



Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık, Motivasyon ve Başarısına Etkisi

*Mustafa AYDIN**

*Özen YILDIRIM***

Öz

Dinleme becerisinin gelişimine yönelik durumun saptanmasında sürece yönelik durum değerlendirmelerin önemi her geçen gün artmaktadır ve süreç odaklı eğitsel etkinlikler daha çok kullanılmaya başlamıştır. Süreç odaklı değerlendirmede öğrencilerin değerlendirmeye katılması kendi gelişimlerini izleyip değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine yönelik durum belirleme sürecinde portfolyo kullanılmasının öğrencilerin dinlemeye yönelik üstbilişsel farkındalığına, motivasyonuna ve başarısına etkisi incelenmiştir. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmayı 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Burdur ilindeki bir ilköğretim okulundaki iki şube altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada sekiz haftalık "Portfolyo Temelli Değerlendirme Süreci" uygulanmıştır. Veriler "Üstbilişsel Dinleme Farkındalığı Ölçeği", "Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği" ve "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" aracılığıyla toplanmıştır. Deneysel sürecin etkililiği iki yönlü karışık ölçümler için ANOVA istatistiği ile test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik portfolyo kullanımı öğrencinin dinlediğini anlama başarısını zaman içerisinde artıran bir etkenken dinlemeye yönelik motivasyon ve üstbilişsel farkındalık düzeyinde bir değişiklik gözlenmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Dinleme becerisi, portfolyoya dayalı durum belirleme, dinlediğini anlama başarısı, dinlemede üstbilişsel farkındalık, dinleme motivasyonu

The Effect of Portfolio Assessment on Students' Metacognitive Awareness, Motivation and Achievement in Listening

Abstract

The importance of the formative assessment for the development of listening skills is increasing day by day and process-oriented educational activities have begun to be used more. The participation of students in formative assessment allows them to monitor and evaluate their own development. In the current study, the effect of using a portfolio to develop sixth grade students' listening skills on the students' metacognitive awareness, motivation and achievement in listening was examined. The quasi-experimental pretest-posttest control group design was used in the study. The study consisted of two classes of sixth graders in a lower secondary school in Burdur province in the spring semester of the 2021-2022 academic year. An eight-week "Portfolio-Based Evaluation Process" was applied in the research. Data were collected by using the "Metacognitive Listening Awareness Scale", the "Listening Motivation Scale for Lower Secondary School Students" and the "Listening Comprehension Achievement Test". The effectiveness of the experimental process was tested with Two-Way Mixed ANOVA. The findings showed that the use of the portfolio to improve listening skills increased students' listening comprehension achievement over time, while no change was observed in their motivation and metacognitive awareness in listening.

* Türkçe Öğretmeni, Bucak Ertuğrul Gazi Ortaokulu, Burdur, m.aydin03@hotmail.com, ORCID: orgid.org/ 0000-0001-6816-7809

** Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Denizli, ozenyildirim@pau.edu.tr, ORCID: orgid.org/ 0000-0003-2098-285X

Keywords: Listening skill, portfolio-based assessment, achievement in listening comprehension, metacognitive awareness in listening, listening motivation

Giriş

Dinleme, dil ediniminde dört temel beceriden biri olarak bireylerin günlük yaşamlarında en sık kullandığı beceridir. Dil edinim süreci dinleme ile başlamaktadır. Bireyler dil ile ilk olarak dinleme becerisi yoluyla etkileşim kurarlar. Dinleme becerisi diğer dil becerilerinin gelişimini destekler. Dinleme, anlamamanın temelini oluşturmaktadır, bu nedenle öğrenmede önemli bir yeri vardır.

Dinleme her ne kadar bireylerin ilk deneyimlediği beceri olsa da dinleme sırasında nelerin olup bittiği günümüzde de tartışma konusudur. Dinleme sürecinin karmaşıklığı ve çok fazla değişkenden etkilenen kırılğan işleyişi bu tartışmaların usa gelen ilk nedenidir (Bayat, 2021). Bu nedenle dinlemenin edimsel, bilişsel ve duyuşsal boyutları ayrıntılı olarak incelenip bu öğelerin dinleme becerisi içindeki yeri kavranmalıdır. Böylece dinleme becerisi bütüncül olarak geliştirilmeye çalışılabilir (Yıldız, 2021).

Anlama becerisinin etkin olduğu dinleme, okumaya oranla eğitim sistemlerinde daha az ilgi gören ve bilimsel çalışmaların daha az yapıldığı bir beceri alanıdır (Hamzadayı, 2021). On dokuzuncu yüzyılın sonlarına kadar dil öğreniminde yazılı anlatım ön planda iken, bu tarihten sonra dil öğretiminde dinlemenin önemi artmaya başlamıştır. Dinleme sürecini destekleyen yeni yöntemler sayesinde dinlemeyi öğretmeye yönelik zorluklar artık daha iyi anlaşılmalıdır. Ayrıca teknolojik gelişmeler, bireylerin dinleme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Buna rağmen dinleme becerisinin değerlendirilmesi, dinlemeye yönelik görüşlerin çok gerisinde kalmaktadır (Renukadevi, 2014).

Dinleme becerisi bireylerin genel dil yeterliliğini geliştirmede önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir. Ancak dinleme süreci karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle bireyler sözcükler ve iletilerden oluşturdukları anlaksal modelleri uzun süreli bellekte tutulan önceki bilgilerle ilişkilendirmeleri gerekmektedir (Graham, 2003). Bireylerin; sesleri tanıma ve ayırt etme, sözcükleri belirleme, anlamı bulma, yorumlama ve anlamları birleştirme gibi bilişsel işlemler gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Yazıcı, 2021).

Dinlediğini anlamamanın iki temel ayırt edici özelliği vardır. Bunlar, gerçek zamanlı işleme ve sesbilimsel ve sözcüksel-dilbilgisel özelliklerdir (Flowerdew, 1994). Dinleme ve anlama mekânda değil zamanda gerçekleşmektedir. Bu nedenle dinleyicilerin verilen iletiyi söylendiği anda anlaması gerekmektedir. Diğer bir ayırt edici özellik sesbilimsel özelliktir. Bir yazılı metinde sözcük ve tümcelere yönelik sınırlar noktalama yoluyla görsel olarak işaretlenmiştir. Ancak dinlemede böyle bir işaretleme net olmadığı için dinleyiciler, düzensiz duraklamaları, yanlış başlangıçları, vurguları ve tonlama kalıplarını tanıyarak akışı doğru bir biçimde izlemelidir (Osada, 2004).

Bireylerin dinleme becerileri akademik başarıları ile doğrudan ilişkilidir. Yetkin olmayan bireyler dinlemeye ilişkin daha az bir başarıyı gösterdikleri için yetkin olan bireylere göre dinleme sürecinde daha etkisiz kalmasına neden olmaktadır (Owca, Pawlak ve Pronobis, 2003). Bireylerin etkili dinleme becerilerindeki zayıflıklar akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bireylerin dinleme becerileri geliştikçe akademik başarıları da artmaktadır (Barr, Dittmar, Roberts ve Sheraden, 2002).

Dinleme becerisi sese dayalı soyut bir beceri olduğundan ölçülmesi süreci de karmaşık ve zordur. Bu durum dinlemenin ölçülemez bir beceri olduğu yönünde yanlış yargılara neden olmaktadır. Ölçme değerlendirme çalışmaları, dinleme becerisinin gelişiminin ölçülmesinden çok dinlenen metnin anlaşılabilirliğinin ölçülmesiyle sonuçlanmaktadır (Melanlıoğlu, 2012). Bir dinleme eyleminin kendisi gözlenemez, sadece bireyler dinlerken gözlenebilir. Dinleme ile ilgili tüm değerlendirmeler; dinlemenin kendisine değil değerlendirilen kişinin konuşma, yazma veya sözel olmayan tepkileri temelinde yapılmalıdır. Dolayısıyla, alıcı başarımının tüm değerlendirmeleri çıkarım yoluyla yapılmalıdır. Bu çıkarımları yapmaya uygun değerlendirme türleri işe koşulmalıdır (Brown, 2004).

Değerlendirme için kullanılan görev biçimi hem dinleme öğrenme alanına hem de öğretim sürecinin hedef kazanımına uygun olmalıdır. Dinleme becerisi, işitsel girdinin düzgüsünü çözümlenmeyi, anlamsal ve söylemsel sunuma erişimi sağlayan alt düzey ve üst düzey bilişsel işlemleri birlikte ve yetkinlikle kullanabilmeyi gerektirir. Bu nedenle dinleme öğrenme alanı kendine özgü birçok hedef kazanım barındırır. Her hedef kazanımın gerektirdiği bilişsel düzey farklı olduğundan değerlendirme aracının da çok yönlü, farklı görev biçimleriyle yapılandırılması gerekir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021).

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık, Motivasyon ve Başarısına Etkisi

Öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin ilerlemesini izlemek için durum belirleme süreci dayalı bir yapısı olduğundan ideal yöntemler arasında görülebilir. Bu değerlendirme sürecinde dinlemeye yönelik etkinliklerin işe koşulması, bu becerinin kazandırılması süreciyle ilgili daha detaylı bilgiler vererek onların neleri yapıp neleri yapamadıkları hakkında hem öğretmene hem de öğrenciye yapıcı dönütler sağlanır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009).

Durum belirleme, öğrenci hakkında karar vermeye yardımcı olmak için bilgilerin toplanması, düzenlenmesi ve yorumlanması sürecidir (Russel ve Airasian, 2012). Klasik testler, projeler, performans görevleri, portfolyolar durum belirleme yollarından bazılarıdır. Klasik testler gibi geleneksel yöntemler birey hakkında sınırlı bilgi verirler (Kutlu, vd. 2009). Bireylerin öğrenme durumlarını saptayabilmek için alternatif değerlendirmeler yoluyla sürece dayalı değerlendirmeler yapmak gereklidir (Brown, 2004). Performansa dayalı durum belirleme, öğretmenlerin öğrencilerinin belli bir alandaki bilgi ve becerilerini sergiledikleri, bir ürün oluşturdukları, bir yanıt yapılandırdıkları durumlarda gözlemleyerek onların başarıları hakkında karar vermelerine katkı sağlayan bir yöntemdir (Doğan, 2011). Günümüzde eğitimdeki gelişmeler, bireylerin üst düzey bilişsel süreçlerine odaklanmakta ve öğretim ve durum belirleme süreçlerini birbirine yakınlaştıran bir yola yönelmektedir. Bu durum eğitimde performansa dayalı durum belirleme, portfolyoya dayalı durum belirleme gibi yeni durum belirleme yöntemlerinin önemini artırmıştır (Doğan ve Kutlu, 2011).

Okullardaki ölçme ve durum belirleme etkinliklerinin temel amaçlarından biri, öğrenci başarısı hakkında bilgiler elde ederek öğretim sürecinin biçimlendirilmesine katkı sağlamaktır. Eğitim amaçlarında, eğitimin içeriğinde ve öğretim yöntemlerinde ortaya çıkan değişimler, klasik durum belirleme yöntemlerinin eksikliklerinin son zamanlarda daha fazla farkına varılmasına ve klasik durum belirleme yöntemlerine ek olarak bazı yeni yöntemlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Doğan, 2011). Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 2004 İlköğretim Programı'nda geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yanı sıra, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine de vurgu yapılmaktadır. Bu teknikler; performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyaları, rubrikler (dereceli puanlama anahtarı), kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, sözcük ilişkilendirme, proje çalışmaları, drama, görüşme, yazılı raporlar, gösteri, poster, grup ya da akran değerlendirme, öz-değerlendirme teknikleridir (Kaptan, 2005).

