



DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK ÖLÇME DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARINDA ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİNİN KULLANIMI

*Deniz MELANLIOĞLU**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğrencinin kendi öğrenme sürecinin farkında olması ve kendini değerlendirmesini sağlayan üstbilis stratejilerinin, dinleme eğitiminde sürecin esas alındığı ölçme değerlendirme çalışmalarında kullanılması gerekliliğini ortaya koymaktır. Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Çalışmada *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu* ile alan yazındaki ölçme değerlendirme yöntemleri ve üstbilis stratejileri dinleme becerisi bakımından incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu bilgiler ışığında üstbilis stratejilerinin dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında nasıl kullanılabileceği betimlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, dinleme becerisi, üstbilis, ölçme ve değerlendirme.

USE OF METACOGNITION STRATEGIES IN MEASUREMENT AND EVALUATION STUDIES ORIENTED WITH LISTENING SKILLS

ABSTRACT

The goal of this study is to put forth that the metacognition strategies which make it possible for the student to be aware of his/her own learning process and have his/her self evaluation can be an alternative tool of measurement and evaluation in listening education. The study is a qualitative research. In the study, *Primary Turkish Teaching Programme and Guideline (6th, 7th, 8th Grades)*, the measurement and evaluation methods, and metacognition methods have been analyzed in terms of listening skills. The data collected at the end of the analysis have been subject to descriptive analysis. In the light of this information, it has been tried to describe how metacognition strategies can be applied in measurement and evaluation studies oriented with listening skills.

Key words: Turkish education, listening skills, metacognition, measurement and evaluation.

* Dr., Kırkkale Ü. Eğt. Fak. Türkçe Eğt. Böl. El-mek: denizmelanlioglu@hotmail.com

Giriş

İşitilen seslerin anlamlandırılmasına dayanan dinleme, kazanılan ilk dil becerisidir. Hem günlük hayatta hem de okul hayatında en çok başvurulan becerilerin başında gelen dinleme henüz dünyaya gelmeden önce gelişmeye başlamakta ve bu beceriyi birey, ölümüne kadar sürekli kullanmaktadır.

Dinleme, fark edilmeden edinilen ve kullanılan bir beceridir. Mackay'e (1997) göre bu beceriyi geliştirmede birey, kimsenin yardımını almadığı için dinlemeyi tamamen edindiğini düşünmektedir. Özbay (2009: 70), bu hususla ilgili şunları ifade etmektedir:

Birey, "bebeklik çağında özellikle kendine yapılan seslenmeler dışında bilinçli bir dinleme becerisine sahip değildir. Böyle olmakla birlikte bazı sesleri de dinleyebilir. Çocukluk evresinde çocuk dinlemeye dikkat kesildiği bir anda dışarıdan gelen ses, ışık, hareket gibi uyarıcıların etkisiyle dinlemeden hemen vazgeçebilir. Dinlerken kendi düşüncelerini ifade etme konusunda da son derece sabırsızdır. Büyüdükçe kendi deneyimleriyle dinledikleri arasında ilgi kurmaya ve konuşmalara katılmaya başlar. Çocuğun dinleme becerisindeki bu gelişme ve algılama gücü on beş/ on altı yaşına kadar devam eder." Bu ifadeler, dinlemenin edinilmiş ve geliştirilemeyen bir beceri olduğu yönündeki yanlış kanıların aksine dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğunu ve bu gelişimin on altı yaşına kadar sürdüğünü göstermesi bakımından önemlidir.

Yalçın (2002:123), iletişimde karşılaşılan güçlüklerin başında doğru dinleme alışkanlığının kazanılmamasının geldiğini ifade etmektedir. Bu alışkanlığın kazandırılmasında ilköğretim yıllarının önemli bir paya sahip olduğu belirtilmektedir (Calp, 2005:136). Bu nedenle ilköğretim çağında verilecek dinleme eğitiminin, bireyin yaşam boyu kullanacağı dinleme becerilerinin temeli olduğu söylenebilir. Ayrıca bireyin sahip olduğu dinleme becerisi, düşünce gelişimine etki eder. Bütün dinlemeler, dinlenen şeyi insanın kendisine açıklamasından oluşmaktadır. Konuşmacının söyledikleri, dinleyici tarafından kendi cümleleri ve yorumlarıyla kaydedilmektedir. Bir bakıma dinleme, düşünme faaliyetini artırmaktadır (İzin, 2005:166). Düşünme gücü artmış, dinleme becerisi gelişmiş bir bireyin ise toplumda geri planda kalması mümkün gözükmemektedir.

Robertson (2004: 57), insanların yeterli dinleme verimliliğine sahip olmadığını dile getirmektedir. Bireylerin, işitme ile dinlemeyi aynı olgu sanmaları ve dinlemeyi doğal bir süreç olarak değerlendirmeleri sebebiyle dinlemede başarılı olunamamaktadır (Akçataş, 2001: 65). Bireyler arasında dinleme becerisinin ne olduğu ve dinlemenin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği olması gereken biçimiyle bilinmemektedir. Başarılı bir dinlemeden bahsedebilmek için öncelikle bireyin, dinlemenin nasıl gerçekleştiği konusunda bilgi sahibi olması gerekir. Anne karında başlayan bir süreci ihtiva etmesi, dinlemenin edinilmiş bir beceri olarak ele alınmasına neden olmakta bu nedenle dinlemenin geliştirilemeyeceği gibi yanlış bir kanı yaygınlık kazanmaktadır. Bu yanlış kanı, dinlemeye yönelik gerçekleştirilen eğitime ve ölçme değerlendirme faaliyetlerine de yansımaktadır.

