

Konuşma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ümit YEGEN¹

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, umit.yegen25@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3500-1789

Gönderilme Tarihi: 03.07.2024 Kabul Tarihi: 29.11.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1509725

Atıf: “Yeğen, Ü. (2025). Konuşma becerisi üstbilişsel farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim*, 54(245), 79-116.
DOI: 10.37669/milliegitim.1509725”

Öz

Bu çalışmanın amacı konuşma becerisi için üstbilişsel farkındalık ölçeği geliştirmektir. 5’li Likert olan ölçeğin öğrencilere konuşma becerisi için üstbilişsel bir öz değerlendirme ve farkındalık imkânı sağlayacağı düşünülmektedir. Google form aracılığıyla Bursa/Merkez ilçelerinde gönüllük esası ile 1176 ortaokul öğrencisinin katıldığı çalışmada açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık (güvenirlilik) Cronbach Alfa değeri ,87 olarak saptanmıştır. Ölçeğin faktör yük değeri 0,39 ile 0,76 arasında; toplam korelasyonu 0,44 ile 0,61 oranında değişmektedir. DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği indeksleri ise şu şekildedir: Ki-kare ($\chi^2=419,638$), ($df=101$, $p=0.000$), $\chi^2/df=4,155$; $RMSEA=0,052$; $GFI=0,957$; $CFI=0,942$ ve $SRMR=0,0397$. Ölçek ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasında t testi, sınıfları ile ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ANOVA, gruplar arasındaki farklılığı bulmak için Post Hoc testleri kullanılmıştır. Ölçek ve alt faktörleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Nicel analize göre 3 boyutlu ve 16 maddeden oluşan “Konuşma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”nin öğrencilerin konuşma becerilerini üstbilişsel olarak değerlendirmede kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, ortaokul öğrencileri, konuşma becerisi, üstbiliş

Speaking Skills Metacognitive Awareness Scale Development Study

Abstract

The aim of this study is to analyse the metacognitive awareness for speaking skill is to develop a cognitive awareness scale. 5-point Likert scale students are provided with a metacognitive self-assessment for speaking skill and a metacognitive self-assessment for speaking skill. It is thought that it will provide awareness opportunities. Via Google form 1176 secondary school students in Bursa/Central districts on voluntary basis Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted in the study. The internal consistency (reliability) Cronbach Alpha value of the scale was found to be .87. The factor loading value of the scale ranged between 0.39 and 0.76; total correlation ranged between 0.44 and 0,61% of the sample. Goodness of fit indices obtained as a result of CFA It is as follows: Chi-Square ($\chi^2=419,638$), (df=101, p=0.000), $\chi^2/df=4,155$; RMSEA=0,052; GFI=0.957; CFI=0.942 and SRMR=0.0397. T test was used to compare scale and subscale scores, ANOVA was used to compare classes and scale scores, and Post Hoc tests were used to find the difference between groups. Pearson correlation analysis was used to examine the relationship between the scale and its sub-factors. According to the quantitative analysis, it was determined that the "Speaking Skill Metacognitive Awareness Scale", which consists of 3 dimensions and 16 items, is a valid and reliable tool that can be used to evaluate students' speaking skills metacognitively

Keywords: Turkish language education, secondary school students speaking skill, metacognition

Giriş

Bilgiye ulaşmanın oldukça kolay olduğu günümüzde bireylerin aktif olarak bilgiye katkı sağlaması ya da farkındalık düzeyi eğitim sistemlerinin önemli amaçlarındanıdır. Bireyin neyi ne kadar bildiği ya da nasıl daha iyi öğrenebileceğinin farkında olması karşılaşıcağı birçok sorunun çözümü için kaynak oluşturabilir. Bu farkındalık ile temel dil becerilerini geliştirmek nitelikli birey olma yolunda önemli bir yapı taşıdır. Bireyin doğuştan getirdiği belli bir eğitim öğretim sürecinden sonra beceriye dönüşen konuşma kavramı -bilgi aktarımının da temeli olduğundan- oldukça önemlidir. Bu becerinin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi ve gündelik hayata yansması bireyin bu becerideki farkındalığı ile doğrudan ilişkilidir. Yani birey konuşma becerisindeki düzeyini ya da eksikliklerini bilerek bu beceriye ait farkındalığını artırabilir.

Ana dilinin inceliklerinin farkına vararak kelime varlığıyla kendini net ve anlaşılır ifade edebilen gündelik yaşamda karşılaştıkları her türlü duruma cevap verip yorumlayıp değerlendirebilen öğrencilerin (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006) konuşma becerilerinin gelişmiş olduğu söylenebilir. Konuşma becerisi çok yönlü gelişebilen bir beceri olarak değerlendirilmelidir.

Türkçe derslerinde anlama kadar anlatma etkinliklerinin de üzerinde durulmalıdır. Birey anlatma etkinlikleri ile konuşma becerisine ait edindiklerini uygulamada sergileme şansı bulabilecektir. Düşüncelerin planlı bir şekilde sunulması, Muallimoğlu'nun (2011, s. 98) ifadesiyle, “Sadece, sunulmak istenilen bütün fikirleri ihtiva etmez, bu fikirlerin nasıl bir sıra ile ifade edeceğini de gösterir.” İfade edilmek istenenin düzenli, kelimelerin anlam-bağlam dengesine dikkat edilerek yapılandırılması gerekir. Bozkurt'a (2019) göre kullanılan dile hâkimiyet, bağlamdan haberdar olma, parça üstü birimlerin etkin kullanımı sözlü iletişimin niteliğini belirler. Bilişsel ve fiziksel yapıdaki uyum, söz konusu iletişimin niteliğini artırabilir.

Birçok eğitim öğretim faaliyetinde olduğu gibi konuşma eğitiminde de ölçme- değerlendirme çalışmaları; eksiklik ve ihtiyaçların belirlenmesi, düzenli ve sağlıklı bir ilerleyişin sağlanması, kazanımların yeterliğinin sorgulanması gibi birçok gerekliliği karşılamada anahtar konumundadır (Göçer, 2014). Konuşma becerisinin ölçümünde farklı tür ve yapıdaki ölçme araçlarından yararlanılabilir. Sıklıkla kullanılan ölçme araçlarını değerlendirme ölçekleri, tutum ölçekleri, ürün dosyaları, kontrol listeleri, değerlendirme/gözlem formları oluşturur (Kıymaz ve Doyumgaç, 2020). Konuşma becerisini ele alan ölçeklerin bazılarında konuşmacı kendi yeterliklerini ortaya koymaya çalışır ve böylece öz değerlendirme yoluna giderek farkındalık geliştirir (Öztahtalı ve Şahin, 2020). Yapılan ölçek geliştirme çalışması ile bu farkındalık seviyesi ortaya konulabileceği gibi eksik yanları da gösterebilir. Konuşma becerisi hakkında çeşitli çıkarımlarda bulunulması ya da eksikliklerin belirlenmesi öğrencilerin derslerdeki aktifliğini de arttırabilir. “Eğitim öğretim süreçleri boyunca öğrencilerin karşılaştıkları konuşma sorunlarını fark ederek etkili konuşma beceri düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve konuşma yeterlikleri hakkında farkındalık geliştirmeleri akademik başarıları için gereklidir.” (Öztahtalı ve Şahin, 2020, s. 569). Bilişsel olarak bu farkındalığa sahip olabilmek başka öğrenmeleri de kolaylaştırabilir.

Konuşma, fiziksel ve zihinsel unsurlardan oluşmaktadır. Ses, solunum, soluk alıp verme yani konuşmayı sağlayan özellikler, konuşmanın fiziksel yönünü oluştururken beyin ve hafızanın konuşmayla olan ilişkisi de konuşmanın zihinsel yönünü içermektedir (Temizyürek vd., 2017. İnsan zihni karmaşık bir yapıdadır. Bütün öğrenmelerin gerçekleştiği beyin, Aydın (2013) temel dil becerileri içinde insan zihninin en aktif olduğu bir alandır. Bireyin bilişsel süreci, konuşma davranışının beceri olarak yapılandırılmasında önemli rol oynar. Birey

zihni unsurları ile konuşma becerisini geliştirir ve çevresiyle girdiği etkileşim ile de sağlıklı bir iletişim kurulmasını sağlar. Edindiği bilgileri uzun süreli belleğe aktarmak ve yeri geldiğinde de dil çıktısı olarak kullanabilmek, bireyin bu becerideki farkındalık seviyesi ile ilişkili olabilir. Bir öğrenme işleminin nasıl planlanacağı, öğrenmeyi izleme ve öğrenmenin sonunda değerlendirmenin nasıl yapılacağı bilişsel farkındalıkla ilgilidir (Akın ve Abacı, 2011).

Bilişsel farkındalık terimi Flavell tarafından bellek ötesi (metamemory) terimine bağlı olarak kullanılmıştır. Flavell (1979) terimi, bilişsel fenomen (olgu) hakkındaki bilgi ve biliş olarak tanımlayarak öğrencilerin kendi bilgilerinin bilgisi olarak ifade etmiştir. Biliş, herhangi bir olay ya da durumdaki algılama, anlama, hatırlama, bilme gibi düşünsel eylemleri ve öğrenmeyi sağlayan zihinsel süreçleri ifade eder (Akpınar, 2011; Hıdıroğlu, 2018). Tanımlar değerlendirildiğinde biliş, bilgiyi veya karşılaşılan herhangi bir durumu anlayıp öğrenmedir. Üstbiliş; kişinin bilişsel eylemlerini gerçekleştirirkenki zihinsel eylemleri (Hıdıroğlu, 2018), Kacar ve Sarıcam (2015), Gürsel ve Akçay'a (2021) göre bireylerin zihinlerindeki bilgiye ait bilgisinin yanı sıra zihinlerinde sahip oldukları olaylara ilişkin tahmin, plan, izleme ve değerlendirme yapabilmesi; Cemiloğlu ve Ogur'a (2016) göre ise bireyin kendi öğrenme yolları ile öğrenmesi, bireyin kendi öğrenmesini değerlendirmesidir. Kısacası üstbiliş düşünme üzerine düşünmedir (Mahdavi, 2014). Bakırcıoğlu (2012) bilişi uyarıcı ve davranış arasına giren içsel etkinliklerin tümü; üstbilişi ise düşünme ile ilişkili düşünme; kişinin kendi düşünsel süreçlerinin farkında olması, bilinci zihinsel uyanıklık ve dikkatlilik durumu olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede üstbiliş, bireyin kendi biliş sistemini tanıması, çalışması hakkındaki bilgisi ve zihinsel süreçleriyle ilgili sahip olduğu düşünceleri ifade eder. Bireyin düşünce sistemine ait öngörüsü ve öğrenmelerine ait planlama yapabilmesi bilişsel farkındalıkla ilgilidir.

