



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI

DOKTORA
TEZİ

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ
STANDARTLAŞTIRILMASI

BURAK ASMA

TÜRKÇE EĞİTİMİ
BİLİM DALI

Antalya, 2023

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ STANDARTLAŞTIRILMASI

DOKTORA TEZİ

Burak ASMA

Danışman

Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Antalya, 2023

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belirli bir zamana bağlı olmaksızın tezimle ilgili bu beyana aykırı bir durumun saptanması hâlinde ortaya çıkacak tüm ahlâkî ve hukukî sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

22.12.2023

Burak ASMA



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Burak ASMA'nın bu çalışması 22.12.2023 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programında Doktora Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir

Başkan: Prof. Dr. Bayram BIÇAK

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye: Prof. Dr. Ahmet BENZER

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Üye: Prof. Dr. Kemalettin DENİZ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Üye: Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Üye (Danışman): Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

DOKTORA TEZİNİN ADI: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Standartlaştırılması

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Hiç şüphesiz ki, bu tez çalışması, kişisel bir çabanın değil, birçok paydaşın içinde bulunduğu bir iş birliğinin ürünüdür. Tez çalışması sürecinde bana destek olan herkese derin minnettarlığımı sunuyorum.

Öncelikle, araştırmanın önemli bir parçası olan ve katkılarıyla çalışmama değer katan katılımcılarına,

Doktora eğitimim boyunca her zaman yanımda olan, rehberliğiyle yolumu aydınlatan danışmanım Prof. Dr. Mehmet CANBULAT'a,

Tezim kapsamında her zaman bilgi ve tecrübelerini paylaşan, eğitimlerde yardımcı olan Prof. Dr. Bayram BIÇAK, Doç. Dr. Hakan KOĞAR ve Doç. Dr. Ümit YILDIZ hocalarıma,

Araştırma görevlisi olarak başladığım süreçte her konuda desteğini hissettiğim ve bilgi birikimiyle yolumu aydınlatan Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ hocama,

Tezimin daha nitelikli bir hale gelmesine katkıda bulunan savunma jürisi üyeleri Prof. Dr. Ahmet BENZER ve Prof. Dr. Kemalettin DENİZ'e,

Doktora eğitimim sürecinde sürekli fikir alışverişinde bulunduğum, tezimin şekillenmesinde önemli katkıları olan mesai ve oda arkadaşım Arş. Gör. İbrahim Hakkı TEZCİ'ye,

2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında bursiyer desteği aldığım TÜBİTAK'a,

Her zaman yanımda olan, anbean desteğini hissettiğim eşime ve çocuklarıma en içten sevgi ve saygılarımla teşekkürlerimi sunuyorum.

Burak ASMA

ÖZET

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ STANDARTLAŞTIRILMASI

ASMA, Burak

Doktora Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Aralık 2023, xiii + 227 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir misyona sahip olan Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) görev yapan öğretim görevlilerinin değerlendirme süreçlerinin standartlaşmasını sağlamak ve değerlendirme süreçlerindeki güvenilirliği ve geçerliliği arttırmaktır. Bunun yanı sıra TÖMER’lerde uygulanan ölçme ve değerlendirme uygulamalarını inceleyerek mevcut durumun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Karma araştırma yöntemlerinden eşzamanlı iç içe geçmiş desene uygun olarak planlan bu çalışmada, karma araştırma desenlerinden eşzamanlı üçgenleme deseninden farklı olarak, nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmış ve nitel verilere ağırlık verilmiştir. Araştırma, iki çalışma grubu halinde 60 kişiden oluşan öğretim görevlileriyle yürütülmüş, birinci çalışma grubu (30 katılımcı) ön test -son test kontrol gruplu yarı deneysel düzene uygun şekilde deney (15 katılımcı) ve kontrol (15 katılımcı) grubu olarak ikiye ayrılmış, deney grubundaki katılımcılara 8 saatlik teorik ve uygulama, 2 saatlik görev süreçlerinden oluşan standartlaşma eğitimi verilmiştir. Katılımcıların eğitim öncesi ve sonrası standartlaşma düzeyleri A2, B1 ve B2 düzeylerinden yazma ve konuşma becerilerine yönelik öğrenci ürünleri ile test edilmiştir. İkinci çalışma grubu nitel veriler için kullanılmış, ilgili katılımcıların TÖMER’lerde uygulanan ölçme ve değerlendirme ve standartlaşmaya yönelik süreçlere yönelik görüşleri yazılı görüş formları ile alınmış; bu çalışma grubundaki katılımcılar arasından 10 katılımcı ile beşerli gruplar halinde gönüllülük esasına göre odak grup görüşmeleri yapılmıştır. TÖMER’lerde uygulanan sınav yapısına ilişkin karşılaştırma yapabilmek amacıyla benzer amaçla kullanılan ve uluslararası alanda tanınırlığı olan TOEFL sınavının yapısı temel alınarak kontrol listesi oluşturulmuş, erişilebilen 23 Türkçe yeterlilik sınavı bu kontrol listesine göre incelenmiştir. Araştırma kapsamında görüş formları, sınav dokümanları, hipotetik ölçme ve değerlendirme senaryoları

ve kontrol listesi olmak üzere dört farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerden, homojenlik ve genellenebilirlik testinden, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, deney grubunda yer alan katılımcıların yazma ve konuşma becerilerini değerlendirme konusunda standartlaşma düzeylerinin önemli ölçüde artış gösterdiği, her iki beceride de birey ana etkisinin arttığı dolayısıyla puanlayıcı etkisinin azaldığı görülmüştür. Ayrıca, deney grubunun eğitim öncesi puanlamasıyla eğitim sonrası puanlamasının B1 düzeyde konuşma becerisi dışındaki diğer becerilerde heterojen olduğu, kontrol grubunda ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma meydana gelmediği saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, incelenen TÖMER'lerde sınav hazırlık süreçlerinde ilgili sınıf öğretmeni, idare ve öğretim görevlileri, öğretim görevlileri, ölçme ve değerlendirme birimi/sınav komisyonu/AR-GE birimi ve tecrübeli öğretim görevlileri olmak üzere dört farklı şekilde sınav hazırlık süreçlerinin yürütüldüğü, ortak bir anlayışın olmadığı, bazı kurumlarda sınav kontrol mekanizmanın faaliyet göstermediği dikkati çekmektedir. Benzer durumla sınavların okunması/değerlendirilmesi konusunda da karşılaşılmış, kurumlar arası farklı sınav değerlendirme süreçlerinin yürütüldüğü tespit edilmiştir. TÖMER'lerde yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin bulgular, bazı kurumlarda yetersizliği ve eksiklikleri ortaya koyarken, diğerlerinde başta eğitim materyalleri ve programları, yenilikçi eğitim yaklaşımları, tecrübe paylaşımı, ölçme ve değerlendirme eğitimi gibi eğitici eğitimi faaliyetlerinin yürütüldüğünü göstermiştir. TÖMER'lerde uygulanan sınavların yapıları incelendiğinde, seviye belirleme ve ara sınavlarda dinleme becerisinin sınav kapsamına alınmadığı ya da konuşma becerisinin bir parçası olarak değerlendirildiği, özellikle seviye belirleme sınavının uygulanış şekline göre yazma ve dinleme becerisine sınavda yer verilmediği görülmüştür. TÖMER'lerde uygulanan Türkçe yeterlilik sınavlarının kontrol listesine göre değerlendirilmesi sonucunda, ilgili sınavların ayrıntılı sonuç raporu sunma, uluslararası düzeyde tanınma, bütünsel konuşma ve yazma görevleri içerme konularında yetersiz olduğu ancak genel yapısı itibarıyla TOEFL ile benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle, uygulayıcılara, politika yapıcılara, kurum ve kuruluşlara yönelik önerilerde bulunarak araştırma sonuçlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Standartlaşma, Ölçme ve değerlendirme, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Genellenebilirlik, Öğretim Görevlileri*

ABSTRACT

STANDARDIZING ASSESSMENT AND EVALUATION PRACTICES IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ASMA, Burak

Ph.D. Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

December 2023, xiii + 227 pages

The primary objective of this research is to standardize the evaluation processes for instructors working in Turkish Teaching, Application, and Research Centres (TÖMER). TÖMER plays a crucial role in teaching Turkish as a foreign language, and this study aims to enhance the reliability and validity of the evaluation procedures. Additionally, the study aims to examine the measurement and evaluation practices implemented at TÖMERs to assess the current situation. In this research, designed according to the concurrent nested pattern of mixed research methods, qualitative and quantitative data were collected simultaneously, with an emphasis on qualitative data. The study involved 60 instructors divided into two groups. The first group (30 participants) followed a pre-test-post-test control group quasi-experimental design, with an experimental group (15 participants) and a control group (15 participants). The experimental group received 8 hours of standardized training, consisting of theoretical and practical aspects, and 2 hours of task-related processes. The participants' standardization levels in writing and speaking skills at A2, B1, and B2 levels were tested before and after the training using student products. The second group was used for qualitative data, and the opinions of relevant participants regarding the measurement, evaluation, and standardization processes at TÖMERs were gathered through written survey forms. Additionally, focus group interviews were conducted with 10 participants selected on a voluntary basis in groups of five to explore their perspectives further. To compare the examination structure applied at TÖMERs, a checklist was created based on the structure of the TOEFL exam, which is internationally recognized and has a similar purpose. Twenty-three Turkish proficiency exams were examined according to this checklist.

The research utilized four different data collection tools: opinion forms, exam documents, hypothetical measurement and evaluation scenarios, and a checklist. Descriptive statistics, homogeneity and generalizability tests were employed for quantitative data analysis, while content analysis technique was used for qualitative data analysis. The examination results showed a significant increase in standardization levels for evaluating writing and speaking skills in the experimental group. The individual effect increased in both skills, leading to a decrease in the scorer effect. Moreover, it was observed that the pre-training and post-training scoring in the experimental group were heterogeneous in skills other than B1 level speaking, while no statistically significant differentiation occurred in the control group. According to the research findings, the processes of exam preparation in the examined TÖMERs were conducted in four different ways: relevant classroom teachers, administration and instructors, instructors, and measurement and evaluation unit/exam committee/R&D unit. There was no common understanding, and in some institutions, the exam control mechanism was not operational. Similar issues were encountered in the reading/evaluation of exams between institutions, where different exam evaluation processes were identified. Findings related to in-service training activities in TÖMERs revealed deficiencies in some institutions, while others showed that educational training activities such as educational materials and programs, innovative teaching approaches, experience sharing, and measurement and evaluation training were implemented. When examining the structures of exams applied at TÖMERs, it was observed that listening skills were not included in placement and mid-term exams or were considered as part of the speaking skill. Especially, depending on the implementation of the placement exam, writing and listening skills were not included in the exam. Evaluating Turkish proficiency exams at TÖMERs according to the checklist revealed that these exams were insufficient in presenting detailed result reports, international recognition, and including integrated speaking and writing tasks. However, it was determined that they showed similarity to TOEFL in terms of their general structure. Based on the research results, recommendations were made to practitioners, policymakers, institutions, and organizations.

Keywords: *Standardization, Measurement and evaluation, Teaching Turkish as a foreign language, Generalizability, Instructors*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	9
2.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görevli Kurum ve Kuruluşlar	11
2.2.1. Yunus Emre Enstitüsü	11
2.2.2. Türkiye Maarif Vakfı.....	13
2.2.3. Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER)	14
2.2.4. Özel Dil Kursları.....	15

2.2.5. Üniversiteler.....	15
2.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları	16
2.4. Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmede Temel İlkeler.....	16
2.4.1. Güvenirlilik	16
2.4.2. Geçerlilik	18
2.4.3. Uygulanabilirlik	19
2.4.4. Ket vurma etkisi.....	20
2.4.5. Gerçeklik (Otantiklik).....	22
2.5. Test Türleri	23
2.5.1. Yeterlilik testleri	23
2.5.2. Başarı testleri	24
2.5.3. Dile Yatkinlik testleri.....	25
2.5.4. Tanımlama testleri	26
2.5.5. Yerleştirme testleri.....	27
2.6. Ölçme ve Değerlendirmede Hata Kaynakları	28
2.6.1. Testle ilgili hatalar	29
2.6.2. Testi Hazırlayan/Uygulayan/Değerlendirenle İlgili Hatalar	30
2.6.3. Test Ortamı Kaynaklı Hatalar	31
2.6.4. Test Yapılan Kişi (Öğrenci/Aday) Kaynaklı Hatalar	33
2.7. Dil Becerilerinin Değerlendirilmesinde Standartlaşmaya Yönelik Araçlar	33
2.7.1. Puanlama Anahtarları	33
2.7.1.1. Bütüncül (holistik) puanlama anahtarları	34
2.7.1.2. Analitik puanlama anahtarları.....	35
2.7.1.3. Gelişimsel puanlama anahtarları.....	36
2.7.2. Kontrol listeleri	37
2.8. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni	38

2.8.1. Dil Seviyeleri ve Göstergeleri.....	39
2.8.1.1. Temel Seviye /Dili Temel Kullanma (A1-A2)	41
2.8.1.2. Orta Seviye / Dili Bağımsız Kullanma (B1-B2).....	43
2.8.1.3. İleri Seviye/ Dili Yetkin Kullanma (C1-C2).....	46
2.9. Dil Eğitiminde Standartlaşma	48
2.10. Akreditasyon.....	51
2.11. İlgili Çalışmalar	53
2.11.1. Ulusal alanyazındaki çalışmalar	53
2.11.2. Uluslararası alanyazındaki çalışmalar	64

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi	69
3.2. Çalışma Grubu	70
3.3. Veri Toplama Araçları	74
3.3.1. Hipotetik Ölçme ve Değerlendirme Senaryoları	74
3.3.2. Yazılı Görüş Formu/Odak Grup Görüşmeleri	77
3.3.3. Kontrol Listesi	77
3. 4. Standartlaşma Eğitimi.....	78
3. 5. Verilerin Toplanması	82
3. 6. Verilerin Analizi	83
3. 6. 1. Nitel Verilerin Analizi	83
3. 6. 2. Nicel Verilerin Analizi.....	84
3. 7. Geçerlik ve Güvenirlik.....	85

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	87
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	95
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	98
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	101
4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	104
4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	107

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Giriş	113
5.2. Sonuç ve Tartışma	114
5.3. Öneriler	126
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	126
5.3.2. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	127
5.3.3. Kurum ve Kuruluşlara Yönelik Öneriler	128
5.3.4. Araştırmacılara ve İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	129

KAYNAKÇA.....	130
----------------------	------------

EKLER	155
--------------------	------------

Ek 1. Etik Kurul İzni.....	155
Ek 2. TÖMER Türkçe Yeterlilik Sınavı Kontrol Listesi	156
Ek 3. Yazılı Görüş Formu/Odak Grup Görüşmeleri Soruları	157
Ek 4. Ön Test-Son Test Hipotetik Senaryolara İlişkin Form.....	158
Ek 5. Görev Süreçleri.....	165

Ek 6. Konuşma Becerisi Bütüncül Puanlama Anahtarı (Rubrik)	169
Ek 7. Yazma Becerisi Bütüncül Puanlama Anahtarı (Rubrik)	170
Ek 8. Yazma Becerisi Analitik Puanlama Anahtarı (Rubrik)	171
Ek 9. Konuşma Becerisi Analitik Puanlama Anahtarı (Rubrik)	172
Ek 10. Konuşma Becerisi Kontrol Listesi	173
Ek 11. 1. Oturuma İlişkin Teorik İçerik.....	174
Ek 12.2.Oturuma İlişkin Teorik İçerik.....	190
Ek 13. 3.Oturuma İlişkin Teorik İçerik.....	197
Ek 14. 4.Oturuma İlişkin Teorik İçerik.....	219
ÖZ GEÇMİŞ	222
BENZERLİK RAPORU	226
BİLDİRİM.....	227

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. <i>Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Betimsel İstatistikler (1.Çalışma Grubu)</i>	71
Tablo 3.2. <i>İkinci Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	73
Tablo 4.1. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Konuşma ve Yazma Etkinliklerini Puanlama Durumlarına İlişkin Betimsel Bulgular.....</i>	88
Tablo 4.2. <i>Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Varyans Homojenliği.....</i>	91
Tablo 4.3. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Deney Sonrası Puanlamalarına Ait Varyans Homojenliği.....</i>	92
Tablo 4.4. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi Kestirilen Varyans Bileşenleri ve ANOVA Sonuçları.....</i>	93
Tablo 4.5. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Sonrası Kestirilen Varyans Bileşenleri ve ANOVA Sonuçları.....</i>	93
Tablo 4.6. <i>TÖMER Türkçe Yeterlilik Sınavlarının Genel Yapısına İlişkin Bulgular</i>	108
Tablo 4.7. <i>TÖMER Türkçe Yeterlilik Sınavlarının Alıcı Dil Becerilerine (Dinleme-Okuma) İlişkin Bulgular</i>	109
Tablo 4.8. <i>TÖMER Türkçe Yeterlilik Sınavlarının İfade Edici Dil Becerilerine (Konuşma-Yazma) İlişkin Bulgular</i>	111

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3. 1. Genel Amaçlı Yapay Zekâ Uygulamaları Komut/Yönerge Oluşma Süreçleri	84
Şekil 3. 2. Nitel İçerik Analizi Sürecine Genel Bir Bakış (Bengtsson, 2016:9)	84
Şekil 4. 1. Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerindeki Sınav Hazırlık Süreçleri	95
Şekil 4. 2. Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerindeki Sınav Değerlendirme Süreçleri	98
Şekil 4. 3. Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde Standartlaşma Uygulamaları	102
Şekil 4. 4. Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde Uygulanan Sınav Yapıları	105

KISALTMALAR LİSTESİ

AKTS: Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi

ALTE: Association of Language Testers in Europe

ANOVA: Analysis of Variance

AR-GE: Araştırma Geliştirme

D-AOBM: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

EPDAD: Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği

G-Kuramı: Genellenebilirlik Kuramı

KTK: Klasik Test Kuramı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TDK: Türk Dil Kurumu

TIMSS: Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

TYS: Türkçe Yeterlilik Sınavı

YEE: Yunus Emre Enstitüsü

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

YÖKAK: Yükseköğretim Kalite Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Türkçe, son yıllarda yabancı dil olarak giderek yaygınlaşan bir dil olarak varlığını sürdürmektedir. Türkiye'nin uluslararası arenadaki konumu, Asya ve Avrupa arasında uzun yıllar boyunca farklı kültürler, medeniyetler ve ticaret yolları arasında köprü görevi üstlenmesi, komşu ve çevre ülkelerde yaşanan olaylar nedeniyle ortaya çıkan göç dalgaları ve sahip olduğu eşsiz doğa güzellikleri ile yaşam alanları bu durumun ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır (Göçer ve Moğul, 2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan ilgi artışı, Türkçenin anadil olarak öğretiminin yanı sıra yabancı dil olarak öğretimi konusunda da akademik çalışmaların zenginleşmesine ve farklı tematik konularda çalışmaların yürütülmesine öncülük etmiştir. Bu çalışmalar, alandaki eksikliklerin tespit edilmesine, alternatif süreçlerin yürütülmesine katkı sağlamış, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin geniş bir coğrafyaya yayılmasını mümkün kılmıştır (Arslan, 2012).

Türkçe, hem stratejik bir dil olarak hem de Türkiye'nin çeşitli alanlarda artan rolü nedeniyle küresel olarak önem kazanmaya devam ederken, eğitimciler ve dilbilimciler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini kolaylaştırmak için etkili yöntemler, materyaller ve programlar oluşturmak için çaba sarf etmişlerdir. Araştırmacılar yürüttükleri kimi çalışmalarda alanındaki sorunların tespiti ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler sunması bakımından katkı sağlarken kimi araştırmalarda ise yeni yöntem ve teknikleri uygulayarak alanın gelişmesine ve zenginleşmesine hizmet etmişlerdir.

Başlangıçta alan uzmanının yeterlilikleri (Benhür, 2006; Güngör, Çangal ve Demir, 2020; Filiz ve Gürsoy, 2013; İşcan, 2020; Mutlu ve Ayrancı, 2017; Özbay ve Bahar, 2016), alana özgü program eksikliği (Erdem, Doğan ve Altinkaya, 2019; Kan, Sülüsoğlu ve Demirel, 2013; Türken, 2018), ölçme ve değerlendirmede standardın sağlanamaması (Göçer, 2007; Filiz, 2012; Köse, 2008), eğitim öğretim uygulamaları arasındaki farklılıklar (Büyükaslan, 2007; Demir, 2014) gibi temalarda alandaki sorunlar ortaya konmuş, sorunların çözümüne yönelik öneriler sunulmuş, çalıştaylar düzenlenmiş, kurumlar arası iş birlikleri yapılmıştır. Bu çabalar, sorunların çözümüne yönelik adımların atılmasını sağlamıştır. Söz konusu

adımlardan en önemlilerinden biri standartlaştırılmış yeterlilik düzeylerinin tanınması ve oluşturulması olmuştur. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine (D-AOBM) uygun olarak, Türkçe dil yeterliliği altı düzeye ayrılmıştır: A1-A2 (Temel seviye), B1-B2 (Orta seviye), C1-C2 (İleri seviye). Bu standartlaştırılmış çerçeve, eğitimciler için kapsamlı bir kılavuz sağlamış ve uluslararası kabul görmüş dil standartlarıyla uyumlu müfredat ve değerlendirmeler tasarımlarına olanak tanımıştır. Bu gelişme, öğrenenlerin Türkçe dil becerilerinin ölçülmesini ve değerlendirilmesini kolaylaştırmakla kalmamış, aynı zamanda Türkçe yeterliliklerinin eğitim kurumları ve ülkeler arasında karşılaştırılabilirliğine ve aktarılabilirliğine de katkı sağlamıştır.

Diğer önemli bir adım ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının hazırlanması olmuştur. Bu sayede, alana özgü program eksikliği giderilmiş, eğitim öğretim süreçleri bir çerçeve kapsamına alınmıştır. Türkiye Maarif Vakfı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında 11.11.2019 tarihli iş birliği protokolü çerçevesinde hazırlanan bu program ve mevcut program temel alınarak hazırlanan ikinci baskısı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusundaki önemli bir sorunu daha çözmüştür. Üniversitelerde açılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tezli ve tezsiz yüksek lisans programları ile Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde açılan eğitimcilerin eğitimi sertifika programları ise alan uzmanının yetiştirilmesi ve öğretici kaynağının sağlanması konularında önemli rol oynamıştır. Bu programlardan mezun olan bilim uzmanları ve ilişkili alanlarda eğitim alıp eğitimcilerin eğitimi sertifika programlarına katılan öğretmenler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev almaya başlamış, alanda yıllardır devam eden alan uzmanı yeterliliği sorunu önemli ölçüde çözüme kavuşturmuştur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tartışılan konulardan biri olan ölçme ve değerlendirmede, farklılıkların önemli ölçüde devam ettiği görülmektedir (İşcan, 2020). Devlet veya özel üniversiteler bünyesinde açılan TÖMER'ler, ilgili üniversitenin senatosuna bağlı olarak faaliyet göstermekte ve bu durum, merkezler arası sınavlarda istenen standartlaşmanın sağlanamamasına yol açmaktadır. Eğitim öğretim süreçlerinde uygulanan kur sınavları, yerleştirme sınavları ve yeterlilik sınavları gibi sınavlar, TÖMER'lerde kurumların belirlediği ölçütlere uygun olarak yürütülmektedir. Kurumdan kuruma değişen ölçütler, sınavlarda ve değerlendirmelerde ortak bir yapıya ulaşılamamasına sebep olmaktadır. Bu konuda Yunus Emre Vakfı'nın kurduğu Yunus Emre Enstitüsü, ortak bir sınav anlayışının oluşturulması ve kurumlararası standartların tahsis edilmesi için çaba göstermektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) koordinasyonunda yapılan toplantılar sonucunda, Ankara,

Ege, Gazi ve Hacettepe Üniversiteleri TÖMER'lerinden akademisyenler ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan uzmanların katılımıyla hazırlanan Türkçe Yeterlilik Sınavı (TYS), bu konuda önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu çabalar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda umut verici olsa da halihazırda TÖMER'ler kendi yeterlilik sınavlarını yapmakta ve süreçleri bağımsız yürütmektedir. Sınav yapısındaki bu bireysellik, mezun öğrencilerin aynı yeterlilik düzeyinde sertifikalandırılmalarına rağmen farklı niteliklere sahip olmalarına neden olmaktadır.

Bu durumun ortaya çıkmasında öğrencinin öğrenme hızı, çabası, kurumda verilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesi gibi diğer unsurlar da etkili olsa da öğrencilerin geçmiş öğrenmelerinin test edilmesinde önemli rol oynayan yeterlilik sınavlarının yeri yadsınamaz bir gerçektir. Alanda yürütülen araştırmalar ve yapılan incelemeler, sınavların hazırlanması ve uygulanmasında meydana gelen bu durumların sınavların değerlendirilmesi konusunda da devam ettiğini göstermektedir (Boylu ve Başar, 2016; Boylu, 2019; Göçer, 2007; İşcan, 2020). Sınavların değerlendirilmesi sürecinde ortaya çıkan başlıca sorunun sınavların öğrencilerin kendi öğretmeni tarafından değerlendirilmesi ve sürece dış gözlemcinin/değerlendiricinin dahil edilmemesidir. Yapılan araştırmalarda (Boylu, 2019, Göçer, 2007), sınavların değerlendirilmesinde yetkili olan komisyonların olduğu ve süreçlerin birden fazla değerlendirici tarafından yürütüldüğü merkezlerin varlığı alan için önemli bir gelişme olsa da merkezlerin önemli bir bölümünde süreçlerin ek bir değerlendirmeye tabi tutulmadan görevlendirilen öğretim görevlileri tarafından sürdürüldüğü dikkati çekmektedir. Bu şekilde yapılan uygulamalarda sınavlarda karşılaşılan hata türlerinden test yapan/değerlendiren kaynaklı hata türlerinin, özellikle de tarafsız değerlendirme ve öğrenciye önyargılı davranmama gibi konularda sorunlara sebep olduğu söylenebilir. Bu konuda ortaya çıkan bir diğer önemli eksiklik ise yazma ve konuşma becerileri gibi üretme kaynaklı dil becerilerinin değerlendirilmesinde standart bir ölçütün kullanılmamasıdır. Literatürde bu amaçla geliştirilen puanlama anahtarlarının/rubriklerin faaliyetlerini yürüten TÖMER'lerin birçoğunda kullanılmaması sınavın geçerliği ve güvenilirliğini olumsuz etkilemektedir.

Bu çalışma, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde görev yapan öğretim görevlilerine standartlaşma konusunda verilen eğitimin etkisini inceleyerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki ölçme ve değerlendirme sorunlarına katkı sağlamayı amaçlamıştır. Çok yönlü bu tez çalışması kapsamında, TÖMER'lerde uygulanan sınavlar incelenmiş, uluslararası standart sınav normlarına dayalı olarak geliştirilen bir kontrol listesiyle değerlendirilmiş ve TÖMER'lerdeki sınavların mevcut durumunun betimsel bir

haritalaması yapılmıştır. Bu çalışmanın ilerideki araştırmalar, kurum ve kuruluşlar için önemli bir referans kaynağı oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir boyutunda, TÖMER’lerde sınavların hazırlanması ve uygulanması süreçleri incelenmiş, bu kurumlarda çalışan öğretim görevlilerinin görüşleri alınmış ve yürütülen süreçlerin durumu hakkında niteliksel bir analiz yapılmıştır. Bu analizlerden hareketle, literatüre dayanarak alternatif uygulamalar hakkında öneriler sunulmuştur. Araştırmanın bu özellikleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından hem yeni uygulamalara zemin hazırlaması hem de mevcut durumun anlaşılması bakımından, alandaki problemlerin çözümüne önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu tez çalışmasının amacı, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarının incelenmesidir. Araştırma kapsamında, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarına verilen ölçme ve değerlendirmede standartlaşma eğitiminin öğretim elemanlarının standartlaşma becerilerine etkisi var mıdır?
2. Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde sınavların hazırlanmasına yönelik yürütülen ölçme ve değerlendirme uygulamaları nasıl yürütülmektedir?
3. Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde sınavların okunması ve değerlendirilmesine yönelik yürütülen ölçme ve değerlendirme uygulamaları nasıl yürütülmektedir?
4. Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde eğitimde standartlaşmaya yönelik ne tür faaliyet gerçekleştirilmektedir?
5. Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde uygulanan sınavlar arasında uygulama farklılığı var mıdır?
6. Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde uygulanan yeterlilik sınavlarının yapısı uluslararası alanda kullanılan sınavların yapısıyla ne ölçüde benzerlik göstermektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının standartlaşmasına yönelik bu araştırmanın hem akademik hem de uygulamalı dil öğretimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, TÖMER (Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) öğretim görevlilerine özel olarak hazırlanmış standartlaştırılmış ölçme ve değerlendirme uygulamalarını araştırmayı ve önermeyi amaçlamaktadır. Yeknesak ve güvenilir bir değerlendirme çerçevesi oluşturarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin etkililiğini ve verimliliğini artırmaya ve TÖMER bünyesinde tutarlı değerlendirme uygulamalarını teşvik etmeye katkıda bulunmaktadır.

Bu araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki kritik bir bilgi eksikliğini gidermeye de katkı sağlamaktadır. TÖMER'lerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki uzmanlığıyla tanınmasına karşılık bu merkezlerin standartlaştırılmış ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ihtiyaç vardır. Halihazırda, farklı öğretim görevlileri tarafından kullanılan değerlendirme yöntemlerinde, ölçütlerde ve değerlendirme listelerinde farklılıklar meydana gelebilmekte ve bu da öğrencilerin dil yeterliliğini değerlendirmede tutarsızlıklara ve zorluklara yol açabilmektedir. Bu araştırma, standart test ve değerlendirme uygulamaları için kanıta dayalı öneriler sunarak bu boşluğu doldurmaktadır. Bu önerilerin hem öğretim üyelerine hem de öğrencilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın önemi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için öğretme ve öğrenme çıktılarını geliştirme potansiyelinde yatmaktadır. Standart test ve değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin dil yeterliliklerinin doğru bir şekilde ölçülmesini sağlayan açık ve objektif bir değerlendirme çerçevesi oluşturmaya yardımcı olur. Tutarlı değerlendirme uygulamalarını benimseyen TÖMER'lerdeki öğretim görevlileri, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, hedeflenen geri bildirim sunmak ve uygun öğretim müdahalelerini tasarlamak için daha donanımlı olacaklardır. Bu da daha etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesini kolaylaştıracak ve öğrenciler için gelişmiş öğrenme çıktılarının oluşmasına katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Araştırma ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde standartlaştırılmış ölçme ve değerlendirme uygulamalarının TÖMER'lerde araştırılmasına ve alanın ilerlemesine katkı sağlamaktadır. Bu araştırmanın bulguları, akademisyenlerin ve uygulayıcıların dilde ölçme ve değerlendirmenin belirli yönlerini daha derinlemesine incelemelerini sağlayarak gelecekteki çalışmalar için bir temel oluşturabilir. Ek olarak bu araştırma, TÖMER öğretim görevlilerine

önemli görüş ve rehberlik sağlayarak mesleki gelişimlerini teşvik edecek ve kanıta dayalı öneriler temelinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını iyileştirmelerine olanak sağlayacaktır. Bu tür profesyonel gelişim, TÖMER'lerdeki dil eğitiminin genel kalitesini artıracaktır.

1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)

TÖMER'lerde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının standartlaştırılmasına yönelik yürütülen bu araştırmada, araştırmanın yönünü ve kapsamını şekillendiren bazı varsayımlar vardır. Bu varsayımlar, araştırma için bir temel sağlar ve bulguların ve tavsiyelerin sunulduğu bağlamı anlamak için kabul edilmelidir. Bu çalışmanın varsayımları şunları içerir:

Araştırma, TÖMER'lerde görev yapan öğretim görevlilerinin araştırmaya katılmaya ve mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini paylaşmaya istekli olacaklarını varsaymaktadır. Paydaşların, değerlendirme süreçlerini geliştirmede girdilerinin önemini kabul ettiklerini ve standartlaştırılmış değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunmaya açık olduklarını varsayılmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme konusunda önemli bir misyona sahip olan TÖMER'lerin öğrencilerine yüksek kalitede eğitim vermeyi taahhüt ettiği varsayılmaktadır. Araştırma, TÖMER'lerin kaliteli eğitimin temel bileşenleri olarak standartlaştırılmış ölçme ve değerlendirme uygulamalarının önemini kabul ettiğini ve değerlendirme süreçlerini buna göre iyileştirmeye ve uyumlu hale getirmeye açık olduğunu varsaymaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

TÖMER'lerde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının standartlaşmasına yönelik bu tez çalışması, önemli bir değere sahip olsa da araştırma bulgularının kapsamını ve genellenebilirliğini etkileyebilecek sınırlılıkları kabul etmek önemlidir. Bu çalışmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

Araştırmada, öncelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında faaliyet gösteren TÖMER'lere odaklanılmıştır. Bu çalışmanın bulguları ve önerileri, diğer dil öğretimi bağlamları veya kurumları için sınırlı genellenebilirliğe sahip olabilir. TÖMER'lerin müfredatı, öğretim yöntemleri ve öğrenci demografisi gibi benzersiz özelliklerinin sonuçları

etkileyebileceğini ve diğer dil öğretim bağlamlarını tam olarak temsil etmeyebileceğini kabul etmek çok önemlidir.

Araştırmada, TÖMER'lerde görev yapan ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretim görevlileri belirli bir örneklem doğrultusunda seçilmiştir. Araştırmanın bulguları bazı kurumlar için gerçek durumu temsil etmeyebilirken diğer kurumlar için mevcut durumun analizi olarak yorumlanabilir. Bu nedenle, bulguları belirli örneklemin ötesine genellerken dikkatli olunmalıdır.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinin doğasında var olan önyargılara ve öznelliğe tabi olabilir. Verilerin, görüşmelerin ve anket yanıtlarının yorumları, araştırmacının bakış açılarından ve yorumlarından etkilenir. Titiz veri analizi ve bulguların birleştirilmesi yoluyla önyargıyı en aza indirmek için çaba gösterilmiş, bu konuda gerekli önlemler alınmıştır. Ancak araştırma sürecinde bir miktar öznelliğin var olabileceğini kabul etmek önemlidir.

Bu tez çalışmasının kapsamı, zaman ve kaynak kısıtlamaları nedeniyle kısıtlanabilir. TÖMER'lerdeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi ve kapsamlı eğitim verilmesi, çalışma kapsamında mevcut olandan daha fazla zaman ve kaynak gerektirebilir. Bu sınırlamalar, araştırmanın derinliğini ve genişliğini ve sonraki önerileri etkileyebilir.

1.6. Tanımlar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Ana dili Türkçe olmayan bireylere belirli bir program dahilinde verilen ve genellikle program sonunda yapılan Türkçe yeterlilik sınavlarıyla sertifikalandırma yapılan Türkçe eğitim ve öğretim uygulamalarıdır.

Standartlaşma: Türk Dil Kurumu (2023) sözlüğünde “Belirli ölçülere, yasaya, kullanıma uygun olan, ölçün, ölçünlü”, “Belli bir tipe göre yapılmış veya ayrılmış, ölçün, ölçünlü, tek biçim “Örnek veya temel olarak alınabilen, ölçün, ölçünlü” şeklinde tanımlanan, Fransızca kökenli standart kelimesinden türetilen standartlaşma kavramı, bu tez çalışmasında farklı bağlamlar ve kurumlar arasında tutarlı eğitim öğretim sağlamak için tek tip yönergelerin, yöntemlerin ve değerlendirmelerin oluşturulması ve çıktıların belirli bir uyum içerisinde olmasını sağlama işlemi olarak ifade edilir.

Akreditasyon: Sunulan mal ve hizmetlerin belirli bir standartlarda sağlandığını güvence altına almaya yönelik yürütülen işlem ve süreçlerdir (Aktan ve Gencel, 2010).

Eğitimde akreditasyon, eğitim kurumlarının ve programlarının kalite ve standartlarının bu konuda deneyimli/yetkili kuruluşlar ve temsilcilikler tarafından değerlendirilmesi ve ilgili kurumun belirlenen ltleri taşıyıp taşımadığını belirlemeye yönelik izleme ve değerlendirme süreçlerini belirlemektedir.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, geçmişi 11.yüzyıla dayanan uzun bir tarihe sahiptir. Bu alanda yapılan ilk çalışma, Kaşgarlı Mahmud tarafından 11. yüzyılda derlenen "Dîvânu Lugâti't-Türk" adlı eserdir (Kardaş ve Kaya, 2019). Türk dillerinin bilinen en eski sözlüklerinden birisi olan bu eser, Orta Çağ döneminde Türk halklarının dilsel çeşitliliği hakkında değerli bilgiler sağlar (Bulut, 2015). Araştırmacılar ve dil eğitimcileri için "Dîvânu Lugâti't-Türk", Türk dilinin gelişimini anlamak için tarihsel bir referans görevi görmektedir. Farklı Türk boylarının söz varlığına, dilbilgisine ve dilbilimsel çeşitliliklerine bir bakış sunan bu eser, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek isteyenler için temel bir kaynaktır (Ungan, 2006). Yalnızca bir sözlük işlevi görmeyip aynı zamanda öğretici nitelikte olması sebebiyle bu eser, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin başlangıç noktası olarak düşünülmektedir. Bu konuda yapılan bir diğer çalışma, geçmişi 13.yüzyıla uzanan ve bir Türk göçebe halkı olan Kuman-Kıpçak topluluğu hakkında bilgiler içeren metinlerin bir derlemesi olan Latince el yazması "Codex Cumanicus"tır. Eser yalnızca Türkçe'ye odaklanmamış olsa da Türkçe konuşan Kuman-Kıpçakların dil özelliklerini anlamak için değerli bir kaynak olup Kuman dilindeki kelime ve deyimlerin bir sözlüğünü içermesi ve o dönemdeki Türk dillerinin dilbilimsel yönleri hakkında fikir vermesi açısından oldukça önemlidir (Bayraktar, 2003). Kıpçak Türkçesine ait eserler arasında yer alan Acemî ve Mugalî, Bülğatü'l-Müşâtâk fî Lûğati't-Türk, Et-Tuhfetü'zzekiyyefî'l-Lûğati't-Türkiyye, Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-i Türkî, ve'l-Kıfçak ve ElKavânînü'l-Külliyeli-Zabtî'l-Lûğati't-Türkiyye gibi eserler de Mısır-Kıpçak edebiyatında Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış olmaları (Ercilasun, 2004) bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gelişimine katkıda bulunan eserler arasında yer almaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda Osmanlı İmparatorluğu döneminde de önemli gelişmeler yaşanmıştır. 13.yüzyıldan 20.yüzyılın başlarına kadar uzanan, çeşitli etnik kökenlerden, dillerden ve dinlerden insanları içeren geniş ve çeşitli bir imparatorluk olması sebebiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da çalışmalar yapılmıştır (Arslan, 2012). Arap harfleriyle yazılan Osmanlı Türkçesi, imparatorluğun idari ve edebi dili olarak

hizmet vermiştir. Diplomatik işlerle, ticaretle veya kültürel alışverişle uğraşan yabancıların Osmanlı bürokrasisi içinde etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri için Osmanlı Türkçesi öğrenmeleri gerekmiştir (Demiryürek, 2013). Medreseler (dini okullar) etrafında şekillenen Osmanlı eğitim sistemi hem Osmanlı tebaasına hem de yabancılar Türkçe öğretilmesinde önemli bir rol oynamıştır (Demirel, 2003). Medreseler, klasik Osmanlı Türkçesi, Arapça ve İslami ilimlerin öğrenimini içeren bir müfredat sunmuştur (Haruni, 2022; Hazer, 2002). Yabancı diplomatlar, tüccarlar ve elçiler diplomatik ve ticari faaliyetlerde bulunmak için sıklıkla Osmanlı Türkçesinde yeterliliğe ihtiyaç duymuşlardır. Osmanlı Devleti, uluslararası ilişkilerin geliştirilmesinde dil becerilerinin öneminin farkına vararak yabancı elçilere Türkçe öğretme çabalarına girişmiştir. Bu uygulamalar sayesinde, Osmanlı Devleti 600 yıllık bir hüküm sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine önemli katkıda bulunmuştur.

