

T.C
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BEŞ
TEMEL BECERİYE YÖNELİK YETERLİK ÖZ
DEĞERLENDİRMESİ (ABD'DEKİ DEVLET ÜNİVERSİTELERİ
VE ÖZEL ÜNİVERSİTELER ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGE KURNAZ

DANIŞMAN

PROF. DR. FİRDEVS KARAHAN

MAYIS 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BEŞ
TEMEL BECERİYE YÖNELİK YETERLİK ÖZ
DEĞERLENDİRMESİ (ABD'DEKİ DEVLET ÜNİVERSİTELERİ
VE ÖZEL ÜNİVERSİTELER ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGE KURNAZ

DANIŞMAN

PROF. DR. FİRDEVS KARAHAN

MAYIS 2019

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



Özge Kurnaz

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Beş Temel Beceriye Yönelik Yeterlik Öz Değerlendirmesi (ABD’deki Devlet Üniversiteleri ve Özel Üniversiteler Örneği’ başlıklı bu yüksek lisans, Yabancılar İçin Türkçe Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Firdevs KARAHAN

(İmza)

Üye: Doç. Dr. Alpaslan OKUR

(İmza)

Üye: Doç. Dr. Bekir İNCE

(İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

02.07.2019

(İmza)

Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Çalışmada ABD'deki devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin beş temel beceriye yönelik yeterlik öz değerlendirmeleri ile sene sonu notları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunu yapmaktaki amaç öğrencilerin ne derece doğru bir öz değerlendirme yapabildiğini irdelemek ve öz farkındalık düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmaktır. Sonuç olarak öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile ders geçme notları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu verisine ulaşılmıştır. Daha önce alanda bu tür bir çalışma yapılmamış olduğu için bu çalışma konusunu seçilmiş ve alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Çalışmamda bana her zaman yol gösteren ve kıymetli görüşlerini bana aktaran danışman hocam sayın Prof. Dr. Firdevs Karahan'a, her aşamada desteğini benden esirgemeyen sayın Doç. Dr. Alpaslan Okur'a ve değerli bilgi birikimini paylaşan sayın Doç. Dr. Mehmet Barış Horzum'a sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım. Ayrıca çalışmalarım boyunca destek olan aileme ve arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BEŞ TEMEL BECERİYE YÖNELİK YETERLİK ÖZ DEĞERLENDİRMESİ (ABD'DEKİ DEVLET ÜNİVERSİTELERİ VE ÖZEL ÜNİVERSİTELER ÖRNEĞİ)

Kurnaz, Özge

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancılar
İçin Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Firdevs Karahan

Mayıs, 2019. xiii+89 Sayfa.

Eğitim öğretim ve ölçme değerlendirme birbirinden bağımsız düşünülemez unsurlardır. Bir konuda verilen eğitim ve öğretimin sonuçları ancak ölçme ve değerlendirmeyle gözlemlenebilir. Eğitimde geleneksel bakış açısından daha modern ve demokratik eğilimlere geçişin hızlandığı günümüzde ölçme ve değerlendirme sadece eğitimcilerin tekelinde bir faaliyet olarak görülmemektedir. Bu çerçevede alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri geliştirilmiştir. Öz değerlendirme de bunların en önemlilerindedir. Eğitim ve öğretimin sonucunda hedef kazanımların elde edilip edilmediğini belirlemedeki sorumluluğu eğitimeye olduğu kadar öğrenciye de paylaştıran bu yaklaşım günümüzde modern eğitim kurumlarında sıkça kullanılmaktadır. Öz değerlendirme sayesinde öğrenciler kendi öğrenim süreçlerine içsel bir bakış edinme imkânı elde ederler. Öğrenimi, hedeflenen bir sonuca varmaktan ziyade öğrenim boyunca gösterdikleri performansın bütünü olarak değerlendirmeyi öğrenirler. Alandaki bu önemine ve işlevselliğine rağmen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin öz değerlendirme sürecini yansıtan ve öz değerlendirme anket uygulamasını konu alan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın amacı, Tennessee Üniversitesi tarafından geliştirilen ve aynı üniversitede yabancı dil öğrenen öğrencilere uygulanan öz değerlendirme anketini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ABD'de devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere de uygulamak ve sonuçları ders geçme notlarıyla karşılaştırarak aralarındaki ilişkiyi tespit etmektir. Ankete katılanlar uygun örneklem

modeli kullanılarak seçilmiştir ve B1-B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 71 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada betimsel ve nicel model kullanılmıştır. Ayrıca, nicel araştırma yöntemlerinin desenlerinden korelasyonel araştırma deseni izlenmiştir. Anketler yoluyla toplanan nicel veriler ve ders geçme notları IBM SPSS 22 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin öz farkındalık düzeyleri hakkında bilgi sahibi olunması hedeflenmiştir. Öğrencilerin öz değerlendirmeleri ve öğretmen değerlendirmesi arasındaki korelasyonun oranı, öğrencinin öz farkındalığının ne derece yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonucunda iki değişken arasında orta düzeyde ve olumlu bir korelasyon bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin öz farkındalıklarının yüksek olduğu söylenememektedir. Fakat çalışmanın sonucu araştırma alanında yapılmış olan çalışmaları destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Öz değerlendirme, öz farkındalık, yabancı dil olarak Türkçe, yabancılar için Türkçe eğitimi.

ABSTRACT

SELF ASSESSMENT OF THE EFFICACY ON FIVE BASIC LANGUAGE SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE (BOTH STATE AND PRIVATE UNIVERSITY SAMPLES IN THE USA)

Kurnaz, Özge

Master's Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish
Education For Foreigners

Supervisor: Prof. Dr. Firdevs KARAHAN

May, 2019. xiii+89 Pages.

Education and training and measurement and evaluation are inseparable elements. The outcomes of education and training given on a specific topic can only be observed via measurement and evaluation. In today's world where the transition from a traditional perspective to more modern and democratic tendencies are accelerating, measurement and evaluation is no longer seen as the responsibility of merely educators. In this context, alternative measurement and evaluation methods have been developed. Self-assessment is one of the most important among these methods. This approach, which distributes the responsibility to the student as well as the educator for determining whether the objectives and achievements have been obtained as a result of education and training, is now widely used in modern educational institutions. Through self-assessment, students acquire the opportunity to have an insight on their learning process. They learn to consider learning as an overall of their performance throughout the process, rather than a target to be reached. Despite its importance and functionality in the field, there is no study on self-assessment process of students and self-assessment questionnaire application within the scope of teaching Turkish as a foreign language. Therefore, this study is thought to contribute to the field. The purpose of this study is to apply the self-assessment questionnaire, developed by the University of Tennessee and applied to the foreign language students in the same university, to the students learning Turkish as a foreign language in both public and private universities in the USA in 2017-2018 academic year and compare the results with pass marks to determine the

relationship between them. The participants were selected using the convenience sampling model and consisted of 71 students learning Turkish at B1-B2 levels. In this study, descriptive and quantitative model was used. In addition, the correlational research design, one of the designs of quantitative research methods, was followed. Quantitative data collected through questionnaires and pass marks were analyzed using IBM SPSS 22 statistical package program. As a result, it was aimed to have information about self-awareness levels of students. The rate of correlation between self-assessment of students and teacher evaluation reveals the level of self-awareness that the students have. At the end of the study, a moderate and positive correlation was found between the mentioned variables. According to this result, students can not be said to have high self-awareness. However, the result of the study supports the previous studies conducted in the field of research.

Keywords: Self-assessment, self-awareness, Turkish as a foreign language, Turkish education for foreigners.

İÇİNDEKİLER

Bildirim.....	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	v
Önsöz.....	vi
Özet.....	vii
Abstract.....	ix
İçindekiler.....	xi
Tablolar Listesi.....	xiii
1.Bölüm,Giriş.....	1
1.1.Amaç.....	1
1.2.Araştırma Sorusu.....	1
1.3.Önem.....	1
1.4.Sınırlılıklar.....	9
1.5.Tanımlar.....	10
2.Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ile İlgili Araştırmalar.....	12
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	12
2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi, Öğrenimi ve Değerlendirme.....	12
2.1.2. Öz Değerlendirme.....	15
2.1.3. Öz Değerlendirme ile İlgili Kavramlar.....	19
2.2. İlgili Araştırmalar.....	25
2.3. Alanyazın Taramasının Sonucu.....	35
3.Bölüm, Yöntem.....	37
3.1. Araştırma Modeli.....	37
3.2. Evren ve Örneklem.....	37
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.4. Verilerin Toplanması.....	49

3.5. Verilerin Analizi.....	50
4. Bölüm, Bulgular.....	52
5. Bölüm, Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	64
5.1. Tartışma.....	64
5.2. Sonuç.....	66
5.3. Öneriler.....	67
Kaynakça.....	68
Ekler.....	81
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri.....	89

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Ders geçme notları dağılım tablosu.....	38
Tablo 2: Katılımcıların geldiği ülkelerin dağılım tablosu.....	39
Tablo 3: Katılımcıların yağ ortalamaları tablosu.....	40
Tablo 4: Katılımcıların cinsiyet dağılımı tablosu.....	40
Tablo 5: Türkçenin sınıf dığında kullanımını gösteren tablo.....	41
Tablo 6: Türkçe dığında yabancı dil kullanımını gösteren tablo.....	41
Tablo 7: Katılımcıların ne kadar süredir Türkçe öğrendiğini gösteren tablo.....	42
Tablo 8: Katılımcıların eğitim düzeyleri dağılım tablosu.....	42
Tablo 9: Ankete katılanların zdeğerlendirme durumuna ait normallik dağılımı durumu tablosu.....	50
Tablo 10: z değerlendirme ve sene sonu notları betimleyici istatistik tablosu.....	52
Tablo 11: z değerlendirme ve öz değerlendirmenin alt boyutları ile ders geçme notları korelasyon tablosu.....	55
Tablo 12: Demografik ve kiğisel değiğkenler ile öz değerlendirmeye ait korelasyon tablosu.....	59
Tablo 13: Cinsiyet ve öz değerlendirme doğruluğu iliğkisini gösteren t-test analiz tablosu.....	60
Tablo 14: Milliyetlere göre öz değerlendirme puanı ve ders geçme not ortalaması tablosu.....	62

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 AMAÇ

Yapılan araştırmalarda, Tennessee Üniversitesi'nin Yabancı Diller Fakültesi akademisyenleri tarafından geliştirilen öz değerlendirme ölçeğinin çeşitli diller için kullanılmış olduğu ve daha birçok dil için kullanılmasının tavsiye edildiği görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı, Tennessee Üniversitesi'nin geliştirdiği öz değerlendirme anketini ABD'deki üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere uygulamak ve sonuçları ders geçme notlarıyla karşılaştırmaktır. Bu karşılaştırma sonucunda öğrencilerin öz farkındalık düzeyi tespit edilecektir.

1.2 ARAŞTIRMA SORUSU

Anket sonuçları ve ders geçme notlarının karşılaştırılması yoluyla aralarındaki ilişki gözlemlenecektir. Bu gözlem sonucunda “ Öz değerlendirme ve ders geçme notu arasında ilişki var mıdır?” sorusunun yanıtı aranacaktır.

1.3 ÖNEM

Öz değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi performanslarına yönelttiği iç görünüm ele alınması açısından önem taşımaktadır. Özellikle yabancı dil öğreniminde öz değerlendirmenin çok sayıda yararı olduğu uzmanlar tarafından da belirtilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin öz değerlendirme sürecine ışık tutacak olan ve öz değerlendirme anket uygulaması üzerine yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Bu açıdan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrenci odaklı bakıldığında, yabancı dil becerilerinin değerlendirilmesi temelde iki farklı şekilde olmaktadır:

a) *Öz bildirim* (self report) ya da öz değerlendirme biçiminde değerlendirme, yani öğrencinin kendi perspektifinden görülen değerlendirme. Bu, içsel veya öz düzenlemeli bir aktivite olarak kabul edilen değerlendirme türüdür.

b) Sınavlar ve testler şeklinde değerlendirme, yani bir dış unsur perspektifinden görülen değerlendirme. Bu, öğretmen veya eğitimli bir denetçi tarafından yapılan değerlendirme değildir. Dışarıdan veya başkası tarafından yönlendirilmiş bir etkinliktir.

Araştırmacılar, öğrencileri değerlendirmek için uygun bir metot bulma girişimleri sonucunda değerlendirme sürecini, puanlardan elde edilen kayıtlar olmaktan çıkarmayı hedeflemiştir. Bunun yerine, değerlendirmeyi öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarına da katkı sağlayacak bir hale getirecek yeni alternatifler aramaya yönelmişlerdir. Öz değerlendirme uygulamaları, bu tür alternatifleri ararken bir seçenek olarak ortaya çıkmıştır. Bu uygulamalarla öğrencilerin geçirdiği tüm süreci değerlendirmek amaçlanmaktadır. Sınavlarda elde edilen sonuçlar öğrenme sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Fakat öz değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl geliştirdikleri konusuna daha çok odaklanmaktadır.

Alanyazında öz değerlendirmenin önemi üzerine görüşler

Öz değerlendirme alanında ilk çalışmaları yürütmüş olan Oscarson, konuya ve ilişkin araştırmaların önemine dair fikirlerini şöyle belirtmiştir: “Sınıfta daha geleneksel değerlendirme biçimlerine ilişkin bilgimiz oldukça önemli olmakla birlikte akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve öğrenci/öğretmen işbirliğiyle değerlendirme gibi düzenli olarak yapılan değerlendirmeleri (sınavlar ve testler) tamamlayabilecek diğer yaklaşımların yakından araştırılmasına yönelik çok az araştırma yapılmıştır.” (2004: 114)

Aynı konuya Dragemark da şöyle değinmiştir: “Öğrencilerin kendi eğitiminde nasıl daha aktif ve sorumlu bir rol geliştirebilecekleri sorusu demokraside de önemlidir

ancak öğrencinin değerlendirmeye katılımını etkileyen koşullara yönelik çok az araştırma yapılmıştır.” (2004: 128)

Gipps (1994) tarafından da belirtildiği gibi, değerlendirme kavramı son birkaç on yıl boyunca test ve sınav kültüründen değerlendirme kültürüne doğru olumlu bir değişim göstermiştir. Son yıllarda, öz değerlendirmenin popülerliği artmış ve yüksek eğitim kurumlarında kullanılmıştır (Butler ve Lee, 2006). Öz değerlendirme, öğrencilerin bilgiyi öğrenmelerine ve performansları hakkında anlamlı yargıda bulunabilmelerine alışılmış metotlardan daha çok imkân vermektedir (McMillan ve Hearn, 2009).

Aslında öz değerlendirme alanındaki ilginin artması *özerk öğrenme* (autonomous learning) ve *öğrenen bağımsızlığı* (learner independence) gibi daha genel kavramlardan kaynaklanmaktadır. Öz değerlendirme, *öz yönelimli öğrenmede* (self directed learning) en çok sorun yaşanan alanlarından biri olarak kabul edilmiştir (Blue, 1988). Öz değerlendirme yoluyla hem öğretmenler hem de öğrenciler dil öğretim ve öğrenim sürecinde karşılaştıkları zayıf ve güçlü yönlerin daha iyi farkına varabilirler.

Öz değerlendirmenin önemi ikinci/yabancı dil eğitiminin temel amacına, yani öğrenci özerkliğine ulaşılmasında etkili bir araç olmasından gelmektedir. Little’a (2002) göre, *öğrenci özerkliğinin* (learner autonomy) üç temel taşı yetkilendirme, yansıtma ve hedef dilin düzgün kullanımınıdır. Öz değerlendirme, bu üç ilkeyi barındırır, çünkü öğrenciler uzaktan bakıp yansıtma yapmadıkça ilerlemelerini değerlendiremezler. Bu süreç boyunca öğrenenlerin yetkisi de artar, çünkü eylemlerinden gitgide daha çok sorumlu olurlar.

Sürekli gelişen toplumumuzda, becerilerin sürekli güncellenmesi ve yaşam boyu öğrenmeye giderek artan bir ihtiyaç olduğu göz önüne alınmalıdır. Bu sebeple eğitimin bir başka önemli amacı da öğrenenlerin öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Değerlendirme uygulamaları açısından, bu beceriler öncelikle öğrenen öz değerlendirmesi yoluyla elde edilebilir. Öz değerlendirme, öğrencilerin *üst bilişsel* (metacognitive) ve *üst dilsel farkındalığını* (metalinguistic awareness) geliştirir ve onların nasıl öğrendiklerini anlamalarına yardımcı olur. Öz değerlendirme uygulamaları yaşam boyu dil öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve daha kapsamlı değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesi için önemlidir.

Sosyolojik açıdan bakıldığında, öz değerlendirmenin önemi demokratik vatandaşlık eğitimi ile ilgili konularla da örtüşmektedir. Little'a (1999) göre sadece demokratik katılımın çeşitli biçimlerini öğretmek yeterli değildir. Her seviyeden öğrenci bu katılımcı süreci ilk elden deneyimlemelidir. Bu nedenle, öğrenenler demokratik bir atmosferde kendisini geliştirmeli ve işlevsel düzeyde katılım sağlamalıdır. Öz değerlendirme sorumluluğuna sahip olmak, bunu başarmanın bir yoludur. Eğitim sistemlerinin öğrenenlerin bütünsel gelişimini teşvik etmesi, ilerici ve hümanist pedagojilerin ilkeleriyle aynı çizgide olması gerekmektedir. Bu sebeple öz değerlendirme ikinci/yabancı dil eğitimindeki değerlendirme uygulamaları kapsamında geçerli bir yer edinmelidir. Bu görüş Lenz ve Schneider (2000) tarafından da desteklenmiştir. Araştırmacılara göre öz değerlendirme sadece pedagojik nedenlerden ötürü değil, aynı zamanda demokratik toplumların vatandaşlarının özerk kişilikler olması gerektiği varsayımına dayanan politik nedenlerle de teşvik edilmelidir.

Skolverket'e (2001a) göre öğrenilenlerin değeri ve anlamının ele alınmasının yanı sıra öğrencinin, kendi öğreniminin bir parçası olarak, kendi bilgisini ve öğrenimini değerlendirmesi konusunda pratik yapmaya teşvik edilmesi ve buna imkân verilmesi de önemlidir. Değerlendirme, öğrenme ve öğretme sürecini destekleyen bir sürecin parçasıdır. Yine Skolverket'in (2001b) değindiği gibi öz değerlendirme, öğrencinin bilgiye dayalı alanlardaki güçlü ve zayıf yönleri hakkında iç görüşünün geliştirilmesine yardımcı olan bir yol ve strateji olarak görülebilir. Ayrıca, öğrencinin kendi öğreniminin sorumluluğunu üstlenmesi daha etkili bir şekilde öğrenmenin nasıl mümkün olduğunu anlaması için de bir yol teşkil etmektedir.

Biçimlendirici değerlendirmenin (formative assessment) bir türü olarak kabul edilen öz değerlendirme öğrenme / öğretme sürecinde güçlü ve yönlendirici bir güçtür. Breen ve Candlin'e (1980) göre yargılar bilgi, öğrenme ve eğitim sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Bu nedenle, öğrencilerin öz değerlendirmeye katılımı hayati öneme sahiptir. Öz değerlendirmede, öğrenciler sadece çıktı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini sorgulamaya da davet edilirler. Bu sorgulama sonucunda da kendilerine dair yargılar geliştirirler. Öğretmenlerin yönlendirmesi doğrultusunda olsa bile aktif katılımları onları pedagojik alanda sürecin ortak katılımcısı haline getirmektedir (Widdowson, 1990).

Öz değerlendirmenin öğrencilere sağlayacağı faydalar açısından önemi

Öğrenciler kendilerini değerlendirirken, genellikle öğretmenin temel yetki alanlarından biri olarak gördükleri görevleri üstlenirler. Öğrenciler hatalarının düzeltilmesini ve performansları hakkında geri bildirim almayı beklerler. Ancak öğrenme, bilginin sunulması ve birebir öğrenilmesinden ibaret pasif bir süreç değildir. Öğrenciler bu sürece aktif olarak katılmalı ve onu kendilerine özgü bir hale getirmelidir. Tüm öğrencilerin kendi öğrenim çalışmalarını bir dereceye kadar kontrol edebilmeleri önemlidir. Bunu yapabilmek için hedeflerine ulaşmış olmaları bilmek zorundadırlar. Bu hedefler, bir alıştırmaya ya da dersin hedef kazanımları gibi dış unsur tarafından belirlenmiş olabilir. Öte yandan öğrenciler tarafından da belirlenebilir. Öz değerlendirme, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine ve kendi öğrenme süreçlerini buna göre ayarlamasına yardımcı olur. Örneğin, Avrupa Dil Portfolyosu'nun kontrol listelerinde kullanılan "Can-do listesi" (yapabilirlik listesi), öğrencilerin dil seviyelerini kendilerinin değerlendirmesini sağlar. Farklı dil becerisi türlerine göre kategorize edilmiş olan ve öğrencinin hâlihazırda yapabildiklerine dair tanımlar, öğrencinin hangi alanlarda hangi seviyeye ulaştığını göstermektedir.

Öz değerlendirme uygulamalarının bir artısı da öğrencilere ders çalışmada kolaylık sağlaması ve çalışma verimini artırmasıdır. Öz değerlendirme testlerinde yer alan 'Can-do' (yapabilirlik) ifadeleri öğrencilere kendilerinden beklenenler konusunda yol gösterir. Eğer öğrenciler belirli bir beceriye yönelik alıştırmalar için gerekli ölçütleri bilirlerse, henüz yeterince iyi olmadıkları yönler üzerinde bağımsız olarak çalışabilirler. Sınav sırasında, öğrenciler öğretmenden yardım talep edememektedirler. Bu sebeple önceden bildikleri ölçütler, belirli hataları yapmamaya dikkat etmelerini sağlayarak sınav esnasında bir kontrol mekanizması görevi görür. Öz değerlendirme, öğrenme için çok önemlidir. Çünkü öğrenciler sadece hedefi anladıklarında ve ulaşmak için ne yapmaları gerektiğini değerlendirebildikleri takdirde bir öğrenme hedefine ulaşabilirler (Black ve William, 2006).

Ayrıca öz değerlendirme uygulaması sayesinde öğrenciler öğretmenin notları belirlerken göz önünde bulundurduğu ölçütleri tanımış olurlar. Değerlendirme öznel bir etkinlik olduğu için, Orsmond, Merry ve Reiling (1997) bu konudaki ölçütlerin açık ve net olarak bilinmesinin öğrencilere notlarının nasıl belirlendiğini görme fırsatı verdiğini belirtmektedir. Öz değerlendirme yoluyla, öğrenciler sadece

değerlendirme ve notların belirlenmesi alanındaki ölçütleri açık ve net olarak anlamakla kalmazlar, aynı zamanda öğrenmelerindeki eksiklikleri bilinçli bir şekilde tespit etmeye ve bunları gidermeye de çalışırlar. Her bir eksikliği tek tek tanımlamayı başaramasalar bile sorumluluk ve katılım duygusunun artması onları her hâlükârda gelişime yönlendirecektir. Öğrenciler onlardan nasıl bir performans göstermeleri beklendiğini bildikleri sürece, bu beklentiye daha da yaklaşırlar (Ross ve diğerleri, 1999).

Öz değerlendirmenin oynadığı başka bir önemli rol de öğrencilerin bireysel gelişimlerinin farkında olmalarını sağlamaktır. Birbirinden çok farklı yetenek düzeyine sahip gruplarda, öğrencilerin kendi gelişimlerini görebilmelerine ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını sürdürmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğrenciler seviyeleri ilerledikçe hangi düzeyde ya da hangi konularda ilerleme kat ettiklerini daha zor tespit edebilmektedir. Bu durumda bile öz değerlendirme öğrencilere seviyelerindeki herhangi bir ilerlemeyi belirlemelerinde yardımcı olmaktadır.

Öğrencilerin kendilerini değerlendirmek için değerlendirme ölçütlerini anlamaları gerektiğinden, öz değerlendirme daha fazla şeffaflık yaratır. Burada şeffaflıktan kastedilen öğretmenin özdeğerlendirme öncesi değerlendirme ölçütlerini net olarak öğrenciye sunması ve onu bunlardan açık bir şekilde haberdar etmesidir. Öğrenci, öğretmenin kendisini hangi ölçütlere göre değerlendirdiğini, sınav ya da sözlü değerlendirme esnasında kendisinin nelere dikkat etmesi gerektiğini anlar. Ters durumda, yani şeffaflığın olmadığı bir eğitim ve öğretim ortamında öğrenci hiçbir zaman değerlendirme kriterlerini bilemez ve hangi alanlarda hataları olduğunu tespit edemeyeceği için bunları düzeltme girişiminde de bulunamaz. Ayrıca, özdeğerlendirme öğrencilerin öğretmenlerinin değerlendirme sürecini anlamalarını kolaylaştırır. Öğrenciler ölçütlere göre tek tek bileşenlere ayrılmış olan öğrenme hedeflerine daha kolay ulaşabilir. Bu durum öğrenmede başarıya giden yolu planlamayı ve motivasyonun artmasını sağlar. Öğrenmelerindeki ilerlemeyi, seçtikleri yöntemlerle izleyebilecek ve bu şekilde gereken öğrenme süreçlerine adapte olabilecek öğrenenler, yaşam boyu öğrenme için en iyi şekilde hazırlanacaktır.

Öz değerlendirme öğrenenleri ve ihtiyaçlarını bütünsel bir perspektiften görmeyi hedefleyen tüm eğitim sistemlerinde pedagojik sürecin ayrılmaz bir parçası

olmalıdır. Çünkü öğrencilerin eğitimsel, duygusal, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılar ve kendilerini gerçekleştirmelerini destekler. Öz değerlendirme öğrenenler için değerlidir çünkü kişisel gelişimlerini hem duygusal hem de entelektüel açıdan beslemektedir. Öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerini şekillendirmede oynadıkları rol göz önüne alındığında, onları bu süreçleri ve kendi performanslarını değerlendirmenin dışında bırakmak mantıksız olacaktır (Little, 2005).