Dinleme Süreci

İlköğretim okullarında dinleme, genelde öğretmen veya başka bir yetişkinin konuşmasına dayandığı için öğrenci pasif bir konumda kalmakta, buna öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar da eklenince öğrenciler, dinleme eğitiminden yeterince yararlanamamaktadırlar. Her ne kadar uygulamada olan son Türkçe öğretim programında ders işleme süreci çeşitli yöntem ve tekniklerle desteklenmeye çalışılmış olsa da öğretmenler, derste genellikle "anlatım"ı kullanırlar. Umagan'a (2007) göre öğrenci pasif bir dinleyici olursa dinleme, önce seçerek dinlemeye ve en sonunda da anlatılanları önemsemeye dönüşür. Bu yüzden öğrenciler dinleme sürecinin bir parçası olmalı ve

sürece aktif olarak katılmalıdır. Bu aktif katılımın sağlanabilmesi için dinleme etkinliklerinin değerlendirilmesinde sonucun değil dinleme sürecinin değerlendirilmesine ihtiyaç vardır.

Dinleme süreci genel anlamda dinleme öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Demirel (1999: 36–37) bu başlıklar altında yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır:

Dinleme öncesi

1. Tanıtma: Dinlenecek konu hakkında genel bilgi verilir.
2. Kestirme: Konu hakkında öğrencilerin tahminleri alınır. Dinlenecek metnin başlığı söylenerek içerik tahminlerinin sınırı daraltılır.
3. Yeni kelimelerin öğretimi: Dinlenecek metinde geçen yeni kelimeler ve gerekirse yeni cümle kalıpları öğretilir. Yeni öğrenilen kelimeler, bilinen cümle kalıplarıyla yeni öğrenilen cümle yapıları da bilinen kelimelerle verilir.
4. Amaçlı dinleme: Dinleme etkinliğinin amacı belirlenir.

Dinleme sırası

1. Öğretmen metni yüksek sesle okur.
2. Öğrencilerin, metni dinlerken farklı tonlama ve vurgulara dikkat etmesi sağlanır.
3. Öğrencilerden dinleme sonunda sorulacak sorulara cevap verebilmeleri için gerekli gördükleri yerleri not etmeleri istenir.

Dinleme sonrası

1. Dinleme metniyle ilgili sorulara cevap verilir.
2. Dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özeti çıkarılır.
3. Dinlenen metinle ilgili resimlerin ya da cümlelerin olay sırasına göre dizilmesi istenir.
4. Dinlenen metne uygun başlık önerilir.

Dinlemede izlenecek bu sıra, dinleme eğitiminin sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacağı gibi öğrencinin kendi dinleme sürecini fark etmesine de yardımcı olacaktır.

Güneş (2007), dinlemede izlenecek sıraya ilişkin yaptığı sınıflamada dinleme öncesinde dinlemeyi planlama tekniklerine (ön bilgileri harekete geçirme, dinleme ortamını inceleme vb.); dinlemede anlama teknikleri (soruları belirleme, açıklayıcı noktaları not alma vb.), bilgiyi yapılandırma teknikleri (ana ve yardımcı düşünceyi belirleme vb.) ve bilgiyi düzenleme tekniklerine (özetleme vb.); dinleme sonrasında ise konuşmayı değerlendirme tekniklerine (sunumu değerlendirme, dinleme amacına ulaşma durumunu belirleme vb.) yer vermektedir. Yapılan bu tasnifin, yapılandırmacı yaklaşımın genel özelliklerini yansıttığı söylenebilir.

Kuşçu (2010: 85–96) da dinlemede izlenecek sırayı yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda ele almakta; buna göre süreci; dinleme öncesi (ön hazırlık, zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimeler, tahmin, amaç belirleme, tür-yöntem ve teknik belirleme), dinleme aşaması (sözlü anlama, zihinde yapılandırma, bilgiyi uygulama) ve dinleme sonrası şeklinde açıklamaktadır.

Yapılan sınıflamalar incelendiğinde hepsinin dinlemeyi bir süreç olarak ele aldığı görülmektedir. Öğrenciye, dinleme eğitimi sırasında bu aşamaları ezberlemekten ziyade dinlemede bunlara ihtiyaç duyup kullanma alışkanlığı kazandırılması amaçlanmalıdır. Böylece dinleme, planlı bir gelişim gösterebilir. Sistemli bir şekilde verilen dinleme eğitimiyle öğrencilere kazandırılacak dinlemeye ilişkin yeterlikleri, Kavcar vd. (2004:49) şu şekilde ifade etmektedir:

- İzlenen bir filmde, oyunda geçen olayların yerini, zamanını, nedenlerini ve sonuçlarını açıklayabilme.
- Başlıca kişilerin fiziksel ve psikolojik özelliklerini belirtebilme.

