

YABANCI ÖĞRENİCİLER İÇİN DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK ÜSTBİLİŞSEL DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

A METACOGNITIVE RUBRIC FOR TURKISH LEARNERS' LISTENING SKILLS

Deniz MELANLIOĞLU*

ÖZET: Dinleme, bir yabancı dilin öğrenilmeye başlamasında ilk basamağı oluşturur. Öğrenci, bu ilk basamakta ne kadar sağlam temeller oluşturursa diğer beceri ve öğrenmeler için ön bilgisi de o derece gelişir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencinin dinleme becerisindeki gelişimini gözlemlemesi, hangi aşamalarda problemle karşılaştığını belirlemesi ve bunun giderilmesine yönelik öğretim etkinliklerini planlanması gerekir. Bunun için üstbilis stratejileri yol gösterici olabilir. Üstbilis stratejilerinin dikkate alındığı bir dinleme eğitim süreci aksaklıkların giderilmesinde ve gelişimin tam olarak gözlenmesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine önemli katkılar sunabilir. Üstbilis stratejilerini öğrenciye kazandırma noktasında dereceli puanlama anahtarları kullanılabilir. Türkçe öğrenen yabancıların dinleme becerilerindeki gelişimini görmek ve desteklemek için bu çalışmada üstbilis stratejilerine uygun bir dereceli puanlama anahtarı geliştirmek amaçlanmıştır.

Anahtar sözcükler: Yabancılar Türkçe öğretimi, dinleme becerisi, dereceli puanlama anahtarı, ölçme değerlendirme.

ABSTRACT: Listening is the first step in the learning of a foreign language. To the extent that learners create a solid foundation for this first step, their preliminary knowledge for other skills and learning will be developed. This is why teachers need to observe the development of the learners' listening skills, identify the stages when they have problems and plan instructional activities to solve these problems. Metacognitive strategies can play a guiding role in this process. Listening instruction that takes metacognitive strategies into account can make important contributions to the teaching of Turkish as a foreign language by resolving problems and helping with the observation of development. Rubrics can be used to help students develop metacognitive strategies. This study aims to develop a rubric for metacognitive strategies to observe and support the development of the listening skills of foreign learners of Turkish.

Keywords: Teaching Turkish to foreign learners, listening skills, rubric, assessment and evaluation.

1. GİRİŞ

Yeni bir dil öğrenmede dinleme; konuşma, okuma ve yazma becerisinin gelişimine kaynaklık eder (Oxford, 1993). Bu nedenle ikinci veya yabancı dil öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda hedef dilin öğretiminin gerçekleşmesi dinleme becerisinin gelişimiyle ilişkilendirilmektedir (Young, 1997).

Dinleme, anlamlandırma ile son bulan bir süreci içerir. Öğrencinin söyleneni anlamlandırması özellikle hedef dili yeni öğrenmeye başladıysa oldukça zordur (Richard, 1983). Dinleme, dinleyicinin işittiklerini anlamlandırması, anlamlandırdıklarını ön bilgileriyle sentezlemesi gibi karmaşık bir yapıyı içermektedir (Vandergrift, 2003). Dolayısıyla kelime bilgisi, konuşma-anlama hızı, sesleri ayırt etme vb. unsurlar dinlemenin gelişimini etkileyen faktörler olarak düşünülebilir. Sıralanan bu öğeler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için de geçerlidir.

* Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü, denizmelanlioglu@hotmail.com

Son yıllarda yabancılara Türkçe öğretiminde yapılandırmacı bir yaklaşımın benimsenmesi, Avrupa dil portfolyosundaki yeterliklerin esas alınması gibi nedenlerin sonucunda öğrencinin derse ve dinleme sürecine aktif katılımının istendiği ifade edilebilir. Dinleme sürecini Güneş (2007), dinleme öncesi dinlemeyi planlama teknikleri (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 teknikleri (özetleme vb.); dinleme sonrasında ise konuşmayı değerlendirme teknikleri (sunumu değerlendirme, dinleme amacına ulaşma durumunu belirleme vb.) olarak özetlemektedir. Keçik ve Uzun (2004) ise dinleme etkinliklerinde izlenmesi gereken aşamaları şu şekilde maddelemektedirler:

- Sesleri tanıma-anlama
- Parçalar üstü birimleri (vurgu, ezgi, ton) tanıma-anlama
- Sözcükleri tanıma-anlama
- Söz diziminden kaynaklanan anlam özelliklerini anlama
- Metindeki birimler ve bölümler arası ilişkileri kavrama
- Konu ve alt konuları saptama
- Konuşma durumunu anlama ve değerlendirme
- Çıkarımlarda bulunma
- Önemli ya da ilgili bilgiyi seçme

İfade edilen süreç ve aşamalar dikkate alındığında dinleme, öğrenilmesi en zor beceri olarak düşünülebilir (Vandergrift, 2004; O'Malley, Chamot ve Kupper, 1989).

Cross (2010) dinlemenin öğrenilmesinin yanı sıra öğretiminin de oldukça zor olduğunu vurgulamaktadır. Dinleme eğitimi süreci ana hatlarıyla üç ana başlık altında ele alınabilir: Dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası. Bu üç aşamanın art arda gerçekleşmesi dinleme becerisinin kazandırılması ve alışkanlığa dönüştürülmesi için oldukça önemlidir. Dinleme öncesi dinleme sürecine hazırlama, dinleme materyaline dikkatlerini çekme, içeriğe yönelik tahminde bulunma, dinleme amacını belirleme ve bu amaca uygun tür yöntem teknik seçme gibi aşamaları içermektedir. Dinleme sırasında süreci yönetme, dikkatini metne verme, tahminin doğruluğunu kontrol etme, not alma vb. yapılmaktadır. Dinleme sonrasında ise bir değerlendirmede bulunulmaktadır. Bu değerlendirme sadece metnin değil dinleme sürecinin değerlendirilmesini de kapsamaktadır. Öğrenciye, dinleme eğitimi sırasında bu aşamaları ezberletmekten ziyade dinlemede bunlara ihtiyaç duyup kullanma alışkanlığı kazandırılması amaçlanmalıdır. Ancak bu şekilde dinleme, planlı ve sağlam bir gelişim gösterebilir. Öğrencinin hedef dile ilişkin bilgisi ve kullanımı arttıkça dinlemeye ilişkin beceri düzeyi de olumlu yönde gelişim gösterecektir.

