

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME DEĞERLENDİRME
UYGULAMALARI VE STANDART OLUŞTURMA**

DOKTORA TEZİ

Emrah BOYLU

**ÇANAKKALE
Ocak, 2019**

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

**Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Standart
Oluşturma**

Emrah BOYLU
(Doktora Tezi)

Danışman
Dr. Öğretim Üyesi Fatih KANA
Doç. Dr. Ahmet AKKAYA

Çanakkale
Ocak, 2019

Taahhütname

Doktora Tezi olarak sunduğum “*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Standart Oluşturma*” adlı çalışmanın, bilimsel ahlak ve değerlere uygun bir şekilde yazıldığını ve yararlandığım eserlere atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

04.01.2019

Emrah BOYLU



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Emrah BOYLU tarafından hazırlanan çalışma, 04.01.2019 tarihinde yapılan tez savunma sonucunda başarılı bulunmuş ve Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10161149

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Dr. Öğretim Üyesi	Fatih KANA	
Üye	Doç. Dr.	Fahri TEMİZYÜREK	
Üye	Doç. Dr.	Bülent GÜVEN	
Üye	Dr. Öğretim Üyesi	Bekir KAYABAŞI	
Üye	Dr. Öğretim Üyesi	Hulusi GEÇGEL	

Tarih:

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Ön Söz

Ölçme ve değerlendirme ise eğitim ve öğretim sürecinin başından sonuna kadar var olan, başarı veya başarısızlık kriterini belirleyen, eğitime yön veren, öğretmenlere, öğrencilere geri dönüt verilmesini sağlayan, hatta ülkelerin eğitim öğretim politikalarının gözden geçirilmesine yardımcı olan çok yönlü bir süreçtir. Bu bağlamda ortaya çıkan bu çalışma yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları üzerine odaklanmıştır.

Çalışmam boyunca desteklerini esirgemeyen, danışman hocalarım Dr. Öğretim Üyesi Fatih Kana ve Doç. Dr. Ahmet Akkaya'ya, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda beni yetiştiren, bu alanda çalışmama imkân veren ve aynı zamanda tezimi titizlikle okuyan hocam Dr. Erol Barın'a, tez izleme kurulunda olan ve desteklerini esirgemeyen hocalarıma, tez yazım sürecinde yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Ülker Şen'e, özellikle ölçek geliştirme sürecinde sık sık fikirleriyle yol gösteren alan uzmanlarına, tezin uygulamasında desteklerini esirgemeyen okutmanlara, tezin biçimsel düzenlemelerini yapan Ömer Faruk Işık'a, Aydın TÖMER personelleri ile öğrencilerine ve ayrıca her an yanımda olan, desteğini esirgemeyen eşim Sevil Uysal Boylu'ya, tez yazım sürecinde ihmal ettiğim oğlum Aybars Mete Boylu'ya en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum.

Çanakkale, 2019

Emrah BOYLU

Özet

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Standart Oluşturma

Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarını, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile ölçme ve değerlendirme tutarlıklarını incelemek ve ortaya çıkan eksiklik veya farklılıkları gidermek için standart oluşturmak amacı ile şekillenen bu çalışmada, TÖMER'lerdeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki farklılığa yönelik bilgi verilmiş, öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını belirlemek amacı ile beş farklı ölçek geliştirilmiştir. Öğretmenlerin yazma ve konuşma becerisini ölçme değerlendirme tutarlıklarını belirlemek için ise birer öğrenciye ait konuşma ses kaydı ve yazılı anlatım kâğıdı, alanda çalışan 60'ar öğretmene puanlatılıp değerlendirme yaptırılmıştır. Bunlara ek olarak 5 öğretmene de A1, B2 ve C1 seviyesinde kur sınavı hazırlanmış ve bu sınavların okuma ile dinleme bölümleri madde yazımı (soru) bakımından incelenmiştir. Karma yöntem ile tasarlanan araştırmada karma yöntem desenlerinden biri olan sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini farklı kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğreten 366 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 22.0 ve AMOS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise doküman analizi yapılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli gördükleri fakat yazma ve konuşma becerisini ölçme değerlendirme hususunda aralarında bir tutarlık olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak lisans mezuniyet alanı, çalışılan kurum, yüksek lisans yapma, düzenli sınav hazırlama, bu alana yönelik sertifika sahibi olma vb. değişkenlerinin öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bunlara ilaveten ölçeklerde öğretmenler dinleme ve okuma becerisini ölçme ve değerlendirme açısından kendilerini yeterli olarak görseler de hazırladıkları kur sınavlarının okuma ve dinleme bölümlerine yönelik metin ve soru yazımında ciddi eksikliklerin ve hataların olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kurumların kendi içinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme sisteminde farklılıkların olduğu, bu alanda çalışan öğretmenlerin ise ölçek üzerinde kendilerini yeterli görmelerine rağmen uygulama boyutunda yetersiz ve tutarsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ilgili alanda ölçme ve değerlendirme konusunda standartın nasıl oluşturulacağına yönelik örnek uygulamalar gösterilmiş ve öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, ölçme ve değerlendirme, öğretmen yeterlikleri, standart oluşturma.

Abstract

Measurement Assessment Practices And Standardization In Teaching Turkish To Foreigners

In this study, which was shaped with the aim of creating a standard and for examine the assessment and evaluation practices in Turkish teaching to foreigners, teacher competencies, and the consistency of the assessment and evaluation of teachers, information was given about the differences in measurement and evaluation practices in TÖMERs, and five different scales were developed in order to determine the assessment and evaluation competencies of teachers for exam preparation and evaluation, reading, listening, speaking and writing skills. In order to determine the consistency of the teachers' writing and speaking skills, the voice records and written presentation paper of each student were scored and evaluated by 60 teachers, who are working in the field, each. In addition, language tests were prepared by 5 teacher in A1, B2 and C1 level and the reading and listening parts of these tests were examined in terms of article writing (question). In the research, that designed with mixed method, explanatory sequential design ,which is one of mixed method designs, is used. The sample of the study consists of 366 teachers who teach Turkish as a foreign language in different institutions. Quantitative data of the study were analyzed by using SPSS 22.0 and AMOS program. In the evaluation of the data obtained from the scales; number, percentage, mean and standard deviation were used as descriptive statistical methods. The t-test was used to compare the quantitative data between two independent groups, and the one-way Anova test was used to compare the quantitative data between two independent groups. Scheffe test was used as a complementary post-hoc analysis to determine the differences after the Anova test. The qualitative data of the study were analyzed by analyzing the document.

When the findings of the study are examined, it is seen that the ones who teach Turkish as a foreign language have not enough consistency between them in assessment and evaluation of writing and talking skills even though they see themselves sufficient in exam preparation and evaluation, reading, listening, speaking and writing skills. In addition, it has been determined that the variables such as undergraduate graduation area, the institution studied, master's degree, preparing regular exams, having certificates for this field have a significant effect on the teachers' assessment and evaluation in reading, listening, speaking and writing skills. In addition to this, even though the teachers were able to assess and evaluate the reading and listening skills of the scales, it was found that there were serious deficiencies and errors in the writing of texts and questions about the reading and listening sections of their language tests. As a result, in the teaching of Turkish as a foreign language, it is seen that there are differences in the measurement and evaluation system applied by the institutions within themselves and teachers working in this field are seen as insufficient and inconsistent in the application dimension even though they see themselves sufficient on the scale. In this context, sample practices on how to establish the standard in measurement and evaluation in the relevant field have been shown and suggestions are given.

Key Words: Teaching Turkish to foreigners, assessment and evaluation, teacher competencies, standardization.

İçindekiler

Ön Söz.....	iii
Özet	iv
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xx
Şekiller Listesi.....	xx
Grafikler Listesi.....	xxi
Resimler Listesi.....	xxii
Kısaltmalar Listesi.....	xxiii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Problemi	3
Araştırmanın Önemi	6
Sınırlılıklar	9
Varsayımlar	9
Tanımlar	10
Alanyazın	10
Bölüm II: Kuramsal Çerçeve.....	15
Yabancılara Türkçe Öğretiminin Güncel Durumu.....	15
Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni.....	24
Ölçme ve Değerlendirme	33
Ölçme.....	39
Değerlendirme.....	41
Test Geliştirme	44
Çoktan Seçmeli Testler.....	44
Doğru- Yanlış Testleri.....	69

Var / Yok Testleri.	77
Eşleştirme Soruları.	79
Kısa Cevaplı (Boşluk Doldurmalı) Testler.	80
Boşluk Doldurma Soruları.	86
Dil Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi.....	89
Okuma Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi.	89
Dinleme Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi.	97
Yazma Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi.....	106
Konuşma Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi.	132
Bölüm III: Yöntem.....	147
Araştırma Modeli.....	147
Katılımcılar / Evren ve Örneklem.....	147
Veri Toplama Araçları.....	154
Ölçeklere İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	156
Sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması.....	156
Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması.	164
Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması.	175
Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması.	183
Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması.	191
Verilerin Toplanması.....	198
Nicel verilerin toplanması.....	198
Nitel verilerin toplanması.....	199
Verilerin Analizi.....	199

Bölüm IV: Bulgular ve Yorum.....	201
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Sınav Hazırlama ve Değerlendirme, Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular.....	201
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Sınav Hazırlama ve Değerlendirme, Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarına Hangi Faktörlerin Etki Ettiğine Yönelik Bulgular.....	222
Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	223
Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile mesleki tecrübeleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.....	223
Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile mezun oldukları lisans alanı arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	227
Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile devam ettikleri yüksek lisans alanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	234
Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile yüksek lisans yapma durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	239
Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile yabancılara Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olma durumu arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	242
Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma yeterlik algıları ile çalışılan kurum arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	245

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli sınav hazırlama durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	249
Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile hazırladıkları sınavların ölçme ve değerlendirme açısından uzman tarafından incelenme durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	251
Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile yapacakları kur sınavı kendilerinin hazırlama veya hazır sınav kullanma durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	253
Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile sınav hazırlaması en zor becerinin ne olduğuna yönelik görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	255
Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile değerlendirmesi en zor becerinin ne olduğuna yönelik görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	260
Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile kurumların yaptığı sınavların denklik gösterip göstermediğine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	263
Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ölçme ve değerlendirmenin tam anlamı ile doğru yapıp yapılmadığı görüşü arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	266

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan yeterliklere sahip olduğunu düşünme görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	267
Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alma durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	268
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Tutarlılık Durumlarına İlişkin Bulgular	270
Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile deneyimleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	273
Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile çalışılan kurum arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	275
Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile düzenli olarak yazma sınavı hazırlama durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	276
Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile düzenli olarak yazma sınavı okuma durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	278
Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile düzenli olarak yazılı anlatım ölçeği kullanma durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	279
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Tutarlılık Durumlarına Yönelik Bulgular	280
Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile çalışılan kurum arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	285
Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile düzenli olarak konuşma sınavı yapma durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	286

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile düzenli olarak konuşma sınavı hazırlama durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	286
Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile düzenli olarak konuşma becerisi değerlendirme ölçeği kullanma durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.	286
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Hazırladıkları Okuma ve Dinleme Sınavlarında Madde Yazımı Bakımından Yapılan Hatalara İlişkin Bulgular.....	288
A1 seviyesine yönelik hazırlanan okuma ve dinleme sınavlarında madde yazımı bakımından yapılan hatalara ilişkin bulgular.	288
B2 seviyesine yönelik hazırlanan okuma ve dinleme sınavlarında madde yazımı bakımından yapılan hatalara ilişkin bulgular.	295
C1 seviyesine yönelik hazırlanan okuma ve dinleme sınavlarında madde yazımı bakımından yapılan hatalara ilişkin bulgular.	298
Bölüm V :Tartışma ,Sonuç,Öneriler	306
Tartışma.....	306
Sonuç.....	315
Nicel Sonuçlar.....	315
Nitel sonuçlar.....	329
Öneriler.....	330
Kaynakça.....	333
Ekler	344
Özgeçmiş.....	362

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
Tablo 1	TÖMER'lerin Uyguladığı Kur Saatleri ve Toplam Saatleri İçeren Bilgiler	21
Tablo 2	TÖMER'lerin Türkçe Yeterlik Sınavları İçin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Puan Aralıkları.....	22
Tablo 3	Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi	30
Tablo 4	Kur Sınavlarında Uygulanan Not Sistemi	40
Tablo 5	Türkçe Yeterlik Sınavında Uygulanan Not Sistemi	40
Tablo 6	Çukurova Üniversitesi TÖMER Türkçe Yeterlik Sınavı Ölçme ve Değerlendirme Durumu	42
Tablo 7	Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Yeterlik Sınavı Ölçme ve Değerlendirme Durumu.....	43
Tablo 8	Basit Bir Analiz İçin Örnek Madde Tablosu	53
Tablo 9	Madde Ayırt Edicilik İndekslerine Göre Madde Seçme Ölçütleri.....	54
Tablo 10	Örnek Madde Puanları Matrisi	59
Tablo 11	Çoktan Seçmeli Testlerde Yer Alan Soru Tiplerinin Sınıflandırılması	62
Tablo 12	Kısa Cevaplı Sınavların Avantaj ve Dezavantajları	83
Tablo 13	Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yer Alan Okuma Becerisine Yönelik Yeterlikler.....	89
Tablo 14	Okuma Sınavlarında Kullanılacak Okuma Metnlerinin Kelime Sayıları	91
Tablo 15	Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yer Alan Dinleme Becerisine Yönelik Yeterlikler	98
Tablo 16	Dinleme Sınavlarında Kullanılacak Dinleme Metnlerinin Kelime Sayıları	100
Tablo 17	Dinleme Sınavlarında Kullanılacak Dinleme Metnlerinin Kelime Sayıları	100
Tablo 18	Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yer Alan Yazma Becerisi Yeterlikleri.....	110
Tablo 19	Yazma Becerisi İçin Performans Düzeylerinin Belirlenmesi ve Düzey Tanımlarının Yapılması Örneği	131

Tablo 20 Karşılıklı Konuşma ve Sözlü Anlatım Becerisinin Seviyelere Göre Tanımları ...	134
Tablo 21 Konuşma Becerisi İçin Performans Düzeylerinin Belirlenmesi Ve Düzey Tanımlarının Yapılması Örneği.....	145
Tablo 22 Öğretmenlere Ait Tanımlayıcı Bilgiler	148
Tablo 23 Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı Bilgiler	152
Tablo 24 İkinci Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı Bilgiler	153
Tablo 25 Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği İle İlgili Madde Analizi	156
Tablo 26 Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı	159
Tablo 27 Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı (Tekrar)	160
Tablo 28 Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks Değerleri	161
Tablo 29 Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yükleri ve Maddelere İlişkin Regresyon Katsayıları	163
Tablo 30 Sınav Hazırlama ve Değerlendirme İle İlgili Yeterlik Algısı Puanlarının Alt %27-Üst %27 Gruplarına Göre Ortalamaları	164
Tablo 31 Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Madde Analizi	165
Tablo 32 Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı	168
Tablo 33 Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı (Tekrar)	170
Tablo 34 Uyum İyiliği İndeksleri ve Normal Değerleri	171
Tablo 35 Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks Değerleri	172
Tablo 36 Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yükleri ve Maddelere İlişkin Regresyon Katsayıları	174
Tablo 37 Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algısı Puanlarının Alt %27-Üst %27 Gruplarına Göre Ortalamaları	175

Tablo 38 Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Madde Analizi.....	176
Tablo 39 Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı	178
Tablo 40 Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı (Tekrar)	179
Tablo 41 Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks Değerleri	180
Tablo 42 Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yükleri Ve Maddelere İlişkin Regresyon Katsayıları.....	182
Tablo 43 Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algısı Puanlarının Alt %27-Üst %27 Gruplarına Göre Ortalamaları	183
Tablo 44 Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Madde Analizi	184
Tablo 45 Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı	186
Tablo 46 Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı (Tekrar).....	187
Tablo 47 Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks Değerleri	188
Tablo 48 Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yükleri ve Maddelere İlişkin Regresyon Katsayıları	190
Tablo 49 Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algısı Puanlarının Alt %27-Üst %27 Gruplarına Göre Ortalamaları.....	191
Tablo 50 Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Madde Analizi	192
Tablo 51 Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı	194
Tablo 52 Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks Değerleri	194

Tablo 53 Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yükleri ve Maddelere İlişkin Regresyon Katsayıları	196
Tablo 54 Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algısı Puanlarının Alt %27-Üst %27 Gruplarına Göre Ortalamaları	197
Tablo 55 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puan Ortalamaları	201
Tablo 56 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi	202
Tablo 57 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Madde Bazlı Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Puan Ortalamaları	204
Tablo 58 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Okuma Berisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Puan Ortalamaları	208
Tablo 59 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Puan Ortalamaları	211
Tablo 60 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Puan Ortalamaları	214
Tablo 61 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Puan Ortalamaları.....	218
Tablo 62 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalamaları	223
Tablo 63 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Mesleki Tecrübeye Göre Ortalamaları.....	224
Tablo 64 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Mezun Oldukları Lisans Alanına Göre Ortalamaları	228
Tablo 65 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Yüksek Lisans Bölümüne Göre Ortalamaları.....	234
Tablo 66 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Yüksek Lisans Yapma Durumuna Göre Ortalamaları	239
Tablo 67 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sertifikasına Sahip Olma Durumuna Göre Ortalamaları	242
Tablo 68 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Çalışılan Kuruma Göre Ortalamaları.....	245
Tablo 69 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Düzenli Olarak Sınav Hazırlama Durumuna Göre Ortalamaları	250

Tablo 70 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Hazırlanan Sınavların Ölçme ve Değerlendirme Açısından Uzman Tarafından İncelenme Durumuna Göre Ortalamaları	252
Tablo 71 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Öğrencilere Yapılan Kur Sınavını Kendi Hazırlama Durumuna Göre Ortalamaları	254
Tablo 72 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Sınav Hazırlaması En Zor Becerinin Ne Olduğuna Göre Ortalamaları	256
Tablo 73 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Değerlendirmesi En Zor Becerinin Ne Olduğuna Göre Ortalamaları	260
Tablo 74 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kurumların Yaptığı Sınavlarının Denklik Gösterdiğini Düşünme Durumuna Göre Ortalamaları	264
Tablo 75 Öğretmenlerin Yeterlik Puanlarının Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Tam Anlamıyla Doğru Yapılmasına Göre Ortalamaları	267
Tablo 76 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin, Öğrencilerin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yer Alan Yeterliklere Sahip Olduğunu Düşünme Durumuna Göre Ortalamaları	268
Tablo 77 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Yabancılara Türkçe Öğretimine yönelik Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Ortalamaları	269
Tablo 78 Yazılı Anlatım Kağıdına Verilen Puan ile Seviye Arasındaki İlişki	271
Tablo 79 Seviye Doğruluğu İle Deneyim Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	273
Tablo 80 5 Yıl Altı ve Üstü Deneyimli Olma Durumuna Ait Bulgular	274
Tablo 81 Puan Doğruluğu ile Deneyim Arasındaki İlişki	274
Tablo 82 Puan Doğruluğu ile Deneyim Arasındaki İlişki	275
Tablo 83 Seviye Doğruluğu ile Çalışılan Kurum Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	275

Tablo 84 Puan Doğruluğu ile Çalışılan Kurum Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	276
Tablo 85 Seviye Doğruluğu ile Sınav Hazırlama Arasındaki İlişki	277
Tablo 86 Puan Doğruluğu ile Düzenli Olarak Yazma Sınavı Hazırlama Arasındaki İlişki..	277
Tablo 87 Seviye Doğruluğu ile Düzenli Olarak Yazılı Anlatım Sınav Kâğıdı Okuma Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	278
Tablo 88 Puan Doğruluğu ile Yazılı Anlatım Sınav Okuma Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	279
Tablo 89 Seviye Doğruluğu ile Ölçek Kullanma Arasındaki İlişki	279
Tablo 90 Puan Doğruluğu ile Ölçek Kullanma Arasındaki İlişki	280
Tablo 91 Öğrencinin Konuşma Becerisine Verilen Puan ile Seviye Arasındaki İlişki.....	281
Tablo 92 Seviye Doğruluğu ile Deneyim Arasındaki İlişki.....	283
Tablo 93 Seviye Doğruluğu ile Deneyim Arasındaki İlişki	283
Tablo 94 Puan Doğruluğu ile Deneyim Arasındaki İlişki	284
Tablo 95 Puan Doğruluğu ile Deneyim Arasındaki İlişki	284
Tablo 96 Seviye Doğruluğu ile Çalışılan Kurum Arasındaki İlişki	285
Tablo 97 Puan Doğruluğu ile Çalışılan Kurum Arasındaki İlişki	286
Tablo 98 Seviye Doğruluğu ile Ölçek Kullanma Arasındaki İlişki	287
Tablo 99 Puan Doğruluğu ile Ölçek Kullanma Arasındaki İlişki	287

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
Şekil 1	Öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin yeri.....	1
Şekil 2	Dil yeterlikleri basamakları.....	30
Şekil 3	Eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirmenin amaçsal konumu.....	34
Şekil 4	Örnek Soru kökü ve seçenek.....	48
Şekil 5	Sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram.....	162
Şekil 6	Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram.....	173
Şekil 7	Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram.....	181
Şekil 8	Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram.....	189
Şekil 9	Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram.....	195

Grafikler Listesi

Grafik Numarası	Başlık	Sayfa
Grafik 1	2009-2015 yılları arasında YEE tarafından Türkçe öğretilen öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler.....	16
Grafik 2	Kültür merkezleri dışında Türkçe öğretilen öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler.....	17
Grafik 3	Sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği faktör saçılım grafiği (Scree Plot).....	158
Grafik 4	Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği faktör saçılım grafiği (Scree Plot).....	168
Grafik 5	Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği faktör saçılım grafiği (Scree Plot).....	176
Grafik 6	Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği faktör saçılım grafiği (Scree Plot).....	185
Grafik 7	Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği faktör saçılım grafiği (Scree Plot).....	193
Grafik 8	Yazılı anlatım kâğıdının hangi seviyede olduğuna dair yapılan değerlendirmeye yönelik bilgiler.....	272
Grafik 9	Seviye ve puan doğruluğuna ilişkin bilgiler.....	273
Grafik 10	Konuşmanın hangi seviyede bir konuşma olduğuna dair yapılan değerlendirmeye yönelik bilgiler.....	282

Resimler Listesi

Resimler Numarası	Başlık	Sayfa
Resim 1.	PİCTES Projesinin yürütüldüğü iller	18
Resim 2.	C1 sertifikası olmasına rağmen konuşamayan bir öğrencinin durumu.....	32
Resim 3.	Türkçe Yeterlik Sınavı yönergesi.....	51
Resim 4.	Genel izlenimle puan verilen kâğıt.....	123
Resim 5.	Aynı kâğıdı farklı bir öğretmenin genel izlenimle puanlaması.....	125



Kısaltmalar Listesi

TÖMER	:Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
ADOÇM	:Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni
YEE	:Yunus Emre Enstitüsü
STS	:Seviye Tespit Sınavı
TYS	:Türkçe Yeterlik Sınavı
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı

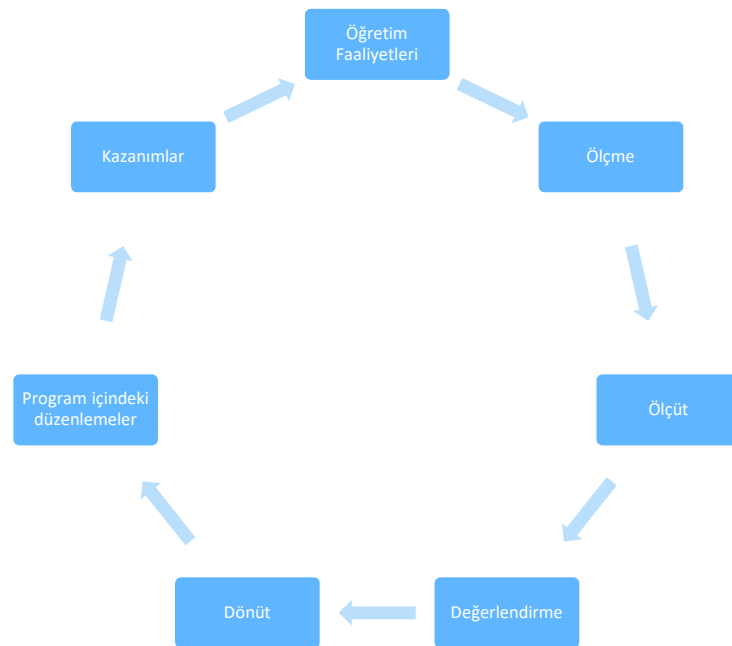


Bölüm I: Giriş

Araştırmanın bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amacı, önemi, sınırlıkları ve varsayımları ile ilgili bilgiler verilecektir.

Problem Durumu

Eğitim ve öğretim sürecinin temel hedefi belirlenen amaca ulaşmaktır. Bu nedenle ilgili sürecin en önemli parçası olan öğretmenler ve bu öğretmenlerin yeterlikleri, kullanılan müfredatlar, ders kitapları, yöntem ve teknikler, yardımcı materyaller, uygulanan sınavlar vb. bütün unsurlar eğitim ve öğretimin çıktısı dikkate alınarak etkililiği açısından tartışılır. Bu bağlamda bütün bu sürece yön veren temel olgu ise ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme ve değerlendirme ise eğitim ve öğretim sürecinin başından sonuna kadar var olan, başarı veya başarısızlık kriterini belirleyen, eğitime yön veren, öğretmenlere, öğrencilere geri dönüt verilmesini sağlayan, hatta ülkelerin eğitim öğretim politikalarının gözden geçirilmesine yardımcı olan çok yönlü bir süreçtir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme eğitimin her alanında olduğu gibi dil öğretim sürecinin de vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu kapsamda öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin yerini Başol (2018, s.4) şekil 1’deki gibi göstermektedir.



Şekil 1. Öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin yeri

Yukarıdaki görüşlerden hareketle ölçme ve değerlendirme, yabancılara Türkçe öğretiminde de üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Çünkü dil öğrenim ve öğretim sürecinde öğretmene, öğrenciye, öğrencilerin dil yeterliklerinin belirlenmesine, ders kitaplarının yazımından öğretim programlarının hazırlanmasına, kullanılan yöntem ve tekniklerin belirlenmesine vb. birçok alanda geri bildirimler alınıp eğitim ve öğretim sürecinin tekrar gözden geçirilmesi ancak sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme ile mümkündür. Bu bağlamda ilgili alanda da sağlıklı ölçme ve değerlendirme yapılması Türkçe öğretim başarısını da doğrudan artıracaktır. Fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme alanında ciddi eksikliklerin, keyfi uygulamaların ve tutarsızlıkların olduğu ve maalesef bu konuda bir standart oluşturulamadığı bilinmektedir. Bu nedenle bu alanda henüz akademik olarak bile ciddi çalışmaların yapılmamış olması da alanda nasıl bir boşluğun ve yetersizliğin olduğunu kanıttır. Oysaki öğretim tarihi 1070’li yıllara dayandırılan bir dilin öğretilmesi sürecinin en önemli parçası olan ölçme ve değerlendirmenin dikkate alınmaması, üzerinde yeterince akademik çalışmanın yapılmaması, kurumların ölçme ve değerlendirme çalışmalarının herhangi bir standartının bulunmaması dikkate alınması gereken bir konudur. Tüm bu bilgilerden hareketle bu tezde, ilgili alandaki boşluğun ve boşluktan doğan yanlış uygulamaların neler olduğu, alanda çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda ne kadar yeterli oldukları ve hem kurumların hem de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda ne kadar tutarlı oldukları tespit edilmeye çalışılacaktır. Ayrıca bu alanda yapılacak olan ilk doktora tezlerinden biri olması da çalışmayı literatürdeki diğer tezlerden ayrı kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu tezin amacı, yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarını, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile ölçme ve değerlendirme tutarlıklarını incelemek ve ortaya çıkan eksiklik veya farklılıkları gidermek için

standart oluşturmaktır. Bu çerçevede TÖMER'den herhangi bir seviyeyi (A1-A2-B1-B2-C1-C2) bitiren bir öğrencinin gerçekte bitirdiği dil seviyesinde olmaması, öğretmenlerin sağlıklı ölçme ve değerlendirme yapamaması, öğrencilere uygulanan sınavların herhangi bir geçerlik ve güvenilirliğinin olmaması, ders kitaplarında becerilerin ölçülmesine yönelik yapılan uygulamaların klasik ve tek düze olmasının bir sonucu olarak alanda ortaya çıkan ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki keyfiyetler bu çalışma ile gözler önüne serilecektir.

Bu çerçevede çalışmada ilk olarak TÖMER'lerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki farklılıklar ve eksiklikler ortaya konulacak ve ek olarak dil öğretiminde dört temel beceri olan okuma, dinleme, yazma ve konuşmada ölçme ve değerlendirmenin (TÖMER'lerde) nasıl ve hangi uygulamalarla yapıldığı karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Çalışmada ikinci olarak ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleri "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi" isimli beş farklı ölçek ile ölçülecektir. Buna ek olarak yine öğretmenlerin bu alandaki yeterlikleri ve uygulamalardaki eksiklikler ile farklılıklar öğretmenlerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerisindeki ölçme ve değerlendirmeyi ne derece sağlıklı yaptıkları uygulamalar ile ortaya konulacaktır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi şöyledir:

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın ana problemi şöyledir: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan ölçme ve değerlendirmede bir standart var mıdır? Bu problem çerçevesinde araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibidir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme; okuma becerisini ölçme ve değerlendirme, dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme, yazma becerisini

ölçme değerlendirme ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları üzerinde;

- Cinsiyetin,
- Mesleki tecrübenin,
- Lisans mezuniyet alanının,
- Devam edilen yüksek lisans programının,
- Yüksek lisans yapıp yapmama durumunun,
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sertifikasına sahip olup olmamanın,
- Çalışılan kurumun,
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli sınav hazırlayıp hazırlamamanın,
- Hazırlanan sınavların ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenmesinin,
- Öğrencilere yapılan kur sınavını öğretmenlerin kendilerinin hazırlamasının veya hazır sınav kullanmanın,
- Sınav hazırlaması en zor becerinin hangisi olduğunun,
- Değerlendirmesi en zor becerinin hangisi olduğunun,
- İlgili alanda faaliyet gösteren kurumların yaptıkları sınavların denklik gösterip göstermemesinin,
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin tam anlamıyla yapılıp yapılmamasının,
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan yeterliklere sahip olup olmama durumlarının,
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancılara Türkçe öğretimi alanına yönelik ölçme ve değerlendirme eğitimi alıp almama durumlarının anlamlı bir etkisi var mıdır?

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlık durumları nasıldır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlılık durumları üzerinde;
 - Deneyimin,
 - Çalışılan kurumun,
 - Düzenli olarak yazılı anlatım sınav kâğıdı okumanın,
 - Yazma becerisine yönelik sınav hazırlamanın,
 - Yazma sınavlarını okurken yazılı anlatım puanlama ölçeği kullanmanın anlamlı bir etkisi var mıdır?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlık durumları nasıldır?
6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlılık durumları üzerinde;
 - Deneyimin
 - Çalışılan kurumun
 - Düzenli olarak konuşma sınavı yapmanın,
 - Konuşma becerisine yönelik sınav hazırlamanın,
 - Konuşma sınavı yaparken konuşma becerisi puanlama ölçeği kullanmanın anlamlı bir etkisi var mıdır?
7. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan kur sınavlarının okuma ve dinleme bölümlerinde metin ve madde yazımı bakımından yapılan hatalar nelerdir?
 - 7.1. A1 düzeyi için hazırlanan okuma ve dinleme sınavlarında metin ve madde yazımı bakımından yapılan hatalar nelerdir?

7.2. B2 düzeyi için hazırlanan okuma ve dinleme sınavlarında metin ve madde yazımı bakımından yapılan hatalar nelerdir?

7.3. C1 düzeyi için hazırlanan okuma ve dinleme sınavlarında metin ve madde yazımı bakımından yapılan hatalar nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin Kaşgarlı Mahmud'un yazdığı Divanü Lugati-t Türk ile başladığı görüşü hâkimdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecindeki gelişmelere bakıldığında bu alanda en ciddi adımlardan biri 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde "TÖMER"ın açılmasıyla atılmıştır. 1984 yılında kurulan Ankara Üniversitesi TÖMER'den sonra diğer üniversiteler bünyesinde de yavaş yavaş ilgili merkezler kurulmaya başlamış ve bu süreç ülkemizin ekonomik, siyasi, iktisadi vb. alanlardaki gelişmelerine paralel olarak gittikçe önem kazanmıştır (Boylu, 2004).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanındaki bu gelişmelere paralel olarak bu alanda yapılan akademik çalışmalar da büyük bir hız kazanmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda geçmişten günümüze birçok çalışma yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar, değişen talepleri karşılamakta yetersiz kalmaktadır. İlgili alanda yeterli çalışma yapılmayan konulardan biri de "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları"dır. Ölçme ve değerlendirme Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde önemsenen fakat ciddi bir eksikliğin olduğu bir alandır. Bu durum da Türkçe öğretiminde;

- Geçerliği ve güvenilirliği düşük sınavların yapılmasına,
- Öğrencilerin dil seviyelerinin tam olarak ölçülememesine,
- TÖMER'lerde keyfi uygulamalarla sertifika verilmesine,
- Öğrencilerin aldığı sertifika ile dil seviyelerinin örtüşmemesine,
- Aldığı sertifika ile üniversitelerin dili Türkçe olan programlarda zorlanmasına ve akademik başarısız olmasına,

- Akademik ve mesleki Türkçe ihtiyacının doğmasına,
- Herhangi bir TÖMER'in sınavında veya kurunda C1 sertifikası alan bir öğrencinin başka bir TÖMER'in sınavında B1-B2 seviyesinde kalmasına,
- Ders kitaplarında sağlıklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılamamasına,
- Ölçme ve değerlendirmenin sadece süreç sonundaki kur sınavları ile sonuç odaklı yapılmasına,
- Alanda çalışan öğretmenlerin herhangi bir ölçütü dikkate almadan soru hazırlamalarına,
- Özellikle yazma ve konuşma becerilerinin okutmanlar tarafından ölçekler ile değil keyfi (tecrübeye dayanılarak) değerlendirilmesine
- Öğrencilerin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan kazanımlara ulaşamamasına vb. sebep olmaktadır.

Yukarıda verilen hususlar sonucunda ise Türkçe öğrenip üniversitelerin Türkçe programlarında lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimi alan öğrencilerde dil yetersizliği ortaya çıkmakta ve bu durum da öğrencinin eğitimini yarıda bırakmasına veya tekrar Türkçe öğrenmeye mecbur kalmasına neden olmaktadır. Bu çerçevede Işıkoğlu (2015, s. 2) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınavların hazırlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirmesinde yapılacak yanlışların, sınava girecek adayların dil seviyesinin tespitine hata karışmasına sebep olacağını ölçme işlemine karışan hata miktarının fazla olması neticesinde ise Türkçe yeterlik sınav sonuçlarına göre yapılan değerlendirmelerde ya Türkçe seviyesi yetersiz öğrencilerin bölüm veya programlarda eğitime başlamaları ya da Türkçe seviyesi yeterli öğrencilerin Türkçe hazırlık kursu görmeleri gibi olumsuz sonuçlarının ortaya çıkacağını altını çizmektedir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretimi süreci ele alındığında ölçme ve değerlendirmenin hatalı yapılmasından kaynaklı Türkçe seviyesi yetersiz öğrencilerin bölüm ya da programlarda eğitime başlamaları günümüzde en çok karşılaşılan problemdir. Bu tespiti

kanıt olarak Yahşi Cevher ve Güngör (2015, s. 2273), uluslararası öğrencilerin alan derslerinde zorluk çekmelerinin sebepleri olarak;

- *“Akademik Türkçe derslerini görmediklerinden dolayı alanları ile ilgili kavram ve terimleri anlamamalarını,*
- *Temel kavramlar konusundaki altyapı eksikliklerini,*
- *Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçeyi, akademik eğitim alacak kadar iyi derecede öğrenememelerini,*
- *Derslerde anlamadıkları konuda dersin hocasına geri bildirimde bulunmamalarını, Çekingen davranmalarını,*
- *Konuşma dili ile yazı dilinin farklı olmasından dolayı ders konuları ile ilgili yorum yapmakta problem yaşamalarını,*
- *Özellikle sözel derslerin yorum gerektirmesini,*
- *Öğrendikleri bilgiyi kendi dil mantıklarıyla düşünerek Türkçeye çevirmeye çalışmalarını,*
- *Öğretim görevlilerinin dersi hızlı anlatmasını”* göstermişlerdir.

Bu sorunların temelinde ise Boylu ve Başar (2016, s. 322) Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanan dil öğretim sürecinde pek çok bakımdan herhangi bir standardın olmamasını göstermişlerdir. Bu çerçevede Alyılmaz (2010) da yabancılara Türkçe öğretimi hususunda da istenilen düzeye ulaşamadığını belirtmektedir. Durmuş (2013) da Türkçenin yabancılara öğretimi alanında ölçünlü Türkçe yeterlik ve düzey belirleme sınavları bakımından önemli bir boşluğun olduğunu, böyle bir sınavı hazırlayabilecek nitelikte, özelde akademik ölçme ve değerlendirme yeterliliğinde ve organizasyon kabiliyetinde kurumsal bir yapının gerekliliğin elzem olduğunu belirtir. Bu görüş ve tespitlerden hareketle bu tezde bu alana yönelik uygulamalar derinlemesine incelenecek ve dil öğretim sürecinde başarılı olmanın en önemli adımlarından biri olan ölçme ve değerlendirmenin yabancılara Türkçe öğretiminde ne derece sağlıklı yapıldığını, ilgili alanda eksikliklerin ve yanlış uygulamaların neler olduğu, bu

alanda nasıl standart oluşturulacağına yönelik somut uygulamalar ve örnek çalışmalar ile öneriler sunulacaktır.

Sınırlılıklar

Araştırma;

- 2017-2018 eğitim ve öğretim dönemi,
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını belirlemek için kullanılan 5 farklı ölçek,
- Araştırmanın örneklemini oluşturan 360 öğretmen,
- Bir öğrencinin yazılı anlatım kâğıdını puanlayıp değerlendiren 60 öğretmen,
- Bir öğrenciden alınan konuşma sınavı ses kaydını puanlayıp değerlendiren 60 öğretmen,
- Bir öğrenciye ait yazılı anlatım kâğıdı,
- Bir öğrenciye ait konuşma ses kaydı,
- 5 farklı öğretmene ait A1, B2 ve C1 düzeyi okuma sınavı,
- 5 farklı öğretmene ait A1, B2 ve C1 dinleme sınavı ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırmada,

- Alınan örneklemin yabancı dil olarak Türkçe öğretenleri temsil ettiği,
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulama aşamasında ölçeklerde yer alan sorulara verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı,
- Çalışma grubundaki kişilerin kendilerine verilen yazılı anlatım kâğıdını doğru puanlayıp değerlendirdikleri,
- Çalışma grubundaki kişilerin kendilerine verilen konuşma sınavı ses kaydını doğru puanlayıp değerlendirdikleri,
- Çalışma grubundaki kişilerin okuma sınavını özenli ve samimi bir şekilde hazırladığı,
- Çalışma grubundaki kişilerin dinleme sınavını samimi bir şekilde hazırladığı varsayılmıştır.

Tanımlar

Ölçme. “Geçerli görgül yollarla test edilebilecek kurallar çerçevesinde nesnelere belli özelliklere sahip oluş derecelerine göre sayılar veya semboller vermektir” (Magnusson,1967 akt. Kan, 2016, s. 3).

Değerlendirme. Ölçme sonuçlarını bir ölçüte veya ölçütlere vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir (Turgut ve Baykul, 2014, s. 3).

Yeterlik. “Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik” (TDK, 2017).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi. Dil öğretimi merkezlerine, programlarına, kitaplarına ve sınavlarına yön göstermesi amacıyla Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından geliştirilmiş çerçeve (Deniz ve Uysal, 2010).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. Yabancılara Türkçe öğretimi süreciyle ilgilenen alan.

TÖMER. Türkçeyi yabancı dil olarak uluslararası öğrencilere öğretmek amacıyla üniversiteler bünyesinde kurulan “Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi”dir.

Algı. Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak. (TDK, 2017)

Alanyazın

Literatüre bakıldığında ilgili alanyazında yapılan çalışmalar şöyledir:

Karaca (2003), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerini belirlemek amacı ile yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarının, ölçme ve değerlendirme yeterlik puanlarının orta düzeyin üzerinde olmakla birlikte sahip olunması gerektiği gibi yüksek düzeyde olmadığını tespit etmiştir. Bu sonuca ek olarak adayların, ölçme ve değerlendirme yeterlikleri içerisinde en düşük düzeyde sahip olunan yeterlik, “ölçme araçları türlerine uygun istatistikî işlemleri bilme”, en yüksek düzeyde sahip olunan yeterlik ise, “sınav kâğıdının düzeni ile ilgili ilkeleri sınavı hazırlarken uygulayabilme” belirlenmiştir.

Göçer (2005), çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin hazırlamış oldukları yazılı sınav soruları taksonomi bakımından incelemiş ve öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını belirlemek adına derslerde gözlemler yapmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin genel olarak bilgi, kavrama ve uygulama basamağına yönelik sorulara daha fazla odaklandığı, sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kulaktan dolma bilgi ve geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü bilgisine ulaşılmıştır.

Gündoğdu (2011), çalışmasında ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterliklerini araştırmış öğretmenlerin öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde yeterli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak çalışma sonucunda mezuniyet türünün, lisansüstü eğitimin, hizmet öncesinde alınan ölçme ve değerlendirme eğitiminin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinde farklılaşmalara neden olmadığı fakat branştan/branşdışı olma, yaş grubu, hizmet süresi, kurum türü, hizmet içinde ölçme ve değerlendirme eğitimi, yeterlik algısı ve meslek sevgisi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinde anlamlı farklılaşmalara yol açtığı tespit edilmiştir.

Şengül (2011), Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterliklerinin ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin, yazmaya hazırlık ve planlama aşamasıyla ilgili stratejileri, yazma süreciyle ilgili stratejileri ve yazma çalışmalarını ölçme-değerlendirme süreciyle ilgili stratejileri kullanmada genel olarak “yeterli” oldukları; öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede, Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan araçları yeterli sıklıkta kullanmadıkları; öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araç, yöntem ve teknikler hakkındaki bilgi düzeylerinin ise “çok az” olduğunu tespit etmiştir.

Erdoğdu ve Kurt (2012) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını bazı değişkenler açısından incelemiş ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şahin ve Uysal (2013) çalışmalarında, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki öz-yeterlik algılarının cinsiyet, sınıf, bölüm ve öğretim durumu değişkenleri açısından incelemiş ve cinsiyet, öğretim durumu, sınıf değişkeni ve bölüm değişkenleri ile öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak ilgili çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2014), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, Türkçe deyimlerin öğretiminde uygulanabilirliğinin ve öğretim sürecinin Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğinin tespit etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin deyimlerin öğretim sürecinde uygulanan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu ve bu tekniklerin deyimlerin öğretimini kolaylaştırdığı, süreci daha zevkli hâle getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Işıkoglu (2015), çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan 2 sınavı madde yazımı bakımından incelenmiştir. Çalışmada, incelenen sınavların geçerlik ve güvenilirliğinin düşük olduğu ve uluslararası öğrencilerin madde yazımında yapılan hatalar nedeniyle güvenilirliği ve geçerliği düşük yeterlik sınavlara girdiği tespit edilmiştir.

Rengin Oktay (2015), tarafından yapılan “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki metin altı soruların Bloom Taksonomisi’ndeki Bilişsel düzeyler açısından incelenmesi” isimli çalışmada incelenen Yeni HİTİT Yabancılar İçin Türkçe 1-2-3 kitaplarında yer alan metin altı soruların büyük bir çoğunluğunun bilgi basamağında yer aldığı; yaratıcılık basamağında ise oldukça az sayıda soruya yer verildiği görülmüştür. Bu bağlamdan hareketle alandaki kitaplarda da kullanılan metin ve metin altı soruların ölçme ve değerlendirme açısından yeterliği tartışılması gereken bir konudur.

Karataş Demirtaş ve Karataş Acer (2016), yaptıkları çalışmada özellikle Türkçenin yabancılara öğretimi alanında ölçünlü Türkçe yeterlik ve düzey belirleme sınavları bakımından

önemli bir boşluk söz konusu olduğunu vurgulayarak böyle bir sınavı hazırlayabilecek nitelikte, özelde akademik ölçme ve değerlendirme yeterliğinde ve organizasyon kabiliyetinde kurumsal bir yapının gerekliliğinin elzem olduğuna dikkat çekmişlerdir. Araştırmacılar bu türden sınavları hazırlayabilecek kurumsal yapı, akademik yeterlilik ve organizasyon kabiliyetine sahip olmanın sonrasında söz konusu sınavlara işlerlik kazandırabilecek etkinlikte de olmak zorunda olduğunu belirtmişlerdir.

Keray Dinçel (2016), çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin çoğunun ölçme ve değerlendirme kavramlarını bilmedikleri, ölçme ve değerlendirmeyi ağırlıklı olarak sürecin sonunda kullandıkları, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve kitaplardaki ölçme ve değerlendirme araçlarını çoğunun kullanmadığı, öğrenme alanlarına göre ayrı ayrı puanlama yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin okuma becerisine yönelik ölçme aracı hazırladığını ve hazırlarken sınıfın düzeyine dikkat ettiklerini, okuma becerisinin ölçümünde açık uçlu ve kısa cevaplı soruları kullandıklarını belirlenirken, dinleme becerisine yönelik öğretmenlerin çoğunun dinleme/izleme becerisine yönelik ölçme aracı hazırlamadığı, hazırlayanların metnin önemli yerlerinden soru sormaya dikkat ettikleri tespit edilmiştir.

Gedik (2017), tarafından yapılan çalışmada ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle ölçmede kullanılacak soru türüne ait alanda büyük bir boşluğun olması bu alandaki öğreticilerin ölçme yaparken yanlış yöntemler kullanmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Bu bilgi ışığında her iki çalışmaya da bakıldığında yabancılara Türkçe öğretiminde sınavlar veya beceriler ile ilgili yapılan etkinliklerin ölçme ve değerlendirmesinde ciddi sıkıntıların olduğu görülmektedir.

Bozkurt (2017), Türkçe ana dili konuşucuları için kuramsal olarak desteklenmiş bir konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi oluşturmak amacı ile alan yazında var olan 28 ölçme aracını ulamları ve ölçütleri bakımından karşılaştırmış ve yeniden sınıflandırarak ortak

değerlendirme ölçütlerine ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmacı beş boyuttan oluşan (söyleyiş, akıcılık, dil yetkinliği, içerik, etkileşim) konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi oluşturulmuştur.

Kavaklı, (2018) çalışmasında Türkiye'de yaygın eğitim hizmeti veren İngilizce kurslarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarının ADOÇEP ile birlikte birtakım Avrupa ölçme ve değerlendirme ölçütlerine uygunluğunu incelemiş ve İngilizce kurslarında çalışan öğretmenlerin ilgili ölçütler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı, ADOÇEP'in ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli düzeyde uygulamaya konulmadığı sonucuna ulaşmıştır.

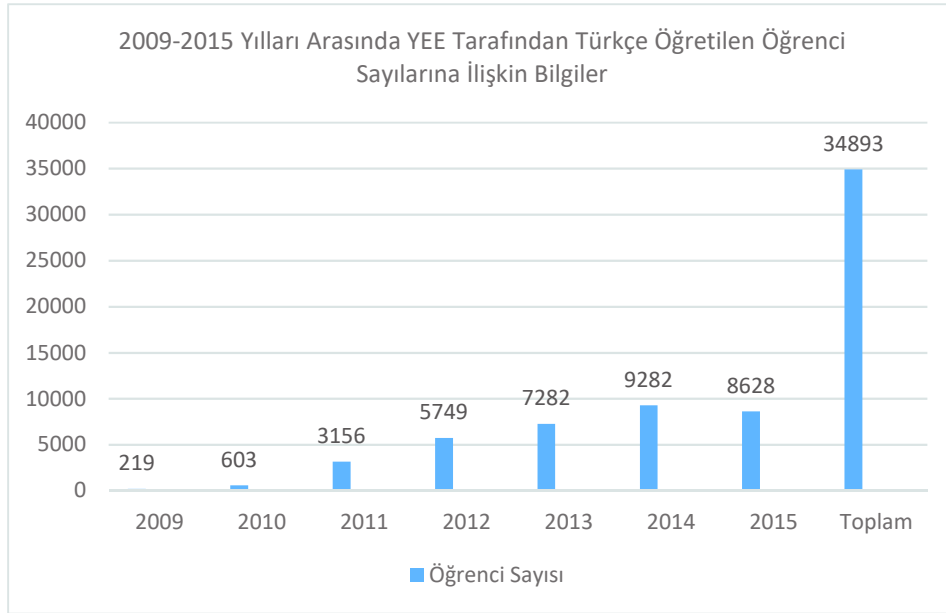


Bölüm II: Kuramsal Çerçeve

Yabancılara Türkçe Öğretiminin Güncel Durumu

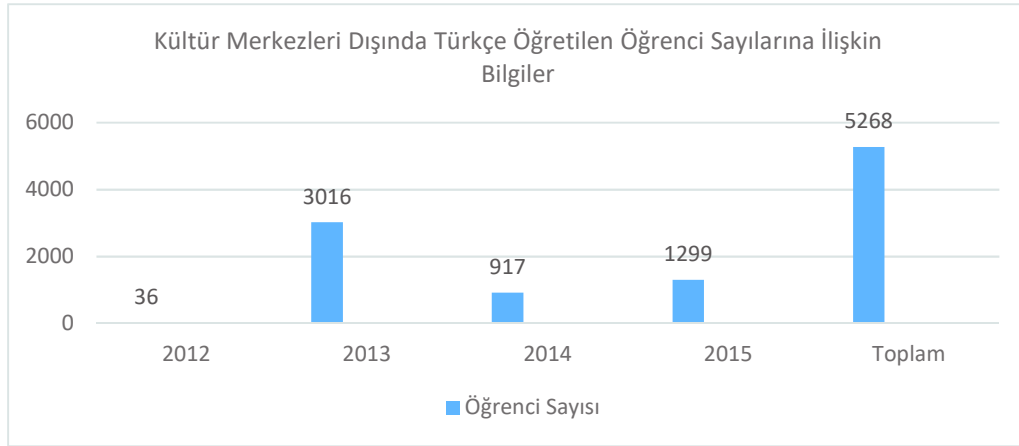
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan gelişmelere bakıldığında Türkçe öğretiminin artık devlet politikası hâline getirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu duruma en büyük kanıt ise 2009 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü ve 2016 yılında kurulan Maarif Vakfı örnek olarak gösterilebilir. Bu hususlara ek olarak 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan Ankara TÖMER'e ek olarak bugün üniversiteler bünyesinde yaklaşık 85 TÖMER'in kurulması ilgili alandaki gelişmelerin ne derece hızlı olduğunu ve devlet tarafından desteklendiğini göstermektedir. Bu duruma paralel olarak ilgili alanda yapılan akademik çalışmalarında hız kazandığı ve alanda çalışan öğretmen sayısının da giderek arttığı bilinmektedir. Öyleki Türkiye'de Üniversiteler bünyesinde kurulan merkezlerin sayısının 85'in (Boylu ve Başar, 2016) üzerinde olduğu ve Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde 37 farklı ülkede açılan toplam 44 merkezde aktif olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı bilinmektedir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında hem yurt içinde hem de yurt dışında Türkçeye olan ilginin giderek arttığı söylenebilir. 2009 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsünde 2015 yılına kadar Türkçe öğrenen toplam öğrenci sayısının 34 binin üzerinde olduğu bilgisi bu duruma kanıt olarak gösterilebilir. Bu kapsamda 2009-2015 yılları arasında YEE tarafından Türkçe öğretilen öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler (Balcı, vd. 2016) aşağıdaki gibidir:



Grafik 1. 2009-2015 yılları arasında YEE tarafından Türkçe öğretilen öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler.

Grafik 1'e bakıldığında 2009 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü ilk yıl sadece 219 öğrenciye Türkçe öğretmişken 2014 ve 2015 yıllarında bu rakam 9000 öğrenciye kadar çıkmaktadır. Bu da Türkçeye yönelik ilginin ne derece yoğun olduğunu açıkça göstermektedir. Tabi bu sayılar kültür merkezlerine bizzat gelerek Türkçe öğrenenleri kapsamaktadır. Buna ek olarak merkez okutmanları aracılığı ile kültür merkezi dışında gerçekleştirilen kurslarda Türkçe öğrenen öğrenci sayısı da oldukça fazladır. Bu kapsamda ilgili sayılara ilişkin veriler (Balcı, vd. 2016) grafik 2'deki gibidir:



Grafik 2. Kültür merkezleri dışında Türkçe öğretilen öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler.

Grafik 2’ye bakıldığında Yunus Emre Enstitüsünün sadece kendi Kültür Merkezi ile sınırlı kalmadığı özellikle bulunduğu ülkelerde çeşitli nedenlerle merkezlere gelip Türkçe öğrenemeyenlere de bünyesindeki okutmanlar aracılığı ile Türkçe öğretildiği görülmektedir. Bu kapsamda 2012-2015 yılları arasında merkezler dışında toplam 5268 kişiye Türkçe öğretilmiştir. Bu rakamlar dikkate alındığında dünya genelinde her yıl Türkçe öğrenenlerin sayısının katlanarak arttığı ve artacağı söylenebilir. Öyleki YTB Daire Başkanı Memet Kılıç, “Türkiye’de burslu eğitim alan 17 bin öğrenci olduğunu, kendi ülke bursları ve uluslararası kuruluşların fonları ile eğitim görenlerle beraber bu sayının 30 bini aştığını, 160 ülkeden 130 bin kadar Türkiye mezunu olduğunu belirtmiştir” (www.ytb.gov.tr).

17.06.2016 tarihli 6721 sayılı kanun ile kurulan Türkiye Maarif Vakfı, 33 ülkede 255 okul, 2 üniversitede eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütmektedir. Bu bağlamda ilgili kuruma ait okullarda Türkçenin seçmeli ders olarak okutulduğu dikkate alındığında yurt dışında Türkçe öğrenenlerin sayısının her geçen gün arttığı söylenebilir. Bu sayılara TÖMER’lerde Türkçe öğrenenler de eklendiğinde Türkçe öğretiminin 2000’li yıllardan bugüne geldiği nicel durum oldukça sevindiricidir.

Yukarıdaki gelişmelere ek olarak Mart 2011’de Suriye’de başlayan iç karışıklıklar sonucu ülkemize gelen geçici koruma altındaki Suriyeliler de hem yabancı dil olarak Türkçe

öğrenmeye başlamışlardır. Bu bağlamda ilgili hedef kitlenin hem Türkiye'ye adaptasyon süreçlerini hızlandırmak hem de yarım kalan eğitimlerini devam ettirebilmelerini sağlamak amacıyla MEB ve YTB gibi çeşitli kurumlar tarafından Türkçe öğretime yönelik projeler gerçekleştirilmiştir. YTB tarafından gerçekleştirilen kamplarda Türkçe öğretimi projesi kapsamında Büyükkız ve Çangal, (2016), 2012-2013 verilerine göre kursun, 858 Suriyeli mülteci ile başladığını ve bunların 300'ünün C1 seviyesini başarıyla tamamladığını, 2013-2014 yılındaki kursların ise yedi ilin dışında Malatya, Adana ve Mardin'de de düzenlendiğini ve toplam 2.138 Suriyeli mülteci C1 seviyesinde 402 öğrencinin başarılı olduğunu, 2014-2015 yılında il sayısı değişmeyerek toplam yirmi kampta ders verildiğini burada da 1.607 öğrenciden 552'si C1 sertifikası aldığını, 2015-2016 yılındaki kamp sayısı 16'ya inerken öğrenci katılımı da 595'e düştüğünü, 595 öğrenciden 339'u C1 sertifikası almaya hak kazanarak başarılı olduğunu belirtmiştir.

Türkçe öğrenmenin yanında eğitimlerine devam edilmesi sağlanan Suriyeli geçici koruma altındaki çocuklar için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Geçici Eğitim Merkezleri açılmış ve bunun yanında devlet okullarında da okuyabilmeleri sağlanmıştır. Temel eğitim çağındaki çocukların eğitime ulaşma durumuna bakıldığında ise 2011'den 2016'ya kadar olan veriler toplam 290.403 Suriyeli öğrencinin Geçici Eğitim Merkezleri ve bunların dışındaki eğitim kurumlarında eğitim aldıkları görülmüştür. Kampların içindeki 25 GEM'in yanında kampların dışında da kurulan Geçici Eğitim Merkezleri Suriyeli nüfusun yoğun olduğu 19 ilde faaliyet göstermektedir. Bu merkezlerde Suriye okullarındaki müfredata bağlı kalınarak Arapça eğitim veren ilköğretim ve ortaöğretim dersleri okutulmaktadır (Emin, 2016). Bu kapsamda gerçekleştirilen son proje ise Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesidir (PICTES). Proje 23 ilde 3 Ekim 2016 tarihinde başlamış ve proje süresi 2 yıl ile sınırlandırılmıştır. Fakat ilgili proje 20.11.2018 tarihinde "PIKTES II" projesi

olarak tekrar uzatılmıştır. Bu kapsamda ilgili projenin yürütüldüğü iller aşağıdaki haritada gösterilmiştir (MEB, 2017).



Resim 1: PICTES projesinin yürütüldüğü iller

Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki nicel gelişmelere paralel olarak ilgili alanda yapılan akademik çalışmalar sayısında da ciddi bir artış söz konusudur. Çiftçi ve Demirci (2018) tarafından yapılan kaynakça tespiti çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimine yönelik 574 makale, 323 kitap, 481 bildiri, 216 yüksek lisans tezi ve 66 doktora tezi olmak üzere toplam 1660 çalışma tespit edilmiştir.

Bu gelişmeler bir noktada sevindirici olsa da maalesef Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında eksiklikleri giderilemeyen birçok konunun olduğu da bilinen bir gerçektir. Bu durumların en başında ise ilgili alanda hazırlanmış herhangi bir programın olmayışı, okutman yeterlikleri, ders kitaplarının kalitesi, dil öğretiminde kullanılacak materyal eksikliği, ölçme ve değerlendirmede ortak ölçütlerin veya herhangi bir standartın olmayışı vb. hususlar gösterilebilir. Bu hususlar çerçevesinde Karababa (2009), yabancılara Türkçe öğretimi konusunda en önemli sorunlardan birinin öğretim programlarının geliştirilmesine kaynaklık edecek Türkçenin dilbilgisini işlevsel açıdan ve her yönüyle betimleyen çalışmaların yeterli

olmaması ve buna bağılı olarak da bu alanda herhangi bir programın olmayışını göstermiştir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) da ilgili alanda, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, teknolojik bakımdan yaşanan yetersizlikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar, alfabe farklılığı, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarından ve Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlardan kaynaklanan sorunlar vb. tespit etmişlerdir. Boylu ve Başar (2016, s. 320), tarafından yapılan çalışmada ise ilgili alanda, Türkçe öğretim merkezlerinde mevcut yapı ve sistemden kaynaklanan sorunların olduğunu ve buna bağılı olarak;

- *“Türkçe öğretim merkezlerin kur saatleri ve kullandıkları kitaplar arasındaki ciddi farklılıkların olduğu,*
- *İlgili alanda uygulanan seviye tespit sınavı (STS), Türkçe yeterlik sınavı (TYS), düzey belirleme sınavı (DBS) ve kur sınavlarının standart olmaması ve bu nedenle sınavların geçerlik ve güvenilirliğinin düşük olduğu,*
- *Yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretim elemanlarının yetiştirileceği lisans düzeyinde bölümlerin bulunmaması ve buna bağılı olarak okutman ihtiyacının “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sertifika Programları” ile karşılanması vb.” sorunların olduğunu belirtmişlerdir.*

Durmuş (2013, s. 212-222), ise ilgili alanda yaşanan temel sorunları şöyle sıralar:

- “Geçmişten günümüze yabancılara Türkçe öğretimi sürecini yürüten öğretim kadrosunun çok büyük oranda dil öğretiminin kuramsal ve uygulamalı alanlarında gerçekten uzman olmayan, sadece karşı karşıya kaldığı durumlarda edindiği kişisel deneyimle hareket eden kişilerden oluşması,
- YÖK tarafından, bu alanda doçent olmanın önünün açılmaması ve bu nedenle ilgili alanda kuramsal çalışmalara ağırlık verilmemesi,

- Türkçenin yabancılara öğretimi alanında ölçünlü Türkçe yeterlilik ve düzey belirleme sınavları bakımından önemli bir boşluk olması ve böyle bir sınavı hazırlayabilecek nitelikte, özelde akademik ölçme ve değerlendirme yeterliliğinde ve organizasyon kabiliyetinde kurumsal bir yapının olmaması,
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik oluşturulan materyallerin, dil öğretim yöntemleri ve kuramsal temellerinden yeterince pay alınarak ortaya konulmadığı vb.”

Yukarıdaki araştırmalara bakıldığında ilgili alanda birçok sorun olduğu görülmektedir. Bu kapsamda en önemli husus ile ilgili sorunlar uzun zamandır herhangi bir çözüme kavuşturulamamış olmasıdır. Bunun temel sebebi ise Türkiye’de veya yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumları denetleyip akredite edecek herhangi bir çatı kurumun bulunmamasıdır. Bu nedenle Durmuş (2013)’ün da belirttiği üzere ilgili süreci yürüten kurumlar ve bu kurumlarda çalışan personellerin kişisel bilgi ve tecrübeleri çerçevesinde Türkçe öğretimi yapılmaya çalışılmaktadır. Bunun en güzel kanıtı ise hâli hazırda Türkiye’deki üniversiteler bünyesinde kurulan TÖMER veya DİLMER’lerin dil öğretim programlarında ve öğretim süreçlerindeki farklılıklardır. Bu görüşe kanıt olarak aşağıdaki tabloda TÖMER’ler tarafından uygulanan kur sistemleri gösterilebilir.

Tablo 1

TÖMER’lerin Uyguladığı Kur Saatleri ve Toplam Saatleri İçeren Bilgiler

KURUM ADI	KUR SAATLERİ	TOPLAM SAAT
ÇOMU TÖMER	6 Hafta 120 Saat	600 Saat
GAZİ TÖMER	6-7 Hafta 190 Saat	950 Saat
ULU TÖMER	7 - 10 Hafta 192 Saat	960 Saat
AYDIN TÖMER	7 Hafta 140 Saat	700 Saat
İKÜ TÖMER	6 Hafta 120 Saat	600 Saat
AİBÜ TÖMER	6 Hafta 180 Saat	900 Saat
ADİYAMAN TÖMER	8 Hafta 160 Saat	800 Saat
BAHÇEŞEHİR TÜRKMER	6 Hafta 120 Saat	600 Saat
MERSİN TUAM ¹	6 Hafta 180 Saat	960 Saat

¹ Mersin TUAM A1-A2 ve B1 kurlarında 6 haftada 180, B2-C1 kuru için ise 7 haftada 210 saat eğitim vermektedir.

Tablo 1 incelendiğinde ilgili kurumların kur sistemlerinden kullandıkları kitapların birbirinden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ilgili kurumların bazılarında bir öğrenci 600 veya 700 saatte C1 seviyesini bitirirken, bazı kurumlarda ilgili öğrencinin C1 kurunu tamamlayabilmesi için 650 veya 960 saat ders alması gerekmektedir. Bu bağlamda burada ortaya çıkan problemin temelinde yatan husus öğrencilerin herhangi bir TÖMER'den aldığı C1 sertifikası ile üniversitelerin Türkçe programlarına kayıt yapabilmelidir. Bu durum ölçme ve değerlendirme açısından ele alındığında ise 600 saatlik eğitim veren bir kurum ile 960 saatlik eğitim veren bir kurumun kur saatlerinde yaklaşık 390 saat farklılık bulunmaktadır. Bu saat farkı dil öğretiminde oldukça dikkate alınması gereken bir durumdur. Örneğin İKÜ TÖMER'de C1 kurunu bitiren bir öğrencinin seviyesi normal şartlarda BAİBÜ TÖMER'de veya Ulu TÖMER'de B1 seviyesini bitirmiş bir öğrencinin seviyesine denk gelmektedir. Bu çerçevede yukarıda da değinildiği gibi öğrenciler hangi TÖMER'den olursa olsun aldıkları sertifika ile üniversitelerin ilgili bölümlerine kayıt yaptırdıkları için bu durum ilgili öğrencilerin üniversite eğitim sürecinde çeşitli problemlere yol açmakla birlikte öğrencilerin tekrar Türkçe hazırlık okumalarına neden olmaktadır. Bunlara ek olarak ilgili kurumlar tarafından yapılan Türkçe yeterlik sınavlarında da farklılıklar arz etmektedir. Bu bağlamda da ilgili öğrenciler A isimli TÖMER'de Türkçe yeterlik sertifikası alamayınca çareyi diğer TÖMER'lerin yaptığı sınavlara girmekte buluyor ve ilgili TÖMER'lerden bir şekilde bu sertifikayı alabiliyor. Bu kapsamda ilgili TÖMER'lerin Türkçe yeterlik sınavları için kullandıkları ölçme ve değerlendirme puan aralıkları aşağıdaki gibidir:

Tablo 2

TÖMER'lerin Türkçe Yeterlik Sınavları İçin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Puan Aralıkları

Kurum Adı	Yeterlik Sınavı Puan Aralığı	Dil Becerisi Denkliği
	85-100	C2
Mersin TUAM	70-84	C1
	55-69	B2

Tablo 2'nin devamı

Kurum Adı	Yeterlik Sınavı Puan Aralığı	Dil Becerisi Denkliği
Mersin TUAM	40-54	B1
	20-39	A2
	0-19	A1
Yunus Emre Enstitüsü	89-100	C2
	71-88	C1
	55-70	B2
	90-100	C2
	80-89	C1
AYDIN TÖMER	70-79	B2
	60-69	B1
	50-59	A2
	20-49	A1
	71-100	C1
	66-70	B2
Çukurova TÖMER	60-65	B1
	50-59	A2

Tablo 2'ye bakıldığında hemen hemen her kurumun Türkçe yeterlik sınavı puan dağılımı ve puanların dil becerisi denkliğinin farklı olduğu, bu uygulamanın ise tamamen kurumların çalışanlarının (yönetimin) keyfiliğine dayandığı söylenebilir. Bu nedenle ilgili alanda birçok sorun ortaya çıkmaktadır. Örnek vermek gerekirse girdiği Türkçe yeterlik sınavından 77 alan bir öğrenci bu puanla Mersin TUAM'da C1, Yunus Emre Enstitüsünde B2, Aydın TÖMER'de B2, Çukurova TÖMER'de ise C1 sertifikası alabilmektedir. Bu nedenle bu durumun alanda dikkate alınması ve bir an önce çözüme kavuşturulması gerekir. Bu konuda en etkili çözüm ise üniversitelerin Türkçe öğretim programında okuyacak ve C1 sertifikası isteyen öğrencilere yönelik yılda 2 veya 3 kez ÖSYM veya YÖK tarafından uluslararası geçerliği olan Türkçe Yeterlik Sınavı'nın yapılmasıdır. Bu öneri gerçekleşirse Türkçe öğretim merkezlerin kur saatleri ve kullandıkları kitaplar arasındaki ciddi farklılıkların bir önemi kalmayacak ve ilgili kurumlar doğal olarak eğitim ve öğretim sistemini gözden geçirerek Türkçe öğrettikleri öğrencilerin ilgili sınavdan başarılı olabilmeleri için dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye daha fazla önem verecekleridir. Bu görüşe destek olarak Işıkoğlu (2015), yukarıda belirtilen

ölçme ve değerlendirme sorunlarını gidermek adına ivedilikle devlet eliyle eş zamanlı, soruların hazırlanması, sınavın uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin bir merkez tarafından organize edildiği bir Türkçe yeterlik sınavının yılda 2 kez yapılması gerektiğini, ayrıca Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanan sınavlarının geliştirilmesi ve akreditasyonu üzerine çalışan bir merkez oluşturulmasının faydalı olacağını vurgular.

Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni

Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanması için temel oluşturan ve dil öğrenenlerin başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı olarak betimleyen Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve metni bu özellikleri bakımından dil öğretiminde ve öğreniminde standartları yakalamak açısından son derece önemlidir (TELC, 2013, s. 11). Bu kapsamda ilgili ülkeler ana dillerini yabancılara öğretmek amacıyla dil öğretim sistemlerini bu çerçeve metin bağlamında düzenlemektedirler. Bu açıdan bakıldığında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanan eğitim programları, ders kitapları, sınavlar vb. hususlar bu ölçütlere uygun olarak hazırlanmaya çalışılmaktadır fakat henüz tam olarak bu ölçütlere uygun bir program geliştirilememiştir. Bu kapsamda Köse (2005), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde mevcut öğretim programlarının bu ölçütlere uymadığını ve bu nedenle ders programlarının geliştirilmesi, ölçme ve değerlendirme alanında değişikliklerin yapılması gerektiğini belirtir. Ek olarak Yol (2015) da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ortak bir programın olmaması, hem kurumlar arasında dil öğretiminin farklılaşmasına hem de aynı kurum içinde öğretmenler arasında dil öğretiminin farklı yapılmasına neden olduğunu belirterek bu durumun sonucu olarak da programın uygulanmasında bir standart sağlanamadığını vurgulamıştır. Bu kapsamda araştırmacı, standardın yani ortak programın olmamasının eğitim ve öğretimin farklılaşmasına ve belirlenen hedefe ulaşamamasına neden olduğunu belirtmiştir. Bu durum yukarıdaki araştırmacılara ek olarak Türkçenin yabancı dil

olarak öğretimi ve Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve metni ilişkisi üzerine araştırma yapan birçok araştırmacı tarafından (Uysal, 2009; Kara, 2011; Muradova, 2012; Özdemir, 2012; Erdem, 2016; Sarıbaş, 2016; Yavuz, 2016) çerçeve metninin Türkçenin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tam olarak rehber alınmadığı ulaşılan ortak kanıdır.

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanan ve modern dil eğitimi alanında görevli uzmanların bildirişimini olumsuz etkileyen engellerin kaldırılmasını sağlamanın yanı sıra eğitim yöneticilerine, ders kitabı yazarlarına, öğretmenlere, öğretmen yetiştirenlere, sınav sunucularına vb. malzemeler sunmaktır (Telc, 2013, s. 11). Fakat yabancılara Türkçe öğretiminde Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve metni esas alınarak ilgili programlar, ders kitapları, sınavlar vb. hususlar düzenlenseydi özellikle bu alanda dil öğretimi yapan TÖMER'ler arasında ölçme ve değerlendirme tutarsızlıkları, farklı TÖMER'lerde aynı kur seviyesini bitirmiş öğrencilerin dil yeterlik farklılıkları, hazırlanan sınavların öğrencilerin dil seviyelerini doğru ölçme durumu vb. farklılık olmayacaktı. Bu kapsamda çerçeve metninin Türkçenin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tam olarak rehber alınmadığı iddia edilebilir. Bu durumun temel sebebi ise Türkiye'de veya yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumların, dil öğretim süreçlerini Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni temel alarak düzenleyip düzenlemediklerini denetleyen herhangi bir çatı kurumun olmamasıdır. Bu görüşlere ek olarak Erdem (2016), üniversitelerin yabancılara Türkçe öğretmek amacı ile öğretim programlarını ve bu programlar doğrultusundaki materyallerini kendilerinin hazırladığını belirtmiş ve bu durumun üniversitelerin program oluşturmada farklı öğrenme yaklaşımlarını benimsediklerini gösterdiğinin altını çizmiştir. Buna ek olarak bu farklılıkların bu Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda uygulanacak evrensel dil öğretimi programıyla giderilebileceği vurgulamıştır. Bu görüşten hareketle yabancılara Türkçe öğretiminde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda uygulanan evrensel dil öğretimi programının olmadığı söylenebilir. Bu konuda bazı seviyeler için birkaç program

geliştirme çalışması yapılmış fakat bunlar da araştırma düzeyinde kalmıştır. Örneğin Kara (2011), “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği” geliştirmiştir. Program geliştirilirken Türk kültürü ve Türkçenin özelliklerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiş ve maalesef Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde evrensel bir tutumun olmadığına dikkat çekmiştir. Buna ek olarak Özdemir (2012) de “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B1 Seviyesinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygulanması” isimli çalışmasında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metninden B1 seviyesini ele almış, bu seviye için belirlenen hedef başlıkları, temel dil becerileri altında sınıflandırmıştır. Daha sonra ortak metindeki hedefler açıklanarak bu hedefler için etkinlik durumları, kelime ve kalıp ifade önerilerinde bulunmuştur. Bunlara ek olarak Avrupa Konseyi ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası üzerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çok fazla çalışma yapılmamış olması da ilgili alanda yaşanan sıkıntı ve tutarsızlıkların en temel sebeplerinden biridir. Bu bağlamda ilgili alanyazında Köse (2005), tarafından yapılan “Avrupa Konseyi yabancı diller ortak başvuru metnine uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi” isimli doktora tezi bu alandaki en önemli çalışmalardan biridir. İlgili çalışmada, çerçeve metninin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uygunluğu araştırılarak ortak başvuru metnine uygun Türkçe öğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, “B1” düzeyi betimlemeleri hedef alınarak bir test ve program geliştirme çalışması yapılmış ve bu çalışma Ankara Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygun olarak hazırlanan program doğrultusunda işlenen yöntemle öğrencilerin daha başarılı oldukları, deney grubuna giren deneklerin dil öğrenimine karşı geliştirdikleri tutumların kontrol grubuna giren deneklere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında çerçeve metin temel alınarak hazırlanan programın dil öğretimindeki başarıyı doğrudan etkilediği söylenebilir. Arı (2010) çalışmasında

Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri "A1", "A2", "B1" düzeylerinin hedeflerine dayalı, Türkçe Öğretimi verilmiştir. Türkçe öğretimi, 2007-2008 öğretim yılının 1. döneminde uygulanmış ve 12 hafta sürmüştür. Bu öğretimin sonunda öğrencilerden elde edilen verilere göre Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterlerinin temel alındığı Türkçe öğretimine alınan öğrencilerin hedeflenenlere ulaşma düzeyi, alınmayanlara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Araştırmacı bu durumun, Avrupa Konseyi tarafından, ikinci dil öğretiminde önerilen ortak dil kriterlerinin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de uygulanabileceği yönünde değerlendirmelerde bulunmuştur.

Yavuz (2016) ise çalışmasında Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Seti A1, A2, B1, B2 seviyelerinde yer alan dinleme metinlerinin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde yer alan dinleme becerisi kazanımlarına uygun olup olmadığı tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda seti oluşturan kitaplarda yer alan dinleme becerisine ait etkinliklerin diğer dil becerilerine ait etkinliklere oranının %20'nin altında olduğu tespit edilmiştir. Dört temel dil becerisinden biri olan dinleme becerisine ait etkinlik oranlarının diğer dil becerilerine ait oranlar düzeyinde olmaması dikkate alınması gereken bir durumdur. Çünkü çerçeve metnine göre 4 temel beceriye eşit oranda yer vermek gerekmektedir. Bunlara ek olarak dinleme becerisine yönelik hazırlanan metinlerde tek tip etkinlik türünden yararlanıldığı ve bu durumun da yine Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni ilkeleri ile uyuşmadığı tespit edilmiştir. Fakat kitap setinde yer alan dinleme becerisi etkinlikleri Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni bağlamında incelendiğinde etkinliklerin dil seviyelerine uygun olarak A1 seviyesinde sözcük öğretimini hedefleyen ya da B2 seviyesinde soyut konuları içeren etkinliklerden yararlanıldığı ve metinlerin sürelerinin de seviyeye uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir.

Erdem (2016) çalışmasında, 2014-2015 eğitim öğretim yılının güz döneminde Türkçe öğretim programına alınan 86 yabancı öğrencinin aldıkları eğitim sonunda Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metninde yer alan A1 dil yeterlilik düzeyine ne kadar ulaştıkları tespit

etmeye çalışmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metninin A1 dil yeterlilik düzeyini içeren görsel destekli çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru yanlış, diyalog tamamlama ve kendini tanıtmaya başlığı altında açık uçlu sorular hazırlanmış ve öğrencilerin bu soruları cevaplamaları istenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler, on iki haftalık eğitim sürecinden geçen öğrencilerin, Avrupa Dilleri Öğretimi ortak Çerçeve Metninin öngördüğü A1 dil yeterlilik düzeyine ulaşamadıklarını açıkça ortaya koymuştur. Bu kapsamda ilgili çalışma yabancılara Türkçe öğretiminde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni temel alınmadan hazırlanan programda öğrencilerin istenilen yeterlik düzeyine ulaşamayacağını en büyük kanıtıdır.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nin üzerinde önemle durduğu konulardan biri de ölçme ve değerlendirmedir. Çünkü ilgili metnin bir amacı da Avrupa'da yabancı dil eğitimi bağlamında, ölçme ve değerlendirme açısından bir standart oluşturmaktır. Bu kapsamda Yücel, (2006) AOBM'nin 9 bölümden oluştuğunu, ancak detaylı bir inceleme sonucunda bu kaynağın aşağıdaki üç ana konu üzerinde yoğunlaştığını belirtmiştir. Bu ana konular;

- Avrupa parlamentosunun dil politikası ile ilgili amaç ve açıklamaları,
- Bildirişimsel yetinin kapsadığı alanlar ve bununla ilgili çok detaylı açıklamaları,
- Beceri ve yetilere göre yabancı dil düzeylerinin belirlenmesi için ortak ölçüt betimlemeleridir (A1-A2-B1-B2-C1-C2).

Yukarıdaki bilgi ışığında AOBM'nin yabancı dil düzeylerinin belirlenmesi için ortak ölçüt oluşturması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme açısından henüz bir ölçüt oluşturulamamış olması nedeniyle ayrı bir öneme sahiptir. Bu nedenle AOBM'deki ölçme ve değerlendirme kriterlerinin çok iyi analiz edilmesi ve bir an önce Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanına uyarlanması gerekmektedir.

Ölçme ve değerlendirmenin temelini oluşturan “Geçerlik”, “Güvenilirlik” ve “Uygulanabilirlik” AOBM'de üzerinde önemle durulan üç husustur (Telc, 2013). Bu kapsamda

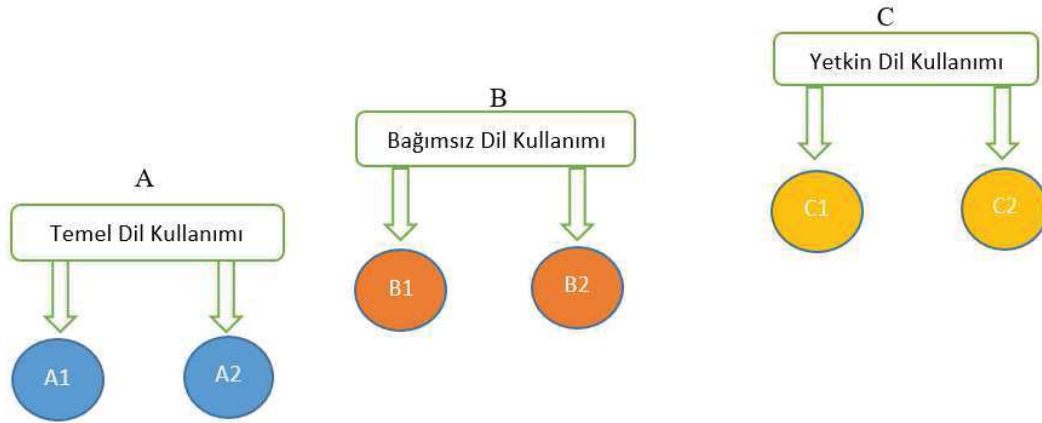
ilgili metinde ölçme ve değerlendirme açısından “test ve sınav içeriklerinin tam olarak belirlenmesi”, “bir hedefe ulaşıp ulaşılmadığına (başarının nasıl yorumlandığı) karar vermeye yardımcı ölçütlerin saptanması” ve “Çeşitli dil yeterlik sistemlerini karşılaştırmayı sağlayan mevcut test ve sınavların yeterlik seviyelerinin tanımlanması (karşılaştırmaların nasıl yapılabildiği)” üç önemli hususa değinilir (Telc, 2013).

- Test ve sınav içeriklerinin tam olarak belirlenmesi

Test ve sınav içeriklerinin tam olarak belirlenmesi (neyin ölçüldüğü) hususu ölçme sürecinin en başında yer alır. Öyleki öğrencilerin hangi seviyede hangi yeterliklere sahip olmaları gerektiğini göz önünde bulundurup ilgili yeterliklerin hangi sorularla ölçülebileceğini belirlemeyi içerir. Bu kapsamda sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapılabilmesi için seviyelere göre yeterliklerin neler olduğu ve bu yeterliklerin ne tür sorularla ölçülebileceğinin iyi planlanması gerekmektedir. Bu nedenle her kura yönelik yapılacak sınavlarda veya diğer sınavlarda belirtke tablosunun AOBM’de yer alan yeterlikler dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir.

- Bir hedefe ulaşıp ulaşılmadığına (başarının nasıl yorumlandığı) karar vermeye yardımcı ölçütlerin saptanması

Dil öğretiminde bir hedefe ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek veya öğrencilerin ulaşması beklenen yeterliklerin neler olduğunu saptamak “basamak kümeleri (A1-A2-B1-B2-C1-C2)” sayesinde daha kolay olmaktadır. Çünkü öğrencilerin dil yeterlikleri bu basamaklar çerçevesinde oluşturulmaktadır. Dil yeterlikleri basamakları Telc (2013:30) da şekil 2’deki gibi gösterilmektedir.



Şekil 2. Dil yeterlikleri basamakları.

Bu basamaklar dil öğretimin standart hâle gelmesinde önemli bir unsurdur. Fakat basamakların isminden çok bu basamakların herhangi birinde dil öğrenenlerin veya öğrenip bir sonraki basamakta öğreneceklerin gerçekte bu basamaklardaki yeterliklere sahip olup olmadıkları daha önemlidir. Bu kapsamda basamaklar temel alınarak oluşturulan yeterlikler Telc (2013, s. 31) ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 3

Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi

	“Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı
C2	bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.
Yetkin Dil Kullanımı	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir.
C1	Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir.
B2	

Tablo 3'ün devamı

	Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, ana dilli konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür.
B2	Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir.
B1	Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir.
Temel Dil Kullanımı	Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarını ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
A2	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir.
A1	Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir. Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.”

Tablo 3'e bakıldığında basamaklar ve bu basamaklara göre belirlenmiş yeterliklere öğrencilerin sahip olup olmama durumları her kur sonunda yapılan "Kur Sınavı" ile belirlenmektedir. Bu kapsamda bu sınav sonuçları dikkate alınarak öğretim programları, ders kitapları, sınavlar ve diğer materyaller tekrar hazırlanmakta veya gözden geçirilmektedir. Bu nedenle dil öğretimi açısından basamakların ve bu basamaklarda öğrencinin ulaşılacağı yeterliklerin çok iyi bilinmesi ve planlamaların bu doğrultuda yapılması hem öğrenme hem de öğretim başarısını doğrudan artıracaktır. Bunun için de ölçme ve değerlendirmenin her basamakta sağlıklı bir şekilde yapılması elzemdir. Aksi takdirde belirli basamakları tamamlamış fakat bu basamaklarda yer alan yeterliklere sahip olmayan öğrencilerle karşılaşmak kaçınılmazdır. Bu duruma kanıt olarak ise Ulu TÖMER Müdürü Prof. Dr. Salih

Pay Hoca'nın doktora dersi alan C1 mezunu bir öğrenci ile derste tam olarak anlaşamamasına yönelik eleştirisi gösterilebilir.



Resim 2. C1 sertifikası olmasına rağmen konuşamayan bir öğrencinin durumu.

Resim 2’de verilen duruma benzer olay aslında Türkiye’deki bütün TÖMER’ler veya DİLMER’lerde yaşanmaktadır. Bunun temel sebebi olarak Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlar arasında herhangi bir birliğin olmaması, kurumlar tarafından hazırlanan kur sınavlarının ölçme ve değerlendirme açısından hatalı olması, AOÇM’nin tam olarak alanda işlevli bir şekilde kullanılmaması, ilgili kurumları denetleyecek bir çatı kurumun olmaması vb. eksiklikler olduğu söylenebilir.

- Çeşitli dil yeterlik sistemlerini karşılaştırmayı sağlayan mevcut test ve sınavların yeterlik seviyelerinin tanımlanması (karşılaştırmaların nasıl yapılabildiği)

Ölçme yöntemleri hakkındaki literatürde, birbirinden ayrı ölçme sistemlerini birleştiren beş klasik yöntem bulunur. Bunlar:

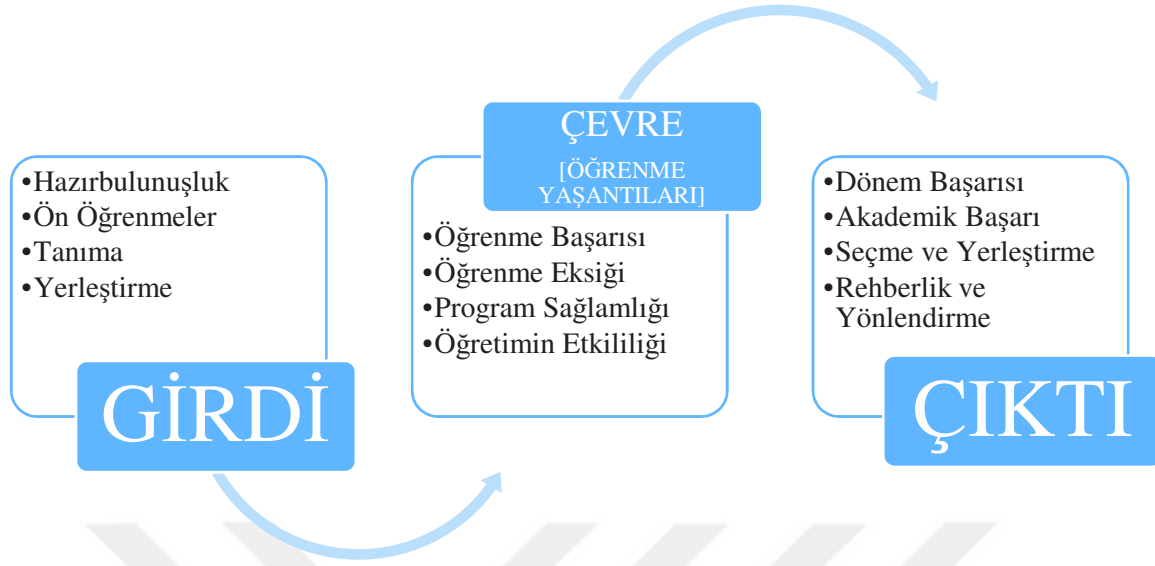
- Sınavların denkleştirilmesi
- Sınav seviyelerinin ayarlanması
- İstatistiksel inceleme,
- Kıyaslama
- Uzlaşma yoluyla ortak bir standart saptama (Telc, 2013).

Bu bilgiler kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bu yöntemlerle sınavların hazırlandığı iddia edilemez. Bunun en temel sebebi ise ilgili alanın 2000’li yıllardan sonra önem kazanması, YÖK’ün doğrudan bu alana yönelik doçentlik vermemesi ve buna bağlı olarak da akademik açıdan başta ölçme ve değerlendirme olmak üzere henüz birçok konuda yetişmiş akademisyenin bulunmamasıdır. Bu nedenle öğrencilerin Türkçe dil seviyelerini ölçen uluslararası akreditesi tamamlanmış bir sınav bulunmamaktadır. Bu alanda en güvenilir ve geçerli sınav ise Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı Türkçe Yeterlik Sınavı’dır.

Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim ve öğretim programları girdi, işlem, çıktı ve dönüt ögeleri çerçevesinde şekillenmektedir. Öğretim programlarında yapılan değişiklikler de bu ögelerin süreç içerisindeki işleyişi ile doğrudan ilgilidir. Bu sürecin kontrolü de ölçme ve değerlendirme ile yapılmaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinin sonunda öğrencilerden beklenen “başarı”dır. Bu başarının ne derece gerçekleştiğini ise ancak sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme ile mümkündür. Bu çerçevede ölçme ve değerlendirme, öğretmenlerin bilgi, beceri ve sınıf uygulamalarını daha etkili hâle getirmek ve öğrencilerin akademik gelişimleri ile birlikte onları öğrenmeye teşvik etmek eğitimdeki en önemli araçlardır. Bu kapsamda Kızlık (2014) de ölçme ve değerlendirmenin ilişkisini “Mesafeyi ölçüyoruz, öğrenmeyi değerlendiriyoruz ve bazı kriterler kümesi açısından sonuçları değerlendiriyoruz. Bu üç terim kesinlikle ortak özelliklere sahiptir, ancak bunları ayrı ama bağlı düşünce ve süreçler olarak düşünmek yararlı olacaktır.” şeklinde açıklar. Buna ek olarak Demir (2016), ölçme ve değerlendirme bağlamında eğitim, sistem yaklaşımı ile girdi-süreç-çıkıtı aşamalarını içeren bir yapı tanımlandığında ölçme eve

değerlendirmenin amaçsal konumunu aşağıdaki şekil 3'te betimlemiştir.



Şekil 3. Eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme amaçsal konumu.

Şekil 3'e bakıldığında yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında yorumlandığında öğretim sürecinin girdisini oluşturan "hazırbulunuşluk" hususu öğrencilerin Türkçe öğrenme başarılarını doğrudan etkilemektedir. Türkçe öğrenme arzusu ve isteği olanlar veya Türkçe öğrendikten sonra akademik eğitimine Türkiye'de devam edeceklerin hazırbulunuşluğu ile Türkçeyi sadece dizileri anlamak veya kendini ifade edebilecek kadar konuşmayı öğrenme amacı taşıyanların hazırbulunuşlukları aynı olmayacağı söylenebilir. Bu kapsamda ilgili alanda çalışan öğretmenlerin yapacakları ilk işlerden biri öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmektir. Bu çerçevede de öğrencilere yapılacak ihtiyaç analizi, Türkçeye yönelik tutum veya kaygılarını ortaya çıkarmak için yapılacak anketler vb. öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarının tespiti için oldukça faydalı olacaktır. Bu kapsamda özellikle ihtiyaç analizi hususu üzerinde özellikle durulması gerekmektedir. Çalışkan ve Çangal (2013) tarafından yapılan ihtiyaç analizi çalışmasında Bosna-Hersek'te Türkçe öğrenen kursiyerlerin "ticaret yapma" ihtiyaçları ön planda yer alırken aynı ihtiyaç Boylu ve Çangal (2014) tarafından yapılan çalışmada İranlı kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları arasında en son sırada Başar ve Akbulut (2016) tarafından yapılan çalışmada üçüncü sırada gelmektedir. Bu bağlamda şüphesiz

Bosna-Hersek'te Türkçe öğretimi ile İran'da Türkçe öğretimi süreçlerinin aynı olmaması, kursiyerlerin ihtiyaçları da dikkate alınarak öğretimde farklı yolların izlenmesi gerektiği açıkça ortaya çıkmaktadır. İlgili süreçte girdinin ikinci unsuru olan “ön öğrenmeler” için ise öğretmenler tarafından öğrencilere yapılacak “Seviye Belirleme Sınavı” ile fikir sahibi olunabilir. Bu çerçevede yapılacak sınavın sonucuna göre öğrencinin Türkçeye yönelik ön bilgilerinin ne düzeyde olduğu hangi seviyeden Türkçe öğrenmeye başlayabilecekleri, buldukları seviyede neleri bilip neleri bilmedikleri hakkında fikir sahibi olunabilir. Bu husus başarıyı doğrudan etkileyeceği için ilgili öğretmenler dil öğretim sürecini rahat bir şekilde planlayabilir.

