

## YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME: ÖĞRETMEN ALGILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

### MEASUREMENT AND ASSESSMENT IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS: A STUDY ON TEACHER PERCEPTIONS

Salih KESİCİ\*

#### Öz

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencileri değerlendirmeye yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın katılımcı kümesini Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretimi kurumlarında görev yapan 40 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Değerlendirme Algıları Sormacası kullanılmıştır. Dört bölümden oluşan sormacanın birinci bölümünde ölçme ve değerlendirmenin amaçlarına ilişkin algıları inceleyen on madde, ikinci bölümünde değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin algıları inceleyen on yedi madde, üçüncü bölümde notların geribildirimi, derecelendirilmesi ve raporlanmasına ilişkin algıları inceleyen on dört madde, dördüncü bölümde Türkçe dil becerilerini değerlendirmeye ilişkin algıları inceleyen yirmi beş madde yer almaktadır. Sormacadan elde edilen verilerin sıklık ve yüzde değerleri istatistik araçlarından yararlanılarak belirlenmiştir. Veriler betimsel olarak çözümlenmiş çizelgelerden yararlanılarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin değerlendirmenin amaçlarına ilişkin algılarının geribildirim, öğretime odaklanma, öğrencinin ve öğretimin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme gibi maddelerde yüksek düzeyde olumlu oldukları görülmüştür. Değerlendirme yöntem ve tekniklerini ilişkin algılarının incelendiği diğer sonuçta öğretmenlerinin tamamlayıcı değerlendirme, öz değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme, çoklu değerlendirme gibi uygulamalarda yüksek düzeyde olumlu yanıt verdikleri görülmüştür. Geribildirim, not verme, notların raporlanmasına ilişkin algılarına yönelik sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin yanıt anahtar hazırlanması, puanlama ölçütlerinin belirlenmesi, puan dağılımlarının belirlenmesi, değerlendirme sonrasında geribildirim sağlanması gibi maddelerde yüksek düzeyde olumlu yanıt verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin değerlendirilmesine yönelik algılarını inceleyen son bölümde öğretmenlerin tüm maddelere ağırlıkları değişmekle birlikte olumlu yanıt verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin tümünün olumlu yanıt verdikleri maddeler sırasıyla: sözlü tartışma, sözlü sunum, özetleme ve sözlü görüşme olmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancılara Türkçe öğretimi, ölçme, değerlendirme, öğretmen algısı

#### Abstract

The participant group of this study, which aims to determine the perceptions of teachers about evaluating students in their classrooms in teaching Turkish to foreigners, consists of 40 Turkish teachers working in Turkish teaching institutions in Turkey. The case study method, one of the qualitative research methods, was used in the research. Assessment Perception Questionnaire

\* Doktora Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, e-posta: [s.kesici45@gmail.com](mailto:s.kesici45@gmail.com), ORCID: 0000-0003-0824-3069

was used as a data collection tool in the study. In the first part of the questionnaire, which consists of four parts, there are ten items examining the perceptions regarding the purposes of measurement and assessment, seventeen items examining the perceptions regarding the evaluation methods and techniques in the second part, fourteen items examining the perceptions regarding the feedback, grading and reporting of the grades in the third part, twenty-five items that examine perceptions regarding the assessment of Turkish language skills in the fourth part. The frequency and percentage values of the data obtained from the questionnaire were determined by using statistical tools. The data were presented using descriptively analyzed charts. As a result of the research, it was seen that teachers' perceptions of the purposes of assessment were highly positive in items such as feedback, focusing on teaching, and identifying the strengths and weaknesses of the student and the teaching. In another result, in which their perceptions of assessment methods and techniques were examined, it was seen that teachers gave a high level of positive response in practices such as complementary assessment, self-assessment, formative assessment, and multiple assessment. When the results regarding the perceptions of feedback, grading, and reporting of grades are examined, it were seen that the teachers gave a high level of positive response to items such as preparing the answer key, determining the grade criteria, determining the distribution of points, and providing feedback after the assessment. In the last part, which examines the perceptions of teachers about the evaluation of four basic language skills in teaching Turkish to foreigners, it were seen that teachers gave positive answers to all items, although their weights vary. The items that all teachers responded positively are: oral discussion, oral presentation, summarizing, oral interview.

**Keywords:** Teaching Turkish to foreigners, measurement, assessment, teacher perception

## Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bireyin içinde bulunduğu toplumda kendisini doğru ve etkili bir biçimde dile getirebilmesi için son derece önemlidir. Bu bağlamda yabancı dil öğretimi sürecinde ulaşılmak istenen amaç bireyin öğrendiği dil ile iletişim kurabilmesidir (Çerçi, 2018: 5). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi günümüzde çeşitli kurslar ya da eğitim kurumları aracılığıyla belirli bir öğretim izlencesi odağında gerçekleştirilmektedir. Öğretim izlencesi, hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme bileşenlerinden oluşan ilişkişel bir süreçtir (Demirel, 2020: 5). Bu bileşenlerden birisi olan değerlendirme öğretim sürecinin etkili olma durumuna ilişkin öğrenciye ve öğretmene geribildirim vermesi açısından oldukça önemlidir. Harlen'e (2000) göre öğretim sürecinde değerlendirme öğrenciye ilişkin verilerin tasarlanarak ve dizgeli olarak toplanması, toplanan verilerin karara varmak için yorumlanması ve kararın uygulanması sürecidir. Bu özellikleriyle değerlendirme, içerisinde ölçme işlemini de barındıran kapsamlı bir uygulamadır. Eğitim sürecinde ulaşılmak istenen amaca göre yapılan değerlendirme uygulamaları incelendiğinde tanılayıcı, biçimlendirici ve sonuç özetleyici olmak üzere üç uygulamanın olduğu görülmektedir (Kilmen, 2019).

Tanılayıcı değerlendirme öğretim sürecinin başında gerçekleştirilen bir değerlendirme türüdür. Tanılayıcı değerlendirme aracılığıyla öğrencinin iye olduğu bilişsel düzey ve gelişmesi gereken bilişsel düzeye ilişkin veri toplanmış olur (Leighton ve Gierl, 2007: 3). Böylelikle eğitim ortamını düzenlemekle görevli olan öğretmen hedef kümenin hazırbuluşluk düzeyine ilişkin bilgi edinir ve öğretim sürecini ona göre düzenleme olanağı bulur. Bu bakımdan tanılayıcı değerlendirme öğretim sürecinin sonraki aşamalarına yön vermesi açısından oldukça önemlidir.

Biçimlendirici değerlendirme öğrencinin öğrenme sürecinde bulunmuş olduğu aşamaya, gitmek istediği hedefe ve ilgili hedefe gidebileceği en iyi yola ilişkin karar vermek için verilerin toplanması ve toplanan verilerin yorumlanması sürecidir (Çetinkaya

ve Şentürk, 2021: 313). Garrison ve Ehringhaus'a (2007) göre biçimlendirici değerlendirme öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmenin ortak katılımıyla gerçekleşir. Böylelikle öğretmen öğretim sürecinin işleyişine yönelik bilgi edinme ve süreci düzenleme olanağı bulurken öğrenci ise kendi öğrenmelerine yönelik geribildirim alır. Süreci yönlendirme amacıyla gerçekleştirildiğinden biçimlendirici değerlendirme uygulamalarında öğrenci başarısına dönük olarak çoğunlukla puanlama yapılmaz (Çetinkaya ve Şentürk, 2021: 313).