Modern Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, siyasi, eğitimsel ve kültürel faktörlerin etkisiyle önemli gelişmeler kaydetmiştir. Mustafa Kemal Atatürk’ün önderliğinde 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulması, dil reformları da dahil olmak üzere, ana dili Türkçe olmayanlara Türkçe öğretimini şekillendiren kapsamlı reformlar dönemine tanıklık etmiştir. Temel dil reformlarından biri, 1928 yılında Arap alfabesine dayalı Osmanlı Türkçesi yazısının yerine Latin alfabesinin kabul edilmesidir (Doğaner, 2005). Bu değişiklik, yazı sistemini basitleştirmeyi (Çelik, 2005) ve okuryazarlık oranlarını artırmayı amaçlarken (Tekin, 1988), yabancıların Türkçe öğrenmesine ve kullanmasına ön ayak olmuştur. Türk dilini düzenlemek ve standartlaştırmak amacıyla 1932 yılında kurulan Türk Dil Kurumu (TDK), hem anadili hem de anadili olmayanlar için dil öğretim materyallerinin, sözlüklerin ve dil yeterlilik sınavlarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır (Özdemir ve Sügümlü, 2013). Modern Türkiye’de Yükseköğretim Kurumu bünyesinde Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü Programı’nın açılması yabancılar Türkçe Öğretimi alanında atılan ilk adım olarak kayıtlara geçerken 1984 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER’in kurulması bu alandaki adımların atmasına destek olmuştur (Erdil, 2017). Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı da dahil olmak üzere yabancılar için Türkçe dil programları sunan diğer eğitim kurumlarının açılmasıyla süreç geniş bir alana yayılmış; Türkiye’nin Avrupa ve Asya arasında bir köprü olarak jeopolitik konumu (Deniz, 2014; Doğan ve Doğan, 2022; Filiz, 2022; Tepealtı, 2019), çeşitli burs programları aracılığıyla uluslararası öğrencilerin Türkiye’de eğitim görmesi (Boyras, 2021; Harunoğulları, Süzölmüş ve Polat, 2019; Işıdan, 2022; Kocabıyık, 2019; Koyuncu, 2019; Özdem, 2013; Özkan, 2019) ve müfredatın bir parçası olarak Türkçe dersleri alması, ölkeler arası ticari ve kültürel faaliyetler (Akarçay, 2021), göç

hareketleri (Demirhan, 2017; İnce ve Phutkaradze, 2018; Sezgin ve Yolcu, 2016; Ünsal, 2019) gibi unsurların da etkisiyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye olan ilginin artması bu alandaki çalışmaların artmasına destek olmuştur.

2.2. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Görevli Kurum ve Kuruluşlar

Türkiye'de yabancılarla Türkçe öğretimi, çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülen önemli bir eğitim faaliyetidir. Bu süreç, Millî Eğitim Bakanlığı'nın koordinasyonunda gerçekleşmektedir ve bu alanda faaliyet gösteren başlıca kurum ve kuruluşlar arasında Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER), özel dil kursları ve üniversiteler yer almaktadır. Bu kurum ve kuruluşların faaliyetlerinin sürdürülmesi, denetlenmesi ve gelişimleri için gerekli yasal düzenlemelerin organize edilmesinde Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu (YÖK) gibi çatı kurumlar önemli bir rol oynamaktadır.

2.2.1. Yunus Emre Enstitüsü

Yunus Emre Vakfı, 05.05.2007 tarihinde çıkarılan 5653 sayılı kanunla kurulan bir kamu vakfidir. Vakfın amacı, Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak ve bu konuda dünya çapında bilgi ve belgeler sunmaktır (Yunus Emre Enstitüsü, 2023). Ayrıca, yurt dışında Türk dili, kültürü ve sanatıyla ilgilenenlere hizmet vermek ve Türkiye'nin diğer ülkelerle kültürel alışverişini artırmak ve dostluğunu geliştirmek istemektedir. Yunus Emre Enstitüsü ise Vakfa bağlı bir kuruluş olup, yurt dışında merkezler kurarak Türkçe öğretimi çalışmaları ve ülkemizin tanıtımı için kültür ve sanat faaliyetleri yürütmektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2023). Bunun yanı sıra, bilimsel çalışmalara da destek vermektedir.

Yunus Emre Enstitüsü, 2009 yılında faaliyetlerine başlamış olup yurt dışında 85 kültür merkezi bulundurmaktadır. Bu merkezlerde Türkçe eğitiminin yanı sıra, farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla yapılan iş birlikleriyle Türkoloji bölümleri ve Türkçe öğretimi desteklenmektedir. Kültür merkezleri, çeşitli etkinlikler düzenleyerek kültür ve sanatımızı tanıtmayı ve ulusal veya uluslararası etkinliklerde ülkemizi temsil etmeyi amaçlamaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Seti, Yedi İklim Türkçe Z-Kitap, Türkçe Öğreniyorum Seti, Çocuklar İçin Türkçe Seti, Yabancılar İçin Türkçe Konuşma Kılavuzu, Kelime Öğretim Afişleri, Resimlerle Kelime Öğreniyorum, Yedi İklim Türkçe Konuşma ve Yazma Kitabı, Yedi İklim Türkçe Video Etkinlik Kitabı, Çocuk Hikâyeleri Dizisi, Dede

Korkut Hikâyeleri, Anadolu Hikâyeleri ve Türkçenin Sesi Yunus Emre Hikâyeleri gibi geniş yayın yelpazesıyla önemli katkı sunmaktadır.

Enstitü bünyesinde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi, seviye ve sertifika sınavlarının yapılması, Yabancı Öğrenci Sınavına (YÖS) koordinasyon konusunda destek verilmesi gibi faaliyetleriyle de süreçte aktif rol alan Yunus Emre Enstitüsü, ilk uygulamasını 19.10.2012 tarihinde Tahran'da, uluslararası ölçekte ilk uygulamasını 24-25 Mayıs 2013 tarihinde 10 ülkede (Kosova, Arnavutluk, Mısır, İran, Azerbaycan, Japonya, Gürcistan, Bosna Hersek, Belçika, Kazakistan) gerçekleştirdiği Türkçe Yeterlilik Sınavı ile yabancılara Türkçe öğretimi alanında önemli bir eksikliğin giderilmesine destek olmuştur. Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS), Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezi tarafından Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne uygun olarak geliştirilen uluslararası geçerliliği olan bir standart dil yeterlik sınavı olan YYS'nin amacı, Türkçeyi yabancı ya da anadil olarak öğrenen bireylerin dil yeteneklerini ölçmek ve yabancı öğrenci kabulünü kolaylaştıran politikalara destek olmaktır.

TYS, yabancı öğrencilerin Türkiye'ye olan ilgisini artırmakla birlikte, bu öğrencilerin kabulünü kolaylaştırarak daha adil bir değerlendirme sağlamaktadır. Aynı zamanda, YYS uluslararası geçerliliği olan standart bir sınav olduğu için, yurt dışında Türkçe öğreten farklı kurumların öğretimini de standart hale getirmeyi hedeflemektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2023). Böylece farklı kurumlar arasındaki öğretim programlarıyla öğrencilerin öğrenim farkını kapatması mümkün olacaktır.

TYS'nin hazırlık süreci, çeşitli kurumlar ve uzmanların katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) koordinasyonunda yapılan toplantılar sonucunda, Ankara, Ege, Gazi ve Hacettepe Üniversiteleri TÖMER'lerinden akademisyenler ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan uzmanların katılımıyla bir çalışma grubu oluşturulmuş ve YYS için Çerçeve Programı hazırlanmıştır. Daha sonra, Yunus Emre Enstitüsü ile iş birliği yapan üniversitelerin TÖMER'lerinde çalışan Türkçe öğretmenleri ve uzman akademisyenlerin katılımıyla bir YYS Çalıştayı düzenlenmiştir. Bu çalıştayda, "Soru Hazırlama Teknikleri" ve "Ölçme ve Değerlendirme" konularında teorik ve uygulamalı çalışmalar yapılmıştır. Çalıştayı ardından Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezi, YYS Çerçeve Programı'na uygun bir sınav modeli oluşturmuş ve katılımcılar tarafından hazırlanan soruları kontrol ederek sınavları uygulanmaya hazır hale getirmiştir.

2.2.2. Türkiye Maarif Vakfı

Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında önemli çalışmalar yürüten Türkiye Maarif Vakfı, 17 Haziran 2016 tarihli 6721 sayılı kanunla kurulan ve ülkemizin uluslararası eğitimde dünya ile ilişkilerini güçlendirmeyi amaçlayan bir vakıftır. Vakıf, Türkiye Cumhuriyeti adına yurt dışında eğitim faaliyetlerini yürütme yetkisine sahip bir kuruluştur (Türkiye Maarif Vakfı, 2023).

Kâr amacı gütmeyen bir kamu yararı kuruluşu olan Türkiye Maarif Vakfı, tüm ülkelerde okul öncesi eğitimden yükseköğretime, geleneksel eğitimden yaygın eğitime kadar her türlü etkin çalışmayı gerçekleştirmektedir. Düzenlediği çalıştaylarla yabancılar Türkçe öğretiminde sorunların tespiti ve bu sorunlara çözümleri getirilmesi konusunda önemli bir misyonu olan vakfın Maarif Türkçe Eğitim Setleri, Maarif Küresel Eğitim Serileri ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı gibi çalışmaları yabancılar Türkçe öğretimi konusunda önemli bir role sahiptir.

Türkiye Maarif Vakfının MEB'le yaptığı iş birliği protokolü kapsamında geliştirdiği Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı, alanın standartlaşması ve öğretim farklılıklarının giderilmesi konusunda yıllardır süregelen tartışmaların son bulmasına, yabancılar Türkçe öğretimi alanında görev alan bütün kurum ve kuruluşların kılavuz olarak kullanabileceği bir kaynak olarak değerlendirmesi bakımından ayrı bir öneme sahiptir. Halihazırda kullanımda olan programın ikinci baskısının düzenlenmesi ve geliştirilmesi Türkiye Maarif Vakfı tarafından 21.08.2019 tarihinde yayımlanan ilk baskısı esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede, Türkiye Maarif Vakfı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında 11.11.2019 tarihinde imzalanan iş birliği protokolü kapsamında, mevcut programa Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için izlenceler eklenmiştir. Program, Avrupa Dil Portföyünde belirtilen dil düzeyleri (A1, A2, B1, B2, C1) doğrultusunda örgün (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim) ve yaygın eğitimde kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, "Sözlük" ve "Kaynakça" başlıklarıyla birlikte sekiz bölümden oluşmaktadır (Türkiye Maarif Vakfı, 2023). İlk bölümde programın temel dayanakları ve yaklaşımı hakkında bilgiler sunulurken, ikinci bölümde programın amaçları sıralanmıştır. Üçüncü bölüm programın genel yapısı ve kademelendirilmesiyle ilgili hususlara odaklanmaktadır. Dördüncü bölümde ölçme-değerlendirme yaklaşımı ele alınırken, beşinci bölüm programın uygulanmasıyla ilgili

önerileri içermektedir. Altıncı bölüm temel dil becerilerine ilişkin kazanım listelerini içerirken, yedinci bölüm dil yapılarını düzeylere göre aşamalandıran tabloları sunmaktadır.

Sekizinci bölümde ise programın kademelere göre oluşturulan izlenceleri bulunmaktadır. Ayrıca bu bölümde okul öncesi düzeye yönelik kuramsal bilgi ve uygulamalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır. Sözlük başlığı altında, programda kullanılan terim ve kavramların tanımları ve açıklamaları yer almaktadır. Programın hazırlanmasında yararlanılan kaynaklar ise "Kaynakça" başlığı altında listelenmiştir.

2.2.3. Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER)

Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER), Türkiye'de Türkçe öğretimini teşvik etmek ve yabancılara Türkçe öğretimi konusunda hizmet vermek amacıyla kurulan kuruluşlardır. Bu merkezleri, Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların dil becerilerini geliştirmek ve Türk kültürünü tanımalarını sağlamak için çeşitli programlar sunmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminin yanı sıra Türkçe öğretimiyle ilgili araştırmalar yapan ve Türkçe öğretimi için yeni yöntemler ve materyaller geliştiren bu kuruluşlar, üniversitelerin bünyesinde faaliyetlerine devam etmektedir. Halihazırda 98'i devlet, 35'i özel olmak üzere 133 merkez aktif olarak faaliyet gösterirken İstanbul (33) ve Ankara (10) sahip olduğu merkez sayısı ile önde gelen illerdir. Üniversitelerin bünyesinde faaliyet gösterdikleri için kuruluş tarihleri bakımından farklılıklar gösterse de mevcut merkezler arasında ilk kurulan merkez Ankara Üniversitesi TÖMER olmuştur (Ankara Üniversitesi TÖMER, 2023). 1984 yılında kurulan merkez, Türkçe öğretimi konusunda uzmanlaşmış bir eğitim kurumu olarak diğer merkezlerin de öncüsü olmuştur.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) temel alınarak eğitim çalışmalarına devam eden merkezlerde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik kurslar, yeterlilik ve düzey belirleme sınavları düzenlenmekte, bireylere sertifikalandırma yapılmaktadır (Demirel ve Kökçü, 2018). Öğrencilere yönelik bu faaliyetlerin yanı sıra eğitimcilerin eğitimi alanında da sertifika programları düzenlenmektedir. Çevrim içi veya yüz yüze olarak düzenlenen bu eğitimler aracılığıyla yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapacak bireylerin alanda uzmanlaşması, alana yönelik yeterliliklerinin geliştirilmesi ve alanda görev alacak kadro genişliğinin sağlanması gibi konularda yardımcı olmaktadır.

Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin (TÖMER) asli görevi olan yabancılara Türkçe öğretimi alanında ise Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan

dil düzeyleri temel alınarak altı dil seviyesinde eğitimler verilmektedir. A1 dil seviyesinden C2 dil seviyesine kadar eğitimlerin sunulduğu merkezlerde, yoğunluk A1-B2 dil düzeylerine verilmektedir (Demiriz ve Okur, 2019). Nitekim B2 dil seviyesi yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yeterlilik seviyesi olarak kabul edildiği için bireylerin genel talebi de bu yönde olmaktadır.

2.2.4. Özel Dil Kursları

Özel dil kursları da yabancılara Türkçe öğretimi konusunda faaliyet gösteren kuruluşlar arasında yer almaktadır. İngilizce, Almanca, Rusça, Fransızca gibi yabancı dillerin öğretimi konusunda önemli deneyime sahip bu kuruluşlar son dönemde artan ilgiye paralel olarak yabancı olarak Türkçe öğretimi konusunda da eğitimler düzenlemektedir. Avrupa Ortak Başvuru Programı ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı temel alınarak düzenlenen bu eğitimler bireylerin talebine göre grup halinde veya bireysel olarak düzenlenebilmektedir. Temel olarak B2 dil seviyesi referans alınarak düzenlenen bu eğitimlerde bireylere Türkçe, Türk kültürü ve coğrafyası konularında içerikler sunulmaktadır.

2.2.5. Üniversiteler

Yabancılara Türkçe öğretimine gerek akademik personel tahsisi gerekse alanda görev alacak bireylerin yetiştirilmesi konularında hizmet sağlayan üniversiteler, sürecin vazgeçilmez parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Son yıllarda artan ilgi doğrultusunda açılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tezli/tezsiz yüksek lisans programları hem yabancılara hem de iki dilli ve Türk soylulara Türkçe öğretimi konularında uzman bireylerin yetiştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Tezli/tezsiz yüksek lisans programlarında yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri, beceri temelli dil öğretimi, öğrenme ve öğretme süreçleri, materyal geliştirme ve uyarlama, çevrim içi dil öğretimi, ölçme ve değerlendirme ve benzeri alanlarda eğitimler alan adaylar ilgili alandaki bir konuda tezini/projesini yazarak bilim uzmanı olarak programdan mezun olmaktadır.

Her ne kadar bu alanlarda yeni girişimler olsa da halihazırda TÖMER’lerde çalışan öğretim görevlileri eğitim fakülteleri veya fen-edebiyat fakültelerinden mezun olan Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Dilbilim ve Çağdaş Türk Lehçeleri bölümlerinin lisans programlarından mezun olan adaylar arasından seçilmektedir (Sakarya Üniversitesi, 2023). Bu durum, öğretici kaynağı konusunda

üniversitelere, özellikle eğitim fakültelerine ve fen-edebiyat fakültelerine önemli bir sorumluluk yüklemektedir.

Üniversiteler Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerine sağladığı akademik personel desteğiyle de süreçle sürekli içe içedir. Daimî akademik personelin yetersiz kaldığı durumlarda Türkçe eğitimi veya yabancı dil eğitimi alanlarında görev yapanlar akademik personelin de merkezlerde görevlendirilmesi yoluyla eğitim öğretim süreçlerinin kesintisiz ilerleyebilmesine katkıda bulunmaktadır.

2.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

Diğer alanlarda olduğu gibi yabancılar Türkçe öğretiminde de ölçme ve değerlendirme uygulamaları alanın gelişimi için büyük önem arz etmektedir. Mevcut uygulamalar incelendiğinde (Boylu, 2019), kurumların kendi bünyesinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yürütüldüğü dikkati çekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın bir ağa sahip olan TÖMER'ler alandaki eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli bir bölümünü üstlenmektedir. TÖMER'lerin yanı sıra Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı ve özel dil kursları da bu misyona önemli katkılar sunmasına rağmen bu kurumları birleştirici üst çatı kurumun eksikliği ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde farklılıkların oluşmasına sebep olmaktadır.

Yunus Emre Enstitüsünün Yükseköğretim Kurulu koordinasyonunda TÖMER ve MEB uzmanlarından oluşan çalışma grubuyla hazırladığı ve yılda üç kez uyguladığı Türkçe Yeterlilik Sınavı (TYS), bu farklılıkların giderilmesi ve ortak bir sınavın oluşması konusunda önemli bir adım olarak görülmektedir. Ancak, TÖMER'lerin kendi koordinasyonunda hazırladığı kur sınavları, düzey belirleme sınavları ve yeterlilik sınavları birbirinden farklılaşmaktadır. Sınavlarda göze çarpan temel farklılıklar puanların yorumlanması ve aralıkları, sınavların içeriği, sınavlardaki becerilerin genel puana ağırlığı, sınavların yapılış şekli, sınavların değerlendirilmesi konularda meydana gelmektedir.

2.4. Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmede Temel İlkeler

2.4.1. Güvenilirlik

Güvenilirlik, bir ölçümün veya bir değerlendirme sürecinin tutarlılığı ve istikrarı olarak tanımlanabilir. Dil testlerinde güvenilirlik, değerlendirme ölçümlerinin tutarlılığını ve güvenilirliğini sağlayan çok önemli bir husustur (Bachman, 1990). Güvenilir bir test,

karşılaştırılabilir koşullar altında aynı öğrenci grubuna uygulandığında benzer puanlar üretir. Başka bir deyişle, ölçüm hatalarını en aza indirgeyerek öğrencilerin dil becerilerinin doğru ve başarılı bir şekilde ölçülmesini sağlar (Hughes, 2003).

Bir testin güvenilirliğini değerlendirmek için kullanılan çeşitli yöntemler vardır. Yaygın olarak kullanılan bir yöntem, aynı testi bir öğrenci grubuna iki farklı durumda uygulamayı ve puanları arasındaki ilişkiyi incelemeyi içeren test-tekrar test güvenilirliğidir (Ercan ve Kan, 2004). Bu güvenilirlik türü, testin sonuçlarının zaman içinde istikrarlı olmasına vurgu yapar. Test, zaman içinde tutarlı sonuçlar verirse, yüksek test-tekrar test güvenilirliğini gösterir.

Bir diğer güvenilirlik türü olan puanlayıcı/değerlendirici güvenilirliği, özellikle sübjektif puanlama veya değerlendirme içeren testler için güvenilirliğin bir başka önemli yönüdür. Puanlayıcı içi ve puanlayıcılar arası olmak üzere iki farklı türü bulunmaktadır (Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017). Puanlayıcı içi güvenilirlik, aynı puanlayıcının verdiği puanlarının birbirleriyle tutarlı olması derecesini ölçer. Puanlayıcılar arası güvenilirlik ise farklı puanlayıcılar veya değerlendiriciler tarafından verilen puanların tutarlılığını ifade eder (Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017). Bu tür güvenilirlik özellikle kompozisyon notu verme veya performans değerlendirmeleri gibi öznel değerlendirmelerde önemlidir. Değerlendiriciler arası güvenilirliği belirlemek için, birden çok puanlayıcı bağımsız olarak aynı yanıtları veya performansları puanlar ve puanları, puanlayıcılar arası uyum veya korelasyon katsayıları gibi istatistiksel ölçütler kullanılarak karşılaştırılır (Kılıç, 2015). Değerlendiriciler arası yüksek güvenilirlik, test puanlama sürecinin tutarlı ve tarafsız olduğunu gösterir. Özellikle ifade edici dil becerileri olan yazma ve konuşma becerilerin yer aldığı testlerde sıklıkla kullanılan bu güvenilirlik türü, puanlayıcılar arasındaki uyumu test ederek güvenilir bir puanlama sürecinin yapıldığı yapılmadığı hakkında bilgi verir.

Alternatif form güvenilirliği olarak da bilinen paralel form güvenilirliği, puanların tutarlılığını değerlendirmek için bir testin iki farklı ancak eşdeğer sürümünün kullanılmasını içerir (Ercan ve Kan, 2004). Testin iki sürümü aynı öğrenci grubuna uygulanır ve her iki formdaki puanları karşılaştırılır. İki formdaki puanlar arasındaki yüksek korelasyon, iyi bir paralel form güvenilirliğini gösterir.

Cronbach Alfa katsayısıyla özdeşleşen iç tutarlılık güvenilirliği ise aynı test içindeki farklı maddeler arasındaki sonuçların tutarlılığını değerlendirir ve bir testteki maddelerin aynı temel yapıyı ne ölçüde ölçtüğünü gösterir (Şencan, 2005). İç tutarlılık güvenilirliği, bir test

aynı yapıyı ölçen birden çok maddeden veya sorudan oluştuğunda önemlidir (Baykul ve Turgut, 2014). İç tutarlılık güvenilirliğinin yaygın ölçütleri, Cronbach'ın alfa katsayısını ve test yarılama güvenilirliğini içerir. Yüksek bir katsayı değeri, güçlü iç tutarlılığı gösterir ve test maddelerinin hedeflenen dil becerilerini güvenilir bir şekilde ölçtüğünü gösterir.

Bir testin güvenilirliğini sağlamak, öğrencilerin dil becerileri hakkında geçerli ve bilinçli kararlar vermek için çok önemlidir. Test sonuçlarının güvenilirliğini ve kullanılabilirliğini artırarak, eğitimcilerin puanları farklı bireyler veya gruplar arasında güvenle yorumlamasına ve karşılaştırmasına olanak tanır. Ek olarak, güvenilir testler, öğrencilerin zaman içindeki ilerlemesini izlemek ve öğretim müdahalelerinin veya müfredat değişikliklerinin etkililiğini değerlendirmek için istikrarlı bir temel sağlar.

2.4.2. Geçerlilik

Geçerlilik, bir testin ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçme derecesini ifade etmesi bakımından dil eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin kritik bir yönüdür. Başka bir deyişle geçerlilik, bir testin hedeflenen dil becerilerini, bilgilerini veya değerlendirmeyi amaçladığı yapıları doğru bir şekilde değerlendirip değerlendirmedini belirler (Weir, 2005). Geleneksel geçerlilik yaklaşımında kapsam, ölçüt ve yapı geçerliliği olmak üzere üç farklı şekilde ele alınan geçerlilik kavramı (Messick, 1994), yapılan araştırmalar doğrultusunda genellenebilirliğin de önemi vurgulanarak ve her biri farklı test amaçlarına hizmet eden yordama, eş zamanlı, kapsam ve yapı geçerliliği olmak üzere dört farklı geçerlilik türüne evrilmiştir (Lu, Zeng ve Chen, 2021). Bu konuda öne çıkan bir diğer geçerlilik türü, görünüşü geçerliliğidir (Johnson, 2021). Görünüş geçerliliği (Mousavi, 2002: 244), *“bir testin doğru görünme derecesini ve onu alan sınav katılımcılarının, kullanımı hakkında karar veren idari personelin ve psikometrik açıdan uzman olmayan diğer gözlemcilerin öznel yargılarına dayanarak ölçtüğünü iddia ettiği bilgi veya becerileri ölçüyor gibi görünmesini ifade eder.”* Bir kişi teste bakarak neyi ölçmesi beklendiğini anlayabiliyorsa, o testin görünüş geçerliliği olduğuna işaret etmektedir (Patton, 1997).

Geçerlilik türleri arasında yer alan kapsam geçerliliği, test içeriğinin değerlendirilmekte olan yapıyı ne ölçüde temsil ettiğini ifade eder. Kapsam geçerliliği, test öğelerinin veya görevlerinin ilgili içerik alanlarını kapsamasını ve amaçlanan becerileri yeterince örneklemesini sağlamayı da içerir (Fulcher ve Davidson, 2006). Kapsam geçerliliği, diğer bir geçerlilik türü olan yapı geçerliliğini de ilişkin de kanıtlar sunmaktadır. Test

geliştirme sürecinde büyük önem arz eden bu geçerlilik türüne yeterince dikkat edilmemesi durumunda ileriki süreçler testle ilgili problemlerin ortaya çıkması kaçınılmazdır (Ebel, 1956). Eşzamanlı geçerlilik ise her ikisi de aynı anda uygulandığında geçerlilik kanıtları ortaya konan testle ne ölçüde uyum gösterdiğini korelasyon katsayısını temel alarak gösterir (Hergüner, 2010). Örneğin, konuşma yeterliliğini ölçmek için tasarlanmış bir test, test puanları ile öğrencilerin aynı anda uygulanan standart bir konuşma testindeki performansı karşılaştırılarak doğrulanabilir. Bu geçerlilik türünde, geçerliliği sınanan ikinci test geçerleme ölçütü olarak kullanılmaktadır.

Geçerlilik türleri arasında geniş bir kavrama sahip olan yapı geçerliliği, bir testin ölçmeyi amaçladığı altta yatan teorik yapıyı veya özelliği ölçüp ölçmediğini değerlendirir (Heaton, 1990). Yapı geçerliliği, faktör analizi, yakınsak geçerlilik (test puanlarının aynı yapının diğer ölçümleriyle bağıntılı olduğu) ve ayırt edici geçerlilik (test puanlarının ilgisiz yapıların ölçümleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olmadığı) gibi çeşitli yöntemlerle belirlenebilir. Bu geçerlilik türü eşzamanlı, yordama ve kapsam geçerliliği gibi diğer tüm geçerlilik türlerini kapsar ve geçerlilik çalışmalarında ana tema olarak kabul edilir (Messick, 1994).

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde önemli bir yeri olan geçerliliği sağlamak, birden fazla kanıt kaynağı içeren sistematik bir yaklaşım gerektirir. Geçerlilik kanıtı, test geliştirme süreçleri, uzman görüşü, istatistiksel analizler ve ampirik araştırma yoluyla toplanabilir. Bir testin geçerliliğini desteklemek için sürekli olarak kanıt toplamayı ve gerektiğinde düzeltmeler yapmayı içeren devam eden bir süreçtir.

Bir testin geçerliliğinin sağlanması, test puanlarının doğru ve anlamlı yorumlanması için esastır. Geçerli bir test, öğrencilerin dil becerileri hakkında geçerli çıkarımlar sağlar ve eğitimcilerin öğretim stratejileri, yerleştirme veya öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi hakkında bilinçli kararlar almasına olanak tanır. Test sonuçlarının güvenilirliğini ve faydasını artırır, değerlendirme sürecine olan güveni destekler.

2.4.3. Uygulanabilirlik

Testlerin uygulanabilirliği, bireylerin gerçek dünya durumlarında uygulaması gereken bilgi ve becerileri ne derecede doğru bir şekilde yansıttığını ifade eder (Hughes, 2003). Uygulanabilirlik, değerlendirme sonuçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlayan testin önemli bir yönüdür. Bu, değerlendirme sonuçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlayan testin önemli bir yönüdür. Kapsamlı testler, çeşitli bilgi ve becerileri değerlendirmek ve

standartlaştırılmış bir çerçeve sunmak amacıyla tasarlanır ve genellikle teorik kavramlara, temel ilkelere ve belirli bir alandaki karmaşık sorunları çözme becerisine odaklanırlar. Bu tür testler, temel bilgi ve eleştirel düşünme becerilerinin kapsamlı değerlendirmesini sağladığından, akademik alanda önemli bir yere sahiptir.

Uygulanabilir testlerin yararları olmakla birlikte, zorlukları da vardır. Pratik becerileri ve gerçek dünyadaki uygulamaları yeterince ölçen değerlendirme yöntemleri geliştirmek, bu zorluklardan biridir. Uygulanabilirlik, bağlamsal faktörler, problem çözme, karar verme becerileri ve uyarlanabilirliğin entegrasyonunu gerektirir (Weir, 1990). Bu nitelikler, geleneksel çoktan seçmeli sorular veya yazılı sınavlarla etkili bir şekilde değerlendirilemeyebilir. Özellikle tıp, mühendislik veya girişimcilik gibi pratik doğası olan alanlar, pratik yeterliliği ölçmek için performansla dayalı değerlendirmeler, simülasyonlar, vaka incelemeleri veya stajları içermelidir.

Testlerin uygulanabilirliğini artırmak için, uygulanabilirlik ve gerçek dünyadaki uygulama arasında bir denge kurmak esastır. Pratik unsurların değerlendirmelere dahil edilmesi, teorik bilgi ile pratik uygulaması arasındaki boşluğu doldurabilir. Bu, gerçek hayat senaryoları, açık uçlu sorular, proje tabanlı ödevler veya eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği gerektiren problem çözme görevlerini içerebilir (Yoneda, 2012). Gerçek dünyadaki zorlukları yansıtan değerlendirmelerle, öğrencilerin bilgiyi pratik ortamlarda nasıl uyguladıkları daha iyi değerlendirilebilir.

2.4.4. Ket vurma etkisi

Geriye dönük etki veya testin etkisi olarak da bilinen ket vurma etkisi, testlerin öğretme ve öğrenme üzerindeki etkisini ifade etmektedir (Messick, 1996; Özmen, 2011). Bu etki, testlerin sınıf eğitimini, müfredat yapısını ve öğrencilerin çalışma davranışlarını nasıl şekillendirdiği üzerine odaklanır (Kasap Saltaş, 2020). Öğretmenler ve öğrenciler, sınavların gerekliliklerine göre öğretme ve öğrenme stratejilerini uyarlayabilir, bu da müfredatın daralmasına ve sınav odaklı öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesine yol açabilir.

Ket vurma etkisi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilmektedir:

Öğretme ve Öğrenme Üzerindeki Etki

Ket vurma etkileri, testler öğretim uygulamalarını şekillendirdiğinde ortaya çıkar. Öğretmenler genellikle, öğrencileri sınava hazırlamaya vurgu yaparak, yönergelerini test içeriği ve biçimiyle uyumlu olacak şekilde uyarlar. Öğretmenler daha geniş eğitim hedefleri

pahasına ağırlıklı olarak testle ilgili konulara veya becerilere odaklandığından, bu durum müfredatın daralmasına yol açabilir (Asma ve Saka, 2022). Benzer şekilde, ket vurma etkileri öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkiler. Öğrenciler, sınavda iyi performans göstermek için ezberlemeye veya ezbere öğrenmeye öncelik veren belirli test alma tekniklerini veya çalışma stratejilerini benimseyebilirler (Green, 2013). Bu yaklaşım, genel dil yeterliliklerini geliştirmekten ziyade sınavın acil taleplerine karşılık verebilir.

Müfredat yapısı Üzerindeki Etki

Sonuçları adaylar için bir önem arz eden testlerin varlığı, müfredat yapısını ve geliştirmeyi önemli ölçüde etkileyebilir. Eğitimciler, öğretim hedeflerini ve içeriklerini sınavın gereklilikleriyle uyumlu hale getirmek zorunda hissedebilirler, bu da "test için öğretim" yaklaşımıyla sonuçlanır (Kayabaşı, 2012; Mahmoudi, 2015). Odaktaki bu daralma, sınıflarda yaratıcılık, eleştirel düşünme ve özgün dil kullanımı fırsatlarını sınırlandırabilir. Ayrıca, zaman kısıtlamaları ve ölçeklenebilirlik gibi pratik hususlar nedeniyle sınavlar belirli dil becerilerini diğerlerine göre önceliklendirme eğilimindedir (Polat, 2017). Sonuç olarak, konuşma veya yazma yeterliliği gibi yönler, standart test formatlarında daha kolay değerlendirilebilen alıcı becerilere (dinleme/okuma) kıyasla daha az dikkat çekebilir (Şentürk, 2013).

Geri Bildirim Döngüsü

Ket vurma etkileri, öğretim uygulamalarındaki değişikliklerin öğrenenlerin deneyimlerini nasıl etkilediğini ve bunun da sonraki test tekrarlarını nasıl etkilediğini açıklayan bir geri bildirim döngüsü oluşturur. Örneğin, eğer öğretmenler belirli konuların sınavlarda yoğun bir şekilde test edildiğine ancak müfredatta yeterince kapsamadığına inanıyorlarsa, daha dengeli bir değerlendirme sağlamak için öğretim yaklaşımlarını değiştirebilir veya testin içeriğinde değişiklik yapılmasını savunabilirler. Benzer şekilde, öğrencilerin sınav deneyimleri, motivasyonlarını, öz algılarını ve dil öğrenimine olan katılımlarını etkileyebilir. Olumlu ket vurma etkileri, öğrencilerin güvenini ve dil edinimine olan bağlılıklarını artırabilirken, olumsuz ket vurma etkileri hüsrana veya motivasyon kaybına yol açabilir (Kılıçkaya, 2016).

Test Tasarımına İlişkin Hususlar

Dil testlerini tasarlarken olası ket vurma etkilerini anlamak çok önemlidir. Test geliştiricileri, istenen öğretim uygulamaları ve eğitim hedefleriyle uyumlu değerlendirmeler

yapabilmek için çaba göstermelidir. İyi tasarlanmış bir test, kapsamlı bir dil yeterliliği anlayışını yansıtmalı, çeşitli becerileri kapsamalı ve gerçek dil kullanımını teşvik etmelidir. Ek olarak, öğretmenleri ve eğitimcileri test geliştirme sürecine dahil etmek, sınıf uygulamaları ile değerlendirme gereksinimleri arasında daha iyi bir uyum sağlamayı kolaylaştırabilir. Bu paydaşlar arasındaki iş birliği, testlerin gerçek dünyadaki dil kullanımını nasıl daha iyi yansıtabileceği üzerine daha fazla şeffaflık, ortak beklentiler ve anlamlı geri bildirim sağlar.

2.4.5. Gerçeklik (Otantiklik)

Gerçeklik, dil eğitiminde öğrencilerin hedef dili gerçek hayatta, sınıf dışında karşılaşmaları muhtemel durumları yansıtan anlamlı bağlamlarda kullanma becerilerini ölçer. Otantik dil testleri, gerçek dünya iletişiminin karmaşıklığını ve zenginliğini yakalamayı amaçlar (Frey, Schmit ve Allen, 2012). Bu tür testler, yalnızca yalıtılmış dil bileşenlerine veya yapay etkinliklere odaklanmak yerine, öğrencilerin gerçek iletişim senaryolarını yansıtan dili anlama ve üretme becerilerini değerlendirir. Konuşmalar, sunumlar veya yazılı metinler gibi gerçekçi durumları pratik açıdan simüle ederek, öğrencilerin dildeki gerçek yeterliliklerini daha doğru bir şekilde yansıtır (Palmer, 1997).

Otantik testlerde, dil kullanımı sadece dil bilgisinin ötesinde, anlama ve yorumlama gerektiren anlamlı bağlamlar içinde yer alır (Bachman ve Palmer, 1996). Bu bağlamsallaştırma, öğrencilerin belirli durumsal veya kültürel ortamlarda dili anlama ve kullanma yeteneklerini göstermelerine olanak tanır. Gerçek görevler, gazete makalelerini yorumlamayı, tartışmalara katılmayı veya belirgin bir iletişim amacı olan e-postaları yazmayı içerebilir.

Testte gerçeklik, görevleri öğrenciler için alakalı ve ilgi çekici hale getirerek, motive edici bir test ortamı oluşturmaya yardımcı olur. Testler, öğrencilerin gerçek hayattaki ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını yansıttığında, öğrenciler daha fazla motive olur ve iyi performans gösterme olasılıkları artar. Otantik görevler, öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerinden yararlanmalarını ve mevcut dilsel kaynaklarını otantik bir şekilde kullanmalarını teşvik eder (Lewkowicz, 1997).

Gerçeklik, test sonuçlarının geçerliliğiyle, yani ölçülen puanların hedeflenen becerileri doğru bir şekilde temsil etme derecesiyle yakından bağlantılıdır. Özgün görevler ve bağlamlar kullanmak, değerlendirmelerin görünüş geçerliliğini artırarak, anlamlı dil kullanımını neyin oluşturduğuna ilişkin öğrenci beklentileriyle uyumlu hale getirir.

2.5. Test Türleri

Dil eğitimi, bireyleri çeşitli dilsel bağlamlarda etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri için gerekli becerilerle donatmada önemli bir rol oynar. Dil yeterliliği ve yetkinliği değerlendirmesi, eğitimcilerin öğrencilerin dil becerilerini değerlendirmelerine ve öğretimi ona göre şekillendirmelerine imkân tanıyan, dil eğitiminin temel bir bileşenidir. Dil öğreniminin ve yeterliliğinin farklı yönlerini değerlendirmek için çeşitli test türleri kullanılır. Bu amaçla beş yaygın test türü kullanılmaktadır: Yeterlilik testleri, başarı testleri, dile yatkınlık testleri, tanımlama testleri ve yerleştirme testleri. Her bir test türü, belirli dil becerilerine odaklanır ve öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri ile genel dil becerileri hakkında değerli bilgiler sunar. Bu test türlerinin özelliklerini ve işlevlerini anlamak, eğitimciler, müfredat geliştiriciler ve dil öğrenenler için dil eğitimi ortamında gezinirken ve anlamlı bir dil edinimi ve gelişimi için çaba gösterirken çok önemlidir.