Girdinin üçüncü unsuru olan “tanıma” ise özellikle her öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alınması ile ilgilidir. İlgili alanda öğrenciyi tanıma, öğrencinin neden Türkçe öğrendiği, bireysel öğrenme farklılıklarının neler olduğu, dil geçmişinin (başka dilleri bilip bilmediği) olup olmadığı, sosyo-kültürel durumu vb. hususlar ile doğrudan ilgilidir. Yukarıda açıklanan hazırbulunuşluk ve ön öğrenmelerin tespiti de yine öğrencileri tanıma sürecinin bir parçasıdır. Bu bağlamda dil öğretimde başarıyı sağlamanın ön koşulu öğrencileri iyi tanımadır. Girdinin son basamağı olan “yerleştirme” ise öğrencinin hem hazırbulunuşluğu hem de ön bilgileri dikkate alınarak hangi seviyeden Türkçe öğrenmeye başlayacağı belirlenir. Bu konuda ilgili öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, ön bilgileri hakkında fikir sahibi olduktan sonra öğrencinin dil öğrenim sürecine nerede, nasıl devam edeceğine yönelik karar vermeleri ve bu süreci takip etmeleri gerekmektedir. Bu bilgiler ışığında ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrenciler tanındığı gibi öğretmenler de kendilerini tanıma fırsatı bulur. Bu kapsamda Bahar, Nartgür, Durmuş ve Bıçak (2015, s. 11)'a göre ölçme ve değerlendirme sayesinde öğretmenlerin yapabileceklerini aşağıdaki gibi sıralar:

- *“Öğrencilerinin öğrenme eksikliklerini yerinde ve zamanında tespit edebilecekleri için sınıf içi öğretim uygulamaları ile ilgili planlama yaparken öğrenme eksikliklerine sebep olan etkenleri belirleyebilir ve gerekli önlemleri alabilirler.*
- *Öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırabilirler.*
- *Kendi öğretim hizmetlerinin ne derece etkili olup olmadığı konusunda fikir sahibi olurlar.*
- *Öğrencileri sahip oldukları yeterlik veya beceri alanlarından hareketle daha iyi yönlendirebilirler.*
- *Öğrencilere başarılarının karşılığı olarak daha güvenilir notlar verebilirler.”*

Yukarıdaki bilgilerden hareketle ölçme ve değerlendirmenin hem öğrenci hem öğretmen hem de diğer ilgililere olan faydalarını açıkça görmek mümkündür.

Öğrencilerin “öğrenme yaşantıları” bağlamında dikkate alınması gereken dört husus (Öğrenme başarısı, öğrenme eksikliği, program sağlamlığı, öğretimin etkililiği) yukarıdaki grafikte verilmiştir. Bunlardan öğrenme başarısı, dil öğretim sürecinde öğrencilerin anlatılan konuları ne kadar anlayıp anlamadığı ve bunları beceriler bağlamında (dinleme, okuma konuşma ve yazma) kullanıp kullanamadıkları ile ilgili bir süreçtir. Bu kapsamda öğrenme başarısı düşük olan öğrencilere ek dersler veya birebir dersler yapılmalı, öğrencilerin bireysel öğrenme durumları tekrar gözden geçirilmelidir. Eğer ilgili süreçte çoğu öğrencide öğrenme başarısı tam olarak sağlanamamış ise bu durumda öğretmenlerin öğretim durumlarının (dersin nasıl anlatıldığı, hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı vb.) incelenmesi gerekmektedir. Öğretim sürecinin amacı başarıya ulaşmak olduğu için bu husus ilgili alanda çalışan öğretmenler tarafından oldukça sıkı bir şekilde takip edilmelidir. Öğrencilerin öğrenme başarılarını süreç içinde ölçmek için ise ders kitaplarındaki ünite sonlarında yer alan alıştırmalar, çalışma kitaplarının ilgili bölümleri veya öğretmenler tarafından hazırlanan ara sınavlar kullanılabilir. Süreç sonunda ise öğrencilerin öğrenme başarıları kur sonu sınavları veya Türkçe Yeterlik Sınavları ile ölçülebilir.

Öğrenme eksiğini, Demir (2016, s. 244) “*bireyin konu, ünite ders ya da öğrenme alanı kapsamındaki öğrenme yaşantıları kapsamında dikkate alınan bazı davranış ve kazanımları edinmemiş olması*” olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamdan hareketle öğrencilerin öğrenme başarılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan sınavlar veya diğer uygulamaların sonucunda öğrencilerin neleri bilip bilmediği veya hangi becerilerinin gelişmiş veya gelişmemiş olduğunun tespiti doğrudan öğrencilerin öğrenme eksiklerinin neler olduğu konusunda öğretmenler yol gösterir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus öğrencilerin öğrenme eksikliklerini sağlık bir şekilde belirtmektir. Bu çerçevede ilgili alanda öğrencilerin öğrenme eksiğinin olup olmadığı ise Avrupa Dil Çerçeve Metninde yer alan kazanımlara ne kadar ulaşıp ulaşılmadığı ile belirlenir. Örneğin, A1 seviyesini bitiren bir öğrenciden beklenen birçok kazanımdan biri de “kendisine verilen herhangi bir başvuru formunu eksiksiz ve doğru bir şekilde doldurur” kazanımıdır. İlgili öğrencilerin A1 seviyesini bitirmiş olmasına rağmen kendilerine verilen bu tür formları dolduramıyorsa öğrencilerde öğrenmek eksiğinin olduğu bilinmeli ve gerekiyorsa öğrenci A2 kuruna geçirilmemelidir.

Program sağlamlığı, dil öğretimin temel taşlarından biridir. Eksik veya sağlam olmayan bir program ile başarıya ulaşmak mümkün değildir. Bu nedenle ilgili alanda yapılacak programların Avrupa Dil Çerçeve Metninde yer alan kazanımlara uygun olması gerekmektedir. Birlikte bu kazanımlara en hızlı ve etkili şekilde ulaşmak için de yol gösterici olacaktır. Fakat maalesef Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde programın olmayışı, program diye ders kitaplarının temel alınması bu alanda tam olarak başarıya ulaşamamasının en temel sebebidir. Öğretimin etkililiği hususu ise öğrencilerin öğrenme yaşantılarının son basamağını oluşturmaktadır. Öğretim sürecinin girdi kısmında yer alan hazırbulunuşluk, ön bilgiler, tanıma ve yerleştirmenin eksiksiz bir şekilde yapılması etkili bir öğretim için şarttır. Bunlara ek olarak yine program sağlamlığı da etkili bir öğretimin ön koşuludur. Ayrıca etkili öğretimde öğretmenlerin pedagojik alt yapılarının sağlam olması da gerekmektedir. Bu ise ilgili alanda

üniversitelerde alınan iyi bir eğitimle mümkün olabilir. Ama maalesef Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine herhangi bir lisans programı olmaması, bu alanla ilgili lisans düzeyinde sadece Türkçe öğretmenliği bölümünün üçüncü sınıfının ikinci döneminde iki saatlik (teorik) “Yabancılara Türkçe Öğretimi” dersinin okutulması alanda yetkin öğretmen açığına neden olmaktadır. Bu açık ise üniversiteler bünyesinde kurulan TÖMER’ler tarafından açılan “Yabancılara Türkçe Öğretim Sertifika Programları” ile kapatılmaya çalışılmaktadır. Fakat bu ilgili alandaki yetkin öğretmen eksikliğini kapatmaktan ziyade alanda sertifikası olan fakat dil öğretiminin nasıl yapılacağına dair fikri ve tecrübesi olmayan öğretmenlerin ortaya çıkmasına neden oluyor.

Öğretim sürecinin son basamağı olan “çıktı” ise dönem başarısı, akademik başarı, seçme-yerleştirme ile rehberlik ve yönlendirme hususlarından oluşmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çerçevesinde ele alındığında ise öğrencilerin dönem başarısından ziyade “kur başarısı” dikkate alınmaktadır. Bu çerçevede herhangi bir kuru tamamlayan öğrencinin ilgili kurda yer alan amaç ve kazanımlara Avrupa Dil Çerçeve Metni çerçevesinde ne kadar ulaşıp ulaşılmadığı ölçülür. Bu kapsamda öğrencilerin bir üst kura geçip geçmeyecekleri bu ölçme ve değerlendirme sonucunda belirlenir. Akademik başarı hususu ise yabancılara Türkçe öğretiminde özellikle Türkçe öğrenip üniversitelerin öğretim dili Türkçe olan bölümlerine kayıt yaptıran öğrenciler bağlamında değerlendirilmelidir. Çünkü C1 seviyesini bitirip lisans, yüksek lisans veya doktora programlarında okuyan öğrencilerin akademik başarıları ile dil yeterlikleri doğru orantılıdır. Fakat maalesef Türkçe yeterlik sınavlarından C1 almasına rağmen üniversitelerde hocalarının konuşmalarını dahi anlamayacak yüzlerce öğrencinin bulunduğu bilinmektedir. Bu kapsamda akademik başarı için öğrencilerin sağlam program, nitelikli öğretmen, sağlıklı ölçme ve değerlendirme vb. hususların eksiksiz olduğu bir öğretim sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda aşağıda ölçme ve değerlendirme kavramları

detaylı olarak ele alınmış ve aralarındaki ilişki Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme sistemi somut örnekler ile anlatılmaya çalışılmıştır.

Ölçme. Ölçme denince akla ilk gelen herhangi bir şeyin sayısal olarak ifade edilmesi olsa da ölçme üzerine geçmişten günümüze birçok tanım yapılmıştır. Bu çerçevede ölçme üzerine en genel tanım Magnusson (1967) tarafından yapılmıştır. Magnusson'a göre ölçme "geçerli görgül yollarla test edilebilecek kurallar çerçevesinde nesnelere belli özelliklere sahip oluş derecelerine göre sayılar veya semboller vermektir" (akt. Kan, 2016, s. 3). Buna ek olarak Erkuş (2012, s. 7) da ölçmeyi "ilgilenilen niteliklerin (özelliklerin), amaca, araca ve olanaklara bağlı olarak nicelleştirilmesi (sayısallaştırılması) çabası, işlemi ve süreci" olarak tanımlamıştır. Kan, (2016, s. 3) ise ölçmeyi "bir büyüklüğün gözlenip aynı cinsten bir birimle gösterilmesi" olarak belirtmiştir. Turgut ve Baykul (2014, s. 3) da ölçmeyi "herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucu sayı ve sıfatlarla ifade etmek" olarak tanımlamıştır. Kızlıc (2014) de ölçmeyi bazı fiziksel nesnelere özelliklerinin veya boyutlarının belirlenme süreci olarak tanımlar. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere ölçme, en basit ifade ile nesnelere belirli özelliklere sahip olup olmama durumlarını dikkate alınarak sahip oldukları niteliklerin sembol veya sayılarla ifade edilmesi olarak tanımlanabilir.

Ölçme, Turgut ve Baykul'a (2014, s. 69) göre üç basamakta gerçekleştirilir. Bu kapsamda ilk basamakta ölçülecek şeylerin hangi niteliklerinin ölçüleceği belirlenirken ikinci basamakta, ölçme sonuçlarını göstermek için ölçülecek değişkenin yapısına ve ölçmenin amacına uygun bir sayı veya sembol kümesi seçilir. Son basamakta ise ölçülecek değişkenin gözlenen hangi değerine hangi sayı veya sembollerin verileceği (ölçme kuralı veya puanlama kuralı) kararlaştırılır. Bu çerçevede eğitim ve öğretim sürecinin en temel parçası olan öğrenci de bulundurduğu birtakım özellikler nedeniyle geçmişten bugüne ölçmenin merkezinde yer almıştır. Çünkü "eğitim sürecinde her bir öğrencinin kazandırılmak istenen davranış değişikliğini ne derece gerçekleştirdiği istenilen beceri ve yeteneğe ne düzeyde ulaşmış olduğu

belirlenmeye çalışılır.” (Kan, 2016, s. 2) Bu bağlamda dil öğretimi sürecinde de öğrenciden beklenen, dili dört temel beceride de kullanabilmesidir. Öğrencilerin bu becerileri kazanıp kazanmama durumu ise ölçme ile belirlenmektedir. Bu amaç doğrultusunda ilgili alanda yapılan sınavlar dört temel beceri dikkate alınarak yapılır ve notlandırılır. Bu kapsamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kur sonlarında yapılan kur sınavlarında genel olarak uygulanan not sistemi aşağıdaki gibidir:

Tablo 4

Kur Sınavlarında Uygulanan Not Sistemi

Beceriler	En Yüksek Not	En Düşük Not
Dinleme	25	15
Okuma	25	15
Konuşma	Karşılıklı Konuşma	15
	Sözlü Anlatım	10
Yazma	25	15

Tablo 4’e bakıldığında dil öğretim sürecinin sonunda yapılan kur sınavlarında öğrenciden beklenen her beceride en az 15 puan almasıdır. Bu husus ise ölçme ile sayısallaştırılmaktadır. Fakat Türkçe yeterlik sınavlarında uygulanan not sistemi kur sınavlarından farklı şekilde puanlanmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki tablo 5’te yeterlik sınavlarında uygulanması gereken not sistemi verilmiştir.

Tablo 5

Türkçe Yeterlik Sınavında Uygulanan Not Sistemi

Beceriler	En Yüksek Not	En Düşük Not
Dinleme	25	12,5
Okuma	25	12,5
Konuşma	25	12,5
Yazma	25	12,5

Tablo 5’te görüldüğü üzere yeterlik sınavı; okuma 25, dinleme 25, yazma 25, konuşma 25 olmak üzere toplamda 100 puan üzerinden değerlendirilir. İlgili sınavdan başarılı olmak için

her bir beceriden en az 12.5 puan almak gerekmektedir. Fakat bazı TÖMER'lerde yapılan sınavlarda beceri odaklı değil toplam puan odaklı bir ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Yani bir öğrenci girdiği yeterlik sınavında herhangi bir beceriden 12.5 puanın altında bir puan almış olsa da aldığı toplam puana göre sertifika alabilmektedir. Bu bağlamda yeterlik sınavlarında her bir beceri alanından en az % 50 (12.5 puan) oranında başarı sağlamak koşulu aranmalıdır.

Değerlendirme. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli hususlarından biri olan değerlendirme, eğitim ve öğretim sürecindeki bütün unsurlar ile (öğretmen, öğrenci, yönetici, materyal, öğretim programları vb. doğrudan ilişkilidir. Değerlendirme bu unsurların gözden geçirilmesine, gerektiğinde iyileştirilmesine veya değiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Hatta ülkelerin eğitim ve öğretim sistemlerinin bile ne kadar işlevsel (faydalı) olup olmadığı hususunda yol gösterici durumdadır. Bu nedenle değerlendirme sağlıklı yapılan bir ölçmeden sonra eğitim ve öğretim ile ilgili bilinçli kararlar almanın yollarından biri de doğru değerlendirme yapılmasıdır. Bu kapsamda Turgut ve Baykul (2014, s. 68) değerlendirmeyi “gözlem sonuçlarının bir ölçüt veya ölçütlerle karşılaştırarak bir karara varılması işi, Jabbarifar, (2009, s. 2) “eğitim sisteminin amacını belirtmek, ilgili bilgilerin belirlenmesi ve toplanması, öğrencilerin hayatlarında ve mesleklerinde değerli ve yararlı fikirleri olması, öğrencilere bilgi analiz etme ve yorumlama, sınıf yönetimi veya sınıf kararlarını içeren beş temel bileşenden oluşan bir süreç” olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda eğitim ve öğretim sisteminde ise değerlendirme, öğrencilerin ulaşması gereken beceri veya yeteneklere ne derece ulaşıp ulaşmadığına yönelik yapılan ölçmeden sonra verilen karar şeklinde tanımlanabilir.

Cronbach, değerlendirmenin eğitimdeki önemini şöyle sıralar:

- Öğrenciye davranışını nasıl değiştirip geliştireceği hakkında bilgi verir.
- Yeterince başarılı olan öğrencileri güdüler.
- Öğrenciler hakkında verilecek kararlara dayanak olur.

- Öğretmenlerin kendi öğretim yöntem ve tekniklerinin ne derece etkili olduğunu anlamalarına yardımcı olur.
- İlgili yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir (akt. Turgut, 1992, s. 220).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle sağlıklı bir değerlendirmenin ön şartının sağlıklı bir ölçme ile mümkün olacağı söylenebilir. Turgut ve Baykul, (2014, s. 71) “değerlendirme sürecinde özellikle öğrencilerin öğrenmedeki başarısı gibi soyut, karmaşık bir niteliğe ilişkin doğru ve kullanışlı bir değer yargısına ulaşmanın kolay olmadığını” vurgulamaktadır. Araştırmacılara göre doğru ve kullanışlı bir değer yargısına ulaşmak için ise aşağıdaki şartların sağlanması gerekmektedir.

- Ölçme sonuçlarının geçerli ve güvenilir olmalıdır.
- Yapılan değerlendirme geçerli bir ölçüte dayanmalıdır.
- Değerlendirme işlemlerinin hatasız bir şekilde yapılmalıdır.
- Değerlendirme ilgililenen eğitim kararı için kullanışlı bir değer yargısı vermelidir (Turgut ve Baykul, 2014).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sağlıklı bir değerlendirmenin yapıldığı söylenemez. Bunun temel sebebi ise doğru bir değerlendirme yapılmasının ön şartı olan ölçme sonuçlarının geçerli ve güvenilir olmamasıdır. Bu durum ilgili alanda yaşanan en büyük sıkıntılardan biridir. Bu bağlamda aşağıda Türkçe Öğretim Merkezlerinin Türkçe Yeterlik Sınavlarına yönelik ölçme ve değerlendirme bilgileri verilmiştir.

Tablo 6

Çukurova Üniversitesi TÖMER Türkçe Yeterlik Sınavı Ölçme ve Değerlendirme Durumu

Beceriler	En Yüksek Not	En Düşük Not	Yeterlik Sertifikası Puan Aralığı ve Sertifika Düzeyi
Dinleme	25	12,5	50-59 arası puan alan adaylara A2
Okuma	25	12,5	Değerlendirme 60-65 arası puan alan adaylara B1, 66-70 arası puan alan adaylara B2, 71-100 arası puan alan adaylara C1,
Konuşma	25	12,5	
Yazma	25	12,5	

<http://tomer.cu.edu.tr/sinav-01.html>

Tablo 6'ya bakıldığında Çukurova Üniversitesi TÖMER'de Türkçe yeterlik sınavına giren bir öğrenci 66-70 puan aralığında B2 sertifikası alabilirken Yunus Emre Enstitüsü tarafından yapılan Türkçe yeterlik sertifika sınavında (Tablo 6) 55-70 puan aralığında B2 sertifikası almaktadır. Yine aynı tablolardan hareketle Çukurova Üniversitesi TÖMER'de öğrenci sınavdan 100 dahi olsa C2 sertifikası verilmezken Yunus Emre Enstitüsünde 89 puanın üzerinde bir puan alan öğrenci C2 sertifikası alabilmektedir. Bu kapsamda Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Yeterlik Sınavı ölçme ve değerlendirme durumunu içeren bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 7

Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Yeterlik Sınavı Ölçme ve Değerlendirme Durumu

Beceriler	En Yüksek Not	En Düşük Not	Yeterlik Sertifikası Puan Aralığı ve Sertifika Düzeyi
Dinleme	25	12,5	Değerlendirme
Okuma	25	12,5	
Konuşma	25	12,5	
Yazma	25	12,5	

<http://www.tys.yee.org.tr>

Tablo 6 ve tablo 7'ye bakıldığında farklı iki kurum tarafından yapılan Türkçe yeterlik sınavları hem ölçme hem de değerlendirme açısından incelendiğinde her iki alanda da (ölçme-değerlendirme) ciddi farklılıkların olduğu görülmektedir. Bunun temelinde ise ölçmenin bir standarda oturtulmamış olması ve bu nedenle değerlendirmenin de sağlıklı bir şekilde yapılamamasına neden olmaktadır. Bu belirsizlik ve farklılıklar maalesef Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde henüz tam olarak çözülebilmemiş değildir. Bu açıdan bakıldığında bu alanda ölçme ve değerlendirmenin geçerli ve güvenilir bir şekilde yapılamadığı ve kurumlar arası tutarsızlıkların ciddi boyutlarda olduğunu göstermektedir.

Bu bilgiler çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılacak sağlıklı bir değerlendirmenin yararları şöyle sıralanabilir:

- Türkçe öğretmenlerin ve öğrenenlerin görüşlerinden hareketle (öğrencilerin dilsel çıktıları da göz önüne alınarak) uygulanan programın etkililiğinin belirlenmesine yardımcı olur.
- Türkçe öğretime yönelik yapılacak planlamaları hakkında güvenilir kararlar vermeyi sağlar.
- Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim yöntem tekniklerinin etkililiği hakkında fikir verir.
- Öğretmenlerin, kullanılan materyalin, dil öğrenilen ortamın vb. etkinliği hakkında fikir verir.
- Dil öğreniminde belirlenen hedeflere ulaşılmasını engelleyen unsurların tespitinde yardımcı olur.
- Öğrencilerin kendi dil gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar.
- Öğrencilerin bir kurdan üst bir kura geçmelerini veya alacakları sertifikaların derecesinin doğru belirlenmesine yardımcı olur.

Test Geliştirme

Çoktan Seçmeli Testler. Dil öğretiminde özellikle okuma ve dinleme becerilerinin ölçülmesinde en çok kullanılan soru formatından biri belki de en fazlası çoktan seçmeli sorulardır. Bu kapsamda Turgut (1992, s. 86) çoktan seçmeli testi, “bir sorunun cevabını verilen cevaplar arasından seçtiren maddelerden oluşmuş testler” şeklinde tanımlamıştır. Çoktan seçmeli sorular ile oluşturulmuş testler öğrenci başarısını ölçmek amacıyla yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu kapsamda eğitim ve öğretim sürecinde öğrenci başarısını ölçmek için çok fazla tercih edilen bu testlerin kendine özgü temel terimleri (test maddesi, madde kökü, seçenekler, doğru cevap, çeldirici, madde takımı) Tekin (2007, s. 148) şöyle açıklar:

Test Maddesi: Bir testte kendi başına bağımsız olarak puanlanabilen en küçük birim. Daha açık ifade etmek gerekirse bir testte yer alan her bir soruya test maddesi denir.

Madde Kökü: Test maddesinde ne sorulduğunu açıkça belirten ya da sezdireni (problemi sezdireni) kısmıdır.

Seçenekler: Madde kökünde sorulan soruya verilen muhtemel cevaplardır. Bu seçeneklerden üçü yanlış biri doğrudur. Veya madde köküne göre hepsi doğru fakat biri en doğru olabilir.

Doğru cevap: Madde kökünde sorulan soruya verilen muhtemel cevaplardan doğru veya en doğru olanıdır. Bu kapsamda ilgili doğru cevaba anahtar cevap da denilmektedir.

Çeldirici: Madde kökünde sorulan soruya verilen muhtemel cevaplardan doğru veya en doğru olanın dışında kalan üç seçenektir.

Madde Takımı: Bir paragraf, bir şekil, bir tablo gibi ortak bir materyal üzerinde temellenmiş olan iki ya da daha fazla madde.

Turgut ve Baykul (2014, s. 185) yukarıda kendine özgü temel terimleri verilen çoktan seçmeli testlerin sadece hatırlama basamağındaki davranışları ölçülmesi ve buna ek olarak sorunun doğru cevabının şansa bulunma ihtimalinin yüksek olması nedeni ile çok tartışıldığını belirtir. Buna ek olarak Doğan (2016, s. 235) da çoktan seçmeli sorularda sorunun doğru cevabının maddeler arasında yer almasından dolayı eleştirilebilir olduğunun altını çizmiştir. Yine buna ek olarak araştırmacı bu tür soruların karmaşık davranışları ölçmede yetersiz kaldığı, bilgi düzeyindeki davranışları ölçtüğünü belirtmiştir. Yukarıda her iki araştırmacının da çoktan seçmeli soru formatıyla özellikle ileri analiz ve sentez gibi ileri düzeydeki davranışların ölçülememesinin zor olduğuna işaret etmesi üzerinde özellikle durulması gereken bir konudur. Çünkü hazırlanan sınavlarda soru tiplerinin tek tip (çoktan seçmeli, boşluk doldurma vb.) olması her ne kadar ölçme açısından kusursuz soru hazırlansa da istenilen özellikleri tek başına ölçmeye yetmeyecektir. Bu nedenle öğrencilerin ölçülmesi istenilen davranışlarını sağlıklı ölçebilmek için tek tip soru formatından ziyade hangi davranışın ölçülmesi amaçlanmışsa o davranışı ölçebilecek soru tiplerini kullanmak ölçme ve değerlendirme başarısını artırmakla birlikte geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Bu kapsamda çoktan seçmeli sorular ile oluşturulan testlerin özelliklerini araştırmacılar (Turgut, 1992; Gümüş 1975; Tekin, 2007; Turgut ve Baykul, 2014; Bahar vd. 2015; Doğan, 2016), şöyle sıralar:

- Çoktan seçmeli testlerde soruların cevabı seçeneklerde verildiği için öğrenciler sadece ilgili doğru cevabı işaretlemektedirler. Bu nedenle yazma eylemi bu tür soru tiplerinde olmadığı için yazı güzelliği ve doğruluğu vb. unsurlar devre dışı kalmakta ve bu da sınavın kapsam geçerliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır.
- Uzman soru yazarları tarafından sorular yazılırsa bu tür sorularla üst düzey becerileri de ölçmek mümkündür.
- Bu tip sınavlarda soru hazırlama süreci diğerlerine kıyasla daha zor ve zaman alıcıdır.
- Çoktan seçmeli testlerde çok sayıda madde formu kullanmak mümkün olduğu için basitten karmaşığa çok çeşitli bilgiler, beceriler ve yetenekler ölçülebilir.
- Bu tür sınavlarda soru sayısının fazla olması başka bir değişkenin (okuma hızı vb.) ölçmeye karışmasına neden olabileceği için geçerlik ve güvenilirlik kısmen de olsa azalabilir.
- Soruların doğru cevabı sınav hazırlanırken belli olması ve kısmi puanlama mümkün olmadığından puanlama objektiftir.
- Sınav sonuçlarının okunması oldukça kolaydır.
- Bu tür testlerin uygulaması kolay olduğu için ilköğretim 3. sınıftan itibaren kullanılabilirler. Bu kapsamda yabancılara Türkçe öğretiminde her seviyede (A1-A2-B1-B2-C1-C2) çoktan seçmeli testlerden yararlanılabilir.
- Seçenek veya güçlü çeldirici yazmanın zorluğu nedeni ile bu tip testleri hazırlamak güçtür.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle çoktan seçmeli testlerin hem güçlü hem de zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu nedenle bu durumu bilmek ve sınavın da bu husus dikkate alınarak hazırlanması şüphesiz başarıyı artıracaktır. Fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanan sınavların büyük bir çoğunluğu uzmanlar tarafından değil de derse giren okutmanlar (bu okutmanların büyük bir çoğunluğu ölçme ve değerlendirme alanında yetkin soru hazırlama becerisine sahip değil) tarafından hazırlanmaktadır. Bu da ölçme ve değerlendirme açısından birçok hatalı sorunun ortaya çıkmasına ve öğrencilerin başarısının doğru ölçülememesine neden

olmaktadır. Örneğin Işıkoğlu (2015), çalışmasında Mersin ve Sakarya Üniversitesi TÖMER’lerde uygulanan Türkçe Yeterlik Sınavlarını incelemiş ve çoktan seçmeli sorulara yönelik birçok hata tespit etmiştir. Bu nedenle çoktan seçmeli testlerin hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar (Turgut, 1992; Özçelik, 2010; Turgut ve Baykul, 2014; Doğan, 2016; Atılgan, 2016) şöyledir:

1.Adım: Zaman Planlama. Çoktan seçmeli testleri hazırlamak için çok zaman ve emek harcamak gerektiğinden maddelerin (soruların) yazılması, düzeltilmesi ve testin oluşturulması sürecine erkenden başlamak gerekmektedir. Bu kapsamda örneğin B1 kur sınavı hazırlanacaksa en az 20 günlük bir süre gerekmektedir. Dar zamanda hızlı bir şekilde hazırlanacak sınavların muhakkak geçerlik ve güvenilirliği düşük olacaktır.

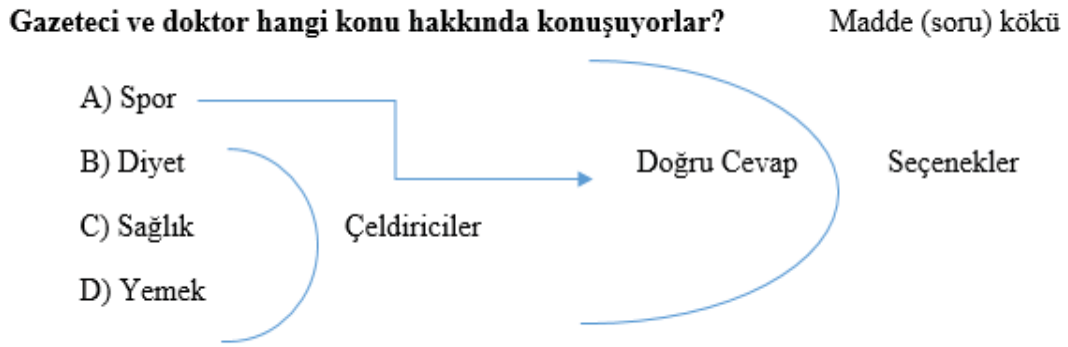
2.Adım: Sınav sonuçlarının nerede ve nasıl kullanılacağına yönelik amaç belirleme. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanan sınavlarda öğrencilerin aldığı puanlar seviyelerini belirlemede, kuru başarı ile bitirip bitirmediğini belirlemede kullanılmaktadır. Örneğin girdiği kur sınavından bir öğrencinin başarılı olabilmesi için her beceriden ayrı ayrı 25 puan üzerinden en az 15 puan alması gerekmektedir.

3.Adım: Belirtke tablosu oluşturma. Öğrencilere yönelik hazırlanacak sınavda ölçülmek istenen davranışlar veya yeterlikler neyse ona göre ayrıntılı bir sınıflama yapılmalıdır. Örneğin B1 seviyesinde kur sınavı hazırlanacaksa Avrupa Ortak Kriterleri Metnine göre B1 seviyesini tamamlayan bir öğrencide beklenen yeterliklerin analiz edilmesi ve soruların bu yeterlikleri yoklayacak şekilde hazırlanması gerekmektedir. Bu nedenle belirtke tablosunun hazırlanması geçerli ve güvenilir sınav hazırlamanın temel koşullarından biridir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak sınavlar, öğrencilerin ölçülmek istendiği yeterlikler belirtke tablosu hazırlanarak oluşturulduğunda sınavların geçerlik ve güvenilirliği daha yüksek olacaktır. Bu çerçevede örneğin A1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik hazırlanacak bir kur sınavının belirtke tablosu Avrupa Ortak Çerçeve Metni

temel alınarak rahat bir şekilde oluşturulabilir. Çünkü ilgili metinde her seviyede öğrencilerden beklenen yeterliklerin neler olduğu açıkça ortaya koyulmuştur.

4.Adım: Denemelik maddelerin yazılması. İlgili alanda ölçülmek istenen yeterlikler belirlendikten sonra bu yeterlikler için denemelik test maddelerinin oluşturulması gerekmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken ise hangi yeterliği ölçmek isteniliyorsa o yeterlik ile ilgili en az 3 maddenin yazılması gerekmektedir (Atılğan, 2016). Çünkü geçerli ve güvenilir sınavlar oluşturmak, ölçülmek istenen davranışın veya yeterliğin en iyi şekilde ölçülecek maddelerin yazılması ile mümkündür. Madde ise çoktan seçmeli testlerde soruya verilen addır, kök ve seçenek olmak üzere iki kısımdan oluşur (Turgut ve Baykul, 2014, s. 187).



Şekil 4. Örnek Soru kökü ve seçenek.

Şekil 4'te yer alan bir madde veya sorudur. Koyu renkle yazılmış olan kısım madde (soru) kökü, mavi renkle yazılmış olan kısımlar ise seçeneklerdir. Seçenekler arasında bir doğru cevap bulunmaktadır. Diğer yanlış olan 3 seçenek ise çeldiricidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanan sınavlar için denemelik maddelerin hazırlandığını söylemek güçtür. Çünkü ilgili alanda çalışan okutmanlar sınav hazırlamaya yönelik kapsamlı eğitimlerden geçmemişlerdir. Buna ek olarak Türkiye'de Türkçe öğretimi üzerine ölçme ve değerlendirme uzmanı sayısı da oldukça azdır. Bu çerçevede Yunus Emre

Enstitüsü yılda bir veya iki kez bünyesinde çalıştırdığı okutmanlardan seçtiği gruplara ölçme ve değerlendirme alanında kapsamlı eğitimler vermektedir. Aynı zamanda bu kurumda “sınav merkezi” adıyla bir birim de bulunmaktadır.

5.Adım: Hazırlanan Denemelik Maddeleri Kontrol Etme. Test maddesi yazımı ölçme açısından kolay bir iş değildir. Bu nedenle geçerli ve güvenilir sınav hazırlamanın önemli bir ayağı olan test maddesi (sorusu) yazımında dikkat edilmesi gereken genel ilkeleri Turgut (1992) ve Turgut ve Baykul (2014, s. 202) şöyle sıralar:

- Test maddesi açık bir dille yazılmalı ve birbirinden farklı yorumlara imkân vermemeli,
- Her maddenin ifade açıklığına, kesinliğine ve kısalığına dikkat edilmeli,
- Test maddesinde cinaslı, aldatıcı, bilmece vb. ifadeler kullanılmamalı,
- Test maddelerinin dil bakımından güçlük düzeyi o testi cevaplayacak grubun ortalama okuma seviyesinden yüksek olmamalı,
- Test maddeleri ve testlerde kullanılacak diğer yazılı malzemeler ders kitabı gibi öğrencinin kullandığı materyallerden direkt alınmamalı,
- Test maddesi önemsiz ayrıntıları sormamalı, her madde ölçülmek istenilen davranışı ölçmeli,
- Her test maddesi diğer maddelerden bağımsız olarak cevaplanmalı,
- Bir maddede verilen bilgi diğer bir maddede sorulan sorunun cevabını içermemelidir.

6.Adım: Oluşturulacak Nihai Testten Önceki Deneme Test Formunu Hazırlama. Denemelik hazırlanan maddeler gözden geçirildikten sonra ilgili test formunun hazırlanması gerekmektedir. Denemelik test formu; maddelerin test formu içine dağıtılması, test yönergesinin yazılması ve maddelerin yazılması olmak üzere üç adımdan oluşur. İlgili hususlar zor gibi görünse de aslında oldukça kolay bir işlemdir. Çünkü hazırlanan belirtke tablosuna göre her yeterlik için yazılacak 3 madde ve bu maddelerin gözden geçirilmesi sağlıklı bir şekilde yapıldığında denemelik test formunu oluşturmak oldukça kolaydır. Bu çerçevede

maddeler test formu içine dağıtılırken dikkat edilmesi gereken husus aynı yeterliği ölçen maddelerin (soruların) arka arkaya gelmemesidir. Bunlara ek olarak testin başına kolay soruların konulması ve konulara göre hazırlanan maddelerin gruplanması dikkat edilmelidir. Ayrıca maddeler yazılırken öğrencilerin maddeleri rahatça okuyabilmelerine dikkat edilmelidir. Bu nedenle yazı karakteri, punto büyüklüğü, maddelerin sayfalar dağılımı, maddeler arasında bırakılacak boşluk vb. hususlara dikkat edilmelidir. Bu işlemden sonra testin başına test ile ilgili bir yönerge konulur. Bu yönergenin testi cevaplayacak öğrenciler tarafından rahatça anlaşılması gerekmektedir. Bu hususta Turgut (1992, s. 73) bir testin başında mutlaka yönergenin bulunmasının zorunlu olduğunu belirterek bu yönergede sınav süresi, sınav kuralları, puanlama yöntemi vb. hususların yer alması gerektiğini ifade eder. Bu çerçevede örnek teşkil etmesi açısından Yunus Emre Enstitüsü tarafından yapılan Türkçe yeterlik sınavı yönergesi aşağıda verilmiştir.

A	TYS	G
Kıtapçık Türü	Türkçe Yeterlik Sınavı	Yanus Emre Enstitüsü
AD : _____	ADAY NUMARASI : _____	
SOYADI : _____	İMZA	
UYRUĞU : _____		

DİKKATI SINAV BAŞLAMADAN ÖNCE AŞAĞIDAKİ UYARILARI MUTLAKA OKUYUNUZ!

1. Yukarıdaki ad, soyadı, uyruk, aday numarası ve imza alanlarını doldurunuz.
2. Türkçe Yeterlik Sınavı; Okuma, Dinleme, Yazma ve Konuşma (Bağımsız Konuşma, Karşılıklı Konuşma) bölümlerinden oluşmaktadır.
3. Okuma ve Dinleme bölümlerindeki her sorunun sadece bir doğru cevabı vardır. Cevabı değiştirmek istediğinizde silme işlemini çok iyi yapınız.
4. Değerlendirme, doğru cevaplarınız üzerinden yapılacaktır. Yanlış cevaplarınız, doğru cevaplarınızı etkilemez.
5. Cevaplamaya istediğiniz sorudan başlayabilirsiniz.

Sınav Bölümleri	Soru Sayısı	Puan	Süre (dk.)
1. Okuma	40	25	60
2. Dinleme	30	25	45
15 dakika ara			
3. Yazma	1. soru	10	20
	2. soru	15	40
Ara			
4. Konuşma	Karşılıklı Konuşma	7	15
	Bağımsız Konuşma	1	5
Toplam		80	180

SINAVDA UYULMASI GEREKEN KURALLAR

1. Cep telefonu vb. teknolojik araçlarla sınava girmek yasaktır.
2. Soru kitapçığınızı alır almaz sayfa sayısını kontrol ediniz. Soru kitapçığının sayfası eksik ya da basımı hatalıysa değiştirmesi için sınav sorumlusuna başvurunuz. Sınav sonunda soru kitapçıklarınız toplanacak ve incelenecektir. Soru kitapçığınızda eksik sayfa bulunursa, sınavınız geçersiz sayılacaktır.
3. Sınav başladıktan sonra ilk 15 dakika ve sınavın bitmesine 15 dakika kala sınav salonunu terk etmek yasaktır.
4. Okuma ve Dinleme bölümlerinin cevaplarını cevap kâğıdındaki ilgili alanlara işaretleyiniz. Soru kitapçığı üzerindeki işaretlemeler dikkate alınmayacaktır.
5. Sınav sırasında, görevlilerin her türlü uyarılarına uymak zorundasınız.
6. Sınav sırasında kopya çeken, çekmeye kalkışan, kopya veren, kopya çekilmesine yardım edenlerin sınavları geçersiz sayılacaktır.
7. Cevap kâğıdında işaretlenmesi, yazılması gereken yerlerde bir eksiklik veya yanlışlık olması halinde sınavınız değerlendirilmeyecektir. Sorumluluk size aittir.
8. Sınav salonundan ayrılmadan soru kitapçığınızı ve cevap kâğıdınızı salon görevlilerine teslim ediniz.
9. Sınav evrakını teslim ederek salonu terk eden aday, her ne sebeple olursa olsun, tekrar sınav salonuna alınmayacaktır.

Yanus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış olan bu sınavın her hakkı saklıdır. Herhangi bir amaçla kullanılması veya bir kopyasının Yanus Emre Enstitüsüne yazılı izni olmadan kopya edilmesi, fotoğrafının çekilmesi, herhangi bir yolla çoğaltılması ya da kullanılması yasaktır. Bu amaçla ayarlanacak cezai sorumluluk ve sınavın değerlendirilmesindeki mali yükümlülük kabulünüz sayılır.

Resim 3. Türkçe Yeterlik Sınavı yönergesi. (http://tys.yee.org.tr/dosyalar/TYS_okuma.pdf)

Resim 2'deki yönerge dikkatle incelendiğinde sınavın içeriği, sınavla ilgili kurallar vb. hususlar öğrencilerin anlayabileceği bir dille açıklandığı görülmektedir.

1.Adım: Nihai Test İçin Oluşturulan Denemelik Testi Uygulama. Deneme testinin uygulanmasından önce test için verilecek sürenin belirlenmesi gerekmektedir. Bu süre ise öğrencilerin sınıf düzeyi, soruların uzunlukları ve herhangi bir işlem gerektirip

gerektirmediğine ilişkin hususlar göz önünde bulundurularak belirlenmelidir. Bu açıdan bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanacak sınavların süreleri, öğrencinin kur düzeyi, soruların güçlük derecesi, becerilere yönelik hazırlanan soru tipleri vb. hususlar göz önünde bulundurularak belirlenmelidir. Fakat ilgili alanda hazırlanan kur veya Türkçe yeterlik sınavlarının deneme testlerinin oluşturulduğunu ve uygulandığını söylemek güçtür.

2.Adım: Uygulama sonuçlarından hareketle madde analizi yapma ve nihai test için maddeleri seçme. Hazırlanan testlerle amaç, istenilen davranışları ölçmek olduğu için madde analizi bu açıdan bakıldığında oldukça önemlidir. Bu nedenle denemelik test hazırlanıp uygulandıktan sonra yapılan madde analizi ile amaç doğrudan teste konulacak maddeleri belirlemek, ilgili yeterlikleri veya davranışları ölçmeyen kullanışsız maddeleri ayıklamak veya düzeltmeler yapmaktır. Bu süreçte maddeler uygulamaya katılan her öğrencinin madde için yaptığı işaretlemeler (doğru işaretlenmişse 1, yanlış işaretlenmişse 0) puanlanarak elde edilen sonuçlar madde analizi yöntemi çerçevesinde farklı biçimlerde kullanılır. Bu kapsamda maddelerin güçlük katsayısı, ayırtıcılık gücü (madde geçerliği), standart kayması ve güvenilirlik katsayısı, madde istatistikleri (analizi) sürecinde yapılan temel işlemlerdir. İlgili işlemler dışarıdan bakıldığında zor gibi gözükse de aslında her öğretmenin yapabileceği “basit bir analiz” yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntem uzun ve karmaşık istatistikler gerektirmeden madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerini hesaplamada oldukça kolaylık sağlar. Bu kapsamda yapılacak işlemlerin birincisi denemelik sınava giren öğrencilerin kâğıtlarını puanlamak ve boş bırakılan maddeleri not etmektir. Bu sürecin sonunda her kâğıtta doğru cevaplanan toplam soru sayısının ham puanı (doğrulara 1, yanlışlara 0 verilir) ilgili kâğıda not edilir. Bu aşama bittikten sonra üzerine ham puanları yazılan kâğıtlar en yüksek puan alandan başlanarak en düşük puana doğru sıralanır. Bu kapsamda Atılgan (2016, s. 323) 370 kişiden oluşan bir deneme grubuna uygulanmış 75 maddelik (soruluk) testte üst ve alt grupların %27’sinin 100’er kişiden

oluşacağını belirterek 1 numaralı maddeye yönelik istatistiklerin (madde güçlüğü, madde ayırt edicilik indeksi) nasıl yapılacağına dair aşağıdaki tabloyu örnek olarak vermiştir.

Tablo 8

Basit Bir Analiz İçin Örnek Madde Tablosu

Madde No 1	Doğru	Yanlış	Boş	N
Üst Grup	60	37	3	100
Alt Grup	36	54	10	100
Toplam	96	91	13	200

Yukarıdaki tablo oluşturulduktan sonra madde güçlük indeksleri ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanır.

Madde Güçlüğü: Bir maddenin güçlüğü o maddeye doğru cevap verenlerin sayısının ilgili testi cevaplayan öğrenci sayısına oranıdır. Bu kapsamda madde güçlüğü “p” harfi ile gösterilir ve maddeyi doğru işaretleyen öğrenci sayısı testi alan öğrenci sayısına bölünerek hesaplanır. Çıkan sonuç 0’a yaklaştıkça madde güçlüğü fazla, 1’e yaklaştıkça azdır. Madde güçlüğüne 0,50 olması ise maddenin orta güçlükte olduğunu göstergesidir (Turgut ve Baykul, 2014, s. 224; Atılğan, 2016, s. 324). Bu çerçevede yukarıda testi cevaplayan 375 öğrenciden alt ve üst gruptaki toplam 96 öğrenci birinci maddeye doğru cevap vermiştir. Bu nedenle maddeyi üst ve alt grupta doğru cevaplayanların sayısı üst ve alt gruplardaki öğrenci sayısına bölündüğünde madde güçlüğü hesaplanmış olur. Bu kapsamda örnekteki birinci madde üst grupta 60, alt grupta 36 olmak üzere toplam 96 öğrenci tarafından doğru cevaplandığı için 96 sayısı üst ve alt gruptaki toplam öğrenci sayısına (200) bölündüğünde birinci maddenin güçlük indeksi $\frac{96}{200} = 0,48$ olarak bulunur.

Yukarıdaki 0.48 sonucundan hareketle ilgili maddenin orta düzeyde zor olduğunu söylemek mümkündür. Bu çerçevede Osterlind, (1992) başarı sınavlarında madde güçlüklerinin 0.40 ile 0.80 arasında olabileceği Özçelik (1992) ise 0.20 ile 0.80 arasında olabileceğini belirtmişlerdir (akt. Atılğan, 2016, s. 324).

Madde varyansı. Turgut ve Baykul (2014, s. 226) madde varyansının madde güçlük katsayısı ile bu sayının 1'den farkının çarpımına eşit olduğunu belirtir. Bu çerçevede madde güçlük indeksi 0,48 olan bir maddenin varyansı $p=0,48$, $1-p=1-0,48=0,52$ 'dir. Bu sonuç ışığında madde varyansının karekökü standart kayma olduğundan ilgili maddenin standart kayması da $0.48 \times 0.52=0.24$ 'tür.

Madde Ayırtıcılık gücü (madde geçerliği). Bu işlemi yapmadaki amaç ilgili madde veya maddelerin ölçülmek istenen davranış veya kazanıma sahip olan veya olmayanı ne derece ayırt edildiğini anlamaktır. Bu bağlamda eğer ilgili madde davranışa sahip olan ve olmayanı ayırt edemiyorsa testte bu maddeye yer verilmez. Bu nedenle madde ayırtıcılık gücü işlemi geçerli ve güvenilir sınav hazırlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda Turgut ve Baykul, (2014) ile Atılgan, (2016)'a göre madde ayırt edicilik indeksi -1 ile +1 arasında değerler almaktadır ve aldıkları puana göre hangi maddelerin teste alınıp alınmayacağına ilişkin ölçütler ise tablo 9'daki gibidir: gibidir:

Tablo 9

Madde Ayırt Edicilik İndekslerine Göre Madde Seçme Ölçütleri

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Seçme Kararı
0.19 ve daha küçük	Kesinlikle teste alınmamalı veya tamamen düzeltilmeli
0.20 ile 0.29 arası	Sınırdaki maddelerdir ve gerekirse düzeltilerek teste alınabilir.
0.30 ile 0.39 arası	Kısmi düzeltmeler yapılarak veya düzeltme yapılmadan teste alınabilir
0.40 ve daha yüksek	Çok iyi işleyen maddelerdir. Doğrudan teste alınabilir.

Denemelik teste her davranış için oluşturulan 3 sorudan hangisinin nihai teste alınacağı konusunda karar verilmesine yardımcı olan bu ölçütler maddelerin ayırt edicilik indeksi hesaplandıktan sonra bu indeksler dikkate alınarak elenir. Örneğin aynı davranışı ölçmek amacıyla hazırlanan 3 maddenin ayırt edicilik indeksi sırasıyla 0.21, 0.32, 0.56 çıkmışsa nihai teste alınması gereken madde 0.56 indeksli maddedir.

Madde ayırıcılık gücü, maddeyi üst grupta doğru cevaplayanların sayısından maddeyi alt grupta doğru cevaplayanların sayısı çıkarılır ve üst veya alt gruptaki öğrenci sayısına bölünerek elde edilir. Bu kapsamda yukarıda madde güçlük indeksi hesaplanan birinci maddeye doğru cevap verenlerin sayısından (60) alt gruptan doğru cevap verenlerin sayısı (36) çıkarılıp üst veya alt gruptaki öğrenci sayısına (100) bölüldüğünde elde edilen 0.24 birinci maddenin ayırt edicilik indeksidir. Madde ayırt edicilik indekslerine göre madde seçme ölçütleri dikkate alındığında bu maddenin sınırdaki olduğu ve teste alınacaksa düzeltilmesi gerektiği söylenebilir. Madde güçlük indeksini belirleme kadar önemli olan bir husus da çeldiricilerin yazımıdır.

Çeldirici yazımı. Turgut ve Baykul (2014, s. 209) çeldiricilerin doğru cevaba yakınlık derecesinin arttıkça maddenin güçlük derecesinin de artacağını belirterek çeldiricilerin doğru cevaba yakınlık derecesinin hazırlanan testin güçlük derecesi dikkate alınarak ayarlanması gerektiğini vurgular. Bu nedenle Bahar vd. (2015, s. 41) çoktan seçmeli soruların yazılması sürecinde özellikle çeldiricilerin hazırlanma sürecinin oldukça zor olduğunu belirtmiştir. Bu bilgilerden hareketle çoktan seçmeli soru hazırlama sürecinde sadece doğru cevaplar değil doğru cevaplara ulaşmayı zorlaştıran çeldiricileri yazabilmek de oldukça önemli bir husustur. Çünkü çeldiricileri doğru maddeye giden yoldaki ikna edici unsurlar olarak tanımlayabiliriz. Bu nedenle çeldiricilerin ikna kabiliyeti ne kadar yüksek olursa sınav maddesinin geçerlik ve güvenilirliğine bağlı olarak sınavın geçerlik ve güvenilirliği de aynı oranda yüksek olacaktır. Bu yüzden çeldirici yazarken uyulması gereken kurallar araştırmacılara (Nitko, 2004; Turgut, 1992 ve Tekin, 1993) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Bütün çeldiricilerin madde köküne uygun ve birbirine benzer olmasına dikkat edilmelidir.

Bu kural ile ilgili aşağıdaki örnek verilebilir.

Örnek:**Toprak Ana'nın canı neden sıkılmış?**

- A) Gürültüden
- B) Kavgadan
- C) Yalnızlıktan
- D) Beklemekten

Yukarıda verilen maddenin (sorunun) kökü okunduğunda Toprak Ana'nın canının neden sıkıldığına yönelik bir soru olduğu görülmektedir. Bu kapsamda oluşturulan seçenekler de doğrudan soru kökü ile hem biçimsel hem de anlamsal olarak uyumlu bir şekilde oluşturulmuştur. Bu uyumu kontrol etmek için "sıkılmış" kelimesi seçeneklerin sonuna eklenir. Ekleme sonucunda anlam uyumlu ise seçenekler hem kendi içinde hem de madde kökü ile uyumlu demektir.

- Öğrencinin daha az okuma yapmasına ve gereksiz tekrardan kaçınmasına engel olmak için tekrar eden kelimeler kökte bırakılmalıdır. Bu kural ile ilgili aşağıdaki örnek verilebilir.

Örnek: Atatürk ile ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a) Atatürk Selanik'te doğmuştur.
- b) Atatürk'ün annesinin adı Zübeyde'dir.
- c) Atatürk 55 yaşında ölmüştür.
- d) Atatürk Cumhuriyeti kurmuştur.

Soruya (maddeye) bakıldığında belirtilen kurala aykırı bir soru olduğu görülmektedir. Madde kökünde "Atatürk" ifadesi olduğu için bütün seçeneklerde bu ifadeyi tekrar etmeye gerek yoktur. Bu nedenle ilgili soru aşağıdaki gibi tekrar oluşturulmalıdır.

Örnek: Atatürk ile ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a) Selanik'te doğmuştur.
- b) Annesinin adı Zübeyde'dir.

- c) 55 yaşında ölmüştür.
- d) Cumhuriyeti kurmuştur.
- Çeldiriciler belirli bir düzen içinde (sayısal, alfabetik) yerleştirilmelidir. Bu kural ile ilgili aşağıdaki örnek verilebilir.

Örnek: Geleceğin otobüsü ilk sürüşünü kaç km'lik yolda yapmıştır?

- a) 30
- b) 40
- c) 25
- d) 20

Yukarıdaki soruya bakıldığında seçeneklerde sadece sayısal ifade kullanılmasına rağmen bunların belirli bir sistemde dizilmediği (büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe) görülmektedir. Bu nedenle ilgili soru aşağıdaki şekilde yeniden düzenlenmelidir.

Örnek: Geleceğin otobüsü ilk sürüşünü kaç km'lik yolda yapmıştır?

- a) 20
- b) 25
- c) 30
- d) 40
- Köke uygun noktalama işareti kullanılmalıdır. Örneğin soru eksik cümle ise çeldiricilerin küçük harfle başlayıp uygun noktalama işareti ile bitmesi gerekmektedir. Bu kural ile ilgili aşağıdaki örnek verilebilir.

Örnek: Sevim yarın okuldan çıktıktan sonra...

- a) eve gidecek.
- b) arkadaşlarıyla buluşacak.
- c) kütüphaneye gidecek.
- d) gezi kulübüne katılacak.

Örneğe bakıldığında soru kökünün eksilteli cümle olduğu görülmekte ve verilen şıkların da soru köküne uygun bir biçimde yazıldığı dikkat çekmektedir. Eksik bir cümlenin tamamlanmasına ilişkin bu soruda şıklar da soruya uygun olarak küçük harfle başlamış ve öğrencide yeni bir cümle arıyormuş hissinin önüne geçilmiştir.

- Çeldiriciler ve doğru cevap aynı uzunlukta tutulmalıdır. Bu hususa özellikle dikkat edilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrenciler çeldiricilerden birinin diğerlerinden farklı olduğunu anladığı veya gördüğü zaman doğrudan bu farklı seçeneği işaretleyebilmektedir. Bu nedenle aşağıdaki soru bu duruma iyi bir örnektir.

Metne göre hangisi Raif'in özelliklerinden değildir ?

- Sessiz ve sakin bir adamdır.
- Türkiye'de bir sabun fabrikasında düşük ücretle çalışır.
- Bir kadına âşık olur.
- Kızını ilk kez İstanbul'da görür.

Yukarıdaki soru incelendiğinde b seçeneğinin diğer seçeneklere göre çok daha fazla uzun olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrenci sorunun doğru cevabını bilmese bile bu seçeneğin bilinerek böyle hazırlandığını düşünerek bu seçeneği işaretleyebilir. Bu nedenle seçeneklerin uzunluğu veya kısalığı hem kendi içinde hem de madde kökü ile uyumlu olmalıdır.

- Birbirini kapsamayan çeldiriciler yazılmalıdır. Çeldirici yazımında dikkat edilmesi gereken bir husus da budur. Birbirini kapsayan çeldirici yazıldığında öğrenci sorunun doğru cevabını bilmese bile sadece çeldiricilerden hareketle mantık yürüterek soruyu doğru cevaplayabilir veya sorunun birden fazla doğru cevabı olabilir. Bu da sınavın geçerlik ve güvenilirliğini dorudan etkiler bu kapsamda aşağıdaki soru bu açıdan güzel bir örnektir:

Metne göre, Türkiye’de bilgi toplumu olma süreci ne zaman hız kazanmıştır?

- a) 2000’li yıllarda
- b) 2002 yılında
- c) 2003 yılında
- d) 2014 yılında

Yukarıdaki soruya bakıldığında sorunun tek cevabının olamayacağı görülecektir. Çünkü a seçeneği diğer seçenekleri kapsayıcı şekilde hazırlanmıştır.

1.Adım: Madde analizlerinden hareketle nihai testin istatistiklerinin kestirilmesi. Test hazırlama aşamalarının son aşaması olan nihai testin istatistikleri, bir gruba uygulanan denemelik testin elde edilen sayısal verilerden oluşmaktadır. Bu kapsamda Atılgan (2016) ve Turgut (1992)’a göre test istatistikleri, testin ortalaması, ortalama güçlüğü, varyans ve standart sapması, basıklık ve çarpıklığı ile geçerlik ve güvenilirlik verileridir. İlgili hesaplamaların nasıl yapılacağı ise aşağıda açıklanmıştır.

Testin ortalaması. Test istatistiklerinin sağlıklı yapılmasının temel koşulu testi oluşturan madde istatistiklerinin sağlam ve doğru yapılmasıdır. Bu kapsamda testin ortalaması, sınava girenlerin cevapladıkları testten aldıkları puanların ortalamasıdır. Bu hesaplamalar madde puan matrisi ile daha kolay bir şekilde yapılabilir. Madde puan matrisi yapılırken madde güçlük indeksini hesaplamada yapıldığı gibi öğrencilerin cevap kâğıtları incelenip doğru yapılan sorular için 1 yanlış yapılanlar, boş bırakılanlar veya birden fazla seçenek işaretlenmiş olanlar için 0 yazılır ve aşağıdaki gibi bir madde puanları matrisi tablosu hazırlanır.

Tablo 10

Örnek Madde Puanları Matrisi

	Maddeler												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Xi
A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
B	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	7

Tablo 10'nun devamı

	Maddeler												
C	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	9
D	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	6
E	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	7
F	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3
G	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	6
H	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	10
İi	5	6	4	6	5	5	4	6	5	4	5	5	60

Tablo 10'a bakıldığında 8 öğrenciye 12 maddelik (soruluk) bir testin uygulandığı ve öğrencilerin maddeleri cevaplama durumlarının 1 veya 0 olarak tabloya yerleştirildiği görülmektedir. Bu tabloda A-B...H harfleri öğrencileri 1'den 12'ye kadar olan rakamlar testteki sınav sorularını Xi her bir öğrencinin sınavdan aldığı ham puanı, Ij ise her maddenin kaç öğrenci tarafından doğru işaretlendiğini yani madde puanlarının toplamını göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin ham puanlarının toplamı ($\sum Xi=60$) ile madde puanları toplamının ($\sum Ij=60$) birbirine eşit olması gerekmektedir.

Yukarıdaki tablodan hareketle ilgili testte en yüksek puanı A kodlu öğrenci (12) almışken en düşük puanı F kodlu öğrenci (3) almıştır. Aynı zamanda testteki 2-4 ve 8 numaralı sorular sınava giren 8 öğrencinin 6'sı tarafından doğru yapılmışken 3-7 ve 10 numaralı sorular 4 öğrenci 1-5-6-9-11 ve 12 numarası sorular 5 öğrenci tarafından doğru yapılmıştır. Bu bilgilerden hareketle ilgili testin ortalaması öğrencilerin testten aldıkları ham puanlarının toplamının teste giren öğrenci sayısına bölünmesi ile hesaplanır.

$$\frac{\text{öğrencilerin testten aldıkları ham puanların toplamı (60)}}{\text{Teste giren (sınava) öğrenci sayısı (8)}} = 7,5$$

Yukarıdaki basit hesaplardan da anlaşılacağı üzere yukarıdaki madde puanları matrisi verilen testin ortalaması 7,5'tir. Buna ek olarak testin ortalaması madde güçlük indeksleri kullanılarak da hesaplanabilir. Yukarıdaki madde puanları matrisi tablosundan hareketle her bir maddenin doğru cevaplanma sayısı (Ij) testi alan veya giren öğrenci sayısına bölüldüğünde

her bir maddenin madde güçlük indeksi belirlenmiş olur. Bu indekslerin toplamının testi alanların sayısına bölünmesi ise testin ortalamasını verir. Bu kapsamda 12 maddelik yukarıdaki testin her birinci maddesinin madde güçlük indeksi maddeye doğru cevap verenlerin sayısının (5) testi alan öğrenci sayısına (8) bölünmesi ile ortaya çıkar. Bu bilgi ışığında sırasıyla 1'den 12'ye kadar olan maddelerin güçlük indeksleri şöyledir: 1-5-6-9-11 ve 12. maddeler veya sorular sadece 5 farklı öğrenci tarafından doğru yapıldığı için madde güçlük indeksleri ayrı ayrı 0.625'tir. 2-4 ve 8 numaralı sorular sadece 6 farklı öğrenci tarafından doğru yapıldığı için bu maddelerin güçlük indeksi 0.75 ve 3-7 ve 10 numaralı maddeler sadece 4 öğrenci tarafından doğru cevaplandığı için madde güçlük indeksi 0.5'tir. Bu kapsamda ilgili testin ortalama madde güçlük indeksleri toplandığında şöyledir: $0.625 \times 6 + 0.75 \times 3 + 0.5 \times 3 = 7.5$

Testin Ortalama Güçlüğü. Testin ortalama güçlüğü maddelerin güçlük indekslerinin toplamının madde sayısına bölünmesi ile ortaya çıkar. Ayrıca madde sayısı ve testin ortalamasının bilinmesi durumunda da testin ortalama güçlüğü kolay bir şekilde hesaplanabilir. Bu kapsamda yukarıdaki örnek tablodan hareketle esas testin ortalama güçlüğü aşağıdaki gibi hesaplanabilir.

$$p = \frac{\text{maddelerin güçlük indekslerinin toplamı}}{\text{madde sayısı}} \text{ olarak } p = \frac{7,5}{12} = 0,625 \text{ hesaplanır. Bu indeks}$$

ortalaması ve madde sayısı kullanılarak testin ortalaması $12 \times 0,625 = 7,5$ olarak bulunur.

Çoktan Seçmeli Testlerde Yer Alan Soru (Madde) Tipleri. Çoktan seçmeli testlerde yer alan soru veya maddeler birçok araştırmacı tarafından aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır:

Tablo 11

Çoktan Seçmeli Testlerde Yer Alan Soru Tiplerinin Sınıflandırılması

Bahar vd. (2015)	Doğan (2016)	Tekin (2007)	Turgut ve Baykul (2014)
1. Tek doğru cevabı olan soru tipi	1. Doğru Yanıtı Göre a) Kesin ve biricik doğru yanıtı olan maddeler b) En doğru yanıtı olan (bulduran) maddeler c) Bileşik yanıt vermeyi gerektiren maddeler d) Doğru yanıtı gizlenen maddeler	1. Madde kökü soru kipinde olan maddeler a) Olumlu soru biçimindeki maddeler b) Olumsuz soru biçimindeki maddeler	1. Doğru cevaba göre sınıflama a) Doğru cevabı kesin ve biricik olan maddeler b) Anahtarlanmış cevabı en doğru olan maddeler c) Anahtarlanmış cevapları birden fazla olan maddeler d) Doğru cevabı gizli maddeler
2. Seçenekler içinde en doğru cevabı sorgulayan soru tipi	2. Madde Köküne Göre a) Soru kökü kipinde olan maddeler b) Kökü eksik cümle tipinde olan maddeler c) Olumsuz köklü maddeler	2. Madde kökü eksik cümle olan maddeler	2. Madde köküne göre sınıflama a) Kökü soru kipinde olan maddeler b) Kökü eksik cümle olan maddeler c) Olumsuz köklü maddeler
3. Eksik Köklü Soru Tipi	3. Maddelerin Gruplanışına Göre a) Ortak köklü maddeler b) Ortak seçenekli maddeler	3. Tek bir doğru cevap isteyen maddeler	3. Maddelerin gruplanışına göre sınıflama a) ortak köklü maddeler b) Ortak seçenekli maddeler
4. Olumsuz İfade içeren Soru tipi		4. En doğru cevap isteyen maddeler	
5. Doğru cevabı gizlenmiş soru tipi			
6. Ortak köklü soru tipi			

Tablo 11'e bakıldığında her ne kadar sınıflamalar birbirinden farklıymış gibi gözükse de temelde çoktan seçmeli testlerde yer alacak soru tiplerinin sınıflandırılmasında benzer özelliklerin esas alındığı görülmektedir. Bu gerekçeden hareketle bu çalışmada Turgut ve Baykul (2004) ve Doğan (2016) tarafından yapılan sınıflamalar dikkate alınarak bu soru (madde) tipleri örneklendirilerek açıklanmıştır.

Doğru cevaba göre sınıflama. Çoktan seçmeli sorular doğru cevaba göre sınıflandığında; doğru cevabı kesin olan maddeler, anahtarlanmış cevabı en doğru olan

maddeler, anahtarlanmış cevapları birden fazla olan maddeler, doğru cevabı gizli maddeler olarak dört çeşit sınıflamanın olduğu görülür.

o Doğru Cevabı Kesin (Tek) Olan Maddeler:

Bu tür sorular madde kökünde sorulan sorunun tek doğru cevabının olduğu soru tipidir. Bu nedenle çeldiricilerin kesinlikle tartışmaya açık değildir. Doğan (2016, s. 227) bu tür maddelerin genelde alt düzey davranışları ve hatırlama düzeyi davranışların yoklandığını (ölçüldüğünü) belirtir. Bu kapsamda yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında aşağıdaki soru bu türe en uygun örneklerden biridir.

Madde Kökü: Metne göre Ahmet İstanbul'a hangi vasıta ile gitmiştir?

- Uçak
- Otobüs
- Gemi
- Tren ★

Yukarıdaki soruda öğrenciden Ahmet'in İstanbul'a hangi vasıta ile gittiğini bulması istenmektedir. İlgili sorunun cevabını öğrenci doğrudan metinden bulacağı için soru (madde) hem alt düzey davranışı ölçen hem de doğru cevabı kesin olan bir sorudur.

o Anahtarlanmış Cevabı En Doğru Olan Maddeler

Bu soru tipi yukarıdaki “doğru cevabı kesin (tek)” olan soru tipinin aksine seçeneklerinin hepsinin belirli oranda doğruluk payının olduğu fakat birinin doğruluk payının diğer seçeneklere göre daha doğru olduğu soru türüdür. Bu kapsamda Turgut ve Baykul (2014, s. 189) bu tür sorularda madde kökünde kesin bir soru sormak yerine verilen seçenekler arasından en doğru cevabı seçtirme işlemi yapıldığını belirtir. Doğan (2016, s. 227) de bu tür sorularda soru kökünde daha, en, kesinlikle vb. kelimeler kullanılarak seçeneklerin hepsinin kısmen doğru olduğu ancak birinin daha doğru olduğuna vurgu yapıldığının altını çizer. Bu kapsamda yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında aşağıdaki soru bu türe en uygun örneklerden biridir.

Aşağıdakilerden hangisi bu parçadan çıkarılabilecek en kapsamlı sonuçtur?

- a) Kişinin kimliğini bilmesi, ana dilini iyi kullanmasını sağlar.
- b) İşinin detaylarının bilmeyen biri başarılı olamaz.
- c) Ana dilini iyi olmayanlar kendi alanında tam olarak başarılı olamaz.★
- d) Ana dilini iyi bilen birinin kendine güveni artar.

Yukarıdaki soru incelendiğinde, madde kökünde soru türüne uygun olarak öğrenciden seçenekler arasından en kapsamlı olan cevabın bulunması istenmiştir. Bu durumda ilgili öğrenci seçeneklerin hepsinin doğru olduğunu fakat en doğru cevabı bulması gerektiğini bilerek soruyu cevaplayacağı için seçeneklerin tümünü dikkate alması gerekir. Bu nedenle bu tür sorular aynı zamanda ileri düzey davranışların yoklanması amacıyla kullanılabilir.

- o Anahtarlanmış cevapların sadece bir seçenekte verildiği maddeler

Bu madde türünde soru kökünün üzerinde birden fazla açıklama veya yargı bulunur. Bu kapsamda soru kökünde istenilen ise yukarıda verilen açıklamaların veya yargıların doğru olanlarının belirlenmesi ve aşağıda verilen anahtarlanmış cevaplarda yukarıda belirlenen doğru yargıların toplandığı seçeneğin işaretlenmesidir. Bu madde tipine aşağıdaki soru örnek olarak verilebilir:

I – Otobüs

III- Vapur

V- Tramvay

II – Uçak

IV- Metrobüs

VI- Motosiklet

Dinlediğiniz metne göre Rıza oteline ulaşmak için sırasıyla hangi taşıtları kullanmak zorundadır?

- a) I-III-V
- b) III-IV-V
- c) II-I-IV
- d) II-VI-III

Yukarıdaki maddeye (soruya) bakıldığında seçeneklerde sadece bir tane doğru yanıtının olduğu fakat doğru yanıtı bulabilmek için ilgili öğrencilerin hem dinledikleri metni iyice anlamaları hem de metinde ismi geçen kişinin varacağı yere ulaşması için sırasıyla kullanacağı

taşıtların isimlerine dikkat etmesinin gerekliliği anlaşılacaktır. Bu nedenle bu soru tipi şu anki hâliyle içerik olarak üst düzey davranışları yoklar. Bu kapsamda Doğan (2016, s. 228) bu tür maddelerin (soruların) doğru cevaplanabilmesi için birden fazla davranışa sahip olmayı, karşılaştırmalar yapmayı vb. gerektirdiğinden üst düzey davranışların yoklanabileceğini belirtir.

o Doğru yanıtı (cevabı) gizlenen maddeler

Bu madde türü, çoktan seçmeli testlerde çok fazla tercih edilmemektedir. Tercih edilmeme sebebini ise Doğan (2016, s. 229) bu madde tipinin her konuya, her davranışa veya kazanıma uygun olmamasına bağlamaktadır. Fakat bu madde tipi ile çoktan seçmeli testlerde testi cevaplayan bir katılımcının cevabı bilmese bile verilen seçeneklerden doğru cevabı görüp hatırlayarak soruyu doğru çözmesinin önüne geçmek adına kullanılmaktadır. Bu kapsamda ilgili madde tipi yabancılara Türkçe öğretiminde de çok kullanışlı olmamakla beraber aşağıdaki madde (soru) örnek olarak verilebilir.

Örnek durum: A1 seviyesinde bir dinleme metni olsun ve bu okuma metninin konusu Ayşe'nin market alışverişi bağlamında olsun. Ayşe marketten birçok ürün satın alsın ve satın aldığı ürünlerin ismi metinde geçsin. Örneğin, Ayşe meyve bölümünden (reyonundan) elma, şeftali aldı. Et bölümünden kıyma, sucuk aldı. İçecek bölümünde ayran, şalgam suyu aldı vb. Bu kapsamda aşağıdaki soru bu tip metinlerden üretilecek soruyu biraz daha zorlaştırma veya hatırlamayı engelleme adına sorulabilir.

Hangisi Ayşe'nin marketten aldığı ürünlerin isimlerinin ilk ve son harfi değildir?

- a) a-n b) k-a c) ş-i d) m-z

Yukarıdaki soruya bakıldığında öğrencinin doğru yanıtı verebilmesi için hem marketten alınan ürünlerin ismini bilmesi hem de seçeneklerde verilen ürünlerin ilk ve son harflerini tek tek kontrol etmesi gerekmektedir. Bu kapsamda a seçeneğinde ayran, b seçeneğinde kıyma, c seçeneğinde, şeftalinin ilk ve son harflerinin olduğunu teyit ederek son seçenekte verilen ilk

harfi m son harfi z olan bir ürün alınmadığını düşünerek doğru yanıtı işaretleyecektir. Bu kapsamda bu soru, ilgili madde (soru) türü için oldukça uygun (A1 seviyesine yönelik) bir örnektir.

Madde (soru) köküne göre sınıflama. Çoktan seçmeli test maddeleri madde kökünün yazılış biçimine göre de sıralamak mümkündür. Bu tür maddeler, Doğan (2016) ve Turgut ve Baykul (2014) tarafından “Kökü soru kipinde olan maddeler” ve “Kökü eksik cümle tipinde olan maddeler” ile “Olumsuz köklü maddeler” şeklinde verilmektedir.

o Kökü soru kipinde olan maddeler

Bu madde türü, çoktan seçmeli testlerde en yaygın olarak kullanılan türlerden biridir. Bu kapsamda yukarıda örnek verilen bütün maddeler (sorular) kökü soru kipinde olan maddelere örnektir. Öyleki Doğan (2016, s. 231) da testlerde kullanılan maddelerin büyük çoğunluğunun bu türden olduğunu belirterek bu madde türü ile her düzeyde davranışın ölçülebileceğini ifade eder.

o Kökü eksik cümle tipinde olan maddeler

Bu madde tipinin kullanılarak soru oluşturulmasındaki amaç eksik bırakılan kökün seçenekler arasından en uygun olan ile tamamlanmasını sağlamaktır. Doğan (2016), bu madde türü ile genellikle alt düzey davranışların ölçüldüğünü, bu maddelerin özellikle okuduğunu anlama ve dili kullanabilme gibi davranışlar için oldukça uygun soru tipi olduğunu vurgular. Turgut ve Baykul (2014, s. 194) ise özellikle sebep sonuç ilişkisinin yoklanmasını gerektiren durumlarda bu madde türünün kullanıldığını belirtir. Tüm bu bilgiler ışığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aşağıdaki madde (soru) örnek olarak verilebilir.

Metne göre aynanın ortaya çıkmasında “insanoğlunun” etkili olmuştur.

- a) temel dürtüleri
- b) yasaklara olan ilgisi
- c) geleceği öğrenme merakı

d) medeniyet kurma çabaları

Yukarıdaki soruya bakıldığında sorunun, okuduğunu anlama ve dili kullanabilme gibi davranışlar için oldukça uygun olduğu görülmektedir. Çünkü öğrencinin eksik bırakılan kökü seçenekler arasından en uygun olan ile tamamlarken seçeneklerin tamamı gramatikal olarak ilgili boşluğa gelebileceği için herhangi bir ipucu (gramer uyumu) bulması mümkün değildir. Bu nedenle soruda şans başarısı da oldukça düşüktür. Bunlara ek olarak ilgili soru kökü eksik olduğu için seçenekler büyük harf ile başlatılmamalıdır. Bazı sorularda bu hata yapılabilmektedir.

Olumsuz köklü maddeler. Bu madde türlerinde madde kökü olumsuz kelimeler ile biter. Turgut ve Baykul (2014) ile Doğan (2016) bu madde türünün bir sorunun çok fazla doğru yanıtı olduğunda veya çeldirici bulmada güçlük çekildiği zamanlarda kullanıldığını belirtir. Bu madde türünün en önemli özelliği ise kökte kullanılan olumsuz ifadenin koyu, italik, altı çizili vb. dikkat çekecek şekilde yazılmasıdır. Fakat genel olarak madde kökleri zaten koyu yazıldığı için olumsuz ifadenin altını çizmek soru yazarları tarafından çok daha fazla tercih edilmektedir. Aksi takdirde soru kökünde her ne kadar olumsuz ifade olsa da olumlu maddeleri içinde bulunduğu olumlu gibi anlaşılabilir. Doğan (2016, s. 232) maddeyi olumsuz yapan ifadenin öğrencinin dikkatini çekmesi açısından koyu ve BÜYÜK HARFLE yazılmasının daha uygun olacağını belirtmiş fakat olumsuz ifadenin büyük harfle yazılması dil ve anlatım açısından kusursuz madde yazma ilkesi ile bağdaşmayabilir. En azından dil bilgisi açısından uygun düşmemektedir. Tüm bu bilgiler kapsamında ilgili madde türüne aşağıdaki örnek verilebilir.

Metinde ayna ile ilgili hangisinden söz edilmemiştir?

- Tabiat ile ilişkisinden
- Medeniyetlerin yükledikleri anlamlardan
- Etrafında şekillenen batıl inançlardan
- Mitolojik tanrılar için öneminden

Yukarıdaki soru incelendiğinde olumsuz soru kökünün soru yazma işini ne kadar kolaylaştırdığı fark edilecektir. Çünkü soru yazımında en çok zorlanılan husus “çeldirici” yazmaktır. Bu nedenle ilgili soru eğer olumlu kök biçiminde olsaydı üç çeldirici yazmak durumunda kalınacaktı. Bu kapsamda madde kökü olumsuz yapıldığı için metinde var olan bilgiler doğru olsa da çeldirici metinde olmayan bilgi ise doğru cevap olarak kabul edilmiştir. Bu durum kesinlikle sorunun niteliğinden herhangi bir ödün verdirmemekle birlikte nitelikli soru yazmaya da imkân vermektedir.

Maddelerin Gruplanışına Göre Sınıflama. Çoktan seçmeli testlerde maddeler gruplanışına göre Doğan (2016) ve Turgut ve Baykul (2014) tarafından “maddeler ortak köklü maddeler” ve “ortak seçenekli maddeler” şeklinde verilmektedir.

Ortak köklü maddeler. Bu tür maddelerin özelliği tek madde kökünden hareketle birden fazla soru sorulabilmesi ve buna bağlı olarak birden fazla davranışın ölçülebilmesidir. Doğan (2016) ve Turgut ve Baykul (2014) bu tür maddelerin, bir paragraf, tablo, şekil, grafik, vb. materyallerle ilgili olarak sorulan iki veya daha fazla maddeyi ortak köklü madde olarak kabul eder. Bu kapsamda bakıldığında özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde okuma ve dinleme becerilerinin ölçülmesinde bu madde türü oldukça kullanışlıdır. Bu çerçevede aşağıdaki madde bu madde tipine uygun bir örnektir.

Ortak seçenekli maddeler. Bu tür maddelerin özelliği adından da anlaşılacağı üzere verilen seçeneklerin ortak olmasıdır. Bu denklemlerle madde köklerindeki sorular bu seçeneklere göre cevaplanır (Doğan, 2016). Bu özellikteki maddeler özellikle bilgi ve kavrama basamağına yönelik davranışların ölçülmesinde daha fazla tercih edilmektedir. Fakat bu tip maddeler hazırlanırken Doğan (2016) ve Turgut ve Baykul (2014) seçenekler ile bunlara bağlı olarak hazırlanacak soru sayısının eşit olmamasına dikkat edilmesi gerektiğini aksi takdirde kaliteli madde yazılamayacağını vurgular. Bu madde tipi yabancılara Türkçe öğretiminde özellikle temel seviyede (A1-A2) kullanılmaya oldukça müsaittir.

Doğru- Yanlış Testleri. Özellikle okuma ve dinleme becerisinin ölçülmesinde çoktan seçmeli testlerden sonra en çok tercih edilen soru tiplerinden biri olan doğru yanlış testleri, genel olarak doğru-yanlış veya evet-hayır biçiminde yanıtlanabilmektedir. Bu nedenle Atılgan (2016, s. 204) ve Tekin (2007, s. 137) bu tür testlerde maddenin olası iki yanıtının var olması nedeni ile doğru-yanlış maddelerini iki kategorili seçmeli test maddeleri olarak tanımlamaktadır. Bahar vd. (2015, s. 34) de doğru-yanlış sorularının genellikle öğrencilere verilen bir ifadeyi okuyarak onun doğruluğu veya yanlışlığı hakkında bir yargıya varma gerektiren tarzda hazırlandığını belirtir. Turgut ve Baykul (2014, s. 173) da doğru-yanlış testlerinin bazıları yanlış bazıının doğru olduğu önermeler hâlinde verilen maddelerden oluştuğunu vurgular ve bu yapıdaki testlerin eğitimde testlerin kullanılmaya başlanmasıyla çok fazla tercih edildiğini fakat teknik özellikleri daha üstün maddelerin bulunmasıyla bu testlerin daha seyrek kullanılmaya başlandığını belirtmiştir. Bunlara ek olarak Gümüş (1975, s. 210) doğru yanlış sorulardan oluşan testlerinin hazırlanışının kolay olması ve çok fazla yer kaplamaması nedeni ile öğretmenler tarafından çok fazla kullanıldığını belirtir. Yukarıdaki bilgiler çerçevesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimde kullanılan sınavlar göz önünde bulundurulduğunda bu soru tiplerinin ilgili alanda da yoğunlukla kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda ilgili soru tiplerinde öğrencilerden soruları dinledikleri bir metne göre cevaplamaları istenmekte ve bu cevaplar metne göre doğru veya yanlış özelliği taşımaktadır. Bu nedenle öğrenciler soruyu cevaplama sürecinde her önermenin metne göre doğru veya yanlışlığını tespit ederek ilgili harf ile (D-Y) cevaplama yapacaktır. Atılgan (2016)'a göre doğru yanıtın sadece bir tane olması ve puanlamaya öznel etkilerin karışmaması nedeni ile bu tür maddelerden oluşan testlere “objektif testler” denilmektedir.

Doğru- Yanlış Testlerinin Genel Özellikleri. Her testin olduğu gibi doğru-yanlış testlerinin de üstün özellikleri veya sınırlılıkları mevcuttur. Bu kapsamda Gümüş (1975); Atılgan (2016); Turgut ve Baykul (2014) bu tür testlerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralar:

Olumlu Özellikler:

- Testlerde kullanılan madde yapıları son derece basittir.
- Cevaplar sadece bir harf veya işaret konularak verildiği için sınav süresinin önemli bir bölümü düşünmeye ayrılabilir.
- Maddelerin puanlanması kolay ve objektiftir.
- Bilişsel alanın oldukça geniş bir bölümü ölçülebilir.
- Hatırlama seviyesindeki ezber bilgiler iyi ölçülebilir.
- Daha fazla soru sorulabildiği için daha fazla davranış yoklanabilir.
- Eğitimin hemen her basamağında kullanılabilir.
- Test yönergeleri basit ve kısadır.
- Bütün derslere ve konulara kolayca uygulanabilir.

Olumsuz Özellikler:

- Şans başarısı oldukça yüksektir. Soruyu hiç okumayan veya anlamayan birinin doğru cevabı işaretleme ihtimali %50'dir.
- Bu tür testler öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi ve öğretimin değerlendirilmesi amacı ile kullanılan izleme testleri için uygun değildir.
- Çoktan seçmeli testlere göre hazırlanması daha kolay olduğu için ezbere dayalı bilgi ölçümü veya bilginin küçük bir parçasını ölçme eğilimi yüksektir.
- Bu testlerle her basamakta soru sorulabilirken genel olarak hatırlama, kavrama, tanıma basamağındaki davranışları ölçülmektedir.
- Kopya çekmeye elverişlidir. Öğrenciler kendi aralarında kuracağı basit bir işaretle kolayca anlaşır soruları doğru cevaplayabilir.
- Öğrencilerin yanlış öğrendikleri yeri ortaya çıkarmak veya saptamak için "teşhis" amacıyla kullanılmaya uygun değildir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle doğru-yanlış maddeleri ile öğrencilerin her basamakta davranışlarını ölçmek mümkün olmakla birlikte bu testlerin hazırlanma sürecinin kolaylığından dolayı sadece basit davranışların ölçülme eğiliminin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ilgili soruların hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken ilkeler (Gümüş, 1975; Yılmaz, 2002; Tekin, 2007; Turgut ve Baykul, 2014; Atılgan, 2016) aşağıdaki gibidir:

➤ Her madde ile sadece bir fikrin verilmesi ve ölçülmesi gereklidir.

Bu tür maddelerde dikkat edilmesi gereken husus aynı cümle içinde iki farklı fikrin veya yargının (biri yanlış diğeri doğru) olmamasıdır.

Örnek:

	D	Y
Ahmet İstanbul'da yaşamaktadır ve 26 yaşındadır.	()	()

Yukarıdaki soruya bakıldığında Ahmet ile ilgili iki farklı durum söz konusudur. Eğer ilgili metne göre Ahmet'in yaşadığı yer doğru fakat yaşı yanlışsa veya tam tersi bir durum söz konusu ise öğrencilerin doğru veya yanlış cevap verme olasılığı yoktur. Bu nedenle bu tip maddeler ya tek yargı veya fikir şeklinde hazırlanmalı veya her iki yargı ve fikrin ya yanlış ya da doğru olması gerekmektedir. Yani yukarıdaki soruda eğer Ahmet ile ilgili verilen iki bilgi de doğru veya yanlış olsaydı herhangi bir sorun teşkil etmeyecekti.

➤ Her madde kesinlikle ya doğru ya yanlış olmalıdır.

Bu tür madde yazımlarında dikkat edilecek hususlardan biri de ilgili madde cevaplanırken tereddütte yer verilmeyecek şekilde maddelerin yazılmasıdır. Yani madde öğrenciler tarafından cevaplanırken başka bir açıklamaya gerek kalmamasına dikkat edilmelidir.

Örnek:

D Y

Türkiye Avrupa'da yer alan bir ülkedir. () ()

Yukarıdaki soruya bakıldığında soru hem doğru hem yanlıştır. Çünkü Türkiye topraklarının bir kısmı Avrupa bir kısmı ise Anadolu'dadır. Bu nedenle ilgili soru hatalıdır.

➤ Kesin ifadeler kullanılmalı, çoğu zaman, bazen, vb. belirsiz ifadelerden kaçınılmalıdır.

Çoğu zaman, bazen, birkaç, genellikle vb. ifadeler kişiden kişiye farklı anlaşılacağı için bu tür soru yazımlarında belirsiz ifade kullanılmamalıdır. Bu kapsamda aşağıdaki soru bu hususa güzel bir örnektir.

Örnek :

D Y

Ahmet'in çok fazla arkadaşı bulunmaktadır. () ()

Yukarıdaki sorunun bir metin bağlamında sorulduğunu varsayarak metinde Ahmet'in 3 veya 4 arkadaşının olduğunu varsayalım. Bu çerçevede bazı öğrenciler kendi yaşam dünyalarından hareketle 3-4 arkadaşı çok fazla bulurken bazıları da 3-4 arkadaşın çok az olduğunu düşünerek soruyu cevaplayabilir. Bu nedenle ilgili soru tipleri her öğrencinin farklı düşünmelerine imkân vermeyecek şekilde hazırlanmalıdır.

➤ Bir doğru-yanlış maddesinin yanlışlığı önemsiz bir ayrıntıda veya aldatıcı, dikkatten kaçabilecek bir noktada olmamalıdır.

Öğrenciler okudukları veya dinledikleri metni her ne kadar anlasalar da ilgili metinden hareketle oluşturulan madde kökünde eğer metinle ilgili önemsiz bir ayrıntı veya dikkatten kaçabilecek bir nokta var ise öğrencilerin maddeyi doğru cevaplamaları mümkün olmayabilir. Bununla birlikte ilgili madde öğrencilerin ölçülmek istenen davranışlarını da ölçmez. Bu

nedenle madde kökü önemsiz ayrıntıyı veya çok fazla dikkat edilmesi gereken bir hususu içermemelidir. Bu bağlamda aşağıdaki soru yanlış soru tipine güzel bir örnektir.

Örnek:

D Y

Ahmet'in doğum tarihi 01.11.2006'dır. () ()

Yukarıdaki sorunun, bir metin bağlamında sorulduğunu varsayalım. İlgili metinde Ahmet'in doğum tarihinin 11.01.2006 olduğu bilgisinden hareketle oluşturulan soruda aslında ölçülmek istenen ilgili öğrencilerin becerilerinden çok dikkattir. Çünkü birbirine şekilsel olarak çok yakın olan bu iki tarihin karıştırılması mümkündür. Bu nedenle öğrenciler metni tam olarak anlasalar bile dikkatsizlikten sorunun yanlış yapılması ihtimali yüksektir.

➤ Her madde anlaşılabilirliği dikkate alınarak olabildiğince kısa ve açık yazılmalıdır.

Gereksiz açıklamalar veya ifadeler ile uzatılan madde kökleri öğrencilerin hem soruyu yanıtlama sürecini uzatır hem de okuduğunu anlamayı etkileyeceği için soruyu doğru cevaplama başarılarını azaltır. Bu kapsamda aşağıdaki soru bu tür hatalı sorular için örnek verilebilir.

Örnek:

D Y

() ()

Yapılan araştırmalarına göre balık yemeyen insanların balık yiyen insanlara göre kalp ve damar hastalıklarına yakalanma riski daha fazla olabilmektedir.

Yukarıdaki sorunun “Balık Tüketiminin Faydaları” isimli bir metinden hareketle sorulduğu var sayıldığında ilgili madde kökü doğru-yanlış testi için uygun olmayan bir uzunlukta olduğu söylenebilir. Çünkü ilgili madde kökü daha açık ve anlaşılabilir bir şekilde ifade edebilir. Bu kapsamda yukarıdaki soru kökünün daha açık, kısa ve anlaşılır şekli aşağıdaki gibidir:

Doğru Kök:

Araştırmalara göre balık yemek kalp ve damar hastalıklarına yakalanma riskini azaltır.

➤ Olumsuz, özellikle çift olumsuz ifadelerden kaçınılmalıdır.

Doğru-yanlış maddelerinin geçerliğinin düşmesine sebep olan hususlardan biri de madde kökünü zoraki olumsuz yapma veya bilmiyor değilim, gelecek değilim, vb. çift olumsuz ifade kullanarak öğrencileri yanıltmadır. Bu kapsamda bu tür ilgili maddeler öğrencilerin asıl ölçülmek istenen davranışlarını ölçmez. Özellikle olumsuz madde kökü öğrencinin dikkatinden kaçabileceği için öğrencinin soruyu doğru cevaplama başarısını azaltır. Aşağıdaki örnekler bu iki durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Örnek:

	D	Y
Kalp rahatsızlığı olan insanlar çok fazla koşmamalıdır.	()	()

Yukarıdaki sorunun bir metin bağlamında sorulduğu varsayıldığında öğrencilerin madde kökünde peş peşe verilen olumsuzluk ekine “ma” dikkat etmeden soruyu cevaplayabilir. Bu da öğrencilerin metni anlamasına rağmen soruyu yanlış cevaplamalarına neden olabilir. Hâlbuki yukarıdaki soru aşağıdaki gibi ifade edilse hem madde sökü daha anlaşılır olur hem de öğrencilerin ölçülmesi beklenen davranış ölçülmüş olur.

Doğru kök:

Kalp rahatsızlığı olan insanlar az koşmalıdır.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak madde köklerinin çift olumsuz ifade ile yazılması da yine maddenin geçerliğini düşürür. Bu duruma örnek ise aşağıdaki gibidir:

Örnek:

D Y

Yazar, Ahmet'in bulduğu paraların yerini bilmiyor değil. () ()

Yukarıdaki madde kökü hatalıdır. Çünkü ilgili maddede gereksiz yere çift olumsuz ifade kullanılmıştır. Bu nedenle madde aşağıdaki gibi yazılmalıdır.

Örnek: Yazar, Ahmet'in bulduğu paraların yerini biliyor.

➤ Maddelerin uzunlukları birbirine yakın olmalıdır.

Test hazırlamada uzman olmayanlar bilinçsiz olarak “doğru” maddeleri gereğinden fazla uzun yazmaktadırlar. Bu durum da öğrencilerin soru ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları halde ilgili soruyu doğru cevaplamalarına neden olmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin maddenin uzunluğuna bakarak doğru cevabın olabileceğine yönelik kanaat getirmelerinden kaynaklanmaktadır.

➤ Maddenin doğruluğu veya yanlışlığını açıkça belirtecek ipuçlarına yer verilmemelidir.

Madde hazırlamanın temel hususlarından biri de yazılan maddeyi oluşturacak önermede maddeyi öğrencilerin doğru cevaplayacakları herhangi bir ipucunun yer almamasıdır. Aksi takdirde bu tür sorular ile öğrencilerin ölçülmesi istenen davranışa sahip olup olmama durumlar sağlıklı bir şekilde anlaşılabilir. Aşağıdaki örnek incelendiğinde hatalı soru hemen fark edilmektedir.

Örnek:

Dünyanın en kalabalık şehirlerinden biri olan İstanbul Türkiye'nin de en kalabalık şehirlerinden biridir.

Yukarıdaki maddeye bakıldığında öğrenci herhangi bir metinden hareketle bu soruyu çözerken İstanbul'un dünyanın en kalabalık şehirlerinden biri olması ipucundan yola çıkarak

doğal olarak Türkiye'nin de en kalabalık şehirlerinden biri olabileceği yargısına varır ve soruyu doğru yanıtlar.

➤ Kitaptaki cümleler aynen alınmamalıdır.

Bu tür soruları hazırlarken öğrencilerin kullandığı ilgili kitaplardan olduğu gibi alınan cümleler öğrencilerin soruyu hatırlamalarına neden olacağı için mecbur kalınmadıkça tercih edilmemelidir.

➤ Doğru ve yanlış cümlelerin sıralanışı herhangi bir kurala göre değil rastgele olmalıdır.

İlgili cümlelerin herhangi bir kurala göre sıralandığını anlayan öğrenci soruları okumadan doğru cevabı veya cevaplama olasılığı elde edebilir. Bu nedenle örneğin 20 soruluk bir testte ilk 10 soru doğru kalan on soru yanlış ise öğrenci sistemin nasıl olduğunu hemen anlayabilir. İlk 5 soru doğru sonraki beş soru yanlış ise öğrenci bu tür düzenlemenin bilinerek yapıldığını fark eder ve bu da sınavın güvenilirliğini düşürür.

➤ Doğru yanlış cümlelerinin sayısı eşit veya yakın olmalıdır.

Sınav hazırlamada dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biri de soru dağılımının dengeli olmasıdır. Bu nedenle 20 maddelik bir testte doğruların (D) ve yanlışların (Y) sayısı birbirine eşit olmalıdır fakat bir önceki madde de belirtildiği gibi doğru ve yanlışların dağılımı rastgele olmalıdır.

Yukarıda verilen D/Y sorularını hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususlara bakıldığında şans başarısının oldukça yüksek olması, soruyu hiç okumayan veya anlamayan birinin doğru cevabı işaretleme ihtimali %50 olması, öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi ve öğretimin değerlendirilmesi amacı ile kullanılan izleme testleri için uygun olmaması, genel olarak hatırlama, kavrama, tanıma basamağındaki davranışların ölçülebilmesi gibi eksik yönlerinin ortadan kaldırılması için özellikle B2 ve C1 seviyelerinde aşağıdaki soru tipi kullanılabilir.