Dinlemeye her açıdan hazır olma, dinlenen konuya ilgi duyma, öğrenme isteğiyle dolu olma, önyargısız ve eleştirel bir anlayışla dinleme, not alma ve özetleme olumlu dinleme davranışları arasında yer almaktadır (Aytan, 2011).

Sınıf uygulamalarına bakıldığında dinleme öncesi ve sırası aşamaların genel anlamda yerine getirildiği; son aşamanın ise eksik gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır (Hsu, Hwang, Chang ve Hwang, 2013; Hui, 2006). Yapılan değerlendirmelerin sadece dinleme materyaline yönelik olduğu öğrencilerin dinleme sürecinin irdelenmediği söylenebilir. Dolayısıyla dinleme etkinlikleri, genel itibarıyla sonuç odaklı değerlendirilmekte, bu durum dinleme becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilemekte ve alışkanlığa dönüşmesini engellemektedir. Çünkü süreçte öğrencinin hangi durumlarda zorlandığını tespit edemeyen öğretmen, bu olumsuzluğu

gidermeye yönelik herhangi bir girişimde bulunamamaktadır. Böylece öğrenci dinleme uygulamalarının hepsinde aynı olumsuzlukla karşılaşmaya devam etmekte, bunun süregelen bir hâle gelmesiyle yaşanan olumsuzluklar dinleme kaygısına dönüşmekte, taşınan kaygı zamanla olumsuz dinleme tutumuna sebep olmaktadır. Öğrencinin dinleme etkinliklerinden kaçınması ise hem dinleme eğitimi hem de diğer becerilerin gelişimi sekteye uğratacaktır. Dinleme sürecini değerlendirmek, öğrencilerin dinleme becerilerinin ne durumda olduğunun bilinmesinin yanı sıra öğretmenin, dinleme eğitimini yapılandırmasına yeni amaçlar belirlemesine de katkı sağlar. Etkili bir dinleme için Temur (2001), öğrencinin kendine birtakım sorular yöneltmesi gerektiğini ifade eder. Bunlar:

1. Dinlemeye hazır mıyım?
2. Neden dinleyeceğim?
3. Dinlemeye ne kadar dikkatimi vereceğim?
4. Konuşmacıya sorular sorabilir miyim?
5. Dinlediklerimi kendi sözcüklerimle anlatabilir miyim?

Yukarıdaki sorular, öğrencinin dinlemeye ilişkin farkındalık düzeyi ile ilgilidir. Dinleme soyut nitelik taşıyan bir beceri olduğu için öğrencinin kendi dinleme süreci hakkında bilgi sahibi olması ve onu yönetmesi dinlemenin alışkanlığa dönüşmesinde oldukça önemli bir etken olarak görülmektedir. Dinleme öncesi, sırası ve sonrasında yapılan uygulamalara bakıldığında hepsinin öğrencinin sürece dâhil olmasını gerekli kılan aşamalardan meydana geldiği anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencinin üstbilişsel becerileri kullanmasını gerekir.

Bireyin kendi bilinç düzeyine (Wenden, 1998) göre kendi düşünme süreci hakkında düşünmesi (Falvell, 1979) şeklinde açıklanan üstbilis, ikinci ya da yabancı bir dil öğretiminde öğrencinin hedef dili öğrenme performansında tek başına oldukça önemli bir yere sahiptir (Santana, 2003).

Flavell (1979; 1993) üstbilis bileşenlerinin; üstbilis bilgisi (metacognitive knowledge) ve üstbilis yaşantısı (metacognitive experience) ya da düzenlemeleri olduğunu ifade etmektedir. Üstbilis bilgi, bireyin mevcut düşüncelerini yansıtması ya da izlemesini; üstbilis yaşantı ise öğrenenin düşünme stratejilerini problem çözme sırasında bilinçli olarak uygulaması ve yönetmesini içermektedir (Santrock, 2001).

Üstbilis stratejilerini kullanan yabancı öğrencilerin kullanmayanlara göre dinlemede daha başarılı olduğu bilinmektedir (Nowrouzi, Tam, Zareian ve Nimehchisalem, 2015; Yang, 2009).

Dinlemede üstbilis, bireyin dinleme materyalini yorumlamak için bilis sel aktiviteleri izleme ve düzenleme becerisine yönelik farkındalığıdır. Oxford (1990), üstbilis stratejilerinin dinleme becerisini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu durumu, Yuill (1992), üstbilis ile dinleme arasında yakın bir ilişkinin olmasına bağlamaktadır.

Üstbilis becerileri gelişmiş bir dinleyici hem kendi öğrenme özelliklerinin hem de sürecin getirdiklerinin farkındadır. Öğrenci tahminde bulunma, planlama, izleme, değerlendirme becerisine ve hatalarını belirleyip düzeltme yeteneğine sahiptir. Dinlemeyle ilgili kazanılabilecek üstbilis becerileri şu şekilde sıralanabilir (Melanlıoğlu, 2011):

- a. Dinlemenin amacını belirleme.
- b. Dinleme materyalindeki mesajı kavrama.
- c. Dinlemede dikkatini detaylardan ziyade içeriğe yoğunlaştırma.
- d. Dinleme sürecini izleme.

- e. Dinleme amacına ulaşip ulaşamadığını tespit etme.
- f. Dinleme sürecindeki hataları değerlendirme ve doğru etkinliği gerçekleştirebilme.

Üstbiliş, dinlemenin nasıl sonuçlandığına değil dinleme sürecine odaklanmaktadır. Bu süreç, dinleyicinin, üstbiliş bilgisiyle başlar ve stratejik dinleme davranışlarını kullanımıyla sonuçlanır. Yukarıda ifade edilen becerilerin öğrencide ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek dinlemenin yapısı dikkate alındığında hiç de kolay değildir. Becerinin ölçülmesi son derece zor ve karmaşıktır. Bu durum dinlemeyi güçleştiren, eksik dinlemeye ya da dinlememeye yönelten bir dinleme engeli olarak yorumlanabilir.