- Dinlenen bir konuşmanın, izlenen bir filmin ya da oyunun ana düşüncesini kavrayıp ifade edebilme.
- Bilinmeyen kelimelerin anlamlarını cümlelerin gelişinden ya da kelimenin yapısından çıkarabilme.
- Kelime türetme yollarından yararlanarak kelime dağarcığını zenginleştirebilme.
- Temel düşünceleri sırasıyla kavrayabilme.
- Dil ve anlatım özelliklerini sezebilme.
- Dinlediği metnin türünün farkına varma.

Yukarıda ifade edilen dinleme yeterliklerine öğrencilerin ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla okullarda genel anlamda metinler kullanılmaktadır. Yapılan uygulamaların kapsamı; metnin öğretmen tarafından okunması ya da görsel/ işitsel bir araçtan dinletilmesi şeklinde gerçekleştirilmekte; metinlerin, öğrencilere dinletilmesinden sonra Türkçe öğretim programının kazanımlarına uygun olarak dinlediğini anlamaya yönelik sorular sorulmaktadır. Bu tarz bir eğitimde sonuca yönelik ölçme ve değerlendirmenin yapıldığı ifade edilebilir. Oysa dinleme eğitiminde başarı, sürecin değerlendirilmesiyle mümkün gözükmemektedir.

Dinleme becerisinin ölçülmesi son derece zor ve karmaşık bir süreçtir. Dinleme, sese dayalı bir beceri olduğu için genellikle soyuttur. Bu durum dinlemeyi güçleştiren, eksik ve yanlış dinlemeye yönelen bir faktördür. Dinlemenin soyut bir sürecinin olması, dinlemenin ölçülemez bir beceri olduğu yönünde yanlış yargılara neden olmakta ya da ölçme değerlendirme çalışmaları, dinleme becerisinin gelişiminin ölçülmesinden ziyade dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığının ölçülmesiyle sonuçlanmaktadır.

Özbay (2009: 181-185), dinlemenin ölçülmesi sırasında gözlemden yararlanılmasının değerlendirmede kolaylık sağlayacağını belirtmekte; bunun yanı sıra formal ölçme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Formal ölçme yöntemleri; yazılı ve sözlü sınavlar, doğru-yanlış soruları, eşleştirmeli, çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve açık uçlu sorular, kavram haritaları, kontrol listeleri, dereceli puanlama ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları, performans görevleri, öz değerlendirme ile akran değerlendirme şeklinde sıralanabilir (Atılgan vd., 2009: Güler, 2011). Adı geçen yöntemler incelendiğinde çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve açık uçlu sorular gibi çoğunun sonucu ölçmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Oysa dinlemede başarının sağlanması için sürece yönelik ölçme ve buna bağlı olarak da değerlendirme yapılması gerekir. Sürecin değerlendirilmesinde öz ve akran değerlendirme, performans görevleri vb. kullanılabilir. Öz ve akran değerlendirme yapabilmesi için öğrencinin dinleme sürecinin farkında olup süreci yönetmesi ve kendini dinleme süreci içerisinde değerlendirmesi gerekir. Bunun için öğrenci, öncelikle kendi öğrenme sürecinin farkında olmalıdır.

Dinlemede öğrencide gözlenebilen kazanım sayısı kısıtlı olduğu için beceriye ilişkin ölçme değerlendirme çalışmaları öğrenci dönütleriyle yapılmaktadır. Alınan dönütler ise genelde dinletilen metnin anlaşılma düzeyini belirlemek için yöneltilen ve sonucun değerlendirilmesini kapsayan sorulara verilen cevaplardır. Oysa dinleme içsel bir süreci ihtiva eder. Dolayısıyla öğrencinin dinlemede kendi içsel sürecini değerlendirebileceği ölçme değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesi dinleme eğitiminin amacına ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Bu aşamada, genelde dinleme eğitiminde özde ise dinlemeye yönelik yapılan ölçme değerlendirmede öğrenciye kendi dinleme sürecini değerlendirme olanağı sağlayan stratejilerden yararlanılabilir. Bunlardan birisi de üstbilgi stratejileridir.

Üstbilgi

Üstbilgi genellikle bireyin öğrenmesi üzerinde bilinçli biçimde düşünmesi; bilişini planlaması, izlemesi ve düzenlemesi olarak tanımlanır. Üstbilgi kavramıyla ilgili temel bir problem;

Turkish Studies

“bilgi” (cognition) ve “ötesi”nin (meta) ne olduğunu konusundaki farkın ortaya konmasında yaşanan güçluktur (Brown, 1987:66). Örneğin bir metni dinlemek için gerekli olan beceri ile bireyin metni kavrama düzeyini izleme becerisi birbirinden farklıdır. Flavell (1976) öğrenmede bilişsel stratejilerin fonksiyonunu, “kolaylaştırıcı”, üstbilgi stratejilerinininkini ise “izleyici” olarak açıklamaktadır.

Üstbilgi düşünme; gerekli görülen noktaların not alınması, yapılan hataların düzeltilmesi ve öğrenmenin başındaki girdi ile sonundaki çıktı arasındaki farkın değerlendirilmesi gibi belirgin ve önemli öğrenme süreçlerini içerir. Bu durum üstbilgi ile bilişsel süreci birbirinden ayıran nitelik olarak değerlendirilebilir.