Öğrenmenin ölçülmesinden ve öğrenme ile ölçme arasındaki bağları güçlendirmeye yönelik girişimlerden ziyade, öğrenmenin kendisine odaklanması öz değerlendirme uygulanmalarını kaçınılmaz hale getirmektedir. Öz değerlendirmenin farkındalık artırma işlevi de mutlaka dikkate alınmalıdır. Kendi öğrenme süreçlerinin ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinden sorumlu olduklarında, öğrenciler güçlü yanlarını takdir edebilir, zayıf yönlerini fark edebilir ve öğrenmelerini daha etkin bir şekilde yönlendirebilirler (Avrupa Konseyi, 2001). Sonuç olarak, değerlendirme süreci daha şeffaf hale gelir ve sürecin bu net tutumu öğrencilerin kısa ve uzun vadeli hedeflerine daha kolay ulaşmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin gözlemlenebilir performanslarına etki eden bazı duygusal ve psikolojik faktörler ile kişisel ve sosyal gelişim unsurlarının başkaları tarafından tam olarak değerlendirilemeyeceği düşünüldüğünde, öğrenenlerin kendi performanslarını değerlendirmesi alanındaki girdiye duyulan ihtiyaç belirginleşmektedir (Brown, 1990).

Öğrenci öz değerlendirmesi, tek taraflı değerlendirmenin bazı olumsuz etkilerini de önleyebilir. Bu olumsuz etkilere örnek olarak bağımlılık ve uymacılık (Heron, 1981) ve entelektüel yabancılaşma, yani öğrencilerin ilgi ve öğrenme ihtiyaçlarına karşılık gelmeyen bilgi yığınlarını özümsemeleri verilebilir (Heron, 1988). Öz değerlendirme sayesinde öğrenciler öğretime bağımlı olmak yerine, başarının tüm katılımcılara sorumluluk dağıtılmasına bağlı olduğu bir sınıfta, süreç içinde eşit sorumluluğa sahip ortaklar olarak görülmektedir (Little, 2003b). Bu, demokrasi kültürünü teşvik eder ve sınıfta simetrik güç ilişkileri oluşmasını sağlar.

Eleştirel yansıma ve iç gözlem gerektiren bir öz değerlendirme süreci boyunca, öğrenciler eleştirel-analitik beceriler ve daha güçlü bir öz farkındalık geliştirirler. Ayrıca, öğrenciler öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde eşit ölçüde söz sahibi olduklarından, *benlik saygısı* (self esteem) ve *öz saygıları* (self respect) gelişir ve düşüncelerine değer verildiğinden, olumlu *bir öz kavram* (self concept) oluştururlar. Bu da, başarılı öğrenenlerin önemli bir özelliği olan motivasyonu olumlu bir şekilde

etkiler (Ushioda, 1996). Pedagojik açıdan bakıldığında, dil eğitimi alanında öğretmenler tarafından uygulanan otoriter kontrolden daha öğrenci merkezli bir etiğe geçiş, öğrencilerin tüm pedagojik işlemlere aktif katılımını gerektirmektedir.

Bu çalışmada incelenecek olan öğrencilerin öz değerlendirmedeki doğruluk oranı eğitimsel açıdan önemli bir unsurdur. Öz değerlendirmedeki doğruluk, öğrenci özerkliğinin bir koşuludur. Öğrenciler kendi performanslarını yeterince doğru olarak değerlendirebilirlerse, tamamen öğretmenlerin görüşlerine bağlı kalmak zorunda olmayacaklar ve aynı zamanda öğretmenleri bireysel öğrenme ihtiyaçları konusunda da bilinçlendirebileceklerdir.

Öz değerlendirme ayrıca öğrenenlerin amaçlarına ulaşmak için gereken yardım ve çaba miktarını anlamalarına, çeşitli öğrenme stratejileri geliştirmelerine ve bunları etkili bir şekilde kullanmalarına da yardımcı olur. Öz değerlendirme yoluyla öğrenciler daha etkin bir öğrenme için kendi güçlü ve zayıf yönlerini anlayacaktır. Bu türden bir öz farkındalık öğrenme güdülerini etkileyecek ve onları öğrenimlerinde daha yetkin hale getirecektir. Kısacası, öz değerlendirme öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır (Paris ve Paris, 2001). Öz değerlendirme, öğrencilerin özerk öğrenciler haline gelmelerine yardımcı olur (Oscarson, 1989). Öğrencilerin yeteneklerinin ne olduğunu, ne kadar ilerleme kaydettiklerini ve edindikleri becerilerle ne yapabileceklerini veya henüz yapamayacaklarını bilmeleri gerekir. Aksi halde verimli bir şekilde öğrenmeleri kolay olmayacaktır. Öz değerlendirme ve öz farkındalık arasındaki ilişkiye değinen Butler ve Lee'ye (2006) göre de öz değerlendirmenin kullanılmasının birçok yararı vardır. Bunlar, öğrencilerin hedeflerini elde etme yolunda daha fazla kontrol sahibi olmalarına imkân vermesi, öğrenmeyi teşvik etmesi ve öğrenciyi öz farkındalıklarını geliştirme konusunda teşvik etmesidir.

Eğitim- öğretim açısından öz değerlendirmenin önemi

Sınıf ortamında öz değerlendirme kullanımı aynı zamanda bir dizi pratik faydayı da beraberinde getirir. Bunlar:

- (a) Öğrencilerin kendi çalışmalarının değerlendirilmesinde yer alması, öğrenme edimlerine katılımını, ilgisini ve derse karşı dikkatini artıracaktır.
- (b) Öz değerlendirme diğer değerlendirme tekniklerinden daha uygun maliyetlidir.

(c) Öğrenciler öğrendiklerinin değerlendirilmesinde sorumluluğu paylaşacaklarını bildiklerinde daha fazla öğreneceklerdir (Ross, 2006).

Öğretmenler de öz değerlendirmelerin öğrencilerine sağladığı birçok faydaya değinmektedir. Bunlara örnek olarak sınıfta katılımın daha fazla olması, öğrencilerin sınıfta başarılı bir şekilde dili kullanmaları için daha fazla fırsat oluşması ve dil öğrenmelerinde sorumluluğun paylaşılması sayılabilir (Ross, 2006). Ayrıca McMillan ve Hearn'e (2009) göre öz değerlendirmenin kullanımı öz yeterlik ve güdüyü de arttırmaktadır. Artan motivasyon da sınıf içi atmosferi olumlu yönde etkileyerek eğitim-öğretim ortamını daha verimli kılmaktadır. Öz değerlendirmenin yabancı dil alanında kullanılması önemlidir çünkü öğrencilerin kendi dil öğrenme süreçlerinde oynadıkları rolün artmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, öz rapor ölçeklerinin kullanılması sınıf içinde uygulanan geleneksel sınavlar gibi diğer değerlendirme yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak düşünülmelidir.

1.4 SINIRLILIKLAR

Bu araştırmada anket uygulaması aşamasında daha fazla sayıda öğrenciye ulaşılamamış olması sınırlılıklardan en göze çarpanıdır. ABD'de devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe dersi alan öğrenci sayısının kısıtlı olması, iletişime geçilen her üniversiteden gerekli izin alınamamış olması, anket uygulaması için izin alınan üniversitelerde Türkçe dersi alan öğrencilerin sadece bir kısmının ankete gönüllü olarak katılmak istemesi bu sınırlılığın sebeplerindedir. Bir diğer sınırlılık unsuru da ankete katılım gönüllülük esasına dayandığından sonuçları etkileyebilecek yaş, cinsiyet, önceki eğitim durumu, milliyeti, Türkçeyi neden öğrendiği gibi değişkenlerin eşit dağılımının gözetilememiş olmasıdır. Çünkü ankete katılmaya gönüllü olan öğrenci sayısı bu unsurlara göre seçmeye ya da dengelemeye elverişli oranda değildir. Öğrenci öz değerlendirmesi ve ders geçme notları arasındaki ilişki sadece bir akademik yıl temel alınarak incelenmiştir. Bu yüzden de alanyazında belirtilen öğrencilere öz değerlendirme alanında yeterli pratiğin ve eğitimin kazandırılması konusunda çalışılmamıştır.

1.5 TANIMLAR

Öz değerlendirme (Self assessment)

Oscarson'a (1989) göre öz değerlendirme, biçimlendirici amaçlar için, organize bir şekilde veya öz yönetimli bir etkinlik olarak yürütülen değerlendirmedir. Öz değerlendirme, “öğrencilerin performanslarını önceden belirlenmiş standart ölçütlere göre değerlendirmek için yönlendirildikleri bir süreç” olarak tanımlanır. Öz değerlendirme öğrencinin derse katılımını, öğrenim sürecini ve süreç sonunda ortaya çıkan ürünü kendisinin değerlendirmesini temel almaktadır.

Öz değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sırasında düşündüklerini ve davranma biçimlerini kontrol edip değerlendirdikleri yöntem olarak tanımlanır (McMillan ve Hearn, 2009). Dil öğrenimi ile ilgili olarak, bu değerlendirme türü, öğrencilerin kendi dil öğrenme başarıları ya da dil yeterlilik edinimleri hakkında yargıya varmalarını içeren bir değerlendirmeyi ifade eder.

Öz farkındalık (Self awareness)

Akademik Sosyal ve Duygusal Öğrenme Merkezi (CASEL), öz farkındalığı şu şekilde tanımlar: “Kişinin duygularını ve düşüncelerini ve bunların davranış üzerindeki etkisini doğru bir şekilde tanıma becerisi. Bu, kişinin güçlü yanlarını ve sınırlarını doğru bir şekilde değerlendirmesini ve sağlam temelli bir özgüven ve iyimserlik duygusuna sahip olmasını içerir.”

Öz farkındalık, kişinin dikkatini kendisine odaklaması, kendisinin bilincinde olması, kendisi hakkındaki bilgisidir. Bireyin iç gözlem yapabilme yeteneği ve kendini çevre ile diğer bireylerden ayırıp bir birey olarak görebilme kabiliyetidir. Öz farkındalık, kişinin kendi dikkatinin nesnesi olma kapasitesini temsil eder (Duval ve Wicklund, 1972).

Mount Royal Üniversitesi'ne (2011) göre, öz farkındalık kendi güçlü ve zayıf yönlerini belirtme yeteneğini temsil eder. Bu, insanların kendileriyle ilgili bilgileri istemli bir şekilde tanımladıkları, işledikleri ve depoladıkları bir durumdur.

Üst dilsel farkındalık (Metalinguistic awareness)

Üst dilsel farkındalık Thomas'a (1988) göre bir dili nesne olarak görerek dikkati ona odaklama, dili irdeleme ve onu değerlendirme yeteneğidir.

Öz yansıtma (Self reflection)

Bireyin kendini izleme ve değerlendirme sürecinde bir nevi geribildirimdir (Elaldı,2015).

Öz düşünümsel (Self reflexive)

İnsanların iç gözlem yapmaya ve ana hatlarıyla mizaçları, amaçları ve özleri hakkında daha fazla şey öğrenmeye istekli olma kapasitesidir (Cambridge Dictionary).

Öz yeterlik (Self efficacy)

Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik bireyin bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır.

Öz imge (Self image)

Kişinin kendisiyle ilgili görüşü ya da benlik algısıdır. (Psikoloji Sözlüğü, Prof. Dr. Sirel Karakaş)

Öz yönelimli /öz yönlendirmeli öğrenme (Self directed learning)

Birey kendi öğreniminde başkalarının yardımıyla ya da onlar olmadan inisiyatif ve sorumluluk alır. Sorumluluk aldığı alanlar öğrenme ihtiyaçlarını saptama, öğrenme hedeflerini formüle etme, öğrenme için insani ve maddi kaynakları tanımlama, uygun öğrenme stratejilerini seçme ve uygulamadır. Kısacası bireyler herhangi bir zamanda, herhangi bir yerde, herhangi bir yaşta, herhangi bir yolla takip edilebilen kendi öğrenme etkinliklerini seçer, yönetir ve değerlendirir (Knowles, 1975).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1. Yabancı dil öğretimi, öğrenimi ve değerlendirme

En çok karıştırılan iki kavram yabancı dil ve ikinci dildir. Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında olduğu için bu ayrımı yapmak önemlidir. Literatürde yabancı dil terimi kullanıldığında, yaygın olarak konuşulduğu ülke veya konuşma topluluğunun dışında, anadil haricinde bir dilin öğretilmesi anlamına gelir. İkinci dil ise, bu dilin geleneksel olarak kullanıldığı konuşma topluluklarından birinde gerçekleşen anadil dışı öğrenmeyi ifade eder (Freed, 1991).

Bu çalışmanın ana konusunun öz değerlendirme olması itibarıyla yabancı dil öğreniminde değerlendirme konusuna değinmek yerinde olacaktır. Öğrenci performansından elde edilen öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi geleneksel olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma ve kültür becerilerini temel alır. Küresel veya bütünleştirici testler daha geniş bir alanı kapsar, beceri alanlarının bazı kombinasyonlarını inceler ve öğrencinin dili anlama ve doğru bağlamda kullanma becerisini ölçer (Rivers, 1981; Cohen, 1980; Valette, 1981).

Oller (1979) gibi araştırmacılar iletişimsel dil yeterliliğini test etme yollarını araştırmaya başladılar. Dil yetkinliği günümüzde birbirleriyle etkileşimde olan yetenekler kümesi olarak görülmektedir. Fakat geçmişte bunların test edilebilir farklı bileşenlere ayıramayacağı ve ayrılmaması gerektiği varsayılmıştır. Dil öğrencilerinin birden fazla beceri ve dilsel kavramı -biçimsel ve toplum dilbilimsel unsurları da kapsayacak şekilde- kullanma yeteneklerini değerlendirmeye çalıştıkları

için bütünleştirici veya küresel testler tercih edilmişti. Bu yolla bireyin her konudaki yeterliliği ölçülmeye çalışılmıştı.

Çeşitli alternatif değerlendirme yolları -örneğin akran ve öz değerlendirme biçimleri- gitgide daha fazla odak noktası haline gelmiştir (Gipps, 1994; Gipps ve Murphy, 1994; Hamayan, 1995; Paris ve Ayres, 1994; Worthen, 1993). Çünkü sosyal yapılandırıcılık ve öz düzenlemeli dil öğretim yöntemleri öğrencinin öğrenmedeki rolünü belirlemeye önem vermiştir. Bu noktada eğitim alanına öz yansıtma ve öz düşünüm kavramları girmiş ve öz değerlendirmenin önü açılmıştır. Dil öğrencilerinin yeterliliğini değerlendirmenin farklı yolları aranmaya başlanmıştır. Daha öz yansıtmacı ve işbirlikçi değerlendirme modellerinin geliştirilmesi de bunu yapmanın bir yoludur.

Son yirmi yılda, ikinci/yabancı dil öğreniminde standart sınavlar veya çoktan seçmeli testler biçimindeki geleneksel değerlendirme döneminden, geleneksel olmayan değerlendirmeler çağına doğru bir kayma gözlemlenmektedir. Portfolyo değerlendirmesi, performans değerlendirmesi, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve benzerleri gibi bir dizi alternatif değerlendirme aracının geliştirilmesi ve uygulanmasına büyük ilgi gösterilmesiyle birlikte bu yönelim daha sonra, alternatif değerlendirme olarak adlandırılmıştır. (Dochy, Segers, ve Sluijsmans, 1999).

Öğrencilerin öğrenmelerine sağlayacağı potansiyel katkılar sebebiyle değerlendirme konusunda daha fazla araştırma yapılmaya başlanmıştır. Öz düzenlemeli öğrenmeye karşı ilginin artmasıyla sınıf anlayışı öğretmen merkezli den öğrenen merkezliye kaymıştır. Bu noktada öz değerlendirme kendine daha sağlam bir yer bulmuştur. Çünkü öz değerlendirme *öz düzenlemeli* (self regulated) öğrenmenin üç unsurunu karşılar: üst bilişsel alan, öğrenme stratejisi ve duygusal alan (Butler ve Lee, 2010). Öz değerlendirme yoluyla, öğrenciler amaç ve beklentilerin daha iyi farkına varabilir, öğrenme süreçlerini ve ilerlemelerini izleyebilir ve müfredat tarafından belirlenen hedef ve standartlarla kendi başarı durumlarını karşılaştırabilirler.

Günümüzde eğitimin temel amaçlarından birinin, öğrencilere öğrenme sürecinde çeşitli öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanarak kendi öğrenmelerini aktif ve verimli bir şekilde yönetebilen, öz düzenleyici öğrenenler olmalarını öğretmek olduğu kabul edilmektedir (Zimmerman ve Risemberg, 1997). Öz düzenlemeli

öğrenme, eğitim psikolojisi literatüründe öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirledikleri ve daha sonra bilişsel güdü ve davranışlarını izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştıkları aktif, yapıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, Wolters ve Baxter, 2000). İkinci ve yabancı dil eğitimi alanında yapılan çalışmalar, öğrencilerin dil yeterliliklerini ilerletmek için öz düzenleme kapasitelerinin geliştirilmesinde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin temel rolünü açığa çıkarmıştır (Oxford, 2013). Öz düzenlemenin ikinci/yabancı dil öğreniminde öğrenci başarısı açısından çok önemli olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde nasıl daha aktif ve sorumlu bir rol geliştirebileceği sorusu, Avrupa'daki modern eğitim söyleminin bir parçasıdır. Hem uluslararası politika hem de Avrupa politikaları üzerine belgeler, tüm vatandaşlar için bağımsız ve yaşam boyu öğrenme becerilerine duyulan ihtiyacı ifade etmektedir. Bu söylemin merkezinde, tüm Avrupa ülkeleri ve kültürleri arasında barışçıl bir birlikteliği ve anlayışı amaçlayan demokratik hedefler olduğu kadar Avrupa içindeki artan hareketliliğe uyum sağlama ihtiyacı da vardır. Bu hedefleri gerçekleştirmenin bir yolu, her Avrupalı vatandaşın anadiline ek olarak en az iki dil daha konuşabilmesidir (Avrupa Komisyonu, 2004a). Dil öğrenimi ve değerlendirme yakından ilişkili olduğu için, sınıf içi değerlendirme uygulamaları sonuçta bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde de önemlidir. Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının geliştirilmesiyle, daha önceden yalnızca imtiyazlı olanların ulaşabileceği hedeflere artık tüm öğrenciler ulaşabilmektedir. Hem uluslararası hem de ulusal politika belgeleri ve Avrupa Konseyi tarafından onaylanan projeler, gerek bireysel gerekse küresel düzeyde dil öğreniminin demokratik yönlerini vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında daha eleştirel ve alternatif değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç olduğu aşikârdır.

Eleştirel alternatif değerlendirme yaklaşımında adalet önemli bir kavramdır. Öğrencinin bakış açısı göz önünde bulundurulur ve değerlendirme etik davranışı en üst düzeye çıkaracak şekilde yapılandırılır. Böylece değerlendirici ile değerlendirilen arasındaki güç ilişkileri değişir. Ayrıca değerlendirme uygulaması kişinin kendisini değerlendirmenin nesnesinden ziyade öznesi olarak görmesini de mümkün kılmalıdır (Lynch, 2001).

Öz değerlendirmenin neden teşvik edilmesi gerektiğinin bir dizi sebebi vardır. Dickinson (1987), öz değerlendirmenin sağlayacağı yararlarından bahsetmiştir. Bunlar

aynı zamanda öğrenci özerkliğinin önemli unsurlarıdır. Öz değerlendirme sayesinde öğrenciler öğrenme sürecinde dil seviyelerini değerlendirme becerilerinin onlara yardımcı olacağını görecektirler. Öğrencilerin özerkliğin gelişimi için bazı sorumlulukları üstlenmeyi öğrenmeleri gerekmektedir ve öz değerlendirme bu yolda atılan en önemli adımdır. Ayrıca öz değerlendirme öğretmenin öğrenme sürecinin diğer kısımlarında öğrenciye yardım etmeye daha fazla vakit ayırabilmesini sağlar. Oscarson (1989) da dil öğreniminde öz değerlendirmenin neden yararlı olabileceğine dair altı sebepten bahsetmiştir. Bunlar; öğrenimi teşvik etmesi, farkındalık düzeyini yükseltmesi, hedef yönelimini artırması, değerlendirme kapsamını genişletmesi, değerlendirme yükünü paylaşırması ve ders sonrasında da yararlı etkilere sahip olmasıdır.

2.1.2. Öz değerlendirme

Standart testler yılda birkaç kez yapılmaktadır ve öğrencilerin öğrenme ve bilişsel performansını tam olarak yansıtmamaktadır, bu yüzden alternatif değerlendirmeler avantajlı olmaktadır (Pierce ve O'Malley, 1991). Sınavlar öğrencilerin ilerlemesi ile ilgili önemli bilgiler verir ve öğretmenlere değerli geri bildirimler sağlar. Ancak öz bildirim raporları hem öğrencilere hem de öğretmenlere final sınavından önce gereken noktalarda değişiklik yapmaları ve farklı öğrenme stratejileri uygulamaları için daha fazla fırsat vermektedir (Shohamy, 1992). Çeşitli edimleri içeren öz değerlendirmeler, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin performansla ilgili olarak büyük resmi görmelerine imkân verir. Bu, öğretmenlerin yalnızca standart bir test yoluyla tek bir puan veya not vermesiyle mümkün değildir. (Brindley, 1998). Öz değerlendirmenin kullanılması, standart ölçmenin sebep olabileceği endişeleri de ortadan kaldırabilir. Öğrenciler, baskı altında kalmadan öğretmenlere kendi yetenekleri konusunda ne hissettiklerini rapor edebilir. Böylece hangi edimleri yerine getirebileceklerini eleştirel bir şekilde düşünmeye zaman ayırabilirler. Bu sayede öğrencilerin edim hakkında eleştirel düşünmek için daha fazla zamanları olur ve bu edimleri belirli ortamlarda gerçekliğe nasıl geçirebileceklerini de tasavvur edebilirler (Badon, Oller, Yan ve Oller, 2005). Öz değerlendirme yöntemlerinin kullanımının öğretmenler açısından da yararları vardır. Öz değerlendirmeler, öğrencilerin gelişmesi ve ilerlemesi gereken alanları daha doğru bir şekilde saptamamızı sağlamaktadır. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin kullanırken kendilerini daha öz güvenli hissettikleri

materyalleri de belirlememize imkân vermektedir. Her ne kadar standart testlerin kullanımı yabancı dil alanında ölçme ve değerlendirmenin tamamen dışında bırakılamayacak olsa da, öz değerlendirme de yabancı dil becerilerindeki performans ve yeteneklerin fark edilmesi konusunda hem öğrencilere hem de öğretmenlere farklı yollar sunmaktadır. Süreklilik arz eden bir değerlendirme, öğrencilerin tam olarak sergileyebildikleri yabancı dil becerileri ve geliştirmeleri gereken dil becerilerine ilişkin, fikirlerini, görüşlerini ve kanılarını öğretmenlerle paylaşabilmelerine olanak verir.

Öz bildirim ölçekleri, yabancı dil öğrencilerine yönelik geleneksel standart test yöntemlerinin önemli bir tamamlayıcısıdır. Aynı zamanda öğrencilerin yeteneklerini anlamalarına yardımcı olur, öğrencinin motivasyonunu artırır ve ona öğrenilen dilde daha fazla yeterlilik sağlar (Blanche ve Merino, 1989; Ross, 1998; Hsieh ve Schallert, 2008). Geeslin'e (2003) göre, öz değerlendirme araçlarını kullanan öğrenciler kendi gelişimlerini değerlendirmede ve kontrol etmede daha aktif hale gelirler. Bu da, öğrencilere kendi aralarındaki ve öğretmenleriyle olan iletişimi arttırmaları için ihtiyaç duydukları güveni verir.

Oscarson (1989), öğrencilerin öğrenme sürecine dahil olduklarında motivasyon, özerklik ve ders çalışma becerilerinde artışlar olduğunu bulmuştur. Motivasyon ve öz yeterlik sınıf içi çalışmalarda önemli unsurlardır. Öğrenciler, önemli olan tek şeyin geleneksel ölçeklerle ölçülen performansları olduğunu hissetmeye başladıklarında, materyali öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmek isteyebilirler. O anda gerçekleştirilen edimlerde başarılı olduğunu hisseden öğrenciler ise gelecekteki edimlerde de başarılı olacağına inanmaktadır (Bandura, 1997). Öz yeterlik, öğrencilerin kendi yeteneklerini ve başarılı bir performans gösterme olasılıklarını ölçmelerini içerir. Bu yolla öğrenciler kendi başarıları ve başarısızlıklarını fark eder ve bu konuda sorumluluk alır (McMillan ve Hearn, 2009).

Öz yönelimli (self directed) değerlendirme süreçlerini dil alanındaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dâhil etmek, genel anlamda daha geniş bir perspektiften bakmayı mümkün kılmaktadır. Çünkü öğrencileri ve öğretmenleri, değerlendirmenin sadece öğretmenin sorumluluğu değil iki tarafın ortak sorumluluğu olduğunu kabul etmeye yönlendirir. Öğrenciler ve öğretmenler sık sık olaylara farklı açılardan bakarlar ve farklı öncelikler belirlerler. Bu nedenle sorumluluğun paylaşılması önem verilen noktaların değişmesine yol açabilmektedir. Dolayısıyla

değerlendirme alanındaki paylaşılan sorumluluk, aslında dil öğretimde demokratik ortamın gelişimine de yardımcı olmaktadır.

Öz değerlendirmenin eğitim alanında bu kadar önemli bir rol üstlenmesinin nedenlerinden biri de öğrencilerin çalışmaları konusunda öz eleştirel olma arzularını arttırmasıdır. Ayrıca öz değerlendirme uygulamaları öğrencilerin öğrenim sürecinde ortaya koydukları çabayı değerlendirmelerine de yardım etmektedir. Böylece bir sonraki sefere daha fazla çaba göstermeye çalışabileceklerdir. Öz değerlendirme uygulamaları öğrencilerin kendi yapabilecekleri şeyleri takdir etmelerine, pozitif bir *öz imge* (self image) oluşturmalarına ve özgüvenlerini arttırmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca yetkinlik ve performans arasında bir fark olduğunu fark etmelerine, kendi güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilinçli olarak düşünmelerine imkân sağlar. Sonuç olarak gelecekte çabalarını nereye yönlendireceklerini bilirler.