Sonuç özetleyici değerlendirme eğitim kurslarının ya da ünitelerin sonunda öğretim sürecinde ulaşılmak istenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek ve öğrencinin bu konuya ilişkin öğrenme çıktılarını puanlayıp belgelemek amacıyla gerçekleştirilen uygulamalardır (Miller vd., 2009: 39). Değerlendirme sonuçları öğrenciyi puanlama, sonraki öğretim süreçlerinin başlangıç noktasını belirleme, öğrencilerin başarılarını karşılaştırma amacıyla kullanılabilir (Tekin, 1994; akt. Çiçek Erdoğan, 2019: 48). Sonuç özetleyici değerlendirme uygulamaları öğretim sürecinde yalnızca puanlama amacıyla kullanılması durumunda öğrenciler arasında çekişme ortamının oluşmasına neden olacak bu durum hedeflere yeterli düzeyde ulaşamayan öğrencilerin öğrenme güdülerinin kaybolmasına neden olacaktır (Black vd., 2004: 18). Bu etkisinden dolayı sonuç özetleyici değerlendirmenin öğretim sürecinde olabildiğince olumlu edinim kazandırmaya yönelik kullanılmasına özen gösterilmelidir. Öğrenci, değerlendirme sürecini yalnızca puan odaklı olarak görmemeli değerlendirme uygulanırken bu durum göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır.

Yabancı dil öğretim sürecinde kullanılacak olan ölçme aracı dil öğretiminin çok boyutlu olarak gerçekleşmesinden dolayı oldukça önemlidir (Altmışdört, 2010: 176). Yapılacak olan ölçme ve değerlendirme işlemi okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin tamamını kapsamalıdır (Dönder vd., 2012: 958). Bu kapsamın sağlanmasına yönelik olarak öğretim sürecinde geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek amacıyla türlü ölçme ve değerlendirme araçları kullanılır. Kullanılan bu ölçme araçları içinde barındırdığı yaklaşımların özelliklerine göre geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları olarak iki ulamda ele alınmaktadır.

Geleneksel değerlendirme, uygulama yönergeleri, kullanılacak ölçme araçları ve puanlama ölçütleri uygulayıcılar aracılığıyla değişmeyen sınavlardır. Böylelikle sınav bütün katılımcılarda ve uygulayıcılarda karşılaştırılabilir sonuçlar elde etmek amacıyla aynı biçimde uygulanabilir ve puanlanabilir (Airasian ve Terrasi, 1989; akt. Enger ve Yager, 1998: 23). Bu durum öğretim sürecinde elde edilen verilerin genellik taşıması açısından yarar sağlamaktadır. Geleneksel değerlendirme uygulamaları incelendiğinde çoğunlukla öğrenci başarısının sayısal olarak gösterilmesini ve alt düzey becerilerin ölçülmesini temel alan bir değerlendirme türü olduğu söylenebilir (Law ve Eckes 1995). Bu yüzden geleneksel değerlendirme öğretmenler ve öğrenciler tarafından bilinen ve eğitim sürecinin her aşamasında sıklıkla uygulanan bir değerlendirmedir. Öğretim sürecinde kullanılan geleneksel değerlendirme araçları: *sözel çıkartmalı işlem, boşluk doldurma, c-test, tümce tamamlama, kısa yanıtli soru, serbest çağrışım, özetleme, bilgi aktarımı, gereksiz sözcükleri çıkartma, betiksel parçaları sıralama-betiksel boşluk, bölümcelere uygun başlık yazma, çoktan seçmeli madde, eşleştirme, kümelere ayırma, iki bileşenli maddeler, hata bulma, yineleme ve dikte, görsel oluşturma yönergesi* olarak sıralanabilir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Çetinkaya ve Yolcusoy (2020) anılan bazı ölçme araçlarına ders kitaplarında hiç yer verilmediğini belirtmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada öğretim sürecinde ve ders kitaplarında çok sık yer verilmeyen değerlendirme

görev biçimlerine yer verilmemiştir. Çalışmada yer verilen geleneksel ölçme araçları şöyledir:

- Çıkartmalı işlem maddeleri
- Boşluk doldurma
- Tümce tamamlama
- İki bileşenli maddeler
- Eşleştirme
- Çoktan seçmeli maddeler
- Hata bulma
- Kısa yanıtli soru
- Bilgi aktarımı
- Özetleme

*Çıkartmalı işlem maddeleri*, öğrencilerin verilen metindeki sabit ya da değişken aralıklarla silinen sözcükleri tümcenin bağlamından yararlanarak tamamlamasına dayanan bir değerlendirme aracıdır (Ur, 1992: 83). Çıkartmalı işlem maddelerinde silinecek sözcük bağlama yönelik ipucunu azaltacağından silme işlemi hedef kitlenin beceri ve bilgi düzeyi gözetilerek gerçekleştirilmelidir (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020: 178).

*Boşluk doldurma*, öğrencinin kendisine verilen metni anlamlandırma amacıyla süreç içerisinde kullanması gereken dilbilgisel ve dilsel öğelere yönelik bilgi düzeyinin değerlendirilmesine olanak sunan bir araçtır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021: 317). Boşluk doldurma, belirli sözcüklerin amaçsal olarak tümceden çıkarılmasıyla oluşturulur (Grabe, 2009: 359).

*Tümce tamamlama*, öğrencinin metinde bulunan önermeler arasındaki ilişkiyi anlamlandırmasına dayanan bir görev biçimidir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021: 319). Tümce tamamlama görev biçiminde öğrencinin bağlamsal ipuçlarından yararlanarak kendilerine yarım olarak verilen tümceyi anlamlandırarak geri kalan kısmını tamamlaması beklenir (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020: 180).

*İki bileşenli maddeler*, bir konuya ya da olaya yönelik genel yargıları, karşılaştırmaları, nedensel ilişkileri, sonuca yönelik kestirimleri, sınamak amacıyla gerçekleştirilen uygulamalardır (Bahar vd., 2015: 35). İki bileşenli maddeler hazırlanırken soru kökünün doğru/yanlış, evet/hayır, var/yok gibi kesin gerçeklere dayaması gerekir (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020: 180). İki bileşenli maddeler kısıtlı sınav süresinde birden çok hedef davranışın yoklanması yönünden kullanışlıdır (Turgut ve Baykul, 2019: 176). İki bileşenli maddeler öğrencinin yanlış soru köküne yönelik zihninde şema oluşturmasına neden olabilir (Field, 2013: 132). Bu bakımdan hazırlanma sürecinde özenli davranılmalıdır.

*Eşleştirme*, iki kümeye ayrılmış bilgi öğelerinin aralarındaki ilişki göz önünde bulundurularak açıklamaya uygun bir biçimde eşleştirilmesidir (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020: 180). Seçenek sayısının çok olmasından dolayı öğrencinin seçmesine dayalı diğer ölçme araçlarına göre doğru yanıtın kestirilme olasılığı düşüktür (Çalışkan ve Yiğittir, 2015: 239).

*Çoktan seçmeli maddeler*, öğrencinin kendisine yöneltilen soru kökünü göz önünde bulundurarak doğru yanıtı seçmesini gerektiren sorunun yanıtını ve yanlış olan üç veya dört seçeneği içinde barındıran bir sınamaya aracıdır (Özçelik, 2013: 30). Çoktan

seçmeli maddeler, temel özelliklerine göre tek doğru cevabı olan, en doğru yanıtı sorgulayan, eksik köklü, olumsuz söylem içeren, doğru yanıtı gizlenmiş, ortak köke dayanan, bileşik yanıtı soru türleri olarak sınıflandırılır (Bahar vd., 2015).

*Hata bulma*, öğrencilerin kendilerine verilen metinde yerleştirilmiş olan hataları belirleyerek düzeltmesine dayanır. Metin içinde bulunan hataların türü sınavın okuduğunu anlama ya da dilbilimsel yetiden hangisinin ölçüldüğünün belirlenmesini sağlar (Razı ve Tur, 2018: 467). Hata bulma aracılığıyla öğrencilerin, dinledikleri metne yönelik kavrama, algılama ve etkili dinleme beceri düzeylerine yönelik değerlendirilme yapılır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021: 344).