Dinleme yeterliklerine öğrencilerin ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla genel anlamda metinler kullanılmaktadır. Yapılan uygulamaların kapsamı; metnin öğretmen tarafından okunması ya da görsel/ işitsel bir araçtan dinletilmesi daha sonra da metne ilişkin soruların cevaplanması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bu tarz bir eğitimde sonuca yönelik ölçme ve değerlendirmenin yapıldığı söylenebilir. Dinleme eğitiminden verim elde edilmek isteniyorsa süreç odaklı değerlendirmelerin yapılması gerekir. Becerinin soyut nitelik taşıması öğrencinin de değerlendirme sürecinde aktif olmasını gerekli kılmaktadır. Öğrencinin değerlendirme sürecine katılacağı, gerektiğinde süreci yöneteceği değerlendirmelerden faydalanılması daha doğru bir yaklaşımdır. Bu değerlendirmelerde, dereceli puanlama anahtarları gibi kullanılabilir farklı ölçme araçları vardır.

Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA)¹

Kan (2007) DPA'yı, yapılandırılmış performans görevleri üzerinde değişik düzeylerde performansla ait karakteristik özellikleri ve ölçütleri tanımlayan, bu özellik ve kriterler doğrultusunda performansla ya da ürüne ilişkin yargıya varmada kullanılan puanlama rehberi olarak açıklamaktadır. Bir bakıma DPA, herhangi bir çalışma için dikkate alınan ölçütlerin listelendiği ve her bir ölçütün niteliğini iyiden kötüye doğru detaylı tanımlamalarla ortaya koyan dokümanlardır (Goodrich, 1997). Öğrencilere verilen performans görevinde belirli özellik ve düzeylere göre dikkat edilmesi gereken, nitelikleri tanımlayan bir ölçme aracı niteliği taşıdığından performans sonucu ortaya çıkan ürünün mükemmel niteliklerinin ne olması gerektiği konusunda da bilgi verir (Arı, 2008). DPA'larda performansla ilgili beklenenler açık bir şekilde belirtildiği için tutarlı bir değerlendirmenin gerçekleştiği söylenebilir.

Tahminde bulunma, geribildirim sağlama ve not verme özelliğinin olması, DPA'yı diğer ölçme araçlarından ayırmaktadır (Moscal, 2000). Bu ölçme aracı; değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımları ve puanlama stratejileri olmak üzere üç ana bölümden meydana gelmektedir (Popham, 2000). Değerlendirme ölçütlerinden kastedilen öğrencinin başarılı olması için karşılaması istenilen durumlardır. Ölçüt tanımlarında öğrencinin karşılamak zorunda olduğu yeterlikler detaylı bir biçimde belirtilir. Puanlama stratejilerinde ise sürecin mi sonucun mu değerlendirileceği belirlenir. DPA'larda iki tür puanlama yapılabilmektedir: Bütüncül ve çözümleyici. Daha detaylı bir puanlama yapılmak isteniyorsa başka bir ifadeyle sürece ilişkin bir değerlendirmede bulunulacaksa çözümleyici DPA kullanılmaktadır (Brookhart, 1999). DPA ister bütüncül ister çözümleyici nitelikte olsun her ikisinin de geliştirilme sürecinde izlenmesi gereken dört aşama bulunmaktadır (Luft, 1997):

¹ Bu çalışmada rubric terimi için dereceli puanlama anahtarı karşılığı kullanılmakla birlikte terimle ilgili pek çok adlandırmanın olduğu görülmektedir. Arı (2008:79), bu konudaki farklı adlandırmalarda ortak bir fikrin oluşmadığını vurgulamaktadır.

a. Geliştirilme amacının sınırlarını belirleme: “Bu DPA öğrencilerin hangi performansını ölçmek için geliştiriliyor?” sorusunun cevabının arandığı ilk aşamadır. DPA'nın ölçmek istediği becerinin sınırlarını çizmesi bakımından önemlidir.

b. Hangi yapıda geliştirileceğine karar verme: DPA'nın kullanımıyla sonuç ya da süreç odaklı bir değerlendirmede bulunulacağına karar verilmesidir. Performansın bütüncül mü yoksa ayrıntılarıyla çözümleyici olarak mı ortaya konmak istendiğinin belirlenmesidir.

c. Performans özelliklerini tanımlama: Öğrencilerde ölçülmek istenen performansta neler beklenildiğinin açıkça ortaya konmasıdır. Örneğin bu bir dinleme göreviyse dinleme sürecinde değerlendirilmek istenen her bir başlığın tespiti ve onlara uygun içeriklerin tanımlanmasıdır.

d. Paydaşlarla paylaşma: Uygulanmadan önce oluşturulan DPA'daki ifadelerle kastedilenin öğrencide aynı şekilde karşılık bulup bulmadığının sorgulanmasıdır. Ortak noktada buluşulamayan maddelerin yeniden düzenlenmesi ya da DPA'dan çıkarılması gibi işlemler bu basamakta gerçekleştirilir.

Yukarıdaki adımlar izlenerek geliştirilen DPA'lar performansın her bir aşamasının açıkça tanımlanması nedeniyle öğretmene objektif bir değerlendirme yapma imkânı sunarken öğrenciye performans için gerçekleştirmesi gereken adımları gösterir ve eksikliklerini görmesi bakımından yardımcı olur (Wiggins, 1993).

DPA, hem öğretmen hem de öğrenci tarafından kullanılabilme özelliğine sahiptir. İfade edilen ölçme aracının öğrenci tarafından kullanılması, ölçülmek ya da değerlendirilmek istenen performans konusunda öğrencinin kendine yönelik farkındalık kazanmasına, öz düzenleme becerilerinin gelişmesine yardım eder. Bu noktayı, Saddler ve Andrade (2004) DPA planlama, gözlemleme ve düzenleme gibi üstbiliş stratejilerini destekleyerek öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirir, şeklinde vurgulamaktadırlar. Böylece DPA'lar değerlendirme amaçlarının dışında öğretme amacı da üstlenmiş olurlar.

