as well as answering questions related to the text and using at least one metacognitive strategy for text evaluation and self-assessment.

“Before listening, a listening target is set for the student. The purpose and how the listening will be done is explained.” (F2)

“At the end of the first listening, the words and predictions that the students wrote while listening to the text are checked and the sentences they wrote are read. The dictionary meanings are printed from the Turkish dictionary.” (F1)

“Before listening, set a goal about what you will learn from the text. After listening to the text, note down whether you have achieved your goal.” (F2)

The Lesson Plan Preparation Status of Medium-performing Pre-service Teachers

After examining the lesson plans of the pre-service teachers, it can be said that they planned the listening lesson as before, during and after, but there were deficiencies in both their general listening and metacognitive listening skills. Intermediate learners are deficient in planning strategies. They are proficient in monitoring, problem solving, text evaluation and self-evaluation.

“This activity was used to determine whether the poem was listened to attentively and whether the expected idea was grasped by the students.” (F5)

“A self-evaluation form is filled out for the student in order for the student to assessment himself/herself and to clearly see where he/she is deficient and where he/she is good before, during and after listening.” (F6)

The Lesson Plan Preparation Status of Low-performing Pre-service Teachers

After analyzing the lesson plans of the pre-service teachers, they could not integrate cognitive and metacognitive strategies with the content of the lesson before, during and after listening. The pre-service teachers only related to answering the questions at the end of the lesson but did not design any activities to ensure classroom interaction, text evaluation and self-evaluation. It can be said that they made the students passive in the course, and their teaching methods and techniques were quite limited in the course teaching process and activity design.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study examined how peer-designed metacognitive instruction affects the ability of pre-service teachers to prepare lesson plans that are appropriate for metacognitive listening. The developmental finding of this study was that peer-designed metacognitive support in teacher education in general, and in listening education in particular, made a positive contribution to pre-service teachers' listening lesson planning. This finding demonstrates that explicit process-based metacognitive support in teacher education enhances learning.

The pre-service teachers had difficulties in planning strategies when preparing lesson plans. This finding indicates that they had difficulty shifting from a learner perspective to a teacher perspective. In the traditional approach, pre-service teachers are told what and how to teach. However, the results of previous studies show that pre-service teachers should be taught how to plan the teaching process both as a learner (as a student) and as a teacher and that pre-service teachers need explicit support in this regard (Dignath & Veenman, 2021; Michalsky, 2024). When the lesson plans of pre-service teachers were analysed, it was seen that most of them used listening strategies (prediction, asking questions, using visuals, etc.) before starting the lesson. Most of the students actually think that they plan listening by using these strategies. However, planning listening is not about using certain cognitive strategies. Planning listening is the first condition for progress by being aware of what planning can and cannot achieve. Mutton (2011) stated that pre-service teachers or beginning teachers are mostly not aware of planning and cannot plan in accordance with the objectives of the lesson. In this study, it was determined that the pre-service teachers were deficient in planning.

It can be said that the improvement of the pre-service teachers' metacognitive processes during and after listening was because this process is more concretely visible in the lesson plan. However, the planning strategy is more abstract and mental than the during and after listening strategies. Goh & Hu (2013) found that university students learning a second language do not attach importance to the planning strategy in listening. This is because the planning strategy is process-oriented, whereas most students and teachers focus on the comprehension outcomes, that is, the product that concretely shows success or failure. It can be said that there was a similar situation in this study. The pre-service teachers did not focus much on the planning strategy. The fact that the planning phase was generally rushed through and not reinforced with appropriate schemas in the activities may have prevented the participants from gaining insight into the planning process and caused them to be inadequate in terms of how to integrate it into the listening plan. Another reason is that it has been stated that metacognitive teaching must be spread over a long period to be effective (Veenman et al., 2006; Robillos & Bustos, 2022). The fact that the pre-service teachers' did not perform adequately in some strategies may be due to the shortened process.

The results of this study revealed that most of the participants believed that listening lessons with peer-designed metacognitive instruction had positive outcomes. Although it is not correct to establish a direct causal relationship between metacognitive awareness and listening performance (Goh & Hu, 2013), there are studies have shown that exposure to process-based metacognitive instruction, that is, teaching students how to listen,

contributes positively to their listening performance and metacognitive listening awareness (Mahdavi & Miri, 2017; Robillos & Bustos, 2022; Zeng & Goh, 2018).