Alternatif değerlendirme yöntemlerinin içerisinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin ve öğretim sürecinin izlenmesine yardımcı olan portfolyo öğrenci çalışmalarının amaçlı bir koleksiyonunu ifade eder. Belirli görevlerde çaba, ilerleme veya verimlilik göstermek için öğrenci çalışmalarını başkalarına sunmak için kullanılır. Portfolyo, öğrencilerin ilerlemesini, bilgisini, becerisini ve tutumunu izlemek için öğretmenler kadar öğrenciler tarafından da kullanılır (Srikaew, Tangdhanakanond ve Kanjanawasee, 2015). Portfolyo temelli değerlendirme; bu dosyada tutulan çoklu veri kaynaklarını planlamak, toplamak ve çözümlenmek için kullanılan bir izlektir. Sistematik bir değerlendirme izleğine dayanan bir portfolyo, bir öğrencinin birçok öğrenme alanındaki yeteneklerinin derinliği ve genişliği hakkında doğru bilgi sağlayabilir (Moya ve O'Malley, 1994). Portfolyo, öğrencilerin dikkatini öğrenme süreçlerine odaklamasını sağlar, alıştırmaya ve gözden geçirmeye süreçlerini kolaylaştırır. Bir dizi anlamlı ve ilgi çekici etkinlik sundukları için öğrencilerin motive olmasına yardımcı olur, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını artırır, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iş birliğini destekler. Sınıf çalışması ve ilerlemesi için asgari standartlar oluşturmak için araçlar sağlar (Brown ve Hudson, 1998).

Dil öğreniminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek en önemli unsurlardan biridir (Jamrus ve Razali, 2019). Bu noktada dil becerilerinde olduğu gibi öğrencilerin dinleme becerisine yönelik gelişim durumunun belirlenmesinde süreç içerisinde sergilediği başarı ve gösterdiği gelişim seyrine bakmak gerekir (Göçer, 2020). Bu da sürece dayalı bir değerlendirme yönteminin kullanılmasıyla daha sağlıklı işleyecektir. Portfolyolar, öğrencilerin ve öğretmenlerin dil gelişimi hakkında konuşmaları için gerekli olan veriyi sağlayabilir ve üst dili öğrenmeleri için öğrencileri destekler (Brown ve Hudson, 1998).

Portfolyo, öğrenmeyi destekler ve öğrencilere kendi gelişimlerini değerlendirmeleri için fırsatlar sağlar. Öğrenciler, gelişimlerini anlayabilmek için bilişsel araçlara gereksinim duyarlar. Bu nedenle portfolyoların kullanılmasıyla üstbiliş desteklenebilir. Portfolyonun geliştirilmesinde üstbiliş,

odakta olması gereken önemli bir süreçtir (Klenowski, 2002). Bununla birlikte çocukların kendi öğrenme ölçütlerine ilişkin farkındalıkları, portfolyo kavramının merkezinde yer alır (Herbert, 2001). Alan yazında çalışmada portfolyo değerlendirmeleri yapıldığında üstbilginin uyarıldığını destekleyen çalışmalar yer almaktadır (Baas, Castelijns, Vermulen, Martens ve Segers, 2014; Evin, 2017; Farahian ve Avarzamani, 2018; McLeod ve Vasinda, 2009; Meyer, Abrami, Wade, Aslan ve Deault, 2010).

Çalışmada portfolyoya dayalı durum belirlemenin etkilediği düşünölen değişkenlerden biri öğrencilerin dinlemeye yönelik üstbilgisel farklılığıdır. Flavell, 1976'da çocukların belleğe dayalı yetenekleri üzerinde yaptığı çalışmasında ilk olarak üstbellek kavramını geçirmiştir. Flavell (1976) üstbilgi terimini yaratma çabasında, üstbilgi aktif izleme ve bunun sonucunda bu süreçlerin, genellikle somut bir amaç veya hedefin hizmetinde, dayandıkları bilişsel nesnelere veya verilerle ilişkili olarak düzenlenmesi ve yönetilmesi olarak tanımlar (s. 232). Üstbilgi, başka bir tanımla bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir. Kendi bilişsel süreçlerinin daha fazla farkında olan, dolayısıyla daha bilinçli öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde, üstbilgi önemli bir değişken olarak öne çıkmaktadır (Özsoy, 2008). Bireyin bilişsel gelişiminde üstbilginin önemi yaygın olarak kabul görmektedir (Goh ve Hu, 2014). Planlama, izleme, değerlendirme ve problem çözme gibi beceriler olan üstbilgisel stratejiler; öğrenenler tarafından öğrenmelerini yönetmek, düzenlemek ve yönlendirmek için kullanılır (Vandergrift, 2005). Bu noktada Vandergrift, Goh, Mareschal ve Tafaghodtari (2006) yüksek derecede üstbilgisel farkındalığı olan bireylerin yeni bilgileri işleme ve depolamada, öğrendiklerini uygulamak ve pekiştirmek için en iyi yolları bulmada daha iyi olduklarını belirtmiştir.

Dinlediğini anlama sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için bireyin dinleme sürecinde kullanacağı stratejileri, dinleme sonunda ulaşacağı hedefleri ve süreci nasıl yöneteceğinin farkında olması gerekir. Dinleme becerisi ve üstbilgi stratejileri arasındaki ilişki değerlendirildiğinde dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç ana başlık altında değerlendirilmesi gerekir. Bu süreç bireylerin dinleme becerisinin gelişimi açısından daha işlevsel bir düzenleme olarak kabul edilebilir (Melanlıoğlu, 2011). Bireyler üst bilginin gelişiminin desteklenmesiyle, dinleme süreciyle ilgili farkındalıklarını artırarak nasıl daha iyi dinleyici olabileceklerini öğrenebilirler. Bu durum bireylerin bir dili daha hızlı ve daha verimli bir biçimde öğrenmelerini sağlayacaktır (Vandergrift vd., 2006). Son zamanlarda dinleme eğitimiyle ilgili araştırmalar, anlamayı kolaylaştırmada üstbilginin önemine vurgu yapmaktadır (Bozorgian, Sabokpa ve Muhammadpour, 2022; Cao ve Lin, 2020; Chou, 2016; Goh, 2008; Mahdavi ve Miri, 2017).

Çalışmada portfolyoya dayalı durum belirlemenin etkilediği düşünölen değişkenlerden biri de öğrencilerin dinlemeye yönelik motivasyonudur. Motivasyon, bireyin uzun vadeli bir hedefe ulaşmak için belirli bir yoğunluk derecesi ile kalıcı bir davranış başlatmasına yardımcı olan güç olarak tanımlanmaktadır (Zhu ve Leung, 2011). Motivasyon, bir eylem yol açan farklı nedenlere veya amaçlara dayalı olarak içsel ve dışsal motivasyon olarak iki türe ayrılır. İçsel motivasyon bir şeyi doğası gereği ilginç veya zevkli olduğu için yapmayı savunur. İçsel motivasyon genellikle bir aktiviteyi kendisi için gerçekleştirmeyi ve katılımdan elde edilen haz ve doyumunu belirtir. Dışsal motivasyon ise bir sonuca yol açtığı için bir şeyi yapmayı savunur yani amaca ulaşmak için bir araç olarak katılmayı ifade eder. (Deci ve Ryan, 1985). Bu nedenle dışsal motivasyonu iyi bireyler; aktiviteyi gerçekleştirirken içsel olarak yaşayabilecekleri zevk için değil, aktivite sona erdiğinde olumlu bir şey almak veya olumsuz bir şeyden kaçınmak için aktiviteye girerler.

Motivasyonun öğrenmeyi başlatmak için birincil itici gücü ve daha sonra öğrenmeyi sürdürmek için ikincil itici gücü sağladığına inanılmaktadır. Motivasyonun bireylerin okuldaki başarı veya başarısızlıklarının en güçlü belirleyicilerinden biri olarak görölmektedir (Zhu ve Leung, 2011). Motivasyonel yapıların davranışın desteklenmesini, davranışın yönünü (seçim), davranışın yoğunluğunu (çaba, sebat) ve gerçek başarıyı veya başarıları açıklamak için kullanılmasıdır.

Dinlediğini anlama becerisinin gelişmesi, bireyin aktif katılımına bağlıdır. Bu noktada özellikle öğretmenlerin öğrencilerinin başarılı olabilmeleri için dinleme etkinliğinin her aşamasında öğrencilerini motive etmeleri önemlidir (Ahmadi, 2016). Çünkü pek çok öğrenci, dinleme becerisine yönelik bazı öğrenme güçlükleri nedeniyle dinlemediğini anlamada iyi bir başarıyı gösterememektedir. Bireylerin öğrenme zorluklarını anlamak, onların olumlu tutum geliştirerek dinleme becerilerini geliştirmeye

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık, Motivasyon ve Başarısına Etkisi

yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Saraswaty, 2018). Hoa (2020) kapsamlı ve yoğun dinlemeyi birleştiren bir dinleme portfolyosunun, bireylerin dinleme konusundaki zayıflıklarını gidermekle birlikte, aynı zamanda onlara aktif, etkili ve eğlenceli bir şekilde dinleme şansı verdiğini belirtmiştir.

Dinlediğini anlama becerisinin değerlendirmesinde; bireylerin sadece dinleme içeriğini hatırlamalarını sınamak yerine dinleme becerilerini geliştiren, dinleme süreçlerini destekleyen sürece dayalı değerlendirmeler yapılmaya daha fazla odaklanması önerilmektedir (Chen, 2013). Çünkü sürece dayalı değerlendirmeler, bireylere öğrenme için motivasyon sağlamaktadır. Ayrıca bireyler süreçte aktif oldukları için öğrenme eksikliklerine yön veren geribildirimler olarak öğrenmelerin geliştirildiği değerlendirmeler sağlanmaktadır (Evans, Zeun ve Stanier, 2014).

Kutlu vd. (2009) çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli, boşluk tamamlamalı vb. geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin anlama becerisini ve yeteneğini belirlemede yetersiz kaldığını belirtmiştir. Alternatif değerlendirmeler ise bireyin gelişimine odaklanılmaktadır. Bu bilgilerden yönelimle dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmede, geleneksel araçların yanında üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye elverişli bireylerin öğrenme süreci hakkında detaylı bilgiler ortaya koyan alternatif araçlardan yararlanılmalıdır. Geleneksel ve alternatif araçların birlikte kullanımı ölçme değerlendirmede sonuçlarının ve alınacak kararların niteliğini artırır (Tabak ve Göçer, 2014).

Son zamanlarda, MEB'in yayınlamış olduğu 09.09.2023 tarih ve 32304 sayılı yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde öğrenciyi eğitim öğretim süreci içerisinde sürekli izlememizi gerekli kılan sürece dayalı değerlendirme ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları ön plana çıkmıştır (MEB, 2023). Bu noktada yaşanan gelişmeler sürece dayalı değerlendirmelerin ve bu değerlendirmelere yönelik yapılacak çalışmaların gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu durum dinleme becerisinin değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme aracının kullanımına yönelik gerçekleştirilen bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

Araştırmada; öğrencilerin dinleme becerisinin değerlendirilmesinde portfolyo kullanılmasının, öğrencilerin dinlemeye yönelik üstbilişsel farkındalığına, motivasyonlarına ve başarılarına etkisi incelenecektir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur.

- 1) Öğrencilerin dinlediğini anlama başarıları, motivasyonları ve üst bilişsel farkındalıkları portfolyo kullanım durumuna bağlı olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 2) Öğrencilerin dinlediğini anlama başarıları, motivasyonları ve üst bilişsel farkındalıkları deney ve kontrol grubunda yer alma durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 3) Öğrencilerinin dinlediğini anlama başarıları, motivasyonları ve üst bilişsel farkındalıkları portfolyo kullanımına bağlı olarak grup ve zamanın ortak etkisi dikkate alındığında anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada deneysel desenlerden, ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem araştırma grubunun tesadüfi olarak belirlenmediği ancak grupların belirli değişkenler dikkate alınarak eşleştirilmeye çalışıldığı durumlarda uygulanır (McMillan ve Schumacher, 2001). Bu araştırmada gruplar genel başarı durumları (bir yıl önceki deneme sınav sonuçları ve Türkçe dersi not ortalamaları), sosyoekonomik durumları ve cinsiyete göre dağılım dikkate alınarak eşleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın deneysel modeli Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1.