2.5.1. Yeterlilik testleri

Dil yeterlilik testleri, bireylerin dil becerilerini değerlendirmek için temel araçlardır ve dil öğrenimi, öğretimi ve araştırmalarında çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu testler, dil yeterliliğinin standartlaştırılmış ve objektif bir ölçüsünü sağlayarak öğretim uygulamaları, program geliştirme ve akademik ve profesyonel fırsatlar hakkında bilgi verir (Kopriva, 2008). Yeterlilik testleri, konuşma, dinleme, okuma ve yazma dahil olmak üzere çeşitli dil yeterliliklerini değerlendirmek üzere tasarlanmakta ve çoğunlukla Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) gibi yerleşik çerçevelerle uyumlu hale getirilmektedir (Ockey ve Göktürk, 2019). Dil yeterlilik testlerinin, salt teorik bilgiden ziyade pratik dil becerilerini vurgulayarak, öğrenenlerin dili gerçek yaşam durumlarında kullanma becerilerini değerlendirmeyi amaçlaması gerektiğini belirtmek önemlidir (Ajideh ve Esfandiari, 2009).

Yeterlilik testlerinin dil değerlendirmesinde birçok amacı bulunmaktadır. Bu testler sıklıkla akademik kurumlara kabul süreçlerinde, dil yeterliliği gerektiren iş başvurularında ve göçmenlik durumlarında kullanılır (Francis ve Rivera, 2007). Ayrıca, yeterlilik testleri, dil programlarının etkililiğinin değerlendirilmesinde ve öğrencilerin zaman içindeki dil gelişimlerinin takip edilmesinde önemli bir rol oynar (Brown, 1996). Ek olarak, bu testler, program geliştirme süreçlerine katkıda bulunur ve öğretim uygulamalarına rehberlik eder, böylece öğrencilerin uygun dil öğrenme bağlamlarına yerleştirilmelerini sağlar (Hughes, 2003).

Yeterlilik testlerinin yapısal özellikleri ise çoktan seçmeli sorular, kısa yanıtlar, denemeler, sözlü görüşmeler ve kayıtlı konuşma görevleri gibi çeşitli türlere dayanır. Puanlama, genellikle D-AOBM gibi çerçeveler tarafından belirlenen yeterlilik tanımlayıcılarına dayanır ve puanlar, bireyin dil yeterlilik düzeyini belirten standart bir ölçekte rapor edilir (Isbell ve Kremmel, 2020).

Güvenli test merkezlerinde veya çevrimiçi platformlarda, test bütünlüğünü ve adillliğini sağlayacak şekilde uygulanan bu testlerin dil öğrenimi ve öğretimindeki önemi, öğretim stratejileri ve program geliştirme konusunda bilgi verebilecek şekilde öğrencilerin dil becerilerinin nesnel bir değerlendirmesini sağlayabilmelerinde yatmaktadır (Kopriva, 2008). Ayrıca, yeterlilik testleri, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye yardımcı olarak hedefe yönelik ve etkili dil öğretimine olanak sağladığından dil öğretmenleri için çok önemlidir (Isbell ve Kremmel, 2020). Bu testler, eğitim kurumları ve işverenler için de değerlidir, çünkü bir bireyin dil yeterliliğinin güvenilir bir ölçümünü sağlar, bu da birçok akademik program ve iş fırsatları için bir gerekliliktir.

Yeterlilik testleri, araştırmacıların katılımcıların dil yeterliliklerini belgelemelerini ve kontrol etmelerini sağladıkları ve böylece deneysel çalışmalarda sağlam değerlendirme standartları oluşturdukları için ikinci dil edinimi ile ilgili araştırmalarda da etkilidir (Tremblay, 2011). Dil programlarının öğrencilerin yeterlilik sonuçları üzerindeki etkisini değerlendirmek için de kullanılan yeterlilik testleri, etkili pedagojik uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunur (Kopriva, 2008).

2.5.2. Başarı testleri

Başarı testleri, genellikle eğitim bağlamında bir bireyin dildeki ilerlemesini ve başarısını değerlendirmeye yönelik testlerdir. Test kuruluşları veya eğitim kurumları tarafından geliştirilen bu testler, belirli bir dil müfredatına veya programa dayanır ve programda kapsanan öğretim hedefleri ve içerikle uyumlu olacak şekilde tasarlanır. Bu testler genellikle kelime bilgisi, dilbilgisi, okuduğunu anlama ve yazma becerileri gibi belirli dil alanlarına odaklanır. Bu testler, öğrencilerin dil bilgilerini bağlam içinde uygulama, anlama ve üretim becerilerini gösterme yeteneklerini değerlendirir (Sağlam, 2016).

Dil yeterlilik testleri bir kişinin dili gerçek yaşam koşullarında etkili bir şekilde kullanma becerisinin nesnel bir ölçüsünü sağlarken, başarı testlerinde sınırlılık ve programa

görelilik esastır. Bu durum, yeterlilik testlerine kıyasla bir sınırlılık olarak değerlendirilse de başarı testleri eğitim öğretim sürecinde birçok amaçla kullanılır. Genellikle bir kursun veya akademik yılın sonunda uygulanan ve öğrencilerin başarı düzeylerinin standartlaştırılmış bir ölçüsünü sağlayan bu testler, öğrencilere ve öğretmenlere öğretimin etkililiği ve belirli dil alanlarında kaydedilen ilerleme hakkında geri bildirim sağlarlar (Yağlı, 2014). Aynı zamanda, dil programlarının ve müfredatların genel etkililiğini değerlendirerek, programın iyileştirilmesine ve hesap verebilirliğine katkıda bulunabilirler (Boyras, 2014; Yağlı, 2014). Başarı testleri, öğretmenlere öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını daha iyi anlamaları ve öğretim stratejilerini buna göre uyarlamaları için bilgi sunmaları bakımından da önem arz ederler. Bu durum, farklılaştırılmış öğretimi destekler ve eğitimcilerin her öğrencinin öğrenme tarzını ve ihtiyaçlarını dikkate almalarını sağlar.

Başarı testleri, değerlendirilen belirli dil becerilerine bağlı olarak farklı formatlarda olabilir. Çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma, kısa yanıtlar, denemeler ve okuduğunu veya dinlediğini anlama görevleri bu testlerde kullanılan yaygın soru türlerindendir (Şan ve Türegün, 2021). Testlerin içeriği, öğretim programında kapsanan dil becerilerini ve bilgilerini yansıtacak şekilde tasarlanır. Test geliştiricileri, test içeriğinin müfredatla uyumlu olmasını ve öğrencilerin başarı düzeylerinin adil ve geçerli bir şekilde temsil edilmesini sağlar.

2.5.3. Dile Yatkınlık testleri

Dile yatkınlık testleri, bireylerin yabancı veya ikinci bir dili öğrenmeye yönelik doğal veya potansiyel yeteneklerini ölçmek için tasarlanmış değerlendirmelerdir. Bu testler, genellikle resmi eğitim veya maruz kalmanın etkisinden bağımsız olarak, bireyin dil öğrenme yeteneklerine katkıda bulunan bilişsel ve dilsel özellikleri belirlemeye odaklanır (Granena, 2014). Yeterlilik testleri bir bireyin mevcut dil yeterliliğini, başarı testleri bir öğrencinin bir dildeki ilerlemesini ve başarısını ölçerken, dile yatkınlık testleri bir bireyin dil öğrenme potansiyelini değerlendirmeyi amaçlar ve bu yönleri itibarıyla da diğer dil testlerinden ayrılırlar.

Yapısı itibarıyla dil öğrenimine katkıda bulunan bilişsel yetenekleri değerlendiren bu testler, fonetik kodlama, dilbilgisi hassasiyeti, ezberci hafıza, tümevarımsal akıl yürütme ve işitsel farkındalık gibi görevleri içerir (Wen, Biedron & Skehan, 2017). Bu testler sayesinde, bireyin yeni bir dil edinmede başarılı olma olasılığı tahmin edilmeye çalışılarak dil öğrenme programlarının bireylerin güçlü yönlerine ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmasına destek olunur

(Carroll, 1990). Bu testler, dil programı seçiminde önemli bilgiler sağlar ve öğrencileri yetenek profillerine uygun kurslara veya programlara yönlendirebilir. Ayrıca, öğrencilerin dil öğrenme sonuçlarını ve başarılarını tahmin etmeye yardımcı olurlar (Granena, 2014). Yaygın olarak tanınan dile yatkınlık testleri arasında Modern Dile yatkınlık Testi (MLAT) ve Pimsleur Dile yatkınlık Bataryası (PLAB) bulunur. MLAT, dil yeteneğinin farklı bileşenlerini değerlendirirken, PLAB öğrencilerin yeni bir dilde sesleri ve yapıları algılama ve yeniden üretme becerilerini ölçer (Carroll ve Sapon, 1959; Pimsleur, 1966).

Bu testlerde puanlama, çeşitli görevler veya alt testler üzerindeki performansın değerlendirilmesini içerir ve genellikle yerleşik normlara ve temsili bir örnekleme yapılan karşılaştırmalara dayanır (Granena, 2013). Dile yatkınlık testi puanları, bireyin dil öğrenimi için göreceli yeteneğinin bir göstergesidir ve puanların yorumlanması, bireylerin yetenek profillerinin güçlü ve zayıf yönlerini anlamayı, dil eğitimi ve program yerleştirmedeki kararları yönlendirmeyi içerir (Carroll, 1991).

Dile yatkınlık testlerinin dil öğretimi ve öğrenimine olan etkileri de önemlidir. Yüksek dil becerisine sahip öğrencilerin belirlenmesi, eğitimcilerin bu özel yeteneklere göre uyarlanmış hedefli öğretim ve destek sağlamalarına olanak tanır (Carroll ve Sapon, 1959). Dile yatkınlık testleri, öğretim stratejileri hakkında bilgi verir ve uygun materyallerin seçimi, öğretim teknikleri ve öğrenme ortamları dahil olmak üzere öğretim stratejilerine rehberlik eder. Ek olarak, dile yatkınlık testi sonuçları, öğrencilerin bireysel yetenek profillerini dikkate alan dil öğrenme programlarının geliştirilmesine yardımcı olabilir.

2.5.4. Tanımlama testleri

Tanımlama testleri, öğrencilerin dil becerilerinde belirli zorlukları veya yeterlilik alanlarını tespit etmeyi amaçlayan hedef odaklı değerlendirmelerdir. Genel yeterlilik testlerinden farklı olarak, tanımlama testleri öğrencilerin dilbilgisi, kelime bilgisi, okuduğunu anlama veya dinlediğini anlama gibi belirli dil alanlarındaki becerileri hakkında ayrıntılı bilgi sağlar (Shohamy, 1992). Bu testler, hedeflenen öğretim müdahalelerini bilgilendirmek için bireysel güçlü ve zayıf yönleri belirlemeye odaklanır.

Eğitimcilerin uygun öğretim stratejileri ve müdahalelerini tasarlamalarına yardımcı olarak, öğrencilerin belirli dil zorlukları hakkında değerli bilgiler sunan (Güven, 2010) bu testler, öğrencilerin temel becerilerinin ilk değerlendirmesi, bireysel gelişimin sürekli

izlenmesi ve öğretim müdahalelerinin etkililiğinin değerlendirilmesi için kullanılabilir (Lee, 2015).

Tanımlama testleri, belirli dil becerilerini değerlendirmek için çeşitli formatlar ve görevler kullanır. Bunlar arasında çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma, hata düzeltme görevleri, okuma parçalarına yönelik anlama soruları ve dinleme aktiviteleri bulunur (Doe, 2014). Testlerin içeriği, öğretmenlerin öğrencilerin belirli dil alanlarında güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine olanak tanıyan şekilde dikkatlice tasarlanır (Shohamy, 1992).

Tanımlama testlerinin puanlanması, öğrencilerin bireysel görevler veya alt testler üzerindeki performansını değerlendirmeyi içerir. Puanlama kriterleri, değerlendirilen belirli dil becerilerine bağlı olarak değişebilir. Tanımlama testi puanları, öğrenenlerin belirli alanlardaki performansları hakkında ayrıntılı bilgiler sağlayarak, güçlü alanları ve iyileştirilmesi gereken alanları gösterir (Lee, 2015). Test sonuçları, odaklanmış iyileştirici faaliyetler, belirli dil alanlarında ek uygulama veya öğrencilerin yeterlilik düzeylerine dayalı farklılaştırılmış öğretim gibi hedeflenen öğretim müdahalelerinin tasarımına bilgi verir (Güven, 2010).

2.5.5. Yerleştirme testleri

Dil yerleştirme testleri, öğrencilerin mevcut dil yeterlilik düzeylerini belirlemek ve onları uygun öğretim ortamlarına yerleştirmek amacıyla tasarlanmıştır (Hughes, 2003). Bu testler, genellikle öğrencilerin genel dil becerilerini doğru bir şekilde ölçmek için okuma, yazma, dinleme ve konuşma dahil olmak üzere çoklu dil becerilerini değerlendirir (Hakan, Vural ve Avcıoğlu, 2008). Uygun kurs yerleşimlerine rehberlik etmek için tipik olarak başlangıç, orta ve ileri düzey gibi geniş yeterlilik düzeylerine odaklanır. (Green, 2012)

Öğrencilerin mevcut dil becerilerine uygun kurslara veya programlara yerleştirilmelerini sağlayarak öğrenme potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olan (Ozerova, 2004) bu testler, aynı zamanda homojen dil öğrenme grupları oluşturmaya yardımcı olur ve eğitimcilerin öğretimi benzer yeterlilik düzeylerindeki öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamasına olanak tanır (Hughes, 2003). Ek olarak, öğrencilerin ilerlemesini izlemek ve bilinçli öğretim kararları vermek için bir temel sağlar.

Dil yerleştirme testleri, öğrencilerin dil yeterlilik düzeylerini değerlendirmek için çeşitli biçimler ve görevler kullanır. Bu biçimler, çoktan seçmeli soruları, kısa yanıtları, denemeleri, sözlü görüşmeleri ve kayıtlı konuşma görevleri gibi çeşitlilik gösterebilir.

Testlerin içeriği, söz varlığı, dilbilgisi, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve konuşma becerilerini hedefleyen bir dizi dil becerisini ve bilgiyi kapsar (Ozerova, 2004). Test içeriği, hedef dil programının müfredatı ve öğretim hedefleri ile uyumlu olacak şekilde tasarlanır.

Dil yerleştirme testleri, eğitim kurumları, dil öğrenme merkezleri veya çevrimiçi platformlar dahil olmak üzere çeşitli ortamlarda uygulanabilir. Genellikle öğrencilerin dil kurslarına veya programlarına kaydolmasından önce uygulanırlar (Green, 2012). Test uygulama prosedürleri, öğrencilerin adil ve standart bir değerlendirme deneyimi yaşamasını sağlar. Test yöneticileri ve gözetmenler, test güvenliğinin sağlanmasında, test ortamının izlenmesinde ve değerlendirme sürecinin bütünlüğünün korunmasında önemli bir rol oynar.

2.6. Ölçme ve Değerlendirmede Hata Kaynakları

Ölçme ve değerlendirme, akademik araştırmaların, eğitimsel değerlendirmelerin ve veriye dayalı karar verme süreçlerinin temel unsurlarını oluşturur. Ancak, bu süreçlerde meydana gelebilecek hatalar, yanıltıcı sonuçlara, yanlış değerlendirmelere ve hatalı kararlara neden olabilir. Bu nedenle, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin güvenilirliği ve geçerliliğini sağlamak için hata kaynaklarının tespit edilmesi ve en aza indirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu hatalar, temel olarak dört ana grupta ele alınabilir (Ayık,2023; Yıldırım, 2023): Testle ilgili hatalar, testi hazırlayan kişilerle ilgili hatalar, test ortamıyla ilgili hatalar ve test yapılan kişiyle (öğrenci) ile ilgili hatalar. Testle ilgili hatalar, testin tasarımı, içeriği veya puanlama sürecindeki yanlışlıklardan kaynaklanabilir. Testi yapan kişilerle ilgili hatalar, testi uygulayan veya değerlendiren kişilerin subjektif yargıları veya beceri eksiklikleriyle ilişkili olabilir. Test ortamıyla ilgili hatalar, testin gerçekleştirildiği fiziksel veya psikolojik koşullardan etkilenebilir. Test yapılan kişiyle ilgili hatalar ise kontrol edilmesi en zor hatalardan biri olup öğrencinin ruh hali, uykusuzluğu, yorgunluğu veya farklı bir durumu sebebiyle ortaya çıkabilir.

Bu hata kaynaklarının anlaşılması ve yönetilmesi, araştırmacıların ve uygulayıcıların ölçme ve değerlendirme çalışmalarında doğru ve geçerli sonuçlar elde etmeleri için kritik öneme sahiptir. Etkili bir hata yönetimi, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin bütünlüğünü korumak ve bu süreçlerin sonuçlarının güvenilirliğini artırmak için gereklidir.

2.6.1. Testle ilgili hatalar

Testle ilgili hatalar, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde önemli bir endişe kaynağıdır. Bu hatalar, test yapısı ve yönetiminden kaynaklanabilir ve sonuçların geçerliliğini ve güvenilirliğini tehlikeye atabilir (Doğan, 2019). Aşağıdaki faktörler bu hataların oluşmasına neden olabilir:

Kötü yapılandırılmış test öğeleri: Testle ilgili yaygın bir hata türü, kötü yapılandırılmış test öğelerinin varlığıdır. Bu, belirsiz veya kafa karıştırıcı bir dil, yetersiz yanıt seçenekleri veya belirli yanıtları destekleyen önyargılı ifadeleri içerebilir. Bu tür sorunlar, katılımcılar tarafından yanlış yorumlamalara yol açarak hatalı ve güvenilir olmayan ölçümlere neden olabilir.

İçerik örnekleme hatası: Testle ilgili başka bir hata, içerik alanı test öğeleri tarafından yeterince kapsanmadığında ortaya çıkar. Ölçülmekte olan yapı içindeki bazı önemli yönler veya konular atlanırsa veya yetersiz bir şekilde temsil edilirse, sonuçların geçerliliğini olumsuz etkileyebilir. Madde geliştirme sırasındaki gözetim veya kapsamlı bir değerlendirme oluşturmak için mevcut kaynaklardaki sınırlamalar nedeniyle içerik örnekleme hatası oluşabilir.

Zorluk seviyesi tutarsızlığı: Testle ilgili hatalar, farklı test maddelerinin zorluk seviyesindeki tutarsızlıklardan da kaynaklanabilir. Bir testte kolay, orta ve zor maddeler arasında bir denge eksikliği varsa, bu durum katılımcılar arasındaki puanların karşılaştırılabilirliğini etkileyebilir. Bu, bireylerin yeteneklerinin veya bilgi düzeylerinin değerlendirilmesinde adaletsizliğe veya yanlışlıklara neden olabilir.

Tahmin etkileri: Tahmin etkileri, katılımcılar cevaplarını bilmedikleri çoktan seçmeli sorular üzerinde rastgele tahminler yaptıklarında ortaya çıkar. Puanlama sırasında tahminin nasıl ele alındığına bağlı olarak bu, ölçümlerde ek hatalara neden olabilir. Yanlış yanıtlar için olumsuz işaretlemenin varlığı veya yokluğu, katılımcıların tahmin etme davranışını etkileyebilir ve puan dağılımlarını etkileyebilir.

Test süresi kısıtlamaları: Test sırasında uygulanan zaman kısıtlamaları hem yararlı hem de zararlı olabilir. Zaman sınırlamaları, verimliliğin sağlanmasına ve aşırı bilişsel yorgunluğun önlenmesine yardımcı olurken, katılımcılar arasında istemeden de olsa stres veya endişeye neden olabilir. Bu ek baskı, performans düzeylerini olumsuz etkileyerek ölçüm sonuçlarının tehlikeye atılmasına yol açabilir.

Testle ilgili hataları en aza indirmek için çeşitli stratejiler uygulanabilir. Kötü yapılandırılmış test öğelerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi ve düzeltilmesi, içerik alanının kapsamlı bir şekilde ele alınması, zorluk seviyelerinin dengelenmesi, tahmin etkilerinin uygun şekilde ele alınması ve zaman kısıtlamalarının dikkatle yönetilmesi bu stratejiler arasındadır. Bu yaklaşımlar, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırarak daha doğru ve güvenilir sonuçlar elde etmeye yardımcı olur.

2.6.2. Testi Hazırlayan/Uygulayan/Değerlendirenle İlgili Hatalar

Test uzmanları, testlerin uygulanması ve puanlanmasında kritik bir rol oynarlar ve bu süreçlerde meydana gelebilecek hatalar ölçme ve değerlendirme sonuçlarını etkileyebilir (Demirtaşlı, 2014). Bu hataların kaynaklarını anlamak ve azaltmak için etkili stratejilerin uygulanması önemlidir. Test uzmanlarıyla ilgili hatalar, aşağıdaki faktörlerden kaynaklanabilir (Yıldırım, 2023):

Puanlama kriterleri uygulamasındaki tutarsızlıklar: Farklı test yönetimleri veya puanlayıcılar arasında puanlama kriterlerinin nasıl uygulandığı konusunda tutarsızlıklar olduğunda testi hazırlayanla ilgili hatalar meydana gelebilir. Bu, değerlendirmelerde veya muhakemelerde farklılıklara yol açarak, ölçüm sonuçlarında nesnellik ve güvenilirlik eksikliğine yol açabilir. Puanlama kriterlerinin tutarlı bir şekilde uygulanmasını sağlamak için net yönergeler oluşturmak ve test uzmanlarına eğitim sağlamak çok önemlidir.

Eğitim veya deneyim eksikliği: Yeterli eğitim veya deneyime sahip olmayan test uzmanları, ölçüm sürecinde hatalara neden olabilir. Test protokolleri hakkında doğru bilgiye sahip olmadan, test yönetimi sırasında yanlışlıkla yanlış talimatlar veya yanlış zamanlama gibi hatalar yapabilirler. Test uzmanlarının eğitimi ve sürekli profesyonel gelişim fırsatları, bu tür hataları azaltmada etkilidir.

Kişisel önyargılar: Testi yapanla ilgili hatalar, test edenlerin sahip olabileceği kişisel önyargılardan da kaynaklanabilir. Bu önyargılar, puanlama veya derecelendirme süreçleri sırasında öznel yargılama çağrılarında ortaya çıkabilir. Örneğin, bir test uzmanının kişisel tercihleri veya inançları, değerlendirmelerini etkileyerek elde edilen ölçümlerde adaletsizliğe veya yanlışlıklara neden olabilir. Potansiyel önyargılar hakkında farkındalık yaratmak ve test uzmanlarını değerlendirme süreci boyunca tarafsızlığı korumaya teşvik etmek çok önemlidir.

Kişilerarası etkileşimler: Testi yönetenlerin test yönetimi sırasındaki davranışları, katılımcıların performansını etkileyebilir ve ardından ölçüm sonuçlarını etkileyebilir. Testi

yapanların, belirli katılımcıları kayırma veya düşmanca bir test ortamı oluşturma gibi uygunsuz davranışları, sonuçlara yanlılık getirebilir. Test uzmanlarının profesyonelliği sürdürmesi, tüm katılımcılara eşit davranması ve optimum performans için destekleyici bir ortam sağlaması çok önemlidir.

Testi yapan kişiyle ilgili hataları etkili bir şekilde ele almak için, testlerin uygulanmasına dahil olan kişiler için kapsamlı eğitim programları uygulanmalıdır. Bu eğitim, standartlaşma protokollerine odaklanmalı ve tüm test uzmanlarının test uygulama prosedürleri ve puanlama kriterleri konusunda bilgili olmasını sağlamalıdır. Devam eden profesyonel gelişim fırsatları, test uzmanlarının becerilerini ve bilgilerini daha da geliştirebilir.

Ayrıntılı kılavuzlar ve yönergeler yoluyla test uygulama prosedürlerinin standartlaştırılması, test uzmanıyla ilgili hataların en aza indirilmesine de yardımcı olabilir. Bu kaynaklar, güvenilir ölçümler sağlamak için yaklaşımlarındaki tutarlılığı vurgulayarak, test uzmanları için net talimatlar sağlamalıdır.

Ek olarak, puanlayıcıların katılımcı kimliklerinden veya önceki puanlardan habersiz olduğu çift kör puanlama gibi kalite kontrol önlemlerinin uygulanması, bireysel puanlayıcılar tarafından ortaya çıkan potansiyel önyargıları azaltabilir.

2.6.3. Test Ortamı Kaynaklı Hatalar

Test ortamı, katılımcıların performans gösterdiği koşulları belirlediği için ölçme ve değerlendirmede çok önemli bir rol oynar. Bununla birlikte, test ortamıyla ilgili hatalar, katılımcı yanıtlarını etkileyen ve ölçüm geçerliliğini tehlikeye atan istenmeyen değişkenleri ortaya çıkarabilir, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin güvenilirliğini ve geçerliliğini önemli ölçüde etkileyebilir (Örs Özdi, 2023). Dikkat dağıtıcı unsurlar ve gürültü, test koşulları ve katılımcı kaygısı gibi hata kaynaklarının belirlenmesi, uygun test ortamları oluşturmak için araştırmacılar ve uygulayıcılar için çok önemlidir. Paydaşlar, dikkat dağıtıcı unsurları en aza indirerek, uygun test koşulları sağlayarak ve katılımcı kaygısını gidererek, ölçme ve değerlendirme sonuçlarının doğruluğunu ve adilliğini artırabilir ve sonuç olarak değerlendirmelerin güvenilirliğini artırabilir (Demirtaşlı, 2014).

İlgili alanyazında (Karabay, 2022), test ortamı kaynaklı ortaya çıkan hata türlerine ilişkin bazı durumlar verilmiştir. Bu durumlar arasında öne çıkan sorunlar şu şekilde sıralanabilir:

Gürültü seviyeleri: Test ortamındaki aşırı gürültü, katılımcıların performansını etkileyen önemli bir hata kaynağıdır. Yüksek ses seviyeleri veya dikkat dağıtıcı unsurlar, katılımcıların konsantrasyonunu bozabilir ve test görevine odaklanmalarını zorlaştırabilir. Bu durum, performans düşüşüne ve sonuçların doğruluğunun riske atılmasına neden olabilir. Uygun mekân seçimi yoluyla gürültü seviyelerini en aza indirmek veya ses yalıtımı önlemleri sağlamak, bu hata kaynağının hafifletilmesine yardımcı olabilir.

Dikkat dağıtıcı unsurlar: Dikkat dağıtmaya eğilimli test ortamları, doğru ölçümler için zorluk teşkil eder. Dağınık ortam veya ilgisiz uyaranlar gibi görsel dikkat dağıtıcı unsurlar, katılımcıların dikkatini test maddelerinden uzaklaştırabilir. Benzer şekilde, test oturumları sırasındaki kesintiler veya aksamalar (örn. telefon görüşmeleri, beklenmedik ziyaretçiler) konsantrasyon düzeylerini olumsuz etkileyebilir ve elde edilen ölçümlerde hataya neden olabilir.

Sıcaklık değişimleri: Test ortamındaki aşırı sıcaklık değişimleri, katılımcıların konforunu ve dolayısıyla performanslarını etkileyebilir. Rahatsız edici derecede yüksek veya düşük sıcaklıklar fiziksel rahatsızlığa, artan stres seviyelerine veya bilişsel odaklanmayı sürdürmede zorluğa neden olabilir. Test oturumları sırasında tutarlı ve rahat bir sıcaklık aralığının korunması, bu çevresel hataları en aza indirmek için çok önemlidir.

Aydınlatma koşulları: Test uygulaması sırasında yetersiz aydınlatma koşulları da ölçümlerde hataya neden olabilir. Yetersiz aydınlatılmış ortamlar, katılımcıların görme yetilerini zorlayarak test maddelerini doğru okumada zorluklara yol açabilir. Yetersiz aydınlatma, uzun süre testlere giren kişilerde yorgunluğa yol açabilir. Test alanlarında ideal görüşü kolaylaştıracak uygun aydınlatma seviyelerinin sağlanması, bu hataları önleyebilir.

Fiziksel rahatsızlık: Rahatsız oturma düzenleri, yeterli havalandırma eksikliği veya yetersiz tesisler (örneğin, su veya tuvalet tesislerine erişimin olmaması) gibi faktörlerin neden olduğu fiziksel rahatsızlık, katılımcıların konsantrasyonunu ve performansını etkileyebilir. Bu rahatsızlıklar, dikkat dağınıklığı yaratarak, motivasyonu azaltarak veya stres düzeylerini artırarak hataya neden olabilir. Test için rahat ve elverişli bir fiziksel ortam sağlamak, bu hata kaynaklarını en aza indirmek için çok önemlidir.

Test ortamıyla ilgili hataları ele almak için dikkatli planlama ve hazırlık gereklidir. Muhtemel sorunları belirlemek ve gerçek değerlendirme yapılmadan önce gerekli ayarlamaları yapmak için gerçek test ortamında pilot test yapmak önemlidir. Bu, ölçüm sürecini tehlikeye atabilecek çevresel hataların tanımlanmasına ve azaltılmasına izin verir.

2.6.4. Test Yapılan Kişi (Öğrenci/Aday) Kaynaklı Hatalar

Ölçme ve değerlendirme işlemlerinde, adayların performansı sınavların geçerli ve güvenilir sonuçlar üretmesinde önemli bir rol oynar (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu,1998). Adayların standart bir performans sergilemeleri sınavın genel sonuçlarına olumsuz bir etki yapmazken, sınav performansları normalden çok farklı olan adaylar hatalı sonuçların elde edilmesine neden olabilir. Bu tür hata kaynakları, sınav heyecanı, uykusuzluk, yorgunluk, mutsuzluk gibi duygusal ve fiziksel durumlarla ilişkili olabilir (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 1998). Ayrıca, adayların soruları yanlış anlaması, yanlış hesaplamalar yapması, kötü zaman yönetimi veya özensizlik gibi sınav sırasında gerçekleşebilecek durumlar da bu hata kaynaklarına yol açabilir.

Bu faktörlerin varlığı, öğrencilerin sınavlardaki performanslarını değerlendirirken onların genel refahını göz önünde bulundurmanın önemine dikkat çekmektedir. Bu hataların her zaman bir öğrencinin gerçek yetenekleri veya materyali anlamasıyla ilgili olmadığını kabul etmek önemlidir. Eğitimciler ve sınav görevlileri, bu potansiyel engellerin farkında olmalı ve mümkün olan durumlarda öğrencilere destek veya kolaylıklar sağlayarak onların testlerde gerçek yeteneklerini ve bilgilerini sergilemelerine yardımcı olmalıdır.

Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenmelerinin daha doğru bir şekilde değerlendirilmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onların genel refahlarını ve akademik gelişimlerini de destekler. Öğrencilere sınav ortamında rahatlık sağlamak, stres yönetimi teknikleri sunmak ve sınav esnasında gerektiğinde ek zaman vermek gibi önlemler, test sırasında yaşanabilecek hata kaynaklarını azaltmaya yardımcı olabilir. Bu stratejiler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin bütünlüğünü koruyarak, daha güvenilir ve geçerli sınav sonuçlarının elde edilmesine katkıda bulunur.

2.7. Dil Becerilerinin Değerlendirilmesinde Standartlaşmaya Yönelik Araçlar

2.7.1. Puanlama Anahtarları

Dereceli puanlama anahtarları, eğitim değerlendirmesinde öğrenci performansını sistemli bir şekilde değerlendirmek ve yapıcı geri bildirim sağlamak için kullanılan önemli araçlardır (Badia, 2019; Dawson, 2017). Literatürde özellikle üç tür dereceli puanlama anahtarı öne çıkmaktadır: Bütüncül, analitik ve gelişimsel. Her bir tür, farklı avantajlar sunar ve çeşitli değerlendirme ihtiyaçlarına cevap verir. Eğitimciler, bu değerlendirme araçlarını

anlayarak öğretim uygulamalarını geliştirebilir ve çeşitli alanlarda öğrenci çalışmalarını etkili bir şekilde değerlendirebilir.

2.7.1.1. Bütüncül (holistik) puanlama anahtarları

Eğitim alanında değerlendirme, öğrenci gelişiminin izlenmesinde ve gelişim için geri bildirim sağlanmasında çok önemli bir rol oynar. Çeşitli değerlendirme yöntemleri arasında, bütüncül puanlama anahtarlarına örnek olan değerlendirme listeleri, öğrenci performansını değerlendirmek için etkili araçlar olarak kabul edilmektedir (Allen ve Tanner, 2006).

Bütüncül dereceli puanlama anahtarları, birden çok boyut veya öznel yargılar içeren görevleri değerlendirirken yaygın olarak kullanılır (Dawson, 2017). Görevleri belirli kriterlere ve başarı seviyelerine ayıran analitik değerlendirme listelerinin aksine, bütüncül değerlendirme listeleri, değerlendiricinin öğrencinin performansına ilişkin genel izlenimine dayalı olarak genel bir puan veya derecelendirme sağlar (Wiseman, 2012). Burada vurgu, bireysel kriterlere odaklanmak yerine görevi bir bütün olarak görmektedir.

Bütüncül dereceli puanlama anahtarı kullanmanın en büyük avantajlarından biri, değerlendirme sürecini basitleştirme yeteneğidir. Değerlendiriciler, görevin tamamı için tek bir puan vererek, her bir kriteri ayrı ayrı değerlendirmeye kıyasla zamandan tasarruf edebilir (Moskal, 2000). Bu verimlilik, çok sayıda ödev veya projeyi değerlendirirken özellikle değerlidir. Ek olarak, bütüncül dereceli puanlama anahtarları, yaratıcılık, orijinallik ve genel kalite gibi faktörleri göz önünde bulundurarak öğrenci performansının daha genel bir şekilde anlaşılmasına olanak tanır (Akaydın ve Çeçen, 2016).

Ayrıca, bütüncül dereceli puanlama anahtarları, değerlendiricilere her bir başarı düzeyi için açık yönergeler ve tanımlayıcılar sağlayarak not vermede tutarlılığı teşvik eder (Melanlioğlu, 2016). Bu, öznelliği azaltmaya yardımcı olur ve değerlendirme sürecinde şeffaflığı artırır.

Öte yandan, bazı araştırmacılar (Ghalib & Al-Hattami, 2015; Metruk, 2018), her bir kriter içindeki belirli güçlü ve zayıf yönler hakkında ayrıntılı bilgi sağlamadıkları için bütüncül değerlendirme listelerinin geri bildirimlerinde belirlilikten yoksun olabileceğini savunmaktadır. Uygulanabilir geri bildirim sağlamak, öğrencinin gelişimini ve ilerlemesini desteklemek için gerekli olduğundan, bu sınırlama eğitimciler arasında endişelere yol açmıştır.

Bu endişelere yanıt olarak, bazı araştırmacılar (Attali, Lewis & Steiler,2013; Becker, 2016; Şenyuva ve Şen, 2023) bütüncül ve analitik değerlendirme listelerinin bir birleşimini kullanmayı önermektedir. Bu hibrit yaklaşım, değerlendiricilerin bütüncül dereceli puanlama anahtarını kullanarak genel bir puan vermesine ve aynı zamanda analitik değerlendirme listeleri kullanarak bireysel kriterler hakkında özel geri bildirim sağlamasına olanak tanır. Her iki yaklaşımın güçlü yanlarını birleştiren bu yöntem, değerlendirmede etkinlik ve özgüllük arasında bir denge kurmayı amaçlar.

Eğitimcilerin bütüncül değerlendirme listeleri mi yoksa alternatif değerlendirme yöntemleri mi kullanacağına karar verirken, değerlendirilen görevin doğasını göz önünde bulundurması önemlidir. Bütüncül puanlama anahtarları, karmaşık problem çözme, yaratıcılık veya yorumlama içeren görevleri değerlendirirken özellikle yararlıdır (Badia, 2019). Örneğin, bir öğrencinin performansını bir grup tartışmasında veya yaratıcı yazma ödevinde değerlendirirken, bütüncül değerlendirme listelerinin sağladığı geniş perspektiften faydalanılabilir.

Sonuç olarak, bütüncül dereceli puanlama anahtarları, değerlendirme sürecini basitleştirme, not vermede tutarlılığı teşvik etme ve öğrenci performansının küresel bir şekilde anlaşılmasını sağlama gibi avantajlar sunar. Ancak, geri bildirimde spesifiklikten yoksun olabilirler ve iyileştirme için ayrıntılı rehberlik sağlayamayabilirler. Eğitimciler, bütüncül değerlendirme listeleri ve diğer değerlendirme yöntemleri arasında seçim yaparken, değerlendirme hedeflerini ve görevin doğasını dikkatlice değerlendirmelidir.

2.7.1.2. Analitik puanlama anahtarları

Analitik puanlama anahtarları, değerlendirme sürecini belirli bileşenlere veya kriterlere ayıran değerlendirme çerçeveleridir (Badia, 2019). Her bir kriter, ayrı ayrı değerlendirilerek, ayrıntılı geri bildirim ve farklı becerilerin veya boyutların değerlendirilmesine imkân tanır (Parlak ve Doğan, 2014).

Bütüncül puanlama anahtarlarına kıyasla ayrıntılı geri bildirim sağlayan ve belirli becerilerin veya bileşenlerin hedeflenen değerlendirmesine izin veren analitik puanlama anahtarları, eğitimcilere her bir kriteri ayrı ayrı değerlendirerek, öğrencilere güçlü yönleri ve iyileştirme alanlarını vurgulayarak kesin geri bildirim sunabilir (Yüksel, 2023). Bu özgüllük biçimlendirici değerlendirme sürecine yardımcı olur, öğrencinin gelişimini destekler ve öğretimsel müdahaleleri etkili bir şekilde yönlendirir.

Analitik puanlama anahtarları, öğrenme hedefleri ve istenen sonuçlarla yakından uyum sağlar (Kasap, Gelbal ve Doğan, 2021). Eğitimciler, değerlendirmeyi belirli kriterlere ayırarak, amaçlanan öğrenme çıktılarını doğru bir şekilde ölçmeyi hedefler. Bu uyum, değerlendirmede şeffaflığın desteklenmesine yardımcı olur ve öğrencilere net bir beklenti çerçevesi sağlar.

Analitik puanlama anahtarları, her bir kriter içindeki çeşitli performans düzeylerini değerlendirmede farklılaşmaya da izin verir (Güler, 2023; Wiseman,2012). Eğitimciler, farklı düzeyler veya tanımlayıcılar kullanarak detaylı geri bildirim sağlayabilir ve farklı yeterlilik derecelerini tanıyabilir. Bu farklılaşma biçimlendirici değerlendirme sürecini destekler, öğrencilerin iyileştirme alanlarını belirlemelerine ve anlamlı hedefler belirlemelerine olanak tanır.

Analitik puanlama anahtarları, birden fazla beceri ve boyut gerektiren karmaşık görevleri veya projeleri değerlendirirken özellikle etkilidir (Baykul ve Turgut, 2014). Eğitimcilerin, öğrenci performansının kapsamlı bir değerlendirmesini sağlayarak her bir bileşeni ayrı ayrı değerlendirmesine olanak tanır. Bu kapsamlı değerlendirme, entegrasyon, eleştirel düşünme ve problem çözme içeren görevler için çok önemlidir.

Analitik puanlama anahtarları, net tanımlayıcılar ve ölçütler oluşturulduğunda, not verme güvenilirliğine katkıda bulunabilir. İyi tanımlanmış kriterlerle birden fazla eğitimci, öğrenci çalışmalarını tutarlı bir şekilde değerlendirebilir ve bu da not vermede daha fazla güvenilirliğe katkıda bulunur. Ancak, tutarlılığı korumak için puanlayıcılar arasında uyum ve ortak anlayış sağlamak önemlidir (Brookhart, 2013).