Okuduğunuz/dinlediğiniz metinden hareketle boş bırakılan yerlere uygun cümle yazınız.

- (D)
- (Y)
- (Y)
- (D)

Yukarıdaki soruya bakıldığında burada öğrenciden beklenen cevabı verilmiş (D/Y) olan boşluklara uygun cümle yazabilmeleridir. Bu kapsamda öğrencinin metinden hareketle verilen doğru ve yanlış cevaplarını dikkate alarak uygun cümle yazabilmesi için ilgili metni çok iyi anlaması gerekecektir. Bu tür soru tarzıyla D/Y sorularındaki şans başarısı tamamen ortadan kalkar ve öğrenci eğer metni anlamış ise metinden hareketle D/Y kapsamında uygun cümleler yazabilir. Bu soru tarzı sınavda kullanılacaksa muhakkak derste işlenen okuma ve dinleme metinlerinde bu bağlamda öğrencilere etkinlikler yaptırılmalıdır.

Yukarıdaki örneğe ek olarak D/Y sorularında şans başarısını azaltmak için ek olarak soruya “Metinde Yok” ifadesi de eklenmektedir. Böyle olunca öğrencinin okuduğunu veya dinlediğini daha iyi anlaması ve çözümlemesi gerekmektedir. Çünkü öğrencinin %50 olan şans başarısı %30'lara kadar düşmektedir.

Var / Yok Testleri. Özellikle okuma ve dinleme becerisinin ölçülmesinde çoktan seçmeli testlerden sonra en çok tercih edilen soru tiplerinden biri olan doğru yanlış testleri, genel olarak doğru-yanlış veya evet-hayır biçiminde yanıtlanabilmekte iken aynı şekilde var/yok testleri de var/yok şeklinde yanıtlanabilmektedir. Bu kapsamda ilgili testlerde kullanılan maddeler (sorular) ile amaç öğrencinin okuduğu veya dinlediği metni doğru anlayıp anlamadığını ölçmektir. Bu nedenle öğrencilerden beklenen okudukları veya dinledikleri metinden hareketle metin altında verilen sorulara metinden hareketle var veya yok kelimelerini gösteren V-Y

harflerini kullanarak cevap vermeleridir. Bu bağlamdan hareketle bu tür bir test için aşağıdaki örnek verilebilir.

Dinlediğiniz metinde aşağıdaki soruların cevabı var ise “V”, yok ise “Y” yazınız.

- Tayfun Hoca kaç yıldan beri öğretmenlik yapıyor? ()
- Kültür etkinliğini nasıl yapıyorlar? ()
- Tayfun Hoca tüm öğrencilerin doğum gününü kutluyor mu? ()
- Tüm öğrencilerin kişisel özellikleri var mı? ()
- Tayfun Hoca öğrencilerden ne öğreniyor? ()
- Lei sınıfta nerede oturuyor? ()

Yukarıdaki maddeye (soruya) bakıldığında bir dinleme metninden hareketle oluşturulan soruda öğrencilerden istenen dinledikleri metinde kendilerine verilen soruların cevaplarının olup olmadığını tespit etmek ve cevaplar var ise V yok ise Y yazmalarıdır. Bu kapsamda öğrencilerin madde kökünün altında verilen sorulara doğru cevap verebilmeleri için metni iyi anlamaları gerekmektedir. Bu test türü yapı itibari ile doğru/yanlış testlerine çok benzerdir. Bu nedenle bu testlerde de şans başarısı oranı %50’dir. Hem bu şans başarısını ortadan kaldırmak hem de öğrencilere analiz ve sentez düzeyinde soru sormak için özellikle B2 ve C1 seviyelerinde soru tarzı aşağıdaki gibi değiştirilebilir.

Okuduğunuz/dinlediğiniz metinden hareketle boş bırakılan yerlere uygun soru yazınız?

- (V)
- (Y)
- (Y)
- (V)

Yukarıdaki soruya bakıldığında burada öğrenciden beklenen cevabı verilmiş (V/Y) olan boşluklara uygun soru yazabilmeleridir. Bu kapsamda ilgili sorular öğrencilerin üstbilişsel becerilerini harekete geçirir, onları okuduğu veya dinledikleri metne daha fazla odaklanmalarını

sağlar. Çünkü burada şans başarısı tamamen ortadan kalkar ve öğrenci eğer metni anlamış ise metinden hareketle soru yazabilir. Bu soru tarzı yapılacak sınavda kullanılacaksa muhakkak derste işlenen okuma ve dinleme metinlerinde bu bağlamda öğrencilere soru yazdırılmalıdır.

Eşleştirme Soruları. Eşleştirme soruları, iki grup halinde verilen ve birbiriyle ilgili olan bilgi öğelerinin belirli bir açıklamaya göre eşleştirilmesi gerekir. Bu bağlamdan hareketle eşleştirme maddelerinin iki sütun halinde verilir ve birinci sütundakilere öncüller, cevapların ve çeldiricilerin olduğu sütuna ise seçenek denir (Tekin, 2007, s. 131). Bu soru tipi yabancılar Türkçe öğretiminde özellikle A1 ve A2 seviyesinde daha fazla kullanılmaktadır. Bu soru tipinin özelliği iki ayrı grup halinde verilen birbirleri ile ilişkili bilgilerin eşleştirilmesidir. Bu bağlamda bu soru tipini açıklamak için aşağıdaki örnekler verilebilir:

Örnek:

Aşağıdaki telefon numaralarını eşleştirelim.

- | | |
|--|--------------------|
| a) Sıfır beş yüz otuz iki altı yüz elli on altmış beş | () 444 16 77 |
| b) Sıfır iki yüz on iki iki yüz kırk üç on bir doksan beş | () 0545 829 19 77 |
| c) Dört yüz kırk dört on altı yetmiş yedi | () 0212 143 11 95 |
| d) Sıfır beş yüz kırk beş sekiz yüz yirmi dokuz on dokuz yetmiş yedi | () 0532 650 10 65 |
| e) Sıfır üç yüz altmış iki iki yüz seksen yirmi beş on üç | () 0507 104 55 47 |
| f) Sıfır beş yüz yedi altı yüz kırk beş yirmi iki on üç | () 0507 645 22 13 |
| | () 0442 875 45 87 |
| | () 0507 104 55 47 |
| | () 0362 280 25 13 |

Yukarıdaki örneğe dikkatli bakıldığında öğrencilerden istenen yazı ile verilen telefon numaralarının rakamsal karşılıkları ile eşleştirmeleridir. Bu kapsamda 6 farklı telefon numarası yazı ile yazılmış iken karşı tarafta rakamla 8 telefon numarası yazılmıştır. Buradaki amaç öğrenci doğru eşleştirme yaptıkça yapacağı diğer eşleştirmeler için başarı şansını azaltmaktır. Bu bağlamda eğer 2 farklı çeldirici verilmeseydi öğrencinin bu soruyu cevaplarken şans başarısı

oranı ilk başta %16,5 iken doğru eşleştirme yaptıkça kalan eşleştirmeleri doğru yapma şansı her seçenek için %16,5 artmaktadır. Bu kapsamda son iki eşleştirmede öğrencinin başarısı %50 son eşleştirmede %100 olmaktadır. Bu nedenle Çakan (2017, s. 107) seçenek sayısının öncül sayısından fazla olması gerektiğini belirtir. Bu bilgiye paralel olarak Başol (2018), eşleştirme maddesinde hatırda tutma zor olacağından öncüllerin sayısı en az altı, seçeneklerin sayısının ise en fazla 15 olması gerektiğini belirtir. Öyleki eşleştirme sorularında her zaman seçenek sayısını 3-4 tane fazladan vermek testin güvenilirliğini artıracaktır. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminde bu tarz sorular kullanılırken öncül sayısına bağlı olarak doğru cevaplara ilave verilen çeldirici sayısının 3-4 olması yeterlidir.

Kısa Cevaplı (Boşluk Doldurma) Testler. Araştırmacılar (Bahar, 2015; Tekin, 2007; Doğan, 2016; Satılmış, 2017) kısa cevaplı soru tipini bir cümle, bir kelime, bir sembol veya kısa bir liste ile yanıtlanabilecek sorulardan oluşan testler olarak tanımlar. Bu bağlamda Doğan (2016, s. 190) bu testleri, yanıtlarının düşünülüp hatırlanması ve yazılması bakımından yazılı sınavlara; puanlama kolaylığı ve objektifliği bakımından da çoktan seçmeli testlere benzetir. Göçer (2018, s. 292) de bu testlerin hazırlanmasının, uygulanmasının ve puanlamasının kolay olduğunu, konu kapsamının geniş olduğu durumlarda çok fazla soru sorularak istenilen kazanımın ölçülebileceğini belirtir. Bu bilgilere ek olarak ilgili testlerin özelliklerini araştırmacılar (Göçer, 2018, s. 293; Turgut, 1992, s. 68-69; Doğan, 2016, s. 192-193; Turgut ve Baykul, 2014, s. 165-166; Çakan, 2017, s. 108; Yılmaz, 2015, s. 171-172; Tekin, 2007, s. 126-127) şöyle sıralar:

- Cevaplayıcı, cevapları düşünüp bulmak ve yazmak zorundadır.
- Genellikle anlamca olumlu veya olumsuz bir soru cümlesinden oluşur.
- Cevap verme süresi az olduğundan işlenen konu çok olsa da bütün konulara yönelik yeterli sayıda soru sorulabilir.

- Bilgi düzeyindeki bilişsel öğrenme ürünlerini ölçmek için oldukça kullanışlı hatta en etkili soru türüdür.
- Yanıtlar kısa olduğundan yazı güzelliği, kâğıt düzeni, vb. hususlar yazılı yoklamalardaki gibi ön planda olmamakta ve bu nedenle de ilgili sınavın geçerliği yazılı yoklamalardan daha yüksektir.
- Cevaplayıcı cevapları düşünüp yazmak zorunda oldukları için şans başarıları oldukça (eğer soruda ipucu yoksa) oldukça düşüktür. Bu açıdan bakıldığında bu testlerin güvenilirliği yüksektir.
- Cevaplayıcı istediği cevabı verme konusunda özgür olsa da vereceği cevap sınırlı (en fazla bir cümle) olacağı için puanlamada öznellik en alt düzeyde olur ve bu da sınavın güvenilirliğini artırır.
- Maddelerin cevaplandırılması ve cevapların kaydı basit ve kolay olduğu için eğitimin her düzeyinde uygulanabilir. Madde (soru) yazmada tecrübeli ve alanları ile ilgili kimseler bu sorular ile uygulama ve analiz düzeyinde davranışları da ölçebilir.
- Cevaplarının kısa olması öğrencilere cevaplama, öğretmenlere ise hazırlama, okuma ve puanlama kolaylığı sağlar. Ama tamamen objektif değildir.
- Genellikle bilgi basamağına yönelik sorular ölçüldüğü için hazırlaması kolaydır. Bu nedenle çok fazla tercih edilir.

Yukarıda verilen kısa cevaplı testlerin özelliklerine bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik özellikle A1 ve A2 seviyelerinde hazırlanacak sınavlarda da bu testin kullanılabileceği söylenebilir. Buna ek olarak özellikle ünite sonlarında ve anlatılan konu sonunda konu veya konuların hem daha iyi anlaşılması hem de pekiştirilmesi adına oldukça kullanışlı bir test türüdür. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik aşağıdaki soru tipleri kullanılabilir.

Örnek 1:

Aşağıdaki diyalogları tamamlayalım.

Zeynep:..... ?

Yeşim: Benim adım Yeşim.

Zeynep: Nasılsın?

Yeşim: Sen nasılsın?

Zeynep:.....

Zeynep:..... ?

Yeşim: Türkiyeliyim. Sen nerelisin?

Zeynep:.....

Diyaloğa bakıldığında öğrencinin kısa yanıtı test için kullanılabilecek bir madde (soru) tipi olduğu görülmektedir. Çünkü ilgili öğrenciler boşlukları doğru tamamlayabilmesi için cevaba yönelik uygun soru, soruya yönelik uygun cevap yazabilmeleri gerekmektedir.

Örnek:

Aşağıdaki resimlere bakalım. Yerleri tahmin edelim ve yazalım.



1. Burası



2. Burası.....



3. Burası



4. Burası

Bu soruda da yine öğrenciden beklenen resimleri incelemesi ve ilgili yerin neresi olduğunu doğru yazmasıdır. Bu kapsamda bakıldığında ilgili örneğin bu tür sınavların bir özelliği olan sınavların “cevaplayıcı, cevapları düşünüp bulmak ve yazmak zorundadır.” İlkesine birebir uyduğu görülmektedir. Ayrıca bu yapıdaki maddenin (sorunun) hem hazırlanmasının hem de değerlendirilmesinin çok zor olmadığı görülecektir. Fakat her sınavın olduğu gibi bu sınavında avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Bunu Doğan (2016, s. 197) aşağıdaki gibi belirtir.

Tablo 12

Kısa Cevaplı Sınavların Avantaj ve Dezavantajları

Avantajları	Dezavantajları
1.”Ölçme kapsamındaki her konudan soru sorulabileceğinden kapsam geçerlilikleri yüksektir.	1.Analiz, Sentez ve Değerlendirme basamağındaki üst düzey davranışları ölçmek için uygun değildir. Bilgi düzeyindeki hatırlama veya ezber davranışlarını ölçebilir.
2.Yanıtlar kısa olduğundan kısmen de olsa nesnel puanlanabilir.	2.Kısmen de olsa öznellik karışabilir. Objektiflik veya puanlama güvenilirliği tam değildir.”
3.Hazırlanması, uygulanması ve puanlanması kolaydır.	
4.Yazı güzelliği, kâğıt düzeni vb. gibi değişiklikler işe karışmadığı için geçerlilikleri yüksektir.	
5.Şans başarısı olmadığından geçerlilikleri yüksektir.	
6.Eğitimin, her düzeyinde uygulanabilirler.	

Yukarıdaki maddelere bakıldığında bu testlerin eğitimin her düzeyine uygulanabileceği dikkat çekmektedir. Bu nedenle ilgili testi yabancılara Türkçe öğretimi alanında da her seviyede (A1-A2-B1-B2-C1) kullanmak mümkündür. Bununla beraber ilgili alanda özellikle A1 seviyesinde öğrencilerin başarılarını ölçerken kullanılan dinleme ve okuma metinlerinde de kısa cevap gerektiren sorular kullanılmaktadır. Bu soruların en özenli özelliği ise özellikle öğrencilerin yazma becerileri gelişmediği için tek kelime veya en fazla 3 kelimedenden oluşan bir cevap yazılması istenmesidir. İlgili duruma örnek olarak aşağıdaki metin ve metin altı sorular verilebilir:

Örnek:**MEHMET**

Merhaba, benim adım Mehmet. Yirmi beş yaşındayım. Avcılar'da oturuyorum. Bir haftada yedi gün var. Pazartesi, salı, çarşamba, perşembe, cuma, cumartesi, pazar. Ben bir şirkette muhasebeciyim ve haftada beş gün çalışıyorum. Sabah saat sekizden akşam saat beşe kadar iş yerinde oluyorum. Haftada üç gün İngilizce öğreniyorum. Pazartesi, çarşamba, perşembe günleri ders var. Dersler akşam saat altıda başlıyor, dokuzda bitiyor. Eve çok yorgun geliyorum. Bazen yemek yemiyorum, hemen uyuyorum.

Salı ve cuma günleri akşam saat yedide eve geliyorum. Güzel bir yemek pişiriyorum. Televizyon seyrediyorum ve saat on birde uyuyorum. Ben en çok hafta sonunu seviyorum, çünkü cumartesi ve pazar günleri geç kalkıyorum. Güzel bir kahvaltı yapıyorum. Arkadaşlarım ve ben sinemaya ya da tiyatroya gidiyoruz.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Mehmet nerede oturuyor?

.....

2. Mehmet haftada kaç gün İngilizce öğreniyor?

.....

3. Mehmet Salı ve Cuma günleri saat kaçta uyuyor?

.....

Yukarıdaki sorulara bakıldığında öğrenciden alınacak cevaplar kısa ve oldukça basittir. Bu kapsamda yazma becerisi zayıf olan öğrenciler birinci soruya sadece “avcılar” cevabını yazacakken bazı öğrenciler “Mehmet Avcılar'da oturuyor.” da yazabilir. Bu nedenle bu tür sorular (metne bağlı olarak) kısa cevaplı sınav hazırlarken kullanılabilir.

Kısa cevaplı sınav hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususlar. Test hazırlarken dikkate alınması gereken hususlar, ilgili testin geçerlik ve güvenilirliğin artmasında önemli bir rol oynar. Her ne kadar kısa cevap gerektiren test hazırlaması çoktan seçmeli doğru yanlış vb. testleri hazırlamaktan daha kolay olsa da kısa cevap gerektiren testleri hazırlarken de dikkat edilmesi gereken birkaç husus bulunmaktadır. Bunları araştırmacılar (Turgut, 1992, s. 70-73;

Tekin, 2007, s. 127-130; Yılmaz, 2015, s. 173-176; Turgut ve Baykul, 2014, s. 167-170; Doğan, 2016, s.193-196; Çakan, 2017, s. 109-110) şöyle belirtir:

- Her madde önemli bir davranışı yoklamalıdır. Yani öğrenci için gerekli olmayan kıyıda köşede kalmış ayrıntı bilgi sorulmamalıdır.
- Her madde (soru) ile sadece önemli bir bilgi yoklanmalıdır. Çünkü aynı soru içerisinde birden fazla bilgili yoklayan (ölçen) maddelerin puanlaması zordur.
- Her madde yalnızca tek bir doğru cevabı olacak şekilde yapılandırılmalıdır. Bu nedenle ilgili madde açık ve anlaşılır bir şekilde yazılmalıdır.

Bu maddeye örnek vermek gerekirse şu sorunun öğrenciye sorulduğunu düşünelim.

“Ben saat sekize kadar ofiste

Burada öğrenciden beklenen boş bırakılan yeri öğrendiği gramer yapısı doğrultusunda (e kadar) cümleyi gelecek zaman eki kullanarak tamamlamasıdır. Fakat burada hata vardır. Çünkü aynı cümle hem “bekleyeceğim” hem de “bekledim-bekliyorum” kelimesi ile tamamlanabilir. Bu nedenle öğrenciden istenen cevabın net olması gerekmektedir. Ayrıca öğrencinin yazacağı kelime ile diğer kelimeler arasında boşluk bırakılmalıdır. Çünkü maddeye bakıldığında öğrenci yazacağı kelimeyi “ofiste” kelimesine bitişik yazacaktır.

- Bir cümlede çok sayıda boşluk bırakılmamalı ve cümlelerden sadece anahtar niteliğindeki anlamlı ve önemli sözcükler çıkarılmalı.
- Maddelerde cevapların yazılması için bırakılan boşlukların uzunluğu eşit olmalı. Aksi takdirde öğrenci bırakılan boşluğun oraya gelecek kelime veya cümlenin uzunluğunu hesaba katmakta ve bu boşluğun sanki bilinerek uzun veya kısa bırakıldığını düşünmekte ve bu da soruyu doğru yanıtlamasına engel olmaktadır. Aynı zamanda bırakılan boşluk öğrencinin yazacağı kelime cümleden kesinlikle az olmamalı. Bu kez de yine öğrenci doğru cevabı verse de yazacağı kelime vb. boşluğa sığmadığı için yanlış cevap verdiğini düşünmekte ve hata yapmaktadır.

- Şans başarısını artıracak ipuçlarına dikkat edilmelidir.
- Bir ders kitabından veya öğrencilerin bildiği bir kaynaktan belirli bir cümle aynen alınmamalı veya birkaç sözcük çıkarılarak eksik cümle yazma yoluna gidilmemelidir.
- Maddelerin hazırlanmasında gerekli durumlarda şekil, şema, grafik, resim vb. gibi araçlardan yararlanılmalıdır.
- Bir maddenin cevabında birden fazla ayrıntı varsa her ayrıntıya ayrı puan verilmelidir. Bu maddeye örnek vermek gerekirse şu sorunun öğrenciye sorulduğunu düşünelim.

“Ben artık genç yaşlı.....”

Yukarıdaki örnekte yer alan maddeye bakıldığında 2 boşluk bırakıldığı görülmektedir. Bu nedenle puanlamada bir hata yapmamak adına her boşluk için ayrı puan belirlenmesi gerekmektedir. Örneğin madde 1 puanlık bir soru ise her bir boşluk 0,5 puan olarak puanlanmalıdır.

- Eksik cümlede geri kalan kelimeler ne sorulmak istendiğini anlatabilecek yeterlikte olmalıdır.

Bu maddeye örnek vermek gerekirse şu sorunun öğrenciye sorulduğunu düşünelim.

“Ben çok hasta sen hasta ?”

Örnek maddeye (soruya) bakıldığında bu cümle “ben çok hastayım sen hasta değil misin?” “Ben çok hastalandım sen hastalanmadın mı” veya “Ben çok hasta değilim sen hasta mısın?” şeklinde tamamlanabilir. Bu nedenle eksik cümlede geri kalan kelimeler ne sorulmak istendiğini anlatabilecek yeterlikte olmalıdır.

Boşluk Doldurma Soruları. Eğitim sisteminde kullanılan sınav türlerinden biri de boşluk doldurma maddelerinden oluşan sınavlardır. Fakat ilgili sınav türü içerik açısından çok benzer olduğu için bu çalışmada aynı başlık altında verildi. Bu bağlamda kısa cevaplı testler ve boşluk doldurma testleri yabancılara Türkçe öğretimi alanında özellikle öğrencinin başarısını ölçmek amacıyla yapılan kur ve yeterlik sınavlarında tek başlarına kullanılmamakla birlikte bu

sınavların içerisinde birkaç madde (soru) olarak konulmaktadır. Bunlara ek olarak bu soru tipleri veya bu sorulardan oluşturulmuş testler genel olarak dersin veya ünitenin bitiminde anlatılan konunun pekişmesini sağlamak amacıyla daha fazla kullanılmaktadırlar. Bu bağlamda Göçer (2018, s. 292) boşluk doldurma sorularının aslında eksik soru kipinde hazırlanan çoktan seçmeli maddelere benzediğini fakat farklı olarak boşluk doldurmada seçenek sunulmadığını belirtir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminde boşluk doldurma sorularının nasıl kullanıldığına ilişkin aşağıdaki örnekler verilebilir.

Örnek:

Aşağıdaki boşlukları dolduralım.

- | | |
|----------------------|-------------------------|
| 1. Ben Türkiye..... | 6. Ben Rize..... |
| 2. O Kazakistan..... | 7. Ben Çorum..... |
| 3. Bu Pakistan..... | 8. O Kars..... |
| 4. Şu Nijerya..... | 9. Onlar ordu..... |
| 5. O Peru..... | 10. Bunlar Kayseri..... |

Yukarıdaki örneğe bakıldığında buradan öğrenciden beklenen ülke ve şehir isimlerine gelecek ekleri ses uyumlarına dikkat ederek doğru yazabilmeleridir. İlgili soru tipi özellikle seviye belirleme ile ünite sonunda yapılan sınavlarda kullanılmaktadır.

Örnek:

Aşağıdaki tabloyu inceleyelim ve boşlukları dolduralım.

MİLLİYET	DİL	ÜLKE
Kazak	.....	Kazakistan
.....	Farsça	İran
.....	.....	Yemen
.....	Gürcüce	.....

Boşnak	.....	Bosna Hersek
Arnavut	Arnavutça	.....
Tatar	.....	Tataristan

Yukarıdaki örneğe bakıldığında öğrenciden istenilenin milliyet, dil ve ülke bilgilerinden herhangi birinin verildiği bir bilgiden yola çıkarak tablodaki boşlukları o bağlamda doldurmasıdır. Yani tabloya bakan bir öğrenciden istenen, milliyeti Kazak, ülkesi Kazakistan olarak verilen bir kişinin dilinin Kazakça olacağını bilmesi ve boşluğa bunu yazmasıdır.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak boşluk doldurma özellikle gramer tamamlama etkinliklerinde veya hazırlanan sınavlarda öğrencinin gramer bilgisi ölçülmek isteniyorsa daha fazla tercih edilmektedir. Bu çerçevede aşağıdaki örnek verilebilir.

Örnek:

Aşağıda boş bırakılan yerleri tamamlayınız.

Selam Fatmacıgım,

Bugün pazar. Şimdi yatak.....(-DA) oturuyorum. Biraz hastayım. İlaç için annemi bekliyorum. Annem her sabah ben..... (-A) ilaç veriyor.

Babam tatil fakat bugün amcam.....(-A) yardım ediyor. Amcam market sahibi. O her gün market.....(-A) gidiyor ve ora.....(-DA) çalışıyor.

Kardeşim Ali dışarı.....(-DA) futbol oynuyor. O ve arkadaşları çok gürültü yapıyorlar. Kardeşim Ayşe ise arkadaş ile ev.....(-DEn) çıkıyorlar. Onlar şimdi tiyatro.....(-A) gidiyorlar.

Annem mutfak.....(-DA) bulaşık yıkıyor. Şimdi ben de mutfaktayım ve radyo..... (-Dan) haberleri dinliyorum.

İşte bizim bir Pazar günümüz. Sen ve ailen nasılsınız? Nerede ne yapıyorsunuz?

Büyüklerle saygılar, küçüklerle sevgiler.

Yukarıdaki metne bakıldığında burada öğrenciden istenen verilen metinde boş bırakılan yerleri uygun eklerle tamamlamasıdır. Bu nedenle burada amaç hem öğrencinin okuduğunu anlayıp anlamadığı hem de bu bağlamda dil bilgisi yapılarını bilip bilmediği ölçülüyor. İlgili madde (soru) tipi hem seviye belirleme sınavlarında hem de kur sınavlarında (bazen okuma ve

dinleme metinlerinin yoğunluğuna göre öğrencinin ilgili kurdaki gramer yapılarını öğrenip öğrenmediğini belirlemek amacıyla) kullanılmaktadır.

Dil Becerilerinin llmesi ve Değerlendirilmesi

Dil ğretiminde amaç hedef dili öğrenen bireylerin bütün dil becerilerini (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) kullanabilmesini sağlamaktır. Bu becerilerden okuma ve dinleme anlama, yazma ve konuşma becerisi ise anlatma becerisidir. Bu becerilerin öğrencilerde var olup olmadığı ise her beceriye yönelik yapılan sınavlar ile anlaşılmaktadır.

Okuma Becerisinin llmesi ve Değerlendirilmesi. Yabancı dil ğretiminde üzerinde önemle durulan anlatma becerilerinden becerilerden biri olan okumayı Güneş (2012, s. 2) okumayı; “görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç”; Epçaçan (2009, s. 207) “başlangıcı, gelişim aşamaları ve sonucu olan bir süreç”; Karatay (2009, s. 59) “harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan duyuusal ve zihinsel etkinliklerin aynı anda işletilmesini gerektiren karmaşık bir süreç” ve Aytay (2005, s. 461) ise “alışkanlıktan çok, zamanla gelişen ve eğitim sonucu kazandırılan bir davranış” olarak tanımlamışlardır. Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuma, zihinsel bir faaliyet olmakla birlikte özellikle yabancı dil öğrenenler için kolay bir süreç de değildir. Çünkü Köse (2006), okumayla uğraşırken, görebildiğimiz ve göremediğimiz bir gerçeklik olmak üzere iki gerçeklik katıyla karşılaşıldığını ve bu nedenle, okumanın amacının görünmez tabaka yani altta yatan anlamı, görünür ve anlaşılır kılmak olduğunu belirtmiştir (akt. Küçükoğlu, 2012, s. 710). Okuma becerisi ile öğrencilerden beklenen hedef dildeki metinleri doğru okuması ve anlamlandırarak yorumlayabilmesidir. Bu kapsamda Avrupa Ortak Başvuru Metninde okuma becerisine yönelik yeterlikler Telc (2013, s. 32) de aşağıdaki gibi gösterilmiştir.

Tablo 13

Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yer Alan Okuma Becerisine Yönelik Yeterlikler

Düzeyler	Okuma Becerisi Tanımları
A1	<i>“Örneğin tabelalarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan bildiğim adları, sözcükleri tek tek ve çok basit tümceleri anlayabilirim.</i>
A2	<i>Çok kısa, basit metinleri okuyabilirim. Günlük yaşamla ilgili; ilan, prospektüs (tanıtım), yemek listesi, seyahat tarifesi gibi metinleri, somut, önceden tahmin edilebilen bilgileri bulabilirim ve kısa, basit, kişisel mektupları anlayabilirim.</i>
B1	<i>İçlerinde her şeyden önce güncel yaşam ya da meslek dili geçen metinleri anlayabilirim. İçlerinde olaylardan, uygulamalardan, isteklerden söz edilen özel mektupları anlayabilirim.</i>
B2	<i>Yazanların belirli bir tutum ve belirli bir konum izledikleri günümüz sorunlarıyla ilgili makale ve raporları okuyabilir ve anlayabilirim. Çağdaş yazınsal düzyazı metinlerini anlayabilirim.</i>
C1	<i>Uzun ve karmaşık, somut ya da yazınsal metinleri anlayabilir, kullanılan üslup farklılıklarını algılar ve ilgi alanım içinde olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.</i>
C2	<i>Kullanım kılavuzlarını, uzmanlık makalelerini ve yazınsal yapıtları gibi soyut, içeriksel ve dilsel açıdan karmaşık hemen hemen her türlü yazılı metni zorluk çekmeden okuyabilirim.”</i>

Tablo 13’deki yeterliklere bakıldığında bireyin hedef dildeki seviyesi arttıkça okuma becerisine yönelik beklenen yeterliklerin niteliği ve niceliği de aynı oranda artmaktadır. A1 seviyesinde katalog, afiş vb. ürünlerdeki çok bilindik adları okuması ve anlaması beklenen bireyden C1 seviyesinde üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebî metinleri okuyabilme yeterliği beklenmektedir.

Öğrencilerin okuma becerileri yapılan her sınavda (Kur Sınavı, Seviye Belirleme Sınavı ve Türkçe Yeterlik Sınavı) okuma metinleri üzerinden ölçülmektedir. Bu çerçevede ilgili sınavlarda okuma becerisini ölçmek amacıyla çoktan seçmeli testler, doğru yanlış soruları, eşleştirme soruları, kısa cevaplı sorular, var/yok soruları, boşluk doldurma soruları vb. en çok tercih edilen soru tipleridir. Bu kapsamda Güzel ve Barın (2016, s. 275) okuma sınavlarının metnin seçimi ve hazırlanması, metne dayalı soruların hazırlanması ve sınava hazırlık olmak üzere üç aşamadan oluştuğunu belirtir. Bu bağlamda okuma sınavları için yapılacak en temel iş hangi seviyede sınav hazırlanıyorsa o seviye uygun okuma metni bulmak veya yazmaktır. Seviyelere göre okuma sınavı için kullanılacak kelime oranı ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 14

Okuma Sınavlarında Kullanılacak Okuma Metinlerinin Kelime Sayıları

Seviye	Metindeki Kelime Sayısı
A1	150-300
A2	300-450
B1	500-650
B2	700-900
C1	900-1100
C2	1000-1300

Fakat okuma sınavı için kullanılacak metinlerde sadece kelime sayısı temel alınarak bir sınav hazırlanmaya çalışılırsa hata yapılır. Çünkü C1 seviyesinde kullanılacak bir hikâye metni ile bilgilendirici bir metnin kelime sayısı eşit olsa da (900-1100) metinlerin anlaşılabilirlik düzeyleri aynı olmamaktadır. Bu yargıya paralel olarak Güzel ve Barın (2016, s. 275) da 250 kelimelik bir hikâye metnini öğrencinin okuyup anlaması 6-7 dakika sürmekteyken aynı kelime sayısını içeren bilimsel bir yazının okunmasının 15 dakika sürebileceğini belirtir. Bu nedenle kelime sayısı metin seçiminde tek başına yeterli bir husus değildir. Yukarıdaki bilgilerden hareketle okuma sınavı hazırlarken metin seçiminde veya yazımında dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıdaki gibidir:

- Metin muhakkak seviyeye uygun olmalıdır.
- Metnin seviyeye uygunluğu sadece metindeki kelime sayısına bağlanmamalıdır.
- Metni oluşturan dil bilgisi yapıları öğrencinin bildiği yapılar olmalıdır.
- Metindeki bilinmeyen kelime sayısı 5'i geçmemelidir.
- Metindeki kelime çeşitliğine dikkat edilmeli. Metinler çok fazla tekrar eden kelimelerle yazılmamalıdır.
- Metinden hareketle sorulacak soruların zorluk ve kolaylık durumu metnin zorluk ve kolaylık durumuna göre ayarlanmalıdır.

- Kur sınavı yapılıyorsa en az 3 metin kullanılmalıdır. Bu metinlerin zorluk ve kolaylık durumu birbirinden farklı olmalıdır. Yani metinler kolaydan zora doğru sıralanmalıdır.
- Türkçe Yeterlik Sınavı hazırlanıyorsa seçilecek metinlerin seviyesi en az B1 düzeyi olmalıdır.
- Seviye tespit sınavı yapılıyorsa her düzeyden metin hazırlanmalıdır.

Okuma sınavı hazırlarken metin seçiminde veya yazımında dikkat edilmesi gereken hususlara bakıldığında metin seçiminin kolay bir iş olmadığı ve metin seçiminde son derece dikkatli olunması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda aşağıda örnek olması açısından birkaç metin ve metne bağlı sorular örnek olarak verilmiştir.

Örnek 1: A1 Seviyesi Okuma Metni ve Soruları

İZMİR DOĞAL YAŞAM PARKI

Türkiye'nin ilk doğal yaşam parkı İzmir'dedir. Burada 130 farklı hayvan yaşıyor. Buradaki hayvanlar küçük kafeslerde değil; büyük, geniş ve açık alanlarda yaşıyor. İzmir Doğal Yaşam Parkı'nda; aslanlar, maymunlar, filler, sincaplar, atlar, zürafalar, yılanlar ve daha pek çok hayvan var. Maymunların alanında ise birçok ağaç var. Onlar tüm gün ağaçlara tırmanıyor. Ağaçta meyve yiyor, zıplıyor ve oyunlar oynuyorlar. Maymunlar çok akıllı ve komik. Maymunların yanındaki alanda filler yaşıyor. Burada dört tane fil yaşıyor. Onların adları, büyükten küçüğe; Winner, Begümcan, İzmir ve Deniz. Fillerin alanında büyük bir havuz var. Onlar havuzu çok seviyor. Havuzdan çıktıktan sonra toprağa yatıyor ve güneşleniyor. Doğal yaşam parkında fillerin diğer yanında aslanlar yaşıyor. Aslanlar genellikle ağaçların altında, gölgede uyuyor. Onlar sadece sıcak havalarda havuza giriyor. Aslan, doğal yaşam parkındaki en güçlü hayvandır. Parktaki en uzun hayvan ise zürafadır. Burada iki tane zürafa yaşıyor. Zürafalar ile zebra birliktedir. Parktaki zürafalar insan canlısı ve sevecenler. İnsanlar bazen onlara yemek veriyor bazen de fotoğraflarını çekiyor. Doğal yaşam parkında evcil hayvanlar da var. Ördekler, kazlar ve kuğular gölde yaşıyor. Balıklar için çok büyük akvaryumlar var.

Doğal yaşam parkına her gün birçok insan geliyor. İnsanlar burada geziyor ve hayvanları tanıyorlar. Büyük küçük herkes hayvanları çok seviyor ama özellikle çocuklar tüm hayvanları çok seviyor. Burada çok güzel zaman geçiriyorlar.

Aşağıdaki soruları okuduğunuz “İZMİR DOĞAL YAŞAM PARKI” metnine göre cevaplayınız.

A. Hangi özellik hangi hayvana aittir? İşaretleyiniz.

	MAYMUN	ZÜRAFA	ASLAN	FİL
1. Sayıları fillerden azdır.				
2. Çok zekidir.				
3. Havuza giriyor.				
4. İnsanları çok seviyor.				
5. Güneşte yatıyor.				
6. Gün boyu hareketlidir.				

B. Parktaki fillere ilgili bilgilerden hangisi yanlıştır? (2 puan)

- a- En büyük fil Winner'dir.
- b- İzmir, Deniz'den küçüktür.
- c- En küçük fil Deniz'dir.
- d- Begümcan, Winner'den küçüktür.

Yukarıdaki metne bakıldığında metnin ortalama 210 kelimedenden oluştuğu görülmektedir. İlgili metne bağlı olarak 6'sı eşleştirme, 1'i çoktan seçmeli olmak üzere 7 soru sorulmuştur. Temel seviyede okuma soruları hazırlanırken kolay olması açısından sorular ağırlıklı olarak doğru/yanlış, var/yok şeklinde hazırlanmaktadır. Bu durumda da öğrencinin şans başarısı yükselmektedir. Bu nedenle temel seviyede muhakkak soru tipi dağılımının eşit sayıda olmasına dikkat edilmelidir. Bunlara ek olarak metinden hareketle sorulan sorular metnin sadece bir yeri ile ilgili olmamalıdır. Metne bağlı soruların tamamının doğru çözebilmesi için öğrencinin metnin tamamını anlaması gerekecek şekilde soru hazırlanmalıdır.

Örnek 2: B2 seviyesinde okuma metni ve soruları

CAM SANATI

İstanbul'un binlerce yıllık tarihinde cam sanatının önemli bir yeri var. Usta eller geleneksel ve modern teknikleri birleştirerek hassas, kırılğan ve bir o kadar da büyüü bir malzeme olan camı şekillendirmeye bugün de devam ediyor.

Ünlü gezgin Evliya Çelebi, Seyahatnamesi'nde Osmanlı İstanbul'unu anlatırken camgeranların geçit törenlerinden, şişehanelerden, aynacıardan, vitraycılardan sıkça söz eder. Beykoz'un camla anılmasının sırrı ise Mevlevi dervişi Mehmet Dede'nin hikâyesinde saklı ki Mehmet Dede, III. Selim sayesinde Venedik'te Murano Adası'nda eğitim almıştır. Mehmet Dede'nin Beykoz'da kurduğı atölyede geliştirilen bilgiler ışığında, bugün tüm dünyanın hayran olduğı Çeşm-i Bülbül tekniğı ve Beykoz İşi olarak anılan eserler ortaya çıkmış. Aradan yüzyıllar geçse de bu kadim kentin "cam"ı ününü korumaya devam ediyor. Bugün İstanbul'da yaşayan cam ustaları geçmişten aldıkları bilgilerle iç içe uyguladıkları modern tekniklerle camı şekillendirmeyi sürdürüyorlar. Bu isimlerden biri Meral Değer. Değer, camla ilgilenmeye Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'ndeki öğrencilik yıllarında başlamış. Değer, "Tasarımlarımı tarihî kaynaklar ve yerel kültürlerden aldığım imgelerden yola çıkarak, evrensel bir dille yorumlamaya çalışıyorum." diyor. Cam Ocağı ile birlikte oluşturdukları proje kapsamında bu koleksiyonun satışından elde edilen gelire cam öğrencilerine burs sağlıyorlar.

Değer, "Cama, 'hâllerine göre' şekil vermenin pek çok yolu var. Sıcak ve akışkan hâlinde de, soğuk ve katı hâlinde de farklı tekniklerle farklı formlar elde edilebiliyor. Malzeme olarak camı seçmemin nedeni, bu farklılıkları ve sunduğı zenginlikleri çalışmalarıma taşıyabilmek." diyor.

"Heyecan duymak için tezgâhın veya ocağın başında oturmak gerekmez. Böyle bir sürece dâhil olduğunuzda heyecan ayrılmaz bir parçanız olur. Biz eserlerimizi soğuk şekillendirme yöntemiyle ortaya çıkarıyoruz ve işimizin her safhasında en ince detayına kadar kontrol ediyoruz." Bu cümleler Erkin Saygı'ya ait. Türkiye Şişe ve Cam ve Paşabahçe Cam Fabrikası'nın farklı kademelerinde çalıştıktan sonra emekli olan Saygı ile Ruhcan Topaloğlu 2001 yılında Cam Atölyesi'ni kurmuş. Atölyede ortaya çıkan cam eserlerin bir benzeri yok. Çalışmalarında kalıp ve benzerleri yerine soğuk kesme tekniğini kullanıyorlar. Üretilen eserlerin felsefesi, çizgisi Saygı'ya ait. Kesme işçiliğini ise Ruhcan Topaloğlu ve atölyedeki diğer ustalar üstleniyor. Yaşayan önemli sıcak cam ve Çeşm-i Bülbül ustalarından biri de Kadir Dikmen. Çocukluğu Beykoz'da geçen Dikmen, henüz 12 yaşındayken girdiğı Paşabahçe Fabrikası'nda, Yusuf Görmüş Usta'dan öğrenmiş mesleğini. Çalışmaya başladığı yıllarda unutulmuş bir teknik olan Çeşm-i Bülbül'ü yeniden hayata döndürmek için hayli gayret sarf edildiğini ve ustasının çabalarıyla modern teknikler geliştirildiğini anlatıyor. "Ben sayısız kişi yetiştirdim. Ama benim

yetiştirdiğim ustalar ıracak bulamıyor.” diyen Dikmen'e göre cam içinde heyecana hiç yer yok. “Eğer heyecanlanırsan, tedirgin olursan bu işi yapamazsın. Sakin olmak gerekiyor. Tabii bu işi seveceksin, yani içinde olacak. İş malzemeye bakıyor. Malzeme iyi olacak, temiz olacak. Cam güzel olacak. Usta da iyi olunca en iyi çalışma ortaya çıkar.” diyerek sözlerini noktalıyor.

Binnur Derya Geylani genç cam sanatçılarından. Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nde cam eğitimi alan Geylani, Mimar Sinan niversitesi'nde doktora eğitimine devam ediyor. Geylani ürettiklerini ağdaş sanat eseri olarak görüyor ve şunları söylüyor: “Eserin fikri aklıma düştükten sonra eskiz ve üretim süreci hemen başlıyor. İnsan ve beni etkileyen evre en büyük ilham kaynağım. Sosyal, politik ve çevresel konulara asla kayıtsız kalamıyorum.”

Camla çalışmanın kolay olmadığının da altını çizen Geylani, bunun kendisi için bir terapi olduğunu da belirtiyor: “Cam bana hep iyi geldi. İyi gelmeye de devam ediyor. Tabii ki camla çalışmanın zorlukları da var. Ama dediğim gibi, ona nasıl yaklaşırsanız size öyle cevap verir. Siz sakinseniz o da sakın, siz heyecanlıysanız o da heyecanlı...”

1.ve 4. Soruları okuduğunuz “CAM SANATI” metnine göre cevaplayınız.

1. Cam sanatı ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A. Geçmişten bağımsız teknikler kullanılmaktadır.
- B. Bilinen en eski iki tekniği hala kullanılmaktadır.
- C. Tarihi çok eskilere dayanmaktadır.
- D. Hala geçerliliği olan bir sanattır.

2. Meral Değer ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A. Eserlerine kendinden bir şeyler katar.
- B. Eserleri tüm dünyaya hitap etmez.
- C. Camın her haline şekil verir.
- D. Maddiyati değildir.

3. Saygı ve Topaloğlu ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A. Detayların içinde boğulmuyorlar.
- B. İlk günkü heyecanlarını koruyorlar.
- C. Tasarımları, diğer tasarımlara benziyor.

D. Atölyedeki bütün işleri beraber yapıyorlar.

4. Derya Geylani ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A. Cam sanatı için; ne ekersen onu biçersin diye düşünüyor.

B. Cam sanatı psikolojisini olumlu yönde etkiliyor.

C. Çevresel faktörleri tasarımlarına yansıtmıyor.

D. İlham gelmeden çalışmıyor.

Metne bakıldığında metnin ortalama 536 kelimedenden oluştuğu görülmektedir. Oysaki B2 seviyesinde kullanılacak metinlerin ortalama 700 ila 900 kelimedenden oluşması öngörülmektedir. Fakat yukarıda da belirtildiği gibi metnin türü bu kelime sayısında belirleyici rol oynar. Bu bağlamda yukarıdaki “Cam Sanatı” metnine bakıldığında bilgilendirici bir metin olduğu ve dilinin de basit olmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle bu tür metinler için yukarıda belirtilen kelime sayısına sahip olma şartı geçerli değildir. Sınav hazırlayacak öğretmenlerin bu durumu göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

Metni anlamaya yönelik hazırlanan sorulara bakıldığında çoktan seçmeli 4 soru olduğu görülmektedir. Sorular metnin geneline yönelik hazırlanmıştır. Yani soruların tamamının doğru çözülebilmesi için metnin tamamının anlaşılması şarttır.

Çoktan seçmeli soru tipi özellikle B2 ve C1 düzeyinde en fazla tercih edilen soru tipidir. Çünkü tür ileri düzey metinlerde çoktan seçmeli soru yazmak temel seviyedeki metinlere göre daha kolay olmaktadır. Ayrıca doğru yanlış veya var/yok sorularında %50 şans başarısının olması özellikle okuma sınavı hazırlayan öğretmenlerin çoktan seçmeli soru hazırlamaya yönlendirmektedir. Bunlara ek olarak bu şans başarısını ortadan kaldırabilmek, hem de öğrencilerin üstbilişsel becerilerini ölçebilmek adına doğru yanlış ve var/yok soruları aşağıdaki tarzda sorulabilir.

Metne göre doğru veya yanlış olarak verilen boşluklara uygun cümleleri yazınız.

- D
- Y
- Y
- D
- D

Örneğe bakıldığında burada öğrenciden beklenen metinden hareketle D veya Y olarak belirtilen boşluklara metindeki bilgilerden hareketle doğru veya yanlış olacak bilgiyi yazmalarıdır. Bu da öğrencilerin hem metni tam olarak anlamalarını zorunlu kılmaktadır.

Dinleme Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi. Dinleme becerisi bireyde doğuştan var olan bir beceri olmakla aynı zamanda bireylerin en çok kullandığı bir beceridir. Bu nedenle dinleme becerisinin gelişimi diğer becerilerini de doğrudan etkilemektedir. Öyleki dinleme becerisi gelişmiş bir bireyin sırasıyla konuşma, okuma ve yazma becerisi de bu paralelde gelişir. Buna ek olarak Emiroğlu ve Pınar (2013, s. 775) konuşma becerisine sahip olabilmek için önce dinlemek gerektiğini, her sesin doğru bir sesletiminin olduğunu bu nedenle sesler de kelimeleri oluşturduğundan kelimeleri doğru söylemek için duymamız ve duyduklarımızı anlamamız gerektiğini vurgular. Güneş (2013, s. 80) de dinlemenin, sadece anlama, öğrenme; zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi bakımından değil, iletişim kurma aracı olması yönüyle de önemli olduğunun altını çizer. Bu bağlamda bireyin hem akıcı hem de zengin bir kelime içeriği ile konuşabilmesinin temelinde dinleme becerisi vardır.

Dinleme becerisi okuma becerisi ile de doğrudan bağlantılıdır. Çünkü dinleme becerisi gelişmiş olan bireylerin buna bağlı olarak da kelime hazineleri daha gelişmiş olacaktır. Okuduğunu anlamının temel esaslarından biri olan kelime zenginliği bu bağlamda doğrudan dinleme becerisine bağlıdır. Öyleki Emiroğlu ve Pınar (2013, s. 778) yazma becerisi ile dinleme becerisi arasındaki ilişkiyi şöyle açıklar: “Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve tutumlarını

anlatabilmeleri için farklı kelimelere ihtiyaçları vardır. Kelime dağarcığı yazılı anlatım becerisini etkilemektedir. Kelime dağarcığı gelişmiş bir öğrenci, kendini ifade etmede daha başarılı olacaktır. Bu başarı, dinlemeyle ilişkilidir.”

Dinleme becerisinin diğer becerilere oranla ilişkisinin en uzak olduğu beceri yazma gibi gözükmese de Özbay (2009) dinleme becerisinin, kişinin yazma becerisinin gelişmesi için gerekli olan en önemli beceri olarak ifade eder ve bu durumu da anlama becerisi (dinleme) gelişmeyen bir bireyin anlatma becerisi (yazma) de tam gelişmeyeceği ile açıklar.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle ana dili öğreniminde olduğu gibi yabancılara Türkçe öğretiminde de dinleme becerisinin gelişmişliği diğer becerilerin gelişmişliğini doğrudan etkilemektedir. Öyleki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir birey dinleme yoluyla önce konuşma becerisine sahip olmakta daha sonra dinleme aracılığı ile geliştirdiği kelime bilgisi ile hem okuma hem de yazma becerisini geliştirmektedir. Bu nedenle dinleme becerisi yabancı dil öğreniminde de oldukça önemlidir. Bu bağlamda Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan dinleme becerisi yeterlikleri Telc (2013, s. 32) aşağıdaki gibidir:

Tablo 15

Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yer Alan Dinleme Becerisine Yönelik Yeterlikler

Düzeyley	Dinleme Becerisi Tanımları
A1	<i>“Benimle ya da ailemle ilgili veya benim çevremde dolaşan somut şeyleri bildiğim sözcüklerle çok basit tümcelerle ve ancak yavaş yavaş ve tane tane konuşulduğunda anlayabilirim.</i>
A2	<i>Tek tek tümceleri ve günlük yaşamda en çok kullanılan sözcükleri, eğer benim için, örneğin, kişi ve aile, alışveriş yapma, iş, yakın çevre üzerine ve benzeri gibi önemli şeylerle ilgili ise anlayabilirim. Kısa, açık ve kısa mesajları ve duyuruları anlayabilirim.</i>

Tablo 15'in devamı

Düzeyley	Dinleme Becerisi Tanımları
B1	<i>Anlaşılır ve ölçünlü dil kullanıldığında ve iş, okul, boş zaman etkinlikleri ve benzeri gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana noktasını anlayabilirim. Eğer oldukça yavaş ve açık konuşulursa güncel olaylar, benim mesleğim ve ilgi alanlarımla ilgili radyo ve televizyon yayınlarından temel bilgileri anlayabilirim.</i>
B2	<i>Bildiğim bir konuda uzun konuşma metinlerini ve sunumları, hatta işlenen konudaki karmaşık gerekçelendirmeleri anlayabilirim. Televizyonda çoğu haber yayınlarını ve güncel söyleşileri anlayabilirim. Ölçünlü dil konuşulduğunda çoğu filmi anlayabilirim.</i>
C1	<i>Uzun konuşmaları, açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş olsa bile takip edebilirim. Televizyon yayınlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.</i>
C2	<i>İster canlı ister medyada konuşulan dili, hatta hızlı konuşulsa bile, anlamakta hiçbir zorluk çekmem. Sadece farklı konuşma türüne/aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.”</i>

Seviyelere göre dinleme becerisi yeterliklerine bakıldığında bireylerin dinleme becerilerindeki yeterliğin A1 seviyesinden C2 seviyesine doğru sistematik olarak hem niteliksel hem de niceliksel olarak arttığı görülmektedir. Öyleki A1 seviyesinde kendisi, ailesi ve yakın çevresi ile ilgili bilindik sözcükleri, kalıp sözleri yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşulduğunda anlayan birey, C1 seviyesinde açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilmekte hatta televizyon programlarını ve filmleri de fazla zorluk çekmeden izleyebilmektedir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik yeterlikleri ölçülürken en temelde esas alınması gereken husus Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan dinleme becerisine ait yeterliklerdir. Dinleme becerisi ise yabancılara Türkçe öğretimi alanında uygulanan sınavların (Kur Sınavı, Seviye Belirleme Sınavı ve Türkçe Yeterlik Sınavı) dinleme bölümünde kullanılan dinleme metinleri üzerinden ölçülmektedir. İlgili sınavlarda dinleme becerisini ölçmek amacıyla okuma becerisinde olduğu gibi çoktan seçmeli testler, doğru yanlış soruları, eşleştirme soruları, kısa cevaplı sorular, var/yok soruları, boşluk doldurma soruları vb. en çok tercih edilen soru tipleridir. İlgili sorular bir metin üzerinden sorulduğu için dinleme sınavlarında kullanılacak metinlerin seviyelere göre hem kelime sayısı hem de içerik olarak ayarlanması gerekmektedir.

Bu kapsamda Güzel ve Barın (2016, s. 270) dinleme becerisini ölçme amacıyla hazırlanan metinlerde bulunması gereken kelime sayısını aşağıdaki gibi belirtir.

Tablo 16

Dinleme Sınavlarında Kullanılacak Dinleme Metinlerinin Kelime Sayıları

Seviye	Metindeki Kelime Sayısı
A1	140-160
A2	160-180
B1	180-200
B2	200-220
C1	220-240
C2	240-260

Tablo 16'ya bakıldığında A1 seviyesinde kullanılacak metinlerin kelime sayısı 140-160 arasında değişmekte iken C1 seviyesindeki metinlerin kelime sayısı 220-240 arasındadır. Bu da aslında öğrencinin dil seviyesi yükseldikçe okuyup anlaması gereken metinlerin hem niceliksel hem de niteliksel olarak büyüdüğü anlamına gelmektedir. Fakat yukarıda okuma sınavı için kullanılacak metinlerde bulunması gereken kelime sayılarına ve dinleme becerisi yeterliklerine bakıldığında C1 ve C2 seviyelerinde 220-260 kelimedenden oluşan dinleme metinleri ile belirlenen yeterlikleri ölçebilecek metin hazırlamak oldukça zor olabilir. Bu nedenle dinleme sınavlarında kullanılacak metinlerin kelime sayıları okuma becerisi de dikkate alındığında aşağıdaki gibi verilebilir.

Tablo 17

Dinleme Sınavlarında Kullanılacak Dinleme Metinlerinin Kelime Sayıları

Seviye	Metindeki Kelime Sayısı
A1	150-200
A2	200-250
B1	250-350
B2	350-450
C1	450-550
C2	550-700

Tablo 17'ye bakıldığında C1 seviyesinde dinleme metinlerinin 450-550 kelime aralığında olabileceği görülmektedir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken asıl hususlardan biri de metnin içeriğidir. Yani C1 seviyesinde dinleme metni olarak hikâye, masal vb. kullanıldığında metin 600 kelimedenden dahi oluşsa basit olacaktır. Ancak bilgilendirici bir metin kullanıldığında kelime sayısı 400 dahi olsa eğer içerik olarak seviyeye uygunluğu temel esastır. Bu nedenle kelime sayısı bir ölçüttür fakat asıl dikkat edilmesi gereken husus metnin içeriğinin seviyeye uygunluğudur. Bu kapsamda dinleme sınavlarında kullanılacak metinlerin seçiminde, yazımında ve sınavda uygulanması hususunda dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıdaki gibidir:

- Metin muhakkak seviyeye uygun olmalıdır.
- Metnin seviyeye uygunluğu sadece metindeki kelime sayısına bağlanmamalıdır.
- Metni oluşturan dil bilgisi yapıları öğrencinin bildiği yapılar olmalıdır.
- Metinde bilinmeyen kelime sayısı 2-3'ü olmamalıdır.
- Metinde çok fazla ayrıntı veya metnin genelini anlamayı etkileyecek aşırı dikkat gerektirecek bilgi olmamalıdır.
- Dinleme metinleri içeriğine uygun bir şekilde seslendirilmelidir.
- Metinler sınavda okunacaksa ilgili öğretmen muhakkak metni en az 2 kere önceden okumalı, yapacağı vurgu ve tonlamayı ayarlamalıdır.
- Metindeki kelime çeşitliğine dikkat edilmeli. Metinler çok fazla tekrar eden kelimelerle yazılmamalıdır.
- Aynı sınavda hem okuma hem dinleme metni hazırlanıyorsa metinlerin içeriklerinin birbiriyle paralel olmamasına dikkat edilmelidir.
- Metinden hareketle sorulacak soruların zorluk ve kolaylık durumu metnin zorluk ve kolaylık durumuna göre ayarlanmalıdır.

- Kur sınavı yapılıyorsa en az 2 metin kullanılmalıdır. Bu metinlerin zorluk ve kolaylık durumu birbirinden farklı olmalıdır. Yani metinler kolaydan zora doğru sıralanmalıdır.
- Türkçe yeterlik sınavı hazırlanıyorsa seçilecek metinlerin seviyesi en az B1 düzeyi olmalıdır.
- Seviye tespit sınavı yapılıyorsa her düzeyden metin hazırlanmalıdır.
- Metinler, sınavın türü ne olursa olsun (yeterlik, kur veya seviye tespit sınavı) en az 2 en fazla 3 kez dinletilmelidir.
- Metinleri dinlemeden önce muhakkak metin ile ilgili sorular okutulmalıdır.

Dinleme sınavı hazırlarken metin seçiminde veya yazımında dikkat edilmesi gereken hususlara bakıldığında metin seçiminin kolay bir iş olmadığı ve metin seçiminde son derece dikkatli olunması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda aşağıda örnek olması açısından birkaç metin ve metne bağlı sorular örnek olarak verilmiştir.

Örnek 1: A1 Seviyesi Dinleme Metni ve Soruları

SINIFIMIZ

Burası bir Türkçe sınıfı. Bu sınıfta farklı ülkelerden öğrenciler var. Hepsinin farklı özellikleri var. Şimdi onları tanıyoruz:

Ömer 19 yaşında. O Filistinli. Türkiye’de yaşamak istiyor. O ciddi, sakın ve çalışkan bir insan. O şakadan hiç hoşlanmıyor.

Nina 31 yaşında. O Belaruslu. O bir Türk ile evli. O sessiz ve çalışkan biri. Ama çok bencildir, diğer insanları hiç düşünmüyor ve insanlara yardım etmiyor. O spor yapıyor ve seyahat ediyor. Nina Türkiye’de çalışmak istiyor.

Leyla 22 yaşında. O Türkiyeli. Onun ailesi Almanya’da yaşıyor. Leyla Türkiye’de çalışmak istiyor. O çok hareketli ve neşeli bir insan.

Amir 31 yaşında. Somalili. Amir bir iş adamı. Türkiye’de çalışıyor. O çok meşgul. O yardımsever, herkese yardım ediyor. Ayrıca konuşkan ve kibar bir insan.

1- Metne göre işaretleyelim.

NİNA ÖMER LEYLA AMİR

- a- Sakin ama tembel biri değil.
- b- Konuşkan değil.
- c- Nina ile zıt özelliğe sahip.
- d- Çok fazla boş vakti yok.
- e- Ciddi biri.
- f- Türkçe öğreniyorlar.
- g- Türkiye’de çalışmak istiyor.
- h- Mutlu biri.

Yukarıdaki dinleme metnine bakıldığında ortalama 120 kelimedenden oluştuğu ve 8 soru sorulduğu görülmektedir. Kelime sayısı olarak belirlenen orandan (150-200) az gibi gözükse de metinden hareketle sorulan sorular ve metnin içeriği dikkate alındığında ilgili metnin kullanılabileceği söylenebilir. Çünkü metinde 4 kişi çeşitli özellikleri ile tanıtılmıştır. Öğrencinin metni anlayabilmesi ve buna bağlı olarak soruları çözebilmesi için metni dikkatli dinlemesi ve kişiler ile özelliklerini not alması gerekmektedir. Bu bağlamda metinden hareketle sorulara bakıldığında metindeki 4 kişi ile ilgili özellikler verilmiş ve bu özelliklerin kime ait olduğunu öğrencilerden eşleştirme yapması istenmiştir. Bu kapsamda eşleştirme maddelerine bakıldığında öğrencilere metinde geçen bilgilerin doğrudan sorulmadığı görülmektedir. Bu kapsamda “Türkçe öğreniyorlar.” Maddesine bakıldığında öğrencinin 4 kişi için de işaretleme yapması gerekmektedir. Bu yargıya ise metinden geçen “burası Türkçe sınıfı” cümlesinden hareketle ulaşması gerekmektedir çünkü metin içerisinde başka bir yerde kişiler ile ilgili bilgi verilirken Türkçe öğrendiklerine dair doğrudan bir bilgi verilmemektedir. Buna ek olarak “Nina ile zıt özelliğe sahip.” maddesine bakıldığında Nina’nın bencil olduğu bilgisinden hareketle öğrenciden bencilin karşısı özelliğe sahip kişiyi bulması istenmektedir. “Konuşkan değil.” Maddesine bakıldığında ise metinde doğrudan bu bilginin verilmediği onun yerine “sessiz”

ibaresinden öğrencinin o kişinin konuşkan olmadığı çıkarımında bulunması istenmiştir. Tüm bu hususlar dikkate alındığında metin A1 seviyesinde dinleme becerisi için kullanılmasının uygun olacağı söylenebilir.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak metinden hareketle oluşturulan tabloya bakıldığında tablodaki isimlerin veriliş sırasının metindeki farklı olduğu dikkat çekmektedir. Böyle yapılmadığı takdirde öğrenci metni dinlemeden önce soruları okuduğu için eğer sınav stratejisini biliyorsa metnin genelinden ziyade sadece isimlere odaklanacak ve sırasıyla isimlerin özelliklerini işaretleyecektir. Bu nedenle bu hususa dikkat edilmeli ayrıca öğrencilerin metni tam anlamıyla anlayıp anlamadıklarını ölçmek için aynı özelliğin bütün kişilerde bulunduğu madde veya hiç kimsede bulunmayan fakat metinde geçen bir özellik maddelere eklenmelidir.

Örnek 2: B2 seviyesinde dinleme metni ve sorular

BİR KAVANOZ HİKÂYESİ

Öğrencilerine hayat üzerine ders vermek kararı ile sınıfa giren profesör, hiçbir şey söylemeden kürsünün üstüne büyükçe bir kavanoz koyar. Ardından kavanozu tenis topları ile doldurur ve öğrencilere kavanozun dolup dolmadığını sorar. Öğrenciler, hep bir ağızdan kavanozun dolduğunu söylerler. Bu sefer profesör içi çakıl taşı dolu olan bir torba çıkarır ve torbanın içindeki tüm çakıl taşlarını kavanoza döker. Sonra çalkalayarak taşların tenis toplarının arasındaki boşluklara yerleşmesini sağlar. Öğrencilerine tekrar sorar:

– Kavanoz doldu mu arkadaşlar?

Öğrenciler yine “Evet doldu” diye yanıtlarlar. Profesör bu defa içi kum dolu bir torba çıkarır ve torbanın içindeki tüm kumu kavanozun içine boşaltır. Onu çalkalar ve kumların, içi tenis topu ve çakıl taşı dolu olan kavanoza yerleşmesini sağlar. Bir defa daha sorar öğrencilerine:

– Kavanoz doldu mu arkadaşlar?

Öğrenciler tereddütle bir kez daha yanıtlar:

–Evet, doldu.

Bu sefer profesör bir öğrencisini kantine gönderip iki fincan kahve almasını rica eder. Gönüllü bir öğrenci koşarak sınıftan çıkar ve kısa bir süre sonra iki fincan kahve ile geri döner. Öğrencisinin elinden kahveleri alan profesör bu defa bu kahveleri kavanozun içine döker ve çalkalar. Sınıfa dönüp son kez sorar:

-Kavanoz doldu mu arkadaşlar?

Öğrenciler biraz şaşkın dördüncü defa “Evet doldu” diye cevap vermek zorunda kalırlar.

Bunun üzerine profesör içi tenis topu, çakıl taşı, kum ve kahve dolu kavanozu iki eli ile kaldırarak sınıfa gösterir ve şöyle der:

– Bu kavanoz sizin hayatınızı simgeler. Bu tenis topları hayatınızdaki önemli şeylerdir: Aileniz, çocuklarınız, sağlığınız arkadaşlarınız ve sizin için önemli olan her şey... Diğer şeyleri kaybetmeniz de, bu önemli şeyler kalır ve hayatınızı doldurur. Çakıl taşları ise daha az önemli olan diğer şeyleri temsil eder: İşiniz, eviniz, arabanız vs... Kum ise geriye kalan ufak şeylerdir. Şayet kavanoza önce kum doldurursanız çakıl taşlarına ve özellikle de tenis toplarına yeterli yer kalmaz. Aynı şey hayatınız için de geçerlidir. Vaktinizi ve enerjinizi ufak tefek şeylere harcar, israf ederseniz, önemli şeyler için vakit kalmayacaktır. Dikkatinizi mutluluğunuz için değer taşıyan önceliklerinize verin. Çocuklarınızla oynayın. Sağlığınıza dikkat edin. Eşinizle yemeğe çıkın. Evinizin ihtiyaçlarını karşılayın. Yani öncelikle tenis toplarını kavanoza yerleştirin. Önceliklerinizi sıraya dizmeyi iyi bilin. Gerisi hep kumdur.

Tam bu esnada bir öğrenci sorar:

– Peki, o iki fincan kahve neydi hocam?

Profesör gülerken yanıtlar:

– Bu soruyu bekliyordum. Hayatınız ne kadar dolu olursa olsun, her zaman dostlarınız ve sevdiklerinizle birer fincan kahve içecek kadar yeriniz vardır. O iki fincan dostlarınızla keyifle içeceğiniz kahvedir.

(<https://www.ayyildizdanismanlik.com.tr/bir-kavanoz-hikayesi/> adresinden alınmıştır.)

Aşağıdaki 1 ve 4. soruları “BİR KAVANOZ HİKÂYESİ ” metnine göre cevaplayınız.

1) Aşağıdakilerden hangisi kavanozun içine en son konulan malzemedir?

- A) Çakıl taşı
- B) Kum
- C) Tenis topu
- D) Kahve

2)Kavanozun içine koyulan çakıl taşları neyi temsil etmektedir?

- A) İş
- B) Aileyi
- C) Arkadaşları

D) Sağlığı

3) Kavanozun içine koyulan tenis topları neyi temsil etmektedir?

A) Eşi

B) Evi

C) Hayatı

D) Arabayı

4) Metinden çıkarılabilecek en önemli sonuç hangisidir?

A) İyi bir hayat için dostlarımızı bırakmamalıyız.

B) Kendimize zaman ayırmalıyız.

C) Sevdiklerimizle mutlaka zaman geçirmeliyiz.

D) Hayatta yapacağımız işleri sıraya koymalıyız.

Yukarıdaki metne bakıldığında ortalama 380 kelimedenden oluştuğu görülmektedir. Bu kapsamda metin hem içerik hem de kelime sayısı bakımından seviyeye uygundur. Ayrıca ilgili metinden hareketle çoktan seçmeli 4 soru sorulmuş ve bu sorulardan 4. soru metnin geneline yönelik bir değerlendirme yapma (ıkarım) sorudur. Bu kapsamda öğrenciler 4. soruyu doğru cevaplayabilmek için metnin bütününü anlamak zorundadır. Bu bağlamda metinlerden hareketle soru sorulurken sorular sadece metnin bir bölümünden değil metnin geneline yönelik de olmalıdır. Aksi takdirde sınav stratejisi iyi olan bir ğrenci soruları okuduktan sonra sadece ilgili soruların sorulduğu yerleri dikkatli dinler ve metnin genelini anlamasa da sınavdan başarılı olacak kadar not alır. Bu ve benzeri durumlarla karşılaşmamak adına metnin hem genelinden de soru sorulmalı hem de sorular ağırlıklı olarak metnin bir yerinden olmamalıdır.

Yazma Becerisinin llmesi ve Değerlendirilmesi. Yazma becerisi, geçmişten bugüne hem ana dili ğretimi hem de yabancı dil ğretiminde en son gelişen beceri olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda “en son gelişen beceri” özelliği yazmanın kendi doğasından kaynaklanan zorluğa ait bir husustur. Çünkü dinleme ve konuşma becerisini bireyler okula

başlamadan edinebilmekte ve okulda geliştirmekte iken okuma ve yazma becerisi okulda öğrenilen ve geliştirilen bir beceridir. Bunlara ek olarak yazma becerisi kişinin hem zihinsel hem de fiziksel gelişimi ile ilgilidir. Bu nedenle ana dili edinimi sürecinde en son gelişen yazma becerisi yabancı dil öğreniminde de aynı şekilde hem en son hem de en zor gelişen bir beceridir. Çünkü yabancı dil öğreniminde yazma becerisine sahip olmayı etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Bireyin kendi ana diline hâkim olma durumu,
- Öğrenilen hedef dil ile ana dilin alfabe benzerliği veya farklılığı,
- Bireyin kendi ana dilinde yazma becerisine yönelik tutumu,
- Yabancı dilin öğrenilme nedeni,
- Yabancı dilin öğrenildiği ortam,
- Bireyin yazmaya yönelik psikomotor becerisinin gelişmişliği,
- Derste yazmaya ayrılan zaman,
- Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin nicel ve nitel yeterliği vb.

Yukarıdaki yabancı dil öğreniminde yazma becerisine sahip olmayı etkileyen faktörlere bakıldığında bireyin ana dilinin, öğrenmek istediği hedef dili öğrenme süresine, niteliğine vb. hususlara etkisi olduğu söylenebilir. Öyleki ana dili Arapça vb. bir dil olan ve alfabe olarak Arap alfabesini kullanan öğrencilerin Türkçe yazma becerileri ile Latin alfabesi kullanan öğrencilerin yazma becerilerinin aynı hızda veya nitelikte gelişeceğini söylemek güçtür. Bu kapsamda yapılan araştırmalara bakıldığında Okatan (2012), öğrencilerin % 47,5'inin Türkçe alfabeyi ve sesleri öğrenmekte zorlandıklarına ek olarak Latin harflerini bilmeyen öğrencilerin ise hem alfabeyi öğrenmekte zorluk yaşadıkları hem de Türkçeyi kullanırken çok hata yaptıklarını; Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) özellikle Kiril ve Arap alfabelerini kullanan öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenmede problem yaşadıklarını; Kara (2010), Orta Doğu'dan gelen Türk soylu olanlar ile Arap kökenli olanlarda okuma ve yazma probleminin

diğer yabancı öğrencilere göre daha fazla olduğunu; Bölükbaş (2011), Arap öğrencilerin yazma çalışmalarında en çok yazım konusunda hata yaptıklarını; Açık (2008), yazımda karşılaşılan sorunların öncelikle alfabe kaynaklı olduğunu belirtmekte ve Alfabe kaynaklı yazım sorunu yaşayan öğrencilerin %46'sının ünlülerin, %21'inin de ünsüzlerin yazımında zorlandığını; Şengül (2014), ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin, ünlü harfleri öğrenmeleri ve kullanmalarının çok zor ve uzun zaman isteyen bir süreç olduğunu; Boylu (2014) ise ana dili Farsça olan öğrencilerin Türkçe ve Farsçanın farklı diller olması nedeni ile ana dilden öğrenilen dile olumsuz aktarım yaptıklarını belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler açısından yazma becerisinin çok kolay kazanıldığını, öğretmenler açısından ise öğretilmesinin kolay olduğunu söylemek güçtür. Çünkü Demirel (2003), yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi zincirinin son halkasının “yazma becerisi” olduğunu, bazı yabancı dil öğretmenlerinin de yazmayı sınıf içi öğretim etkinliğinden çok sınıf dışında bir ödev olarak değerlendirdiğini belirtir. Buna ek olarak Maltepe (2006), yazma becerisinin, yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dil bilgisel ve bilişsel sorunlardan dolayı öğrencilerin genellikle en çok zorlandıkları dil beceri olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisine verilen önem artırılmalı ve öğrencilerin yapacakları hatalar önceden bilinerek önlemler alınmalıdır. Bu çerçevede Boylu, Güney ve Özyalçın (2017, s. 200) yazma becerisini geliştirmek amacı ile yapılacakları şöyle sıralar:

- *“Yazma eğitiminde temel seviyede seslerin kavratılması öncelikli olmalı ve bu sadece A1 seviyesi ile sınırlı kalmamalı,*
- *Yazma becerisine de diğer beceriler gibi zaman ayrılmalı ve yazma becerisini geliştirmek için ders dışı yazma kulüpleri oluşturularak yazma etkinlikleri sınıf dışına da taşınmalı,*
- *Türkçenin ses yapısının dil öğreniminde ne kadar önemli olduğu öğrencilere hissettirilmeli,*
- *Yazma becerisi etkinlikleri ders kitaplarında verilen yazma etkinlikleriyle sınırlı kalmamalı,*

- *Yapılan yazma etkinlikleri, sarmal yaklaşıma göre (bir yapıyı kavratmadan diğer yapıya geçilmemesi) planlanmalı,*
- *Yapılan etkinlikler günlük yaşamla ilgili ve öğrenciyi motive edici nitelikte olmalı,*
- *Öğrenciler, yazı yazarken öğrendikleri gramerleri kullanmaya teşvik edilmeli,*
- *Öğrencilere yazma etkinliği yaptırılırken öğrencinin öğrendiği gramer ile yazma konusunun uyumlu olmasına dikkat edilmeli,*
- *Yazma, tek başına bir beceri olarak ele alınmayıp diğer becerilerle ilişkilendirilmeli, (örneğin; ders içi yapılan okuma, dinleme veya konuşma etkinliklerinde yazma becerisinin de aktif olarak kullanılması),*
- *Yazma etkinlikleri, öğretilmek istenen gramer yapısını kullanmaya teşvik edecek türde olmalı,*
- *Yeni öğretilen gramer yapısı, daha alt gramerlerin alternatifi gibi verilmeyip her birinin kullanım yeri ile cümleye kattığı anlam yeterince kavratılmalı vb.”*

Yukarıdaki sıralanan önerilere bakıldığında aslında yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmek adına çok fazla yapılmayan etkinliklerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda özellikle yazma becerisi etkinlikleri ders kitaplarında verilen yazma etkinlikleriyle sınırlı kalmaması, yazma becerisini geliştirmek için ders dışı yazma kulüpleri oluşturularak yazma etkinlikleri sınıf dışına da taşınması vb. hususlar ilgili becerinin geliştirilmesine ve kalıcı hâle getirilmesinde büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda Güzel ve Barın (2016, s. 284) da öğretmenlerin birçoğunun yazma etkinliklerini sınıfta yapmaktansa ev ödevi olarak yeğlediklerini belirtir. Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan yazma becerisine ait yeterliklere bakıldığında yazmayı diğer dil becerilerinden soyutlayarak, ev ödevi vererek geliştirmek mümkün değildir. Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan yeterlikler Telc (2013, s. 32) aşağıdaki gibidir:

Tablo 18

Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yer Alan Yazma Becerisi Yeterlikleri

Düzeyler	Yazma Becerisi Yeterlik Tanımları
A1	<i>“Örneğini tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilirim; otellerde, adları, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini formlara işleyebilirim.</i>
A2	<i>Kısa, basit notlar, haberler yazabilirim. Örneğin, bir şeye teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilirim.</i>
B1	<i>İlgi alanımdaki konular üstüne ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda basit, kendi içinde bağlantılı metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi içeren mektup yazabilirim.</i>
B2	<i>Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir yazıda ya da raporda bilgiler verebilir ya da belli bir görüşe yandaş veya karşıt olarak gerekçeler ve karşı gerekçeler ortaya koyabilirim. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilirim.</i>
C1	<i>Kendimi yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilir ve görüşümü ayrıntılı biçimde anlatabilirim. Karmaşık konularda mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilir ve bu esnada benim için önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkarabilirim. Yazdığım metinlerde belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.</i>
C2	<i>Açık, akıcı bir üslupla seçtiğim amaca uygun metinler yazabilirim. Bir durumu iyi yapılandırılmış bir şekilde anlatan böylece okuyucunun önemli noktaları ayırt edip algılamasına yardımcı olacak etkili mektuplar, karmaşık raporlar ya da makaleler yazabilirim. Mesleki metinler ve yazınsal yapıtlar hakkında özet ve eleştiriler yazabilirim.”</i>

Tablo 18’de yer alan yeterliklere bakıldığında temel seviyeden ileri seviyeye doğru gidildikçe yazma görevinin sistematik olarak hem niteliksel hem de niceliksel olarak geliştiği görülmektedir. Bu durum ders kitaplarında da aynıdır. Öğrencinin seviyesi ilerledikçe bu seviyeler temel alınarak hazırlanan ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri de aynı şekilde nicel ve nitel olarak gelişmektedir. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik yapılan Düzey (Seviye) Belirleme Sınavı, Kur Sınavı ve Türkçe yeterlik sınavlarındaki yazma becerisi bu bağlamda düşünülmesi ve sınavlar buna yönelik hazırlanmalıdır.

Yazma becerisinin ölçülmesine yönelik literatüre bakıldığında Çakan (2017, s. 11) yazılı testleri (sınavları), “cevabın hatırlanması, organize edilmesi ve yazılması gereken madde türü”; Yılmaz (2015, s. 167), “oldukça esnek, farklı biçimlerde maddelerin kullanıldığı, cevaplayıcıya vereceği cevabı istediği gibi tasarlayarak sunma olanağı tanıyan testler”; Tekin (2007, s. 110), “öğrencilere duruma göre bir veya birkaç soru sorulan ve ilgili sorulara

öğrencilerin yazılı cevap vermesi istenilen yoklamalar”; Doğan (2016, s. 146), “soruların cevaplarının düşünülerek hatırlanan ve hatırlanan yanıtların organize edilerek yazılı olarak sunulan sınav türü”; Göçer (2018, s. 248), “herkese aynı sorular sorarak onlar hakkında daha ayrıntılı bilgi elde etmeye yarayan ve en yaygın kullanılan sınav”; Turgut ve Baykul (2014, s. 144) Turgut (1992, s. 47), “öğrencilere birkaç soru yazdırılıp veya yazılı verilip belirli bir sürede yazılı cevap istenen sınav türü” olarak tanımlar. Bu doğrultuda yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik hazırlanan sınavlara bakıldığında en temel amacın öğrenciden alınacak cevabın yazılı olmasıdır. Yani ilgili soruyu cevaplayan yanıtlayıcılar aynı cevabı farklı üslup ve tarzda yanıtlayabilirler. Bu nedenle oldukça kullanışlıdır. Bu bağlamda yazılı testlerin özellikleri (Göçer, 2018; Çakan, 2017; Doğan, 2016; Yılmaz, 2015; Turgut ve Baykul, 2014; Tekin, 2007; Turgut, 1992) şöyle sıralanabilir:

- Tüm testlerle ölçülecek bilgi ve becerilerin tamamı (üst düzey zihinsel beceriler) ölçülebilir.
- Kısa cevaplı maddeler ile benzerlik gösterse de daha ayrıntılı ve uzun cevap gerektiren sorulardan oluşmaktadır.
- Teste verilen cevapları tamamen doğru veya tamamen yanlış şeklinde ayırmak güçtür.
- Hazırlanması kolaydır fakat okunması ve puanlanması zaman alır.
- Puanlanması güç olduğu gibi öğretmenin kişisel düşüncesi puanlamada etkili olabilir. Bu nedenle puanlamanın objektif yapıldığını söylemek güçtür.
- Sorulabilecek soru sayısı kısıtlı olduğundan kapsam geçerliği düşüktür.
- Şişirme yolla cevaplanmaya müsaitlerdir. Sınava giren öğrenci verilen yazma konusu ile ilgili bilgiyi bilmesede dahi bilgi sahibiymiş gibi gereksiz veya yanlış bilgiler yazabilir.
- Çoktan seçmeli, doğru yanlış, var yok maddelerindeki gibi şans başarısı yoktur.
- Öğrenciler şans başarılarının olmadığını bildikleri için çalışmak zorunda kaldıkları bir sınavdır. Bu nedenle öğretme ve öğrenme sürecinin etkili araçlarından biridir.
- Aynı anda geniş gruplara uygulanabildikleri için zaman açısından oldukça ekonomiktir.

Yukarıda sıralan maddelere bakıldığında yazılı testlerin birçok özelliğinin olduğu görülmektedir. Fakat genelde dil öğretimi özelde ise yabancılara Türkçe öğretimi penceresinden bakıldığında öğrencilere uygulan yazma sınavları diğer alanlarda uygulanan (tarih, coğrafya, felsefe vb.) farklılık gösterir. Yazma becerileri ölçerken onlardan diğer alanlardaki gibi doğrudan bilgi odaklı değil (tarih, coğrafya, felsefe vb.) dili kullanabilme becerileri ön plandadır. Bu bağlamda aşağıdaki soru örnek olarak verilebilir:

Örnek:

Atatürk döneminde yapılan reformların bugüne etkisi nasıl olmuştur? Açıklayınız.

Ölçme ve değerlendirmenin eğitim sistemindeki yeri ve önemini gerekçeleriyle açıklayınız.

Yukarıdaki sorulara bakıldığında cevaplanması uzmanlık alanı gerektiren sorular olduğu görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin seviyeleri ne kadar iyi olursa olsun bu soruları cevaplayamayacaklarıdır. Çünkü ilgili sorular doğrudan bu alanla ilgili ders alanların cevaplayabilecekleri sorulardır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde seviyelere göre yapılacak yazma sınavı sorularının seçiminde çok dikkatli olunması gerekmektedir. Bu bağlamda alanda okutulan ders kitaplarında üniteler ve konulara bakılması bu işe yeni başlayanlara soru seçiminde öğretmenlere fikir verecektir. Bunlara ek olarak ilgili alanda uygulanan yazma sınavlarında soruların seçimi ve seçilen soru tipleri de oldukça önemlidir. Bu kapsamda ilgili sınavlarda kullanılan soru tiplerini Doğan (2016, s. 148) kısa yanıt gerektiren sorular, uzun yanıt gerektiren sorular, zorunlu yanıt gerektiren sorular ve seçimlik sorular şeklinde ayırmıştır. İlgili soru tipleri yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerinin ölçümüne yönelik yapılan sınavlarda aşağıdaki gibi kullanılabilir:

Kısa yanıt gerektiren sorular. Adından da anlaşılacağı üzere bu tür soruların yanıtları sınırlı ve kısadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde özellikle A1 seviyesinde kullanılmaktadır. Bu tür soruların uzun cevaplı sorulardan en önemli farkı fazla soru sorulabildiği için kapsam geçerliği daha yüksek olmaktadır. Bu duruma aşağıdaki yazma sınavı örnek olarak verilebilir:

Örnek:

Aşağıdaki formu kendi bilgilerinize göre doldurunuz. (10 puan)

Kendinizi tanıtırız:

Doğum tarihiniz ve e-posta adresiniz:

Ev adresiniz ve telefon numaranız:

Siz nasıl birisiniz?

(Fiziksel ve karakter özellikler)

Hobileriniz neler ve boş zamanlarınızda neler yapıyorsunuz?

Yukarıdaki örnek yazma sorusuna bakıldığında öğrenciden istenilen bilgilerin kısa (e posta adresi, doğum tarihi vb.) veya sınırlı (hobileriniz ve fiziksel özellikleriniz neler vb.) olduğu görülmektedir. Bu kapsamda temel seviyede bu tür sorular öğrencilerin yazma becerilerini ölçme açısından oldukça kullanışlıdır. Fakat tek başına yeterli değildir. Bu tür sorulara ilave olarak muhakkak uzun cevap gerektiren soruların da sorulması şarttır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde her seviyede (A1-A2-B1-B2 ve C1) yazma becerisine yönelik hazırlanacak sınavda 2 yazma sorusu sorulmalı ve bunlardan biri güdümlü (yukarıdaki örnek gibi) diğeri ise serbest yazma sorusu olmalıdır. Bu bağlamda kısa veya sınırlı yanıt gerektiren sorular güdümlü yazma ile ilişkilendirilirse ilgili soruları hazırlamak daha kolay olur. Örneğin B1 seviyesinde yapılacak yazma sınavının güdümlü yazma bölümü için aşağıdaki dilekçe sorusu sorulabilir.

Örnek

Yönerge: Evinizin bulunduğu sokaktaki sokak lambaları bir haftadır yanmıyor. Birkaç kez telefon ile durumu bildirmenize rağmen ilgilenen olmadı. Bu nedenle ilgili belediyeye konu ile ilgili bir dilekçe yazınız.

Dilekçe Örneği

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Adres:**İmza**

.....

.....

Yukarıdaki dilekçe örneğine bakıldığında cevabı çok kısa olmasa da sınırlı bir yazı yazılacağından bu soru tipi kapsamında değerlendirilebilir. Tabi burada doğrudan bir soruymuş gibi gözükmesi de dil sınavlarında öğrencinin yazma becerisini ölçmede soru olarak kullanılmaktadır. Yani dil sınavlarında kullanılacak bu tür güdümlü yazma soruları eğitim

bilimleri alanındaki diğer derslerde sorulan yazılı anlatım soruları ile karıştırılmamalıdır. Çünkü bu tür sınavlarda doğrudan öğrencinin bilgisi ölçüldüğü gibi sadece Türkçe dersinde öğrencinin kompozisyon yazma becerisi ölçülmektedir.

Uzun yanıt gerektiren sorular. Bu soru tipi eğitim bilimlerinin diğer alanlarında (fen, sosyal, fizik, coğrafya vb.) nasıl ki ilköğretimden üniversiteye kadar her eğitim kademesinde kullanılmakta ise dil öğretimi alanında da A1 seviyesinden C1 seviyesine kadar her seviyede kullanılmaktadır. Çünkü bu tür sorular ile öğrencilerin yaratıcı düşünme, sorgulama, birleştirme, yorumlama, organize etme gibi üst düzey becerileri ölçülebilmektedir. Bu soru tipinin en önemli özelliği yanıtının kompozisyon biçiminde olması ve buna bağlı olarak da verilen cevabın sınırlılığının olmamasıdır. Cevabın sınırlılığı ilgili yazma sınavının süresi kadardır. Örneğin yazma sınavı için verilen sınav 40 dakika ise öğrenci bu sürede yazabildiği kadar yazı yazar. Bu nedenle bu tür sınavların puanlanması hem zaman alıcı hem de zordur. Bu nedenle de öznellik karışacağı için güvenilirliği düşüktür. Bu durumu ortadan kaldırmak için Turgut ve Baykul (2014) analitik puanlama anahtarının kullanılması gerektiğini belirtir. İlgili puanlama anahtarının yabancılara Türkçe öğretiminde de kullanılması gerekmektedir. Fakat ilgili alanda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini (kâğıtlarını) temel orta ve yüksek seviyelerde değerlendirecek puanlama anahtarları bulunmamaktadır. Bu kapsamda ilgili alanda çalışan öğretmenlerin öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarını puanlarken veya yazılı anlatım soruları hazırlarken dikkat etmeleri gereken hususlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Okunan kâğıdın hangi öğrenciye ait olduğunun bilinmemesi gerekmektedir.

Okunan kâğıdın hangi öğrenciye ait olduğunun bilinmemesi puanlamada güvenilirliği artıracaktır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde puanlama güvenilirliğini artırmak, öğretmenlerin kendi öğrencilerine yönelik yapacakları nesnel olmayan değerlendirmeyi en aza indirmek için uygulanacak en iyi yöntemlerden biri özellikle kur sınavlarında, sınavı derse giren

öğretmenin değil diğer öğretmenlerin yapmasıdır. Böylece daha objektif bir puanlama ve değerlendirme yapılabilir.

- Eğitim bilimlerindeki diğer alanlardan farklı olarak puanlayıcı; yazı güzelliğinin, okunabilirliğin, ifade düzgünlüğünün, sayfa düzeninin vb. hususların puanlama hatalarına sebep olmayacağını bilmeli hatta bu hususlar, puanlama yapılırken birinci öncelik olarak görülmelidir.

Turgut ve Baykul (2014, s. 160), puanlayıcı, yazı güzelliği veya okunaksızlığının ifade düzgünlüğünün vb. hususların puanlama hatalarına sebep olacağını belirtir. Fakat yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan yazma sınavları için kesinlikle geçerli değildir. Çünkü Türkçe öğretiminde temel amaç zaten ilgili bireyin Türkçeyi hem düzgün bir yazı hem de güzel bir ifade ile kullanabilecek beceriye sahip olmasına katkı sağlamaktır.

- Öğretmen, kâğıtları puanlarken çok iyi veya çok kötü kâğıtların etkisi altında kalmamalı her öğrencinin yazılı anlatım kâğıdını, Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan yazma yeterlikleri kapsamında puanlamalıdır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında özellikle bu husus öğretmenlerin yanlış veya hatalı puanlama yapmalarındaki en büyük etkenlerden biridir. Çünkü ilgili alanda çalışanların yaptıkları en büyük hatalardan biri öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini, öğrencinin seviyesine göre değil sınıftaki veya aynı sınava giren çok yüksek ya da çok düşük puan alan öğrencilere göre değerlendirmesi ve bu doğrultuda puanlamasıdır.

- Yazılı anlatım kâğıtları tek öğretmen tarafından değil en az 2 öğretmen tarafından puanlanmalıdır.

Eğer iki puanlayıcının aynı kâğıda vereceği puanlar arasındaki fark 5 puandan fazla değilse 2 puanlayıcının verdikleri puanların ortalaması öğrencinin puanı olarak verilmelidir. Fark 5 puandan fazla ise kâğıt 3 puanlayıcıya puanlatılmalıdır.

- Özellikle kur sınavlarında öğrencinin her beceriden başarılı olması için 25 üzerinden en az 15 alması gerekmektedir. Bu nedenle yazılı anlatım kâğıtları puanlanırken öğrenci eğer diğer 3 beceriden (okuma, dinleme, konuşma) geçmiş ise 14.5 veya 14 gibi puanlar verilerek o beceriden tekrara bırakılmamalıdır.

Öğrenciler 1 veya 0,5 puanın çok önemli olmadığını düşünmekte ve kurdan geçmek amacı ile gerek yönetime gerekse dersin hocasına konu ile ilgili defalarca ısrarcı olmaktadır. Bu nedenle öğrenci ya 12 vb. puan verilerek bırakılmalı veya puanı 15'e yuvarlanarak geçirilmelidir.

- Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler yazma sınavlarında kendilerine verilen soru ne olursa olsun ilk bir paragrafta kendilerini tanıtmakta ve yazıda ulaşılması gereken kelime sınırına (örneğin 170 kelime) böyle ulaşmayı denemektedirler. Bu nedenle özellikle sorulan yazma konusu bu bilginin verilmesini gerektirmiyorsa ilgili paragraf seviye ister A1 ister C1 olsun kesinlikle puanlamaya dâhil edilmemelidir.
- Öğrenciye sorulacak yazma konusu aynı sınavdaki okuma veya dinleme bölümde verilen metinlerle paralellik göstermemelidir. Çünkü öğrenciler bu durumu fark ettiklerinde aynı metinde birkaç değişiklik yaparak yazma yoluna gitmektedirler.

Örneğin yapılan bir A1 kur sınavında okuma metinlerinin biri “Benim Mahallem” isimlidir ve bir kişinin mahallesi anlatılmaktadır. Yazma sorusu olarak öğrencilere “Mahallenizi tanıtıcı bir yazı yazınız.” sorusu sorulduğunda öğrencinin yazma becerisi çok zayıf olsa da ona büyük bir şans verilmiş olunmakta ve bu durumda öğrencinin yazma becerisi sağlıklı ölçülüp değerlendirilemeyecektir.

Zorunlu yanıtli sorular. Bu soru tipi, bütün yanıtlayıcıların yanıtlaması gereken sorulardır. Örneğin öğrencilere yanıtlamaları için 4 soru verip ilk iki sorunun kesinlikle yanıtlanması zorunlu tutulursa bu tür sorulara zorunlu yanıtli sorular denir. Bu soru tipi yabancılara Türkçe öğretiminde çok fazla tercih edilmez. Çünkü yazma becerisinin ölçümünde

öğrencilere bir tane güdümlü bir tane de serbest yazma (uzun cevap gerektiren soru) sorusu verilir.

Seçimlik sorular. Yanıtlanması yanıtlayıcıların tercihinin (seçimine) bırakılan sorulardır (Doğan, 2016, s. 149). Bu kapsamda öğrencilere verilen yazma konularından bir veya birkaçının cevaplanması öğrencinin tercihinin bırakılmaktadır. Bu tür sorular genelde zorunlu yanıtli sorulara ilave olarak sorulmaktadır. Örneğin bir sınavda öğretmen öğrencilere 10 soru sorup bunlardan ilk üçünün 3'ünün cevaplanmasını zorunlu tutup buna ek olarak kalan 7 sorudan 2'sini ise öğrencilerin tercihinin bırakabilir. Öğrenci bu yedi sorudan en iyi cevaplayacağı iki soruyu seçer ve cevaplar. Bu sorular yabancılara Türkçe öğretiminde zorunlu yanıtli sorulara oranla daha fazla kullanılmaktadır. Özellikle serbest yazma bölümü için sadece bir soru değil 3-4 soru sorulur ve öğrencilerden bunlardan birini seçerek o konu hakkında yazı yazmaları istenir. Bu sorular ilgili alan için oldukça kullanışlıdır. Çünkü Türkçe öğrenen öğrenci dili iyi düzeyde kullansa bile sınavda verilecek bir yazma sorusu hakkında bilgisi yoksa (bu durumlarla özellikle bilgi ağırlıklı soru sorulduğunda çok karşılaşılıyor) yazı yazamamakta ve ilgili beceriden başarısız olmaktadır. Bu nedenle seçimlik sorular ile bu durum ortadan kaldırılabilir. Örneğin yabancılara Türkçe öğretiminde C1 kur sınavının yazma bölümü için aşağıdaki üç soru verilip öğrencilerden bunlardan birini seçerek yazı yazmaları istenilebilir.