Hacker’a (1998) göre üstbilgi ve bilgi, işlev bakımından da birbirinden ayrılmaktadır. Bilginin işlevi, problemleri çözmek, iyi bir sona ulaşmak için bilişsel girişimler önermektir. Üstbilginin ise bireyin problem çözmedeki bilişsel sürecini düzenlemek veya üstlenilen bir işi yönetmektir. Bu fark bireyin anlamadığının farkına varması, çevrede anlamasını olumsuz yönde etkileyen faktörleri engellemek için motive olması ve kavramasını artırmak için bilinçli bir şekilde belleğini kullanması biçiminde örneklendirilebilir.

Bireyler her gün üstbilgi süreçleriyle karşılaşmakta ve bunları uygulamaktadır. Bu durum, üstbilgi yaşantısı şeklinde adlandırılabilir. Üstbilgi yaşantısı, üstbilgiye ait etkinlikler ve stratejileri içermektedir. Üstbilgiye ait yaşantılar tahmin etme, planlama, izleme ve değerlendirme basamaklarında gerçekleşmektedir. Bu sınıflama ve açıklamalar üstbilgi yaşantılarının öğrenme süreci ve ürünlerinin izlenmesi, düzenlenmesi ve kontrol edilmesini sağlayan üstbilgi etkinliklerinden oluşmaktadır.

Üstbilginin ne olduğunu ve nasıl kullanıldığının anlaşılabilmesi için üstbilginin yapısının bilinmesi gerekir. Üstbilginin yapısı aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 1: Üstbilginin Yapısı

Üstbilgi	
Üstbilgisel Bilgi	Üstbilgisel Kontrol
Yordam bilgisi	Tahmin
Bildirimsel bilgi	Planlama
Duruma bağlı bilgi	İzleme
	Değerlendirme

Üstbilgisel bilgi, bireyin kendine ait bilgi hakkındaki bilgi ve farkındalığını ifade etmektedir (Akin, 2006:98). “Ben, yazmada iyiyim fakat Mehmet dinlemede benden daha iyidir.” cümlesi, üstbilgisel bilgiye örnek olarak verilebilir. Üstbilgisel bilgi, bir olay ya da durum karşısında bireyin kendi kendine ne yapabileceğinin farkında olmasıdır; bu bilgi doğru ya da yanlış olabilir. Türkçe eğitimi açısından düşünüldüğünde öğrencinin hangi dil becerilerini ne ölçüde kullanma yeteneğine sahip olduğu ile bu becerileri kullanırken yararlanan yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterliliği akla gelmektedir.

Üstbilgisel bilgi; bireyin kendi bilişsel yetenekleri (Dinleme becerisinin zayıf olduğunu söyleyebilmesi vb.), bilişsel stratejileri (Dinlediği metni hatırlamak için birtakım yöntem ve tekniklerden yararlanması vb.) ve farklı durumlarda ne yapacağını bilme (Metnin türüne göre dinleme sürecinde hangi etkinliği uygulayacağını bilme vb.) gibi bilgileri içinde barındırmaktadır. Özsoy’a (2007:18) göre bu bilgiden sağlıklı bir şekilde faydalanabilmek için aynı zamanda bireyin kendi bilgisini doğru bir şekilde tanımlayabilmesi gerekir. Kişi bildikleri konusunda bir bilinç

Turkish Studies

geliştirmemişse ondan üstbilişsel bilgiyi kullanmasının beklenemeyeceği söylenebilir. Örneğin birey, dinlemede hangi seviyede olduğunu biliyorsa bu beceride kendini ona göre değerlendirecektir. Dinlediği bir metni ya da konuşmayı anlamakta zorlanıyorsa ve bunun farkındaysa “Dinlemede başarılı olmayı zor bir görev olarak görüyorum.” ifadesine yakın cümlelerle kendini dile getiriyorsa bu kişinin üstbilişsel bilgiyi kullanabildiği söylenebilir. Bu bilinci kazanmış bir insandan sıralanan bilgileri etkili bir şekilde kullanması beklenmektedir. Üstbilişsel bilgi türlerini kullanabilme becerisi ise üstbilişsel kontrol ya da denetim olarak adlandırılmaktadır.

Üstbilişsel kontrol, bireyin kendi öğrenmelerini kontrol etmesini sağlayacak birtakım zihinsel işlemlerin yerine getirilmesi olarak tanımlanabilir. Özsoy (2007:19), üstbilişsel kontrolü, “üstbilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara ulaştırabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği” şeklinde nitelemektedir.

Bu konudaki alan yazınına bakıldığında üstbilişsel kontrolün, üstbiliş stratejileri olarak düşünüldüğü, öyle ele alınıp incelendiği gözlemlenmektedir. Sıralanan bu stratejilerin her birinin davranış hâline getirilmesi için gerekli öğrenme yaşantıları bir alışkanlık şeklinde bireye kazandırıldığında birey öğrenmeyi, öğrenme becerilerini elde etmiş olur (Doğanay, 1997). Bu stratejiler, bireyin bilişsel etkinliklerinde kullandığı ardışık süreçlerdir. Bu süreçler, öğrenmeyi düzenleme ve denetlemeye yardımcı olurken bilişsel uygulamaları planlama ve izlemeyi de içine alır (Özsoy, 2007:20). Örneğin bir metni dinledikten sonra bir öğrenci metinde belirtilen noktalarla ilgili kendine soru sorabilir. Burada öğrencinin bilişsel amacı, metni anlamaktır. Öğrenci, metinle ilgili kendine sorduğu sorulara cevap alamıyorsa yani dinlediği metni anlamadıysa bilişsel amacını nasıl gerçekleştireceğini belirlemek zorundadır. Böyle bir durumda metni ikinci kez dinlemek isteyebilir. Metni ikinci kez dinlediğinde kendine sorduğu sorulara cevap verebiliyorsa “kendine sorma stratejisi”ni kullanarak öğrenci bilişsel amacına varmış olur. Dinleme süreci göz önüne alındığında dinleme öncesi, sırası ve sonrasında öğrencinin bu stratejileri kullanıyor olması beklenmektedir. Ancak dinleme eğitimindeki durum düşünüldüğünde öğrencinin yeteri kadar bu stratejileri kullanamadığı yorumu yapılabilir.

