

Yabancı Öğrenciler İçin Dinleme Becerisine Yönelik Üstbilişsel Dereceli Puanlama Anahtarı

A Metacognitive Rubric For Turkish Learners' Listening Skills

DOI= [10.17556/jef.20880](https://doi.org/10.17556/jef.20880)

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 üstbiliş stratejileri yol gösterici olabilir. Üstbiliş stratejilerinin dikkate alındığı bir dinleme eğitim süreci aksaklıkların giderilmesinde ve gelişimin tam olarak gözlenmesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine önemli katkılar sunabilir. Üstbiliş stratejilerini öğrenciye kazandırma noktasında dereceli puanlama anahtarları kullanılabilir. Türkçe öğrenen yabancıların dinleme becerilerindeki gelişimini görmek ve desteklemek için bu çalışmada üstbiliş stratejilerine uygun bir dereceli puanlama anahtarı geliştirmek amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: 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.

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

Giriş

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, anlamlandırmayla 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.

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. İfade edilen süreç dikkate alındığında dinleme, öğrenilmesi en zor beceridir (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 dönüşmesi 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 bulunmaktadır. 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 kullanımını arttıkça dinlemeye ilişkin beceri düzeyi de olumlu yönde gelişim gösterecektir.

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 itibariyle 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.

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 üstbiliş, ikinci ya da yabancı bir dil öğretiminde öğrencinin hedef dili öğrenme performansında tek başına oldukça önemli bir yere sahiptir (Santana, 2003). Üstbiliş stratejilerini kullanan yabancı öğrencilerin kullanmayanlara göre dinlemede daha başarılı olduğu bilinmektedir (Nowrouzi, Tam, Zareian ve Nimehchisalem, 2015; Yang, 2009).

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

Üstbiliş 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 üstbiliş 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 ulaşıp 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 kullanılacak farklı ölçme araçları vardır.

Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA)¹

Kan (2007) DPA'yı, yapılandırılmış performans görevleri üzerinde değişik düzeylerde performansa ait karakteristik özellikleri ve ölçütleri tanımlayan, bu özellik ve kriterler doğrultusunda performansa 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

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.

performansla ilgili beklenenler açık bir şekilde belirtildiği için tutarlı bir değerlendirmenin gerçekteştiği 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):

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, gözleme ve düzenleme gibi üstbilis 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 üstbilis 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 üstbilis 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 kullanılabilir üstbilişsel becerileri içeren bir dereceli puanlama anahtarı geliştirmektedir.

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 Tafaghodatari, 2006). DPA’da üstbilişte kontrol stratejileri olarak nitelenen tahminde bulunma, planlama, izleme ve değerlendirme başlıklarına yer verilmesi uygun görölmüştür. İfade edilen başlıklar doğrultusunda öğrencilerin dinleme süreçlerini üstbilişsel olarak değerlendirmeye yönelik ölçütler ortaya konmuştur. 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.

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 “etkileyicilik”, iyi (2) düzeyde “tamlık”, 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, 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 incelenmiştir. Belirtilen görüş ve önerileri doğrultusunda içerik ve biçim açısından düzeltmeler yapılarak 5 madde ölçme aracından çıkarılmış ve DPA 20 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 olmadığını belirlemektir (Powers ve Harris, 1991). Yapılan analizlerde puanlayıcılar arası güvenilirlik anlamı taşıyan Kendall'ın uyum katsayısı (.81) olarak belirlenmiştir.

Bulgular

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

1. Dinlemeye başlamadan önce metnin içeriğine yönelik tahminde bulunma

0: Dinlemeye başlamadan önce metnin konusuna yönelik bir tahminde bulunmamıştır.

1: Dinlemeye başlamadan önce metnin konusunu tahmin etmek için metnin kendisine verdiği ipuçlarını (başlık, metne ilişkin görseller, yazar vb.) göz önüne almıştır.

2: Dinlemeye başlamadan önce metnin konusunu tahmin etmek için kendisine sunulan ipuçlarını ve ön bilgilerini göz önüne almıştır.

3: Dinlemeye başlamadan önce metnin konusunu tahmin etmek için kendisine sunulan bağlamı, ön bilgilerini ve ipuçlarını göz önüne almıştır.

2. Metne ilişkili tahminlerinin doğruluğunu kontrol etme

0: Metne yönelik tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmemiştir.

1: Metne yönelik tahminlerinin doğruluğunu ancak kendisine bunun için sorulan soru/sorular neticesinde kontrol etmiştir.