Bilişsel farkındalık bir düşünme sistematiğidir. Bireyin konu ya da görev üzerine odaklanması, olumlu tutum geliştirmesi, görev ya da konuyu planlaması, planın düzenli bir şekilde işleyip işlemediğini değerlendirmesi ve değiştirilmesi gereken yerleri düzenlenme becerilerine sahip olmakla mümkündür. Bu sebeple bilişsel farkındalık bir düşünme sistematiği olarak da ifade edilebilir (Gelen, 2003). Bilişsel farkındalıkla birlikte birey, zihinsel işlevlerini belli amaçlar doğrultusunda yönlendirebilir. Söz konusu yönlendirme becerisi de üstbilişsel farkındalığı geliştirebilir. Young ve Fry'a (2008) göre bilişsel düzenleme ve bilişsel bilgilerini geliştiren birey üstbilişini kullanıyor demektir.

Üstbilişsel farkındalık ile öğrenme sürecinin tüm kısımlarında kendi sorumluluğunu alan öğrenci, bildiklerini karşılaştığı problemlere daha rahat uygular ve başarılı olur (Schraw ve Dennison, 1994). Konuşma becerisine ait üstbilişsel farkındalığı yüksek öğrenci söz konusu beceriye ait birçok eksikliğin yani geliştirmesi gereken yönlerin de farkına varacaktır. Böylelikle gerek sınıf içerisinde gerekse sosyal hayatta konuşma becerisi iyi bir duruma gelebilecektir.

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde konuşma etkinliklerini yaparken söz konusu becerinin geliştirilmesine ve değerlendirilmesine yönelik farkındalıklarını tespit etmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi üstbilişsel farkındalıklarına yönelik bir ölçeğin üretilmesi hedeflenmiştir. Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı çalışma keşfedici ardışık desen olarak tasarlanmıştır. Söz konusu desende ilk olarak nitel veriler toplanarak nicel veriler desteklenmiştir. Bu araştırmanın nitel basamağı tekli durum çalışması, nicel basamağı ise tarama çalışması olarak desenlenmiştir (Creswell, 2017). Bu çalışmadaki durum, ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik üstbilişsel farkındalık düzeyleridir.

Çalışma Grubu

Tablo 1

Ortaokul Öğrencilerinin Tanımlayıcı Özelliklerine Ait Bulgular

Tanımlayıcı Özellikler	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kız	658	56,0
	Erkek	518	44,0
Sınıf	5. Sınıf	262	22,3
	6. Sınıf	387	32,9
	7. Sınıf	283	24,1
	8. Sınıf	244	20,7
Toplam		1176	100

Bursa ili merkez ilçelerinde resmî ortaokullarda gönüllük esasına dayalı olarak “Google Form” aracılığıyla uygulanan çalışmaya, 2023-2024 eğitim öğretim yılında 17 devlet okulundan 1176 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin cinsiyet dağılımlarına bakıldığında; %56’sının kız (f= 658 kişi) ve %44’ünün erkek (f= 518 kişi) olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin daha fazla katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Yazılı görüş, ön ve pilot uygulama farklı devlet okullarında yapılmış söz konusu okullar son uygulamaya dâhil edilmemiştir. Araştırmada kolay ulaşılabılır örnekleme tekniği kullanılarak ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinde üst-bilişsel farkındalık düzeylerini ortaya koyabilmek adına bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2

Ölçek Geliştirmek Amacıyla Belirlenen Örneklemeler

Veri Toplama Aracı	Örnekleme Yöntemi	Örneklem
Yazılı Görüş Formu	Kolay Ulaşılabilir Örnekleme	102 (5,6,7 ve 8. Sınıf Öğrencileri)
Ön Uygulama (Maddelerin Anlaşılabilirliği)	Kolay Ulaşılabilir Örnekleme	142 (5,6,7 ve 8. Sınıf Öğrencileri)
Pilot Uygulama (Madde Analizi)	Kolay Ulaşılabilir Örnekleme	279 (5,6,7 ve 8. Sınıf Öğrencileri)
Uygulama	Kolay Ulaşılabilir Örnekleme	1176 (5,6,7 ve 8. Sınıf Öğrencileri)

Ölçeğin kategorileri hakkında bir öngörü elde edebilmek için Bursa ile merkez ilçelerinin birinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında bir devlet okulundaki 102 ortaokul öğrencisine “Konuşma Becerisi Farkındalık Düzeyi Görüş Formu” uygulanmıştır. Bu formdan toplanan veriler ışığında çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. Bir devlet okulunda 142 öğrenciyle yapılan ön uygulama akabinde madde analizi adına 279 öğrenci ile ölçeğin deneme uygulaması yapılmıştır. Bütün uygulamalar “Google Form” aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ölçülen özelliğe uygun madde yapılarının belirlenmesi geliştirilen ölçek için anahtardır (Erkuş, 2016). Bu amaçla “Konuşma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” geliştirme sürecinde ilgili literatür konuşma becerisi, bilişsel

ve üstbilişsel farkındalık anahtar kavramları üzerinden taranmış ölçeğe ilişkin madde yazım sürecinin temeli oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan 5’li Likert tipi ölçek ile toplanmıştır. “Konuşma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” dört boyutlu toplam 25 madde olarak uygulanmaya hazır duruma getirilmiştir.

Tablo 3

Konuşma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesinde Kullanılan Nitel Süreç ve Ürünler

	Nitel veri toplama	Nitel veri analizi	Ölçme aracını geliştirme
Süreçler	Kolay ulaşılabilir örnekleme Konuşma becerisi üstbilişsel farkındalığa yönelik görüşme formu	Açık kodlama Kategori oluşturma	Dört kategoriye ölçeğin alt boyutları kabul etme Madde havuzu oluşturulması Maddelerin anlaşılabilirlik kontrolü
Ürünler	Görüşme formu dokümanları	Kodlanmış doküman Konuşma becerisi üstbilişsel farkındalığa ilişkin dört boyut	25 maddelik pilot uygulama formu

Alan yazını Taraması ve Ön Görüşme

Literatürdeki konuşma becerisi için ölçek geliştirme çalışmaları (Aydın ve Erdem, 2022; Demirkol ve Aytaş, 2022; Hasırcı Aksoy vd., 2021; Öztahtalı ve Şahin, 2020; Yıldız ve Yavuz, 2012) ve hedef kitesinin öğretmen adayları olduğu ölçek çalışmaları (Aydın, 2013; Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013; Kuzu ve Suna 2012) ve üstbilişsel farkındalıkla ilgili çalışmalar (Askeri, 2021; Bağçeci vd., 2011; Erdoğan ve Yurdabakan, 2018; Durdukoca ve Atıbaş, 2019; Seçkin-Kapucu ve Öksüz, 2015; Öztürk, 2012) incelenmiş, çeşitli maddelerin üzerinde durulmuş, bazı alt boyutlar işaretlenmiş ve iki Türkçe öğretmeni ile dikkat edilmesi gerekenler belirlenmiştir. Aynı zamanda konuşma becerisi ile alakalı sınıf içerisinde yaptırılan etkinlikler esnasında öğrencilerin dikkat

ettiği noktaları belirleyebilmek önem arz etmektedir. Kurudayıoğlu'na (2011, s. 82) göre, “Konuşma becerisinin insanın soru sorabilme, düşünebilme, düşündürtebilme gibi yeteneklerinin gelişimini ortaya koyduğu görülmektedir.” Konuşma eğitiminde temelde dikkat edilecek hususlar; nerede, ne kadar ve neden bahsedileceğinin planlanması bireye iyi bir biçimde öğretilmelidir (Yalçın, 2002). Konuşma becerisi ediniminde öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesi hedeflenen kazanımların kalıcılığını artırabileceği gibi konuşma becerisi ile ilgili yetenekleri de geliştirebilir (Kurudayıoğlu, 2011). Üstbilişsel ölçekle, öğrenci konuşma becerisi düzeyinin farkına varmakla birlikte çeşitli zihinsel becerilerini de işe koşar. Üstbilişsel farkındalık değerlendirildiğinde; öz farkındalık, öğrenme yollarını fark edebilme, bilinçli olma, kendini düzenleme/kontrol etme/ değerlendirme ve nasıl öğrendiğini izleme kavramları ön plana çıkmaktadır. Öğrencilere, söz konusu üstbilişsel farkındalık zemininde üç soru sorulmuştur:

- “Sınıf içerisinde hazırlıklı/ hazırlıksız konuşma yaparken nelere dikkat edersiniz?”
- Arkadaşlarınızdan biri sınıfta söz alıp konuşurken dikkatinizi neler çeker?”
- Konuşmanız sona erdiğinde performansınızı ne şekilde değerlendirirsiniz?”

Madde yazarken alan yazını taramasının yanında alan uzmanları ve ölçeğin geliştirilmesi düşünülen hedef gruptan da yararlanılabilir (Gültekin, 2012). Konuşma becerisinin edinimi belli öğrenme süreci sonucunda gerçekleşir. Öğrencinin neyi, niçin ve nasıl öğrendiğinin farkına varması için bilişsel davranışlar ön plandadır. Dolayısıyla yukarıdaki soruların söz konusu bilişsel süreçler konusunda veri sağlayacağı düşünülmüştür. Öz değerlendirme süreçleri oldukça etkili sonuçlar doğururken konuşmacının kendi konuşmasını her zaman en iyi biçimde değerlendirmesini beklemek de eksik bir yaklaşım olabilir. Bu nedenle öğrencinin performansını gözlemleme şansı olan akranları veya konunun uzmanları tarafından yapılan değerlendirmeler oldukça önemli sonuçlar verebilmektedir (Temizyürek, 2011).