2.7.1.3. Gelişimsel puanlama anahtarları

Büyüme değerlendirme listeleri veya ilerleme değerlendirme listeleri olarak da bilinen gelişimsel puanlama anahtarları, öğrencinin öğrenmesinin zaman içinde ilerlemesine odaklanan değerlendirme çerçeveleridir. Bu puanlama anahtarları, gelişim aşamalarına veya yeterlilik seviyelerine dayalı olarak geri bildirim ve değerlendirme sağlayarak öğrencilerin büyümelerini ve ilerlemelerini takip etmelerini sağlar (Rehrig ve Stormswold, 2018). Gelişimsel puanlama anahtarlarının ana özelliklerinden biri, becerilerin veya yeterlilik düzeylerinin açık bir şekilde ilerlemesidir. Bu puanlama anahtarları tipik olarak, farklı uzmanlık derecelerini temsil eden çoklu performans seviyeleri veya aşamaları içerir. Gelişim

değerlendirme listeleri, her seviyedeki becerileri ve kriterleri açıkça belirterek, öğrencilerin mevcut yeterliliklerini ve gelişim için gerekli adımları anlamaları için bir yol haritası sağlar.

Gelişimsel puanlama anahtarları, nihai bir not vermek yerine büyümeye ve gelişmeye odaklandıkları için biçimlendirici değerlendirme uygulamalarıyla uyumludur (Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşi, 2013). Öğrenciler güçlü, zayıf yönlerini ve büyüme alanlarını belirlemek için bu değerlendirme listelerini kullanabilirler. Bu araçlar aracılığıyla alınan geri bildirim, öğrencilere anlamlı hedefler belirlemede ve öğrenmelerini geliştirmek için hedeflenen eylemleri gerçekleştirmede rehberlik edebilir (Melanlıoğlu, 2016).

Gelişimsel puanlama anahtarları, net bir ilerleme ve büyüme duygusu sağlayarak öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırabilir (Akbaba, 2020). Öğrenciler, zaman içindeki gelişimlerini görebildiklerinde, çabalarını sürdürmek ve öğrenmelerinde dirençli olabilmek için daha motive olabilirler. Ek olarak, gelişim değerlendirme listeleri aracılığıyla sağlanan geri bildirim ve rehberlik, öğrencilerin güçlü yanlarını fark etmelerine ve yeteneklerine güven duymalarına yardımcı olabilir.

Gelişimsel puanlama anahtarları, her öğrencinin benzersiz öğrenme yörüngelerini tanıyarak ve değerlendirerek bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış değerlendirmeye izin verir. Bu değerlendirme listeleri, öğrencileri sabit bir standartla karşılaştırmak yerine, öğrencilerin bireysel olarak başlangıç noktalarını ve ilerlemelerini dikkate alır (Kurnaz ve Özyürek, 2019). Bu bireyselleştirilmiş yaklaşım, kişiselleştirilmiş öğrenmeyi destekler ve öğrencilerin farklı oranlarda ve farklı yollardan ilerleyebileceğini kabul eder. Gelişimsel puanlama anahtarları, öğrenciler ilerlemelerini değerlendirirken ve iyileştirme için hedefler belirlerken derinlemesine düşünmeyi ve öz düzenlemeyi teşvik eder. Öz-değerlendirme ve öz-yansıtma ile meşgul olan öğrenciler, öğrenmelerinin sahipliğini alır ve değerlendirme sürecine daha aktif bir şekilde dahil olurlar.

2.7.2. Kontrol listeleri

Kontrol listeleri, karşılanması veya tamamlanması gereken bir ölçüt veya öğe listesinden oluşan değerlendirme araçlarıdır (Şimşek Çetin, 2014). Belirli öğelerin veya görevlerin varlığını veya yokluğunu değerlendirmek ve izlemek için sistematik bir yol sağlarlar.

Görevlerin performansını veya tamamlanmasını değerlendirmek için yapılandırılmış ve organize bir yapı sağlayan kontrol listeleri, tüm gerekli bileşenlerin dikkate alındığından

emin olarak, değerlendirilecek kriterleri veya öğeleri açıkça belirtirler (Şimşek ve Alisinanoğlu, 2013). Kontrol listeleri, hiçbir kritik unsurun gözden kaçırılmamasını sağlamaya yardımcı olduklarından, karmaşık veya çok adımlı süreçleri değerlendirirken özellikle yararlıdır.

Kontrol listeleri, hızlı ve etkili bir değerlendirme yöntemi sunmak konusundan da oldukça avantajlıdır (Dirican ve Deniz, 2017). Değerlendiriciler, basit bir ikili (evet/hayır) yanıt formatı kullanarak, belirli kriterlerin varlığını veya yokluğunu hızlı bir şekilde değerlendirebilir. Bu verimlilik, çok sayıda öğrenci değerlendirilirken veya zaman kısıtlamaları dikkate alındığında faydalıdır.

Kontrol listeleri güçlü alanları ve iyileştirilmesi gereken alanları açıkça belirleyerek öğrencilere geri bildirimler sağladığı için kendini yansıtmayı teşvik eder ve üstbilişsel becerileri destekler (Aydoğmuş ve Keskin, 2012). Ayrıca bu araçlar, değerlendirmede standartlaşmaya ve tutarlılığa katkıda bulunur; açık kriterleri tanımlayarak, tüm değerlendiricilerin aynı öğeleri tutarlı bir şekilde değerlendirmesini sağlar (Hallen ve Pronovost, 2006). Bu durum, derecelendirmedeki değişkenliği azaltır ve değerlendirmelerin güvenilirliğini artırır.

Kontrol listeleri ayrıca, hedefler belirlemek ve zaman içindeki ilerlemeyi izlemek için kullanılabilir. Karmaşık görevleri veya becerileri yönetilebilir bileşenlere ayırarak öğrencilerin gelişimlerini adım adım takip etmelerini sağlar. Bu süreç, öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerini anlamalarına ve geliştirilmesi gereken belirli alanları belirlemelerine yardımcı olur.

Sonuç olarak, kontrol listeleri, gerekli tüm kriterlerin veya öğelerin dikkate alınmasını sağlayarak organize ve verimli bir değerlendirme yöntemi sağlar. Standartlaşma ve ilerleme takibini geliştirirken, değerli geri bildirimler sunar ve öz-değerlendirmeyi teşvik eder.

2.8. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), dil yeterlilik düzeylerini tanımlamak için ortak bir temel sağlayan, yaygın olarak tanınan bir çerçevedir (Oryaşın, 2023). Avrupa çapında dil eğitiminde şeffaflığı ve karşılaştırılabilirliği teşvik etmek amacıyla iş birliğini ve insan haklarını destekleyen uluslararası bir kuruluş olan Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında çeşitli Avrupa ülkelerinden dil uzmanları, eğitimciler ve politika

yapıcıları içeren kapsamlı araştırmalar sonucunda oluşturulmuştur (Avrupa Konseyi, 2020). Dil becerilerini değerlendirmek ve tanımlamak için dünya çapında yaygın olarak bir referans aracı olarak kullanılan D-AOBM'nin başlıca kullanım alanı eğitim kurumları, dil eğitim merkezleri, devlet kurumları, işverenler ve yayınevleridir (Erdem, Gün ve Şengül, 2015). Çerçeve, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve etkileşim becerilerini tanımlamak için ortak bir dil sağlar ve dil öğrenimi/öğretimi alanında müfredat geliştirme, değerlendirme uygulamaları ve öğrenme hedefleri belirleme konusunda rehberlik sunar (Hamaratlı, 2023). Eğitimciler, D-AOBM'yi kullanarak, istenen yeterlilik düzeyleriyle uyumlu öğretim materyalleri ve değerlendirme araçları tasarlayabilirler. Ayrıca, bu çerçeve, öğrencilerin ilerlemesini incelemek için standart bir terminoloji oluşturarak, dil eğitimine dahil olan paydaşlar arasındaki iletişimi kolaylaştırır (Yılmaz, 2022).

Genel olarak D-AOBM, dil yeterlilik düzeylerini değerlendirmek için şeffaf ve tutarlı bir sistem sunarak dil öğrenen veya öğreten bireyler için değerli bir kaynak olarak hizmet eder (Avrupa Konseyi, 2020). Yaygın olarak benimsenmesi, küresel olarak farklı bağlamlarda dil eğitiminin kalitesinin ve karşılaştırılabilirliğinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlamıştır.

İlk ortaya konulduğu tarihten itibaren dilde iletişimin ve etkileşimin önemini vurgulayan D-AOBM, 2020 sürümünde üzerinde önemle durulan aracılık (mediating) etkisiyle iletişim sürecini sağlamlaştırmak ve kolaylaştırmak için yeni bir kavramı sürece dahil etmiştir. D-AOBM'de bir metne aracılık, kavramlara aracılık ve iletişime aracılık olmak üç farklı şekilde ortaya çıkan aracılık kavramı, bir dilde iletişim kurmanın hem yöntemi hem de hedefi olarak değerlendirilebilir (Deniz, Öztürk ve Çekici, 2021). Bir metne aracılık etme işlemi, herhangi bir metni anlaşılır kılmak için yapılan iş ve eylemleri ifade ederken, kavramlara aracılık, başkalarının bilgi ve kavramlara kolaylaştırma süreci olarak ifade edilebilir. Aracılık türleri arasında yer alan iletişimsel aracılık ise özellikle farklı kültürlerden gelen öğrencilerin karşılaşması durumunda yaşanabilen hassas durumların veya anlaşmazlıkların çözümü için aracı rolü üstlenmek ve öğrenciler arasındaki anlaşmayı ve iletişimi kolaylaştırma sürecidir.

2.8.1. Dil Seviyeleri ve Göstergeleri

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), dil yeterliliğini altı farklı düzeyde tanımlar ve bu düzeyler, dil becerilerinin gelişimini yansıtan üç geniş kategoriye ayrılır: Temel Kullanıcı (A1 ve A2), Bağımsız Kullanıcı (B1 ve B2) ve Yeterli Kullanıcı (C1

ve C2). Her seviye, dil gelişiminin ilerleyen bir aşamasını temsil eder ve C2, elde edilebilecek en yüksek yeterlilik seviyesidir. Seviyeler, konuşma, yazma, dinleme ve okuma dahil olmak üzere çok çeşitli dil becerilerini kapsar.

Dil Becerileri için Tanımlayıcılar

D-AOBM, her düzeydeki dil yeterliliklerini tanımlamak için bir dizi tanımlayıcı kullanır. Bu tanımlayıcılar, öğrencilerin iletişim yeteneği, dilsel doğruluk ve dil kullanımı açısından neler yapabileceklerinin ayrıntılı özelliklerini sağlar. Tanımlayıcılar, söz varlığı, dilbilgisi, telaffuz, akıcılık, anlama ve etkileşim dahil olmak üzere geniş bir dil becerileri yelpazesini kapsar (Avrupa Konseyi, 2001).

A. Konuşma ve Yazma: Konuşma ve yazma becerilerinin tanımlayıcıları, kendini ifade etme, konuşmalara katılma, bilgi sunma ve tutarlı metinler yazma becerisini özetler. Doğruluk, akıcılık, tutarlılık, organizasyon ve dil kullanımının uygunluğu gibi faktörleri göz önünde bulundururlar.

B. Dinleme ve Okuma: Dinleme ve okuma becerilerinin tanımlayıcıları, anlama ve anlamaya odaklanır. Bir öğrencinin sözlü veya yazılı metinleri anlama, ilgili bilgileri çıkarma ve genel anlamı kavrama becerisini değerlendirirler. Bu tanımlayıcılar aynı zamanda talimatları takip etme, anlam çıkarma ve farklı metin türlerini ve türlerini anlama gibi hususları da dikkate alır.

Dil Öğrenme ve Öğretmedeki Önemi

D-AOBM'deki dil seviyeleri ve tanımlayıcılar, dil öğrenme ve öğretme uygulamalarında önemli misyonlar üstlenmektedir (Avrupa Konseyi, 2020):

- ✓ Net Öğrenme Hedefleri: D-AOBM, eğitimcilere ve öğrencilere dil öğrenme hedeflerinin net bir yol haritasını sunan standart bir çerçeve sağlar. Öğretmenler, her seviyedeki tanımlayıcıları anlayarak, öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılayan hedeflenen öğretim ve değerlendirme stratejileri tasarlayabilir.
- ✓ İlerleme Takibi: Tanımlayıcılar, öğretmenlerin dil öğrenme yolculukları boyunca öğrencilerin ilerlemesini değerlendirmesine ve izlemesine olanak tanır. Eğitimciler, sınıf etkinliklerini ve değerlendirmelerini tanımlayıcılarla uyumlu hale getirerek yapıcı geri bildirim sağlayabilir, iyileştirme alanlarını belirleyebilir ve öğrencileri daha yüksek yeterlilik seviyelerine doğru yönlendirebilir.

- ✓ Müfredat yapısı/Program Geliştirme: D-AOBM tanımlayıcıları, dil müfredatı ve ders materyallerini tasarlamak için bir temel görevi görür. Müfredat geliştiriciler, farklı düzeylerde becerilerin ve yeterliliklerin mantıklı bir şekilde ilerlemesini sağlamak için tanımlayıcıları kullanabilir. Bu, öğrencilerin sürekli gelişimini destekleyen tutarlı ve kapsamlı dil programları oluşturmaya yardımcı olur.
- ✓ Değerlendirmeler ve Sertifikalar: Tanımlayıcılar, dil yeterlilik testleri ve sertifikaları geliştirmek için bir referans noktası sağlar. Değerlendirme kriterlerini D-AOBM düzeyleriyle uyumlu hale getirerek, dil sınavları ve sertifikaları daha standart ve şeffaf hale gelir ve bireylerin dil yeterliliklerini doğru bir şekilde göstermelerine olanak tanır.

2.8.1.1. Temel Seviye /Dili Temel Kullanma (A1-A2)

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) kapsamında, A1 ve A2 seviyeleri "Temel Kullanıcı" kategorisi altında yer alır. Bu seviyeler, dil öğreniminin başlangıç aşamalarını temsil eder ve öğrencilerin hedef dilde temel iletişim becerilerini kazanmalarını amaçlar. Avrupa Konseyi'nin 2020 raporuna göre, A1 ve A2 düzeylerindeki bireylerin dil özellikleri şu şekilde gruplandırılabilir:

A1 Seviyesi

A1 seviyesi, dil öğreniminin başlangıç noktasını temsil eder ve öğrencilerin temel dil becerilerini ve söz varlığını geliştirmeye başladıkları bir yeterlilik seviyesidir. Bu seviyede ana odak, günlük yaşamda karşılaşılan temel durumlar için hayatta kalma ve iletişim becerilerini geliştirmektir. A1 seviyesindeki öğrencilerin kazandıkları beceriler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Konuşma ve dinleme

Konuşma: A1 seviyesindeki öğrenciler, tanıdık ifadeler ve basit cümle yapıları kullanarak kendilerini tanıtabilir, kişisel bilgilerle ilgili basit sorular sorabilir ve yanıtlayabilirler. Günlük hayatta karşılaşılan temel ihtiyaçları ve tercihleri ifade edebilirler.

Dinleme: A1 seviyesindeki öğrenciler, selamlamalar, temel talimatlar ve basit açıklamalar gibi basit, yavaş tempolu ve tanıdık konuşma mesajlarını anlayabilir ve bunlardan anlam çıkarabilir.

Okuma ve yazma

Okuma: A1'de, öğrenciler kısa ve temel cümleler, işaretler, etiketler ve basit mesajlar gibi basit yazılı metinleri anlayabilirler. Tanıdık kelimeleri ve deyimleri bağlam içinde tanımlayabilirler.

Yazma: Bu düzeyde, öğrenciler kişisel ayrıntılarla formları doldurmak, basit cümleler yazmak ve kısa mesajlar veya notlar yazmak gibi temel yazılı metinler üretebilirler.

Söz varlığı ve dilbilgisi

Söz varlığı: A1 seviyesindeki öğrenciler, kişisel bilgiler, aile, yemek, sayılar, zaman ve ortak nesneler gibi günlük konularla ilgili temel bir söz varlığı geliştirir. Söz varlıkları, hayatta kalmak ve basit iletişim için temel kelimelere ve ifadelere odaklanır.

Dilbilgisi: Bu seviyede öğrenciler, temel cümle yapısı, şahıs zamirleri, şimdiki zamanda fiil çekimi, temel sıfatlar ve yaygın edatlar dahil olmak üzere dilbilgisinin temel yönlerini kavrarlar.

A2 Seviyesi

A2 seviyesi, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeye devam ettikleri ve daha çeşitli ve pratik durumlarda iletişim kurma becerilerini geliştirdikleri temel dil yeterliliğini temsil eder. A2 seviyesindeki öğrencilerin kazandıkları beceriler şu şekilde özetlenebilir:

Konuşma ve dinleme

Konuşma: A2'de öğrenciler daha uzun sohbetler yapabilir ve tanıdık konular hakkında fikir beyan edebilir. Yemek sipariş etmek, yön sormak veya günlük rutinlerini anlatmak gibi basit ve öngörülebilir durumlarda iletişim kurabilirler.

Dinleme: A2 seviyesindeki öğrenciler, kısa konuşmalar, duyurular ve basit anlatılar gibi temel ve rutin konuşma mesajlarını anlayabilir ve bunlardan anlam çıkarabilir.

Okuma ve yazma

Okuma: A2'de, öğrenciler kısa açıklamalar, e-postalar ve temel anlatılar dahil olmak üzere kısa ve basit metinleri bağlamdan ve tanıdık söz varlığından anlam çıkararak anlayabilirler.

Yazma: Öğrenciler, kişisel e-postalar, kısa mesajlar, basit mektuplar ve insanların, yerlerin ve deneyimlerin temel tanımları gibi A2'de tutarlı ve bağlantılı metinler üretebilirler.

Söz varlığı ve dilbilgisi

Söz varlığı: A2 seviyesindeki öğrenciler söz varlığını daha geniş bir konu yelpazesini kapsayacak şekilde genişleterek kendilerini daha çeşitli durumlarda ifade etmelerine olanak tanır. Söz varlığı iş, okul, hobiler, seyahat ve kişisel deneyimlerle ilgili günlük dili içerir.

Dilbilgisi: A2'de öğrenciler dilbilgisi yapılarını daha iyi anlarlar ve daha karmaşık cümleler kurabilirler. Fiil zamanları (geçmiş, şimdi ve gelecek), temel bağlaçlar, zarflar ve olasılık, zorunluluk ve yeteneği ifade etmek için modal fiillerin kullanımı hakkında bilgi edinirler.

A1 ve A2 seviyeleri daha fazla dil gelişimi için temel oluşturur. Bu seviyeler, öğrencilere temel dil becerileri ve temel iletişimde güven sağlar. Bu aşamada, öğrencilerin hala akıcılık, doğruluk ve genel yeterlilik geliştirmekte olduklarını not etmek önemlidir. Öğrenciler daha yüksek D-AOBM seviyelerine yükseldikçe, dil becerileri daha rafine ve gelişmiş hale gelir.

2.8.1.2. Orta Seviye / Dili Bağımsız Kullanma (B1-B2)

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) kapsamında B1 ve B2 düzeyleri "Bağımsız Kullanıcı" olarak sınıflandırılır ve bu seviyeler, öğrencilerin daha karmaşık ve bağımsız bir şekilde iletişim kurmalarını sağlayan yüksek bir dil yeterliliği seviyesini temsil eder. Avrupa Konseyi'nin 2020 raporuna göre, B1 ve B2 düzeylerindeki bireylerin dil özellikleri şu şekilde gruplandırılabilir:

B1 Seviyesi

B1 Seviyesi, "Eşik" yeterliliği olarak bilinir ve öğrencilerin çeşitli bağlamlarda daha bağımsız ve anlamlı iletişim kurabilmelerini sağlayan önemli bir dil becerisi ilerlemesini temsil eder. B1 seviyesindeki öğrencilerin kazandıkları beceriler şu şekilde özetlenebilir:

Konuşma ve dinleme

Konuşma: B1 seviyesindeki öğrenciler, tanıdık konular üzerine tartışmalara katılabilir, fikir beyan edebilir, basit açıklamalar yapabilir, deneyimleri tanımlayabilir, tercihlerini ifade edebilir ve argümanlar sunabilirler.

Dinleme: B1 seviyesindeki öğrenciler, sunumlar, konuşmalar ve radyo yayınları gibi net ve standart sözlü mesajların ana noktalarını anlayabilirler. Çoğu tartışmayı takip edebilir ve ilgili bilgileri çıkarabilirler.

Okuma ve yazma

Okuma: B1'de öğrenciler makaleler, raporlar ve basit anlatılar dahil olmak üzere çeşitli metinleri anlayabilirler. Ana fikirleri anlayabilir, destekleyici ayrıntıları belirleyebilir ve metinden belirli bilgileri çıkarabilirler.

Yazma: B1 seviyesindeki öğrenciler çok çeşitli konularda tutarlı ve ayrıntılı metinler üretebilirler. Kişisel anlatılar, resmi ve gayri resmi mektuplar, incelemeler ve raporlar yazabilir, görüşlerini ifade edebilir ve argümanları destekleyebilirler.

Söz varlığı ve dilbilgisi

Söz varlığı: B1 seviyesindeki öğrenciler, daha geniş bir konu yelpazesini kapsayacak ve daha incelikli fikirleri ifade edecek şekilde söz varlığını genişletir. Söz varlığı hem günlük dili hem de kişisel ilgi alanları, iş, eğitim ve güncel olaylarla ilgili özel terimleri içerir.

Dilbilgisi: B1'de, öğrenciler dilbilgisi yapılarını sağlam bir şekilde kavrar ve karmaşık cümleleri doğru bir şekilde oluşturmalarına olanak tanır. Fiil kiplerine, kip eklerinin kullanımına, koşullu cümlelere, ilgi cümleciklerine ve temel söylem belirteçlerine iyi derecede hakimdirler.

B1 seviyesi, öğrencilerin daha karmaşık dil yapılarına ve ifadelere aşina olmalarını sağlar, bu da onların dil becerilerini daha ileri bir düzeye taşır. Bu düzey, öğrencilerin günlük yaşamda etkin bir şekilde iletişim kurabilmelerini ve kendilerini daha açık ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilmelerini sağlar.

B2 Seviyesi

B2 seviyesi, öğrencilerin yüksek derecede akıcılık ve doğruluk elde ettikleri, çok çeşitli iletişimsel görevlerin üstesinden gelmelerine ve çeşitli mesleki ve sosyal bağlamlara güvenle katılmalarına olanak tanıyan dil yeterliliğini temsil eder. Genel itibariyle yeterlilik ölçütü olarak sık sık kullanılan bu dil seviyesi, dil öğretiminde önemli bir role sahiptir.

Konuşma ve dinleme

Konuşma: B2'de öğrenciler hazırlıksız konuşmalara ve tartışmalara katılabilirler, fikirlerini ifade edebilirler ve ayrıntılı açıklamalar yapabilirler. Çoğu durumda akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurabilir, anlam üzerinde müzakere edebilir ve grup etkileşimlerine aktif olarak katılabilirler.

Dinleme: B2 seviyesindeki öğrenciler dersler, röportajlar ve sunumlar gibi uzun ve ayrıntılı konuşma mesajlarını anlayabilirler. Karmaşık argümanları takip edebilir, ince nüansları kavrayabilir ve belirli bilgileri doğru bir şekilde çıkarabilirler.

Okuma ve yazma

Okuma: B2'de öğrenciler makaleler, raporlar ve edebi eserler dahil olmak üzere karmaşık metinleri anlayabilirler. Hem ana fikirleri hem de yazarın üslubunu anlayabilir, argümanları analiz edebilir ve örtük bilgilerden anlam çıkarabilirler.

Yazma: B2 seviyesindeki öğrenciler, denemeler, raporlar ve resmi yazışmalar gibi iyi yapılandırılmış ve tutarlı metinler üretebilirler. Görüşlerini ifade edebilir, argümanlar sunabilir, bilgileri analiz edebilir ve ayrıntılı açıklamalar yapabilirler.

Söz varlığı ve dilbilgisi

Söz varlığı: B2 seviyesindeki öğrenciler, kendilerini akıcı ve doğru bir şekilde ifade etmelerini sağlayan geniş bir söz varlığına sahiptir. İlgilendikleri veya çalıştıkları alanlarda özel terminoloji de dahil olmak üzere çeşitli alanlarla ilgili geniş bir söz varlığına sahiptirler.

Dilbilgisi: B2'de, öğrenciler yüksek düzeyde dilbilgisi doğruluğu ve kontrolü sergilerler. Karmaşık cümle yapıları, gelişmiş fiil biçimleri, dolaylı anlatım ve şart cümlecikleri dahil olmak üzere çok çeşitli dilbilgisi yapılarını doğru kullanabilirler.

B1 ve B2 düzeyleri, öğrencilerin hem kişisel hem de profesyonel bağlamlarda etkili bir şekilde iletişim kurabilecekleri önemli bir yeterlilik seviyesi gösterir. Bu aşamadaki öğrencilerin sağlam bir temelleri vardır ve çeşitli iletişimsel görevleri bağımsız olarak yerine getirebilir. Öğrenciler daha yüksek D-AOBM seviyelerine ilerledikçe, dil becerileri daha gelişmiş hale gelir. Kültürel unsurlar, deyimsele ifadeler ve karmaşık dil yapıları hakkında daha derin bir anlayış geliştirerek daha etkili iletişim kurmalarını ve daha geniş bir sosyal, akademik ve profesyonel ortamlarda gezinmelerini sağlar.

Bağımsız kullanıcı (B2) seviyesinde öğrenciler, dil öğrenme yolculuklarında daha fazla özerklik göstererek kendilerini akıcı ve güvenli bir şekilde ifade etme becerisi kazanırlar. Çeşitli metinleri anlayabilir ve üretebilir, anlamlı konuşmalar yapabilir ve tartışma ve münazaralara aktif olarak katılabilirler. Bu düzeyde artan yeterlilik, hedef dilde ileri eğitim, istihdam ve kültürel entegrasyon için fırsatlar açar.

2.8.1.3. İleri Seviye/ Dili Yetkin Kullanma (C1-C2)

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), C1 ve C2 düzeylerini “Yetkin Kullanıcı” seviyesi olarak belirtir. Bu düzeyler, öğrencilerin ileri düzeyde akıcılığa, doğruluğa ve hedef dil üzerinde kontrole sahip olduğu en yüksek dil yeterliliğini temsil eder. Yetkin kullanıcı düzeylerindeki bireylerin dil özellikleri aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir (Avrupa Konseyi, 2020):

C1 Seviyesi

C1 seviyesinde öğrencilerin "Etkili Operasyonel Yeterliliğe" sahip olduğu kabul edilir. Bu seviye, öğrencilerin karmaşık ve zorlu akademik, profesyonel ve sosyal bağlamlarda güvenle iletişim kurabilecekleri oldukça gelişmiş bir dil yeterliliği seviyesini ifade eder.

Konuşma ve dinleme

Konuşma: C1 seviyesinde öğrenciler, geniş bir söz varlığı ve karmaşık dil yapıları kullanarak kendilerini akıcı ve etkili ifade edebilirler. Uzun ve iyi yapılandırılmış konuşmalar yapabilir, argümanları ikna edici bir şekilde sunabilir ve derin tartışmalara katılabilirler.

Dinleme: C1 seviyesinde öğrenciler, karmaşık dersler, münazaralar ve konuşmalar dahil olmak üzere çok çeşitli sözlü mesajları anlayabilir. Birden fazla konuşmacıyı takip edebilir, ince ayrıntıları kavrayabilir, özel ve soyut konuları anlayabilirler.

Okuma ve yazma

Okuma: C1 seviyesinde öğrenciler, akademik makaleler, edebi eserler ve özel materyaller dahil olmak üzere çok çeşitli metin türlerini anlayabilirler. Karmaşık argümanları anlayabilir, yazarın bakış açısını analiz edebilir ve bilgileri eleştirel bir şekilde değerlendirebilirler.

Yazma: C1 öğrenenler, akademik makaleler, raporlar ve araştırma makaleleri gibi çeşitli türlerde iyi yapılandırılmış ve tutarlı metinler üretebilirler. Fikirleri kesin olarak ifade edebilir, argümanları etkili bir şekilde sunabilir ve uygun akademik gelenekleri kullanabilirler.

Söz varlığı ve dilbilgisi

Söz varlığı: C1 seviyesindeki öğrenciler, kendilerini kesin ve karmaşık bir şekilde ifade etmelerine izin veren kapsamlı ve incelikli bir söz varlığına sahiptir. Çeşitli alanlarla ilgili çok çeşitli özel söz varlığına, deyimsele ifadeler ve kültürel referanslara hakimdir.

Dilbilgisi: C1 seviyesindeki öğrenciler, yüksek düzeyde dilbilgisi doğruluğu ve karmaşıklığı gösterirler. Gelişmiş cümle yapılarını kullanırlar, fiil biçimleri, zamanlar ve kipler üzerinde hakimiyet gösterirler ve çok çeşitli gelişmiş dilbilgisi özelliklerini etkili bir şekilde kullanırlar.

C2 Seviyesi

C2 seviyesi, "Ustalık" olarak adlandırılan en yüksek dil yeterliliği seviyesini temsil eder. Bu seviyede öğrenciler, istisnai dil becerileri ve hedef dil üzerinde anadillerine yakın bir akıcılık, doğruluk ve hakimiyet gösterirler.

Konuşma ve dinleme

Konuşma: C2 seviyesindeki öğrenciler her durumda zahmetsizce ve akıcı bir şekilde iletişim kurabilirler. Olağanüstü bir söz varlığı, kesinlik ve akıcılık sergileyen, dil üzerinde yerel bir yetkinliğe sahiptirler. Karmaşık tartışmalara girebilir, ilgi çekici konuşmalar yapabilir ve dil kullanımlarını farklı bağlamlara ve izleyicilere uyarlayabilirler.

Dinleme: Bu seviyedeki öğrenciler, hızlı tempolu, deyimsel ve son derece özel konuşma mesajları dahil olmak üzere duydukları hemen hemen her şeyi anlayabilirler. İnce ayrıntıları, örtük anlamları ve kültürel referansları kolaylıkla kavrayabilirler.

Okuma ve yazma

Okuma: C2'de öğrenciler, karmaşık edebi eserler, araştırma makaleleri ve teknik belgeler dahil olmak üzere her türlü yazılı metni okuyabilir ve anlayabilir. Gelişmiş argümanları derinlemesine anlar, farklı bakış açılarını değerlendirir ve eleştirel düşünme becerilerini etkili bir şekilde uygularlar.

Yazma: C2 seviyesindeki öğrenciler, akademik yayınlardan yaratıcı yazmaya kadar açık, yapı açısından uygun ve son derecede detaylı metinler oluşturabilirler. Karmaşık fikirleri dile getirebilir, söylev araçları kullanabilir ve dil kurallarını derinlemesine kavrayabilirler.

Söz varlığı ve dilbilgisi

Söz varlığı: C2 öğrenenler, deyimsel ifadeler, eş dizimler ve nüanslı terminoloji dahil olmak üzere kapsamlı ve çeşitli bir söz varlığına sahiptir. Karmaşık ve özel konularda zahmetsizce gezinebilir, yüksek düzeyde sözcüksel kesinlik ve karmaşıklık gösterirler.

Dilbilgisi: C2'de, öğrenciler doğala yakın bir dilbilgisi doğruluğu, akıcılık ve esneklik seviyesi sergilerler. Karmaşık dilbilgisi yapıları, gelişmiş fiil biçimleri ve zaman kiplerinde

ustalaşırlar, ince dilbilgisi nüansları kullanırlar ve çeşitli bağlamlarda dilbilgisi üzerinde kesin kontrol sergilerler.

Yeterli Kullanıcı düzeyleri (C1 ve C2), öğrencilerin hedef dilde ustalık kazandığını ve son derece ileri bir seviyede işlev görebileceğini yansıtan bir dil yetkinliği seviyesidir. Bu aşamadaki öğrenciler, kültürel göndermeleri, deyimsele ifadeleri ve karmaşık dil yapılarını derinlemesine anlayarak, karmaşık ve derinlemesine iletişim kurma becerisine sahiptir. Bu seviyedeki yeterlilik, çeşitli akademik, profesyonel ve kültürel fırsatların kapılarını açar.

Sonuç olarak, D-AOBM içindeki Yeterli Kullanıcı düzeyleri (C1 ve C2), dil yeterliliğinin zirvesini temsil eder ve öğrencilerin hedef dil üzerinde ileri düzeyde akıcılık, doğruluk ve kontrol sergilemelerini sağlar. Bu düzeylerdeki yetkinlik, akademik, mesleki ve kültürel olanakların kapılarını açarak öğrencilerin çeşitli alanlara katkıda bulunmalarını ve kendilerini hedef dil ve kültürün zenginliğine tamamen kaptırmalarını mümkün kılar.

2.9. Dil Eğitiminde Standartlaşma

Türk Dil Kurumu (2023) sözlüğünde “Belirli ölçülere, yasaya, kullanıma uygun olan, ölçün, ölçünlü”, “Belli bir tipe göre yapılmış veya ayrılmış, ölçün, ölçünlü, tek biçim “Örnek veya temel olarak alınabilen, ölçün, ölçünlü” şeklinde tanımlanan, Fransızca kökenli standart kelimesinden türetilen standartlaşma kavramı, eğitim öğretim süreçlerinin ölçülü ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan alt yapı tesis etmeye katkıda bulunur.

Farklı bağlamlar ve kurumlar arasında tutarlı dil öğretimi sağlamak için tek tip yönergelerin, yöntemlerin ve değerlendirmelerin oluşturulması ifade eden bu uygulama, çıktıların belirli bir uyum içerisinde olmasını sağlar. Kurumlar arasındaki uyumu ve tutarlılığı sağlayan bu süreç, bazı araştırmacılar tarafından ise eleştirilmektedir. Bu eleştiriler arasında en öne çıkanı Ritzer (2021) tarafından ifade edilen McDonaldlaşma kavramıdır. Bu anlayışın tek tip yapıyı temsil ettiğini ve makineleşmeye sebep olduğu belirten Saluk (2022), McDonaldlaşma ile klasik örgüt kuramındaki makine tipi insan modelini bağdaştırmış, her iki yaklaşımın da farklılığı engellediğine dikkat çekmiştir. McDonaldlaşma kavramını temsil eden restoran zinciri gibi farklı markalar (IKEA, Starbucks, Burger King vb.) da benzer anlayışı devam ettirmekte, standart ve aynı tip ürün üretme anlayışını temel almaktadırlar. Eğitim sektörü dışında varlığını sürdüren bu süreç, eğitim öğretim ortamlarında da hızla yayılmaktadır (Erdoğan, 2014). Bu durum da güncel eğitim yaklaşımlarının düşüncelerine karşıt bir durum oluşturmakta ve yaratıcılığı engelleyerek tek düze standardın bireylere

empoze ettirilmesine sebep olmaktadır (Ersoy, 2006). Benzer şekilde, Rothbard ve Şahin (2014) de bu tür bir eğitim sürecinin pasif öğrenci profiline sebep olacağını öne sürmektedir.

Her ne kadar bu şekilde eleştiriler olsa da eğitim alanında birçok kurum ve kuruluş standartlaşma konusunda adımlar atmakta, ortak bir paydada buluşmaya çalışmaktadır. Günümüzde yaygın bir olgu olan standartlaşma sürecinin örnekleri incelendiğinde, en erken örneklerinden biri olarak Prusya Eğitim Sistemi karşımıza çıkmaktadır. 1800'lerin başında ortaya çıkan bu sistem, birçok modern eğitim sistemini etkilemiş; standartlaştırılmış müfredat, öğretmen eğitimi ve zorunlu eğitime yapılan vurgu ile okullaşmaya devlet kontrollü ve sistematik bir yaklaşım getirmiştir (Arap, 2010). 1892 yılında Ulusal Eğitim Derneği (NEA) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde kurulan Onlu Komite ise bu konudan öne çıkan bir diğer çalışma olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaöğretimde standartlaşma ve organizasyon eksikliğini gidermeyi amaçlayan komite, lise müfredatını ulusal düzeyde standartlaştırarak üniversiteye yeterli hazırlık sağlamasını temin etmeye çalışmıştır (Çelik ve Şenel, 2022). Bu adım, o dönemde kolejler ve üniversiteler arasında değişen standartlara bir yanıt olarak, üniversiteye kabul koşullarında standart oluşturmayı amaçlamıştır. Onlu Komite'nin önerileri Amerikan eğitimini önemli ölçüde etkilemiş, on yıllar boyunca lise ve üniversite müfredatını şekillendirmiştir. Bazı eğitimciler müfredatı aşırı akademik odaklı olmakla ve üniversiteye gitmeyi düşünmeyen öğrenciler için pratik becerilerden yoksun olmakla eleştirmesine rağmen komitenin çalışmaları, özellikle lise müfredatının yapılandırılmasında, Amerika Birleşik Devletleri'nde orta öğretimin standartlaştırılmasına yönelik temel bir adım olmuştur (Aktan ve Saylan, 2013).

Standartlaşma konusundaki bir diğer önemli çalışma olan ve Avrupa genelinde önemli etki yaratan Bologna Süreci ise günümüzde faaliyetlerini sürdürmekte ve eğitim öğretim kurumlarının standartlaşmasında önemli rol oynamaktadır. İtalya'nın Bologna kentindeki Bologna Üniversitesi'nde yapılan bir dizi müzakerenin ardından ortaya atıldığı için bu şekilde adlandırılan program, Avrupa genelinde yükseköğretim ve akademik konularda standartlar geliştirmek ve farklılıkları en aza indirerek eğitim sistemlerini uzlaştırmak ve Avrupa'da tamamen tutarlı bir yükseköğretim alanı yaratmak için oluşturulmuştur. Bologna Süreci, akademik programlar için ortak referanslar ve kriterler belirleyerek kurumlar arasında belirli bir düzeyde tutarlılık ve kalite sağlar (Collins ve Hower, 2014). Bu durum özellikle öğrencilerin, eğitimcilerin ve işverenlerin yeterliliklerin tek tip bir standarda sahip olduğu güvencesine güvendiği yüksek öğretimde önemlidir. Bologna Süreci kapsamında uygulamaya konulan Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS) gibi standartlaştırılmış

sistemler, kredilerin kurumlar arasında daha kolay transfer edilmesini sağlayarak öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmakta ve öğrencilerin diplomalarına yönelik ilerlemelerini kaybetmeden farklı ülkelerde eğitim görmelerine olanak tanımaktadır (Kurtoğlu, 2014). Standartlaştırılmış bir eğitim çerçevesi, araştırma ve akademik değişimde uluslararası iş birliğini de teşvik etmektedir. Kurumlar benzer akademik yapılar ve standartlar altında faaliyet gösterdiklerinde daha kolay ortaklık kurabilmekte ve iş birliği yapabilmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği konusunda da önemli kazanımlar sağlayan program, öğrencilerin nerede olduklarına bakılmaksızın belirli bir eğitim seviyesine erişimini sağlayarak eğitim öğretim sürecini standartlaştırır.