Deneysel İşlem Süreci

Deney Grupları	Ön Test	Deneysel Süreç	Son Test
DG	Başarı Testi (O11) Motivasyon Ölçeği (O21) Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (O31)	Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme	Başarı Testi (O12) Motivasyon Ölçeği (O22) Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (O32)

KG	Başarı Testi (O11) Motivasyon Ölçeği (O21) Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (O31)	Düz anlatım	Başarı Testi (O12) Motivasyon Ölçeği (O22) Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (O32)
----	---	-------------	---

Tablo 1'e göre DG deney grubunu, KG ise kontrol grubunu ifade etmektedir. "O" ilgili testlere dayalı ölçeği ve O1 ön test uygulamalarını, O2 ise son test uygulamalarını temsil etmektedir. Deney ve kontrol grubunda ön test ve son test arasında sekiz haftalık deneysel süreç yürütülmüştür. Deney grubunda dinlediğini anlamaya yönelik portfolyoya dayalı durum belirleme etkinlikleri uygulanmış kontrol grubunda ise aynı dinleme etkinlikleri uygulanıp ders işleme sürecine bir müdahalede bulunulmamıştır. Veri toplamaya dayalı detaylı bilgiler aşağıda veri toplama sürecinde yer almaktadır. Deneysel süreç veriler ve toplanması başlığı altında açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Burdur ili Bucak ilçesindeki bir ortaokulun iki şube altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Şubelerin deneme sonuçları ve bir önceki yıl Türkçe ders notları incelendiğinde şubelerin akademik olarak birbirine denk olduğu saptanmıştır. Ayrıca şubelerdeki kız ve erkek öğrencilerin sayıca birbiriyle orantılı olduğu, tüm şubelerdeki öğrenci sayılarının eşit olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının okul müdüründen alınan bilgiye göre orta sosyoekonomik olduğu ve öğrenciler arasında çok büyük farkların olmadığı tespit edilmiştir. Okuldaki dört şube arasından tesadüfi seçilen biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu gruplar araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubu olarak da tesadüfi atanmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2.

Gruplara Göre Araştırmadaki Öğrenci Dağılımı

Gruplar	Şube	Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı
Deney Grubu	A Şubesi	23	11	12
Kontrol Grubu	B şubesi	23	11	12

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere araştırmaya toplam 46 öğrenci katılmıştır. Deney grubu 23, kontrol grubu 23 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 46 öğrencinin 22'si erkek, 24'ü kız öğrencidir.

Veriler ve Toplanması

Bu araştırmada "Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği", "Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu, farklı bilişsel düzeyleri ölçen yapılandırılmış dört soruluk başarı testi uygulanmıştır. Aşağıda ölçekler ve deneysel sürecin nasıl yürütüldüğü hakkında detaylı bilgilere yer verilmektedir.

Dinlediğini Anlama Başarı Testi ve Dereceli Puanlama Anahtarı

Portfolyoya dayalı durum belirleme sürecinin dinleme başarımı üzerindeki etkisini belirlemek için dinleme metnine dayalı bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu test sadece deney ve kontrol gruplarında ön ve son test olarak kullanılmıştır. Bu testin geliştirilme sürecinde ilk olarak uygun metin seçilmiş daha sonra bu metne dayalı sorular hazırlanmıştır.

Metin seçimi, öğrenci başarısını değerlendirmede kritik bir adımdır. Çünkü öğrenciler, ön bilgileri ve zorluk derecesine göre metni anlarlar (Mullis, Martin, Kennedy, Trong ve Sainsbury 2009). Bu nedenle metin seçilirken öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgileri, metindeki sözcükleri tanımları dikkate alınmıştır. Ayrıca ilgili beceriyi ortaya koyabilecek yeterli sayıda soru sormak için metnin yeterli derinlikte ve zorlukta iyi yazılmış açık, anlaşılır olmasına bakılmıştır. Bu amaçla 3 metin belirlenmiş ve bu metinlerin dinlenebilirlik düzeyi incelenmiştir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler arasından

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık, Motivasyon ve Başarısına Etkisi

seçilen bu metinlerin belirlenen ölçütlere uygunluğunu saptamak için iki alan uzmanının görüşü alınmıştır.

Metnin dinlenebilirliğine ilişkin hesaplamalar yapılabilmesi için Fang (1966) tarafından geliştirilen Kolay Dinleme Formülü (ELF) kullanılmıştır. ELF'ye göre bir metnin dinlenebilir olması için üç ölçütü karşılaması gerekmektedir: 1) kolay kullanılabilir olmalı, 2) yayınlanmaya yönelik olmalı ve 3) bilinen anlama etkenleriyle yüksek korelasyon göstermelidir. Bu bilgiden yönelimle kolay uygulama yapılabilen TV, radyo, vb. yayın kuruluşlarında yayınlanabilecek ölçütlere sahip bir metin seçilmiştir. Ayrıca ortalama tümce, sözcük uzunluğu, metinlerde geçen sözcüklerin işlevselliği ve düzeye uygunluğu incelenmiştir.

Bunun yanı sıra metinlerin seçiminde iki alan uzmanının *metin seçimine ilişkin ölçütler (açıklık, anlaşılabilirlik, yaş düzeyine uygunluk, yeterli derinlik ve zorluk)* açısından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri ve hesaplamalar sonucunda "Dünya Daha Ne Kadar Dönecek?" adlı metnin kullanılmasına karar verilmiştir.

Dinleme metni seçildikten sonra öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ölçmeye yönelik yazarlar tarafından farklı düşünme süreçlerini içeren açık uçlu dört soru geliştirilmiştir. Sorular, Uluslararası Okuma Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi Projesi (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS (Mullis, vd., 2009)) kapsamında kullanılan anlama süreçleri ve altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Tablo 3'te başarı testinde dinleme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin ölçülen sorular ve bu soruların PIRLS Taksonomisi kazanım düzeylerine yer verilmiştir:

Tablo 3.

Başarı Testinde Dinleme Becerisinin Değerlendirilmesine İlişkin Ölçülen PIRLS Taksonomisi Kazanımları

Soru No	Başarı Testi Soruları	PIRLS Kazanımları
1.Düzye	Yazar okuldayken Dünya'nın ve Ay'ın tam olarak ne yaptığını asla anlayamadığı için Fizikçi olmuş. Metne göre yazarın bu mesleği seçmesinde neler etkili olmuştur?	Metinde net olarak açıklanmayan düşünceleri bulma (yorumlama)
1.Düzye	Metne göre Dünya kendi eksenini etrafında dönmektedir. Dünya kendi eksenini etrafında dönmeseydi, neler olurdu?	Metinde net olarak açıklanmayan düşünceleri bulma (yorumlama)
2.Düzye	Metne göre Dünya'nın hızı gittikçe yavaşladığı için bir günde (24 saat) yaşanan süre giderek artıyor ve yıllar da giderek uzuyor. Sizce bu durum gelecekte insanların günlük yaşantısını nasıl etkiler?	Metinde geçen olayları kişisel bilgi ve deneyimle ilişkilendirme
3.Düzye	Metinde Dünya'nın gitgide daha yavaşladığından bahsedilmiştir? Sizce Dünya'nın hızının giderek yavaşladığı bilgisi doğru mudur? Yazar bu konuda yeterince ikna edici olabildi mi? Düşüncenizi gerekçeleriyle açıklayınız.	Metnin içeriğini ve dilini incelemek ve değerlendirmek.

Sorular hazırlanırken MEB'in (2019) altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı da takip edilmiştir. Bu amaçla araştırmanın amacına uygun olarak altı kazanım ölçülmüştür. Bu kazanımlara Tablo 4'te yer verilmiştir:

Tablo 4.

Başarı Testin Ölçülen Türkçe Öğretim Programı 6. Sınıf Dinleme Becerisi Kazanımları

Soru No	Başarı Testi Soruları	Ölçülen Kazanımlar
1.Soru	Yazar okuldayken Dünya'nın ve Ay'ın tam olarak ne yaptığını asla anlayamadığı için Fizikçi olmuş. Metne göre yazarın bu mesleğ seçmesinde neler etkili olmuştur?	T.6.1.1.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
2.Soru	Metne göre Dünya kendi ekseni etrafında dönmektedir. Dünya kendi ekseni etrafında dönmeseydi, neler olurdu?	T.6.1.1.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. T.6.1.4.Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.1.10.Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir
3.Soru	Metne göre Dünya'nın hızı gittikçe yavaşladığı için bir günde (24 saat) yaşanan süre giderek artıyor ve yıllar da giderek uzuyor. Sizce bu durum gelecekte insanların günlük yaşantısını nasıl etkiler?	T.6.1.6.Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder. T.6.1.11.Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.
4.Soru	Metinde Dünya'nın gitgide daha yavaşladığından bahsedilmiştir? Sizce Dünya'nın hızının giderek yavaşladığı bilgisi doğru mudur? Yazar bu konuda yeterince ikna edici olabildi mi? Düşüncenizi gerekçeleriyle açıklayınız.	T.6.1.10.Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. T.6.1.11.Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

Geliştirilen başarı testinin içerik ve görünüş geçerliliğini sağlamak için Türkçe eğitimi alanında bir uzman, iki Türkçe öğretmeni ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanından başarı testinin zorluğu, anlaşılabilirliği ve soruların ölçülebilirliği ile ilgili geribildirimler alınmıştır. Bu amaçla sorunun ölçtüğü bilişsel süreçleri ve MEB kazanımlarını içeren belirtke tablosu oluşturulmuş, uzmanların bu tabloyu dikkate alarak değerlendirme yapmaları istenmiştir. Uzmanlardan alınan dönütlere göre sorular düzenlenmiş ve teste son biçimi verilmiştir.

Test açık uçlu sorulardan oluştuğu için öğrenci yanıtlarının değerlendirilebilmesinde bütüncül yapıda bir dereceli puanlama anahtarından (DPA) yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu DPA'da her soru için öğrenci yanıtlarının bütününe odaklanılmış, yanıtlar belirli ölçütlere göre incelenmemiş, küçük hatalar göz ardı edilmiştir. Puanlama anahtarlarının geliştirilmesinde aşağıdaki adımlar dikkate alınmıştır (Kutlu vd. 2009):

1. Öğrencilerin yanıtları "tamamen doğru yanıt"tan "kısmen doğru yanıt"a doğru puanlanması: Deney ve kontrol gruplarında öğrencilerden alınan yanıtlar incelenerek her soru için olması gereken en doğru yanıt ve kısmen doğru olabilecek yanıtlar belirlenmiştir. Bu yanıtlara en yüksekten en düşüğe doğru bir puan verilmiştir. Puanlamanın bir ile 20 puan arasında yapılması uygun görülmüştür. DPA'ya göre birinci düzey soruda öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 10, ikinci düzey soruda öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 15, üçüncü düzey soruda öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 20'dir.
2. Her puana karşılık gelen içeriğin bir açıklamasının oluşturulması ve olası yanıt örneklerini içermesi: Her bir başarı düzeyi için yanıtlayıcıdan neler beklendiği açık tanımlama ifadeleriyle yazılmıştır. Bu tanımlamalara dayalı öğrenci yanıtlarından yararlanarak olası örnekler verilmiştir.

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık, Motivasyon ve Başarısına Etkisi

3. Metinle ilişkilendirilemeyecek “yanlış” ve “anlamsız” yanıtların belirlenmesi: Soruyu yanıtlamayan ya da anlamsız yanıtlayan öğrencilere sıfır puan verilmiştir.