2: Metne yönelik tahminlerinin doğruluğunu yüzeysel bir şekilde kendiliğinden kontrol etmiştir.

3: Metne yönelik tahminlerinin doğruluğunu derinlemesine, örneklerden yararlanarak kendiliğinden kontrol etmiştir.

3. Dinlemeye başlamadan önce dinleme amacını belirleme

0: Metni dinlemeye başlamadan önce herhangi bir dinleme amacı belirlememiştir.

1: Metni dinlemeye başlamadan önce dış gerekçeleri (etkinlik, sınav vb.) yerine getirmek amacıyla metni dinlemiştir.

2: Metni dinlemeye başlamadan önce dış gerekçeleri yerine getirmek ve dinlemek zorunda olduğu metinde ele alınan konuyla ilgili bahsedebileceği birtakım bilgiler edinmek amacıyla metni dinlemiştir.

3: Metin, metin türü, yazar ve ele alınan konuyla ilgili duygu ve düşüncelerinin, metnin kendisine verildiği dinleme bağlamının ve dış gerekçelerin etkisinde kalmadan dinlemeye başlamadan önce metni anlamayı amaçlamıştır.

4. Dinleme amacına uygun dinleme tür, yöntem ve teknik belirleme

0: Hiçbir dinleme tür, yöntem ve tekniğine başvurmamıştır.

1: Çeşitli dinleme tür, yöntem ve tekniklerine başvurmuştur ancak bunları niçin seçtiğini/kullandığını açıklayamamıştır.

2: Dinleme tür, yöntem ve tekniklerini seçme sebebini açıklayabilmiş fakat bu yöntem ve tekniklerin dinleme amacına uygun olup olmadığını sorgulamamıştır.

3: Dinleme amacı ve metnin özelliğine uygun olarak bilinçli bir şekilde seçtiği dinleme tür, yöntem ve tekniklerini etkin ve belirgin bir şekilde uygulamıştır.

5. Metinde cevabını bulmaktan hoşlanacağı sorular oluşturma

0: Metinde cevabını aradığı soru/ sorular oluşturmamıştır.

1: Zihninde birtakım sorular oluşturmuş ancak metni dinleme sürecinde bu soruların yanıtlarını aramamıştır.

2: Yalnızca metnin başlığından hareketle zihninde sorular oluşturmuş ve dinleme esnasında metinde bu soruların yanıtlarını aramıştır.

3: Metin öncesi, dinleme esnası ve sonrasında çeşitli sorular oluşturmuş ve oluşturduğu sorularla yanıtlarını değerlendirmiştir.

6. Dinlemeye başlamadan önce metinde hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme

0: Dinlemeye başlamadan önce metinde yoğunlaşacağı noktaları belirlememiştir.

1: Çeşitli noktalarda metne yoğunlaşmaya karar vermiş fakat bu noktaların niçin önemli olduğunu açıklayamamıştır.

2: Yalnızca metnin giriş ve sonuç kısımlarına yoğunlaşmaya karar vermiş ve buralarda niçin yoğunlaşması gerektiğini ana hatlarıyla açıklamıştır.

3: Metnin belirli bölümlerinin yanı sıra içerik akışına göre yoğunlaşacağı kısımları belirlemiş, bu noktalara yoğunlaşma gerekçelerini ayrıntılarıyla açıklamıştır.

7. Metnin başlığı ve alt başlıklarına dikkat ederek dinleme

0: Metnin başlıklarını dinlememiştir.

1: Metnin başlığını dinlemiş ancak içerikle olan tutarlılığını sorgulamamıştır.

2: Metnin başlığını dinlemiş ve içerikle olan tutarlılığını değerlendirmiştir.

3: Metnin başlığını dinlemiş, içerikle olan tutarlılığını değerlendirmiş ve ana başlıkla alt başlıklar arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurarak metni dinlemiştir.

8. Dinlerken metnin uzunluğu ve yapısına göre dinleme süresini belirleme

0: Dinleme esnasında metnin uzunluğu, yapısı ve türüne göre dinleme süresini belirlememiştir

1: Dinleme esnasında metnin uzunluğunu ve türünü dikkate almış ancak dinleme süresini ona uygun belirlememiştir.

2: Dinleme esnasında metnin uzunluğunu ve türünü dikkate alarak dinleme süresini belirlemiş ancak süreye uyum gösterip göstermediğini denetlememiştir.

3: Dinleme esnasında metnin uzunluğu ve türüne göre dinleme süresini belirlemiş ve süreye uygun şekilde dinleme sürecini bitirmiştir.