Çalışmanın Amacı

Öğrencilerin günlük hayatta işlerini kolaylaştıracak dil becerilerine yönelik teorik öğretimden sonra bilgiyi beceriye dönüştürecek uygulamalar yapılmalı (Göçer, 2008:8); uygulamaların gerçekleşme düzeyi ölçme değerlendirme faaliyetleriyle belirlenmelidir. Bu çalışmanın amacı öğrencinin kendi öğrenme sürecinin farkında olması ve kendini değerlendirmesini sağlayan üstbiliş stratejilerinin, dinleme eğitiminde sürecin esas alındığı ölçme değerlendirme çalışmalarında kullanılması gerekliliğini ortaya koymaktır.

Sınırlılıklar

Çalışma, *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*'nda dinleme becerisine yönelik ifadeler; alan yazındaki ölçme değerlendirme yöntemleri ve üstbiliş stratejileri ile sınırlıdır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Çalışmada *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu* ile alan yazındaki ölçme değerlendirme yöntemleri ve üstbilis stratejileri dinleme becerisi bakımından incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri toplamak için *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu* 'nda yer alan dinlemeye ilişkin bilgiler, alan yazındaki ölçme değerlendirme yöntemleri ve üstbilis stratejileri incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde kullanılan veriler, önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden sonuç ilişkileri üzerinde durulur ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:224). Bu bilgiler ışığında üstbilis stratejilerinin dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında nasıl kullanılabileceği betimlenmeye çalışılmıştır.

Dinlemeye Yönelik Ölçme Değerlendirmede Üstbilis Stratejilerinin Kullanımı

Dinlemede bireyin gözle gözlenebilen pek fazla davranışı yoktur. Bu anlamda dinleme, içsel bir süreç şeklinde değerlendirilebilir. Dolayısıyla bu durum hem dinleme eğitimini hem de dinlemenin ölçme ve değerlendirmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle dinleme eğitiminde bireyin ya da öğrencinin içsel sürecini değerlendirebileceği stratejilerin kullanılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Bireyin öğrenme sırasında kendinin ve yaşadığı sürecin farkında olması üstbilis kavramıyla açıklanmaktadır. Brown (1978) üstbilisi, öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlamaktadır. Üstbilis, “düşünme hakkında düşünme” şeklinde de nitelenebilir.

Üstbilis stratejileri (bireyin metni anlayıp anlamadığını değerlendirmek için kendini sorgulaması) amaca ulaşılmasını sağlarken bilişsel stratejiler (bir metni anlamak) bireye özel bir hedefe ulaşması için yardım etmede kullanılır. Üstbilis ve bilişsel stratejiler birbirleriyle örtüşebilir. Örneğin dinleme çalışmasında öğrencinin kendini sorgulaması, bilgi elde etme (bilişsel) veya ne dinlediğini gözleme (üstbilis) amacıyla kullanılabilir. Görüldüğü gibi bilişsel ve üstbilis stratejilerin birbirlerine sıkı bir şekilde ilişkilidir. Başarılı öğrenciler, öğrenme süreçlerinin farkında olan ve bu süreçte aktif olan öğrencilerdir. Üstbilis stratejilerinin kullanımı ve bilişsel aktivitenin farkındalığı, öğrenme süreçlerini kontrol edebilen öğrencilerin niteliklerindedir (Mayo, 1993).

Dinlediğini anlama stratejileri ve üstbilis stratejileri birlikte değerlendirildiğinde bunların genel anlamda “dinleme öncesi”, “dinleme sırası” ve “dinleme sonrası” olmak üzere üç ana başlık altında değerlendirilmesi, bunların öğrenciye kazandırılması ve öğrencinin kendini bu üç aşamaya göre değerlendirmesi açısından daha işlevsel bir tasnif olarak düşünülebilir. Bu tasnife göre eğitimin gerçekleşebilmesi için dinleme becerisi, dinleme süreci, öğrenci seviyesi, dersin amacı, kullanılacak materyaller, dersin işleniş, dinlediğini anlamanın değerlendirilmesi gibi unsurlar göz önüne alınmalıdır.