“Hazırlıklı veya hazırlıksız bütün konuşmalarda insanların etkili ve akıcı bir şekilde konuşması beyindeki bilgilerin düzenli bir şekilde ifade edilmesine bağlıdır. Bunun için konuşma becerisi ile bellek arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.” (Yalçın, 2002, s. 111). Öğrencilerin konuşma esnasında, öncesinde ve sonrasında odaklanma, planlama, analiz gibi üst düzey zihinsel becerilerini işe koşup koşmadığını belirlemek için yukarıdaki sorulardan faydalanılabileceği beklenmektedir.

Uzman görüşüne sunulacak maddelerin hedef kitleye uygunluğu, anlaşılabilirliği, açıklığı ve sadeliği açısından iki Türkçe öğretmeni ile bir değerlendirme yapılmış neticede 30 maddelik bir taslağın uzman görüşüne sunulmasına karar verilmiştir.

Madde Havuzunun Oluşturulması ve Uzman Görüşlerinin Alınması

Alan yazını araştırması ve öğrencilerden elde edilen veriler ışığında oluşturulan 30 madde ve dört boyutlu taslak ölçek dört Türkçe eğitimi alan uzmanı ve bir eğitim bilimleri uzmanı olmak üzere (2 doçent, 3 doktor öğretim üyesi) toplam beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Söz konusu uzmanlar taslak ölçeği, “Madde önceden belirlenen faktörde yer alabilir mi?”, “Maddeler ölçülecek özelliği temsil ediyor mu?” ve “Maddeler hedef kitleye göre açık ve anlaşır mı?” gibi sorular temelinde değerlendirip son şeklini vermiştir. Uzman görüşü, “Madde gerekli/ Madde yararlı ama yeterli değil/ Madde gereksiz” şeklinde bir derecelendirme ile değerlendirilmiştir.

Uzmanlar, 25 madde için uzlaşma sağlarken “İzleme” alt boyutu ve “Konuşmamda neleri önemseyeceğime karar verebilirim.”, “Konuşma içeriğimi kategorilere ayırabilirim.”, “Konuşma sonucumu günlük hayatla bağdaştırabilirim.” maddelerinin gereksiz olduğu için “Konuşmam esnasında konuştuklarım hakkında özetleme yapabilirim.”, “Konuşma içeriğimdeki farklı düşünceler arasında ilişki kurabilirim.” maddelerinin de yararlı ama yeterli olmadığı için çıkarılmasına karar vermiştir. “Bu süreç neticesinde uzmanlar arası uyum katsayısı, “Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülüyle yaklaşık olarak %85 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı %70’in üzerinde olduğu için ölçeğin madde yazma kategorilerinin güvenilir şekilde oluşturulduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994). Ölçek, uzman görüşü neticesinde 25 madde ve üç boyuttan oluşmuştur.

Ön Uygulama

Ön uygulamada ölçek, hedef kitle seviyesindeki öğrenci grubu (142 öğrenci) aracılığıyla gözden geçirilmiştir. Madde okunabilirliği, açıklığı ve anlaşılmayan yerlerin tespiti için yapılan ön uygulama “Google Form” aracılığıyla bilgisayar salonunda araştırmacı gözetiminde uygulanmıştır. Bazı öğrencilere maddeler okutulmuş anlaşılmayan ifadeler varsa düzeltilmiştir. Uygulama süresince ölçek maddelerinin anlaşılmasında herhangi bir sorunla karşılaşılmaştır. Ölçeğin uygulanması esnasında herhangi bir süre sınırı konulmamıştır.

Pilot Uygulama

İç geçerlik yani güvenilirlik konusunda bilgi edinmenin amaçlandığı pilot uygulamaya 279 öğrenci katılmıştır. Ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilirlik durumu, Cronbach Alpha katsayısı yardımıyla incelenmiştir. Cronbach Alpha değeri ,70 ve üzeri olan ölçeklerin yeterince güvenilir şekilde ölçüm yaptığı bilinmektedir (Field, 2018). Konuşma üstbilişsel farkındalık ölçeğinin Cronbach Alpha değeri ,847; “Değerlendirme” alt boyutu değeri ,714; “Zorluklarla Başa Çıkma” alt boyutu değeri ,758 ve “Strateji ve Planlama” alt boyutunun Cronbach Alpha değeri ,703 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin ve alt boyutların tamamının güvenilir ölçüm yapmakta olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Konuşma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesinde Kullanılan Nicel Süreç ve Ürünler

	Nicel Veri Toplama	Nicel Veri Analizi	Yorumlama
Süreçler	Ölçeğin Uygulanması	Açımlayıcı faktör analizi	Faktörler altına düşen maddelerin yorumlanması
		Madde analizi	Nitel verilerin doğrulanma seviyelerinin belirlenmesi
Ürünler	Sayısal Puanlar	Ölçeğin güvenilirliği	
		Doğrulayıcı faktör analizi	
		Faktör yükleri	Boyutların tanımı
		Oransal etken varyansı	Geçerli ve Güvenli Bir Ölçme Aracı
		Madde topl.korelasyonu	
		Ortalama,Standart sapma	
		Cronbach's alfa	

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 26.0 Paket Programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri sayı ve yüzde, ölçek ve faktör puanları ortalama ve standart sapma şeklinde verilmiştir. Katılımcıların; cinsiyetleri ile ölçek ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasında t testi, sınıfları ile ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ANOVA, gruplar arasındaki farklılığı bulmak için Post Hoc testleri kullanılmıştır. Ölçek ve alt faktörleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi AMOS 24 programı ile gerçekleştirilmiştir. Tüm çalışmada anlamlılık düzeyleri 0,05 ve 0,01 değerleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada kullanılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular ile ölçme aracına ait iç tutarlılık güvenilirlik değerleri ve aracın ölçüt geçerliği ile yansızlığına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5

Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek ve Alt Faktörler	Skewness Çarpıklık±S.H		Kurtosis Basıklık±S.H	
Konuşma Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	-0,575	0,710	1,083	0,143
Değerlendirme	-0,784	0,710	1,566	0,143
Zorluklarla Başa Çıkma	-0,463	0,710	0,105	0,143
Strateji ve Planlama	-0,402	0,710	-0,031	0,143

Tablo 5'te gösterilen ölçek ve alt faktörlerinin çarpıklık değerlerinin normal dağılım sınırları içinde olduğu görülmüştür. Alınan referans değer ± 1.96 arasındadır (Kalaycı, 2005). KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett Testi, bir veri setinin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmeye yönelik iki istatistiksel testtir. İkisi bir arada kullanılarak faktör analizi yapma uygunluğu daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilir. Son yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO değeri 0,929 bulunmuştur. KMO değeri, bir faktör analizi öncesi kullanılan

bir ölçüdür ve faktör analizinin ne kadar uygun olduğunu değerlendirmeye yönelik bir istatistiksel ölçüdür. KMO değeri, 0 ile 1 arasında bir değer alır. KMO değeri 0,90 ve üzeri olduğunda faktör analizi için mükemmel; 0,80-0,90 arası iyi; 0,70-0,80 arası orta; 0,60-0,70 arası zayıf; 0,50-0,60 arası kötüdür. 0,50 ve altı faktör analizi için uygun değildir (Karagöz, 2021; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle, KMO değeri 0,929 olarak verildiğinde, bu değer faktör analizi için mükemmel bir uygunluk göstermektedir. Bartlett testi, bir faktör analizi yapmadan önce kullanılan bir testtir ve seçilen değişkenler arasında anlamlı bir kovaryans matrisi olup olmadığını değerlendirir (Karagöz, 2021). Eğer Bartlett testi istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç verirse, bu durumda faktör analizi için uygun bir durum olduğu düşünülür. Bartlett testinin sonucu ki-kare değeri ($\chi^2=5543,483$); serbestlik derecesi ($df=120$) ve $p=0.000$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, Bartlett's test istatistiksel olarak anlamlıdır ve p değeri oldukça küçüktür ($p<0.001$). Bu durum, seçilen değişkenler arasında anlamlı bir kovaryans matrisinin olduğunu gösterir. Yani, faktör analizi yapmak için veri setinin uygunluğunu göstermektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Konuşma (becerisi) üstbilişsel farkındalık ölçeğinin yapısal özelliklerini belirleyebilmek için 25 madde açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. AFA'da temel bileşen olarak Principal Axis Analysis yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin çoklu faktör yapısı nedeniyle de Varimax Döndürme Tekniği uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002). 25 maddelik ölçek faktör sayısını sabitlemeden ve öz değeri 1'in üzerinde olacak şekilde faktör analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda; ölçekten binişik ve madde-toplam korelasyon değeri düşük olan maddelerin çıkarılmasıyla üç boyutlu 16 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır.

16 maddelik konuşma (becerisi) üstbilişsel farkındalık ölçeğine ait öz değer ve varyansları da bulunmuştur. Bu öz değerler ve bunlara karşılık gelen varyanslar, faktör analizi sonuçlarını temsil eder. Faktör analizi, bir veri setindeki değişkenler arasındaki yapıları anlamak ve bu yapıları daha az sayıda faktörle özetlemek için kullanılır. Birinci faktör; "Değerlendirme" olarak adlandırılmıştır ve bu faktörün öz değeri 5,75'tir. Bu faktör toplam varyansın %35,93'ünü açıklamaktadır. İkinci faktör "Zorluklarla Başa Çıkma" olarak adlandırılmıştır ve bu faktörün öz değeri 1,37'dir. Bu faktör toplam varyansın %8,58'ini açıklamaktadır. Üçüncü faktör; "Strateji ve Planlama" olarak adlandırılmıştır

ve bu faktörün öz değeri 1,01'dir. Bu faktör toplam varyansın %6,33'ünü açıklamaktadır.