Öğrencinin öğrenmesini, eksikliklerini gidermesini sağlayan DPA, üst düzey düşünme becerileri ile üstbiliş becerilerinin birlikte gelişimini destekler (Andrade, 2005). Üst düzey düşünme becerilerine odaklanan ve bu becerilerin gözlenmesine olanak sağlayan yeni değerlendirme yaklaşımlarından biri olan DPA, değerlendirilecek ürün ya da performansla ilgili olarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin sürekli olarak artmasına katkıda bulunur (Arter, 2000). Dinleme etkinliklerinde üstbiliş stratejilerini kullanan öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu belirtilmektedir (O'Malley ve Chamot, 1990). Dolayısıyla kendi dinleme sürecini yönetebilen öğrencilerin özelde dinleme genel de ise hedef dilin öğreniminde başarı gösterdiği söylenebilir. Dinleme becerisine yönelik hazırlanacak DPA ile öğrencilerin dinleme süreci hakkında farkındalık kazanabilecekleri, bu farkındalıkla doğru dinleme yeterliklerine ulaşabilecekleri, diğer beceriler için süreci değerlendirmeye yönelik DPA'ların geliştirilmesine faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinleme süreçlerini değerlendirmek için gerek öğrenci gerekse öğretmen tarafından kullanılacak üstbilişsel becerileri içeren bir dereceli puanlama anahtarı geliştirmektir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kendi ülkelerinde Türkçe öğrenen B1 düzeyinde 62 Boşnak öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 52'si bayan, 10'u erkektir. Çalışma grubundaki öğrencilerin tamamı İngilizce bilmektedir. Türkçeyi 40'ı ikinci yabancı dil olarak öğrenirken geriye kalan 22 öğrenci Türkçeyi üçüncü ya da dördüncü dil olarak öğrenmektedir. Bu 22 öğrencinin 12'si İngilizcenin yanı sıra Almanca; 6'sı Almanca ve Fransızca; 4'ü ise Almanca, Fransızca ve İspanyolca bilmektedir. Çalışma grubunun yaş aralığı 18 ilâ 20 arasındadır.

Dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarının geliştirilme sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

Maddelerin Hazırlanması

Çalışmada yabancı öğrenciler için dinleme sürecinin her bir aşaması hakkında bilgi sahibi olunması, var olan eksikliklerin tespit edilmesi ve buna yönelik çözümlerin üretilmesi adına değerlendirme aracı olarak kullanılabilir bir DPA hazırlamak amaçlanmıştır.

Türkçe öğrenen yabancıların dinleme becerisinin gelişim süreci hakkında farkındalık kazanmaları için tasarlanan çözümleyici DPA'nın hazırlanmasında belirlenen ölçütler ve her bir ölçüt için verilen derecelendirmelerin hazırlanmasında ilk aşamayı ilgili literatürün taranması oluşturmuştur. Dinlemeye yönelik farkındalığın sağlanmasında bu çalışma için üstbiliş stratejileri esas alınmıştır.

Türkçe öğrenen yabancıların dinleme becerisinde A (A1/A2), B (B1/B2) ve C (C1/C2) düzeyleri esas alındığında sahip olacağı yeterlikler, Avrupa Dil Portfolyosu'ndan hareketle belirlenmiştir. Bu yeterliklere göre DPA'da kullanılabilir ve öğrencinin öğrenme sürecine katkı sağlayabilecek üstbiliş stratejilerinin neler olması gerektiği konusunda konuyla ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarından yararlanılmıştır (Bozorgian, 2014; Zeng, 2012; Vandergrift, Goh, Mareschal ve Tafaghodari, 2006). DPA'da üstbilişte kontrol stratejileri olarak nitelenen tahminde bulunma, planlama, izleme ve değerlendirme başlıklarına yer verilmesi uygun görülmüştür. İfade edilen başlıklar doğrultusunda öğrencilerin dinleme süreçlerini üstbilişsel olarak değerlendirmeye yönelik ölçütler ortaya konmuştur. Bu ölçütlerin belirlenmesinde Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Ana Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Murat Özbay'ın danışmanlığında Arş. Gör. Mehmet Ali Bahar'ın hazırlamakta olduğu 'Dörtlü Uygulama Modeline Göre Düzenlenen Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanma ve Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi' başlıklı doktora tezinde kullanılmak üzere tasarlanan ve tarafımıza daha önce uzman görüşü için gönderilen, tez kapsamında öğrenci performanslarını değerlendirmede kullanılan 'Üstbilişsel Okuma Stratejileri Dereceli Puanlama Anahtarı Formu'ndan yararlanılmıştır.² Anlama becerisi içerisinde değerlendirilen okuma ve dinlemeye ilişkin izlenen üstbiliş aşamaları (tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme) aynıdır. Oluşturulan ölçütlerin dil bilgisi bakımından herhangi bir anlatım bozukluğu içerip içermediği Türkçe kurallarına uygunluk açısından kontrol edilmiştir. Böylece yabancı öğrencilerin dinleme becerisine yönelik üstbilişsel düzeylerini tespit etmeye yönelik 25 ölçüt oluşturulmuştur.

² Hazırlanmakta olan doktora tezi kapsamında kullandıkları formdan bu çalışmada yararlanılması ve gerekli izinleri sunmaları açısından Prof. Dr. Murat Özbay ve Arş. Gör. Mehmet Ali Bahar'a teşekkür ederim.

DPA'daki ölçütlerin düzeylere ayrılması ikinci aşamayı oluşturmaktadır (Andrade, 2005). Dinleme yeterlikleri ve üstbiliş stratejilerinin özelliklerine bağlı tanımların düzeylere ayrılması işleminde yönergedeki değerlendirme düzeyleri öncelikle konuyla ilgili yapılan çalışmalar dikkate alınarak “çok iyi, orta, zayıf” şeklinde düzenlenmiş ve Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere uygulanmıştır. Bu aşamada öğrencilerin “orta” ya da “zayıf” düzey olduklarını belirlemede meydana gelen kararsızlıklar nedeniyle oluşturulan taslak DPA'daki değerlendirme düzeylerinin dörtlü olması benimsenmiştir. “Çok iyi, iyi, orta ve yetersiz” düzeylerine göre tanımlar yeniden ele alınmış, bir ön uygulama daha gerçekleştirilmiş, ilk uygulamada karşılaşılan problemlerin en aza indirildiği yapılan yeni uygulamayla anlaşılmıştır. Dinleme becerisine yönelik üstbilişsel DPA yönergesi ve düzeyleri şu şekildedir:

Çok iyi (3): Beklenen kazanımlar, doğru ve etkili bir şekilde yerine getirilmiştir.