Günümüzde eğitim öğretim alanında standartlaşma konusunda hizmet veren diğer uygulamalar ise Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 2000 yılında kurulan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (TIMSS)'dur. Üç yılda bir gerçekleştirilen ve hem üye hem de üye olmayan ülkelerdeki 15 yaşındaki çocukların eğitim başarılarını değerlendiren PISA'nın odak noktası, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarına ne kadar iyi uygulayabildiklerine vurgu yaparak okuma, matematik ve fen okur yazarlığı tespit etmektir (Taş vd, 2016). Bu sayede, ülkeler arasında eğitim politikaları ve uygulamaları hakkında bilgi verebilecek karşılaştırılabilir veriler sağlamayı ve çeşitli eğitim sistemlerindeki güçlü yönleri ve iyileştirilmesi gereken alanları vurgulamayı amaçlamaktadır (Güner vd. 2014). TIMSS ise her dört yılda bir gerçekleştirilmekte, dünya çapında dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilgilerini değerlendirmektedir. PISA'dan farklı olarak TIMSS daha çok müfredat temelli bilgiye odaklanmakta ve öğrencileri okulda öğrendikleri konusunda test etmektedir (MEB, 2023). Bu sayede, küresel eğitim eğilimleri hakkında değerli bilgiler sağlamakta ve ülkelerin matematik ve fen bilimlerindeki öğretim yöntemlerinin ve müfredatlarının etkinliğini değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. İki sınav da üye ülkelere belirli çıktılar sunarak bu ülkelerin ölçülen özellikler konusundaki güçlü ve eksik yönlerini belirlemelerine, elde edilen rapora göre belirli bir standartlaşma sürecinin yürütülmesine öncülük etmektedir.

Eğitimde standartlaşma uygulamaları dil eğitimi alanı temel alınarak incelendiğinde, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) bu konuda yapılan çalışmaların başında gelmektedir. Uzun ve kapsamlı bir araştırmanın ardından Avrupa Konseyi tarafında 2001 yılında yayımlanan bu çerçeve, tüm Avrupa Konseyi üye ülkeleri tarafından kullanılan fiili bir standart olarak kabul edilmektedir (Karabulut, 2021). Avrupa'da ve diğer ülkelerde yabancı

dil öğrenenlerin başarılarını tanımlamak için kullanılan bir kılavuz olan D-AOBM, Avrupa genelinde dil müfredatlarının, müfredat kılavuzlarının, seviyelerin, sınavların, ders kitaplarının vb. hazırlanması için ortak bir temel sağlar (Avrupa Konseyi, 2020). Sunduğu kapsamlı içerik yönüyle birçok kurum ve kuruluş bu çerçevede eğitim öğretim faaliyetlerini yürütür. D-AOBM'yi temel alarak dil sınavlarının tüm aşamaları için ortak standartlar oluşturmaya çalışan Avrupa Dil Sınavları Derneği (ALTE) ise dil eğitiminde standartlaşma konusunda katkı yapan bir diğer kuruluştur. Test merkezleri ve akademik kurumlar da dahil olmak üzere geniş bir üye kitlesine sahip olan birlik, dillerin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde iş birliği ve en iyi uygulamaların değişimine olanak sağlayarak sürecin şekillendirilmesinde önemli bir oynamaktadır (ALTE, 2023). Standartlaşma konusunda önemli bir vizyona sahip olan Eğitimsel Test Servisi (ETS) de dil eğitiminde standartlaşma yönelik çalışmalar yürüten önemli bir kuruluş olarak dikkati çekmektedir. 1947 yılında kurulan ETS, başta eğitim alanında olmak üzere küresel çapta standartlaştırılmış testler geliştirmektedir. Kurum tarafından geliştirilen TOEFL (Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı), GRE (Yüksek Lisans Kayıt Sınavı), SAT (Üniversite Eğitimi için Öğrenci Yeterlilik Sınavı) ve HiSET (Lise Denklik Testi) gibi testler dil eğitimi alanında önemli bir yere sahip olan ve birçok kurum tarafından standart olan kabul edilen testler olarak dil eğitiminde model oluşturmaktadır.

Dil eğitiminde standartlaşmaya yönelik Türkiye'de yürütülen çalışmalar ise Millî Eğitim Bakanlığı, T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleşme Merkezi, Yükseköğretim Kurulu, Türkiye Maarif Vakfı ve Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumların öncülüğünde gerçekleştirilmektedir. ÖSYM tarafından uygulanan merkezi yabancı dil sınavları (YDS, YÖKDİL, AYT-DİL), Yunus Emre Enstitüsü tarafından uygulanan Türkçe Yeterlilik Sınavı (TYS), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan öğretim programları, Türkiye Maarif Vakfı tarafından yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı bu konuda standardı sağlayan başlıca uygulamalar arasında yer almaktadır.

2.10. Akreditasyon

Standartlaşma ile iç içe olan akreditasyon kavramı, çeşitli ülke ve sektörlerde sunulan program ve hizmetlerin kalitesini sistematik bir yaklaşımla güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu kavram genel olarak bir kurumun kalite statüsünü ifade etmek için kullanılmaktadır. Yükseköğretim bağlamında akreditasyon, belirli bir yükseköğretim

kurumunun, bir kolejın veya bunların içinde tanınan herhangi bir birimin akreditasyon kurumu tarafından belirlenen kalite standartlarını karşıladığını göstermektedir (Sinha ve Subramanian, 2013). Eğitimde akreditasyon, eğitim kurumlarının ve programlarının kalite ve standartlarını değerlendiren önemli bir süreçtir. Bu süreç, genellikle akreditasyon kuruluşları veya temsilcilikleri olarak bilinen ve kurumların belirli mükemmellik standartlarını karşılamasını sağlayan bağımsız kuruluşlar tarafından yürütülür. En iyi uygulama örneklerine ulaşmayı amaçlayan bu felsefe, kurumun misyonuna ve geniş tabanlı hedeflerine neden ulaştığını veya ulaşmadığını belirlemede ve sonuç değerlendirme sürecinin sonuçlarını yorumlamada yardımcı olan bir değerlendirme süreci aracılığıyla eğitimde mükemmelliği teşvik eder (Sywelem, 2014). Akreditasyon süreçleri ülkeden ülkeye, kurumdan kuruma, birimden birime farklılaşabilmektedir. Bu süreçlerin yürütülmesinde görevli kuruluşlarda da çeşitlilik mevcuttur. Dünya genelindeki akreditasyon kurumlarına bakıldığında, bu durum kolaylıkla anlaşılabilmektedir. Halihazırda akreditasyon süreçlerinin yürütülmesinde öne çıkan bazı kurum ve kuruluşlar şu şekilde sıralanabilir: Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi (NCATE), Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (TEAC), Eğitimci Hazırlığının Akreditasyonu Konseyi (CAEP), Orta Amerika Yüksek Öğrenim Komisyonu (MSCHE), New England Yüksek Eğitim Komisyonu (NECHE), Batı Okullar ve Kolejler Birliği (WASC), Bağımsız Kolejler ve Okullar Akreditasyon Konseyi (ACICS), Uzaktan Eğitim Akreditasyon Komisyonu (DEAC), İşletme Yüksekokullarını Geliştirme Derneği (AACSB), Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Kurulu (ABET), Eğitim Programları Akreditasyon Konseyi (CACREP), ENQA Avrupa Yüksek Öğretimde Kalite Güvencesi Birliği (ENQA), Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı (EHEA), Avustralya Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü (AITSL), Eğitim Programlarının Akreditasyonu Yoluyla Kalite Güvencesi Ajansı (AQAS), Uluslararası İşletme Eğitimi Akreditasyon Konseyi (IACBE), Dünya Hristiyan Eğitim Kurumları Akreditasyon Komisyonu (WACCEI), Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Kurulu (ABET), Ulusal Öğretim ve Liderlik Koleji (NCTL).

Dil eğitiminde standartlaşma sürecine de katkı yapan Avrupa Dil Sınavları Derneği (ALTE), dil eğitiminde uygulanan sınavların akredite edilmesi görevini de üstlenmektedir. Kurum bünyesinde dikkate alınan ALTE Q-mark, üye kuruluşların sınavlarının kapsamlı bir ALTE denetiminden geçtiğini ve ALTE'nin 17 kalite standardının tüm temel gerekliliklerini karşıladığını göstermek için kullanabilecekleri bir kalite göstergesidir (ALTE, 2023). Q işareti, bir sınavın veya sınav paketinin kalite profilinin bir ALTE denetçisi tarafından denetlendiğini ve bu denetimin sonucunun başarılı bulunduğunu gösterir. Bu işaret, beş yıllık

bir süre boyunca veya başarılı bir şekilde denetlenen sınavın geçerlilik argümanlarında önemli bir değişiklik olana kadar geçerli kalır (ALTE, 2023). Q işareti yalnızca denetlenen sınava verilip bir bütün olarak kuruma verilmez.

Akreditasyon süreçleriyle ilgili Türkiye örneğine bakıldığında, sürecin üç temel bileşen tarafından yürütüldüğü görülmektedir. İlk bileşen, 1999 yılında başlatılan YÖK ve Dünya Bankası iş birliğinde hazırlanan Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon Çerçevesidir (Adıgüzel, 2022). Bu çerçevenin yanı sıra, 2012 yılında kurulan ve eğitim fakültelerindeki eğitim öğretim süreçlerini inceleyerek fakültelerdeki programları akredite eden Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) de YÖK’ün onayıyla akredite etme yetkisine sahiptir.

Benzer faaliyetler yürüten ve yükseköğretim kurumlarını ulusal ve uluslararası standartlara uygun olarak denetleyen Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK), 23 Temmuz 2015 tarih ve 29423 sayılı Resmî Gazete ile faaliyetlerine başlamış olup bu tarihten beri yükseköğretim kurumlarını eğitim öğretim ve araştırma geliştirme faaliyetlerinin yanı sıra idari faaliyetleri açısından da incelemekte, kurumların gelişimine ve evrenselleşmesine katkıda bulunmaktadır.

2.11. İlgili Çalışmalar

2.11.1. Ulusal alanyazındaki çalışmalar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme sürecinde izlenmesi gereken süreçler hakkında ilgili literatürden hareketle öneriler sunan Gedik (2017), yürüttüğü tez çalışmasında mevcut ölçme ve değerlendirme kaynaklarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına tam olarak hitap etmediğini, bu alanda yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının uluslararası standart ve kalitede uygulanabilmesi için tespit edilen hususlara yoğunlaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Gedik’e (2017) göre, ölçme ve değerlendirme uygulamaları Türkçeyi anadil olarak öğrenenlerden ziyade yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik olmalı, sorular temel dil becerilerini ölçmeye yönelik olmalı ve öğretilen konularla paralel olmalı, dinleme becerisi ölçülürken soruların uzunluğu ve sıklığı iyi ayarlanmalı, yazma sorularında açıklayıcı yönergeler bulunmalı ve konu anlaşılır bir şekilde ifade edilmeli, konu sınırları belirlenmeli ve öğrenciye seçme hakkı verilmeli, konuşma sınavında öğrencilere bilgi verilmeli, konuşma konusunun sınırları belirlenmeli ve öğrencilere ön hazırlık için süre tanınmalı, sorular kapsayıcı nitelikte olmalı ve sorumlu tutulan alanın dışına

çıkamalı, soru kökleri anlaşılır olmalı ve seçenekler öğrencileri yanıltmayacak şekilde düzenlenmeli, yeterlilik sınavlarında ulusal bir çerçeve oluşturulmalı ve sonuçlar buna göre değerlendirilmeli, ölçme sürecinde hataların önüne geçmek için sürekli kontrol yapılmalı, değerlendirme tarafsız bir şekilde yapılmalıdır ve öğrencilerin farklı kültürlerine ve inançlarına saygı gösterilmelidir. Söz konusu önerilerin mevcut eksikliklerin giderilmesinde önemli rol oynayacağını ifade eden Gedik (2017), Türkçenin bir dünya dili olabilmesi için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda uluslararası standartların gerektirdiği hususlara yoğunlaşılmasının bir ihtiyaçtan ziyade gereklilik olduğunun altını çizmiştir.

Ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili bir diğer çalışmada Köse (2008), sınavların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecine yönelik birtakım incelemelerde bulunmuş, yaptığı araştırma sonucunda, bu alanda uygulanan sınavların Avrupa Konseyi'nin yabancı dillerin öğretimi ile ilgili önerdiği Ortak Başvuru Metni ölçütleri dikkate alınarak uygulanması gerektiğini, sınavların başlıca unsuru olan metinlerin seçiminde adayların dil düzeyleri ve ilgili düzeye ait söz varlığının uygunluğuna özen gösterilmesi gerektiğini ve sınavların bireysel olarak değil de bu konuda yetkilendirilmiş komisyonlar tarafından hazırlanması gerektiğini ve bu hususa sınavların değerlendirilmesi konusunda da ayrıca dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan temel sorunları inceleyen ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunan Kara ve Işır (2021), bu sorunları öğretici, öğrenci, öğretim ortamı, ölçme ve değerlendirme, materyal kaynaklı başta olmak üzere birçok açıdan ele almışlardır. Araştırmacılar, öğretim sürecinde öğreticiden kaynaklı sorunlar arasında mesleki yeterlilik, hedef dile ve kültüre hâkimiyet ve etkili iletişim ortamı kurma zorlukları gibi konulara değinmişlerdir. Öğreticilerin, uygun bir öğretim ortamı oluşturabilmek için hedef kitlenin dilini ve kültürünü anlamaları, geleneksel yöntemlerin yanı sıra çağdaş yöntemlere de önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrenci kaynaklı sorunlar olarak ise hedef dile uyum sağlamada yaşanan zorluklar, iletişim sorunları, dil becerilerinin gelişimi ve dilbilgisi öğrenimindeki güçlükler ele alınmıştır. Bu sorunların çözümü için olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Ölçme ve değerlendirme konusunda ise, ölçünlü Türkçe yeterlilik ve düzey belirleme sınavlarının eksikliğinin önemli bir sorun olduğunu, bu durumun geçerlik ve güvenilirlikten yoksun sınavların yapılmasına, öğrencilerin gerçek düzeylerinin doğru bir şekilde ölçülememesine ve zaman ile hak kayıplarına yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu ihtiyacın giderilmesi için Yunus Emre Enstitüsü, öncü TÖMER'ler, Yükseköğretim Kurumu (YÖK) ve Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin

(ÖSYM) iş birliğiyle akredite edilmiş, ortak bir Türkçe yeterlik sınav sisteminin hazırlanmasının öğretim faaliyetlerinin sistematığı ve kalitesine katkı sağlayacağını dile getirmişlerdir. Öğretim ortamı kaynaklı sorunların ise heterojen ve kalabalık sınıfların olması, yetersiz materyaller, teknolojinin yeterince kullanılmaması, motivasyon ve uyum sorunları gibi konularda yaşandığı, öğrenme ortamının iyileştirilmesi için sınıf düzenlemelerinin gözden geçirilmesi, daha küçük ve homojen sınıfların oluşturulması, etkileşimli etkinliklerin ve teknoloji kullanımının artırılması, çeşitli materyallerin kullanılması ve öğrenciler arasındaki iletişimin teşvik edilmesi gibi adımların atılmasının sürece olumlu katkı sağlayacağını vurgulamışlardır. Materyal kaynaklı sorunlara ilişkin olarak araştırmacılar çevrim içi eğitime uygun materyallerin eksik olduğunu, ders kitaplarının yanında ek materyal yetersizliği yaşandığını, ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde daha dikkatli olunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Benzer bir çalışmada Biçer, Çoban ve Bakır (2014) yaşanan sorunları öğrenci temelinde incelenmiş, öğrencilerin yaşadıkları temel sorunları ortaya koymuş, araştırma sonucunda öğrencilerin genel anlamda telaffuz konusunda sorun yaşadığını, temel dil becerileri arasında en çok sorunla karşılaşılacak becerinin yazma becerisi olduğunu, sözcüklerle ilgili yaşanan sorunların temelinde ana dillerinden yapılan yanlış aktarmaların etkili olduğunu bulmuşlardır. Elde ettiği bulgular doğrultusunda uygulama öğrenmenin aktif hale getirilmesi, Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar için özel uygulamalar yapılması, etkili yazma becerisi kazandırmak için ek yazma alıştırmalarının yapılması, sınıf içi dil kullanımda öğrenci düzeyine dikkat edilmesi, eğitim öğretim sürecinde aktif öğrenci desteğinin sağlanması gibi önerilerde bulunan araştırmacılar, bu önerilerin yabancılara Türkçe öğretimi sürecindeki sorunların çözülmesine yardımcı olabileceğini öne sürmüşlerdir.

Akyürek (2021) tarafından yapılan çalışmada, yabancılara Türkçe öğretimi alanında dikkat çeken sorunlar üç ana başlık altında incelenmiştir. Bu sorunlar; nitelikli öğretim elemanı eksikliği, sertifikalandırma sorunu ve Türkçe öğretiminde kullanılan kaynaklarla ilgili sorunlardır. Nitelikli öğretim elemanı sorunuyla ilgili olarak, çalışmada yedi alt grup belirlenmiştir. Bunlar; yeterli eğitime sahip olmama, Türkçe öğretim sertifikasına sahip olmama, yabancı öğrencilere Türk kültürünün yansıtılamaması, Türkçeyi yeterince bilmeme, beden dilini yeterince kullanamama, öğrencileri yeterince motive edememe ve dinamik bir öğretim tekniği oluşturamama şeklindedir. Dil öğretiminden sorumlu kişinin alanında yetkin, bilgili ve eğitilmiş olması önemlidir ve bu amaçla bu alanda çalışacak kişilerin iyi bir eğitim almaları gerekmektedir. Akyürek'e (2021) göre sertifikalandırmanın önemi, nitelikli öğretim

elemanlarının yetiştirilmesi ve değerlendirilmesi açısından ortaya çıkmaktadır. Türkçe öğretiminde yeterli sayıda ve kalitede materyal bulunması da önemlidir. Bu nedenle, ulusal düzeyde kapsamlı ve planlı bir eğitim-öğretim programının benimsenmesi, Türkçe öğretiminde uzmanlaşmanın artırılması ve istihdam imkanlarının sağlanması gerekmektedir. Türkçe öğretimi için gerekli materyal sayısının artırılması veya çeşitlendirilmesi de önemli bir husustur. Nitekim dil, bir ulusun aynasıdır ve dilin kullanımı arttıkça bu ayna büyür ve güzelleşir. Kaynaklarla ilgili olarak ise Akyürek (2021), her dil dil becerisi için ayrı ayrı materyallerin olmadığını, özellikle bu dört beceri için ayrı ayrı materyaller geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulamış, Türkçe öğretimi ile ilgili sertifika programlarının düzenlenmesi için sertifika veren kurumlar arasında iş birliği ve koordinasyon sağlanması ve ortak bir program çerçevesinde sertifika programları düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Mutlu ve Gümüş (2021) tarafından yapılan durum çalışmasında, 81 makale, 70 yüksek lisans tezi ve 12 doktora tezi incelenmiş; yapılan analizler sonucunda Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları bütün hatlarıyla ortaya konmuştur. Bu sorunlar arasında Türkçe eğitimi lisans programındaki yabancı dil olarak Türkçe öğretime yönelik dersin yetersizliği ilk sırada yer alırken bu sorunu Türkçe öğretiminde kullanılan araç-gereçlerin yetersizliği, dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin lisans programında ayrı bir ana bilim dalı olarak ele alınmaması, dil öğrencilerinin yetersizlikleri kaynaklı öğretim sürecinde yaşanan sorunlar, yöntem sorunları, programla ilgili sorunlar, Türkçenin temel söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmaların yetersizliği, homojen sınıflar oluşturma zorluğu, öğrencilerin Türkçe'ye yönelik tutumları, alfabe sorunları, diksiyon sorunları, yazma becerisinde karşılaşılan sorunlar izlemiştir.

Bir diğer çalışmada, Güneş (2021) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunu Suriye öğrencilere yapılan uygulamalar temelinde değerlendirmiştir. Araştırmada, çift dilli okullarda, uluslararası programlı okullarda ve kamu okullarında bulunan Suriyeli öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar alt başlıklar halinde incelenmiştir. Araştırma sonunda, çift dilli okullarda yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar teması altında anadil farklılıkları, uyum sorunları, çevresel faktörler, okul programı, aynı anda birden fazla dil öğrenimi, Türkçeye verilen önem, Türkçe kelime bilgisi ve iletişim sorunu gibi alt temalar bulunmuştur. Uluslararası programlı okullarda yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar teması altında ise ana dil farklılıkları, uyum sorunu, motivasyon, materyal ve program eksiklikleri, çevresel faktörler ve Türkçe kelime bilgisi gibi alt temalar ortaya çıkmıştır. Kamu okullarında bulunan Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde

karşılaşılan sorunlar teması altında ise anadil farklılığı, uyum sorunu, dil sorunu, iletişim sorunu, asimile olmaktan korkma, psikolojik nedenler ve materyal eksikliği gibi alt temalar bulunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yabancılara Türkçe öğretiminde materyal eksikliği, uyum sorunu, anadil farklılığı ve kelime bilgisi gibi ortak sorunların ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Boylu (2019) tarafından yürütülen çalışmada doktora çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli gördükleri, ancak yazma ve konuşma becerisini ölçme değerlendirme konusunda tutarlılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, lisans mezuniyet alanı, çalışılan kurum, yüksek lisans yapma, düzenli sınav hazırlama, alana yönelik sertifika sahibi olma gibi faktörlerin öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenler dinleme ve okuma becerisini ölçme ve değerlendirme açısından kendilerini yeterli olarak görmelerine rağmen hazırladıkları kur sınavlarının okuma ve dinleme bölümlerine yönelik metin ve soru yazımında ciddi eksiklikler ve hatalar olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kurumlar arasında farklılık gösteren ölçme ve değerlendirme sistemleri olduğu, bu alanda çalışan öğretmenlerin ise ölçek üzerinde kendilerini yeterli görmelerine rağmen uygulama boyutunda yetersiz ve tutarsız oldukları ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de faaliyet gösteren TÖMER’leri inceleyen Boylu ve Başar (2016), TÖMER’lerin çalışmalarını değerlendirip akreditasyon veren herhangi bir üst kurumun olmaması, bu merkezlerde uygulanan sınavların standart olmaması ve geçerlik ve güvenilirliğinin arzu edilen düzeye ulaşamaması, merkezlerde görev yapacak öğretim görevlilerinin yeterliliğine dikkat edilmemesi, devlet kurumlarına bağlı TÖMER’lerdeki kurs ücretlerinin fazlalığı sebebiyle öğrencilerin özel dil kurslarına yönelmesi ve bu kurumlarda da standart bir eğitim sürecinin sağlanamaması gibi sebeplerin standartlaşmayı ve akreditasyon sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi için devlet destekli bir dil politikasının oluşturulması, sürecin alanında uzman kişiler tarafından yürütülmesi, TÖMER’lerin denetlenmesi ve akreditasyon verecek bir üst kurumun oluşturulması, merkezlerde verilen eğitim sürelerine yönelik alt-üst saat limiti konulması, sınavların belirlenen komisyon denetiminde yürütülmesi, sertifikaların TÖMER’lerin

denetiminde verilmesi gibi adımlar izlenerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde standartlaşmanın ve kalitenin sağlanabileceğini dile getirmişlerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan üç ders kitabını (Hitit yayınları, Gazi Üniversitesi TÖMER yayınları, Dilset Yayınları) ölçme ve değerlendirme özellikleri açısından inceleyen Göçer (2007), araştırmasının sonucunda ders kitaplarının ölçme-değerlendirme bölümlerinde farklı soru tipleri ve tekniklerin kullanıldığı tespit etmiştir. Özellikle Dilset Yayınevi'nin kitaplarında bulmaca doldurma, gizlenmiş kelimeyi bulma, diyalog oluşturma, sınıflama, cümle içinde kullanma, yeniden düzenleme, kavram haritası tamamlama, 5N 1K, neden/çünkü ilişkisi kurma, verilen cevaba uygun soru oluşturma, resim ve grafik yorumlama, trafik işaretlerinin anlamlarını söyleme ve yazma gibi alışılmışın dışında farklı soru tipleri bulunduğu dikkat çekmiştir. Ayrıca, örnekleme alınan üç yayınevinin de temel dil becerilerini metin aracılığıyla çalıştıklarını, öğrencilerin bu becerileri edinirken metinden yeterince faydalanmadığı ve değerlendirme aşamasında bu durumun göz ardı edildiğini belirtmiştir. Soru, soru grubu veya değerlendirme amaçlı etkinliklerin bilişsel alanın tüm basamaklarına yönelik olduğu, ancak uygulama ve değerlendirme aşamasında daha yoğunlaştığını gözlemlemiştir. Öte yandan, tema sonu ölçme-değerlendirme bölümünde yer alan sorulara ait yanıt anahtarlarının sadece Gazi TÖMER Türkçe Deneme Sınavları adlı kitapta verildiği ve bu durumun ders kitaplarının öğretiminin bireyselleştirme ilkesine aykırı olduğunun altını çizmiştir. Genel olarak, incelenen ders kitaplarının öğrencilerin dil becerilerini edinme ve kullanma düzeylerini belirlemek için farklı teknikleri içeren ölçme-değerlendirme bölümleriyle donatıldığı da ortaya koymuştur.

Ders kitaplarıyla ilgili yapılan bir diğer çalışmada (Karagöl ve Kurt, 2020), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabı yazarlarının dil öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme konularındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma nitel bir durum çalışması olarak planlanmış ve görüşme yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. On üç ders kitabı yazarı araştırmanın çalışma grubunu oluşturduğu araştırmanın sonuçlarına göre, ders kitabı yazarları öğreticinin ihtiyaçlarına, kazanımlara, düzeylere, öğrenci gruplarının özelliklerine ve dil öğrenme amacına göre yöntem seçiminin önemli olduğunu belirtmiştir. Ders kitabı yazarlarının en çok yararlandığı yöntemler ise iletişimsel yaklaşım ve seçmeci yöntem olarak ortaya çıkmıştır. Değerlendirme yaklaşımı olarak ise ders kitaplarında genellikle sonuç değerlendirmesi yapıldığı görülmüştür. Katılımcılar, ders kitaplarında öğretmenlere ölçme-değerlendirme konusunda yeterli rehberlik yapılmadığını, ancak kılavuz kitaplarda bu yönlendirmenin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Dil becerilerine göre ders kitaplarında en çok

kullanılan soru tipleri şu şekilde belirlenmiştir: dinleme/izleme becerisinde boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme ve çoktan seçmeli; konuşma becerisinde açık uçlu sorular ve diyalog kurgulama; okuma becerisinde doğru-yanlış, açık uçlu ve boşluk doldurma; yazma becerisinde ise açık uçlu sorular.

Belçika'da yaşayan Türk toplumunda Türkçe öğretiminin sorunları ve derslerde kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarını eleştirel bir bakışla inceleyen Irmak (2016), Belçika'da son yıllarda Türkçe öğretimi ile ilgili yaşanan sorunların ve velilerin yanış tutumlarının Türkçe derslerine olan ilgiyi azalttığını ifade etmiştir. Bu sorunların başında anadil kullanımının resmi dili öğrenmeyi zorlaştıracağı düşüncesi, derslerin okullarda okul saatleri dışında ya da derneklerde verilmesi, derslerde ölçme ve değerlendirmenin yeterince yapılamaması, ders verilen ortamın fiziksel ve eğitim teknolojileri ačasından yetersiz olması, karnelerin sembolik bir anlam taşıması ve müfredatın ağır olması gibi konuların geldiğini belirtmiştir. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının öğrenci düzeylerinin çok üzerinde olduğu, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin aynı kitabı kullanmak zorunda kaldığı, kitaplardaki etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekmediği, dil ve kültür konularının yanı sıra dinî bilgilerin de aynı kitaplarda yer aldığı da tespit edilen diğer durumlar olmuştur. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Belçika'da Türkçe öğretimi ile ilgili sorunları acilen çözmesi, derslerde kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü kitaplarının öğrencilerin yaşadıkları ülke ve düzeyleri dikkate alınarak yeniden hazırlanması gerektiği konusunda önerilerini dile getirmiştir.

TÖMER'lerdeki ölçme ve değerlendirme süreçlerine inceleyen Çavuşoğlu ve Işık (2021), araştırmaları kapsamında 22'si devlet, 5'i özel olmak üzere 27 TÖMER'i ele almıştır. Araştırma sonucunda, devlet üniversitelerindeki Türkçe öğretim merkezlerinin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri için farklı taban puanlarını kullandığı ve bir standardın olmadığı, özel üniversitelerdeki merkezlerde de benzer bir durumun söz konusu olduğu tespit etmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan puan aralıklarını incelediklerinde de devlet ve özel üniversitelerdeki Türkçe öğretim merkezlerinin farklı puan aralıkları kullandığını ve belirlenen ortak aralıkların çok sınırlı olduğu saptamış; bu durumun, öğrencilerin eşit değerlendirilmesini ve standart bir değerlendirme sürecini engellediğine dikkat çekmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca deneyimi yüksek ve düşük Türkçe öğretim merkezlerinin dil becerileri taban puanları arasında da farklılıklar olduğu ortaya çıkarmış, araştırma sonuçlarının genel anlamıyla literatürle uyum gösterdiğini ifade etmişlerdir. Nitekim daha önce yapılan çalışmalarda da Türkçe öğretim merkezlerinin ölçme ve

değerlendirme süreçlerinin standartlaşmamış olduğu ve farklılıkların olduğu ortaya konulmuştur. Benzer bulgular TÖMER’lerde akreditasyon standartlarının oluşturulması amacıyla tez çalışması yürüten İkiel (2019) tarafından da desteklenmiş, kurumlara arası bu denli farklılık olmasının çıktıları olumsuz etkileyeceğinin altı çizilmiştir. Araştırma sonunda, standart bir değerlendirme sisteminin oluşturulması ve puan aralıklarının belirlenmesinin, öğrencilerin daha adil bir şekilde değerlendirilmesini sağlayacağı ve Türkçe öğretim merkezlerinin kalitesini arttıracığı belirtilmiştir. Bu konuda İkiel (2019) ise standardın sağlanması amacıyla halihazırda uygulamada olan EPDAD öğretmen eğitimi standartları, Avrupa ortak dil portfolyosu yeterlilik ölçütleri, İngilizce hazırlık okulları değerlendirme ölçütleri, İngiliz dili akreditasyon standartları gibi belgelerin yararlanılabileceğini, benzer uygulamaların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da yapılabileceğini belirtmiştir.

Standartlaşma ile ilgili olarak TÖMER’ler tarafından düzenlenen sertifika programlarını inceleyen Çelik (2021), düzenlenen sertifika programları arasında teorik ve uygulama dersleri ve program süreleri bakımından belirgin saat farklılıklarının olduğunu, bazı programlarda uygulama derslerine yeteri kadar zaman ayrılmadığını, kurumların genellikle kendi personelini kullandığını ve bazı merkezlerin öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak için sertifika programlarında tecrübesi ve bilgi birikimi olmayan öğretim elemanlarını görevlendirdiğini, program sonunda farklı dil öğretim merkezlerinde farklı ölçme değerlendirme yöntemlerine başvurulduğunu ve bunun da programların güvenilirliğini zedelediğini, program sonunda verilen sertifikaların ek güvenlik özelliklerine sahip olmadığını öne sürmüştür. Araştırma sonuçları, sertifika programlarının teorik ve uygulama derslerinin dengesizliği, öğreticilerin yetiştirilmesi, program içeriklerinin alt dalları dikkate alması, ölçme değerlendirme yöntemlerinin objektif olması ve sertifika güvenliği konularında iyileştirmeler yapılmasının gerekliliğini öne çıkarmıştır.

Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretimi kurumlarında görev yapan 40 Türkçe öğretmeninin sınıflarındaki öğrencileri değerlendirmeye yönelik algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada, Kesici (2022) Değerlendirme Algıları Sormacası kullanarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarına, değerlendirme yöntemlerine, not verme sürecine ve Türkçe dil becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin algıları ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin değerlendirme amaçlarına ilişkin algılarının olumlu olduğu, öğretim odaklanması ve güçlü-zayıf yönleri belirleme gibi konularda olumlu yanıt verdikleri görülmüştür. Değerlendirme yöntemleriyle ilgili olarak tamamlayıcı değerlendirme, öz değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme gibi

uygulamalara olumlu yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Geribildirim, not verme ve not raporlama sürecine ilişkin algılarında da olumlu yanıtların olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin dört temel dil becerisinin değerlendirilmesine yönelik algılarında da genel olarak olumlu yanıtlar verdiği görülmüştür, özellikle sözlü tartışma, sözlü sunum, özetleme ve sözlü görüşme konularında olumlu yanıtların yoğun olduğu belirlenmiştir.

Bu konuda yürütülen araştırmalar farklı dillerin yabancı dil olarak öğretimi konusunda da öne çıkmıştır. Açıkportalı (2022) yürüttüğü tez çalışmasında, Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki İngilizce hazırlık programlarında görev yapan İngilizce okutmanlarının algıladıkları dil ölçme ve değerlendirme eğitim düzeyleri ve eğitim ihtiyaçlarını incelemiş, öğretmenlerin eğitim geçmişlerinin dilde ölçme ve değerlendirme konusundaki eğitim düzeyleri ve ihtiyaçları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bulgular, tüm öğretmenlerin dilde ölçme ve değerlendirme hakkında sınırlı bilgiye sahip olduğunu ve uygulanan testin tüm alanlarında yetersiz eğitim aldıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler, çeşitli alanlar arasında, en çok bu alanda eğitim aldıklarını belirtmelerine rağmen, dilde ölçme ve değerlendirmenin içerik ve kavramları konusunda daha fazla eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, özellikle dilde ölçme ve değerlendirmeye odaklanan ek eğitim oturumlarına duyulan ihtiyacı dile getirmiştir. Ayrıca, eğitim ihtiyaçlarında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, İngilizce Öğretmenliği geçmişi olan ve olmayanlar arasında algılanan eğitim düzeylerinde önemli bir fark gözlenmiştir. Sonuçlara dayalı olarak, dil sınavına ilişkin hizmet içi eğitim kursları için değerli bir kaynak olarak hizmet edebilecek bir dilde ölçme ve değerlendirme eğitim müfredatı geliştirilmiştir.

Türkiye'de yaygın eğitim hizmeti veren İngilizce kurslarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarının Avrupa Dil Ölçme ve Değerlendirme Birliği (ADOÇEP) tarafından öngörülen Avrupa standartlarına uygunluğunu inceleyen Kavaklı (2018), Avrupa Dil Ölçme ve Değerlendirme Birliği, Avrupa Dil Testleri Uygulayıcılar Birliği, Uluslararası Ölçme Birliği ve Avrupa Dil Eğitim Değerlendirme Birliği tarafından belirlenen uygulama esasları temel alarak araştırmasını Türkiye genelinde kalitesiyle bilinen üç İngilizce kursunda çalışan İngilizce öğretmenleriyle yürütmüştür. Araştırma bulguları, İngilizce kurslarında çalışan öğretmenlerin ilgili ölçütler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını göstermiştir. Ayrıca, kurum yöneticilerinin görüşleri, ADOÇEP'in ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli düzeyde uygulanmadığını ortaya koymuştur.

İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının temel ölçme değerlendirme ihtiyaçlarını, düzeylerini ve inançlarını belirlemeyi amaçladığı tez çalışmasında, Çankaya (2022) anket ve görüşme tekniklerini kullanarak araştırmasını yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, nitel ve nicel veriler, her iki katılımcı grubunun da ölçme değerlendirme düzeyinin iyi olduğunu, ancak ölçme değerlendirme eğitimi ihtiyaçlarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. İngilizce öğretmenlerinin özellikle "üretme becerilerini (konuşma/yazma) değerlendirme, sonuçları yorumlama, geçerlilik ve güvenilirliği sağlama" konularında yüksek bir eğitim ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları ise "istatistik kullanımı, test özelliklerini ve şablonunu yazma, dilde ölçme ve değerlendirmenin tarihsel gelişimi, geçerlilik ve güvenilirliği sağlama" alanlarında eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Nitel verilerle dilde ölçme ve değerlendirme inançları sorgulanırken, bulgular İngilizce öğretmeni katılımcıların öğrenme odaklı değerlendirmeyi ve alternatif değerlendirme yöntemlerini savunmalarına rağmen, uygulamada hem teorik hem de pratik anlamda yeterli düzeyde olmadıklarını ve daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Son olarak, yabancı dilde ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının gelişimi için bir eğitim programı tasarlanmış ve çalışmanın ana sonuçları pratik ve teorik yönleriyle birlikte çıkarımlar ve önerilerle birlikte sunulmuştur.

Deretarlası (2020) çalışmasında, Türkiye'deki devlet üniversitelerinde görev yapan İngilizce öğretim görevlilerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve beceri düzeylerini araştırmıştır. Nicel ve nitel veri toplama kaynakları kullanılarak toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular, öğretim görevlilerinin hem genel hem de beceriye dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışının sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, daha önce ölçme ve değerlendirme birimlerinde çalışma deneyimine sahip olanların, ölçme ve değerlendirme bilgilerinde önemli bir gelişme gösterdiği saptanmıştır. Cinsiyetin değerlendirme bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ve iş tecrübesi ile değerlendirme bilgisi arasında herhangi bir korelasyon bulunmadığı görülmüştür. Nitel analiz sonuçları ise güçlü ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip olan öğretim görevlilerinin bunu örnek değerlendirme araçlarını analiz ederek, sınıf materyallerinde test benzeri görevler geliştirerek ve akranlarından veya uzmanlardan geri bildirim alarak edindiğini göstermiştir.

Ulusal alanyazında puanlayıcı davranışları üzerine de çalışmalar yürütülmüştür. Bu doğrultuda, Şata (2019) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi sürecinde ölçümlere karışan problemli davranışların belirlenmesi ve bu davranışların giderilmesine puanlayıcı eğitiminin etkisini incelemiştir. Ön test- son test

kontrol gruplu yapı deneysel desene uygun olarak tasarlanan araştırmada, 45 kişilik çalışma grubuna (23=kontrol, 22=deney) puanlayıcı hatası eğitimi ve referans erevesi eğitimi desenlerinin birleştirilmesinden oluşan dört saatlik puanlayıcı eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, puanlayıcı eğitimi öncesinde deney ve kontrol gruplarında puanlayıcı katılığı, puanlayıcı cömertliği, farklılaşan puanlayıcı katılığı ve farklılaşan puanlayıcı cömertliği hem grup düzeyinde hem de bireysel düzeyde, halo ve merkeze yönelim davranışlarının ise sadece bireysel düzeyde gözlemlenmiştir. Puanlayıcı eğitimi sonrasında incelenen problemlili puanlayıcı davranışlarının tekrar ortaya çıktığı, ancak deney grubundaki bu davranışların kontrol grubundan görece daha az ölçümlere karıştığı belirlenmiştir. Puanlayıcı eğitiminin puanlayıcı katılığı ve puanlayıcı cömertliği davranışları üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve katılık ile cömertlik davranışındaki değişimin %15'inin puanlayıcı eğitimi ile açıklanabildiği bulunmuştur. Puanlayıcı eğitiminin puanlayıcı güvenirliği üzerindeki etkisine bakıldığında, puanlayıcılar arası güvenirliğin arttığı ve bu etkinin orta düzeyde olduğu, ayrıca puanlayıcı gvenirliğindeki değişimin %10'unun puanlayıcı eğitimi ile açıklanabildiği tespit edilmiştir.