Faktör yük değerinin anlamlı olduğunun göstergesi örneklem sayısıdır. Örneklem sayısı arttıkça anlamlı kabul edilebilecek yük değeri düşecektir. Örneğin 350 kişilik bir örneklemde 0,3 üzeri yükler anlamlı kabul edilebilirken, örneklem sayısı 200'e düştüğünde bu rakam 0,4'e, 120 civarında 0,5'e ve 85'e düştüğünde ise 0,6'ya çıkar. 50 örneklem için kabul edilebilecek değer 0,75'tir. 50'nin altı örneklemlerde ise faktör analizi zaten önerilmemektedir. (Hair vd., 2010). Uygulamaya 1176 öğrenci katılmıştır. Ölçeğin faktör sayısının üç olması ve faktör yük değerlerinin (Faktör Loadings) en düşük 0,30 üzerinde olması çalışma için kabul edilebilir bir orandır. Tekrarlanan faktör analizi sonucunda sırayla; "M14, M15, M12, M16, M11, M1, M13, M8" (8 madde), binişik maddeler olduğundan "M18" ise madde-toplam korelasyon değeri düşük olduğundan çalışmadan çıkartılmıştır.

Tablo 6

Ölçeğe Ait Faktör Yükleri, Güvenirlilik ve Madde-Toplam Korelasyonu Değerleri

Sıra No	Faktörler ve Faktörlere Ait Maddeler	Faktör Yükleri	Madde-Toplam Korelasyon	Cronbach Alpha
1. Değerlendirme				
1	17- Konuşma süresince ayrıntılardan ziyade vermek istediğim mesaja odaklanırım.	0,399	0,413	0,799
2	19- Konuşurken gerekli olan bilgi ile gereksiz olanı değerlendirebilirim.	0,598	0,525	
3	21- Konuşmam bitince performansımı zayıf-güçlü şeklinde değerlendirebilirim.	0,552	0,459	
4	22- Konuşmamı bir sonuca bağlarım.	0,611	0,599	
5	23- Herhangi bir konu hakkında konuşmaya başlamadan önce konu hakkında bildiklerimin değerlendirmesini yaparım.	0,677	0,607	

6	24- Konuşma becerimi geliştirmek için konuşmamla ilgili görüşleri değerlendiririm.	0,625	0,552	
7	25- Konuşmamın amacına uygun gerçekleşip gerçekleşmediğini düşünürüm.	0,741	0,579	
<hr/>				
2. Zorluklarla Başa Çıkma				
8	3- Konuşmamı belli bir ana fikir etrafında düzenleyebilirim.	0,577	0,522	0,759
9	4- Konuşmamın içeriğine göre uygun bir giriş yapabilirim.	0,661	0,546	
10	5- Konuşma becerimle ilgili karşılaştığım sorunlara çözüm üretebilirim.	0,668	0,580	
11	10- Konuşurken zihnim dağılırsa dikkatimi hemen toplarım.	0,725	0,511	
12	20- Düşüncelerimi ifade ederken zorlanmam.	0,647	0,496	
<hr/>				
3. Strateji ve Planlama				
13	2- Konuşma ile ilgili ön hazırlık yaptığımda daha iyi konuşurum.	0,530	0,398	0,704
14	6- Konuşmanın her aşamasını planlarım.	0,743	0,543	
15	7- Bir konu hakkında konuşmadan önce ne kadar zamana ihtiyacım olduğunu belirlerim.	0,769	0,505	
16	9- Konuşmadan önce zorluk yaşayabileceğim sorunları belirlerim.	0,612	0,516	
<hr/>				
Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği				0,876

Not: Faktörlere ait ters maddeler bulunmamaktadır.

Madde faktör yükleri, 1. faktör için 0,399-0,741; 2. faktör için 0,577-0,725 ve 3. faktör için 0,530-0,769 aralığındadır. Ölçek boyutlarından beklenen faktör yükü ,030 ve üzeridir. Bu çalışmadaki tüm faktör yük değerlerinin yeterli seviyede olduğu görülmüştür. Madde-toplam korelasyonları, 1. faktör için 0,413-0,607; 2. faktör için 0,496-0,580 ve 3. faktör için 0,398-0,543 şeklinde

değişkenlik göstermiştir. Korelasyon, ölçme araçlarının güvenilirlik çalışmalarında kullanılmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısından sonra ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu hesaplanmış olup madde toplam korelasyonu, ölçme aracındaki maddelerden elde edilen puanlar ile toplam puan arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde-toplam korelasyon değerinin 0.2 üzerinde olmasının kısmen yeterli ve 0.3 üzerinde olması ise ideal bir madde olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2020; Karagöz, 2021; Tavşancıl, 2002). Bu kapsamda, maddelerin korelasyon değerlerinin gerekli koşulları sağladığı görülmüştür. Korelasyon değerlerine göre güvenilirlik katsayıları incelendiğinde;

0,00-0,40 arası ölçeğin güvenilir olmadığı, 0,40-0,60 arası ölçeğin güvenilirliğinin düşük olduğu, 0,60-0,80 arası ölçeğin oldukça güvenilir olduğu ve 0,80-1,00 arası ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002; Can, 2012 ve Karagöz, 2021).

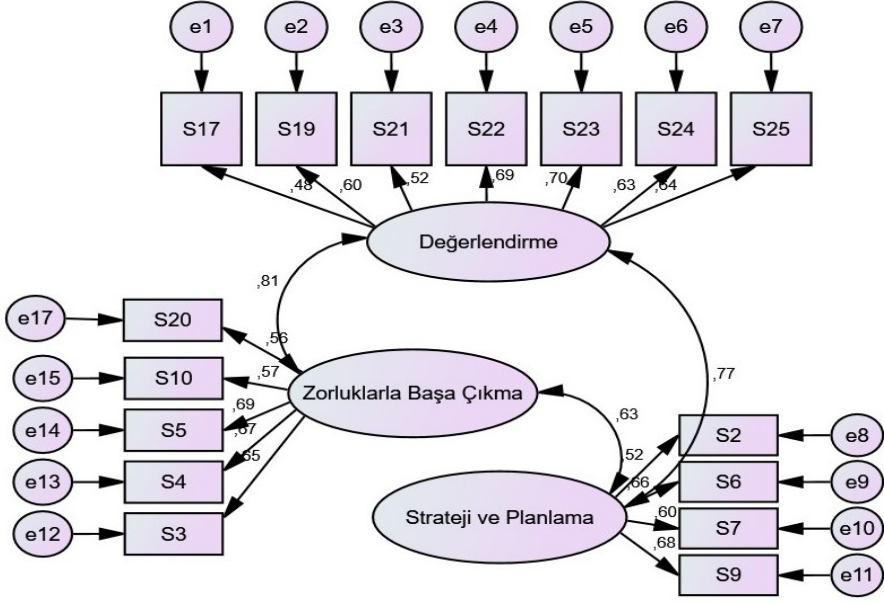
Tablo 6'daki Cronbach Alpha değerlerine bakıldığında, konuşma (becerisi) üstbilişsel farkındalık ölçeğinin alt faktörleri ile birlikte oldukça güvenilir ve ölçeğin bütününe yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Cronbach Alpha değeri, ölçeğin iç tutarlılığını ortaya koyacak ölçütleri belirleyen ve özellikle sosyal bilimlere yönelik ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesinde yaygın biçimde kabul edilen bir yöntemdir (Bonett ve Wright, 2014).

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

DFA özellikle başka kültürlerde ve örneklemelerde geliştirilmiş ölçme araçlarının uyarlanmasında kullanılan bir geçerlilik belirleme yöntemidir. Sümer'e (2000) göre DFA kuramsal bir temelden destek alarak pek çok değişkenden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. Açımlayıcı faktör analizinde belirli bir ön beklenti ya da denence olmaksızın faktör yükleri (ağırlıkları) temelinde verinin faktör yapısı belirlenirken DFA, belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir öngörünün sınanmasına dayanır (Doğan, 2010). Doğrulayıcı faktör analizi bir başka ifadeyle, planlanmış ya da kurgulanmış bir yapının ortaya çıkan verilerle doğrulanma derecesidir.

Şekil 1

Doğrulayıcı Faktör Analizi



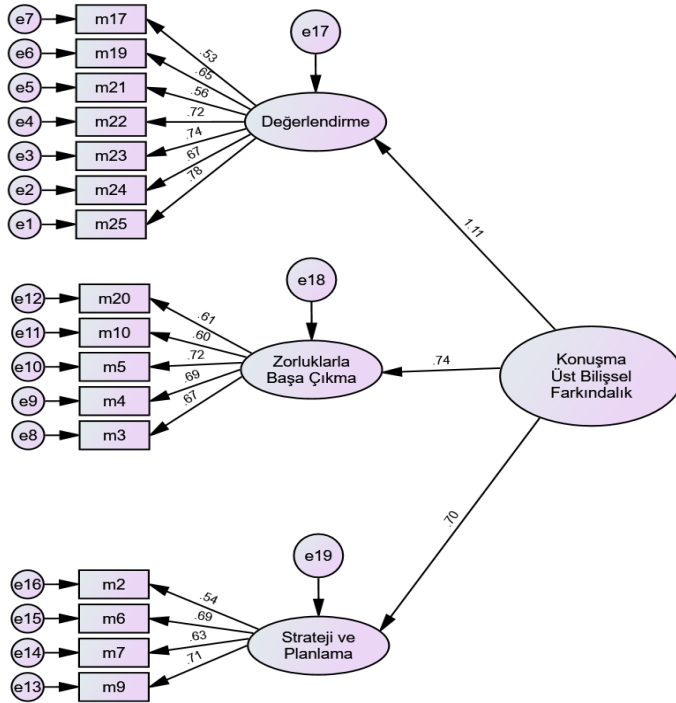
CMIN=419,638; DF=101; p=,000; CMIN/DF=4,155; RMSEA=,052; GFI=,957; CFI=,942; SRMR=,0397