The analysis of the qualitative data showed that the peer-designed metacognitive instruction contributed to the pre-service teachers' metacognitive awareness, strengthened their lesson plans and activity designs and assimilated various teaching strategies and practices through peers. It can be said that working with peers, learning from peers, peer feedback and group reflections in the implementation procedure are effective in the success of pre-service teachers in preparing lesson plans during and after listening (Dos Santos, 2020; Gonzales et al. 2018; Michalsky, 2024; Sokhom et al., 2021; Wen & Jastek 2023). Each pre-service teacher went through the processes of content preparation, retention and transfer to realise his/her own presentation. The pre-service teachers' individual and group learning experiences may have improved their learning self-efficacy (Sokhom et al. 2021). Moreover, giving pre-service teachers teaching autonomy may have improved their self-efficacy in planning the teaching process (González et al. 2018).

A peer-designed model of metacognitive instruction accelerates learning by enabling learners to assess their own learning (Baas et al. 2015). With peer-designed metacognitive instruction, the learner is involved in various task designs and participates in effective classroom discussions that reveal evidence of learning. Thus, students interact as a teaching resource for each other. As a result of this interaction, they learn in which situations to take action as the owner of their own learning (Askell-Williams et al., 2011). In studies conducted with university students, the importance of language teachers talking about each other's performances in the learning process is emphasised by indicating their strengths and weaknesses (Banister, 2023; Yu & Hu, 2017). This results from the fact that students may need a revision when they realize that it is useful. Interviews with the pre-service teachers showed that they took into account the post-presentation assessments of their classmates. They stated that these judgments, appreciations or indication of incomprehensible situations in the class created awareness in them about what they should be careful about in the next task. This may have been influenced by the fact that it was explained in advance how and in which aspects the post-presentation assessment should be made, that is, the goal boundaries were drawn. This supports the view that Carless & Boud's (2018) framework for improving peer feedback, that is, accurate judgment or appreciation (Wu & Schunn, 2020) towards the target with clear boundaries in peer feedback can allow students to take action by managing their emotions correctly (by making them view peer feedback as valuable).

Metacognitive teaching is a useful pedagogical method that can contribute to the development of listening skills. Teaching metacognitive strategies helps teachers rethink how to approach and teach listening skills in the classroom (Maftoon & Alamdari, 2016). Therefore, pre-service language teachers need to practice designing the teaching process from a teacher's perspective by experiencing explicit, systematic and process-based approaches that show how to integrate metacognitive strategies with listening into teacher education programmes for their own academic, professional and personal development. Educational curricula in the 21st century are being shaped around the concept of metacognition. The OECD (2005) stated that the quality and influence of teachers have a direct impact on student learning. The latest Turkish language teaching program (Ministry of National Education, 2024, p. 60, 69) has identified the development of students' metacognitive awareness skills in listening lessons as an important objective, and this responsibility has been assigned to teachers. For teachers to effectively enhance students' metacognitive awareness, they must first recognise its significance and design lesson plans that promote metacognitive teaching strategies. Although research on the metacognitive listening awareness of pre-service teachers is limited, some studies have highlighted the importance of fostering metacognitive awareness in the training of future educators, particularly in light of evolving educational policies (Aydasgil & Ozdemir, 2023; Melanlıoğlu, 2023, p. 137, 141-142). Therefore, in teacher education, pre-service teachers need to be aware of the importance of metacognition in language teaching, how to integrate metacognition with language skills and how to plan their teaching accordingly.

In conclusion, the general results obtained from this study indicated that peer-designed metacognitive instructional practices were effective in increasing the pre-service teachers' awareness of metacognitive listening strategies. In the prepared lesson plans, an increase in performance was observed in the skills of introduction, monitoring, problem-solving, ending, text evaluation and self-assessment. The pre-service teachers at all three performance levels reported that peer-designed metacognitive instruction contributed positively to their academic and professional development. Future research in teacher education should investigate how microteaching practices, which provide pre-service teachers with hands-on experience, are more effective in helping them connect lesson plans to classroom practices. Rather than simply presenting pre-

service teachers with standard lesson plan examples, teacher educators could create practical lessons that empower these teachers to take control of their own learning and to develop their own assessment tools. Experimental studies can be conducted to disseminate the effects of the research.