İyi (2): Beklenen kazanımlar, amaca uygun biçimde yerine getirilmiştir.

Orta (1): Beklenen kazanımlar, birtakım eksikliklerle amaca uygun biçimde yerine getirilmeye çalışılmıştır.

Yetersiz (0): Beklenen kazanımlar, yerine getirilememiş ya da amaca uygun biçimde yerine getirilememiştir.

Özelliklerin düzeylere (boyut/derece) göre tanımlanmasında çok iyi (3) düzeyde “etkileycilik”, iyi (2) düzeyde “tamlik”, orta (1) düzeyde “eksiklik”, yetersiz (0) düzeyde “hiçlik” nitelikleri esas alınmıştır.

Uzman Görüşünün Alınması (İçerik Geçerliği)

Bir ölçme aracının, bireylerin davranışlarını tahmin etmedeki başarısı büyük ölçüde geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır (Büyüköztürk, 2004). Bir ölçü aracının, ölçtüğünü öne sürdüğü değişkeni ne derece doğru ölçtüğü geçerlik olarak ifade edilir.

İçerik geçerliği, ölçme aracının kullanılacağı amaç için uygun olup olmadığına dair uzman görüşlerine başvurularak ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğinin kararlaştırılmasıdır (Karasar, 2002). Araştırmada geliştirilen aracın kapsam (içerik) geçerliliğine bakılmıştır. Hazırlanan 25 madde araştırmacı dışında dördü Türkçe Eğitimi ile yabancılara Türkçe öğretimi, biri Ölçme Değerlendirme alanında çalışan beş uzman ve üç Türkçe öğretmeni tarafından biçim, anlatım özelliği, yanlış anlamalara sebep olabilecek ifadelerin var olup olmadığı ve dinleme sürecini içerip içermediği bakımından incelenmiştir³. Belirtilen görüş ve önerileri doğrultusunda içerik ve biçim açısından düzeltmeler yapılarak 10 madde ölçme aracından çıkarılmış ve DPA 15 madde olacak şekilde düzenlenmiştir. Hazırlanan ölçme aracının kapsam (içerik) geçerliği bu sayede sağlanmaya çalışılmıştır.

Geliştirilen DPA'nın güvenilirliğini belirlemek için “değerlendirmeciler arası uyum”dan faydalanılmıştır. Değerlendirmeciler arası uyumu tespit için ön uygulama yapılmıştır. Farklı zaman dilimlerinde B1 düzeyinde Türkçe öğrenen 62 yabancı öğrenciyle dinleme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sırasında öğrenciler 4 alan uzmanı tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Daha sonra puanlayıcılar arası güvenilirliğe bakılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirlik için puanlayıcı sayısı ikiden fazla olduğundan Kendall'ın uyum katsayısı kullanılmıştır. Kendall'ın uyum kat sayısı değerlendirilmeciler arasındaki uyumun ölçülmesinde kullanılır (Karasar, 2002). Bu ölçümde amaç, değerlendirilmeciler arasında uyumun olup

³ Görüşüne başvuru alanlar: Yrd. Doç. Dr. Ömer Aksoy, Yrd. Doç. Dr. Nursel Özdemir, Yrd. Doç. Dr. Mehmet Katrancı, Arş. Gör. Fatih Arslan, Doç. Dr. M. Metin Arslan, Öğretmen Elif Diren, Öğretmen Şule Çapraz Baran, Öğretmen Şirin Erdoğan.

olmadığını belirlemektir (Powers ve Harris, 1991). Yapılan analizlerde puanlayıcılar arası güvenilirlik anlamı taşıyan Kendall'ın uyum katsayısı (.79) olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Yapılan uygulama ve analizler sonucunda “Dinleme Becerisine Yönelik Üstbilişsel Dereceli Puanlama Anahtarı” şu şekildedir:

1. Fonolojik farkındalık durumunu belirleme
 - 0: Fonolojik farkındalık düzeyi hakkında bir bilgisi yoktur.
 - 1: Metindeki kelimeleri oluşturan seslerin tam değerinde karşılığını bulamamıştır.
 - 2: Metindeki sesleri tam değerinde anlamış ve seslerden oluşan kelimelerin anlam karşılığını vermiştir.
 - 3: Fonolojik farkındalık basamaklarını bilerek bu aşamaları metni anlamak için kullanmıştır.
2. Parçalar üstü birimleri (vurgu, ezgi, ton) tanıma
 - 0: Parçalar üstü birimlerin metni anlamasına yardımcı olacağını fark etmemiştir.
 - 1: Konuşmacının sadece vurgusuna dikkatini yönelterek metindeki önemli noktaları belirlemiştir.
 - 2: sadece vurgu ve tonun özelliklerine dikkat ederek metni dinlemiştir.
 - 3: Konuşmacının parçalar üstü birimleri kullanma gerekçesini bilerek dinlemiş ve metnin ana hatlarını belirlemiştir.
3. Tahminde bulunma
 - 0: Metnin konusuna yönelik tahminde bulunmamıştır.
 - 1: Başlık, metne ilişkin görseller, yazar vb. unsurlardan yararlanarak metnin konusunu tahmin etmiştir.
 - 2: Metnin konusunu tahmin etmek için başlık, metne ilişkin görseller, yazar vb. unsurların yanı sıra ön bilgilerini de kullanmıştır.
 - 3: Metnin konusunu tahmin etmek için başlık, metne ilişkin görseller, yazar vb. unsurlara, ön bilgilerine ve bağlama dikkat etmiştir.
4. Tahminlerinin doğruluğunu kontrol etme
 - 0: Tahminlerinin doğruluğunu sorgulamamıştır.
 - 1 Tahminlerinin doğruluğunu kendisine sorulan soru/sorular neticesinde sorgulamıştır.
 - 2: Tahminlerinin doğruluğunu detaylandırmadan kendiliğinden sorgulamıştır.
 - 3: Tahminlerinin doğruluğunu detaylandırarak kendiliğinden sorgulamıştır.
5. Amaç belirleme
 - 0: Herhangi bir dinleme amacı belirlememiştir.
 - 1: Etkinlik, sınav vb. gerekliliği yerine getirmek amacıyla metni dinlemiştir.
 - 2: Sorulabilecek soruları cevaplamanın yanı sıra metne yönelik bir sunum yapmak için amaç belirlemiştir.
 - 3: Metni hiçbir unsurun etkisinde kalmadan anlamak için amaç belirlemiştir.