Ölçek yapısının doğruluğunu sınamak için yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan standardize edilmiş beta değerleri (madde faktör yükleri) Şekil 1’de sunulmuştur. DFA’da sınanan modelin uyum yeterliğini belirlemek için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Uyum indekslerinin kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirmelerinde birbirlerine göre güçlü ve zayıf yönlerinin olması nedeniyle modelin uyumunun ortaya konulması için birçok uyum indeksi değerinin kullanılması önerilir (Büyüköztürk vd., 2004). Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen modelin uyum indeksi değerleri incelenmiş ki-kare değeri ($\chi^2=419,638$) ve serbestlik derecesinin ($df=101$, $p=0.000$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeks değerleri de $\chi^2/df=4,155$; $RMSEA=0,052$; $GFI=0,957$; $CFI=0,942$ ve $SRMR=0,0397$ olarak tespit edilmiştir. GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90

ve mükemmel uyum değeri 0,95 olarak kabul edilmektedir (Bentler, 1980; Marsh vd., 2006). Kiare serbestlik derecesi oranında 5'ten düşük, RMSEA ve SRMR değerlerinin 0,05 ile 0,08 arasında olması, GFI ve CFI değerlerinin ,85'ten büyük olması kabul edilebilir uyum iyiliğini göstermektedir (Brown ve Cudeck, 1993; Byrne ve Campbell, 1999; aktaran Karagöz, 2021; Gürbüz, 2021). Bu doğrultuda konuşma (becerisi) üstbilişsel farkındalık ölçeği ile ilgili üç boyutlu yapının daha elverişli olduğu ifade edilebilir. Söz konusu analiz, belirli maddelerin belirli faktörlerle olan ilişkilerini ve tahmini faktör yüklerini göstermektedir. Ölçek boyutlarına ait madde faktör yükleri şu şekildedir: 0,485-0,697 (Değerlendirme), 0,560-0,692 (Zorluklarla Başa Çıkma) ve 0,520-0,680'dir. (Strateji ve Planlama).

Şekil 2

İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi



Yapılan analizler neticesinde konuşma becerisi üstbilişsel farkındalık ölçeğinin üç alt boyutunun ayrı ayrı değerlendirilebileceği sonucuna varılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının tek bir yapıyı oluşturabilmesi ve toplam bir ölçek puanı vermesi de beklenmektedir. Ölçeğin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda faktörler arasındaki korelasyon yüksek çıktığı için, analize ikinci düzey faktör analizi ile devam edilmiştir. Yapılan ikinci düzey DFA sonuçları Şekil 2’de sunulmuştur.

$\chi^2 [102, N=1176] = 583,373; p < .001; \chi^2/df = 4,619; RMSEA = ,063; CFI = ,912; GFI = ,944$ üç alt boyut (Değerlendirme, Zorluklarla Başa Çıkma, Strateji ve Planlama) ve toplam 16 maddeden oluşan “Konuşma Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”nin ikinci düzey faktöriyel yapısı, AMOS 26 programı kullanılarak test edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle maximum likelihood hesaplama yöntemi kullanılmıştır. İkinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ($\chi^2 [102, N = 1176] = 583,373; p < .001; \chi^2 / df = 4,619; RMSEA = ,063; CFI = ,912; GFI = ,944$) önerilen üç faktörlü ikinci düzey modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Modelin uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, ikinci düzey modelin verilerle iyi bir uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. χ^2/df oranının 5’ten düşük olması ve RMSEA, GFI ile CFI değerlerinin kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde olması, modelin genel olarak iyi uyum sağladığını göstermektedir. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen verilerin konuşma üstbilişsel farkındalık ölçeğinin öngörülen ikinci düzey kuramsal yapısı ile (üç faktörlü ikinci düzey model) örtüştüğünü göstermiştir.

Ölçek boyutlarına ait birinci düzey madde faktör yükleri; “Değerlendirme” alt boyutunda 0,528-0,782; “Zorluklarla Başa Çıkma” alt boyutunda 0,597-0,722 ve “Strateji ve Planlama” alt boyutunda 0,539-0,708 arasındadır. Bu faktörler ikinci düzeyde yer alan “Üstbilişsel Farkındalık” faktörüne yüklenmiştir. Bütün faktörler 0,500’den büyük değerlerde yüklendiği için faktörlerin güçlü şekilde yüklendiği sonucuna varılabilir. İkinci düzey faktörün birinci düzey faktörlerle olan ilişkisi de güçlü ve anlamlı bulunmuştur. İkinci düzey madde faktör yükleri; “Değerlendirme” alt boyutunda 1,112; “Zorluklarla Başa Çıkma” alt boyutunda 0,742 ve “Strateji ve Planlama” alt boyutunda ise 0,705’tir. Üst düzey faktör olan konuşma üstbilişsel farkındalık ile birinci düzey faktörler arasındaki ilişkilerin güçlü ve tutarlı olması da ikinci düzey faktör analizinin gerçekte uyumlu olduğunu işaret etmektedir.

Tablo 7*Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Madde Analizi*

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu ¹	t (Alt %27- Üst %27) ²	p
M2	0,442	16,671***	,000
M3	0,575	21,69***	,000
M4	0,556	18,597***	,000
M5	0,577	20,910***	,000
M6	0,510	22,202***	,000
M7	0,427	19,448***	,000
M9	0,550	22,860***	,000
M10	0,458	19,661***	,000
M17	0,454	15,491***	,000
M19	0,541	19,999***	,000
M20	0,436	16,878***	,000
M21	0,470	18,808***	,000
M22	0,615	21,056***	,000
M23	0,617	23,987***	,000
M24	0,561	21,682***	,000
M25	0,552	18,838***	,000

¹ $n=1176$, ² $n_1 = n_2 = 318$, *** $p < 0.001$

Alt ve üst gruba (%27) ait madde puanı ve korelasyonların verildiği Tablo 7 incelendiğinde madde-toplam korelasyonların 0,442 ile 0,617 arasında değiştiği ve t-değerlerinin anlamlı ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yeterli olduğu, konuşma üst-bilişsel farkındalık noktasında ayırt edici ve aynı özelliği ölçtüğü ifade edilebilir.

Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistiksel Bulgular

Ölçek alt boyutlarına ait puan ortalamaları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğine Ait Betimleyici İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutları	f	En Az	En Çok	\bar{x}	ss
Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	1176	1,00	5,00	3,60	0,62
Değerlendirme	1176	1,00	5,00	3,72	0,68
Zorluklarla Başa Çıkma	1176	1,00	5,00	3,61	0,74
Strateji ve Planlama	1176	1,00	5,00	3,39	0,83

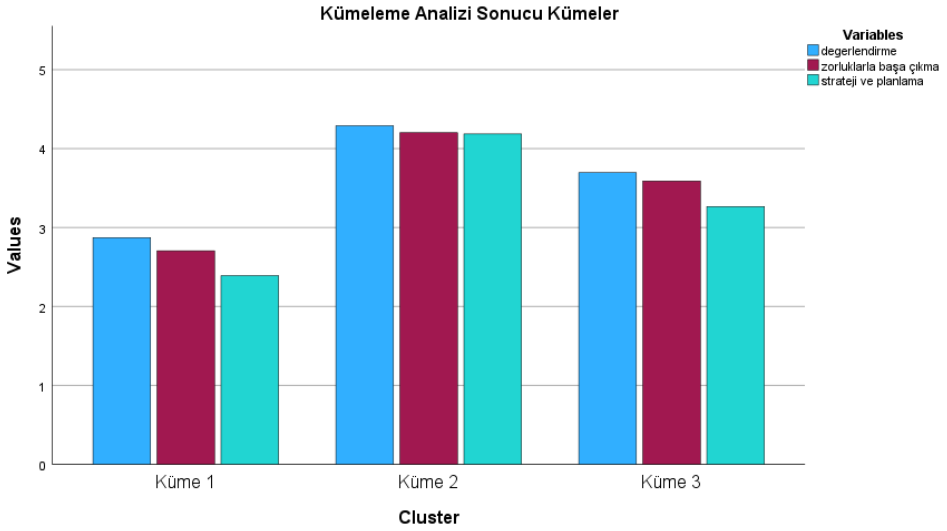
Ölçekten elde edilen ortalama puan $\bar{x}=3,60$ ’dır. Bu puan, grubun konuşma becerisi ile ilgili farkındalığının yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan en düşük puan ortalaması 1,00 en yüksek puan ortalaması ise 5,00’tir. Ölçekten alınabilecek puan ortalaması ise 1,00-5,00 aralığındadır. Değerlendirme alt boyutu, bireylerin konuşma esnasında ve sonrasında hem kontrolün ellerinde olduğunu hem de konuşmanın olumlu, olumsuz yönleri ile ilgili kendilerini dinlemelerini ölçen bir boyuttur. Değerlendirme alt boyut ortalaması $\bar{x}=3,72$ olurken bu sonuç grubun değerlendirme algısının yüksek seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Zorluklarla başa çıkma alt boyutu, bireylerin özellikle konuşma esnasında karşılaşılabilecek zorluklarla baş edebilme algılarını ölçen bir boyuttur. Zorluklarla başa çıkma alt boyut ortalaması $\bar{x}=3,61$ olarak tespit edilirken bu veri grubun zorluklarla başa çıkabilme algısının yüksek seviyede olduğunu ifade etmektedir. Strateji ve planlama alt boyutu, bireylerin konuşmanın tamamıyla ilgili yaptıkları planlama ve stratejilerini ölçen bir boyuttur. Strateji ve Planlama alt boyut ortalaması $\bar{x}=3,39$ olarak tespit edilmiş bu tespit de grubun strateji ve planlama algısının iyi seviyede olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Ölçek alt boyutlarının üç küme hâlinde sınıflandırması için kümeleme analizi yapılmıştır. Analizin amacı, birimlerin benzerliklerini ortaya koymak ve bu benzerlikleri esas alarak birimleri doğru kategorilere sınıflamaktır (Büyüköztürk, 2002).

Kümeleme analizi için hiyerarşik olmayan K-Ortalamalar (K-Means) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, ölçek alt boyutlarından elde edilen puanlar temel alınarak katılımcılar üç farklı kümeye ayrılmıştır. Her bir küme, alt boyut puanları açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir ($p < .001$).