*Kısa yanıtı soru*, öğrencinin bir sayı, sözcük ya da tümce ile yanıtlayabileceği değerlendirme görev biçimidir (Özçelik, 2013: 28). Yanıtlar öğrenci tarafından oluşturulduğu için bu görev biçiminde doğru yanıtın kestirimsel olarak seçilme olasılığı yoktur (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020: 181). Yazılacak olan soruların her birinin bir davranışı yoklanması sağlandığında öğrencilerin döneme yönelik ders başarıları belirlenebilir (Özçelik, 2013: 28).

*Bilgi aktarımı*, sözel bilgilerin sözel olmayan bir biçime aktarıldığı görev biçimidir (Weir, 2005: 126). Aktarım yoluyla gerçekleşen öğrenmelerde yalnızca ezberleme, tanıma ve anımsama yoktur (Sönmez, 2020: 77). Bu biçimde hazırlanan sorular üst düzey bilişsel becerilerin (algılama, çözümlenme, kavrama, yaratma, ilişkilendirme vb.) sınanmasını sağlar (Çetinkaya ve Şentürk, 2021: 328). Bilgi aktarımı türündeki sorular öğrencilerin gündelik yaşamlarında sık karşılaşmalarından dolayı öğretimde güdüleme amacıyla kullanılabilir (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020: 181).

*Özetleme*, öğrencilerin okudukları metne yönelik olarak belirlemiş oldukları ana düşünceyi yazılı olarak özetlemesine dayanır (Razı ve Tur, 2018: 466). Doğru hazırlanmış bir özet yalnızca önemli bilgileri kapsar. Bu bakımdan özet metinde gereksiz bilgi, ayrıntı ve özetleyen kendi görüşüne yer verilmemelidir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021: 326). Uygulama sürecinde öğrencilerin metne ulaşılmasına olanak sunuluyorsa yapılan sınama işlemi okuduğunu anlamayı temel almakta; eğer metne ulaşma olanağı sunulmuyorsa sınama işlemi okuduğunu anlamanın yanı sıra metni anımsamayı da kapsamaktadır (Razı ve Tur, 2018: 466).

Geleneksel değerlendirme anlayışının dışında kalan bütün değerlendirmeler tamamlayıcı değerlendirme olarak adlandırılır (Bahar vd., 2015: 49). Tamamlayıcı değerlendirme, öğretim sürecinde öğrencinin bireysel özelliklerini odağa alarak elde ettikleri bilgi ve beceri düzeylerinin yaşama uygunluk derecesini belirleyen ve türlü ölçme tekniklerini içinde barındıran bir anlayıştır (Çalışkan ve Yiğittir, 2015: 241). Tamamlayıcı değerlendirme sürecinde öğretmenin değerlendirme aracı belirlerken kazanım ve öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurması gerekir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021: 348). Bu koşullar göz önünde bulundurularak yapılacak olan bir değerlendirme uygulamasında öğrenciler bireysel özelliklerine uygun bir ölçme aracıyla karşılaşacaktır. Böylece yapılan değerlendirme uygulamasının öğretmene, öğrenciye ve sürece yönelik olarak sağlamış olduğu geribildirim etkililik düzeyi yüksek olacaktır.

Öğretim sürecinde kullanılan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik olarak ilgili alanyazın incelendiğinde; tanılayıcı dallanmış ağaç, sözcük ilişkilendirme, öğrenci ürün seçki dosyası, proje, performans değerlendirme, gözlem tekniği, kavram haritası, görüşme tekniği, öz değerlendirme, akran değerlendirme, küme değerlendirme, dikte, sözlü sunum, gibi ölçme araçlarının yer aldığı görülmektedir (Bahar

vd., 2015; Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020; Kıymaz ve Doyumğaç, 2020; Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Öğretim sürecinde kullanım sıklıkları göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada yer verilen tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları:

- Dikte
- Görüşme
- Öğrenci ürün seçki dosyası
- Sözlü sunum
- Öz değerlendirme
- Akran değerlendirme
- Proje
- Performans değerlendirme olarak sıralanmıştır.

*Dikte*, hem anlama hem de anlatma boyutu olan ve bireyin bilişsel işlemler yapmasını gerekli kılan bir değerlendirme görev biçimidir. Dikte tekniği yıllardır kullanılan ve bilişsel yönü öne çıkan geleneksel öğretime dayalı bir tekniktir. Dikte tekniğinin uygulama sürecinde öğrencilerin zihninde öncelikle bir sorun oluşturulması gerekir. Oluşturulan bu sorun aynı zamanda öğrencinin yeni bilgi edinme sürecine yönelik bilişsel bir hazırlıktır. Dikte uygulamasında sorun oluşturulduktan ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri arttırıldıktan sonra soruna ilişkin çözüm sunulur. Böylece öğrencilerin yeni bilişsel yapı oluşturmaları ve kendilerinde var olan bilişsel yapıdaki yanlışları düzenlemeleri sağlanmış olur. (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2013: 135). Yapılacak olan dikte çalışmaları metnin bir bölümcesini yazdırmak yerine metin oluşturmak için uygun olan karşılıklı konuşma ya da bireysel konuşma biçimindeki tutarlı kısa söylemlere dayandırılmalıdır (Ur, 1992: 44).

*Görüşme*, uygulamalarında öğretmen konu ve ulaşılmak istenen hedef beceri kapsamında türlü görev biçimlerini işe koşabilir. Bu görev biçimleri; soru-yanıt, tartışma, betimleme, resimler, öykü oluşturma, karar verme, açıklama/kestirme, rol yapma, yönerge, sınıf içi sunum olarak sıralanabilir. Öğrencilerin bireysel özellikleri ve kaygı düzeyleri göz önünde bulundurularak değerlendirme uygulamalarında birden çok görev biçiminin işe koşulması değerlendirmenin amacına ulaşmasına kolaylık sağlar. Bu durum öğretmene yapacak olduğu değerlendirme için daha çok veri sağlayacağından değerlendirmenin güvenilirlik düzeyi üzerinde etkilidir. (Yolcusoy ve Çetinkaya, 2021: 137-138).

*Öğrenci ürün seçki dosyası*, öğrencilerin öğretim sürecinin bir döneminde veya yıl boyunca bir veya birden fazla konu alanına yönelik olarak gerçekleştirmiş oldukları çalışmaların belli ölçütler göz önünde bulundurularak amaçsal olarak bir araya getirilmesidir (Bahar vd., 2015: 75).

“Öğrenci ürün seçki dosyası değerlendirme işlemleri yedi adımdan oluşur (Delett, Barnhardt ve Kevorkion, 2001; akt., Çetinkaya ve Şentürk, 2021: 348): (1) Değerlendirme amacının tasarlanması, (2) ürün seçki dosyası kazanımlarının belirlenmesi, (3) kazanımlara karşılık gelen etkinliklerin seçilmesi, (4) değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi, (5) hazırlama düzeninin belirlenmesi, (6) sürecin yönetimi ve denetimi ve (7) görev sürecini değerlendirme. Öğretmenler uygulama sürecinde gereksinim duymaları durumunda tasarımı geliştirmek için belirtilen adımlara geri dönebilir.”

Ürün seçki dosyası öğrencinin yapmış olduğu bütün çalışmaları içermez. Bunun yerine en iyi çalışmalarından örnekler ya da yapmış olduğu çeşitli çalışma alanlarının her birine yönelik örneklerin bir araya getirilmesiyle oluşturulur. Bu durum zaman alıcı olarak görünse de öğrenmenin değerlendirilmesini sağlaması açısından önemlidir (Miller vd., 2009: 289).