Dil öğreniminde öz değerlendirmenin yararları şu şekilde maddelenebilir:

a- Öğrenmenin desteklenmesi: Öz değerlendirme öğrencilere, değerlendirme yapabilme konusunda eğitim sağlar. Bu, öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Öz değerlendirmenin bu yönü pek çok uzman tarafından vurgulanmıştır. Trim'e (1980) göre öğrencinin etkin iletişim konusunda güvenilir, geçerli ve özerk kararlar vermesini sağlamak için eğitilmesi öğrenme sürecinin gerekli bir parçasıdır. Lupo (1988) 15 ila 16 yaşındakilere uygulanan bir anket çalışmasının sonuçlarına dayanarak, öğrencilerin öz değerlendirme uygulamasına yönelik olumlu tutumlarının olduğunu belirtmiş ve öz değerlendirmenin olumlu etkilerinden bahsetmiştir.

b- Farkındalığın artması: Öz değerlendirme eğitimi süreci yani 'Son zamanlarda neler yaptım?', 'Ne kadar iyi yaptım?', 'Ne zaman sınava hazır olurum?' türünde sorular sormak ve cevaplamak öğrencilerin ders içeriğini ve değerlendirme ölçütlerini daha akıllıca ele almalarını sağlar. Tam tersi bir durumdaysa öğrenciler neyin, nasıl ve ne zaman değerlendirileceğine karar verme işini eğitime bırakır ve onlara hangi ölçme yöntemi uygulanmış olursa olsun sadece performanslarının sonuçlarına odaklanır. Bu açıklamadan da anlaşılacağı gibi öz değerlendirme uygulamaları öğrencinin değerlendirmeye bakış açısını önemli ölçüde geliştirmektedir.

c- Hedef yöneliminin gelişmesi: Öz değerlendirme uygulaması, pek çok dil öğrenme ortamında öğrencilerin belirlenen hedeflere yönelik bilgisini arttırır. Başkası

tarafından yönlendirilmiş değerlendirmeler çoğu zaman öğrencinin çok fazla yansıtma olmaksızın, kullanılan testlerin ve test tekniklerinin getirdiği hedefleri kabul etmesine ve bunlara uymasına yol açar. Artan farkındalık düzeyi ve dil öğrenme hedeflerinin zaman içinde değişebileceğine ilişkin bilgi birikimi sonucunda, öğrenciler kendi öğrenme durumlarının kontrolü üzerinde daha fazla güce sahip olabileceklerdir. Örneğin sınıf içi aktiviteleri kendi iletişimsel ihtiyaçlarına daha iyi hizmet edecek biçimde değiştirmeye çalışabileceklerdir.

d- Değerlendirme aralığının genişlemesi: Duyuşsal öğrenme gibi bazı alanlarda, öğrencinin dilde kendi yetkinliğini değerlendirmesi dışsal bir sınavın değerlendirmesinden daha doğru sonuçlar vermektedir. Bu sebeple değerlendirme sürecine öğrenci katılımı, ulaşılan iletişimsel yeterliliğin değerlendirilmesine daha geniş bir bakış açısı getirir.

e- Değerlendirme sorumluluğunun paylaşılması: Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımının bir başka olumlu yönü de öğretmen üzerindeki değerlendirme yükünü hafifletmesidir (Dickinson, 1987). Böylece öğretmen, diğer önemli görevleri için daha fazla vakit bulabilir. Bu görevler arasında öğrencinin kendisi tarafından üstlenilemeyecek olan ders geçme notunun verilmesi de bulunmaktadır.

f- Ders sonrası faydalı etkileri: Son olarak, öz değerlendirme becerilerinin potansiyel uzun vadeli yararları göz ardı edilmemelidir. Ders bittikten sonra da öğrencilere öğrenimi bağımsız olarak nasıl yürütebileceklerini öğretmek yabancı dil eğitiminde evrensel öneme sahip bir amaç olarak kabul edilmektedir (Dickinson ve Carver, 1980; Trim, 1981). Bu becerinin gerekli bir unsuru, yapılan ilerlemeyi izleme ve değerlendirme yeteneğidir.

Oscarson'a (1989) göre öz değerlendirme teknikleri ve materyalleri şunlardır:

- a- İlerleme kartları ve diğer kayıt tutma araçları
- b- Anketler, derecelendirme ölçekleri ve kontrol listeleri:
- c- Günlükler ve kayıt defterleri
- d- Gayri resmi öz değerlendirme
- e- Video ve ses kasetleri
- f- Bilgisayar destekli değerlendirme

Oscarson'un belirttiği tekniklerden ikincisi öz değerlendirme anketlerine işaret etmektedir. Bu alandaki deney ve geliştirme çalışmalarında kullanılan malzemeler algılanan yetenek düzeylerinin genel olarak değerlendirmesini amaçlayan çeşitli tanımlayıcı derecelendirme ölçekleri ve anketlerden oluşmuştur. Öğrenci kendi seviyesine uygun bulduğu seçeneği işaretler. Bu tür anketlerde bu çalışmada da kullanılan 'Can-do' (yapabilirlik) ifadelerine yer verilmektedir. Deneyler, bu tür materyallerin -genellikle gerçekçi bir şekilde değerlendirme yeteneğinin büyük ölçüde farklılık göstermesine rağmen- oldukça geçerli sonuçlar verebildiğini göstermiştir. Ancak bu malzemelerin nasıl kullanılacağı konusunda eğitim vermek elzemdir.

Öz bildirim dayalı bir değerlendirme yöntemi olan öz değerlendirmenin sorunsal yönleri de bulunmaktadır çünkü doğası gereği öznedir. Genellikle güvenilirlik konusunda ortaya çıkan bu soruna birçok araştırmacı tarafından değinilmiştir. Araç geliştirmede ilk adım, bir güvenilirlik tahmini oluşturmaktır. Güvenilirlik çeşitli yollardan hesaplanabilmektedir. Öz değerlendirme söz konusu olduğunda önemli bir unsur olan ölçek güvenilirliği öğrencilerin gerçek puanları ile gözlemlenen puanları arasındaki varyansı ifade eder (DeVellis, 2003). Eğitim alanındaki değerlendirmelerde, özellikle de öz değerlendirmelerde güvenilirlik tahmini hakkında pek çok tartışma devam etmektedir. Öz bildirim yöntemleri, belirli içerik alanlarındaki görevlerin yerine getirilip getirilmediğini sorgulamak için kullanılan öznel araçlardır. Öznel mizaçları nedeniyle, güvenilirlik sorunsal bir hale gelir. Herhangi bir ölçek tutarlı olsa da, ölçeğin güvenilirliği değerlendirmek özel amacı ve koşulları gözetenilerek yapılmalıdır (Moss, 1994).

2.1.3. Öz değerlendirme ve ilgili kavramlar

Hayat boyu öğrenme

Hayat boyu öğrenme kavramı, birey için önemli olmasının yanı sıra dünyada çapında ekonomik büyüme ve demokrasi için de değişimin anahtarıdır ve stratejik bir yatırımdır. Avrupa Konseyi'nin de ortaya koyduğu üzere, işgücü hareketliliğindeki artış karşılıklı anlayış ve işbirliğini artırma ve önyargı ile ayrımcılığı önleme ihtiyacını doğurmuştur. Bu çerçevede edinilmesi gereken beceriler sadece doğru telaffuz ve derin bir sözcük dağarcığı gibi dilsel hedefleri değil sosyal ve kültürel dil

becerilerini de içermektedir. Hayat boyu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için temelini oluşturan belli unsurların öğrenci tarafından benimsenmiş ve uygulanıyor olması gerekmektedir. Bunlar; özerk öğrenme, öz yönelimli öğrenme, *öz düzenlemeli öğrenme* (self regulated learning) ve *öz yansıtma* (self reflection). Bu dört unsurun ortak noktası her birinin öz değerlendirmeyi içermesidir. Son yıllarda eğitimde hayat boyu öğrenme kavramının ortaya çıkmasıyla beraber öz değerlendirme konusu da gündeme gelmiştir. Buradan da açıkça görülüyor ki öz değerlendirme konusu, dilde ölçme ve değerlendirme içerisinde ayrı bir alan olarak son zamanlarda gelişmeye başlamıştır. Temel hedefi öğrenci merkezli, ihtiyaç odaklı ve motivasyon tabanlı öğrenmeyi teşvik etmek olan Avrupa Konseyi'nin Modern Diller Projesi, bu gelişmede önemli bir rol oynamıştır.

Özerk öğrenme

Topping'e (2003) göre öz değerlendirmenin amacı, öğrencileri kendi öğrenmelerine aktif katılımcılar olarak dâhil etmektir. Uzun vadeli düşünüldüğünde, öz değerlendirmenin öğrenme alanında öz yönetim -yani öğrenimin, başkalarının müdahalesini beklemeden öğrenci tarafından düzenlenmesi- üzerinde etkisi olabileceğini savunmuştur. Bu da özerk öğrenmeyi beraberinde getirecektir. Blanche ve Merino'ya (1989) göre öz değerlendirme doğruluğu, öğrenci özerkliği için bir önkoşuldur. Öğrencilerin performanslarını doğru bir şekilde değerlendirebilmeleri gerekir çünkü böylece neyi daha çok öğrenmeleri gerektiğinin farkına varırlar ve öğretmenlerine bağımlı olmazlar. Nitekim bu çalışmada öğrenci öz değerlendirmeleri ve öğretmen notları arasındaki uyumun incelenecek olması özerk öğrenme ve hayat boyu öğrenme kavramlarının temelinde yer alan unsurlardan olan öz değerlendirmenin doğruluğunu sorgulama amaçlıdır.

Holec'e (1981) göre özerk öğrenciler amaçların belirlenmesi, içeriğin ve ilerlemelerin tanımlanması, kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçilmesi, edinim sürecinin izlenmesi ve kazanımların değerlendirilmesi de dâhil olmak üzere öğrenimin tüm unsurlarını ilgilendiren kararları alma sorumluluğunu taşıyan kişilerdir. Bu bağlamda Oscarson (1989), öz değerlendirmenin öğrenmeyi desteklediğini, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili farkındalıklarını arttırdığını, bireysel öğrencilerin hedef yönelimlerini geliştirdiğini, öğretmenin değerlendirme alanındaki yükünü azalttığını ve öğrencilerin özerklikleri üzerinde uzun vadeli bir

etki yarattığını belirtmektedir. Ayrıca demokratik öğrenme süreçlerindeki yeri yadsınamaz ve ihtiyaç analizi için de veri sağlamaktadır.

Öz düzenleme

Banarjee ve Kumar (2014) öz düzenleme tutumları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu bildirmiştir. Onlara göre, öz düzenlemeli öğrenmede öğrenci öğrenme boyunca bilişini, motivasyonunu ve davranışını izler ve düzenler. Daha sonra da öğrenme süreci ve sonuçları üzerinde düşünür. Burkill (1997) ve Huff ve Johnson'ın (1998) araştırmaları da bu tür bir sorumluluk almanın öğrenmeyi ilerletmekle kalmayıp, öğrencileri kendi öğrenmeleri konusunda daha hevesli hale getirdiğini de göstermiştir. Öğrenmelerinin sorumluluğunu ve kontrolünü almak, öğrencilerin sadece aktif öğrenenler olmalarına imkân vermekle kalmaz, aynı zamanda onları yaşam boyu öğrenenler olmaya da hazırlar Öğrenciler öğrenimlerdeki eksikleri tanımlayarak ve bunları telafi etmenin yollarını düşünerek, hayat boyu öğrenme için gerekli olan *yansıtıcı* (reflective) ve değerlendirmeye yönelik becerileri geliştirir. Başka bir deyişle, problemleri tanımlamayı, onlarla ilgili bilgileri araştırmayı, bilgiyi değerlendirmeyi, bilinçli bir yargılama yapmayı ve bu yargıyı tanımlanan sorunları ve gelecekte gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumları ele almak için kullanmayı öğrenirler (Boud ve Falchikov, 2006; Boud ve Molloy, 2012; Dochy ve diğ., 1999).

Ayrıca, öz değerlendirmenin yetişkin öğrenciler için özellikle önemli olduğu öne süren Alderson'a (2005) göre kişinin kendi dil kabiliyetini doğru şekilde tahmin etmesi, özellikle öz yönelimli yetişkin öğrencilerin uygun bir hedef belirlemesi ve dil öğrenimi sürecinde potansiyel zayıflıklarını saptaması açısından önemlidir.

Öz farkındalık

Duval ve Wicklund'a (1972) göre dikkat içe doğru yönlendirildiğinde ve birey bilincini kendisine odakladığında kendi bilincinin nesnesi olur. Bu da *nesnel öz farkındalık* (objective self awareness) olarak adlandırılır. Bu gerçekleştiğinde kişi kendisi hakkındaki bilgileri aktif olarak tanımlar, işler ve depolar. Kendine odaklanmak nesnel öz farkındalığı getirir ve bu da kişinin kendisini belirlenmiş olan standartlarla karşılaştırılmasına yol açar. Bu teoriyle Duval ve Wicklund öz değerlendirmenin, bireyin mevcut performansları ile içsel hedefi arasında herhangi bir tutarsızlık konusundaki farkındalığını artırdığını ileri sürmektedir.

İnsanlar, çeşitli etkinlikler üzerinde çalıştıktan sonra davranışlarını izler ve performanslarını bazı referans değerlerle veya standartlarla karşılaştırırlar. Bu karşılaştırma süreci öz düzenlemenin önemli bir parçasıdır. Hedefimize doğru ilerleyip ilerlemediğimizi ve herhangi bir ayarlama yapılması gerekip gerekmediğini saptamamızı sağlar. Öz farkındalık bu sürecin önemli bir unsurudur. Çünkü dikkatini kendisine odaklayan kişiler mevcut davranışlarını ilgili bir standartla karşılaştırmaya daha eğilimlidir (Carver ve Scheier 1981; Duval ve Wicklund, 1972). Scheier ve Carver (1983) tarafından yapılan bir araştırma da, öz farkındalığın insanların mevcut davranışlarını ilgili bir standart ile karşılaştırma olasılığını artırdığı hipotezini test etmiş ve doğruluğunu kanıtlamıştır.

Carver ve Scheier'a (1990) göre bir hedefe olan uzaklıktan ziyade o hedefe doğru katedildiği düşünülen ilerleme oranı duygu durumlarının daha önemli bir belirleyicisidir. Olumlu duygu, insanlar hedeflerine doğru ilerleme kaydettiklerine inandığında ortaya çıkar. Negatif duygu ise, insanlar hedeflerine doğru yeterince ilerleme kaydetmediğine inandığında ortaya çıkar. Bu, insanların ilerlediklerini düşündükleri sürece hedeflerinden uzak olmalarına rağmen kendilerini iyi hissedebilecekleri anlamına gelir. Bu bağlamda öz değerlendirme çok önemli bir rol oynar çünkü öğrencilere hedeflerine doğru katettikleri yolu gösterir. Öğrencilerin elde ettiği ilerlemeyi sağlıklı bir şekilde gösteren bir öz değerlendirme ölçeği öğrenciyi doğru beklentiler ve gereken motivasyonla hedefe yöneltir.

Doğru şekilde kendini tanımanın önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğrenciler ve çalışanlar gibi bireyler, kendi güçlü yönlerini daha iyi tanımlayabilmeleri ve hataları belirleyebilmeleri için performansları konusunda öz yansıtma ve öz değerlendirme yapmaları için teşvik edilmelidir (Carver ve Scheier, 2001). Bu noktadan bakıldığında öz değerlendirmenin, kişinin yetenekleri ve performansı alanında kendini doğru bir şekilde tanıması için etkili bir yöntem olduğu açıkça görülmektedir. Erez ve Judge (2001) da, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri hakkında daha iyi bir farkındalık geliştirdikçe motivasyon, öz değerlendirme becerileri ve akademik başarıların arttığını vurgulamıştır. Bu, öz değerlendirme ve öz farkındalık arasında birbirini besleyen ve bütünleşik bir ilişki olduğunu gösterir. Çünkü öz farkındalığın artması doğru bir şekilde öz değerlendirme yapabilmenin önünü açarken, doğru öz değerlendirme yapabilmek de öz farkındalığın gelişimini desteklemektedir.

Bazı araştırmacılar öz farkındalık, yansıtma ve stratejik düşünmeyi öğrencinin öğrenmesine etki eden *üstbilişsel beceriler* (metacognitive skills) olarak ifade eder. Bu üstbilişsel beceriler, bilgiyi sentezlemek, kavramsal yanılgıları düzeltmek, sorular sormak ve sonuç çıkarsamaları yapmak için önceki bilgilere erişme yeteneği gerektirir. Ayrıca öz farkındalık, duygusal zekânın da en önemli bileşenidir. Gelişmiş bir öz farkındalığın sonuçları arasında şunlar sayılabilir: Kişinin kendi hareketlerinden ve sonuçlarından sorumlu olma duygusu, Zihin Kuramı -yani başkalarının zihinsel durumları hakkında çıkarımlar yapma-, kendini tanımlama, öz değerlendirme, benlik saygısı, öz düzenleme, öz yeterlilik, duygulara yönelik öz bilinç, kendini tanıma ve iç konuşmadır (Morin, Uttl ve Hamper, 2011).

Öz yönelimli öğrenme ve üstbiliş

Rivers'a (2001) göre, farklı alanlardaki araştırmacılar üstbiliş kavramının iki unsuru içerdiğini öne sürer: öz değerlendirme yani kendi bilişini değerlendirebilmek ve *öz yönetim* (self management) yani ilerideki bilişsel gelişimi yönetme yeteneği. Ayrıca, Rivers *öz düzenleme* (self regulation) ve *öz yönelimli öğrenmenin* (self directed learning) gerçekleşebilmesi için en önemli becerinin öz değerlendirme olduğuna değinmiştir. Öz yönelimli öğrenme, öğrencinin öğrenim çıktılarını doğru bir şekilde ele alabilmesini gerektirmektedir. Bir alanyazın incelemesinde Wenden (1999) öz yönelimli ve iyi dil öğrencileri olan bireylerin üstbilişsel davranışlar sergilediği sonucunu çıkarmıştır.

Avrupa Ortak Dil Çerçevesi ve Avrupa Dil Portfolyosu

Daha önce de bahsedildiği gibi hayat boyu öğrenme, özerk öğrenme, bağımsız öğrenen kavramlarına verilen önemin artması ve buna bağlı olarak öz değerlendirmenin gelişmesi Avrupa Konseyi'nin Modern Diller Projesi ile birlikte hız kazanmıştır. Avrupa Konseyi'nde sunulan Avrupa Ortak Dil Çerçevesi öğrencilerin diller ve kültürler arası karşılaşmalar hakkında ne bildiklerinin, iletişim kurduklarında neler yaptıklarının ve nasıl daha iyi bir dil öğrencisi haline gelebileceklerinin farkında olmalarını teşvik etmektedir. AODÇ, dil öğrenimi ve öğretimi üzerine konuşmak için ortak bir dil görevi görür. Bu ilk amacdır. İkincil olarak, referans alınacak bir dizi yeterlilik seviyesi sağlar. Bu seviyeler çok sayıda betimleyici ölçek tarafından örneklendirilmiştir. Herbirinin altkümeleri sadece belirli bir öğrenme bağlamını tanımlamayla ilgilidir. AODÇ, Holec'e (1979) göre etkili bir

yaşam boyu öğrenmenin ön koşulu olan öğrenci özerkliğinin tasarlanmasında kullanılacak bir araç olarak sunulmaktadır. Avrupa Dil Portfolyosu, AODÇ ile birlikte Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında tanıtılmıştır ve öğrencilerin üstbilişini geliştirebilecek materyallere örnek teşkil eder. AODÇ ve ADP öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme sürecini takip etmelerini sağlayan araçlardır. ADP'nin pedagojik işlevleri dil öğrenimini öğrenci için daha şeffaf hale getirmeye yardım etmek ve öğrenen özerkliğinin gelişimini teşvik etmektir. Bunlar ana müfredatın öğrenci merkezli etiğiyle, üstbilişsel farkındalığı ve becerileri geliştirme konusuyla büyük ölçüde uyumludur. Ayrıca, ADP'nin hem belgeleme hem de pedagojik bir işlevi vardır. Öğrenenleri bildikleri ya da öğrenmekte oldukları tüm diller için dilbilimsel kaynakları belgelemeye ve sistematik olarak dil öğrenimleri ve kültürlerarası farkındalıkları üzerinde düşünmeye teşvik eder. ADP üç bölümden oluşmaktadır. İlk olarak, öğrencilerin bildikleri ve öğrenmekte oldukları tüm diller için dil yeterliliklerini belgeleyebildikleri bir *Dil Pasaportu* bölümü gelir. İkinci olaraksa, öğrencilerin dil ve kültürlerarası karşılaşmalar konusunda düşünmelerini, öğrenme süreçlerini planlamalarını ve değerlendirmelerini kolaylaştırmayı amaçlayan *Dil Biyografisi* adlı bir bölüm yer alır. Ayrıca bu bölüm, öğrencileri her dilde neler yapabileceklerini belirtmeye ve kendi dilbilimsel, kültürel veya dil öğrenmeye ait bilgilerini belgelemeye teşvik eder. Son olarak *Dosya*, öğrencileri Dil Biyografisi'nde veya Dil Pasaportu'nda bildirilen başarıları veya deneyimleri gösterebilecek ve belgeleyebilecek ürünleri eklemeye yönlendirir. *Biçimlendirici* (formative) ve *özetleyici* (summative) ADP öz değerlendirmesi, öğretmen tarafından sürekli olarak yönlendirilmeli ve desteklenmelidir. Öğrencilerin ADP'de kaydedilen kişisel yargıları, dil sınavlarındaki performanslarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmeli ve öğretmen değerlendirmeleriyle de karşılaştırılmalıdır. Eğitim ve öğretimde daha demokratik yaklaşımların gündeme gelmesiyle birlikte Avrupa eğitim politikasını şekillendiren AODÇ ve ADP tanıtılmış ve ders materyalleri ile öğretim yöntemleri de gözden geçirilmiştir. Bu sebeple dil alanındaki ders kitaplarında öğrencilerin üstbilişsel olarak aktif olmalarını teşvik eden edimlerin yer alması hayati önem taşımaktadır. Bu edimler arasında dil ve kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları araştırmak, bilgi ve beceriler üzerinde düşünmek ve çeşitli öğrenme stratejilerinin nasıl denenebileceğini, izlenebileceğini ve değerlendirilebileceğini araştırmak yer almaktadır.

Öz değerlendirme, öğrencilerin bilişsel etkinlikleri üzerinde kontrolü desteklediğinden, öğrenciler öğrenme hedeflerini başarmak için hangi stratejilerin en uygun olduğunu ve bunları nasıl ve ne zaman uygulayacaklarını kademeli olarak öğrenirler. Bu noktada kademeli olarak öğrenmekle kastedilen, öğrencinin öğrenim süreci boyunca sürekli olarak öz değerlendirme yapabilmesine ve böylece doğru bir öz değerlendirme için ölçütleri tanımasına fırsat verilmesidir. Özerk öğrenenler olmaları ve böylece öğrenme sürecinin kontrolünü kazanmaları için öğrencilere doğru bir öz değerlendirme yapmaları ve sonuçları gerektiği gibi kullanmaları konusunda eğitim verilmesine yoğunlaşılmalıdır. Doğru bir öz değerlendirme sonucunda saptanan eksiklerin giderilmesi ve gelecekteki öğrenme sürecinin planlanmasında ise stratejiler devreye girer. Başarılı öğrenciler dil öğrenme süreci boyunca, sahip oldukları beceriler ve zayıf yönlerini telafi edecek etkin strateji kullanımı hakkında bir tutum geliştirmektedir. Bu sayede de dili iyi öğrenme potansiyelleri olduğuna dair bir inanç oluştururlar. (Victori ve Lockhart, 1995)

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğrenen bağımsızlığı (learner independence) ve *öğrenen özerkliğine* (learner autonomy) gitgide daha çok önem verilmesi sebebiyle son yıllarda öz değerlendirme konusunda araştırmalar yoğunlaşmıştır. Oscarson'un (1980) çalışmasından bu yana öz değerlendirme kavramı yakından incelenmektedir. Ancak, öz değerlendirme araçlarının geçerli ve güvenilir olup olmadığını araştıran çalışmalar farklı sonuçlar vermiştir. Bu alandaki en temel sorulardan biri de öğrenci öz değerlendirmesinin doğruluğudur. Bu soruyu cevaplamak adına alanda yapılmış olan çalışmalara göz atmak yerinde olacaktır. Öz değerlendirme çalışmaları konusunda öncülerden olan Oscarson (1997, 1999) yapılmış olan deneysel araştırmaları gözden geçirmiştir. Bu çalışmalarda öz değerlendirmenin geçerliliği öznel ve nesnel beceri ölçütlerini karşılaştırarak incelenmiştir ve bunun iki ana amacı olduğunu belirtmiştir: a) sonuçların güvenilirliğini araştırmak ve b) öğrenciyi değerlendirme sürecine katma yollarını araştırmak.

Ross vd. (1999) öğrencilerin öz değerlendirmeye karşı olumlu bir tutum gösterdiğini, çünkü öz değerlendirmenin beklentiler konusunda netliği arttırdığını ve öğrencilere

daha etkin ders çalışabilmek için kullanabilecekleri yeterli geri bildirim sağladığını tespit etmişlerdir. Öğrenciler, öz değerlendirme sayesinde değerlendirme ölçütleri hakkında net bilgiler edindiklerini ve aldıkları ders geçme notu yerine geliştirmeleri gereken alanlara odaklandıklarını bildirmişlerdir. Yine Ross vd. (1999) tarafından yapılan bir çalışmanın sonucuna göre öğrenciler öz değerlendirmeyle beraber sadece ölçütleri daha iyi anlamakla kalmaz, geribildirim sayesinde süreçteki hâkimiyetlerinin de arttığını hissederler. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin kendilerini adil bir şekilde değerlendireceklerine güvendiği için de eğitim sürecinde daha fazla söz sahibi olurlar. Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi çalışmaları konusunda öz farkındalığını artırır ve ileride eğitimleri alanında yapacakları düzenlemeler için onları motive eder. Öğrenciler çalışmalarının değerlendirilme ölçütlerini bildikleri için eksikliklerini gözden geçirebilir. Bunun sonucundaysa, ödev ya da çalışmalarını ekleme, çıkarma, değiştirme ve yeniden düzenleme gibi yöntemlerle geliştirebilirler.

Bazı çalışmalar (LeBlanc, 1985; Bachman ve Palmer, 1989), öğrencilerin dilsel yeteneklerini oldukça doğru bir şekilde değerlendirebildiklerini göstermektedir. Bazı çalışmalarda da (Wangsotorn, 1981; Blue, 1988) çoğu öğrencinin mevcut dil yeteneklerini değerlendirmede çok zorlandıkları sonucuna varılmıştır. Bu farklı sonuçlara ve artalandaki diğer çalışmalara bakıldığında öğrencilerin öz değerlendirmeyi en doğru şekilde yapabilmesi için bazı unsurların yerine getirilmesi gerektiği dikkat çeker. Bunlardan en önemlisi öz değerlendirme konusunda öğrencilerin eğitilmesine duyulan ihtiyaçtır. Öz değerlendirmenin eğitimin ilk kademelerinden itibaren sık sık yapılması bu ihtiyacı karşılayacaktır.