- 6.** Dinleme amacının doğruluğunu kontrol etme
- 0: Dinleme amacının doğruluğunu sorgulamamıştır.
 - 1 Dinleme amacının doğruluğunu kendisine sorulan soru/sorular neticesinde sorgulamıştır.
 - 2: Dinleme amacının doğruluğunu detaylandırmadan kendiliğinden sorgulamıştır.
 - 3: Dinleme amacının doğruluğunu detaylandırarak kendiliğinden sorgulamıştır.
- 7.** Uygun tür, yöntem ve teknik belirleme
- 0: Hiçbir dinleme tür, yöntem ve tekniğine başvurmamıştır.
 - 1: Dinleme tür, yöntem ve tekniklerinden yararlanmış ancak uyguladığı tür, yöntem ve tekniği seçme nedenini ifade edememiştir.
 - 2: Seçtiği dinleme tür, yöntem ve tekniğini kullanma nedenini ifade etmiş ancak seçtiği tür, yöntem ve tekniğin dinleme amacına uygunluğunu değerlendirmemiştir.
 - 3: Dinleme amacına uygun dinleme tür, yöntem ve tekniğini belirlemiş ve dinlerken seçtiği tür, yöntem ve tekniğe uygun dinlemiştir.
- 8.** Dikkatini yoğunlaştırma
- 0: Dikkatini dinleme materyaline verememiştir.
 - 1: Metnin önemli noktalarına dikkatini yoğunlaştırmak istemiş ancak bu noktaların neden önemli olduğunu açıklayamamıştır.
 - 2: Yalnızca metnin sonuç bölümüne yoğunlaşmış, sonuca odaklanma nedenlerini detaylandırmadan açıklamıştır.
 - 3: Metnin ana bölümlerine odaklanmış ve bunu yapma gerekçelerini detaylandırarak açıklamıştır.
- 9.** Metnin başlığı ve alt başlıklarına dikkatini yoğunlaştırma
- 0: Metnin başlıklarını dinlememiştir.
 - 1: Metnin başlığını dinlemiş ancak içerikle olan ilişkisini sorgulamamıştır.
 - 2: Metnin başlığını dinleyerek içerikle olan tutarlılığını sorgulamıştır.
 - 3: Metnin başlığını dinlemiş, ana başlıkla alt başlıklar arasındaki ilişkiyi sorgulamıştır.
- 10.** Dinleme süresini belirleme
- 0: Dinleme için herhangi bir süre belirlememiştir.
 - 1: Metnin türüne uygun dinleme süresini belirlememiştir.
 - 2: Metnin türünü dikkate alarak dinleme süresini belirlemiş ancak süreye uyum uymadığını denetlememiştir.
 - 3: Metnin türüne göre dinleme süresini belirlemiş; süreye uygun şekilde dinleme sürecini tamamlamıştır.
- 11.** Ön bilgilerini kullanma
- 0: Metinle ön bilgilerini ilişkilendirmemiştir.
 - 1: Metinle ön bilgileri arasında öznel bir bağlantı kurmuştur.
 - 2: Metinde ele alınan konuyla ön bilgileri arasında zayıf bir ilişki oluşturmuştur.
 - 3: Metinde ele alınan konuyla ön bilgileri arasında analiz ve senteze dayalı bir ilişki oluşturmuştur.

12. Metni değerlendirme

- 0: Metni, herhangi bir şekilde değerlendirmemiştir.
- 1: Metnin türüne göre taşınması gereken dil ve anlatım özellikleri açısından değerlendirmiştir.
- 2: Metnin türüne göre taşınması gereken dil ve anlatım özelliklerinin yanı sıra yazarı açısından da değerlendirmiştir.
- 3: Metnin türüne göre taşınması gereken dil ve anlatım özellikleri, yazarı ve yazıldığı dönem açısından da değerlendirmiştir.

13. Anlamaya ve hatırlamaya yardımcı olacak stratejiler belirleme

- 0: Herhangi bir strateji geliştirmemiştir.
- 1: Metni anlamak ve hatırlamak için not alma, şekil ve şemalardan yararlanma gibi stratejilerden yararlanmış ancak bunları kullanma nedenlerini açıklayamamıştır.
- 2: Metni anlamak ve hatırlamak için not alma, şekil ve şemalardan yararlanma gibi stratejilerden yararlanmış ve bunları kullanma nedenlerini açıklamıştır.
- 3: Metni anlamak ve hatırlamak için not alma, şekil ve şemalardan yararlanma gibi stratejilerden yararlanmış; bunları kullanma nedenlerini açıklamış; kullandığı stratejilerden hangilerinin anlama ve hatırlamasına yardımcı olduğunu sorgulamıştır.

14. Anlamını bilmediği kelime ya da kelime gruplarını öğrenme

- 0: Anlamını bilmediği kelime veya kelime gruplarını, metinde yok saymıştır.
- 1: Anlamını bilmediği kelime veya kelime gruplarını bildiği kelimelere olan benzerliği doğrultusunda tahmin etmiştir.
- 2: Anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamlarını metnin bağlamı doğrultusunda tahmin etmiştir.
- 3: Anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamlarını metnin bağlamı doğrultusunda tahmin etmiş; tahminlerinin doğruluğunu sözlükten kontrol etmiştir.