*Sözlü sunum*, öğrencinin bir konuya yönelik bilgi düzeyini, beden dilini kullanma becerisini, söylem sırasında dili kullanma yetkinliğini anlamak ve konuşma beceri düzeyini sınamak amacıyla başvurulan bir araçtır (Kıymaz ve Doyumğaç, 2020: 283). Sınıf içi sunum öğrencilerin kaygı düzeylerinin yükselmesine neden olan bir görev biçimidir. Bu nedenle sunum öncesinde öğrencilerin sunumun gereklilikleri ve aşamalarına ilişkin bilgilendirilmesi ve yapılacak olan örnek uygulamalarla kaygılarının azaltılmaya çalışılması önemlidir. Sunum görev biçiminde öğrencilere hazırlık aşamasında yeterli süre verilmelidir. Sunum görev biçiminde kendini hazır hissetmeyen ve kaygı düzeyinin yüksek olmasından dolayı görev almaktan kaçınan öğrenciler sunum yapmaya zorlanmamalıdır (Yolcusoy ve Çetinkaya, 2021: 140).

*Öz değerlendirme*, öğrencinin yapmış olduğu çalışmanın uygunluğunu belirlemek amacıyla ölçütler belirlemesi ve bu ölçütleri göz önünde bulundurarak kendi çalışmasını değerlendirmesidir. Öz değerlendirme aracılığıyla öğrenci bildiklerini, bilmediklerini ve bilmek istediklerini belirler. Böylelikle öğretim sürecinde kendisine kolay gelen ve kendisini zorlayan çalışmaları keşfetmiş olur. Bu durum öğrencinin kendisine yönelik içgörü geliştirmesine katkı sunar (Alıcı, 2020: 151-152).

*Akran değerlendirme*, bir öğrenci kümesi içerisinde yer alan öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmesine dayanır. Akran değerlendirmede öğrencilerin ortaya koymuş oldukları her tür performans değerlendirilir (Çalışkan ve Yiğittir, 2015: 271). Akran değerlendirme çalışmalarıyla öğrencilerin birbirlerine geribildirim vermesi öğrenme süreçlerine yönelik katkı sunar (Alıcı, 2020: 154).

*Performans değerlendirme*, öğrencilerin bilgi ve becerilerinden yararlanarak bir ürün veya performans üretmelerini gerektiren değerlendirmelerdir. Performans değerlendirme çoğunlukla geleneksel değerlendirme araçlarının tamamlayıcısı olarak tanımlanmaktadır. Performans değerlendirmeyle öğrencilerin bilgi ve becerilerini zamana dayalı sınavlar yerine bir ürün üzerinde çalışarak ya da belirli bir performansla hazırlanarak göstermeleri sağlanır. Bu durum öğrencilerin aynı anda birden çok hedefe ulaşmasını gerektirir (Russel ve Airasian, 2012: 201). Performans değerlendirme sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin dersin hedef ve kazanımları doğrultusunda yapmış oldukları çalışmaları performans değerlendirme kapsamına alması gerekmektedir (Brown, 2004: 255)

*Proje*, öğrencilerin özgün bir ürün oluşturmak için yaptıkları gerçek yaşama dayalı bağımsız konu araştırmaları ve etkinlikleri içinde barındıran bir değerlendirme görev biçimidir. Proje, öğrenci merkezli bir çalışmadır. Öğretmen proje sürecinde öğrenciye rehberlik etme ve değerlendirme görevini üstlenir. (Yıldız vd., 2013 :399) Proje görev biçimi öğrencinin güdülenme düzeyinin artmasına ve edinmiş olduğu bilgilerin belleğinde daha uzun süre yer edinmesine olanak sunar. Hazırlanma süreci ders dışı gerçekleştiği için proje görev biçimi yapılacak olan diğer etkinliklere zaman kazandırır (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020: 181).

Öğretmen öğrenciye verecek olduğu proje konusunu yapılandırılmış, yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış biçimde verebilir. Yapılandırılmış projede

araç, konu, sunum, yöntem gibi özellikler uygulama öncesinde öğretmen tarafından tasarısı yapılarak öğrenciye ayrıntılı olarak sunulur. Yapılandırılmamış projelerde ise konu, araç ve yöntem öğrenci tarafından belirlenir. Yarı yapılandırılmış projelerde ise projenin gelişim sürecine ilişkin başlıkların bir bölümü öğrenci bir bölümü ise öğretmen aracılığıyla belirlenir. Öğretmenin projeyi değerlendirme biçimi öğrencinin başarı düzeyini etkileyebilir. Proje bitirildikten sonra ya da süreç içinde aşamalı olarak değerlendirilebilir. Projenin aşamalı olarak değerlendirilmesi öğrencinin yaptıklarına ilişkin geribildirim almasını sağlar. Bu durum öğrenciyi projesini geliştirmesi konusunda güdüler. Bu bağlamda süreç odaklı değerlendirme uygulaması öğrenim sürecine sağlamış olduğu katkı bakımından ürün odaklı yaklaşıma göre daha yararlıdır. Proje sürecinde öğretmen projenin odağını oluşturan kazanımlara uygun olarak geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarıyla nesnel, anlaşılır ve açık bir değerlendirme gerçekleştirmelidir. Değerlendirme aşamasına ilişkin ölçütlerin uygulama öncesinde öğrencilere sunulması yapmaları gerekenlere ilişkin öğrencileri güdüleyebilir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021: 356-357).

Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik Türkçe alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiği (Gedik, 2017), tamamlayıcı değerlendirme araçlarının deyim öğretiminde kullanımı (Yılmaz, 2014), akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi (Bayrakdar ve Maltepe, 2021), ölçme ve değerlendirmenin önemi (Altmışdört, 2010) konularında gerçekleştiği görülmüştür. Bu bağlamda inceleme sürecinde yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik algılarını inceleyen çalışmayla karşılaşılmamıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencileri değerlendirmeye yönelik algılarını anlamak, gerçekleştirilecek olan değerlendirme uygulamasının verimliliğini iyileştirmeye yönelik katkı sağlaması bakımından önemlidir (Elshawa vd., 2017: 30). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencileri değerlendirmeye yönelik algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde yanıt aranacak sorular şunlardır:

1. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin değerlendirmenin amaçlarına ilişkin algıları nelerdir?
2. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin algıları nelerdir?
3. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin geri bildirim, not verme ve notların raporlanması konusundaki algıları nelerdir?
4. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin dört temel dil becerisinin (dinleme, okuma, konuşma, yazma) değerlendirilmesine yönelik algıları nelerdir?

## **Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın deseni**

Araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla, bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

### **2.2. Katılımcılar**



Araştırmada yabancılara Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme algıları incelendiğinden katılımcı kümesi belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda katılımcı kümesini Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretimi kurumlarında görev yapan 40 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur.

### 2.3. Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Elshawa vd. (2017) tarafından geliştirilen “Değerlendirme Algıları Sormacası” kullanılmıştır. Dört bölümden oluşan sormacanın birinci bölümünde ölçme ve değerlendirmenin amaçlarına ilişkin algıları inceleyen on madde, ikinci bölümünde değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin algıları inceleyen on yedi madde, üçüncü bölümde notların geribildirimi, derecelendirilmesi ve raporlanmasına ilişkin algıları inceleyen on dört madde, dördüncü bölümde Türkçe dil becerilerini değerlendirmeye ilişkin algıları inceleyen yirmi beş madde yer alır. Toplamda altmışaltı maddeden oluşan sormacada her bir madde için katılımcılardan “kesinlikle katılmıyorum” ile “kesinlikle katılıyorum” arasında değişkenlik gösteren dördümlü Likerte dayalı seçeneklerden birini işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmada uygulanan sormacanın aslında iç güvenilirlik kat sayısı 0.83'dür. Yapılan bu çalışmada ise sormacanın iç güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak belirlenmiştir.