Dragemark Oscarson'un (2009) yaptığı çalışma öz düzenleme ve *öz izlem* (self monitor) gibi üst bilişsel becerilerin özerk öğrenmenin gelişimi için önemli olduğu teorisine dayanmaktadır. Yapılan araştırmada öğrenci öz değerlendirmelerinin pratik yaptıkça daha gerçekçi olma yolunda gittiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, öz değerlendirmeyi düzenli olarak ve etkin şekilde kullanmada ustalaşmaları için tercihen erken yaşlardan itibaren uygulanmaya başlanması gerektiği üzerinde önemle durulmuştur. Hem öğretmenler hem de öğrenciler, öğrenci öz değerlendirmelerinin derslere ve sınavlara değerli katkılar sağlayan ek bilgiler verdiğini belirtmiştir. Öğrenciler öz değerlendirmeyi deneyimledikten sonra, bu uygulamanın ve öğrencilerin kendi becerilerini değerlendirme konusundaki katılımının daha erken dönemde başlaması gerektiğine inandıklarını da eklemişlerdir. Bu, Taras'ın (2001)

araştırma bulgularını desteklemektedir. Taras'a göre öz değerlendirme öğrencilerin kabule daha açık oldukları ilk yılda tanıtılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu, öz değerlendirme sonrası geliştirilmesi gereken becerileri daha iyi anladıklarını da bildirmiştir. Bu aynı zamanda, öz değerlendirmenin öğrencilerin öğrenmeleri üstünde daha derin düşünmesini ve sonuç olarak daha fazla öğrenmesini sağladığını gösteren Stefani'nin (1998) araştırma bulgularıyla da paraleldir. Black ve Wiliam (1998) ve Black vd. (2003) de çalışmalarında öz değerlendirme becerileri konusunda sık uygulama yoluyla eğitim verilebileceği ve bu becerilerin geliştirilebileceğini ortaya koymuştur. Öz değerlendirme eğitiminin gerekli olduğu görüşü Andarade ve Du (2007), Gottlieb (2000), Janssen van Dieten (1989), McDonald ve Boud (2003), Oscarson (1980, 1998, 1999) ve Taras (2001) tarafından da vurgulanmıştır.

Blue (1994) öz değerlendirme uygulamalarının etkili olup olmadığı konusunda yaptığı çalışmada dil öğrenme sürecinin farklı aşamalarında öğrencilere sağlayacağı yararları saptamıştır. İlk aşamalarda öz değerlendirmedeki amaç öncelikle öğrencilerin farklı beceri alanlarındaki mevcut yeterliliklerini ölçmeleri ve hedefleriyle karşılaştırmalarıdır. Öz değerlendirmeleri doğruysa -yani öz değerlendirme ve dış değerlendirme sonuçları paralelse- dil öğrenimindeki önceliklerini daha kolaylıkla belirleyebileceklerdir. Bu adım öğrencilerin öğrenmelerinde sorumluluk üstlenme süreci için önemlidir. Öz değerlendirme süreklilik arz eden bir süreçtir. Dil öğrenme sürecinde ara aşamalarda uygulanan öz değerlendirmenin amacı, öğrencilerin mevcut seviyelerini hem başlangıç seviyesi hem de hedef seviyeleriyle karşılaştırarak hangi noktada olduklarını gözden geçirmeleridir. Öğrenciler yaptıkları ilerlemeleri görecekler ve daha da motive olacaklardır. Ayrıca hedeflerini, bugüne kadar yapmış oldukları ilerleme düzeyine bakarak tekrar gözden geçirebileceklerdir. Çünkü bu aşamaya kadar gerçekçi hedefler belirlenememiş olması muhtemeldir. Öğrenciler öğrenme sürecinin verimliliği hakkında düşünecek ve yöntemlerini tekrar ele alabileceklerdir. Öz değerlendirme bir dil öğrenim programının sonunda da yararlı olmaktadır. Bu aşamada, öğrencilerin dilde yapabildikleri ve sınırlılıklarına dair net bir fikre sahip olmaları gerekir. Bu onların kendilerine dair daha gerçekçi bir fikir edinmelerine sağlar ve öz güvenlerini artırır. Dil öğrenim programının sonunda sadece bir kısım öğrenci yabancı dilde yeterlilik düzeylerinden tamamen tatmin olmaktadır. Dil

öğrenimine devam etmek isteyenler için bu aşamada öz değerlendirme uygulaması gelecekteki öğrenme sürecini planlamak için de iyi bir fırsattır.

Çeşitli araştırmacıların, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin öğrenim üzerindeki etkilerini konu alan çalışmaları da olumlu sonuçlar vermiştir. Örneğin Cheng ve Warren (2005), De Grez, Valcke ve Roozen (2012), Kearney (2013), Rust, Price ve O'Donovan (2003) ve Winne'in (2003) çalışmalarına bakılacak olursa öz değerlendirme ve akran değerlendirmeleri öğrencilerin öğrenmelerini olumlu bir şekilde etkileyen öz düzenlemeli öğrenme ortamını güçlendirmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin kendi çalışmalarını belirlenmiş standartlarla karşılaştırmasına ve değiştirerek iyileştirmesine imkân vermeleridir. Dochy, Segers ve Sluijsmans (1999) öz değerlendirme üzerine yapılmış altmış üç çalışmayı gözden geçirmiş ve olumlu bulgular bildirmişlerdir. Öz değerlendirme sonuçları ve sınav puanları karşılaştırıldığında yüksek oranda paralellik görüldüğünü ve öz değerlendirmenin öğrencilerin bağımsız öğreniciler olmasına katkısını önemle belirtmişlerdir. Dochy vd.'ye göre öz değerlendirme öz yansıtma, problem çözme ve kişinin kendi öğreniminde daha fazla sorumluluk almasını desteklemektedir.

Değerlendirme sadece öğrencinin düzeyini not ile belirleyici bir araç olmaktan çok öte görevleri içerir. Değerlendirmenin özetleyici değil biçimlendirici olarak kullanılması öğrencilerin gelecekteki öğrenme süreçlerinde onlara yol gösterecek bir geri dönüt sağlayacaktır. Bu konuya birçok araştırmacı tarafından da değinilmiştir. Örneğin Struyven, Dochy ve Janssens (2002) tarafından yürütülen araştırmalarda akran değerlendirmesi ve öz değerlendirmenin özetleyici edimler olarak veya not ile değerlendirmek için kullanılması durumunda öğrencilerde oluşacak kaygı ve stresin derin öğrenmeyi engelleyebileceği ortaya koyulmuştur. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin biçimlendirici bir amaçla kullanılması ise öğrencileri kendi öğrenmelerine dâhil etmek için ideal koşulları yaratır. Öğrenimlerine biçimlendirici değerlendirme edimleri yoluyla aktif bir şekilde dâhil olan öğrencilerin, öğrenmelerindeki eksik yönlerin farkına varma ve bunlarla başa çıkmak için daha fazla kaynak bulma ve kullanma ihtiyacını fark etme olasılıkları daha yüksektir. Logan'ın (2009) da belirttiği gibi biçimlendirici değerlendirme, öğrenme için hayati önem taşır. Öğrencilerin etkin öğrenenler olarak kendilerini geliştirmesine katkıda bulunan biçimlendirici değerlendirme, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi unsurlardan oluşur. Öğrencilerin biçimlendirici akran değerlendirmesi ve öz

değerlendirme etkinliklerinde yer almasını sağlamak, onların kendi öğrenmelerine aktif olarak katılmalarına imkân verir. Onların öğretilen içerik, öğrenme beklentileri ve değerlendirme arasındaki ilişkiye dair algılarını olumlu yönde etkiler. (Struyven vd., 2002; Vu ve Dall 'Alba, 2007).

Ndoye'nin (2017) akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin çoğunluğu bu uygulamaların kendi öğrenimlerinde daha fazla sorumluluk almalarına imkân verdiğini ifade etmiştir. Katılımcılara göre, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme öğrencilerin ihtiyaç ve beklentiler konusunda farkındalığını yükseltmiş, değerlendirme becerilerini geliştirmiş ve öğrenmelerindeki eksiklerin giderilmesi için gerekli kaynakların belirlenmesinde ve bulunmasında onlara yardımcı olmuştur. Böylece kendi öğrenimlerine karşı sorumluluklarını arttırmıştır. Bu bulgular, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin öğrencinin öğrenimi üzerindeki olumlu etkilerini bildiren önceki araştırmalarla (Dochy vd., 1999; Kearney ve Perkins, 2014; Lew, Alwis ve Schmidt, 2010) paraleldir.

De Saint Leger'in (2009) yabancı dil öğretiminde öz değerlendirme uygulamalarının kullanılması üzerine yaptığı araştırmada öğrenciler öz değerlendirmenin faydalarına ilişkin yorumlarını bildirmiştir. Bu yorumlar derse katılma konusundaki motivasyonları ve özgüvenleri ile kişinin kendi öğrenmesi konusundaki farkındalığını arttırdığı yönünde olmuştur. Bazı öğrencilere göre öz değerlendirme öğrenmelerindeki ilerlemeyi izlemelerine, diğerlerine göre ise öğrenmelerinde iyileştirmeleri gereken belirli alanlara doğru yönelmelerine (hedef belirleme) büyük ölçüde yardım etmiştir. Görüşülen tüm öğrenciler, genel olarak öz değerlendirme sürecini yararlı olarak betimlemiştir. Öğrenciler, bu uygulamayı sınıf içindeki girdi seviyeleri üzerinde düşünme ve öğrenme kalıpları, davranış ve dilsel başarıları hakkındaki farkındalıklarını artırma fırsatı olarak görmüşlerdir. Diğer bir deyişle, öz değerlendirmeyi kendi öğrenmelerini izlemede etkili bir araç olarak görmüşlerdir.

Sheehan'ın (2007) öz değerlendirme ve Avrupa Ortak Dil Çerçevesi konusunda yazdığı doktora tezinde öğrenciler, öz değerlendirmenin öğrenim hedeflerini belirlemelerine yardımcı olduğunu bildirmiştir. Bu, AODÇ'nin de üzerinde önemle durduğu özerk öğrenmenin tipik bir göstergesidir. Ayrıca öğrenciler, öz değerlendirmedeki maddelerin gerçek hayattaki iletişim unsurlarıyla benzeşmesini de faydalı bulmuştur.

Bu alanda araştırmaların en ön safında yer alan ve Avrupa Konseyi ile çalışmış olan Oscarson (1989), z değerlendirme uygulamalarının önemine dair gerekçeleri dört maddeyle özetlemiştir. Bunlar: a. Değerlendirmenin daha iyi anlaşılması b. Dillerin nasıl ğrenildiğiyle ilgili farkındalığın artması. Artan farkındalığın, öğrencilerin ders içeriğini ve değerlendirmeyi daha etkili bir şekilde ele almalarına yardım etmesi. c. z değerlendirmenin, değerlendirme aralığının genişlemesine yol aması. d. z değerlendirmenin hedef yöneliminin gelişmesini sağlamasıdır.

Alderson ve Banarjee'ye (2001) göre öz değerlendirmedeki doğruluk oranını saptama yollarından biri, öz değerlendirme lğini bir veya birden fazla dış ölçek ile ilişkilendirerek eř zamanlı geçerlilik istatistikleri elde etmektir. Bu araştırmacılar çalışmalarında, uzman bir değerlendiricinin yargısı ile kıyaslandığında öz değerlendirmenin doğru olduğunu tespit etmişlerdir. Bachman ve Palmer (1989) da benzer şekilde öz değerlendirmenin beklediklerinden daha güvenilir olduğunu bulmuşlardır.

Escribano ve McMahon (2010) tarafından mühendislik fakültesinde okuyan birinci sınıf ğrencilerinin İngilizce dil yeterliliği üzerine yapılan çalışmada öğrencilerin öz değerlendirmeleri ve Oxford yerleştirme testi ile DIALANG test puanları arasındaki korelasyon incelenmiştir. Bulgular ışığında, bu testler ve öz değerlendirme verileri arasında benzerlik gözlemlendiği bildirilmiştir.

Shrauger ve Osberg (1981), konu üstüne yapılmış elli çalışmayı gözden geçirmiş ve öz değerlendirmenin geçerliliğinin, diğer değerlendirme yntemlerinininkiyle kıyaslanabilir olduğunu bulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre hem deneysel hem de kavramsal seviyelerde, öz değerlendirme yapanların kendi davranışları hakkında etkili yargılara varabilecekleri uygun bilgi ve motivasyona sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Falchikov ve Boud (1989) tarafından, farklı konularda eğitim alan elli yedi öğrencinin yaptığı niceliksel öz değerlendirme üstüne meta-analitik bir çalışma yrtlmştir. z değerlendirme sonuçları ve ğretmen notları karşılaştırılmıştır. Sonuçların korelasyon katsayıları açısından farklılık gösterdiğini, ancak öz değerlendirmenin lt değişkenleriyle eşzamanlı geçerlik sağlama eğiliminde olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar, alınan eğitim seviyesinin anlamlı bir değişken olduğu sonucuna varmıştır. Seviye ilerledikçe bu unsurun etkisi daha da

artmaktadır. Çalışmanın öne sürdüğü bir başka nokta ise, ölçütlerin açık ve iyi anlaşılır olması durumunda değerlendirmelerin daha doğru olduğudur. Daha iyi kontrol edilen, yani tasarım ve yöntem bilim açısından daha itinalı olan çalışmalarda, öğrenci ve öğretmen değerlendirmesi arasında daha yakın ilişkiler vardır.

Williams'ın (1992) yaptığı bir çalışma, öz değerlendirme ile öğretmen değerlendirmesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmekte ve öz değerlendirmenin kullanılmasını desteklemektedir. Ayrıca, Stefani'nin (1994) üniversitede biyoloji eğitimi gören öğrencilerin İngilizce iletişim becerileri ile ilgili yaptığı çalışmada da benzer bir bulgu elde edilmiştir. Öğrenciler, öz değerlendirmelerin kendileri hakkında daha fazla düşünmeyi sağladığını ve öğrenmelerine katkısı olduğunu bildirmiştir. Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesi arasında korelasyon bulunduğu, öğrencinin kendine dair değerlendirmesinin öğretmen değerlendirmesiyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yeteneklerini gerçekçi bir şekilde algıladıkları ve güvenilir değerlendirmeler yaptığı gözlemlenmiştir. Yine bu konuda araştırma yapan Patri'nin (2002) bulguları, deney grubu ve kontrol grubundaki öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi arasındaki korelasyonun daha düşük olmasına rağmen öz değerlendirme aracının kullanımını desteklemektedir. New York City'nin banliyösündeki bir okulda ön ileri seviye ve ileri seviye sınıflarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen yüz otuz öğrenci üzerinde çalışan Alexandria (2009) benzer bulgular ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce okuma, yazma ve dinleme becerilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bir hafta sonra okuma, yazma ve dinleme becerilerini ölçmek için bir TOEFL testi uygulanmıştır. İki veri kümesinin analizi, bu üç öz değerlendirme ölçütünün TOEFL sınavıyla önemli ölçüde paralellik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmaların bulguları, öğrencilerin kendi öğrenim hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için öz değerlendirmenin son derece yararlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ile ilgili davranışsal değişimleri ortaya çıkarmak için kullanılacak güçlü bir biçimlendirici eğitim aracı olarak kabul edilmektedir (Orsmond, Merry ve Reiling, 1997).

Bing (2016) üniversitede yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma becerileri üzerine yaptığı bir çalışmada öğrenci öz değerlendirmesiyle öğretmen değerlendirmesinin ne derece uyumlu olduğunu bulmaya çalışmıştır. Öğrenci öz

değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirme arasında T-test yoluyla yapılan karşılaştırmalar, toplam puanlarda ikisi arasında iyi bir paralellik olduğunu göstermektedir. Bu uyum, bu çalışmaya katılan öğrencilerin genel performansları hakkındaki yargılarının öğretmen değerlendirmeyle tutarlı olabileceğini göstermektedir. Böylece öğrencilerin kendini değerlendirme konusunda güvenilir olduğu kanıtlanmıştır. Bu durum Bachman ve Palmer (1989), Williams (1992), Stefani (1994), Oldfield ve Macalpine (1995) ve Sullivan and Hall (1997) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen bulguları da doğrulanmıştır.

Mok vd. (2006) öğretmen eğitiminde öz değerlendirme kullanmış, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin başlangıcında, ortasında ve sonunda kendilerini değerlendirmelerini sağlamışlardır. Öğrenciler öz değerlendirmeyi destekleyici bulmuşlar ve çalışmanın sonunda kendi öğrenmeleri hakkındaki farkındalıklarının arttığını bildirmişlerdir. Yine eğitim bilimleri öğrencileriyle yapılan bir başka küçük araştırmada, Sullivan ve Hall (1997) da öğrenci ve öğretmen sonuçları arasında paralellik bulmuştur.

Öz değerlendirme ve sınav sonuçlarının uyumu üzerine yapılan araştırmalar her zaman olumlu sonuçlar vermemiştir. Anderson (1982) ve Blanche'ın (1985) ayrıntılı istatistiksel analizleri öğrencilerin yabancı dil becerileri konusundaki öz değerlendirmelerinin doğruluğu ile gerçek (sınıf/sınav) performansları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, bazı araştırmacılar geçmişteki akademik başarı, kariyer beklentileri, akran-grup veya ebeveyn beklentileri, kendi kendine çalışma ve öz yönetim alanlarında eğitim eksikliği ve benzeri gibi nedenlerden ötürü öz değerlendirme puanlarının sık sık öznel hatalardan etkilenebileceğine işaret etmişlerdir. (Bournemouth Eurocenter, 1982; Oscarson, 1977, 1980)

Cohen (1994) ise öz değerlendirmeden elde edilen bilgilerin doğruluğunu tehlikeye düşürebilecek ve bunun sonucunda da yorumlanmasında zorluklara neden olacak beş faktörü listelemiştir. Bunlar: a) Öğrencilerin kendi öğrenmelerini nasıl değerlendirecekleri konusunda yeterince eğitilmemiş olması, b) öğrenciler ve öğretmenler açısından ortak kriterlerin olmaması, c) öğrenenlerin kültürleri ve öz değerlendirme edimlerinin dayandığı unsurlar arasındaki farklılıklar, d) öğrencilerin öğrenmelerini izleme ve rapor bildirmedeki yetersizlikleri ve e) öğretmenleri memnun etme isteği gibi öznel unsurların etkileridir. Brown'a (1998) göre de öz

değerlendirmede puanlama öznel olduğundan doğruluk öğrenme edimlerine göre değişebilmekte ve sonuç olarak puanlar güvenilir olabilmektedir. Bu nedenle, öz değerlendirmenin sonuçlarına bakılarak sınıf düzeyine göre yerleştirme yapılması gibi idari kararların alınması konusunda dikkatli olunmalıdır. (Cohen, 1994).

Şu ana kadar yapılan araştırmalar çelişkili bulgular ile sonuçlandırdığından Cohen'in uyarısı uygulama alanında dikkate alınmalıdır. Bazı araştırma bulguları, ikinci dil öğrenme performansının geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak öz değerlendirmenin kullanılmasını desteklerken, bazıları da tersini belirtmektedir. Destekleyen araştırmalardan biri Bachman ve Palmer (1989) tarafından yürütülmüş ve Salt Lake City bölgesinde ana dili İngilizce olmayan yüz onaltı kişi üzerinde çalışılmıştır. Çalışmalarının sonucuna göre, öz değerlendirmeler şu üç alana odaklandığında iletişimsel dil becerilerinin geçerli ve güvenilir ölçütleri olarak kabul edilebilmektedir: Dil bilgisel yetkinlik, eylemsel yetkinlik ve toplum dilbilimsel yeterlilik.

Blue (1988) üniversite öğrencileri arasında öz değerlendirme kullanımını inceledikten sonra öz değerlendirmenin dil yeterliliğini doğru tespit etme tekniği olarak ciddi kısıtlamalara sahip olduğuna dair bir uyarıda bulunmuştur. Blue'nun öz değerlendirme hakkındaki makalesi, daha çok bir öğretmen bakış açısıyla yazılmıştır. Öğretmen değerlendirmesinin ve öğrenen öz değerlendirmesinin ne kadar yakından ilişkili olduğunu keşfetmeye çalışmıştır. Amacı, öğrenen öz değerlendirmesinin öğretmen değerlendirmesinin yerini alıp almayacağını sorgulamaktır. Aslında öğrencinin tamamen özerk olabileceği ve öğretmene ihtiyaç duymadan eğitimini sürdürebileceğine dair bir beklenti taşımaktadır. Bu beklenti, kurumsallaşmış dil öğreniminin yadsınamaz bir unsurudur. Blue çalışmasında şu çarpıcı sonuçları ortaya koymuştur: a) Dört beceri alanındaki yeterlilikle ilgili öğrenen ve öğretmenin sahip olduğu inançlar arasında anlamlı bir korelasyon vardır. b) Belirli kültürel gruplar kendi yeteneklerini sürekli olarak olduğundan az ya da fazla tahmin etmektedir. Ayrıca, Boud ve Falchikov (1989) da çalışmalarında öğrenciler tarafından aşırı değerlendirme ve az değerlendirme olasılığına dikkat çekmiştir. Bu durumda, iyi öğrenciler kendilerini olduğundan daha düşük değerlendirmekte, kötü öğrenciler ise kendilerini olduğundan fazla değerlendirmektedir. Üst seviye sınıflarındaki öğrenciler de kendilerini alt seviye sınıflarındaki öğrencilere göre daha iyi değerlendirebilmektedir. Matsuno'nun (2009) doksan bir Japon üniversite

öğrencisiyle yürüttüğü çalışma öz değerlendirme puanlarının geçerliliğini de zayıflatmaktadır. Araştırmacı, bu çalışmada kendini değerlendirenlerin çoğunun, özellikle de yüksek başarılı olan öğrencilerin kendi yazma performanslarını tahmin edilenden daha düşük değerlendirdiğini belirtmiştir.

Blue (1994) tarafından öz değerlendirmenin dil becerilerini doğru olarak ölçüp ölçmediği üzerine yürütülen bir çalışmada Southampton Üniversitesi öğrencilerinin IELTS ve öz değerlendirme puanları arasındaki uyum incelenmiştir. Bulgulara göre bu ikisi arasında pozitif bir uyum gözlemlense de tam bir paralellikten çok uzaktır. Blue, bazı milliyetlerin öz yeterliklerini abartma ya da düşük görme eğiliminde olduğundan da bahsetmiştir. Ayrıca IELTS puanı yüksek olan öğrenciler öz değerlendirmede kendilerini daha düşük değerlendirirken IELTS notu düşük olan öğrencilerse öz değerlendirmede kendi yeterliliklerini abartmıştır. İki puan karşılaştırıldığında ortaya çıkan en uyumsuz ilişki IELTS notu en düşük olan öğrencilere aittir.

Taras (2001) da üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmanın sonucunda öğretmen değerlendirmesi ve öğrencilerin öz değerlendirmesi arasındaki birkaç önemli farklılık bulunduğunu belirtmiştir. Öğrenciler genellikle performanslarını hafife almış veya performanslarının değerini olduğundan daha düşük görmüşlerdir. Heilenman (1990) tarafından bu tür bir azımsamanın nedeni öğrencilerin bir alanda sahip oldukları tecrübe arttıkça, becerilerinin ve bilgilerinin sınırlarının farkına varma olasılıkları daha da yükselmesiyle açıklanmıştır. Bu, Oscarson (2006) tarafından bildirilen sonuçlarla desteklenmektedir.

Kirby ve Downs (2007) tarafından yapılan ve yükseköğretimde fen bilimleri okuyan öğrencileri kapsayan bir çalışmada, bu öğrencilerin öğretmenleri tarafından belirlenen standartlar çerçevesinde doğru bir öz değerlendirme yapamadıkları belirtilmiştir. Ancak öğrencilerin referans ölçütleri karşılamaları gerektiğinin yeterince farkında olmadığı ya da belirtilen seviyedeki ölçütlerin ne anlama geldiğini tam olarak anlamadıkları da dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya koyulmuştur. Pratik yapmanın daha doğru bir öz değerlendirmeye katkıda bulunacağı belirtilmiş ve geribildirim ilerlemenin bir parçası olarak sürece dâhil etmenin gerekliliği vurgulanmıştır. McDonald ve Boud (2003) da yaptıkları çalışmada, öz değerlendirme eğitiminin önemli bir etkiye sahip olduğunu ve öz değerlendirme eğitimi alan

öğrencilerin, benzer eğitim almayan öğrencilerden daha iyi performans gösterdiğini bulmuştur.

Kirby ve Downs'ın (2007) çıkarımları Chen'in (2008) çalışmasında da vurgulanmıştır. Bu araştırma da öz değerlendirme için öğrenci eğitiminin gerekliliğini kanıtlamaktadır. Çalışmada, Tayvan'ın güneyindeki bir üniversitede okuyan yirmi sekiz Çinli öğrencinin İngilizce alanındaki sözel performansı ele alınmıştır. Öğretmen değerlendirmesi ve öz değerlendirme arasındaki ilişki iki aşamalı bir çalışmayla irdelenmiştir. Değerlendirme unsurları, öğretmen ve öğrencilerin ortak çalışması sonucunda beş seviyeli bir puanlamaya dayanacak şekilde geliştirilmiştir. Sonuçlar, öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesinin ilk döngüde önemli ölçüde farklı olduğunu, ancak öz değerlendirme konusundaki eğitimden sonra ikinci aşamada birbiriyle aynı doğrultuda sonuçlar verdiğini göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin çoğunluğu değerlendirmeye katılımı desteklemiş ve öz değerlendirmenin öğrenmeye katkısı olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma geribildirim ve pratik yapma sayesinde öğrencilerin İngilizce'deki kendi sözel performanslarını değerlendirebildiklerini göstermiştir.