Oxford (1990:152), üstbilis stratejilerinin okuma ve dinleme becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bunu, Yuill (1992:35), üstbilis ile dinleme arasında yakın bir ilişkinin olmasına bağlamaktadır. Dinlemede üstbilis, bireyin dinleme materyalini yorumlamak için bilişsel aktiviteleri izleme ve düzenleme becerisine yönelik farkındalığıdır. Üstbilis, dinlemenin nasıl sonuçlandığından ziyade sürecine odaklanmaktadır. Bu süreç, dinleyicinin, üstbilis bilgisiyle başlar ve stratejik dinleme davranışlarını kullanımıyla sonuçlanır. Dolayısıyla dinlemeye ilişkin ölçme

değerlendirme etkinliklerinde üstbilgi stratejileri, kullanım ve değerlendirme kolaylığı sağlayacaktır, denilebilir.

Üstbilginin öğelerinden biri, üstbilgi bilgisidir ve bu bilgi, yerine getirilen görev sırasında kullanılan stratejileri içerir. Üstbilginin ikinci ögesi ise dinlemeye başlamadan önce, dinleme sırasında ve dinleme sonunda ortaya çıkan üstbilgi deneyimleridir. Deneyimler, üstbilginin kontrol edilmesine ve gelişmesine katkıda bulunur (Flavell, 1979; Brown 1987). Dinlemeye başlamadan önceki üstbilgi deneyimi; dinlenen konuya hâkim olmak, metnin türünün ve dinleme sürecinde uygulanacakların farkına varmaktır. Dinleme süresince üstbilgisel deneyimler, dinlenen metni kavramada kullanılan bilişsel stratejileri içerir. Dinlediği metni kavramada başarısız olduğunun farkına varma, üstbilgisel deneyime örnek olarak verilebilir. Bireyin metni kavradığının ya da kavramadığının farkına varması, kavramaya ilişkin bir izlemedir. Dinlemeden sonraki üstbilgisel deneyimlerse dinleme sonrasıyla ilgili uygulamaları yerine getirmek için kullanılan bilişsel aktiviteleri içerir.

Etkili dinleyiciler, diğerlerine göre üstbilgi kontrol becerilerini daha verimli olarak kullanabilmekte ve bu stratejiler doğrultusunda kendilerini değerlendirebilmektedirler. Böylece dinleme süreçlerinde aksayan yönleri düzeltme fırsatı bulmaktadırlar. Dinlemeyi gerçekleştiren ancak dinlediklerini hatırlamada zorluk yaşayan öğrenciler vardır. Bu öğrenciler, dinlemede bir problem yaşamamakta ancak dinlenenle ilgili zihinlerinde neler olduğunu anlatmaları istendiğinde bunu yapamamaktadırlar. Zihinsel süreçlerini tamamlayamayan bu öğrenciler, üstbilgi becerilerinin eksikliğinden dolayı zorlanmaktadırlar. Dinlemede kavramayı destekleyen stratejiler şu şekilde belirtilebilir:

- Uygun dinleme stratejisini kullanma için dinleme amacını belirleme.
- Dinlenecek materyalle ilgili önceki bilgilerini harekete geçirme ve dinlenenle ilişkilendirme.
- Dinleme esnasında dinlenen materyalle ilgili önemli görüşlere odaklanma.
- Dinleme sürecini izleme.
- Dinleme sonucunda dinlenen materyalle ve dinleme süreciyle ilgili değerlendirmede bulunma.

Bu stratejilerin öğrenciye kazandırılmasında öğretmen rehberlik etmelidir. Öğretmen, sürecin uygulanabilmesi için sınıfta yüksek sesle düşünebilir. Böylece öğrenciler, öğrenilen materyali nasıl izleyeceklerine, hatırlayacaklarına ve ne gibi sorular soracaklarına dair bir izlenim edinirler. Öğretmenler, üstbilgi stratejilerini öğretmeli ve öğrencilerin, öğrenmede dinleme ve dinlediğini kavramada üstbilgi açısından bağımsız hareket edebilecek hâle gelmelerini sağlamalıdır. Planlama aşamasında öğretmen dinlenmesi gereken materyali ve onun yapısına uygun üstbilgi becerilerini seçer. Bir sonraki aşamada metni dinlemeye başlamadan önce öğrenciler, metinle ilgili merak ettikleri hususları sorarlar. Burada öğrencilerin konuyla ilgili önceki bilgileri üzerine düşünmeleri istenmektedir. Böylece dinleyicilerin yani öğrencilerin metni anlamak ve unutmamak için neler yapmaları gerektiğinin farkına varmaları sağlanır. Strateji öğretiminde öğretmen, sözel yönlendirmelerde de bulunabilir. Etkinlik sırasında öğretmen, öğrencilere metnin türüne uygun birtakım stratejiler önerebilir. Örneğin bir öyküleyici metinde üstbilgi strateji; ana karakterleri, olay yerini, zamanını ve ana temayı belirlemek olabilir. Aynı zamanda bu aşama, dinleyicinin, metnin bazı kısımlarını tahmin etmesini ve değerlendirmesini gerektirmektedir. Öğretmen, üstbilgi stratejilerinin öğretiminde aşağıdaki aşamaları takip edebilir:

- Öğretilecek stratejiyi belirleme.
- Öğretmenin strateji için model olması.
- Öğrencileri izlerken öğretmenin uygulamaya rehberlik etmesi ve yönlendirmesi.

Turkish Studies

- d. Öğretmen ve akranları tarafından öğrenciye geribildirimde bulunulması (Bonds vd., 1992).