### 2.4. Verilerin çözümlenmesi

Değerlendirme algıları sormacasından elde edilen verilerin sıklık ve yüzde değerleri istatistik araçlarından yararlanılarak belirlenmiştir. Veriler betimsel olarak çözümlenmiş çizelgelerden yararlanılarak sunulmuştur.

### Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin katılımcıların sormacaya verdikleri yanıtların istatistiksel olarak çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

### 3.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretmenlerin Değerlendirmenin Amaçlarına İlişkin Algıları

Çizelge 1. Ölçme ve Değerlendirmenin Amaçlarına İlişkin Algılar

Madde	K (f)	KM (f)	K Yüzde (%)	KM Yüzde (%)
Öğrencilerin gelişimine yönelik geribildirim sağlar. (5)*	40	0	%100	%0
Öğrencilerin öğrenme durumuna yönelik geribildirim sağlar. (9)*	39	1	%97,5	%2,5
Öğretime odaklanmaya katkı sağlar. (1)*	38	2	%95	%5
Öğrencileri öğretim amaçlı sınıflandırmaya katkı sağlar. (2)*	37	3	%92,5	%7,5
Öğretim sürecinin güçlü ve zayıf yönlerini belirtir. (4)*	37	3	%92,5	%7,5
Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirtir. (3)*	36	4	%90	%10
Öğrencilerin öğrenme yeterliliklerini ortaya çıkarır. (10)*	34	6	%85	%15
Öğrenciler için değerli bir öğrenme deneyimi sağlar. (7)*	32	8	%80	%20

Öğrencileri öğrenmeye güdüler. (8)*	30	10	%75	%25
Öğrenciler arasında rekabeti sağlar. (6)*	20	20	%50	%50

K= “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum”; KM= “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” (\*) = Maddenin sormacadaki sırasını gösterir. (f) = Sıklık

Çizelge 1 incelendiğinde katılımcılarının büyük bir bölümünün kendilerine yöneltilen sorulara olumlu görüş belirttikleri görülür. Öte yandan bütün katılımcıların ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin gelişimine yönelik geribildirim sağlama amacıyla kullanılması konusunda aynı düşüncede olduğu görülür (f:40). Katılımcıların büyük çoğunluğunun aynı düşüncede olduğu diğer maddeler sırasıyla: öğrencilerin öğrenme durumuna yönelik geribildirim sağlar (f:39), öğretime odaklanmaya katkı sağlar (f:38), öğrencileri öğretim amaçlı sınıflandırmaya katkı sağlar (f:37), öğretim süreçlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirtir (f:37), öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirtir (f:36), öğrencilerin öğrenme yeterliliklerini ortaya çıkarır (f:34), öğrenciler için değerli bir öğrenme deneyimi sağlar (f:32). Katılımcıların ölçme ve değerlendirmenin öğrenciler arasında rekabeti sağlaması amacıyla kullanılması konusunda eşit dağılım gösterdiği görülür (f:20).

### 3.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğretmenlerin Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Algıları

Çizelge 2. Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Algılar

Madde	K	KM	K	KM
	(f)	(f)	Yüzde (%)	Yüzde (%)
Bir sınav yapılmadan önce sınav özelliklerinin tasarlanması önemlidir. (23)*	40	0	%100	%0
Tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçları iyi bir değerlendirme yöntemidir. (25)*	39	1	%97,5	%2,5
Öz değerlendirme iyi bir değerlendirme yöntemidir. (26)*	38	2	%95	%5
Dil eğitmenleri öğrencileri değerlendirmek için çoklu değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. (16)*	38	2	%95	%5
Biçimlendirici değerlendirme öğrenci başarısının iyi ölçülmesini sağlar. (11)*	37	3	%92,5	%7,5
Değerlendirme soruları gerçek yaşamdaki dil kullanımlarını yansıtmalıdır. (15)*	37	3	%92,5	%7,5
Bilgisayar teknolojisi öğrenci başarısını değerlendirmede yararlıdır. (14)*	34	6	%85	%15
Akran değerlendirme iyi bir değerlendirme yöntemidir. (27)*	30	10	%75	%25
Değerlendirme soruları en iyi ortaklaşa olarak hazırlanır. (18)*	29	11	%72,5	%27,5

Dili değerlendirmenin en iyi yolu biçimlendirici değerlendirilmedir. (21)*	29	11	%72,5	%27,5
Tanılayıcı değerlendirme öğrenci başarısının iyi ölçülmesini sağlar. (12)*	27	13	%67,5	%32,5
Geleneksel ölçme değerlendirme araçları iyi bir değerlendirme yöntemidir. (24)*	26	14	%65	%35
Yayımlanmış ders kitaplarındaki değerlendirme soruları, dil kullanımını değerlendirmek için internette bulunanlardan daha iyi bir kaynaktır. (20)*	25	15	%62,5	%37,5
En iyi değerlendirme sınıf sorumlusu öğretmen tarafından hazırlanan sorularla yapılan değerlendirilmedir. (17)*	23	17	%57,5	%42,5
Dili değerlendirmenin en iyi yolu sonuç özetleyici değerlendirilmedir. (22)*	15	25	%37,5	%62,5
İnternette bulunan hazır değerlendirme soruları, dil kullanımını değerlendirmek için iyi bir kaynaktır. (19)*	9	31	%22,5	%77,5
Kâğıt ve kalemle yapılan ölçme ve değerlendirme öğrenci başarısını belirlemede en iyi yöntemdir. (13)*	8	32	%20	%80

K= "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum"; KM= "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" (\*) = Maddenin sormacadaki sırasını gösterir. (f) = Sıklık

Çizelge 2 incelendiğinde katılımcıların hepsinin ölçme ve değerlendirme uygulamasından önce sınav özelliklerine yönelik tasarı yapılması gerektiği konusunda aynı düşüncede oldukları görülür (f:40). Katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer düşüncede olduğu diğer maddeler sırasıyla: Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları iyi bir değerlendirme yöntemidir (f:39), öz değerlendirme iyi bir değerlendirme yöntemidir (f:38), dil öğretmenleri öğrencileri değerlendirmek için çoklu değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır (f:38), biçimlendirici değerlendirme öğrenci başarısının iyi ölçülmesini sağlar (f:37), değerlendirme soruları gerçek yaşamdaki dil kullanımlarını yansıtmalıdır (f:37), bilgisayar teknolojisi öğrenci başarısını değerlendirmede yararlıdır (f:34). Katılımcıların olumsuz görüş bildirdikleri maddeler incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu kâğıt ve kalemle yapılan ölçme ve değerlendirmeyi öğrenci başarısını belirlemede en iyi yöntem olarak görmemektedir (f:8). Ayrıca katılımcıların internet ortamından elde edilen hazır değerlendirme sorularının öğrencilerin dil kullanımlarını değerlendirmede iyi bir kaynak olduğu düşüncesine çoğunlukla katılmadığı görülür (f:9). Benzer bir biçimde katılımcıların büyük çoğunluğu sonuç özetleyici değerlendirmeyi dil değerlendirme sürecinde en iyi değerlendirme yöntemi olarak görmemektedir (f:15).