15. Kendi dinleme sürecini değerlendirme

- 0: Dinleme sürecini değerlendirmemiştir.
- 1: Dinleme sürecini sorulan sorular doğrultusunda değerlendirmiştir.
- 2: Dinleme sürecini; dinleme süresi, dikkatini toplama, uygun tür, yöntem, teknik belirleme gibi unsurları ölçüt olarak değerlendirmiştir.
- 3: Dinleme sürecini tahmin, planlama, izleme, değerlendirme basamaklarına uygun değerlendirmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Dil öğretiminde sahip olunan tutumlar, hedef dilin öğrenciye aktarılması noktasında belirleyici unsurların başında gelmektedir. Bir bakıma var olan algıları dil öğretimini, buna bağlı olarak da becerilerin öğrenciye kazandırılmasını şekillendirmektedir. Şerefoğlu ve Uzakgören (2004)'e göre öğrencilerin dinleme yetersizliklerinin olması oldukça normal bir durum çünkü dil öğretiminde dinleme eğitimine yeteri kadar önem verilmemektedir. Bu durumun bir sonucu olarak iyi bir dinleme eğitimi alamamış öğrenci, diğer becerilerini de istenilen düzeyde geliştirememektedir. Dinleme becerisinin gelişiminin ve öğrencilerin yüksek dinleme

başarısına sahip olmalarının önemi anlaşıldığında ancak yabancı dil öğretiminin kalitesinden bahsedilebilir. İfade edilenler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini de kapsamaktadır.

Dinleme başarısı tek bir faktöre bağlanamayacak kadar karmaşık bir süreçtir. Dinlediğini anlamayı etkileyen birçok unsur vardır. Örneğin konuşma hızını kontrol edememe, dikkat eksikliği, motivasyon eksikliği, dinlemeyi alışkanlık hâline getiremememe, dinleme materyalinin içeriği hakkında bir ön bilgiye sahip olmama gibi nedenler anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir (Underwood, 1989; Chen, 2005). Graham (2006)'a göre hedef dilin kelime dünyasına ve gramer yapısına aşina olmama da dinleme etkinliklerindeki istenen başarının elde edilememesi önündeki engellerdendir. Sıralanan olumsuzlukların giderilmesinde tek başına öğretmenin çabası yeterli değildir, öğrencilerin de gayret göstermesi gerekir. Bunu yapabilmeleri için kendi dinleme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Süreç hakkında bilgi sahibi olmak, farkındalık geliştirmekle ilgilidir. Üstbiliş stratejileri, dinleme sürecinde öğrencinin istenilen farkındalığa ulaşmasına yardımcı olur, denilebilir. İkinci ya da yabancı dil öğretiminde dinleme ve üstbiliş stratejilerinin ele alındığı pek çok çalışma bulunmaktadır (Özbilgin, 1993; Thompson ve Rubin, 1996; Goh, 1996; 2000; 2008; Imhof, 2000; Yeşilbursa, 2002; Vandergrift, 2005; Abdelhafez, 2006; Goh ve Taib, 2006; Robson ve Young, 2007). Yapılan çalışmalar incelendiğinde üstbiliş stratejilerinin dinleme eğitimi desteklediği vurgulanmaktadır. Akıllılar (2013), üstbiliş stratejilerinin birden fazla dil öğrenme durumunda da öğrenciye avantaj sağladığını, dil öğrenmeyi kolaylaştırdığını dile getirmektedir.

Yabancı dil öğretiminde üstbiliş stratejilerinin kullanımının başarıda belirleyici bir unsur olduğu bilinmektedir (Dreyer ve Oxford, 1996; Yeşilyurt, 2013). Hedef dili öğrenme sürecinde üstbiliş stratejilerini kullanabilen öğrenciler, dinleme performansında diğerlerine göre daha başarılı olmaktadır (Zeng, 2012; Vandergrift vd., 2006). Hui (2006), öğrencilerin dinleme amaçlarını belirleyip ona göre bir dinleme gerçekleştirdiklerinde daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Alavinial ve Mollahossein (2012), dinlemede üstbiliş stratejilerinin kullanımı ile duygusal zekâ arasında anlamlılık olduğunu ifade etmektedirler. Bu durumda dil öğretiminde öğretmenin ve öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarının bir sonucu olarak düşünülmektedir. Sheorey ve Mokhtari (2001), dinleme amacına ulaşmak için üstbiliş stratejilerinin kullanımının etkisini araştırdıkları çalışmalarında öğrenme stilleri ve süreçleri hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerin hem dinleme amacını belirlemede hem de dinleme sürecini organize etmede daha başarılı olduklarını söylemektedirler.

Yabancı öğrencilerin süreç temelli bir dinleme eğitimi gerçekleştirmeleri ve izledikleri sürecin farkında olmaları için bu çalışma sonucunda 15 maddelik dinleme becerisine yönelik üstbilişsel bir dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Ana dili öğretimine yönelik DPA çalışmalarının yazma ve okumada olduğu ya da geliştirilmeye devam edildiği görülmektedir (Arı, 2008; Erdoğan, 2012; Bahar, 2012). Bahar (2012)'ın çalışması okuma ve üstbiliş kavramlarını birlikte ele almaktadır. Aynı zamanda çalışma, araştırmacı tarafından geliştirilen üstbilişsel okumaya yönelik maddeden oluşan bir DPA'yı da içermektedir. Üstbilişin dil eğitimine sağladığı katkı dikkate alındığında gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde becerilere yönelik bu tür çalışmaların arması gerektiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında yabancı öğrenciler için geliştirilen DPA, öğrenci ve öğretmen tarafından kullanılabilir. Ancak DPA'da yer alan her bir ölçüt ve bu ölçüte yönelik ifadelerde kullanılan dil kalıpları dikkate alındığında B2 ve üzeri öğrenci grubu tarafından kullanılacak bir DPA olduğunu vurgulamak gerekir. Bu DPA ile öğrenciler, öğretmenlerinin rehberliğinde dinleme süreçlerine yönelik bir farkındalık geliştirebilirler. Etkinlikler sırasında sürece nasıl dâhil olmaları gerektiği noktasında bir fikir sahibi olabilirler. Böylece dinlemeyi alışkanlığa dönüştürürler.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi noktasında yapılan uygulamaların çok yeterli olmadığı söylenebilir. Alternatif ölçme araçlarının kullanımının, sonuçtan ziyade sürecin esas alındığı değerlendirmelerden yararlanmanın bu noktada öğrenciler için daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışma ile bir beceride alternatif ölçme araçlarından biri olan DPA'dan nasıl faydalanılabileceği örneklendirilmeye çalışılmıştır. Farklı beceriler için de benzer çalışmalar yapılabilir ya da farklı ölçme araçlarının kullanımı noktasında hem araştırmacılara hem de hedef dili öğrenenlere değişik bakış açıları sunulabilir.