Geliştirilen DPA taslağı için iki ölçme ve değerlendirme ve bir alan uzmanının görüşü alınarak son hali verilmiştir. Testin puanlama güvenilirliğini test etmek için örneklemden seçilen 10 öğrencinin yanıtları araştırmacılar ve 1 farklı uzman tarafından DPA'ya göre puanlanmış, puanlayıcılar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Puanlayıcılar arasında anlaşma sağlanana kadar puanlama ölçütleri ve içerikleri tartışılarak düzenlenmiştir. Ayrıca iki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesine de bakılmıştır. Bu amaçla Miles-Huberman puanlayıcılar arası uyum formülü kullanılmıştır. Bu hesaplama sonucunda elde edilen uyum yüzdesinin %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Puanlayıcılar arası uyum %98.1 olarak bulunmuştur.

Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin dinlemeye becerisine yönelik üstbilişsel farkındalığını belirlemek amacıyla Melanlıoğlu (2011) tarafından geliştirilmiş “Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek öğrencinin dinleme sürecinde üst bilişine ne kadar kullandığına dayalı algılarını ortaya çıkarmak için geliştirilmiştir. Ölçek ilköğretim ikinci kademedeki öğrenciler için tasarlanmıştır. Ölçekte 21 madde yer almakta, öğrenciler maddelere katılma düzeylerini 5'li likert türü ölçeklerle belirtmektedir.

Ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini tespit etmek amacıyla 300 öğrenciye Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği uygulanmıştır. 300 öğrenciden elde edilen veriler ışığında geçerlik için açılımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik için Cronbach Alfa güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi sonuçlarında ölçeğin tek boyutlu olduğu ve maddelerin toplam varyansın %49.30'unu açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach Alfa değeri .88 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için yapılan güvenilirlik hesaplamasında ön test için Cronbach Alpha katsayısı .774 ve son test için .778 olarak belirlenmiştir. Buna göre ölçüt değerden (.70) daha yüksek bir değer elde edilmişse ölçeğin güvenilirliği hakkında bir gösterge sayılabilir.

Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada yer alan öğrencilerin dinlemeye dersine yönelik motivasyonunu belirlemek amacıyla Dölek ve Yıldırım (2021) tarafından geliştirilmiş “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde amaç belirleme, alanyazın taraması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerine başvurma, ön uygulama, geçerlik ve güvenilirlik hesaplama aşamaları izlenmiştir. 26 maddelik taslak form geçerlik ve güvenilirlik çalışması için Türkiye’de 10 farklı ilde bulunan devlet okullarından rastgele seçilen 1253 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Ölçekteki maddeler 5'li likert türü (“1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Orta düzeyde katılıyorum, 4= Katılıyorum ve 5= Tamamen katılıyorum”) ölçek ile yanıtlanmaktadır.

Ölçeğin geçerliği, 542 öğrenci üzerinden AFA ile test edilmiş, 3 faktörlü ve 14 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin toplam varyansın %41.03'ünü açıkladığını ortaya koymaktadır. Ölçeğin yapısını doğrulamak için birinci ve ikinci düzey DFA yapılmıştır, bu amaçla yeni bir örneklem grup seçilerek 711 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Birinci düzey DFA sonucu 3 faktörlü ve 14 maddelik yapı doğrulanmıştır ($X^2=220,8$; 74, GFI= .96, AGFI= .94, CFI= .94, TLI=.93, RMSEA=.05, SRMR=.04). Ölçekte belirlenen alt boyutların ortak bir amaca hizmet edebilirliğini saptamak için ikinci düzey DFA yapılmış ve ikinci düzey DFA da yapıyı doğrularak boyutlar dinlemeye yönelik motivasyon değişkeni altında toplanmıştır ($X^2=399,79$; 74, GFI= .93, AGFI= .90, CFI= .87, TLI=.85, RMSEA=.07, SRMR=.08).

Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach Alfa değeri .808 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için yapılan güvenilirlik hesaplamasında ön test için Cronbach's Alpha katsayısı .802 ve son test için .882 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre ölçek yüksek güvenilirliğe sahiptir.

DeneySEL Süreç

Deney öncesinde deney grubu ve kontrol grubuna ön-test olarak “Üstbilişsel Dinleme Farkındalığı Ölçeği”, “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği” uygulanmış ve “Dünya Daha Ne Kadar Dönecek” adlı metin dinlettirilerek dinlediğini anlamaya yönelik başarı testi uygulanmıştır. Daha sonra deney grubundaki öğrencilere dinleme becerisini değerlendirmede “portfolyo nedir, nasıl kullanılır ve oluşturma aşamaları nelerdir” hakkında bir ders saati bilgilendirmeler yapılmıştır. Tablo 5’te, portfolyo temelli değerlendirme süreci eğitiminin sekiz haftalık içeriği verilmiştir.

Tablo 5.

Portfolyo Temelli Değerlendirme Süreci Sekiz Haftalık İçeriği

Hafta	Değerlendirme Görev Türleri	Dinleme Metinleri
1.Hafta	1) Motivasyon ve Üst bilişsel Dinleme Farkındalık Ölçekleri Ön-Test Uygulamaları 2) Başarı Testi Ön-Test Uygulaması 3) Otobiyografilerin Yazılması	Dünya Daha Ne Kadar Dönecek? (Sheldon Glashow)
2.Hafta	1) Dinleme Metninin Dinletilmesi 2) Başarı Değerlendirme Testi Uygulaması 3) Öğrenci Öz Değerlendirme Formu Uygulaması	İlk Köylü Kadın Milletvekili (Prof. Dr. Afet İNAN)
3.Hafta	1) Dinleme Metninin Dinletilmesi 2) Görsel Oluşturma Etkinlik Uygulaması 3) Özetleme Etkinlik Uygulaması 4) Öğrenci Öz Değerlendirme Formu Uygulaması 5) Öğrenci Akran Değerlendirme Formu Oluşturulması	Sahibini Unutmayan Köpek (Hasan Lâtif SARIYÜCE)
4.Hafta	1) Dinleme Metninin Dinletilmesi 2) Özetleme Etkinlik Uygulaması 3) Öğrenci Öz Değerlendirme Formu Uygulaması 4) Portfolyoların ara değerlendirilmesi	Kış Uykusu (Yalvaç URAL)
5.Hafta	1) Dinleme Metninin Dinletilmesi 2) Özetleme Etkinlik Uygulaması 3) Öğrenci Öz Değerlendirme Formu Uygulaması	Ampulün İlk Yanışı (Tarık USLU)
6.Hafta	1) Dinleme Metninin Dinletilmesi 2) Öğrenci Öz Değerlendirme Formu Uygulaması 3) Oluş Sırası Etkinlik Uygulaması 4) Akran Değerlendirme Uygulaması	Louis Pasteur (Şükrü Enis REGÜ)
7.Hafta	1) Dinleme Metninin Dinletilmesi 2) Yanlış Bulma Etkinlik Uygulaması 3) Öğrenci Öz Değerlendirme Formu Uygulaması	Hacettepe (Sara GÜRBÜZ ÖZEREN)
8.Hafta	1) Motivasyon ve Üst Bilişsel Dinleme Farkındalık Ölçekleri Son-Test Uygulamaları 2) Başarı Testi Son-Test Uygulaması 3) İçindekiler Listesinin Oluşturulması 4) Portfolyo Değerlendirme	Dünya Daha Ne Kadar Dönecek? (Sheldon Glashow)

Tablo 5’te görüldüğü üzere sekiz haftalık süre içerisinde her iki gruptaki öğrencilere sırasıyla “Dünya Daha Ne Kadar Dönecek?”, İlk Köylü Kadın Milletvekili, Sahibini Unutmayan Köpek, Kış Uykusu,

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık, Motivasyon ve Başarısına Etkisi

Ampulün İlk Yanışı, Louis Pasteur ve Hacettepe” adlı dinleme metinleri dinletilmiştir. Dinlemeler yapılırken sesin sınıfın her yerine yeteri kadar ulaşmasına dikkat edilmiş, bilgisayara bağlanan hoparlörler yardımıyla ses dışarı verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere metinler sadece dinletilerek dinleme etkinlikleri yapılmıştır. Burada dinlemeye dayalı etkinliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinden ziyade portfolyoya dayalı sürecin öğrenci performansında ve diğer değişkenler üzerindeki etkisi belirlenmek istendiğinden dinleme etkinlikleri her iki grupta da uygulanmış, bir bakıma kontrol altında tutulmuştur. Ancak deney grubundaki öğrencilere metnin dinlenmesinden sonra başarı, motivasyon ve üst biliş farkındalığını artırmak amacıyla *resim çizme, özetleme, yanlışı bulma ve sıralama oluşturma değerlendirme* görev türleri işe koşulmuştur.

Dinleme etkinliklerine dayalı resim çizme kapsamında öğrencilerden dinledikleri metinlerle ilgili görseller oluşturmaları istenmiş oluşturdukları görseller arkadaşlarının görselleri ile karşılaştırılmıştır. Metnin anlaşılması, metnin görseline benzetilmesi, metindeki detaylara dikkat edilmesi ölçütleri doğrultusunda öğrencilerden öz değerlendirmeler yapmaları istenerek üstbilişsel farkındalığın, aynı ölçüt doğrultusunda akran değerlendirmeleri yapmaları istenerek motivasyonun pozitif yönde değişmesi beklenmiştir.

Dinledikleri metinlerdeki olay örgüsünü kavrayabilmeleri ve bu konudaki farkındalıklarını artırmak amacıyla oluş sırasının doğru verilmesi, olay öğelerinin açıkça belirtilmesi ve dinlediklerine yönelik çıkarım yapabilme ölçütleri doğrultusunda oluş sıralaması oluşturmaları istenmiştir. Oluşturdukları dizgeleri aynı ölçütlere bağlı kalarak akran değerlendirmesi yapmaları istenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda yine aynı ölçütlere bağlı kalarak öğrencilere geribildirimler verilmiştir.

Dinleme sonrasında metinleri özetleme çalışmaları yapılmıştır. Özetler sınıfta okunarak öğretmen ve diğer arkadaşları tarafından öğrencilere sözlü olarak geribildirimler verilmiştir. Verilen geribildirimler doğrultusunda öğrencilerden özetlerini yeniden oluşturmaları istenmiştir.

Öğrencilerin yaptıkları bu etkinliklerin ürünlerini ve öz değerlendirme ve akran değerlendirme ile değerlendirmelerini portfolyolarında derlemeleri istenmiştir. Oluşturulan portfolyolar öğretmen tarafından dört haftalık sürecin sonunda ve sekiz haftanın sonunda iki kez değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerden sonra portfolyo değerlendirme formuna bağlı kalarak öğrencilere geribildirim verilmiştir. Sekiz haftalık uygulama sürecinin ardından her iki gruptan son testler alınmıştır.