### 3.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretmenlerin Geri Bildirim, Not Verme ve Notların Raporlanması Konusundaki Algıları

Çizelge 3. Notların Geri Bildirimi, Derecelendirilmesi ve Raporlanması ile İlgili Algılar

Madde	K (f)	KM (f)	K Yüzde (%)	KM Yüzde (%)
-------	----------	-----------	-------------------	--------------------

Örnek yanıt anahtarı ölçme ve değerlendirme ölçütlerini belirginleştirici nitelikte olmalıdır. (33)*	40	0	%100	%0
Her sınav sorusu için puan dağılımı öğrencilere bildirilmelidir. (41)*	39	1	%97,5	%2,5
Öğrenciler değerlendirmeye alınmadan önce puanlama ölçütlerine ilişkin bilgilendirilmelidir. (38)*	39	1	%97,5	%2,5
Değerlendirmeden sonra öğrencilere geribildirim verilmelidir. (37)*	39	1	%97,5	%2,5
Değerlendirme yapılmadan önce değerlendirme ölçütleri hazırlanmalıdır. (31)*	39	1	%97,5	%2,5
Sınavdan sonra en geç bir hafta içerisinde öğrencilere değerlendirme sonuçları bildirilmelidir. (40)*	38	2	%95	%5
Örnek yanıt anahtarı mutlaka yapılmalıdır. (32)*	38	2	%95	%5
Öğrencilerle karşılıklı konuşma ders sırasında geribildirim vermek için iyi bir yoldur. (34)*	36	4	%90	%10
Öğrencilerin genel sınav başarı puanları ödevler ve yazılı sınavlarla belirlenmelidir. (30)*	30	10	%75	%25
Ölçüte dayalı değerlendirme, bağlı değerlendirmeden daha iyidir. (35)*	27	13	%67,5	%32,5
Başarımı (performans) ortaya koyma açısından harf ile verilen puan 100 üzerinden verilen puana göre daha iyidir. (36)*	20	20	%50	%50
Öğrenciler değerlendirme ölçütlerinin hazırlanma sürecine katılmalıdır. (39)*	17	23	%42,5	%57,5
Öğrencilerin genel sınav başarı puanları yalnızca yazılı sınavlarla belirlenmelidir. (28)*	3	37	%7,5	%92,5
Öğrencilerin genel sınav başarı puanları yalnızca ödevlerle belirlenmelidir. (29)*	2	38	%5	%95

K= "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum"; KM= "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" (\*) = Maddenin sormacadaki sırasını gösterir. (f) = Sıklık

Çizelge 3 incelendiğinde katılımcıların hepsinin hazırlanacak yanıt anahtarının ölçme ve değerlendirme ölçütlerini belirginleştirici nitelikte olması gerektiği konusunda aynı düşüncede olduğu görülür (f:40). Katılımcıların büyük çoğunluğunun aynı düşüncede olduğu diğer maddeler sırasıyla: her sınav sorusu için puan dağılımı öğrencilere bildirilmelidir (f:39), öğrenciler değerlendirmeye alınmadan önce puanlama ölçütlerine ilişkin bilgilendirilmelidir (f:39), değerlendirmeden sonra öğrencilere geribildirim verilmelidir (f:39), değerlendirme yapılmadan önce değerlendirme ölçütleri hazırlanmalıdır (f:39), sınavdan sonra en geç bir hafta içerisinde öğrencilere değerlendirme sonuçları bildirilmelidir (f:38), örnek yanıt anahtarı mutlaka yapılmalıdır (f:38), öğrencilerle karşılıklı konuşma ders sırasında geribildirim vermek için iyi bir

yoldur (f:36). Katılımcıların başarımı ortaya koyma sürecinde harf ile verilen puanın 100 üzerinden verilen puana göre daha iyi olduğu maddesinde eşit dağılım gösterdiği görülür (f:20). Katılımcıların olumsuz görüş bildirdikleri maddeler incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrencilerin genel sınav başarı puanlarının yalnızca ödevlerle belirlenmesi maddesine katılmadığı görülür (f:2). Benzer bir biçimde katılımcıların büyük çoğunluğu öğrencilerin değerlendirme ölçütlerinin hazırlanması sürecinde katılması (f:17) ve genel sınav başarı puanlarının yalnızca sınavlarla belirlenmesi (f:3) maddelerine katılmamıştır.

### 3.4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretmenlerin Dört Temel Dil Becerisinin (Dinleme, Okuma, Konuşma, Yazma) Değerlendirilmesine Yönelik Algıları

Çizelge 4. Türkçe Dil Becerilerini Değerlendirmeye İlişkin Algılar

Madde	K (f)	KM (f)	K Yüzde (%)	KM Yüzde (%)
Dil becerisi..... aracılığıyla değerlendirilebilir.				
Sözlü tartışma (59)*	40	0	%100	%0
Sözlü sunum (57)*	40	0	%100	%0
Özetleme (50)*	40	0	%100	%0
Sözlü görüşme (44)*	40	0	%100	%0
Öz değerlendirme (66)*	39	1	%97,5	%2,5
Metni dinledikten sonra öyküyü yeniden anlatma (63)*	39	1	%97,5	%2,5
Topluluk önünde konuşma (60)*	39	1	%97,5	%2,5
Rol oynama (58)*	39	1	%97,5	%2,5
Düzeltilme görevleri (54)*	39	1	%97,5	%2,5
Deneme yazma (52)*	39	1	%97,5	%2,5
Tümce tamamlama maddeleri (46)*	39	1	%97,5	%2,5
Yansıtıcı yazma (51)*	38	2	%95	%5
Dinleme metnini sözlü olarak özetleme (62)*	37	3	%92,5	%7,5
Görevleri açıklama (61)*	37	3	%92,5	%7,5
Öğrenci ürün seçki dosyası (53)*	37	3	%92,5	%7,5
Bilgi aktarımı (süreksiz metinden sürekli metne/ sürekli metinden süreksiz metne) (56)*	36	4	%90	%10
Hata bulma (55)*	36	4	%90	%10
Akran değerlendirme (65)*	35	5	%87,5	%12,5
Not alma (64)*	34	6	%85	%15
Yüksek sesle okuma (42)*	33	7	%82,5	%17,5
Çıkartmalı işlem maddeleri (45)*	31	9	%77,5	%22,5

Dikte (43)*	29	11	%72,5	%27,5
Eşleşme maddeleri (48)*	28	12	%70	%30
Çoktan seçmeli maddeler (49)*	27	13	%67,5	%32,5
Doğru yanlış maddeleri (47)*	22	18	%55	%45

K= “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum”; KM= “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” (\*) = Maddenin sormacadaki sırasını gösterir. (f) = Sıklık

Çizelge 4 incelendiğinde sormacada yer verilen maddelerin hepsinde katılımcıların büyük çoğunluğunun olumlu görüş bildirdiği görülür. İlgili maddeler incelendiğinde katılımcıların hepsi sözlü tartışma, sözlü sunum, özetleme, sözlü görüşme gibi uygulamaların dil becerisini değerlendirmek amacıyla kullanılabileceği konusunda görüş birliğinde olduğu görülür (f:40). Katılımcıların büyük çoğunluğunun görüş birliğinde olduğu diğer maddeler şöyle sıralanmıştır: öz değerlendirme (f:39), metni dinledikten sonra öyküyü yeniden anlatma (f:39), topluluk önünde konuşma (f:39), rol oynama (f:39), düzeltme görevleri (f:39), deneme yazma (f:39), tümce tamamlama maddeleri (f:39), yansıtıcı yazma (f:38), dinleme metnini sözlü olarak özetleme (f:37), görevleri açıklama (f:37), öğrenci ürün seçki dosyası (f:37), bilgi aktarımı (f:36), hata bulma (f:36). Katılımcılar arasında değerlendirme sürecinde doğru yanlış maddeleri (f:22), çoktan seçmeli maddeler (f:27), eşleşme maddeleri (f:28), dikte (29) gibi araçları kullanma konusundaki görüş farklılığının diğer maddelere göre daha fazla olduğu görülür.