Şekil 3

Kümeleme Analizi



Şekil 1’de görüldüğü üzere, birinci kümede yer alan katılımcılar, “Değerlendirme”, “Strateji- Planlama” ve “Zorluklarla Başa Çıkma” alt boyutlarında düşük seviyede puan almışlardır. İkinci kümede yer alan katılımcılar ise tüm alt boyutlarda yüksek puanlara sahiptir, bu da katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeylerinin genellikle yüksek olduğunu göstermektedir. Son olarak, üçüncü kümede yer alan katılımcılar, üç alt boyutta da orta seviyede puan almış ve bu puanlar ise gruptaki bireylerin konuşma üstbilişsel farkındalık becerilerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. K-Means kümeleme analizi sonucunda, katılımcıların üç farklı kümeye anlamlı bir şekilde ayrıldığı gözlenmiştir.

Küme 1: Değerlendirme (M = 2,87), Zorluklarla Başa Çıkma (M = 2,71), Strateji ve Planlama (M = 2,39). Küme 2: Değerlendirme (M = 4,29), Zorluklarla Başa Çıkma (M = 4,20), Strateji ve Planlama (M = 4,19). Küme 3: Değerlendirme (M = 3,70), Zorluklarla Başa Çıkma (M = 3,59), Strateji ve Planlama (M = 3,27).

ANOVA sonuçları, kümeler arasında her üç alt boyutta da anlamlı farklar olduğunu göstermiştir: Değerlendirme (F(2, 1173) = 667,84, p < .001), Zorluklarla Başa Çıkma (F(2, 1173) = 582,21, p < .001), Strateji ve Planlama (F(2, 1173) = 847,27, p < .001).

Tablo 9

Değerlendirme Alt Boyutunun Maddelerine Ait Katılım Düzeyleri

Sıra No	Faktör ve Faktöre Ait Maddeler	\bar{x}	ss	Katılım Düzeyi
<i>Değerlendirme</i>				
1	17- Konuşma süresince ayrıntılardan ziyade vermek istediğim mesaja odaklanırım.	3,70	1,03	Yüksek Düzey
2	19- Konuşurken gerekli olan bilgi ile gereksiz olanı değerlendirebilirim.	3,75	0,96	Yüksek Düzey
3	21- Konuşmam bitince performansımı zayıf-güçlü şeklinde değerlendirebilirim.	3,59	1,12	Yüksek Düzey
4	22- Konuşmamı bir sonuca bağlarım.	3,91	0,94	Yüksek Düzey
5	23- Herhangi bir konu hakkında konuşmaya başlamadan önce konu hakkında bildiklerimin değerlendirmesini yaparım.	3,66	1,02	Yüksek Düzey
6	24- Konuşma becerimi geliştirmek için konuşmamla ilgili görüşleri değerlendiririm.	3,56	1,03	Yüksek Düzey
7	25- Konuşmamın amacına uygun gerçekleşip gerçekleşmediğini düşünürüm.	3,90	0,93	Yüksek Düzey

\bar{x} : Ortalama, ss: Standart sapma

Öğrencilere uygulanan “Değerlendirme” faktörünün maddeleri arasında en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde; \bar{x} =3,91’lik ortalama ile “22- Konuşmamı bir sonuca bağlarım.” maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, \bar{x} =3,56’lık ortalama ile “24- Konuşma becerimi geliştirmek için konuşmamla ilgili görüşleri değerlendiririm.” maddesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 10*Zorluklarla Başa Çıkma Faktörü Maddelerine Ait Katılım Düzeyleri*

Sıra No	Faktör ve Faktöre Ait Maddeler	\bar{x}	ss	Katılım Düzeyi
<i>Zorluklarla Başa Çıkma</i>				
8	3- Konuşmamı belli bir ana fikir etrafında düzenleyebilirim.	3,60	0,95	Yüksek Düzey
9	4- Konuşmamın içeriğine göre uygun bir giriş yapabilirim.	3,91	0,93	Yüksek Düzey
10	5- Konuşma becerimle ilgili karşılaştığım sorunlara çözüm üretebilirim.	3,74	0,97	Yüksek Düzey
11	10- Konuşurken zihnim dağılırsa dikkatimi hemen toplarım.	3,31	1,16	Orta Düzey
12	20- Düşüncelerimi ifade ederken zorlanmam.	3,51	1,15	Yüksek Düzey

“Zorluklarla Başa Çıkma” faktörünün maddeleri arasında en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde; $\bar{x}=3,91$ ’lik ortalama ile “4- Konuşmamın içeriğine göre uygun bir giriş yapabilirim.” maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, $\bar{x}=3,04$ ’lük ortalama ile “10- Konuşurken zihnim dağılırsa dikkatimi hemen toplarım.” maddesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 11*Strateji ve Planlama Faktörü Maddelerine Ait Katılım Düzeyleri*

Sıra No	Faktör ve Faktöre Ait Maddeler	\bar{x}	ss	Katılım Düzeyi
<i>Strateji ve Planlama</i>				
8	2- Konuşma ile ilgili ön hazırlık yaptığımda daha iyi konuşurum.	3,78	1,15	Yüksek Düzey
9	6- Konuşmanın her aşamasını planlarım.	3,15	1,13	Orta Düzey
10	7- Bir konu hakkında konuşmadan önce ne kadar zamana ihtiyacım olduğunu belirlerim.	3,14	1,15	Orta Düzey
11	9- Konuşmadan önce zorluk yaşayabileceğim sorunları belirlerim.	3,49	1,12	Orta Düzey

\bar{x} : Ortalama, S.S.. Standart sapma

Öğrencilere uygulanan “Strateji ve Planlama” faktörünün maddeleri arasında en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde; $\bar{x}=3,78$ 'lik ortalama ile “2- Konuşma ile ilgili ön hazırlık yaptığımda daha iyi konuşurum.” maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, $\bar{x}=3,14$ 'lük ortalama ile “7- Bir konu hakkında konuşmadan önce ne kadar zamana ihtiyacım olduğunu belirlerim.” maddesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması

Ölçek ve alt boyutlarına ait puanların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre analizi tablo 12’de ifade edilmiştir.

Tablo 12

Cinsiyete Göre Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	f	\bar{x}	ss	t	p																														
Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	Kız	658	3,62	0,61	0,758	0,449																														
	Erkek	518	3,59	0,63			Değerlendirme	Kız	658	3,75	0,67	1,336	0,182	Erkek	518	3,69	0,68	Zorluklarla Başa Çıkma	Kız	658	3,61	0,74	-0,296	0,768	Erkek	518	3,62	0,73	Strateji ve Planlama	Kız	658	3,40	0,81	0,689	0,491	Erkek
Değerlendirme	Kız	658	3,75	0,67	1,336	0,182																														
	Erkek	518	3,69	0,68			Zorluklarla Başa Çıkma	Kız	658	3,61	0,74	-0,296	0,768	Erkek	518	3,62	0,73	Strateji ve Planlama	Kız	658	3,40	0,81	0,689	0,491	Erkek	518	3,37	0,85								
Zorluklarla Başa Çıkma	Kız	658	3,61	0,74	-0,296	0,768																														
	Erkek	518	3,62	0,73			Strateji ve Planlama	Kız	658	3,40	0,81	0,689	0,491	Erkek	518	3,37	0,85																			
Strateji ve Planlama	Kız	658	3,40	0,81	0,689	0,491																														
	Erkek	518	3,37	0,85																																

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, t: Bağımsız örneklem için t testi.

Bağımsız gruplar için t-testi puan ortalaması, konuşma (becerisi) üstbilişsel farkındalık ölçeği için $t=0,758$; $p>.05$ olarak ortaya çıkmıştır. Ölçek alt boyutları t-testi puan ortalamaları ise, değerlendirme $t=1,336$; $p>.05$, zorluklarla başa çıkma $t=0,296$; $p>.05$ ve strateji- planlama $t=0,689$, $p>.05$ şeklinde belirlenmiş cinsiyete göre de anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 13

Sınıflara Göre Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutları	Sınıf	f	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	5. Sınıf ^A	262	3,69	0,64	5,891	0,001**	A,B>D
	6. Sınıf ^B	387	3,66	0,62			
	7. Sınıf ^C	283	3,56	0,61			
	8. Sınıf ^D	244	3,49	0,60			
Değerlendirme	5. Sınıf	262	3,77	0,71	1,757	0,154	-
	6. Sınıf	387	3,75	0,68			
	7. Sınıf	283	3,71	0,65			
	8. Sınıf	244	3,65	0,65			
Zorluklarla Başa Çıkma	5. Sınıf ^A	262	3,73	0,71	7,199	0,000**	A,B>D
	6. Sınıf ^B	387	3,67	0,72			
	7. Sınıf ^C	283	3,55	0,74			
	8. Sınıf ^D	244	3,46	0,77			
Strateji ve Planlama	5. Sınıf ^A	262	3,49	0,81	5,867	0,001**	A,B>D
	6. Sınıf ^B	387	3,47	0,81			
	7. Sınıf ^C	283	3,31	0,83			
	8. Sınıf ^D	244	3,25	0,85			

Ölçek bulgularına sınıf değişkeninin etkisini belirlemek adına yapılan tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA) sonucunda değerlendirme puan ortalamalarının ($F=1,757$; $p>.05$) öğrencilerin sınıflarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ve konuşma (becerisi) üstbilişsel farkındalık ölçeği puan ortalamalarının ($F=5,891$; $p<.05$), zorluklarla başa çıkma puan ortalamalarının ($F=7,199$, $p<.05$) ve strateji ve planlama puan ortalamalarının ($F=5,867$, $p<.05$) ise öğrencilerin sınıflarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. 5. ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre konuşma üstbilişsel farkındalık, zorluklarla başa çıkma ve strateji ve planlama algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Sınıf değişkeninin, ortaokul öğrencilerinin, değerlendirme eğilimlerini etkileyen bir değişken olmadığı,

konuşma üstbilişsel farkındalık, zorluklarla başa çıkma ve strateji ve planlama eğilimlerini etkileyen bir değişken olduğu tespit edilmiştir.

Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Ölçek alt boyutları arasındaki ilişki tablo olarak sunulmuş veriler betimlenerek ifade edilmiştir.

Tablo 14

Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişki

Değişkenler	Kat Sayı	KÜFÖ	D	SP	ZBÇ
Konuşma Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	r	1			
	p				
Değerlendirme	r	0,907**	1		
	p	0,000			
Zorluklarla Başa Çıkma	r	0,824**	0,631**	1	
	p	0,000	0,000		
Strateji ve Planlama	r	0,779**	0,583**	0,448**	1
	p	0,000	0,000	0,000	

**p<.01, r: Korelasyon Katsayısı, KÜFÖ: Konuşma Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği, D: Değerlendirme, ZBÇ: Zorluklarla Başa Çıkma, SP: Strateji ve Planlama

Konuşma (Becerisi) üstbilişsel farkındalık ölçeği ile alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; öğrencilerin Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği puanları ile Değerlendirme (r: 0,907, p<.01), Zorluklarla Başa Çıkma (r: 0,824, p<.01) ve Strateji ve Planlama (r: 0,779, p<.01) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (p<.05). Söz konusu bulgu, öğrencilerin konuşma üstbilişsel farkındalıkları arttıkça; değerlendirme, zorluklarla başa çıkma ve strateji- planlama algılarının da artacağını istatistik olarak kanıtlamaktadır. Değerlendirme alt boyutu puanları ile diğer alt boyutlar arasındaki ilişki incelendiğinde; öğrencilerin Değerlendirme puanları ile “Zorluklarla Başa Çıkma” (r: 0,631, p<.01) ve “Strateji ve Planlama” (r: 0,583, p<.01) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü, orta derecede ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (p<.05). Bu bulgu, öğrencilerin değerlendirme

algıları arttıkça; zorluklarla başa çıkma ve strateji ve planlama algılarının da artacağını göstermektedir.

Zorluklarla Başa Çıkma alt boyutu puanları ile “Strateji ve Planlama” alt boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde; öğrencilerin Zorluklarla Başa Çıkma puanları ile ($r: 0,448$, $p<.01$) Strateji ve Planlama alt boyut puanları arasında artı yönde, orta seviyede ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p<.05$). Bu bulgu, öğrencilerin zorluklarla başa çıkma algıları arttıkça; strateji ve planlama algılarının da artacağını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrenme, kişiye göre gerçekleşen bir süreçtir. Bireyin bu süreci yapılandırması öğrenmede kalıcılığı sağlarken sonraki öğrenmelere de olumlu yansiyabilir. Üstbilis bu noktada devreye girerek öğrenmede farkındalık seviyesini geliştirir. Nitekim Türkçe dersi özelinde edinilen beceriler günlük yaşantıda sıklıkla kullanıldığından oluşacak farkındalık, becerilerin içselleşmesini sağlayabilir.

Dört temel beceri üzerinden yapılandırılan Türkçe eğitiminde konuşma becerisi gündelik hayat düşünüldüğünde üzerinde durulması gereken bir alandır. Herhangi bir konuda gelişim sağlamanın temel koşulu o konuyu bilme derecesi, anlama ya da algılama seviyesinin farkında olabilmektir. Bu farkındalıkla ilgili ortaya çıkan üstbilis kavramı bireyin gelişim sağlamasında anahtar konumundadır. Nitekim nasıl öğreneceğinin/ öğrendiğinin farkında olan ya da eksikliklerini bilen bireyler akademik olarak daha hızlı gelişim sağlayabilir. Deseote ve Roeyers (2002), Young ve Fry (2008) başarı düzeyi ile bilişsel düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yani bilişsel olarak öğrenme sürecini planlayabilen bireylerin başarı oranı yüksektir. Üstbilisin akademik başarının güçlü bir yordayıcısı (Kruger ve Dunning, 1999) olduğu ortaya konulurken öğrenmedeki rolü de ortaya çıkmıştır. Üstbilis farkındalıkları yüksek olan öğrenciler stratejik düşünmede yüksek performans göstermiştir (Coutinho, 2008). Aynı şekilde Everson ve Tobias (1998) üstbilisin öğrenmede öğrencileri daha stratejik hâle getirdiğini ortaya koymuştur. Bireylerin kendi öğrenmelerini planlamaları, edindikleri becerileri değerlendirmeleri ve öğrenme süreçlerine ait farkındalığa sahip olmaları üstbilis beceri ile mümkün gözükmektedir. Öğrenme serüveninde sorumluluğu almak hem öğrenme kayıplarına hem de karşılaşılan diğer problemlere çözüm getirmede bireyin başarılı olmasına katkı sunabilir.

Konuşma becerisindeki üstbilişsel farkındalık bireye gerek gündelik yaşantısında gerekse diğer öğrenme alanlarında etkili ve verimli bir kapı aralayabilir. Kendi sürecini değerlendirmeyi öğrenen birey, diğer öğrenme alanlarında da kendini kontrol etme ihtiyacı hissedecektir. Birey konuşma kavramı ile sürekli iç içedir. Diğer bir deyişle diğer öğrenme alanlarına ara verebilirken konuşma becerisi dolayısıyla iletişime ara veremez. İletişim yetisi güçlü bireylerin de öz güveni ve farkındalığı yüksek olacağından kendi öğrenme süreçlerini rahatlıkla planlayabilecektir.

Bu çalışmada geliştirilen ölçme aracının madde faktör yükleri 0,39 ile 0,76 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları 0,39 ile 0,76 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2002, 30 ve daha yüksek madde toplam korelasyon değerlerinin yeterli olduğunu belirtmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,87'dir. Alt %27 ve üst %27 grupların madde-toplam korelasyonların 0,42 ile 0,61 arasında değiştiği ve t-değerlerinin anlamlı ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde ölçekte yer alan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, konuşma üstbilişsel farkındalığı bakımından öğrencileri ayırt ettikleri ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları söylenebilir.

Sınıf değişkeni için yapılan tek yönlü varyans analizinde 5. ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre konuşma üstbilişsel farkındalık (zorluklarla başa çıkma ve strateji ve planlama) algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çakıroğlu (2007), üstbilişin yaşla birlikte arttığını belirlediği çalışmasında, cinsiyetle ilgili herhangi bir farklılık ifade etmemiştir. Söz konusu çalışma ile örtüşen araştırma sonucunda ise yaş ilerledikçe üstbilişsel farkındalık azalmaktadır. Yaşa ilişkin ortaya çıkan bu değişiklik oldukça dikkat çekicidir. Söz konusu yaş grubunu etkilediği düşünülen teknoloji/ internet kullanımı, sınav sistemi ve alınan eğitim değişken olarak incelenebilir. Öğrencilerin bilişsel sürecine ilişkin farkındalık geliştirmekten yoksun bir eğitim programının üst düzey zihinsel beceriler ile donanımlı bireyler yetiştirmesi de beklenemez. Nitekim üstbiliş, problem çözme becerisi ve kişinin kendi öğrenme sürecini planlayabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Bireyin öğrenme farkındalığı öğrenmelerini kalıcı hâle getirebilir. Bu kalıcılık öz güven, kendini tanıma, hedef koyma ve bilişsel birçok süreci yönetme yetisini de geliştirebilir. Okullarda verilen eğitimin tam olarak istediği de budur:

öz güven ve öğrenme sürecinin farkında olan bireyler yetiştirmek. Yapılan analizler neticesinde 16 madde ve üç boyuttan oluşan “Konuşma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”nin öğrencilerin konuşma becerilerine ait üstbilişsel farkındalığı ortaya koyabilecek geçerli ve güvenli bir araç olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler tarafından rahatlıkla kullanılacak söz konusu ölçek, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeleri açısından birçok eksikliği ortaya koyabilecektir. Üstbiliş olarak eksikliklerini öğrenen bireylerin konuşma becerilerini geliştirmeleri ve bu konuda edindiklerini içselleştirmeleri daha kolay olabilir.

Konuşma becerisi zemininde Türkçe öğretmenlerine oldukça büyük sorumluluk düşmektedir. Söz konusu beceri gelişimi, geleneksel yöntemler dışına çıkılarak geliştirilebilir. Öz güvenli, iletişime açık ve kendini ifade etmede net bireyler yetiştirmek, konuşma becerisine gereken önemi göstermek ile mümkün hâle gelebilir. Nitekim kendini bu noktada iyi tahlil eden öğrenci de konuşma becerisi ile birlikte aslında eğitim programının istediği donanımda birey olabilir. Söz konusu çalışma ile geliştirilen üstbilişsel konuşma becerisi ölçeği, bireye yol gösterici bir nitelikte olduğu değerlendirilirken aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Öğrencilerin konuşma becerisi/düzeyi öğretim yılı başında ölçülmelidir.
- Türkçe ders kitaplarına konuşma becerisinin seviyesini ölçen ölçekler konulmalıdır.
- Öğrencilerin konuşma becerilerinin seviyesini bilmeleri için çalışmada geliştirilen ölçek kullanılabilir.
- Konuşma becerisinin önemini kavrayabilmek öğrencilere konuşma beceri seviyelerini gösterebilmek adına iletişimde olabilecekleri etkinlikler yaptırılmalıdır. Takım çalışması, birlikte ürün ortaya koyabilme ve kısa konuşmalar yapabilme bu etkinliklere örnek verilebilir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulmuştur ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederim. Aynı zamanda herhangi kişi ve kurumla herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Etik Kurul İzni: : Araştırma için Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 27.01.2023 tarihli ve E-92662996-044-95709 sayı numaralı etik kurul izni alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim.

Extended Summary

Introduction

Speaking skills should be considered as a skill that can develop in many ways. In other words, the cognitive process of the individual plays an important role in structuring speech behavior as a skill. The individual develops the ability to speak with the elements of his mind and ensures a healthy communication with the interaction with his environment. To be able to transfer the information acquired at the point of speaking skills to long-term memory and to use it as language output when appropriate; It is directly proportional to the individual's level of awareness in this skill. In order to provide awareness of the skill in question or to determine its level, it can be embodied with this study. In this study, a scale was developed to determine the awareness of secondary school students about the development and evaluation of the skill in question while doing speaking activities in Turkish lesson.