Portfolyonun Oluşturulması ve Değerlendirme Süreci

Burke, Fogarty ve Belgrad (1994) portfolyoyu; (1) kapak, biyografi ve öğrenme hedefleri listesinden oluşan giriş, (2) çalışmaların toplanması, çalışmaların yansımaları ve tarihçesi ve (3) portfolyo için derecelendirme ölçeği; öğretmen, akranları ve ebeveynler tarafından yapılan değerlendirmeye ilişkin bilgiler olmak üzere üç başlıkta belirlemişlerdir. Bu araştırmada oluşturan portfolyoların genel çerçevesi bu bilgiden yönelimle oluşturulmuştur. Portfolyonun oluşturulması ve değerlendirilmesinde Delett, Barnhardt ve Kevorkian’ın (2001) portfolyo değerlendirme işlem basamakları temel alınmıştır. Bu işlem basamakları şöyledir: (1) değerlendirme amacının belirlenmesi, (2) portfolyo kazanımlarının belirlenmesi, (3) kazanımlara karşılık gelen etkinliklerin seçilmesi, (4) değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi, (5) hazırlama düzeninin belirlenmesi, (6) sürecin yönetimi ve denetimi, (7) görev sürecini değerlendirme. Portfolyonun genel çerçevesi ve işlem basamaklarına yönelik değerlendirme ölçütleri belirlenerek bir Portfolyo Değerlendirme Formu oluşturulmuştur. Tablo 6’da öğrenci ürün seçki dosyası değerlendirme formu yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğrenci Ürün Seçki Dosyası Değerlendirme Formu

Değerlendirme Ölçütleri	Dereceler		
	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
1. Zorunlu çalışmaların tam olması			
2. Çalışmaların çeşitliliği			
3. Çalışmaların amaca uygunluğu			

4. Dosyanın düzenliliği
 5. Özgünlük
 6. Çalışmaların seçiminde risk alma
 7. Öğrencinin gelişimini gösterme
 8. Harcanan çabayı gösterme
 9. Çalışmaların amacı karşılması
 10. Kendini değerlendirme
-

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin portfolyoları 10 farklı ölçüte göre öğrencilerin yeterli durumları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Formun geliştirilmesinde alan uzmanlarından ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınarak düzeltmeler yapılmıştır. Portfolyo değerlendirme formu öğrencinin sürecin içinde ve sonucunda nerede olduğunu görebilmesi için tasarlanmıştır. Bu amaçla dört hafta ara ile öğrencilerin portfolyoları değerlendirilerek geribildirim verilmiş. Geri bildirimler birebir verilerek öğrencinin neleri yaptığı, eksik yaptığı ya da yapamadığına odaklanmıştır. Bu sayede öğrencinin de kendini değerlendirmesi, düzenlemesi gereken ya da eksik olduğu yerleri görmesi sağlanmıştır.

Verilerin Çözülmesi

Deney ve kontrol gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlere ve zamana bağlı olarak ön test ve son test tekrarlı ölçümlere dayalı araştırma modelinde deneysel işlemin etkililiğine yönelik Karışık Ölçümler için İki Yönlü ANOVA istatistiği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular kısmi etki büyüklüğü dikkate alınarak yorumlanmıştır. Değerlendirme de Kirk (1996)’nin ölçüt değerleri (.010= Küçük, .059= Orta, .138= Büyük) dikkate alınmıştır. Ayrıca analizin ilgili varsayımları test edilmiştir. Normallik varsayımı için bağımlı değişkenlerin kategorilere göre çarpıklık, basıklık katsayıları ve Shapiro Wilks testi sonuçları incelenmiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının başarı, motivasyon ve üst biliş ön ve son test çarpıklık ve basıklık kat sayıları sıfıra yakındır. Ayrıca veri setinin normal dağılımını test eden Shapiro Wilks Testinin sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol gruplarında veri seti normal dağılımdan anlamlı düzeyde sapmamıştır ($p > .05$). Sadece kontrol grubunun üst biliş son test basıklık kat sayısı (2.10) kriter değer olan 2’nin üstüne çıkmıştır. Ancak normallik varsayımını test eden Shapiro-Wilks testinin sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testlerinin (deney grubunun başarı son test hariç ($p < .05$)) normal dağıldığı söylenebilir. Küçük örnekleme sahip ($n < 50$) deney grubu başarı son test için çarpıklık ve basıklık katsayıları sıfıra yakın ve kriter değer $-1.96 < x < 1.96$ aralığında yer aldığından, bu veri seti de araştırmada normal dağılıma sahip olarak kabul edilmiştir (Kim, 2013).

Deney ve kontrol gruplarının denkliliğini test etmek amacıyla dinlemeye yönelik başarı, motivasyon ve üstbiliş değişkenleri ön test puanları arasındaki farka ilişkisiz örneklem t-testiyle bakılmış ve bu değişkenler bakımından ön testler arasında anlamlı farkların olmadığı diğer bir değişle grupların yakın ortalamalar sahip olduğu belirlenmiştir ($p > .05$).

Başarı, motivasyon ve üstbilişsel farkındalık için kovaryans matrislerinin eşitliği Box testi ile test edilmiş ve varyansların eşit olduğu gözlenmiştir ($p > .05$). Ayrıca gruplar arası varyansların homojenliğini test eden Levene testinin sonuçlarına göre başarı, motivasyon ve üstbilişsel farkındalıkta hem ön testler hem de son testler için varyanslar homojen olarak dağılmaktadır ($p > .05$). Araştırmada analizler SPSS 20 ve Jamovi 2.4.8 istatistik programları yararlanılarak yapılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık, Motivasyon ve Başarısına Etkisi

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Pamukkale Üniversitesi

Karar tarihi= 20.04.2022

Belge sayı numarası= 68282350/2022/g09

Bulgular

Dinlemeye Yönelik Başarı, Motivasyon ve Üst Biliş Değişkenlerinin Dağılımı

Deneyel desenin etkisine bakmadan önce araştırmanın bağımlı değişkenlerinin ortama değerlerinin süreç içerisindeki değişimi incelenmiş ve Tablo 7’deki betimsel istatistikler elde edilmiştir.

Tablo 7.

Dinlemeye Yönelik Başarı, Motivasyon ve Üst Biliş Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistikler

	Grup	Başarı Ön-test	Başarı Son-test	Motivasyon Ön-test	Motivasyon Son-test	Üstbiliş Ön-test	Üstbiliş Son-test
N	DG	23	23	23	23	23	23
	KG	23	23	23	23	23	23
Ortalama	DG	30.7	40.0	53.5	52.4	75.4	74.6
	KG	34.3	29.9	51.4	51.1	75.5	73.3
Standart	DG	13.5	11.9	6.62	7.71	9.88	9.89
Sapma	KG	15.4	13.9	9.51	10.9	11.4	10.4
Minimum	DG	.00	10.0	41.0	40.0	59.0	56.0
	KG	10.0	3.00	30.0	31.0	57.0	58.0
Maksimum	DG	57.0	52.0	65.0	68.0	95.0	90.0
	KG	65.0	57.0	67.0	70.0	103.0	104.0

Dinleme becerisine yönelik kontrol ve deney gruplarında öğrencilerin ön test ortalamaları 31 ile 34 puan arasında değişmektedir. İki grup arasında çok fazla bir farkın olmaması deney öncesinde deney ve kontrol gruplarının dinleme başarıları bakımından birbirine yakın oldukları şeklinde yorumlanabilir. Son test puan ortalamaları incelendiğinde ise deney grubunun ortalamasının 40, kontrol grubunun ortalamasının 30 olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney grubunun puanları artarken, kontrol grubunun puanı süreçte bir miktar düşmüştür. Bu durum portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliğinin öğrencilerin puanlarını artırmada etkili olabileceği hakkında bir ön bilgi sunmaktadır.

Motivasyona göre öğrencilerin puan ortalamaları değerlendirilecek olursa deney grubunun ön test ortalaması 53.5, kontrol grubunun 51.4’tür. Son test puan ortalamaları ise sırasıyla 52.4 ve 51.1’dir. Buna göre ön test ve son test puan ortalamaları her iki grup için de birbirine yakındır. Bu durum öğrencilerin hem deney hem de kontrol grubunda süreç içerisinde motivasyona yönelik puanlarında çok bir değişimin olmadığına işaret etmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 60 olduğu düşünüldüğünde her iki grubunda ön test ve son test ortalamaları en yüksek değere yakındır. Öğrencilerin deneyin başlangıcında motivasyonlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Son bağımlı değişken olan dinlemeye yönelik üst bilişsel farkındalık ölçeğinden alınan ön test puan ortalamaları deney grubu için 75.4 ve kontrol grubu için 75.5’tir. Son test uygulamalarından elde edilen puan ortalamaları ise deney grubu için 74.6, kontrol grubu için 73.3’tür. Öğrencilerin ön ve son test uygulama puanları yakın olmakla birlikte, deney grubunun son test puan ortalaması bir miktar kontrol grubuna göre yüksektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek değer 105 olduğu düşünüldüğünde her iki grupta grubu %50 ikiye ayıran medyan değerinin bir miktar üstünde bir bilişsel süreçte sahiptir.

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Dinlediğini Anlama Başarısına Etkisi

Elde edilen değerler ve ortalamalar arasında farklılaşmanın portfolyo uygulamasına dayalı olarak ortaya çıkıp çıkmadığı Karışık Ölçümler için İki yönlü ANOVA istatistiği ile test edilmiştir. Deneyel desenin hem ana etkilerine hem de ortak etkilere odaklanılmıştır. Burada ana etki tek tek deneyel işlemin etkisiyken (zaman), ortak etki hem farklı deneyel işlemlere maruz kalma hem de

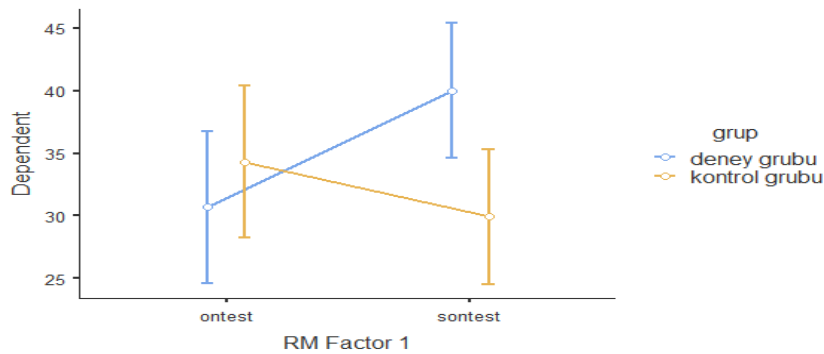
farklı gruplarda olmanın (Grup x İşlem(zaman)) etkisidir. Her bağımlı değişken için analiz sonuçları ayrı incelenmiştir. Tablo 8 Portfolyonun dinlediğini anlama performansı üzerindeki etkisini ortaya koyan sonuçları içermektedir.

Tablo 8.

Portfolyonun Dinlediğini Anlama Başarısına Etkisi Karışık Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2_p
Gruplar içi						
Zaman	139	1	138.8	2.20	.145	.048
Zaman* Grup	1079	1	1078.5	17.10	<.001	.280
Hata	2775	44	63.1			
Gruplar arası						
Grup	241	1	241	.771	.385	.017
Hata	13766	44	313			

Zamanın model üzerindeki ana etkisi incelendiğinde öğrencilerin ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($F_{(1-44)} = 2.20$ $p > 0.05$, $\eta^2_p = .048$). Gruplar arası deney ve kontrol gruplarının ölçümün sonuçları arasında da anlamlı bir fark yoktur ($F_{(1-44)} = .77$, $p > .05$, $\eta^2_p = .017$). Bu bulgulara göre deneysel işlem sürecinde hem grubun hem de zamansal değişimin ana etkileri anlamlı değildir. Diğer bir değişle ön testten son teste zamanla anlamlı bir fark gözlenmemiş, aynı durum deney ve kontrol grupları arasında da ortaya çıkmıştır. Ancak bu gibi deneysel desenlerde amaç sadece portfolyonun zamansal etkisini gözlemlemek değil de zamanın ve grubun ortak etkisini gözlemlemek olduğundan, ortak etkinin anlamlılığı deneysel sürece dayalı daha doğru bilgi verecektir. Buna göre grup ve zamanın ortak etkisi incelendiğinde portfolyoya dayalı durum belirleme uygulamasının deney öncesinden sonrasında öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinde anlamlı bir değişime neden olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-44)} = 17.10$ $p < .001$, $\eta^2_p = .280$). Bu bulgu portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliğine katılma ile katılmama durumunun öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde farklı etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri kritik değer .14'ün üstünde olduğundan (.28) portfolyoya dayalı durum belirlemenin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde önemli katkısı olduğu şeklinde bir yorum yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin ön testten son teste ortalamaları dikkate alındığında deney grubunun ortalamasında bir artış (31.00-40.00) gözlemlenirken, kontrol grubunun ortalaması çok fazla değişmemiş (34.00-30.00) hatta bir miktar düşmüştür.