Sıralanan bu aşamalar tek tek değerlendirilmelidir. Öğretmen, öğrencinin dinlediği metni özetlemesi, akranlarıyla tartışması ve kendi deneyimleriyle yeni bilgilerini bütünleştirilmesi için gerekli yönlendirmeleri yapmalıdır. Böylece üstbilgi becerileri gelişecek öğrenci, dinleme sürecinde daha başarılı hâle gelebilecektir.

Üstbilgi becerileri gelişmiş bir dinleyici hem kendi öğrenme özelliklerinin hem de sürecin getirdiklerinin farkındadır. Bu birey tahminde bulunma, planlama, izleme ve değerlendirme becerisine ve hatalarını belirleyip düzeltme yeteneğine sahiptir, denilebilir. Dinlemeyle ilgili kazandırılacak üstbilgi becerileri şöyle özetlenebilir:

- Dinlemenin amacını belirleme.
- Dinleme materyalindeki mesajı kavrama.
- Dinlemede dikkatini detaylardan ziyade içeriğe yoğunlaştırma.
- Dinleme sürecini izleme.
- Dinleme amacına ulaşip ulaşmadığını tespit etme.
- Dinleme sürecindeki hataları değerlendirme ve doğru etkinliği gerçekleştirme.

İfade edilen bu beceriler, dinleme etkinliklerinde gözlenmeli ve değerlendirilmelidir. Böylece ölçme değerlendirme çalışmalarında sonuçla beraber süreçte ele alınması sağlanacaktır. Türkçe öğretim programında (2006:238) da “*Öğretim sürecinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ilişkin durumları sürekli ve sistematik olarak gözlenir ve gözlem sonuçları gözlem formlarına kaydedilir.*” ifadesi yer almaktadır. Bu ifade sürecin önemini vurgulaması bakımından önemlidir. Dinleme eğitiminde öğrencinin sürecini takip etmesi (gözlemlemesi) ve değerlendirmesi için kullanabilecek üstbilgi gözlem formu aşağıda örneklendirilmektedir:

Tablo 2: Dinleme Becerisine Yönelik Öğrenci Gözlem Formu

Nu.	İzlenecek Sıra	İlgili Stratejinin Gerçekleşme Durumu	
		Evet	Hayır
1	Öğretmen veya öğrenci(ler) tarafından okunan başlığı dinledi mi?		
2	Başlıktan hareketle metnin konusunun ne olabileceğini tahmin etti mi?		
3	Tahminlerini not etti mi?		
4	Daha önce böyle bir konuyla karşılaştığını düşünüyor mu?		
5	Bu metni anlayabileceğini düşünüyor mu?		
6	Dinleme amacını belirledi mi?		
7	Dinleme sırasında metnin anahtar kelimelerini belirledi mi?		
8	Bu metni dinlemek için hangi stratejileri kullanabileceğini düşündü mü?		

Turkish Studies

9	Metni dinlemeye yönelik herhangi bir strateji belirledi mi?		
10	Seçtiği stratejinin dinleme amacına uygun olduğunu düşünüyor mu?		
11	Seçtiği stratejiyi, dinleme sürecinde uyguladı mı?		
12	Uyguladığı strateji, metni anlamasında yeterli oldu mu?		
13	Dinleme sürecinde yaptıklarını kontrol etti mi?		
14	Dinleme sürecinde bir hata yaptığını düşünüyor mu?		
15	Dinleme amacına ulaştı mı?		
16	Bu metni dinlemek için kullandığı stratejiden başka bir strateji uygulayabilir miydi?		
17	Tahmin(ler)iyile dinlediği metin paralellik gösterdi mi?		
18	Bu metni dinlerken günlük hayatta kullanabileceği bilgiler edindi mi?		
19	Dinleme sürecinde uyguladığı stratejilerin farklı metinleri dinlerken kendisine yardımcı olacağını düşünüyor mu?		

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi ifadeler, dinleme öncesi, sırası ve sonrasında öğrenciden beklenenleri ne ölçüde gerçekleştirdiğini belirlemeye yöneliktir. Öğretmen, bu formu ölçme amaçlı kullanabilir. Elde edilen ölçme sonuçlarıyla öğrencinin dinleme eğitiminde geldiği nokta değerlendirilebilir. Süreç ve sonucun birlikte değerlendirilmesi gerektiği Türkçe öğretim programında (2006:226) da ifade edilmektedir:

“Türkçe dersinde hem süreç değerlendirmesi hem de ürün değerlendirmesi birlikte yapılmalıdır. Süreç değerlendirmesinde öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarındaki gelişimleri izlenir. Ürün değerlendirmesinde ise programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin neler öğrendiği ölçülür.”

Programda geçen yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi sürecin de izlenip değerlendirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Güneş (2009: 13), yapılandırmacı yaklaşımda metni anlama yerine öğrencinin “*anlama becerilerini geliştirme*”ye önem verildiğini ifade etmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için sürecin değerlendirilmesi gerekir. Ele alınan beceriye göre süreç sonuç birlikte değerlendirilebileceği gibi kimi beceride sürecin kimisinde ise sonucun ön plana çıkacağı söylenebilir. Bu noktada öğretmenin geliştirilmesi düşünülen beceride hangisine yönelik bir değerlendirme yapıldığında sonucun sağlıklı olacağına karar vermesi gerekir.