9. Metinde ele alınan konuyla ön bilgilerini ilişkilendirme

0: Metinde ele alınan konuyla ön bilgilerini ilişkilendirmemiştir.

1: Metinde ele alınan konuyla ön bilgileri arasında yalnızca öznel çağrışımlara dayalı bağlantılar kurmuştur.

2: Metinde ele alınan konuyla ön bilgileri arasında tek yönlü zayıf bir ilişki oluşturmuştur.

3: Metinde ele alınan konuyla ön bilgileri arasında karşılaştırma ve çözümlemelere dayalı mantıksal ilişkiler oluşturmuştur.

10. Metni tür özelliklerini dikkate alarak dil ve anlatım kurallarına göre değerlendirme

0: Metni dil ve anlatım kurallarına uygunluk açısından değerlendirmemiştir.

1: Metni tür özelliklerini göz önünde bulundurarak dil ve anlatım açısından değerlendirmiştir.

2: Metni tür özelliklerinin yanı sıra yazarın yazım tutumunu da dikkate alarak dil ve anlatım açısından değerlendirmiştir.

3: Metni tür özellikleri, yazarın tutumu, üslubunu dikkate alarak dil ve anlatım açısından değerlendirmiştir.

11. Anlamaya ve hatırlamaya yardımcı olması için not tutma

0: Anlamaya ve hatırlamaya yardımcı olması için not tutmamıştır.

1: Metinle ilgili notlar almış fakat bunu neden gerçekleştirdiğini açıklayamamıştır veya yalnızca metinden hoşlandığı yerleri not almıştır.

2: Yalnızca bilinçli bir şekilde anlamasına veya hatırlamasına yardımcı olması için not almıştır.

3: Bilinçli bir şekilde hem anlamasına hem de hatırlamasına yardımcı olması için not almıştır. Alınan notlar ideal uzunluktadır.

12. Dinlediğini hatırlamak için metinde işlenen bilgileri resim, şema, tablo gibi şekillerle görselleştirme

0: Dinlediğini hatırlamak için metinde işlenen bilgileri görselleştirmemiştir.

1: Çeşitli görseller oluşturmuştur ancak bunu niçin yaptığını açıklayamamıştır.

2: Hatırlamak için yalnızca başlık ve alt başlıklar arasındaki hiyerarşiyi yansıtan görseller oluşturmuştur.

3: Hatırlamak için başlık ve alt başlıkların yanı sıra metindeki önemli bilgileri de içeren görseller oluşturmuştur.

13. Anlamını bilmediği kelime ya da kelime gruplarını tahmin etme

0: Anlamını bilmediği kelime veya kelime gruplarıyla ilgili bir tahminde bulunmamıştır.

1: Anlamını bilmediği kelime veya kelime gruplarını bildiği kelimelere olan biçimsel ve sese dayalı benzeşim/çağrışımın doğrultusunda tahmin etmiştir.

2: Anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamlarını mantıksal akıl yürütme veya metnin bağlamı doğrultusunda tahmin etmiştir.

3: Anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamlarını mantıksal akıl yürütme ve metnin bağlamı doğrultusunda tahmin etmiş; tahminlerinin doğruluğunu sınamıştır.

14. Bağlamdan çıkaramadığı ve sözlükte bulamadığı kelimelerin yapısını çözümlyerek bir anlama ulaşma

0: Bağlamdan çıkaramadığı ve sözlükte bulamadığı kelimelerin yapısını çözümlenmemiştir.

1: Bağlamdan çıkaramadığı ve sözlükte bulamadığı kelimelerin yapısını doğru çözümlenmemiştir.

2: Bağlamdan çıkaramadığı ve sözlükte bulamadığı kelimelerin yapısını çözümlerken eklerin anlam vazifelerindeki farklılaşmayı dikkate almamıştır.

3: Bağlamdan çıkaramadığı ve sözlükte bulamadığı kelimelerin yapısını doğru çözümlenmiş ve kelimenin metindeki bağlam içinde değişik bir anlam kazanabileceğini fark etmiştir.

15. Dinlerken metindeki bağlama yönelik (bağlaç, edat, zarf gibi) ipuçlarına dikkat etme

0: Metindeki bağlama yönelik ipuçlarının hiçbirine dikkat etmemiştir.

1: Bağlama yönelik ipuçlarından yalnızca birine odaklanmıştır.

2: Yalnızca metnin ana fikri üzerinde etkili olan bağlamsal ipuçlarına dikkat etmiştir.