REFERENCES

- Askell-Williams, H., Lawson, M.J. & Skrzypiec, G. (2011). Scaffolding cognitive and metacognitive strategy instruction in regular class lessons. *Instr Sci*, 40, 413–443. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9182-5>
- Amanvermez Incirkus, F. (2025). How do listening lessons based on a holistic approach effect turkish pre-service teachers' awareness of metacognitive listening strategies? *SAGE Open*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/21582440251330042>
- Aydasgil, B. S., & Ozdemir, B. (2023). The use of mindmasters in teaching metacognition-based strategies in listening skills. *Journal of Eurasian Language and Education Research*, 7(2), 98-122. https://dergipark.org.tr/tr/pub/adea/issue/81857/1405675#article_cite
- Baas, D., Castelijns, J., Vermeulen, R., Martens, R. & Segers, M. (2015). The relation between assessment for learning and elementary students' cognitive and metacognitive strategy use. *British Journal of Educational Psychology*. 85(1), 33–46. <https://doi.org/10.1111/bjep.12058>
- Banister, C. (2023). Exploring peer feedback processes and peer feedback meta-dialogues with learners of academic and business English. *Language Teaching Research*, 27(3), 746-764. <https://doi.org/10.1177/1362168820952222>.
- Bozorgian, H., & Shamsi, E. (2023). A review of research on metacognitive instruction for listening development. *International Journal of Listening*, 39(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10904018.2023.2197008>
- Cabello, V. M., & Topping, K. J. (2020). Pre-service teachers' conceptions about the quality of explanations for the science classroom in the context of peer assessment. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 8(1), 297-318. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.8.1.1416>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Cevikbas, H. (2016). The effect of instructional activities designed with metacognitive strategies on developing listening skills of students in university prep class. Master's Thesis, Akdeniz University.
- Copriady, J. (2014). Teachers competency in the teaching and learning of chemistry practical. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(8), 312-318. doi:10.5901/mjss.2014.v5n8p312
- Creswell, J.W. (2013) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th Edition), SAGE.
- Dignath, C., & Veenman, M.V.J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—evidence from classroom observation studies. *Educ Psychol Rev*, 33, 489–533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Dos Santos, L. M. (2020). Pre-service teachers' pedagogical development through the peer observation professional development programme. *South African Journal of Education*, 40(3). <https://doi.org/10.15700/saje.v40n3a1794>
- Drost, B. R., & Levine, A. C. (2015). An analysis of strategies for teaching standards-based lesson plan alignment to preservice teachers. *Journal of Education*, 195(2), 37-47. <https://doi.org/10.1177/002205741519500206>
- Ermis, M. (2025). The effect of metacognitive listening strategies training on teachers' metacognitive listening strategies teaching self-efficacy and the effect of metacognitive listening activities on 4th grade students' listening skill. Doctoral Dissertation. Amasya University.

- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Eds.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-235). Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Goh, C. (2010). Listening as process: Learning activities for self-appraisal and selfregulation. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 179-206). Cambridge University Press.
- Goh, C. C. M. & Hu, G. (2013). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.769558>.
- González, A., Conde, A., Díaz, P., García, M., & Ricoy, C. (2018). Instructors' teaching styles: relation with competences, self-efficacy, and commitment in pre-service teachers. *Higher Education*, 75(4), 625–642. doi:10.1007/s10734-017-0160-y.
- Griffiths, C. (2015). What have we learnt from 'good language learners'?. *ELT Journal*, 69, 425–433. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv040>.
- Harmankaya, M. Ö. (2017). The effect of metacognitive strategies education on the listening comprehension skills, the attitudes towards listening and listening anxiety on secondary school students. Master's Thesis, Kırıkkale University.
- Janusik, L. A., & Varner, T. (2020). Discovering metacognitive listening strategies in L1 contexts: What strategies are the same in the L1 and L2 context?. *International Journal of Listening*, 36(3), 175-186. <https://doi.org/10.1080/10904018.2020.1833724>.
- Kıvrak, S. (2019). Impact of the metacognitive strategies instruction on listening comprehension skills of fourth grade students in primary school. Master's Thesis, Eskişehir Osmangazi University.
- Kobayashi A. (2018). Investigating the effects of metacognitive instruction in listening for EFL Learners. *The Journal of Asia TEFL*, 15(2), 310-328. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.2.4.310>
- Khasawneh, Y. J. A. (2023). An investigation of pre-service teacher preparation programs in teacher education and co-teaching models. *Information Sciences Letters*, 12(7), 2849-2857. <https://www.naturalspublishing.com/files/published/2251pkt69hv72a.pdf>
- Li, W., & Zou, W. (2021). Exploring primary-school EFL teacher expertise in scaffolding: a comparative study. *Sage Open*, 11(4). <https://doi.org/10.1177/21582440211061574>
- Lim, W., Son, J.W. & Kim, D.J. (2018). Understanding pre-service teacher skills to construct lesson plans. *Int J of Sci and Math Educ*, 16, 519–538. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9783-1>
- Liu, X. L. (2005), Teaching Academic Listening. In Kwah, P. F. & Vallance, M. (Eds.) *Teaching ESL to Chinese Learners*. Pearson Longman.
- Maftoon, P., & Alamdari, E. F. (2016). Exploring the effect of metacognitive strategy instruction on metacognitive awareness and listening performance through a process-based approach. *International Journal of Listening*, 34(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1250632>.
- Mahdavi, N. & Miri, M. (2017). Co-shaping metacognitive awareness and developing listening comprehension through process-based instruction. *International Journal of Listening*, 33(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/10904018.2016.1260454>