Örnek Sorular:

- 1- “Dünya giderek küresel bir köy oluyor.” sözünden ne anlıyorsunuz? Örneklerle açıklayınız.
- 2- Meslek seçiminin insan hayatındaki önemine dair bir kompozisyon yazınız.
- 3- Başarılı olmak için şans mı yoksa çalışmak mı gerekir? Nedenlerini yazarak açıklayınız.

Yazılı Sınavların Puanlanma Biçimleri. Sınav hazırlanması kadar aynı öneme sahip olan bir diğer husus da ilgili sınavın doğru puanlanıp doğru değerlendirilmesidir. Çünkü

hazırladığınız sınav ne kadar geçerli ve güvenilir olursa olsun sınavın puanlanmasına hata karıştığı müddetçe doğru bir değerlendirme yapılamaz ve bu da sınavın geçerlik-güvenirliğini düşürür. Bu bağlamda çoktan seçmeli, doğru-yanlış, var-yok vb. testlerin hazırlanması zor puanlanması kolayken yazma ve konuşma sınavlarının ise hazırlanması kolay puanlanması oldukça zordur. Çünkü yazma ve konuşma sınavlarının puanlanmasında çoktan seçmeli testlerde olduğu gibi net ölçütler belirlenerek hazırlanmış bir cevap anahtarı yoktur. Bu bağlamda tablo 22'ye bakıldığında yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin değerlendirilmesi en zor becerinin yazma ve konuşma olduğunu; sınav hazırlaması en zor becerinin ise dinleme ve okuma olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu nedenle yazma sınavlarının puanlanma biçimleri (Turgut ve Baykul, 2014, s. 154; Doğan, 2016, s. 156-157) aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Genel izlenimle puanlama. Bu puanlama türünde öğretmen okuduğu sınav kâğıtlarına kendi kişisel deneyimleri çerçevesinde bir puan verir. Yabancılara Türkçe öğretiminde özellikle deneyim sahibi olanların veya olduğunu düşünenlerin ölçek kullanmadan bu puanlama türüne oldukça sıkça başvurulduğu bilinmektedir. Bu durum sınavın doğru puanlanıp değerlendirilmesini olumsuz yönde etkileyecektir. Çünkü böyle bir puanlamada muhakkak ilgili kâğıt okunurken onun bir öncesinde okunan kâğıdın çok iyi veya çok kötü olması ilgili öğretmeni etkisi altına alacaktır ve puanlama ona göre yapılacaktır. Oysaki burada dikkat edilmesi gereken husus ilgili kâğıdın Avrupa Başvuru Metninde yer alan yazma yeterliklerini (seviyelere göre) karşılayıp karşılamamasıdır. Bu nedenle bu husus dikkate alınmalı ve bu puanlama türü kullanılsa bile kâğıdı alanda uzman ikinci bir hocanın daha okuması gerektiği bilinmelidir. Tabi bu durum da tam olarak bir çözüm olmada da yine tek bir kişinin vereceği karardan bir nebze daha sağlıklı olacaktır. Bu bağlamda Doğan (2016, s. 156), aynı öğretmen puanladığı bir kâğıdı belirli zaman sonra tekrar puanladığında veya başka bir öğretmen tarafından aynı kâğıt puanlandığında hem aynı öğretmenin farklı zamanlarda puanladığı kâğıda

verdiği puanlarda hem de farklı bir öğretmenin aynı kâğıda verdiği puanlar arasında tutarlılık olmadığını (Özçelik, 1992; Tekin, 1993; Beydoğan, 1993) belirtir. Bu duruma kanıt olarak ise Thorndike ve Hagen (1961) yaptıkları bir araştırmada yurttaşlık bilgisi yazılı yoklama kâğıtlarından yalnızca bir tek sorunun cevabının fotokopisini yurttaşlık bilgisi dersini veren 70 öğretmene dağıtmış (bu öğretmenler 2 dönem ölçme ve değerlendirme eğitimi almışlardır) ve ilgili kâğıdı 20 puan üzerinden puanlamalarını istemiştir. Bu bağlamda ilgili öğretmenlerin aynı kâğıda 2 ila 19 aralığında puan verdikleri görülmüştür (akt., Turgut, 1992, s. 53). Aynı şekilde Kan ve Bulut (2014), yaptıkları araştırmada 8. Sınıf 50 öğrenciye bir performans görevi verilmiş ve onların performansları deneyimleri 1 ila 26 yıl arasında değişen 17 öğretmene rubrik kullanarak ve kullanmadan farklı zamanlarda puanlatılmıştır. Araştırma sonuçları, rubrik puanlama yönergesinin kullanılmadığı durumlarda öğretmenlerin kendi puanlama kriterlerini oluşturarak performans görevlerini tutarsız bir şekilde puanladıklarını göstermiştir. Fakat öğretmenler iyi tanımlanmış bir rubrik puanlama yönergesi kullandıklarında puanlayıcılar arası güvenilirliğin oldukça yükseldiği gözlenmiştir. Ayrıca tecrübeli öğretmenler ve tecrübesi az olan öğretmenlerin farklı puanlama yaptıkları ve puanlamalarındaki katılık düzeylerinin de farklı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamdan hareketle öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları puanlanırken yapılacak genel izlenimle puanlamada öğretmenler deneyimleri doğrultusunda kendi puanlama kriterlerini oluşturmakta ve bunun sonucunda verilecek puanında doğruluğu tartışmaya açık olmaktadır. Bu duruma kanıt olarak bu tezde de Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlılıklarına bakılmıştır. Bu bağlamda ilgili alanda deneyimi en az 2 yıl olan 60 öğretmene bir öğrenciye ait yazılı anlatım kâğıdı gönderilmiş ve öğretmenlerden herhangi bir puanlama anahtarı kullanmadan kâğıdı 25 puan üzerinden puanlamaları ve öğrencinin hangi seviyede olduğunu belirlemeleri (yazma becerisi açısından) istenmiştir. Elde edilen sonuca bakıldığında 60 öğretmenin verdikleri puan aralığının kâğıdın 22 ila 8, seviye aralığının ise A2 ila C1 arasında olması oldukça manidardır. Bu durum

Calp'ın (2005, s. 212) yazılı anlatımın değerlendirilmesinde belirgin ölçütler bulunmadığı için öğretmen ve öğrenci arasında, bir yazılı anlatım ürünüde önemsenmesi gereken özelliklerin neler olması gerektiği hakkında kopukluklar olduğu görüşüne en büyük kanıttır.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak genel izlenimle (öğretmen deneyimine dayalı olarak belirlenen ölçütlere göre yapılan puanlama) puan vermeye yönelik aşağıdaki örnekler değerlendirmedeki ölçütlerin farklılığını ve bu durumun da ne kadar sağlıklı bir ölçme yapıldığını ortaya koymuştur.

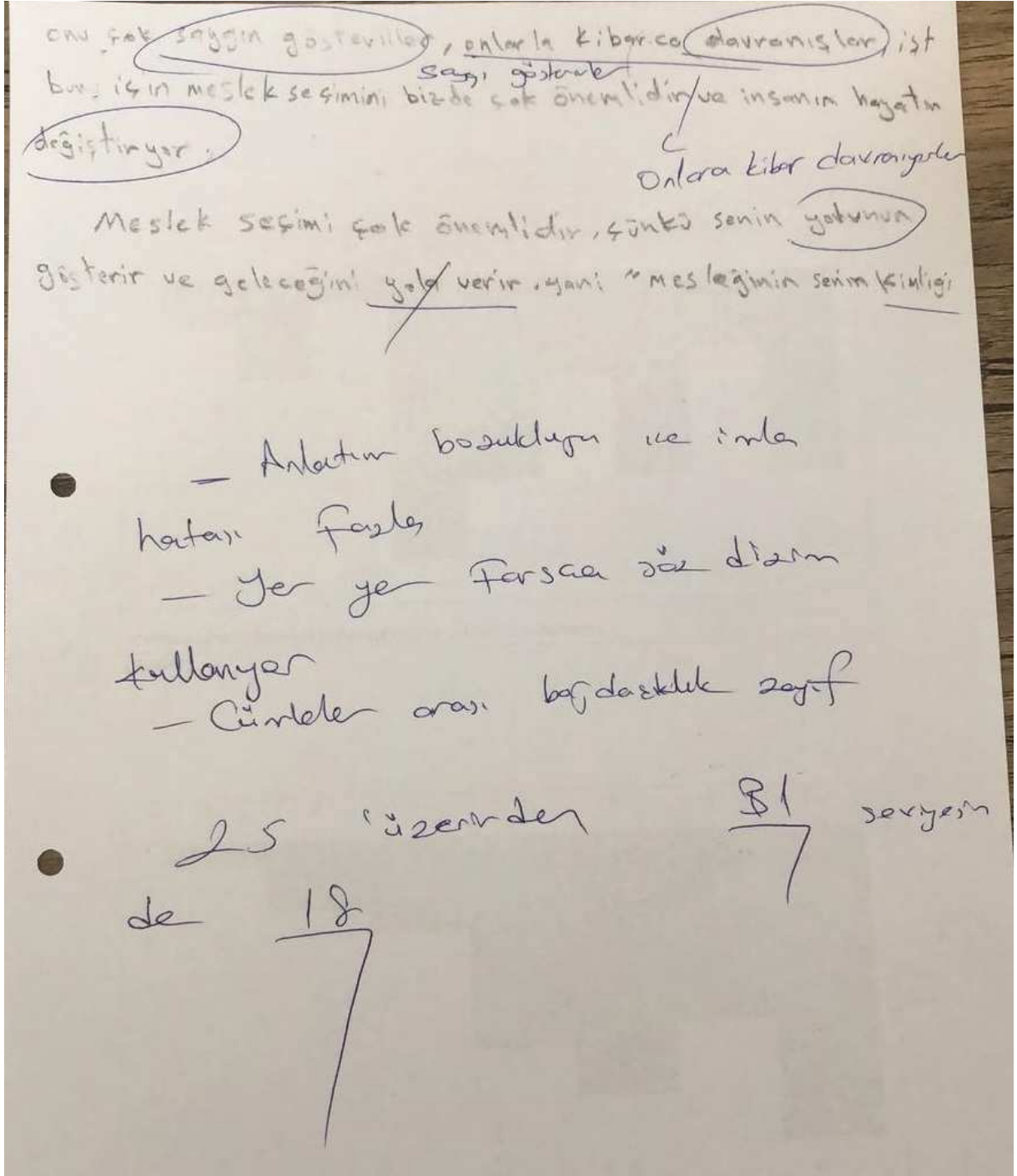


ALI ALISMAELI

Meslek seçimi

Her insan, bu dünyada başarılı olmak istiyor. Başarılı olmak
 içinse kendinizi çalışmalısınız, meslek seçimi kolay değil, çünkü
 geleceğini göstermektedir. Sadece geleceğin işin değil, hayatı
 yolunu çözülür etkilerler. Bu nedenle mesleğinizi seçmeden önce çok dü-
 amelisiniz. nedenle forster

Ben çocukken başarılı bir doktor olmak istiyordum. Bu sadece
 benim hayalim değil, bir de babamın hayalidir. Babam çocuklar dol-
 oru. Çocukları tedavi ediyor, mühtacılara, fakirlere yardım ediyor. Farsça
 günde saatlerce çalışıyor, bazı zamanlar eve dönüyor, çok yor-
 uyor, çünkü çok hastaları vardır. Bu işyeleri nedeniyle doktorlu-
 ğu çok severim. Ailem bana destek veriyor, bani mühtac buraki
durur ve ne istediğini, hemen olur. Bir de dedim önemlisini unut-
alm çünkü okullarda öğrencileri destek verir. öğretmenler
 sınıfın arkadaşları imüdü gibi. öğretmenler öğrencilere yolcu-
 teriller ve onları yetiştirirler, çünkü öğrenciler öğretmenlerle
etkileniyor ve hayatın temellerini verir. Eğer hangi bir meslek
sezerseniz, Farsça mesleği etkisi var, yani insanın kişiliğini gösterir
 ve toplumundaki insanlar farık bir bakışla bakıyorlar,
 mesela bayan, elman jada, şek abacı, saygın niyazlar, tam is-
 lar değil ama en çok, çünkü onun mesleği kibar, Para kabem de
 ama değer tarafta mühendis, doktor, yada Arif fişon görünce
 diye



Resim 4. Genel izlenimle puan verilen kâğıt

Resim 3'teki kâğıda bakıldığında ilgili öğretmen yapılan yanlış yazılan veya imla hatası yapılan kelimeleri, ekleri vb. hususları yuvarlak içine alarak veya üzerlerini çizerek göstermiştir. Ek olarak ilgili öğretmen öğrencinin, çok fazla anlatım bozukluğu ve imla hatası yaptığını, yer yer Farsça söz dizimi kullandığını (ilgili öğrenci Arap kökenli olmasına rağmen)

ve cümleler arası tutarlılığın olmadığını gerekçe göstererek 25 üzerinden 18 puan vermiş, seviyesinin ise B1 olduğunu belirtmiştir.

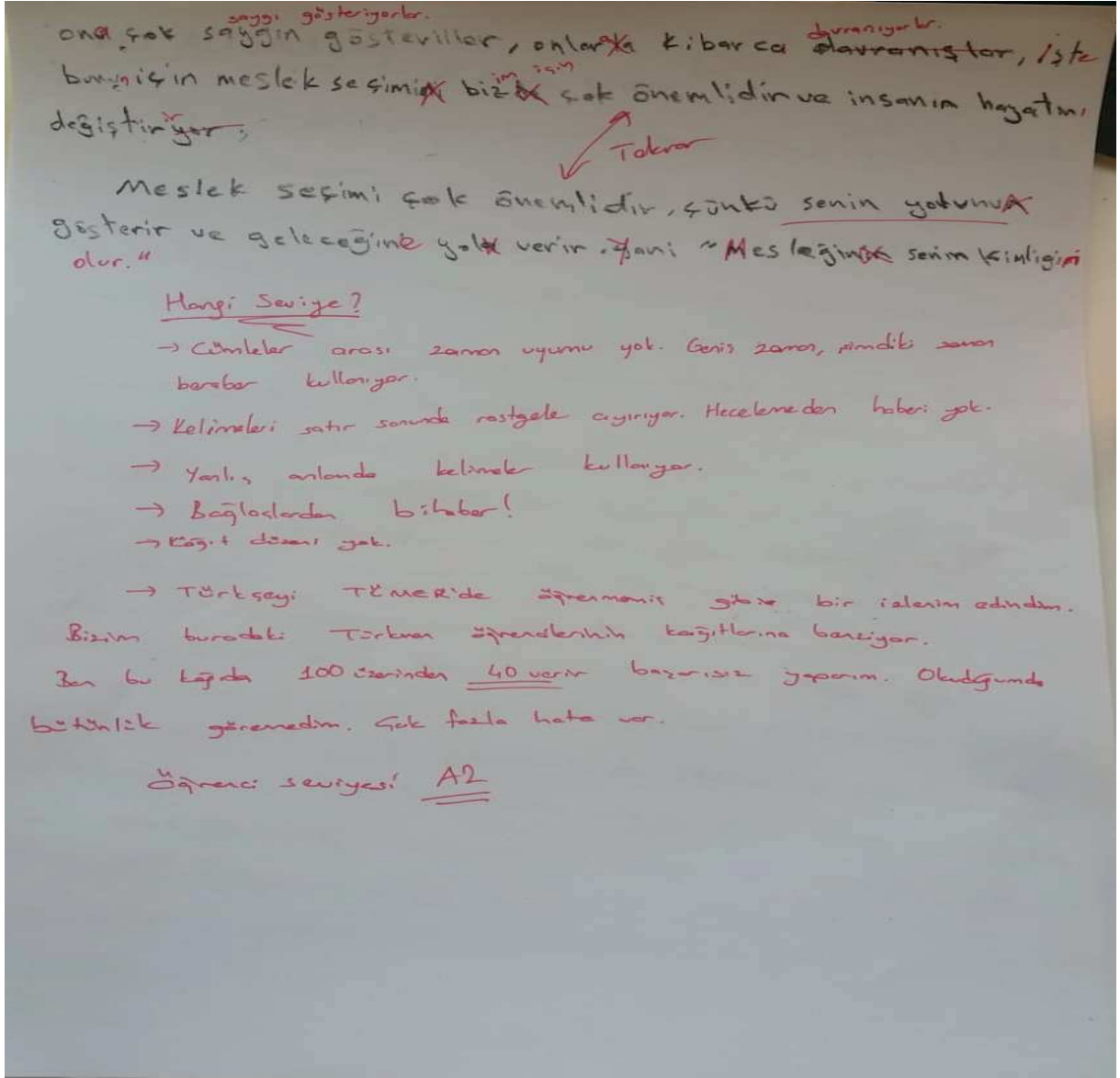
Yukarıdaki yazılı anlatım kâğıdına yönelik yapılan puanlama ve değerlendirme kriterlerinin ne derece tutarlı olduğuna yönelik aynı kâğıt başka bir öğretmene daha puanlatılıp değerlendirilmiştir.

ALI ALISMAELI

Meslek seçimi ^{Baslık ✓}

Her insan, bu dünyada başarılı olmak istiyor. ^{insan} Başarılı olmak istiyorsa kendisini çalışmalısın, meslek seçimi kolay değil, ^{insan} sınırlı geleceğini göstermektedir. ^{Meslek seçimi} Sadece geleceğini ~~işin~~ değil, hayatın yolunu ^{da} ~~seçmektedir.~~ ^{seçmektedir.} Bu nedenle mesleğini seçmeden önce çok düşünmelisiniz.

Ben çocukken başarılı bir doktor olmak istiyordum. Bu sadece benim rüyam değil, bir de babamın rüyasıdır. ^{şifli} Babam çocuklar doktoru. Çocukları tedavi ediyor, muhtacılara, fakirlere yardım ediyor, her gün saatlerce çalışıyor. ^{Bazı} Zamanlar eve dönüyor, çok yoruluyor, çünkü fak hastaları var. Bu işler nedeniyle doktorluğu çok severim. Ailem bana destek veriyor, beni muhtas bırakmıyor ve ne istediğimi, hemen alıyor. Bir de dedem ^{istiyorsanız} önemli ^{önemini} muta [?] yalım. Çünkü okullar da öğrencileri destek verir. ^(öğretmenleri) ^{sinif arkadaşları} ^{müdür} gibi. Öğretmenler öğrencilere yol gösterirler ve onları yetiştirirler. ^{geniş z.} ^{geniş z.} Çünkü öğrenciler öğretmenlerle etkileniyor ve hayatın temellerini verir. Eğer hangi bir meslek seçerseniz, o mesleğin etkisi vardır, yani insanın kişiliğini gösterir ve toplumundaki insanlar farklı bir bakışla bakarlar. ^{bir meslek olarak düşününler} ^{ama} Mesela ^{insan} boyacı, elman [?] yada ayakkabıcı [?] saygın [?] niyetler, tamir [?] lar değil ama en çok, çünkü onun mesleği Kibar, Para [?] kazanır [?] ama değer tarafta mühendis, doktor, yada Arofisor [?] gari [?] nce [?]



Resim 5. Aynı kâğıdı farklı bir öğretmenin genel izlenimle puanlaması

Aynı kâğıdın başka bir öğretmen tarafından puanlanıp değerlendirilme şekline bakıldığında ilgili öğretmen de öğrencinin imla ve kelime hatalarını tespit etmiş bu hataların doğrularını kâğıt üzerine tekrar yazmıştır. Bunlara ek olarak ilgili öğretmen öğrencinin kâğıdında cümleler arası uyum olmadığını, kelimeleri satır sonunda rastgele böldüğünü, kelimeleri yanlış anlamda kullandığını, bağlaç kullanmadığını, kâğıt düzeninin olmadığını vb. gerekçe göstererek 100 üzerinden 40, yani 25 üzerinden 10 puan vererek öğrencinin seviyesinin A2 olduğunu belirtmiştir. Her iki öğretmenin verdiği puana ve tespit ettiği seviyeye

bakıldığında ciddi farkların olduğu görülmektedir. Bu farkın temelinde ise öğretmenlerin yaptıkları genel izlenime dayalı not verme vardır. Çünkü B1 18 puan veren öğretmenin yaptığı tespitler ile A2 10 puan veren öğretmenin yaptığı tespitler birbirinden oldukça farklıdır. Çünkü A2 10 puan veren öğretmen ilk öğretmene göre daha çok problem tespit etmiş ve kâğıdı bu bağlamda değerlendirmiştir. Bu durum ise Moskal (2000, s. 1) şöyle özetlemiştir. “Verilen bir yazı örneğinin niteliğine ilişkin yargılar, bireysel değerlendiricinin belirlediği kriterlere bağlı olarak değişebilir. Bir değerlendirici, değerlendirme sürecini dilbilimsel yapı üzerinde ağır bir şekilde tartabilirken, başka bir değerlendirici argümanın inandırıcılığına daha fazla ilgi duyabilir.” Bu nedenle genel izlenime dayalı yapılacak ölçme ve değerlendirmede bu tür durumlarla sıkça karşılaşılacaktır.

Sınıflama yoluyla puanlama. Bu puanlamada kâğıtların tamamı okunduktan sonra (herhangi bir not verilmez) kâğıtlar; iyi, orta ve kötü olarak sınıflanır (Turgut ve Baykul, 2014; Doğan, 2016). Bu sınıflama yapıldıktan sonra ilgili kâğıtlar sınıflandırıldıkları grup içinde tekrar okunur ve puanlanır. Bu yabancılara Türkçe öğretiminde çok fazla uygulanan bir yöntem değildir fakat uygulandığı takdirde genel izlenimlere dayanarak yapılan puanlamadan daha sağlıklı bir puanlama yapılabilir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminde yapılan bir kur sınavından sonra kağıtlardan 20-25 puan aralığı 15-20, 10-15 ve 10 altı şeklinde bir grupta yapılabilir. Tabii burada dikkate alınması gereken en önemli husus öğrencinin yazma becerisinden başarılı olabilmesi için asgari alması gereken 15 puan sınırıdır. Bu nedenle çok iyi kağıtlar 20-25 iyi kağıtlar 15-20 aralığına alınabilir. Çünkü bu puan aralıklarında puan alacak öğrenciler yazma becerisi açısından bir üst kura geçebilir. 15-10 puan aralığındaki kâğıtlar ise biraz daha fazla titizlikle puanlama ve değerlendirme yapmayı gerektirir. Çünkü bu kâğıtlara verilecek puanlar sınırdaki öğrencilerin kurdan başarılı olma veya olamama durumlarını doğrudan etkileyecektir. Örneğin 14 alan bir kişi kuru tekrar etmek zorunda kalacak iken sadece 1 puan fazla alan öğrenci kurdan başarılı olacaktır. Bu nedenle 10-15 puan aralığında değerlendirilen kağıtlar kendi içinde

10-12 ve 13-15 aralığında tekrar alt guruplara ayrılabilir. Bu ise 10-12 verilecek kâğıtların kesinlikle yazma becerisi açısından ilgili yeterliklere ulaşılmadığı ve bu nedenle yazma becerisinden kalması gerektiğini, 13-15 arası kâğıtların ise yeterlik sınırında olduğunu ve yazma becerisinden geçebileceklerine yönelik karar almada daha güvenilir bir yöntemdir. Öyleki Doğan (2016, s. 156) bu yöntemle daha güvenilir bir puanlama yapılacağını belirtir.

Sıralama yoluyla puanlama. Bu puanlamada kâğıtların tamamı en iyiden en kötüye doğru sıralanır fakat ilgili sıralamanın sağlıklı yapılması için önce puan vermeden bütün kâğıtların tek tek okunması gerekmektedir. Süreç tamamlandıktan sonra en iyi kâğıda en yüksek puan verilir ve diğer kâğıtlara iyiden kötüye doğru kademeli olarak puan atanır. Bu şekilde yapılacak bir puanlamayı Doğan (2016) ilk iki yönteme göre daha güvenilir bulmaktadır fakat yabancılara Türkçe öğretiminde sıralama yoluyla puanlama yapılırken oldukça dikkat edilmesi gerekmektedir. Çünkü özellikle kur sınavlarında öğrencilerin yazma becerileri değerlendirirken öğretmenlerin yaptığı en önemli hatalardan biri iyi bir kâğıt okuduktan sonra başka bir kâğıda o kâğıdı dikkate alarak puan verme yani öğrenci kıyaslaması yapmadır. Oysaki B1 seviyesinde bir kur sınavının yazılı anlatım kâğıtları puanlanırken öğrencilerin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan B1 yazma kazanımlarına ulaşip ulaşmadıkları açısından puanlanıp değerlendirilmesi çok daha sağlıklı olacaktır.

Analitik dereceli puanlama anahtarı kullanma. Yazılı anlatım kâğıtlarını puanlama biçimlerinden en güvenilir olanı bu yöntemdir. Çünkü bu yöntemde puanlayıcı öğrencinin kâğıdını hangi ölçütlere göre puanlayacağını bilir ve bu durum da puanlama güvenilirliğini artırır. Çünkü öğrencilerin yazma kâğıtlarına verilecek puanların hangi ölçütlere göre verileceği önceden belirlenmiştir. Ayrıca aynı ölçek bütün öğrencilerin kâğıtları okunurken kullanılacağı için diğer yöntemlere göre daha doğru puanlama yapılacaktır. Bu bağlamda Şengül (2011:79), değerlendirmede belirgin ölçütler kullanarak öğrenciler tarafından ortaya konan yazılı anlatım ürününün farklı öğelerini ayrı ayrı ele alıp sonra bütün hakkında bir değerlendirme yapmanın

en akılcı yöntem olduğunu belirtir. Moskal (2000) da analitik anahtarlarla öğrencinin hangi aşamada ve hangi konuda eksikliklerinin olduğunu daha detaylı ortaya konulacağını vurgular. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde hem yazma hem de konuşma becerisinin ölçülmesinde analitik dereceli puanlama anahtarının kullanılması sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapılmasına büyük bir katkı sunar. Bu yargılara kanıt olarak yukarıda genel izlenimlere göre yapılmış aynı kâğıda ait iki farklı puanlamaya bakıldığında (resim 1 ve resim 2) öğretmenlerin puanlama yaparken göz önünde bulundurdıkları ölçütlerin birbirinden çok farklı olduğu ve bunun sonucu olarak da bir öğretmenin öğrencinin seviyesini B1, diğeri ise A2 olarak belirlemiştir. Aynı kâğıdı puanlayıp değerlendiren 2 öğretmenin arasında bu kadar fark olması kabul edilemez bir durumdur. Bu nedenle yapılacak puanlamalar kesinlikle puanlama anahtarı kullanılarak yapılmalıdır. Fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1, A2, B1, B2 ve C1 veya temel, orta ve yüksek seviyelerindeki öğrencilerin yazma kâğıtlarını puanlamada kullanılacak güvenilirliği ve geçerliği yapılmış analitik puanlama anahtarları bulunmamaktadır. İlgili alanda kullanılan ölçeklerin niteliği ise tartışma konusudur. Bu nedenle eğer standart puanlama anahtarı olsaydı özellikle 2 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler standart bir derecelendirilmiş puanlama anahtarı ile birçok sınav kâğıdı değerlendirecekleri için, dereceli puanlama anahtarının da kriterlerini o denli içselleştirecek ve belli bir süre sonra bakma ihtiyacı duymayacaklardır. Çünkü farklı olsa dahi standart ölçütleri içeren puanlama anahtarları ile yapılacak puanlamalar birbiri ile tutarlı olacaktır.

Yazma becerisine yönelik analitik dereceli puanlama anahtarı nasıl geliştirilir?

Dereceli puanlama anahtarı geliştirmek aslında çok da zor bir husus değildir. Bu nedenle ilgili alanda çalışan her öğretmenin hangi beceriyi ölçmek istiyorsa o beceriye ait yeterlikleri bilmesi puanlama anahtarı geliştirmesindeki en büyük kolaylıktır. Çünkü Popham (2007) dereceli puanlama anahtarlarının; değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımları ve bir puanlama stratejisi olmak üzere üç bölümden oluştuğunu ifade etmiştir (akt. Güneş ve Kılıç, 2016, s. 60). Yani bir

öğretmenin öğrencinin yazılı anlatımını değerlendirirken hangi ölçütleri esas alacağını belirlemesi, belirlediği ölçütlerin tanımını yapması ve öğrencilerin yazılarının belirlenen bu tanımlara ne kadar uyduğunu ölçen puanlama yapması dereceli puanlama anahtarı elde etmesini sağlar. Bu bağlamda Goodrich (2001) dereceleri puanlama anahtarı geliştirme önerdiği adımlar (Goodrich'den akt. Parlak ve Doğan, 2014, s. 192) yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik geliştirilecek dereceli puanlama anahtarı kapsamında açıklanmıştır.

➤ Performansı belirlemede kullanılacak ölçütlerin listelenmesi:

Dereceli puanlama anahtarı geliştirmenin ilk adımı performansın belirlenmesinde kullanılacak ölçütlerin listelenmesidir. Bu ölçütler aslında öğrenciden beklenen o dersin yeterlikleridir. Bu bağlamda eğer yazma becerisinin ölçülmesine yönelik bir puanlama ölçeği geliştiriliyorsa muhakkak hangi seviyede hangi yeterliklerin (performansın) ölçüleceği belirlenmelidir. Bunun yapılabilmesi için ise önce A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerin yazma yeterliklerinin neler olduğu listelenmelidir. Listelenen bu yeterliklerden hangilerinin öğrencinin yazılı anlatım kâğıdında muhakkak bulunması gerektiğine karar verilmeli ve standart ölçütler belirlenmelidir. Bu standart ölçülerin ne kadar doğru belirlenirse yapılacak puanlama ve değerlendirme de o kadar sağlıklı olur. Bu bağlamda Özarslan (2018, s. 337-338) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarını değerlendirme için geliştirdiği dereceli puanlama anahtarının ölçütlerini “Şekil, İçerik Yazım ve Noktalama” olarak belirlemiştir. Doğan (2016, s. 161) ise geliştirdiği kompozisyon kâğıtlarını puanlama cetvelini; “Başlık, Giriş, Gelişme, Sonuç, Dili Etkili Kullanma ve Yazım Kurallarını Uyma” olmak üzere 6 ölçüt üzerine oluşturmuştur. Turgut ve Baykul (2014, s. 163) hazırladıkları kompozisyon puanlama anahtarını; “Başlık, Anlatım Düzeni, İfade Zenginliği, Yazım Kurallarına Uygunluk ve Bir Bütün Olarak Kompozisyon” olmak üzere 5 ölçüt üzerine oluşturmuştur. Yunus Emre Enstitüsü tarafından yapılan Türkçe Yeterlik Sınavına giren öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek amacı ile ilgili kurumun sınav merkezi birimi tarafından

hazırlanan ölçek; “Plan, Dilbilgisi Yapılarını Kullanma, Konu Bütünlüğü, Başlık, Sayfa Düzeni ve Sözcük Hazinesi, Yazım ve Noktalama ile Tür ve Üslup” olmak üzere 6 ölçüt içermektedir. Anadol ve Doğan (2018) ise çalışmasında öğrencilerin İngilizce yazılı anlatım becerisini “Dilbilgisi Kullanımı, Kelime Kullanımı, Konu Bütünlüğü ve Bağlantı, Cümleler Arası Geçiş, Örneklendirme, Sonuç Cümlesi” olmak üzere 6 ölçüt belirlenmiştir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle bakıldığında hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarında ortak ölçütler olduğu gibi farklı ölçütler de bulunmaktadır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin ölçülmesine yönelik geliştirilecek dereceli puanlama anahtarı için öncelikle alan yazın taraması iyi yapılmalı, daha sonra her seviyede hangi yeterliklerin ölçülmesi gerektiğine karar verilmeli ve bu yeterliklerin ölçülmesini sağlayacak ölçütlerin belirlenmesi gerekmektedir.

➤ Hangi Dereceli Puanlama Anahtarının Kullanılacağına Karar Verilmesi:

Dereceli puanlama anahtarları bütüncül (holistik) ve analitik olmak üzere iki çeşittir. Her iki anahtarın özelliği göz önüne alındığında puanlama açısından daha güvenilir bir ölçme yapılmak isteniyorsa analitik puanlama anahtarı kullanılması gerektiği bilinmelidir. Çünkü analitik puanlama anahtarı ile öğrencinin hangi aşamada ve hangi konuda eksikliklerinin olduğunun daha detaylı ortaya koymak mümkündür. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde yazma ve konuşma becerisinin ölçülmesinde bu puanlama anahtarı kullanılması daha sağlıklı ölçme ve değerlendirme yapılmasını sağlar.

➤ Performans düzeylerinin belirlenmesi ve düzey tanımlarının yapılması:

Bu aşamada, öğrencinin yazılı anlatım kâğıdında bulunması gereken özellikler (birinci adımda belirlenen ölçütlerin tanımları en yetkinden en zayıfa doğru belirlenir ve puanlanır. Bu bağlamda aşağıdaki örnek performans düzeylerinin belirlenmesi ve düzey tanımlarının nasıl yapılacağı konusunda açıklayıcı olacaktır.

Tablo 19

Yazma Becerisi İçin Performans Düzeylerinin Belirlenmesi ve Düzey Tanımlarının Yapılması

Örneği

ÖLÇÜTLER		4 (Mükemmel)	3 (Başarılı)	2 (Geliştirilmeli)	1 (Yetersiz)	0 (Başarısız)	Puan
Yazım ve Noktalama	a) Noktalama İşaretlerinin	Metinde noktalama işaretleri hatasız bir şekilde yerinde ve doğru kullanılmıştır.	Metinde noktalama işaretleri çoğunlukla doğru bir şekilde kullanılmıştır.	Metinde noktalama işaretleri kısmen doğru ve yerinde kullanılmıştır.	Metinde noktalama işaretleri çok az doğru ve yerinde kullanılmıştır.	Metinde noktalama işaretleri hem yanlış hem de uygun olmayan yerlerde kullanılmıştır.	
	b) Yazım Kuralları	Metinde yazım kurallarına oldukça mükemmel bir şekilde uyulmuştur.	Metinde yazım kurallarına bir iki hata dışında çoğunlukla uyulmuştur.	Metinde yazım kurallarının bazılarında kısmen uyulmuş bazılarına uyulmamıştır.	Metinde oldukça fazla yazım kuralı hatası yapılmıştır.	Metinde yazım kurallarına hiç uyulmamıştır.	

Tablo 19'a bakıldığında performans düzeyleri belirlenirken göreceli ifadelerden olabildiğince kaçınıldığı ifadelerin oldukça net olduğu (uyulmuştur, uyulmamıştır vb.) görülmektedir. Ayrıca belirlenen ölçüt (yazım ve noktalama) 2 alt boyuta tekrar ayrılmış ve daha doğru bir ölçme yapabilmek adına öğrenciden beklenen performansın tanımları daha net yapılmıştır. Ayrıca ölçütlerin performans düzeyleri sayılarla ifade edilmiştir. Bunun da puanlayıcı yanlılığını oldukça azaltacağı düşünülmektedir. Puanlamaya göre, yapılacak performansı tam olarak gösteren öğrenci 4 puan, hiç gösteremeyen öğrenci ise 0 puan almaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus ise kesinlikle bu tür puanlama anahtarı geliştirirken ilgili performansı hiç göstermeyen öğrenciye 1 puan verilmesidir. Çünkü bazen ilgili performans puanlanırken performansı en zayıf düzeyde gösteren öğrenciye 1 puan verilebilmektedir. Bu durumda öğrencinin yazılı anlatım kâğıdı belirtilen performansın hiçbir

ölçütüne uymazken yapılacak böyle bir puanlamada az da olsa belirli bir miktar puan elde edebilir. Bu durumda da sağlıklı ölçme ve değerlendirme yapmak mümkün değildir.

Yukarıdaki bilgiye ek olarak belirlenen ölçütler puanlanırken özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde yapılacak puanlama sonucunda tüm ölçütlere uygun (mükemmel) bir yazının alacağı en yüksek puanı belirlemektir. Bu nedenle ilgili puan toplamının ya 25 ya da 100'e denk gelmesi çok önemlidir. Ayrıca belirlenen ölçütlere atanacak puanların aynı olma zorunluluğu yoktur.

➤ Uzman görüşünün alınması:

Dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken muhakkak alan uzmanı öğretmenlerin görüşüne başvurulmalıdır. Çünkü öğretmenlerden alınacak görüşler belirlenecek ölçütlerin daha sağlıklı oluşturulmasında ve puanlanmasında oldukça kolaylık sağlayacaktır. Örneğin yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan en az 2 yıl tecrübeli 20 öğretmene “Temel seviyedeki bir öğrencinin yazılı anlatım kâğıdını puanlarken hangi ölçütleri esas alıyorsunuz?” sorusuna alınacak cevaplar hazırlanacak puanlama anahtarı için oldukça yol gösterici olacaktır. Bu nedenle gerek TÖMER’lerde gerekse Türkçe öğreten diğer kurumlardaki öğretmenler kendi içlerinde bir araya gelerek temel, orta ve yüksek seviyedeki bir öğrencinin yazılı anlatım kâğıdının nasıl olması gerektiği düşüncesinden hareketle belirleyecekleri ölçütler kapsamında kendi puanlama anahtarını (Avrupa Ortak Başvuru Metinden yer alan yeterlikleri karşılayabilecek) hazırlayabilirler.

Konuşma Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirmesi. İnsanoğlunun duygu ve düşüncelerini anlatmak için en fazla ihtiyaç duyduğu konuşma, dinleme becerisinden sonra gelişen bir beceridir. Bu nedenle bu becerinin gelişme düzeyi dinleme becerisinin gelişmişlik düzeyi ile doğru orantılıdır. Bunun temel sebeplerinden biri de konuşma becerisinin, konuşanın içinde bulunduğu şartlara göre şekillenen bir beceri olmasıdır. Bu bağlamda hem ana dil hem de yabancı dilde bireyin içinde bulunduğu çevre dili ne kadar doğru, etkili ve akıcı bir şekilde

konusursa o çevrede büyüyen veya o dili yabancı dil olarak öğrenen birey de aynı şekilde dili; doğru, etkili ve akıcı konuşur. Bu nedenle Güneş (2014, s. 5) konuşmanın, dinleme ile doğrudan bağlantılı olduğunu, çocukların önce yakın çevrelerindeki kişilerin konuşmalarını öğrendiğini, daha sonra bireysel çabaları ve sosyal etkileşimleriyle konuşma becerilerini geliştirdiğini belirtir. Bu nedenle bireylerin hem sosyal hem de eğitim alanlarındaki başarıları öğrendikleri dili kullanabilme becerileri ile paralellik gösterir.

Konuşma dilinin ikinci bir özelliği ise yazma becerisinden farklı olarak kullanılacağı ortama göre değişiklik göstermesidir. Bu kapsamda Dağtan (2015, s. 334) yazı dili ile karşılaştırıldığında konuşma dilinde kullanılan ifadelerin farklı özelliklerini şöyle sıralar:

- Kısa veya uzun cümlelerden oluşurlar.
- Planlı (ders anlatma, sunum yapma vb.) veya plansız (günlük konuşma) bir şekilde sunulabilirler.
- Daha belirsiz ve genelleşici ifadeler içerirler.
- Kalıplaşmış ifadeler, boşluk doldurucular ve tereddüt ifadelerini içerirler.
- Dil sürçmeleri ve dil hatalarını içerirler.
- Çift yönlü bir etkileşim içerdikleri için karşılıklı yapılan etkinliklerdir.
- Ortama göre değişen (resmî veya günlük konuşma vb.) türleri vardır.

Yukarıda sıralanan konuşma dilinin özelliklerine bakıldığında konuşma becerisinin yazma becerisi kadar sistemli olmadığı görülmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde amaç yazma becerisinde de olduğu gibi konuşma becerisinde de standart dilin konuşulmasını sağlamaktır. Bu kapsamda Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan konuşma becerisi yeterlikleri Telc (2013, s. 32) şöyledir:

Tablo 20

Karşılıklı Konuşma ve Sözlü Anlatım Becerisinin Seviyelere Göre Tanımları

Düzeyler	Karşılıklı Konuşma Becerisinin ve Sözlü Anlatımın Tanımları
A1	<p>Karşılıklı Konuşma Sözlü Anlatım</p> <p>“Konuşma arkadaşım biraz yavaş ve yineleyerek konuşursa veya başka bir deyişle söylerse ve demek istediklerimde bana bu sırada dile getirmem için yardımda bulunursa kendimi basit bir biçimde ifade edebilirim.</p> <p>Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve tümceleri kullanabilirim.</p>
A2	<p>Karşılıklı Konuşma Sözlü Anlatım</p> <p>Kendimi basit, doğrudan bilgi alışverişini, bildiğim konuları ve etkinlikleri ilgilendiren basit alışlagelmiş durumlarda ifade edebilirim. Karşılıklı kısa bir konuşmaya katılabilsem de; genelde konuşmayı sürdürülebilecek derecede anlayamıyorum.</p> <p>Kendimi bir dizi tümceyle ve basit araçlarla; örneğin, ailem, başkaları, evim, eğitim ve meslek hayatımla ilgili konularda ifade edebilirim.</p>
B1	<p>Karşılıklı Konuşma Sözlü Anlatım</p> <p>Özellikle dilin konuşulduğu ülkelere yapılan yolculuklarda karşılaşılan çoğu durumların üstesinden gelebilirim. Kendi ilgi alanımda; kişisel ya da günlük yaşamla ilgili alışlagelmiş, aile, hobi, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi alışık olduğum konularda hazırlıksız konuşmalara katılabilirim.</p> <p>Deneyimleri, olayları ya da düşlerimi, umutlarımı, amaçlarımı betimleyebilir, basit, birbiriyle bağlantılı tümcelerle konuşabilirim. Düşüncelerimi ve planlarımı kısaca açıklayıp gerekçelendirebilirim. Bir öykü anlatabilir ya da bir kitabın veya filmin konusunu(içeriğini) anlatabilir ve kendi tepkilerimi betimleyebilirim.</p>
B2	<p>Karşılıklı Konuşma Sözlü Anlatım</p> <p>Ana dilde konuşan biriyle bir konuşurken, anında ve akıcı şekilde kendimi ifade edebilirim. Alışık olduğum durumlarda tartışmaya girebilir, görüşlerimi gerekçelendirebilir ve savunabilirim.</p> <p>İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.</p>
C1	<p>Karşılıklı Konuşma Sözlü Anlatım</p> <p>Kullanacağım sözcükleri belirgin bir şekilde çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki yaşamda esnek ve etkin şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık ve tam olarak anlatabilir ve bunları başarılı bir şekilde başkalarının konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.</p> <p>Karmaşık durumları, alt konularını birbiriyle bağlayarak, açık ve anlaşılır bir biçimde anlatabilir, belirli bakış açılarını özellikle göstererek konuşmamı uygun bir şekilde sonuçlandırabilirim.</p>

Tablo 20'nin devamı

Düzeyley	Karşılıklı Konuşma Becerisinin ve Sözlü Anlatımın Tanımları
Karşılıklı Konuşma	<i>Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ve tartışmaya katılabilir; deyimleri günlük konuşma dilindekiler de dâhil anlayabilirim. Akıcı bir şekilde konuşabilir ve ince anlam ayrıntılarını doğru olarak ifade edebilirim. Anlatım zorluklarında sorunsuz ve fark edilemeyecek şekilde tekrar ele alır ve yeniden ifade getirebilirim.</i>
C2	
Sözlü Anlatım	<i>Konuları açık, akıcı ve bir üslup içinde her duruma uygun anlatabilir ve açıklayabilirim. Dinleyenlerin önemli noktaları ayırt etmelerini ve bunları algılamalarını kolaylaştıracak şekilde konuşmamı mantıklı yapılandırabilirim.”</i>

Yukarıdaki yeterli tablosuna bakıldığında konuşma becerisinin sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma olmak üzere ayrıldığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında karşılıklı konuşmada her seviyede herhangi bir hazırlığa ihtiyaç yokken (etkileşimli konuşma) sözlü anlatımda (edimsel konuşma) anlatılacak konu üzerine önceden bir hazırlık ihtiyacı vardır. Bu durum ise konuşmanın yapıldığı ortam ile ilgilidir. Bu bağlamda Dağtan (2015, s. 334-335) konuşma türlerini aşağıdaki gibi açıklar:

İşlemsel konuşmalar. Bilgi paylaşımı veya mal ve hizmet alımını içeren etkinlikleri gerçekleştirme amacı ile yapılan konuşmalar, işlemsel konuşmalar olarak değerlendirilir. Örneğin bir bankada işlem yaptırma, otele giriş-çıkış işlemlerini yaptırma, telefonda sipariş verme, bilet alma, alışveriş yapma vb. Burada bir işi, görevi tamamlama söz konusu olduğundan konuşmacılar, konuştuıkları kişiden doğru ve anlaşılır bir geri dönüt beklerler. Bu bağlamda ilgili konuşmada karşılıklı konuşma söz konusudur. Özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde A1 ve A2 seviyelerinde işlemsel konuşmalara oldukça sık başvurulur. Çünkü iletişimsel yaklaşım kapsamında öğrenciden beklenen, hedef dili kullanıldığı toplumda işlevsel olarak kullanabilmesidir. Bu bağlamda Soğuksu ve Aslan (2018, s. 485) iletişimsel yaklaşımı, öğrencilerin hedef dili kullanarak iletişim gereksinimlerini karşılamalarını ve böylelikle hedef dili işlevsel biçimde kullanmalarını amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlar. Aktaş (2005, s. 90) da iletişimsel yetiyi, dildeki göstergelerin değişik ortamlarda, yerinde ve zamanında anlamlı

olarak kullanılması olarak tanımlar. Bu nedenle bu yaklaşım kapsamında hazırlanan ders kitapları (özellikle temel seviyedekiler) temalara (evde, işte, okulda, pazarda, resmî kurumlarda vb.) göre düzenlenmiş ve etkinlikler bu bağlamda gerçek ortamlarda dili kullanabilme amacına yönelik tasarlanmıştır.

Edimsel konuşmalar. Bu konuşma türü, konuşmanın sözlü anlatım boyutu ile ilgilidir. Çünkü genelde bir dinleyici kitlesine yönelik yapılan konuşmalardır ve diğer konuşmalara nazaran hem hazırlık gerektirir hem de kullanılan süre daha uzundur. Bu nedenle özellikle derste sunum yapma, herhangi bir toplantıda veya etkinlikte konuşma vb. konuşmalar bu tür konuşmalara örnektir. Bu konuşma türünde, işlemsel konuşmalarda olduğu gibi karşılıklı konuşma yoktur. Ayrıca konuşma dili olabildiğince resmidir. Bu kapsamda ileri seviyede Türkçe öğretiminde öğrencilerden beklenen edimsel konuşmaları çok rahat bir şekilde yapabilmeleridir. Çünkü özellikle Türkçeyi akademik amaçlı öğrenen öğrencilerin bu konuşma yeterliğine ulaşmaları gerekmektedir. Bu bağlamda C2 ve C1 seviyelerindeki sözlü anlatım yeterliklerine bakıldığında doğrudan edimsel konuşma ile ilgili olduğu görülmektedir.

Etkileşimli konuşmalar. İnsanoğlunun günlük hayatında yaptığı konuşma türüdür. İşlemsel konuşmalardan farkı herhangi bir amaç (bir bankada işlem yaptırma, alışveriş yapma, bilet alma vb.) taşımamasıdır. Edimsel konuşmalardan farkı ise tek taraflı değil bireyler arasında gerçekleşmesidir. Bu nedenle etkileşimli konuşmalar, bireyin duygu, düşünce, isteklerini vb. öğrendiği hedef dilde o dili ana dili olarak konuşanlarla rahat bir şekilde paylaşmasıdır. Bu tür konuşmalarda edimsel konuşmadaki gibi resmiyet aranmaz. Hedef dili öğrenen birey, o dilde yapılan sohbetlere katılabilir, sohbeti kendi başlatabilir, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi penceresinden bakıldığında ise etkileşimli konuşmaların selamlaşma ve tanışma ile başladığı söylenebilir. Öğrencilerin Türkçe seviyeleri ilerledikçe etkileşimli konuşma becerileri de giderek artmaktadır. Çünkü selamlaşma ve tanışma ile

başlayan etkileşimli konuşma, ileri seviyelerde birçok konuda sohbet, tartışma vb. yapılabilecek seviyeye gelmektedir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle yabancı dil öğreniminde amaç hedef dili iyi derecede konuşabilmek ve o dili anadili olarak kullanan bireylerle sağlıklı bir iletişim kurmaktır. Bu kapsamda hedef dili iyi öğrenen bir bireyden de yukarıda açıklanan üç konuşma türüne de sahip olması gerekmektedir.

Doğuştan bireyde var olan ve eğitim öğretim süreci ile geliştirilen konuşma becerisini kullanabilme yeterliğine sahip olma süreci, yabancı dil öğreniminde daha zordur. Bu nedenle bireylerin yabancı dilde konuşma becerisine sahip olma durumlarını etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bunlar;

- Bireyin ana dili,
- Bireyin fiziksel, bilişsel ve kişisel gelişmişliği,
- Hedef dilin öğrenilme amacı,
- Hedef dilin öğrenildiği ortam,
- Bireyin bildiği yabancı dil sayısı,
- Bireye dil öğreten öğretmenin konuşma becerisine verdiği önem vb.

Bireyin ana dili,

Bireyin ana dilinin öğrendiği hedef dilde konuşma becerisi açısından önemini Göçer (2015, s. 23), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma eğitimine başlayan öğrencilerin ilk yapılacak çalışmalardan birisinin, bildikleri dil ile öğreniyor oldukları dil arasında bağlantı kurmak olduğunu, bunun en iyi yolunun ise öğrencilerin öğrendikleri dil ile kendi dilleri arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri fark edip anlamlandırmaları olacağını belirtir. bu nedenle bireylerin kendi ana dillerinde konuşma becerisine yeteri derecede hâkim olmaları ile öğrendikleri yabancı dilde konuşma becerisine hâkim olma durumları arasında pozitif bir ilişki vardır. Bunlara ek olarak diller arasındaki benzerlik ve farklılık da yabancı dil olarak Türkçe

öğrenenlerin konuşma becerisine sahip olma durumlarını etkileyen önemli bir husustur. Çünkü Ergenç (2002) dünyadaki her dilin kendine özgü “aynı, benzer ve/veya farklı” sesletime sahip olduğunu belirtir. Bu nedenle Tüm (2014), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciler için en önemli sorunlardan birisinin sesbirimlerin doğru sesletimi olduğunun altını çizer ve özellikle değişik dil ailelerinden gelen öğrencilerin oluşturduğu çok uluslu sınıflarda Türkçe sesbirimlerin sesletiminde zorluk yaşandığını, bu durumun ise erek dilde ürettikleri sesbirimlerin kendi anadillerindeki ya da öğrendikleri diğer dillerdeki sesbirimlerden farklı, bu sesbirimlere benzer veya bu sesbirimlerle aynı olmasından kaynaklanabileceğini vurgular. Bu bilgilerden hareketle bireyin ana dilinin Türkçeye olan benzerliği veya farklılığı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma becerilerinin gelişimini doğrudan etkileyeceği söylenebilir.

Bireyin fiziksel, bilişsel ve kişisel gelişimi,

Bireyin fiziksel, bilişsel ve kişisel gelişimi de yabancı dil öğrenimini etkileyen önemli etkenlerdir. Çünkü fiziksel bir engeli bulunan birey (çene yapısındaki bozukluk, az işitme vb.) durumlar doğru ve güzel konuşmanın önündeki en büyük problemlerden biridir. Çünkü TÖMER’lerde Türkçe öğrenen bu tür bireylere rastlamak mümkündür. Bu bağlamda Uçgun (2007, s. 65) konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için beyin fonksiyonlarının da iyi bilinmesi gerektiğini belirterek konuşmanın beyindeki hangi merkezler tarafından yürütüldüğünün bilinmesinin, konuşmadaki bazı bozuklukların sebeplerinin belirlenmesinde yardımcı olacağını vurgular. Bu nedenle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye çalışan fakat bu tür bir durumu olan öğrencilerin belirlenmesi için ise bu alanda çalışan öğretmenlerin beyin fonksiyonları ile konuşma becerisi arasındaki ilişkiyi bilmeleri gerekmektedir.

Bireylerin bilişsel olarak yeterlik düzeyleri de yabancı dil öğrenmeleri üzerinde doğrudan etkilidir. Bu kişiler dil öğrenme mantığını, dillerin sistematığını hızlı kavradıkları için hedef dili de aynı şekilde daha hızlı öğrenmektedirler. Örneğin Türkçeyi yabancı dil olarak

öğrenen ev hanımından oluşan bir grup ile Türkiye'deki üniversitelerde akademik araştırma yapmak isteyen ve bu nedenle Türkçe öğrenen bir akademisyen grubun Türkçe öğrenme hızları ve yeterliklerinin aynı düzeyde olacağını söylemek güçtür.

Bireylerin kişisel olarak gelişmişliği (pozitif bir birey olmaları, içine kapanık olmaları, sosyal veya a sosyal olmaları vb.) de yabancı dil öğrenmelerini doğrudan etkileyen bir durumdur. Özellikle içine kapanık olan öğrenciler yabancı dil sınıfında da pasif konumda olmaktadır. Ayrıca diğer öğrencilerle ve öğrendiği dilin pratiğini o dili ana dili olarak konuşanlarla iletişime geçmemekteler. Aksini yapan her fırsatta insanlar ile (öğrendiği dili ana dili olarak konuşanlar ile) iletişime geçen bireyler ise konuşma becerisine daha hızlı ve etkili bir şekilde sahip olmaktadır. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için de geçerlidir. Ayrıca bireylerin kendi ana dillerinde kitap, gazete okuma alışkanlıklarının olması vb. hususlar da hedef dilde aynı alışkanlıkların sürdürülmesine katkı sağlamakta ve bu da bireyin konuşma becerisinin gelişimine (söz varlığı zenginleştiği için) imkân vermektedir.

Hedef dilin öğrenilme amacı,

Yukarıda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ev hanımından oluşan bir grup ile Türkiye'deki üniversitelerde akademik araştırma yapmak isteyen ve bu nedenle Türkçe öğrenen bir akademisyen grubun Türkçe öğrenme hızları ve yeterliklerinin aynı düzeyde olmayacağı belirtilmişti. Bu nedenle bireylerin dil öğrenme amaçları da konuşma becerilerinin gelişimin doğrudan etkileyecektir. Örneğin Türkçeyi, kendi ülkesinde yayınlanan Türk dizilerini Türkçe izleyebilmek amacıyla öğrenenler ile Türkçeyi Türkiye'de bir üniversitenin Türkçe programında lisans, yüksek lisans vb. okuma amacıyla öğrenenlerin konuşma becerisi kullanabilme durumları aynı olmayacaktır.

Hedef dilin öğrenildiği ortam,

Dil öğretim ve öğrenim sürecinde başarıyı etkileyen önemli hususlardan biri de dilin öğrenildiği ve öğretildiği "ortam"dır. Çünkü Köksal ve Dağ Pestil (2014, s. 308)'in de belirttiği

gibi konuşma becerisi uygulama yoluyla kazanılır. Bu kapsamda Uçak ve Gökçü (2015, s. 22) konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan en ciddi sorunlardan birinin öğrenim ortamı olduğunu belirtir ve yabancı dilin öğrenildiği “evren”, hâkim dilin/ana dilin oluşturduğu baskı, konuşma becerisini doğrudan etkilediğini vurgular. Boylu ve Çangal (2015, s. 351) konuşma becerisi açısından ortamın önemini şöyle açıklar: “Türkçeyi Türkiye’de öğrenen bireylerin konuşma becerilerini pratik yaparak geliştirme imkânları bulunurken, Türkçeyi kendi ülkelerinde öğrenen kişilerin böyle bir imkânı bulunmamaktadır.” Bu kapsamda Türkçeyi Türkiye’de öğrenenler ile yurt dışında (kendi ülkesinde) öğrenenlerin konuşma becerilerinin gelişimi aynı hızda ve nitelikte olmayacaktır. Bununla beraber hem İşcan, Şahin, Kana ve Koçer (2013) hem de Boylu ve Çangal (2014) tarafından yapılan çalışmalarda Türkçeyi Hindistan’da ve İran’da öğrenen öğrencilerin en çok ihtiyaç duydukları becerinin özellikle konuşma becerisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç aslında konuşma becerisi açısından ortamın önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Doğuştan gelen bir yeti olan konuşma becerisi, hem bireyin dış dünyayı algılama ve yorumlama biçimi hem de çevresinin etkisiyle gittikçe gelişir ve bu gelişim bireyin eğitim ve öğretim faaliyetlerine başlaması ile birlikte daha sistemli ve düzenli bir hal alır. Bu nedenle bireylerin konuşma becerilerinin gelişiminde öğretmen faktörü de önemli bir etkidir. Bu etki, yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde daha fazladır. Çünkü birey öğrendiği hedef dili öğretmeni vasıtası ile geliştirmektedir. Bu kapsamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin konuşma becerisi açısından dikkat etmeleri gereken hususlar aşağıdaki gibidir:

- ✓ Telaffuzlarında problem olmamalıdır.
- ✓ Konuşma becerisi açısından öğrencilere model olmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin konuşma hataları anında düzeltilmelidir.
- ✓ Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik özgün etkinlikler yapmalıdır.

- ✓ Yurt dışında Türkçe öğretiyorsa öğrencilerin pratik yapacağı/yaptığı tek kişinin kendisi olduğunu bilmeli ve öğrencilere bu becerinin geliştirilmesi için bol bol zaman ayırmalıdır.

Konuşma becerisini ölçerken dikkat edilmesi gereken hususlar. Bireylerin öğrendikleri hedef dilde konuşma becerisine ne kadar sahip oldukları ise ölçme ve değerlendirme ile belirlenmektedir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme literatürüne bakıldığında konuşma becerisine dayalı olarak yapılan sınavların, sözlü sınavlar (Turgut, 1992; Turgut ve Baykul, 2014; Doğan, 2016; Çakan, 2017; Başol, 2018) olarak isimlendirildiği görülmektedir. Bu bağlamda Turgut ve Baykul (2014, s. 249) sözlü sınavları, soruların genellikle sözlü sorulduğu ve cevapların sözlü verildiği sınav, Doğan (2016, s. 170), soruların sözlü, yazılı veya karışık olarak sorulduğu, yanıtlayıcıların yanıtları düşünüp organize ederek sözlü olarak sunduğu sınav, Çakan (2017, s. 117) ve Başol (2018, s. 66) sorulan sorunun cevabının sözel olarak alınan sınav olarak tanımlar. Bu tanımlara bakıldığında en dikkat çeken ayrıntının sorunun soruluş şekli nasıl olursa olsun (yazılı veya sözlü) cevabın sözlü olmasıdır. Bu nedenle öğrenci veya yanıtlayıcı kendisine sorulan soruyu sözlü olarak cevaplayacaksa ilgili cevabını uygun bir içerikte sunabilmesi adına beyinde bilgiyi tekrar yapılandırmalı ve karşı tarafın anlayacağı bir biçimde kendini ifade edebilmesi gerekmektedir.

Yukarıdaki bilgiler kapsamında sözlü sınavlar ele alındığında eğitim bilimleri alanlarındaki (tarih, coğrafya, felsefe, fen bilgisi vb.) sözlü sınavların dil öğretimindeki konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yapılan “konuşma sınavı” ile aynı olmadığının bilinmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim bilimleri alanında yapılan sözlü sınavlar doğrudan öğrencinin o alanına yönelik bilgisini ölçerken dil öğretiminde yapılan konuşma sınavları ile ilgili bireyin hedef dili Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan yeterlikler bağlamında ne kadar kullanabildiğine bakılır. Örneğin tarih derine yönelik yapılan bir sözlü sınavda öğrenciye “Birinci Dünya Savaşının nedenlerini söyler misin?” şeklinde bir soru yöneltilirken Türkçe öğrenen bir bireye aynı soruyu soramazsınız. Bu nedenle dil

öğretiminde yapılan konuşma sınavlarında neyin ölçüleceği hususuna oldukça fazla önem verilmeli ve yapılacak sınav soruları bu bağlamda hazırlanmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma becerilerinin ölçülmesinde dikkat edilecek hususlar aşağıdaki gibidir:

- İlgili sınav muhakkak “karşılıklı konuşma” ve “sözlü anlatım” olarak 2 ayrı bölüm şeklinde planlanmalı ve sorular bu yönde hazırlanmalıdır.
- Hangi sınav yapılıyorsa yapılsın (kur sınavı, Türkçe yeterlik sınavı ve seviye tespit sınavı) ölçülecek davranışa uygun yeterli sayıda soru hazırlanmalıdır. Bu da belirtke tablosunun hazırlanmasını gerekli kılmaktadır.
- Öğrencilere sorulacak sorular bir kutu vb. içinde olmalı ve öğrenci çektiği konu hakkında konuşturulmalıdır. Eğer öğrenci isterse bir defaya mahsus çektiği konuyu değiştirme fırsatı verilmelidir.
- Öğrencilere verilen konu hakkında konuşmaları için yeterli süre verilmelidir. Örneğin 2 dakika öğrenciye verilen konuyu düşünme ve bilgilerini toparlaması için 2 dakika kendini ifade etmesi için ise 5 dakika zaman verilmelidir.
- Her öğrenciye tanınan süre eşit olmalıdır.
- Sorular seçilirken cevabı evet/hayır yanıtını verdirecek şekilde olmamalıdır. Çünkü Yavuz Kırık (2008) yanıtları ‘Evet/Hayır’ olabilecek sorulardan kaçınmanın öğrencinin sözel ifade gücünü ölçmek açısından önemli olduğunu belirtir.
- Öğrenci konuşurken daha fazla konuşmasını sağlamak adına destekleyici ifadeler kullanılabilir.
- Zorunlu olmadıkça sınavı tek kişi değil iki kişi (öğretmen) yapmalıdır. Çünkü tek bir öğretmenin yapacağı puanlamanın geçerlik ve güvenilirliği her zaman tartışmaya açıktır. İki öğretmen puanlama yaparken eğer öğrenciye verilen puanlar arasındaki fark 5’ten az ise her iki öğretmenin verdiği puanın ortalaması öğrenciye not olarak verilebilir. Eğer iki

öğretmenin verdiği puanlar arasındaki fark 5'ten büyük ise 1 öğretmene daha konuşma sınavı yaptırılabilir.

- Sınav yapılırken muhakkak puanlama anahtarının kullanılması gerekmektedir. Çünkü sınav süresi göz önünde bulundurulduğunda yapılacak puanlama için esas alınacak birçok faktörün (telaffuz, akıcı konuşma, beden dili kullanımı, soruyu anlama ve aynı bağlamda cevap verme vb.) olması puanlamayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle öğrencinin hem eksikliklerinin doğru belirlenmesi hem de geçerli ve güvenilir bir puanlama yapmak için puanlama anahtarının kullanılması şarttır.
- Sınava giren öğrenci sayısı muhakkak dikkate alınmalı ve hazırlanacak (sorulacak) sorular buna göre planlanmalıdır. Çünkü sınava giren öğrenci sayısı fazla ise ilk başlarda öğretmen her öğrenciye farklı soru sorabilmekte iken daha sonra sorular gittikçe birbirini tekrar etmeye (her öğrenci için) başlamaktadır. Bu durumda da sınavdan çıkan öğrenciler içeride hangi soruların sorulduğunu öğrencilerle paylaşmakta ve sınava girmeyen öğrenciler sınav içeriği hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Bu durumda da sınavın geçerlik ve güvenilirliği düşmektedir. Örnek vermek gerekirse herhangi bir seviyede yapılan kur sınavına 15-20 öğrencinin girdiği düşünüldüğünde (ki genelde böyle oluyor) her öğrenciye sorulacak sorunun farklı fakat aynı davranışı ölçmesi gerekmektedir. Bu nedenle ilgili sınavı yapacak öğretmenlerin elinde yeteri sayıda ve çeşitlilikte sorunun olması sınavın daha sağlıklı yapılmasına katkı sağlar.
- Sınava giren öğrenciler genelde heyecanlı oldukları/olacakları için öğrencilere sınava başlamadan önce muhakkak rahatlatıcı konuşmalar (sohbet) yapılmalıdır. Hatta öğrenci ile öyle bir sohbet havası oluşturulmalıdır ki öğrenci sınava başladığını bile fark etmemelidir. Çünkü öğrenci çok heyecanlı olduğunda hem sorulan soruyu anlamakta hem de cevaplandırmakta ciddi sıkıntılar (sesin ve ellerin titremesi, konuşamama, ağlama vb.) yaşamaktadırlar.

- Sınav yapan kişi sayısı en az 2 en fazla 3 olmalıdır. Daha fazla öğretmenin olması öğrencinin çekinme ve korkmasına neden olacağı gibi sadece 1 öğretmenin sınav yapması da sınavın geçerlik ve güvenilirliğini etkileyeceği için ideal sayı 2 veya 3 olmalıdır.
- Özellikle kur sınavlarında konuşma sınavını kesinlikle derse giren öğretmen yapmamalıdır. Aksi takdirde öğretmen çeşitli etki (öğrenciyi tanıma, öğrenci ile olan samimiyet, öğrencinin öğretmene karşı tutumu vb.) altında kalmakta ve sağlıklı bir ölçme değerlendirme yapılamamaktadır.
- Konuşma sınavının karşılıklı konuşma bölümü için dışarıdan veya aynı sınıftan bir öğrenci değil bu görevi öğretmen üstlenebilir. Çünkü iki öğrenci konuşturulduğunda öğrenciler ben daha iyi konuştum veya ben soru sordum o cevap veremedi vb. şeklinde ithamlarda bulunabilmektedirler.

Konuşma Becerisini Ölçe ve Değerlendirmeye Yönelik Analitik Puanlama Anahtarı

Geliştirme. Goodrich (2001) dereceleri puanlama anahtarı geliştirme önerdiği adımlar (Parlak ve Doğan, 2014) yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik geliştirilecek dereceli puanlama anahtarı kapsamında yukarıdaki yazma bölümünde açıklanmıştı. Bu nedenle bu bölümde konuşma becerisine yönelik puanlama anahtarı geliştirme adımlarından (yazma ile aynı olduğu için) tekrar bahsedilmeyecektir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin doğru ölçülmesi ve bu ölçmenin öğretmenlere, çalışılan kurumlara, kullanılan ders kitaplarına vb. değişkenlere göre farklılık göstermemesi adına dereceli puanlama anahtarı kullanmak çok önemlidir. Bu bağlamda konuşma becerisinin ölçümünde esas alınacak ölçütleri belirlemek ilgili puanlama anahtarının geliştirilmesi sürecinde çok önemlidir. Bu bağlamda zaten konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede yaşanan/yaşanacak tutarsızlıkların temelinde de hangi ölçütlerin esas alınması gerektiğinin ilgili alanda çalışan öğretmenler açısından tam olarak bilinmemesi veya farklı bilinmesidir. Bu bağlamda Hughes (1989, s. 111-112), sözlü iletişim becerisini ölçme ölçütleri

olarak vurgu/ sesletim, dilbilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık, anlama/kavramayı gösterir (akt. Yavuz Kırık, 2008, s. 107). Doğan (2016, s. 181) ise geliştirdiği bir sözlü anlatım ölçeğindeki ölçütleri “Beden dili, Göz iletişimi, Etkili konuşma, Zamana etkili kullanma, Kaygı/heyecan ve ses kontrolü” olarak vermiştir. Şahin (2018, s. 67) de sözlü sınav değerlendirme ölçütlerini “Telaffuz/vurgu, çeşitlilik, Dilbilgisel doğruluk, Akıcılık, Etkileşim ve görevsel/içeriksel uygunluk” olarak almıştır. Görüldüğü üzere konuşma becerisini ölçme amacı ile belirlenen ölçütlerde bir standart yoktur. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma becerisini doğru ölçebilmek için öncelikle gerekli ölçütler belirlenmeli ve belirlenen ölçütlerin tanımları en yetkinden en zayıfa doğru yazılır. Bu bağlamda aşağıdaki örnek performans düzeylerinin belirlenmesi ve düzey tanımlarının nasıl yapılacağı konusunda açıklayıcı olacaktır.

Tablo 21

Konuşma Becerisi İçin Performans Düzeylerinin Belirlenmesi Ve Düzey Tanımlarının Yapılması Örneği

Ölçütler	4 (Mükemmel)	3 (Başarılı)	2 (Geliştirilmeli)	1 (Yetersiz)	0 (Başarısız)	Puan
Telaffuz ve Vurgu	Konuşma süresi boyunca bütün kelimeler doğru bir şekilde telaffuz edilmiştir.	Konuşma süresi boyunca birkaç kelime hariç diğer kelimeler doğru bir şekilde telaffuz edilmiştir.	Konuşma süresi boyunca kelimelerin yarısı doğru yarıya yanlış telaffuz edilmiştir.	Konuşma süresi boyunca birkaç kelime hariç diğer kelimelerin tamamı yanlış telaffuz edilmiştir.	Konuşma süresi boyunca kelimelerin tamamı yanlış telaffuz edilmiştir.	

Tablo 21'in devamı

Ölçütler	4 (Mükemmel)	3 (Başarılı)	2 (Geliştirilmeli)	1 (Yetersiz)	0 (Başarısız)	Puan
Vurgu	Konuşma süresi boyunca bütün sözcüklerin vurgusu hatasız bir şekilde yapılmıştır.	Konuşma süresi boyunca birkaç sözcüğün vurgusu hariç vurgulama, başarılı bir şekilde yapılmıştır.	Konuşma süresi boyunca sözcüklerin doğru yarısı yanlıştır.	Konuşma süresi boyunca sözcüklerin vurgusunda çok fazla hata yapılmıştır.	Konuşma süresi boyunca bütün sözcüklerin vurgusu yanlıştır.	

Tablo 21'e bakıldığında konuşma becerisine yönelik performans düzeyleri belirlenirken göreceli ifadelerden olabildiğince kaçınıldığı ifadelerin oldukça net olduğu (yapmaktadır) görülmektedir. Ayrıca belirlenen ölçüt (telaffuz ve vurgu) 2 alt boyuta tekrar ayrılmış ve daha doğru bir ölçme yapabilmek adına öğrenciden beklenen performansın tanımları daha net yapılmıştır. Ayrıca puanlayıcı yanlılığını azaltacağı için ölçütlerin performans düzeyleri sayılarla ifade edilmiştir. Puanlamaya göre, yapılacak performansı tam olarak gösteren öğrenci 4 puan, hiç gösteremeyen öğrenci ise 0 puan almaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken önemli husus ise kesinlikle bu tür puanlama anahtarı geliştirirken ilgili performansı hiç göstermeyen öğrenciye 1 puan verilmesidir. Çünkü bazen ilgili performans puanlanırken performansı en zayıf düzeyde gösteren öğrenciye 1 puan verilebilmektedir. Bu durumda öğrencinin yazılı anlatım kâğıdı belirtilen performansın hiçbir ölçütüne uymazken yapılacak böyle bir puanlamada az da olsa belirli bir miktar puan elde edebilir. Bu durumda da sağlıklı ölçme ve değerlendirme yapmak mümkün değildir.

Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama araçları ile verilerin nasıl toplanıp analiz edildiğine ilişkin bilgiler verilecektir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada belirlenen ana problem, sadece nice veya nitel yöntemlerle toplanacak verilerden hareketle çözüme kavuşturulabilecek bir yapıya sahip olmadığı için araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılan karma yöntem kullanılmıştır. Bu bağlamda karma yöntemi Creswell (2006), araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılması olarak belirtir. Bu kapsamda araştırmada önce nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplandığı için araştırmada karma yöntem desenlerinden “Karma Açıklayıcı Desen” kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada veri toplama süreci şöyle şekillenmiştir: Nicel veriler toplanırken araştırmacılara “Size göre değerlendirmesi en zor beceri ve sınav hazırlaması en zor beceri hangisidir?” soruları sorulmuştur. Verilerin analizinde değerlendirmesi en zor beceri yazma ve konuşma; sınav hazırlaması en zor beceri ise dinleme ve okuma olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda daha sonra ilgili alanda çalışan 2 ayrı 60’ar kişilik gruplara yazma ve konuşma becerisi sınav örneği gönderilmiş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Sınav hazırlaması en zor beceri çıkan dinleme ve okuma becerisi için ise ilgili alanda en az 3 yıllık tecrübeye sahip 5 okutmana A1-B2 ve C1 düzeylerinde dinleme ve okuma sınavı hazırlatılmıştır. Elde edilen bütün veriler tartışma bölümünde birleştirilerek yorumlanmıştır.

Katılımcılar / Evren ve Örneklem

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme değerlendirme yeterliklerini belirlemek için hazırlanan ölçeklere ilişkin veri toplamak adına araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler oluşturmaktadır. Bu kapsamda

araştırmanın evreni temsil edebilecek örneklem grubuna ulaşmada “Karma Yöntem Örneklem” türlerinden biri olan ve karma yöntem tasarımlarında kullanılan “Sıralı Karma Yöntem Örneklemi” kullanılmıştır. Sıralı Karma Yöntem örnekleme, “bir karma yöntem çalışması için olasılıklı ve amaçlı örnekleme stratejileri (Nicel-Nitel) ya da (Nitel-Nicel) şeklinde sıralı biçimde örneklem seçilmesini kapsar” (Baki ve Gökçek 2012, s. 7). Bu teknikle yapılan birçok çalışmada nicel aşamada kullanılan son örneklem, daha sonraki nitel aşamada örneklem seçme için belirleyici olarak kullanıldığı için bu çalışmada da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları için kullanılan 360 kişilik nicel örneklem içerisinde 60’ar kişilik 2 ayrı gönüllü grup seçilerek ölçme ve değerlendirme tutarlılıklarına bakılmıştır. Daha sonra araştırmanın nitel kısmı için de yine ilgili araştırmaya katılan gönüllü 5 öğretmene dinleme ve okuma sınavı hazırlatılarak sınav hazırlamada metin ve madde yazımı bakımından yaptıkları hatalar incelenmiştir. Bu bilgilerden hareketle bu araştırmanın örneklemini farklı kurumlarda görev yapan ve çalışmaya gönüllülük esaslı doğrultusunda katılan 366 öğretmen oluşturmaktadır. İlgili öğretmenlere ait tanımlayıcı bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 22

Öğretmenlere Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	156	42,6
	Kadın	210	57,4
	Toplam	366	100,0
Mesleki Tecrübe	0-1 Yıl	78	21,3
	2 Yıl	67	18,3
	3 Yıl	27	7,4
	4 Yıl	25	6,8
	5 ve üzeri yıl	169	46,2
	Toplam	366	100,0
Lisans Eğitimi	Türkçe Öğretmenliği	99	27,0
	Türk Dili ve Edebiyatı	123	33,6
	Sınıf Öğretmenliği	81	22,1
	Dil Bilimi	12	3,3
	Yabancı Dil	42	11,5
	Öğretmenlikleri		

Tablo 22'nin devamı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Lisans Eğitimi	Diğer	9	2,5
	Toplam	366	100,0
	Yok	163	44,5
Yüksek Lisans Yapma Durumu	Devam Ediyorum	80	21,9
	Mezun Oldum	123	33,6
	Toplam	366	100,0
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sertifikası	Yabancı Dil Olarak	33	16,3
	Türkçe Öğretimi		
	Türk Dili Ve Edebiyatı	63	31,0
	Sınıf Öğretmenliği	10	4,9
	Türkçe Bilimi	66	32,5
	Yabancı Dil Öğretmenlikleri	8	3,9
	Diğer	23	11,3
	Toplam	203	100,0
	Yok	140	38,3
	Yunus Emre Enstitüsünden	82	22,4
Çalışılan Kurum	Bir üniversiteden	140	38,3
	Özel Kurumdan	4	1,1
	Toplam	366	100,0
	Üniversite Dil Merkezi	169	46,2
	Yunus Emre Enstitüsü	37	10,1
Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Eğitim Alma Durumu	MEB	133	36,3
	Diğer	27	7,4
	Toplam	366	100,0
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Düzenli Olarak Sınav Hazırlama Durumu	Evet	230	62,8
	Hayır	136	37,2
	Toplam	366	100,0
Hazırlanan Sınavların Ölçme ve Değerlendirme Açısından Uzman Tarafından İncelenme Durumu	Evet	204	55,7
	Hayır	162	44,3
	Toplam	366	100,0
Öğrencilere Yapılan Kur Sınavını Kendi Hazırlama Durumu	Evet	95	26,0
	Hayır	271	74,0
	Toplam	366	100,0
Sınav Hazırlaması En Zor Becerinin Ne Olduğu	Evet	214	58,5
	Hayır	152	41,5
	Toplam	366	100,0
Sınav Hazırlaması En Zor Becerinin Ne Olduğu	Okuma	84	23,0
	Dinleme	167	45,6
	Konuşma	73	19,9

Tablo 22'nin devamı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Sınav Hazırlaması En Zor Becerinin Ne Olduğu	Yazma	42	11,5
	Toplam	366	100,0
	Okuma	17	4,6
	Dinleme	81	22,1
Değerlendirmesi En Zor Becerinin Ne Olduğu	Konuşma	137	37,4
	Yazma	131	35,8
	Toplam	366	100,0
	Evet	53	14,5
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kurumların Yaptığı Sınavlarının Denklik Gösterdiğini Düşünme	Hayır	127	34,7
	Kısmen	186	50,8
	Toplam	366	100,0
	Evet	43	11,7
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme Ve Değerlendirmenin Tam Anlamıyla Doğru Yapılması	Hayır	143	39,1
	Kısmen	180	49,2
	Toplam	366	100,0
	Evet	74	20,2
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yer Alan Yeterliklere Sahip Olduğunu Düşünme	Hayır	97	26,5
	Kısmen	195	53,3
	Toplam	366	100,0

Tablo 22'ye bakıldığında öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre 156'sının (%42.6) erkek, 210'unun (%57.4) kadın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların 78'i (%21.3) 0-1 yıl, 67'si (%18.3) 2 yıl, 27'si (%7.4) 3 yıl, 25'i (%6.8) 4 yıl, 169'u (%46.2) 5 ve üzeri yıldır bu alanda görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin 99' u (%27.0) Türkçe öğretmenliği, 123'ü (%33.6) Türk dili ve edebiyatı, 81'i (%22.1) sınıf öğretmenliği, 12'si (%3.3) dil bilimi, 42'si (%11.5) yabancı dil öğretmenlikleri, 9'u (%2.5) diğer bölümlerden mezundur. Öğretmenlerin yüksek lisans yapma durumlarına bakıldığında 163'ünün (%44.5) yüksek lisans yapmadığı, 80'inin ise (%21.9) yüksek lisansa devam ettiği, 123'ünün ise (%33.6) mezun olduğu görülmektedir. İlgili bilgilere paralel olarak yüksek lisans yapanların veya mezun olanların hangi alanlarına yüksek lisans yaptığını bakıldığında 33'ünün (%16,3) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, 63'ünün (%31.0) Türk dili ve edebiyatı, 10'unun (%4.9) sınıf öğretmenliği, 66'sının (%32.5) Türkçe eğitimi,

8'inin (%3.9) yabancı dil öğretmenlikleri, 23'ünün ise (%11.3) diğer alanlarda yaptığı veya yapıyor olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikasına sahip olma durumlarına bakıldığında 140'ının (%38.3) sertifikasının olmadığı, 82'sinin (%22.4) Yunus Emre Enstitüsünden, 140'ının (%38.3) bir üniversiteden, 4'ünün (%1.1) ise özel kurumdan sertifika aldığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı kuruma bakıldığında 169'unun (%46.2) üniversite dil merkezlerinde, 37'sinin (%10.1) Yunus Emre Enstitüsünde, 133'ünün (%36.3) MEB, 27'sinin (%7.4) ise diğer (özel kurs vb.) yerlerde çalıştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alma durumlarına bakıldığında 230'unun (%62.8) eğitim aldığı, 136'sının ise (%37.2) almadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlama durumlarına bakıldığında 204'ünün düzenli olarak sınav hazırladığı (%55.7), 162'sinin ise (%44.3) hazırlamadığı anlaşılmaktadır. Hazırlanan sınavların 95'i (%26.0) ölçme ve değerlendirme açısından uzman tarafından incelenirken 271'i (%74.0) incelenmemektedir.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak tabloya bakıldığında öğretmenlerin 214'ünün (%58.5) öğrencilere yapılan kur sınavını kendilerinin hazırladığı 152'sinin ise (%41.5) hazır sınav kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin 84'ü (%23,0) okuma, 167'si (%45.6) dinleme, 73'ü (%19,9) konuşma, 42'si (%11.5) yazma becerisini sınav hazırlaması en zor beceri olarak görmekte iken 17'si (%4.6) okuma, 81'i (%22.1) dinleme, 137'si (%37.4) konuşma, 131'i (%35.8) yazma becerisini değerlendirmesi en zor beceri olarak görmektedirler.

Öğretmenlerin 53'ü (%14.5) yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini düşünürken 186'sı (%50.8) kısmen, 186'sı (%50.8) ise sınavların denklik göstermediğini düşünmemektedir. Aynı bağlamda öğretmenlerin 43'ü

(%11.7) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin tam anlamıyla doğru yapıldığını düşünürken 143'ü (%39.1) düşünmemekte ve 180'i (%49.2) ise kısmen doğru yapıldığını düşünmektedir. Son olarak öğretmenlerin 74'ü (%20.2), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Avrupa ortak başvuru metninde yer alan yeterliklere sahip olduğunu, 97'si (%26.5) olmadığını, 195'i ise (%53.3) kısmen sahip olduğunu düşünmektedir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme tutarlıklarını” belirlemek için araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılan 366 kişi içerisinde bu alanda en az 2 yıl tecrübesi olan ve değerlendirmesi en zor beceri olarak “yazma” yı belirten 60 öğretmen çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çalışma gruplarına ait bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 23

Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Deneyim	2 Yıl ve üzeri	20	33,3
	4 Yıl ve üzeri	40	66,7
	Toplam	60	100,0
Deneyim	5 Yıl ve altı	28	46,7
	5 yıl üzeri	32	53,3
	Toplam	60	100,0
Çalışılan Kurum	Yunus Emre Enstitüsü	18	30,0
	TÖMER	42	70,0
	Toplam	60	100,0
Yazılı Anlatım Sınavı Okuma	Evet	50	83,3
	Hayır	10	16,7
	Toplam	60	100,0
Sınav Hazırlama	Evet	50	83,3
	Hayır	10	16,7
	Toplam	60	100,0
Ölçek Kullanma	Evet	32	53,3
	Hayır	28	46,7
	Toplam	60	100,0

Tablo 23'e bakıldığında öğretmenlerin 20'sinin (%33.3) 3 yıl ve altı, 40'ının ise (%66.7) 4 yıl ve üzeri tecrübeli olduğu görülmektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin deneyimlerine 5 yıl üzerinden bakıldığında ise 28'inin (%46.7) 5 yıl ve altı, 32'sinin ise (%53.3) 5 yıl ve üzeri

deneyimli olduğu tespit edilmektedir. Öğretmenlerin çalışılan kurum değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında 18'inin (%30.0) Yunus Emre Enstitüsü, 42'sinin ise (%70.0) TÖMER'de çalıştığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin düzenli olarak yazılı anlatım sınavı okuma değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında 50'sinin (%83.3) düzenli olarak yazılı anlatım sınavı okuduğu 10'unun ise okumadığı (%16.7) belirlenmiştir. Öğretmenlerin düzenli olarak yazma sınavı hazırlama değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında 50'sinin düzenli olarak sınav hazırladığı (%83.3) 10'unun ise hazırlamadığı (%16.7) görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yazılı anlatım kâğıdı okurken ölçek kullanma değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında 32'sinin (%53.3) ölçek kullandığı, 28'inin ise (%46.7) kullanmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın diğer alt problemlerinden biri olan “Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirme tutarlıklarını” belirlemek için de araştırmaya katılan ve en az bu alanda en az 2 yıl tecrübesi olan ve değerlendirmesi en zor beceri olarak “konuşma”yı belirten 60 öğretmen çalışma gurubu olarak seçilmiştir. Çalışma gruplarına ait bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 24

İkinci Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Deneyim	4 Yıl ve Altı	16	26,7
	4 Yıl üzeri	44	73,3
	Toplam	60	100,0
Deneyim	5 Yıl ve Altı	25	41,7
	5 Yıl üzeri	35	58,3
	Toplam	60	100,0

Tablo 24'ün devamı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Çalışılan Kurum	Yunus Emre Enstitüsü	22	36,7
	TÖMER	38	63,3
	Toplam	60	100,0
Konuşmaya Yönelik Sınav Hazırlama	Evet	59	98,3
	Hayır	1	1,7
	Toplam	60	100,0
Konuşma Becerisi Sınavı Yapma	Evet	60	100,0

İlgili çalışmaya katılan öğretmenlerin deneyimlerinin ortalama 4 yılın üzerinde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin 22'si (%3.7) Yunus Emre Enstitüsü, 38'i (%63.3) TÖMER'de çalışmaktadır. Yine öğretmenlerin 59'u (%98.3) konuşmaya yönelik sınav hazırlarken sadece 1'i (%1.7) sınav hazırlamadığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmanın yöntemine uygun olarak nicel ve nitel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın birinci alt problemine paralel olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ait veriler araştırmacı tarafından geliştirilen aşağıdaki ölçekler ile toplanmıştır.

- Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği
- Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği
- Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği
- Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yönelik Yeterlik Algısı Ölçeği

- Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği

İlgili ölçekler geliştirilmeden önce literatür taraması yapılmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını ölçen bir çalışmaya veya ilgili konu üzerine geliştirilen bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu kapsamda ilgili ölçekler oluşturulmadan önce ölçme ve değerlendirme, yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili literatür taranmış ve madde havuzu oluşturulmaya başlanmıştır. İlgili işlem tamamlandıktan sonra alanda uzman 10 okutman ile görüşmeler yapılmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili karşılaştıkları sorunlar, yetkin oldukları ve olmadıkları hususlar kapsamında bilgiler toplanmış ve bu bilgiler maddeleştirilerek geliştirilmesi amaçlanan 5 ölçeğe ölçtükleri özellikler dikkate alınarak dağıtılmıştır. Bu süreç de tamamlandıktan sonra maddeler, sade ve anlaşılır olma durumları ile bir maddenin birden fazla yargı ve düşünce ifadesine sahip olma durumu açısından araştırmacı tarafından tekrar gözden geçirilmiştir. İlgili aşamalar tamamlandıktan sonra her bir ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve her ölçek, ölçme ve değerlendirme alanında uzman 2 akademisyen, yabancılar Türkçe öğretiminde 5 yıldan fazla tecrübesi olan 8 okutman ve ilgili alanda eğitimler veren 3 akademisyen tarafından incelenmiştir. Maddelerin uygunluğuna ilişkin uzmanların görüşlerini belirleyebilmek amacıyla her madde için uygun/ uygun değil/ önerim seçeneklerini içeren bir form tasarlanmıştır. Maddeler, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini belirleme, maddenin anlaşılabilirliği ve dile uygunluk başlıklarına göre değerlendirilmiştir. İlgili ölçeklerde yer alan her bir maddenin kapsam geçerliği (Veneziano ve Hooper, 1997) maddeler için uygundur şeklinde görüş bildiren uzmanların sayısının toplam uzman sayısının bir eksiğine oranı olarak hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik değeri .80'in altında olan maddeler ölçek formundan çıkarılmıştır. Kapsam ve görünüş açısından istenilen düzeltmeler yapılmış, ölçeklere son hali verilmiştir. Bu işlemler sonucunda sınav hazırlama ve

değerlendirme yeterlik ölçeği 38, okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik ölçeği 31, dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik ölçeği 36, Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme ölçeği 29, yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik ölçeği 31 maddeden oluşturulmuştur. Oluşturulan bu maddelerin tamamı, Türkçede bir işe yönelik yeterlik ifadesi olan, -e bilmek yapısı ile ifade edilmiştir. Her bir ölçekte yer alan maddelere araştırmaya katılanların katılma düzeyini belirlemek için “Çok yetersizim (0)”, “Yetersizim (1)”, “Kısmen yeterliyim (2)”, “Yeterliyim (3)” ve “Çok yeterliyim (5)” olmak üzere Likert tipinde beşli derecelendirme tepki kategorisi kullanılmıştır.

Ölçeklere İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen her bir ölçeğe ait geçerlik ve güvenirlik bulguları aşağıda verilmiştir.

Sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlilik ölçeğine ilişkin güvenirlik analizi uygulanmış ve ölçeğin Alpha katsayısı 0,979 olarak yüksek derecede güvenilir bulunmuştur. Maddelerin iç tutarlılığa etkisine yönelik madde analizi de aşağıda verilmektedir.

Tablo 25

Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği İle İlgili Madde Analizi

	Madde silindiğinde ölçek puanı	Madde silindiğinde varyans	Madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde cronbach alpha
sy1	103.612	613.920	.676	.979
sy2	103.413	613.306	.720	.979
sy3	103.325	616.598	.652	.979
sy4	103.328	615.158	.679	.979
sy5	103.844	609.140	.673	.979
sy6	103.981	609.213	.622	.979
sy7	103.270	614.291	.699	.979
sy8	103.372	612.557	.685	.979
sy9	103.363	612.451	.701	.979

Tablo 25'in devamı

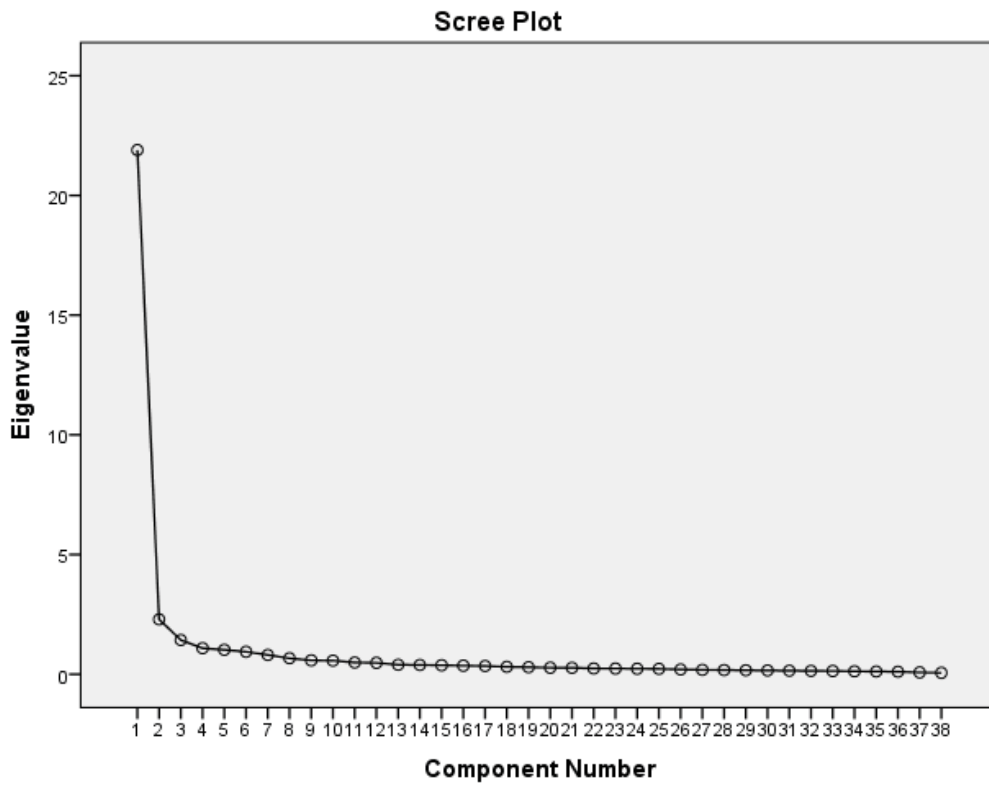
	Madde silindiğinde ölçek puanı	Madde silindiğinde varyans	Madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde cronbach alpha
sy10	103.850	605.942	.679	.979
sy11	103.828	607.294	.655	.979
sy12	103.746	607.253	.669	.979
sy13	103.331	610.825	.736	.979
sy14	103.361	610.313	.755	.979
sy15	103.437	607.025	.763	.979
sy16	103.795	603.610	.729	.979
sy17	103.295	610.373	.789	.979
sy18	103.410	609.251	.757	.979
sy19	103.459	604.956	.763	.979
sy20	103.541	606.359	.764	.979
sy21	103.355	609.304	.758	.979
sy22	103.694	603.725	.769	.979
sy23	103.383	607.207	.694	.979
sy24	103.331	609.060	.715	.979
sy25	103.374	606.564	.830	.979
sy26	103.642	603.781	.803	.979
sy27	103.669	601.405	.803	.979
sy28	103.522	605.894	.801	.979
sy29	103.473	607.231	.701	.979
sy30	103.697	601.971	.810	.979
sy31	103.541	605.361	.811	.979
sy32	103.585	601.767	.822	.979
sy33	103.648	602.854	.802	.979
sy34	103.407	606.993	.799	.979
sy35	103.538	604.638	.805	.979
sy36	103.199	609.300	.748	.979
sy37	103.538	605.548	.762	.979
sy38	103.571	605.369	.779	.979

Tablo 25 incelendiğinde madde toplam korelasyon değerlerinin 0.622 ve üzeri olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonu ve madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde iç tutarlılığı düşüren madde bulunmadığı saptanmıştır.

- Sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi

Sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek üzere açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda (Ki-kare= 14419.061; $p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda (KMO=0.965>0.60) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada maddelerin image matrisi (r) değerleri 0.918 ve üzeri bulunmuştur.

Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Döndürme sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %72.973 olan 5 faktör altında toplanmıştır. Ölçek faktörlerine ilişkin saçılım grafiği (scree plot) aşağıda verilmektedir.



Grafik 3. Sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği faktör saçılım grafiği (Scree Plot)

Faktörlere ait saçılım grafiğinde ölçeğin birinci faktörden sonra kırılım gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı, açıklanan varyans, özdeğer katsayıları aşağıda görülmektedir.

Tablo 26

Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
(Özdeğer=21.896)	Sy33	0.726	22.744	0.969
	Sy28	0.711		
	Sy32	0.711		
	Sy27	0.710		
	Sy31	0.704		
	Sy37	0.702		
	Sy35	0.700		
	Sy30	0.697		
	Sy38	0.682		
	Sy26	0.658		
	Sy34	0.597		
	Sy25	0.589		
	(Özdeğer=2.293)	Sy36			0.562	13.966	0.930
Sy22		0.484		
Sy10		0.849		
Sy11		0.845		
Sy12		0.818		
Sy6		0.760		
Sy5		0.705		
Sy16		0.518		
Sy8		0.693		
Sy4		0.661		
(Özdeğer=1.430)	Sy2	0.632	13.897	0.902
	Sy9	0.627		
	Sy7	0.620		
	Sy3	0.584		
	Sy1	0.527		
	Sy20	0.657		
	Sy19	0.657		
	Sy18	0.615		
(Özdeğer=1.089)	Sy21	0.608	13.667	0.940
	Sy14	0.606		
	Sy13	0.596		
	Sy17	0.586		
	Sy15	0.541		
	Sy23	0.750		
(Özdeğer=1.022)	Sy29	0.711	8.700	0.891
	Sy24	0.697		
Toplam Varyans %72.974				

Tablo 26'ya bakıldığında birinci faktörün öz değerinin (21.896) diğer faktörlerin öz değerlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Scree Plot grafiğinde birinci faktörden sonra kırılım gerçekleşmesi ve birinci faktör öz değerinin yüksek olması sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörlü yapısının olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktör analizi tekrar edilerek tek faktörlü yapı gözden geçirilmiştir.

Tablo 27

Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı (Tekrar)

	Faktör Yüğü		Faktör Yüğü
sy1	.689	sy20	.781
sy2	.737	sy21	.778
sy3	.672	sy22	.782
sy4	.701	sy23	.712
sy5	.679	sy24	.734
sy6	.628	sy25	.847
sy7	.719	sy26	.816
sy8	.704	sy27	.818
sy9	.720	sy28	.819
sy10	.681	sy29	.720
sy11	.658	sy30	.821
sy12	.672	sy31	.826
sy13	.751	sy32	.838
sy14	.775	sy33	.817
sy15	.781	sy34	.816
sy16	.740	sy35	.822
sy17	.806	sy36	.771
sy18	.778	sy37	.781
sy19	.780	sy38	.794
Toplam Varyans=%57.621			
Özdeğer= 21.896			

Tablo 27'den hareketle döndürme sonucunda faktör yükü 0.45 altında kalan madde bulunmadığı saptanmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha, açıklanan varyans değeri, faktör yüklerine göre sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır.

- Sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

Sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği faktörlerin yapı geçerliliğine ilişkin doğruluğunu belirlemek üzere farklı bir örneklem üzerinde toplanan veriler ile uyum sağlayıp sağlamadığını tespit etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası uyum iyiliği kriterleri aşağıda verilmektedir.

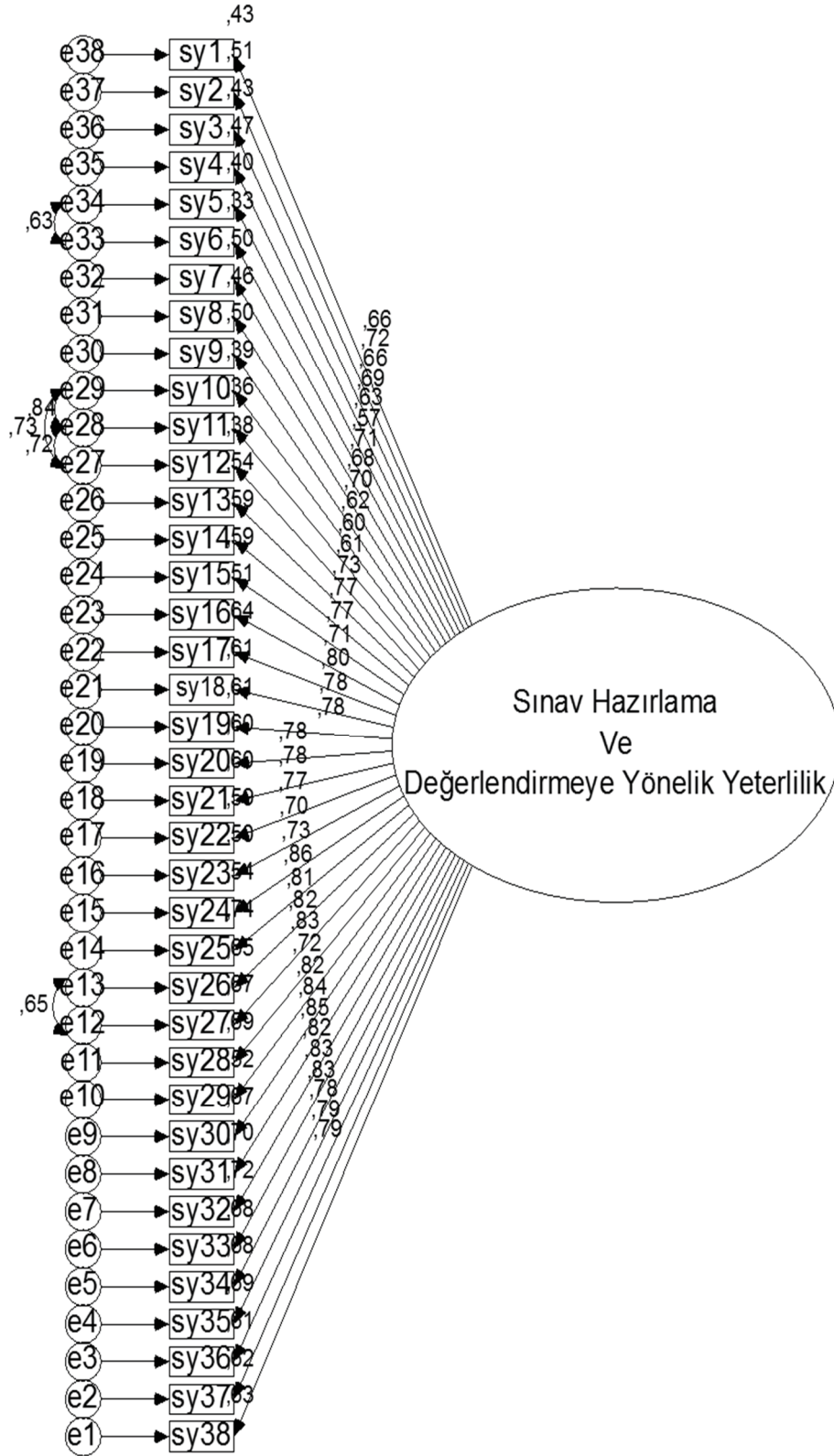
Tablo 28

Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks

Değerleri

İndeks	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer	Okuma Becerileri Ölçeği
χ^2/sd	<2	<5	4.51
GFI	>0.95	>0.90	.90
AGFI	>0.95	>0.90	.91
CFI	>0.95	>0.90	.92
RMSEA	<0.05	<0.08	.074
RMR	<0.05	<0.08	.050

Tablo 28'e bakıldığında analiz sonuçları, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin modelin katılımcılardan toplanan gerçek verilerle kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu durum ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısına göre iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram aşağıda verilmektedir.



Şekil 5. Sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram.

Standardize edilmiş faktör yükleri, t değerleri ve maddelerin oluşturduğu açıklayıcılık (R^2) değerleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 29

*Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yükleri ve Maddelere İlişkin**Regresyon Katsayıları*

Maddeler		Faktörler	β	Std. β	S.Hata	t	p	R^2
sy38	<---	F1	1.000	0.792				0.534
sy37	<---	F1	1.008	0.786	0.059	17.164	p<0.001	0.512
sy36	<---	F1	0.914	0.784	0.053	17.110	p<0.001	0.530
sy35	<---	F1	1.037	0.830	0.056	18.498	p<0.001	0.571
sy34	<---	F1	0.970	0.825	0.053	18.347	p<0.001	0.596
sy33	<---	F1	1.084	0.824	0.059	18.299	p<0.001	0.527
sy32	<---	F1	1.120	0.848	0.059	19.058	p<0.001	0.501
sy31	<---	F1	1.017	0.837	0.054	18.702	p<0.001	0.465
sy30	<---	F1	1.092	0.818	0.060	18.133	p<0.001	0.496
sy29	<---	F1	0.953	0.721	0.062	15.356	p<0.001	0.586
sy28	<---	F1	1.003	0.829	0.054	18.450	p<0.001	0.560
sy27	<---	F1	1.113	0.816	0.062	18.061	p<0.001	0.576
sy26	<---	F1	1.035	0.808	0.058	17.821	p<0.001	0.536
sy25	<---	F1	0.984	0.858	0.051	19.363	p<0.001	0.588
sy24	<---	F1	0.898	0.732	0.057	15.645	p<0.001	0.590
sy23	<---	F1	0.941	0.705	0.063	14.921	p<0.001	0.510
sy22	<---	F1	1.025	0.766	0.062	16.608	p<0.001	0.641
sy21	<---	F1	0.894	0.776	0.053	16.895	p<0.001	0.606
sy20	<---	F1	0.969	0.775	0.057	16.869	p<0.001	0.605
sy19	<---	F1	1.013	0.778	0.060	16.937	p<0.001	0.601
sy18	<---	F1	0.899	0.778	0.053	16.952	p<0.001	0.603
sy17	<---	F1	0.857	0.801	0.049	17.612	p<0.001	0.587
sy16	<---	F1	1.007	0.714	0.066	15.170	p<0.001	0.497
sy15	<---	F1	0.942	0.768	0.057	16.656	p<0.001	0.535
sy14	<---	F1	0.857	0.767	0.052	16.615	p<0.001	0.736
sy13	<---	F1	0.825	0.732	0.053	15.659	p<0.001	0.653
sy12	<---	F1	0.846	0.613	0.067	12.591	p<0.001	0.666
sy11	<---	F1	0.844	0.600	0.069	12.274	p<0.001	0.687
sy10	<---	F1	0.879	0.621	0.069	12.797	p<0.001	0.520
sy9	<---	F1	0.786	0.704	0.053	14.908	p<0.001	0.670
sy8	<---	F1	0.775	0.682	0.054	14.319	p<0.001	0.700
sy7	<---	F1	0.741	0.708	0.049	15.005	p<0.001	0.719
sy6	<---	F1	0.797	0.572	0.069	11.625	p<0.001	0.678
sy5	<---	F1	0.816	0.630	0.063	13.000	p<0.001	0.681
sy4	<---	F1	0.714	0.686	0.049	14.437	p<0.001	0.689
sy3	<---	F1	0.670	0.655	0.049	13.643	p<0.001	0.614
sy2	<---	F1	0.754	0.715	0.050	15.197	p<0.001	0.617
sy1	<---	F1	0.722	0.659	0.053	13.737	p<0.001	0.628

Tablo 29'daki standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde faktör yüklerinin yüksek, standart hata değerlerinin düşük, *t* değerlerinin anlamlı ($p < 0.001$), R^2 değerlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar önceden belirlenen faktör yapısına ilişkin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır.

- Sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğinin ayırt ediciliği (alt %27-üst %27)

Maddelerin ayırt etme gücünü belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi kullanılarak her bir madde için alt %27 ve üst %27 grup ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu kapsamda sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik puanlarının alt %27-üst %27 gruplarına göre ortalamalarını gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 30

Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Puanlarının Alt %27-Üst %27 Gruplarına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Alt %27	99	84.586	21.330	-15.492	0.000
	Üst %27	99	128.808	18.753		

Tablo 30'a bakıldığında üst %27'nin sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik puanlarının ($\bar{x}=128.808$), alt %27'nin sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik puanlarından ($\bar{x}=84.586$) yüksek olduğu ($t_{(196)}=-15.492$; $p=0.000 < 0.05$) görülmektedir.

Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğinin iç tutarlılığını belirlemek üzere güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Güvenirlik analizi ölçekte bulunan maddelerin birbirleri ve ölçek geneli ile tutarlı olup olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda ölçek ifadelerinin çalışmaya katılanlar tarafından aynı anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemektedir. Güvenirlik, katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlılıktır (Büyüköztürk, 2011. s. 169). Literatürde ölçeğin güvenilirliği (iç tutarlılık) yaygın

olarak Cronbach's Alpha katsayısı ile belirlenmektedir. Cronbach's Alpha katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri olarak " $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir". " $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir". " $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir". " $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir" olarak belirlenmektedir (Özdamar, 2004). Bu kapsamda okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme ölçeğine ilişkin güvenilirlik analizi uygulanmış ve Alpha katsayısı 0.987 olarak yüksek derecede güvenilir bulunmuştur. Maddelerin iç tutarlılığa etkisine yönelik madde analizi de aşağıda verilmektedir.

Tablo 31

Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Madde Analizi

	Madde silindiğinde ölçek puanı	Madde silindiğinde varyans	Madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde crombach alpha
ob1	83.137	615.713	.791	.987
ob2	83.331	616.512	.735	.987
ob3	83.232	615.154	.776	.987
ob4	82.855	617.538	.788	.987
ob5	82.806	618.354	.798	.987
ob6	83.049	616.984	.798	.987
ob7	83.178	615.018	.814	.987
ob8	82.964	611.037	.871	.987
ob9	83.027	610.964	.866	.987
ob10	82.981	615.180	.862	.987
ob11	83.090	616.636	.837	.987
ob12	82.973	614.060	.857	.987
ob13	83.112	615.174	.817	.987
ob14	83.049	607.493	.904	.987
ob15	83.038	610.431	.898	.987
ob16	83.123	606.568	.893	.987
ob17	83.276	610.430	.843	.987
ob18	83.109	606.794	.897	.987
ob19	83.112	610.587	.872	.987

Tablo 31'in devamı

	Madde silindiğinde ölçek puanı	Madde silindiğinde varyans	Madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde crombach alpha
ob20	83.098	610.023	.894	.987
ob21	83.090	610.564	.876	.987
ob22	83.156	607.436	.876	.987
ob23	83.183	607.542	.891	.987
ob24	83.189	607.079	.857	.987
ob25	83.101	610.217	.870	.987
ob26	83.224	607.873	.850	.987
ob27	83.224	610.257	.836	.987
ob28	83.213	610.113	.850	.987
ob29	83.224	611.265	.841	.987
ob30	83.068	611.850	.831	.987
ob31	83.098	618.171	.724	.987

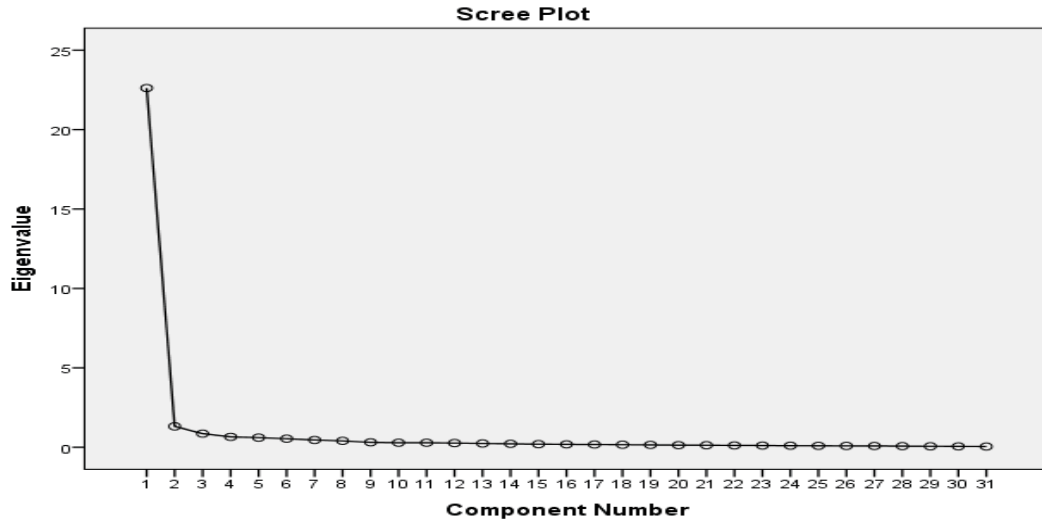
Tablo 31'de görüldüğü üzere maddelere verilen yanıtların maddeler arasında ve ölçek toplamı ile pozitif korelasyona sahip olması beklenir. Bu durum katılımcıların önermeleri doğru anladıklarını ve objektif yanıt verdiklerini göstermektedir. Ölçekteki bir maddenin, maddeler toplamı ile korelasyon katsayısının 0.3 ve üzeri olması ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011, s. 171; Tavşancıl, 2002). Tablo incelendiğinde madde toplam korelasyon değerlerinin 0.724 ve üzeri olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonu ve madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde iç tutarlılığı düşüren madde bulunmadığı saptanmıştır.

➤ Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği açıklayıcı faktör analizi

Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek üzere açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Faktör analizi birbiriyle ilişkili birçok değişken üzerinden değişken sayısını azaltmak ve değişkenler arasındaki ilişkiden yararlanarak yeni ortak yapılar ortaya çıkarmaktır (Özdamar, 2002. s. 234). Açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi öncesi faktör analizinin uygulanabilirliğine yönelik ön varsayım testleri KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett testleri uygulanmıştır. KMO testi

örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu göstermektedir. Literatürde faktör analizinin uygulanabilmesi için KMO değerinin 0.5'ten yukarı olması gerektiğini belirtilmektedir (Çokluk ve ark.. 2012. s. 207; Field, 2005). Barlett testi faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişki olduğu göstermektedir. Barlett test sonucunun $p < 0.05$ olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011. s. 126). Yapılan Barlett testi sonucunda (Ki-kare= 16388.522; $p=0.000 < 0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda (KMO=0.975 > 0.60) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizinde kısmi kovaryansları ve korelasyonları içeren anti image matrisi ile her bir madde için diyagonal örneklem yeterliliği (Measures of Sampling Adequacy) belirlenir. Bu değer (r) 0.5'in altında kalması durumunda o madde analizden çıkartılır (Field, 2005; Can, 2013). Çalışmada maddelerin r değerleri 0.959 ve üzeri bulunmuştur.

Faktör analizi uygulamasında varimax döndürme yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Literatürde dik döndürme için varimax ya da quartimax; eğik döndürme için oblimin ya da promax yöntemlerinin seçildiği görülmektedir (Tabachnick ve Fideli, 2001). Faktör analizinde özdeğer eşik değeri 1 ve üzeri faktörler dikkate alınmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Döndürme sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %77.207 olan 2 faktör altında toplanmıştır. Ölçek faktör sayısının belirlenmesinde özdeğer saçılım grafiğinde yüksek ivmeli düşüşler dikkate alınmaktadır. Düşüşlerin yatay olduğu faktörlerin varyansa katkısının az olduğu düşünülür (Büyüköztürk, 2011. s. 133). Ölçek faktörlerine ilişkin saçılım grafiği (scree plot) aşağıda verilmektedir.



Grafik 4. Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği faktör saçılım grafiği (Scree Plot).

Faktörlere ait saçılım grafiğinde ölçeğin birinci faktörden sonra kırılım gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı, açıklanan varyans, özdeğer katsayıları aşağıda görülmektedir.

Tablo 32

Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
F1 (Özdeğer=22.617)	Ob26	0.839	41.195	0.984
	Ob22	0.816		
	Ob24	0.813		
	Ob25	0.806		
	Ob28	0.800		
	Ob27	0.771		
	Ob26	0.839		
	Ob22	0.816		
	Ob24	0.813		
	Ob25	0.806		
	Ob28	0.800		
	Ob27	0.771		
	Ob16	0.766		
	F1 (Özdeğer=22.617)	Ob23			0.763
Ob29		0.759		
Ob18		0.759		
Ob30		0.745		
Ob20		0.726		

Tablo 32'nin devamı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
	Ob19	0.713	36.012	0.971
	Ob21	0.713		
	Ob14	0.712		
	Ob15	0.695		
	Ob17	0.636		
	Ob31	0.562		
	Ob4	0.803		
	Ob7	0.779		
	Ob10	0.762		
F2 (Özdeğer=1.317)	Ob3	0.761		
	Ob5	0.754		
	Ob8	0.752		
	Ob6	0.729		
	Ob2	0.726		
	Ob11	0.722		
	Ob12	0.703		
	Ob1	0.689		
	Ob9	0.665		
	Ob13	0.660		
			Toplam Varyans %77.207	

Tablo 32'ye bakıldığında birinci faktörün öz değerinin (22.617) diğer faktörlerin öz değerlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Birinci faktörün öz değerinin oranının ikinci faktörün öz değerinin üç katından fazla olması ölçeğin tek boyutlu olduğunun kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2011. s.137; Tavşancıl, 2010). Scree plot grafiğinde birinci faktörden sonra kırılım gerçekleşmesi ve birinci faktör öz değerinin yüksek olması sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörlü yapısının olduğu belirlenmiştir. Ludwig-Mayerhofer (2004) scree plot grafiği ile belirlenen faktör sayısı ile sınırlandırılarak faktör analizinin tekrar edilmesini belirtmektedir. Scree plot grafiğinde kırılma noktasına göre korunması gereken faktör sayısına göre faktör analizi tekrar edilerek faktör yapısı değerlendirilir (Williams ve ark., 2010). Ölçeğin faktör analizi tekrar edilerek tek faktörlü yapı gözden geçirilmiştir.

Tablo 33

Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı (Tekrar)

	Faktör Yüğü		Faktör Yüğü
ob1	.804	ob17	.854
ob2	.750	ob18	.904
ob3	.790	ob19	.882
ob4	.803	ob20	.902
ob5	.812	ob21	.885
ob6	.811	ob22	.884
ob7	.826	ob23	.898
ob8	.882	ob24	.866
ob9	.876	ob25	.878
ob10	.873	ob26	.859
ob11	.849	ob27	.846
ob12	.869	ob28	.859
ob13	.831	ob29	.851
ob14	.912	ob30	.842
ob15	.907	ob31	.739
ob16	.901		
Toplam Varyans=%72.958			
Özdeğer= 22.617			

Faktör yük değeri maddelerin faktörlerle olan ilişkisini gösteren katsayıdır. Faktör yük değerinin 0.45 ve üzeri olması iyi bir seçimdir (Büyüköztürk, 2011). Bu bağlamda tablo 33'e bakıldığında döndürme sonucunda faktör yükü 0.45 altında kalan madde bulunmadığı saptanmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha. açıklanan varyans değeri. faktör yüklerine göre Okuma Becerileri ölçeğın geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır.

- Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis). gözlenen (observed) değişkenler ile gizli (Latent) değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçebilen yapısal eşitlik modelinin (YEM) bir türüdür (Brown, 2006). Doğrulayıcı faktör analizi literatürde kullanılan faktör yapısı belirli bir ölçeği doğrulamak üzere kullanılır. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası uyum iyiliği indekslerine göre karar verilir. Uyum iyiliği indeksleri konusu henüz gelişme aşamasında olan

bir araştırma alanıdır. Her bir uyum iyiliği indeksinde belirli bazı kritik limit noktaları vardır. Ancak bu noktalar kesin olmayıp birer kabullenmedir. Yeni gelişmekte olan alanlarda oluşturulan bir modelin uyum iyiliği indekslerinin kritik limitlerin altında kalması normaldir. Çok fazla sayıda uyum iyiliği indeksleri olmakla birlikte uygulamada bunlardan ancak 5-6 tanesi kullanılmaktadır (Hox ve Bechger, 1998). Çalışmada literatürde bulunan araştırmalarda en sık kullanılan uyum iyiliği indeksleri kullanılmıştır. Kullanılan uyum indekslerine dönük kabul edilen bazı referans değerler (Şimşek, 2007; Hooper and Mullen, 2008; Schumacker and Lomax, 2010; Waltz, Strickland and Lenz, 2010; Wang and Wang, 2012; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidel, 2007) aşağıda verilmektedir.

Tablo 34

Uyum İyiliği İndeksleri ve Normal Değerleri

İndeks	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer
χ^2/sd değeri	<2	<5
GFI (Uyum İyiliği İndeksi)	>0.95	>0.90
AGFI	>0.95	>0.90
CFI (Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi)	>0.95	>0.90
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	<0.05	<0.08
RMR	<0.05	<0.08

Uyum iyiliği değerleri ile birlikte faktör yüklerinin yüksek, hata varyanslarının düşük, maddelerin faktör üzerinde oluşturduğu açıklayıcılık (R^2) değerlerinin yüksek olması gereklidir (Kline, 2005; Çokluk ve ark.. 2010). Awang (2015) ayrıca faktör yüklemelerinin 0.50'den küçük olmamasını önermektedir.

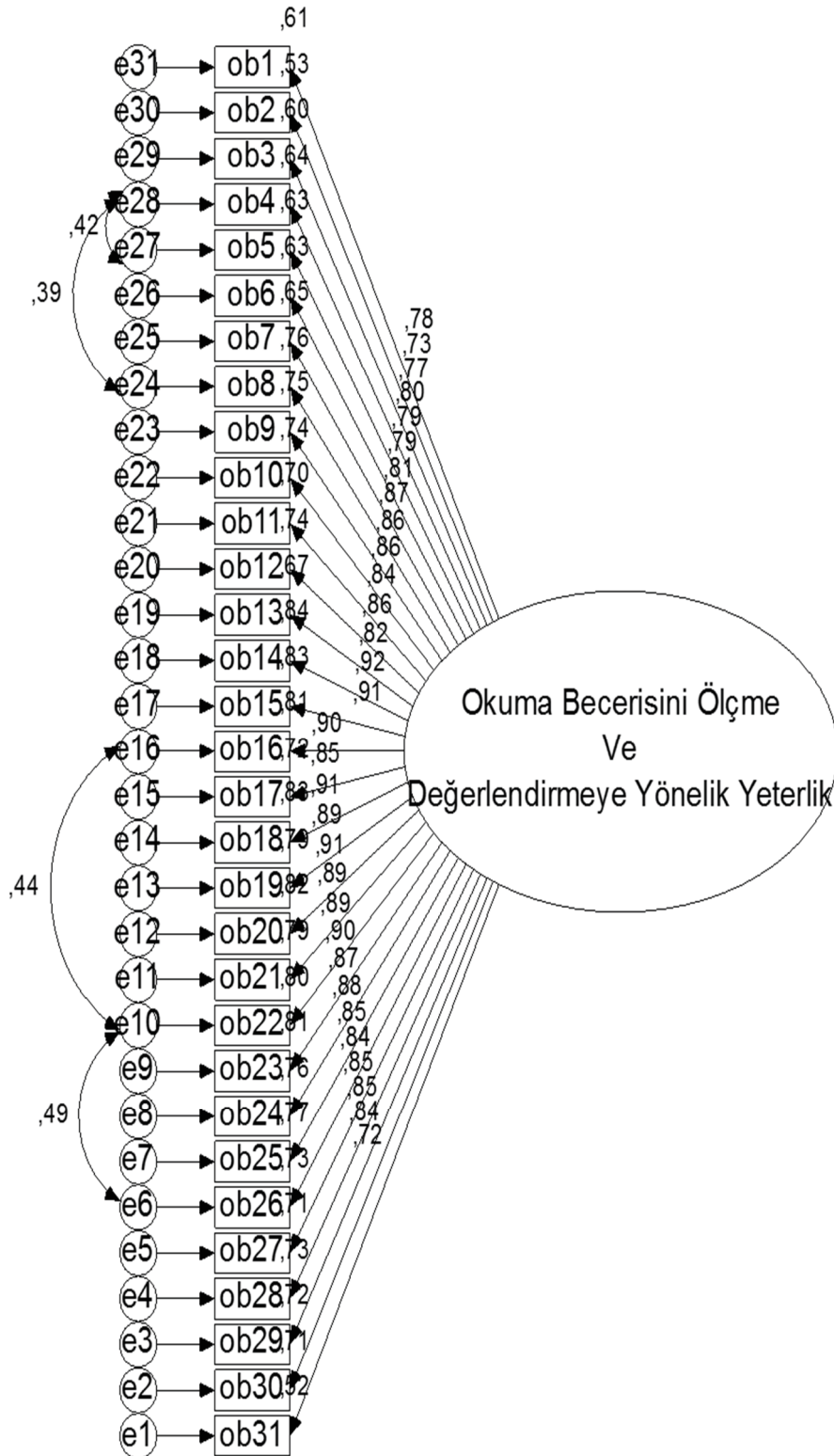
Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği faktörlerin yapı geçerliliğine ilişkin doğruluğunu belirlemek üzere farklı bir örneklem üzerinde toplanan veriler ile uyum sağlayıp sağlamadığını belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası uyum iyiliği kriterleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 35

*Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi**İndeks Değerleri*

İndeks	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer	Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Ölçeği
χ^2/sd	<2	<5	3.54
GFI	>0.95	>0.90	.92
AGFI	>0.95	>0.90	.90
CFI	>0.95	>0.90	.93
RMSEA	<0.05	<0.08	.059
RMR	<0.05	<0.08	.048

Tablo 35'ten hareketle yapılan analiz sonuçları, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin modelin katılımcılardan toplanan gerçek verilerle kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu durum ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısına göre iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram aşağıda verilmektedir.



Şekil 6. Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram

Standardize edilmiş faktör yükleri, t değerleri ve maddelerin oluşturduğu açıklayıcılık (R^2) değerleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 36

Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yükleri ve Maddelere İlişkin Regresyon Katsayıları

Maddeler		Faktörler	β	Std. β	S.Hata	t	p	R^2
ob31	<---	OB	1	0.724				0.608
ob30	<---	OB	1.201	0.840	0.073	16.479	p<0.001	0.533
ob29	<---	OB	1.219	0.849	0.073	16.679	p<0.001	0.596
ob28	<---	OB	1.247	0.854	0.074	16.779	p<0.001	0.640
ob27	<---	OB	1.248	0.844	0.075	16.561	p<0.001	0.630
ob26	<---	OB	1.312	0.854	0.078	16.772	p<0.001	0.629
ob25	<---	OB	1.251	0.878	0.072	17.284	p<0.001	0.649
ob24	<---	OB	1.348	0.869	0.079	17.104	p<0.001	0.759
ob23	<---	OB	1.332	0.900	0.075	17.742	p<0.001	0.746
ob22	<---	OB	1.327	0.894	0.075	17.625	p<0.001	0.740
ob21	<---	OB	1.246	0.888	0.071	17.492	p<0.001	0.704
ob20	<---	OB	1.266	0.908	0.071	17.923	p<0.001	0.738
ob19	<---	OB	1.248	0.886	0.071	17.463	p<0.001	0.674
ob18	<---	OB	1.363	0.912	0.076	17.997	p<0.001	0.843
ob17	<---	OB	1.241	0.850	0.074	16.685	p<0.001	0.831
ob16	<---	OB	1.357	0.900	0.076	17.751	p<0.001	0.810
ob15	<---	OB	1.252	0.911	0.070	17.993	p<0.001	0.722
ob14	<---	OB	1.342	0.918	0.074	18.141	p<0.001	0.831
ob13	<---	OB	1.097	0.821	0.068	16.085	p<0.001	0.786
ob12	<---	OB	1.129	0.859	0.067	16.891	p<0.001	0.825
ob11	<---	OB	1.053	0.839	0.064	16.459	p<0.001	0.788
ob10	<---	OB	1.093	0.860	0.065	16.908	p<0.001	0.799
ob9	<---	OB	1.214	0.863	0.072	16.978	p<0.001	0.809
ob8	<---	OB	1.215	0.871	0.071	17.147	p<0.001	0.756
ob7	<---	OB	1.086	0.806	0.069	15.768	p<0.001	0.771
ob6	<---	OB	1.033	0.793	0.067	15.509	p<0.001	0.729
ob5	<---	OB	0.994	0.794	0.064	15.520	p<0.001	0.712
ob4	<---	OB	1.013	0.800	0.065	15.647	p<0.001	0.729
ob3	<---	OB	1.084	0.772	0.072	15.072	p<0.001	0.721
ob2	<---	OB	1.042	0.730	0.073	14.212	p<0.001	0.705
ob1	<---	OB	1.060	0.780	0.070	15.234	p<0.001	0.524

Tablo 36'daki standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde faktör yüklerinin yüksek, standart hata değerlerinin düşük, *t* değerlerinin anlamlı ($p < 0.001$), R^2 değerlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar önceden belirlenen faktör yapısına ilişkin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır.

- Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğinin ayırt ediciliği (alt %27-üst %27)

Maddelerin ayırt etme gücünü belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi kullanılarak her bir madde için alt %27 ve üst %27 grup ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının alt %27-üst %27 gruplarına göre ortalamaları yer aldığı tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 37

Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Puanlarının Alt %27-Üst %27 Gruplarına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Alt %27	99	57.727	21.129	-20.191	0.000
	Üst %27	99	111.000	15.579		

Tablo 37'ye bakıldığında üst %27'nin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=111.000$), alt %27'nin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=57.727$) yüksek olduğu ($t_{(196)}=-20.191$; $p=0.000 < 0.05$) görülmektedir.

Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğine ilişkin güvenirlik analizi uygulanmış ve Alpha katsayısı 0.991 olarak yüksek derecede güvenilir bulunmuştur. Maddelerin iç tutarlılığa etkisine yönelik madde analizi aşağıda verilmektedir.

Tablo 38

Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Madde Analizi

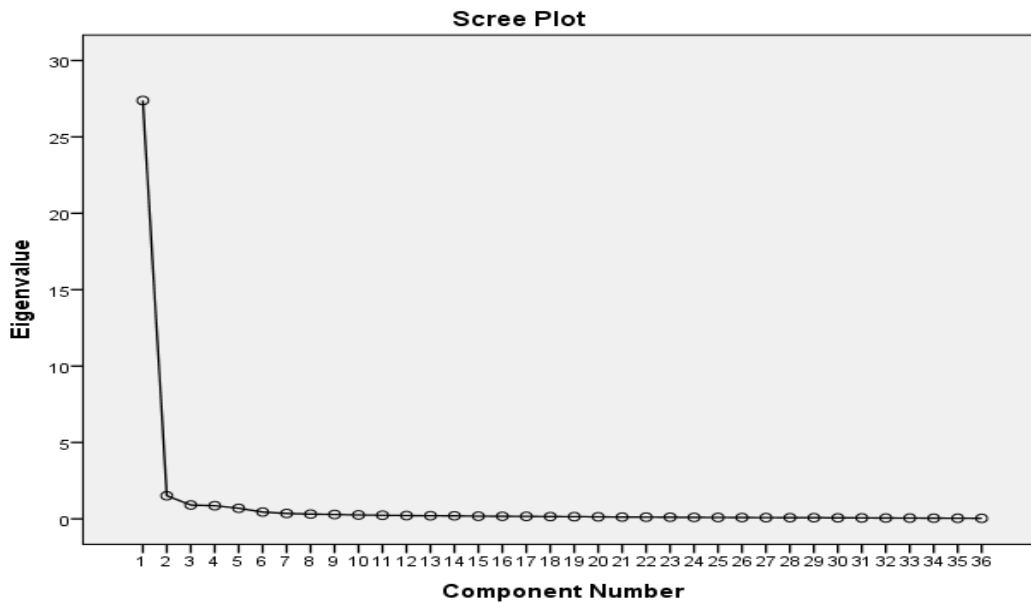
	Madde silindiğinde ölçek puanı	Madde silindiğinde varyans	Madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde crombach alpha
db1	96.322	876.203	.827	.991
db2	96.525	877.998	.768	.991
db3	96.497	876.064	.824	.991
db4	96.243	874.524	.864	.991
db5	96.197	875.068	.865	.991
db6	96.347	873.959	.853	.991
db7	96.484	873.839	.843	.991
db8	96.281	872.663	.867	.991
db9	96.333	872.491	.868	.991
db10	96.284	872.812	.895	.991
db11	96.393	874.639	.862	.991
db12	96.317	872.776	.887	.991
db13	96.388	874.583	.873	.991
db14	96.374	870.196	.898	.991
db15	96.342	871.015	.906	.991
db16	96.426	869.982	.872	.991
db17	96.555	873.053	.825	.991
db18	96.443	868.182	.891	.991
db19	96.391	871.888	.891	.991
db20	96.448	870.511	.898	.991
db21	96.456	870.988	.896	.991
db22	96.454	871.076	.879	.991
db23	96.464	871.449	.898	.991
db24	96.503	868.903	.852	.991
db25	96.369	869.905	.902	.991
db26	96.227	872.072	.853	.991
db27	96.213	873.154	.860	.991
db28	96.246	871.123	.866	.991
db29	96.238	870.636	.860	.991
db30	96.519	868.278	.846	.991
db31	96.505	869.708	.866	.991
db32	96.232	874.299	.798	.991
db33	96.273	872.248	.872	.991
db34	96.350	872.705	.873	.991
db35	96.434	872.997	.821	.991
db36	96.421	868.710	.876	.991

Tablo 38 incelendiğinde madde toplam korelasyon değerlerinin 0.768 ve üzeri olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonu ve madde silindiğinde Crombach Alpha değerleri incelendiğinde iç tutarlılığı düşüren madde bulunmadığı saptanmıştır.

- Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği açıklayıcı faktör analizi

Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek üzere açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda (Ki-kare= 21953.102; $p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.976>0.60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada maddelerin image matrisi (r) değerleri 0.972 ve üzeri bulunmuştur.

Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Döndürme sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %80.252 olan 2 faktör altında toplanmıştır. Ölçek faktörlerine ilişkin saçılım grafiği (scree plot) aşağıda verilmektedir.



Grafik 5. Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği faktör saçılım grafiği (Scree Plot).

Faktörlere ait saçılım grafiğinde ölçeğin birinci faktörden sonra kırılım gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı, açıklanan varyans, özdeğer katsayıları aşağıda görülmektedir.

Tablo 39

Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha			
F1 (Özdeğer=27.379)	Db1	0.748	45.963	0.988			
	Db2	0.786					
	Db3	0.808					
	Db4	0.752					
	Db5	0.692					
	Db6	0.772					
	Db7	0.837					
	Db8	0.760					
	Db9	0.767					
	Db10	0.732					
	Db11	0.747					
	Db12	0.716					
	Db13	0.745					
	Db14	0.772					
	Db15	0.696					
	Db16	0.764					
	Db17	0.754					
	Db18	0.765					
	Db19	0.729					
	Db20	0.757					
	Db21	0.767					
	Db22	0.729					
	Db23	0.726					
	Db24	0.637					
	Db30	0.624					
	Db31	0.636					
	F2 (Özdeğer=1.511)	Db25			0.697	34.289	0.979
		Db26			0.837		
		Db27			0.854		
		Db28			0.854		
		Db29			0.827		
Db32		0.846					
Db33		0.831					

Tablo 39'un devamı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
F2	Db34	0.780		
(Özdeğer=1.511)	Db35	0.655		
	Db36	0.651		
Toplam Varyans %80.252				

Tablo 39'a bakıldığında birinci faktörün öz değerinin (21.896) diğer faktörlerin öz değerlerinden yüksek olduğu görölmektedir. Scree Plot grafiğinde birinci faktörden sonra kırılım geręekleşmesi ve birinci faktör öz değerinin yüksek olması sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörlü yapısının olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktör analizi tekrar edilerek tek faktörlü yapı gözden geçirilmiştir.

Tablo 40

Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı (Tekrar)

Faktör Yüğü	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü
db1 .837	db10 .902	db19 .898	db28 .873
db2 .780	db12 .895	db20 .905	db29 .867
db3 .834	db11 .871	db21 .903	db30 .853
db4 .873	db13 .881	db22 .886	db31 .873
db5 .874	db14 .904	db23 .904	db32 .808
db6 .862	db15 .912	db24 .860	db33 .879
db7 .852	db16 .880	db25 .907	db34 .879
db8 .876	db17 .835	db26 .861	db35 .830
db9 .876	db18 .898	db27 .867	db36 .882
Toplam Varyans=%76.053			
Özdeğer= 21.379			

Tablo 40'ta da göröldüğü üzere döndürme sonucunda faktör yüğü 0.45 altında kalan madde bulunmadığı saptanmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha, açıklanan varyans değeri, faktör yüklerine göre dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır.

➤ Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği doğrulatoryıcı faktör analizi

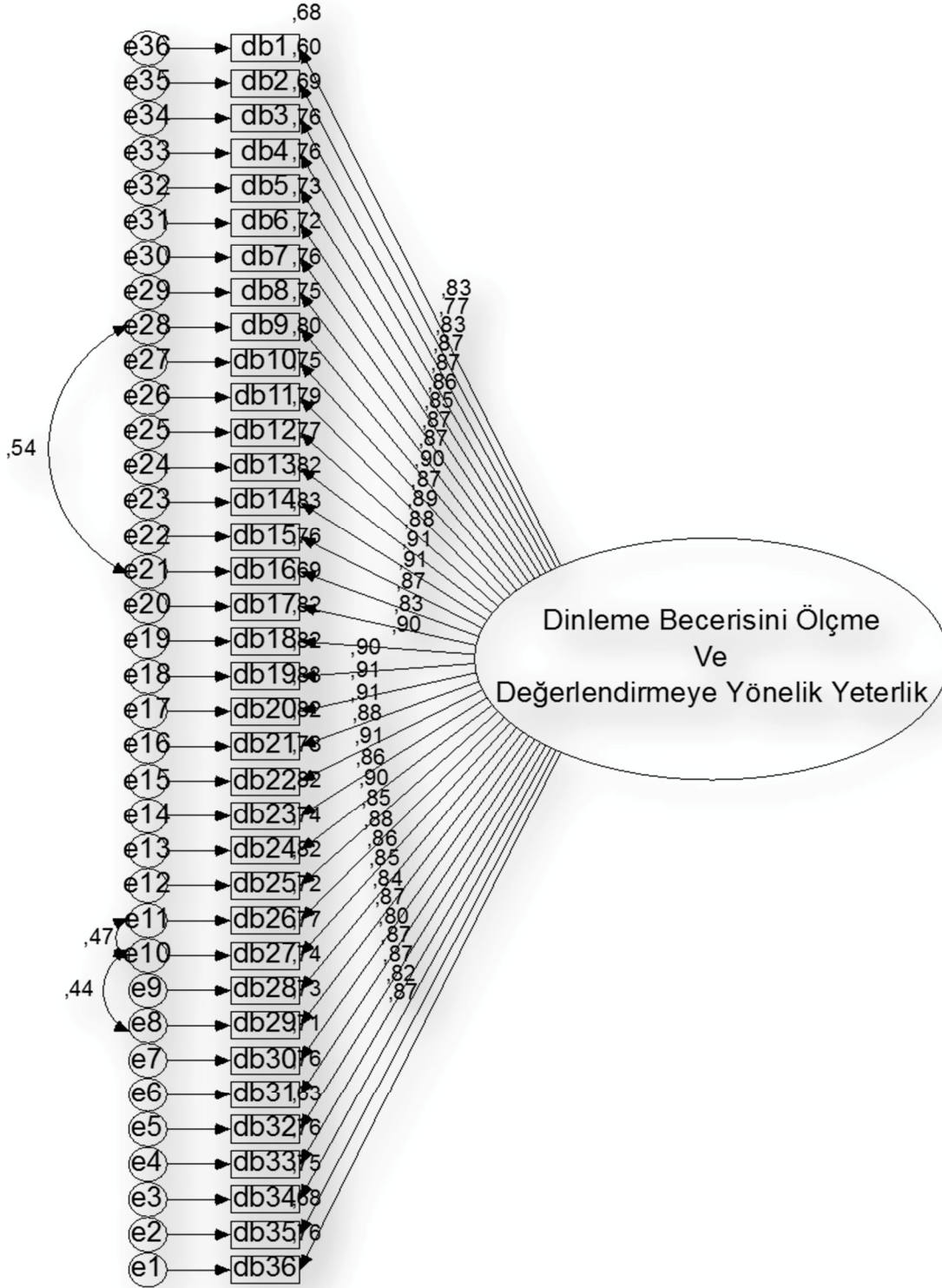
Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği faktörlerin yapı geçerliliğine ilişkin doğruluğunu belirlemek üzere farklı bir örneklem üzerinde toplanan veriler ile uyum sağlayıp sağlamadığını belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası uyum iyiliği kriterleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 41

Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks Değerleri

İndeks	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer	Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Ölçeği
χ^2/sd	<2	<5	3.97
GFI	>0.95	>0.90	.92
AGFI	>0.95	>0.90	.89
CFI	>0.95	>0.90	.91
RMSEA	<0.05	<0.08	.051
RMR	<0.05	<0.08	.058

Tablo 41'den hareketle analiz sonuçları, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin modelin katılımcılardan toplanan gerçek verilerle kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu durum ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısına göre iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram aşağıda verilmektedir.



Şekil 7. Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirilmeye yönelik yeterlik algısı ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram.

Standardize edilmiş faktör yükleri, t değerleri ve maddelerin oluşturduğu açıklayıcılık (R^2) değerleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 42

Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yükleri ve Maddelere İlişkin Regresyon Katsayıları

Maddeler		Faktörler	β	Std. β	S.Hata	t	p	R^2
db36	<---	F1	1.000	0.873				0.683
db35	<---	F1	0.922	0.822	0.043	21.356	p<0.001	0.599
db34	<---	F1	0.922	0.866	0.039	23.658	p<0.001	0.689
db33	<---	F1	0.934	0.870	0.039	23.856	p<0.001	0.757
db32	<---	F1	0.894	0.797	0.044	20.168	p<0.001	0.757
db31	<---	F1	0.990	0.870	0.041	23.888	p<0.001	0.733
db30	<---	F1	1.009	0.844	0.045	22.476	p<0.001	0.719
db29	<---	F1	0.961	0.854	0.042	23.008	p<0.001	0.764
db28	<---	F1	0.952	0.861	0.041	23.344	p<0.001	0.752
db27	<---	F1	0.913	0.877	0.038	24.307	p<0.001	0.804
db26	<---	F1	0.937	0.851	0.041	22.835	p<0.001	0.753
db25	<---	F1	0.984	0.903	0.038	25.887	p<0.001	0.793
db24	<---	F1	1.009	0.861	0.043	23.354	p<0.001	0.772
db23	<---	F1	0.963	0.907	0.037	26.131	p<0.001	0.822
db22	<---	F1	0.963	0.883	0.039	24.608	p<0.001	0.834
db21	<---	F1	0.974	0.908	0.037	26.198	p<0.001	0.763
db20	<---	F1	0.984	0.910	0.037	26.369	p<0.001	0.691
db19	<---	F1	0.958	0.903	0.037	25.898	p<0.001	0.815
db18	<---	F1	1.028	0.903	0.040	25.878	p<0.001	0.816
db17	<---	F1	0.927	0.831	0.043	21.813	p<0.001	0.829
db16	<---	F1	0.981	0.874	0.041	24.079	p<0.001	0.824
db15	<---	F1	0.969	0.913	0.036	26.568	p<0.001	0.779
db14	<---	F1	0.986	0.907	0.038	26.127	p<0.001	0.822
db13	<---	F1	0.899	0.879	0.037	24.386	p<0.001	0.741
db12	<---	F1	0.931	0.891	0.037	25.097	p<0.001	0.815
db11	<---	F1	0.898	0.868	0.038	23.762	p<0.001	0.724
db10	<---	F1	0.929	0.897	0.036	25.492	p<0.001	0.770
db9	<---	F1	0.932	0.867	0.039	23.716	p<0.001	0.741
db8	<---	F1	0.936	0.874	0.039	24.098	p<0.001	0.730
db7	<---	F1	0.912	0.848	0.040	22.675	p<0.001	0.713
db6	<---	F1	0.908	0.856	0.039	23.117	p<0.001	0.757
db5	<---	F1	0.889	0.870	0.037	23.889	p<0.001	0.635
db4	<---	F1	0.901	0.870	0.038	23.893	p<0.001	0.756
db3	<---	F1	0.870	0.830	0.040	21.733	p<0.001	0.750
db2	<---	F1	0.831	0.774	0.043	19.177	p<0.001	0.676
db1	<---	F1	0.860	0.826	0.040	21.555	p<0.001	0.762

Tablo 42’de verilen standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde faktör yüklerinin yüksek, standart hata değerlerinin düşük, *t* değerlerinin anlamlı ($p < 0.001$). R^2 değerlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar önceden belirlenen faktör yapısına ilişkin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır.

- Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğinin ayırt ediciliği (Alt %27-Üst %27)

Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğindeki maddelerin ayırt etme gücünü belirlemek amacı ile bağımsız örneklem için t-testi kullanılarak her bir madde için alt %27 ve üst %27 grup ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının alt %27-üst %27 gruplarına göre ortalamalarına ait bilgilerin yer aldığı tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 43

Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algısı Puanlarının Alt %27-Üst %27 Gruplarına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Dinleme Becerisini Ölçme Ve Değerlendirmeye	Alt %27	99	58.434	17.924	-36.315	0.000
Yönelik Yeterlik	Üst %27	99	133.556	10.117		

Tablo 43’e bakıldığında üst %27’nin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanları ($\bar{x}=133.556$), alt %27’nin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=58.434$) yüksek olduğu ($t_{(196)}=-36.315$; $p=0.000 < 0.05$) tespit edilmiştir.

Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğine ilişkin güvenilirlik analizi uygulanmış ve alpha katsayısı 0.991 olarak yüksek derecede güvenilir bulunmuştur. Maddelerin iç tutarlılığa etkisine yönelik madde analizi aşağıda verilmektedir.

Tablo 44

Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Madde Analizi

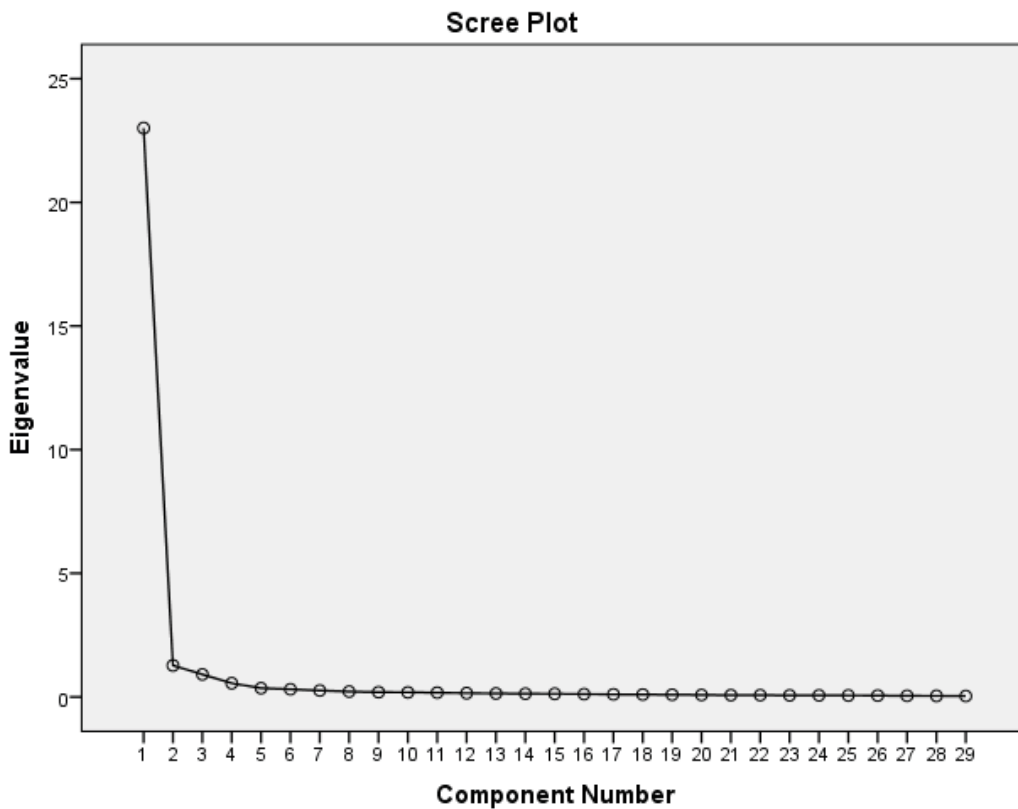
	Madde silindiğinde ölçek puanı	Madde silindiğinde varyans	Madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde crombach alpha
kb1	78.219	601.086	.770	.991
kb2	77.997	599.521	.862	.990
kb3	77.852	600.751	.863	.990
kb4	77.975	599.986	.853	.990
kb5	78.027	599.665	.857	.990
kb6	77.926	598.989	.889	.990
kb7	78.052	596.564	.881	.990
kb8	78.060	597.547	.887	.990
kb9	77.937	599.665	.866	.990
kb10	78.003	597.148	.907	.990
kb11	78.030	595.410	.917	.990
kb12	78.096	594.898	.904	.990
kb13	78.153	595.193	.902	.990
kb14	78.036	595.580	.907	.990
kb15	78.175	594.616	.904	.990
kb16	78.183	594.840	.903	.990
kb17	78.036	594.199	.893	.990
kb18	78.175	594.369	.884	.990
kb19	78.230	594.955	.883	.990
kb20	77.874	597.442	.851	.990
kb21	77.883	598.066	.864	.990
kb22	77.932	596.831	.885	.990
kb23	78.115	595.143	.895	.990
kb24	77.997	596.896	.890	.990
kb25	77.945	597.712	.882	.990
kb26	77.943	596.569	.913	.990
kb27	78.178	596.744	.849	.990
kb28	78.011	596.044	.909	.990
kb29	77.989	597.337	.902	.990

Tablo 44 incelendiğinde madde toplam korelasyon değerlerinin 0.770 ve üzeri olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonu ve madde silindiğinde Crombach Alpha değerleri incelendiğinde iç tutarlılığı düşüren madde bulunmadığı saptanmıştır.

➤ Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği açıklayıcı faktör analizi

Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek üzere açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda (Ki-kare= 18777.478; $p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.977>0.60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada maddelerin image matris (r) değerleri 0.962 ve üzeri bulunmuştur.

Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Döndürme sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %83.716 olan 2 faktör altında toplanmıştır. Ölçek faktörlerine ilişkin saçılım grafiği (scree plot) aşağıda verilmektedir.



Grafik 6. Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği faktör saçılım grafiği (Scree Plot)

Faktörlere ait saçılım grafiğinde ölçeğin birinci faktörden sonra kırılım gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı, açıklanan varyans, özdeğer katsayıları aşağıda görülmektedir.

Tablo 45

Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
F1 (Özdeğer=23.005)	Kb20	0.862	43.355	0.986
	Kb21	0.852		
	Kb25	0.837		
	Kb22	0.837		
	Kb26	0.819		
	Kb29	0.806		
	Kb24	0.799		
	Kb28	0.783		
	Kb17	0.763		
	Kb14	0.733		
	Kb11	0.732		
	Kb27	0.669		
	Kb18	0.651		
	Kb23	0.651		
	Kb15	0.649		
	Kb5	0.868		
	Kb8	0.839		
Kb4	0.832			
Kb7	0.810			
F2 (Özdeğer=1.273)	Kb1	0.810	40.361	0.982
	Kb2	0.747		
	Kb10	0.733		
	Kb6	0.718		
	Kb3	0.701		
	Kb13	0.701		
	Kb9	0.688		
	Kb12	0.669		
	Kb16	0.661		
Kb19	0.633			
Toplam Varyans %83.716				

Tablo 45'e bakıldığında birinci faktörün öz değerinin (23.005) diğer faktörlerin öz değerlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Scree Plot grafiğinde birinci faktörden sonra kırılım

gerçekleşmesi ve birinci faktör öz değerinin yüksek olması sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörlü yapısının olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktör analizi tekrar edilerek tek faktörlü yapı gözden geçirilmiştir.

Tablo 46

Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı (Tekrar)

	Faktör Yüğü		Faktör Yüğü		Faktör Yüğü
kb1	.784	kb11	.924	kb21	.875
kb2	.871	kb12	.911	kb22	.893
kb3	.873	kb13	.909	kb23	.902
kb4	.864	kb14	.914	kb24	.898
kb5	.867	kb15	.910	kb25	.890
kb6	.898	kb16	.909	kb26	.920
kb7	.890	kb17	.900	kb27	.859
kb8	.895	kb18	.892	kb28	.916
kb9	.877	kb19	.890	kb29	.909
kb10	.914	kb20	.862		
Toplam Varyans=%79.327					
Özdeğer= 23.005					

Tablo 46'dan hareketle döndürme sonucunda faktör yükü 0.45 altında kalan madde bulunmadığı saptanmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha, açıklanan varyans değeri, faktör yüklerine göre konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır.

➤ Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği faktörlerin yapı geçerliliğine ilişkin doğruluğunu belirlemek üzere farklı bir örneklem üzerinde toplanan veriler ile uyum sağlayıp sağlamadığını belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

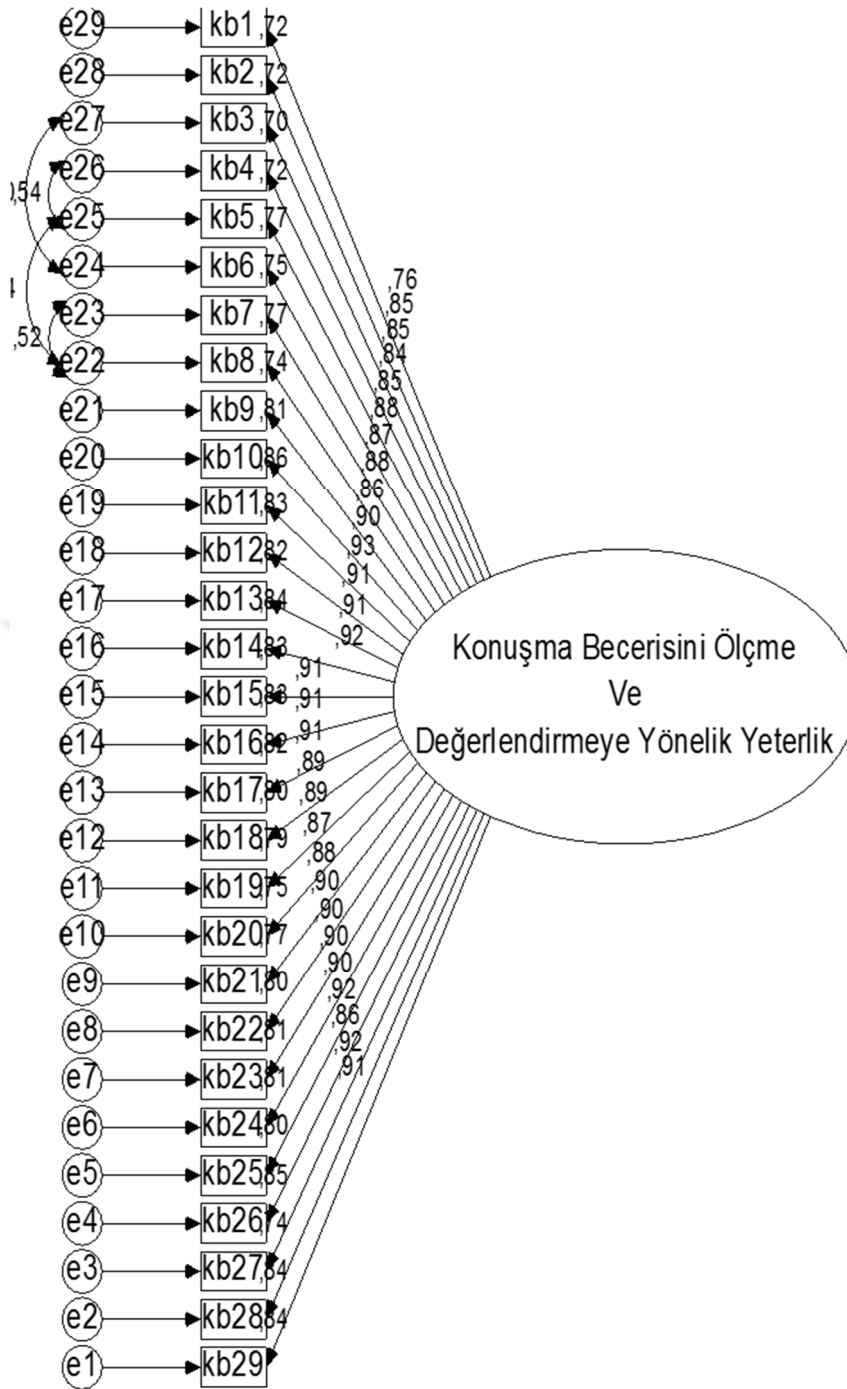
Doğrulayıcı faktör analizi sonrası uyum iyiliği kriterleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 47

*Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör**Analizi İndeks Değerleri*

İndeks	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer	Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Ölçeği
χ^2/sd	<2	<5	3.05
GFI	>0.95	>0.90	.90
AGFI	>0.95	>0.90	.91
CFI	>0.95	>0.90	.93
RMSEA	<0.05	<0.08	.059
RMR	<0.05	<0.08	.071

Tablo 47'ye bakıldığında elde edilen analiz sonuçlarının, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin modelin katılımcılardan toplanan gerçek verilerle kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu durum ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısına göre iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram aşağıda verilmektedir.



Şekil 8. Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram

Standardize edilmiş faktör yükleri, t değerleri ve maddelerin oluşturduğu açıklayıcılık (R^2) değerleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 48

Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yükleri ve Maddelere İlişkin Regresyon Katsayıları

Maddeler	Faktörler	β	Std. β	S.Hata	t	p	R^2	
kb29	<---	F1	1.000	0.914			0.575	
kb28	<---	F1	1.028	0.919	0.033	30.778	p<0.001	0.724
kb27	<---	F1	1.009	0.859	0.039	25.588	p<0.001	0.723
kb26	<---	F1	1.017	0.924	0.032	31.377	p<0.001	0.702
kb25	<---	F1	0.992	0.895	0.035	28.538	p<0.001	0.718
kb24	<---	F1	1.008	0.900	0.035	28.994	p<0.001	0.774
kb23	<---	F1	1.043	0.900	0.036	28.951	p<0.001	0.753
kb22	<---	F1	1.011	0.896	0.035	28.635	p<0.001	0.770
kb21	<---	F1	0.982	0.877	0.036	27.009	p<0.001	0.739
kb20	<---	F1	1.000	0.867	0.038	26.203	p<0.001	0.813
kb19	<---	F1	1.050	0.891	0.037	28.124	p<0.001	0.860
kb18	<---	F1	1.065	0.893	0.038	28.332	p<0.001	0.828
kb17	<---	F1	1.075	0.906	0.036	29.547	p<0.001	0.820
kb16	<---	F1	1.053	0.910	0.035	29.903	p<0.001	0.845
kb15	<---	F1	1.060	0.912	0.035	30.140	p<0.001	0.832
kb14	<---	F1	1.042	0.919	0.034	30.834	p<0.001	0.828
kb13	<---	F1	1.040	0.906	0.035	29.485	p<0.001	0.821
kb12	<---	F1	1.051	0.910	0.035	29.911	p<0.001	0.798
kb11	<---	F1	1.044	0.927	0.033	31.721	p<0.001	0.793
kb10	<---	F1	0.985	0.901	0.034	29.094	p<0.001	0.752
kb9	<---	F1	0.924	0.860	0.036	25.658	p<0.001	0.770
kb8	<---	F1	0.962	0.877	0.036	27.009	p<0.001	0.804
kb7	<---	F1	0.988	0.868	0.038	26.234	p<0.001	0.810
kb6	<---	F1	0.938	0.880	0.034	27.222	p<0.001	0.811
kb5	<---	F1	0.909	0.847	0.037	24.771	p<0.001	0.802
kb4	<---	F1	0.906	0.838	0.038	24.119	p<0.001	0.854
kb3	<---	F1	0.892	0.850	0.036	24.960	p<0.001	0.738
kb2	<---	F1	0.922	0.851	0.037	25.018	p<0.001	0.844
kb1	<---	F1	0.879	0.758	0.045	19.644	p<0.001	0.836

Tablo 48'e bakıldığında standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde faktör yüklerinin yüksek, standart hata değerlerinin düşük, **t** değerlerinin anlamlı ($p<0.001$), **R²** değerlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar önceden belirlenen faktör yapısına ilişkin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır.

- Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğinin ayırt ediciliği (alt %27-üst %27)

Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacı ile bağımsız örneklem için t-testi kullanılarak her bir madde için alt %27 ve üst %27 grup ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının alt %27-üst %27 gruplarına göre ortalamalarına ait bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 49

Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algısı Puanlarının Alt %27-Üst %27 Gruplarına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye	Alt %27	99	51.939	20.767	-22.744	0.000
Yönelik Yeterlik	Üst %27	99	105.950	11.269		

Tablo 49'a bakıldığında üst %27'nin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=105.950$), alt %27'nin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=51.939$) yüksek bulunmuştur ($t_{(196)}=-22.744$; $p=0.000<0.05$).

Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğine ilişkin güvenirlik analizi uygulanmış ve alpha katsayısı 0.991 olarak yüksek derecede güvenilir bulunmuştur. Maddelerin iç tutarlılığına etkisine yönelik madde analizi aşağıda verilmektedir.

Tablo 50

Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Madde Analizi

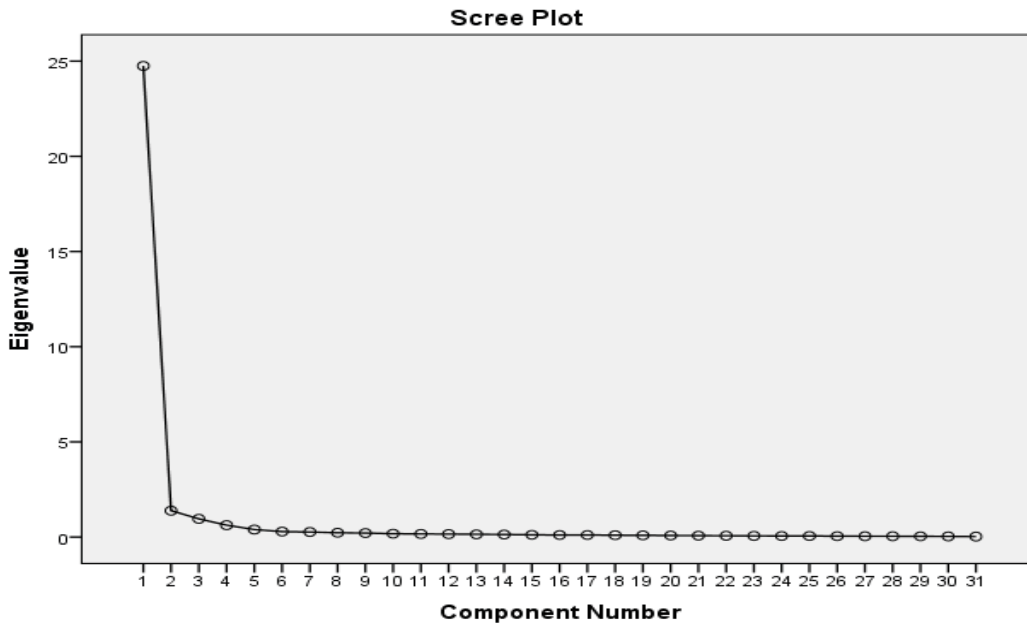
	Madde silindiğinde ölçek puanı	Madde silindiğinde varyans	Madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde crombach alpha
yb1	83.191	714.413	.795	.992
yb2	82.992	715.981	.855	.991
yb3	82.923	714.148	.872	.991
yb4	82.872	715.646	.878	.991
yb5	83.049	715.548	.847	.991
yb6	82.899	716.760	.854	.991
yb7	83.044	713.571	.872	.991
yb8	82.962	714.273	.886	.991
yb9	83.041	711.749	.904	.991
yb10	82.967	711.166	.905	.991
yb11	82.910	713.047	.889	.991
yb12	83.074	711.411	.889	.991
yb13	83.082	708.338	.913	.991
yb14	83.027	709.577	.918	.991
yb15	82.984	709.238	.922	.991
yb16	83.137	710.485	.908	.991
yb17	83.101	708.623	.912	.991
yb18	83.046	706.883	.929	.991
yb19	83.030	706.731	.919	.991
yb20	83.167	709.926	.904	.991
yb21	83.178	708.837	.877	.991
yb22	83.090	707.682	.891	.991
yb23	83.085	707.957	.901	.991
yb24	83.224	709.917	.878	.991
yb25	83.014	712.183	.881	.991
yb26	83.180	708.910	.869	.991
yb27	83.019	711.246	.888	.991
yb28	83.057	712.860	.850	.991
yb29	82.995	711.529	.892	.991
yb30	83.016	712.400	.876	.991
yb31	82.989	712.553	.879	.991

Tablo 50 incelendiğinde madde toplam korelasyon değerlerinin 0.795 ve üzeri olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonu ve madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde iç tutarlılığı düşüren madde bulunmadığı saptanmıştır.

➤ Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği açıklayıcı faktör analizi

Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek üzere açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda (Ki-kare= 21384.686; $p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.976>0.60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada maddelerin image matrisi (r) değerleri 0.969 ve üzeri bulunmuştur.

Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Döndürme sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %79.837 olan 1 faktör altında toplanmıştır. Ölçek faktörlerine ilişkin saçılım grafiği (scree plot) aşağıda verilmektedir.



Grafik 7. Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği faktör saçılım grafiği (Scree Plot).

Faktörlere ait saçılım grafiğinde ölçeğin birinci faktörden sonra kırılım gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı, açıklanan varyans, özdeğer katsayıları aşağıda görülmektedir.

Tablo 51

Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yapısı

	Faktör Yüğü		Faktör Yüğü		Faktör Yüğü
yb18	.934	yb29	.899	yb21	.884
yb15	.927	yb11	.898	yb30	.884
yb19	.924	yb22	.898	yb3	.883
yb14	.924	yb12	.897	yb7	.881
yb13	.919	yb8	.895	yb26	.877
yb17	.917	yb27	.895	yb2	.865
yb16	.913	yb25	.889	yb6	.865
yb10	.913	yb4	.888	yb28	.858
yb9	.911	yb31	.886	yb5	.857
yb20	.909	yb24	.885	yb1	.807
yb23	.907				
Toplam Varyans=%79.837					
Özdeğer= 24.749					

Tablo 51'e bakıldığında döndürme sonucunda faktör yükü 0.45 altında kalan madde bulunmadığı saptanmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha, açıklanan varyans değeri, faktör yüklerine göre yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik ölçeğın geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır.

➤ Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği faktörlerin yapı geçerliliğine ilişkin doğruluğunu belirlemek üzere farklı bir örneklem üzerinde toplanan veriler ile uyum sağlayıp sağlamadığını belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası uyum iyiliği kriterleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 52

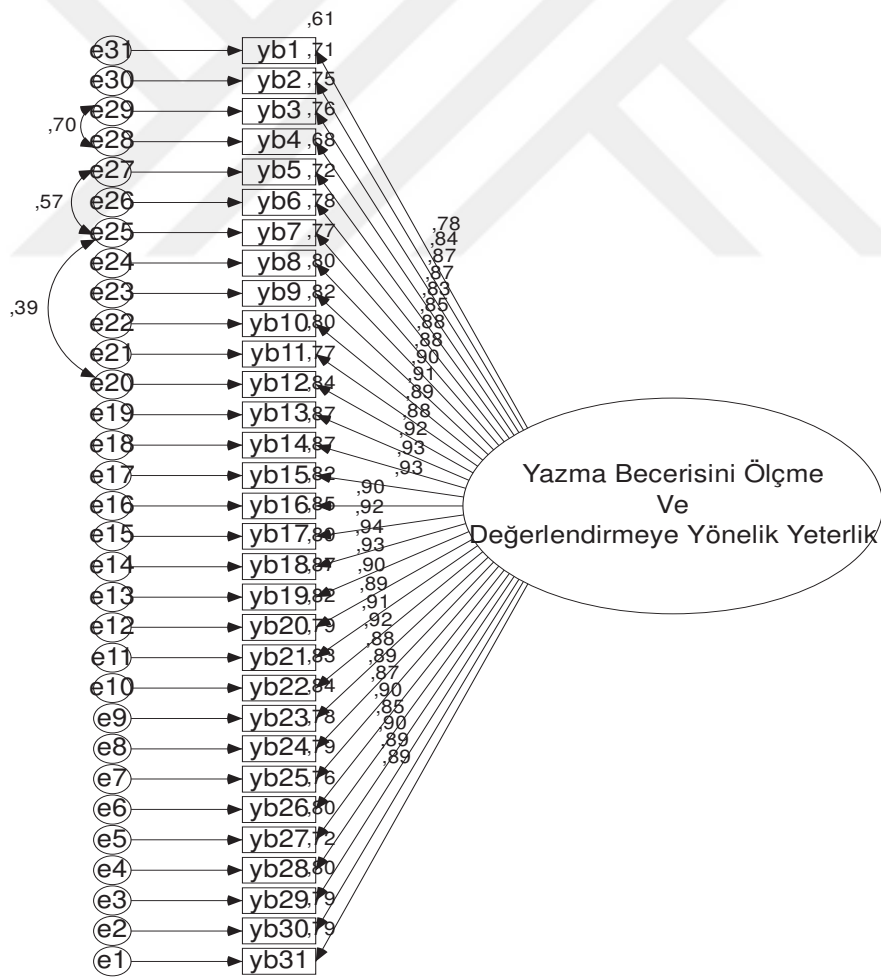
*Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi**İndeks Değerleri*

İndeks	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer	Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Ölçeği
χ^2/sd	<2	<5	2.84
GFI	>0.95	>0.90	.91
AGFI	>0.95	>0.90	.91

Tablo 52'nin devamı

İndeks	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer	Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Ölçeği
CFI	>0.95	>0.90	.90
RMSEA	<0.05	<0.08	.062
RMR	<0.05	<0.08	.067

Analiz sonuçları, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin modelin katılımcılardan toplanan gerçek verilerle kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu durum ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısına göre iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram aşağıda verilmektedir.



Şekil 9. Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram.

Standardize edilmiş faktör yükleri, t değerleri ve maddelerin oluşturduğu açıklayıcılık (R^2) değerleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 53

Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Yükleri ve Maddelere İlişkin Regresyon Katsayıları

Maddeler	Faktörler	β	Std. β	S.Hata	t	p	R^2	
yb31	<---	F1	1.000	0.888			0.612	
yb30	<---	F1	1.004	0.886	0.039	25.867	p<0.001	0.713
yb29	<---	F1	1.017	0.896	0.038	26.551	p<0.001	0.753
yb28	<---	F1	0.982	0.850	0.042	23.553	p<0.001	0.762
yb27	<---	F1	1.027	0.896	0.039	26.537	p<0.001	0.684
yb26	<---	F1	1.072	0.874	0.043	25.012	p<0.001	0.718
yb25	<---	F1	1.006	0.889	0.039	26.027	p<0.001	0.776
yb24	<---	F1	1.052	0.884	0.041	25.694	p<0.001	0.769
yb23	<---	F1	1.108	0.917	0.039	28.099	p<0.001	0.804
yb22	<---	F1	1.119	0.911	0.040	27.677	p<0.001	0.824
yb21	<---	F1	1.083	0.889	0.042	26.084	p<0.001	0.795
yb20	<---	F1	1.047	0.904	0.039	27.129	p<0.001	0.771
yb19	<---	F1	1.135	0.934	0.038	29.577	p<0.001	0.839
yb18	<---	F1	1.130	0.943	0.037	30.391	p<0.001	0.867
yb17	<---	F1	1.085	0.920	0.038	28.347	p<0.001	0.873
yb16	<---	F1	1.032	0.905	0.038	27.191	p<0.001	0.819
yb15	<---	F1	1.077	0.934	0.036	29.586	p<0.001	0.846
yb14	<---	F1	1.070	0.931	0.037	29.321	p<0.001	0.890
yb13	<---	F1	1.084	0.916	0.039	28.029	p<0.001	0.873
yb12	<---	F1	1.002	0.878	0.040	25.323	p<0.001	0.817
yb11	<---	F1	0.982	0.892	0.037	26.247	p<0.001	0.791
yb10	<---	F1	1.023	0.908	0.037	27.422	p<0.001	0.830
yb9	<---	F1	1.000	0.897	0.038	26.587	p<0.001	0.840
yb8	<---	F1	0.943	0.877	0.037	25.231	p<0.001	0.781
yb7	<---	F1	0.949	0.881	0.037	25.509	p<0.001	0.790
yb6	<---	F1	0.892	0.847	0.038	23.395	p<0.001	0.763
yb5	<---	F1	0.903	0.827	0.041	22.275	p<0.001	0.803
yb4	<---	F1	0.918	0.873	0.037	24.964	p<0.001	0.722
yb3	<---	F1	0.950	0.868	0.039	24.647	p<0.001	0.803
yb2	<---	F1	0.904	0.844	0.039	23.227	p<0.001	0.786
yb1	<---	F1	0.931	0.783	0.046	20.043	p<0.001	0.789

Tablo 53'ten hareketle standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde faktör yüklerinin yüksek, standart hata değerlerinin düşük, t değerlerinin anlamlı ($p < 0.001$). R^2 değerlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar önceden belirlenen faktör yapısına ilişkin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır.

- Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeğinin ayırt ediciliği (alt %27-üst %27)

Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı ölçeği maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacı ile bağımsız örneklem için t-testi kullanılarak her bir madde için alt %27 ve üst %27 grup ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Yazma Becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının alt %27-üst %27 gruplarına göre ortalamalarına ait bilgileri içeren tablo aşağıdadır:

Tablo 54

Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algısı Puanlarının Alt %27-Üst %27 Gruplarına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik	Alt %27	99	56.313	23.129	-18.247	0.000
	Üst %27	99	110.616	18.489		

Tablo 54'e bakıldığında üst %27'nin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=110.616$), alt %27'nin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=56.313$) yüksek bulunmuştur ($t_{(196)}=-18.247$; $p=0.000 < 0.05$).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma ve konuşma becerisini ölçme değerlendirme tutarlılık durumlarına ait nicel veriler ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenciye ait yazılı anlatım kâğıdı ve yine Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenciye ait konuşma sınavı ses kaydı ile toplanmıştır. İlgili yazma kâğıdı ve ses kaydı yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan ayrı ayrı 60'ar kişilik 2 gruba gönderilmiş ve herhangi bir

ölçek kullanmadan ilgili yazılı anlatım kâğıdını ve ses kaydını 25 puan üzerinden puanlayıp seviyesini belirlemeleri istenmiştir. İlgili ses kaydı ve yazılı anlatım kâğıdı öğretmenlere gönderilmeden önce bu alanda en az 5 yıllık tecrübeye sahip 6 uzmana incelenmiş ve ilgili ses kaydı ve yazılı anlatım kâğıdının B1 seviyesinde bir öğrenciye ait olacağı üzerinde karar kılınmıştır. Bu kaniya ise ulaşmada ise Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}$ kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmada kullanılan yazılı anlatım kâğıdının seviyesinin B1 olma durumuna ilişkin güvenilirliği % 75 olarak hesaplanmıştır. Öğrenciye ait konuşma sınavı ses kaydından hareketle öğrencinin seviyesinin B1 olma durumuna ilişkin güvenilirlik sonucu %83 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda güvenilirliklerin %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bunlara ek olarak araştırmaya katılanlara ait bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Nicel verilerin toplanması. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını belirlemek üzere ilgili verilen ölçekler aracılığı ile Google form üzerinden Şubat-Mayıs 2018 aralığında toplanmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden olan Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlılık durumlarını belirlemek üzere veriler, Mayıs 2018'de toplanmaya başlayan ölçeklere ilişkin veriler tamamlanıp analizler yapıldıktan sonra Mayıs-Temmuz 2018'de toplanmaya başlanmıştır. Çünkü Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını belirlemek üzere ilgili veriler toplanırken kişisel bilgi formunda "Size göre değerlendirmesi en zor beceri hangisidir?" ve "Size göre sınav hazırlaması en zor beceri hangisidir?" sorusu sorulmuştu. Bu bağlamda yapılan analizlerde

değerlendirmesi en zor beceri konuşma ve yazma çıktığı için alandan çalışan öğretmenlerin konuşma ve yazma becerisini değerlendirme tutarlıkları ile ilgili veriler ölçeklerin analizlerinden sonra yapılmıştır.

Nitel verilerin toplanması. Araştırmanın son alt problemine yönelik veriler ise yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını belirlemek üzere ilgili veriler toplanırken kişisel bilgi formunda “Size göre sınav hazırlaması en zor beceri hangisidir?” sorusu sorulmuştur. İlgili verilerin analiz sonucu öğretmenler en çok dinleme ve okuma becerisine yönelik sınav hazırlamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda ilgili veriler Temmuz-Ağustos 2018 tarihleri aralığında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin elde edilen veriler SPSS 22.0 ve AMOS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliliği açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile test edilirken ölçeklerin iç tutarlılığı ise Cronbach alfa ile madde analizleri madde toplam korelasyon değerleri ile ölçülmüştür. Maddelerin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi kullanılarak her bir madde için alt %27 ve üst %27 grup ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü yaryans analizi (One way ANOVA) testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Ölçeğin genelinden ve maddelerden alınabilecek minimum ve maksimum puanlar arasındaki genişlik 5 eşit parçaya

bölünerek kesim noktaları belirlenmiştir. Ölçek maddeleri için bu genişlik (0-4) $4 / 5 = 0.8$ olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda ölçek maddelerinden alınacak puanlar 0-0.80 çok düşük, 0.80-1.60 düşük, 1.60-2.40 orta, 2.41-3.20 yüksek, 3.21-4.00 çok yüksek olarak kabul edilmiştir. Aynı şekilde ölçeklerin genelinden alınan puanlar ise “Sınav hazırlama ve değerlendirme ölçeği” için 0-30 çok düşük, 31-60. düşük, 61-90 orta, 91-120 yüksek, 121-152 çok yüksek derecede yeterli; “okuma becerisini ölçme ve değerlendirme ölçeği” için 0-24 çok düşük, 25-50 düşük. 51-75 orta. 76-100 yüksek, 101-124 çok yüksek derecede yeterli; “dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme ölçeği” 0-29 çok düşük, 30-59 düşük, 60-89 orta, 90-119 yüksek, 120-144 çok yüksek derecede yeterli; “konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme ölçeği” için 0-24 çok düşük, 25-49 düşük, 50-74 orta, 75-99 yüksek, 100- 116 çok yüksek derecede yeterli; “yazma becerisini ölçme ve değerlendirme ölçeği” için alınabilecek en yüksek puan okuma becerisini ölçme ve değerlendirmede alınacak puana (124) eşit olduğu için okuma becerisini ölçme ve değerlendirme puan aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tutarlılıklarının ne düzeyde olduğu ve bu tutarlılıkların çeşitli etkenlere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği t-testi, tek yönlü anova, sayı, yüzde, ortalama, ki kare ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın son problemi olan yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin okuma ve dinleme becerisine yönelik hazırladıkları sınavlarda madde yazımı bakımından yapılan hataların ne olduğuna yönelik elde edilen veriler ise doküman analizi yapılarak tespit edilmiş ve yorumlanmıştır.

Bölüm IV: Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sırasıyla elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Sınav Hazırlama ve Değerlendirme, Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algularına İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının ne düzeyde olduğuna ilişkin aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 55

Öğretmenlerin Yeterlik Alguları Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Sınav Hazırlama ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algısı	366	106.317	25.314	1.000	152.000
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algısı	366	85.877	25.559	2.000	124.000
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algısı	366	99.128	30.374	0.000	144.000
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algısı	366	80.822	25.303	0.000	116.000
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algısı	366	85.812	27.557	0.000	124.000

Tablo 55'e bakıldığında öğretmenlerin "sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlilik algısı" ortalaması 106.317 ± 25.314 (Min=1; Maks=152). "okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı" ortalaması 85.877 ± 25.559 (Min=2; Maks=124). "dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı" ortalaması 99.128 ± 30.374 (Min=0; Maks=144). "konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı" ortalaması 80.822 ± 25.303 (Min=0; Maks=116). "yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı" ortalaması 85.812 ± 27.557 (Min=0; Maks=124),

olarak saptanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin kendilerini bütün ölçeklerde yüksek düzeyde yeterli olarak görmektedirler. Her bir ölçek için ayrı ayrı bakıldığında konuşma ve dinleme becerinde öğretmenler kendilerini yüksek düzeyde yeterli görseler de diğer alanlara göre yeterlik puanları biraz daha düşüktür. Öğretmenlerin yeterlik algısı ortalamalarının en yüksek olduğu alan sınav hazırlama ve değerlendirmedir. Okuma ve yazma becerisine yönelik yeterlik algısı ortalaması ise aynıdır.

Öğretmenlerin yeterlik algısı puanları arasındaki korelasyon analizi aşağıdaki gibidir:

Tablo 56

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanları Arasında Korelasyon Analizi

		Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı
Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	r	1.000				
	p	0.000				
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	r	0.723**	1.000			
	p	0.000	0.000			
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	r	0.682**	0.859**	1.000		
	p	0.000	0.000	0.000		
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	r	0.664**	0.804**	0.846**	1.000	
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	

Tablo 56'nın devamı

		Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı
Yazma	r	0.615**	0.810**	0.808**	0.804**	1.000
Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

*<0.05; **<0.01

Tablo 56'dan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik, okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik, dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik, konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik, yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları arasındaki korelasyon analizleri incelendiğinde;

- Okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı ile sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlilik arasında $r=0.723$ pozitif ($p=0.000<0.05$),
- Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı ile sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlilik arasında $r=0.682$ pozitif ($p=0.000<0.05$),
- Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı ile okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik arasında $r=0.859$ pozitif ($p=0.000<0.05$),
- Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı ile sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlilik arasında $r=0.664$ pozitif ($p=0.000<0.05$),
- Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı ile okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik arasında $r=0.804$ pozitif ($p=0.000<0.05$),
- Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı ile dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik arasında $r=0.846$ pozitif ($p=0.000<0.05$),

- Yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı ile sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlilik arasında $r=0.615$ pozitif ($p=0.000<0.05$),
- Yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı ile okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik arasında $r=0.81$ pozitif ($p=0.000<0.05$),
- Yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı ile dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik arasında $r=0.808$ pozitif ($p=0.000<0.05$),
- Yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı ile konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik arasında $r=0.804$ pozitif ($p=0.000<0.05$) ilişki tespit edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki bulgulara bakıldığında öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları arasında pozitif korelasyon olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarına madde bazlı bakıldığında çalışmadan elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 57

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Madde Bazlı Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramları (geçerlik, güvenirlik vb.) bilme	366	2.705	0.784	0.000	4.000
Ölçülmek istenilen kazanıma uygun soru yönergesi oluşturabilme	366	2.904	0.754	0.000	4.000
Dil ve anlatım açısından hatasız sorular hazırlayabilme	366	2.992	0.731	0.000	4.000
Madde kökleriyle uyumlu seçenekler yazabilme	366	2.989	0.744	0.000	4.000
Her maddenin madde ayırt ediciliğini hesaplayabilme	366	2.473	0.926	0.000	4.000
Madde ayırt edicilik indeks puanlarından hareketle teste alınıp alınmayacak maddeleri belirleyebilme	366	2.336	0.995	0.000	4.000
Ölçülmek istenilen yeterlik ile ilgili en az üç soru hazırlayabilme	366	3.046	0.748	0.000	4.000
Uygulanacak asıl sınavdan önce seviyeye uygun deneme sınavı hazırlayabilme	366	2.945	0.812	0.000	4.000

Tablo 57'nin devamı

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Soruların dil bakımından güçlük düzeyini testi cevaplayacak grubun seviyesine uygun şekilde ayarlayabilme	366	2.954	0.798	0.000	4.000
Hazırlanan sınavın güvenilirliğini hesaplayabilme	366	2.467	1.011	0.000	4.000
Hazırlanan sınavın geçerliğini hesaplayabilme	366	2.489	1.006	0.000	4.000
Hazırlanan sınavın ortalama güçlüğü hesaplayabilme	366	2.571	0.987	0.000	4.000
Soruları puanlarken soruların zorluk-kolaylık durumlarını esas alma	366	2.986	0.806	0.000	4.000
Soru kökünü ipucu içermeksizin hazırlayabilme	366	2.956	0.800	0.000	4.000
Her seçeneği ipucu içermeksizin hazırlayabilme	366	2.880	0.877	0.000	4.000
Hazırlanacak sınavların belirtke tablosunu oluşturabilme	366	2.522	1.009	0.000	4.000
Kullanılacak soru tiplerini öğrencilerin seviyesine göre belirleyebilme	366	3.022	0.765	0.000	4.000
Sınavda öğrencilerin bildiği soru formatının dışına çıktığında sınav yönergesine yönlendirici açıklamalar ve örnekler koyabilme	366	2.907	0.826	0.000	4.000
Sınavların objektif puanlaması için açık ve net ölçütler içeren puanlama anahtarı/formları hazırlayabilme	366	2.858	0.931	0.000	4.000
Hatırlama basamağına yönelik sorular hazırlayabilme	366	2.776	0.894	0.000	4.000
Sınav hazırlarken soru tiplerinin dağılımına dikkat etme	366	2.962	0.823	0.000	4.000
Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metnindeki yeterlikleri dikkate alarak seviyeye uygun kur sınavı hazırlayabilme	366	2.623	0.957	0.000	4.000
Öğrencilerin kur sınavından başarılı olabilmeleri için her beceriden asgari kaç puan almaları gerektiğini bilme	366	2.934	0.954	0.000	4.000
Seviye belirleme sınavına giren bir öğrencinin sınav sonucundan hareketle hangi seviyede Türkçe bildiğini belirleme	366	2.986	0.877	0.000	4.000
Anlama basamağına yönelik sorular hazırlayabilme	366	2.943	0.821	0.000	4.000
Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metnindeki yeterlikleri dikkate alarak seviye belirleme sınavı hazırlayabilme	366	2.675	0.916	0.000	4.000
Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metnindeki yeterlikleri dikkate alarak Türkçe yeterlik sınavı hazırlayabilme	366	2.648	0.976	0.000	4.000
Uygulama basamağına yönelik sorular hazırlayabilme	366	2.795	0.866	0.000	4.000
Çalışılan kurumda yapılan Türkçe yeterlik, muafiyet vb. Sınavlardan öğrencilerin aldıkları puanla hangi düzeyde sertifika alacaklarını belirleyebilme	366	2.844	0.945	0.000	4.000
Analiz etme basamağına yönelik sorular hazırlayabilme	366	2.620	0.954	0.000	4.000
Soru maddelerindeki seçenek sayısını öğrencilerin bilişsel düzeylerine göre belirleyebilme	366	2.776	0.869	0.000	4.000
Soru maddelerindeki çeldiricilerin cevaba yakınlık derecelerini ayarlayabilme	366	2.732	0.945	0.000	4.000
Yaratma basamağına yönelik sorular hazırlayabilme	366	2.669	0.941	0.000	4.000
Hazırlanan sınavın süresini, sınavın zorluk veya kolaylık durumuna göre belirleyebilme	366	2.910	0.841	0.000	4.000
Değerlendirme basamağına yönelik sorular hazırlayabilme	366	2.779	0.893	0.000	4.000
Sınavlarda, öğrencilere sınav yönergesini açık ve anlaşılır bir şekilde açıklayabilme	366	3.117	0.834	0.000	4.000
Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilme	366	2.779	0.917	0.000	4.000
Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilme	366	2.746	0.903	0.000	4.000

Tablo 57'den hareketle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme yeterliklerine madde bazlı bakıldığında öğretmenlerin yeterlik algısı puan ortalamalarının en düşük olduğu maddeler şöyledir:

- “Her maddenin madde ayırt ediciliğini hesaplayabilme” ortalaması zayıf 2.473 ± 0.926 (Min=0; Maks=4),
- “Madde ayırt edicilik indeks puanlarından hareketle teste alınıp alınmayacak maddeleri belirleyebilme” ortalaması zayıf 2.336 ± 0.995 (Min=0; Maks=4).
- “Hazırlanan sınavın güvenirliliğini hesaplayabilme” ortalaması zayıf 2.467 ± 1.011 (Min=0; Maks=4),
- “Hazırlanan sınavın geçerliliğini hesaplayabilme” ortalaması zayıf 2.489 ± 1.006 (Min=0; Maks=4),
- “Hazırlanacak sınavların belirtke tablosunu oluşturabilme” ortalaması 2.522 ± 1.009 (Min=0; Maks=4),
- “Hazırlanan sınavın ortalama güçlüğünü hesaplayabilme” ortalaması 2.571 ± 0.9 olduğu görülmektedir.