Blanche ve Merino'ya (1989) göre yabancı dil öğrencileri kendi dil seviyeleri konusunda öz değerlendirme yapmada diğer alanlara nazaran daha fazla zorluk yaşamaktadır. Öz değerlendirme konusunda artalan çalışmalarının gözden geçirilmesi esnasında birçok yabancı dil öğrencisinin kendilerini ana dil konuşanlarıyla karşılaştıramadıklarını bulmuşlardır. Yabancı dil alanında öz değerlendirme konusunda öğrencilerin dezavantajlı olabileceğine değinmişlerdir. Çünkü dil öğrenme süreci çok karmaşıktır ve öğrencilerin kendilerine dair geliştirmiş oldukları yargılar da süreçte rol oynamaktadır. Yapılan araştırmaların büyük bir kısmı eşzamanlı geçerlik konusundadır, yani ilgili kriterler üzerine yapılan korelasyon çalışmaları aracılığıyla geçerliliğin irdelenmesine odaklanılmıştır (Oscarson, 1998).

2.3 ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Öz değerlendirme alanında yapılmış olan çalışmalara baktığımızda olumlu olduğu kadar olumsuz bulgularla da karşılaşmaktadır. Bu alandaki incelemelerin çoğu -bu

çalışmanın da konusu olan- öz değerlendirmenin doğruluğu üzerinedir. Artalan incelendiğinde, doğruluk tespiti için öğrencilerin öz değerlendirmeleri ve ders geçme notları ya da herhangi bir dış değerlendirme aracıyla saptanan notlar arasındaki korelasyona bakıldığı görülmüştür. Bu çalışmada da bu tür bir ilişki ele alınmaktadır. Kimi çalışmalar öğrencilerin öz değerlendirmeleri ve öğretmen değerlendirmesi arasında bir paralellikten söz ederken diğerleri de öğrencilerin öğretmen notlarıyla karşılaştırıldığında kendilerini doğru bir şekilde değerlendiremediği sonucuna varmıştır. Öz değerlendirmenin aleyhine sonuç veren çalışmalarda bunun olası sebepleri genellikle öğrencilerin öz değerlendirme konusunda eğitilmemiş olmasına ve yeterince öz değerlendirme pratiği imkânı bulamamış olmasına bağlanmıştır. Öz değerlendirme uygulamalarına eğitimin erken dönemlerinden itibaren başlanması ve öğrenciye bu konuda eğitim verilerek pratik yapma imkânı sağlanmasına vurgu yapılmıştır. İncelenen çalışmaların tümünün ortak özelliği ise öğrencilerin öz değerlendirmeye olumlu yaklaşmış olması ve sonucunda kendilerine kattıklarından olumlu yönde bahsetmesidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada *betimsel ve nicel model* kullanılmıştır. Betimleyici araştırmalar örnekleme ile ilgili verilerin betimlenmesini içermektedir. Toplanan veriler standarttır çünkü her katılımcıya aynı sorular sorulur (Büyüköztürk vd., 2018). Ayrıca betimleyici araştırmanın seçilmesinin bir diğer sebebi de güvenilirliğinin yüksek olmasıdır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinin desenlerinden *korelasyonel araştırma deseni* izlenmiştir. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda, değişkenler arasındaki ilişkiler açığa çıkarılır, bu ilişkilerin düzeyleri belirlenir ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli ipuçları elde edilir (Büyüköztürk vd., 2018). Değişkenler arasındaki ilişkilerin tanımlanması nedeniyle korelasyonel araştırmalar, betimsel araştırmaların bir türü olarak da nitelenirler (Fraenkel vd.,2014).

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ABD'deki devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri kapsamaktadır. Seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden *uygun örneklem* modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmanın örnekleme, 2017- 2018 eğitim öğretim yılında ABD'deki devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerdir. Dil yeterlik seviyesinin

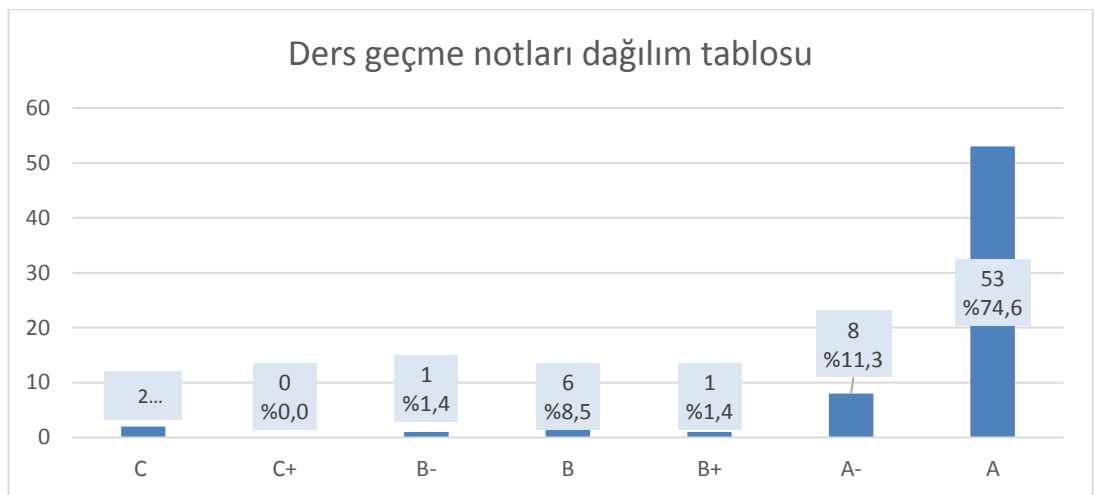
belirlenmesinde öğrencinin kayıtlı olduğu ders düzeyi dikkate alınmıştır. Toplam katılımcı sayısı 71'dir. Anketin uygulanacağı üniversitelerin adları ve katılımcı sayıları:

Yale University (3), University of California Santa Barbara (2), University of Notre Dame (2), Five College Consortium (5), Duke University (8), Florida International University (3), University of Richmond (5), University of Arizona (33), University of Washington (8), Syracuse University (2)

Bu çalışmada anketin uygulanacağı üniversiteler seçilirken ilgili bölüm başkanları ile iletişime geçilmiş ve çalışmanın mahiyeti ile ilgili bilgi paylaşıldıktan sonra katılmaya olumlu yaklaşan üniversitelerde uygulanmak üzere anket linki ders öğretmenlerine iletilmiştir.

Bu çalışmada, ankete katılım karşılığında öğrencilere bir ödül verilmemiştir. Anket öncesi bilgilendirme ve onam formları vasıtasıyla öğrencilerin rızası alınmıştır (EK 1: Onam Formu). Anketin uygulanacağı örneklem grubu B1 ve B2 seviyesinden oluşmaktadır. Öğrencilerin ders başarıları A ve C arasında değişmektedir. Katılım gönüllülük esasına dayandığından öğrenciler ders geçme notlarına bakılarak homojen bir grup oluşturacak şekilde seçilememiştir. (Tablo 1: Ders geçme notları dağılım tablosu).

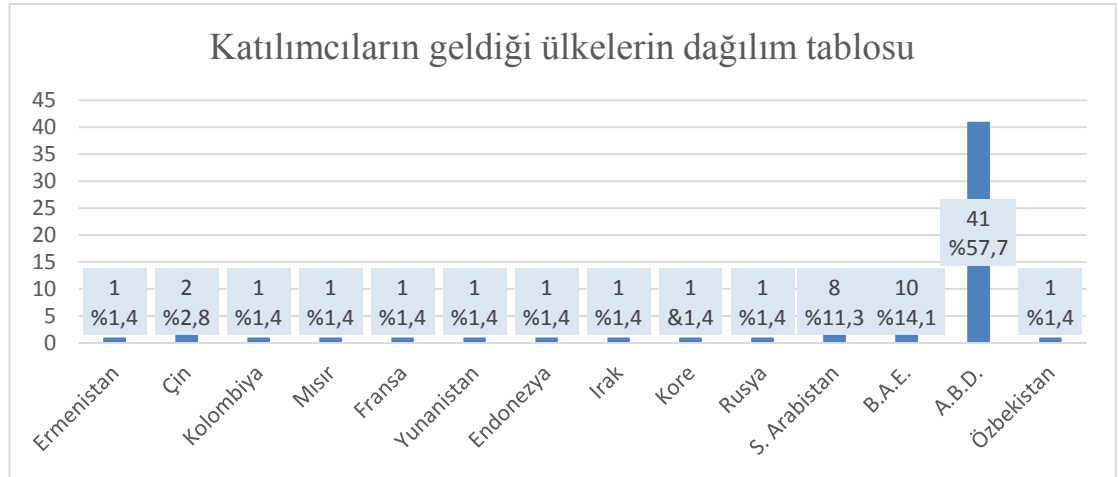
Tablo 1. Ders geçme notları dağılım tablosu.



Tablo 1'e bakıldığında ders geçme notlarının %74,6 gibi büyük bir çoğunlukla A notunda toplandığı görülmektedir. A- ders geçme notu %11,3 ile sıklık açısından ikinci sırada yer alırken B notu %8,5 ile üçüncü sıradadır. C ders geçme notu örneklem içerisinde sadece iki öğrenci tarafından alınmış olup %2,8 ile temsil edilmektedir. B- ve B+ notları ise birer öğrenci tarafından alınmıştır ve her biri %1,4'lik dilimi gösterir. Öğrencilerden hiçbirinin C+ notu almadığı gözlemlenmektedir.

Ankete katılan öğrencilerin milliyetleri ve katılımcı sayıları aşağıda verilmiştir (Tablo 2. Katılımcıların geldiği ülkelerin dağılım tablosu). Katılım gönüllülük esasına dayandığından öğrenciler milliyetleri açısından homojen bir grup oluşturacak şekilde seçilememiştir.

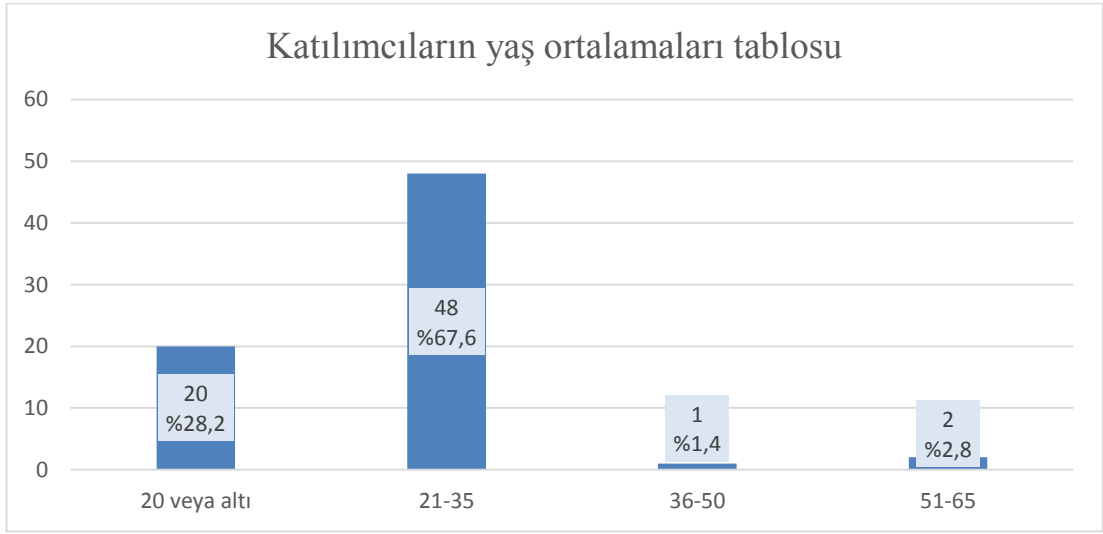
Tablo 2. Katılımcıların geldiği ülkelerin dağılım tablosu



Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun (41 kişi) %57,7 ile ABD vatandaşı olduğu görülmektedir. Bunu, 10 kişiyle Birleşik Arap Emirlikleri (%14,1) ve 8 kişiyle Suudi Arabistan (%11,3) izlemektedir. Örneklem grubundaki 2 öğrenci Çin uyrukludur ve bu da sıklık açısından %2,8'e tekabül etmektedir. Diğer milliyetlerden (Ermenistan, Kolombiya, Mısır, Fransa, Yunanistan, Endonezya, Irak, Kore, Rusya, Özbekistan) birer öğrenci ankete katılmıştır ve her birinin sıklık temsili %1,4'tür.

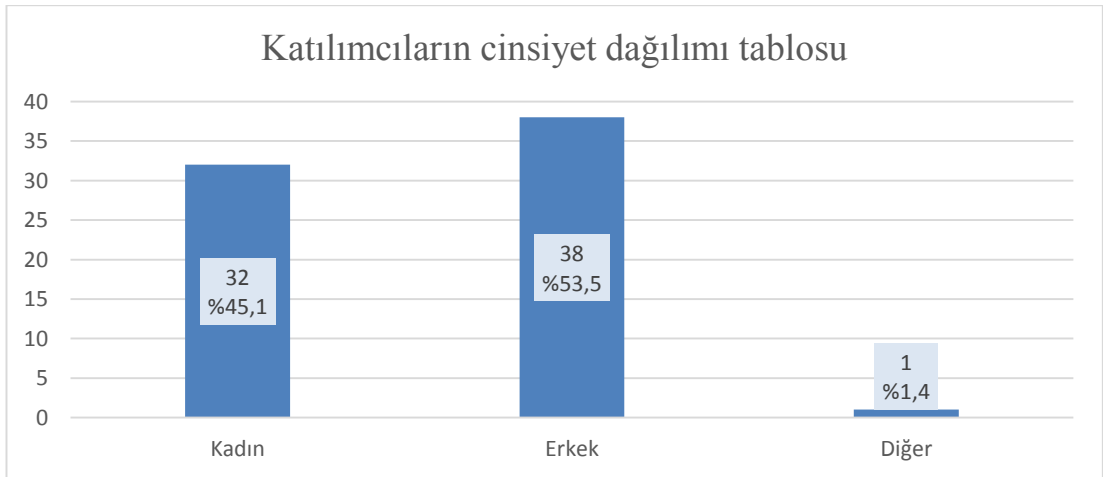
Araştırmaya katılan öğrencilere ait betimsel istatistikler Tablo 3, 4, 5, 6, 7 ve 8'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların yaş ortalamaları tablosu



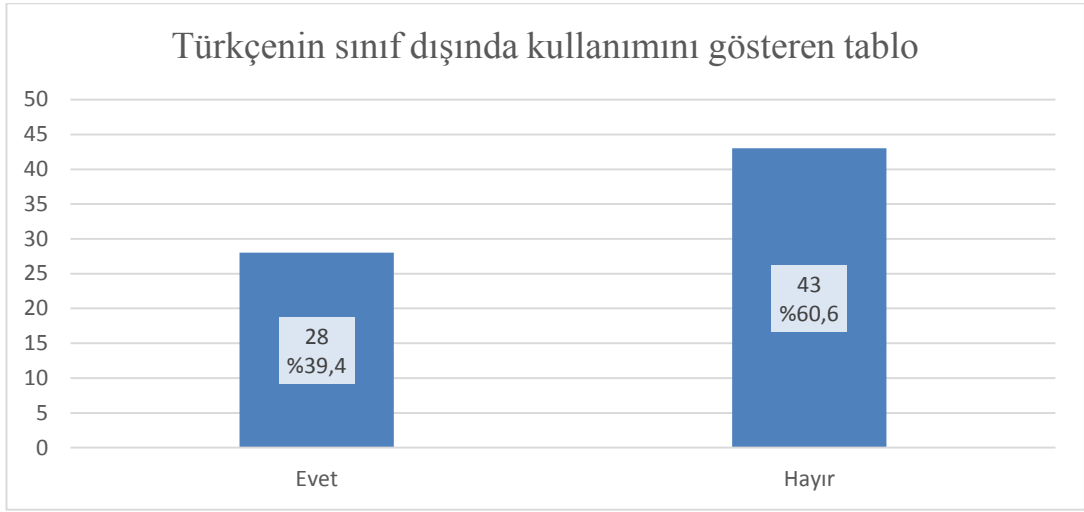
Tablo 3'e bakıldığında ankete katılanların çoğunun (48 kişi) %67,6 ile 21-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Sıklık açısından onu takip eden yaş grubu ise 20 kişi ve %28,2 ile 20 yaş ve altı grubudur. Ankete 51-65 yaş aralığı grubundan 2 kişi katılmış ve bu grup %2,8 ile temsil edilmiştir. Ankete katılanlardan sadece biri 36-50 yaş aralığı grubundandır ve % 1,4 sıklık ile ifade edilmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların cinsiyet dağılımı tablosu



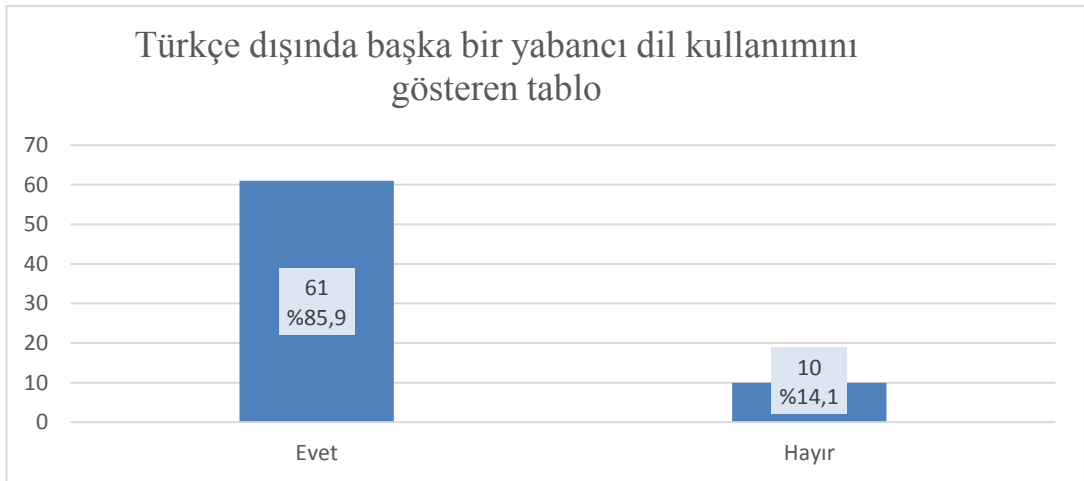
Tablo 4'te görüldüğü üzere ankete katılanların çoğunluğu (38 kişi) %53,5 ile erkektir. %45,1'i (32 kişi) ise kadındır. Ankete katılan bir öğrenci cinsiyet bölümünde "diğer" ibaresini seçmiş ve %1,4 ile temsil edilmektedir.

Tablo 5. Türkçenin sınıf dışında kullanımını gösteren tablo



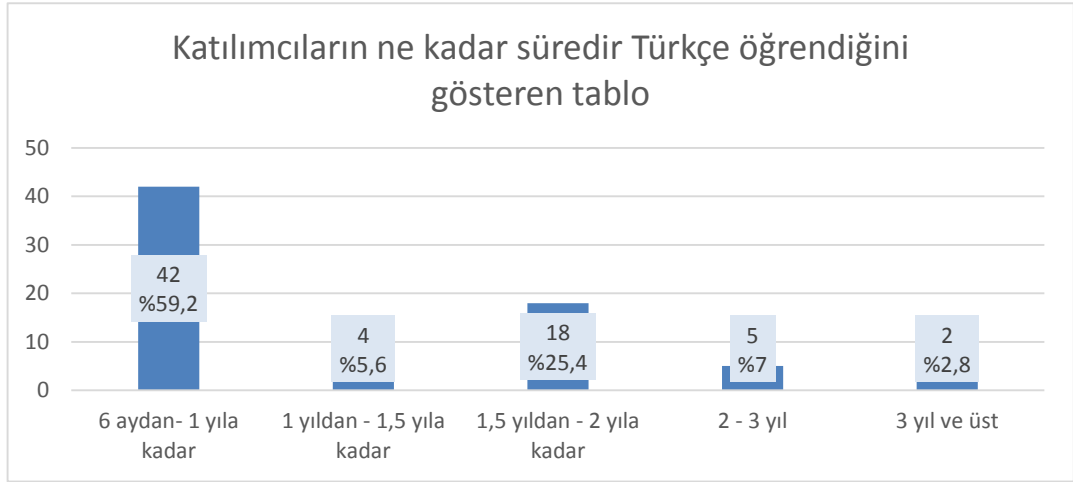
Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun (43 kişi) yani %60,6'sının Türkçeyi sınıf dışı ortamlarda kullanmadığı görülmektedir. 28 kişi ise (%39,4) Türkçeyi sadece derste ve okulda değil diğer ortamlarda da kullandığını belirtmiştir.

Tablo 6. Türkçe dışında yabancı dil kullanımını gösteren tablo



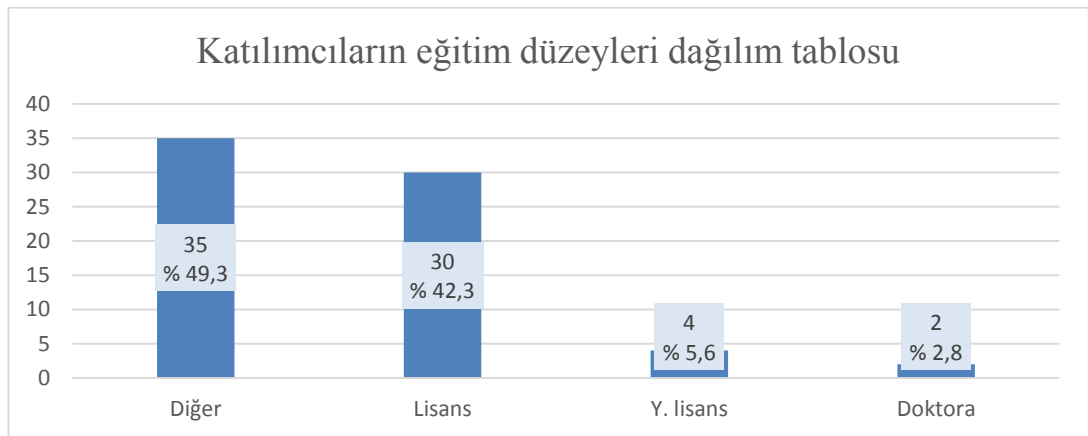
Tablo 6'da görüldüğü üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (61 kişi) yani %85,9'u Türkçe dışında başka yabancı diller de bilmekte ve iletişim için kullanmaktadır. Ancak ankete katılanların %14,1'i (10 kişi) Türkçe ve kendi ana dilleri dışında başka bir dil konuşamamaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların ne kadar süredir Türkçe öğrendiğini gösteren tablo



Tablo 7'ye göre ankete katılan öğrencilerin 42'si (%59,2) 6 ay ile 1 yıl arası bir süredir Türkçe öğrenmektedir. Sıklık açısından bunu takip eden oran ise %25,4 ile 1,5 ile 2 yıldır Türkçe öğrenmekte olanlar grubuna aittir. 5 öğrenci 2 ile 3 yıl arası bir süredir Türkçe öğrenmektedir ve bu grup sıklık olarak %7 ile temsil edilmiştir. 4 öğrenci 1 yıl ile 1,5 yıldır Türkçe öğrenmekte olup tüm grup içinde %5,6'ya tekabül etmektedir. Sıklık olarak en az görülen grup %2,8 ile 3 yıl ve üstü bir süredir Türkçe öğrenenlerden oluşmaktadır ve 2 kişi bu gruba dâhildir.

Tablo 8. Katılımcıların eğitim düzeyleri dağılım tablosu



Tablo 8 ankete katılan öğrencilerin en son tamamladığı eğitim düzeyini göstermektedir. Bu tabloya göre öğrencilerin neredeyse yarısı (%49,3) yani 35 kişi

lise ve dengi eğitim- öğretim kurumlarından mezun olmuştur. Katılımcıların %42,3'ü ise (30 kişi) lisans düzeyi eğitimlerini tamamlamıştır. Sadece 4 öğrenci yüksek lisansı bitirmiştir ve bu grup %5,6 ile temsil edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin %2,8'i doktora diplomasını almıştır ve bu gruba dâhil olan 2 öğrenci bulunmaktadır.

Katılım gönüllülük esasına dayandığından öğrenciler cinsiyet, yaş ve milliyet açısından homojen dağılımlı bir grup oluşturacak şekilde seçilmemiştir. Araştırmanın sınırlılıkları bölümünde de bu konuya değinilmiştir. Nitekim Oscarson (1989), Ross (1998), Alderson (2005) ve Mistar'ın (2011) bulguları da, öz değerlendirmenin kişilik, cinsiyet, yaş veya diğer benzer faktörlerden etkilenmediğini belirtmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Veri toplama aracı olarak 35 soruluk '*I can*' anketi ve derecelendirme ölçeği olarak 5li Likert ölçeği kullanılmıştır (EK 2: I Can Anketi). Yapılan incelemelerde, Tennessee Üniversitesinin Yabancı Diller Fakültesi akademisyenleri tarafından geliştirilen '*I can*' öz değerlendirme ölçeğinin çeşitli diller için kullanılmış olduğu ve daha birçok dil için kullanılmasının tavsiye edildiği görülmüştür. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Ölçek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .895'tir (Byers, 2010) Ölçeği geliştiren kurumdan gerekli izinler alınmıştır

Bu çalışmada '*Can-do*' (yapabilirlik) ifadelerinden oluşan bir öz değerlendirme anketinin seçilme sebebini ise literatürde öz değerlendirme uygulamaları üzerine odaklanan bazı araştırmacıların bulgularıyla açıklamak yerinde olacaktır. Little ve Perclova (2001) ve Ushioda ve Ridley (2002) '*Can-do*' ifadeleri içeren öz değerlendirme araçları sayesinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü ele aldıklarını hissettiklerini bildirmiştir. Böylece öğrencilerin konuya ilişkin aidiyet duygusu gelişmekte ve öğrenmek için daha çok motive olmaktadırlar. Öğrencilerin davranışsal olarak neleri yapabildikleri (*can-do*) konusunda yargıya vardıkları durumlar ve bunların tanımlarından oluşan öz değerlendirme uygulamaları Blanche ve Merino'ya (1989) göre de en doğru değerlendirmelerle sonuçlanmaktadır. Ross (1998) da yaptığı meta analizde, öz değerlendirme ölçeği işlevsel (*can-do/yapabilirlik*) becerileri içeriyorsa öğrencilerin öz değerlendirme sürecinde daha doğru tespitlerde bulunacağına dair kanıtlar bulmuştur.