3: Metnin anlam akışı içinde ana fikir ve yardımcı düşünceler üzerinde önemli görevler üstlenen bağlaç, edat ve zarf gibi ipuçlarına dikkat etmiştir.

16. Metindeki bilgilerin iç ve dış tutarlılığını sorgulama

- 0: Bilgilerin iç ve dış tutarlılığını sorgulamamıştır.
- 1: Yazarın ele aldığı konuyu nasıl sınırlandırdığını sorgulamıştır.
- 2: Metinle başlığı arasındaki tutarlılığı sorgulamıştır.
- 3: Metnin iç ve dış tutarlılığını sorgulamıştır.

17. Metnin anlamını kendi sözcükleriyle özetleme

- 0: Metnin anlamını özetlememiştir.
- 1: Giriş ve/veya sonuç bölümünde yazarın kullandığı cümlelerle metni özetlemiştir.
- 2: Metni çok uzun veya çok kısa bir şekilde ve yazarın sözcükleriyle özetlemiştir.
- 3: Metni kendi sözcükleriyle sözlü ve yazılı olarak özetlemiştir.

18. Metinden anladıklarını zenginleştirmenin yollarını arama

- 0: Metinden anladıklarını zenginleştirmek için bir çaba göstermemiştir.
- 1: Kendini metinde işlenen durum/olayın muhataplarından biri yerine koyarak metni dinlemiştir.
- 2: Metinde ele alınan konuyla ilgili farklı bakış açılarının benimsendiği başka metinler dinlemiştir.
- 3: Metinle ilgili düşüncelerini başkalarıyla paylaşmış/tartışmıştır.

19. Dinledikten sonra amaca ne kadar ulaşabildiğini ortaya koyma

- 0: Dinleme amacına ne kadar ulaşabildiğini değerlendirmemiştir.
- 1: Dinlemesini süreye ve dinlerken yaptığı iş/işlemleri göz önünde bulundurarak değerlendirmiştir.
- 2: Dinlemesini süre, yaptığı işlemler ve anlama düzeyine göre değerlendirmiştir.
- 3: Dinlemesini süre, yaptığı işlemler, metni anlama düzeyi ve dinleme amacına ulaşabilmesiyle ilgili değerlendirmiştir.

20. Dinleme faaliyetindeki eksik ve güçlü yönlerini belirleme

- 0: Dinleme faaliyetini değerlendirmemiştir.

- 1: Dinleme faaliyetini yalnızca kendisine yöneltilen sorular doğruğultusunda değerlendirmiştir.
- 2: Dinleme faaliyetini birçok unsuru (dinleme için ayrılan süre, anlama oranı, dinleme sürecinde yapılan veya yapılmayan işlemlerden biri) ölçüt olarak değerlendirmiştir.
- 3: Dinleme faaliyetindeki eksik ve güçlü yönlerini metni anlama düzeyi ve tahmin, planlama, izleme, değerlendirme aşamalarını dikkate alarak değerlendirmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Dil öğretiminde sahip olunan tutumlar, hedef dilin öğrenciye aktarılması noktasında belirleyici unsurların başında gelmektedir. Bir bakıma var olan algıları dil öğretimini, buna bağılı olarak da becerilerin öğrenciye kazandırılmasını şekillendirmektedir. Şerefoğlu ve Uzakgören (2004)'e göre öğrencilerin dinleme yetersizliklerinin olması oldukça normal bir durum çünkü dil öğretiminde dinleme eğitime 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 getirememe, 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 aşına olmama da dinleme etkinliklerindeki istenen başarının elde edilememesi önündeki engellerdendir. Sıralanan olumsuzlukların giderilmesinde tek başına öğretmenin çabası yeterli değildir, öğrencilerin de çaba 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 öğrenicinin istenilen farkındalığa ulaşmasına yardımcı olur, denilebilir. İkinci ya da yabancı dil öğretiminde dinleme ve üstbilif 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 üstbilif stratejilerinin dinleme eğitimini desteklediği vurgulanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde üstbilif stratejilerinin kullanımının başarıda belirleyici bir unsur olduğu bilinmektedir (Dreyer ve Oxford, 1996; Yeşilyurt, 2013). Hedef dili öğrenme sürecinde üstbilif 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. Alavinia1 ve Mollahossein (2012), dinlemede üstbilif stratejilerinin kullanımı ile duygusal zekâ arasında anlamlılık olduğunu ifade etmektedirler. Bu durumda dil öğretiminde öğretmenin ve öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarının bir sonucu olarak düşünölmektedir. Sheorey ve Mokhtari (2001), dinleme amacına ulaşmak için üstbilif 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.