İlgili yeterlik maddeleri dikkate alındığında “hazırlanacak sınavların belirtke tablosunu oluşturabilme” maddesi hariç diğer maddelerin doğrudan ölçmenin uzmanlık boyutuyla ilgili olduğu görülmektedir.

Bu bilgilere ek olarak öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme kapsamında kendilerini en yeterli algıladıkları maddeler ise şöyledir:

- “Kullanılacak soru tiplerini öğrencilerin seviyesine göre belirleyebilme” ortalaması yüksek 3.022 ± 0.765 (Min=0; Maks=4),
- “Sınavlarda, öğrencilere sınav yönergesini açık ve anlaşılır bir şekilde açıklayabilme” ortalaması yüksek 3.117 ± 0.834 (Min=0; Maks=4),

- “Dil ve anlatım açısından hatasız sorular hazırlayabilme” ortalaması yüksek 2.992 ± 0.731 (Min=0; Maks=4),
- “Ölçülmek istenilen yeterlik ile ilgili en az üç soru hazırlayabilme” yüksek 3.046 ± 0.748 (Min=0; Maks=4), olduğu görülmektedir.

İlgili yeterlik maddeleri incelendiğinde alanda çalışan öğretmenlerin yeterliklerinin en yüksek olduğu 4 maddenin ikisinin (dil ve anlatım açısından hatasız sorular hazırlayabilme” ve sınavlarda öğrencilere sınav yönergesini açık ve anlaşılır bir şekilde açıklayabilme”) doğrudan Türkçeyi iyi kullanabilme becerisi ile ilgili olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına yönelik soru hazırlama yeterlik ortalamaları ise şöyledir:

- “Hatırlama basamağına yönelik sorular hazırlayabilme” ortalaması 2.776 ± 0.894 (Min=0; Maks=4),
- “Anlama basamağına yönelik sorular hazırlayabilme” ortalaması 2.943 ± 0.821 (Min=0; Maks=4),
- “Uygulama basamağına yönelik sorular hazırlayabilme” ortalaması 2.795 ± 0.866 (Min=0; Maks=4),
- “Değerlendirme basamağına yönelik sorular hazırlayabilme” ortalaması 2.779 ± 0.893 (Min=0; Maks=4),
- “Analiz etme basamağına yönelik sorular hazırlayabilme” ortalaması 2.620 ± 0.954 (Min=0; Maks=4),
- “Yaratma basamağına yönelik sorular hazırlayabilme” ortalaması 2.669 ± 0.941 (Min=0; Maks=4),

Öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına yönelik soru hazırlama yeterlik algısı ortalamalarına bakıldığında en yeterli oldukları basamağın anlama, daha sonra

hatırlama olduğu görülmektedir. Uygulama, analiz etme ve yaratma basamaklarına yönelik öğretmenlerin soru hazırlama yeterlik algısı puan ortalamaları daha düşüktür.

İlgili alanda çalışan öğretmenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı madde bazlı puan ortalamalarını gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 58

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Okuma Berisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik

Algısı Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
A1 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme	366	2.740	0.934	0.000	4.000
Hazırlanacak sınavların okuma bölümü soruları için belirtke tablosu hazırlayabilme	366	2.546	0.980	0.000	4.000
Yaratma basamağına yönelik soru hazırlayabilme	366	2.645	0.965	0.000	4.000
A1 seviyesinde okuma sınavı hazırlayabilme	366	3.022	0.891	0.000	4.000
Hazırlanan her sınavın okuma bölümü için cevap anahtarı hazırlayabilme	366	3.071	0.860	0.000	4.000
Sınavların okuma bölümü için metinsellik ölçütlerini karşılayan özgün metinler bulabilme	366	2.828	0.895	0.000	4.000
Analiz etme basamağına yönelik soru hazırlayabilme	366	2.699	0.926	0.000	4.000
A2 seviyesinde okuma sınavı hazırlayabilme	366	2.913	0.958	0.000	4.000
A2 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme	366	2.850	0.966	0.000	4.000
Soruların güçlük derecelerini metinlerin zorluk veya kolaylık durumuna göre ayarlayabilme	366	2.896	0.873	0.000	4.000
Hatırlama basamağına yönelik soru hazırlayabilme	366	2.787	0.862	0.000	4.000
Sınavların soru sayısını öğrencilerin kur düzeylerine göre ayarlayabilme	366	2.904	0.903	0.000	4.000
Sınav soruların seçenek sayılarını öğrencilerin bilişsel özelliklerine göre belirleyebilme	366	2.765	0.918	0.000	4.000
B1 seviyesinde okuma sınavı hazırlayabilme	366	2.828	1.004	0.000	4.000
Sınavların süresini, sınavın zorluk veya kolaylık durumuna göre belirleyebilme	366	2.839	0.944	0.000	4.000
B1 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme	366	2.754	1.036	0.000	4.000
Soruları hazırlarken Avrupa dilleri ortak çerçeve metninde yer alan yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini dikkate alabilme	366	2.601	1.004	0.000	4.000
B2 seviyesinde okuma sınavı hazırlayabilme	366	2.768	1.027	0.000	4.000
Anlama basamağına yönelik soru hazırlayabilme	366	2.765	0.968	0.000	4.000
Seviye belirleme sınavlarının okuma bölümü için soru hazırlayabilme	366	2.779	0.958	0.000	4.000
Türkçe yeterlik sınavlarının okuma bölümü için soru hazırlayabilme	366	2.787	0.964	0.000	4.000
B2 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme	366	2.721	1.036	0.000	4.000

Uygulama basamağına yönelik soru hazırlayabilme	366	2.694	1.017	0.000	4.000
---	-----	-------	-------	-------	-------

Tablo 58'in devamı

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
C1 seviyesinde okuma sınavı hazırlayabilme	366	2.689	1.066	0.000	4.000
Seviyelere göre hangi metin türlerinin kullanılacağını bilme	366	2.776	0.979	0.000	4.000
C1 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme	366	2.653	1.056	0.000	4.000
Sınav için otantik metinler kullanabilme	366	2.653	1.016	0.000	4.000
Her kurun okuma sınavında kaç metin kullanılması gerektiğini bilme	366	2.664	1.004	0.000	4.000
Değerlendirme basamağına yönelik soru hazırlayabilme	366	2.653	0.986	0.000	4.000
Hazırlanan soruları, zorluk veya kolaylık durumuna göre sıralayabilme	366	2.809	0.983	0.000	4.000
Öğrencilerin seviye belirleme sınavının okuma bölümünden aldıkları puana göre okuma becerisi düzeylerini belirleyebilme	366	2.779	0.950	0.000	4.000

Tablo 58'e bakıldığında öğretmenlerin kendilerini en yetersiz algıladıkları maddeler şunlardır:

- “Hazırlanacak sınavların okuma bölümü soruları için belirtke tablosu hazırlayabilme” ortalaması zayıf 2.546 ± 0.980 (Min=0; Maks=4),
- “Soruları hazırlarken Avrupa dilleri ortak çerçeve metninde yer alan yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini dikkate alabilme” ortalaması 2.601 ± 1.004 (Min=0; Maks=4)) olarak tespit edilmiştir.
- “C1 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme” ortalaması 2.653 ± 1.056 (Min=0; Maks=4),
- “Sınav için otantik metinler kullanabilme” ortalaması 2.653 ± 1.016 (Min=0; Maks=4),
- “Her kurun okuma sınavında kaç metin kullanılması gerektiğini bilme” ortalaması 2.664 ± 1.004 (Min=0; Maks=4),
- “Değerlendirme basamağına yönelik soru hazırlayabilme” ortalaması 2.653 ± 0.986 (Min=0; Maks=4),

Yukarıdaki maddelere bakıldığında öğretmenlerin okuma becerisine yönelik soru hazırlarken belirtke tablosu hazırlamakta yeterli olmadıkları görülmektedir. Buna ek olarak

öğretmenlerin değerlendirme basamağına yönelik soru hazırlama, sınav için otantik metin kullanımı. C1 kur sınavında kullanılacak okuma metinlerinin kaç kelime olması gerektiği ile ilgili yeterlik algılarının istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

İlgili alanda çalışan öğretmenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirme kapsamında kendilerini en yeterli algıladıkları maddeler ise şunlardır:

- “A1 seviyesinde okuma sınavı hazırlayabilme” ortalaması 3.022 ± 0.891 (Min=0; Maks=4),
- “Hazırlanan her sınavın okuma bölümü için cevap anahtarı hazırlayabilme” ortalaması 3.071 ± 0.860 (Min=0; Maks=4),
- “A2 seviyesinde okuma sınavı hazırlayabilme” ortalaması 2.913 ± 0.958 (Min=0; Maks=4),
- “Sınavların soru sayısını öğrencilerin kur düzeylerine göre ayarlayabilme” ortalaması 2.904 ± 0.903 (Min=0; Maks=4),

Yukarıdaki maddelere bakıldığında ilgili alanda çalışan öğretmenlerin özellikle A1 ve A2 seviyesinde okuma sınavı hazırlama konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmektedir. Ayrıca hazırlanan sınavların okuma bölümü için cevap anahtarı hazırlama ve okuma sınavlarının soru dağılım sayısını öğrencilerin kur seviyelerine göre ayarlama konusunda da öğretmenlerin yeterli oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okuma becerisine yönelik seviyelere göre sınav hazırlamada yeterlik algısı puan ortalamaları aşağıdaki gibidir:

- “A1 seviyesinde okuma sınavı hazırlayabilme” ortalaması 3.022 ± 0.891 (Min=0; Maks=4),
- “A2 seviyesinde okuma sınavı hazırlayabilme” ortalaması 2.913 ± 0.958 (Min=0; Maks=4),
- “B1 seviyesinde okuma sınavı hazırlayabilme” ortalaması 2.828 ± 1.004 (Min=0; Maks=4),
- B2 seviyesinde okuma sınavı hazırlayabilme” ortalaması 2.768 ± 1.027 (Min=0; Maks=4),
- “C1 seviyesinde okuma sınavı hazırlayabilme” ortalaması 2.689 ± 1.066 (Min=0; Maks=4),

İlgili alanda çalışan öğretmenlerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarına madde bazlı puan ortalamalarını gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 59

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
A1 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme	366	2.806	0.929	0.000	4.000
Hazırlanacak sınavların dinleme bölümü için belirtke tablosu hazırlayabilme	366	2.604	0.959	0.000	4.000
Yaratma basamağına yönelik soru hazırlayabilme	366	2.631	0.935	0.000	4.000
A1 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme	366	2.885	0.923	0.000	4.000
Hazırlanan her sınavın dinleme bölümü için cevap anahtarı hazırlayabilme	366	2.932	0.912	0.000	4.000
Sınavların dinleme bölümü için metinsellik ölçütlerini karşılayan özgün metinler bulabilme	366	2.781	0.946	0.000	4.000
Analiz etme basamağına yönelik soru hazırlayabilme	366	2.645	0.959	0.000	4.000
A2 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme	366	2.847	0.956	0.000	4.000
A2 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme	366	2.795	0.959	0.000	4.000
Soruların güçlük derecelerini metinlerin zorluk veya kolaylık durumuna göre ayarlayabilme	366	2.844	0.925	0.000	4.000
Hatırlama basamağına yönelik soru hazırlayabilme	366	2.735	0.924	0.000	4.000
Sınavların soru sayısını öğrencilerin kur düzeylerine göre ayarlayabilme	366	2.811	0.933	0.000	4.000
Sınav sorularının seçenek sayılarını öğrencilerin bilişsel özelliklerine göre belirleyebilme	366	2.740	0.913	0.000	4.000
B1 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme	366	2.754	0.971	0.000	4.000
Sınavların süresini, sınavın zorluk veya kolaylık durumuna göre belirleyebilme	366	2.787	0.947	0.000	4.000
B1 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme	366	2.702	1.002	0.000	4.000
Sorulan hazırlarken Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metninde yer alan yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini dikkate alabilme	366	2.574	0.995	0.000	4.000
B2 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme	366	2.686	1.016	0.000	4.000
Anlama basamağına yönelik soru hazırlayabilme	366	2.738	0.946	0.000	4.000
Seviye belirleme sınavlarının dinleme bölümü için soru hazırlayabilme	366	2.680	0.965	0.000	4.000
Türkçe yeterlik sınavlarının dinleme bölümü için soru hazırlayabilme	366	2.672	0.958	0.000	4.000
B2 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme	366	2.675	0.974	0.000	4.000
Uygulama basamağına yönelik soru hazırlayabilme	366	2.664	0.948	0.000	4.000
C1 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme	366	2.626	1.047	0.000	4.000
Seviyelere göre hangi metin türlerinin kullanılacağını bilme	366	2.760	0.972	0.000	4.000
Sınava başlamadan önce sınav için gerekli ortamın oluşmasını sağlayabilme	366	2.902	0.983	0.000	4.000
Sınavlarda, öğrencilerin metni dinlemeye başlamadan önce soruları okumaları için gerekli zamanı belirleyebilme	366	2.915	0.954	0.000	4.000
Sınavlarda öğrencilerin metinler ile ilgili sorulara cevap vermeleri için yeterli süreyi belirleyebilme	366	2.883	0.988	0.000	4.000
Öğrencilerin sınavlarda metinleri kaç kez dinlemeleri gerektiğini belirleme	366	2.891	1.004	0.000	4.000

Tablo 59'un devamı

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
C1 kur sınavı için kullanılacak dinleme metinlerinin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme	366	2.609	1.067	0.000	4.000
Değerlendirme basamağına yönelik soru hazırlayabilme	366	2.623	1.015	0.000	4.000
Zorunlu hâllerde metinleri gerekli vurgu ve tonlama ile öğrencilerin seviyelerine uygun biçimde seslendirebilme	366	2.896	1.001	0.000	4.000
Hazırlanan soruları, zorluk veya kolaylık durumlarına göre sıralayabilme	366	2.855	0.959	0.000	4.000
Öğrencilerin seviye belirleme sınavının dinleme bölümünden aldıkları puana göre dinleme becerisi düzeylerini belirleyebilme	366	2.779	0.950	0.000	4.000
Sınav için otantik metinler kullanabilme	366	2.694	1.001	0.000	4.000
Her kurun dinleme sınavında kaç metin kullanılması gerektiğini bilme	366	2.708	1.023	0.000	4.000

Tablo 59'a bakıldığında öğretmenlerin madde bazlı dinleme becerini ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının en düşük olduğu maddeler aşağıdaki gibidir:

- “Sorulan hazırlarken Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metninde yer alan yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini dikkate alabilme” ortalaması zayıf 2.574 ± 0.995 (Min=0; Maks=4),
- “Hazırlanacak sınavların dinleme bölümü için belirtke tablosu hazırlayabilme” ortalaması 2.604 ± 0.959 (Min=0; Maks=4),
- “Yaratma basamağına yönelik soru hazırlayabilme” ortalaması 2.631 ± 0.935 (Min=0; Maks=4),
- “Analiz etme basamağına yönelik soru hazırlayabilme” ortalaması 2.645 ± 0.959 (Min=0; Maks=4),
- “B2 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme” ortalaması 2.686 ± 1.016 (Min=0; Maks=4),
- “Seviye belirleme sınavlarının dinleme bölümü için soru hazırlayabilme” ortalaması 2.680 ± 0.965 (Min=0; Maks=4),
- “Türkçe yeterlik sınavlarının dinleme bölümü için soru hazırlayabilme” ortalaması 2.672 ± 0.958 (Min=0; Maks=4),
- “B2 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme” ortalaması 2.675 ± 0.974 (Min=0; Maks=4),

- Uygulama basamağına yönelik soru hazırlayabilme” ortalaması 2.664 ± 0.948 (Min=0; Maks=4),
- “C1 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme” ortalaması 2.626 ± 1.047 (Min=0; Maks=4),
- “C1 kur sınavı için kullanılacak dinleme metinlerinin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme” ortalaması 2.609 ± 1.067 (Min=0; Maks=4),
- “Değerlendirme basamağına yönelik soru hazırlayabilme” ortalaması 2.623 ± 1.015 (Min=0; Maks=4),

Yukarıdaki maddelere bakıldığında öğretmenlerin özellikle değerlendirme ve yaratma basamağına yönelik soru hazırlama yeterliklerinin düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin seviyelere göre dinleme becerisine yönelik sınav hazırlama yeterlik puanları ise şöyledir:

- “A1 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme” ortalaması 2.885 ± 0.923 (Min=0; Maks=4),
- “A2 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme” ortalaması 2.847 ± 0.956 (Min=0; Maks=4),
- “B1 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme” ortalaması 2.754 ± 0.971 (Min=0; Maks=4),
- “B2 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme” ortalaması 2.686 ± 1.016 (Min=0; Maks=4),
- “C1 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme” ortalaması 2.626 ± 1.047 (Min=0; Maks=4),

İlgili alanda çalışan öğretmenlerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme kapsamında kendilerini en yeterli algıladıkları maddeler ise şunlardır:

- “Hazırlanan her sınavın dinleme bölümü için cevap anahtarı hazırlayabilme” 2.932 ± 0.912 (Min=0; Maks=4),
- “Sınava başlamadan önce sınav için gerekli ortamın oluşmasını sağlayabilme” 2.902 ± 0.983 (Min=0; Maks=4),
- “Zorunlu hâllerde metinleri gerekli vurgu ve tonlama ile öğrencilerin seviyelerine uygun biçimde seslendirebilme” 2.896 ± 1.001 (Min=0; Maks=4),

- Öğrencilerin sınavlarda metinleri kaç kez dinlemeleri gerektiğini belirleme” 2.891±1.004 (Min=0; Maks=4),
- “Sınavlarda öğrencilerin metinler ile ilgili sorulara cevap vermeleri için yeterli süreyi belirleyebilme” ortalaması 2.883±0.988 (Min=0; Maks=4),

Yukarıdaki maddelere bakıldığında alanda çalışan öğretmenlerin özellikle dinleme sınavları için gerekli ortamı hazırlama, gerektiğine dinleme metinlerini seslendirme, öğrencilere soruları dinleyip cevap vermeleri için yeterli zamanı bilme ve her metni kaç kez dinletecekleri konularında kendilerini daha fazla yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

İlgili alanda çalışan öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarına madde bazlı puan ortalamalarını gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 60

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme

Yeterlik Algısı Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Hazırlanacak sınavların konuşma bölümü için belirtke tablosu hazırlayabilme	366	2.604	1.009	0.000	4.000
Sınav sorularını karşılıklı ve sözlü anlatım olarak ayrı ayrı hazırlayabilme	366	2.825	0.943	0.000	4.000
A1 seviyesini bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme	366	2.970	0.914	0.000	4.000
A1 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme	366	2.847	0.941	0.000	4.000

Tablo 60'ın devamı

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
A1 seviyesi için konuşma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme	366	2.795	0.945	0.000	4.000
A2 seviyesini bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme	366	2.896	0.928	0.000	4.000
A2 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme	366	2.770	0.991	0.000	4.000
A2 seviyesi için konuşma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme	366	2.762	0.963	0.000	4.000
Hazırlanacak sınavların konuşma bölümü için seviyeye uygun özgün konular bulabilme	366	2.885	0.935	0.000	4.000
Öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirirken başvurulan ölçütleri bilme	366	2.820	0.951	0.000	4.000
B1 seviyesini bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme	366	2.792	0.980	0.000	4.000
B1 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme	366	2.727	1.005	0.000	4.000
B1 seviyesi için konuşma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme	366	2.669	1.000	0.000	4.000
B2 seviyesini bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme	366	2.787	0.987	0.000	4.000
B2 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme	366	2.648	1.012	0.000	4.000
B2 seviyesi için konuşma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme	366	2.639	1.007	0.000	4.000
C1 seviyesini bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme	366	2.787	1.033	0.000	4.000
C1 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme	366	2.648	1.038	0.000	4.000
C1 seviyesi için konuşma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme	366	2.593	1.026	0.000	4.000
Sınavın yapılacağı ortamı sınava uygun hâle getirebilme	366	2.948	1.004	0.000	4.000
Sınavın karşılıklı konuşma bölümünde öğrencilere, seviyelerine uygun sorular sorabilme	366	2.940	0.975	0.000	4.000
Her öğrenci için sınav süresini öğrencinin konuşma becerisi seviyesine göre ayarlayabilme	366	2.891	0.982	0.000	4.000
Öğrencilerin konuşma becerilerini doğru puanlayabilmek için konuşma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme	366	2.708	1.009	0.000	4.000
Sınavı yapılan aynı seviyedeki her öğrenciye seviyelerine uygun farklı sorular sorabilme	366	2.825	0.975	0.000	4.000
Sınava başlamadan önce öğrencilerin sınava olan hazır bulunuşluğunu ayarlayabilme	366	2.877	0.964	0.000	4.000
Öğrencilerin konuşmalarından hareketle hangi seviyede konuşma becerisine sahip olduklarını anlayabilme	366	2.880	0.958	0.000	4.000
Soruları hazırlarken Avrupa dilleri ortak çerçeve metninde yer alan yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini belirleyebilme	366	2.645	1.023	0.000	4.000
Soruların içeriklerini öğrencilerin kur seviyelerine göre belirleyebilme	366	2.811	0.974	0.000	4.000
Öğrencilerin konuşma becerilerinden hareketle hangi seviyede ne eksiklerinin olduğunu belirleyebilme	366	2.833	0.952	0.000	4.000

Tablo 60'a bakıldığında öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı puanlarının en düşük olduğu maddeler aşağıdaki gibidir:

- “Hazırlanacak sınavların konuşma bölümü için belirtke tablosu hazırlayabilme” ortalaması 2.604 ± 1.009 (Min=0; Maks=4),
- “B2 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme” ortalaması 2.648 ± 1.012 (Min=0; Maks=4),
- “C1 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme” ortalaması 2.648 ± 1.038 (Min=0; Maks=4),
- “C1 seviyesi için konuşma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme” ortalaması 2.593 ± 1.026 (Min=0; Maks=4),
- “B2 seviyesi için konuşma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme” ortalaması 2.639 ± 1.007 (Min=0; Maks=4),
- “Soruları hazırlarken Avrupa dilleri ortak çerçeve metninde yer alan yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini belirleyebilme” ortalaması 2.645 ± 1.023 (Min=0; Maks=4),

Yukarıdaki maddelere bakıldığında öğretmenlerinin özellikle B2 ve C1 seviyelerindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme yeterlik algılarının düşük olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı puanlarının en yüksek olduğu maddeler aşağıdaki gibidir:

- “A1 seviyesini bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme” ortalaması 2.970 ± 0.914 (Min=0; Maks=4),
- “Hazırlanacak sınavların konuşma bölümü için seviyeye uygun özgün konular bulabilme” ortalaması 2.885 ± 0.935 (Min=0; Maks=4),
- “Sınavın karşılıklı konuşma bölümünde öğrencilere, seviyelerine uygun sorular sorabilme” ortalaması 2.940 ± 0.975 (Min=0; Maks=4),

- “Sınavın yapılacağı ortamı sınava uygun hâle getirebilme” ortalaması 2.948 ± 1.004 (Min=0; Maks=4),
- “Sınavın karşılıklı konuşma bölümünde öğrencilere, seviyelerine uygun sorular sorabilme” ortalaması 2.940 ± 0.975 (Min=0; Maks=4),

Yukarıda sıralanan yeterlik maddelerine bakıldığında öğretmenlerin kendilerini en yeterli algıladıkları madde A1 seviyesini tamamlayan bir öğrencinin konuşma düzeyinin ne olması gerektiği olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin “konuşma sınavlarında öğrencilerin seviyelerine uygun soru sorma” hususunda kendilerini daha fazla yeterli algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu bilgilerden hareketle öğretmenlerin seviyelere göre öğrencilerin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme yeterlik puan ortalamaları (çünkü en yüksek ortalamaya A1 düzeyi sahipti) aşağıdaki gibidir:

- “A1 seviyesini bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme” ortalaması 2.970 ± 0.914 (Min=0; Maks=4),
- “A2 seviyesini bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme” ortalaması 2.896 ± 0.928 (Min=0; Maks=4),
- “B1 seviyesini bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme” ortalaması 2.792 ± 0.980 (Min=0; Maks=4),
- “B2 seviyesini bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme” ortalaması 2.787 ± 0.987 (Min=0; Maks=4),
- “C1 seviyesini bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme” ortalaması 2.787 ± 1.033 (Min=0; Maks=4),

Yeterlik maddelerine bakıldığında A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru çıkıldıkça öğretmenlerin ilgili bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme yeterlik algılarının düştüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin seviyelere göre öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme yeterlik algısı puan durumları aşağıdaki gibidir:

- “A1 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme” ortalaması 2.847 ± 0.941 (Min=0; Maks=4),
- “A2 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme” ortalaması 2.770 ± 0.991 (Min=0; Maks=4),
- “B1 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme” ortalaması 2.727 ± 1.005 (Min=0; Maks=4),
- “B2 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme” ortalaması 2.648 ± 1.012 (Min=0; Maks=4),
- “C1 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme” ortalaması 2.648 ± 1.038 (Min=0; Maks=4),

Yukarıda sıralanan seviyelere göre yeterlik algısı puanlarına bakıldığında, öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme yeterlik algısının A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru çıktıkça azaldığı görülmektedir.

İlgili alanda çalışan öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı madde bazlı puan ortalamalarını gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 61

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algıları Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Hazırlanacak her sınavın yazma bölümü için belirtke tablosu hazırlayabilme	366	2.62	1.03	0.00	4.00
A1 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme	366	2.82	0.93	0.00	4.00
A1 kur sınavında öğrencinin en az kaç kelimelik yazı yazması gerektiğini bilme	366	2.88	0.95	0.00	4.00
A1 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme	366	2.94	0.91	0.00	4.00

Tablo 61'in devamı

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
A1 seviyesi için yazma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme	366	2.76	0.94	0.00	4.00
Sınavların yazma bölümü için seviyeye uygun özgün konular bulabilme	366	2.91	0.91	0.00	4.00
Öğrencilerin yazma becerilerini doğru puanlayabilmek için yazma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme	366	2.76	0.96	0.00	4.00
Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirirken başvuru ölçütleri bilme	366	2.85	0.93	0.00	4.00
A2 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme	366	2.77	0.96	0.00	4.00
A2 kur sınavında öğrencinin en az kaç kelimelik yazı yazması gerektiğini bilme	366	2.84	0.97	0.00	4.00
A2 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme	366	2.90	0.95	0.00	4.00
A2 seviyesi için yazma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme	366	2.73	0.99	0.00	4.00
B1 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme	366	2.73	1.02	0.00	4.00
B1 kur sınavında öğrencinin en az kaç kelimelik yazı yazması gerektiğini bilme	366	2.78	0.99	0.00	4.00
B1 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme	366	2.82	1.00	0.00	4.00
B1 seviyesi için yazma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme	366	2.67	0.99	0.00	4.00
B2 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme	366	2.71	1.02	0.00	4.00
B2 kur sınavında öğrencinin en az kaç kelimelik yazı yazması gerektiğini bilme	366	2.76	1.041	0.00	4.00
B2 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme	366	2.78	1.05	0.00	4.00
B2 seviyesi için yazma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme	366	2.64	1.00	0.00	4.00
C1 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme	366	2.63	1.05	0.00	4.00
C1 kur sınavında öğrencinin en az kaç kelimelik yazı yazması gerektiğini bilme	366	2.72	1.06	0.00	4.00
C1 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme	366	2.72	1.05	0.00	4.00
C1 seviyesi için yazma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme	366	2.58	1.03	0.000	4.00
Soruların içeriklerini öğrencilerin kur seviyelerine göre belirleyebilme	366	2.79	0.98	0.00	4.00
Soruları hazırlarken Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metninde yer alan yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini belirleyebilme	366	2.63	1.06	0.00	4.00
Öğrencilerin yazma becerilerinden hareketle hangi seviyede hangi eksiklerinin olduğunu belirleyebilme	366	2.79	0.99	0.00	4.00
Yazma sınavı sorularını güdümlü ve serbest yazma olarak ayrı ayrı hazırlayabilme	366	2.75	1.00	0.00	4.00
Öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarından hareketle yazma becerilerinin hangi seviyede olduğunu belirleyebilme	366	2.81	0.98	0.00	4.00
Türkçe yeterlik sınavında öğrencinin en az kaç kelimelik yazı yazması gerektiğini bilme	366	2.79	0.98	0.00	4.00
Öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarından hareketle içinde buldukları seviyenin yeterliklerine sahip olup olmadıklarını belirleme	366	2.82	0.97	0.00	4.00

Tablo 61'e bakıldığında öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı puanlarının en düşük olduğu maddeler aşağıdaki gibidir:

- “Hazırlanacak her sınavın yazma bölümü için belirtke tablosu hazırlayabilme” ortalaması 2.620 ± 1.034 (Min=0; Maks=4),
- “Soruları hazırlarken Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metninde yer alan yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini belirleyebilme” ortalaması 2.631 ± 1.067 (Min=0; Maks=4),
- “B1 seviyesi için yazma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme” ortalaması 2.675 ± 0.991 (Min=0; Maks=4),
- “B2 seviyesi için yazma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme” ortalaması 2.645 ± 1.007 (Min=0; Maks=4),
- “C1 seviyesi için yazma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme” ortalaması zayıf 2.587 ± 1.035 (Min=0; Maks=4),
- “C1 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme” ortalaması 2.634 ± 1.059 (Min=0; Maks=4),

Yukarıdaki maddeler incelendiğinde öğretmenlerin diğer becerilerde olduğu gibi yazma becerisinde de belirtke tablosu hazırlayabilme ve soruları hazırlarken Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metninde yer alan yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini belirleyebilme konusunda kendilerini çok yeterli görmedikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler B1, B2 ve C1 seviyelerinde yazma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme konusunda da yeterlik algısı puanları düşüktür. Bu bağlamda öğretmenlerin seviyelere göre öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme yeterlik algısı ortalamaları aşağıdaki gibidir:

- “A1 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme” ortalaması 2.820 ± 0.931 (Min=0; Maks=4),

- “A2 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme” ortalaması 2.770 ± 0.969 (Min=0; Maks=4),
- “B1 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme” ortalaması 2.730 ± 1.029 (Min=0; Maks=4),
- “B2 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme” ortalaması 2.710 ± 1.025 (Min=0; Maks=4),
- “C1 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme” ortalaması 2.634 ± 1.059 (Min=0; Maks=4),

Öğretmenlerin seviyelere göre öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme yeterlik algısı puanlarına bakıldığında. öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme yeterlik algılarının A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru çıktıkça azaldığı görülmektedir.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı puanlarının en yüksek olduğu maddeler aşağıdaki gibidir:

- “A1 kur sınavında öğrencinin en az kaç kelimelik yazı yazması gerektiğini bilme” ortalaması 2.888 ± 0.951 (Min=0; Maks=4),
- “A1 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme” ortalaması 2.940 ± 0.914 (Min=0; Maks=4),
- “Sınavların yazma bölümü için seviyeye uygun özgün konular bulabilme” ortalaması 2.913 ± 0.914 (Min=0; Maks=4),
- “A2 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme” ortalaması 2.902 ± 0.957 (Min=0; Maks=4),

Yukarıdaki maddelerin yeterlik puan ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin konuşma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde de sınavların yazma bölümü için seviyeye

uygun özgün konular bulabilme hususunda kendilerini yeterli algıladıkları görülmektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin kendilerini özellikle A1 ve A2 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme konusunda diğer hususlardan (ölçekte yer alan yeterliklerden) daha fazla yeterli algıladıkları görülmektedir. Bu kapsamda ilgili yeterlik maddesine her seviyede bakıldığında ise durum şöyledir:

- “A1 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme” ortalaması 2.940 ± 0.914 (Min=0; Maks=4),
- “A2 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme” ortalaması 2.902 ± 0.957 (Min=0; Maks=4),
- “B1 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme” ortalaması 2.828 ± 1.002 (Min=0; Maks=4),
- “B2 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme” ortalaması 2.781 ± 1.055 (Min=0; Maks=4),
- “C1 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme” ortalaması 2.727 ± 1.050 (Min=0; Maks=4),

Yukarıdaki bilgilerden hareketle öğretmenlerin bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme yeterlik algısı puanları A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru ilerledikçe düştüğü görülmektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Sınav Hazırlama ve Değerlendirme, Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarına Hangi Faktörlerin Etki Ettiğine Yönelik Bulgular. Ölçme ve değerlendirme yeterliği, öğretmenlerin deneyimleri vb. hususlar çerçevesinde değişkenlik gösterebilen bir husustur. Bu nedenle ilgili çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarına hangi faktörlerin etki edip etmediğine yönelik bulgular aşağıdaki gibidir:

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. İlgili bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 62

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sınav Hazırlama ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik	Erkek	156	108.404	23.853	1.361	0.174
	Kadın	210	104.767	26.295		
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik	Erkek	156	86.737	25.290	0.554	0.580
	Kadın	210	85.238	25.798		
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik	Erkek	156	100.974	28.877	1.002	0.317
	Kadın	210	97.757	31.437		
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik	Erkek	156	82.840	24.274	1.316	0.189
	Kadın	210	79.324	25.996		
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik	Erkek	156	87.609	28.404	1.076	0.283
	Kadın	210	84.476	26.901		

Tablo 62'ye bakıldığında öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik, okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik, dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik, konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik, yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0.05$) görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile mesleki tecrübeleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin yeterlik algısı puanları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığına yönelik bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 63

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Mesleki Tecrübeye Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	0-1 Yıl	78	97.192	25.169	6.009	0.000	5>1
	2 Yıl	67	102.597	24.474			5>2
	3 Yıl	27	104.815	22.498			
	4 Yıl	25	103.240	29.440			
	5 ve üzeri yıl	169	112.698	24.031			
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	0-1 Yıl	78	72.821	25.082	8.832	0.000	2>1
	2 Yıl	67	83.239	23.740			3>1
	3 Yıl	27	87.222	20.532			4>1
	4 Yıl	25	87.600	26.165			5>1
	5 ve üzeri yıl	169	92.479	24.899			5>2
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	0-1 Yıl	78	83.308	29.152	8.595	0.000	2>1
	2 Yıl	67	97.075	28.132			3>1
	3 Yıl	27	102.037	22.494			4>1
	4 Yıl	25	101.120	32.288			5>1
	5 ve üzeri yıl	169	106.485	30.040			5>2
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	0-1 Yıl	78	67.987	24.356	9.706	0.000	2>1
	2 Yıl	67	76.985	24.397			3>1
	3 Yıl	27	79.815	18.448			4>1
	4 Yıl	25	84.160	26.174			5>1
	5 ve üzeri yıl	169	87.935	24.487			5>2
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik	0-1 Yıl	78	72.026	23.724	8.218	0.000	2>1
	2 Yıl	67	82.881	27.947			3>1
	3 Yıl	27	87.926	20.890			4>1
	4 Yıl	25	91.480	27.240			5>1
	5 ve üzeri yıl	169	92.160	27.819			5>2

Tablo 63'e bakıldığında öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik algıları ile mesleki tecrübeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($F=6.009$; $p=0.000<0.05$) görülmektedir. Farkın nedeni; mesleki tecrübe 5 ve üzeri yıl olanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algı puanlarının ($\bar{x}=112.698$), mesleki tecrübe 0-1 yıl olanların ($\bar{x}=97.192$) ve mesleki tecrübe 2 yıl olanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algı puanlarından ($\bar{x}=102.597$) yüksek olmasıdır.

Mesleki tecrübeye göre okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı anlamlı farklılık göstermektedir ($F=8.832$; $p=0.000<0.05$). Farkın nedeni; mesleki

tecrübe 2 yıl olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=83.239$), mesleki tecrübe 0-1 yıl olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=72.821$) yüksek olmasıdır. Mesleki tecrübe 3 yıl olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=87.222$), mesleki tecrübe 0-1 yıl olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=72.821$) yüksek olmasıdır. Mesleki tecrübe 4 yıl olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=87.600$), mesleki tecrübe 0-1 yıl olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=72.821$) yüksek olmasıdır. Mesleki tecrübe 5 ve üzeri yıl olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=92.479$), mesleki tecrübe 0-1 yıl olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=72.821$) yüksek olmasıdır. Mesleki tecrübe 5 ve üzeri yıl olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=92.479$), mesleki tecrübe 2 yıl olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=83.239$) yüksek olmasıdır.

Mesleki tecrübeye göre dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı anlamlı farklılık göstermektedir($F=8.595$; $p=0.000<0.05$). Farkın nedeni; mesleki tecrübe 2 yıl olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=97.075$), mesleki tecrübe 0-1 yıl olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=83.308$) yüksek olmasıdır. Mesleki tecrübe 3 yıl olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=102.037$), mesleki tecrübe 0-1 yıl olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=83.308$) yüksek olmasıdır. Mesleki tecrübe 4 yıl olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=101.120$), mesleki tecrübe 0-1 yıl olanların dinleme becerisini ölçme ve

değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=83.308$) yüksek olmasıdır. Mesleki tecrübe 5 ve üzeri yıl olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=106.485$), mesleki tecrübe 0-1 yıl olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=83.308$) yüksek olmasıdır. Mesleki tecrübe 5 ve üzeri yıl olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=106.485$), mesleki tecrübe 2 yıl olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=97.075$) yüksek olmasıdır.

Mesleki tecrübeye göre konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı anlamlı farklılık göstermektedir ($F=9.706$; $p=0.000<0.05$). Farkın nedeni; mesleki tecrübe 2 yıl olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=76.985$), mesleki tecrübe 0-1 yıl olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=67.987$) yüksek olmasıdır. Mesleki tecrübe 3 yıl olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=79.815$), mesleki tecrübe 0-1 yıl olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=67.987$) yüksek olmasıdır. Mesleki tecrübe 4 yıl olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=84.160$), mesleki tecrübe 0-1 yıl olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=67.987$) yüksek olmasıdır. Mesleki tecrübe 5 ve üzeri yıl olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=87.935$), mesleki tecrübe 0-1 yıl olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=67.987$) yüksek olmasıdır. Mesleki tecrübe 5 ve üzeri yıl olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=87.935$), mesleki tecrübe 2 yıl olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=76.985$) yüksek olmasıdır.

Mesleki tecrübeye göre yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı anlamlı farklılık göstermektedir($F=8.218$; $p=0.000<0.05$). Farkın nedeni; mesleki tecrübe 2 yıl olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=82.881$), mesleki tecrübe 0-1 yıl olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=72.026$) yüksek olmasıdır. Mesleki tecrübe 3 yıl olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=87.926$), mesleki tecrübe 0-1 yıl olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=72.026$) yüksek olmasıdır. Mesleki tecrübe 4 yıl olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=91.480$), mesleki tecrübe 0-1 yıl olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=72.026$) yüksek olmasıdır. Mesleki tecrübe 5 ve üzeri yıl olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=92.160$), mesleki tecrübe 0-1 yıl olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=72.026$) yüksek olmasıdır. Mesleki tecrübe 5 ve üzeri yıl olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=92.160$), mesleki tecrübe 2 yıl olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=82.881$) yüksek olmasıdır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile mezun oldukları lisans alanı arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin mezun oldukları alan ile ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları arasındaki anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 64

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Mezun Oldukları Lisans Alanına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Sınav Hazırlama ve Değerlendirme	Türkçe Öğretmenliği	99	111.182	24.608	3.889	0.002	1>3
	Türk Dili ve Edebiyatı	123	107.512	26.009			2>3
Yeterlik Algısı	Sınıf Öğretmenliği	81	96.457	25.260			4>3
	Dil Bilimi	12	117.750	24.313			5>3
	Yabancı Dil Öğretmenlikleri	42	107.071	22.707			
	Diğer	9	106.444	12.943			
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme	Türkçe Öğretmenliği	99	93.596	24.331	12.783	0.000	1>3
	Türk Dili Ve Edebiyatı	123	91.520	20.429			2>3
Yeterlik Algısı	Sınıf Öğretmenliği	81	70.198	26.051			4>3
	Dil Bilimi	12	98.250	16.142			6>3
	Yabancı Dil Öğretmenlikleri	42	76.262	28.007			1>5
	Diğer	9	93.333	23.000			2>5; 4>5
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme	Türkçe Öğretmenliği	99	107.394	30.635	14.214	0.000	1>3; 2>3
	Türk Dili Ve Edebiyatı	123	106.447	23.979			4>3; 5>3
Yeterlik Algısı	Sınıf Öğretmenliği	81	78.815	30.957			6>3; 1>5
	Dil Bilimi	12	115.417	16.076			2>5; 4>5
	Yabancı Dil Öğretmenlikleri	42	89.691	27.990			6>5
	Diğer	9	113.333	30.533			
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme	Türkçe Öğretmenliği	99	86.778	25.912	13.286	0.000	1>3
	Türk Dili Ve Edebiyatı	123	86.650	19.992			2>3
Yeterlik Algısı	Sınıf Öğretmenliği	81	63.827	26.668			4>3
	Dil Bilimi	12	97.500	14.570			5>3
	Yabancı Dil Öğretmenlikleri	42	75.643	22.549			6>3; 1>5
	Diğer	9	90.556	18.160			2>5 ;4>5
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme	Türkçe Öğretmenliği	99	92.505	27.138	11.975	0.000	1>3
	Türk Dili Ve Edebiyatı	123	91.398	21.603			2>3
Yeterlik Algısı	Sınıf Öğretmenliği	81	68.358	28.563			4>3
	Dil Bilimi	12	104.000	15.521			5>3
	Yabancı Dil Öğretmenlikleri	42	79.786	28.760			6>3; 1>5
	Diğer	9	96.778	28.982			2>5; 4>5

Öğretmenlerin lisans eğitimlerini tamamladıkları bölümler ile sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık ($F=3.889$; $p=0.002<0.05$) bulunmaktadır. Bu farkın nedeni; Türkçe öğretmenliğinden mezun olanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=111.182$), sınıf öğretmenliğinden mezun olanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=96.457$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimini Türk dili ve edebiyatı alanında tamamlayanların

sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=107.512$), lisans eğitimini sınıf öğretmenliği alanında tamamlayanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=96.457$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimi dil bilimi alanında tamamlayanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=117.750$), lisans eğitimi sınıf öğretmenliği alanında tamamlayanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=96.457$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimi yabancı dil öğretmenlikleri alanlarında tamamlayanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=107.071$), lisans eğitimini sınıf öğretmenliği alanında tamamlayanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=96.457$) yüksek olmasıdır.

Tablo 64'e bakıldığında lisanstan mezun olunan alan ile okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları arasında da anlamlı farklılık ($F=12.783$; $p=0.000<0.05$) olduğu görülmektedir. Farkın nedeni; lisans eğitimini Türkçe öğretmenliği alanında tamamlayanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=93.596$), lisans eğitimini sınıf öğretmenliği alanında tamamlayanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=70.198$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimini Türk dili ve edebiyatı alanında tamamlayanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=91.520$), lisans eğitimi sınıf öğretmenliği alanında tamamlayanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=70.198$) lisans eğitimini dil bilimi alanında tamamlayanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=98.250$), lisans eğitimi sınıf öğretmenliği alanında tamamlayanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=70.198$) lisans eğitimi diğer olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=93.333$), lisans eğitimini sınıf öğretmenliği alanında tamamlayan okuma becerisini ölçme

ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=70.198$) yüksek olmasıdır. Anlamlı farklılığın diğer nedenleri de lisans eğitimi Türkçe ğretmenliği olanların okuma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=93.596$), lisans eğitimi yabancı dil öğretmenlikleri olanların okuma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=76.262$), lisans eğitimi Türk dili ve edebiyatı olanların okuma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=91.520$), lisans eğitimi yabancı dil öğretmenlikleri olanların okuma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=76.262$), lisans eğitimi dil bilimi olanların okuma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=98.250$), lisans eğitimi yabancı dil öğretmenlikleri olanların okuma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=76.262$) yüksek olmasıdır.

Lisanstan mezun olunan alan ile dinleme becerisini lme ve değerlendirme arasında da anlamlı farklılık ($F=14.214$; $p=0.000<0.05$) görülmektedir. Farkın nedeni; lisans eğitimi Türkçe ğretmenliği olanların dinleme becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=107.394$), lisans eğitimi sınıf ğretmenliği olanların dinleme becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=78.815$), lisans eğitimi Türk dili ve edebiyatı olanların dinleme becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=106.447$), lisans eğitimi sınıf ğretmenliği olanların dinleme becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=78.815$), lisans eğitimi dil bilimi olanların dinleme becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=115.417$), lisans eğitimi sınıf ğretmenliği olanların dinleme becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=78.815$), lisans eğitimi yabancı dil öğretmenlikleri olanların dinleme becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=89.691$), lisans eğitimi sınıf ğretmenliği olanların dinleme becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=78.815$), lisans eğitimi diğer olanların dinleme becerisini lme ve

değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=113.333$), lisans eğitimi sınıf öğretmenliği olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=78.815$), lisans eğitimi Türkçe öğretmenliği olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=107.394$), lisans eğitimi yabancı dil öğretmenlikleri olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=89.691$), lisans eğitimi Türk dili ve edebiyatı olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=106.447$), lisans eğitimi yabancı dil öğretmenlikleri olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=89.691$), lisans eğitimi dil bilimi olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=115.417$), lisans eğitimi yabancı dil öğretmenlikleri olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=89.691$), lisans eğitimi diğer olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=113.333$), lisans eğitimi yabancı dil öğretmenlikleri olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=89.691$) yüksek olmasıdır.

Tabloya 64'e bakıldığında lisanstan mezun olunan alan ile konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları arasında da anlamlı farklılık ($F=13.286$; $p=0.000<0.05$) görülmektedir. Farkın nedeni; lisans eğitimi Türkçe öğretmenliği olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=86.778$), lisans eğitimi sınıf öğretmenliği olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=63.827$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimi Türk dili ve edebiyatı olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=86.650$), lisans eğitimi sınıf öğretmenliği olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=63.827$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimi dil bilimi olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=97.500$), lisans

eğitimi sınıf öğretmenliği olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=63.827$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimi yabancı dil öğretmenlikleri olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=75.643$), lisans eğitimi sınıf öğretmenliği olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=63.827$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimi diğer olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=90.556$), lisans eğitimi sınıf öğretmenliği olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=63.827$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimi Türkçe öğretmenliği olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=86.778$), lisans eğitimi yabancı dil öğretmenlikleri olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=75.643$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimi Türk dili ve edebiyatı olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=86.650$), lisans eğitimi yabancı dil öğretmenlikleri olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=75.643$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimi dil bilimi olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=97.500$), lisans eğitimi yabancı dil öğretmenlikleri olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=75.643$) yüksek olmasıdır.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında lisanstan mezun olunan alan ile yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları arasında da anlamlı farklılık ($F=11.975$; $p=0.000<0.05$) görülmektedir. Farkın nedeni; lisans eğitimi Türkçe öğretmenliği olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=92.505$), lisans eğitimi sınıf öğretmenliği olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=68.358$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimi Türk dili ve edebiyatı olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=91.398$), lisans

eğitimi sınıf ğretmenliği olanların yazma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=68.358$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimi dil bilimi olanların yazma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=104.000$), lisans eğitimi sınıf ğretmenliği olanların yazma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=68.358$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimi yabancı dil öğretmenlikleri olanların yazma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=79.786$), lisans eğitimi sınıf ğretmenliği olanların yazma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=68.358$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimi diğer olanların yazma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=96.778$), lisans eğitimi sınıf ğretmenliği olanların yazma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=68.358$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimi Türkçe ğretmenliği olanların yazma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=92.505$), lisans eğitimi yabancı dil öğretmenlikleri olanların yazma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=79.786$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimi Türk dili ve edebiyatı olanların yazma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=91.398$), lisans eğitimi yabancı dil öğretmenlikleri olanların yazma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=79.786$) yüksek olmasıdır. Lisans eğitimi dil bilimi olanların yazma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=104.000$), lisans eğitimi yabancı dil öğretmenlikleri olanların yazma becerisini lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=79.786$) yüksek olmasıdır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında lisans mezuniyeti sınıf ğretmenliği olup yabancılara Türkçe ğretenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini lme ve değerlendirme yeterlik puanları lisans mezuniyeti Türkçe, Türk dili, dilbilim, yabancı dil öğretmenlikleri olanlardan daha düşüktür. İlgili tabloda dikkat çeken bir

başka durum ise dilbilimi mezunlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik puanlarının diğer alanlardan (Türkçe, Türk dili, yabancı dil öğretmenlikleri ve diğer) yüksek olmasıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile devam ettikleri yüksek lisans alanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin hali hazırda devam ettikleri yüksek lisans bölümleri ile ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 65

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Yüksek Lisans Bölümüne Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	33	109.424	26.200	0.665	0.651	
	Türk Dili Ve Edebiyatı Sınıf Öğretmenliği	63	111.873	27.237			
	Türkçe Bilimi	10	102.400	24.735			
	Yabancı Dil Öğretmenlikleri	66	113.667	21.699			
	Diğer	8	121.500	19.741			
	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	33	97.939	20.301	2.980	0.013	1>3
	Türk Dili Ve Edebiyatı Sınıf Öğretmenliği	63	97.429	17.294			4>3
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Türkçe Bilimi	10	77.800	25.081			1>6
	Yabancı Dil Öğretmenlikleri	66	95.349	22.705			2>6
	Diğer	8	91.500	16.098			4>6
	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	33	110.909	24.670	2.433	0.036	1>3
	Türk Dili Ve Edebiyatı Sınıf Öğretmenliği	63	113.064	20.417			4>3
	Türkçe Bilimi	10	89.900	37.006			2>6
	Yabancı Dil Öğretmenlikleri	66	111.076	28.228			4>6
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Diğer	8	101.500	21.961			
	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	33	110.909	24.670	2.433	0.036	1>3
	Türk Dili Ve Edebiyatı Sınıf Öğretmenliği	63	113.064	20.417			4>3
	Türkçe Bilimi	10	89.900	37.006			2>6
Yabancı Dil Öğretmenlikleri	66	111.076	28.228			4>6	
Diğer	8	101.500	21.961				
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	33	97.609	33.715				

Tablo 65'in devamı

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	33	90.394	22.282	2.646	0.024	1>3
	Türk Dili Ve Edebiyatı	63	89.286	21.624			2>3
	Sınıf Öğretmenliği	10	66.200	38.040			4>3
	Türkçe Bilimi	66	91.788	20.524			6>3
	Yabancı Dil Öğretmenlikleri	8	78.250	23.199			
	Diğer	23	85.870	24.086			
	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	33	100.364	19.074	3.078	0.011	1>3
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Türk Dili Ve Edebiyatı	63	94.460	21.799			2>3
	Sınıf Öğretmenliği	10	69.500	42.727			4>3
	Türkçe Bilimi	66	93.212	26.048			5>3
	Yabancı Dil Öğretmenlikleri	8	100.875	18.566			1>6
	Diğer	23	83.478	33.195			

Tablo 65'e bakıldığında öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanları ile yüksek lisans alanları değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Fakat yüksek lisans bölümüne göre okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik anlamlı farklılık göstermektedir ($F=2.980$; $p=0.013<0.05$). Farkın nedeni; yüksek lisans bölümü yabancı dil olarak Türkçe öğretimi olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=97.939$), yüksek lisans bölümü sınıf öğretmenliği olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=77.800$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans bölümü Türk dili ve edebiyatı olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=97.429$), yüksek lisans bölümü sınıf öğretmenliği olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=77.800$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans bölümü Türkçe bilimi olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=95.349$), yüksek lisans bölümü sınıf öğretmenliği olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı

puanlarından ($\bar{x}=77.800$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans bölümü yabancı dil olarak Türkçe öğretimi olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=97.939$), yüksek lisans alanı diğer olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=81.870$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans alanı Türk dili ve edebiyatı olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının ($\bar{x}=97.429$), yüksek lisans alanı diğer olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=81.870$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans alanı Türkçe bilimi olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=95.349$), yüksek lisans bölümü diğer olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=81.870$) yüksek olmasıdır. Bu bilgilere ek olarak tabloya bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yüksek lisans yapanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı puanlarının diğer alanlarda yüksek lisans yapanlardan yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, yüksek lisans alanları ile dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık ($F=2.433$; $p=0.036<0.05$) bulunmaktadır. Farkın nedeni; yüksek lisans alanı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=110.909$), yüksek lisans alanı sınıf öğretmenliği olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=89.900$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans alanı Türk dili ve edebiyatı olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=113.064$), sınıf öğretmenliği olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=89.900$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans alanı Türkçe bilimi olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=111.076$), yüksek lisans alanı sınıf öğretmenliği olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı

puanlarından ($\bar{x}=89.900$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans alanı Türk dili ve edebiyatı olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=113.064$), yüksek lisans alanı diğer olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=97.609$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans alanı Türkçe bilimi olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=111.076$), yüksek lisans alanı diğer olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=97.609$) yüksek olmasıdır. Tabloya bakıldığında yüksek lisans alanı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi olanların yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=110.909$). Türk dili ve edebiyatı olanların yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=113.064$). Türkçe bilimi olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=111.076$), diğer alanlarda yüksek lisans yapanlardan (yabancı dil öğretmenlikleri, sınıf öğretmenliği) yüksek olması dikkate değer bir durumdur.

Öğretmenlerin yüksek lisans alanları ile konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık ($F=2.646$; $p=0.024<0.05$) vardır. Farkın nedeni; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yüksek lisans yapanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=90.394$), sınıf öğretmenliği alanında yüksek lisans yapanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=66.200$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans alanı Türk dili ve edebiyatı olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=89.286$), yüksek lisans bölümü sınıf öğretmenliği olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=66.200$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans bölümü Türkçe bilimi olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=91.788$), yüksek lisans bölümü sınıf öğretmenliği olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=66.200$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans bölümü diğer olanların konuşma becerisini ölçme ve

değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=85.870$), yüksek lisans bölümü sınıf öğretmenliği olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=66.200$) yüksek olmasıdır. Tabloya bakıldığında yüksek lisans bölümü yabancı dil olarak Türkçe öğretimi olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=90.394$), ile yüksek lisans bölümü Türkçe bilimi olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=91.788$) diğer alanlardan yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yüksek lisans yaptıkları alan ile yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık ($F=3.078$; $p=0.011<0.05$) tespit edilmiştir. Farkın nedeni; yüksek lisans alanı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=100.364$), yüksek lisans alanı sınıf öğretmenliği olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=69.500$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans alanı Türk dili ve edebiyatı olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=94.460$), alanı sınıf öğretmenliği olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=69.500$) yüksek olmasıdır. Türkçe öğretimi alanında yüksek lisans yapanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=93.212$), sınıf öğretmenliği alanında yüksek lisans yapanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=69.500$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans alanı yabancı dil öğretmenlikleri olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=100.875$), yüksek lisans alanı sınıf öğretmenliği olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=69.500$) yüksek olmasıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yüksek lisans yapanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=100.364$), yüksek

lisans bölümü diğer olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=83.478$) yüksek olmasıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile yüksek lisans yapma durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Öğretmenlerin yüksek lisans yapma durumları ile ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 66

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Yüksek Lisans Yapma Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Sınav Hazırlama ve	Yok	163	99.436	24.179	11.594	0.000	2>1
Değerlendirme Yeterlik	Devam Ediyorum	80	110.863	25.505			3>1
Algısı	Mezun Oldum	123	112.480	24.586			
Okuma Becerisini Ölçme ve	Yok	163	75.920	25.297	25.625	0.000	2>1
Değerlendirme Yeterlik	Devam Ediyorum	80	92.213	22.603			3>1
Algısı	Mezun Oldum	123	94.951	23.065			
Dinleme Becerisini Ölçme ve	Yok	163	87.184	30.274	25.813	0.000	2>1
Değerlendirme Yeterlik	Devam Ediyorum	80	108.713	27.198			3>1
Algısı	Mezun Oldum	123	108.724	26.841			
Konuşma Becerisini Ölçme	Yok	163	71.485	24.771	22.845	0.000	2>1
ve Değerlendirme Yeterlik	Devam Ediyorum	80	86.375	24.341			3>1
Algısı	Mezun Oldum	123	89.585	22.423			
Yazma Becerisini Ölçme ve	Yok	163	77.117	26.835	15.816	0.000	2>1
Değerlendirme Yeterlik	Devam Ediyorum	80	92.850	24.641			3>1
Algısı	Mezun Oldum	123	92.756	27.212			

Tablo 66’da görüldüğü üzere öğretmenlerin yüksek lisans yapma durumları ile sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık ($F=11.594$; $p=0.000<0.05$) tespit edilmiştir. Farkın nedeni; yüksek lisansa devam edenlerin sınav

hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=110.863$), yüksek lisans yapmayanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=99.436$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans mezunu olanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=112.480$), yüksek lisans yapmayanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=99.436$) yüksek olmasıdır.

Yüksek lisans yapma durumuna göre okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı da anlamlı farklılık göstermektedir ($F=25.625$; $p=0.000<0.05$). Farkın nedeni; yüksek lisansa devam edenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=92.213$), yüksek lisans yapmayanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=75.920$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans mezunu olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=94.951$), yüksek lisans yapmayanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=75.920$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin yüksek lisans yapma durumları ile dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık ($F=25.813$; $p=0.000<0.05$) bulunmaktadır. Farkın nedeni; yüksek lisansa devam edenlerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=108.713$), yüksek lisans yapmayanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=87.184$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans mezunu olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=108.724$), yüksek lisans yapmayanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=87.184$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin yüksek lisans yapma durumları ile konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık ($F=22.845$;

$p=0.000<0.05$) saptanmıştır. Farkın nedeni; yüksek lisansa devam edenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=86.375$), yüksek lisans yapmayanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=71.485$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans mezunu olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=89.585$), yüksek lisans yapmayanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=71.485$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin yüksek lisans yapma durumları ile yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları arasında da anlamlı bir farklılık ($F=15.816$; $p=0.000<0.05$) bulunmaktadır. Farkın nedeni; yüksek lisansa devam edenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=92.850$), yüksek lisans yapmayanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=77.117$) yüksek olmasıdır. Yüksek lisans mezunu olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=92.756$), yüksek lisans yapmayanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=77.117$) yüksek olmasıdır.

Yukarıdaki bilgilere bakıldığında yüksek lisanstan mezun olanların yeterlik algısı puanlarının her alanda yüksek lisansa devam edenlere ve yüksek lisans yapmayanlara göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yüksek lisans yapma ile ilgili alanda ölçme ve değerlendirme arasında doğrudan pozitif bir ilişkinin olduğu söylenilebilir. Çünkü tabloya bakıldığında yüksek lisans yapmayanların sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri yüksek lisans yapan ve devam edenlerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile yabancılara Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olma durumu arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancılara Türkçe öğretmek isteyen öğretmenler, bu alanda bir sertifika sahibi olmak istemekte veya ilgili alanda öğretmen almak isteyen kurumlar belirledikleri şartlara “sertifika sahibi olma” durumunu da eklemektedirler. Bu nedenle hem Yunus Emre Enstitüsü hem de üniversitelerin dil merkezleri belirli aralıklarla sertifika programı düzenlemektedirler. Bu kapsamda ilgili alana yönelik sertifikası bulunular (sertifika alınan kurumlar karşılaştırılarak) ile bulunmayanların ölçme ve değerlendirme yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 67

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sertifikasına Sahip Olma Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Yok	140	105.079	26.659	1.471	0.222	
	Yunus Emre Enstitüsünden	82	111.451	22.129			
	Bir üniversiteden	140	104.543	25.779			
	Özel Kurumdan	4	106.500	9.000			
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Yok	140	82.929	27.836	3.926	0.009	2>1
	Yunus Emre Enstitüsünden	82	94.073	20.650			2>3
	Bir üniversiteden	140	84.329	25.074			
	Özel Kurumdan	4	75.250	20.694			
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Yok	140	96.300	31.967	3.626	0.013	2>1
	Yunus Emre Enstitüsünden	82	108.756	24.894			2>3
	Bir üniversiteden	140	96.471	31.028			
	Özel Kurumdan	4	93.750	16.860			

Tablo 67'nin devamı

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Yok	140	79.500	25.622	2.819	0.039	2>1
	Yunus Emre Enstitüsünden	82	87.720	22.081			2>3
	Bir üniversiteden	140	78.371	26.367			
	Özel Kurumdan	4	71.500	17.972			
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Yok	140	83.300	28.680	3.393	0.018	2>1
	Yunus Emre Enstitüsünden	82	94.281	22.028			2>3
	Bir üniversiteden	140	83.436	28.806			
	Özel Kurumdan	4	83.250	14.500			

Tablo 67'de görüldüğü üzere öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında sertifika sahibi olma durumları ile okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık ($F=3.926$; $p=0.009<0.05$) bulunmaktadır. Farkın nedeni; yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikası Yunus Emre Enstitüsünden olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=94.073$), yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikası olmayanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=82.929$) yüksek olmasıdır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikası Yunus Emre Enstitüsünden olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=94.073$), yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikası bir üniversiteden olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=84.329$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında sertifika sahibi olma durumları ile dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlikleri arasında anlamlı farklılık ($F=3.626$; $p=0.013<0.05$) bulunmaktadır. Farkın nedeni; yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikası Yunus Emre Enstitüsünden olanların dinleme becerisini ölçme ve

değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=108.756$), yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikası olmayanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=96.300$) yüksek olmasıdır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikası Yunus Emre Enstitüsünden olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=108.756$), yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikası bir üniversiteden olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=96.471$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikasına sahip olma durumları ile konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık ($F=2.819$; $p=0.039<0.05$) bulunmaktadır. Farkın nedeni; yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikası Yunus Emre Enstitüsünden olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=87.720$), yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikası olmayanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=79.500$) yüksek olmasıdır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikası Yunus Emre Enstitüsünden olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=87.720$), yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikası bir üniversiteden olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=78.371$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikasına sahip olma durumları ile yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları arasında da anlamlı bir farklılık ($F=3.393$; $p=0.018<0.05$) tespit edilmiştir. Farkın nedeni; yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikası Yunus Emre Enstitüsünden olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=94.281$), yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikası olmayanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=83.300$) yüksek olmasıdır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi

Tablo 68'in devamı

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
	Üniversite Dil Merkezi	169	109.947	25.267	30.239	0.000	1>3
Dinleme Becerisini Ölçme	Yunus Emre Enstitüsü	37	113.081	22.101			2>3
ve Değerlendirme Yeterlik	MEB	133	81.684	30.811			4>3
Algısı	Diğer	27	98.222	27.110			1>4 2>4
	Üniversite Dil Merkezi	169	88.834	21.848	24.677	0.000	1>3
Konuşma Becerisini Ölçme	Yunus Emre Enstitüsü	37	93.460	16.654			2>3
ve Değerlendirme Yeterlik	MEB	133	67.774	24.989			4>3
Algısı	Diğer	27	77.630	28.685			1>4 2>4
	Üniversite Dil Merkezi	169	94.615	23.299	25.166	0.000	1>3
Yazma Becerisini Ölçme ve	Yunus Emre Enstitüsü	37	99.460	15.421			2>3
Değerlendirme Yeterlik	MEB	133	71.399	29.103			4>3
Algısı	Diğer	27	83.000	26.161			1>4 2>4

Tablo 68'e bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları kurum ile sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ($F=6.934$; $p=0.000<0.05$) görülmektedir. Farkın nedeni, üniversitelerin dil merkezlerinde (TÖMER, DİLMER) çalışanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=110.195$), MEB'de çalışanların (PİCTES Projesi) sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=99.782$) yüksek olmasıdır. Yunus Emre Enstitüsünde çalışanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=116.216$), MEB'de çalışanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=99.782$) yüksek olmasıdır. Yunus Emre Enstitüsünde çalışanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=116.216$), çalışılan kurum diğer olanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=100.667$) yüksek olmasıdır.

Çalışılan kurum ile okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı arasında da anlamlı farklılık göstermektedir ($F=30.631$; $p=0.000<0.05$). Farkın nedeni; çalışılan kurum üniversite dil merkezi olanların okuma becerisini ölçme ve

değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=94.663$), çalışılan kurum MEB olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=71.233$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kurum Yunus Emre Enstitüsü olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=99.297$), çalışılan kurum MEB olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=71.233$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kurum diğer olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=84.630$), çalışılan kurum MEB olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=71.233$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kurum üniversite dil merkezi olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=94.663$), çalışılan kurum diğer olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=84.630$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kurum Yunus Emre Enstitüsü olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=99.297$), çalışılan kurum diğer olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=84.630$) yüksek olmasıdır.

Çalışılan kurum ile dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı anlamlı farklılık göstermektedir ($F=30.239$; $p=0.000<0.05$). Farkın nedeni; çalışılan kurum üniversite dil merkezi olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=109.947$), çalışılan kurum MEB olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=81.684$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kurum Yunus Emre Enstitüsü olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=113.081$), çalışılan kurum MEB olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=81.684$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kurum diğer olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=98.222$), çalışılan kurum MEB olanların

dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=81.684$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kurum üniversite dil merkezi olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=109.947$), çalışılan kurum diğer olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=98.222$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kurum Yunus Emre Enstitüsü olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=113.081$), çalışılan kurum diğer olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=98.222$) yüksek olmasıdır.

Çalışılan kurum ile konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı anlamlı farklılık göstermektedir ($F=24.677$; $p=0.000<0.05$). Farkın nedeni; çalışılan kurum üniversite dil merkezi olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=88.834$), çalışılan kurum MEB olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=67.774$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kurum Yunus Emre Enstitüsü olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=93.460$), çalışılan kurum MEB olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=67.774$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kurum diğer olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=77.630$), çalışılan kurum MEB olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=67.774$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kurum üniversite dil merkezi olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=88.834$), çalışılan kurum diğer olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=77.630$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kurum Yunus Emre Enstitüsü olanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=93.460$), çalışılan

kurum diğ er olanların konuşma becerisini ölçme ve değ erlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=77.630$) yüksek olmasıdır.

Çalışılan kurum ile yazma becerisini ölçme ve değ erlendirme yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=25.166$; $p=0.000<0.05$). Farkın nedeni; çalışılan kurum üniversite dil merkezi olanların yazma becerisini ölçme ve değ erlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=94.615$), çalışılan kurum MEB olanların yazma becerisini ölçme ve değ erlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=71.399$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kurum Yunus Emre Enstitüsü olanların yazma becerisini ölçme ve değ erlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=99.460$), çalışılan kurum MEB olanların yazma becerisini ölçme ve değ erlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=71.399$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kurum diğ er olanların yazma becerisini ölçme ve değ erlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=83.000$), çalışılan kurum MEB olanların yazma becerisini ölçme ve değ erlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=71.399$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kurum üniversite dil merkezi olanların yazma becerisini ölçme ve değ erlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=94.615$), çalışılan kurum diğ er olanların yazma becerisini ölçme ve değ erlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=83.000$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kurum Yunus Emre Enstitüsü olanların yazma becerisini ölçme ve değ erlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=99.460$), çalışılan kurum diğ er olanların yazma becerisini ölçme ve değ erlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=83.000$) yüksek olmasıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğ retenlerin sınav hazırlama ve değ erlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değ erlendirme yeterlik algıları ile yabancılara Türkçe öğ retimi ile ilgili düzenli sınav hazırlama durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancılara Türkçe öğ retimi alanında çalışan öğ retmenlerin düzenli olarak sınav hazırlayıp veya hazırlamama durumları ile ölçme ve değ erlendirme yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına yönelik bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 69

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Düzenli Olarak Sınav Hazırlama Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	204	112.902	24.305	5.832	0.000
	Hayır	162	98.025	24.161		
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	204	94.628	21.582	7.952	0.000
	Hayır	162	74.858	25.971		
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	204	109.044	26.279	7.523	0.000
	Hayır	162	86.642	30.648		
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	204	88.461	22.230	6.880	0.000
	Hayır	162	71.204	25.716		
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	204	93.642	25.443	6.429	0.000
	Hayır	162	75.951	27.017		

Tablo 69'a bakıldığında öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlama durumları ile sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık ($t_{(364)}=5.832$; $p=0.000<0.05$) olduğu görülmektedir. Farkın nedeni ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlayanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=112.902$), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlamayanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=98.025$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlama durumları ile okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık ($t_{(364)}=7.952$; $p=0.000<0.05$) görülmektedir. Bunun sebebi ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlayanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=94.628$), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlamayanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=74.858$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlama durumları ile dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı

puanları arasında anlamlı bir farklılık ($t_{(364)}=7.523$; $p=0.000<0.05$) bulunmaktadır. Farkın nedeni ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlayanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=109.044$), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlamayanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=86.642$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlama durumları ile konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık ($t_{(364)}=6.880$; $p=0.000<0.05$) vardır. Öyleki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlayanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=88.461$), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlamayanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarından ($\bar{x}=71.204$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlama durumuna göre yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(364)}=6.429$; $p=0.000<0.05$). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlayanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=93.642$), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlamayanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=75.951$) yüksek bulunmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik alguları ile hazırladıkları sınavların ölçme ve değerlendirme açısından uzman tarafından incelenme durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında çalışanların hazırladıkları sınavların ölçme ve değerlendirme açısından uzman tarafından

incelenme durumu ile öğretmenlerin yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bilgisi aşağıdaki gibidir:

Tablo 70

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Hazırlanan Sınavların Ölçme ve Değerlendirme Açısından Uzman Tarafından İncelenme Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	95	114.484	25.855	3.718	0.000
	Hayır	271	103.454	24.532		
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	95	96.968	21.491	5.080	0.000
	Hayır	271	81.989	25.765		
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	95	114.284	23.402	5.909	0.000
	Hayır	271	93.816	30.779		
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	95	92.368	19.407	5.362	0.000
	Hayır	271	76.775	25.904		
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	95	97.790	22.012	5.089	0.000
	Hayır	271	81.613	28.102		

Öğretmenlerin hazırladıkları sınavların ölçme ve değerlendirme açısından uzman tarafından incelenme durumları ile sınav hazırlama ve değerlendirme yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık ($t_{(364)}=3.718$; $p=0.000<0.05$) bulunmaktadır. Hazırladıkları sınavlar uzman tarafından değerlendirilenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlilik algısı puanları ($\bar{x}=114.484$), uzman tarafından değerlendirilmeyenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik puanlarından ($\bar{x}=103.454$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin hazırladıkları sınavların ölçme ve değerlendirme açısından uzman tarafından incelenme durumları ile okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(364)}=5.080$; $p=0.000<0.05$). Hazırladıkları sınavların uzman tarafından değerlendirilenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=96.968$), uzman tarafından değerlendirilmeyenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=81.989$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin hazırladıkları sınavların ölçme ve değerlendirme açısından uzman tarafından incelenme durumları ile dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları arasında da anlamlı farklılık ($t_{(364)}=5.909$; $p=0.000<0.05$) tespit edilmiştir. Hazırladıkları sınavlar uzman tarafından değerlendirilenlerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=114.284$), uzman tarafından değerlendirilmeyenlerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=93.816$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin hazırladıkları sınavların ölçme ve değerlendirme açısından uzman tarafından incelenme durumları ile konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık ($t_{(364)}=5.362$; $p=0.000<0.05$) vardır. Hazırladıkları sınavlar uzman tarafından değerlendirilenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=92.368$), uzman tarafından değerlendirilmeyenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=76.775$) yüksek bulunmuştur.

Son olarak öğretmenlerin hazırladıkları sınavların ölçme ve değerlendirme açısından uzman tarafından incelenme durumları ile yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık ($t_{(364)}=5.089$; $p=0.000<0.05$) tespit edilmiştir. Hazırladıkları sınavlar uzman tarafından değerlendirilenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=97.790$), uzman tarafından değerlendirilmeyenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=81.613$) yüksek bulunmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik alguları ile yapacakları kur sınavı kendilerinin hazırlama veya hazır sınav kullanma durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kur

sınavları genel olarak ya derse giren öğretmen veya sınav komisyonu tarafından hazırlanmaktadır. Bunun haricinde bazı kurumlar diğer kurumlarının sınavlarını alıp (hazır sınav) kullanabilmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrencilere yapacakları/yaptıkları sınavları kendilerinin hazırlayıp hazırlamama durumları ile ölçme ve değerlendirme yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 71

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Öğrencilere Yapılan Kur Sınavını Kendi Hazırlama Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	214	110.023	23.611	3.371	0.001
	Hayır	152	101.099	26.751		
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	214	90.631	23.779	4.323	0.000
	Hayır	152	79.184	26.538		
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	214	104.879	27.399	4.404	0.000
	Hayır	152	91.033	32.531		
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	214	84.210	24.091	3.074	0.002
	Hayır	152	76.053	26.263		
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	214	88.561	27.012	2.278	0.023
	Hayır	152	81.941	27.939		

Tablo 71'e bakıldığında öğretmenlerin öğrencilere yapılan kur sınavını kendi hazırlama durumları ile sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t_{(364)}=3.371$; $p=0.001<0.05$). Öğrencilere yapılan kur sınavını kendi hazırlayanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=110.023$), öğrencilere yapılan kur sınavını kendi hazırlamayanların sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=101.099$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrencilere yapılan kur sınavını kendi hazırlama durumları ile okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları anlamlı bir farklılık ($t_{(364)}=4.323$; $p=0.000<0.05$) vardır. Öğrencilere yapılan kur sınavını kendi hazırlayanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=90.631$),

öğrencilere yapılan kur sınavını kendi hazırlamayanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=79.184$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrencilere yapılan kur sınavını kendi hazırlama durumları ile dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(364)}=4.404$; $p=0.000<0.05$). Öğrencilere yapılan kur sınavını kendi hazırlayanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=104.879$), öğrencilere yapılan kur sınavını kendi hazırlamayanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=91.033$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrencilere yapılan kur sınavını kendi hazırlama durumları ile konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık ($t_{(364)}=3.074$; $p=0.002<0.05$) görülmektedir. Öğrencilere yapılan kur sınavını kendi hazırlayanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=84.210$), öğrencilere yapılan kur sınavını kendi hazırlamayanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=76.053$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrencilere yapılan kur sınavını kendi hazırlama durumları ile yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık ($t_{(364)}=2.278$; $p=0.023<0.05$) bulunmaktadır. Öğrencilere yapılan kur sınavını kendi hazırlayanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=88.561$), öğrencilere yapılan kur sınavını kendi hazırlamayanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=81.941$) yüksek bulunmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile sınav hazırlaması en zor becerinin ne olduğuna yönelik görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancılar Türkçe öğretiminde yapılan sınavlara bakıldığında ilgili sınavların

içeriğinin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinden oluştuğu (bazı sınavlarda doğrudan gramer bilgisi de sorulmaktadır) görülmektedir. Bu nedenle ilgili alanda çalışan öğretmenler de sınav hazırlarken her bir beceriyi ayrı ayrı esas alıp soru hazırlamak durumundadırlar. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlerin sınav hazırlaması en zor becerinin hangisi olduğuna yönelik görüşleri ile ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 72

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Sınav Hazırlaması En Zor Becerinin Ne Olduğuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Okuma	84	110.714	24.243	1.638	0.180	
	Dinleme	167	106.533	25.912			
	Konuşma	73	103.384	25.026			
	Yazma	42	101.762	24.902			
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Okuma	84	93.310	23.146	5.925	0.001	1>2
	Dinleme	167	86.557	25.025			1>3
	Konuşma	73	82.384	26.418			1>4
	Yazma	42	74.381	26.412			2>4
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Okuma	84	110.726	23.593	7.911	0.000	1>2
	Dinleme	167	99.341	30.201			1>3
	Konuşma	73	92.000	33.254			1>4
	Yazma	42	87.476	30.757			2>4
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Okuma	84	89.476	21.550	9.323	0.000	1>2
	Dinleme	167	82.808	24.438			1>3
	Konuşma	73	71.041	27.202			2>3
	Yazma	42	72.619	25.165			1>4
							2>4
	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik	Okuma	84	95.917	22.067	6.463	0.000	1>2
	Dinleme	167	85.407	28.672			1>3
	Konuşma	73	79.959	28.200			1>4
	Yazma	42	77.381	26.575			

Tablo 72'ye bakıldığında öğretmenlerin 167'sinin sınav hazırlaması en zor becerinin dinleme, 84'ünün ise okuma olduğu görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Bu kapsamda sınav hazırlaması en zor becerinin ne olduğunu düşünenlerin okuma becerisini ölçme ve

değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F=5.925$; $p=0.001<0.05$). Farkın nedeni, sınav hazırlaması en zor becerinin okuma olduğunu düşünenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=93.310$), sınav hazırlaması en zor becerinin dinleme olduğunu düşünenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=86.557$) yüksek olmasıdır. Sınav hazırlaması en zor becerinin okuma olduğunu düşünenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=93.310$), sınav hazırlaması en zor becerinin konuşma olduğunu düşünenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=82.384$) yüksek olmasıdır. Sınav hazırlaması en zor becerinin okuma olduğunu düşünenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=93.310$) sınav hazırlaması en zor becerinin yazma olduğunu düşünenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=74.381$) yüksek olmasıdır. Sınav hazırlaması en zor becerinin dinleme olduğunu düşünenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=86.557$) sınav hazırlaması en zor becerinin yazma olduğunu düşünenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=74.381$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin, sınav hazırlaması en zor becerinin ne olduğuna yönelik görüşleri ile dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları anlamlı farklılık göstermektedir ($F=7.911$; $p=0.000<0.05$). Farkın nedeni, sınav hazırlaması en zor becerinin okuma olduğunu düşünenlerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=110.726$), sınav hazırlaması en zor becerinin dinleme olduğunu düşünenlerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=99.341$) yüksek olmasıdır. Sınav hazırlaması en zor becerinin okuma olduğunu düşünenlerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=110.726$), sınav hazırlaması en zor becerinin konuşma olduğunu düşünenlerin dinleme

becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=92.000$) yüksek olmasıdır. Sınav hazırlaması en zor becerinin okuma olduğunu düşünenlerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=110.726$), sınav hazırlaması en zor becerinin yazma olduğunu düşünenlerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=87.476$) yüksek olmasıdır. Sınav hazırlaması en zor becerinin dinleme olduğunu düşünenlerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=99.341$), sınav hazırlaması en zor becerinin yazma olduğunu düşünenlerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=87.476$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin, sınav hazırlaması en zor becerinin ne olduğuna yönelik görüşleri ile konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı farklılık ($F=9.323$; $p=0.000<0.05$) bulunmaktadır. Farkın nedeni, sınav hazırlaması en zor becerinin okuma olduğunu düşünenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=89.476$), sınav hazırlaması en zor becerinin dinleme olduğunu düşünenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=82.808$) yüksek olmasıdır. Sınav hazırlaması en zor becerinin okuma olduğunu düşünenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=89.476$), sınav hazırlaması en zor becerinin konuşma olduğunu düşünenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=71.041$) yüksek olmasıdır. Sınav hazırlaması en zor becerinin dinleme olduğunu düşünenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=82.808$), sınav hazırlaması en zor becerinin konuşma olduğunu düşünenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=71.041$) yüksek olmasıdır. Sınav hazırlaması en zor becerinin okuma olduğunu düşünenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=89.476$), sınav hazırlaması en zor

becerinin yazma olduğunu düşünenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=72.619$) yüksek olmasıdır. Sınav hazırlaması en zor becerinin dinleme olduğunu düşünenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=82.808$), sınav hazırlaması en zor becerinin yazma olduğunu düşünenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=72.619$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin, sınav hazırlaması en zor becerinin ne olduğuna görüşleri ile yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık ($F=6.463$; $p=0.000<0.05$) vardır. Farkın nedeni; sınav hazırlaması en zor becerinin okuma olduğunu düşünenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=95.917$), sınav hazırlaması en zor becerinin dinleme olduğunu düşünenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=85.407$) yüksek olmasıdır. Sınav hazırlaması en zor becerinin okuma olduğunu düşünenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=95.917$), sınav hazırlaması en zor becerinin konuşma olduğunu düşünenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=79.959$) yüksek olmasıdır. Sınav hazırlaması en zor becerinin okuma olduğunu düşünenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=95.917$), sınav hazırlaması en zor becerinin yazma olduğunu düşünenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=77.381$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlilik algısı puanları sınav hazırlaması en zor becerinin ne olduğu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile değerlendirmesi en zor becerinin ne olduğuna yönelik görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Araştırmaya katılanların yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılan sınavlar sonucunda öğrencilerin sınav evraklarını 4 temel beceriyi dikkate alarak (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) her bir beceriyi ayrı ayrı değerlendirmekte ve puanlama yapmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin değerlendirmesi en zor becerinin hangisi olduğuna yönelik görüşleri ile yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 73

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Değerlendirmesi En Zor Becerinin Ne Olduğuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark			
Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Okuma	17	98.824	22.308	2.129	0.096				
	Dinleme	81	101.753	25.395						
	Konuşma	137	106.847	25.115						
	Yazma	131	109.557	25.494						
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Okuma	17	77.824	18.170	5.393	0.001	4>1			
	Dinleme	81	77.457	26.056			3>2			
	Konuşma	137	87.190	25.282			4>2			
	Yazma	131	90.756	25.071						
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Okuma	17	90.765	28.977	5.645	0.001	3>2			
	Dinleme	81	88.457	30.109			4>2			
	Konuşma	137	101.139	30.375						
	Yazma	131	104.710	29.121						
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark			
	Okuma	17	65.353	26.096				9.743	0.000	3>1
	Dinleme	81	71.827	26.141						4>1
	Konuşma	137	81.161	25.203						3>2
Yazma	131	88.038	22.235	4>2						
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı							4>3			
	Okuma	17	73.647	26.308	6.889	0.000	3>1			
	Dinleme	81	75.704	29.434			4>1			
	Konuşma	137	88.686	25.551			3>2			
Yazma	131	90.634	26.753	4>2						

Tablo 73'e bakıldığında ilgili alanda çalışan öğretmenlerin 137'si konuşma, 131'i yazma, 81'i dinleme ve 17'si okuma becerisinin değerlendirmesi en zor beceri olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin değerlendirmesi en zor becerinin ne olduğuna yönelik görüşleri ile okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık ($F=5.393$; $p=0.001<0.05$) vardır. Farkın nedeni, değerlendirmesi en zor becerinin yazma olduğunu düşünenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=90.756$), değerlendirmesi en zor becerinin okuma olduğunu düşünenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=77.824$) yüksek olmasıdır. Değerlendirmesi en zor beceriyi konuşma olarak görenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=87.190$), değerlendirmesi en zor becerinin dinleme olduğunu belirtenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=77.457$) yüksek olmasıdır. Değerlendirmesi en zor becerinin yazma olduğunu düşünenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=90.756$), değerlendirmesi en zor becerinin dinleme olduğunu düşünenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=77.457$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin değerlendirmesi en zor becerinin ne olduğuna yönelik görüşleri ile dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık ($F=5.645$; $p=0.001<0.05$) vardır. Farkın nedeni, değerlendirmesi en zor beceriyi konuşma olarak görenlerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=101.139$), değerlendirmesi en zor becerinin dinleme olduğunu düşünenlerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=88.457$) yüksek olmasıdır. Değerlendirmesi en zor becerinin yazma olduğunu belirtenlerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=104.710$), değerlendirmesi en zor becerinin dinleme olduğunu belirtenlerin dinleme

becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=88.457$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin değerlendirmesi en zor becerinin ne olduğuna yönelik görüşleri ile konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık ($F=9.743$; $p=0.000<0.05$) tespit edilmiştir. Farkın nedeni ise değerlendirmesi en zor beceriyi konuşma olarak görenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=81.161$), değerlendirmesi en zor becerinin okuma olduğunu düşünenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=65.353$) yüksek olmasıdır. Değerlendirmesi en zor becerinin yazma olduğunu düşünenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=88.038$), değerlendirmesi en zor becerinin okuma olduğunu düşünenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=65.353$) yüksek olmasıdır. Değerlendirmesi en zor beceriyi konuşma olarak görenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=81.161$), değerlendirmesi en zor becerinin dinleme olduğunu düşünenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=71.827$) yüksek olmasıdır. Değerlendirmesi en zor becerinin yazma olduğunu düşünenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=88.038$), değerlendirmesi en zor becerinin dinleme olduğunu düşünenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=71.827$) yüksek olmasıdır. Değerlendirmesi en zor becerinin yazma olduğunu belirtenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=88.038$), değerlendirmesi en zor beceriyi konuşma olarak görenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=81.161$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin değerlendirmesi en zor becerinin ne olduğuna yönelik görüşleri ile yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları arasında da anlamlı

bir farklılık ($F=6.889$; $p=0.000<0.05$) olduğu görülmektedir. Farkın nedeni, değerlendirmesi en zor beceriyi konuşma olarak görenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=88.686$), değerlendirmesi en zor beceri olarak okumayı görenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=73.647$) yüksek olmasıdır. Değerlendirmesi en zor becerinin yazma olduğunu düşünenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=90.634$), değerlendirmesi en zor becerinin okuma olduğunu belirtenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=73.647$) yüksek olmasıdır. Değerlendirmesi en zor beceriyi konuşma olarak görenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=88.686$), değerlendirmesi en zor beceri olarak dinlemeyi düşünenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=75.704$) yüksek olmasıdır. Değerlendirmesi en zor becerinin yazma olduğunu belirtenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=90.634$), değerlendirmesi en zor becerinin ne olduğu dinleme olduğu görüşünde olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=75.704$) yüksek olmasıdır.

Son olarak öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanları değerlendirmesi en zor becerinin ne olduğu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile kurumların yaptığı sınavların denklik gösterip göstermediğine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancılarla Türkçe öğretmenlerin ilgili alanda eğitim veren kurumların yaptıkları sınavların denklik gösterip göstermediğine ilişkin görüşleri ile

ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 74

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kurumların Yaptığı Sınavlarının Denklik Gösterdiğini Düşünme Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	53	107.038	23.937	3.194	0.042	2>3
	Hayır	127	110.528	25.247			
	Kısmen	186	103.237	25.440			
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	53	84.396	27.316	5.979	0.003	2>3
	Hayır	127	92.039	23.899			
	Kısmen	186	82.091	25.475			
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	53	99.170	31.915	5.997	0.003	2>3
	Hayır	127	106.221	28.823			
	Kısmen	186	94.274	30.163			
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	53	78.698	23.613	3.704	0.026	2>3
	Hayır	127	85.717	25.986			
	Kısmen	186	78.086	24.925			
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	53	81.793	27.728	4.409	0.013	2>1
	Hayır	127	91.598	25.217			
	Kısmen	186	83.005	28.523			

Tablo 74'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında eğitim veren kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini düşünme durumları ile sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık olduğu ($F=3.194$; $p=0.042<0.05$) görülmektedir. İlgili farkın nedeni ise yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini düşünmeyenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=110.528$), yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini kısmen düşünenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=103.237$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında eğitim veren kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini düşünme durumları ile okuma becerisini ölçme ve

değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık ($F=5.979$; $p=0.003<0.05$) bulunmaktadır. Farkın nedeni ise yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini düşünmeyenlerin okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=92.039$), yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini düşünme durumu kısmen olanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=82.091$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında eğitim veren kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini düşünme durumları ile dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlikleri arasında anlamlı farklılık ($F=5.997$; $p=0.003<0.05$) vardır. Farkın nedeni, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini düşünmeyenlerin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=106.221$), yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini düşünme durumuna kısmen olanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=94.274$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında eğitim veren kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini düşünme durumları ile konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık ($F=3.704$; $p=0.026<0.05$) bulunmaktadır. Farkın nedeni ise yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini düşünmeyenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=85.717$), yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini kısmen düşünenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=78.086$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında eğitim veren kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini düşünme durumları ile yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık ($F=4.409$; $p=0.013<0.05$) tespit edilmiştir. Farkın nedeni, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini düşünmeyenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=91.598$), yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini düşünme durumuna evet olanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=81.793$) yüksek olmasıdır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini düşünmeyenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=91.598$), yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini kısmen düşünenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=83.005$) yüksek olmasıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ölçme ve değerlendirmenin tam anlamı ile doğru yapılıp yapılmadığı görüşü arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ölçme ve değerlendirmenin tam anlamı ile doğru yapılıp yapılmadığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bilgisi aşağıdaki gibidir:

Tablo 75

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Tam Anlamıyla Doğru Yapılmasına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	43	109.047	27.554	0.283	0.753
	Hayır	143	106.028	25.009		
	Kısmen	180	105.894	25.105		
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	43	83.861	29.289	0.203	0.816
	Hayır	143	85.629	25.004		
	Kısmen	180	86.556	25.165		
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	43	94.698	36.066	0.561	0.571
	Hayır	143	100.280	29.449		
	Kısmen	180	99.272	29.702		
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	43	78.954	29.093	0.490	0.613
	Hayır	143	79.734	25.958		
	Kısmen	180	82.133	23.850		
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	43	81.954	31.444	0.846	0.430
	Hayır	143	84.846	27.287		
	Kısmen	180	87.500	26.808		

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve değerlendirmeye yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ile öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin tam anlamıyla doğru yapılıp yapılmaması değişkenine göre anlamlı farklılık ($p>0.05$) göstermemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan yeterliklere sahip olduğunu düşünme görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki yeterliklere sahip olup olma durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın var olup olmadığı bilgisi aşağıdaki gibidir:

Tablo 76

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin. Öğrencilerin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yer Alan Yeterliklere Sahip Olduğunu Düşünme Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	74	110.338	24.261	1.383	0.252
	Hayır	97	106.660	24.943		
	Kısmen	195	104.621	25.829		
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	74	89.730	25.510	1.059	0.348
	Hayır	97	85.113	26.364		
	Kısmen	195	84.795	25.162		
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	74	105.095	28.755	1.941	0.145
	Hayır	97	98.959	31.697		
	Kısmen	195	96.949	30.150		
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	74	84.230	24.972	0.841	0.432
	Hayır	97	79.907	27.744		
	Kısmen	195	79.985	24.154		
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	74	88.243	24.846	0.927	0.397
	Hayır	97	87.629	27.806		
	Kısmen	195	83.985	28.401		

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Avrupa ortak başvuru metninde yer alan yeterliklere sahip olduğunu düşünme durumları arasında anlamlı bir farklılık ($p>0.05$) bulunmamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alma durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğretmenlerin ilgili alanda ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alma durumları ile ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik bilgi aşağıdaki gibidir:

Tablo 77

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Puanlarının Yabancılara Türkçe Öğretimine yönelik Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	230	108.091	23.657	1.749	0.094
	Hayır	136	103.316	27.725		
Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	230	89.209	23.248	3.286	0.002
	Hayır	136	80.243	28.257		
Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	230	102.474	28.785	2.765	0.008
	Hayır	136	93.471	32.211		
Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	230	83.835	23.866	2.994	0.004
	Hayır	136	75.728	26.892		
Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	Evet	230	88.887	25.676	2.803	0.007
	Hayır	136	80.610	29.859		

Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alma durumları ile okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık ($t_{(364)}=3.286$; $p=0.002<0.05$) vardır. Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=89.209$), yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim almayanların okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=80.243$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alma durumları ile dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları arasında da anlamlı bir farklılık ($t_{(364)}=2.765$; $p=0.008<0.05$) tespit edilmiştir. Öyleki yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=102.474$), yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim almayanların dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=93.471$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alma durumları ile konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık ($t_{(364)}=2.994$; $p=0.004<0.05$) vardır. Bunun sebebi ise yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları ($\bar{x}=83.835$), yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim almayanların konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=75.728$) yüksek olmasıdır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarının ($\bar{x}=88.887$), yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim almayanların yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanlarından ($\bar{x}=80.610$) yüksek olması nedeni ile öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alma durumları ile yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı puanları arasında da anlamlı farklılık ($t_{(364)}=2.803$; $p=0.007<0.05$) görülmektedir.