Doğan ve Uluman (2017) ise derecelendirilmiş kategori derecelendirme leklerinin ve derecelili puanlama anahtarının puanlayıcı güvenirliğine katkısını belirlemeye yönelik araştırma yrtlmştir. Araştırmada, 82 ilkokul öğrencisine performans devi verilmiş, öğrenciler rastgele iki gruba ayrıldıktan sonra bir grup derecelendirilmiş kategori derecelendirme leğine göre diğer grup derecelili puanlama anahtarına göre üç puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda, derecelendirilmiş kategori puanlama leği ile gerçekleştirilen puanlamaların daha tutarlı olduğu, puanlayıcı güvenirliğinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, derecelili puanlama anahtarı kullanıldığında puanlayıcıların katılık ve cömertlik düzeylerinin daha yüksek olduğu grlmştir.

Bu konuda Güler (2014) tarafından yürütülen çalışmada, birey performansının değerlendirilmesi sürecinde ortaya çıkan puanlayıcı davranışları incelenmiş; 55 niversite öğrencisinin 10 açık ulı maddeden oluşan verisi, 11'li derecelendirilmiş puanlama anahtarı kullanılarak üç puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, puanlayıcıların katılık ve cömertlik davranışlarının birbirine benzer olduğu ve puanlayıcı güvenirliğinin yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmada ayrıca puanlayıcıların 11'li derecelendirilmiş puanlama anahtarının yalnızca 3 kategorisini tercih ettiği, diğer kategorilerin tercih edilmediği ya da çok az kullanıldığı; bu bulgudan hareketle ilerili

Çalışmalarda 3'lü derecelendirilmiş puanlama anahtarının kullanılmasının daha uygun olduğu belirtilmiştir.

2.11.2. Uluslararası alanyazındaki alışmalar

Eğitimcilerin lme ve değerlendirme durumlarına ilişkin uluslararası alanda yürütülen çalışmalarda da bu konudaki eksiklik açık bir şekilde ortaya konmuştur. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin demografik özelliklerinin değerlendirme düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan Xu ve Brown (2017), araştırmaları kapsamında Çin niversitelerinde görev yapan 891 İngilizce ğretmeninin değerlendirme düzeyleri incelemiştir. Geliştirdikleri lme ve değerlendirme senaryolarını katılımcılara uygulayan ve bulguları katılımcıların demografik özelliklerine göre raporlaştıran araştırmacılar, araştırma sonucunda İngilizce ğretmenlerinin değerlendirme kavramlarına ilişkin temel bir anlayışa sahip olduğunu, ancak değerlendirme bilgilerinin temel düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, demografik değişkenlerin öğretmenlerin değerlendirme düzeyleri üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, ğretmenler tarafından sergilenen yetersiz değerlendirme düzeylerini göz önüne alarak bağlama bağlı eğitim programlarının gerekliliğine atıfta bulunmuşlardır. Çin niversite bağlamında karşılaşılan özel ihtiyaçları ve zorlukları ele almak için özel eğitim girişimlerinin geliştirilmesi gerektiğini, hedeflenen eğitim programlarını uygulayarak, İngilizce ğretmenlerinin değerlendirme bilgi ve becerilerini geliştirebileceklerine ve sonuç olarak Çin niversite ortamlarında dil değerlendirme uygulamalarının kalitesini iyileştirebileceklerine yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir.

Vogt ve Tsagari (2014) ise yaptıkları çalışmada Kıbrıs, Almanya, Polonya, Türkiye, Yunanistan ve İtalya dahil olmak üzere yedi Avrupa ülkesinden öğretmenlerin eğitim düzeylerini ve ihtiyaçlarını incelemişlerdir. Araştırma kapsamında, 853 öğretmene anket uygulaması ardından da 63 öğretmenler görüşmeyi içeren karma yöntemli bir yaklaşım benimsenmiştir. Anket üç ana bölümü kapsamıştır: sınıf odaklı dil testi ve değerlendirmesi, testin amaçları ve dil testi ve değerlendirmesinin kavramları ve içerikleri. Bulgular, ğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığının yeterince gelişmediğini ortaya koymuştur.  bölümün hepsinde, öğretmenler %42,4'lk bir oranla bu alanda beceri eksikliği olduğunu belirterek, sınav amaçları kategorisinde en az eğitim bildirmiştir. Puan verme, final sertifikalarını verme ve öğrencileri uygun programlara yerleştirme gibi görevler, öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri alanlar olarak vurgulanmıştır. Az gelişmiş

okuryazarlığın ikinci alanı sınav hazırlığı olmuştur. Araştırmacılar, öğretmenlerin testlerin geçerliliğini ve güvenilirliğini eleştirel olarak değerlendirmekte zorlandıklarını gözlemlemişlerdir. Öğretmenlerin, eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için hem genel bir eğitim programına hem de daha ileri bir eğitim programına ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Çalışma, öğretmenlerin dil ölçme ve değerlendirmenin çeşitli yönlerinde anlayışlarını ve becerilerini geliştirmelerinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Jannati (2015) tarafından İran'da yapılan bir çalışmada, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı düzeylerine ilişkin algıları ve bilgilerine ilişkin uygulamaları incelenmiştir. Çalışma, çeşitli dil kurumlarından 18 eğitmenin dahil olduğu küçük bir ölçekte gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme soruları uygulanmış; görüşmelerin içerik analizi sonucunda, öğretim elemanlarının temel ölçme ve değerlendirme kavram ve ilkeleri konusunda önemli düzeyde bilgi sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ancak, bu bilgi onların öğretim uygulamalarına etkili bir şekilde yansımamıştır. Bulgular, öğretim elemanlarının bilgileri ile değerlendirme uygulamalarını gerçek uygulamaları arasında bir boşluk olduğunu göstermiş, dil ölçme ve değerlendirmesi konusunda daha fazla eğitime duyulan ihtiyacı vurgulamıştır. Çalışmada, eğitmenlere teorik değerlendirme anlayışları ile sınıftaki pratik uygulamaları arasındaki boşluğu kapatmak için hedeflenen eğitim sağlamanın önemine atıfta bulunmuştur.

Siegel ve Wissehr (2011) tarafından yürütülen çalışmada, ortaöğretim öğretmen adaylarının değerlendirme araçlarını anlamalarının ve değerlendirmeyi kullanma nedenlerinin yanı sıra değerlendirmeyi sorgulamaya dayalı bilim birimlerine nasıl dahil ettiklerini incelemeye odaklanılmıştır. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının kurs boyunca geliştirdikleri öğretim felsefelerini, yansıtıcı günlükleri ve sorgulama bilimi ünitelerini analiz etmişlerdir. Bulgular, öğretmen adaylarının değerlendirme uygulamalarını öğrenme hedefleri ve öğretim stratejileri ile uyumlu hale getirme ihtiyacını fark ettiklerini ortaya koymuştur. Öğretmen adayları değerlendirme amaçlarına dair güçlü bir anlayış sergilemiş ve birimlerinde çeşitli değerlendirme araçlarını kullanmışlardır. Ancak, farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına yönelik yansımalarına rağmen birimlerinde gözlemlenen değerlendirme uygulamaları, değerlendirmeye ilişkin görüşleriyle tam olarak örtüşmemiştir. Öğretmen adayları, birimlerinde geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanma eğiliminde olmuştur. Bu bulgulara dayanarak, araştırmacılar, öğretmen adayları arasında değerlendirme okuryazarlığının geliştirilmesine öncelik veren öğretmen yetiştirme programlarının önemini vurgulamışlardır. Yeterli düzeyde bir değerlendirme okuryazarlığı ile öğretmenlerin,

öğrencilerin öğrenmesini etkili bir şekilde destekleyen uygun değerlendirme araçlarını seçmek ve yönetmek için daha donanımlı olduklarını savunmuşlardır.

Dil ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının ve final testlerin ket vurma etkisini etkilerini incelemek için yürüttükleri çalışmada Razavipur, Riazi ve Rashidi (2011), 53 İngilizce öğretim elemanına ölçme ve değerlendirme testi uygulamıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda sınırlı bir bilgi tabanına sahip olduğu ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin istenen düzeyin altında olduğunu saptamışlardır. Araştırmada, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı düzeyleri ne olursa olsun, öğretmenler İngilizce ölçme ve değerlendirme uygulamalarını harici sınavların gereklilikleriyle uyumlu hale getirme eğiliminde bir profil çizilmiştir. Bununla birlikte, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı daha yüksek olan öğretmenlerin ket vurma etkisine yönelik uygulamaları eğitimlerine dahil etme durumlarının daha yaygın olduğu belirlenmiştir. Gözlemlenen düşük ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına dayanarak, araştırmacılar hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitiminde kapsamlı dil değerlendirme kurslarının önemini vurgulamışlardır. Ayrıca, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin aşırı kullanımına ve iletişimsel değerlendirmede uygulama eksikliğine değinilmesi gerektiğinin altını çizmiş; ölçme ve değerlendirme okuryazarlığında devam eden mesleki gelişimlerini desteklemek için öğretmenlerin yerel, ulusal ve uluslararası ölçme ve değerlendirme dergilerine erişiminin kolaylaştırılmasını tavsiye etmişlerdir.

Alkharusi, Kazem ve Al-Musawai (2011) tarafından yürütülen çalışmada ise araştırmacılar hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenler arasındaki bilgi, algılanan beceriler ve eğitimsel ölçüme yönelik tutumlardaki farklılıkları keşfetmeyi, staj ve öğretmenlik deneyiminin her iki grup için de bu yönleri şekillendirmede bir rol oynayıp oynamadığını incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, hizmet öncesi ölçme ve değerlendirme eğitiminin önemini vurgulamıştır. Staj yapan ve ölçme kursu alan öğretmen adayları, kursu alırken öğretmenlik uygulamasına katılmayan öğretmen adaylarına göre eğitimsel ölçme konusunda daha yüksek düzeyde bilgi ve beceri göstermişler ve buna karşı daha olumlu tutumlar sergilemişlerdir. Araştırmacılar, öğretmenlik uygulamalarının ve deneyimlerinin, öğretmenleri eğitimsel ölçme alanına hazırlamada değerli olduğu sonucuna varmışlardır. Bu deneyimlerin, öğretmen adaylarının değerlendirme bilgi, beceri ve tutumlarının gelişimine katkıda bulunduğunu bulmuşlardır. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarında değerlendirme dersleri ile alan temelli deneyimler arasında bağlantı kurmanın önemini vurgulamışlardır. Bu

entegrasyon, öğretmen adayları arasında ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının gelişimini en üst düzeye çıkarmanın bir yolu olarak önerilmiştir.

Uluslararası alanda puanlayıcı davranışlarının gözlemlenmesi, geliştirilmesi ve farklılıklarının belirlenmesine yönelik çalışmalar da yürütülmüştür. Bu konuda, Bijani (2018) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin sözlü değerlendirmelerinde ortaya çıkan olumsuz puanlayıcı davranışlarının belirlenmesi ve bu davranışların düzeltilmesine yönelik puanlayıcı eğitimi verilmiştir. Bu doğrultuda, 21 puanlayıcı 300 kişilik öğrenci grubunu hem eğitim öncesinde hem de eğitim sonrasında değerlendirmiştir. Bunun yanı sıra, puanlayıcıların algı, tutum ve beklentileri nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonunda, puanlayıcı eğitiminin puanlayıcıların katılık düzeylerini ve yanlılıklarını azalttığı, tutarlılık düzeylerini artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca, verilen puanlayıcı eğitimi sonucunda halo davranışının azaldığı gözlemlenmiştir. Puanlayıcı eğitime olumlu tutuma sahip olan puanlayıcıların daha tutarlı puanlamalar yaptığı ve daha az yanlı davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, daha tutarlı değerlendirmeler ve daha az yanlı puanlamalar için puanlayıcı eğitiminin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Hauenstein ve McCusker (2017) tarafından yürütülen araştırmada, üç farklı puanlayıcı eğitiminin puanlayıcı doğruluğu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kontrol gruplu yarı deneysel bir desen kullanılarak uygulanan araştırmada, kontrol grubuna performans boyutları eğitimi, deney grubuna ise puanlayıcı hataları eğitimi, puanlayıcı değişkenliği eğitimi ve referans çerçevesi eğitimi verilmiştir. 89 psikoloji öğrencisinden oluşan çalışma grubundan üç kez ölçüm alınmış ve yapılan inceleme sonucunda, puanlayıcı doğruluğunu artırmada en etkili eğitim deseninin referans çerçevesi eğitimi olduğu, buna ek olarak puanlayıcı değişkenliği eğitiminin de etkili olduğu belirlenmiştir.

Weitz ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, puanlayıcı eğitiminin bir fiziksel beceri testinin değerlendirilmesindeki etkisi üzerine odaklanılmıştır. Araştırmada, 21 puanlayıcı, 242 üçüncü sınıf tıp öğrencisinin performansını değerlendirmiştir. Daha sonra, bu puanlayıcılardan rasgele seçilen 11 kişi iki gruba ayrılarak puanlayıcı eğitimi almıştır. Ardından, puanlayıcılar aynı öğrencileri tekrar değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçları, puanlayıcı eğitiminin puanlayıcı doğruluğu üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. Bunun yanı sıra, puanlayıcı eğitimi alan katılımcıların eğitim almayanlara kıyasla daha katı oldukları belirlenmiştir. Yapılan anketler, eğitim alan grup içinde halo etkisinin daha yüksek farkındalığa sahip olduğunu göstermiştir.

Wolfe ve McVay (2010) tarafından yürütülen araştırmada, daha önce eğitim almış puanlayıcılarda puanlayıcı eğitiminin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu 400 öğrenci ve 120 puanlayıcı oluşturmuştur. Puanlayıcılar, 400 öğrenci tarafından yazılan kompozisyonları dördü derecelendirilmiş bir puanlama ölçeği kullanarak değerlendirmiştir. Puanlayıcılar 40'ar kişilik üç gruba ayrılmış ve her gruba farklı bir puanlayıcı eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonuçları, verilen puanlayıcı eğitimlerinin puanlayıcı tutarlılığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çevrim içi dağıtılmış puanlayıcı eğitiminin diğer iki eğitimden daha etkili olduğu bulunmuştur.

Knoch ve diğerleri (2007), puanlayıcı davranışları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada 16 puanlayıcıyı iki gruba ayırmışlardır. Bir gruba yüz yüze puanlayıcı eğitimi verilirken diğer gruba çevrim içi puanlayıcı eğitimi verilmiştir. Çok yüzeyli Rasch ölçme modeli kullanılarak elde edilen veri analizi sonuçları hem yüz yüze puanlayıcı eğitimi hem de online puanlayıcı eğitiminin istatistiksel olarak etkili olduğunu göstermiştir. Bireysel puanlayıcı yanlılıkları incelendiğinde, puanlayıcı eğitiminden önce ortaya çıkan yanlılıkların yüz yüze puanlayıcı eğitimi sonrasında azaldığı tespit edilmiştir. Diğer yandan çevrim içi puanlayıcı eğitiminin puanlayıcı katılımı ve cömertliği üzerinde azaltıcı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak, yüz yüze yapılan puanlayıcı eğitiminin daha etkili görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma deseni, araştırmada yer alan katılımcılar, veri toplama araçları ve veri analiz süreçleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Yöntemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının incelenmesini amaçlayan bu araştırmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, nicel ve nitel araştırmaların (ya da verilerin) tek bir çalışmada veya boylamsal bir araştırma programında toplanmasını, analiz edilmesini ve bütünleştirilmesini içeren bir araştırma yürütme metodolojisi (Bulsara, 2015). Bu araştırma yönteminde, nicel ve nitel veriler/yaklaşımlar bir arada kullanılarak ilgili araştırma konusunun/probleminin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaya çalışılmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, karma araştırma yöntemine yönelik farklı tasarımların öne sürüldüğü görülmektedir. Bu tasarımlar arasında diğer tasarımla kıyasla öne dört tasarım bulunmaktadır: Creswell (2013), Morse (2003), Johnson ve Onwuegbuzie (2004), Leech ve Onwuegbuzie (2009). Bu araştırma, Creswell (2013) tarafından geliştirilen tasarımdan biri olan eşzamanlı iç içe geçmiş deseni kullanılarak yürütülmüştür. Karma araştırma desenlerinden eşzamanlı üçgenleme deseninden farklı olarak, bu desende nitel veya nicel verilere ağırlık verilmektedir (Baki ve Gökçek, 2012). Bu durumun gerekçesi, tek bir veri setinin yeterli olmadığı, farklı soruların cevaplanması gerektiği ve her soru tipinin farklı veri tipi gerektirmesidir. Araştırmacılar, büyük ölçüde nicel veya nitel bir çalışmada bir araştırma sorusunu yanıtlamak için nitel veya nicel verileri dahil etmeleri gerektiğinde bu deseni kullanırlar. Araştırma kapsamında, nitel verilerin ağırlıklı olarak kullanılması ve bazı araştırma sorularına uygun yanıtlar verebilmek için nicel verilere de ihtiyaç duyulması sebebiyle bu desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesinde, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model ve doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan standartlaşma eğitiminin katılımcıların puanlama davranışlarına etkisini değerlendirmek

amacıyla deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, bu grupların ön test ve son test verileri toplanarak ilk nicel veriler elde edilmiştir. Araştırmada yer alan diğer nicel veriler, TÖMER’lerde uygulanan Türkçe yeterlilik sınavlarının belirlenen kontrol listesine göre incelenmesi sonucu elde edilmiştir. Doküman analizi uygulanarak ilgili sınavlar incelenmiş ve kontrol listesine uygun olarak raporlaştırılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise çevrim içi yazılı görüş formları ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, TÖMER’lerde görev yapan öğretim görevlilerinden oluşmaktadır. Karma araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş desene uygun olarak planlanan bu araştırmada, TÖMER’lerdeki eğitim ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik süreçlerin ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin akademik personelin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemleri içerisinde gelişen bu yöntem, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların ayrıntılı bir şekilde araştırılmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yöntem, araştırılan olgu hakkında özellikle bilgi veya deneyim sahibi olan bireyleri veya birey gruplarını tanımlamayı ve seçmeyi içermektedir (Cresswell ve Plano Clark, 2011). Amaçsal örneklemenin kendi içinde altı farklı türü bulunmaktadır: Aykırı örnekleme, maksimum çeşitlilik, benzeşik örnekleme, tipik durumu örnekleme, tabakalı amaçlı ve ölçüt örnekleme (Büyüköztürk, 2012). Bu araştırmada, evrenin tamamına ulaşmanın zor olması sebebiyle bir örneklem oluşturmak ve bu örneklem aracılığıyla araştırma amaçlarına hizmet edecek bireylere ulaşmak için tipik durum örnekleme temel alınarak katılımcılara ulaşılmıştır. Bu kapsamda, Türkiye genelinde faaliyet gösteren TÖMER’lerdeki öğretim görevlilerine e-posta veya telefonla ulaşılmış, gönüllülük esasına uygun olarak öğretim görevlilerinin araştırmaya katılımı sağlanmıştır. Katılımcı profilinin tam olarak yansıtılabilmesi amacıyla devlet üniversitelerinin yanı sıra özel üniversitelerde görev yapan öğretim görevlilerinin de araştırmanın katılımcıları arasında yer almasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda, dört özel/vakıf üniversitesi (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Sabahattin Zaim Üniversitesi,) ve yirmi bir devlet üniversitesinden (Akdeniz Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Ege Üniversitesi,

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi) katılımcı araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmada, güvenilir veri elde etmek amacıyla iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci çalışma grubu, deney ve kontrol grupları olarak ikiye ayrılan 30 katılımcıdan oluşmaktadır (Bkz. Tablo 3.1). Bu çalışma grubunun deney grubundaki katılımcılar, ön test ve son test uygulamalarına ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde standartlaşma eğitimine katılmıştır. Kontrol grubundaki katılımcılar ise ön test ve son test uygulamalarına katılmış, uygulanan eğitime katılmamıştır.

Araştırmanın ikinci çalışma grubu, TÖMER’lerde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin yürütülen süreçlerin nitel verilerini elde etmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu çalışma grubundaki katılımcılara çevrim içi yazılı görüş formu gönderilerek bu formu doldurmaları istenmiştir. Bu çalışma grubunun oluşturulmasının temel sebebi kişisel bilgilerinin gizli tutularak kurumlarındaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarını samimiyetle ve içtenlikle aktarabilmesi için olanak sağlamaktadır. Birinci çalışma grubunda yer alan özellikle deney grubundaki katılımcıların kimlik bilgilerinin belirgin olması sebebiyle kurumlarıyla ilgili sorularda içtenlikle cevap verememe durumları dikkate alınarak araştırma kapsamında düzenlenen eğitimlere katılma başvurusunda bulunan diğer öğretim görevlileri ve ilgili forma gönüllü olarak katılan kontrol ve deney grubundaki katılımcılardan oluşan ikinci çalışma grubu araştırmanın nitel verileri için kaynak olarak kullanılmıştır. İkinci çalışma grubundaki katılımcılar, K1, K2, K3...şeklinde alfabetik ve numerik olarak kodlanmıştır (Bkz. Tablo 3.2)

Tablo 3. 1. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Betimsel İstatistikler (1.Çalışma Grubu)

Değişken	Düzey	Deney		Kontrol		Toplam		İstatistiksel Anlamlılık
		f	%	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kadın	10	66,7	11	73,3	21	70,0	$\chi^2=0,159$ p=0,690
	Erkek	5	33,3	4	26,7	9	30,0	
	Toplam	15	100,0	15	100,0	30	100,0	
Yaş	24-29	5	33,3	5	33,3	10	33,3	$\chi^2=0,220$ p=0,896
	30-35	6	40,0	7	46,7	13	43,3	
	36 ve üzeri	4	26,7	3	20,00	7	23,3	
	Toplam	15	100,0	15	100,0	30	100,0	

Değişken	Düzey	Deney		Kontrol		Toplam		İstatistiksel Anlamlılık
		f	%	f	%	f	%	
Kurum	Devlet	11	73,3	11	73,3	22	73,3	$\chi^2 < 0,001$ p=1,000
	Özel	4	26,7	4	26,7	8	26,7	
	Toplam	15	100,0	15	100,0	30	100,0	
Genel Tecrübe	1-4 yıl	5	33,3	3	20,0	8	26,7	$\chi^2 = 1,409$ p=0,494
	5-9 yıl	6	40,0	5	33,3	11	36,7	
	10 ve üzeri	4	26,7	7	46,7	11	36,7	
	Toplam	15	100,0	15	100,0	30	100,0	
Yabancı dil tecrübe	0-4 yıl	6	40,0	7	46,7	13	43,3	$\chi^2 = 2,963$ p=0,227
	5-8 yıl	7	46,7	3	20,0	10	33,3	
	9 ve üzeri	2	13,3	5	33,3	7	23,3	
	Toplam	15	100,0	15	100,0	30	100,0	
Lisans mezuniyet	Türk Dili ve Edebiyatı	8	53,3	10	66,7	18	60,00	$\chi^2 = 4,222$ p=0,377
	Türkçe Öğretmenliği	6	40,0	3	20,0	1	30,00	
	Dilbilim	-	-	1	6,7	1	3,3	
	Türk Halk Bilimi	1	6,7	-	-	1	3,3	
	Çağdaş Türk Leh. ve Ed.	-	-	1	6,7	1	3,3	
	Toplam	15	100,0	15	100,0	30	100,0	
Eğitim Durumu	Lisans	3	20,0	4	26,7	7	23,3	$\chi^2 = 1,243$ p=0,537
	Yüksek Lisans	9	60,0	6	40,0	15	50,0	
	Doktora	3	20,0	5	33,3	8	26,7	
	Toplam	15	100,0	15	100,0	30	100,0	

Birinci çalışma grubundaki katılımcıların sosyo-demografik özelliklerinin dağılımı incelendiğinde, deney grubunda kadın katılımcıların yoğunlukta olduğu, yaş aralıklarının 30-35 başta olmak üzere 24-29 ve 36 ve üzeri olarak sıralandığı, devlet üniversitesine bağlı TÖMER'lerde çalışanların çoğunluğu oluşturduğu, genel tecrübe sıralamasının 5-9 yıl, 1-4 yıl ve 10 ve üzeri yıl olarak sıralandığı, 5-8 yıl yabancı dil olarak Türkçe öğretimi deneyimi olanların çoğunluğu oluşturduğu, bunu 0-4 yıl ve 9 ve üzeri yıl tecrübesi olanların izlediği, başta Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden olmak üzere Türkçe Öğretmenliği ve Türk Halk Bilimi mezunlarının yer aldığı, çoğunluğunun yüksek lisans mezunu olduğu, bu katılımcıları eşit sayıda lisans ve doktora mezunlarının izlediği görülmüştür. Kontrol grubunda, kadın katılımcıların çoğunluğu oluşturduğu, katılımcıların çoğunluğunun 30-35 yaş aralığında olduğu, bu katılımcıları 24-29 ve 39 ve üzeri yaş aralığındakilerin izlediği, devlet üniversitesine bağlı TÖMER'lerde çalışanların çoğunluğu oluşturduğu, genel tecrübe sıralamasının 10 yıl ve üzeri, 5-9 yıl ve 1-4 yıl olarak sıralandığı, 0-4 yıl yabancı dil olarak Türkçe öğretimi deneyimi olanların çoğunluğu oluşturduğu, bunu 9 ve üzeri yıl ve 5-8 yıl tecrübesi olanların izlediği, başta Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden olmak üzere Türkçe Öğretmenliği, Dilbilim, Türk Halk Bilimi ve Çağdaş Türkçe Lehçeleri ve Edebiyatı

mezunlarının yer aldığı, çoğunluğunun yüksek lisans mezunu olduğu, bu katılımcıları doktora ve lisans mezunlarının izlediği görülmüştür. Grupların sosyo-demografik değişkenlere göre homojen dağılıp dağılmadığı belirlemek amacıyla yapılan bütün testlerde, ki-kare anlamlılık değeri 0,05'ten büyük olduğu, bir diğer deyişle grupların homojen dağıldığı saptanmıştır.

Tablo 3. 2. İkinci Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kurum	Genel Tecrübe	YDÖ Tecrübe	Mezuniyet	Eğitim Durumu
K1	Erkek	27	Devlet	2	2	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans
K2	Kadın	36	Özel	9	9	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans
K3	Kadın	36	Özel	11	11	Dilbilim	Yüksek Lisans
K4	Kadın	32	Devlet	5	3	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans
K5	Kadın	32	Devlet	5	5	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans
K6	Erkek	60	Devlet	36	4	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans
K7	Erkek	34	Özel	11	11	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans
K8	Kadın	37	Devlet	12	6	Türk Dili ve Edebiyatı	Doktora
K9	Erkek	42	Devlet	8	6	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans
K10	Kadın	36	Özel	13	13	Türk Dili ve Edebiyatı	Doktora
K11	Kadın	27	Devlet	3	3	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans
K12	Erkek	41	Devlet	17	1	Türkçe Öğretmenliği	Doktora
K13	Kadın	32	Devlet	6	5	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans
K14	Erkek	33	Özel	9	9	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans
K15	Kadın	39	Devlet	10	7	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans
K16	Kadın	34	Devlet	7	5	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
K17	Erkek	31	Devlet	7	4	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans
K18	Erkek	32	Devlet	4	4	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans
K19	Kadın	31	Özel	10	10	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans
K20	Kadın	32	Özel	6	6	Türk Dili ve Edebiyatı	Doktora
K21	Erkek	35	Devlet	7	7	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans
K22	Kadın	25	Özel	3	3	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans
K23	Kadın	39	Devlet	17	11	Türkçe Öğretmenliği	Doktora
K24	Erkek	38	Devlet	16	10	Türk Dili ve Edebiyatı	Doktora
K25	Erkek	29	Devlet	3	2	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans
K26	Kadın	27	Devlet	2	3	Türk Halk Bilimi	Yüksek Lisans
K27	Kadın	29	Devlet	3	3	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans
K28	Kadın	31	Özel	8	7	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
K29	Kadın	30	Devlet	5	5	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans
K30	Erkek	32	Devlet	5	4	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans

İkinci çalışma grubunda yer alan katılımcıların sosyo-demografik özellikleri incelendiğinde, katılımcıların 12'sinin erkek, 18'inin kadın olduğu, yaş aralıklarının 25 ile 60 arasında değiştiği, 9'unun özel üniversiteye, 21'inin ise devlet üniversitesine bağlı bir TÖMER'de çalıştığı, genel öğretim tecrübesinin 2 ile 36, yabancı dil olarak Türkçe öğretim tecrübesinin ise 1 ile 13 arasında değiştiği, 20'sinin Türk Dili ve Edebiyatı, 8'inin Türkçe Öğretmenliği, 1'inin Dilbilim, 1'inin Türk Halk Bilimi mezunu olduğu, 21'inin yüksek lisans, 6'sının doktora, 3'ünün lisans mezunu olduğu görülmüştür.

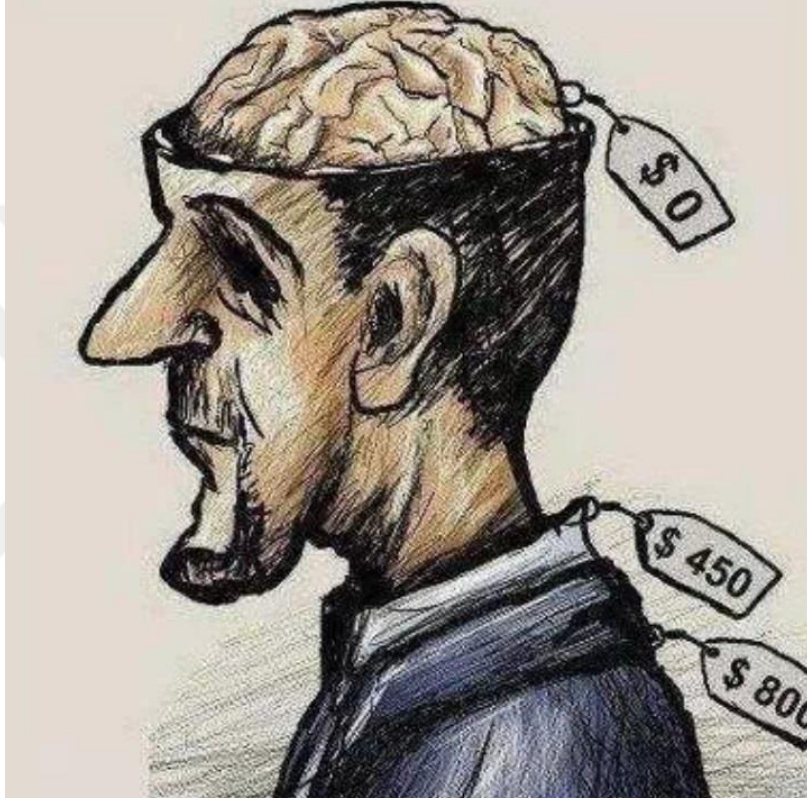
3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, üç farklı veri toplama aracından ve dört farklı veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla hipotetik ölçme ve değerlendirme senaryolarının yer aldığı ve altı farklı öğrenci ürününü içeren uygulama formu ve TÖMER'lerde uygulanan Türkçe yeterlilik sınavlarının yapısını ortaya koymak amacıyla oluşturulan kontrol listesi kullanılmıştır. Nitel veriler için ise 7 açık uçlu sorunun yer aldığı görüş formu hem çevrim içi yazılı görüş formu hem de odak grup görüşmelerinin yürütülmesinde kullanılan soru yönergesi olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Hipotetik Ölçme ve Değerlendirme Senaryoları

Araştırmanın temel odak noktası olan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının standartlaştırılması amacıyla birinci çalışma grubuna hipotetik ölçme ve değerlendirme senaryoları hazırlanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda en az beş yıllık deneyime sahip üç öğretim üyesinin danışmanlığında hazırlanan senaryolar, konuşma ve yazma becerilerine ilişkin gerçek öğrenci ürünlerini içermektedir. Senaryolar hazırlandıktan sonra formun nihai hali iki alan uzmanına gönderilmiş, formun geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Her iki uzmanın da onayının ardından uygulama sürecine geçilmiştir. Ön test ve son test uygulaması şeklinde yürütülen bu senaryolar (Bkz. Ek 4), 10 saatlik standartlaşma eğitiminden önce ve sonra bütün çalışma grubuna uygulanmıştır. Çevrim içi veri toplama platformu kullanılarak oluşturulan form üç bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde, katılımcılara ait sosyodemografik özellikleri toplamaya yönelik sorular yer almıştır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, çalıştıkları kurum türü, genel öğretim tecrübesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretim tecrübesi, mezun oldukları lisans programı ve eğitim durumlarına ilişkin bilgilerinin yanı sıra katılımcıların ön test ve son test verilerini

eşleştirebilmek amacıyla telefon numaraları da istenmiştir. İkinci bölümde, konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik hipotetik senaryolar verilmiştir. Katılımcılara A2, B1 ve B2 seviyesinde konuşma görevlerine ilişkin ses kayıtları verilmiştir. İlgili görevde tanımlanan duruma göre öğrencilerin her bir düzeydeki puanlarını 0-20 arasında puanlamaları istenmiştir. İlk görevde B1 seviyesindeki öğrencinin bir görseli yorumlaması, görselde yer alan önemli detayları ve bu detaylar ile öğeler arasındaki ilişkileri düşünerek görselden hareketle iletilmek istenen genel mesajı yorumlaması istenmiştir.



Resim 3.2. B1 Seviyesindeki Konuşma Etkinliğine İlişkin Görsel

İkinci görev A2 seviyesindeki bir öğrenciye ait olup öğrencinin ardışık hikâye anlatımı konusundaki performansını değerlendirmeye yöneliktir. İlgili öğrenciden ardışık şekilde verilen altı fotoğrafı yorumlayarak fotoğraflardaki ana karakterleri, mekanları ve önemli ayrıntıları tanımlayarak fotoğraflardaki olayları mantıklı ve akıcı bir şekilde birleştirmesi istenmiştir.



Resim 3.2. A2 Seviyesindeki Konuşma Etkinliğine İlişkin Fotoğraf Serisi

Üçüncü görevde, B2 seviyesindeki bir öğrencinin İstanbul’da ne zordur? Ne yapmak zordur? sorularına karşılık verdiği yanıtla ilişkin ses kaydını incelemesi ve ilgili öğrencinin konuşmasının akıcılığı, anlaşılabilirliği, konuyla ilgili detaylı ve açıklayıcı bilgi sunma becerisi, kişisel deneyimler ve örneklerin etkin kullanımı, dilbilgisi ve kelime seçimlerindeki doğruluk ve çeşitlilik açısından performansını puanlaması istenmiştir.

Hipotetik ölçme ve değerlendirme senaryolarının bulunduğu formun üçüncü bölümünde, yazma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin hipotetik senaryolar verilmiş, katılımcılardan A2, B1 ve B2 düzeylerinde öğrenci ürünleri verilerek bu öğrencilerin performanslarını değerlendirmeleri/puanlamaları istenmiştir. Yazma becerisine ilişkin ilk görevde, B2 seviyesindeki bir öğrenci tarafından yazılan bir hikâye verilerek ilgili hikâyenin verilen yönergeye göre değerlendirilmesi istenmiştir.

Yazma becerisine ilişkin ikinci görevde, A2 seviyesindeki bir öğrenci tarafından yazılan bir yazı verilerek ilgili yazının verilen yönergeye göre değerlendirilmesi istenmiştir.

Yazma becerisine ilişkin üçüncü görevde, B1 seviyesindeki bir öğrenci tarafından yazılan bir metin verilerek ilgili metnin verilen yönergeye göre değerlendirilmesi istenmiştir.

3.3.2. Yazılı Görüş Formu/Odak Grup Görüşmeleri

Araştırmanın ikinci çalışma grubuna yazılı görüş formları (Bkz. Ek 3) gönderilmiş, bu formdaki yapılandırılmış sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Yazılı görüş formu 7'si sosyo-demografik özellikler (cinsiyet, yaş, çalıştıkları kurum türü, genel öğretim tecrübesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretim tecrübesi, mezun oldukları lisans programı ve eğitim durumu), 7'si TÖMER'lerdeki uygulamalara ilişkin olmak üzere 14 sorudan oluşmaktadır. Yazılı görüş formu ilk etapta 17 soru halinde hazırlanmıştır. Form ile ilgili olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapan iki uzmanın görüşlerine başvurulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda benzer amaca hizmet ettiği ve katılımcıların tekrara düşmesine sebep olabileceği belirtilen 3 soru formdan çıkarılmıştır. Yazılı görüş formu çevrim içi veri toplama platformu kullanılarak katılımcılara ulaştırılmıştır. Yazılı görüş formundaki sınırlılığı önlemek amacıyla ilgili sorular kullanılarak beşerli gruplardan oluşan 10 katılımcı ile de odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinin öncelikli amacı, katılımcıların belirlenen bir konudaki görüşlerini, yaşantılarını, ilgi alanlarını, deneyimlerini, eğilimlerini, düşüncelerini, algılarını, duygularını, tutumlarını ve alışkanlıklarını derinlemesine ve ayrıntılı olarak ortaya çıkarmaktır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011; Işık ve Semerci, 2019; Ochieng vd., 2018; Stewart ve Shamdasani, 2014). Bu görüşmelerde önemli olan, katılımcılara rahat bir ortam sağlamak ve katılımcıları düşüncelerini ifade etmelerine teşvik etmektir. Bu görüşmeleri, bire bir görüşmelerden ayıran en önemli özellik, bu görüşmelerin grup içi dinamiği ve etkileşimi de devreye sokarak yeni ve farklı düşüncelerin ortaya çıkmasına katkıda bulunmasıdır. Bu doğrultuda, yazılı görüş formlarındaki sorular çerçevesinde katılımcılarla sohbet havasında odak grup görüşmeleri yapılmış, elde edilen veriler transkript edilerek nitel veriler arasına eklenmiştir.

3.3.3. Kontrol Listesi

Araştırma kapsamında, TÖMER'lerde uygulanan Türkçe yeterlilik sınavlarının benzer amaçla uygulanan ve uluslararası yaygın tanınırlığa sahip yabancı dil olarak İngilizce testi (Test of English as a Foreign Language), bilinen adıyla TOEFL, ile benzerlik durumunu ortaya koymak amacıyla 38 soruluk bir kontrol listesi oluşturulmuştur (Bkz. Ek 2). Kontrol listesi genel özellikler, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine ilişkin özellikler olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Kontrol listesinin oluşturulması amacıyla testin resmi uygulayıcısı Eğitim Test Hizmeti (ETS) tarafından sunulan örnek TOEFL sınavları incelenmiş, bu sınavlardaki yapılar belirlenerek kontrol listesi maddelerine dönüştürülmüştür.

Bu konuyla ilgili alanyazından da yararlanılarak TÖMER’lerdeki Türkçe yeterlilik sınavlarının yapısını ortaya koymak amacıyla ilk etapta 50 maddelik kontrol listesi oluşturulmuştur. Hazırlanan kontrol listesi yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanındaki iki uzmana gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda kontrol listesinden 12 madde çıkarılmış, 4 maddede ise düzeltme yapılarak kontrol listesinin nihai formu elde edilmiştir. İlgili kontrol listesinin nihai hali 13 genel özellikler, 7 dinleme, 6 okuma, 6 konuşma ve 6 yazma olmak üzere 38 maddeden oluşmaktadır.