Şekil 1. Gruplarda Dinleme Yönelik Başarısının Zaman İçerisindeki Değişimi

Şekil 1'de mavi çizgi deney grubunda, sarı çizgi ise kontrol grubunda ön testten son teste doğru portfolyo uygulamasının ardından dinleme becerisinde nasıl bir değişimin olduğunu göstermektedir. Karışık ölçümler için varyans analizi sonuçları da dikkate alındığında deney grubunun süreç içerisinde

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık, Motivasyon ve Başarısına Etkisi

dinlediğini anlamaya yönelik performansı artarken, kontrol grubunda bir miktar düşme gözlenmiştir. Son teste dayalı dikey doğrular gruplara göre puanlar arasındaki farklılaşmayı da ortaya koymaktadır.

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Dinlemeye Yönelik Motivasyona Etkisi

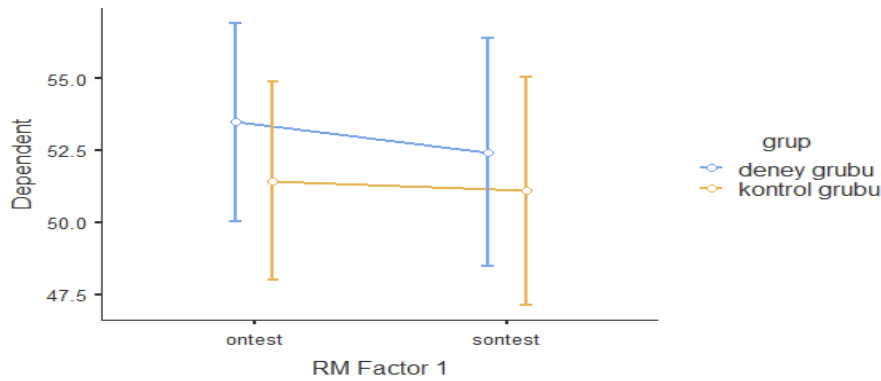
Araştırmada portfolyonun etkisi araştırılan diğer bağımlı değişken dinlemeye yönelik motivasyondur. Bu amaçla dinlediğini yönelik motivasyon üzerinde portfolyoya dayalı durum belirlemenin etkisi incelendiğinde Tablo 9'a dayalı Karışık Ölçümler için ANOVA sonuçları elde edilmiştir.

Tablo 9.

Portfolyonun Dinlemeye Yönelik Motivasyona Etkisi Karışık Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2_p
Gruplar içi						
Zaman	11.13	1	11.13	.3107	.580	.007
Zaman * Grup	2.78	1	2.78	.0777	.782	.002
Hata	1576.09	44	35.82			
Gruplar arası						
Grup	66.1	1	66.1	.547	.463	.012
Hata	5316.8	44	120.8			

Araştırmada zamanın ve farklı gruplarda olmanın ön test ve son test sonuçlarının ayrı ayrı modele ana etkisi incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($F_{(1-44)} = .311$, $p > .05$, $\eta^2_p = .007$; $F_{(1-44)} = .547$, $p > .05$, $\eta^2_p = .012$). Bu durum grup ayrımı yapılmadan zaman içerisinde ön testten son testte öğrencilerin motivasyonları üzerinde bir değişim olmadığını veya zaman ayrımı yapılmadan iki farklı grup ortalaması arasında bir farklılaşma olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi deneysel işlemin etkisi ortak etkiye bakılarak değerlendirmek daha doğrudur. Deneysel işlemin ortak etkisi hakkında bilgi veren zaman ve grup ortak etkisi değerlendirildiğinde bu etkinin de anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($F_{(1-44)} = .782$, $p > .05$, $\eta^2_p = .0002$). Bu bulguya göre portfolyoya dayalı durum belirleme çalışması öğrencilerin motivasyonları üzerinde bir değişime neden olmamaktadır.



Şekil 2. Gruplarda Dinleme Yönelik Motivasyonun Zaman İçerisindeki Değişimi

Deney grubunun temsil eden mavi dikey çizgi ile kontrol grubunu temsil eden sarı dikey çizgiler incelendiğinde deney öncesinde ve sonrasında her iki grubun ortalamalarının birbirine yakın olduğu 50 puan etrafında değiştiği söylenebilir. Ayrıca her iki grup içinde zamansal değişimi veren eğitim incelendiğinde ön test ve son test puan ortalamaları arasında çok fazla bir değişimin olmadığı, eğimin her iki grupta da çok az olduğu görülmektedir. Karışık ölçümler için Varyans analizi sonuçlarını Şekil 2'yi destekler niteliktedir.

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Dinlemeye Yönelik Üst Bilişsel Farkındalığa Etkisi

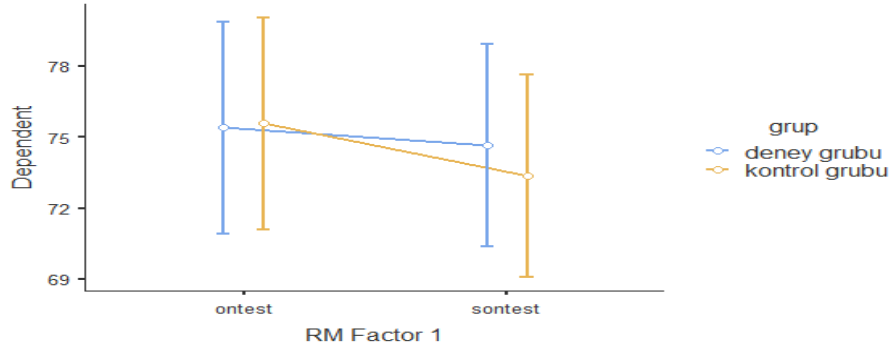
Araştırmada portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliğinin üst bilişsel farkındalığına etkisi araştırmada ele alınan son değişkendir. Deneysel sürece dayalı elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Portfolyonun Dinlemeye Yönelik Üst Bilişsel Farkındalığa Etkisi Karışık Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2_p
Gruplar içi						
Zaman	50.3	1	50.3	50.3	.356	.019
Zaman * Grup	12.6	1	12.6	12.6	.643	.005
Hata	2539.2	44	57.7	57.7		
Gruplar arası						
Grup	7.35	1	7.35	7.35	.831	.001
Hata	7014.39	44	159.42			

Portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliğinin öğrencilerin dinlemeye yönelik üst bilişsel farkındalıklarındaki değişimi hem zaman hem de farklı gruplarda olma ana etkisi dikkate alındığında anlamlı olarak etkilemediği belirlenmiştir ($F_{(1-44)} = .871$, $p > .05$, $\eta^2_p = .019$; $F_{(1-44)} = .0461$, $p > .05$, $\eta^2_p = .001$). Buna göre farklı gruplarda olma ayrımı yapılmadan, ön testten son testte doğru zamansal bir değişim anlamlı bulunmamış, ayrıca zaman ayrımı yapılmadan iki farklı grupta olmak da dinlemeye yönelik üst bilişsel puan ortalamalarını değiştirmemiştir. Deneysel model de zaman ve grup özelliğinin ortak etkisi incelendiğinde de anlamlı bir etki gözlenmemiştir ($F_{(1-44)} = .218$, $p > .05$, $\eta^2_p = .005$). Portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliği deney grubunun ortalamasını kontrol grubuna göre bir miktar yükseltse de ($D=74.6$, $K=73.3$) aradaki bu farklılaşma anlamlı olarak zamana göre değişmemiştir. Bu durum Portfolyoya dayalı durum belirlemenin hem zaman hem de grubun ortak etkisi dikkate alındığından anlamlı bir fark yaratmadığını kısaca deneysel işlemin etkili olmadığını ortaya koymaktadır.



Şekil 3. Gruplarda Dinleme Yönelik Üst Bilişsel Farkındalığın Zaman İçerisindeki Değişimi

Şekil 3'teki deney ve kontrol gruplarının üst bilişsel farkındalıklarının portfolyoya göre değişimi incelendiğinde deney ve kontrol grubu ön test ve son testler dikey çizgilerin orta noktalarının kendi içerisinde çok farklılaşmadığı, ön test ve son test arasında yer alan eğim çizgilerinin ise deney grubunda çok değişmediği, kontrol grubunda bir miktar düştüğü söylenebilir. Ancak bu düşüş istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Karışık ölçümler için ANOVA analizi sonuçları da bu farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum deneysel işlemin öğrencinin dinlemeye yönelik üst bilişsel farkındalığını artırmada etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliğinin öğrencinin gelişiminde önemli bir yeri olan dinlemeye yönelik başarı, motivasyon ve üstbilişsel farkındalığını artıracak hipotezi savunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre öğrencinin dinlemeye yönelik başarısı, farklı gruplarda olma ve zaman (ön test-son test) (ortak etki) dikkate alındığında portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliğiyle anlamlı olarak değişmiştir. Buna göre portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliği öğrencinin dinleme becerisine yönelik başarısını artıran bir faktör olmuştur. Ortalamalar dikkate alındığında deney grubunun ortalamasının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Portfolyoların yapısı incelendiğinde, öğretmenin bilgiyi veren öğrencinin de bilgiyi alan ve bu bilgiyi kullanmadan edindiğini varsayılan süreçten çok farklı bir süreci içerdiği ortadadır. Bu süreç durum belirleme temelinde olup öğrencilerin dikkatini öğrenme süreçlerine odaklamasını, alıştırmaya ve gözden geçirme yapmasını aslında sürekli kendini kontrol etmesini sağlayarak öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmeyi sağlar. Bu açıdan portfolyonun dinlediğini anlama süreçlerinin içerisine yerleştirilmesi, sürece dayalı izlenmesi gereken bir beceri olan dinleme (Göçer, 2020) için yararlı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrenciyi portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliklerinin içerisine sokmak onların dinlediğini anlama başarısını artırmıştır. Deneysel süreçte deney grubundaki öğrenciler; dinlediği metinler üzerinden öz değerlendirme, akran değerlendirme, özet çıkarma, sorulan soruları yanıtlama gibi etkinlikler yapmış, belirli bir plana göre bu etkinliklerden elde ettiği çıktıları ve ürünleri belirli bir düzende toplamıştır. Ayrıca öğretmenin metinler üzerinden dönütler vermesi ve öğrencinin geribildirimlere dayalı olarak kendi becerisini izlemesi ve gerektiğinde müdahale etmiş olabilmesi, dinlediğini anlama becerisinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Portfolyonun öğrenmeyi destekleme ve öğrencilere kendi gelişimlerini değerlendirmeleri için fırsatlar sağlama olanakları (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009) öğrencilerin dinlediğini anlama başarısını da artırmıştır.