- Melanlioglu, D. (2023). Current issues in listening education (Dinleme eğitiminin güncel sorunları). In C. Alyılmaz, O. Er& I. Coban (Eds.) *Current Issues in Turkish Education* (p. 113-155) [Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları, s. 113-155]. 2nd ed., Teke Akademi.
- Mevarech, Z. & Kramarski, B. (2014). *Critical Math for Innovative Societies: The Role of Metacognitive Pedagogies*. OECD Publishing.
- Michalsky, T. (2017). What teachers know and do about assessing students' self-regulated learning. *Teachers College Record*, 119(13), 1-16. <https://doi.org/10.1177/016146811711901313>.
- Michalsky, T. (2024). Metacognitive scaffolding for preservice teachers' self-regulated design of higher order thinking tasks. *Heliyon*, 10(2), <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24280>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE.
- Ministry of National Education (2003). Guidelines for the planned implementation of education and training activities. *Journal of Announcements*, 66(2551). 403-482. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/67-2003>
- Ministry of National Education (2024). *Middle School Turkish lesson curriculum (5th, 6th, 7th and 8th Grades)*. 1-272. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur5678Onayli.pdf>
- Mutton, T., Hagger, H. & Burn, K. (2011) Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 399-416. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Perry, J., Lundie, D., & Golder, G. (2018): Metacognition in schools: What does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools?. *Educational Review*, 71(4), 483-500. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127>.
- Rahimirad, M., & Moini, M. R. (2015). The Challenges of Listening to Academic Lectures for EAP Learners and the Impact of Metacognition on Academic Lecture Listening Comprehension. *SAGE Open*, 5(2). <https://doi.org/10.1177/2158244015590609>.
- Robillos , R. J., & Bustos , I. G. (2022). Learners' listening skill and metacognitive awareness through metacognitive strategy instruction with pedagogical cycle. *International Journal of Instruction*, 15(3), 393–412. <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/327>.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Sokhom, C., S., Sorakrich, M. & Ravinder, K. (2021). Cooperative learning in teacher education: Its effects on EFL pre-service teachers' content knowledge and teaching self-efficacy. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1931060>.
- Tennessee Educator Acceleration Model (2018). *Team Teacher Evaluation Evaluator Handbook*. https://www.tn.gov/content/dam/tn/education/teamtn/TEAM_Admin_Eval_Handbook_2018-19.pdf
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1997.tb02362.x>
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470-497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>