3. 4. Standartlaşma Eğitimi

Bu araştırmanın odak noktası, TÖMER’lerde çalışan öğretim görevlilerinin geliştirilmesi ve ilgili öğretim görevlilerinin değerlendirmelerinde standartlaşmanın sağlanmasıdır. Bu kapsamda, 8 saatlik teorik ve uygulamalı, 2 saatlik görev süreçlerinden oluşan 10 saatlik bir eğitim programı hazırlanmıştır. İlgili program üç uzmanın (eğitim programları ve öğretim, eğitimde ölçme ve değerlendirme ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi) görüşleri doğrultusunda tasarlanmıştır. Programın oluşturulmasında Tyler Rasyoneli olarak da bilinen Amerikalı bir eğitimci ve psikolog olan Raph W. Tyler tarafından 20.yüzyılın ortalarında geliştirilen Tyler Modelinin (Çelik, 2017; Posner, 1995) sunduğu çerçeve doğrultusunda hareket edilmiştir. Bu model, müfredat planlama ve tasarıma yönelik basit ve anlaşılır yaklaşımıyla bilinir (Palupi, 2018). Eğitim hedeflerini tanımlamak, öğretim stratejileri geliştirmek ve bir müfredatın etkinliğini değerlendirmek için sistematik bir yol sağladığı için özellikle eğitimciler ve müfredat geliştiriciler için değerlidir. Bu program model temel olarak dört soru etrafında şekillenir (Tyler, 1993):

- Ne öğretilmelidir? (Program hangi eğitim amaçlarına ulaşmaya çalışmalıdır?)
- Nasıl öğretilmelidir? (Bu amaçlara ulaşmayı mümkün kılacak hangi eğitimsel öğrenme deneyimleri sağlanabilir?)
- Nasıl ölçülmelidir? (Bu eğitim deneyimleri nasıl etkili bir şekilde organize edilebilir?)
- Nasıl değerlendirilmelidir? (Bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını nasıl belirleyebiliriz?)

Katılımcıların farklı bölgelerde bulunması ve çevrim içi eğitim platformları kullanılarak eğitimlerin gerçekleştirilmesi gerektiği için program içeriğinin oluşturulmasında konular arasında tekrara düşülmemesine özen gösterilmiş, araştırma amaçları doğrultusunda gerekli içerik en sade şekilde verilmeye çalışılmıştır. Modelin ilk sorusu olan “Ne öğretilmelidir?” sorusu doğrultusunda, içerik planlaması yapılmış, konu başlıkları uzmanlarla

iş birliği halinde düzenlenmiştir. Modelin ikinci sorusu olan “Nasıl öğretilmelidir?” sorusuna ilişkin olarak ise katılımcıların mevcut çalışma saatleri de dikkate alınarak program dört oturumda uygulanmış, her bir oturumdaki içeriğin bir diğer içerik için kaynak olacak şekilde düzenlenmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca öğretiminin etkililiği arttırmak için bireysel ve grup çalışmalarından ve görev süreçlerinden yararlanılmıştır. Modelin üçüncü sorusu “Nasıl ölçülmelidir?” doğrultusunda, katılımcıların ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki gelişimlerini izlemek ve programın etkililiğini süreç içinde gözlemleyebilmek için dereceli puanlama anahtarları ve kontrol listeleri oluşturma ve belirli araçları kullanarak gerçek öğrenci performanslarını değerlendirme gibi süreç odaklı ölçme ve değerlendirme süreçleri uygulanmıştır. Modelin son sorusu olan aynı zamanda araştırmanın da temel amaçlarından biri olan “Nasıl değerlendirilmelidir?” sorusuna ilişkin olarak ise katılımcılara ön test ve son test uygulaması şeklinde öğrenci ürünleri verilerek bu ürünleri herhangi bir puanlama anahtarı olmaksızın değerlendirmeleri istenmiştir. Burada puanlama anahtarı kullanılmamasının sebebi katılımcıların gerçek değerlendirme/puanlama davranışlarını gözlemlemek ve birbirleri arasındaki uyumu tespit etmektir. Nitekim eğitim alan katılımcılar, eğitim sürecinde dereceli puanlama anahtarı ve kontrol listesi kullanımı konusunda belirli bir değerlendirme şablonuna ulaşmışlardır. Bu şematik yapıyla eğitim süreçlerinde de karşılaşmışlardır. Bu yolla belirli bir eğitim sürecinin ardından puanlama anahtarı kullanımında otomatikleşmenin sağlanacağını ve hızlı değerlendirmenin yapılabileceği öngörülmektedir.

Programın ayrıntılı içeriği şu şekilde özetlenebilir:

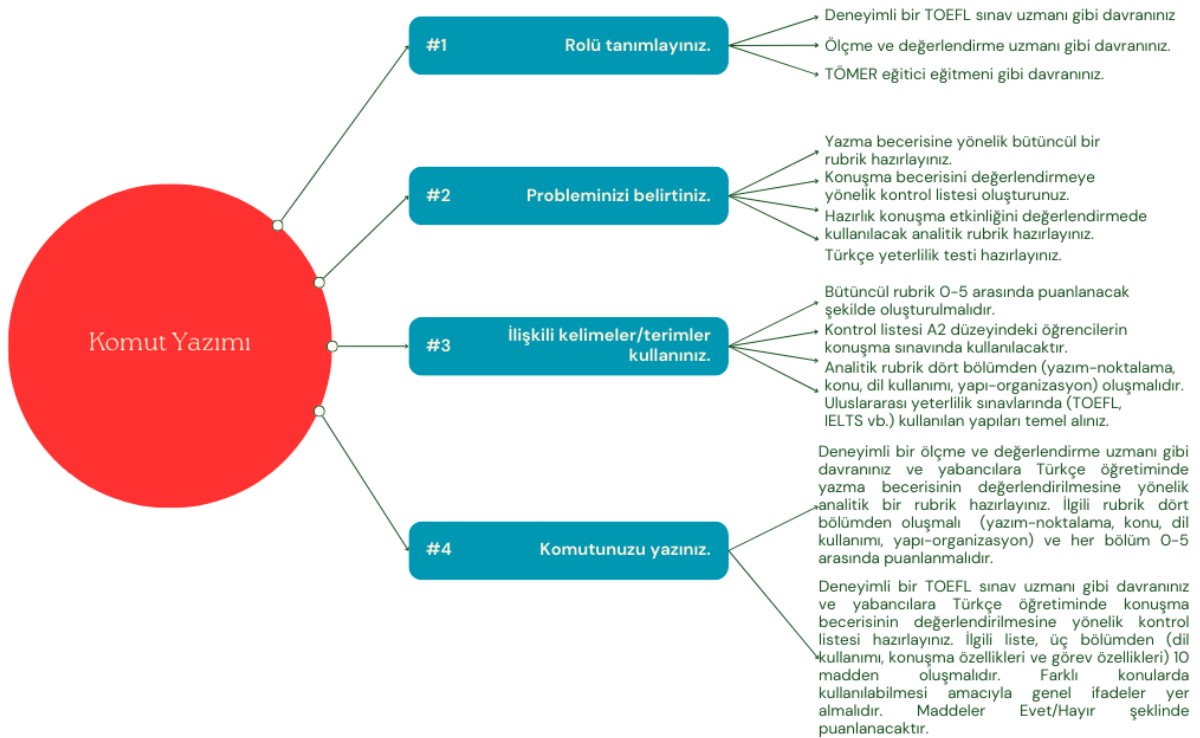
1.Oturum: Ölçme ve Değerlendirmede Tamamlayıcı Değerlendirme Yaklaşımları

Bu oturumda, katılımcılara puanlama anahtarları (bütüncül ve analitik) ve kontrol listelerinin geliştirilmesi, kullanımı ve uygulama süreçleri hakkında eğitim verilmiştir. İlgili eğitim, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında uzman öğretim elemanı tarafından verilmiştir. Eğitim öncesinde araştırmanın amaçları ve çerçevesi hakkında bilgilendirme yapılmış, bu çerçeveye uygun olarak eğitim içeriği (Bkz. Ek 11) hazırlanmıştır. Eğitim, ilk olarak konu içeriğiyle ilgili teorik bilgilerin aktarılması ve katılımcıların bu konudaki ön bilgilerinin oluşturulması şeklinde yürütülmüştür. Eğitimin ikinci aşamasında, uygulama etkinliklerine geçilmiştir. Katılımcılar beşerli gruplara ayrılmış ve verilen görev doğrultusunda kontrol listesi/puanlama anahtarı hazırlamıştır. Gruplar ilgili görevleri yerine getirirken iki öğretim elemanı değişimli olarak gruplara katılmış ve geliştirilme sürecinde olan ürünlere geri dönütler vermişlerdir. Uygulama etkinliğinin sonunda, bütün katılımcılar ana

ekrana çağırılmış, geliştirdikleri ürünleri sunmaları istenmiştir. Bütün gruplar geliştirdikleri ürünleri sunarken iki öğretim elemanı tarafından düzeltmeler yapılmıştır.

2.Oturum: Dil Eğitiminde Yapay Zekâ Uygulamaları

Bu oturumda, katılımcılara dil eğitime yönelik yapay zekâ uygulamaları hakkında eğitim verilmiştir. Geniş bir yapay zekâ veri tabanından seçilen uygulamalar dört temel dil becerisine ve genel amaçlı kullanıma yönelik olmak üzere gruplandırılmış (Bkz. Ek 12), bu uygulamalar uygulamalı bir şekilde gösterilmiştir. Bu eğitimin amacı, katılımcıların kontrol listesi ve puanlama anahtarı geliştirme süreçlerini hızlandırmak ve eğitim kapsamında daha fazla içerik sunmaktır. Bu doğrultuda, genel amaçlı yapay zekâ uygulamalarına daha fazla odaklanılmış, bu uygulamalarda amaca yönelik komut yazımı konusunda örnekler verilmiştir. Teorik bilgilendirme sürecinin ardından katılımcılar 4-5 kişilik gruplara ayrılmış, her bir gruptan genel amaçlı yapay zekâ uygulaması kullanarak kontrol listesi ve puanlama anahtarı geliştirmeleri istenmiştir. Yapay zekâ uygulamasından elde edilen ürünler, 1.eğitimde öğrenilen kriterler doğrultusunda incelenmiş, ilgili ürünlere nihai halleri verilmiştir.



Şekil 3. 1. Genel Amaçlı Yapay Zekâ Uygulamaları Komut/Yönerge Oluşma Süreçleri

Görev Süreçleri: Öğrenci Ürünlerinin Değerlendirilmesi

Eğitimlerin bir parçası olarak uygulanan görev süreçleri, ilk iki eğitimde geliştirilen puanlama anahtarları ve kontrol listesinin kullanımına yönelik uygulama süreçlerini içermektedir. 2. ve 3.eğitim arasında uygulanan bu süreçler, üç farklı ürünle ilgili üç farklı değerlendirme aracı kullanımı içermektedir (Bkz. Ek 5). Bu uygulamalarda, katılımcılara bağımsız puanlama davranışı yerine ölçüt temelli değerlendirme becerisi kazandırmak amaçlandığı için yazma ve konuşma becerilerinden oluşan öğrenci ürünleri puanlama anahtarları ve/veya kontrol listesi kullanılarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların ilgili görevlere verdikleri puanlar incelenerek 4.eğitim için uygulanacak grup çalışmalarında düzenleme yapılmıştır.

3.Oturum: Dil Eğitiminde Sınav Süreçleri

Bu oturumda, katılımcılara ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan hata türleri, hata kaynakları hakkında bilgi verildikten sonra sınavlarda sık sık kullanılan soru türleri ve bu soru türlerinin yazımında dikkat edilmesi gereken hususlar hakkında eğitim verilmiştir (Bkz. Ek 13). Eğitimin ilk aşaması ifade edici dil becerilerine yönelik soruların ve yönergelerin hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken unsurlar hakkında içerik sağlanarak tamamlanmıştır. Eğitimin ikinci aşamasında grup etkinlikleri uygulanmıştır. Katılımcılardan yazma veya konuşma becerisi için örnek bir etkinlik ve bu etkinliğin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme aracı hazırlamaları istenmiş, hazırlık sürecinde gruplara dönüşümlü olarak geri dönütte bulunulmuştur. Katılımcılardan 2.eğitimde öğrendikleri yapay zekâ uygulamalarını kullanarak belirlenen görevleri daha hızlı bir şekilde tamamlamaları istenmiş; bu sayede daha fazla uygulama etkinliği yapılabilmesinin önü açılmıştır.

4.Oturum: Grup Çalışmaları

Bu oturum, teorik içeriği olmayan yalnızca uygulama çalışmalarına odaklanan bir eğitim içeriğine sahiptir (Bkz. Ek 14). Etkinlik 5-6 kişilik grup çalışmaları temelinde yürütülmüştür. Katılımcılardan gerçek öğrenci ürünlerine yönerge yazması, ürünleri farklı puanlama anahtarları (bütüncül veya analitik) ve kontrol listesi kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Her bir görev tartışma ortamı oluşturularak sürdürülmüştür. Bu sayede farklı yönerge kullanımına ve puanlama davranışına sahip olan katılımcıların bu eğilimlerini gerekçelendirmesi, tez-anti tez şeklinde değerlendirmeler yaparak ortak bir paydada buluşmaları istenmiştir.

3. 5. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması sürecine, Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınan etik izin ile başlanmıştır. Katılımcılara araştırma hakkında bilgi vermek ve süreçleri açıklamak amacıyla tanıtıcı afiş hazırlanmış; ilgili afiş, web sayfasında ve çeşitli sosyal medya platformlarında (Instagram, Facebook, Twitter, WhatsApp) paylaşılarak hedef kitlenin erişebilmesine imkân sağlanmıştır. Ardından ülkemizde faaliyet gösteren TÖMER'ler listelenerek bu merkezlerde çalışan öğretim görevlilerine araştırmaya katılım daveti gönderilmiştir.

Araştırmaya katılım başvurusunda bulunan adaylar, üniversite farklılığı temel alınarak araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında standartlaşma eğitimi alan katılımcılar, Microsoft Teams uygulamasında açılan sanal sınıfa eklenmiş ve standartlaşma eğitimleri bu platform üzerinden yürütülmüştür.

Kontrol grubundaki katılımcılara ulaşmada üç farklı yol izlenmiştir. İlk olarak eğitim alan katılımcılardan TÖMER'de çalışan bir öğretim görevlisi meslektaşını yönlendirmesi istenmiştir. Bunun yanı sıra, eğitimlere katılma başvurusunda bulunan ancak belirlenen kontenjan sebebiyle katılım hakkı edinemeyen katılımcılara ulaşılmış ve araştırmaya davet edilmiştir. Son olarak, eğitimlere katılım daveti gönderilen ancak geri dönüş yapmayan katılımcılara tekrar ulaşılmış ve veri toplama araçlarını doldurmaları rica edilmiştir.

Araştırmanın ikinci çalışma grubunda yer alan ve nitel veriler için kaynaklık eden katılımcılar, kişisel bilgileri ortaya çıkmayacak şekilde eğitimlere katılım daveti gönderilen katılımcılar arasından seçilmiştir.

Araştırmanın hem nicel hem de nitel bulgularına kaynaklık eden verilerin önemli bir bölümü çevrim içi veri toplama uygulaması olan Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Google Forms uygulamasının yanı sıra konuşma becerilerine ait ses kayıtlarının bulutta depolanması amacıyla YouTube'dan da yararlanılmış; ilgili ses kayıtları gizli moda alınarak yalnızca veri toplama aracının linkine sahip olan bireylerin erişebilmesine olanak verilmiştir.

Nitel verilerin güçlendirilmesi amacıyla yapılan odak grup görüşmeleri, eğitimlerin yapıldığı Microsoft Teams uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri dışındaki bütün veriler, elektronik veri olduğu için transkripsiyon işlemi yapılmaksızın doğrudan veri analize aktarılmıştır. Odak grup görüşmelerine transkripsiyon işlemi yapıldıktan sonra ilgili veriler de diğer veri grubunun arasına alınmıştır.

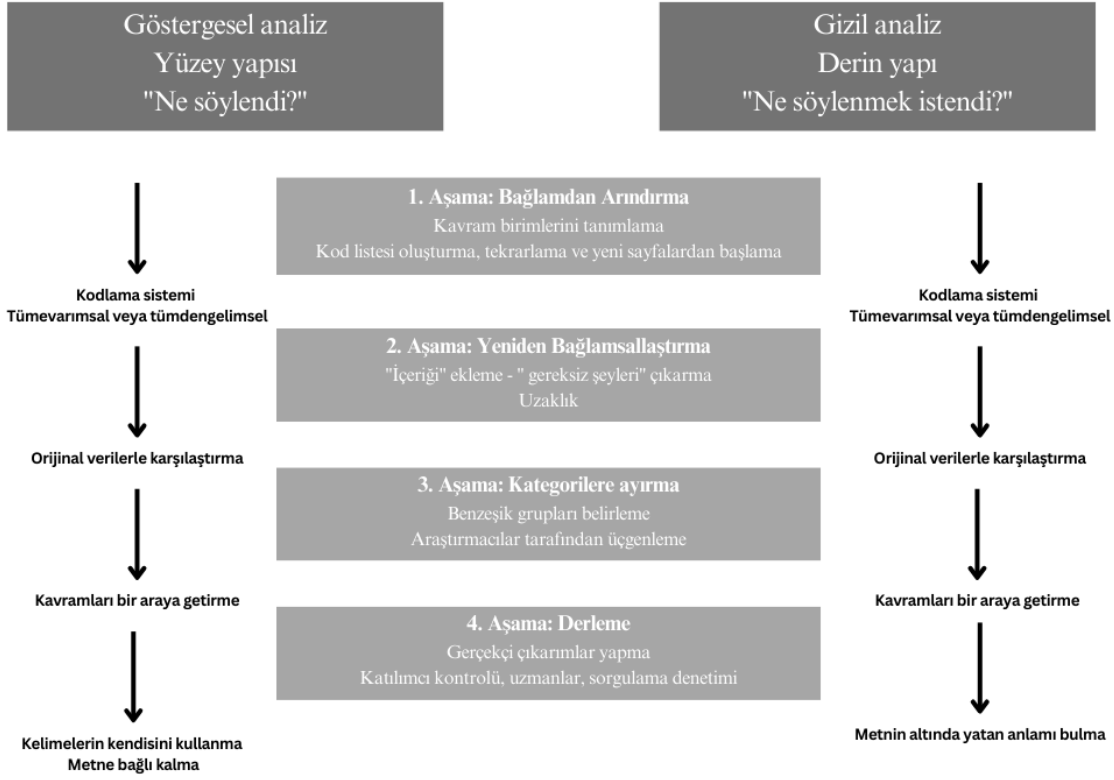
3. 6. Verilerin Analizi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecinde Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezlerindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarını incelemeyi ve bu merkezlerde ölçme ve değerlendirme konusunda standartlaşmaya katkıda bulunmayı amaçlayan bu araştırmada, nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında, TÖMER’lerde çalışan öğretim görevlilerinden nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri, ikinci çalışma grubundan yazılı görüş formları ve odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilirken araştırmanın nicel verileri, birinci çalışma grubundan (deney ve kontrol grupları) ön test ve son test uygulaması şeklinde ve TÖMER’lerde uygulanan yeterlilik sınavlarının yapısını incelemek amacıyla hazırlanan kontrol listesi aracılığıyla elde edilmiştir. Toplanan her iki veri türü farklı analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir.

3. 6. 1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde içerik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi bağlamdan arındırma, yeniden bağlamsallaştırma, kategorilere ayırma ve derleme basamaklarından oluşan dört aşamada gerçekleştirilmiş, verilere hem göstergesel hem de gizil analiz uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, tablo ve şekillerden yararlanılarak sunulmuştur. Bulguların sunumunda bazı katılımcı görüşlerine de yer verilmiş, katılımcı görüşleri doğrudan aktarım şeklinde ilgili tablo ve şekillerin altına eklenmiştir.

İÇERİK ANALİZİ



Şekil 3. 2. Nitel İçerik Analizi Sürecine Genel Bir Bakış (Bengtsson, 2016:9)

3. 6. 2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde, betimsel istatistiklerden (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) ve karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Katılımcıların standartlaşma eğitiminden önce ve sonra puanladıkları öğrenci ürünlerine (3 yazma, 3 konuşma) ilişkin betimsel istatistikleri, bu konuda önemli bir veri sağlayan ranj, standart sapma ve varyans değerleri şeklinde ön test-son test deney ve kontrol grupları şeklinde sunulduktan sonra gruplar arası farklılaşmanın düzeyini ortaya koymak amacıyla homojenlik testi (Levene) ve genellenebilirlik testi yapılmıştır. Levene testi birden fazla grubun varyanslarının birbirine eşit olup olmadığını istatistiksel bir testle değerlendirmektedir (Gastwirth, Gel ve Miao, 2009). Elde edilen istatistik değerine ait olasılık değeri 0,05 'den büyük olması durumunda grupların varyansların homojen, 0,05'ten büyük olması durumunda ise heterojen olduğu belirlenir (Parra-Frutos, 2013). Genellenebilirlik kuramında hata kavramına bakış açısı Klasik Test Kuramından (KTK) ayrılmaktadır. Hata türleri ayrı ayrı değerlendirilmekte hata sonuçlarının toplamından tek bir güvenilirlik değeri elde edilmeye çalışılmaktadır. Bu kuram KTK'nın bir uzantısı olmakla beraber bütün potansiyel hata

kaynaklarını eş zamanlı değerlendiren bir yaklaşım sergilemektedir. G-kuramı davranış ölçmede güvenilirliğin araştırılmasını sağlayan ve temelde varyans analizine dayanan bir modeldir. Cronbach, Gleser, Nanda ve Rajaratnam (1972) tarafından geliştirilen G-kuramı, bir öğrencinin puanının ne kadarının gerçek yeteneğe (gerçek puan) ve ne kadarının hataya (yetenekle ilgisi olmayan faktörler) atfedilebileceğini belirlemek için bir yol sunar (Novak, Herman ve Gearhart, 1996). Deneysel tasarımlarda, gruplar arasındaki gerçek farklılıkları bulmak için her tür hatayı en aza indirmeye odaklanılır. G-çalışmalarında amaç, kritik ölçüme güvenip güvenemeyeceğimizi belirlemek için hata kaynaklarını (varyans olarak adlandırılır) vurgulamaktır. Bu çalışmada, puanlayıcıların ve bireylerin değişkenliğinin sonuçlara olan etkisini belirlenmek üzere bu kuramdan faydalanılmıştır. Çalışmada her becerideki 3 farklı cevap kâğıdı 15 farklı puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Bu durumda bireyler ölçme amacı olduğundan facet olarak ele alınmamış, puanlayıcı ise değişkenlik kaynağı olarak ele alınmıştır. Bu durumda G kuramının tek değişken kaynaklı çaprazlanmış tesadüfi etki deseni dikkate alınmıştır. Bu desen için bireyler “b”, ve puanlayıcılar “p” ile gösterilmek üzere $b \times p$ olarak sembolize edilmiştir. G-kuramı $b \times p$ deseninde, bireyler ve puanlayıcılar olmak üzere iki ana etki, birey-puanlayıcı ($b \times p$) ortak etkilerine sahiptir. Bu varyans bileşenlerinin hesaplanmasında geleneksel ANOVA eşitlikleri kullanılmıştır.

3. 7. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada üzerinde önemle durulan hususlardan biri de geçerlik ve güvenilirlik konuları olmuştur. Geçerli ve güvenilir bir araştırma sonucu elde etmek amacıyla araştırmanın iç-dış geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiştir. İç geçerlik kapsamında, araştırmada yer alan katılımcılar arasından seçilen grup ile araştırma bulguları paylaşılmıştır. Katılımcılardan araştırma bulgularını incelemesi ve bu bulguların gerçek durumu yansıtıp yansıtmadığının teyit etmeleri istenmiştir.

Araştırmanın dış geçerliği, diğer bir deyişle genellenebilirliği, ise araştırma sonuçlarının diğer benzer ortamlara ve topluluklara uygulanabilir olmasını ifade etmektedir. Bu işlem nicel araştırmalarda kolaylıkla yapılabilirken nitel araştırmaların zayıf olduğu yönlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak nitel araştırmalarda da genelleme dolaylı yoldan yapılabilmekte olup sayısal genellemelerden ziyade analitik genelleme uygulanmaktadır.

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı açısından büyük önem arz eden güvenilirlikle ilgili olarak literatürde iki farklı yöntem tercih edilmektedir: Veri kaynaklı üçgenleme ve araştırma üçgenleme (Streubert ve Carpenter, 2011). Veri kaynaklı üçgenleme, araştırılan konu hakkında çok çeşitli veri kaynaklarının kullanılmasını ifade etmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada hem nitel hem nicel veri kaynakları kullanılmış, Türkiye'nin bütün coğrafi bölgelerinde faaliyet gösteren TÖMER'lerle iletişime geçilerek bu kurumlarda görev yapan akademik personel araştırmaya dahil edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı üçgenleme ise verilerin analizi ve yorumlanması sürecindeki tutarlılığı ifade etmektedir. Bu kapsamda, araştırma verileri iki araştırmacı tarafından analiz edilmiş, veriler birleştirilerek araştırmacılar arasındaki uyum katsayısı hesaplanmıştır. Uyum katsayılarının hesaplanması amacıyla KAPPA analizi uygulanmıştır. Literatürde Cohen ve Fleiss Kappa olmak üzere iki şekilde hesaplanabilen KAPPA katsayısı için iki araştırmacı/değerlendirici arasındaki uyuma bakıldığında Cohen, üç veya daha fazla araştırmacı/değerlendirici arasındaki uyuma bakıldığında ise Fleiss Kappa katsayısı hesaplanmaktadır (Kılıç, 2015). Araştırmada iki araştırmacı arasındaki uyum değeri incelendiği için Cohen Kappa katsayısı hesaplanmış, elde edilen uyum değeri Landis ve Koch tarafından önerilen referans aralıkları (0.01—0.20 Önemli düzeyde uyum; 0.21—0.40 Zayıf düzeyde uyum; 0.41—0.60 Orta düzeyde uyum; 0.61—.80 İyi düzeyde uyum; 0.81—1.00 Çok iyi düzeyde uyum) dikkate alınarak yorumlanmıştır. Buna göre, araştırmacılar arası uyum katsayısı 0,92 olarak hesaplanmış, uyum aralığının çok iyi düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında toplanan verilerin incelenmesinden elde edilen bulgular tablo, şekil ve katılımcı görüşleri ile desteklenerek sunulmuştur. Bulgular her bir araştırma sorusuna ilişkin alt başlıklar halinde gruplandırılmış, betimsel analiz kullanılması halinde tablolardan destek alınmış ve veri istatistiksel tablo altında kısaltmalar halinde verilmiştir. İçerik analizine tabi tutulan nitel veriler şekiller ve grafikler kullanılarak raporlaştırılmıştır. Her bir tablo, şekil ve grafikten sonra belirtilen bulguya ilişkin yorumlar raporlaştırılacak sunulmuştur. İçerik analizi uygulanan veriler konuyla ilgili gerçek katılımcı ifadeleri ile desteklenerek süreç tamamlanmıştır.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusu “*Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarına verilen ölçme ve değerlendirmede standartlaşma eğitiminin öğretim elemanlarının standartlaşma becerilerine etkisi var mıdır?*” kapsamında, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde görev yapan öğretim görevlerinin standartlaşma durumları incelenmiştir. Öğretim görevlilerinin standartlaşma durumlarını ortaya koyan bu bulgular Tablo 4.1, 4.2, 4.3,4.4 ve 4.5’te kapsamlı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Konuşma ve Yazma Etkinliklerini Puanlama Durumlarına İlişkin Betimsel Bulgular

Grup	Test	Beceri	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	R	S.S.	σ^2
Deney	Ön test	Konuşma-A2	15	12	20	16,2	8	2,65	7,03
	Son test	Konuşma-A2	15	13	18	15,93	5	1,71	2,93
	Ön test	Konuşma-B1	15	5	20	13,6	15	4,44	19,69
	Son test	Konuşma-B1	15	12	18	15,07	6	2,25	5,07
	Ön test	Konuşma-B2	15	6	16	11,33	10	3,44	11,81
	Son test	Konuşma-B2	15	10	17	12,47	7	2,23	4,98
Kontrol	Ön test	Konuşma-A2	15	9	20	15,07	11	3,61	13,07
	Son test	Konuşma-A2	15	7	20	15,07	13	3,71	13,78
	Ön test	Konuşma-B1	15	6	18	12,8	12	4,16	17,31
	Son test	Konuşma-B1	15	6	18	12,93	12	4,17	17,35
	Ön test	Konuşma-B2	15	6	20	12,6	14	4,01	16,11
	Son test	Konuşma-B2	15	4	18	12,33	10	4,65	21,67
Deney	Ön test	Yazma-A2	15	2	20	12,67	18	4,3	18,52
	Son test	Yazma-A2	15	11	18	13,67	7	2,09	4,38
	Ön test	Yazma-B1	15	2	16	12,27	14	4,03	16,21
	Son test	Yazma-B1	15	10	18	13,07	8	2,22	4,92
	Ön test	Yazma-B2	15	7	18	13,53	11	3,29	10,84
	Son test	Yazma-B2	15	10	18	14,6	8	2,64	6,97
Kontrol	Ön test	Yazma-A2	15	9	20	15,07	15	3,61	13,07
	Son test	Yazma-A2	15	7	20	15,07	15	3,71	13,78
	Ön test	Yazma-B1	15	6	20	12,6	16	4,01	16,11
	Son test	Yazma-B1	15	4	18	12,33	14	4,65	21,67
	Ön test	Yazma-B2	15	6	18	12,8	9	4,16	17,31
	Son test	Yazma-B2	15	6	18	12,93	10	4,17	17,35

Tablo 4.1’de katılımcıların ön test ve son test verilerine ait betimsel istatistiksel sunulmuştur. İlgili tablo incelendiğinde, deney grubunun A2 seviyesindeki bir öğrencinin konuşma becerisini değerlendirirken ön test uygulamasında 12 ile 20 arasında puanlar verdiği eğitim sonrasında uygulanan son testte puan aralıklarının 13-18 arasına toplandığı, standart sapma değerinin 1,71’e varyans değerinin 2,93’e düştüğü görülmüştür. Standart sapma, varyans ve ranj değerindeki düşüşün grup içi homojenliğe katkıda bulunması ve farklılaşmayı en aza indirmesi açısından değerlendirildiğinde, deney grubun önemli bir gelişim gösterdiği saptanmıştır. Aynı grubun B1 seviyesinde konuşma becerisini değerlendirirken ön testte 5-20 arasında puanlar verdiği, standart sapmanın 4,44, ranjin 15, varyans değerinin 19,69 olarak hesaplandığı son testte ise puanların 12-18 arasında toplandığı, standart sapmanın 2,25’e, ranjin 6’ya, varyans değerinin 5,07’ye düşerek standartlaşma konusunda önemli bir gelişme gösterdiği tespit edilmiştir. Deney grubunun B2 seviyesindeki öğrencinin konuşma becerisini değerlendirirken ön testte 6-16 arasında puanlar verdiği, standart sapmanın 3,44, ranjin 10, varyansın 11,81 olarak hesaplandığı son testte ise puanların 10-17 arasında dağılım gösterdiği, standart sapmanın 2,23’e, ranjin 7’ye, varyans değerinin 4,98’e düşerek standartlaşma açısından önemli bir gelişme gösterdiği bulunmuştur.

Ön test ve son test uygulamasına tabi tutulan ve eğitim almayan kontrol grubunun konuşma becerisine ilişkin verileri incelendiğinde, ilgili grubun A2 seviyesinin ön testinde 9-20 arasında puanlar verdiği, standart sapmanın 3,61, ranjin 11, varyans değerinin 13,07 olarak hesaplandığı; son testte ise 7-20 arasında puanlar verdiği standart sapmanın 3,71’e, ranjin 13’e, varyans değerinin 13,78’e yükselerek standartlaşma konusunda olumsuz durumun artarak devam ettiği görülmüştür. İlgili grubun B1 seviyesinin ön testinde ise 6-18 arasında puanlar verdiği, standart sapmanın 4,16, ranjinin 12, varyans değerinin 17,31 olarak hesaplandığı; son testte 6,18 arasında puanlar verdiği standart sapmanın 4,17’e, varyans değerinin 17,35’e yükselerek standartlaşma konusunda olumsuz durumun artarak devam ettiği görülmüştür. Son olarak kontrol grubunun B2 seviyesinin ön testinde 6-20 arasında puanlar verdiği, standart sapmanın 4,01, ranjinin 14, varyans değerinin 16,11 olarak hesaplandığı; son testte ise 4-18 arasında puanlar verdiği standart sapmanın 4,65’e, varyans değerinin 21,67’ye yükselerek standartlaşma konusunda olumsuz durumun artarak devam ettiği; ranjinin 10’a düşerek puanlamalar arası farkın kısmen düzeldiği görülmüştür.

Yazma becerisiyle ilgili olarak deney grubunun A2 seviyesindeki bir öğrencinin yazma becerisini değerlendirirken ön test uygulamasında 2 ile 20 arasında puanlar verdiği eğitim sonrasında uygulanan son testte puan aralıklarının 11-18 arasında toplandığı, standart

sapma deęerinin 2,09'a, ranjının 7'ye, varyans deęerinin 4,38'e dūřtūęu gōrūlmūřtır. Aynı grubun B1 seviyesinde yazma becerisini deęerlendirirken ön testte 2-16 arasında puanlar verdięi, standart sapmanın 4,03, ranjın 14, varyans deęerinin 16,21 olarak hesaplandıęı son testte ise puanların 10-18 arasında toplandıęı, standart sapmanın 2,22'ye, ranjın 8'e, varyans deęerinin 1,92'ye dūřerek standartlařma konusunda önemli bir geliřme gōsterdięi tespit edilmiřtir. Deney grubunun B2 seviyesindeki öęrencinin yazma becerisini deęerlendirirken ön testte 7-18 arasında puanlar verdięi, standart sapmanın 3,29, ranjın 11, varyansın 10,84 olarak hesaplandıęı son testte ise puanların 10-18 arasında daęılım gōsterdięi, standart sapmanın 2,64'e, ranjın 8'e, varyans deęerinin 6,97'e dūřerek standartlařma açısından önemli bir geliřme gōsterdięi bulunmuřtur.

n test ve son test uygulamasına tabi tutulan ve eęitim almayan kontrol grubunun yazma becerisine iliřkin verileri incelendięinde, ilgili grubun A2 seviyesinin n testinde 9-20 arasında puanlar verdięi, standart sapmanın 3,61, ranjın 15, varyans deęerinin 13,07 olarak hesaplandıęı; son testte ise 7-20 arasında puanlar verdięi standart sapmanın 3,71'e varyans deęerinin 13,78'e yūkselerek standartlařma konusunda olumsuz durumun artarak devam ettięi; ranj deęerinin sabit kalarak herhangi bir ilerleme veya gerileme gōstermedięi gōrūlmūřtır. İlgili grubun B1 seviyesinin n testinde ise 6-20 arasında puanlar verdięi, standart sapmanın 4,01, ranjın 16, varyans deęerinin 16,11 olarak hesaplandıęı; son testte 4-18 arasında puanlar verdięi standart sapmanın 4,65'e, varyans deęerinin 21,67'ye yūkselerek standartlařma konusunda olumsuz durumun artarak devam ettięi; ranjın ise 14'e dūřerek puanlamalar arası farkın kısmen dūzeldięi gōrūlmūřtır. Son olarak kontrol grubunun B2 seviyesinin n testinde 6-18 arasında puanlar verdięi, standart sapmanın 4,16, ranjın 9, varyans deęerinin 17,31 olarak hesaplandıęı; son testte ise 6-18 arasında puanlar verdięi standart sapmanın 4,17'ye, ranjın 10'a, varyans deęerinin 17,35'e yūkselerek standartlařma konusunda olumsuz durumun artarak devam ettięi gōrūlmūřtır.

Grupların deęerlendirilen ęrenci dūzeyi bakımından son test performanslarına bakıldıęında, Deney grubunun en yūkssek standartlařma deęerine A2 konuřma seviyesinde ulařtıęı, bunu A2 yazma, B1 yazma, B2 konuřma, B1 konuřma ve B2 yazma dūzeylerinin izledięi; kontrol grubunun ise en yūkssek standartlařma deęerine A2 yazma ve konuřma dūzeylerinde ulařtıęı, bunları B1 konuřma, B2 yazma, B2 konuřma ve B1 yazma becerilerinin izledięi sōylenabilir.

Tablo 4.2.*Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Varyans Homojenliği*

Test	Beceri	Levene Değeri	SD	p
Deney Öncesi	Yazma-B2	0,031	1;28	0,861
	Yazma-A2	0,414	1;28	0,525
	Yazma-B1	0,128	1;28	0,723
	Konuşma-B1	0,620	1;28	0,437
	Konuşma-A2	0,040	1;28	0,844
	Konuşma-B2	0,072	1;28	0,790
Deney Sonrası	Yazma-B2	7,702	1;28	0,010
	Yazma-A2	5,683	1;28	0,024
	Yazma-B1	9,736	1;28	0,004
	Konuşma-B1	0,366	1;28	0,550
	Konuşma-A2	5,640	1;28	0,025
	Konuşma-B2	5,877	1;28	0,022

Deney ve kontrol gruplarının gruplar arası varyanslarının homojenliğine ait test sonuçları incelendiğinde, deney öncesi yazma ve konuşma becerilerine ait puanlamaların varyanslarının her iki grup için homojen olduğu belirlenmiştir ($p>0,05$). Her iki grubun deney sonrası puanlamalarına ait sonuçlar incelendiğinde, konuşma-B1 becerisine ait yapılan puanlamaların varyanslarının homojen ($p=0,550$), ancak diğer becerilere ait yapılan puanlamaların varyanslarının ise heterojen olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının eğitim öncesi yazma ve konuşma becerilerine ait puanlamalarının benzer farklılaşmaya sahip olduğu; ancak eğitim sonrasında, konuşma-B1 becerisi puanlaması dışındaki puanlamalarda farklı değişkenlik gösteren puanlamalar yapıldığı söylenebilir.