Türkçe öğretim programında beceriler ele alınırken üstbilgi eğitimine ya da üstbilginin ölçme değerlendirme çalışmalarında kullanılmasına ilişkin net bir ifadeye rastlanmamaktadır. Satır

Turkish Studies

aralarına sıkıştırılan ve üstbilis ile ilgili olduğu düşünölen ifadelerin programda yer aldığı söylenebilir. Ancak bu ifadelerde de üstbilis stratejilerin ne amaçla ve nasıl ele alınacağına yönelik bilgilendirmelerin bulunmadığı dikkat çekmektedir. Bu durum, dinleme eğitiminde sonucun değerlendirilmeye devam edeceği şekilde yorumlanabilir.

Sonuç

Öğrencilerin, kendilerine güvenen, kendiyle ve çevresiyle sağlam ilişkiler kuran kişiler olarak yetişebilmeleri için okullarda yürütölen dil yani Türkçe derslerinde dinleme becerisinin eğitimine yönelik gereken önem verilmelidir. Dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğu akıllardan çıkarılmamalı; beceriyi geliştirmek ve ne seviyede geliştidiğini değerlendirmek için yapılan etkinlikler, günlük hayatta dinlemeye ihtiyaç duyulan ortamlardan hareketle hazırlanmalıdır. Böylece öğrencinin dinleme sürecine aktif katılımı sağlanacak, dinlediğini anladığının farkına varan öğrenci ise yeni dinlemeler konusunda heveslenecek ve bu beceri zamanla bir alışkanlığa dönüşecektir.

Dinleme daha çok içsel bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle bireyin kendi kendini değerlendirmesi, bu süreçte daha etkin bir yöntem olarak belirtilebilir. Böylece dinleme farkındalığı kazanmış bireylerin dinlemede daha sonrada diğer dil becerilerinde daha başarılı olabileceği söylenebilir. Bu başarının yakalanması için üstbilis stratejileri, öğrencinin kendi dinleme sürecini değerlendirmesi için ölçme değerlendirme çalışmalarında kullanılmalıdır.

Öneriler

1. Dinleme becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmadan önce sınıf seviyelerine göre öğrencilerden beklenenler tespit edilmelidir.
2. Dinleme becerisine ilişkin sürecin esas alındığı ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbilis stratejilerinden faydalanılmalıdır.
3. Üstbilis stratejilerinin ölçme değerlendirme faaliyetlerinde kullanılabilmesi için kontrol listeleri, gözlem ve görüşme formları hazırlanmalıdır.
4. Öğrencilere dinleme sürecinde yaşadıklarını betimleyen “dinleme günlükleri” tutturulmalıdır. Böylece öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinin farkına vararak kendilerini değerlendirebileceklerdir.
5. Sınıf seviyelerine ya da üstbilis becerilerinin gelişim dönemlerine göre üstbilisin ölçme değerlendirme etkinliklerinde kullanımının, dinlemeyi ne ölçüde değerlendirdiğine ilişkin araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKÇATAŞ, A. (2001). İletişim Eksiklikleri ve Dilin Kullanımı. *Dil Dergisi* (106). 61-66.
- AKIN, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ATILGAN, H. vd. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BONDS, C. W. vd. (1992). Metacognition Developing Indepence in Learning. *Clearing House* 66 (1).
- BROWN, A. L. (1978). Knowing When, Where and How to Remember: A Problem of Metacognition. (Ed. Glaser) *Advances in Instructional Psychology* (pp:225-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- BROWN, A. L. (1987). Meracognition, Executive Control, Self Regulation and Other Even More Mysterious Mechanisms. *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CALP, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- DEMİREL, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- DOĞANAY, A (1997). Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalıkla İlgili Stratejilerin Kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2 (15). 34-42.
- FLAVELL, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erbaum.
- FLAVELL, J. H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist* (34).
- GÖÇER, A. (2008). Performans Görevleriyle İlgili Sunum Çalışmalarının Konuşma ve Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesine Katkısı. *Dil Dergisi* (142).
- GÜLER, N. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA.
- GÜNEŞ, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (11). 1-21.
- GÜNEŞ, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- HACKER, D. J. (1998). Metacognition: Definitions And Empirical Foundations. In: D. J. Hacker, J. Dunlosky, and A. C. Graesser (Eds.). *Metacognition İn Educational Theory And Practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 1-24.
- İZİN, N. (2005). *Dil Becerilerinin Gelişiminde Özgüven* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- KAVCAR, C. vd. (2004). *Türkçe Öğretimi – Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.
- KUŞÇU, H. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- MACKAY, I. (1997). *Dinleme Becerisi* (Çev.: Aksu Bora ve Onur Cançolak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- MAYO, K. E. (1993). Learning Strategy Instruction: Exploring The Potential Of Metacognition. *Reading Improvement* 30 (3), 130-133.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- OXFORD, R. L.(1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle&Heinle.
- ÖZBAY, M. (2009). *Anlama Teknikleri – II: Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZSOY, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
- ROBERTSON, A. K. (2004). *Etkili Dinleme*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- UMAGAN, S. (2007). Dinleme. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Ed. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- YALÇIN, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YUILL, N. vd. (1992). Towards a Systematic Approach of Teaching Reading Comprehension Skills to EFL Majors in Pre-Service Teacher Education: An Experiment. *Journal of Research in Education and Psychology* 2(2). 1-17.