Alanyazında diğer dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan alternatif değerlendirmelerin özellikle portfolyoların başarı üzerinde olumlu sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Safari ve Koosha (2016), konuşma becerisini değerlendirmek için kullandıkları portfolyoların öz değerlendirme, akran geribildirimi ve konuşma becerisinin geliştirilmesi gibi yararlarına vurgu yapmışlardır. Ayrıca eğitmenlere, yöneticilere ve test geliştiricilere konuşma portfolyoları aracılığıyla konuşma becerisini geliştirmek ve değerlendirmek için alternatif yollar sunduğunu belirtmişlerdir. Okuduğunu anlama becerisi üzerinde yapılan farklı bir çalışmada da portfolyoya dayalı durum belirlemenin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkili olduğu ve portfolyoya dayalı durum belirlemenin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini güçlendirdiği saptanmıştır (Charvade, Jahardar ve Khodabandehlou, 2012). Omarakly ve Tamer (2021), portfolyoya dayalı durum belirlemenin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini inceledikleri araştırmalarında yazma başarılarında hem de çeşitli yazma alt becerileri düzeyindeki başarılarında kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi performans gösterdiklerini saptamışlardır. Bu çalışmalar dil becerileri üzerine odaklanmış ve portfolyo kullanılmasının dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Portfolyonun kullanılması öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmaları, akran değerlendirmelerle arkadaşlarının süreçlerini görerek kendi öğrenmeleriyle karşılaştırmaları, hatta öğretmen dönütleriyle öğrenme süreçlerini düzenlemesi gibi fırsatlar sunar. Dil becerilerinin gelişimi, sürece dayalı izlenmesi ve bu sürece dayalı izleme kriterlerini dikkate alan bir değerlendirmeye takip edilmesi gereken becerilerdir. Bu araştırmalar ve bizim araştırmamızın da sonucuna göre portfolyolar dil becerilerinin gelişiminde kullanılacak en etkili durum belirleme yöntemlerinden biri olarak görülmektedir. Araştırmada dinlediğini anlama becerisine odaklanılmıştır. Bu becerinin yapısı tartışılacak olursa Vandergrift'e (2004) göre dinlediğini anlama, birbiriyle bütünleşik ve etkileşim halinde olan bazı temel bilişsel süreçleri içerir ve öğrencilerin bu süreçleri öğrenmeleri gerekmektedir. Portfolyoya dayalı durum belirleme de öğrencilerin bu süreçleri öğrenmeleri ve farkına varmaları için uygun bir ortam yaratmış olabilir. Portfolyolar, öğrencilerin kendisi için uygun olan dinlediğini anlama stratejilerini fark etmeyi ve bu ilerlemelerini başarılarına yansıtmaya teşvik edebilir. Artan bu farkındalık, dinleme görevlerine daha aktif ve hedef odaklı bir yaklaşımla bakmalarına yol açabilir (Leeck, 2015).

Alan yazında portfolyonun dil becerileri üzerinde etkisi olmadığını kanıtlayan çalışmalar da vardır. Örneğin Atai ve Ghotbeldin (2012) portfolyoya dayalı durum belirleme uygulaması ilgili olarak, bu çalışmada öğrencilerin dinlediklerini anlamaları üzerinde anlamlı bir etki olmadığı belirtilmiştir. Yurdabakan ve Erdoğan (2009) ise portfolyoya dayalı durum belirlemenin ortaokul hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma, dinleme ve yazma becerileri üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında portfolyoya dayalı durum belirlemenin okuma ve dinleme becerileri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını saptamışlardır. Ancak yukarıdaki çalışmalarla karşılaştırıldığında etkisi bulunmayan çalışma sayısının daha sınırlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada portfolyoya dayalı durum belirleme uygulamasıyla dinlemeye yönelik motivasyonun zaman içerisinde deney ve kontrol gruplarında nasıl bir değişime uğradığı da belirlenmek istenmiştir. Portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliklerinin öğrencinin dinleme motivasyonunu artıracak hipotezinden yola çıkılmıştır. Ancak deneysel işlemin sonucuna göre öğrencilerin davranışlarında anlamlı bir değişim olmamıştır. Veriler incelendiğinde öğrencilerin deneyin başında motivasyonlarının beklenenden yüksek olduğu söylenebilir, bu nedenle zaman içerisinde fazla bir değişimin gözlenmemiş olması araştırma sürecinin 8 haftalık sınırlılığından kaynaklı olabilir. Portfolyolar, öğrenme süreci üzerinde öğrenciye donanımlı bir dosya oluşturacağından diğer bir değişle sürece dayalı bir ürün ortaya koyacağından öğrencide sahiplik duygusu yaratabilir. Bundan dolayı öğrenciler, portfolyolarına katkıda bulunan dinleme etkinliklerini daha dikkatli ve daha fazla yatırım yaptıklarını hissederek portfolyo içeriklerini düzenlerler. Beklenen, bu davranışların öğrencilerin dinlemeye yönelik motivasyonlarını da artırmasıdır. Öğrencinin dinleme becerilerinde portfolyo aracılığı ile gelişimini ve kanıtını görmek, öğrencileri çalışmaya devam etmeleri için motive edebilir (Axton, 2012).

Alanyazın incelendiğinde portfolyoya dayalı durum değerlendirmenin motivasyona etkisini araştıran çalışmalar vardır (Tiwari ve Tang, 2003; Axton, 2012; Nassirdoost ve Amiri, 2015; Sulistyo, Eltris, Mafulah, Budianto ve Heriyawati, 2020). Yapılan çalışmalar incelendiğinde mevcut çalışmadan farklı olarak portfolyoya dayalı durum değerlendirmenin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı vurgulanmıştır.

Portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliğinin son olarak üstbilişsel farkındalığa etkisi belirlenmeye çalışılmış, bu amaçla portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliği öğrencilerin dinlemeye yönelik üst bilişsel farkındalığını artırır hipotezinden yola çıkılmıştır. Ancak deney ve kontrol gruplarındaki zaman içerisindeki değişimi incelendiğinde, her iki grupta da anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Bu anlamda alanyazında yapılmış çalışmalardan farklı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü Atai ve Ghotbeldin (2012) portfolyoya dayalı durum belirlemenin, bir yeterliliğin öğrenilmesinde nelerin yer aldığına dair farkındalık geliştirmede önemli bir katkı sağladığını saptamışlardır. Ayrıca öğrencilerin dinlediklerini anlamalarını geliştirmenin yollarının farkına varmalarını sağlamak için tasarladığı çalışmasında Leck (2015), düzenli portfolyo çalışmasının küçük yaş grubundaki öğrencilerin bile dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Bu nedenle öğrencilerin dinlediğini anlama başarısını desteklemek için portfolyo kullanımının önemini vurgulamıştır. Dinlemeye yönelik üstbilişsel farkındalık, bireyin kendi dinleme süreçlerini ne kadar takip edebildiği ve kontrol edebildiği ile ilgilidir. Bu farkındalık, dinlemeyi daha etkili ve verimli hale getirebilir. Portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliği de süreci tanımaya odaklı bir etkinlik olduğundan diğer bir değişle üst bilişsel farkındalık süreçlerini desteklediğinden bu çalışmada da anlamlı bir etkisinin çıkması beklenirdi. Ancak ölçülmek istenilen özellik çalışmada öğrenci algılarına dayalı ölçülmeye çalışılmıştır ve bu davranışın değişimi için sekiz haftalık bir sürenin yeterli olmadığı gözlenmiştir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmada öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin zaman içerisinde portfolyo kullanımına dayalı olarak nasıl değiştiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırma süresi sekiz haftayla sınırlı tutulmuştur, bu süre bilişsel davranışın istenilen yönde değişiminde yeterli olurken, duyuşsal davranışların değişimi için yeterli olmamıştır. Araştırmacıların benzer yaş grubu ve değişkenlerle çalışmalarında deneysel süreyi artırmaları önerilir.

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık, Motivasyon ve Başarısına Etkisi

Araştırmada öğrencilerin sadece dinlediğini anlama becerilerine odaklanılmıştır. Oysaki anlama becerisinde dinlemenin yanı sıra okuma ve yazma da önemli bir role sahiptir. Farklı araştırmalarda anlamaya yönelik bu değişkenler dikkate alınarak portfolyoya dayalı durum belirleme etkinlikleri ve aradaki ilişkiler incelenebilir.

Sürece dayalı durum belirleme etkinliklerinden sadece portfolyonun performans ve duyuşsal davranışlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Diğer araştırmalarda diğer durum belirleme etkinlikleri test edilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Pamukkale Üniversitesi
Karar tarihi= 20.04.2022
Belge sayı numarası= 68282350/2022/g09

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmanın birinci yazarı problem durumunun belirlenmesinde, literatür taramada ve deneysel uygulamada, ikinci yazar problem durumunun belirlenmesi, literatür tarama ve yöntem kısmının ortaya konulmasında görev almıştır. Yazarların makaleye katkı oranları eşittir.

Çıkar Çatışması

Makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır

Kaynaklar

- Ahmadi, S. M. (2016). The importance of listening comprehension in language learning. *International Journal of Research in English Education*, 1(1), 7-10.
- Atai, M. R., & Ghotbeldin, S. (2012). The effect of portfolio approach and genre-based pedagogy on listening comprehension of Iranian EFL learners. *Teaching English Language*, 5(1), 1-19. Doi: 10.22132/TEL.2012.57612
- Axton, K. (2012). The role of portfolios in student motivation. *VISIO*, 42, 23-42.
- Baas, D., Castelijns, J., Vermulen, M., Martens, R., & Segers, M. (2014). The relation between assessment for learning and students' cognitive and metacognitive strategy use. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 33-46. Doi: 10.1111/bjep.12058
- Barr, L., Dittmar, M., Roberts, E., & Sheraden, M. (2002). *Enhancing Student Achievement through the Improvement of Listening Skills*. (Unpublished master theses). Saint Xavier University & Sky Light Chicago, Illinois.
- Bayat, N. (2021). Dinleme modelleri. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 65-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozorgian, H., Sabokpa, M., & Muhammadpour, M. (2022). Dialogic interaction and dynamic systems theory in listening comprehension: A case study of metacognitive interventions. *Ampersand*, 9, 100088. Doi: 10.1016/j.amper.2022.100088
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. *Advances in Instructional Psychology*, 1, 77-165.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675. Doi: 10.2307/3587999
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, New York: Longman.

- Burke, K., Fogarty, R., & Belgrad, S. (1994). *The mindful school: The Portfolio*. Arlington Heights, IL: SkyLight Training and Publishing.
- Cao, Z., & Lin, Y. (2020). A Study on metacognitive strategy use in listening comprehension by vocational college students. *English Language Teaching*, 13(4), 127-139. Doi: 10.5539/elt.v13n4p127
- Charvade, M. R., Jahandar, S., & Khodabandehlou, M. (2012). The impact of portfolio assessment on EFL learners' reading comprehension ability. *English Language Teaching*, 5(7), 129-139. Doi: 10.5539/elt.v5n7p129
- Chen, A. (2013). EFL listeners' strategy development and listening problems: A process-based study. *Journal of Asia TEFL*, 10(3), 81-101.
- Chou, M. H. (2016). A task-based language teaching approach to developing metacognitive strategies for listening comprehension. *International Journal of Listening*, 31(1), 51-70. Doi: 10.1080/10904018.2015.1098542
- Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 313-363). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research In Personality*, 19(2), 109-134.
- Delett, J. S., Barnhardt, S., & Kevorkian, J. A. (2001). A framework for portfolio assessment in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 34(6), 559-568. Doi: 10.1111/j.1944-9720.2001.tb02103.x
- Doğan, C. D. (2011). *Öğretmen adaylarının başarıları belirlenirken tercih ettikleri durum belirleme yöntemlerini etkileyen faktörler ve bu yöntemlere ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, C. D. ve Kutlu, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının yeni durum belirleme yöntemlerini tercihlerinde etkili olan öğrenmeye ilişkin özellikler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 459-474.
- Dölek, O. ve Yıldırım, İ. (2021). Ortaokul öğrencileri için dinleme motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9(2), 1-16. Doi: 10.29228/ijla.49839
- Efendi, Z. (2017). Improving students' ability in writing English teaching by using portfolio assessment (An experimental study at SMKN 1 Blangpidie). *Getsempena English Education Journal*, 4(2), 152-163.
- Ertürk, N., Keleş, S. ve Külünk, D. (2021). *6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Evans, D. J., Zeun, P., & Stanier, R. A. (2014). Motivating student learning using a formative assessment journey. *Journal of Anatomy*, 224(3), 296-303. Doi: 10.1111/joa.12117
- Evin Gencil, İ. (2017). The effect of portfolio assessments on metacognitive skills and on attitudes toward a course. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 293-319. Doi: 10.12738/estp.2017.2.0378
- Fang, I. E. (1966). The Easy listening formula. *Journal of Broadcasting*, 11(1), 63-68. Doi: 10.1080/08838156609363529
- Farahian, M., & Avarzamani, F. (2018). The impact of portfolio on EFL learners' metacognition and writing performance. *Cogent Education*, 5(1), 1-21. Doi: 10.1080/2331186X.2018.1450918
- Flavell, J. H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Flowerdew, J. (Ed.). (1994). *Akademic listening: Research perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Goh, C. (2008). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30(2), 185-206. Doi: 10.1016/S0346-251X(02)0000
- Goh, C. C., & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274. Doi: 10.1080/09658416.2013.769558
- Göçer, A. (2020). Dinleme becerisinin gelişim durumunun ve kullanım yeterliklerinin ölçülüp değerlendirilmesi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 109-125. Doi: 0.29228/cukar.43295