Ankete yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler katılmıştır. Ancak anket orijinal dili olan İngilizce şekliyle uygulanmıştır. Bunun sebebi ölçme aracının güvenilirlik ve geçerliliği açısından her hangi bir soruna mahal vermemektir. Ayrıca her bir katılımcının Türkçe'ye tam olarak hâkim olamayabileceği gerçeği anketin ortak dil olan İngilizce şekliyle uygulanmasına sebep olmuştur.

Aynı anketin kullanıldığı önceki çalışmada, öğrenci yapabildiğini düşündüğü beceriyi ifade eden cümlenin karşısına işaret koymuş ve uygulama bu şekilde yürütülmüştür. Fakat bu çalışmada 5'li likert ölçeğinin daha sağlıklı veri elde edilebilmesini sağlayacağı düşünülmüş ve öğrencilere her beceri için Az (poor), Orta (fair) , İyi (good) , Çok iyi (very good) , Mükemmel (excellent) şeklinde seçenekler sunulmuştur. Likert ölçeği, aynı zamanda ankete katılanlara verilebilecek cevaplar açısından daha geniş bir seçenek sunması nedeniyle de güvenilirdir (Oppenheim, 1966/2004).

Chattanooga'daki Tennessee Üniversitesi Yabancı Diller ve Edebiyat Fakültesi, öğrencilerin öğrenmelerine süreçlerine dair bilgi edinmek ve öğrenmelerindeki ilerlemeyi ölçmek için bir öz değerlendirme ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Yabancı Diller ve Edebiyat Bölümü'nün hedef kazanımları göz önünde bulundurularak fakülte tarafından A1-A2 ve B1-B2 seviyesi öğrenciler için mevcut bölüm standartları çerçevesinde maddeler oluşturulmuştur. Daha sonra maddelerin sayısı sınırlandırılarak 35'e düşürülmüş ve böylece "*I Can*" adı verilen anket ortaya konmuştur. Bu öz değerlendirme anketinin öğrencilerin beş temel beceriye (okuma, dinleme, konuşma, okuma ve kültür becerileri) yönelik yeterliklerini ölçmek için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla bir geçerlilik çalışması yapılmıştır. Ölçek içerisindeki maddeler arası korelasyonlar ve maddelerin benzerliği analiz edilerek ölçek güvenilirliği ve iç tutarlılık sağlanmıştır (Byers, 2010.)

Öz değerlendirme anketi, dil üretimine, dinleme becerilerine, okuma becerilerine ve kültürel anlayışa değinen, "merhaba ve hoşça kal deme" gibi direkt işlevsel kullanımlardan, "anadil konuşucusuna tavsiyede bulunma" gibi daha karmaşık rollere kadar uzanan edimler içermektedir. Öğrencilerin bu sorulara verdiği cevaplar sayesinde öğretmenler, öğrencilerin bölüm tarafından hedef kazanımlarda söz edilen -konuşma, dinleme, okuma, yazma ve kültürel hedefleri yansıtan- belirli edimleri yerine getirip getiremediklerini daha iyi belirleyebilmektedir Blanche ve Merino'ya (1989) göre, gerçek durumları yansıtan dilbilimsel öğeler kullanılarak öğrencilerden

daha doğru cevaplar elde edilir. Dolayısıyla, *I can* anketindeki gibi durumsal ifadeler söz konusu olduğunda öğrenciler kendi dil yeterliliklerini daha kolay tespit edebilmektedir.

Anket, her kur seviyesine uygun olan öğeleri içerecek şekilde düzenlenmiştir. Bu öğeler anket soruları ilerledikçe zorlaşmaktadır ve B1-B2 seviyesinde yabancı dil derslerine devam eden öğrencilere yönelik bir hale gelmektedir. A1-A2 seviyesindeki öğrenciler için uygun olan öğeler “Basit bir soru sormak” iken, B1-B2 düzeyindekilere yönelik olanlar “Öğrenmekte olduğun dilde bir roman okumak” tarzındadır.

Anketteki öğeler, sözel yeterlilik, okuma, yazma, kültürel farkındalık ve dinleme yeterliliğini vurgulayan beş farklı kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler, Yabancı Diller ve Edebiyat Bölümü tarafından açıklanan yabancı dilde sahip olunması gereken hedef kazanımları temsil etmektedir. Anket, dil yeterlik seviyesini temsil eden öğelere de bölünmüştür. 1-21 arası maddeler A1-A2 düzeyindeki derslerde gerçekleştirilmesi gereken edimleri içerirken, 22-35 arası maddeler B1-B2 düzeyindeki sınıflarda kazanılan bilgi ve becerilere karşılık gelmektedir. (Byers, 2010)

“*I can*” öz değerlendirme anketinin boyutlarına baktığımızda dokuz adet sınıflandırma ortaya çıkmaktadır.

A1-A2 seviyesindeki öğrencilere yönelik maddeler:

a boyutu “Yazılı ve sözlü iletişim”: Madde 1, 4, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15 ve 17’yi kapsamaktadır.

1. İnsanların ve eşyaların yerlerini belirtebilir ve bu konu hakkında konuşabilirim. (Talk/discuss location of people/things.)
4. Selamlaşabilir ve vedalaşabilirim. (Say “Hello” and “Goodbye”.)
6. Günlük hayata dair aktivitelerle ilgili soruları yanıtlayabilirim. (Respond to a direct question about life activities.)
7. Bir gazete veya dergideki basit bir yazıyı okuyabilirim. (Read a simple article in a magazine or newspaper.)
8. Bir arkadaşşıma kısa bir not yazabilirim. (Write a short note to a friend.)

12. Sınıf içerisinde İngilizce kullanmadan iletişim kurabilirim. (Function in class without using English.)

13. Sınıf arkadaşlarımla basit bir diyalogu sürdürebilirim. (Carry on a simple conversation with a member of the class.)

14. Geçen hafta olan bir konu hakkında birisiyle konuşabilirim. (Converse about something that happened last week.)

15. İki kişiyi, yeri ya da eşyayı kıyaslayabilirim. (Compare two people, places or things.)

17. Zamirlere özellikle dikkat etmem gerektiğini bilirim. (Know that pronouns require special attention.)

Bu maddelerde belirtilen edimleri yerine getirebilen öğrenciler iletişim kurmak için, yazma ve konuşma yoluyla dildeki yeteneklerini sergileyebilirler. Ayrıca öğrendikleri dilde basit materyalleri okuyabilirler.

b boyutu “Yer/yön tarifi”: Madde 19 ve 20’yi kapsamaktadır.

19. Yer/yön sorabilir ve aldığım bilgiyi kullanabilirim. (Ask for directions and use them successfully.)

20. Bildiğim bir yerin nerede olduğunu tarif edebilirim. (Give directions to a place I know.)

Bu öğeler, hedef kazanımlarda belirtilen yer/yön tarifi edimlerini kapsar. Öğrenciler, başkalarına yön gösterebilir ve öğrendikleri dilde kendilerine verilen talimatları uygulayabilirler.

c boyutu “Duygu ifadeleri”: Madde 16 ve 21’i kapsamaktadır.

16. Başka insanların acısını paylaşabilirim. (Express sympathy.)

21. Olumsuz duygularımı ifade edebilirim. (Express negative emotions.)

Bu öğeler, belirli bir dilde hissedilen duyguları ifade etmeyi içerir. Öğrenciler, öğrendikleri dilde duyguları ifade edebilir.

d boyutu “Temel sözel yeterlilik”: Madde 3 ve 5’i kapsamaktadır.

3. Basit sorular sorabilirim. (Ask a simple question.)

5. Kendimi ve başkalarını betimleyebilirim. (Describe people, including self.)

Bu ögeler başlangıç seviyesindeki öğrencilerin temel sözel yeterlik becerilerini kapsar. Bunlar, öğrencilerin dili üzerine inşa ettikleri temel becerilerdir. Öğrenciler daha zor sözel edimleri yerine getirmeden önce bu basit görevleri tamamlayabilmelidir.

e boyutu “Kültürel farkındalık”: Madde 10 ve 11’i kapsamaktadır.

10. Öğrendiğim dilin hangi ülkelerde konuşulduğunu bilirim. (Identify countries where my studied language is spoken.)

11. Öğrendiğim dili konuşan 3 ünlü kişiyi sayabilirim. (Name 3 famous people who were in my studied language group.)

Bu ögeler, hedef kazanımlarda belirtilen kültürel farkındalık unsurlarını temsil eder. Öğrencilerin, öğrendikleri dilin kullanıldığı coğrafyayı ya da orada yaşayan insanları tanıyıp tanımadıklarını sorgular.

B1-B2 seviyesindeki öğrencilere yönelik ögeler:

f boyutu “Kültürel etkileşim”: Madde 27, 28, 29, 32, 33 ve 34’ü kapsamaktadır.

27. Yapmış olduğum bir kültürel tatille ilgili kısa bir yazı yazabilirim. (Write a short article on a cultural holiday.)

28. Öğrendiğim dili anadil olarak konuşan birinin yaşamına dair 3 belirgin kültürel öge sayabilirim. (Identify 3 cultural signposts in a native speaker’s life.)

29. Öğrendiğim dilin konuşulduğu bir ülkedeki önemli bir yeri betimleyebilirim. (Identify an important site in a country of studied language.)

32. Öğrendiğim dili anadil olarak konuşan biri için kültürel açıdan uygun bir hediye seçebilirim. (Select a culturally appropriate gift for a native speaker.)

33. Öğrendiğim dili anadil olarak konuşan birinin yaşamıyla kendiminkini kıyaslayabilir ve karşılaştırabilirim. (Compare/contrast my life to a native speaker.)

34. Bir hikâyeyi anlamak için kültüre dair bilgimi kullanabilirim. (Use my cultural knowledge to understand a story.)

Bu maddeler, hedef kazanımlardaki kültürel dil etkileşimi ve farkındalık unsurunu ifade eder. Bu boyut aynı zamanda A1-A2 seviyesindeki birinci ve beşinci boyutların birleşimini temsil eder. Diğer bir deyişle, öğrencilerin dilsel ve kültürel farkındalık becerilerini birleştirebildiklerini gösterir. Bu aşama, öğrencilerin bilgilerini

bütünleştirebildiği anlamına gelmektedir. Bu maddelerdeki edimlerin yerine getirilmesi, öğrencilerin çevreleriyle etkileşimde bulunmaları için hem kültürel hem de dilbilimsel becerileri kullanabildiği anlamına gelir.

g boyutu “Aktif dil kullanımı”: Madde 23, 24, 25 ve 35’i kapsamaktadır.

23. Öğrendiğim dilde bir roman okuyabilirim. (Read a novel in the studied language.)

24. Öğrendiğim dili anadil olarak konuşan biriyle diyalog yürütebilirim. (Converse with a native speaker.)

25. Bir iş görüşmesine katılabilirim. (Be interviewed for a job.)

35. Öğrendiğim dili anadil olarak konuşan birine tavsiye verebilirim. (Give advice to a native speaker.)

Bu öğeler aktif dil kullanımını temsil eder. Bu maddelerdeki becerileri yerine getirebilmeleri, öğrencilerin kültürel bir ortamda okumak ve iletişim kurmak için dili bir bütünlük arz edecek şekilde ve aktif olarak kullanabileceğini gösterir.

h boyutu “İleri düzey sözel yeterlilik”: Madde 26 ve 31’i kapsamaktadır.

26. Boş vakitlerimde ne yaptığım ile ilgili biriyle konuşabilirim. (Discuss what I do for fun.)

31. Bir satış görevlisinden yardım isteyebilirim. (Get help from a sales clerk.)

Bu maddeler ileri düzey öğrencilerin temel sözel yeterlilik becerilerini ifade eder.

i boyutu “Medya içeriğini anlama”: Madde 22 ve 30’u kapsamaktadır.

22. Altyazısız bir filmi anlayabilirim. (Understand a movie without subtitles.)

30. Televizyondaki haberleri anlayabilirim. (Understand the news on TV.)

Bu öğeler, öğrenilen belirli bir dilde video ya da medya içeriğinin anlaşılma oranını ölçer. Bu maddelerde yansıtılan beceri, öğrencilerin medya içeriğini dinlerken ve izlerken anlayabilmek için kültürel bilgi birikimlerini kullanabildiklerini ifade etmektedir. (Byers;2010)

Veri analizi yapılırken ve bulgulara yer verilirken “I Can” anketinin sorularına dair çizelgeler bu dokuz boyutu temel alacak şekilde oluşturulmuştur.

Güvenilirlik analizi, tüm ölçek (madde 1-35 arası) için Cronbach alfa katsayısının .895 olduğunu, yani “ I Can” ölçeğinin iyi bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir (Byers, 2010). Ölçeğin ilk yarısının güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla A1-A2 seviyesindeki öğrencinin gerçekleştireceği edimleri temsil eden 1-21 arasındaki maddeler için bir başka güvenilirlik analizi daha yapılmıştır. Analiz, Cronbach alfa katsayısının 1-21 maddeleri için .85 olduğunu ve B1-B2 seviyesindeki öğrencinin gerçekleştireceği edimleri temsil eden 22-35 maddeleri için .84 olduğunu göstermiştir (Byers, 2010)

Böylelikle, ‘I Can’ anketinde hem ölçeğin tamamı hem de ölçeğin A1-A2 seviyesine ve B1-B2 seviyesine ait bölümleri incelendiğinde iç tutarlılığının iyi olduğu görülmüştür. Bu üç güvenilirlik analizinden elde edilen sonuçlar iyi bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir çünkü her üç analizin de Cronbach alfa değeri .80’den büyüktür. (Nunnally, 1978).

Bu çalışmada ders geçme notları ve öz değerlendirme sonuçları arasındaki ilişki incelenecektir. Ders geçme notlarının elde edilmesinde kullanılan sınavlar ve öz değerlendirme anketi oluşturulurken de beş unsur (dinleme, konuşma, yazma, okuma ve kültür becerileri) gözetilmiştir. Sınavlar bütünleştirici test şeklinde hazırlanmıştır. Hem içsel hem dışsal unsurlar tarafından yapılan değerlendirmenin en doğru sonucu verebilmesi açısından doğru bir ölçüm yönteminin uygulanmış olması elzemdir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

ABD’deki devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere 35 soruluk öz değerlendirme anketi uygulanmıştır. Dolayısıyla veriler tarama yöntemiyle elde edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Onam formunda da belirtildiği üzere öğrencilerin anket formlarında sunduğu bilgiler üçüncü şahıslarla (ders öğretmenleri de dâhil olmak üzere) paylaşılmamıştır. Bu bağlamda anketler gizlilik kuralına sadık kalınacak şekilde çevrimiçi olarak doldurulmuştur. Öğrencilerin ders geçme notları ders öğretmenlerinden elde edilmiştir. Onam formunda da öğrencilerin ders geçme notlarının bu çalışmada inceleneceği belirtilmiş, öğrenciler bu konuda bilgilendirilmiş ve onayları alınmıştır.

Nicel veri toplama araçlarından olan 35 soruluk ‘I can’ anketi öncesi öğrencilere ait demografik ve kişisel bilgilerin elde edilmesini amaçlayan bir sayfa eklenmiştir (EK 3: Kişisel bilgiler).

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Anket sorularına verilen cevaplar kişiye göre farklılık gösterdiğinden bu çalışma yargısal veriye dayanmaktadır. Bireylerin inançları ve tutumları ölçülmüştür. Veri türü skora (puana) dayalıdır (Fraenkel vd., 2014). Elde edilen nicel veriler IBM SPSS 22 programı ile farklı istatistik açılarından analiz edilmiştir. Veri analizinde korelasyona dayalı ilişki tarama ve buna bağlı olarak yordamsal istatistik teknik kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018).

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz değerlendirme ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar, ders geçme notları ve demografik/kişisel veriler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenebilmesi için parametrik korelasyon testlerinden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi yapılması planlanmıştır. Bunun için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu’nun varsayımı olan aralarındaki ilişki hesaplanacak iki değişkenin normal dağılım gösterip göstermediğinin test edilebilmesi için normallik testleri yapılmıştır. Mevcut ölçeğe ait örneklem büyüklüğü, en düşük ve en yüksek tutum puanı, aritmetik ortalama, standart sapma, normal dağılım (çarpıklık ve basıklık) değerlerine ilişkin verilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.(Tablo 9. Normallik dağılımı durumu tablosu)

Tablo 9. Ankete katılanların özdeğerlendirme durumuna ait normallik dağılımı durumu

	Sayı	Min.	Max.	Ort.	Std Spm.	Skewness	Kurtosis
Öz değ.	71	1,69	5,00	3,1606	,75014	,615 ,285	-,036 ,563
Geçerli sayı	71						
(listwise)							

Bu çalışmada öncelikle grupların normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Normallik testi için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Skewness değerinin .615 ve Kurtosis değeri ise -.036 olduğu gözlenmiştir. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 9’da Skewness ve Kurtosis değerlerine göre verilerin normal dağıldığı gözlenmiştir.

Yukarıda bahsedilen sonuçlardan dolayı analizin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek parametrik korelasyon analizlerinden olan Pearson Momentler arpımı Korelasyonu analizi kullanılmasına karar verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir. Öğrenci öz değerlendirmeleri ve ders geçme notlarına ait betimleyici istatistik tablosu Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öz değerlendirme ve sene sonu notları betimleyici istatistik tablosu

	Ortalama	Std. Sapma	Sayı
Ders geçme notları	6,3803	1,34553	71
Yazılı ve sözlü iletişim	3,2437	,83576	71
Yer/yön tarifi	3,0423	1,09462	71
Duygu ifadeleri	2,9930	,98740	71
Temel sözel yeterlilik	3,6197	,79492	71
Kültürel farkındalık	4,1056	,86979	71
Kültürel etkileşim	3,2582	,84693	71
Aktif dil kullanımı	2,2465	1,02251	71
İleri düzey sözel yeterlilik	3,0563	,97669	71
Medya içeriğini anlama	2,3099	1,18733	71
Öz değerlendirme	3,1606	,75014	71

Öz değerlendirme anketinde kullanılan 5'li Likert ölçeğine göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı aşağıdaki gibidir:

1,00-1,80: Az

1,81-2,60: Orta

2,61-3,40: İyi

3,41-4,20: Çok iyi

4,21-5,00: Mükemmel

Öz değerlendirme anketinin “*Yazılı ve sözlü iletişim*” boyutu ortalaması 3,2437’dir. Ankete katılan öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişimle ilgili maddelere verdiği cevaplara göre değerlendirme aralığına bakıldığında bu beceri alanında kendilerini “İyi” olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

“*Yer/yön tarifi*” boyutu ortalaması 3,0423’tür. Ankete katılan öğrencilerin yer ve yön tarifi ile ilgili maddelere verdiği cevaplara göre değerlendirme aralığına bakıldığında bu beceri alanında kendilerini “İyi” olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

“*Duygu ifadeleri*” boyutu ortalaması 2,9930’dur. Ankete katılan öğrencilerin duygu ifadeleri ile ilgili maddelere verdiği cevaplara göre değerlendirme aralığına bakıldığında öğrenmekte oldukları dilde duygularını ifade edebilme becerileri alanında kendilerini “İyi” olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

“*Temel sözel yeterlilik*” boyutu ortalaması 3,6197’dir. Ankete katılan öğrencilerin temel sözel yeterlilikleriyle ilgili maddelere verdiği cevaplara göre değerlendirme aralığına bakıldığında bu beceri alanında kendilerini “Çok iyi” olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

“*Kültürel farkındalık*” boyutu ortalaması 4,1056’dır. Ankete katılan öğrencilerin kültürel farkındalık düzeyleri ile ilgili maddelere verdiği cevaplara göre değerlendirme aralığına bakıldığında kültürel farkındalık düzeylerini “Çok iyi” olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

“*Kültürel etkileşim*” boyutu ortalaması 3,2582’dir. Ankete katılan öğrencilerin kültürel etkileşim ile ilgili maddelere verdiği cevaplara göre değerlendirme aralığına bakıldığında kültürel etkileşim becerileri alanında kendilerini “İyi” olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

“*Aktif dil kullanımı*” boyutu ortalaması 2,2465’tir. Ankete katılan öğrencilerin öğrenmekte oldukları dili aktif olarak kullanımlarıyla ilgili maddelere verdiği

cevaplara göre değerlendirme aralığına bakıldığında bu alanda kendilerini “Orta” olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

“İleri düzey sözel yeterlilik” boyutu ortalaması 3,0563’tür. Ankete katılan öğrencilerin ileri düzey sözel yeterlilik ile ilgili maddelere verdiği cevaplara göre değerlendirme aralığına bakıldığında bu alanda kendilerini “İyi” olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

“Medya içeriğini anlama” boyutu ortalaması 2,3099’dur. Ankete katılan öğrencilerin medya içeriğini anlama ile ilgili maddelere verdiği cevaplara göre değerlendirme aralığına bakıldığında bu alanda kendilerini “Orta” olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Öz değerlendirme anketinin bütününe bakıldığında ankete katılan öğrencilerin 5 temel dil becerisine yönelik yeterliklerine dair ortalaması değerlendirme aralığına göre 3,1606’dır. 35 maddelik “I can” (yapabilirlik) anketi sonucunda Türkçe alanında dil yeterliliklerini “İyi” olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Bu çalışmada örneklem olarak alınan öğrencilerin ders geçme notları A, A-, B+, B, B-, C+ ve C olmak üzere 7 seviyededir. 7’li ölçeğe göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı aşağıdaki gibidir:

1,00-1,86: C (73-76)

1,87-2,71: C+ (77-79)

2,72-3,57: B- (80-82)

3,58-4,43: B (83-86)

4,44-5,29: B+ (87-89)

5,30-6,14: A- (90-92)

6,15-7,00: A (93-100)

Ankete katılan öğrencilerin ders geçme notlarına bakıldığında puan ortalamalarının 6,3803 olduğu görülmektedir. Bu puan, akademik başarı yönünden A notuna karşılık gelmektedir. A notu Amerikan yüksek öğretim sisteminde en yüksek nottur ve puan karşılığı 100 üzerinden 93-100 aralığındadır.

Öğrenciler öz değerlendirme anketi genelinde kendilerini “İyi” olarak değerlendirirken aldıkları notlara bakıldığında “Mükemmel”e karşılık gelen A notu

karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak, öğrencilerin 5 temel dil becerisine yönelik yeterlikleri hakkındaki yargıları öğretmen değerlendirmesinden çok daha düşüktür.

Öz değerlendirme ve sene sonu notları arasındaki korelasyon da boyutlara göre incelenmiş ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 21 . Öz değerlendirme ve öz değerlendirmenin alt boyutları ile ders geçme notları korelasyon tablosu

	a boy.	b boy.	c boy.	d boy.	e boy.	f boy.	g boy.	h boy.	i boy.	Öz.
	Ya. ve	Yer/yön	Duy.	Tem.	Kült.	Kült.	Ak. di.	İl. düz	Med.	değ.
	sö. il.	tarifi	if.	sö. ye.	farkd.	etkl.	kull.	söz. yet.	iç. an.	
D. Pe.	,384**	,343**	,314**	,311**	-.096	,188	,300*	,304**	,332**	,350**
g. Co.										
n. Sig.	,001	,003	,008	,008	,427	,116	,011	,010	,005	,003
	(2-t.)									

**Korelasyon 0.01 (%99) düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

*Korelasyon 0.05 (%95) düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Köklü vd.’ye (2006) göre Pearson momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı’nın yorumu aşağıdaki gibidir:

r (korelasyon katsayısı)	İlişki
0.0	ilişki yok
0.01-0.29	düşük düzeyde ilişki
0.30-0.70	orta düzeyde ilişki
0.71-0.99	yüksek düzeyde ilişki
1.00	mükemmel ilişki

Tablo 11'e bakıldığında öz değerlendirme ölçeğinden alınan ortalama puanlarla ders geçme notları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi sonucunda puanlar arasında **pozitif yönde** ve **orta düzeyde** ilişki olduğu görülmektedir. ($r=.350$, $p<.01$). Korelasyon 0.01 (% 99) düzeyinde anlamlıdır (2-tailed). Öğrencilerin özdeğerlendirme puanları ile ders geçme notları arasında 0.35 düzeyinde anlamlı ve **orta düzeyde** bir ilişki bulunması araştırma alanında yapılan çalışmaları da destekler niteliktedir (Wamgsotorn, 1981; Alderson ve Banarjee, 2001; Bachman ve Palmer, 1989; Escibano ve McMahon, 2010; Shrauger ve Osberg, 1981; Falchikov ve Boud, 1989; Williams, 1992; Stefani, 1994; Patri, 2001; Bing, 2016; Blue, 1994/1988 ve Chen, 2008). Öğrencilere uygulama öncesinde özdeğerlendirme hakkında herhangi bir bilgi ve eğitim verilmediği halde böyle bir ilişkinin bulunması önemlidir. Araştırmanın sınırlılıklarında belirtildiği gibi sadece bir akademik yılın ders geçme notları çalışmaya dâhil edilmiş dolayısıyla da takip eden yıllarda benzer bir uygulama yapılarak alıştırma ve eğitim yoluyla öğrencinin öz değerlendirmede pratikleşmesi ve doğruluğunun artması sağlanamamıştır.

Korelasyonel ilişkinin orta düzeyde olmasının nedeninin grup dinamiğiyle de ilgili olduğu düşünülmektedir. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin gruplara yansız olarak atanmışlardır. Çünkü araştırmanın sınırlılıklarında da belirtildiği gibi, ABD'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci sayısının az olmasından dolayı gruplarda özel bir seçme veya eleme yapılamamış, katılım gönüllülük esasına dayandırılmıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi alt boyutlarda A1-A2 seviyesi ve B1-B2 seviyesine göre maddeler oluşturulmuş ve farklı becerilerin ölçümüne yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu alt boyutların korelasyon analizi sonuçlarına daha yakından bakmak yerinde olacaktır.

A1-A2 seviyesine yönelik öğelerin korelasyonel analizi:

A1-A2 seviyesine yönelik öğelere göre '*a boyutu: yazılı ve sözlü iletişim*' 10 sorudan (1, 4, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15 ve 17. maddeler) oluşmaktadır. Bu boyuttaki maddelerde belirtilen edimleri yerine getirebilen öğrenciler iletişim kurmak için, yazma ve konuşma yoluyla dildeki yeteneklerini sergileyebilirler. Ayrıca öğrendikleri dilde basit materyalleri okuyabilirler. Korelasyon analizi sonucuna göre **pozitif yönde anlamlı** ve **orta düzeyde** bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r=.384$, $p<.01$). En yüksek

korelasyonun bu boyutta çıkması öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişimin gerektirdiği temel öğeleri kavrayışları konusundaki kendi algılarının öğretmen görüşüyle orta düzeye yakın bir oranda örtüştüğünü göstermektedir. Dolayısıyla öğrenciler tüm öz değerlendirme uygulaması içinde en sağlıklı şekilde temel yazılı ve sözlü iletişim becerilerini değerlendirebilmişlerdir.