KAYNAKLAR

- Abdelhafez, A. (2006). The effect a suggested training program in some metacognitive language learning strategies on developing and reading comprehension of university EFL students. Faculty of Education Minia University. Egypt. A PhD Candidate at the School of Education University of Exeter. UK.
- Akıllılar, T. (2013). İkinci yabancı dil olarak almanca öğreniminde üstbilişsel farkındalık. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı, 275-285.
- Alavinial, P. ve Mollahosseini, H. (2012). On the correlation between Iranian EFL learners' use of metacognitive listening strategies and their emotional intelligence. *International Education Studies*, 5 (6), 189-203.
- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53 (1), 27-30.
- Andrade, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4 (4).
- Arı, G. (2008). Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6 ve 7. Sınıf örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arter, J.A.(2000). Rubrics, scoring guides and performance criteria: Classroom tools for assessing and improving student learning. Annual New Orleans Meeting of the American Educational Research Association.
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bahar, M. A. (2012). Dörtlü Uygulama Modeline Göre verilen üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerilerine etkisi (Prof. Dr. Murat Özbay Danışmanlığında devam etmekte). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Brookhart, S. M. (1999). *The art and science of classroom assessment: the missing part of pedagogy*. Ashe-Eric Higher Education Report 27 (1). The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development. Washington.
- Bozorgian, H. (2014). Less-skilled learners benefit more from metacognitive instruction to develop listening comprehension. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4 (1), 3-12.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Chen, Y. (2005). Barriers to acquiring listening strategies for EFL learners and their pedagogical implications. *TESL-EJ*, 8(4), A-2.
- Cross, J. (2010). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT Journal*, 23, 1-9.
- Dreyer, C. ve Oxford, R. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans-speakers in South Africa. In R. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press. 61-74.

- Erdoğan, Ö. (2012). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Flavell, J. H. (1993). *Cognitive development*. NJ: Simon & Schuster.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new era of cognitive development enquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: theory, practice and research implications. *Regional Language Centre Journal*, 39 (2), 188 - 213.
- Goh, C. ve Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*. 60 (3).
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.
- Goh, C. (1996). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51 (4), 361-369.
- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54, 14-17.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34, 165-182.
- Hui, H. Y. (2006). An investigation into the task features affecting EFL listening comprehension test performance. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8 (2), 33-54.
- Hsu, C.K., Hwang, G.J., Chang, Y.T. ve Chang, C.K. (2013). Effects of video caption modes on english listening comprehension and vocabulary acquisition using handheld devices. *Educational Technology & Society*, 16 (1), 403-414.
- Imhof, M. (2000). How to monitor listening more efficiently: Meta-cognitive strategies in listening. (<http://web.ebscohot.com>)
- Kan, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilecek bir değerlendirme yaklaşımı: Rubrik puanlama yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), 144-152.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). Türkçe sözlü ve yazılı anlatım. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Luft, J. (1997). Design your own rubric. *The Science Teacher*, 25-27.
- Melanlıoğlu, D. (2011). Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how?, *Practical Assessment in Evaluation*, 7 (3).
- Nowrouzi, S., Tam, S. S., Zareian, G. ve Nimehchisalem, V. (2015). Iranian efl students' listening comprehension problems. *Theory and Practice in Language Studies*, 5, (2), 263-269.
- English Language Department, Faculty of Modern Languages and Communication, Universiti Putra Malaysia, Malaysia
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. ve Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10 (4), 418-437.
- O'Malley, M. J. ve Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. England: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, 21 (2), 205-211.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle&Heinle.
- Özbilgin, A. (1993). Effects Of Training University EFL Studens In Metacognitive Strategies For Listening To Academic Lectures. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Popham, W. J. (2000). *Modern educational measurement: Practical guidelines for educational leaders*. Boston: Allyn and Bacon.
- Powers, P. J. ve Harris, L. B. (1991). Concordance of teacher education faculty perspectives of the knowledge base during its development. ERIC Document Reproduction Service No. ED 377 175.
- Richard, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17 (2), 219-240.

- Robson, D. ve Young, R. (2007). Listening to inner speech: Can students listen to themselves think. *The International Journal Of Listening*, 21 (1), 1- 13.
- Saddler, B. ve Andrade, H. (2004). The writing rubric. *Educational Leadership*, 62 (1), 48-52.
- Santana, J. C. (2003). Moving towards metacognition. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Universidad Panamericana, Guadalajara.
- Santrock, J. W. (2001). Educational psychology. New York: McGraw-Hill Companies.
- Şeferoglu, G. ve Uzakgören, S. (2004). Equipping learners with listening strategies in English language classes. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 223-231.
- Sheorey, R. ve Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29 (4), 431-449.
- Temur, T. (2001). Dinleme becerisi. konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8. Ankara: Nobel Yayınları.
- Thompson, I. ve Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension?. *Foreign Language Annals*, 29, 331-342.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. New York: Longman.
- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C. ve Tafaghdatari, M. H. (2006). The meta-cognitive awareness listening questionnaire (MALQ): development and validation. *Language Learning*, 56 (3), 431-462.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26 (1), 70-89.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen?. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53 (3), 463-496.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 515-537.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Yang, C. (2009). A study of metacognitive strategies employed by English listeners. *International Education Studies*, 2 (4), 134-139.
- Yeşilbursa, A. A. (2002). Training university EFL students in combined metacognitive strategies for listening. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yeşilyurt, E. (2013). An analysis of teacher candidates' usage level of metacognitive learning strategies: Sample of a university in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 86 (6), 218-225.
- Young, M. Y. C. (1997). A serial ordering of listening comprehension strategies used by advanced ESL learners in Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, 1, 35-53.
- 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.
- Zeng, Y. (2012). Metacognition and self-regulated learning (SRL) for Chinese EFL listening development. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Nanyang Technological University, Singapur.