- Vandergrift, L., Goh, C. C., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language learning*, 56(3), 431-462. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>
- Veenman, M.V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech. In R. W. Rieber and A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 1: Problems of General Psychology* (pp. 37–285). Plenum Press.
- Wen, W., & Castek, J. (2023). An Examination of Peer-to-Peer Scaffolding as Metacognitive Support for Learning. IntechOpen. doi: 10.5772/intechopen.113921.
- Wu, Y., & Schunn, C. D. (2020). When peers agree, do students listen? The central role of feedback quality and feedback frequency in determining uptake of feedback. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101897>.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5th ed.). Sage.
- Yu, S., & Hu, G. (2017). Understanding university students' peer feedback practices in EFL writing: Insights from a case study. *Assessing Writing*, 33, 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2017.03.004>
- Zeng, Y., & Goh, C. C. M. (2018). A self-regulated learning approach to extensive listening and its impact on listening achievement and metacognitive awareness. *SSLT*, 8(2), 193-218. <https://doi.org/10.14746/sslit.2018.8.2.2>.
- Zohar, A., & Schwartz, N. (2005). Assessing teachers' pedagogical knowledge in the context of teaching higher-order thinking. *International Journal of Science Education*, 27(13), 1595-1620. <https://doi.org/10.1080/09500690500186592>.

Appendix A. Lesson Plan Evaluation Rubric for Teaching Metacognitive Listening

Process			Sufficient (3)	Partially sufficient (2)	Insufficient (1)
Before Listening	General Listening	Formal features	All general information such as goals and achievements, duration, tools and equipment used, methods and techniques are included. What to do at the beginning, middle and end of the lesson is clear.	Most of the general information such as aims and objectives, duration, tools and materials used, methods and techniques are included. What to do at the beginning, middle and end of the lesson is clear.	General information such as objectives and outcomes, duration, tools and materials used, methods and techniques are not included. The lesson has a structure but lacks starting and ending procedures.
		Introduction	The teacher does most of the following before starting the lesson: Explains the objectives of the lesson to the students. Makes students curious about the content. Draws attention to the listening text.	The teacher does at least one of the following before starting the lesson: Explains the objectives of the lesson to the students. Makes students curious about the content. Draws attention to the listening text.	The teacher starts the lesson immediately. Does not make the content meaningful and interesting for the students before starting the lesson.
	Metacognitive Listening	Planning	Asks students to identify the purpose of listening and write it down on the activity sheet. Does any of the following: Activates students' prior knowledge. Checks students' readiness. Reminds of the strategies to be considered during listening.	The teacher verbally states the purpose of listening. Does at least one of the following: Activates students' prior knowledge. Checks students' readiness. Reminds of the strategies to be considered during listening.	The teacher does not determine the purpose of listening.
During Listening	General Listening	Teaching	The teacher utilises more than one strategy that make students active during listening.	The teacher asks questions that make the student active during listening.	The teacher only makes the students listen to the text during listening, and the students are passive in this process.
	Metacognitive Listening	Monitoring	Identifies more than one strategy to check the students' comprehension of the text during listening.	Indicates at least one strategy to check the students' comprehension of the text during listening.	The teacher does not specify any strategies that will enable students to check their understanding while listening to the text.
		Problem Solving	Indicates more than one problem-solving strategy for the problems that students will encounter during listening.	Indicates at least one problem-solving strategy for the problems that students will encounter during listening.	The teacher does not indicate any problem-solving strategies for the problems that students will encounter during listening.
After Listening	General Listening	Ending	In addition to activities aimed at understanding the text in the textbook, more than one: Includes activities that will provide in-class interaction.	In addition to the activities for understanding the text in the textbook, it includes at least one activity that will provide in-class interaction.	The teacher only conducts activities to help students understand the content in the textbook.
	Metacognitive Listening	Text - evaluation	The teacher gives place to at least two of the following activities: Checking the correctness of the answers Checking the accuracy of forecasts Making connections with real life	The teacher includes at least one of the following activities: Checking the correctness of the answers Checking the accuracy of forecasts Making connections with real life	The teacher does not include any of the following assessment processes: Checking the correctness of the answers Checking the accuracy of forecasts Making connections with real life
		Self-evaluation	The teacher includes at least two of the following assessment processes: Checking whether the purpose of listening has been achieved Determining the accuracy and effectiveness of the strategies used in the listening task Self-assessment/peer assessment or asking reflective questions	The teacher includes at least one of the following assessment processes: Checking whether the purpose of listening has been achieved Determining the accuracy and effectiveness of the strategies used in the listening task Self-assessment/peer assessment or asking reflective questions	The teacher does not include any of the following assessment processes: Checking whether the purpose of listening has been achieved Determining the effectiveness of the strategies used in the listening task Self-assessment/peer assessment Asking reflective questions