A1-A2 seviyesine yönelik öğelere göre '*b boyutu: yer/yön tarifi*' 2 sorudan (19 ve 20. maddeler) oluşmaktadır. Bu boyuttaki maddeler, hedef kazanımlarda belirtilen yer yön tarifi edimlerini kapsar. Öğrenciler, başkalarına yön gösterebilir ve öğrendikleri dilde kendilerine verilen talimatları uygulayabilirler. Korelasyon analizi sonucuna göre **pozitif yönde anlamlı** ve **orta düzeyde** bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r=.343$, $p<.01$). A boyutundan sonra en yüksek korelasyon B boyutunda çıkmıştır. Öğrencilerin yer/yön tarifi alanında sahip olduklarına inandıkları yeterlilik seviyesi öğretmen değerlendirmesiyle karşılaştırıldığında ilişki A boyutundakinden düşük de olsa orta düzeydedir.

A1-A2 seviyesine yönelik öğelere göre '*c boyutu: duygu ifadeleri*' 2 sorudan (16 ve 21. maddeler) oluşmaktadır. Bu boyuttaki maddeler, belirli bir dilde hissedilen duyguları ifade etmeyi içerir. Öğrenciler, öğrendikleri dilde duyguları ifade edebilir. Korelasyon analizi sonucuna göre **pozitif yönde anlamlı** ve **orta düzeyde** bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r=.314$, $p<.01$). C boyutunda yer alan öz değerlendirme maddeleriyle öğretmen değerlendirmesi arasındaki korelasyon B boyutuna göre da daha düşük düzeydedir. Öğrencilerin öğrenilen dilde hislerini ifade etmede yeterliliklerini gerçekçi bir şekilde belirleme konusunda B boyutundan daha düşük bir korelasyon ortaya çıkmış olsa da orta düzeyde farkındalıkları bulunmaktadır.

A1-A2 seviyesine yönelik öğelere göre '*d boyutu: temel sözel yeterlilik*' 2 sorudan (3 ve 5. maddeler) oluşmaktadır. Bu boyuttaki maddeler, başlangıç seviyesindeki öğrencilerin temel sözel yeterlik becerilerini kapsar. Bunlar, öğrencilerin dili üzerine inşa etmek için kullandıkları temel becerilerdir. Öğrenciler daha zor sözel edimleri yerine getirmeden önce bu basit görevleri tamamlayabilmelidir. Korelasyon analizi sonucuna göre **pozitif yönde anlamlı** ve **orta düzeyde** bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r=.311$, $p<.01$). Bu boyuttaki korelasyonun önceki üç boyuta göre daha düşük çıkması ise öğrencilerin başlangıç seviyesinin gerektirdiği temel sözel becerilerini öğretmen değerlendirmesiyle karşılaştırıldığında diğer boyutlara göre daha az bir

doğruluk oranıyla değerlendirebildiğini göstermektedir. Ancak bu boyutun kapsadığı öğeler ve ders geçme notu arasındaki korelasyon hala orta düzeydedir.

A1-A2 seviyesindeki öğrencilere yönelik öğelere göre 'e boyutu: kültürel farkındalık' 2 sorudan (10 ve 11. maddeler) oluşmaktadır. Bu boyuttaki maddeler, hedef kazanımlarda belirtilen kültürel farkındalık unsurlarını temsil eder. Öğrencilerin, öğrendikleri dilin kullanıldığı coğrafyayı ya da orada yaşayan insanları tanıyıp tanımadıklarını sorgular. Korelasyon analizi sonucuna göre bu öğeler ve ders geçme notları arasında herhangi bir **ilişki bulunmamıştır**. Bunun nedeni olarak ise ABD'de Türkçe eğitimi aldıklarından ve Türk kültürüyle içiçe yaşamadıklarından dolayı öğrencilerin Türkiye hakkında yeterli bilgi sahibi olamadıkları söylenebilir.

B1-B2 seviyesine yönelik öğelerin korelasyon analizi:

B1-B2 seviyesine yönelik öğelere göre 'f boyutu: kültürel etkileşim' 6 sorudan (27, 28, 29, 32, 33 ve 34. maddeler) oluşmaktadır. Bu boyuttaki maddeler, hedef kazanımlardaki kültürel dil etkileşimi ve farkındalık unsurunu ifade eder. Bu faktör aynı zamanda A1-A2 seviyesindeki birinci ve beşinci faktörlerin birleşimini temsil eder, yani öğrencilerin dilsel ve kültürel farkındalık becerilerini birleştirebildiklerini gösterir. Bu aşama, öğrencilerin bilgilerini bütünleştirebildiği anlamına gelmektedir. Bu maddelerdeki edimlerin yerine getirilmesi, öğrencilerin çevreleriyle etkileşimde bulunmaları için hem kültürel hem de dilbilimsel becerileri kullanabildiği anlamına gelir. Korelasyon analizi sonucuna göre bu öğeler ve ders geçme notları arasında herhangi bir **ilişki bulunmamıştır**. Öğrencilerin ABD'de yaşadıkları için dilin konuşulduğu kültüre yeterince maruz kalmadığı belirtilebilecek sebeplerin başında gelmektedir.

B1-B2 seviyesine yönelik öğelere göre 'g boyutu: aktif dil kullanımı' 4 sorudan (23, 24, 25 ve 35. maddeler) oluşmaktadır. Bu boyuttaki maddeler, aktif dil kullanımını temsil eder. Bu maddelerdeki becerileri yerine getirebilmeleri, öğrencilerin kültürel bir ortamda okumak ve iletişim kurmak için dili bir bütünlük arz edecek şekilde ve aktif olarak kullanabileceğini gösterir. Korelasyon analizi sonucuna göre **pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde** bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r=.300$, $p<.05$).

B1-B2 seviyesine yönelik öğelere göre 'h boyutu: ileri düzey sözel yeterlilik' 2 sorudan (26 ve 31. maddeler) oluşmaktadır. Bu boyuttaki maddeler, ileri düzey öğrencilerin temel sözel yeterlilik becerilerini ifade eder. Korelasyon analizi

sonucuna göre **pozitif yönde anlamlı** ve **orta düzeyde** bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r=.304$, $p<.01$).

B1-B2 seviyesine yönelik öğelere göre '*i boyutu: medya içeriğini anlama*' 2 sorudan (22 ve 30. maddeler) oluşmaktadır. Bu boyuttaki maddeler, öğrenilen belirli bir dilde video/medya içeriğinin anlaşılma oranını ölçer. Bu özel beceri bütünü, öğrencilerin medya içeriğini dinlemeleri, izlemeleri ve anlamaları için kültürel bilgilerini kullanmalarını gerektirir. Korelasyon analizi sonucuna göre **pozitif yönde anlamlı** ve **orta düzeyde** bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r=.332$, $p<.01$).

B1 ve B2 seviyesine yönelik ileri düzey sözel yeterlilik ve aktif dil kullanımını içeren *g* ve *h* boyutlarına bakıldığında öğrenci öz değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesi arasında en düşük düzeyde korelasyonun gözlemlendiği dikkat çekici bir bulgudur. Öğrencilerin daha ileri yeterlik düzeyi gerektiren edimlerini değerlendirirken öğretmen değerlendirmesiyle aradaki korelasyonun diğer boyutlara göre düşük çıkması bir dildeki becerilerin daha ileri seviyede yetkinlik gerektiren aşamalarında daha öz eleştirel olmalarıyla açıklanabilir. Nitekim Brown ve Hudson (2002) daha fazla yetkinlik gerektiren edimlerin öz değerlendirmesinde öğrencilerin kendilerini olduğundan daha düşük düzeyde değerlendirdiğini gözlemlemiştir.

Öğrencilere ait demografik ve kişisel verilerin öz değerlendirme üzerinde etkili bir değişken olup olmadığını incelemek amacıyla bu alanda da istatistik analizler yapılmıştır. Bulgular Tablo 12 ve 13'te gösterilmiştir.

Tablo 12. Demografik ve kişisel değişkenler ile öz değerlendirmeye ait korelasyon tablosu

		Öz. Değ.	Yaş	Türkçenin Sınıf dışı ort. kull.	Diğer yab. dil. kull.	Eğitim düzeyi	Ne kad. Türkçe öğrendiği
Öz. Değ.	Pea. Corr.	1	-,062	-,264*	,138	-,009	,275*
	Sig. (2-t)		,610	,026	,251	,939	,020
	Sayı		71	71	71	71	71

**Korelasyon 0.01 (% 99) düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

*Korelasyon 0.05 (% 95) düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Tablo 12’ye göre öz değerlendirme ile yaş, diğer yabancı dillerin kullanımı ve eğitim düzeyi değişkenleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Bu bulgular Oscarson (1989), Ross (1998), Alderson (2005) ve Mistar’ın (2011) öz değerlendirmenin kişilik, yaş veya diğer benzer faktörlerden etkilenmediğine dair bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Ancak “*Türkçe’nin sınıf dışı ortamda kullanımı*” maddesinin özdeğerlendirme ile olan ilişkisi incelendiğinde korelasyon analizi sonucuna göre negatif yönde anlamlı ve **düşük düzeyde** bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r = -.264$, $p < .05$). Bu bulgu Türkçe’nin sınıf dışı ortamda kullanılmadığı anlamına gelmektedir.

Ayrıca, “*Ne kadar süredir Türkçe öğrenildiği*” maddesinin özdeğerlendirme ile olan ilişkisi incelenmiştir. Korelasyon analizi sonucuna göre pozitif yönde anlamlı ve **düşük düzeyde** bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r = .275$, $p < .05$). Bu bulgu ne kadar süredir Türkçe öğrenildiğinin öz değerlendirme puanı üzerinde düşük düzeyde bir etkisi olduğuna işaret etmektedir.

Cinsiyet değişkeninin öz değerlendirme ve öz farkındalık üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla t-test analizi yapılmıştır. Ankete katılan öğrencilerin öz değerlendirme anket puanları ve ders geçme notları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Cinsiyet ve öz değerlendirme doğruluğu ilişkisini gösteren t-test analiz tablosu

	Cinsiyet		İstatistik	Std. hata
Öz değerlendirme	Kız	Ortalama	3,2286	,14282
	Erkek	Ortalama	3,1053	,11590
Ders geçme notları	Kız	Ortalama	6,1563	,29137
	Erkek	Ortalama	6,6579	,13742

Tablo 13’te kız öğrencilerin öz değerlendirme puan ortalamaları 3,22 (5 üzerinden) iken ders geçme not ortalamaları 6,15’tir (7 üzerinden). Erkeklerin ise öz değerlendirme puan ortalamaları 3,10 (5 üzerinden) iken ders geçme not ortalamaları

ise 6,65'tir (7 üzerinden). Bir öğrencinin öz değerlendirme doğruluğu öz değerlendirme anketi puan ortalaması ve ders geçme notu arasındaki farkın az olmasıyla belirlenmektedir. Bu fark ne kadar azsa öğrenci kendisini o derece gerçekçi bir şekilde değerlendirebilmiş demektir. Dolayısıyla öz farkındalığı da o ölçüde gelişmiştir. Bu tabloda öz değerlendirme puan ortalamalarına bakıldığında erkeklerin 5 temel dil becerisine yönelik yeterliklerini kız öğrencilerinkine göre daha düşük değerlendirdiği, fakat erkeklerin ders geçme not ortalamalarının kızlarınkine göre daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Ankete katılan kız ve erkek öğrencilerin öz değerlendirme puan ortalaması ve ders geçme not ortalaması arasındaki farka bakıldığında kız öğrencilerin kendi yeterliklerini daha iyi değerlendirebilmiş olduğu görülmektedir. Bunun sebebi kız öğrencilerin öz değerlendirme ve ders geçme notu arasındaki sayısal farkının erkeklerinkinden daha düşük olmasıdır. Dolayısıyla kız öğrenciler ders geçme notlarına bakıldığında kendileriyle ilgili daha gerçekçi bir öz değerlendirme yapabilmıştır. Bu bulgu daha önce literatürde bahsettiğimiz Oscarson (1989), Ross (1998), Alderson (2005) ve Mistar'ın (2011) öz değerlendirmenin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğine dair bulgularıyla çelişmektedir.

Ankete katılan öğrencilerin milliyetleri ve öz değerlendirme doğruluğu arasındaki ilişkiyi incelemek için öz değerlendirme puanları ve ders geçme notları milliyetlere göre ayrı ayrı incelenmiş ve bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Milliyetlere göre öz değerlendirme puanı ve ders geçme not ortalaması tablosu

No	Ülkeler	Öğrc. say.	Öz değ. puan ort.	Ders geç. not. ort.	Oran
1	Rusya	1	4,97	7,00	%71
2	Özbekistan	1	2,71	4,00	%68
3	Yunanistan	1	3,40	6,00	%57
4	Ermenistan	1	3,86	7,00	%55
5	ABD	41	3,09	6,10	%51
6	Fransa	1	3,54	7,00	%51
7	Çin	2	2,78	5,50	%51
8	Kolombiya	1	3,26	7,00	%47
9	Mıs./Ir./S. Ar./BAE	20	3,25	7,00	%46
10	Kore	1	2,69	7,00	%38
11	Endonezya	1	2,57	7,00	%37

Ankete katılan farklı milliyetlerden öğrencilerin özdeğerlendirme puan ortalamaları ile ders geçme not ortalamaları arasındaki sayısal fark incelendiğinde en az farkın Rus öğrenciye ait olduğu görülmektedir. Bu sayısal veri tabloda %71 doğruluk oranıyla gösterilmektedir. Bunu sırasıyla %68 ile Özbek, %57 ile Yunan, %55 ile Ermeni ve %51 ile Amerikalı ve Çinli öğrenciler takip etmektedir. Öz değerlendirme puan ortalamaları ve ders geçme not ortalamaları arasındaki farkın az olması öğrencilerin dilsel becerilerdeki yeterliklerini daha gerçekçi bir şekilde değerlendirebildiğini, dolayısıyla öz farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öz değerlendirme ve dışsal değerlendirme puanları birbirine yaklaştıkça öz değerlendirme doğruluğu artmaktadır. %50'nin altında kalan oranlar ise %47 ile Kolombiyalı, %46 ile Mısır, Irak, Suudi Arabistan ve Birleşik Arap Emirlikleri'nden gelen, %38 ile Kore ve %37 ile Endonezyalı öğrencilere aittir. En düşük ortalamalar Güney Asya ve Orta Doğu ile Arap ülkelerinden gelen öğrencilerde görülmüştür. Dolayısıyla öz değerlendirme doğruluğu en düşük olan öğrenciler bu milliyetlerdendir. Öğrencilerin hepsi kendilerini olduklarından fazla değil az değerlendirmiştir. Bu da dil becerileri alanında sahip oldukları yeterliklerin

çok farkında olmadıklarına ve yeterliklerini azımsadıklarına işaret etmektedir. Bu çalışmamızda öz değerlendirme doğruluğu oranlarına bakıldığında, milliyetler anlamlı bir değişken olsa da belli milliyetler kendini olduğundan az, diğerleriye olduğundan çok değerlendirmemiştir. Artalan taramasında da bahsedildiği gibi Blue (1994) bazı milliyetlerin öz değerlendirmelerini abartma bazılarınınsa azımsama eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmamızda çıkan sonuç, öz değerlendirme ve milliyet ilişkisi incelendiğinde Blue'nun milliyetin öz değerlendirmede anlamlı bir değişken olduğuna dair yorumuyla paralellik göstermektedir. Fakat çalışmamızdaki veriler, Blue'nun bazı milletlerin kendi yeterliklerini abartılı, bazılarınınsa azımsayarak değerlendirdiği bulgusuyla çelişmektedir. Çünkü bu çalışmadaki öz değerlendirme anketini cevaplayan tüm öğrenciler -hangi milletten olursa olsun- kendi yeterliğini olduğundan az değerlendirmiştir. Dolayısıyla milliyete göre abartılı ya da azımsayarak bir değerlendirme durumu söz konusu olmamıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 TARTIŞMA

Öğrenci öz değerlendirmeleri ve sene sonu notları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada bu ikisi arasında anlamlı ve olumlu bir korelasyon gözlenmiştir. Bu ilişki genele bakıldığında orta düzeydedir. Öğrencilerin öz değerlendirme alanında eğitim almamış, sık sık öz değerlendirme pratiği yapma fırsatı bulamamış ve bu alanda becerilerini geliştirememiş olmasına rağmen olumlu ve orta düzeyde korelasyon çıkması önemli bir bulgudur. Bu bulgu ışığında daha önce aynı alanda çalışma yapmış olan araştırmacıların açıklamalarına dayanarak öğrenciye yeterli eğitim ve pratik imkânı verildiğinde doğru bir öz değerlendirmenin mümkün olacağı görülmektedir. Öğrencilerin öz değerlendirme alanında eğitim alması gerektiği ve öz değerlendirmenin eğitimin ilk kademelerinden itibaren sık sık uygulanmasının önemi bir çok araştırmacı tarafından da vurgulanmıştır (Wangsotorn,1981; Blue 1988; Dragemark Oscarson, 2009; Taras,2001; Black ve William 1998; Black vd., 2003; Andrade ve Du, 2007; Gottlieb, 2000; Janssen van Dieten, 1989; McDonald ve Boud, 2003; Oscarson, 1980/1998/1999; Kirby ve Downs, 2007; Chen, 2008).

Bazı araştırmacılara göre ise öz değerlendirme doğruluğunu etkileyen en önemli faktörlerden biri öğrencinin dildeki yeterlik seviyesidir. Başka bir deyişle dil alanında daha yetkin öğrenciler kendini olduğundan düşük değerlendirirken, daha az yetkin olanlar yeterliklerini abartma eğilimindedir (Boud ve Falchikov, 1989; Matsuno, 2009; Blue, 1994). Heilenman (1990) bunu öğrencilerin bir alandaki tecrübesi arttıkça becerilerinin sınırlarını daha iyi farkedebilmelerine bağlamıştır. Oscarson'un (2006) bulguları da bunu destekler niteliktedir. Bu çalışma kapsamında öz değerlendirme anketi uygulanan öğrencilerin seviyeleri B1 ve B2 olduğundan adı

geçen araştırmacıların bulgularındaki öz değerlendirmenin doğruluğunu etkileyen unsurların bu çalışmanın sonuçları üzerinde de etkili olduğu düşünölmektedir.

Blanche ve Merino'ya (1989) göre öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi arasında düşük ya da orta düzeyde korelasyon çıkmasının sebeplerinden biri de katılımcıların çok çeşitli kültürel altyapıdan gelmesidir. Bu çalışmada da katılımcıların yarıya yakını öğretmenleriyle aynı değerler sisteminden gelmemektedir. Bu durum, Blanche ve Merino'nun da belirttiği gibi öğretmen ve öğrencinin değerlendirmede sağlıklı bir yargıya varabileceği ortak ve geçerli kriterlerin olmamasına yol açabilmektedir.

Kleinman'ın (1978) da vurguladığı gibi kişilik ve kaçınma davranışı arasındaki ilişki de öz değerlendirme doğruluğunu etkileyebilmektedir. MacIntyre, Noels ve Clement (1997) de aynı konuya değinmiş ve daha kaygılı bir kişilik yapısına sahip öğrencilerin yeteneklerini küçümseme eğiliminde olduğundan bahsetmiştir. Aynı doğrultuda, daha az endişeli olanlarsa yeteneklerini abartır. Yine öz değerlendirmenin doğruluğunu etkileyen unsurlardan karakter konusuna dikkat çeken Giota (2002) olumsuz düşünöen ve eleştirel öğrencilerin yeterliliklerini hafife aldığını gözlemlemiştir.

Blue (1994) ve Patri (2002)'nin çalışmalarında da öğrenci öz değerlendirmeleri ve ders geçme notları arasında olumlu yönde fakat düşük ve orta düzey korelasyon bulunmuştur. Blue (1988) öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi arasında bütüne bakıldığında bir uyum gözlemlense de alt boyutlarda tam bir uyumun ortaya çıkmamış olmasını öğrencilerin ölçütleri tam anlamamış olabileceği gerçeğine dayandırmaktadır. Bu noktada da öz değerlendirme eğitiminin altını çizer. Bu çalışmada bütüne bakıldığında orta düzeyde korelasyon gözlemlenme sebebinin Blue'nun da belirttiği gibi ölçütlerin tam anlaşılamamış olmasından kaynaklandığı düşünölmektedir. Bu çalışma sonucunda iki değişken arasında orta düzeyde olumlu bir korelasyon çıkması, değişkenler arasında tam bir paralellik gözlemlenmese bile ileriki çalışmalara ışık tutacağı göz önünde bulundurulduğunda önemli bir bulgudur.

Demografik ve kişisel bilgilerin öz değerlendirme ile ilişkisi de incelenmiş ve bazı bulgular literatürde değinilenlerle paralelken bazılarının çeliştiği gözlemlenmiştir. Örneğin yaş, diğer yabancı dillerin kullanımı, eğitim düzeyi ve öz değerlendirme değişkenleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgular Oscarson

(1989), Ross (1998), Alderson (2005) ve Mistar'ın (2011) öz değerlendirmenin kişilik, yaş veya diğer benzer faktörlerden etkilenmediğine dair bulgularıyla paralellik göstermektedir. Fakat cinsiyet değişkeninin öz değerlendirme doğruluğu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu çalışmamızda ortaya konmaktadır. Bu bulguysa yine aynı araştırmacıların cinsiyetin öz değerlendirmeyi etkileyen bir değişken olmadığı bulgusuyla çelişmektedir. Benzer bir durum milliyet ve öz değerlendirme doğruluğu arasındaki ilişki incelendiğinde de görülmektedir. Blue'ya (1994) göre bazı milliyetler öz değerlendirmelerinde yeterliklerini abartırken diğerleri azımsamaktadır. Blue milliyeti öz değerlendirme doğruluğunu etkileyen anlamlı bir değişken olarak tanımlamıştır. Çalışmamızdaki bulgular Blue'nun bu yaklaşımını destekler niteliktedir. Fakat Blue milliyet farkına göre öz değerlendirmelerin abartılma ve ya azımsanarak yapılma eğiliminden söz eder. Çalışmamızdaysa öğrencilerin tamamı hangi milliyetten olursa olsun öz değerlendirmelerinde yeterliklerini olduğundan az görmektedir. Dolayısıyla milliyet farkına göre yeterliğini abartma ve ya azımsama eğiliminde değildir.

5.2 SONUÇ

Bu çalışma sonunda ABD'de devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öz değerlendirmeleri ve ders geçme notları arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir korelasyon bulunmuştur. Dolayısıyla çalışma konusu olan öz farkındalıklarının yüksek olduğu söylenememektedir. Çünkü öz değerlendirmeleri ile dış değerlendirme arasında tam bir paralellik gözlemlenmemiştir. Ayrıca öğrencilerin özdeğerlendirme puanları ile ders geçme notları arasında 0.35 düzeyinde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunması araştırma alanında yapılan çalışmaları da destekler niteliktedir (Wamgsotorn, 1981; Alderson ve Banarjee, 2001; Bachman ve Palmer, 1989; Escibano ve McMahon, 2010; Shrauger ve Osberg, 1981; Falchikov ve Boud, 1989; Williams, 1992; Stefani, 1994; Patri, 2001; Bing, 2016; Blue, 1994/1988 ve Chen, 2008).

Öğrencilerin öz değerlendirmeleri ve öğretmen değerlendirmesi arasında yüksek oranda korelasyon çıkması öğrencinin öz farkındalığının yüksek olduğu olarak yorumlanmaktadır. Öz farkındalığın yüksek olması ihtiyaç analizi ve hedef yönelimi

açısından son derece önemlidir. Bu çalışmanın amaçlarından biri de öz değerlendirmenin ileriki öğrenmeler açısından bu önemine dikkat çekerek öğrenci öz farkındalığının belirlenmesi ve geliştirilmesi alanına katkı sağlanmasıdır. Öğrenci öz değerlendirmelerinde doğruluğun -dolayısıyla da öz farkındalığın- artırılmasına yönelik yapılabilecek en önemli adım yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öz değerlendirme uygulamalarının teşvik edilmesi, sürekli ve belli periyotlarda uygulanmak suretiyle öğrenciye öz değerlendirme eğitimi verilmesi ve pratik yaptırılmasıdır. Diğer yabancı dillerde yapılmış olan öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi arasındaki ilişkiye yönelik araştırmaların Türkçe alanında yapılmamış olması sebebiyle bu çalışmayla bu noktaya dikkat çekmek amaçlanmıştır. Öz değerlendirme doğruluğunun sağlanması sonucu diğer yabancı dillerde olduğu gibi Türkçe’de de ihtiyaç analizi ve hedef yönelimi daha sağlıklı yürütülebilecek ve böylece daha etkin bir öğrenme gerçekleşebilecektir.