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algısı puanları, yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Tutarlılık Durumlarına İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıklarına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 78

Verilen Puan ile Seviye Arasındaki İlişki

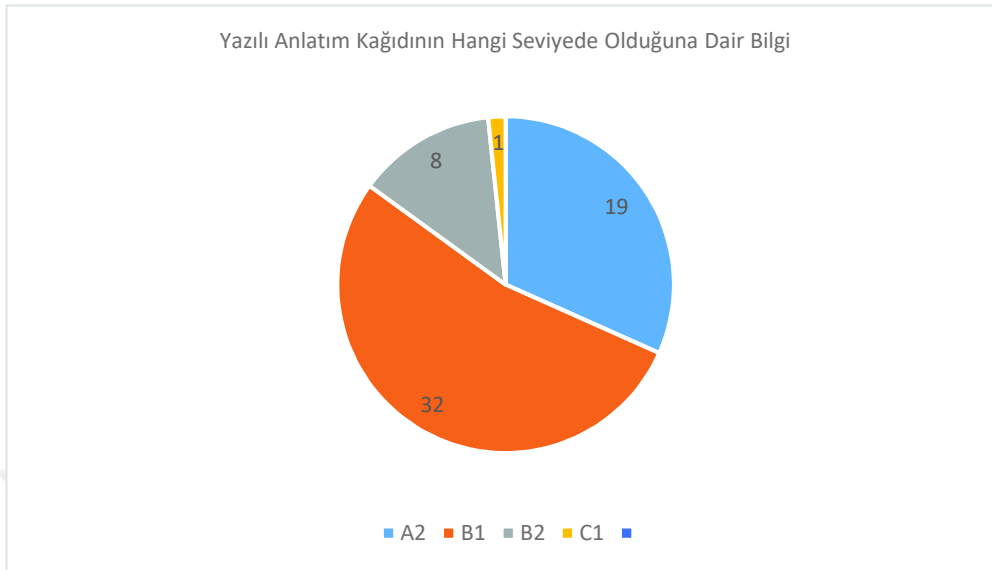
Verilen Puan	Seviye										X ² /p
	A2		B1		B2		C1		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
7	1	%5.3	0	%0.0	0	%0.0	0	%0.0	1	%1.7	X ² =69.568 p=0.002
10	7	%36.8	1	%3.1	0	%0.0	0	%0.0	8	%13.3	
11	0	%0.0	1	%3.1	0	%0.0	0	%0.0	1	%1.7	
12	4	%21.1	5	%15.6	1	%12.5	0	%0.0	10	%16.7	
13	1	%5.3	1	%3.1	0	%0.0	0	%0.0	2	%3.3	
14	2	%10.5	1	%3.1	0	%0.0	0	%0.0	3	%5.0	
15	2	%10.5	1	%3.1	0	%0.0	1	%100.0	4	%6.7	
16	1	%5.3	5	%15.6	1	%12.5	0	%0.0	7	%11.7	
17	0	%0.0	0	%0.0	3	%37.5	0	%0.0	3	%5.0	
18	0	%0.0	7	%21.9	1	%12.5	0	%0.0	8	%13.3	
19	0	%0.0	7	%21.9	1	%12.5	0	%0.0	8	%13.3	
20	1	%5.3	2	%6.2	0	%0.0	0	%0.0	3	%5.0	
21	0	%0.0	1	%3.1	0	%0.0	0	%0.0	1	%1.7	
22	0	%0.0	0	%0.0	1	%12.5	0	%0.0	1	%1.7	
Toplam	19	%100.0	32	%100.0	8	%100.0	1	%100.0	60	%100.0	

Tablo 78'e bakıldığında yazılı anlatım kâğıdının seviyesini A2 olarak belirleyenlerin 1'i (%5.3) 7, 7'si (%36.8) 10, 4'ü (%21.1) 12, 1'i (%5.3) 13, 2'si (%10.5) 14, 2'si (%10.5) 15, 1'i (%5.3) 16, 1'i (%5.3) 20 puan vermiştir.

Seviyeyi B1 olarak belirleyenlerin 1'i (%3.1) 10, 1'i (%3.1) 11, 5'i (%15.6) 12, 1'i (%3.1) 13, 1'i (%3.1) 14, 1'i (%3.1) 15, 5'i (%15.6) 16, 7'si (%21.9) 18, 7'si (%21.9) 19, 2'si (%6.2) 20, 1'i (%3.1) 21 puan vermiştir.

Seviyeyi B2 olarak belirleyenlerin 1'i (%12.5) 12, 1'i (%12.5) 16, 3'ü (%37.5) 17, 1'i (%12.5) 18, 1'i (%12.5) 19, 1'i (%12.5) 22, seviyeyi c1 olarak belirleyenlerin 1'i (%100.0) ilgili kâğıda 15 puan vermiştir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmelerinde tutarlılığın istenilen seviyede olmadığı (az olduğu) söylenebilir.

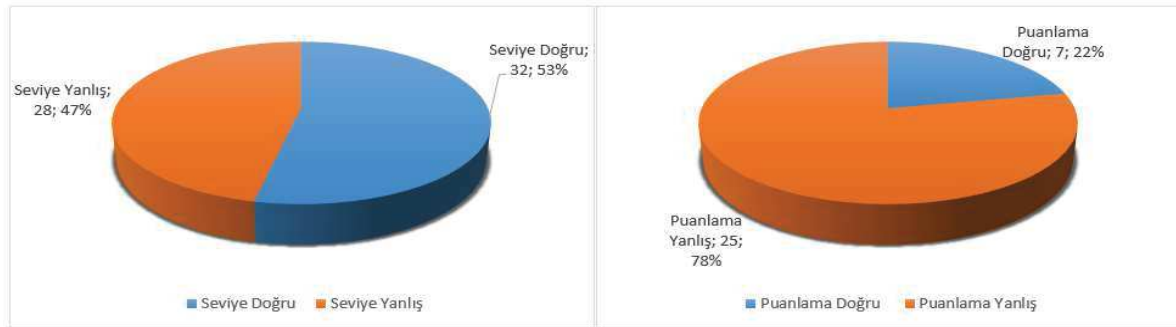
Bu bağlamda aynı yazılı anlatım kâğıdının hangi seviyede bir yazma olduğuna dair yapılan değerlendirmeye yönelik bilgiler aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Grafik 8. Yazılı anlatım kâğıdının hangi seviyede olduğuna dair yapılan değerlendirmeye yönelik bilgiler.

Grafik 8'e bakıldığında aynı yazılı anlatım kâğıdının seviyesini 19 öğretmen A2, 32 öğretmen B1, 8 öğretmen B2 ve 1 öğretmen de C1 olarak değerlendirmiştir. Yukarıdaki bulgulara ek olarak aynı yazma kâğıdına B2 seviyesinde en yüksek 22, en düşük ise 12, B1 seviyesinde en yüksek 21, en düşük 8, A2 seviyesinde ise en yüksek 20, en düşük 7 puan verildiği görülmektedir. Aynı kâğıdın B2 seviyesinde 22, A2 seviyesinde 8 alması arada çok büyük bir tutarlılık farkının olduğunun kanıtıdır.

Öğrencinin seviyesini doğru tespit eden (B1) öğretmenlerin puan doğruluğu değişkenine göre ise 7'si (%21.9) doğru, 25'i (%78.1) ise belirlenen puandan düşük veya yüksek olarak değerlendirmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yazılı anlatım kâğıdını ölçme ve değerlendirme doğruluğuna ilişkin bulguları özetleyen diyagramlar aşağıdaki gibidir:



Grafik 9. Seviye ve puan doğruluğuna ilişkin bilgiler.

Öğrencinin seviyesini doğru değerlendirenlerin bile (B1) aynı yazma kâğıdına en yüksek 21. en düşük 8 vermeleri ilgili alanda ölçme ve değerlendirmenin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğinin en önemli kanıtıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile deneyimleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin deneyimlerinin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları üzerinde bir etkisinin olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 79

Seviye Doğruluğu İle Deneyim Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Seviye Doğruluğu	Deneyim						X ² /p
	3 Yıl ve Altı		4 Yıl ve üzeri		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	11	%55.0	21	%52.5	32	%53.3	X ² =0.033
Yanlış	9	%45.0	19	%47.5	28	%46.7	p=0.537
Toplam	20	%100.0	40	%100.0	60	%100.0	

Tablo 79'a bakıldığında yazılı anlatım kâğıdının seviyesini doğru ve yanlış tespit edenlerin deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (X²=0.033; p=0.537>0.05). Öyleki ilgili yazma kâğıdının seviyesini deneyimi 3 yıl ve altı olanların 11'i (%55.0) doğru. 9'unun (%45.0) yanlış; deneyimi 4 yıl ve üzeri olanların 21'i (%52.5) doğru, 19'unun (%47.5) yanlış tespit ettiği belirlenmiştir. İlgili bulgulara ek olarak bir de deneyime 5 yıl altı ve üzeri bağlamında bakılmıştır. Bu bulgular da aşağıdaki gibidir:

Tablo 80

5 Yıl Altı ve Üstü Deneyimli Olma Durumuna Ait Bulgular

Seviye Doğruluğu	Deneyim						X ² /p
	5 Yıl Ve Altı		5 üzeri		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	17	%60.7	15	%46.9	32	%53.3	X ² =1.149
Yanlış	11	%39.3	17	%53.1	28	%46.7	p=0.208
Toplam	28	%100.0	32	%100.0	60	%100.0	

Tablo 80'e bakıldığında tabloya bakıldığında yazılı anlatım kâğıdının seviyesini doğru tespit edenlerin deneyimlerinin 5 yıl altında ve üstünde olması durumları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=1.149$; $p=0.208>0.05$). Bu bağlamda ilgili yazma kâğıdının seviyesini deneyimi 5 yıl ve altı olanların 17'si (%60.7) doğru, 11'i (%39.3) yanlış; deneyimi 5 üzeri olanların 15'i (%46.9) doğru, 17'si (%53.1) yanlış olarak tespit etmiştir. Bu bağlamda bakıldığında deneyim ile yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını bu çalışma için söylenebilir. Çünkü 5 yıl ve üzeri bir deneyime sahip olan 32 kişinin %53'ü öğrencinin seviyesini doğru tespit edememiştir.

Öğrencinin yazma kâğıdından hareketle seviyesini doğru tespit edenlerin verdikleri puanlar ile deneyimleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığına yönelik bulgular ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 81

Puan Doğruluğu ile Deneyim Arasındaki İlişki

Puan Doğruluğu	Deneyim						X ² /p
	3 Yıl Ve Altı		4 Yıl Ve üzeri		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	2	%18.2	5	%23.8	7	%21.9	X ² =0.134
Farklı	9	%81.8	16	%76.2	25	%78.1	p=0.544
Toplam	11	%100.0	21	%100.0	32	%100.0	

Tablo 81'e bakıldığında öğrencinin yazma kâğıdından hareketle seviyesini doğru tespit edenlerin verdikleri puanın doğruluğu ile deneyimleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0.134$; $p=0.544>0.05$). Çünkü ilgili yazma kâğıdını deneyimi 3 yıl ve altı olanların 2'si

(%18.2) doğru, 9'u (%81.8) farklı; deneyimi 4 yıl ve üzeri olanların 5'i (%23.8) kağıdı doğru. 16'sı (%76.2) farklı puanlamıştır.

Deneyimi 5 yıl altı ve üzeri olanların durumlarına ilişkin bulgulara bakıldığında durum aşağıdaki gibidir:

Tablo 82

Puan Doğruluğu ile Deneyim Arasındaki İlişki

Puan Doğruluğu	Deneyim						X ² /p
	5 Yıl Ve Altı		5 üzeri		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	3	%17.6	4	%26.7	7	%21.9	X ² =0.379
Farklı	14	%82.4	11	%73.3	25	%78.1	p=0.424
Toplam	17	%100.0	15	%100.0	32	%100.0	

Deneyimi 5 yıl altı ve üzeri olanların durumlarına ilişkin bulgulara bakıldığında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (X²=0.379; p=0.424>0.05). Öyleki deneyimi 5 yıl ve altı olanların 3'ü (%17.6) ilgili kağıdı doğru. 14'ü (%82.4) farklı; deneyimi 5 üzeri olanların 4'ü (%26.7) doğru, 11'i (%73.3) farklı puanlamıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile çalışılan kurum arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin çalıştıkları kurumun yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları üzerinde bir etkisinin olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 83

Seviye Doğruluğu ile Çalışılan Kurum Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Seviye Doğruluğu	Çalışılan Kurum						X ² /p
	Yunus Emre Enstitüsü		TÖMER		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	9	%50.0	23	%54.8	32	%53.3	X ² =0.115
Yanlış	9	%50.0	19	%45.2	28	%46.7	p=0.477
Toplam	18	%100.0	42	%100.0	60	%100.0	

Tablo 83'te de görüldüğü üzere öğretmenlerin yazılı anlatım kâğıdının seviyesini doğru belirleme durumları ile çalışılan kurum arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0.115$; $p=0.477>0.05$). Çalışılan kurum Yunus Emre Enstitüsü olanların 9'unun (%50.0) doğru, 9'unun (%50.0) yanlış; çalışılan kurum TÖMER olanların 23'ünün (%54.8) doğru, 19'unun (%45.2) ise yazılı anlatım kâğıdının seviyesini yanlış belirlediği görülmektedir. Bu bulgular ışığında her iki kurumda da yazılı anlatım kâğıdının seviyesini hem doğru hem de yanlış değerlendiren öğretmen sayısının birbirine eşit olması anlamlı bir farklılığın çıkmamasının temel nedenidir.

Öğretmenlerin yazılı anlatım kâğıdının puanını doğru belirleme durumları ile çalışılan kurum arasındaki ilişkiye yönelik bulgular ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 84

Puan Doğruluğu ile Çalışılan Kurum Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Puan Doğruluğu	Çalışılan Kurum						X^2/p
	Yunus Emre Enstitüsü		TÖMER		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	1	%11.1	6	%26.1	7	%21.9	$X^2=0.849$
Farklı	8	%88.9	17	%73.9	25	%78.1	$p=0.343$
Toplam	9	%100.0	23	%100.0	32	%100.0	

Tablo 84'e bakıldığında puan doğruluğu ile çalışılan kurum arasında anlamlı ilişki ($X^2=0.849$; $p=0.343>0.05$) olmadığı görülmektedir. Çünkü çalışılan kuruma Yunus Emre Enstitüsü olanların 1'i (%11.1) ilgili kâğıdı doğru, 8'i (%88.9) farklı; çalışılan kurum TÖMER olanların 6'sı (%26.1) doğru, 17'si (%73.9) farklı puanlamıştır. Bu bağlamda da her iki kurumda da öğrencinin seviyesini doğru belirleyenlerin arasında puanı farklı verenlerin olduğu görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile düzenli olarak yazma sınavı hazırlama durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları üzerinde düzenli olarak yazma sınavı hazırlamanın bir etkisinin olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 85

Seviye Doğruluğu ile Sınav Hazırlama Arasındaki İlişki

Seviye Doğruluğu	Sınav Hazırlama						X ² /p
	Evet		Hayır		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	28	%56.0	4	%40.0	32	%53.3	X ² =0.857
Yanlış	22	%44.0	6	%60.0	28	%46.7	p=0.281
Toplam	50	%100.0	10	%100.0	60	%100.0	

Tablo 85'e bakıldığında öğretmenlerin yazılı anlatım kâğıdının seviyesini doğru belirleme durumları ile düzenli olarak yazma sınavı hazırlama arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0.857$; $p=0.281>0.05$). Öyleki düzenli olarak sınav hazırlayanların 28'i (%56.0) yazma kâğıdının seviyesini doğru, 22'si (%44.0) ise yanlış belirlemiştir. Ayrıca düzenli olarak sınav hazırlamayanların da 4'ü (%40.0) ilgili yazma kâğıdının seviyesini doğru, 6'sı (%60.0) yanlış belirlemiştir.

Öğrencinin yazılı anlatım kâğıdının seviyesini doğru belirleyenlerin verdikleri puanın doğruluğu ile düzenli olarak sınav hazırlama durumları arasında bir ilişkinin olup olmadığına yönelik bulgular ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 86

Puan Doğruluğu ile Düzenli Olarak Yazma Sınavı Hazırlama Arasındaki İlişki

Puan Doğruluğu	Sınav Hazırlama						X ² /p
	Evet		Hayır		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	7	%25.0	0	%0.0	7	%21.9	X ² =1.280
Farklı	21	%75.0	4	%100.0	25	%78.1	p=0.352
Toplam	28	%100.0	4	%100.0	32	%100.0	

Tablo 86'dan da anlaşıldığı gibi puan doğruluğu ile sınav hazırlama arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=1.280$; $p=0.352>0.05$). Çünkü düzenli olarak yazma sınavı hazırlayanların 7'si (%25.0) ilgili puanı doğru, 21'i (%75.0) farklı vermiştir. Ayrıca düzenli

olarak sınav hazırlamayanların tamamı (4) (%100.0) ilgili yazma kâğıdının seviyesini doğru puanını farklı belirlemiştir.

Düzenli olarak sınav hazırlayan ve öğrencinin seviyesini doğru belirleyen 21 kişinin verdikleri puanları gösteren grafik aşağıdaki gibidir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile düzenli olarak yazma sınavı okuma durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları üzerinde düzenli olarak yazma sınavı okuma durumlarının bir etkisinin olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 87

Seviye Doğruluğu ile Düzenli Olarak Yazılı Anlatım Sınav Kâğıdı Okuma Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Seviye Doğruluğu	Yazılı Anlatım Sınav Okuma						X ² /p
	Evet		Hayır		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	28	%56.0	4	%40.0	32	%53.3	X ² =0.857
Yanlış	22	%44.0	6	%60.0	28	%46.7	p=0.281
Toplam	50	%100.0	10	%100.0	60	%100.0	

Tablo 87'ye bakıldığında öğretmenlerin yazılı anlatım kâğıdının seviyesini doğru belirleme durumları ile yazılı anlatım sınavı okuma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (X²=0.857; p=0.281>0.05). Öyleki düzenli olarak yazılı anlatım sınavı okuyanların 28'i (%56.0) öğrencinin yazılı anlatım kâğıdının seviyesini doğru, 22'si (%44.0) ise yanlış belirlemiştir. Ayrıca düzenli olarak yazılı anlatım sınavı okumayanların 4'ü (%40.0) ilgili seviyeyi doğru, 6'sı (%60.0) ise yanlış tespit etmiştir. Bu çerçeveden bakıldığında düzenli olarak yazılı anlatım sınavı okumanın öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları üzerinde bir etkisinin olmadığı bu çalışma için söylenebilir.

Öğrencinin seviyesini doğru belirleyenlerin verdikleri puan ile düzenli olarak sınav okuma durumları arasında bir ilişkinin olup olmadığına yönelik bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 88

Puan Doğruluğu ile Yazılı Anlatım Sınav Okuma Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Puan Doğruluğu	Yazılı Anlatım Sınav Okuma						X ² /p
	Evet		Hayır		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	7	%25.0	0	%0.0	7	%21.9	X ² =1.280
Farklı	21	%75.0	4	%100.0	25	%78.1	p=0.352
Toplam	28	%100.0	4	%100.0	32	%100.0	

Tablo 88'e bakıldığında puan doğruluğu ile düzenli olarak yazılı anlatım sınav okuma arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=1.280$; $p=0.352>0.05$). Yazılı anlatım sınavı okuma durumu evet olanların 7'si (%25.0) kâğıdı doğru, 21'i (%75.0) farklı; yazılı anlatım sınavı okumayanların tamamı yani 4'ü de (%100.0) belirlenen puandan farklı puanlar vermiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile düzenli olarak yazılı anlatım ölçeği kullanma durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları üzerinde düzenli olarak yazılı anlatım puanlama ölçeği kullanmanın bir etkisinin olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 89

Seviye Doğruluğu ile Ölçek Kullanma Arasındaki İlişki

Seviye Doğruluğu	Ölçek Kullanma						X ² /p
	Evet		Hayır		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	19	%59.4	13	%46.4	32	%53.3	X ² =1.006
Yanlış	13	%40.6	15	%53.6	28	%46.7	p=0.229
Toplam	32	%100.0	28	%100.0	60	%100.0	

Tablo 89'dan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin yazılı anlatım kâğıdının seviyesini doğru belirleme durumları ile düzenli olarak yazılı anlatım puanlama ölçeği kullanma durumları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=1.006$; $p=0.229>0.05$). Çünkü ölçek kullanma durumu evet olanların 19'u (%59.4) öğrencinin seviyesini doğru, 13'ü (%40.6) yanlış

belirlemişken; ölçek kullanma durumu hayır olanların 13'ü (%46.4) öğrencinin seviyesini doğru, 15'i (%53.6) yanlış belirlemiştir. Bu bağlamda bakıldığında kullanılan ölçeklerin ne derece doğru olduğu ayrı bir tartışma konusu olarak görülmektedir.

Öğrencinin seviyesini doğru belirleyenlerin verdikleri puanlar ile ölçek kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılığın var olup olmadığına yönelik bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 90

Puan Doğruluğu ile Ölçek Kullanma Arasındaki İlişki

Puan Doğruluğu	Ölçek Kullanma						X ² /p
	Evet		Hayır		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	5	%26.3	2	%15.4	7	%21.9	X ² =0.540
Farklı	14	%73.7	11	%84.6	25	%78.1	p=0.389
Toplam	19	%100.0	13	%100.0	32	%100.0	

Tablo 90'dan hareketle ilgili yazma kâğıdının seviyesini doğru (B1) belirleyenlerin verdikleri puanlar ile ölçek kullanma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (X²=0.540; p=0.389>0.05). Öyleki ölçek kullananların 5'i (%26.3) kâğıdı doğru, 14'ü ise (%73.7) farklı; ölçek kullanmayanların ise 2'si (%15.4) doğru, 11'i (%84.6) ise farklı puanlama yapmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Tutarlılık Durumlarına Yönelik Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıklarına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 91

Verilen Puan ile Seviye Arasındaki İlişki

Verilen Puan	Seviye										X ² /p
	A2		B1		B2		C1		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
5	1	%6.7	0	%0.0	0	%0.0	0	%0.0	1	%1.7	X ² =45.625 p=0.446
6	0	%0.0	1	%3.7	0	%0.0	0	%0.0	1	%1.7	
10	1	%6.7	5	%18.5	1	%7.1	0	%0.0	7	%11.7	
11	0	%0.0	0	%0.0	1	%7.1	0	%0.0	1	%1.7	
12	0	%0.0	2	%7.4	2	%14.3	0	%0.0	4	%6.7	
13	1	%6.7	0	%0.0	1	%7.1	0	%0.0	2	%3.3	
14	0	%0.0	1	%3.7	0	%0.0	0	%0.0	1	%1.7	
15	5	%33.3	2	%7.4	1	%7.1	0	%0.0	8	%13.3	
16	2	%13.3	5	%18.5	0	%0.0	0	%0.0	7	%11.7	
17	0	%0.0	0	%0.0	1	%7.1	0	%0.0	1	%1.7	
18	0	%0.0	2	%7.4	1	%7.1	0	%0.0	3	%5.0	
19	0	%0.0	3	%11.1	2	%14.3	0	%0.0	5	%8.3	
20	3	%20.0	4	%14.8	2	%14.3	2	%50.0	11	%18.3	
21	1	%6.7	1	%3.7	0	%0.0	0	%0.0	2	%3.3	
22	1	%6.7	1	%3.7	1	%7.1	1	%25.0	4	%6.7	
23	0	%0.0	0	%0.0	1	%7.1	1	%25.0	2	%3.3	
Toplam	15	%100.0	27	%100.0	14	%100.0	4	%100.0	60	%100.0	

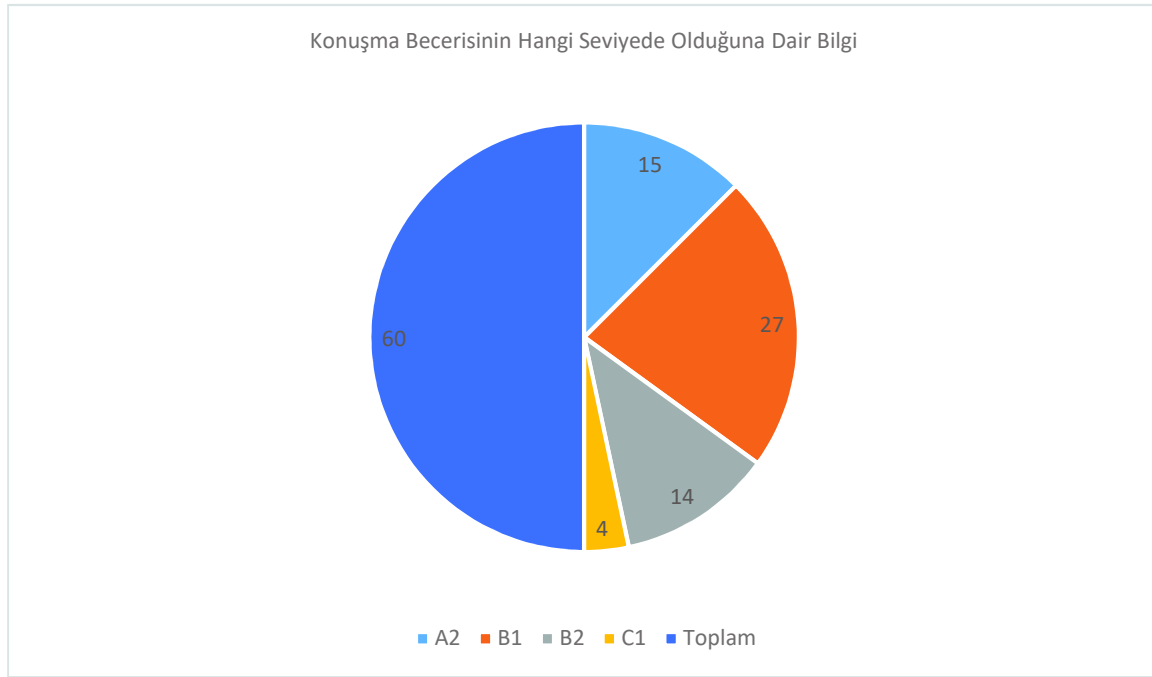
Tablo 91'e bakıldığında öğrencinin konuşma seviyesini A2 olarak değerlendirenlerin 1'i (%6.7) 5, 1'i (%6.7) 10, 1'i (%6.7) 13, 5'i (%33.3) 15, 2'si (%13.3) 16, 3'ü (%20.0) 20, 1'i (%6.7) 21, 1'i (%6.7) 22 puan vermiştir.

Seviyeyi B1 olarak değerlendirenlerin 1'i (%3.7) 6, 5'i (%18.5) 10, 2'si (%7.4) 12, 1'i (%3.7) 14, 2'si (%7.4) 15, 5'i (%18.5) 16, 2'si (%7.4) 18, 3'ü (%11.1) 19, 4'ü (%14.8) 20, 1'i (%3.7) 21, 1'i (%3.7) 22 puan vermiştir.

Seviyeyi B2 olarak değerlendirenlerin 1'i, (%7.1) 10, 1'i (%7.1) 1, 2'si (%14.3) 12, 1'i (%7.1) 13, 1'i (%7.1) 15, 1'i (%7.1) 17, 1'i (%7.1) 18, 2'si (%14.3) 19, 2'si (%14.3) 20, 1'i (%7.1) 22, 1'i (%7.1) 23 puan vermiştir.

Seviyeyi C1 olarak değerlendirenlerin 2'si (%50.0) 20, 1'i (%25.0) 22, 1'i (%25.0) ilgili konuşmaya 23 puan vermiştir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmelerinde tutarlığın az olduğu söylenebilir. Bu bağlamda aynı konuşmanın hangi seviyede bir konuşma olduğuna dair yapılan değerlendirmeye yönelik bilgiler aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Grafik 10. Konuşmanın hangi seviyede bir konuşma olduğuna dair yapılan değerlendirmeye yönelik bilgiler

Grafiğe bakıldığında aynı konuşmayı 60 öğretmenin 15'inin A2, 27'sinin B1, 14'ünün B2 ve 4'ünün C1 olarak değerlendirmesi yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi hususunun tekrar gözden geçirilmesi gerektiği açıkça ortaya çıkmaktadır. Öyleki bir konuşmayı aynı alanda çalışan öğretmenlerin bir kısmının A2, bir kısmının B2 ve C1 olarak görmesi alanda konuşma becerisine yönelik yapılan ölçme ve değerlendirmede ciddi bir boşluğun olduğunu gösterir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlılıkları ile deneyimleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlılıkları ile deneyimleri arasında anlamlı bir farklılığın var olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 92

Seviye Doğruluğu ile Deneyim Arasındaki İlişki

Seviye Doğruluğu	Deneyim						X ² /p
	4 Yıl Ve Altı		4 Yıl üzeri		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	6	%37.5	21	%47.7	27	%45.0	X ² =0.496
Yanlış	10	%62.5	23	%52.3	33	%55.0	p=0.343
Toplam	16	%100.0	44	%100.0	60	%100.0	

Tablo 92'ye bakıldığında öğrencinin seviyesini doğru (B1) tespit edenlerin deneyimleri ile seviyeyi doğru tespit etme durumları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0.496$; $p=0.343>0.05$). Öyleki ilgili konuşmayı deneyimi 4 yıl ve altı olanların 6'sı (%37.5) doğru, 10'u (%62.5) yanlış; deneyimi 4 yıl üzeri olanların 21'i (%47.7) doğru, 23'ü (%52.3) yanlış puanlamıştır.

Öğrencinin seviyesini doğru belirleyenlerin deneyimlerinin 5 yıl altı ve üzeri olma durumları arasında anlamlı bir farklılığın var olup olmadığına yönelik bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 93

Seviye Doğruluğu ile Deneyimi Arasındaki İlişki

Seviye Doğruluğu	Deneyim						X ² /p
	5 Yıl Ve Altı		5 Yıl üzeri		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	9	%36.0	18	%51.4	27	%45.0	X ² =1.403
Yanlış	16	%64.0	17	%48.6	33	%55.0	p=0.179
Toplam	25	%100.0	35	%100.0	60	%100.0	

Tablo 93'e bakıldığında seviye doğruluğu ile deneyimin 5 yıl altı ve üzeri olma durumu arasında da anlamlı ilişki bulunmadığı ($X^2=1.403$; $p=0.179>0.05$) görülmektedir. Çünkü seviyeyi doğru belirleyenlerden deneyimi 5 yıl ve altı olanların 9'u (%36.0) ilgili konuşmanın seviyesini doğru, 16'sı (%64.0) yanlış; deneyimi 5 yıl ve üzeri olanların 18'i (%51.4) doğru, 17'si (%48.6) yanlış değerlendirmiştir. İlgili konuşmayı doğru

değerlendirenlerin verdikleri puan ile deneyimleri arasında bir ilişkinin olup olmadığına yönelik bulgular ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 94

Puan Doğruluğu ile Deneyim Arasındaki İlişki

Puan Doğruluğu	Deneyim						X ² /p
	4 Yıl Ve Altı		4 Yıl üzeri		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	0	%0.0	2	%9.5	2	%7.4	X ² =0.617
Yanlış	6	%100.0	19	%90.5	25	%92.6	p=0.598
Toplam	6	%100.0	21	%100.0	27	%100.0	

Puan doğruluğu ile deneyim arasında da anlamlı ilişki bulunmamıştır (X²=0.617; p=0.598>0.05). Çünkü deneyimi 4 yıl ve altı olanların 6'sı (%100.0) ilgili konuşmayı farklı; deneyimi 4 yıl üzeri olanların 2'si (%9.5) doğru, 19'u ise (%90.5) farklı puanlamıştır.

Deneyim değişkeni ile puan doğruluğu arasındaki ilişkiye deneyim süresi 5 yıl altı ve üzeri bağlamında bakıldığında aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 95

Puan Doğruluğu ile Deneyim Arasındaki İlişki

Puan Doğruluğu	Deneyim						X ² /p
	5 Yıl Ve Altı		5 Yıl üzeri		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	0	%0.0	2	%11.1	2	%7.4	X ² =1.080
Farklı	9	%100.0	16	%88.9	25	%92.6	p=0.436
Toplam	9	%100.0	18	%100.0	27	%100.0	

Tablo 95'e bakıldığında puan doğruluğu ile deneyimin 5 yıl altı ve üzeri olması durumunda da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (X²=1.080; p=0.436>0.05). Bunun nedeni ise deneyimim 5 yıl ve altı olanların 9'u (%100.0) ilgili konuşmayı farklı; deneyimi 5 yıl üzeri olanların 2'si (%11.1) doğru, 16'sının (%88.9) ise farklı puanlama yapmasıdır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle ilgili konuşmanın hangi seviyede bir konuşma olduğunu doğru değerlendiren 27 öğretmenin verdiği puanlar birbirinden oldukça farklıdır. Bu bağlamda bakıldığında seviyeyi B1 olarak değerlendirenlerin verdiği en düşük puan 6 iken en yüksek puan 21'dir. Bu da oldukça ciddi bir farktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile çalışılan kurum arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 96

Seviye Doğruluğu ile Çalışılan Kurum Arasındaki İlişki

Seviye Doğruluğu	Çalışılan Kurum						X ² /p
	Yunus Emre Enstitüsü		TÖMER		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	10	%45.5	17	%44.7	27	%45.0	X ² =0.003
Yanlış	12	%54.5	21	%55.3	33	%55.0	p=0.584
Toplam	22	%100.0	38	%100.0	60	%100.0	

Tablo 96'ya bakıldığında öğrencinin seviyesinin doğru (B1) belirlenmesi ile çalışılan kurum arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0.003$; $p=0.584>0.05$). Çalışılan kurum Yunus Emre Enstitüsü olanların 10'u seviyeyi (%45.5) doğru, 12'si (%54.5) yanlış; çalışılan kuruma TÖMER olanların 17'si (%44.7) doğru, 21'i (%55.3) yanlış belirlemiştir. Bu bağlamda Yunus Emre Enstitüsünde çalışanların %50'si, TÖMER'lerde çalışanların ise %40 seviyeyi doğru belirlemişlerdir.

Seviyeyi doğru belirleyenlerin verdikleri puanların doğru ve farklılık durumları ile çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bilgisi de aşağıdaki gibidir:

Tablo 97

Puan Doğruluğu ile Çalışılan Kurum Arasındaki İlişki

Puan Doğruluğu	Çalışılan Kurum						X ² /p
	Yunus Emre Enstitüsü		Tömer		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	1	%10.0	1	%5.9	2	%7.4	X ² =0.156
Farklı	9	%90.0	16	%94.1	25	%92.6	p=0.613
Toplam	10	%100.0	17	%100.0	27	%100.0	

Tablo 97'ye bakıldığında seviyeyi doğru değerlendirenlerin verdikleri puan doğruluğu ve farklılığı ile çalışılan kurum arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0.156$; $p=0.613>0.05$). Çünkü ilgili konuşmayı, kurumu Yunus Emre Enstitüsü olanların 1'i (%10.0) doğru, 9'u (%90.0) farklı; kurumu TÖMER olanların 1'i (%5.9) doğru, 16'sı (%94.1) farklı puanlamıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile düzenli olarak konuşma sınavı yapma durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler düzenli olarak konuşma sınavı yaptıklarını belirttikleri için bu alt probleme yönelik düzenli olarak konuşma sınavı yapan ve yapmayanlar arasındaki ilişkiye bakılamamıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile düzenli olarak konuşma sınavı hazırlama durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Araştırmaya katılan 60 öğretmenin 59'u düzenli olarak konuşma sınavı hazırladıklarını belirttiği için (hazırlamayan 1 kişi) bu alt probleme yönelik düzenli olarak konuşma sınavı hazırlayan ve hazırlamayanlar arasındaki ilişkiye bakılamamıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile düzenli olarak konuşma becerisi değerlendirme ölçeği kullanma durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular. Öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile düzenli olarak konuşma becerisi değerlendirme ölçeği kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 98

Seviye Doğruluğu ile Ölçek Kullanma Arasındaki İlişki

Seviye Doğruluğu	Ölçek Kullanma						X ² /p
	Evet		Hayır		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	18	%54.5	9	%33.3	27	%45.0	X ² =2.700
Yanlış	15	%45.5	18	%66.7	33	%55.0	p=0.083
Toplam	33	%100.0	27	%100.0	60	%100.0	

Tablo 98'e bakıldığında seviye doğruluğu ile ölçek kullanma arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=2.700$; $p=0.083>0.05$). Ölçek kullanma durumu evet olanların 18'i (%54.5) seviyeyi doğru, 15'i (%45.5) yanlış; ölçek kullanma durumu hayır olanların 9'u (%33.3) seviyeyi doğru, 18'i (%66.7) yanlış değerlendirmiştir.

Seviyeyi doğru değerlendirenlerin ilgili konuşmaya verdikleri puan doğruluğu ve farklılığı ile ölçek kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına dair bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 99

Puan Doğruluğu ile Ölçek Kullanma Arasındaki İlişki

Puan Doğruluğu	Ölçek Kullanma						X ² /p
	Evet		Hayır		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Doğru	1	%5.6	1	%11.1	2	%7.4	X ² =0.270
Farklı	17	%94.4	8	%88.9	25	%92.6	p=0.564
Toplam	18	%100.0	9	%100.0	27	%100.0	

Tablo 99'a bakıldığında puan doğruluğu ile ölçek kullanma durumu arasında anlamlı ilişki olmadığı ($X^2=0.270$; $p=0.564>0.05$) görülmektedir. Çünkü ölçek kullananların 1'i (%5.6) konuşmayı doğru, 17'si (%94.4) farklı; ölçek kullanmayanların 1'i (%11.1) doğru, 8'i (%88.9) farklı puanlama yapmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Hazırladıkları Okuma ve Dinleme Sınavlarında Madde Yazımı Bakımından Yapılan Hatalara İlişkin Bulgular

A1 seviyesine yönelik hazırlanan okuma ve dinleme sınavlarında madde yazımı bakımından yapılan hatalara ilişkin bulgular. İlgili bulguların belirlendiği metin ve metin altı sorular aşağıdaki gibidir:

İnceleme 1: Okuma

İZMİR

Ben çocukken İzmir'de yaşadım. Yirmi dört yaşında İstanbul'a taşındım ve yaklaşık on sekiz yıl İstanbul'da yaşadım. Bu sene uzun zaman sonra ziyaret için İzmir'e gittim ve çok şaşırđım. Çünkü İzmir şimdi çok farklı bir yer.

Eskiden şehir daha küçüktü ve çok güzeldi. Kalabalık değildi. Daha az araba vardı ve ulaşım çok kolaydı. Sokaklar çok temiz ve güvenliydi. Bizim evimiz Alsancak'taydı. Alsancak'ta kafeteryalar, lokantalar ve alışveriş için küçük mağazalar vardı. Sık sık arkadaşlarımla buluşuyor ve Alsancak sokaklarında dolaşıyordum. Birlikte alışveriş yapıyor, kafeteryalarda oturuyor, sinemalara gidiyor, sahilde yürüyüş yapıyorduk.

Şimdi İzmir'de yaşam çok farklı. Sokaklar kalabalık, ulaşım zor ve trafik çok yoğun. Küçük mağazaların yerinde büyük alışveriş merkezleri var. Hayat daha hareketli. Maalesef; hava, deniz ve çevre kirli. Ben eski İzmir'i çok özliyorum.

1. O şimdi nerede yaşıyor?

- a) İzmir'de yaşıyor.
- b) Ankara'da yaşıyor.
- c) Sokakta yaşıyor.
- d) İstanbul'da yaşıyor.

2. O eskiden nerede yaşıyordu?

- a) İstanbul'da yaşıyordu.
- b) İstanbul'da yaşıyor.
- c) İzmir'de yaşıyordu.
- d) İzmir'de yaşıyor.

3. İstanbul'da kaç yıl yaşadı?

- a) 16
- b) 18
- c) 13
- d) 17

4. O İzmir'deyken arkadaşlarıyla ne yapıyordu?

- a) Dolaşıyordu.
- b) Oyun oynuyordu.
- c) Kitap okuyordu.
- d) Ders çalışıyordu.

Yukarıdaki metne bakıldığında yaklaşık 120 kelimedenden oluştuğu görülmektedir. A1 seviyesi göz önüne alındığında hem metnin dilinin hem de buna bağlı olarak kelime sayısının biraz daha ileri düzeyde olması gerektiği anlaşılmaktadır. İlgili metinden hareketle 4 çoktan seçmeli soru sorulmuştur Fakat "1 ve 4. soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız." vb. bir yönergenin olmadığı görülmektedir.

Yukarıdaki yönerge eksikliğine paralel olarak birinci ve ikinci soruda gereksiz kelime tekrarı bulunmaktadır. Bu nedenle her iki sorunun seçeneklerinde tekrar eden "yaşıyor ve yaşıyordu" sözcükleri çıkarılmalıdır. Aynı zamanda birinci sorunun seçeneklerine bakıldığında "sokakta yaşıyor" ve "Ankara'da yaşıyor." çeldiricilerinin oldukça zayıf çeldirici olduğu görülmektedir. "sokakta yaşıyor" çeldiricisinin zayıf olmasının sebebi diğer üç seçenekte şehir isimlerinin olmasıdır. "Ankara'da yaşıyor." Çeldiricisinin zayıf olmasının sebebi ise metinden Ankara isminin hiç geçmemesidir. Bu nedenle ilgili metne eklemeler yapıp daha güçlü çeldiriciler eklenebilirdi. Bunlara ek olarak aslında sorunun doğru cevabı da metinde tam olarak belli değil. Çünkü "Ben çocukken İzmir'de yaşadım. Yirmi dört yaşında İstanbul'a taşındım ve yaklaşık on sekiz yıl İstanbul'da yaşadım." cümlesine bakıldığında "**O şimdi nerede yaşıyor?**" sorusunun cevabının İstanbul olduğu bilgisine ulaşamıyoruz. Çünkü on sekiz yıl İstanbul'da yaşadım ifadesinden hareketle artık İstanbul'da yaşamadığı anlamı çıkıyor. Ama bu cümle on sekiz yıldır/yıldan beri. İstanbul'dayım/yaşıyorum olarak ifade edilseydi sorunun cevabı net olarak ortaya çıkmış olurdu.

İkinci soruya bakıldığında ise “**O eskiden nerede yaşıyordu?**” sorusu sorulmuş ve seçeneklerde “yaşıyordu ve yaşıyor” kelimeleri ile öğrencinin gramer bilgisi de ölçülmeye çalışılmıştır. Çünkü burada öğrenci sorunun cevabını doğru bilse (İzmir) de işaretleme yaparken iki fiil arasındaki farkı kaçırabilir. Bu nedenle “İzmir yaşıyor.” seçeneğini işaretleyen öğrenci de aslında sorunun doğru cevabını bilmektedir. Bu nedenle bu tür seçeneklerin kullanılması sağlıklı ölçme ve değerlendirme yapmaya engeldir.

Üçüncü soruya bakıldığında ise çeldiricilerin belirli bir düzen içinde (sayısal, alfabetik) içinde verilmediği görülmektedir. Bu nedenle ilgili seçenekler ya büyükten küçüğe (18-17-16-13) veya küçükten büyüğe (13-16-17-18) şeklinde verilmelidir. Fakat burada da yine dikkat edilmesi gereken bir husus 16.17 ve 18 rakamları arasında sadece 1 fark varken 13 rakamı ile diğer rakamlar arasındaki fark dikkat çekicidir. Bu nedenle öğrenci sadece bu bilgiden yola çıkarak burada bir husus olduğunu düşünüp yanlış seçeneği işaretleyebilir. Bu nedenle bu tür durumlara engel olmak için sayısal ve alfabetik seçenekler arasında bir düzen olmalıdır.

İnceleme 2: Okuma

BİR HAFTADA

Merhaba, benim adım Mehmet. Yirmi beş yaşındayım. Avcılar'da oturuyorum. Siz de biliyorsunuz, bir haftada yedi gün var. Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe, Cuma, cumartesi, Pazar. Ben bir şirkette muhasebeciyim ve haftada beş gün çalışıyorum. Sabah saat sekizden akşam saat beşe kadar iş yerinde oluyorum. Haftada üç gün İngilizce öğreniyorum. Pazartesi, Çarşamba, perşembe günleri ders var. Dersler akşam saat altıda başlıyor, dokuzda bitiyor. Eve çok yorgun geliyorum. Bazen yemek yemiyorum, hemen uyuyorum.

Salı ve cuma günleri akşam saat yedide eve geliyorum. Güzel bir yemek pişiriyorum. Televizyon seyrediyorum ve saat on birde uyuyorum. Ben en çok hafta sonunu seviyorum, çünkü cumartesi ve pazar günleri geç kalkıyorum. Güzel bir kahvaltı yapıyorum. Arkadaşlarım ve ben sinemaya ya da tiyatroya gidiyoruz.

1-) Aşağıdaki cümlelerin başına doğru ise (D), yanlış ise (Y) işareti koyalım. Cümle yanlış ise yanlış olan ifadenin altını çizelim.

- () Haftada dört gün çalışıyor.
- () Her gün sekiz saat çalışıyor.
- () Pazartesi, çarşamba ve perşembe günleri İngilizce öğreniyor.
- () Hafta sonu geç kalkıyor.
- () Cumartesi günleri ailesi ile gezmeye gidiyor.

Yukarıda A1 seviyesine yönelik hazırlanan okuma metnine bakıldığında ortalama 115 kelimedenden oluştuğu görülmektedir. Bu kapsamda hem kelime sayısı hem de seviyeye uygunluğu göz önüne alındığında A1 kur sınavı için bu metnin kullanılması için biraz daha geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü ilgili metin sadece şimdiki zaman grameri ile oluşturulmakla birlikte bir kişinin bir haftada yaptığı rutin işleri anlatmaktadır.

İlgili metne madde yazımı açısından bakıldığında ilk dikkat çeken husus soru yönergesidir. Soru yönergesi hazırlanırken dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri ilgili yönergenin açık ve anlaşılır olmasıdır. Bu bağlamda yukarıdaki soru yönergesi incelendiğinde ilgili yönergenin seviyeye uygun olmadığı görülmektedir.

“Aşağıdaki cümlelerin başına doğru ise (D), yanlış ise (Y) işareti koyalım. Cümle yanlış ise yanlış olan ifadenin altını çizelim.”

Soru yönergesine bakıldığında A1 düzeyi için oldukça uzun ve anlaşılması zordur. Özellikle “Cümle yanlış ise yanlış olan ifadenin altını çizelim.” Yönergesi A1 düzeyinde bir öğrencinin anlayacağı bir ifade değildir. Bu da öğrencinin yönergeyi anlamadığı için metni anlasa dahi soruları çözememesine ve başarısız olmasına neden olmaktadır. Hatta soru yönergesindeki kelime sayısı (19) öğrenciden çözmesi beklenen 3 sorunun toplam uzunluğu kadardır. Oysaki yukarıdaki sorulara bakıldığında soruların tamamının “Mehmet” ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yönerge **“Mehmet ile ilgili bilgiler doğru ise D yanlış ise Y yazalım/işaretleyelim.”** şeklinde oluşturulmalıdır.

Metinden hareketle sorulan sorulara bakıldığında ise ilgili metinle ilgili sadece 4 adet doğru/yanlış sorusunun sorulduğu görülmektedir. Bu sorulardan “Her gün altı saat çalışıyor.” sorusu ise hatalıdır. Çünkü soruları cevaplayacak öğrenciden burada matematiksel işlem yapması beklenmektedir. Oysaki buna gerek yoktur. Çünkü öğrenci metinden hareketle sabah 8.00’den akşam 17.00’a kadar işte olan birinin toplam 9 saat iş yerinde olduğunu hesaplasa dahi soruda her gün 8 saat çalışıyor ifadesi olduğu için mantık yürüterek 1 saati öğle tatili olarak

düşünebilecektir. Bu nedenle bu hem bu tür durumların önüne geçmek hem de öğrencilere matematiksel işlem yaptırmamak adına bu tarz sorular tercih edilmemelidir.

İnceleme 3: Dinleme

AHMET BEY VE ZEYNEP HANIM

Ahmet Bey, 43 yaşında ve bir bankada çalışıyor. Ahmet Bey, her gün saat yedi buçukta kalkıyor. Banyoya gidiyor ve elini yüzünü yıkıyor. Diş fırçasıyla dişlerini fırçalıyor. Pijamasını çıkarıyor ve takım elbisesini giyiyor. Saat sekizde kahvaltı yapıyor. Kahvaltıda biraz peynir iki dilim ekme, biraz yağ, biraz reçel yiyor ve dört bardak çay içiyor.

Ahmet Bey'in eşi Zeynep Hanım'dır. Zeynep Hanım, eczacı. O işini çok seviyor. Ahmet Bey ve Zeynep Hanım'ın Hakan ve Merve adında iki tane komşusu var. Hakan Bey bir öğretmen. Merve Hanım ise bir dişçi. Onlar da işlerini çok seviyorlar. Bazen Ahmet Bey ve Zeynep Hanım'a kahvaltıya geliyorlar.

Sabah. Ahmet Bey ve Zeynep Hanım evden beraber çıkıyorlar. Zeynep Hanım'ın iş yeri eve yakın ama Metin Beyin iş yeri eve uzak. Bunun için Ahmet Bey eve otobüsle gidiyor, ikisi de saat beş buçuğa kadar çalışıyorlar ve eve geri geliyorlar. Zeynep Hanım hemen yemek hazırlıyor. Ahmet Bey de ona yardım ediyor. Birlikte akşam yemeğini yiyorlar. Sonra Ahmet Bey televizyon seyrediyor. Biraz gazetelere göz atıyor. Zeynep Hanım da mutfakta bulaşıkları yıkıyor. Daha sonra uyuyorlar.

1-) Ahmet Bey, aşağıdakilerden hangisini sabah yapıyor?

- A-) Takım elbisesini giyiyor.
- B-) Bulaşık yıkıyor.
- C-) Televizyon seyrediyor.
- D-) Gazete okuyor.

2-) Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde Ahmet Bey ve Zeynep Hanım'ın mesleği doğru verilmiştir?

- A-) Ahmet Bey-Polis. Zeynep Hanım-Hemşire
- B-) Ahmet Bey-Öğretmen. Zeynep Hanım-Mühendis
- C-) Ahmet Bey-Bankacı. Zeynep Hanım-Eczacı
- D-) Ahmet Bey-Doktor. Zeynep Hanım-Dişçi

Yukarıdaki metne bakıldığında ortalama 180 kelimedenden oluştuğu görülmektedir. İlgili metin kelime sayısı bakımından istenilen düzeye yakın olsa da dil ve anlatım açısından oldukça

kusurludur. Çünkü metinde yer alan “diş fırçası ile dişlerini fırçalıyor”. “Pijamasını çıkarıyor ve takım elbisesini giyiyor.” vb. ifadeler zorlama yazılmıştır. Bu nedenle yukarıda da belirtildiği gibi kelime sayısının fazla olması için bu tür zorlama cümleler eklemeye gerek yoktur. Metnin yoğunluğu da dikkate alınmalıdır. Ayrıca metinde bahsi geçen Ahmet Bey, metnin sonlarına doğru yanlışlıkla “Metin Bey” olarak ifade ediliyor. Bu nedenle ilgili metin dil ve anlatım açısından oldukça kusurludur.

İlgili metne madde yazımı açısından bakıldığında 2 çoktan seçmeli soru sorulduğu görülmektedir. Bu sorulardan biri metinde bahsi geçen Ahmet Bey ile ilgili diğeri ise Ahmet Bey ve eşi Zeynep Hanım ile ilgilidir. Bu bağlamda bakıldığında kapsam açısından sorular yeterli değildir. Çünkü metinde Hakan ve Merve diye iki kişi ile ilgili bilgiler de mevcuttur. Bu nedenle metnin tamamının anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için ilgili kişiler ile ilgili de soru sorulması gerekmektedir. Bu bağlamda yukarıdaki iki çoktan seçmeli sorunun yerine aşağıdaki soru sorulabilir.

Metne göre işaretleyelim.

AHMET ZEYNEP HAKAN MERVE

İş yeri evine çok uzak.

Öğretmen.

İşini çok seviyor.

Eczacı.

Saat 17:30'a kadar çalışıyor.

Eve yürüyerek dönüyor.

43 yaşında.

Dişçi.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında öğrencilerden beklenen metinde bahsi geçen 4 kişi ile ilgili verilen özellikleri eşleştirmeleridir. Bu bağlamda metnin anlaşılıp anlaşılmadığı daha net ortaya konulacaktır.

İnceleme 4: Dinleme

ÖĞRENCİ EVİ

Üniversiteyi _____() sonra bazı öğrenciler yurtta, bazı öğrenciler kiralık evlerde kalırlar ve ailelerinden uzakta yaşıyorlar. Ben de o öğrencilerden biriyim.

Ayın ilk haftası “Para var, huzur var.” _____(); pizza yenir. İkinci haftası çeşitli soslarla süslü makarnalar, üçüncü haftası evdeki peynirle tostlar yapılır. Son hafta ise yumurtayla her türlü yiyecek pişiriliyor. Zaten _____() temel gıda maddeleri yumurta ile patatestir. _____() öğrenci evlerinin ana yemekleridir.

Sınav dönemlerinde en önemli cümle “Bu gece _____(), ders çalışacağım. Beni rahatsız etmeyin.”dir. O gece asla _____() ama ders de çalışmayız.

Evin duvarları sınav tarihleri, ilginç sözler, alışveriş listesi, posterler gibi şeylerle _____().

Evdeki _____() aşk trafiği yoğundur. Bazılarının aşkı tek taraflıdır; bazıları romantiktir, şiir ezberler; bazıları ise akşam ansızın âşık olarak eve _____(). Öğrenci evi her zaman _____() ve güzel anılarla doludur.

Aşağıdaki çoktan seçmeli soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

- | | | |
|-------------------|----------------|------------------|
| 1- a) kazandıkta | b) kazandıktan | c) kazanmaktan |
| 2- a) deyerek | b) demeyerek | c) diyerek |
| 3- a) evdeki | b) evdekiler | c) evdekilerin |
| 4- a) bunlar | b) bular | c) buların |
| 5- a) uyumayıp | b) uyuyup | c) uyuyamayıp |
| 6- a) yatmam | b) yatamayız | c) yatmayız |
| 7- a) doldururlar | b) doldurulur | c) dolduruyorlar |
| 8- a) öğrencileri | b) öğrenciler | c) öğrencilerin |
| 9- a) dönebiliyor | b) dönebilir | c) döner |
| 10- a) sürpriz | b) sürprizler | c) sürprizlerle |

Yukarıdaki metin A1 seviyesindeki öğrencilerin dinleme becerilerini ölçme amacıyla hazırlanmıştır. Fakat metnin hem yönergesi hem de sorusu hatalıdır. Çünkü metnin yönergesinin dil anlaşılır ve soru tarzına uygun değildir. Bu bağlamda yönerge “**Metinde boş bırakılan yerlere gelecek doğru kelimeleri işaretleyiniz.**” şeklinde olmalıdır.

Yukarıdaki bilgiye ek olarak ilgili metin her ne kadar dinleme metni olarak sorulsa da metin dinlenilmeden de boşluklar doğru tamamlanmaya müsaittir. Bu nedenle bu tür sorulara dikkat edilmeli öğrencinin duyduğundan ziyade anlama becerisini ölçmek gerekmektedir.

B2 seviyesine yönelik hazırlanan okuma ve dinleme sınavlarında madde yazımı bakımından yapılan hatalara ilişkin bulgular.

İnceleme 5: Okuma

AKLI FİKRİ HAVADA BİR “HÜRKUŞ”

1977 yapımı “Gülen Gözler” filminde ünlü aktör Şener Şen, sakar pilot Vecihi karakterini canlandırmıştır. Herkesin tebessümle hatırladığı, çok sevilen bu karakterin ilham kaynağı Vecihi Hürkuş isimli bir pilottur. Ne var ki Vecihi Hürkuş’un hayatını, başarılarını pek az kişi bilmektedir.

Vecihi Hürkuş’un hikâyesi nedir? Gelin birlikte bakalım.

Vecihi Hürkuş, hem usta bir pilot hem de girişken bir mühendistir. Pilotluk diplomasını henüz 20 yaşındayken Yeşilköy’deki Tayyare Mektebi’nden alır. 23 yaşında ilk uçağını tasarlar. 1924 yılında ise Kurtuluş Savaşı’ndan geriye kalan Yunan uçaklarının malzemelerini kullanarak. VECİHİ K-VI adlı ilk uçağını inşa eder. Fakat bu uçakla uçabilmesi için uçuş izni gerekmektedir. Hürkuş, uçağına gerekli uçuş izninin verilmesi için bir teknik heyet kurulmasını ister. Teknik heyet kurulur ancak heyette uçağı kontrol edecek bir kişi bulunmamaktadır bu yüzden uçuş izni için gerekli belge bir türlü verilemez. Heyetteki bir kişinin Vecihi Hürkuş’a. “ Biz sana bu izni veremeyiz, uçağına güveniyorsan bin ve uç.” demesiyle Hürkuş. 28 Ocak 1925’te kendi yaptığı uçağı ile ilk uçuşunu gerçekleştirir. Uçuş başarı ile gerçekleşmesine rağmen izinsiz olduğu için Vecihi Hürkuş ceza alır.

Hürkuş’un uçuş deneyimi bununla sınırlı kalmaz. Birkaç yıl aradan sonra bir ilke daha imza atarak Ankara-Kayseri arasında Türkiye’nin ilk havayolu seferlerini gerçekleştirir. Vecihi Hürkuş’un bir sonraki hayali Türkiye’nin ilk sivil uçağını inşa etmektir. Bunun için çalışmalarına başlar. İstanbul’da bir keresteci dükkânının üst katında dört kişilik ekibi ile üç ayda VECİHİ XIV isimli uçağının yapımını tamamlar. 27 Eylül 1930’da kalabalık bir grup ve basın mensuplarının önünde havalanır ve uçuşu başarı ile tamamlar. VECİHİ XIV isimli uçağına uçuş sertifikası almak için Çek Cumhuriyeti’nin Prag şehrine gitmeye karar verir. Orada üç hafta süren testlerden sonra 23 Nisan 1931’de uluslararası ilk uçuş belgesini alır ve Prag’dan dönüşünü kendi uçağı ile gerçekleştirir. BU nedenle Vecihi. Uluslararası havacılık federasyonunun ilk ve tek ödüllü Türk pilotudur. Yaşadığı tüm zorluklara rağmen pes etmeyen Vecihi Hürkuş sonraki uçuşlarını da başarı ile tamamlar. Hürkuş’un havacılık tarihindeki bir başka başarısı ise ilk Türk Sivil Havacılık Okulu’nu kurmasıdır. 12 öğrenci ile eğitime başlayan okulun öğrencilerinden biri yakın gelecekte Türkiye’nin ilk kadın pilotu olacak Bedriye Gökmen’dir.

Tüm ömrünü tutkusu olan havacılığa adanmış Vecihi Hürkuş hayal etmekten ve üretmekten asla vazgeçmemiş biriydi. Yaşadığı dönemin elverişsiz koşullarına, karşısına çıkan tüm sorunlara rağmen umudunu kaybetmeyerek havacılık tarihine büyük katkılarda bulunmuştur. Bugün Hürkuş’un anısını yaşatmak için çabalayan Tayyareci Vecihi Hürkuş Müzesi Derneği, bu hikâyeyi daha çok insanla paylaşmak için 2007 yılından beri şevkle çalışıyor.

Aşağıdaki 2 soruyu metne göre cevaplayınız.

1. Aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?
 - A. Uluslararası Havacılık Federasyonundan ödül alan tek Türk’tür.
 - B. İlk sivil uçağının uçuş belgesini başka bir ülkeden almıştır.
 - C. Türkiye’nin en meşhur pilotudur.
 - D. Türkiye’nin ilk kadın pilotu öğrencisidir.

2. Aşağıdaki bilgilerden hangisi doğrudur?

- A. Tüm uçuşlarını izin alarak gerçekleştirmiştir.
- B. İlk sivil uçağının yapımını tek başına tamamlamıştır.
- C. Karşılaştığı zorluklardan dolayı ümitsizliğe kapılmıştır.
- D. Bir film karakterine adını vermiştir

Yukarıdaki metne bakıldığında soruları ile birlikte ortalama 460 kelimedenden oluştuğu görülmektedir. Kelime sayısı bakımından B2 seviyesine göre yetersizmiş gibi gözükse de içerisine ve dilin kullanılma biçimine bakıldığında iyi bir B2 metni olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki bilgiye ek olarak birini soruya bakıldığında madde kökünün açık ve net olmadığı görülmektedir. Ayrıca madde kökü belli olması açısından kalın yazılmalı. Bu bağlamda ilgili madde kökü seçeneklerde göz önünde bulundurulduğunda “**Vecihi Hürkuş hakkında aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**” şeklinde yazılmalıdır. Çünkü bütün seçenekler Vecihi Hürkuş ile ilgilidir. Ayrıca D seçeneğinde anlam düşüklüğü bulunmaktadır. Bu nedenle bu seçenek de “Türkiye’nin ilk kadın pilotu onun öğrencisidir.” şeklinde yazılmalıdır.

İkinci sorunun da madde kökünün açık ve net olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda ilgili madde kökü, bütün seçenekler Vecihi Hürkuş ile ilgili olduğundan “**Vecihi Hürkuş ile ilgili bilgilerden hangisi doğrudur?**” şeklinde yazılmalıdır.

İlgili metinden sadece 2 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Oysaki bu tür içeriği zengin metinlerden soru çıkarmak oldukça kolaydır. Buna ek olarak öğrenci sadece 2 soru için bu kadar uzun metni okumak zorunda kalmaz. Bu nedenle aşağıdaki soru yukarıdaki 2 soruya ek olarak sorulabilir.

Hangisi Vecihi Hürkuş’un Türk Havaçılığına yaptığı katkılardan biri değildir?

- a. Türkiye’nin ilk havayolu seferlerini gerçekleştirmiştir.
- b. Vecihi Hürkuş Müzesi Derneğini kurmuştur.
- c. İlk Türk Sivil Havaçılık Okulu’nu kurmuştur.
- d. Türkiye’nin ilk sivil uçağını inşa etmiştir.

İnceleme 6: Dinleme

SU

Vücudumuzun suya olan ihtiyacı besine olan ihtiyacından daha fazladır. Besinsiz 8 haftaya kadar dayanabilirken su içmeden bir hafta yaşayamayız. Vücudumuzun yüzde 70'i sudan oluşmaktadır. Gençlerde yüksek olan bu oran yaşlandıkça azalmaktadır. Hepimiz için yaşamsal bir öneme sahip olan su, tüm besin maddelerinin hücrelere taşınmasını, oluşan artık maddelerin böbrek, bağırsak, nefes ve terle atılmasını, kanın yeterli hacme ulaşmasını, vücut ısısının düzenlenmesini, cildin sağlıklı olmasını sağlar. Su, bağışıklık sisteminin görevini yerine getirmesini sağlayarak vücudun dinç kalmasına yardımcı olur. Vücudun ihtiyaç duyduğu minerallerin pek çoğunu içerdiğinden günlük faaliyetler sırasında yakılan kalori miktarının artmasına neden olur. Tokluk hissi vereceğinden öğün öncesinde mutlaka 1-2 bardak su içerek daha çabuk doymak mümkündür. Özetle su, vücudun tüm fonksiyonları için temel ihtiyaçtır ve mutlaka gereklidir.

Uluslararası üne sahip Japon araştırmacı Masaru Emoto'nun bütün dünyada büyük yankı uyandıran su kristalleri fotoğrafları insanlığa suyun gizli mesajını açıklar niteliktedir. Dr. Emoto, bu araştırmasında su moleküllerinin düşüncelerimizden, duygularımızdan ve kullandığımız kelimelerden etkilendiğini su kristallerinin fotoğraflarıyla kanıtlamıştır. 'Teşekkürler' kelimesine muhteşem güzellikte bir kristal oluşturan su, 'aptal' kelimesine karşılık bozuk bir yapı sergilemiştir. Dünyanın ve insan vücudunun büyük ölçüde sudan oluştuğu düşünülürse suyun mesajının önemi büyüktür.

1- Aşağıdakilerden hangisi suyun görevlerinden değildir?

- a) Hücrelere madde taşımak
- b) Vücut sıcaklığını düzenlemek
- c) Bağışıklık sistemini çalıştırmak
- d) Daha fazla oksijen alınması

2- Masaru Emoto'ya göre suyun mesajı nedir?

- a) Su, duygulardan etkilenebilir.
- b) Suya bakarak geleceği görebiliriz.
- c) Suyun içinde kristaller vardır.
- d) Su, kötü kelimelere bile güzel tepki verir.

3- Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- a) Kilo vermek için suyun gücünden faydalanabilirsiniz.
- b) İnsanlar, su içmeden haftalarca dayanabilir.
- c) Vücut fonksiyonları için su olmasa da olur.
- d) Su kristallerindeki değişiklikler kanıtlanamamıştır.

Yukarıdaki metne bakıldığında ortalama 182 kelimedenden oluştuğu görülmektedir.

Kelime sayısı B2 seviyesine göre az gibi olsa da anlamsal olarak B2 düzeyinde bir metindir.

İlgili metinden hareketle çoktan seçmeli 3 soru sorulmuştur. Birinci soruya bakıldığında soru

kökünün koyu yazılmadığı, olumsuz ifadenin altının çizilmediği görülmektedir. Bu bağlamda

ilgili kök şöyle yazılmalıdır: "Aşağıdakilerden hangisi suyun görevlerinden değildir?"

Yukarıdaki bilgilere ek olarak 1. soruya bakıldığında cevabın d olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü bu soru metin okunmadan çözülebilecek bir sorudur. Öyleki a, b ve c seçeneklerine bakıldığında bunların genel kültür bilgisi ile çözülebileceği görülmektedir. Doğru cevap olan d seçeneğine bakıldığında ise bu seçeneğin de oldukça kolay olduğu ve bu bilginin suyun görevleri arasında olmadığına hemen hemen herkesin vakıf olabileceği bir bilgi olduğu görülmektedir.

Üçüncü soruya da bakıldığında aynen 1. Sorudaki gibi genel kültür bilgisi ile çözülebilecek bir soru olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ilgili metni anlamayan bir öğrenci su ile ilgili genel kültür bilgisinden hareketle kilo vermek için suyun gücünden faydalanılabileceğini, bir insanın su içmeden haftalarca yaşayamayacağını, vücut için suyun çok önemli olduğunu bilir.

C1 seviyesine yönelik hazırlanan okuma ve dinleme sınavlarında madde yazımı bakımından yapılan hatalara ilişkin bulgular.

İnceleme 7: Okuma

PERİ BACALARI

Kapadokya. Pers dilinde “Güzel Atlar Ülkesi” anlamına gelir. Bölge 60 milyon yıl önce oluşmuştur. Bölgedeki volkanların püskürttüğü lav ve küllerin oluşturduğu yumuşak tabakaların milyonlarca yıl boyunca yağmur ve rüzgâr tarafından aşındırılmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu değişik ve ilginç biçimli kayalara halk arasında "Peri bacası" denir.

Peri bacalarının oluşumundan çok sonraları insan eli, emeği ve duygusu işin içine girmiştir. Dokuz-on bin yıl öncesine ait yerleşimlerden ilk Hıristiyanların kayalara oydukları kiliselere, büyük ve güvenli yer altı kentlerine kadar uzun bir dönemde büyük bir uygarlık yaratılmıştır. Bölge günümüzde turizm açısından büyük bir öneme sahiptir. Kayalara oyulmuş geleneksel Kapadokya evleri ve güvercinlikler yörenin özgünlüğünü dile getirirler. Bu evler on dokuzuncu yüzyılda yamaçlara ya kayalardan ya da kesme taştan inşa edilmişlerdir. Bölgenin tek mimarı malzemesi olan taş, yörenin volkanik yapısından dolayı ocaktan çıktıktan sonra yumuşak olduğundan çok rahat işlenebilmekte ancak hava ile temas ettikten sonra sertleşerek çok dayanıklı bir yapı malzemesine dönüşmektedir. Kullanılan malzemenin bol olması ve kolay işlenebilmesinden dolayı yöreye has olan taş işçiliği gelişerek mimari bir gelenek halini almıştır.

1- Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisi hakkında bilgi **yoktur**?

- a) Oluşma zamanı
- b) Nasıl oluştuğu
- c) Halk tarafından verilen ad
- d) Boy ölçüleri

2- İnsanların peri bacalarına ilk müdahalesi nasıl olmuştur?

- a) Kayalara kilise yaparak

- b) Yamaçlara kesme taş ekleyerek
- c) Yumuşak taşları sertleştirerek
- d) Yumuşak taşları işleyerek

Yukarıdaki metne bakıldığında ortalama 165 kelimedenden oluştuğu gözükmektedir. Bu bağlamda metnin hem kelime sayısı hem de içeriği dikkate alındığında C1 seviyesine uygun bir metin olmadığı söylenebilir. Metinden hareketle oluşturulan sorulara bakıldığında ise 2 çoktan seçmeli soru sorulduğu görülmektedir. Bu bağlamda 1. soru olan “Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisi hakkında bilgi **yoktur**?” madde kökünün açık ve net olmadığı anlaşılmaktadır. Çünkü seçeneklere bakıldığında seçeneklerin Peri bacaları ile ilgili oldukları görülmektedir. Bu nedenle ilgili madde aşağıdaki gibi yazılabilir.

1. Metinde peri bacaları ile ilgili hangi bilgi verilmemiştir?

İkinci soruya bakıldığında ise seçeneklerinin 3’ünün insanların taş ile ilgili işçiliği birinin ise metnin genelinde bahsedilen kayaların oyulması ile ilgilidir. Bu nedenle seçeneği doğrudan diğer seçeneklerden ayrılmaktadır. Aynı zamanda da doğru cevaptır. Bu nedenle ilgili seçenekleri okuyan öğrenci metni anlamasa dahi sadece a seçeneğinin farklı olmasından yola çıkarak bu seçeneği işaretleyebilir. Bu bağlamda seçeneklerin yazımına özellikle dikkat edilmesi gerekmektedir. Oysaki aynı soru aşağıdaki gibi sorulabilirdi:

Metinde aşağıdaki bilgilerden hangisi yoktur?

- a) Kapadokya kelimesinin çeşitli dillerdeki anlamı
- b) İnsanların peri bacalarına ilk müdahalesinin nasıl olduğu
- c) Yörenin özgünlüğünü nelerin dile getirdiği
- d) Taş işçiliğinin gelişme sebebi

İnceleme 8: Okuma

KÂĞIDIN SERÜVENİ

Rivayete göre 751 yılında Talas savaşında Çinlileri yenen Araplar kâğıt yapımcısı Çinli ustaları Semerkant'a getirmişler. Semerkant civarında kâğıt yapımın çok daha önceden bilindiğini, bu Çin icadını Budist misyonerlerin gittikleri yerlere götürdüğünü yazmakta. Semerkant kâğıdı Papirüs ve Parşömen'e göre daha iyiymiş. Çinliler kâğıdı Dut. Kâğıt Dutu. Jüt. İpek Böceği kozası, keten, kenevir paçavralarından imal etmekteymiş, ana madde selülozdur. Hammadde her ne olursa önce kireçli suda bekletiliyor, sonra tahta tokmaklarla dövülerek hamur haline getiriliyor. Kalıplara dökülüp kurutuluyor. Her yerde işlemler böyleymiş. Abbasi'ler Bağdat'ta kâğıt imalathaneleri kurmuş. Ünlü "tercüme" faaliyeti başlamıştır. Abbasilerin Altın Çağı'dır. İslam dünyası durmadan okumakta, yazmakta, yazılanları da süslemektedir. Hükümdarlar yarış içindedir. Kâğıda talep artmıştır. Kısa zamanda kâğıt imalathaneleri Bağdat'tan Endülüs'e yayılacaktır. Bizans kâğıdı İslam dünyasından ithal İslam yazısı ve yazı sanatı geliştikçe kâğıdın kalitesi de yükselmiş. Kurutulan ham kâğıtlar nişasta ve yumurta akına batırılıp tekrar kurutulur ve mührelenerek (cam boncukla perdahlama) mürekkebin dağılması önlenmiştir. Bu işlemler yakın zamanlara kadar bizim Türk hattatlar tarafından da yapılmaktaysa da şimdilerde aharlanma ve mührelenme işlerini ayrıca yapanlar varmış. Yayılan mürekkebin dil ile temizlenmesi bize "mürekkep yalamış" deyimini bırakmış. Ta ki 1450'de matbaa bulunana kadar.

Bizans'ta kâğıt üretimi yoktur. Fatih İstanbul'u aldıktan sonra Haliç'te kâğıt imalatını da başlatmış. Kâğıthane adı buradan gelme. Oğlu 2. Beyazıt'ın vakfiyesini İstanbul'da denenen kâğıtlara yazdırmasını sebebi anlaşılmış oldu. Tarih boyunca Osmanlılar kitaba, kâğıda, minyatüre, çeşitli süslemelere, kitap ciltçiliğine çok değer veren Türk hanedanları gibiymiş. Orta Asya'dan başlayan kâğıdın yolculuğu Bağdat. Mısır gibi Orta Doğu coğrafyasında yayılarak günümüze kadar serüvenini tamamlamıştır. Kâğıt ile bugünkü bilgi birikimimiz. Kitaplar, sayısız kütüphane oluştu. Geçmişten günümüze ışık tuttu. Hem bireye hem de insanlığa farklı dünyaların kapılarını araladı.

1. Metinde hangi konulardan bahsedilmemiştir?

- Tarihi serüveninden
- Hangi medeniyetin geliştirdiğinden
- Kullanılan malzemelerden
- Yapılış aşamasından

2. Osmanlı Devleti'nde kâğıt ile ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi doğrudur?

- Kâğıt üretimi bu dönemde artmıştır.
- Diğer Türk hanedanlarından daha fazla değer vermişlerdir.
- Bir ilçeye imalat sebebiyle ad verilmiştir.
- Bu dönemde yapılan kâğıtlara İstanbullu denmiştir.

Yukarıdaki metne bakıldığında ortalama 250 kelimedenden oluştuğu görülmektedir. Metin dil ve anlatım yönünden incelendiğinde ciddi derecede kusurlu olduğu görülmektedir. Bu

bağlamda ilgili metin bu haliyle B2 seviyesinde kullanımı uygun değildir. Buna ek olarak metnin içeriğinin yoğun olmasına rağmen çoktan seçmeli 2 soru sorulduğu görülmektedir. Soru köklerinin kalın yazılmadığı, birinci sorunun madde kökü olumsuz olmasına rağmen altının çizilmediği görülmektedir. Sorulara bakıldığında ise 1. Sorunun madde kökünün anlamsal olarak eksik olduğu, ne istendiğinin anlaşılmadığı görülmektedir. Bu nedenle ilgili kök **“Metinde Kâğıt ile ilgili bilgilerden hangisine yer verilmemiştir?”** şeklinde yazılmalıdır. Seçeneklere bakıldığında ise c seçeneğinde ifade eksikliğinin olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda ilgili seçenek de **“Yapımında kullanılan malzemelerden”** şeklinde yazılmalıdır.

İkinci Soruya bakıldığında ise tıpkı 1. sorudaki gibi madde kökünün açık ve net olmadığı gözükmektedir. İlgili kök “Osmanlı Devleti’nde kâğıt kullanımı ile ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi doğrudur?” şeklinde yazılmalıdır. Ayrıca seçeneklerin uzunlukları aynı olmadığı için seçeneklerin dizilişine dikkat edilmeli ve seçenekler kısıdan uzuna doğru dizilmelidir. Bu kapsamda b seçeneğindeki cümle d’ye alınırsa biçim olarak daha uygun bir soru olur.

İnceleme 9: Dinleme

HÜMA KUŞU

Hüma; devlet kuşu anlamındaki Hüma kelimesi efsanevi Hüma kuşu anlamının yanında ‘saadet, kutluluk’ anlamlarına da gelmektedir. Hüma, devlet kuşu, talih kuşu, cennet kuşu olarak da anılır. Doğu mitolojilerinde bu efsanevi kuş farklı isimlerle anılmaktadır. Eski Türk inancındaki dişi tanrı Umay’la benzerlikleri üzerinde de durulan Hüma’nın yaşadığı mekân aklın alamayacağı, gözün göremeyeceği kadar yükseklerde ve sınırsız bir genişlikte düşünülmüştür. Türkçe Hüma kuşu, bir ‘cennet kuşudur. Masallarda Zümrüdü Anka ile Hüma kuşu birbirine karıştırılmıştır. Kaf veya Elburz dağlarında değil de; cennette oturan bu kuş, zaman zaman uçarak yedi kat göğün üzerindeki felekler ve burçlar arasında dolaşan ve hatta Tanrı’ya kadar gidip gelen bir kuştur. Devlet kuşu vasfındaki devlet kavramı hümayun kelimesinin ‘Hüma’dan gelmesi sebebiyle, hem iktidar hem de saadet ve yüksek makam anlamlarını içermektedir. Hümayun. Osmanlı padişahları hakkında saygı makamında kullanılır. Bu kelime ‘Hümâ’ ile -yûn’ kelimelerinin birleşmesinden oluşur. Hüma bir kuş ismidir. Rivayete göre bu kuş kimin başına konarsa. o kişi makam sahibi olur. Kaynaklarda şekli, özellikleri ve yaşadığı yer konusunda değişik bilgiler verilen Hüma bazılarına göre Hint okyanusundaki adalarda yaşayan güvercin büyüklüğünde, yeşil kanatlı. sarı gagalı; bazılarına göre de Çin veya Hindistan’da yaşayan serçeden büyük, boz saksacağı andıran bir kuştur. Başka bir rivayete göre Kafdağı’nda yaşadığı da söylenen Hüma’nın bir efsaneye göre, çok büyük ve yırtıcı bir kuş olduğu söylenir. Hüma kemikle beslenen, üzerinden geçtiği insanlara mutluluk ve zenginlik getireceğine inanılan mitolojik bir kuştur. Bu kuş yere inmez çok yükseklerde uçar, havada yumurtlamış. Yavrusu da yumurtadan çıkar çıkmaz uçarmış. Bu sebeple Hüma’nın ayakları olmadığına inanılır. Hüma zararsız hayvanları incitmez, yalnız yırtıcı kuşları avlar, kemiklerini yermiş. Rivayete göre Hüma’nın dirisi ele geçmez, belki Hindistan etrafında ölüsü bulunurmuş. Hüma’yı bile bile öldüren bir kimsenin kırk gün içinde öleceğine inanılır. Bazı ortak özellikleri dolayısıyla Hüma Simurg, Anka, Garuda, Kaknus ve Phoenix gibi diğer efsanevi kuşlarla karıştırılmıştır. Hüma’yı diğerlerinden ayıran en önemli özellik ise cennet ve devlet kuşu olmasıdır. Hüma kuşu kimin başına konarsa onun zengin olacağına inanılır. Bu yüzden ona devlet kuşu da denir.

1. Aşağıdakilerden hangisi Hüma kuşuyla ilgili yanlış bir bilgidir?

- a) Efsanevi bir kuştur.
- b) Kaf Dağı'nda yaşar.
- c) Şansı temsil eder.
- d) Doğuda yaşayan bir kuştur.

2. Aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a) Diğer kuşlarla karıştırılmaması
- b) Ayaklarının olmamasının sebebi
- c) Hüma Kuşu'nun farklı isimlerle söylenmesi
- d) Özellikleri konusunda kesin bilgiler verilmesi

Yukarıdaki metne bakıldığında ortalama 325 kelimedenden oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda ilgili metne anlamsal açıdan da bakıldığında B2 seviyesinde kullanımı kısmen (sadeleştirildikten sonra) uygun olsa da metinde yapılan anlatım bozuklukları, cümle tekrarları vb. hususlar göz önünde bulundurulduğunda metnin kullanımının uygun olmayacağı görülmektedir.

İlgili metne soru bağlamında bakıldığında 2 çoktan seçmeli soru sorulduğu görülmektedir. Bu bağlamda 1. sorunun kökünün koyu yazılmadığı görülmektedir. Bu nedenle ilgili kök “**Aşağıdakilerden hangisi Hüma kuşuyla ilgili yanlış bir bilgidir?**” şeklinde **yazılmalıdır**. Buna ek olarak sorunun oldukça basit olduğu, seçeneklerden hareketle rahatça çözülebileceği görülmektedir. Bu bağlamda ilgili sorunun yerine aşağıdaki soru sorulabilirdi:

Metne göre hangisi Hüma Kuşunun bir özelliği değildir?

- a) Fiziki özelliklerinin bilinmemesi
- b) Yaşadığı yerin tam olarak bilinmemesi
- c) Yere hiç inmemesi ve yükseklerde uçması

d) Yere hiç inmemesi ve yükseklerde uçuşması

İkinci soruya bakıldığında ise soru kökü ile seçeneklerin uyuşmadığı görülmektedir. Bu bağlamda eksik olduğu görülmektedir. Bu nedenle ilgili kök “**Metinde Hüma Kuşu ile ilgili hangi bilgi yoktur?**” şeklinde değiştirilmelidir. Aynı şekilde seçenekler de aşağıdaki gibi yeniden yazılmalıdır.

Metinde Hüma Kuşu ile ilgili hangi bilgi yoktur?

- a) Diğer kuşlarla karıştırılma sebebi
- b) Ayaklarının olmamasının sebebi
- c) Farklı isimlerle söylenmesinin nedeni
- d) Özelliklerinin bilinmemesinin nedeni

İnceleme 10: Okuma

Babası İçin Geliştirdi. 21 Ülke ve 400 Projenin Arasından Sıyrılarak Dünya Birincisi Oldu!

İzmir Karşıyaka Anadolu Lisesi öğrencisi Elifnaz Şentürk, doktor olan babasının aşı muhafazasında yaşadığı sorunlara çözüm bulmak için bir cihaz geliştirdi. Bu cihazla 21 ülkeden 400 civarında çalışmanın yer aldığı 'Bilimsel Proje Yarışması'na katılan Elifnaz, birinci olmaya hak kazandı.

Karşıyaka Anadolu Lisesinin 11. sınıf öğrencisi Elifnaz Şentürk, Brezilya’da ekim ayının son haftasında düzenlenen ve 21 ülkeden 400 civarında çalışmanın yer aldığı Mostratec Bilimsel Proje Yarışması’nda 'materyal mühendisliği' dalında Türkiye'ye dünya birinciliği kazandı.

Anadolu Ajansı'na konuşan Elifnaz Şentürk, babasının mesleğiyle ilgili yaşadığı sorunlara küçük yaştan beri tanıklık ettiğini belirtiyor.

Babasından insan sağlığı için hayati önem taşıyan kan ve kan ürünleri, aşı, ilaç, serum ile nakil için alınan organların muhafaza edildiği yerlerin sıcaklığının doğru ayarlanması gerektiğini aksi takdirde kullanılmaz hale gelebildiklerini öğrendiğini söyleyen Elifnaz, bu nedenle babasının aşılarda bulunduğu dolaplardaki sıcaklık değişimi nedeniyle zaman zaman geceleri iş yerine gittiğini, bazen il dışında olmasına rağmen tatilini yarıda keserek aşılarda kurtarmak için dönmek zorunda kaldığını söylüyor.

Aklıdaki proje için ısıtma ve soğutma sisteminde çalışan ustalar ve bilgisayar yazılımcılarından destek aldığını söyleyen Elifnaz, şunları söylüyor:

"Hastanelerde, kan merkezlerinde, eczanelerde kullanılan buzdolaplarında sadece soğutma sistemi olduğundan sıcaklık sabit tutulmuyor. Dolayısıyla belli bir ısıdan sonra soğutma sistemi duruyor. Sistemin tekrar çalışmaya başlaması için gereken sürede ortamdaki sıcaklık düştüğünden. 10 dereceye kadar farklılık gösterebiliyor. Bu durum hassas sıcaklık gerektiren, farklı ısı değerlerinde kullanılmaz hale gelebilen başta nakil için bekletilen organlar olmak üzere, Kan, kan ürünleri, aşı, ilaç ve serumları kullanılmaz hale getirebiliyor."

Elifnaz'ın çalışması yaklaşık 10 ay sürmüş ve amacına uygun bir prototip cihazı 4 bin 116 lira maliyetle tamamlamış.

Cihazında ısıtma ve soğutmanın aynı anda kullanılmasıyla ısının sabitlendiğini anlatan Elifnaz, şu bilgileri veriyor:

"İki amacı var cihazın. Isıtma ve soğutmayı dönüşümlü kullanarak sıcaklığı sabitlemek. Bu sayede kan ve ürünleri, organlar, aşı ve serumların korunması. Mesela 4 derecelik bir sıcaklık hedeflediğinde cihaz, sıcaklık 5 dereceye ulaşana kadar ısıtma sistemini çalıştırıyor. 5 derecede ısıtma kendini kesiyor. Soğutma devreye gidiyor. 3 dereceye kadar soğutma çalışıyor. 3'e gelince tekrar ısıtma aktifleşiyor. 3 ile 5 arasında. 4 küsurlü bir değerle ısı sabitlenmiş oluyor. Oysa mevcut sistemlerde ısı farkı 10 dereceye çıkıyor."

"İkinci amaç da aynı cihaz üzerindeki bölmelerde farklı sıcaklık değerlerini sabitleyebilmek. Bu nedenle de prototipte 3 bölme oluşturdum. Bunların her birine farklı sıcaklık veren bir sistem kurdum. Her biri için ayrı yapılan kontrol panelinde istediğiniz sıcaklık değerini belirliyorsunuz. Tek ısıtma ve soğutma sistemi farklı yazılımları sayesinde 3 bölmeye de farklı sıcaklık verilmesini sağlıyor."

Bu bölmelerden birini soğuturken diğerini ısıtabiliyoruz. Cihazın bir bölümünde sıfırın altında 18 derece gerektiren bir maddeyi koruyabilir, aynı anda yandaki bölümde 4. diğer bölümünde ise 24 derecelik bir ortam oluşturabilirsiniz. Geliştirdiğim cihaz, hem ortam sıcaklığını sabitliyor, hem de üzerindeki farklı bölmeleri ayrı sıcaklık değerlerinde tutabiliyor."

Sorular

Aşağıdaki soruları Doğru ise "D". Yanlış ise "Y" yazınız.

1. Yarışmaya katılan ülkelerden bir tanesi Türkiye'dir.
2. Projeyi babasının işte yaşadığı problemlerden yola çıkarak hazırlamıştır.
3. Projenin tek amacı ısıtmayı ve soğutmayı dengelemektir.
4. Bilimsel proje yarışmasında "Bilgisayar Yazılımcılığı" Türkiye'ye birinciliği kazandırmıştır.
5. Prototip'in üç bölmesinde de sıcaklıkların seviyesi eşit oluyor.

Yukarıdaki metne bakıldığında ortalama 450 kelimedenden oluştuğu görülmektedir. Metin anlamsal olarak C1 seviyesinde kullanım için uygundur. Metin ile ilgili doğru yanlış soru tipinde 5 soru sorulduğu görülmektedir. Bu bağlamda böyle metinler için bu soru tipi uygundur fakat muhakkak ilave olarak çoktan seçmeli sorular da sorulması gerekir. Çünkü bu soru tipi ile metnin tamamının anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek zordur. Bu bağlamda hazırlanan sorulara bakıldığında ilk olarak madde kökünün yanlış olduğu görülmektedir. "Aşağıdaki soruları Doğru ise "D", Yanlış ise "Y" yazınız." köküne bakıldığında aşağıda soru olmadığı ve bu nedenle ifadenin yanlış olduğu görülecektir. Bu bağlamda ilgili kök "Metne göre aşağıdaki bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız." şeklinde yazılmalıdır.

Bunlara ek olarak doğru yanlış olarak sorulan sorularda gözle görülür bir hata bulunmamaktadır fakat seçeneklerin uzunluğuna dikkat edilmelidir. Çünkü 4. soru oldukça uzundur. Aynı cümle "Türkiye'ye birinciliği bilgisayar yazılımcılığı kazandırmıştır."

şeklinde düzeltilabilir. Ayrıca sorulara bakıldığında metnin tamamının anlaşılıp anlaşılmadığı ölçecek nitelikte olmadıkları görülmektedir. Bu nedenle ilgili metinden hareketle aşağıdaki 2 çoktan seçmeli soru sorulabilir.

2. Metne göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Elifnaz'ın bu projeyi geliştirmesinde babasının rolü büyüktür.
- b) Proje, sağlık alanında önemli bir sorunu ortadan kaldıracaktır.
- c) Projenin geliştirilmesi için devlet desteği gerekmektedir.
- d) Cihaza birincilik ödülünü ısıyı sabitleme özelliği kazandırmıştır.

3. Metne göre Elifnaz ile ilgili bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a) Projeyi yaklaşık bir yılda geliştirmiştir.
- b) Projeyi geliştirirken öğretmenleri yardım etmiştir.
- c) Bilgisayar yazılımcılarından destek almıştır.
- d) Projeyi 2 amaç doğrultusunda geliştirmiştir.

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma, sonuç ve öneriler sunulmaktadır.

Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin aldıkları ortalama puanlara bakıldığında öğretmenlerin kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini her alan için yeterli görseler de kendi içinde bir sıralama yapıldığında en yüksek ortalamaya hazırlama ve değerlendirmede, en düşük ortalamaya ise konuşma ve dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmede sahiptirler. Bu bağlamda Ölmezer-Öztürk ve Aydın (2018) tarafından yapılan çalışmada da üniversitelerin hazırlık programlarında çalışan dil öğretmenlerinin dilde ölçme değerlendirme bilgilerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki çalışmanın sonucu birbirine zıtlık gösterse de çalışmada öğretmenlerin en çok bilgili oldukları alan okuma bilgisini ölçme iken en az bilgili oldukları alan dinleme bilgisini ölçme olmuştur. Bu kapsamda bu çalışmada da dinleme becerisi her ne kadar öğretmenler kendilerini yeterli olarak görselerde diğer alanlara göre daha yeterlik puanları daha düşüktür. Bu nedenle dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme açısından her iki çalışmanın sonuçları birbirine paraleldir. Bunlara ek olarak Altmışdört (2010, s. 177) yaptığı bir çalışmada, dilde dört beceriyi ölçerken, ölçme ve değerlendirme açısından en zorlayıcı olarak konuşma becerisi testlerinin hazırlanması, uygulanması ve puanlandırılması olduğunu belirtmiştir. Karakuş (2013) ise çalışmasında okutmanların en çok dinleme ve konuşma becerisini ölçerken zorlandıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin okuma ve dinleme becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme yeterlik puan ortalamaları aynı düzeyde çıkmıştır. Erdoğan ve Kurt (2012) tarafından yapılan çalışmada da genel olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının orta

düzye olduğu saptanmıştır. Çakan (2004) alışmasında ise ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini bu alanda yetersiz algıladıklarını tespit etmiştir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) alışmasında öğretmenlerin kendilerini en çok geleneksel yöntemler olarak adlandırılan sınav türlerinde yeterli gördükleri, diğer yöntemlerde kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Yaralı (2017), çalışmasında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının temel kavramlar alt boyutunda “yeterli”, ölçme teknikleri alt boyutunda “orta düzeyde yeterli” ve istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma alt boyutunda “orta düzeyde yeterli” olduğunu tespit etmiştir. Daniel ve King (1998) ve Liu (2008) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler ölçme ve değerlendirme konularında kendilerini yeterli görmedikleri belirlenmiştir (akt. Erdoğdu ve Kurt, 2012). Bu bağlamda bakıldığında bazı araştırmalarda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli bazı araştırmalarda ise yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri arasında pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise herhangi bir beceriyi ölçme ve değerlendirme yeterliği yüksek olanların diğer becerileri de ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu kapsamda Ölmezer-Öztürk ve Aydın (2018, s. 4756) de yaptığı çalışmada paralel sonuca ulaşmış ve bu durumu “katılımcıların herhangi bir beceride ölçme değerlendirme bilgisinin artması hem diğer becerilerdeki ölçme değerlendirme bilgilerinin artmasına hem de tepe kavram olan dilde ölçme değerlendirme bilgisinin artmasını sağlayacaktır. Bu da dilde ölçme değerlendirme bilgisinin bütüncül bir kavram olduğunu ve bu kavramı oluşturan alt başlıkların da birbirleriyle ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır” ifadesi ile belirtmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme yeterliklerine madde bazlı bakıldığında öğretmenlerin “Her maddenin madde ayırt ediciliğini

hesaplayabilme”, “Madde ayırt edicilik indeks puanlarından hareketle teste alınıp alınmayacak maddeleri belirleyebilme”, “Hazırlanan sınavın güvenilirliğini hesaplayabilme”, “Hazırlanan sınavın geçerliğini hesaplayabilme”, “Hazırlanacak sınavların belirtke tablosunu oluşturabilme” ve “Hazırlanan sınavın ortalama güçlüğünü hesaplayabilme” yeterlik puan ortalamasının diğer maddelere göre daha zayıf olduğu gözükmektedir. İlgili yeterlik maddeleri dikkate alındığın “hazırlanacak sınavların belirtke tablosunu oluşturabilme” maddesi hariç diğer maddelerin doğrudan ölçmenin uzmanlık boyutuyla ilgili olduğu görülmektedir. Erdoğan ve Kurt (2012) da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kendilerini ölçme ve değerlendirmede istatistiksel tekniklerde daha az yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle ilgili maddelere yönelik yeterlik puanlarının diğer maddelere oranla daha düşük olması bu duruma bağlanabilir.

Öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına yönelik soru hazırlama yeterlik ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına yönelik soru hazırlama yeterlik ortalamalarına bakıldığında en yeterli oldukları basamağın anlama, daha sonra hatırlama olduğu görülmektedir. Uygulama, analiz etme ve yaratma basamaklarına yönelik öğretmenlerin soru hazırlama yeterliklerinin anlama basamağına göre düşük olması, ilgili öğretmenlerin üst bilişsel becerilerin ölçülmesine yönelik soru yazma yeterliklerinin istenilen seviyede olmadığını göstergesidir. Bu sonuca paralel Aydemir ve Çiftçi (2008), Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerini incelemişler ve Bloom taksonomisine göre hazırlanan sorular incelendiğinde soruların bilişsel basamaklara dağılımı çoktan aza doğru; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme şeklinde tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin üst bilişsel basamaklara göre soru sorma yeterliliğini tam anlamıyla kazanamadıklarını göstermektedir. Sarar Kuzu (2013) da Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularını taksonomiye göre incelemiş ve soruların ağırlıklı olarak hatırlama ve anlama düzeyinde olduğu, bu iki düzeyin dışında kalan

üst bilişsel düzeylere ait soruların oranının ise her iki düzeyden de çok daha az olduğu belirlenmiştir. Aslan (2011), çalışmasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin sınavlarda daha çok bilgi ve anlama düzeyinde sorular sorabildiğini belirtmiştir. Oktay (2015), çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni HİTİT Ders ve Çalışma Kitaplarında yer alan metin altı soruların büyük çoğunluğunun bilgi basamağında yer aldığı; yaratıcılık basamağında ise oldukça az sayıda soruya yer verilmediğini tespit etmiştir. Özcan ve Akçan (2010), öğretmen adaylarının hazırladığı soruları Bloom Taksonomisi ölçütlerine göre değerlendirilip sınıflandırıldığında en fazla kavrama ve uygulama seviyesinde soru sorulabildiği, analiz, sentez ve değerlendirme seviyesinde çok az soru sorulabildiğini tespit etmiştir. Bu bilgilerden hareketle öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve ders kitabı yazarlarının taksonomiye yönelik üstbilişsel soru yazma yeterliklerinin az olduğu ve bu durumun bu çalışmada da doğrulandığı söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterliklerine madde bazlı bakıldığında öğretmenlerin;

- Hazırlanacak sınavların belirtke tablosunu oluşturabilme,
- A1'den C1 seviyesine doğru gidildikçe kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme,
- A1'den C1 seviyesine doğru gidildikçe okuma ve dinleme sınavı hazırlayabilme sınavı hazırlayabilme,
- Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metninde yer alan yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini dikkate alabilme,
- A1'den C1 seviyesine doğru gidildikçe yazma ve konuşma becerilerini puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme,

- A1'den C1 seviyesine doğru gidildikçe yazma ve konuşma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme yeterlikleri bütün ölçeklerde yüksek ortalamaya sahip olsa da ölçeklerdeki diğer maddelere göre daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki bilgiler kapsamında özellikle ileri seviyelerde Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik yapılan sınavların ölçme ve değerlendirme konusunda geçerlik ve güvenirliklerinin doğruluğu şüphe taşımaktadır. Bu kapsamda TÖMER'lerden C1 seviyesinde mezun olan öğrencilerin o seviyede dili kullanamamaları bu duruma bağlanabilir. Bu kapsamda Boylu ve Başar (2016) da C1 düzeyi sertifika alan veya aldığını belgeleyen kimi öğrencilerin kendini ifade yetersizlikleri, üniversitelerdeki öğretim elemanlarının en çok yakındığı problemlerden biri olduğunu, bu tür problemlerin temelinde ise merkezlerde uygulanan sınavların ölçme ve değerlendirme yönünden eksik olmasını göstermiştir.

Öğretmenlerin, okuma becerisini ölçme ve değerlendirme, dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme, konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme, yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik puanları ile;

- Mesleki tecrübe,
- Lisans mezuniyet alanı,
- Devam edilen yüksek lisans programı,
- Yüksek lisans yapıp yapmama durumu,
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sertifikasına sahip olup olma,
- Çalışılan kurum,
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli sınav hazırlayıp hazırlamama,
- Hazırlanan sınavların ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenmesi,
- Öğrencilere yapılan kur sınavını öğretmenlerin kendilerinin hazırlamasının veya hazır sınav kullanma,
- Sınav hazırlaması en zor becerinin hangisi olduğu,

- Değerlendirmesi en zor becerinin hangisi olduğu,
- Ölçme ve değerlendirme eğitimi alıp almama durumları değişkenleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

Ölmezer Öztürk ve Aydın (2018) tarafından yapılan çalışmada mesleki tecrübe, öğrenim geçmişi, mezun olduğu lisans programı, lisans eğitiminde ayrı bir ölçme değerlendirme dersi alması, ölçme değerlendirme ile ilgili konferanslara ve mesleki gelişim programlarına katılmasının, katılımcıların dilde ölçme değerlendirme bilgileri üzerinde bir etkisi görülmemişken bu çalışmada görülmesi dikkate değer bir husustur. Buna ek olarak yapılan araştırmalarda (Adıyaman, 2005; Güneş, 2007; Şimşek, 2005; Ulutaş, 2003; Aydın, 2001) eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre ölçme ve değerlendirmede daha yeterli olduklarını tespit etmişlerdir. Yaralı (2017) ile Şahin ve Uysal (2013) tarafından yapılan çalışmalarda ise bölüm değişkeninin ölçme ve değerlendirme üzerinde bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise lisans mezuniyeti sınıf öğretmenliği olup yabancılara Türkçe öğretenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlik puanları lisans mezuniyeti Türkçe, Türk dili, dilbilim, yabancı dil öğretmenlikleri olanlardan daha düşük bulunmuştur.

Öğretmenlerin, okuma becerisini ölçme ve değerlendirme, dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme, konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme, yazma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlik puanları ile;

- ✓ Cinsiyet,
- ✓ Türkçe öğretimi alanında ölçme ve değerlendirmenin tam anlamı ile doğru yapıp yapılmadığı görüşü,
- ✓ Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Avrupa ortak başvuru metninde yer alan yeterliklere sahip olduğunu düşünme durumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bu çerçevede bu çalışmaya paralel olarak Erdoğan ve Kurt (2012) çalışmasında öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Şahin, vd. (2009) de sınıf öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Yaralı (2017) da çalışmasında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Adıyaman (2005), 4.6 ve 8. Sınıf Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edememiştir. Ek olarak Maral (2009) da sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Fakat Pektaş (2010), tarafından yapılan araştırmada ise erkek öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları kadın öğretmen adaylarındakinden anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde Sever ve İ. Saban (2015), tarafından yapılan öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarına yönelik çalışmada da cinsiyet ile ölçme ve değerlendirme yeterliği arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlılık durumları üzerinde;

- Deneyimin,
- Çalışılan kurumun,
- Düzenli olarak yazılı anlatım sınav kâğıdı okumanın,
- Yazma becerisine yönelik sınav hazırlamanın,
- Yazma sınavlarını okurken yazılı anlatım puanlama ölçeği kullanmanın anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlılık durumları üzerinde;

- Deneyimin,
- Çalışılan kurumun,
- Düzenli olarak konuşma sınavı yapmanın,
- Konuşma becerisine yönelik sınav hazırlamanın,
- Konuşma sınavı yaparken konuşma becerisi puanlama ölçeği kullanmanın anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlardan hareketle ölçme ve değerlendirme yeterlikleri iyi düzeyde olsa da uygulama boyutunda yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığı ve bu yeterliklerin ölçeklerdeki gibi deneyim, çalışılan kurum vb. değişkenlere göre tutarlı çıkmadığı söylenebilir. Ölçeklerden elde edilen yeterlik puanları ile deneyim, çalışılan kurum, düzenli olarak sınav yapma ve sınav hazırlama, puanlama cetveli kullanma değişkenlerinin tamamı arasında anlamlı fark olmasına rağmen öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tutarlılıkları ile bu değişkenler arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bunun sebebi ise Yunus Emre Enstitüsünde çalışan öğretmenlerin yeterlik puanları ölçeklerde TÖMER’lerde çalışanlara göre daha yüksek çıksa da uygulama boyutunda her iki kurumda da çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri arasında tutarlılığı etkileyecek kadar bir fark olmaması, öğrencinin konuşma ve yazma becerisini doğru ölçme ve değerlendirmede deneyimin, puanlama cetveli kullanmanın, düzenli olarak sınav hazırlamanın vb. bir etkisinin olmamasıdır. Bu bağlamda Gelbal ve Kelecioğlu (2007)’nin belirttiği gibi öğretmen yetiştirme programlarında ölçme ve değerlendirmeye yeterince yer verilmemesi nedeniyle son 8–10 yıl içerisinde mezun olan öğretmen adaylarının, öğrenciyi tanıma, ölçme ve değerlendirme amaçlarıyla kullanılan teknikler konusunda önemli eksiklikleri olduğu kabul edilmektedir. Aynı şekilde yabancılara Türkçe öğretmenlerinde aldıkları ölçme ve değerlendirme eğitimleri ya üniversitede bir dönem olması ya da sertifika programları aracılığı ile 3-4 saatlik ders şeklinde olması bu alanda ölçme ve değerlendirme konusunda çok ciddi tutarsızlıkların

olmasının en temel sebeplerinden biridir. Bunlara ek olarak TÖMER'ler ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından kullanılan kitaplardaki farklılıklar da yine ölçme ve değerlendirmedeki tutarsızlıkların temel sebeplerinden biridir. Örneğin A1 seviyesinde Yedi İklim Türkçe ders kitabında zamanların üçü (şimdiki, geçmiş ve gelecek) verilirken İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitabında sadece şimdiki zaman verilmektedir. Bu kapsamda her iki kitaba göre eğitim almış bireylere sınav yapıldığında İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı ile eğitim veren bir öğretmen ile Yedi İklim Türkçe ders kitabına göre eğitim veren bir öğretmenin ölçme ve değerlendirme tutarlığı aynı olmayacaktır.

A1. B2. C1 seviyesine yönelik hazırlanan okuma ve dinleme sınavlarında madde yazımı bakımından yapılan hatalara bakıldığında özellikle madde yönergelerin açık ve anlaşılır veya hiç yazılmaması, zayıf çeldirici yazma, metne uygun soru tipi kullanamama, metnin bütününe anlaşılıp anlaşılmadığını ölçebilecek çıkarım sorusu yazamama, hem nicel hem de nitel olarak kendi seviyelerinin özelliklerini taşıyan metin yazamama, seçeneklerde veya madde kökünde doğru cevaba ipucu veren kullanımların olması vb. hususlar öğretmenlerin bu alanda uygulama boyutunda yeterli olmadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda Işıkoğlu (2015), yabancılar Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan iki kuruma ait Türkçe yeterlik sınavlarını madde yazımında yapılan hatalar kapsamında incelemiş ve sınavlarda birçok hata tespit etmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada da öğretmenlerin hazırladıkları kur sınavlarının okuma ve dinleme bölümleri incelenmiş ve Işıkoğlu'nun araştırma sonuçlarına paralel bulgular tespit edilmiştir. Bu kapsamda gerek yeterlik sınavları gerekse kur sınavları ilgili kurumlarda çalışan öğretmenler tarafından hazırlandığı için sınavların geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri de doğal olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmedeki yeterliklerine bağlıdır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de bu konuda ciddi eksiklikler mevcuttur.

Sonuç

Nicel Sonuçlar. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin aldıkları ortalama puanlara bakıldığında öğretmenlerin kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini bütün alanlarda yeterli görmekte oldukları fakat kendi içlerinde bir sıralama yapıldığında yeterlik puan ortalaması en yüksek alan sınav hazırlama ve değerlendirme iken en düşük alan ise konuşma ve dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmedir.

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri arasında pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise herhangi bir beceriyi ölçme ve değerlendirme yeterliği yüksek olanların diğer becerileri de ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme yeterliklerine madde bazlı bakıldığında öğretmenlerin bütün ölçeklerdeki maddelerde kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmüşlerdir. Fakat maddeler kendi içlerinde değerlendirildiğinde “Her maddenin madde ayırt ediciliğini hesaplayabilme”, “Madde ayırt edicilik indeks puanlarından hareketle teste alınıp alınmayacak maddeleri belirleyebilme”. “Hazırlanan sınavın güvenilirliğini hesaplayabilme”, “Hazırlanan sınavın geçerliğini hesaplayabilme”, “Hazırlanacak sınavların belirtke tablosunu oluşturabilme” ve “Hazırlanan sınavın ortalama güçlüğü hesaplayabilme” yeterlik puan ortalamasının diğer maddelere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına yönelik soru hazırlama yeterlik ortalamalarına bakıldığında anlama ile hatırlama basamağına yönelik yeterlik puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Uygulama, analiz etme ve yaratma

basamaklarına yönelik öğretmenlerin soru hazırlama yeterlikleri yüksek olsa da diğer maddelere göre puan ortalamalarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okuma becerisine yönelik soru hazırlarken belirtke tablosu hazırlamakta yeterli olmadıkları görülmektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin değerlendirme basamağına yönelik soru hazırlama, sınav için otantik metin kullanımı. C1 kur sınavında kullanılacak okuma metnlerinin kaç kelime olması gerektiği ile ilgili yeterlikler yüksek seviyede ortalamaya sahip olsa da diğer maddelere göre yeterlik puan ortalamaları daha düşük tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin özellikle A1 ve A2 seviyesinde okuma sınavı hazırlama konusunda kendilerini daha yeterli oldukları görülmektedir. Ayrıca hazırlanan sınavların okuma bölümü için cevap anahtarı hazırlama ve okuma sınavlarının soru dağılım sayısını öğrencilerin kur seviyelerine göre ayarlama konusunda da öğretmenlerin daha yeterli oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin okuma becerisine yönelik seviyelere göre sınav hazırlama yeterlik puanlarına bakıldığında A1'den C1 seviyesine doğru çıktıkça öğretmenlerin yeterlik puanlarının düştüğü görülmektedir. Bu kapsamda ilgili durum A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru gittikçe hem kullanılan metinlerin nicel ve nitel olarak büyümesi hem de ilgili metinler içerisinden soru üretmenin zorluğu bu duruma kanıt olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin madde bazlı dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme yeterliklerine bakıldığında özellikle değerlendirme ve yaratma basamağına yönelik soru hazırlama yeterliklerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ilgili öğretmenlerin üstbilişsel becerilerin ölçümünde dinleme becerisine yönelik soru yazmada kendilerini çok yeterli görmedikleri söylenebilir. Buna ek olarak yine öğretmenler hem C1 ve B2 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme hem de yeterlik ve seviye sınavları için dinleme bölümü sınavını hazırlamada kendilerini fazla yeterli görmemektedirler. Öğretmenlerin en yetersiz oldukları madde ise “sorulan hazırlarken Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metninde yer alan yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini dikkate alabilme”dir. Bu kapsamda öğretmenlerin sınav

hazırlarken ilgili sınavda yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini dikkate alabilme yeterlikleri düşüktür denilebilir. Öğretmenlerin seviyelere göre dinleme becerisine yönelik sınav hazırlama yeterlik puanlarına bakıldığında A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru gittikçe yeterlik puanlarının düştüğü görülmektedir. Okuma becerisi için de aynı durum söz konusuydu. Bu nedenle okuma ve dinleme becerilerine yönelik sınav hazırlamanın seviye yükseldikçe zorlaştığı söylenebilir.

Öğretmenlerin özellikle dinleme sınavları için gerekli ortamı hazırlama, gerektiğine dinleme metinlerini seslendirme, öğrencilere soruları dinleyip cevap vermeleri için yeterli zamanı bilme ve her metni kaç kez dinletecekleri konularında daha fazla yeterli oldukları görülmektedir. Bu maddelere bakıldığında maddelerin tamamının dinleme sınavının uygulama boyutu ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlamdan hareketle alanda çalışan öğretmenlerin dinleme sınavlarının uygulama sürecinde ne yapmaları gerektiğini bildikleri ve bu nedenle bu sürece yönelik yeterlikleri yüksektir denilebilir.

Öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterliklerine bakıldığında öğretmenlerinin özellikle B2 ve C1 seviyelerindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme yeterlik puan ortalamalarının diğer maddelere göre düşük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilgili öğretmenler B2 ve C1 seviyesi için konuşma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme konusunda da kendilerini çok yeterli görmemektedirler. Bunlara ek olarak öğretmenler dinleme ve okuma becerisinde olduğu gibi konuşma becerisini de ölçerken Avrupa dilleri ortak çerçeve metninde yer alan yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini belirleyebilme ile belirtke tablosu hazırlama konusunda kendilerini diğer maddelere göre daha az yeterli olarak görmektedirler.

Öğretmenlerin yeterlik ortalaması en yüksek oldukları maddenin “A1 seviyesini tamamlayan bir öğrencinin konuşma düzeyinin ne olması gerektiği bilme” olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini konuşma sınavlarında öğrencilerin

seviyelerine uygun soru sorma hususunda kendilerini diğer maddelere göre daha fazla yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru çıktıkça öğretmenlerin ilgili kuru bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme yeterliklerinin düştüğü görülmektedir. Bu bilgi ışığında konuşma becerisi açısından bakıldığında seviye arttıkça doğru ölçme ve değerlendirme yapma başarısının azaldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme yeterliklerinin A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru çıktıkça azaldığı görülmektedir. Bu kapsamda A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru çıktıkça öğrencilerin konuşma becerilerini puanlamanın zorlaştığı söylenebilir.

Öğretmenlerin diğer becerilerde olduğu gibi yazma becerisinde de belirtke tablosu hazırlayabilme ve soruları hazırlarken Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metninde yer alan yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini belirleyebilme konusunda kendilerini çok yeterli görmedikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler B1, B2 ve C1 seviyelerinde yazma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme konusunda da yeterlik puanları düşüktür.

Öğretmenlerin seviyelere göre öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme yeterlik puanlarına bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme yeterliklerinin A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru çıktıkça azaldığı görülmektedir. Bu kapsamda A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru çıktıkça öğrencilerin yazma becerilerini puanlamanın zorlaştığı söylenebilir.

Öğretmenlerin konuşma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde de sınavların yazma bölümü için seviyeye uygun özgün konular bulabilme hususunda yeterli oldukları görülmektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin özellikle A1 ve A2 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma

becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme konusunda diğer hususlardan (ölçekte yer alan yeterliklerden) daha fazla yeterli oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme yeterlik puanları A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru ilerledikçe düştüğü görülmektedir. Bu kapsamda A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru çıktıkça öğrencilerin yazma becerilerini puanlamanın zorlaşmasının temel sebeplerinden biri özellikle B1 seviyesinden itibaren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme konusunda öğretmenlerin yeterliklerinin düşük olmasıdır. Çünkü bu iki durum birbirine doğrudan bağlantılıdır. Öyleki bir öğrencinin seviyesine göre yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilen bir öğretmen ilgili öğrencinin yazılı anlatım kâğıdını puanlamakta zorluk yaşamaz.

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile mesleki tecrübeleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile mezun oldukları lisans alanı arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu kapsamda lisans mezuniyeti sınıf öğretmenliği olup yabancılara Türkçe öğretenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlik puanları lisans mezuniyeti Türkçe, Türk dili, Dilbilim, yabancı dil öğretmenlikleri olanlardan daha düşük bulunmuştur. İlgili araştırmada dikkat çeken bir başka sonuç ise dilbilimi mezunlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik puanlarının diğer alanlardan (Türkçe, Türk dili, yabancı dil öğretmenlikleri ve diğer) yüksek

olmasıdır. Bu durum da ilgili alan mezunlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde deneyimlerinin fazla olması ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik puanları ile yüksek lisans alanları değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunamazken okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile yüksek lisans yapma durumları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca yüksek lisans yapan veya yapmış olanların ölçme ve değerlendirme yeterlik puanları, yapmayanlara veya Türkçe öğretimi dışında bir alanda yüksek lisans yapanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bilgilerden hareketle yüksek lisans yapma ile ilgili alanda ölçme ve değerlendirme arasında doğrudan pozitif bir ilişkinin olduğu söylenilebilir. Çünkü yüksek lisans yapmayanların sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri yüksek lisans yapan ve devam edenlerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlilik puanları yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemekte iken okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca Yunus Emre Enstitüsünden sertifika alanların her alandaki (sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme) yeterlik puanlarının, üniversitelerin dil merkezlerinden sertifika alanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile çalışılan kurum arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca Yunus Emre Enstitüsünde çalışanların sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme puanlarının,

üniversite dil merkezlerinde, MEB’de ve diğer kurumlarda çalışanların yeterlik puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli sınav hazırlama durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu kapsamda düzenli olarak sınav hazırlamanın ilgili alanda çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini artırdığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile hazırladıkları sınavların ölçme ve değerlendirme açısından uzman tarafından incelenme durumları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca hazırladıkları sınavlar ölçme ve değerlendirme açısından uzman tarafından incelenenlerin yeterlik puanları incelenmeyenlere göre her alanda daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda hazırlanan sınavların ölçme ve değerlendirme açısından uzman tarafından incelenmesinin ölçme ve değerlendirme yeterliği üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öyleki sınavları uzman tarafından incelenenlerin her alandaki ölçme ve değerlendirme yeterlik puanlarına bakıldığında hazırladığı sınavları incelenmeyenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ilgili okutmanlar hazırladıkları sınavların ölçme ve değerlendirme açısından geri bildirimlerini aldıkları için her sınav hazırlama sürecinde doğal olarak tecrübeleri ve başarıları doğru orantıda artacaktır. Bu da öğretmenlerin ilgili alandaki başarılarına doğrudan yansımaktadır. Bu duruma kanıt olarak ise bir önceki problem cümlesine ait bulgular gösterilebilir. Çünkü düzenli olarak sınav hazırlayan öğretmenlerin her alanda (sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma) ölçme ve değerlendirme başarıları düzenli sınav hazırlamayanlara göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile kur sınavını kendi hazırlama durumları

arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öyleki yapacağı kur sınavını kendi hazırlayanların yeterlik puanları kur sınavını kendi hazırlamayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda sınav hazırlamanın ilgili alanda çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme başarılarını da zamanla artıracığı/artırdığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile sınav hazırlaması en zor becerinin ne olduğuna yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Fakat öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlilik puanları ile sınav hazırlaması en zor becerinin ne olduğu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bağlamda sınav hazırlaması en zor beceri olarak okumayı düşünenlerin yeterlik puanları dinleme, yazma ve konuşmayı düşünenlerin yeterlik puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Ek olarak sınav hazırlaması en zor becerinin dinleme olduğunu düşünenlerin yeterlik puanları, yazma ve konuşmayı düşünenlerin yeterlik puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretimi alanında okuma ve dinleme becerilerine yönelik sınav içeriği hazırlamak konuşma ve yazma becerilerine göre sınav içeriğini hazırlamaktan daha zor olduğu söylenebilir. Çünkü sınav hazırlaması en zor beceri olarak dinleme ve okumayı gösterenlerin her alandaki yeterlik puanları sınav hazırlaması en zor beceri olarak yazma ve konuşmayı belirtenlerden daha yüksektir.

Öğretmenlerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile değerlendirmesi en zor becerinin ne olduğuna yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık tespit edilirken sınav hazırlama ve değerlendirme durumları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin değerlendirmesi en zor becerinin yazma olduğunu düşünenlerin her alandaki yeterlik puan ortalamaları konuşma, okuma ve dinlemeyi düşünenlerin puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Ek olarak değerlendirmesi en zor becerinin konuşma olduğunu düşünenlerin yeterlik puanları, okuma ve dinlemeyi düşünenlerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle değerlendirmesi en zor beceri olarak konuşma ve yazmayı düşünenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlik puanlarına bakıldığında değerlendirmesi zor olarak okuma ve dinleme becerisini düşünenlerin yeterlik puanlarından her beceri için daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan sınavların dinleme ve okuma bölümleri dikkate alındığında ilgili bölümlerdeki soruların ya çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma olduğu görülecektir. Bu nedenle değerlendirmede nesnel bir tutum söz konusu iken yazma ve konuşma becerisini değerlendirmek hem deneyim hem de doğrudan belirlenmiş net ölçütlere dayalı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu kapsamda ilgili iki becerinin değerlendirilmesinin daha zor olduğu görüşü doğru bir görüştür.

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile kurumların yaptığı sınavların denklik gösterip göstermediğine yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya katılan 366 öğretmenin 127'si ilgili alanda kurumların yaptığı sınavların denklik gösterdiğini düşünmezken. 186'sı sınavların kısmen denklik gösterdiğini görüşündedir. Ayrıca sadece 57 öğretmen ilgili sınavların denklik gösterdiğini düşünmektedir. Bu bağlamda bir değerlendirme yapıldığında yeterlik puanlarına bakıldığında ilgili sınavların denklik göstermediğini düşünenlerin her ölçek için yeterlik puanlarının kısmen /evet cevabını verenlerin yeterlik puanlarından yüksek olması ölçme ve değerlendirmeyi daha iyi bilenlerin ilgili alanda kurumların yaptığı sınavların denklik göstermediğini doğru tespit ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve değerlendirmeye yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanları ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin tam anlamıyla doğru yapıp yapılmaması görüşleri değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik puanları ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Avrupa ortak başvuru metninde yer alan yeterliklere sahip olduğunu düşünme durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alma durumları ile sınav hazırlama ve değerlendirme arasında anlamlı farklılık bulunmazken okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alanların her alandaki yeterlik puanları almayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bilgilerden hareketle yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alanının okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme yeterliği ile doğrudan ilişkisinin olduğu söylenebilir. Öyleki ilgili eğitimi alanların yeterlik puanlarının her beceri için eğitim almayanlardan yüksek ve anlamlı olması bu duruma kanıt olarak gösterilebilir. Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alma durumları ile sınav hazırlama ve değerlendirme arasında anlamlı bir farklılığın olmamasının sebebi ise “sınav hazırlama ve değerlendirme” ölçeğini oluşturan maddelerin lisans eğitiminde öğretmenlik okuyan bütün öğrencilerin aldığı genel ölçme ve değerlendirme bilgisi kapsamında olması gösterilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıklarına ilişkin sonuçlara bakıldığında Türkçe öğretenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmelerinde tutarlılığın istenilen seviyede olmadığı (az olduğu) tespit edilmiştir. Öyleki aynı yazma kâğıdına B2 seviyesinde en yüksek 22. en düşük ise 12. B1 seviyesinde en yüksek 21. en düşük 8. A2 seviyesinde ise en yüksek 20. en düşük 7 puan verildiği

görülmektedir. Aynı kâğıdın B2 seviyesinde 22. A2 seviyesinde 8 alması yazma becerisini ölçme ve değerlendirmelerinde tutarlılığın düşük olduğunun kanıtıdır.

Öğrencinin seviyesini doğru tespit eden (B1) öğretmenlerin puan doğruluğu değişkenine göre ise 7'si doğru. 25'i ise belirlenen puandan düşük veya yüksek olarak değerlendirmiştir. Öğrencinin seviyesini doğru değerlendirenlerin bile (B1) aynı yazma kâğıdına en yüksek 21. en düşük 8 verdiği belirlenmiştir. Öyleki bu yazılı anlatım kâğıdını kur sınavı kapsamında değerlendirilirse 15 altında puan verenler öğrencinin kur tekrarı yapmasını gerekli görmekte iken 15 ve üzeri verenler B2 kuruna geçebileceğini düşünmektedirler. İlgili kâğıt yeterlik sınavı kapsamında değerlendirildiğinde de 12.5 altında verenler öğrenciyi başarısız 12.5 ve üzeri verenler başarılı olarak değerlendireceklerdir. Bu nedenle öğrenci aynı yazma ile bazı öğretmenlere göre başarılı bazılarına göre ise başarısız olmaktadır. Bu bağlamdan hareketle öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmede tutarlığın çok düşük olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin deneyimlerinin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öyleki ilgili yazma kâğıdının seviyesini deneyimi 3 yıl ve altı olanların 11'i doğru. 9'unun yanlış; deneyimi 4 yıl ve üzeri olanların 21'i doğru. 19'unun yanlış tespit ettiği belirlenmiştir. Bu kapsamda deneyimi 3 yıl ve altı olanlardan 11 kişinin öğrencinin seviyesini doğru, deneyimi 4 yıl ve üzeri olanların 19'unun yanlış belirlemesi deneyimin öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları üzerinde bir etkisinin olmadığına kanıtı olarak gösterilebilir. Buna ek olarak öğrencinin yazma kâğıdından hareketle seviyesini doğru tespit edenlerin verdikleri puanın doğruluğu ile deneyimleri arasında da anlamlı ilişki bulunmamıştır. İlgili yazma kâğıdını deneyimi 3 yıl ve altı olanların 2'si doğru. 9'u farklı; deneyimi 4 yıl ve üzeri olanların 5'i kâğıdı doğru. 16'sı farklı puanlamıştır.

Öğretmenlerin yazılı anlatım kâğıdının seviyesini doğru belirleme durumları ile çalışılan kurum arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Çünkü yazılı anlatım kâğıdının seviyesini çalışılan kurum Yunus Emre Enstitüsü olanların yarısı doğru, yarısı yanlış; çalışılan kurum TÖMER olanların 23'ü doğru, 19'u ise yanlış belirlediği görülmektedir. Bu bağlamda ışığında her iki kurumda da yazılı anlatım kâğıdının seviyesini hem doğru hem de yanlış değerlendiren öğretmen sayısının birbirine eşit olduğu görülmektedir. Oysaki Yunus Emre Enstitüsünde çalışanların ölçeklerden aldıkları yeterlik puanlarına bakıldığında her alanda TÖMER'lerde çalışanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. İki sonuç arasında bir tezatlık söz konusudur.

Öğretmenlerin yazılı anlatım kâğıdının puanını doğru belirleme durumları ile çalışılan kurum arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çünkü her iki kurumda da öğrencinin seviyesini doğru belirleyenlerin arasında farklı puanlar verenler vardır.

Öğretmenlerin yazılı anlatım kâğıdının seviyesini doğru belirleme durumları ile düzenli olarak yazma sınavı hazırlama arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ayrıca öğrencinin yazılı anlatım kâğıdının seviyesini doğru belirleyenlerin verdikleri puanın doğruluğu ile düzenli olarak sınav hazırlama durumları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Çünkü düzenli olarak yazma sınavı hazırlayanların %75'i aynı yazma kâğıdını farklı puanlamışlardır.

Öğretmenlerin yazılı anlatım kâğıdının seviyesini doğru belirleme durumları ile yazılı anlatım sınavı okuma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çünkü düzenli olarak yazılı anlatım sınavı okumayanların bir bölümü ilgili kâğıdı doğru, okuyanların da bir bölümü ilgili kâğıdı farklı puanlamışlardır. Bu çerçeveden bakıldığında düzenli olarak yazılı anlatım sınavı okumanın öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları üzerinde bir etkisinin olmadığı bu çalışma için söylenebilir.

Öğrencinin seviyesini doğru belirleyenlerin verdikleri puan ile düzenli olarak sınav okuma durumları arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Çünkü yazılı anlatım

sınavı okuma durumu evet olanların yedisi kâğıdı doğru, yirmi biri farklı; yazılı anlatım sınavı okumayanların tamamı belirlenen puandan farklı puanlar vermiştir.

Öğretmenlerin yazılı anlatım kâğıdının seviyesini doğru belirleme durumları ile düzenli olarak yazılı anlatım puanlama ölçeği kullanma durumları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Çünkü ölçek kullanma durumu evet olanların da hayır olanlarında bir bölümü öğrencinin seviyesini doğru belirlemişken; ölçek kullanma durumu hayır olanların 13'ü öğrencinin seviyesini doğru, 15'i yanlış belirlemiştir. Bu bağlamda bakıldığında kullanılan ölçeklerin ne derece doğru olduğu ayrı bir tartışma konusu olarak görülmektedir.

İlgili yazma kâğıdının seviyesini doğru (B1) belirleyenlerin verdikleri puanlar ile ölçek kullanma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çünkü ölçek kullananların 5'i kâğıdı doğru, 14'ü ise farklı; ölçek kullanmayanların ise 2'si doğru, 11'i ise farklı puanlama yapmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıklarına ilişkin sonuçlara bakıldığında Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmelerinde tutarlılığın istenilen seviyede olmadığı (az olduğu) tespit edilmiştir. Bu kapsamda bakıldığında aynı konuşmayı 60 öğretmenin 15'inin A2, 27'sinin B1, 14'ünün B2 ve 4'ünün C1 olarak değerlendirmesi yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi hususunun tekrar gözden geçirilmesi gerektiği açıkça ortaya çıkmaktadır. Öyleki bir konuşmayı aynı alanda çalışan öğretmenlerin bir kısmının A2, bir kısmının B2 ve C1 olarak görmesi alanda konuşma becerisine yönelik yapılan ölçme ve değerlendirmede ciddi bir boşluğun olduğunu gösterir. Aynı zamanda ilgili konuşmanın hangi seviyede bir konuşma olduğunu doğru değerlendiren 27 öğretmenin verdiği puanlar birbirinden oldukça farklıdır. Bu bağlamda bakıldığında seviyeyi B1 olarak değerlendirenlerin verdiği en düşük puan 6 iken en yüksek puan 21'dir. Bu da oldukça ciddi bir farktır. Öyleki bu konuşma kur sınavı kapsamında değerlendirilirse 15 altında puan verenler öğrencinin kur tekrarı

yapmasını gerekli görmekte iken 15 ve üzeri verenler B2 kuruna geçebileceğini düşünmektedirler. İlgili konuşma yeterlik sınavı kapsamında değerlendirildiğinde de 12.5 altında verenler öğrenciyi başarısız 12.5 ve üzeri verenler başarılı olarak değerlendireceklerdir. Bu nedenle öğrenci aynı yazma ile bazı öğretmenlere göre başarılı bazılarına göre ise başarısız olmaktadır. Bu bağlamdan hareketle öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede tutarlığın çok düşük olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlılıkları ile deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ek olarak puan doğruluğu ile deneyim arasında da anlamlı ilişki bulunmamıştır. Çünkü deneyimi 4 yılın altında olanların bazıları ilgili yazmayı doğru değerlendirirken deneyimi beş yılın üzerinde olanların bazıları yanlış değerlendirmiştir.

Öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlılıkları ile çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı zamanda öğrencinin seviyesinin doğru (B1) belirlenmesi ile çalışılan kurum arasında da anlamlı ilişki bulunmamıştır. Çalışılan kurum Yunus Emre Enstitüsü olanların bazıları doğru, bazıları yanlış; çalışılan kurum TÖMER olanların da yine bir kısmı doğru, bir kısmı yanlış belirlemiştir.

Seviyeyi doğru değerlendirenlerin verdikleri puan doğruluğu ve farklılığı ile çalışılan kurum arasında da anlamlı ilişki bulunmamıştır. Çünkü ilgili konuşmayı, kurumu Yunus Emre Enstitüsü olanların yalnızca biri doğru, dokuzu farklı; kurumu TÖMER olanların biri doğru, on altısı farklı puanlamıştır. Oysaki Yunus Emre Enstitüsünde çalışanların ölçme ve değerlendirme yeterlik puanları her alanda TÖMER’lerde çalışanlardan her alanda daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmaya katılan bütün öğretmenler düzenli olarak konuşma sınavı yaptıklarını ve hazırladıklarını belirttikleri için bu alt problemlere ilişkin herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır.

Öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile düzenli olarak konuşma becerisi değerlendirme ölçeği kullanma durumları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Çünkü ölçek kullanma durumu evet olanlarında hayır olanlarında seviyeyi hem doğru hem de yanlış olarak değerlendirdiği görülmektedir. Seviyeyi doğru değerlendirenlerin ilgili konuşmaya verdikleri puan doğruluğu ve farklılığı ile ölçek kullanma durumları arasında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çünkü seviyeyi doğru değerlendirenlerin bazıları puanlamayı doğru bazıları da farklı yapmıştır. Oysaki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine bakıldığında ölçek kullanma durumları ile yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin ölçekler üzerinde konuşma ve yazmayı ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ve bu yeterlikler üzerinde etkisi olan değişkenlerin uygulama boyutunda herhangi bir etkisinin olmadığı, öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları yeterlik puanları ile uygulama sonuçlarının zıtlık gösterdiği tespit edilmiştir.

Nitel sonuçlar. A1. B2. C1 seviyesine yönelik hazırlanan okuma ve dinleme sınavlarında madde yazımı bakımından yapılan hatalara bakıldığında şunlar tespit edilmiştir:

- Madde yönergelerin açık ve anlaşılır veya hiç yazılmadığı,
- Seçeneklerde gereksiz kelime tekrarları yapıldığı,
- Metinlerin hem nicel hem de nitel olarak kendi seviyelerinin özelliklerini taşımadığı,
- Metinlerin dil ve anlatım yönünden kusurlu olduğu,
- Güçlü çeldiriciler yazılmadığı,
- Çeldiricilerin belirli bir düzen içinde değil karışık olarak verildiği,
- Öğrencilere matematiksel işlem yapılması gerektiren sorular sorulduğu,
- Metin altı sorularda soru çeşitliğine (Çoktan seçmeli, doğru-yanlış vb.) dikkat edilmediği,
- Metnin bütününe anlamaya yönelik çıkarım sorularının yazılmadığı,
- Soruların genelde metnin belirli yerlerinden hareketle sorulduğu,

- Dinleme becerisine yönelik soru sorulsa da ilgili metni dinlemeye gerek kalmadan yapılacak hatalı soru sorulduğu,
- Madde köklerinin belli olması açısından kalın veya altı çizili (olumsuz ifadelerin) yazılmadığı,
- Maddenin doğru cevabının metinde tam olarak bulunmaması,
- Seçeneklerde doğru cevaba ipucu veren kullanımların olması vb.

Öneriler

Yabancılara Türkçe öğretimi işinin alanında uzmanlar kişilerce yürütülmesi daha iyi eğitim çıktıları almak bakımından oldukça önemlidir. Fakat bu alanda çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda da yetkin olmaları bu çalışmada da görüldüğü üzere elzem bir durumdur. Aksi takdirde ders anlatımı ve öğretimde başarı ve başarısızlığın belirleyicilerinden biri olan ölçme ve değerlendirme bilgisinde ve uygulamasındaki eksiklik öğrencileri doğru değerlendirmenin başındaki en büyük engeldir. Bu kapsamda ilgili alanda ölçme ve değerlendirmede bir standart oluşturulabilmesine yönelik sunulan öneriler şöyledir:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

- Türkçe öğretim merkezlerini ölçme ve değerlendirme açısından akredite edecek ve denetleyecek bir üst kurum oluşturulmalıdır.
- Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanacak sınavlar muhakkak ölçme ve değerlendirme konusunda alanında uzman kişilerce kontrol edilmelidir.
- Türkçe öğretim merkezlerinde en az bir tane ölçme ve değerlendirme uzmanı istihdam edilmelidir.
- Öğretmenlere hazırladıkları sınavı olduğu gibi kullandırılmalıdır. Eğer merkezde ölçme ve değerlendirme uzmanı yoksa diğer öğretmenler birbirlerinin hazırladığı sınavı incelemelidir.
- Öğrencilerin yazma ve konuşma sınavları tek bir öğretmen tarafından okunmamalıdır.

- Öğrencilere konuşma sınavı tek bir öğretmen tarafından değil en az 2 en faz 3 kişi tarafından yapılmalıdır.
- Özellikler kur sınavlarında öğretmenler kesinlikle kendi sınıflarının sınavını yapmamalıdır.
- Kur sınavları, beceri odaklı değerlendirilmeli ve öğrenciler sınavda başarılı olabilmek için her beceriden (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) 25 üzerinden en az 15 puan almalıdır. 1 beceriden 15 altı puan alan öğrenciler tek ders sınavına alınmalı 2 ve üzeri beceriden 15 puan altı alan öğrenciler ise kur tekrarı yapmalıdır. Bu sistem yabancılara Türkçe öğretimi yapan bütün kurumlarda uygulanmalıdır.
- Türkçe yeterlik sınavlarında uygulanacak not istemi 60-69 B1. 70-79 B2. 80-89 C1 ve 90-100 C2 şeklinde olmalı ve A2 ve A1 düzeyine yönelik yeterlik sertifikası verilmemelidir.
- Bu alanda çalışacak öğretmenlere yönelik düzenlenen sertifika programlarında ölçme ve değerlendirme dersi muhakkak olmalı ve bu derste hem teorik hem de uygulamalı eğitimler en az 8-10 saat aralığında verilmelidir.
- Yeterlik sınavlarındaki soruların düzeyi B1 seviyesinden itibaren başlamalı ve seviyelere göre soru dağılımına dikkat edilmelidir.
- Öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarını değerlendirmek için muhakkak analitik puanlama anahtarı kullanılmalı.
- Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma ve konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik geçerlik ve güvenilirliği belirlenmiş analitik puanlama anahtarları geliştirilmelidir.
- Türkçe öğretiminde bir standart yakalanabilmesi için bütün üniversitelerin kabul etmek durumunda olacağı yılda 3-4 kez merkezi sistemle yapılacak ortak bir “Türkçe Yeterlik Sınavı” geliştirilmeli ve bu sınavı alanında uzman kişiler hazırlaması koşulu ile TÖMER’leri de işin dışında bırakmayacak şekilde ÖSYM yapmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme alanına yönelik daha fazla çalışma yapılmalıdır.
- Temel, orta ve ileri düzey seviyelerine yönelik geçerlik ve güvenilirliği yapılmış yazma becerisi analitik puanlama anahtarları geliştirilmelidir.
- Temel, orta ve ileri düzey seviyelerine yönelik geçerlik ve güvenilirliği yapılmış konuşma becerisi analitik puanlama anahtarları geliştirilmelidir.
- Kurumların uyguladıkları kur ve yeterlik sınavları akademik çalışmalar aracılığı ile incelenmelidir.



Kaynakça

- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4.6 ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Aktaş, T. (2015). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Altmışdört, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme değerlendirmeye gerek vardır? *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 175- 200.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728–749.
- Anadol, H.Ö. ve Doğan, C. D. (2018). Dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliğinin farklı deneyim yıllarına sahip puanlayıcıların kullanıldığı durumlarda incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2). 1066-1076.
- Arı, Ş. (2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören yabancılara Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.
- Atılğan, H. (2016). Doğru yanlış testleri. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 203-222). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılğan, H. (2016). Test geliştirme. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 315-348). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılğan, H. (2016). Madde ve test istatistikleri. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 293-314). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Awang, Z. (2015). *SEM made simple: a gentle approach to learning Structural Equation Modelling*. Bandar Baru Bangi: MPWS Rich Publication
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2). 103-115.
- Aydın, A. (2001). *Eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin karşılaştırılmasına yönelik bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.

- Bahar, M., Nartgün Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, M. vd. (2016). Tarihi seyirde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi II: Cumhuriyet dönemi ve sonrası Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-Yunus Emre Enstitüsü. H. Develi. vd. (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar I* (ss. 53- 78). Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: yunus emre enstitüsü Tiflis Türk kültür merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020.
- Başol, G. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335-349.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (Prof. Dr. İbrahim KAVAZ Özel Sayısı)*, (4)24, 309-324.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Boylu, E., Güney, E. Z. ve Özyalçın, K. E. (2017). Yanlış çözümleme yaklaşımına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 184-202.
- Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 924-947.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. 6(3), 1357-1367.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in language programs*. Mc Graw Hill
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, USA: The Guilford Press.
- Büyükikiz, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi

- Candaş-Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 265-277.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çakan, M. (2017). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan sınav türleri. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (ss.88-122). Ankara: PEGEM Akademi.
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Çiftçi, Ö. ve Demirci, R. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 13(28). 265-339.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: PEGEM Yayınları.
- Dağtan, E. (2015). Konuşma becerisinin öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi*. (ss.334-349) Ankara: PEGEM Akademi.
- Demir, E. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak sınıf içerisinde öğretiminde ölçme ve değerlendirme: Türkçe okutmanları için bir kılavuz. H. Develi vd. (Ed.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar 1* (ss. 235- 292). Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pagem Akademi
- Deniz, K. ve Uysal, B. (2010) Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, 27, 239 – 261
- Doğan, N. (2016). Çoktan seçmeli testler. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 223-268). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, N. (2016). Kısa yanıtli sınavlar. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 189-222). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, N. (2016). Sözlü yoklamalar. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 169-188). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, N. (2016). Yazılı yoklamalar. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 145-168). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 207-228.

- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları, *Analiz*, 153.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, N. F. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 769-782.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Erdem, N. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde üniversite düzeyindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğretilmesi üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Girne Amerikan Üniversitesi, Yurtdışı Enstitü, Girne.
- Erdoğdu, M. Y. ve Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değerşkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 23-36.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-ı temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pagem Akademi
- Gedik, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Genesee, F. ve J. Upshur. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge University Press.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Göçer, A. (2018). *Süreç ve sonuç değerlendirme araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Gümüş, B. (1975). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Kalite Matbaası

- Gündoğdu, Y. B. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterlikleri (İstanbul örneği)*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1–27.
- Güneş, P. ve Kılıç, D. (2016). Dereceli puanlama anahtarı ile öz, akran ve öğretmen değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 58-69.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123 – 148.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hinofotis, F. B. (1981). Perspectives on language testing: Past, present and future. *Nagoya Gakuin Daigaku Gaikokugo Kyoiku Kiyō*. 4, 51-59.
- Hox, J. J. & Bechger, T. M. (1998). An introduction to structural equation modeling. *Family Science Review*, 11, 354–373.
- Işıkoğlu, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yeterlik sınavlarının madde yazımı bakımından incelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversiteleri örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- İşcan, A., Yağmur Şahin, E., Kana, F. ve Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *International Journal of Social Science*. 6(4). 1185-1198.
- Jabbarifar, T. (2009). *The importance of classroom assessment and evaluation in educational system*. Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning. 1-9. Malaysia: INTI University College.
- Kan, A. (2016). Ölçmenin Temel Kavramları. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss.2-16), Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kan, A., ve Bulut, O. (2014). Crossed random-effect modeling: examining the effects of teacher experience and rubric use in performance assessments. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 1-28.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara a1-a2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(3), 157-195.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karaca, E. (2003). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin likert tipi bir yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 179-198.
- Karakuş, B. (2013). Üniversite yabancı dil hazırlık sınıflarında uygulanan modüler sistemdeki ölçme ve değerlendirme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 15-22.
- Karataş Demirtaş, S. ve Karataş Acer, E. (2016). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik bir değerlendirme: Passau Üniversitesi örneği. A. Okur vd. (Ed). Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar (ss. 177-184). <http://www.tomer.sakarya.edu.tr/upload/yayinlar/2.pdf>.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-79.
- Kavaklı, N. (2018). *Türkiye'deki İngilizce kurslarında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keray Dinçel, B. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kizlik, B. (2014) *Measurement. assessment and evaluation in education*. <http://www.adpirima.com/measurement/htm>.
- Kline, B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Newyork: The Guilford Press.
- Köksal, D., ve Dağ Pestil, A. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. A. Şahin (Ed), (ss.295-316), Ankara: Pegem Akademi.

- Köse, D. (2005). *Avrupa konseyi yabancı diller ortak başvuru metnine uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçüköğlü, H. (2012). Improving reading skills through effective reading strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 709 –714.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımları. *Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- Maral, D. Y. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- MEB, (2017). <http://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36> isimli internet adresinden alınmıştır (26.07.2017).
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis :An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what. when and how? *Practical Assessment Research and Evaluation*, 7(3). 1-5. (<http://pareonline.net/getvn.asp?v=7ven=3>).
- Muradova, Y. (2012). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Orta Asya'daki Türk soylulara A1 seviyesinde Türkiye Türkçesi öğretim programı örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nitko, A.J. (2004). *Educational assessment of students* (4th ed).Ohio: Merrill Prentice Hall
- O'Malley, J. M. and L, Valdez- Pierce (1996) *Authentic assessment for english language learners: practical approaches for teachers*. Reading. MA: Addison- Wesley.
- Ogunniyi, M. B. (1984) *Educational measurement and evaluation*: Longman Nig. Mc. Ibadan.
- Okatan, H. İ. (2012). Polis akademisi güvenlik bilimleri fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4), 79-112.
- Oktay, R. M. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının bloom taksonomisindeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ölmezer-Öztürk, E., ve Aydın, B. (2018). İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin dilde ölçme değerlendirme bilgilerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2018043465

- Özarslan, A. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özbay, M. (2009). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap
- Özcan, S. ve Akcan, K. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladığı soruların içerik ve Bloom Taksonomisi'ne uygunluk yönünden incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 323-330.
- Özçelik, D. A. (2010). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Özdamar, K. (2004). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi. Eskişehir: Kaan Kitabevi
- Özdemir, O. (2012). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B1 Seviyesinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygulanması Üzerine Bir Çalışma. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3).
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren örneklem sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(7), 395-422.
- Parlak, B. ve Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 189-197.
- Pektaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Popham, J. W. (2007). *Classroom assessment: what teachers need to know* (5th ed.), USA: Pearson Education
- Rea-Dickins, P. and Geimanie, K. (1993) *Evaluation* Oxford: Oxford University Press.
- Rengin Oktay, M. (2015). *Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı soruların Bloom Taksonomisi'ndeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sahin, Ç. Ersoy. E. ve Artar, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni ilköğretim programındaki ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlik düzeylerine ilişkin algılar. *Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2).363–386.
- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.

- Sarıbaşı, M. (2016). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metnine göre yabancılara Türkçe öğretiminde A1-A2-B1-B2 seviyesinde okuma etkinlikleri ve örnekleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schumacker, R.E.. ve Lomax, R.G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (Second Edition). Londra: Lawrence Erlbaum Associates Publishers 79-122.
- Sever, I. ve İ, Saban. A. (2015) Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 173-204.
- Soğuksu, F. A. ve Aslan, B. (2018). İletişimsel yaklaşımın onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalara yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 468- 492.
- Spolsky, B. (1978). "Introduction: Linguistics and Language Testers". (Ed), B. Spolsky) *Approaches to Language Testing. Advances in Language Testing Series: 2*. Center for Applied Linguistics. pp.v-v.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, M. ve Uysal, İ. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 190-207.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 26-52.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Pearson Education Inc. Boston.
- Tekin, H. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi
- Tekin, H. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi
- Tekindal, S. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi

- Telc. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi, öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Almanya: Telc GmbH.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PAGEM Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (2017). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uçak, S., ve Gökçü, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme stratejileri (Erbil örneği). *Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 221-228.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Ulutaş, S. (2003). *Genel liselerdeki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleri ile ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, B. (2009). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğretimi programları ve örnek kitapların değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Veneziano, L. ve Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health related questionnaires. *Am J Health Behav*, 21(1), 67-70.
- Waltz CF. Strickland OL. Lenz ER. (2010). *Measurement in Nursing and Health Research*. New York: Springer Publishing Company.
- Wang, J. Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling: Applications Using Mplus: methods and applications*. West Sussex: John Wiley & Sons; p.5-9.
- Yahşi Cevher, Ö. ve C, Güngör. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği”. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*, 2267-2274.
- Yaralı, D. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 487-504.

- Yavuz, G. (2016). *Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim seti dinleme etkinliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yavuz-Kırık, M. (2008). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme bağlamında tutum ve yaklaşımları* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, A. (2015). Ölçme-değerlendirmede testler. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme*. (ss.152-229), Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitapevi
- Yılmaz, İ. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına yönelik bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yol, A. (2015). *Avrupa diller öğretimi ortak çerçeve metnine göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yücel, S. M. (2006). Avrupa Ortak Başvuru Metni-Avrupa Dil Portföyü Eleştirel Bir Yaklaşım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 110-122.

İnternet Kaynakları

- <http://tomer.ibu.edu.tr/tr/egitim-ogretim/186-ucretler-ve-indirimler>
- <https://turkiyemaarif.org/page/42-dunyada-tmv-16>
- <http://www.iku.edu.tr/5/31233/turkce-kursu-2017-2018.html>
- <http://turkmer.bahcesehir.edu.tr/kurslarimiz/kurslar-ve-ucretler/>
- <http://adyu-tomer.adiyaman.edu.tr/>
- <http://www.uludag.edu.tr/ulutomer/default/konu/1196>
- <http://tomer.comu.edu.tr/kurslar/turkce-hazirlik-programi.html>
- <http://tomer.gazi.edu.tr/posts/view/title/programlar-41361>
- <http://tomer.cu.edu.tr/sinav-01.html>
- <http://www.yee.org.tr/tr/sinavmerkeziss>
- https://www.ytb.gov.tr/haber_detay.php?detay=5414
- <http://www.yee.org.tr/tr/sinavmerkezibirimi>

Ekler

Ek A: Araştırma Etik Kurul Raporu



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER VE EĞİTİM BİLİMLERİ ETİK KURULU

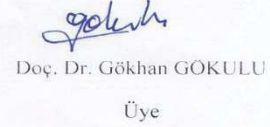
PROJE/ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME SONUÇ RAPORU

Toplantı Tarihi	09.05. 2018
Toplantı Sayısı	3
Başvuru protokol numarası	2018/29
Başvuru tarihi	25.04.2018
Proje/araştırma başlığı	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Standart Oluşturma
Proje/araştırma yürütücüsü	Emrah BOYLU
Karar	Bilimsel araştırma etik kurallarına uygundur.
Açıklamalar	-----

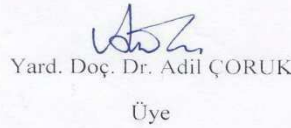

 Doç. Dr. Mustafa KARA
 Başkan Yardımcısı


 Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
 Başkan


 Doç. Dr. Şerif KORKMAZ
 Raportör


 Doç. Dr. Gökhan GÖKULU
 Üye


 Doç. Dr. Muzaffer ÖZDEMİR
 Üye


 Yard. Doç. Dr. Adil ÇORUK
 Üye

Ek B: Kişisel Bilgi Formu**KİŞİSEL BİLGİ FORMU****Cinsiyet**Bay Bayan **Mesleki Tecrübe**0-1 yıl 2 yıl 3 yıl 4 yıl 5+ **Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Eğitim Aldınız mı?**Evet Hayır **Eğitim Durumunuz****Lisans Mezuniyet Alanı**

- Türkçe Öğretmenliği
- Türk Dili ve Edebiyatı
- Türkoloji
- Dil Bilimi
- Yabancı Dil Öğretmenlikleri (İngilizce, Fransızca, vb.)
- Diğer

Yüksek Lisans

- Yok
- Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi
- Türkçe Eğitimi
- Türk Dili ve Edebiyatı
- Türkoloji
- Yabancı Dil Öğretmenlikleri (İngilizce, Fransızca, Almanca... vb)
- Diğer

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sertifikası

- Yok
- Yunus Emre Enstitüsünden
- Bir Üniversiteden
- Özel Kurumdan

Çalışılan Kurum(TÖMER-DİLMER vb.) MEB Yunus Emre Enstitüsü

Hazırladığınız Sorular Ölçme ve Değerlendirme Açısından Uzman Tarafından İnceleniyor Mu?

Evet Hayır

Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi İle İlgili Düzenli Olarak Sınav Hazırlıyor Musunuz?

Evet Hayır

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde yapacağınız sınavı kendiniz mi hazırlıyorsunuz yoksa hazırlanan sınavları mı kullanıyorsunuz?

Evet, kendim hazırlıyorum. Hayır, hazır sınav kullanıyorum.

Size Göre Sınav Hazırlaması En Zor Beceri Nedir?

Okuma Dinleme Yazma Konuşma

Size Göre Değerlendirmesi En Zor Beceri Nedir?

Okuma Dinleme Yazma Konuşma

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde kurumların yaptığı sınavlarının denklik gösterdiğini düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kısmen

Ek C: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Sınav Hazırlama Ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği

	<p>Sayın katılımcı, bu ölçek sizlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda ölçekte toplam 38 madde bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatle okuyunuz ve ilgili maddede belirtilen yeterlik ölçütünüzü yan taraftaki “Çok Yetersizim. Yetersizim. Kısmen Yeterliyim. Yeterliyim ve Çok Yeterliyim” ifadelerinin bulunduğu kutuya işaretleyiniz.</p> <p>İlgili veriler sadece bilimsel çalışmada kullanılacaktır. Destekleriniz için teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: right;">Öğretim Görevlisi Emrah BOYLU İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü. emrahboyulu@aydin.edu.tr</p>	Çok Yetersizim	Yetersizim	Kısmen Yeterliyim	Yeterliyim	Çok Yeterliyim
No	Maddeler					
1	Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramları (geçerlik, güvenilirlik vb.) bilme					
2	Ölçülmek istenilen kazanıma uygun soru yönergesi oluşturabilme					
3	Dil ve anlatım açısından hatasız sorular hazırlayabilme					
4	Madde kökleriyle uyumlu seçenekler yazabilme					
5	Her maddenin madde ayırt ediciliğini hesaplayabilme					
6	Madde ayırt edicilik indeks puanlarından hareketle teste alınıp alınmayacak maddeleri belirleyebilme					
7	Ölçülmek istenilen yeterlik ile ilgili en az üç soru hazırlayabilme					
8	Uygulanacak asıl sınavdan önce seviyeye uygun deneme sınavı hazırlayabilme					
9	Soruların dil bakımından güçlük düzeyini testi cevaplayacak grubun seviyesine uygun şekilde ayarlayabilme					
10	Hazırlanan sınavın güvenilirliğini hesaplayabilme					
11	Hazırlanan sınavın geçerliğini hesaplayabilme					
12	Hazırlanan sınavın ortalama güçlüğü hesaplayabilme					
13	Soruları puanlarken soruların zorluk-kolaylık durumlarını esas alma					
14	Soru kökünü ipucu içermeksizin hazırlayabilme					
15	Her seçeneği ipucu içermeksizin hazırlayabilme					
16	Hazırlanacak sınavların belirtke tablosunu oluşturabilme					

17	Kullanılacak soru tiplerini öğrencilerin seviyesine göre belirleyebilme					
18	Sınavda öğrencilerin bildiği soru formatlarının dışına çıkıldığında sınav yönergesine yönlendirici açıklamalar ve örnekler koyabilme					
19	Sınavların objektif puanlaması için açık ve net ölçütler içeren puanlama anahtarı/formları hazırlayabilme					
20	Hatırlama basamağına yönelik sorular hazırlayabilme					
21	Sınav hazırlarken soru tiplerinin dağılımına dikkat etme					
22	Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metnindeki yeterlikleri dikkate alarak seviyeye uygun kur sınavı hazırlayabilme					
23	Öğrencilerin kur sınavından başarılı olabilmeleri için her beceriden asgari kaç puan almaları gerektiğini bilme					
24	Seviye belirleme sınavına giren bir öğrencinin sınav sonucundan hareketle hangi seviyede Türkçe bildiğini belirleme					
25	Anlama basamağına yönelik sorular hazırlayabilme					
26	Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metnindeki yeterlikleri dikkate alarak seviye belirleme sınavı hazırlayabilme					
27	Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metnindeki yeterlikleri dikkate alarak "Türkçe Yeterlik Sınavı" hazırlayabilme					
28	Uygulama basamağına yönelik sorular hazırlayabilme					
29	Çalışılan kurumda yapılan Türkçe Yeterlik, muafiyet vb. sınavlardan öğrencilerin aldıkları puanla hangi düzeyde sertifika alacaklarını belirleyebilme					
30	Çözümleme basamağına yönelik sorular hazırlayabilme					
31	Soru maddelerindeki seçenek sayısını öğrencilerin bilişsel düzeylerine göre belirleyebilme					
32	Soru maddelerindeki çeldiricilerin cevaba yakınlık derecelerini ayarlayabilme					
33	Yaratma basamağına yönelik sorular hazırlayabilme					
34	Hazırlanan sınavın süresini, sınavın zorluk veya kolaylık durumuna göre belirleyebilme					
35	Değerlendirme basamağına yönelik sorular hazırlayabilme					
36	Sınavlarda, öğrencilere sınav yönergesini açık ve anlaşılır bir şekilde açıklayabilme					
37	Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilme					
38	Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilme					

Ek D: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği

	<p>Sayın katılımcı, bu ölçek sizlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisini ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda ölçekte toplam 31 madde bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatle okuyunuz ve ilgili maddede belirtilen yeterlik algısı ölçütünüzü yan taraftaki “Çok Yetersizim. Yetersizim. Kısmen Yeterliyim. Yeterliyim ve Çok Yeterliyim” ifadelerinin bulunduğu kutuya işaretleyiniz.</p> <p>İlgili veriler sadece bilimsel çalışmada kullanılacaktır. Destekleriniz için teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: right;">Öğretim Görevlisi Emrah BOYLU İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü. emrahboyu@aydin.edu.tr</p>	Çok Yetersizim.	Yetersizim.	Kısmen Yeterliyim.	Yeterliyim.	Çok Yeterliyim.
No	Maddeler					
1	A1 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme					
2	Hazırlanacak sınavların okuma bölümü soruları için belirtke tablosu hazırlayabilme					
3	Yaratma basamağına yönelik soru hazırlayabilme					
4	A1 seviyesinde okuma sınavı hazırlayabilme					
5	Hazırlanan her sınavın okuma bölümü için cevap anahtarı hazırlayabilme					
6	Sınavların okuma bölümü için metinsellik ölçütlerini karşılayan özgün metinler bulabilme					
7	Çözümleme basamağına yönelik soru hazırlayabilme					
8	A2 seviyesinde okuma sınavı hazırlayabilme					
9	A2 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme					
10	Soruların güçlük derecelerini metinlerin zorluk veya kolaylık durumuna göre ayarlayabilme					
11	Hatırlama basamağına yönelik soru hazırlayabilme					
12	Sınavların soru sayısını öğrencilerin kur düzeylerine göre ayarlayabilme					
13	Sınav soruların seçenek sayılarını öğrencilerin bilişsel özelliklerine göre belirleyebilme					

14	B1 seviyesinde okuma sınavı hazırlayabilme					
15	Sınavların süresini, sınavın zorluk veya kolaylık durumuna göre belirleyebilme					
16	B1 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme					
17	Soruları hazırlarken Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metininde yer alan yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini dikkate alabilme					
18	B2 seviyesinde okuma sınavı hazırlayabilme					
19	Anlama basamağına yönelik soru hazırlayabilme					
20	Seviye Belirleme Sınavlarının okuma bölümü için soru hazırlayabilme					
21	Türkçe Yeterlik Sınavlarının okuma bölümü için soru hazırlayabilme					
22	B2 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme					
23	Uygulama basamağına yönelik soru hazırlayabilme					
24	C1 seviyesinde okuma sınavı hazırlayabilme					
25	Seviyelere göre hangi metin türlerinin kullanılacağını bilme					
26	C1 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme					
27	Sınav için otantik metinler kullanabilme					
28	Her kurun okuma sınavında kaç metin kullanılması gerektiğini bilme					
29	Değerlendirme basamağına yönelik soru hazırlayabilme					
30	Hazırlanan soruları, zorluk veya kolaylık durumuna göre sıralayabilme					
31	Öğrencilerin seviye belirleme sınavının okuma bölümünden aldıkları puana göre okuma becerisi düzeylerini belirleyebilme					

Ek E: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Dinleme Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği

	<p>Sayın katılımcı, bu ölçek sizlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda ölçekte toplam 36 madde bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatle okuyunuz ve ilgili maddede belirtilen yeterlik ölçütünüzü yan taraftaki “Çok Yetersizim. Yetersizim. Kısmen Yeterliyim. Yeterliyim ve Çok Yeterliyim” ifadelerinin bulunduğu kutuya işaretleyiniz. İlgili veriler sadece bilimsel çalışmada kullanılacaktır. Destekleriniz için teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: right;">Öğretim Görevlisi Emrah BOYLU İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü. emrahboylu@aydin.edu.tr</p>	Çok Yetersizim	Yetersizim	Kısmen Yeterliyim	Yeterliyim	Çok Yeterliyim
No	Maddeler					
1	A1 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme					
2	Hazırlanacak sınavların dinleme bölümü için belirtke tablosu hazırlayabilme					
3	Yaratma basamağına yönelik soru hazırlayabilme					
4	A1 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme					
5	Hazırlanan her sınavın dinleme bölümü için cevap anahtarı hazırlayabilme					
6	Sınavların dinleme bölümü için metinsellik ölçütlerini karşılayan özgün metinler bulabilme					
7	Çözümleme basamağına yönelik soru hazırlayabilme					
8	A2 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme					
9	A2 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme					
10	Soruların güçlük derecelerini metinlerin zorluk veya kolaylık durumuna göre ayarlayabilme					
11	Hatırlama basamağına yönelik soru hazırlayabilme					
12	Sınavların soru sayısını öğrencilerin kur düzeylerine göre ayarlayabilme					
13	Sınav sorularının seçenek sayılarını öğrencilerin bilişsel özelliklerine göre belirleyebilme					

14	B1 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme					
15	Sınavların süresini, sınavın zorluk veya kolaylık durumuna göre belirleyebilme					
16	B1 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme					
17	Soruları hazırlarken Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metininde yer alan yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini dikkate alabilme					
18	B2 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme					
19	Anlama basamağına yönelik soru hazırlayabilme					
20	Seviye Belirleme Sınavlarının dinleme bölümü için soru hazırlayabilme					
21	Türkçe Yeterlik Sınavlarının dinleme bölümü için soru hazırlayabilme					
22	B2 kur sınavı için kullanılacak metinlerin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme					
23	Uygulama basamağına yönelik soru hazırlayabilme					
24	C1 seviyesinde dinleme sınavı hazırlayabilme					
25	Seviyelere göre hangi metin türlerinin kullanılacağını bilme					
26	Sınava başlamadan önce sınav için gerekli ortamın oluşmasını sağlayabilme					
27	Sınavlarda, öğrencilerin metni dinlemeye başlamadan önce soruları okumaları için gerekli zamanı belirleyebilme					
28	Sınavlarda öğrencilerin metinler ile ilgili sorulara cevap vermeleri için yeterli süreyi belirleyebilme					
29	Öğrencilerin sınavlarda metinleri kaç kez dinlemeleri gerektiğini belirleme					
30	C1 kur sınavı için kullanılacak dinleme metinlerinin ortalama kaç kelimedenden oluşması gerektiğini bilme					
31	Değerlendirme basamağına yönelik soru hazırlayabilme					
32	Zorunlu hâllerde metinleri gerekli vurgu ve tonlama ile öğrencilerin seviyelerine uygun biçimde seslendirebilme					
33	Hazırlanan soruları, zorluk veya kolaylık durumlarına göre sıralayabilme					
34	Öğrencilerin seviye belirleme sınavının dinleme bölümünden aldıkları puana göre dinleme becerisi düzeylerini belirleyebilme					
35	Sınav için otantik metinler kullanabilme					
36	Her kurun dinleme sınavında kaç metin kullanılması gerektiğini bilme					

EK F: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yönelik Yeterlik Algısı Ölçeği

	<p>Sayın katılımcı, bu ölçek sizlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda ölçekte toplam 29 madde bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatle okuyunuz ve ilgili maddede belirtilen yeterlik ölçütünüzü yan taraftaki “Çok Yetersizim. Yetersizim. Kısmen Yeterliyim. Yeterliyim ve Çok Yeterliyim” ifadelerinin bulunduğu kutuya işaretleyiniz.</p> <p>İlgili veriler sadece bilimsel çalışmada kullanılacaktır. Destekleriniz için teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: center;">Öğretim Görevlisi Emrah BOYLU İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü. emrahboylu@aydin.edu.tr</p>	Çok Yetersizim.	Yetersizim.	Kısmen Yeterliyim.	Yeterliyim.	Çok Yeterliyim.
No	Maddeler					
1	Hazırlanacak sınavların konuşma bölümü için belirtke tablosu hazırlayabilme					
2	Sınav sorularını karşılıklı ve sözlü anlatım olarak ayrı ayrı hazırlayabilme					
3	A1 seviyesini bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme					
4	A1 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme					
5	A1 seviyesi için konuşma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme					
6	A2 seviyesini bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme					
7	A2 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme					
8	A2 seviyesi için konuşma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme					
9	Hazırlanacak sınavların konuşma bölümü için seviyeye uygun özgün konular bulabilme					
10	Öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirirken başvuru ölçütleri bilme					

11	B1 seviyesini bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme					
12	B1 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme					
13	B1 seviyesi için konuşma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme					
14	B2 seviyesini bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme					
15	B2 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme					
16	B2 seviyesi için konuşma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme					
17	C1 seviyesini bitiren bir öğrencinin konuşma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme					
18	C1 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan doğru puanlayabilme					
19	C1 seviyesi için konuşma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme					
20	Sınavın yapılacağı ortamı sınava uygun hâle getirebilme					
21	Sınavın karşılıklı konuşma bölümünde öğrencilere, seviyelerine uygun sorular sorabilme					
22	Her öğrenci için sınav süresini öğrencinin konuşma becerisi seviyesine göre ayarlayabilme					
23	Öğrencilerin konuşma becerilerini doğru puanlayabilmek için konuşma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme					
24	Sınavı yapılan aynı seviyedeki her öğrenciye seviyelerine uygun farklı sorular sorabilme					
25	Sınava başlamadan önce öğrencilerin sınava olan hazırbulunuşluğunu ayarlayabilme					
26	Öğrencilerin konuşmalarından hareketle hangi seviyede konuşma becerisine sahip olduklarını anlayabilme					
27	Soruları hazırlarken Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde yer alan yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini belirleyebilme					
28	Soruların içeriklerini öğrencilerin kur seviyelerine göre belirleyebilme					
29	Öğrencilerin konuşma becerilerinden hareketle hangi seviyede ne eksiklerinin olduğunu belirleyebilme					

Ek G: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği

	<p>Sayın katılımcı, bu ölçek sizlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisini ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda ölçekte toplam 31 madde bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatle okuyunuz ve ilgili maddede belirtilen yeterlik ölçütünüzü yan taraftaki “Çok Yetersizim. Yetersizim. Kısmen Yeterliyim. Yeterliyim ve Çok Yeterliyim” ifadelerin bulunduğu kutuya işaretleyiniz.</p> <p>İlgili veriler sadece bilimsel çalışmada kullanılacaktır. Destekleriniz için teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: right;">Öğretim Görevlisi Emrah BOYLU İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü. emrahboyulu@aydin.edu.tr</p>	Çok Yetersizim	Yetersizim	Kısmen Yeterliyim	Yeterliyim	Çok Yeterliyim
No	Maddeler					
1	Hazırlanacak her sınavın yazma bölümü için belirtke tablosu hazırlayabilme					
2	A1 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme					
3	A1 kur sınavında öğrencinin en az kaç kelimelik yazı yazması gerektiğini bilme					
4	A1 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme					
5	A1 seviyesi için yazma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme					
6	Sınavların yazma bölümü için seviyeye uygun özgün konular bulabilme					
7	Öğrencilerin yazma becerilerini doğru puanlayabilmek için yazma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme					
8	Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirirken başvurulacak ölçütleri bilme					
9	A2 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme					
10	A2 kur sınavında öğrencinin en az kaç kelimelik yazı yazması gerektiğini bilme					
11	A2 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme					
12	A2 seviyesi için yazma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme					
13	B1 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme					

14	B1 kur sınavında öğrencinin en az kaç kelimelik yazı yazması gerektiğini bilme					
15	B1 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme					
16	B1 seviyesi için yazma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme					
17	B2 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme					
18	B2 kur sınavında öğrencinin en az kaç kelimelik yazı yazması gerektiğini bilme					
19	B2 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme					
20	B2 seviyesi için yazma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme					
21	C1 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini yazma becerisi puanlama cetveline ihtiyaç duymadan doğru puanlayabilme					
22	C1 kur sınavında öğrencinin en az kaç kelimelik yazı yazması gerektiğini bilme					
23	C1 seviyesini bitiren bir öğrencinin yazma becerisinin ne düzeyde olması gerektiğini bilme					
24	C1 seviyesi için yazma becerisi puanlama cetveli hazırlayabilme					
25	Soruların içeriklerini öğrencilerin kur seviyelerine göre belirleyebilme					
26	Soruları hazırlarken Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metninde yer alan yeterliklerin ölçülüp ölçülmediğini belirleyebilme					
27	Öğrencilerin yazma becerilerinden hareketle hangi seviyede hangi eksiklerinin olduğunu belirleyebilme					
28	Yazma sınavı sorularını güdümlü ve serbest yazma olarak ayrı ayrı hazırlayabilme					
29	Öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarından hareketle yazma becerilerinin hangi seviyede olduğunu belirleyebilme					
30	Türkçe Yeterlik Sınavında öğrencinin en az kaç kelimelik yazı yazması gerektiğini bilme					
31	Öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarından hareketle içinde buldukları seviyenin yeterliklerine sahip olup olmadıklarını belirleme					

Ek H: Ölçeklere İlişkin Uzman Yorumu Örneği

Dr. Mehmet Ali BAHAR-Uzman_Goruu - Genel-2.pdf - Adobe Reader

Dosya Düzenle Görünüm Pencere Yardım

1 / 1 %100 Araçlar İmzala Y

Sayın Hocam:

Tarafımıza uzman görüşü almak için gönderdiğiniz "*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri*" adlı ölçek taslağınızı inceledim. Bu inceleme neticesinde, ilgili taslağın son derece önemli bir konuda gözlenen boşluklardan birini doldurabilecek bir çalışma olduğunu gördüm.

Bunun yanı sıra dil becerilerinin ayrı ayrı tasarlanması yerinde bir uygulama. Ancak her bir becerinin diğerlerinden ayrılan belirli yönleri var. Örneğin dinleme ile ilgili sınav hazırlayacak veya uygulayacak bir öğreticinin sınavın yapılacağı mekânda gürültünün olmamasına, sesin bütün öğrenciler tarafından işitilebilmesine özen göstermesi gerekmektedir. Ayrıca bu konuda araç-gereç eksikliklerini de öğrencilerin gerekli durumlarda üstesinden gelmesi beklenmekte. Yahut okuma sınavında öğrencilerin alfabeye alışkanlık durumları, harf büyüklükleri, kâğıdın kalitesi gibi hususlar da gündeme gelmekte. Konuşma sınavında çoklu değerlendirici puanlayıcı olması istenmekte. Öğrencilerin biçim birimden sözcük sesletimine, sözcük sesletiminden bütünsel özellikleri doğru oluşturabilmesine kadar çok geniş bir alanda yetkinliğinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Yazmada ise sınav biçimi tamamen değişmekte, uzun erimli süreç odaklı değerlendirmeler, ürün odaklı değerlendirmelerin yanı sıra özel alanda yazma becerileri de gündeme gelmekte. Sözelimi talimat metinlerinin oluşturumu ile akademik metinlerin hazırlanması çok farklı, düşünceye dayalı türlerle duyguya dayalı türlerin yazını çok farklı... Bu yönüyle ölçme değerlendirme işlemi yazma becerisi mevzu bahis olduğunda daha geniş oylumlu araçlarla yapılabilmekte. Üstelik bu hususlar yalnızca birer örnek. Dolayısıyla bu durum dikkate alınarak, her bir becerinin kendi niteliği göz önünde bulundurularak, becerilerle ilgili alan yazın bilgilerinin derinleştirilmesi yararlı olabilir. Dolayısıyla ilgili becerilerle sınırlanmış ölçme değerlendirme kaynaklarına yeniden göz atılmasında yarar olduğunu düşünüyorum.

İfade bazında önerilerimi ise metin üzerindeki açıklamalarla gösterdim.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim hocam.

10:27 15.01.2019

Ek I: Ölçklere İlişkin Uzman Görüşü Örneği

Dr. Mehmet Ali BAHAR-Uzman_Goruu-Acklamalar-2 [Salt Okunur] - Word

Dosya Giriş Ekle Tasarım Sayfa Düzeni Başvurular Postalar Gözden Geçir Görünüm Ne yapmak istediğinizi söyleyin... Emrah BOYLU Paylaş

Yapıştır Kopyala Biçim Boyacı Pano Yazı Tipi Paragraf Stiller Düzenleme

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19

Mehmet Ali BA "Yeterlilikleri"

Mehmet Ali BA

TÜRKÇEYİ YABANCI OLARAK ÖĞRETENLERİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YETERLİKLERİ

		Çok Yetersiz	Yetersiz	Kismen Yeterli	Yeterli	Çok Yeterli
SINAV HAZIRLAMA İLE İLGİLİ GENEL YETERLİKLER						
1	Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramları bilirim.					
2	Soru hazırlama tekniklerini etkili bir biçimde kullanabilirim.					
3	Sınavların soru tiplerini, ölçmek istediğim kazanımlara göre belirleyebilirim.					Mehmet Ali BA Virgüle gerek yok gibi hocam.
4	Dil ve anlatım açısından kusursuz sorular hazırlayabilirim.					
5	Madde köklerine göre uygun seçenekler yazabilirim.					Mehmet Ali BA Madde kökleriyle uyumlu/Madde
6	Her maddenin veya seçeneğin ayırt ediciliğini hesaplayabilirim.					Mehmet Ali BA Maddenin zorluk düzeyi, ayırt ediciliği"
7	Ölçme aracının güvenilirliğini hesaplayabilirim.					Mehmet Ali BA "Güvenlilik"
8	Ölçme aracının güvenilirliğini artırabilirim.					Mehmet Ali BA Bu eylemin doğrusunun hangisi olduğu"
9	Ölçme aracının geçerliğini hesaplayabilirim.					Mehmet Ali BA "Geçerlilik"
10	Ölçme aracının geçerliğini artırabilirim.					
11	Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikleri bilirim.					Mehmet Ali BA Çok geniş kapsamlı bir madde değil mi?"
12	Hazırladığım soruları zorluk veya kolaylık durumuna göre puanlayabilirim.					Mehmet Ali BA Bu ifade, madde ayırt ediciliğini

Sayfa 1/4

10:30
16.01.2019

Ek İ: İzin Yazısı



SAYI :B.30.2.AYD.D.A10.00/500-2861

KONU : Emrah BOYLU'nun Tez Çalışması Hk.

18.04.2018

İLGİLİ MAKAMA

Aydın İÖMER'de Eğitim Koordinatörü olarak görev yapan Emrah BOYLU'nun "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Standart Oluşturma" isimli doktora çalışması için Birimlerinizde Türkçe Yeterlik Sınavına giren öğrencilere alt yazılı anlatim kâğıtlarından ve konuşma sınavı ses kayıtlarından veri toplaması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.



EK J: Aydın TÖMER'de Türkçe Yeterlik Sınavına Giren Bir Öğrenciye Ait Yazılı Anlatım Kâğıdı

ALİ ALİSMABEL

Meslek seçimi

Her insan, bu dünyada başarılı olmak istiyor. Başarılı olmak için kendinizi çalışmalısınız. Meslek seçimi kolay değil, çünkü geleceğini göstermektedir. Sadece geleceğini değil, hayatın yolunu gösterir. Bu nedenle mesleğini seçmeden önce çok düşünmelisiniz.

Ben çocukken başarılı bir doktor olmak istiyordum. Bu sadece benim değil, bir de babamın arzusudur. Babam çocukları dolur. Çocukları tedavi ediyor, muhtaklara, fakirlere yardım ediyor. Günde saatlerce çalışıyor, bazı zamanlar eve dönüyor, fakat uyuyor çünkü çok hastaları vardır. Bu işler nedeniyle doktorluğa çok severim. Ailem bana destek veriyor, beni muhtak bırakıyor ve ne istediğimi, hemen oluyorum. Bir de dedem önemli işleri bana alım, çünkü okullar da öğrencileri destek verir. Öğretmenler sınıfın arkadaşları, müdür gibi, öğretmenler öğrencilere yol gösterirler ve onları yetiştirirler. Çünkü öğrenciler öğretmenlerle etkileşiyor ve hayatın temellerini verir. Eğer hangi bir mesleğe severseniz, o mesleğe etkisi var, yani insanın kişiliğini gösterir ve toplumdaki insanlar farklı bir bakışla bakıyorlar, meslek boynunu, zekasını daha ayakta durmasını saygıya alıyorlar, tamirler değil ama en çok, çünkü onun mesleği kibarı, para kazanıyor ama değer taşıyor mühendis, doktor, yada Avukat görünce

onu çok iyi gösteriler, onlarla FIDARCO öğrenciler, iş
bu işin meslek seçimini bizde çok önemlidir ve insanın hayatını
değiştiriyor, iş...

Meslek seçimi çok önemlidir, çünkü senin yolunu
gösterir ve geleceğini yola verir. yani "mesleğinin senin kimliği"



Özgeçmiş

1. Adı Soyadı : Emrah BOYLU

İletişim Bilgileri	: Topçu Caddesi, Aliğa Sokak, 31/2 İçerenköy/Ataşehir, İSTANBUL	
Adres		
Telefon	:05070358768	
Mail	:emrahboylu@aydin.edu.tr	
2. Deneyim:		
Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, Okutman 2012-2013		
Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, Eğitim Koordinatörü 2013-2015		
İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, Eğitim Koordinatörü 2015-2018		
İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, Müdürü 2018...		
3. Unvanı		
: ÖĞRETİM GÖREVLİSİ		
4. Yabancı Dil:		
: İngilizce KPDS 58.75. Farsça (İleri düzey)		
Derece	Alan	Üniversite
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi
Yüksek Lisans	Yabancılara Türkçe Öğretimi	Gazi Üniversitesi
Doktora	Türkçe Eğitimi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
5. Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler		
<ul style="list-style-type: none"> Boylu, E. ve Başar, U . (2018). <i>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kültürel Boyutu: Türkçe Kalıp Sözlerin Farslara Öğretimi. Türklük Bilimi Araştırmaları</i>, (43), 31-52. DOI: 10.17133/tubar.326752. 		

- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). *“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi”* Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 60, s. 223-239.
- Boylu, E., Güney, E. Z ve Özyalçın, K. (2017). *“Yanlı Çözümleme Yaklaşımına Göre Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Değerlendirilmesi”* 4 International Journal of Languages’ Education and Teaching Volume 5, Issue 3,p. 184-202
- Özden, M. Boylu, E. ve Başar, U. (2017). *İran’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Yerel Öğretmenlerin Dil Öğretim Tecrübelerine İlişkin Bir Durum Tespiti Çalışması*, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED], 59, 595-613.
- Şen, Ü ve Boylu, E (2017). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 6/2 2017 s. 1122-1132.*
- Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2017). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçeye Yönelik Algılarının Metaforlar Aracılığı İle Belirlenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5(3), 450-471.*
- Kana, F. Boylu, E. ve Başar, U. (2016). *Necessity Of Raising Turkish Language Teachers As A Foreign Language And Proposal For A Bachelor’s Degree.* Journal of Theory and Practice in Education, 12(5), 1125-1138.
- Temizyürek, F. Başar, U. ve Boylu, E. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlılara Birden Fazla (Çok) Çatılı Fiillerin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. TÜRÜK, Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 4 (7). 203-219.*
- Boylu, E ve Başar, U. (2016). *Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu ve Standartlaştırılması Üzerine.* Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi 4(24), 309-324.
- Boylu, E ve Çangal Ö. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Uluslararası TEKE Dergisi.4/1, 349-368.

- Özbay, M. ve Boylu, E. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Route Educational and Social Science Journal, 2 (3), 67-86.
- Özbay, M ve Boylu, E. (2015). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(4). 82-96.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2015). *Televizyondan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine İlişkin Bir Durum Tespiti Çalışması: İran Örneği*, International Journal of Language Academy 3(4),401-414.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2015). *Yurt Dışında Türkiye Türkçesi Öğrenen Türk Dillilerin Yazılı Anlatım Hataları: İran Örneği*. International Journal of Language Academy 2(5), 324-338.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği*. International Journal of Language Academy 2(4), 127-151.
- Boylu, E. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri*, Zeitschrift Für Die Welt Der Türken Journal of World of Turks, 6 (2), 335-349.

6. Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler:

- Temizyürek, F. ve Boylu, E. (2015). *İran'da Türkçenin Dünü ve Bugünü*. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi. s. 2. s, 95-106
- Şen, Ü ve Boylu, E. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi*. MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 12 (2) 13-25.
- Boylu, E. (2014). *Dil-Kültür İlişkisi ve İran'da Türkçe Öğretimine Etkisi*. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 16 (özel sayı: 2) 19-28.

7. KİTAP

- **Boylu, E. ve Başar, U. (2015). İran'da Türkiye Türkçesinin Öğretimi (Tespitler, Tahliller, Teklifler)** Öncü Yayınevi: Ankara

7.1. KİTAP EDITÖRLÜĞÜ

- **Uluslararası Öğrenciler İçin Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe I (2018)** *Kültür Sanat Basımevi: İstanbul*
- **Uluslararası Öğrenciler İçin Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe II (2018)** *Kültür Sanat Basımevi: İstanbul*
- **Uluslararası Öğrenciler İçin Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe (2018)** *Kültür Sanat Basımevi: İstanbul*

8. Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında (Proceeding) Basılan Bildiriler:

- 7. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi “**Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçmesiz Ölçme Değerlendirme**” 27-28-29 Nisan 2017 Çanakkale
- 7. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi “**Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Değerlendirilmesi**” 27-28-29 Nisan 2017 Çanakkale
- 1.Uluslararası Türkçe Eğitimi Öğrenci Kongresi, Gazi Üniversitesi, “**Sarıkamış Harekâtından Sonra Ortaya Çıkan Ağıtların, Dil, Kültür, Toplum ve Bellek İlişki Açısından İncelenmesi**”, 29-30 Eylül 2011 Ankara.
- Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı “**Balkanlarda Türkçe**” “**Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Üzerine Yapılan Doktora Çalışmaları Üzerine Bir İnceleme**” 14-16 Kasım 2013; Tiran/Arnavutluk.
- 6. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Uludağ Üniversitesi, “**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Orta ve Yüksek Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme**” 4-7 Aralık 2013 Bursa.
- 3. Uluslararası Dil ve Edebiyat Konferansı, BEDER Üniversitesi “**Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanındaki Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metinlerindeki Sözlü Kültür Unsurları**” 30 Ekim-1 Kasım 2014. Tiran/Arnavutluk.

- Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu, İstanbul Aydın Üniversitesi “*Türk Soylulara Türkçe Öğretiminde Sözlü Kültür Ürünlerinden Yararlanma (Efsane Örneği)*” 12-13 Kasım 2015. İstanbul.
- Uluslararası Öğrenci Sempozyumu, UDEF-Yıldırım Beyazıt Üniversitesi “*Üniversitelerin Türkçe Programlarında Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Akademik Problemler*” 6-8 Kasım 2015. İstanbul.

9. Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında (Proceeding) Basılan Bildiriler:

- 28. Ulusal Dilbilim Kurultayı, Sakarya Üniversitesi, “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Otonom Öğrenme*” 8-9 Mayıs 2014 Sakarya.
- 26.Ulusal Dilbilim Kurultayı, Süleyman Demirel Üniversitesi, “*Sarıkamış Harekâtından Sonra Ortaya Çıkan Ağutların Sosyolinguistik Açısından İncelenmesi*” 24-26 Mayıs 2012 Isparta.
- 3.Ulusal İlköğretim Bölümleri Öğrenci Kongresi, Ahi Evran Üniversitesi “*Yabancılara Türkçe Öğretimi ile Türk Soylulara Türkçe Öğretimi Arasındaki Nitel ve Nicel Farklılıklar*” 22-23 Kasım 2012 Kırşehir.

10. VERİLEN SEMİNERLER

- *Yabancılara Türkçe Öğretiminin İncelikleri* (2013). **Yunus Emre Enstitüsü**
- *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi* (2015). **İstanbul Aydın Üniversitesi.**
- *Türkiye’de TÖMER’in Standartlaşması ve Yabancılara Türkçe Öğretiminin Güncel Durumu* (2016). **İstanbul Şehir Üniversitesi.**
- *Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlk Ders ve Öğretmen Yeterlilikleri* (2017) **Yunus Emre Enstitüsü-İstanbul Üniversitesi**
- *Yurt Dışında Türkçe Öğreteceklerde Bulunması Gereken Özellikler ve Milli Kültür Unsuru* (2017) **Maarif Vakfı**
- *Türkoloji’nin Çalışma Alanları* (2017) **Bayburt Üniversitesi, 4-5 Mayıs**
- *Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlk Ders ve Öğretmen Yeterlilikleri* (2017) **MEB Antalya 15-19 Mayıs**
- *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Teknikler* (2017) **MEB-İstanbul Üniversitesi 13 Temmuz, İstanbul**
- *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme* (2017) **MEB-İstanbul Üniversitesi 27 Temmuz, İstanbul**

- *Suriyeli Mülteci Çocuklara Yazma Öğretimi (2017) Afyon, 21-25 Ağustos 2017, MEB.*
- “İlköğretimde Ölçme Çalışmaları ve Değerlendirme Ölçütleri” (2018) **Makedonya, 27-28 Haziran-TİKA**
- *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme (2018) Antalya, 27 Temmuz-Türkiye Maarif Vakfı*

11.SON ÜÇ YILDA VERİLEN LİSANS DÜZEYDEKİ DERSLER:

Akademik Yıl	Dönem	Dersin Adı	Haftalık Saati		Öğrenci Sayısı
			Teorik	Uygulama	
2015-2016	Güz	Akademik Türkçe	8	4	30
	Bahar	Yabancılara Türkçe Öğretimi	2	-	43
		Yurtdışındaki Çocuklarına Türkçe Öğretimi	3		50
	Akademik Türkçe	8	4	15	
2016-2017	Güz	Dinleme Eğitimi	2	2	62
		Okuma Eğitimi	2	2	63
		Ders Kitabı İncelemeleri	2	-	42
	Bahar	Yazma Eğitimi	2	2	60
		Konuşma Eğitimi	2	2	60
		Yabancılara Türkçe Öğretimi	2	-	50
		Yurtdışındaki Çocuklarına Türkçe Öğretimi	3	-	48
2017-2018	Güz	Okuma Eğitimi	2	2	63
		Ders Kitabı İncelemeleri	2		50
		Yazma Eğitimi	2	2	50

	Bahar	Yurtdışındaki Çocuklarına Öğretimi	Türkçe	3	-	48
		Yabancılara Öğretimi	Türkçe	2	-	50

12. BİLİMSEL TOPLANTI DÜZENLEME

- 1. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu, 12-13 Kasım 2015, İstanbul Aydın Üniversitesi: **Düzenleme Kurulu Başkan Yardımcısı.**
- Türkiye’de Uluslararası Öğrenci Olmak Sempozyumu 29-30 Kasım 2017, İstanbul Aydın Üniversitesi: **Düzenleme Kurulu Üyesi**
- Uluslararası Türk Kültürü Dili ve Kültürü Sempozyumu, 27-29 Eylül 2018 Makedonya: **Düzenleme Kurulu Üyesi**

13. AKADEMİK DERGİ YAYIMLAMA

- Aydın TÖMER Dil Dergisi, Editör
 - IJLA (International Journal of Language Academy) Türkçe Öğretimi Özel Sayısı (Nisan, 2017). Editör Yrd.
-