### Tartışma ve Sonuç

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencileri değerlendirmeye yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmenin amaçları, değerlendirme yöntem ve teknikleri, geri bildirim, not verme ve notların raporlanması, dört temel dil becerisinin değerlendirilmesi gibi konulara ilişkin algıları sormacadan elde edilen veriler yoluyla incelenmiştir. Brown (2004; akt. Ülper, 2019: 305) ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretim sürecinde oldukça önemli olduğunu belirtmiştir; çünkü düzenli aralıklarla gerçekleştirilen açık ve örtük ölçme ve değerlendirme uygulamalarının: (1) öğrencinin güdüsünü artırma, (2) öğrencinin zayıf olduğu ve geliştirmesi gereken alanları görmesini sağlama, (3) öğrencinin gelişimini değerlendirmesini sağlayarak özerkliğini destekleme, (4) var olan durumunu ortaya koyarak öğrencinin hedef oluşturmaya olanak tanıma, (5) öğretim sürecinin etki durumunu değerlendirme gibi işlevleri vardır. Bu bağlamda değerlendirmeye yönelik öğretmen algılarını tespit etmek eğitim-öğretim etkinliklerinin gelişimine yarar sağlar. Yapılan çalışmada öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik algılarına ilişkin sormacada on madde yer almaktadır. Elde edilen verilere göre öğretmenler değerlendirmenin öğrencinin gelişimi ve öğrenme durumuna yönelik geribildirim sağladığı görüşünü desteklemişlerdir. Benzer bir biçimde Hattie ve Timperley, (2007) yapmış oldukları çalışmada değerlendirme uygulamalarının öğretim sürecine yönelik geribildirim sağladığını ve elde edilen bu geribildirimlerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Boston (2002) çalışmasında değerlendirmenin öğretim sürecinin geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin bilgi sağlaması açısından önemli olduğunu belirtir. Yapılan çalışmada katılımcılar değerlendirmenin öğretim sürecinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin kendilerine bilgi

sağladığı görüşünü desteklemişlerdir. Bu çalışmada ulaşılan sonuç önceki çalışmalarını destekler niteliktedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin görüş ve algılarını konu alan çeşitli çalışmaların olduğu görülür (Fidan ve Sak, 2012; Birinci Konur ve Konur, 2011; Sirem, Sarıoğlu ve Adıgüzel, 2018; Şahin ve Karaman, 2013) Yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerini öğretim sürecinde daha sık yeğlediği görülür. Bu çalışmada öğretmenlerin değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin algılarını saptamak amacıyla sormacada on yedi maddeye yer verilmiştir. Sormacadan elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenler tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerinin önemli olduğu görüşünü desteklerken geleneksel değerlendirme yöntemlerinin önemli olduğu görüşünü desteklememektedir. Bu çalışmada ulaşılan sonuç önceki çalışmalardan farklıdır. Öte yandan çalışmada katılımcıların öz ve akran değerlendirmenin değerlendirme sürecinde önemli olduğu görüşünü destekledikleri görülür. Hamzadayı ve Çetinkaya (2011) yaptıkları çalışmada yazılı anlatım sürecinde akran değerlendirmenin işlevselliğini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda akran değerlendirmenin gerekli önlemler alındığında verimli olduğu sonucuna ulaştıkları görülür. Benzer bir biçimde Hamzadayı (2015) yabancılara Türkçe öğretimine yönelik yapmış olduğu yazılı anlatımı düzenleme sürecinde akran değerlendirmeyi konu olan çalışmasında akran değerlendirmenin özellikle metinlerdeki yanlışların belirlenmesi ve düzeltilmesi sürecinde verimli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuç ilgili sonuçları destekler niteliktedir. Katılımcıların öğrencileri değerlendirmek için çoklu değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiği görüşüne büyük oranda olumlu yanıt verdikleri görülür. Çoklu değerlendirme öğrencilerin farklı alanlara yönelik becerilerinin değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Maki (2002) yapmış olduğu çalışmada çoklu değerlendirmenin gerek eğitim sürecinde gerekse meslek yaşamında verimliliği arttırmaya yönelik olumlu katkı sağladığını belirtmiştir; öte yandan ilgili çalışmada çoklu değerlendirmeyle öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiğinin saptanabileceği vurgulanmıştır.

Araştırmada değerlendirme sürecinde notların geribildirim, derecelendirilmesi ve raporlaştırılmasına yönelik öğretmen algılarını belirlemek amacıyla sormacada on dört maddeye yer verilmiştir. Sormacadan elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların tümünün örnek yanıt anahtarının değerlendirme ölçütlerini belirginleştirici nitelikte olması gerektiği maddesine olumlu yanıt verdikleri görülür. Balcı ve Tekkaya (2000) yapmış oldukları çalışmada değerlendirme sürecinde sınav yanıt anahtarı hazırlamanın önemine ilişkin maddenin öğretmenlerin en yüksek oranda katıldıkları madde olduklarını belirtmiştir. Öte yandan araştırmada katılımcıların puan dağılımının öğrencilere bildirilmesi konusunda çoğunlukla aynı düşüncede oldukları görülür. Değerlendirme sürecinde uygulanacak olan sınavda puan dağılımının öğrenciye bildirilmesi öğrencinin ulaşmak istediği başarı düzeyine göre yanıtlaması gereken soruları öncelikli olarak belirlemesine büyük oranda katkı sağlar. Bu durum değerlendirme sürecinin güvenilirliği açısından önemlidir.

Araştırmada öğretmenlerin dört temel dil becerisinin değerlendirilmesine yönelik algılarını belirlemek amacıyla yirmi dört soru yöneltilmiştir. Katılımcılar sormacada yer alan maddelere ağırlıkları değişmekle birlikte olumlu yanıt vermişlerdir. Katılımcıların tamamının aynı görüşte oldukları maddeler: sözlü tartışma, sözlü sunum, özetleme, sözlü görüşme maddeleridir. Bu bağlamda katılımcıların daha çok konuşmaya becerisine yönelik değerlendirme uygulamalarında görüş birliği sağladıkları söylenebilir. Göçer

(2015) yapmış olduğu çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde konuşma becerisinin kazandırılmasını ele almıştır. Çalışmada konuşma becerisinin kazandırılması sürecinde bireylerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sunan etkileşimsel çalışmalardan yararlanması gerektiği belirtilmiştir. Özetlemeyle ilgili olarak Çetinkaya vd. (2020) yapmış oldukları çalışmada özetleme stratejilerinin kullanımının özetleme başarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada ulaşılan sonuç ilgili çalışmaları destekler niteliktedir.

### Kaynakça

- Alıcı, D. (2020). Performansa dayalı ölçme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 123-163). Ankara: Pegem Akademi.
- Altmışdört, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye gerek vardır. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 175-200.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri: öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, E. ve Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-50.
- Bayrakdar, E. ve Maltepe, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6 (1), 1-23.
- Birinci Konur, K. ve Konur, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme metotlarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(2), 138-155.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi delta kappan*, 86(1), 8-21.
- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 8(9), 1-4.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: principles and classroom practices*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde. (s. 223-290). Ankara: Pegem Akademi
- Çerçi, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar üzerine yabancılara Türkçe öğrenenlerin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 3-16.
- Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.). *Dinleme ve Eğitimi* içinde (s. 313-364). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 176-198.