5.3 ÖNERİLER

Birçok araştırmacının da belirttiği gibi öz değerlendirme eğitim ve pratik yapma yoluyla geliştirilebilir bir beceridir. Bunun en etkili şekilde gerçekleştirilebilmesi için eğitimin ilk aşamalarından itibaren öz değerlendirmeye önem verilmesi ve uygulanmaya başlanması gerekmektedir. Bu koşullar sağlandığında öz değerlendirme doğruluğuna yönelik önemli bir yol katedilmiş olacaktır. Ayrıca bu araştırmanın sınırlılıkları göz önüne alındığında ileriki çalışmalarda bu sınırlılıkların ortadan kaldırılabilmesi açısından daha geniş bir zamana yayılması, öğrencilere öz değerlendirme konusunda eğitim verilerek sene başında, ortasında ve sonunda uygulama yapıp sonuçlar arasındaki farkın gözlemlenmesi faydalı olacaktır. Öğrencilerin öz değerlendirme alanında eğitim alması gerektiği ve öz değerlendirmenin eğitimin ilk kademelerinden itibaren sık sık uygulanmasının önemi bir çok araştırmacı tarafından da vurgulanmıştır (Wangsotorn,1981; Blue 1988; Dragemark Oscarson, 2009; Taras, 2001; Black ve William 1998; Black vd., 2003; Andarade ve Du, 2007; Gottlieb, 2000; Janssen van Dieten, 1989; McDonald ve Boud, 2003; Oscarson, 1980/1998/1999; Kirby ve Downs, 2007; Chen, 2008)

KAYNAKÇA

- Alderson, J. C. (2005). *Editorial*. *Language Testing* 22(3): 257-260.
- Alderson, J. C. & Banerjee, J. (2001). *Language testing and assessment* (Part 1): state-of-the-art review.
- Alexandria, W. (2009). *Adult English Learners' Self Assessment of Second Language Proficiency: Contexts and Conditions*. New York: New York University Press.
- Anderson, P. L. (1982). *Self-Esteem in the Foreign Language: A Preliminary Investigation*. *Foreign Language Annals*, XV (1982), 109-14.
- Andrade, H. & Du, Y. (2007). *Student responses to criteria-referenced self-assessment*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32, (2), 159-181.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1989). *The construct validation of self-ratings of communicative language ability*. *Language Testing*, 6, (1), 14-29.
- Badon, L. C., Oller, S. D., Yan, R. & Oller, J. W. (2005). *Gating walls and bridging gaps: Validity in language teaching, learning and assessment*. *Applied Linguistics*, 5 (1), 1-15.
- Banarjee, P. & Kumar, K. (2014). *A study on self-regulated learning and academic achievement among the science graduate students*. *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*, 1(5), 138–147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bing, X. (2016). *A Study of the Effects of Student Self-assessment on the EFL Writing of Chinese College Students*. *Journalism and Mass Communication*, February 2016, Vol. 6, No. 2, 91-107.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education*, 5, (1), 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). *Assessment for learning in the classroom*. In Gardner, John, ed., *Assessment and Learning*. London: Sage, 9-25.
- Black, P.; Harrison, C.; Lee, C.; Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press p.60.

- Blanche, P. & Merino, B. (1989). *Self-assessment of foreign-language skills: Implications for teachers and researchers*. *Language Learning*, 39 (3), 313-340.
- Blanche, P. (1985). *The Relationships Between Self-Assessment and Other Measures of Proficiency in the Case of Adult Foreign Language Learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. University of California, Department of Education, 1985.
- Blue, G. M. (1988). *Self-assessment: the limits of learner independence*. In Brookes A. and P. Grundy (eds) *Individualization and Autonomy in Language Learning*. Oxford and London: Modern English Publications in association with The British Council.
- Blue, G. M. (1994). *Self-Assessment of Foreign Language Skills: Does It Work?* CLE Working Papers; n3 p. 18-35.
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989). *Quantitative Studies of Self-assessment in Higher Education: A Critical Analysis of Findings*. *Higher Education*, 18: 529-549.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). *Aligning assessment with long-term learning*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–423.
- Boud, D. & Molloy, E. (2012). *Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Breen, M. P. & Candlin, C. N. (1980). *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112. p. 105.
- Brindley, G. (1998). *Outcomes-based assessment and programmes: a review of the issues*. *Language Testing*, 15(1), 45-85.
- Brown S. (1990). *Assessment: A changing practice*. In T. Horton (ed.), *Assessment debates*. London: Hodder and Stoughton in association with the Open University, 5-11 p. 9.
- Brown, J. D. (1998). *New Ways of Classroom Assessment*. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

- Brown, J. D. & Hudson, T. (2002). *Criterion-referenced Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burkill, S. (1997). *Student empowerment through group work: A case study*. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(1997), 89–94.
- Butler, Y. G. & Lee, J. (2006). *On-task versus off-task self-assessment among Korean elementary school students studying English*. *The Modern Language Journal*, 90 (4), 506-518.
- Butler Y. G. & Lee J. (2010). *The effects of self assessment among young learners of English*. *Language Testing* 27 (1) 5-31, University of Pennsylvania.
- Byers, L.M. (2010). *I Know “I can”*: A Validity Study of a Foreign Language Self Assessment. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. The University of Tennessee at Chattanooga.
- Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. K. , Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. , Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1990). *Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view*. *Psychological Review*, 97, 19-35.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2001). *On the selfregulation of behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cheng, W. & Warren, M. (2005). *Peer assessment of language proficiency*. *Language Testing*, 22(1), 93–121.
- Cohen, A. (1980). *Preparing a quiz or test: A distinctive element approach*. Testing language ability in the classroom. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom* (2nd Ed.). Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 192.

- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2012). *How effective are self- and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers' assessments?* *Active Learning in Higher Education*, 13(2), 129–142.
- De Saint Leger D. (2009) *Self-Assessment of Speaking Skills and Participation in a Foreign Language Class*. *Foreign Language Annals* vol. 42, No. 1, The University of Melbourne.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications*. Thousand Oaks.
- Dickinson, L. and Carver, D.J. (1980). *Learning how to learn: steps towards self-direction in foreign language learning in schools*. *ELT Journal* 35, 1-7.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). *The Use of self-, Peer, and Co-assessment in Higher Education: A Review*. *Studies in Higher Education*, 24 (3): 331-350.
- Dragemark, A. (2004). *A Study of the Use of Self-Assessment in EFL writing*. *Language Testing Update*(36): 128-129.
- Dragemark Oscarson A. (2009). *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language*. Göteborg Studies in Educational Sciences. 277.
- Duval, S. & Wicklund, R. A. (1972). *A Theory of Objective Self Awareness*. New York: Academic Press. p. 2.
- Elaldı, Ş. (2015). *Öz yansıtma kavramına genel bakış*. *Journal of Turkish Studies*. Volume 10. Issue 7.
- Erez, A. & Judge T. A. (2001) *Relationship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance*. *Journal of Applied Psychology* 86(6): 1270–1279.
- Escribano, P. D. & McMahon, J. P. (2010) *Self-assessment Based on Language Learning Outcomes: A Study with First Year Engineering Students*. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 23 (2010): 133-148, Polytechnic University of Madrid.

- Falchikov, N. & Boud, D. (1989). *Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis*. *Review of Educational Research*, 59, (4), 395-430. p.395.
- Fraenkel, J. R. , Wallen, N. E. , Hyun, H. H. (2014). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw Hill Education.
- Freed, B. (1991). *Current realities and future prospects in foreign language acquisition research*. In B. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (pp. 3-28). Lexington, Massachusetts: D. C. Heath and Company. p.6.
- Geeslin, K. L. (2003). *Student self-assessment in the foreign language classroom: The place of authentic assessment instruments in the Spanish language classroom*. *Hispania*, 86 (4), 857-868.
- Giota, J. (2002). *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling*. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7, (4), 279-305. English from Dragemark Oscarson A. *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language*. Göteborg Studies in Educational Sciences 277/2009.
- Gipps, C. & Murphy, P. (1994). *A Fair Test? Assessment, achievement and equity*. Buckingham: Open University Press p. 125.
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: The Falmer Press.
- Gottlieb, M. (2000). *Portfolio Practices in Elementary and Secondary Schools: Towards Learner-Directed Assessment*. In Glayol Ekbatani & Herbert Pierson (Eds.) *Learner-Directed Assessment in ESL* (s. 89-126). London: Lawrence Erlbaum. p. 97.
- Hamayan, E. (1995). *Approaches to alternative assessment*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226.
- Heilenman, L. K. (1990). *Self-assessment of second language ability: the role of response effects*. *Language Testing*, 7, (2), 174-201. p. 51.
- Heron J. (1981). *Self and peer assessment*. In T. Boydell and M. Pedler (eds), *Management selfdevelopment: Concepts and practices*. Aldershot: Gower, 111-128.

- Heron J. (1988). *Assessment revisited*. In D. Boud (ed.), *Developing student autonomy in learning* (second edition). London: Kogan Page, 77-90. p. 81.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe. Republished 1981, Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg. Council of Europe.
- Hsieh, P. H. P. & Schallert, D. L. (2008). *Implications from self-efficacy and attribution: Theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course*. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 513-532.
- Huff, M. M., & Johnson, M. T. (1998). *Empowering students in a graduate-level social work course*. *Journal of Social Work Education*, 34(3), 375–386.
- Janssen-van Dielen, A. (1989). *The development of a test of Dutch as a second language: the validity of self-assessment by inexperienced subjects*. *Language Testing*, 6, (1), 30-46.
- Kearney, S. (2013). *Improving engagement: The use of “authentic self-and peer-assessment for learning” to enhance the student learning experience*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875–891.
- Kearney, S., & Perkins, T. (2014). *Engaging students through assessment: The success and limitations of the ASPAL (Authentic Self and Peer Assessment for Learning) Model*. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 11(3).
- Kirby, N. F. & Downs, C. T. (2007). *Self-assessment and the disadvantaged student: Potential for encouraging self-regulated learning?* *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32, (4), 475-494 p. 486, p.491.
- Kleinman, H. (1978). *The Strategy of Avoidance in Adult Second Language Acquisition, in Second Language Acquisition Research: Issues and Implications*, ed. William C. Ritchie. New York: Academic Press.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Association Press.

- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. (2006). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. PegemA Yayınları, Ankara.
- LeBlanc, R. (1985). *Second Language Student Placement Through Selfassessment*. Carleton Papers in Applied Language Studies, 22: 55-67.
- Lew, M. D. N.; Alwis, W. A. M. & Schmidt, H. G. (2010). *Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(2), 135–156.
- Little D. (1999). *The European Language Portfolio and self-assessment*. Strasbourg: Council of Europe. p. 7.
- Little D. & Perclova R. (2001). *European Language Portfolio: A guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe p.55.
- Little D. (2002). *We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy*. In L. Karlsson, F. Kjisik and J. Nordlund (eds), *Papers from the 7th Nordic conference and workshop on autonomous language learning*, Helsinki, September 2000. Helsinki: University of Helsinki, Language Center, 45-56 p. 51,52.
- Little D. (2003b). *Learner autonomy and public examinations*. In D. Little, J. Ridley and E. Ushioda (eds), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 223-233. p. 228.
- Little D. (2005). *The Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process*. *Language Testing* 22: 321-336. p. 322.
- Logan, E. (2009). *Self and peer assessment in action*. *Practitioner Research in Higher Education*, 3(1), 29–35. p.30.
- Lupo, A. (1988). *Autonomie et apprentissage autodirigé; l'évaluation se soi en tant qu'apprenant*. In Holec, H., 1988: 55-64 and Oscarson, M. 1989. *Self-assessment of language proficiency: rationale and applications*. *Language Testing*, 6, (1), 1 – 13.
- Lynch, B. K. (2001). *Rethinking assessment from a critical perspective*. *Language Testing*, 18, (4), 351-372 p. 362, 364.

- MacIntyre, P. D.; Noels, K. A., & Clément, R. (1997). *Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety*. *Language Learning* 47, (2), 265-287.
- Matsuno, S. (2009). *Self-, Peer-, and Teacher-assessments in Japanese University EFL Writing Classroom*. *Language Testing*, 26 (1): 75-100.
- McDonald B. & Boud D. (2003). *The impact of self assessment on achievement: The effects of self assessment training on performance in external examinations*. *Assessment in Education: Principles, policy and practice*, 10 (2), 209-220.
- McMillan, J. H. & Hearn, J. (2009). *Students self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement*. *The Education Digest*, 74 (8), 39-44.
- Mistar, J. (2011). *A Study of the Validity and Reliability of Self-Assessment*. *TEFLIN Journal*, Volume 22, Number 1, February.
- Mok, M. M. C.; Lung, C. L.; Cheng, D. P. P. W.; Cheung, R. H. P. & Ng, M. L. (2006). *Self-assessment in higher education: experience in using a metacognitive approach in five case studies*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, (4), 415-433.
- Morin, A., Uttl, B., & Hamper, B. (2011). *Self-reported frequency, content, and functions of inner speech*. *Social and behavioral Journal*. Procadia.
- Moss, P. A. (1994). *Can there be validity without reliability?* *Educational Researcher* 23 (2), 5-12.
- Ndoye A. (2017). *Peer / Self Assessment and Student Learning*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Volume 29, Number 2, 255-269. Northern Kentucky University.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oller, Jr., J. W. (1979). *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London: Longman.
- Oppenheim, A. N. (1966/2004). *Attitude scaling methods*. In Clive Seale (Ed.) *Social research methods a reader* (pp. 141-148). London and New York: Routledge Student Readers. p. 103.

- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (1997). *A study in Self-assessment: Tutor and Students' Perceptions of Performance Criteria*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22 (4): 357-367.
- Oscarson M. (1977) *Moderna språk i vuxen- och invandrarundervisningen, I Vuxenutbildning 1976/77*, Liberi Chapter in book 1977 and in Patrick Blanche „Self-Assessment of Foreign Language Skills: Implications for Teachers and Researchers, AMVIC Institute of Foreign Language Okayama, Japan.
- Oscarson, M. (1980). *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. p.17.
- Oscarson, M. (1989). *Self-assessment of language proficiency: rationale and applications*. *Language Testing*, 6, (1), 1 – 13.
- Oscarson, M. (1997). *Self-Assessment of Foreign and Second Language Proficiency*. In Caroline Clapham & David Corson (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education: Language Testing and Assessment (Volume 7)*, (pp. 175-187). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers p. 177, p. 153.
- Oscarson, M. (1998). *Om självbedömning av språkfärdighet – empiri och reflektioner*. In Berit Ljung & Astrid Pettersson (Eds.) *Perspektiv på bedömning av kunskap*, (pp. 133-156). Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för pedagogik. English from Dragemark Oscarson A. *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language*. Göteborg Studies in Educational Sciences 277/2009.
- Oscarson, M. (1999). *Estimating language ability by self-assesment: A review of some of the issues*. In *Papers on Language Learning Teaching Assessment*. Fstskrift till Torsten Lindblad, (pp. 161-189). IPD-rapport Nr. 1999: 02, Göteborgs Universitet. p. 181-183.
- Oscarson, M. (2004). *Alternative forms of assessment and student participation*. *Language Testing Update*, 36, 114-115.
- Oscarson, M. (2006). *Intern och extern bedömning av elevers kunskaper i engelska. Internal and external assessment of students' knowledge of English*. In Jan Einarsson, Eva Larsson Ringqvist & Maria Lindgren (Eds.) *Språkforskning*

på didaktisk grund. Approaches to teaching and learning in linguistic research (pp. 192-206). Papers from the ASLA symposium in Växjö, 10-11 November 2005. English from Dragemark Oscarson A. Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. Göteborg Studies in Educational Sciences 277/2009.

Oldfield, P. & Macalpine, M. K. (1995). *Peer and self assessment at tertiary level: An experimental report*. Assessment and Evaluation in Higher Education, 21, 239-250.

Oxford, R. L. (2013). *Teaching and researching language learning strategies* (2nd ed.). Harlow, UK. Pearson.

Paris, S. G. & Ayres, L.R. (1994). *Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment*. Hyattsville, MD: American Psychological Association.

Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). *Classroom Application of Research on Self-Regulated Learning*. Educational Psychology, 36 (2). 89-101.

Patri, M. (2002). *The Influence of Peer Feedback on Self- and Peerassessment of Oral Skills*. Language Testing, 19 (2). 109-131.

Pierce, L. V. & O'Malley, J. M. (1991). *Performance and portfolio assessment for Language minority students*. Program information guide series, 9. 1-31.

Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). *Assessing metacognition and self-regulated learning*. In G.Schraw & J.C. Impara (Eds.), Issues in the measurement of metacognition (pp. 43-97). Lincoln, NE: Buro Institute of Mental Measurements. p. 453.

Rivers, W. (1981). *Testing: Principles and techniques*. Teaching foreign language skills. (pp. 346-397). Chicago: The University of Chicago Press.

Rivers, W. P. (2001). *Autonomy at All Costs: An Ethnography of Metacognitive Self-Assessment and Self-Management among Experienced Language Learners*. The Modern Language Journal, 85, (ii), 279-290. p. 279, 287.

Ross, J. A.; Rolheiser, C. & Hogaboam-Gray, A. (1999). *Effects of Self-Evaluation Training on Narrative Writing*. Assessing Writing, 6, (1). 107-132.

- Ross, J. A. (2006). *The Reliability, Validity, and Utility of Self-assessment*. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11 (10). 1-13.
- Ross, S. (1998). *Self-assessment in second language testing: a metaanalysis and analysis of experiential factors*. *Language Testing*, 15, (1), 120.
- Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. (2003). *Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147–164.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1983). *Self-directed attention and the comparison of self with standards*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19, 205-222.
- Schneider, G. & Lenz, P. (2000): *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Fribourgh, CH: University of Fribourgh.
- Sheehan, S. (2007). *Self-assessment and the common European framework of reference for languages: learning teaching assessment: a case study of the implementation of self-assessment with adult learners of English*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Bristol.
- Shohamy, E. (1992). *Beyond proficiency testing: a diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning*. *The Modern Language Journal*, 76, 514- 521.
- Shrauger, S. J. & Osberg, T. M. (1981). *The Relative Accuracy of Self-Predictions and Judgments by Others in Psychological Assessment*. *Psychological Bulletin*, 90, (2), 322-351.
- Skolverket (2001a). *Bedömning och Betygsättning [Assessment and Grading]*. Stockholm: Elanders Gotab. English from Dragemark Oscarson A. Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. Göteborg Studies in Educational Sciences 277/2009.
- Skolverket (2001b). *Languages syllabuses, grading criteria and comments*. Boras: Fritzes.
- Stefani, L. A. J. (1994). *Peer, self and tutor assessment: Relative reliabilities*. *Studies in Higher Education*, 19 (1), 1-7.

- Stefani, L. A. J. (1998). *Assessment in Partnership with Learners*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23, (4), 339-350. p. 346.
- Struyven, K. , Dochy, F. & Janssens, S. (2002). *Students' perceptions about assessment in higher education: A review*. Paper presented at the Joint Northumbria/Earli SIG Assessment and Evaluation Conference: Learning communities and assessment cultures, University of Northumbria, Newcastle.
- Sullivan, K.A. & Hall, C. (1997). *Introducing students to self-assessment*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22, 289-305.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson, Boston.
- Taras, M. (2001). *The Use of Tutor Feedback and Student Selfassessment in Summative Assessment Tasks: Towards Transparency for Students and for Tutors*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26, (6), 606-614. p. 611.
- Thomas, J. (1988). *The Role Played By Metalinguistic Awareness in Second and Third Language Learning*. *Journal of Multilingual & Multicultural D Development* 9 (3): 235–46.
- Topping, K. (2003). *Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility*. In M. Segers, F. Dochy , & E. Cascallar (Eds.), *Optimizing new modes of assessment: In search of qaulities and standards* (pp. 55-87). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Trim, J.L.M. (1980). *Foreword*. In Oskarsson, M., 1980
- Trim, J.L.M. (1981). *Resume (of Project Report)*. In *Modern Languages 1971-1981* (presented by CDCC Project Group 4). Strasbourg: Council of Europe.
- Ushioda E. (1996). *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublin: Authentik.
- Ushioda, E., & Ridley, J. (2002). *Working with the European Language Portfolio in Irish post-primary schools: report on an evaluation project*. CLCS Occasional Paper No. 61. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.

- Valette, R. (1981). *The evaluation of second language learning*. In J. Alatis, P. Alatis & H. Altman (Eds.), *The second language classroom: Directions for the 1980's* (pp. 159-174). New York: Oxford University Press.
- Victori, M. & Lockhart, W. (1995). *Enhancing Metacognition in Self-directed Language Learning*. *System*, 23 (2), 223-234.
- Vu, T. T., & Dall'Alba, G. (2007). *Students' experience of peer assessment in a professional course*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(5), 541–556.
- Wangsothorn A. (1981). *Self-assessment in English skills by undergraduate and graduate students in Thai universities*. In Read I A (ed) *Directions in language Testing*. Singapore: Singapore University Press.
- Wenden, A. L. (1999). *An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics*. *System*, 27, 435 – 441.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Winne, P. H. (2003). *Students' calibration of knowledge and learning processes: Implications for designing powerful software learning environments*. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 466–488.
- Worthen, B. R. (1993). *Critical issues that will determine the future of alternative assessment*. *Phi Delta Kappan*, 74, (6), 444-454.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). *Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective*. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73–101.

EKLER

EK- 1. ONAM FORMU

INFORMATION AND CONSENT FORM

Dear Participant

I, Ozge Kurnaz, who is a Turkish Instructor at University of California, intend to write my MA thesis about the "Self evaluation and self awareness of university students learning Turkish in the USA". In my thesis, I want to focus on how students studying in U.S. universities evaluate themselves in Turkish language and compare their evaluation with their teachers' evaluation at the end of the education year. In order to collect and analyze real data the "I can" survey will be used which is composed of 35 sentences on your language skills in Turkish. You will be asked to choose the appropriate scale describing the degree of your skill for each sentence. However, to be able to get your survey results, I first need to secure your permission.

If you agree to fill out the survey form, your personal information will only be available to me and will not be shared with other parties. Your self evaluation for language skills will be described anonymously to ensure that your names and other private information are kept confidential. I will only use these surveys to analyze the potential differences between self evaluation and teachers' evaluation at the end of the year. Also the extent of differences will be analyzed. The study will be published without revealing any personal information obtained from (or about) you.

Voluntariness

Participation in this study is completely voluntary. You can withdraw from the study without any negative consequences if you decide not to give any personal information. In that case, your responses will not be counted, and your participation will not be transcribed and used for data analysis.

Please be advised that you will not be compensated for your participation in this study.

If you are willing to participate in this survey, please check the corresponding box below:

- I have read and accept the terms presented above and want to participate in the study
- I do not want to participate

Keep in mind that this is an educational study that requires correct information in regard to your personal information and educational background. That personal information will, again, not be published in any form.

Thank you very much for your interest and help.

Ozge Kurnaz

Further information

If you have further questions, please email the responsible researcher, Ozge Kurnaz at ozgekurnaz@ucsb.edu

EK – 2. “I CAN” ANKETİ

“I can” Survey

Choose the appropriate scale describing the degree of your skill you would be able to perform in the following tasks in Turkish language.

1. Talk/discuss location of people/things.

Poor Fair Good Very Good Excellent

2. Say hello and goodbye.

Poor Fair Good Very Good Excellent

3. Ask a simple question.

Poor Fair Good Very Good Excellent

4. Talk about life activities like food or the weather.

Poor Fair Good Very Good Excellent

5. Describe people, including self.

Poor Fair Good Very Good Excellent

6. Respond to a direct question about life activities.

Poor Fair Good Very Good Excellent

7. Read a simple article in a magazine or newspaper.

Poor Fair Good Very Good Excellent

8. Write a short note to a friend.

Poor Fair Good Very Good Excellent

9. Order a meal at a restaurant.

Poor Fair Good Very Good Excellent

10. Identify countries where my studied language is spoken.

Poor Fair Good Very Good Excellent

11. Name 3 famous people who were in my studied language group.

Poor Fair Good Very Good Excellent

12. Function in class without using English.

Poor Fair Good Very Good Excellent

13. Carry on a simple conversation with a member of the class.

Poor Fair Good Very Good Excellent

14. Converse about something that happened last week.

Poor Fair Good Very Good Excellent

15. Know that pronouns require special attention.

Poor Fair Good Very Good Excellent

16. Express sympathy.

Poor Fair Good Very Good Excellent

17. Compare two people, places or things.

Poor Fair Good Very Good Excellent

18. Plan for an event in the future.

Poor Fair Good Very Good Excellent

19. Ask for directions and use them successfully.

Poor Fair Good Very Good Excellent

20. Give directions to a place I know.

Poor Fair Good Very Good Excellent

21. Express negative emotions.

Poor Fair Good Very Good Excellent

22. Understand a movie without subtitles.

Poor Fair Good Very Good Excellent

23. Read a novel in the studied language.

Poor Fair Good Very Good Excellent

24. Converse with a native speaker.

Poor Fair Good Very Good Excellent

25. Be interviewed for a job.

Poor Fair Good Very Good Excellent

26. Discuss what I do for fun.

Poor Fair Good Very Good Excellent

27. Write a short article on a cultural holiday.

Poor Fair Good Very Good Excellent

28. Identify 3 cultural signposts in a native speaker's life.

Poor Fair Good Very Good Excellent

29. Identify an important site in a country of studied language.

Poor Fair Good Very Good Excellent

30. Understand the news on TV.

Poor Fair Good Very Good Excellent

31. Get help from a sales clerk.

Poor Fair Good Very Good Excellent

32. Select a culturally appropriate gift for a native speaker.

Poor Fair Good Very Good Excellent

33. Compare/contrast my life to a native speaker.

Poor Fair Good Very Good Excellent

34. Use my cultural knowledge to understand a story.

Poor Fair Good Very Good Excellent

35. Give advice to a native speaker.

Poor Fair Good Very Good Excellent

EK- 3. KİŞİSEL BİLGİLER

Personal Profile

1. What is your name?

.....

2. What is your age?

- 20 or under
- 21-35
- 36-50
- 51-65
- 66 or older

3. What is your gender?

- Female
- Male
- Other

4. Where are you from?

.....

5. How long have you been studying Turkish?

.....

6. Do you use Turkish apart from your Turkish classes? (at home, at work etc.)

- Yes
- No

7. Do you speak any other languages?

- Yes
- No

8. What is the highest degree or level of school you have COMPLETED?

- Bachelor's degree
- Master's degree
- Ph.D.
- Other:.....

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Özge Kurnaz, 1978 yılında Balıkesir’de doğdu. Ortaokul ve liseyi Balıkesir Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi’nde tamamladı. Lisans öğrenimi için 1996 yılında kaydolduğu Hacettepe Üniversitesi İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü’nden 2000 yılında mezun oldu. 2015 yılında yüksek lisans çalışmaları için Sakarya Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Eğitimi Bölümü’nde eğitimine başladı. 2018 yılında Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi’nde “Berna Çetin Akgün’ün Gezi Yazılarının Metin Dilbilimsel Çözümlemesi ve Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Materyali Olarak Kullanıma Uygunluğunun İncelenmesi” konulu makalesi yayımlandı. İleri seviyede İngilizce, orta seviyede Almanca ve başlangıç seviyesinde İspanyolca bilen Kurnaz, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Fulbright FLTA bursuyla gittiği ABD’deki Kaliforniya Üniversitesi’nde yabancı dil olarak Türkçe derslerinde eğitim verdi. 2001’den beri MEB’e bağlı devlet okullarında kadrolu İngilizce öğretmeni olarak çalışan ve özel kurumlarda yabancılara Türkçe eğitimi veren Kurnaz, halen MEB’e bağlı bir okulda yöneticilik görevini sürdürmektedir.

e-posta: ozgekurnaz@yahoo.com