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık, Motivasyon ve Başarısına Etkisi

- Graham, S. (2003). Learner strategies and advanced level listening comprehension. *Language Learning Journal*, 28(1), 64-69. Doi: 10.1080/09571730385200221
- Hassaskhah, J., & Sharifi, A. (2011). The role of portfolio assessment and reflection on process writing. *Asian EFL Journal*, 13(1), 193-231.
- Hamzadayı, E. (2021). Dinleme becerisinin temel kavramları. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 65-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Herbert, E. A. (2001). *The power of portfolios: What children can teach us about learning and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hoa, L. B. (2020). Listening portfolio: A combination of extensive and intensive listening. *The Center for ELF Journal*, 6, 95-106. Doi: 10.15045/ELF_0060109
- Jamrus, M. H. M., & Razali, A. B. (2019). Using self-assessment as a tool for English language learning. *English Language Teaching*, 12(11), 64-73. Doi: 10.5539/elt.v12n11p64
- Kaptan, F. (2005, Kasım). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla ilgili değerlendirme*. Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildirileri Kitabı., 283-298. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution for using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54.
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 746-759.
- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: Processes and principles*. London: Routledge.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2009). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Leeck, P. (2015). Portfolio-work and its effects on listening comprehension of very young learners. *Journal of Language and Cultural Education*, 3(1), 43-56. Doi: 10.1515/jolace-2015-0004
- Linnakyla, P. (2001). Portfolio: Integrating writing, learning and assessment. Tynjala, T., Mason, L., & Lonka, K. (Ed.), *In writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 145-160). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Mahdavi, N., & Miri, M. (2017). Co-shaping metacognitive awareness and developing listening comprehension through process-based instruction. *International Journal of Listening*, 33(1), 53-70. Doi: 10.1080/10904018.2016.1260454
- Mahdavinia, M., & Ahmadi, L. N. (2011). Portfolio assessment: A tool for self-directed learning at post-secondary level. Gardner D. (Ed). *In fostering autonomy in language learning*, (pp 76-89). Gaziantep, Zirve Universty.
- McLeod, J. K., & Vasinda, S. (2009). Electronic portfolios: Perspectives of students, teachers and parents. *Education and Information Technologies*, 14(1), 29-38.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2001). *Research in education. A Conceptual Introduction* Boston: Longman.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı ölçme ve değerlendirme yönetmeliği*. T.C. Resmi Gazete, 32304, 09 Eylül 2023. Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm>
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Meyer, E., Abrami, P. C., Wade, C. A., Aslan, O., & Deault, L. (2010). Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePEARL. *Computers and Education*, 55(1), 84-91. Doi: 10.1016/j.compedu.2009.12.005
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.

- Moya, S. S., & O'malley, J. M. (1994). A portfolio assessment model for ESL. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13(1), 13-36.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nassirdoost, P., & Mall-Amiri, B. (2015). The Impact of portfolio assessment on EFL learners' vocabulary achievement and motivation. *Journal for the Study of English Linguistics*, 3(1), 38-50. Doi: 10.5296/jysel.v3i1.7750
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3(1), 53-66.
- Owca, S., Pawlak, E., & Pronobis, M. (2003). *Improving student academic success through the promotion of listening skills*. (Unpublished master theses), Saint Xavier University and Pearson Skylight Field-Based Master's Program, Illinois.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio?, *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Renukadevi, D. (2014). The role of listening in language acquisition; The challenges & strategies in teaching listening. *International Journal of Education and Information Studies*, 4(1), 59-63.
- Roohani, A., & Taheri, F. (2015). The effect of portfolio assessment on EFL learners' expository writing ability. *International Journal of Language Testing*, 5(1), 46-59.
- Russel, M. K., & Airasian, P. W. (2012). *Classroom assesment*. McGraw-Hill, Columbus, OH.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. Doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Safari, M., & Koosha, M. (2016). Instructional efficacy of portfolio for assessing Iranian EFL learners' speaking ability. *English Language Teaching*, 9(3), 102-116. Doi: 10.5539/elt.v9n3p102
- Saraswaty, D. R. (2018). Learners' difficulties & strategies in listening comprehension. *English Community Journal*, 2(1), 139-152.
- Sarıboyacı, M. O. (2021). *6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: ATA Yayıncılık.
- Srikaew, D., Tangdhanakanond, K., & Kanjanawasee, S. (2015). Development of an English speaking skill assessment model for grade 6 students by using portfolio. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 764-768. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.715
- Sulistyo, T., Eltris, K. P. N., Mafulah, S., Budianto, S., Saiful, S., & Heriyawati, D. F. (2020). Portfolio assessment: Learning outcomes and students' attitudes. *Studies in English Language and Education*, 7(1), 141-153. Doi: 10.24815/siele.v7i1.15169
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 250-272. Doi: 10.14686/BUFEAD.201428181
- Taki, S., & Heidari, M. (2011). The effect of using portfolio-based writing assessment on language learning: The case of young Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 4(3), 192-199.
- Tiwari, A., & Tang, C. (2003). From process to outcome: The effect of portfolio assessment on student learning. *Nurse Education Today*, 23(4), 269-277.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen. *IRAL*, 24(1), 3-25.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70-89. Doi: 10.1093/applin/amh039
- Vandergrift, L., Goh, C. C., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431-462.
- Yazıcı, Z. (2021). Dinlemenin gelişimi. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 65-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2021). Dinlemenin edimsel ve duyuşsal boyutu. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 27-44). Ankara: Anı Yayıncılık.

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık, Motivasyon ve Başarısına Etkisi

Yurdabakan, I., & Erdoğan, T. (2009). The effects of portfolio assessment on reading, listening and writing skills of secondary school prep class students. *Journal of International Social Research*, 2(9), 526-538.

Zhu, Y., & Leung, F. K. (2011). Motivation and achievement: Is there an East Asian model?. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 1189-1212.

Extended Abstract

Introduction

As a sound-based skill, listening is generally considered an abstract skill. Assessment of the listening skill is perceived to be a very difficult and complex process, which leads to the misconception that listening is a skill difficult to assess. Instead of assessing the development of the listening skill, the focus in the assessment of the listening skill is on whether the listened material is understood (Melanlioğlu, 2012). All listening assessments rely on the spoken, written or nonverbal responses of the person being assessed, not on the listening itself. Therefore, all kinds of assessments of listening performance are made through inference (Brown, 2004).

Listening requires both lower-order and higher-order cognitive processes that allow analysis of auditory input and access to semantic and discursive representations. For this reason, listening includes many target outcomes that are specific to it. Listening assessment tools should be structured in a multifaceted way with different task formats (Çetinkaya & Şentürk, 2021). To monitor the development of students' listening comprehension skills, formative assessment may be the ideal method. Chen (2013) argues that instead of only testing students' recall of the content listened, emphasis should be placed on learning processes that develop listening skills and support listening processes.

The focus of formative assessment is on student development. The changes that have taken place in today's educational systems now foster approaches that emphasize the learning process rather than the outcome of teaching, so these approaches, which are alternatives to traditional methods, need to be investigated more by researchers. The current study investigates the effect of using a portfolio to develop students' listening skills on their metacognitive awareness, motivation and achievement in listening.

Method

The study used the quasi-experimental pretest-posttest control group design. The equivalence of the groups was ensured based on their achievement (previous year's exam results and average grades in the Turkish language course), socio-economic status and gender.

The study group consisted of two classes of sixth graders in a lower-secondary school in Burdur province of Türkiye in the spring term of the 2021-2022 school year. Each group consisted of 23 students and 22 of these students were male and 24 were female.

The Metacognitive Listening (Listening Comprehension) Awareness Scale, Listening Motivation Scale for Lower Secondary School Students and Listening Achievement Test were used as data collection tools. An eight-week experimental process was carried out between the pre-test and the post-test. Although the treatment group received the portfolio-based listening comprehension assessment, the control group received no intervention. Apart from the texts used in the pre-test and post-test, six texts were listened to during the process and after listening to each text, the students were asked to draw pictures, summarize, find mistakes in the text and identify patterns etc. after listening to the text. They collected all their products in portfolios. The portfolios were evaluated twice by the teacher at the end of the four-week and eight-week periods. Feedback was then given to the students using an evaluation form.

Two-Way Mixed Measures ANOVA statistics were used to test the effectiveness of the treatment. The results were interpreted by considering the partial effect size.

Result and Discussion

The first hypothesis of the study was that portfolio-based assessment would increase students' listening achievement. The results of the analysis showed that portfolio-based assessment had a significant effect on listening achievement. Thus, portfolio-based assessment was a factor that increased listening achievement regardless of the type of the student group. During the treatment, students engaged in activities such as self-assessment, peer assessment, summarizing and answering questions based on the texts, and systematically collected the outputs and products they obtained from these activities according to a schedule. In addition, teacher feedback and opportunities for students to monitor their own skills may have been effective in developing their listening comprehension skills. Many studies that have examined the effects of alternative assessments on language proficiency, particularly of portfolios, have shown that they have positive effects on achievement. Safari and Koosha (2016) highlighted the benefits of portfolios in improving speaking skills, self-assessment and peer feedback. They also pointed out that portfolios provided alternative ways for teachers, administrators and test developers to improve and assess speaking skills. Charvade et al (2012) found in their study that portfolio-based assessment strengthened the reading skills of students learning English as a foreign language. There are also some studies on writing skills that have showed that portfolio assessment has played an effective role in improving writing skills (Efendi, 2017; Hassaskhah & Sharifi, 2011; Linnakyla, 2001; Omarakly & Tamer, 2021; Roohani & Taheri, 2015; Taki & Heidari, 2011). In addition to these studies, there are also studies that found no effect of portfolios on listening and other language skills (Atai & Ghotbeldin, 2012; Yurdabakan & Erdogan, 2009).

The second hypothesis of the study was that portfolio-based assessment would increase students' motivation to listen. It was found that portfolio-based assessment did not result in a significant difference between the treatment and control groups. There are several studies in the literature that have examined the effect of portfolio-based assessment on motivation (Tiwari & Tang, 2003; Axton, 2012; Nassirdoost & Amiri, 2015; Sulistyo et al., 2020). Unlike the current study, these studies emphasized that portfolio assessment increased students' motivation to listen.

The third hypothesis was that portfolio-based assessment would increase students' metacognitive awareness of the listening process. In the present study, no significant difference was observed between the treatment or control groups. However, Atai and Ghotbeldin (2012) found that portfolio-based assessment significantly contributed to the development of factors that improved proficiency. In addition, Leeck (2015), in a study designed to raise students' awareness of how to improve their listening comprehension, found that uses of regular portfolio improved young students' listening comprehension skills. Thus, it can be said that portfolio should be used to support students' achievement in listening comprehension.