Method

In this study, it was aimed to produce a scale for secondary school students' metacognitive awareness of speaking skills. The study, in which qualitative and quantitative data were used together, was designed as an exploratory sequential design. In this design, firstly, quantitative data were collected and supported by qualitative data. In the 2023-2024 academic year, 1176 students from 17 public schools participated in the study, which was implemented on a voluntary basis

through the “Google Form” in public secondary schools in the central districts of Bursa. The descriptive characteristics of the students participating in the study were given in the form of number and percentage, scale and factor scores, mean and standard deviation. Participants; T test was used to compare the scale and sub-dimension scores with their gender, ANOVA was used to compare the scale scores with their classes, and Post Hoc tests were used to find the difference between the groups. Pearson correlation analysis was used to examine the relationship between scale and its sub-factors. Confirmatory factor analysis of the Speaking (Skill) Metacognitive Awareness Scale was carried out with the AMOS 24 program.

Findings (Results)

Item factor loads: 0.399-0.741 (1. Factor); 0,577-0,725 (2. Factor) and 0.530-0.769 (3. Factor). The expected factor load from scale sizes is .03 and above. In this study, it was observed that all factor load values were at a sufficient level. Likewise, the item-total correlation is: 0.413-0.607 (1. Factor); 0,496-0,580 (2. Factor) and 0.398-0.543 (3. Factor). Speech (Skill) 0.876 on the Metacognitive Awareness Scale; Rating: 0.799; Coping with Challenges was 0.759 and Strategy and Planning was 0.704. The sub-factors of Assessment, Strategy and Planning and Coping with Challenges were found to be highly reliable and the Speaking (Skill) metacognitive Awareness scale was found to be highly reliable. In the confirmatory factor analysis, goodness of fit values; Chi-squared ($\chi^2=419.638$) is a ratio of degrees of freedom ($df=101$, $p=0.000$) $\chi^2/df=4.155$; RMSEA=0.052; GFI=0.957; CFI=0.942 and SRMR=0.0397. It was determined that the item factor loads of the scale dimensions were as follows: 0.485-0.697 (Evaluation), 0.560-0.692 (Coping with Difficulties) and 0.520-0.680 (Strategy and Planning) and that they had meaning ($p<0.05$). As a result of the one-factor analysis of variance (One Way Anova) conducted to determine the effect of the class variable on the scale findings, it was found that the mean scores of the evaluation ($F=1.757$; $p>.05$) did not differ significantly according to the classes of the students, and the mean scores of the metacognitive awareness scale ($F=5.891$; $p<.05$), the mean scores of coping with difficulties ($F=7.199$, $p<.05$) and the mean scores of strategy and planning ($F=5.867$, $p<.05$) were significant according to the students’ classes. It has been observed that it differs in the way.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

Metacognitive awareness in speaking skills can open an effective and efficient door to the individual both in his daily life and in other learning areas. The individual who learns to evaluate his own process will feel the need to control himself in other areas of learning. The individual is constantly intertwined with the concept of speech. In other words, while he can take a break from other learning areas, he cannot take a break from communication due to his speaking ability. Individuals with strong communication skills will also be able to easily plan their own learning processes as they will have high self-confidence and awareness. In the one-way analysis of variance for the class variable, it was determined that the students studying in the 5th and 6th grades had higher perceptions of speech, metacognitive awareness, coping with difficulties, and strategy and planning than the students studying in the 8th grade. The metacognitive speaking skill scale developed with the study in question can be evaluated as a guide for the individual at this point. T test in comparison of scale and subscale scores, ANOVA in comparison of class and scale scores, Post Hoc tests were used to find the difference between groups. Pearson correlation analysis was used in the study of the relationship between the scale and its subfactors. When studying the relationship between the upper cognitive awareness scale and its lower dimensions of speech (Skill), evaluation of students with Upper Cognitive Awareness Scale scores ($r: 0.907$, $p < .01$), Coping with Difficulties ($r: 0.824$, $p < .01$) and Strategy and Planning ($r: 0.779$, $p < .01$) were found to have a positive directional, high-level, and significant relationship between subdimension scores ($p < .05$). This finding statistically proves that as students' higher cognitive awareness of speech increases, their perceptions of assessment, coping with challenges, and strategy-planning will also increase. When the relationship between assessment subdimension scores and other subdimensions was examined, it was found that there was a positive, moderate and significant relationship between students' Assessment scores and the "Coping with Difficulties" ($r: 0.631$, $p < .01$) and "Strategy and Planning" ($r: 0.583$, $p < .01$) subdimension scores ($p < .05$). This finding suggests that as students' perceptions of assessment increase, their perceptions of coping with challenges and strategy and planning will also increase.

Kaynakça

- Akın A., ve Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Nobel Yayıncılık.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 6(4), 353-365.
- Askeri, D. (2021). *Piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Aydın, R. ve Erdem, İ. (2022). Konuşma becerisine yönelik bir uzman değerlendirme ölçeği geliştirme çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 106-120.
- Aydın, S. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*,14, 33-46.
- Bağçeci, B., Döş B., ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal Modeling. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 419-456.
- Bonett, D. G., and Wright, T. A. (2014). Cronbach's alpha reliability: Interval estimation. *Journal of Organizational Behavior*, 36(1), 3-15. Doi: 10.1002/job.1960
- Bozkurt, B. Ü. (2019). Konuşmanın fiziksel ve zihinsel temelleri. G. Çetinkaya (Edt.), *Konuşma ve eğitimi* (s 43-68) içinde. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk Ş. Akgün E.Ö. Özkahveci Ö., ve Demirel. F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32, 470-483.

- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı* (27. Baskı). PEGEM Yayınları.
- Can, A. (2012). *SPSS ile nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Cemiloğlu, M., ve Oğur, E. (2016). Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejileri. *International Journal Of Humanities And Art Researches*, 1(1), 46 – 53. <https://dergipark.org.tr/pub/ijhar/issue/52029/678463>
- Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology*, 10(1), 165-174. <https://psycnet.apa.org/record/2008-03556-012>
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üst biliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27. <https://docplayer.biz.tr/8266691>
- Demirkol, S., ve Aytaş, G. (2023). Konuşma becerisi eğitimine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 30-46 <https://doi.org/10.16916/aded.1154934>
- Desoete, A., and Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition a domainspecific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 123–139. <https://doi.org/10.2307/1511279>
- Doğan, T. (2010). Sosyal görünüş kaygısı ölçeği'nin (SGKÖ) Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39,151-159.
- Durdukoca Ş. ve Arıbaş, S. (2019). Öğretmen adaylarına yönelik üstbilişsel farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1541-1557.
- Erdoğan, T., and Yurdabakan, İ. (2018). Adaptation of metacognitive awareness of reading strategies inventory: Turkish higher education sample. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 669-680. doi:10.7827/EnglishStudies.13814
- Erkuş, A. (2011). *Bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayınları

- Everson, H.T., and Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis. *Instructional science*, 26(1/2), 65-79. <https://www.jstor.org/stable/23371265>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Göçer, A. (2014). *Süreç (performans) ve sonuç (ürün) değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Gültekin, S. (2017). Testlerde kullanılacak madde türleri, hazırlama ilkeleri ve puanlaması. R. N. Demirtaşlı (Edt.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s 145-222) içinde. Anı Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2021). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi, temel ilkeler ve uygulamalı analizler*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürsel, F. G., ve Akçay, B. (2021). Üstbiliş dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin üstbiliş farkındalıkları ve tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 900-925. Doi:10.24315/tred.745748
- Hair, J. F. J., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis Seventh Edition* Prentice Hall. <https://www.drnishikantjha.com/papersCollection/Multivariate%20Data%20Analysis.pdf>
- Hasırcı Aksoy, S., Arıcı, M. A., ve Kan, M. (2021). Ortaokul öğrencileri için konuşma özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 3631-3653. DOI:10.26466/opus.935427.
- Hıdıroğlu, Ç. N. (2018). Üstbiliş kavramına ve problem çözme sürecinde üstbilişin rolüne eleştirel bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 87-103. Doi: 10.30794/pausb.424862

- Kacar, M., ve Sarıçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-152. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.705074>
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistiksel teknikler* (6. Baskı). Asil Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS ve AMOS 24 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Yayıncılık.
- Katranacı, M., ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 651-665
- Kıymaz, M. S., ve Doyumğaç, İ. (2020). Konuşma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. M. N. Kardaş (Edt.), *Konuşma eğitimi* (s 273-293) içinde. Pegem Akademi.
- Kruger, J. V., and Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Kurudayıoğlu, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. Kriter Yayınları.
- Kuzu, T., ve Suna, H. E. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik hazırlıklı konuşma ölçeği geliştirme çalışması. M. Aksan (Edt.), 5. *Uluslararası Türkçenin eğitimi-öğretimi kurultayı bildiri kitabı* (s. 139-147) içinde. Mersin Üniv. Yayınları.
- Mahdavi, M. (2014). An Overview: Metacognition in education. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, 2(6), 529-535. <http://ijmcr.com>
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., and Peschar, JL (2006). OECD'nin eğitim psikolojisinin en faydalı duygusal yapılarının kısa öz bildirim ölçümü: 25 ülke arasında kültürlerarası, psikometrik karşılaştırmalar. *Uluslararası Test Dergisi*, 6 (4), 311–360. <https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604>.

- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). İlköğretim Türkçe dersi 6, 7 ve 8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Muallimoğlu, N. (2011). *Konuşma sanatı*. Avcıol Yayıncılık.
- Öztahtalı, İ., ve Şahin, E. (2020). Etkili konuşma özyeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 15(1), 565-582.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Schraw, G., and Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Seçkin Kapucu, M., ve Öksüz, R. (2016). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama* 6(12), 5-28.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49- 74. http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM_TPY.pdf
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Temizyürek, F. (2011). *Konuşma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., ve Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. Pegem

- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Akçaę Yayınları.
- Yıldız, D., ve Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages*, 7(12), 319-334.
- Young, A., and Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10. <https://www.researchgate.net/publication/228345722>.