Bu çalışma sonucunda Türkçe öğrenen yabancılar için 20 maddelik dinleme becerisine yönelik üstbilifsel bir dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Çalışmada geliştirilen DPA, öğrenici 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 öğrenici 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 değerdendirmelerden yararlanmanın bu noktada öğrenciler için daha faydalı olacağı düşünölmektedir. 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 öğretenlere değışik bakış açıları sunulabilir.

Kaynakça

- 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.
- 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. *CollegeTeaching*, 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 değerdendirilmesi (6 ve 7. Sınıf örneği). Yayımlanmamış 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.
- 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.

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 öğretilimi 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: Metacognitive strategies in listening. (<http://web.ebscohot.com>)

Kan, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilircek 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.

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.

Şeferoglu, G. ve Uzakgören, S. (2004). Equipping learners with listening strategies in English language classes. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi 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.

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 Tafaghodatari, 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.

Extended Summary

The assessment of listening skills is a difficult and complicated process. This is a factor that makes listening difficult and results in non-listening or deficient listening. General texts are used to measure learners' levels of listening proficiency. Assessment usually takes the form of a text read aloud by the teacher or listening to an audiovisual recording, followed by answering a set of questions on the text. This type of assessment and evaluation can be described as results-oriented. For more effective listening training, process-oriented assessment needs to be done. Since the skill in question is abstract, learners need to be active participants in the process of assessment. Assessments that involve learners in the process, and that are led by students when necessary, should be used. A variety of measurement tools can be used in these assessments, such as graded scoring keys. Graded scoring keys are documents that list the criteria to be taken into account for any practice, and provide detailed explanations for each criterion, from the best performance to the worst.

Graded scoring keys differ from other tools of assessment by allowing users' to make predictions, provide feedback and grade at the same time (Moskal, 2000). This assessment tool consists of three major components: assessment criteria, definitions of criteria and grading strategies (Pophan, 2007). Assessment criteria refer to the conditions that learners need to meet in order to be considered successful. Criterion definitions provide detailed descriptions of the competencies that learners need to possess. Grading strategies, on the other hand, determine whether it is the process or the results that will be assessed. Two types of grading are possible using graded scoring keys: holistic and analytic. If the goal is to produce a more detailed grading, in other words, process-oriented assessment, an analytic graded scoring key is used (Brookhart, 1999).

Purpose

This study aims to develop a rubric involving metacognitive strategies that can be used either by the teacher or by the learner to assess the listening skills of foreign learners of Turkish.

Stages in the Development of the Metacognitive Rubric

In this section, the development of the rubric for metacognitive listening skills of foreign learners of Turkish is described, as well as tests of validity and reliability conducted. To develop the rubric, first, a search of the literature was conducted using keywords such as listening and the use of metacognitive strategies in listening, and the rubrics used in language teaching were examined. A pool of items consisting of metacognitive strategies that could be used in the listening process was created, and behaviors that could be displayed in relation to these items were graded. The content validity of the draft graded scoring key was examined. The rubric was also analyzed in terms of inter-coder reliability.

Discussion

Metacognition in listening refers to an individual's awareness of monitoring and organization skills required to interpret the listening material. Metacognition focuses on the process of listening rather than on its results. This process starts with the listener's knowledge of metacognition, and ends when the listener displays strategic listening behavior. Numerous studies have been conducted on the use of metacognitive strategies to develop listening skills when learning a second or foreign language (Özbilgin, 1993; Thompson and Rubin, 1996; Goh, 1996; 2000; 2008; Imhof, 2000; Yeşilbursa, 2002; Vandergrift, 2005; Abdelhafez, 2006; Robson and Young, 2007). Thus, the use of metacognitive strategies should be a part of listening training. Rubrics can play a guiding role in foreign learners' use of these strategies in listening. This is because the performance of the student can be measured at each stage using this assessment tool. This allows students to monitor their competencies and deficiencies with precision. It has been found that students who use metacognitive strategies during listening activities have lower levels of anxiety (O'Malley and Chamot, 1990). Students who are able to manage their own listening processes succeed in developing listening proficiency and in learning the target language.

Conclusion

Since rubrics can be used either by the teacher or by the learner, they allow for flexible assessment and evaluation. This study is the reliability and validity analysis of a metacognitive rubric for assessing the listening skills of foreign learners of Turkish. Similar studies can be conducted to identify the processes students use with other skills. No previous studies were found on using rubrics to assess the listening performance of foreign learners of Turkish. Thus, this study is expected to fill a void in the literature.