- Çetinkaya, G., Şentürk, R. ve Dikici, A. (2020). Özetleme stratejilerinin kullanımı ile özetleme başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 583-600.
- Çiçek Erdoğan, D. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının otantik ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik bilgi düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dönder, A., Elaldı, Ş. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Öğretim elemanlarının üniversite düzeyindeki temel İngilizce öğretiminde kullanılabilecek tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 7(1), 953-968.
- Elshawa, N. R., Abdullah, A. N. & Rashid, S. M. (2017). Malaysian instructors' assessment beliefs in tertiary ESL classrooms. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(2), 29-46.
- Enger, S. K. & Yager, R. E. (1998). *The iowa assessment handbook*. ERIC Document Reproduction Service No: Ed 424286.
- Fidan, M. ve Sak, İ. M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 174-189.
- Field, J. (2013). Cognitive validity. In Geranpayeh, A & Taylor, L. (Eds.), *Examining listening* (pp. 77-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garrison, C., & Ehringhaus, M. (2007). Formative and summative assessments in the classroom. <https://www.amle.org/formative-and-summative-assessments-in-the-classroom/> (Erişim tarihi: 07.05.2022).
- Gedik, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamzadayı, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde c1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görünüm. *Journal of World of Turks*, 7(2), 287-298.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-143.
- Harlen, W. (2000). *Teaching, learning and assessing science 5-12*. London: Paul Chapman Publishing.

- Hattie, J. ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kıymaz, M. S. ve Doyumğaç, İ. (2020). Konuşma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. M. N. Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi içinde* (s. 273-293). Ankara: Pegem Akademi.
- Kilmen, S. (2019). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. R.N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 25-55). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Law, B. & Eckes, M. (1995). *Assesment and esl*. Canada: Peguis Publishers.
- Leighton, J. P. & Gierl, M.J. (2007). *Cognitive diagnostic assessment for education: theory and applications*. New York: Cambridge University Press.
- Maki, P. (2002). Using multiple assessment methods to explore student learning and development inside and outside of the classroom. NASPA's NetResults. Washington, DC, USA: NASPA.
- Miller, M. D., Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Özçelik, D. A. (2013). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Razı, S. ve Tur, N. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar etkinlikler içinde* (s. 452-469). Ankara: Pegem Akademi.
- Russel, M. K. & Airasian, P. W. (2012). *Classroom assessment concepts and applications*. New York: Mc Graw Hill.
- Sirem, Ö., Sarıoğlu, S. ve Adıgüzel, A. (2018). Öğrenci başarısını ölçme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 82-95.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ç. ve Karaman, P. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 394-407.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ur, P. (1992). *Teaching listening comprehension*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Ülper, H. (2019). Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi içinde* (s. 1-305-319). Ankara: Pegem Akademi.
- Weir, J. C. (2005). *Language testing and validation*. New York: Palgrave Macmillan.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, İ. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına yönelik bir inceleme*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2021). Sorularla konuşma eğitimi. Ö. T. Kara (Ed.), içinde, *Sorularla Türkçe eğitimi* (s. 115-166). Elazığ: Asos Yayınları.

## Ek 1. Sormaca Formu

### Değerlendirme Algıları Sormacası

Dört bölümden oluşan sormacanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin algılarını incelemeyi amaçlamaktır. Aşağıda yer alan anlatımlara verdiğiniz yanıtı ölçekteki ilgili kutucuğu (✓) işaretleyerek belirtiniz.

1 = Kesinlikle Katılmıyorum (KKM)

3 = Katılıyorum (K)

2 = Katılmıyorum (KM)

4 = Kesinlikle Katılıyorum (KK)

### Bölüm A: Ölçme ve Değerlendirmenin Amaçlarına İlişkin Algılar

Ölçme ve değerlendirme ____.	KKM 1	KM 2	K 3	KK 4
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

### Bölüm B: Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Algılar

	KKM 1	KM 2	K 3	KK 4
11				
12				
13				
14				
15				
16				

17	En iyi değerlendirme sınıf sorumlusu öğretmen tarafından hazırlanan sorularla yapılan değerlendirmedir				
18	Değerlendirme soruları en iyi ortaklaşa olarak hazırlanır.				
19	İnternette bulunan hazır değerlendirme soruları, dil kullanımını değerlendirmek için iyi bir kaynaktır.				
20	Yayımlanmış ders kitaplarındaki değerlendirme soruları, dil kullanımını değerlendirmek için internette bulunanlardan daha iyi bir kaynaktır.				
21	Dili değerlendirmenin en iyi yolu biçimlendirici değerlendirmedir.				
22	Dili değerlendirmenin en iyi yolu sonuç özetleyici değerlendirmedir.				
23	Bir sınav yapılmadan önce sınav özelliklerinin tasarlanması önemlidir.				
24	Geleneksel ölçme değerlendirme araçları (ör. eşleşen sorular, çoktan seçmeli sorular, doğru- yanlış sorular, boşluk doldurma sorular) iyi bir değerlendirme yöntemidir.				
25	Tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçları (ör. ürün seçki dosyası, kısa deneme, tümce tamamlama, yansıtıcı görev) iyi bir değerlendirme yöntemidir.				
26	Öz değerlendirme iyi bir değerlendirme yöntemidir.				
27	Akran değerlendirme iyi bir değerlendirme yöntemidir.				

### **Bölüm C: Notların Geri Bildirimi, Derecelendirilmesi ve Raporlanması ile İlgili Algılar**

		KKM 1	KM 2	K 3	KK 4
28	Öğrencilerin genel sınav başarı puanları yalnızca yazılı sınavlarla belirlenmelidir.				
29	Öğrencilerin genel sınav başarı puanları yalnızca ödevlerle belirlenmelidir.				
30	Öğrencilerin genel sınav başarı puanları ödevler ve yazılı sınavlarla belirlenmelidir.				
31	Değerlendirme yapılmadan önce değerlendirme ölçütleri hazırlanmalıdır.				
32	Örnek yanıt anahtarı mutlaka yapılmalıdır.				
33	Örnek yanıt anahtarı ölçme ve değerlendirme ölçütlerini belirginleştirici nitelikte olmalıdır.				
34	Öğrencilerle karşılıklı konuşma ders sırasında geribildirim vermek için iyi bir yoldur.				
35	Ölçüte dayalı değerlendirme, bağıl değerlendirmeden daha iyidir.				
36	Başarımı (performans) ortaya koyma açısından harf ile verilen puan (ör. A/B) 100 üzerinden verilen puana göre daha iyidir.				
37	Değerlendirmeden sonra öğrencilere geribildirim verilmelidir.				
38	Öğrenciler değerlendirmeye alınmadan önce puanlama ölçütlerine ilişkin bilgilendirilmelidir.				
39	Öğrenciler değerlendirme ölçütlerinin hazırlanma				

	sürecine katılmalıdır.				
40	Sınavdan sonra en geç bir hafta içerisinde öğrencilere değerlendirme sonuçları bildirilmelidir.				
41	Her sınav sorusu için puan dağılımı öğrencilere bildirilmelidir.				

**Bölüm D: Türkçe Dil Becerilerini Değerlendirmeye İlişkin Algılar**

	Dinleme becerisi ..... aracılığıyla değerlendirilebilir.	Okuma				Yazma				Dinleme				Konuşma			
		K K M 1	K K 2	K 3 4	K K 4	K K M 1	K K 2	K 3 4	K K 4	K K M 1	K K 2	K 3 4	K K M 1	K K 2	K 3 4		
42	yüksek sesle okuma																
43	dikte																
44	sözlü görüşme																
45	çıkartmalı işlem maddeleri																
46	tümce tamamlama maddeleri																
47	doğru-yanlış maddeleri																
48	eşleşme maddeleri																
49	çoktan seçmeli maddeler																
50	özetleme																
51	yansıtıcı yazma																
52	deneme yazma																
53	öğrenci ürün seçki dosyası																
54	düzeltilme görevleri																
55	hata bulma																
56	bilgi aktarımı (süreksiz metinden sürekli metne / sürekli metinden süreksiz metne)																
57	sözlü sunum																
58	rol oynama																
59	sözlü tartışma																
60	topluluk önünde konuşma																
61	görevleri açıklama																
62	dinleme metnini sözlü olarak özetleme																
63	metni dinledikten sonra öyküyü yeniden anlatma																
64	not alma																
65	akran değerlendirme																
66	öz değerlendirme																