Tablo 4.3.Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Deney Sonrası Puanlamalarına Ait Varyans Homojenliği

Grup	Beceri	Levene Değeri	SD	p
Kontrol	Yazma-B2	0,003	1;28	0,960
	Yazma-A2	0,024	1;28	0,879
	Yazma-B1	0,686	1;28	0,414
	Konuşma-B1	1,608	1;28	0,215
	Konuşma-A2	0,001	1;28	0,977
	Konuşma-B2	0,067	1;28	0,797
Deney	Yazma-B2	7,811	1;28	0,009
	Yazma-A2	6,834	1;28	0,014
	Yazma-B1	5,334	1;28	0,029
	Konuşma-B1	0,847	1;28	0,365
	Konuşma-A2	3,858	1;28	0,039
	Konuşma-B2	5,870	1;28	0,022

Deney ve kontrol gruplarının grup içi varyanslarının homojenliğine ait test sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası puanlamalarına ait varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($p>0,05$). Buna göre kontrol grubunun ön ve son test puanlamalarının benzer farklılaşmaya sahip olduğu söylenebilir. Deney grubunun deney öncesi ve sonrası puanlamalarına ait varyansların ise, konuşma-B1 becerisine ait puanlamalarda homojen ($p=0,365$), diğer becerilere ait puanlamalarda ise heterojen olduğu görülmüştür($p<0,05$). Bu durum, deney grubunun deney öncesi puanlamasıyla deney sonrası puanlamasının, konuşma-B1 becerisi dışındaki diğer becerilerde farklı değişkenliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.4.Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi Kestirilen Varyans Bileşenleri ve ANOVA Sonuçları

Grup	Beceri	Varyans Kaynağı	Deney Öncesi					
			Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	Kestirilen Varyans	Standart Hata	Varyans Yüzdesi
Deney	Konuşma	B	177,91	2	88,96	3,95	4,20	24,8
		P	331,24	14	23,66	7,36	2,86	46,2
		BXP	208,08	28	7,43	4,62	1,91	29,0
	Yazma	B	12,57	2	6,29	0,28	0,33	1,9
		P	407,91	14	29,13	9,06	3,51	62,7
		BXP	230,08	28	8,22	5,11	2,12	35,4
Kontrol	Konuşma	B	56,31	2	28,15	1,25	1,34	8,0
		P	337,24	14	24,08	7,49	2,99	47,7
		BXP	313,68	28	11,20	6,97	2,89	44,4
	Yazma	B	159,24	2	79,62	3,53	3,75	19,9
		P	387,11	14	27,65	8,60	3,35	48,4
		BXP	254,08	28	9,07	5,64	2,34	31,7

*B: Birey, P: Puanlayıcı, SD: Serbestlik Derecesi

Tablo 4.5.Deney ve Kontrol Gruplarının Deney Sonrası Kestirilen Varyans Bileşenleri ve ANOVA Sonuçları

Grup	Beceri	Varyans Kaynağı	Deney Sonrası					
			Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	Kestirilen Varyans	Standart Hata	Varyans Yüzdesi
Deney	Konuşma	B	97,64	2	48,82	2,17	2,30	35,0
		P	97,24	14	6,94	2,16	0,85	34,8
		BXP	84,35	28	3,01	1,87	0,77	30,2
	Yazma	B	17,91	2	8,95	0,40	0,43	7,3
		P	141,77	14	10,12	3,15	1,22	57,7
		BXP	86,08	28	3,07	1,91	0,79	35,0
Kontrol	Konuşma	B	61,91	2	30,95	1,37	1,47	7,7
		P	441,77	14	31,55	9,81	3,82	55,1
		BXP	297,42	28	10,62	6,60	2,74	37,1
	Yazma	B	56,57	2	28,28	1,25	1,34	8,4
		P	363,11	14	25,93	8,06	3,15	53,7
		BXP	256,08	28	9,14	5,69	2,36	37,9

*B: Birey, P: Puanlayıcı, SD: Serbestlik Derecesi

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası birey ve puanlayıcı olmak üzere iki ana etki ve birey x puanlayıcı ortak etkisine ait kestirilen varyans bileşenleri ve varyans yüzdeleri Tablo 4.4 ve 4.5'te verilmiştir. İlgili tablolarda görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun her ikisinin de deney öncesi konuşma ve yazma becerileri puanlamalarında en fazla varyans yüzdesinin puanlayıcı ana etkisine ait olduğu görülmektedir. Puanlayıcılar ana etkisi (P), puanlayıcıların bütün bireyler boyunca yaptıkları puanlamaların katılık-cömertlik düzeylerini göstermektedir. Kontrol ve deney gruplarının deney öncesi puanlamalarında her iki yetenek alanında bu değerin fazla varyans göstermesi sebebiyle, puanlayıcıların bireyleri eşit katılık /cömertlikte tam olarak puanlamadıkları söylenebilir.

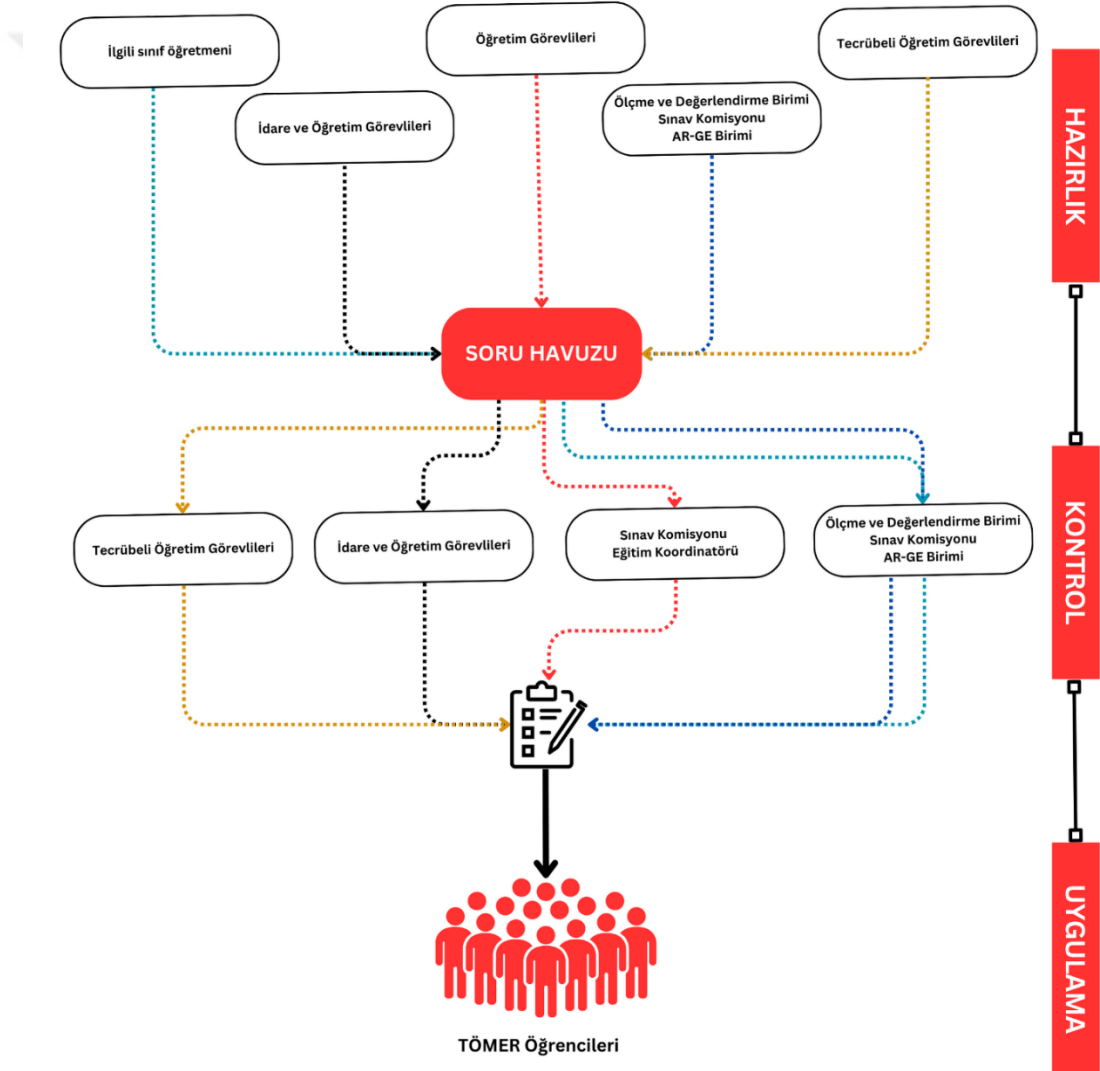
Birey puanlayıcı ortak etkisi (B x P), belirli bir puanlayıcının belirli bireyi diğer puanlayıcılara göre katılık / cömertlik açısından puanlayıp puanlamadığını göstermektedir. Bu değer, puanlayıcı etkisinden sonra deney ve kontrol grubunun her ikisinin de deney öncesi konuşma ve yazma becerileri puanlamalarında en fazla varyansa sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, kontrol ve deney grubunun deney öncesi puanlamalarında, puanlayıcıların bazı bireyleri diğer puanlayıcılara göre daha katı ya da cömert puanladığı söylenebilir.

Bireyler ana etkisi (B) için kestirilen varyans bileşeni, gerçek puan varyansına karşılık gelen evren puan varyansıdır. Bu açıdan bakıldığında, varyansın büyük olması beklenir. Ancak deney ve kontrol grubunun her ikisinin de deney öncesi konuşma ve yazma becerileri puanlamalarında bu varyansın yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu durum, bireylerin ölçülen özellik bakımında tam olarak iyi derecede ayırlamadıklarını göstermektedir.

Deney sonrası iki ana etki ve birey x puanlayıcı ortak etkisine ait kestirilen varyans bileşenleri incelendiğinde, kontrol grubunun hem konuşma hem de yazma becerisinde puanlayıcı ana etkisinin arttığı, birey ana etkisinin ise azaldığı görülmektedir. Bu durum, kontrol grubunda puanlayıcı etkisinin şiddetlendiği ancak gerçek farklılığı ortaya koyacak birey etkisinin azaldığını göstermektedir. Deney grubuna ait sonuçlar incelendiğinde ise, özellikle konuşma becerisinin puanlamasında birey ana etkisinin çok fazla arttığı, dolayısıyla puanlayıcı etkisinin azaldığı görülmektedir. Yazma becerisinde de birey ana etkisinde artış, puanlayıcı ana etkisinde azalma olduğu; dolayısıyla deneysel yöntemin deney grubunda, kontrol grubuna göre daha standart bir puanlama davranışı meydana getirdiği söylenebilir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusu “*Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde sınavların hazırlanmasına yönelik yürütülen ölçme ve değerlendirme uygulamaları nasıl yürütülmektedir?*” kapsamında, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde uygulanan sınavların hazırlık süreçlerine odaklanılarak ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki standartlaşma durumu incelenmiştir. Katılımcılardan toplanan yazılı görüş formlarının ve odak grup görüşmelerinin derinlemesine analizinden elde edilen bulgular Şekil 4.1’de kapsamlı bir şekilde sunulmuştur.



Şekil 4. 1.Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerindeki Sınav Hazırlık Süreçleri

Şekil 4.1’de de görüldüğü gibi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerindeki (TÖMER) sınav hazırlık süreçleri kurumlar arası farklılık göstermiştir. İlgili hazırlık süreçleri soru yazım işlemlerini kapsayan “Hazırlık”, oluşturulan soru havuzundan sınavda çıkacak soruların seçimini ifade eden “Kontrol” ve sınavın uygulanmasını belirten “Uygulama” olmak üzere üç tema altında ele alınmıştır. Hazırlık temasına ilişkin beş kod tespit edilmiş, bu kodlar sırasıyla ilgili öğretim görevlileri ($f=17$), idare ve öğretim görevlileri ($f=5$), ölçme ve değerlendirme birimi/sınav komisyonu/ AR-GE birimi ($f=4$), sınıf öğretmeni ($f=3$) ve tecrübeli öğretim görevlileri ($f=2$) olarak adlandırılmıştır. Sınav sorularının kim/kimler tarafından hazırlandığını ifade eden bu kodlar arasında en sık dile getirilen “öğretim görevlileri” kodunda, katılımcılar sınav sorularının hazırlanmasında öğretim görevlileri arasındaki iş birliğine atıfta bulunmuşlardır. Kurumda çalışan her bir öğretim görevlisinin soru yazım/hazırlama sürecinde aktif rol oynadığını, öğretim görevlileri tarafından hazırlanan soruların kurum bünyesinde oluşturulan soru havuzuna aktarıldığını ifade eden katılımcılar, sürecin öğretim görevlileri arasından oluşturulan sınav komisyonu ($f=15$) ya da eğitim koordinatörü ($f=3$) öncülüğünde ilerlediğini belirtmişlerdir. Bu temada görüş beyan eden katılımcılar, sınav komisyonu ya da eğitim koordinatörü tarafından soru havuzundan seçilen soruların sınav şablonuna aktarılarak öğrencilere ulaştırıldığını beyan etmişlerdir. “İdare ve öğretim görevlileri” hazırlık temasına ilişkin öne çıkan bir diğer kod olmuştur. Soru yazım/hazırlama süreçlerinde kurum idaresinin ve öğretim görevlilerinin ortaklaşa çalışmasına atıfta bulunan bu kodda, katılımcılar bütün süreçlerin birlikte yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Soru yazım süreçlerinde idari personelin koordinatör olarak süreçleri yönettiğini ifade eden katılımcılar kontrol sürecini de birlikte yürüttüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, soruların idari personellerin ve öğretim görevlilerinin hazır bulunduğu toplantılarda kontrol edildiğini, kararlaştırıldığını ve ardından sınav şablonuna aktarıldığını dile getirmişlerdir.

Üçüncü kod olan “ölçme ve değerlendirme birimi/sınav komisyonu/ AR-GE birimi” sınav sorularının ve hazırlık süreçlerinin kurum bünyesinde oluşturulan birimler aracılığıyla yürütüldüğünü vurgulamaktadır. İlki iki koda kıyasla daha az yaygın olan bu durumda, TÖMER’ler bünyesinde oluşturulan birimler sınav hazırlık süreçlerini yönetmiştir. Birimde görevli öğretim görevlileri soru yazımından soruların kontrolüne ve sınavın uygulanmasına kadar birçok süreçte aktif rol oynamıştır. Bazı kurumlarda bu birim yalnızca ölçme ve değerlendirme iş ve işlemleriyle görevlendirilerek bu konuda çalışmalar yürütmesi sağlanırken diğerlerinde eğitim öğretim işlemlerinden, hizmet içi eğitimlere, materyal

seçimlerinden lme ve değerlendirme süreçlerine kadar geniş bir görev sorumluluğu yüklenerek Araştırma-Geliştirme (AR-GE) birimi olarak adlandırılmıştır.

Dördüncü kod olan “ilgili sınıf ğretmeni” kodu lme ve değerlendirme süreçlerinin sınıf temelli yürütüldüğüne atıfta bulunmuştur. Bu konuda görüş bildiren katılımcılar, soru yazımı/hazırlama süreçlerini her bir ğretim görevlisinin kendisinin yürüttüğünü, soru yazım işlemlerinin ardından AR-GE biriminin sürece dahil olduğunu ve soruları kontrol ederek kurumda uygulanacak sınavların nihai içeriğine karar verildiğini belirtmişlerdir.

Beşinci ve son kod olan “tecrübeli ğretim görevlileri” ise sınav hazırlık süreçlerindeki görevlerin kimler tarafından yapıldığını açıkça belirtmiştir. Bu konuda görüş beyan eden katılımcılar sınav hazırlık süreçlerin kurumdaki deneyimli ğretim görevlileri tarafından yürütüldüğünü, sürecin tamamının (hazırlık-kontrol-uygulama) ilgili ğretim görevlileri tarafından organize edildiğini belirtmişlerdir.

İlgili temalardaki bazı katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğretim Görevlileri

“ğretmenlerin hazırladığı soruları komisyon yönetmektedir.” (K1)

“ğretim görevlileri tarafından ortak havuza atılıp yine ğretim görevlileri tarafından uygun olanların seçilmesi suretiyle hazırlanıyor.” (K2)

“ğretim görevlileri tarafından soru havuzu oluşturulması, metin seçimi, beceriye göre soru sayısına karar verilmesi, soruların puanlanması şeklinde hazırlık yapılır.” (K13)

“Sınav sorularının hazırlanması ve sınavların yürütülmesi kurumda çalışan ğretim görevleri tarafından yapılmaktadır.” (K25)

“TÖMER bünyesinde derse giren hocalar tarafından oluşturulan soru havuzundan birlikte istişare edilerek sorular hazırlanmaktadır.” (K27)

İdare ve ğretim Görevlileri

“Sınav hazırlığı belirlenen ğretim görevlileri ve idare tarafından yürütülmektedir. Hazırlanan taslak sorular en az iki ğretim görevlisinin kontrolünden geçtikten sonra uygulanmaktadır.” (K10)

“Kurumda alışan tüm ğretim görevlileri ve idare tarafından yürütülüyor. Tüm hocalar tarafından soru havuzu oluşturulup müdür, müdür yardımcısı ve kadrolu bazı ğretim görevlileri tarafından sınav kağıtları oluşturuluyor.” (K28)

lme ve Değerlendirme Birimi/Sınav Komisyonu/ AR-GE Birimi

“lme-Değerlendirme birimi sorumlusu arkadaşlarımız tarafından sınavlar hazırlanmaktadır.” (K14)

“Sınav komisyonumuz var.” (K15)

“Komisyon var, öğretmenler soruları yazıyor, bir ekip başkanı oluyor. Kontrol ediliyor, komisyon üyeleri soruları basıyor.” (K29)

İlgili Sınıf Öğretmeni

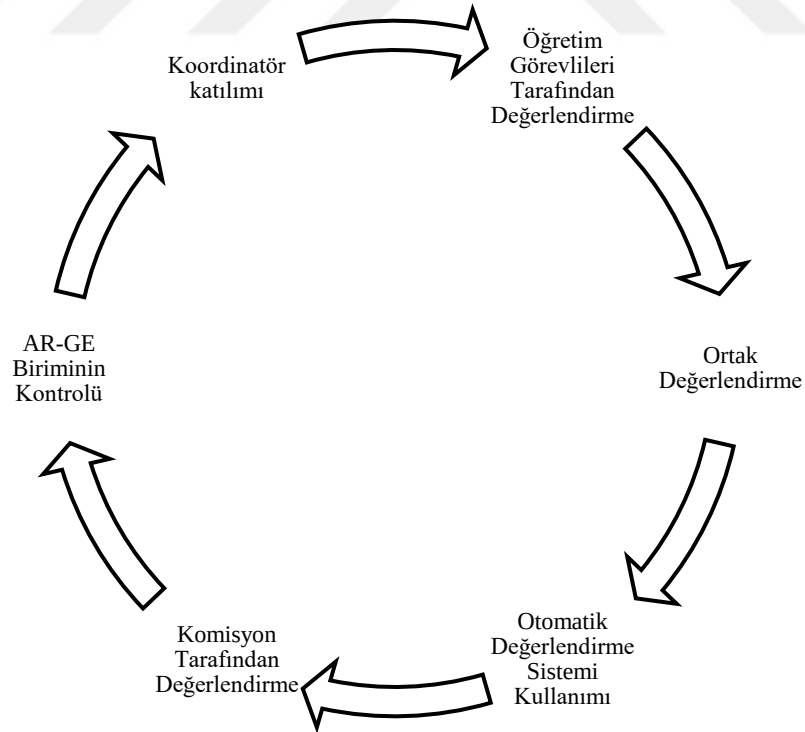
“Her sınıfın hocası tarafından hazırlanıp AR-GE birimi tarafından kontrolü sağlanmaktadır.” (K26)

Tecrübeli Öğretim Görevlileri

“Kurum içerisinde çalışan tecrübeli öğretim görevlileri tarafından.” (K20)

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu “Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde sınavların okunması ve değerlendirilmesine yönelik yürütülen ölçme ve değerlendirme uygulamaları nasıl yürütülmektedir?” kapsamında, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde uygulanan sınavların okunması ve değerlendirilmesi süreçlerine odaklanılarak ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki standartlaşma durumu incelenmiştir. Katılımcılardan toplanan yazılı görüş formlarının ve odak grup görüşmelerinin derinlemesine analizinden elde edilen bulgular Şekil 4.2’de kapsamlı bir şekilde sunulmuştur.



Şekil 4. 2. Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerindeki Sınav Değerlendirme Süreçleri

Türkçe öğretimi uygulama ve araştırma merkezlerindeki sınav değerlendirme süreçlerine ilişkin katılımcı görüşleri incelenmesi sonucunda, altı farklı uygulama tespit edilmiştir (Bkz. Şekil 4.2). Bu uygulamalardan ilki **öğretim görevlileri tarafından değerlendirme** ($f=19$) olmuştur. Bu konuda görüşlerini paylaşan katılımcılar, sınavlar uyguladıktan sonra kurumda çalışan bütün öğretim görevlilerinin değerlendirme sürecinde aktif rol oynadığını, kimi durumlarda her öğretim görevlisinin kendi sınıfındaki öğrencilerin sınav kağıtlarını okuduğunu, kimi durumlarda sınava giren bütün öğrencilerin kağıtlarının rastlantısal olarak her öğretim görevlisine eşit sayıda sınav kağıdı düşecek şekilde paylaştırıldığını, kimi durumlar da ise sınıfların çaprazlanarak öğretim görevlilerine dağıtıldığını ve her öğretim görevlisinin kendisine düşen sınıf sınav kağıtlarını değerlendirdiğini belirtmişlerdir. Sınavların değerlendirilmesi konusunda ortaya çıkan bir diğer uygulama **ortak değerlendirme** ($f=16$) olmuştur. Bu konuda görüş bildiren katılımcılar, ilgili uygulamadan genel anlamda konuşma becerisinin ölçülmesinde yararlanıldığını ifade etmişlerdir. Konuşma sınavlarında puanlayıcılar arasındaki uygulama farklılıklarının ortadan kaldırılması ve standart puanlama yapılması amacıyla yürütülen bu uygulamada, her bir öğrencinin konuşma sınavının iki öğretim görevlisi tarafından değerlendirilerek ortalamalarının alınmasını şeklinde yürütülmüştür. **Otomatik değerlendirme sistemi kullanımı uygulaması** ($f=15$) katılımcılar tarafından belirtilen üçüncü uygulama olmuştur. Alıcı dil becerileri arasında yer alan okuma ve dinleme becerilerinin optik formlar kullanılarak hızlı ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesini ifade eden bu uygulama katılımcıların önemli bir bölümü tarafından vurgulanmıştır. Katılımcılar, okuma ve dinleme bölümlerinde kullanılan bu sistemden konuşma ve yazma bölümlerinde ise yararlanılamadığı, benzer bir sistemin de bu bölümler için olmasının gerekliliğinin altını çizmişlerdir. Sınavların değerlendirilmesi konusunda ortaya çıkan bir diğer uygulama **komisyon tarafından değerlendirme** ($f=5$) olmuştur. Sürecin bütünüyle kurum bünyesinde faaliyet gösteren sınav komisyonu tarafından yürütüldüğünü ifade eden katılımcılar, özellikle yeterlilik sınavlarında kendi sınıflarının kağıtlarını değerlendirmediklerini belirtmişlerdir. Sınavların değerlendirilmesi konusunda ortaya çıkan bir diğer uygulama **AR-GE biriminin kontrolü** ($f=4$) olmuştur. Bu konuda görüş bildiren katılımcılar, her öğretim görevlisinin kendi sınıfının sınav kağıtlarını değerlendirdiğini ancak sonuçları AR-GE birimi tarafından da takip edildiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar sınavların okunmasının ardından gelen bütün süreçlerin AR-GE birimi tarafından yürütüldüğünü de eklemişlerdir. Bu konuda ortaya çıkan altıncı ve son uygulama ise **koordinatör katılımı** ($f=2$) olmuştur. İlgili uygulama kapsamında görüş

bildiren katılımcılar, koordinatör katılımının yalnızca sınav değerlendirilmesi konusunda bir sorun ve/veya anlaşmazlık durumu meydana gelmesi durumunda kullanıldığını, bu şekilde bir sorun yaşanmaması halinde sınav kağıtlarının sınav gözetmeni öğretim görevlisi tarafından değerlendirilip sınıf öğretmeni tarafından da kontrol edilmesi şeklinde yürütüldüğünü dile getirmişlerdir.

İlgili uygulamalara ait bazı katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğretim Görevlileri Tarafından Değerlendirme

Tüm hocalar mümkün olduğunca eşit sayıda sınav kâğıdı okuyor. Yazma sınavlarını bir hoca okuyor, dersine giren hoca kontrol ediyor.” (K8)

“Okuma ve değerlendirme süreçlerinde tüm hocalarımızdan destek almaktayız.” (K21)

“Öğretim elemanları tarafından değerlendirme ölçekleri rehberliğinde değerlendirme yapılıyor.” (K23)

“Her sınıfın kendi hocası tarafından okunur. Her eğitimci kendi ölçütünü kendi belirler.” (K24)

“Sınav sorularının okunması ve değerlendirilmesi kurumda çalışan öğretim görevleri tarafından yapılmaktadır.” (K25)

Ortak Değerlendirme

“Okuma anlama, dinleme anlama ve yazma sınavını derse giren öğretim görevlisi okur ve değerlendirir. Konuşma sınavını derse giren öğretim görevlisi ile sınavda bulunan diğer öğretim görevlileri yapar ve değerlendirir.” (K13)

“Ölçme ve değerlendirmede aynı kurda en az iki hoca sınavları yapar ve değerlendirir. Ortak görüşleri çerçevesinde puanlama yapılır.” (K16)

“TÖMER bünyesinde derse giren hocalar tarafından okuma ve değerlendirme süreci yapılmaktadır. Puan konusunda kararsız kalınan durumlarda ortak bir değerlendirme yapılmaktadır.” (K27)

“Kurumda çalışan tüm öğretim görevlileri yürütülüyor. Sınıfın danışman hocası kimse o değerlendiriyor. Konuşma sınavları 2 hoca tarafından yapılıyor. Yazma sınavları 2 hoca tarafından değerlendiriliyor. Konuşma ve yazma sınavlarında iki hocaların değerlendirmesi arasında 5 ve daha fazla puan fark olursa 3. hoca değerlendirme yapıyor.” (K28)

Otomatik Değerlendirme Sistemi Kullanımı

“Konuşma ve yazma değerlendirmeleri kurum hocaları tarafından yapılır; dinleme ve okuma optik okuyucu ile otomatik olarak yapılır. Konuşma ve yazma için geçerliliği test edilmiş ölçekler kullanılır.” (K11)

Komisyon Tarafından Değerlendirme

“Sınav komisyonu hocaları tarafından yürütülmektedir. TSBS sınavları ortak okunurken kur sınavları sınıflara tanımlanan hocaların kendi sınıflarını okuyup değerlendirmesi üzerine olmaktadır.” (K5)

AR-GE Biriminin Kontrolü

“Her hoca kendi sınavını okumakta, sonuçlar ve durumlar AR-GE'de görevli arkadaşlar tarafından yürütülmektedir.” (K17)

“Her hoca kendi sınavlarını okuyup değerlendirdikten sonra son kontrolü AR-GE birimi sağlar.” (K26)

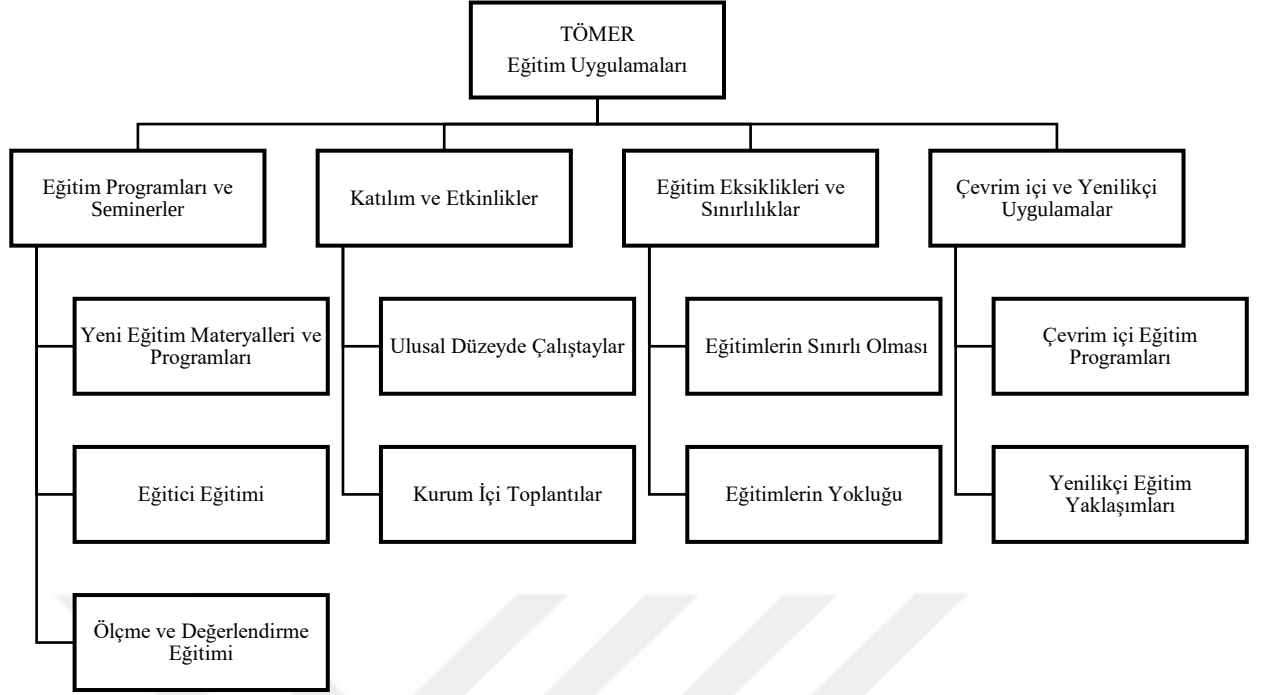
Koordinatör Katılımı

“Sınavı gözetmen öğretmen okur, ardından sınıfın esas öğretmeni tekrar kontrol eder. Bir sorun olması halinde düzey koordinatörü ve ölçme-değerlendirme birimiyle istişare edilir.” (K14)

“Ders hocaları ve gerekli görülmesi halinde seviye koordinatörleri ile Ölçme ve Değerlendirme koordinatörü tarafından.” (K19)

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Dördüncü araştırma sorusu *“Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde eğitimde standartlaşmaya yönelik ne tür faaliyet gerçekleştirilmektedir?”* kapsamında, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde eğitimde standartlaşmayı teşvik etmek için yürütülen faaliyetlerin doğasını aydınlatmaya çalışılmıştır. Katılımcılardan toplanan yazılı görüş formlarının ve odak grup görüşmelerinin derinlemesine analizinden elde edilen bulgular sistematik bir şekilde sunulmuştur. Eğitimde standartlaşmaya yönelik çok yönlü yaklaşımları yansıtan bu bulgular Şekil 4.3'te kapsamlı bir şekilde sunulmuştur.



Şekil 4. 3.*Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde Standartlaşma Uygulamaları*

Şekil 4.3'te verilen bulgular TÖMER'lerde yapılan hizmet içi eğitim faaliyetleri temelinde standartlaşmaya ve eğitim öğretim uygulamalarında kalitenin artırılmasına yönelik süreçleri özetlemektedir. Katılımcılardan elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, bulgular eğitim programları ve seminerler ($f=11$), katılım ve etkinlikler ($f=4$), eğitim eksiklikleri ve sınırlılıklar ($f=16$), çevrim içi ve yenilikçi eğitim uygulamaları ($f=7$) olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Eğitim programları ve seminerler kategorisinde, incelenen eğitim kurumlarında hizmet içi eğitim faaliyetleri kapsamında yürütülen uygulamalar tespit edilmiştir. Bu konuda ortaya çıkan ilk uygulama yeni eğitim materyalleri ve programları konusunda eğitimlerin verilmesi olmuştur. Bu konuda görüş bildiren katılımcılar, çalıştıkları kurumlarda hizmet içi eğitim faaliyeti olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak amacıyla hazırlanan eğitim materyallerinin hazırlanması, yaratıcı materyal tasarımlarının oluşturulması ve etkinlik geliştirme konularında eğitimlerin düzenlendiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar eğitici eğitimi alt boyutunda ise mesleki becerilerinin gelişimine yönelik genel eğitim faaliyetlerini ele almışlardır. Eğitim öğretim süreçlerinin daha etkin ve etkili bir şekilde yürütülmesi amacıyla yürütülen bu eğitimlerde, katılımcılar ders anlatma tekniklerinden sınıf yönetimine, beceri eğitiminden kaynaştırma etkinliklerine kadar birçok

konuda eğitim verildiğini beyan etmişlerdir. Bu konuda diğer eğitim faaliyetleriyle de iç içe olan ancak araştırmanın temel odak noktası olması sebebiyle ayrıca gösterilen ölçme ve değerlendirme eğitimi ise eğitim programları ve seminerler kategorisinde tespit edilen bir diğer uygulama olmuştur. Bu konuda görüş bildiren bazı katılımcılar, çalıştıkları kurumlarda ölçme ve değerlendirme temelinde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğünü belirtirken bazı katılımcılar ise bu konuda sürekli bir gereksinim olmasına rağmen yeterince verim alamadıklarının altını çizmiştir. Katılım ve etkinlikler kategorisinde katılımcıların bireysel gelişimlerini sürdürmek amacıyla katılım sağlandığı ulusal düzeydeki çalıştaylar ve kurum içinde mevcut durumun değerlendirmesini yapmak amacıyla düzenlenen toplantılar yer almıştır. Eğitim eksiklikleri ve sınırlılıklar kategorisinde ise TÖMER’lerde gerek standartlaşma gerekse eğitim öğretim süreçlerine yönelik eğitimler konusunda sınırlılıklar ve yetersizlikler ortaya çıkmıştır. Bu konuda görüş bildiren katılımcılar, çalıştıkları kurumlarda bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitim faaliyetinin düzenlenmediğini, geçmişte düzenlenen eğitim faaliyetlerinin ise halihazırda aktif olmadığını belirtmişlerdir. Çevrim içi ve yenilikçi uygulamalar kategorisinde iki uygulama tespit edilmiştir. Bu uygulamalardan ilki çevrim içi eğitim programları olmuştur. Çevrim içi eğitim programları kapsamında, katılımcılar çevrim içi platformlar kullanılarak alanda uzman akademisyenlerden yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tecrübe aktarımı konusunda eğitimlerin düzenlenmesini ve alandaki öğretim elemanı eksikliğinin giderilmesi amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda eğitimcilerin eğitimi sertifika programının düzenlenmesini örnek göstermişlerdir. Yenilikçi eğitim yaklaşımları, bu konuda ortaya çıkan bir diğer uygulama olmuştur.

İlgili uygulamalara ait bazı katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Eğitim Programları ve Seminerler

"Evet, her dönem başında mevcut durumun ve yeni dönemin muhakkak değerlendirilmesi yapılmaktadır. Kullanılacak yeni programlar ve materyaller için eğitimler verilmektedir. " (K5)

"Sürekli gündem olmasına rağmen 6 yıldır sadece bir kez "Soru Hazırlama Teknikleri" ile ilgili bir eğitim düzenlendi. " (K8)

"Ölçme ve değerlendirme eğitimi verildi. " (K15)

"Evet, Yabancılar Türkçe Öğretimi ile hizmet içi eğitim olarak "Eğitimcinin Eğitimi" adlı seminer programı düzenlenmiştir. " (K16)

"Hem kurumumuzda hem de kurum dışı hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. Ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi konularında eğitimler verilmeye çalışılmaktadır. " (K21)

“Evet, materyal hazırlama, buz kırma etkinlikleri üzerine eğitimler, 4 temel beceri için belirlenmiş farklı zaman dilimlerinde etkinlik üretme ve var olan etkinlikleri iyileştirme üzerine çeşitli eğitimler düzenlenmektedir.” (K22)

Katılım ve Etkinlikler

“Ben kişisel olarak açılan programlara katılıyorum.” (K3)

“Ulusal düzeyde yapılan çalıştaylara katılımlar sağlandı. Kurum içinde zaman zaman değerlendirme toplantıları yapılıyor.” (K6)

Eğitim Eksiklikleri ve Sınırlılıklar

“Yoktur.” (K20)

“Hizmet içi eğitimler yer almamaktadır.” (K27)

Çevrim içi ve Yenilikçi Uygulamalar

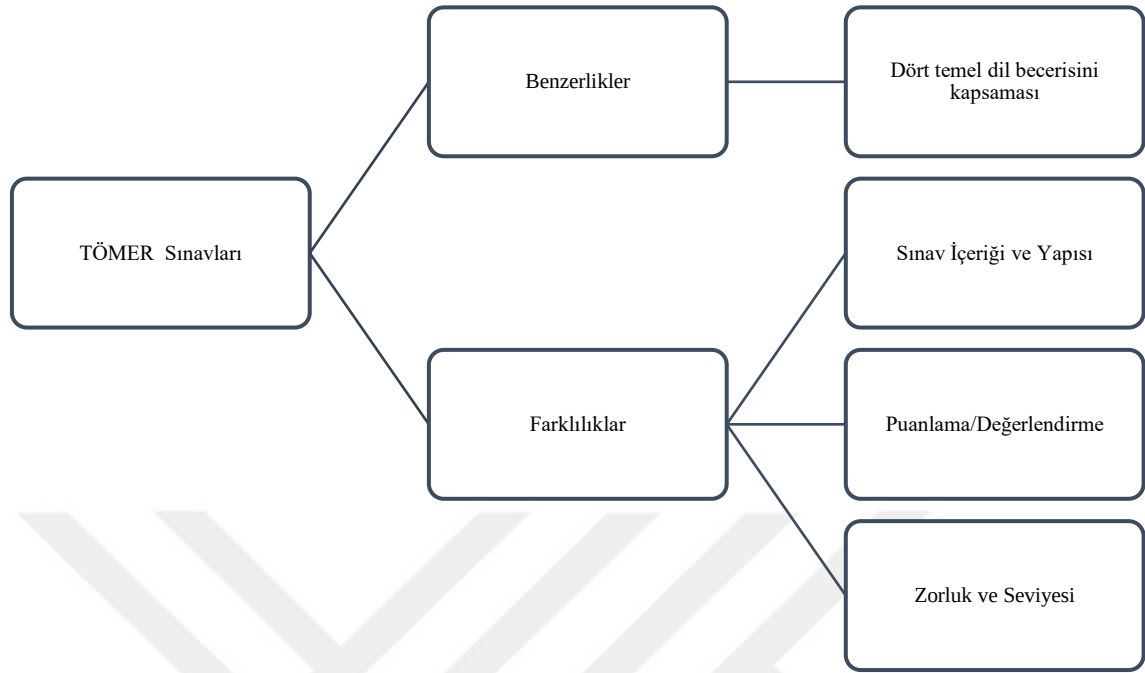
“Şu anda çevrimiçi olarak Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programı yapılmaktadır.” (K16)

“Alandaki ilgili hocalarla ZOOM üzerinden dersler yapılmaktaydı. Bu yaz ise sertifika programında tüm hocaların derslere katılması teşvik edilmiştir.” (K17)

“Evet hizmet içi eğitim vermeye başlandı farklı ekollerden eğitim alıyoruz, ikisinin karışımını uygulamaya koymaya çalışıyorlar.” (K30)

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Beşinci araştırma sorusu *“Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde uygulanan sınavlar arasında uygulama farklılığı var mıdır?”* kapsamında, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde uygulanan başlıca sınav türlerinin uygulanma süreçleri odaklanılmıştır. Katılımcılardan toplanan yazılı görüş formlarının ve odak grup görüşmelerinin derinlemesine analizinden elde edilen bulgular sistematik bir şekilde sunulmuştur. Sınavların uygulanması konusundaki durumu yansıtan bu bulgular Şekil 4.4’te kapsamlı bir şekilde sunulmuştur.



Şekil 4. 4.*Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde Uygulanan Sınav Yapıları*

Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde yapılan sınavların yapısına ilişkin bulgular, iki alt başlıkta toplanmıştır: Benzerlikler ve farklılıklar. Katılımcıların ifadelerine göre hem kur sınavları hem de yeterlilik sınavları dört temel dil becerisini kapsamaktadır. Bu durum iki sınav türü arasındaki tek benzerlik olarak öne çıkmıştır. Sınav türleri arasındaki farklılıklar ise üç alt kategoride toplanmıştır: Sınav içeriği ve yapısı ($f=14$), sınav süresi ve soru sayısı ($f=7$), puanlama/değerlendirme ($f=5$), uygulanış amacı ($f=4$), zorluk ve seviyesi ($f=4$). Sınav türleri arasındaki ilk farklılık kategorisi olan sınav içeriği ve yapısındaki katılımcıları ifadeleri incelendiğinde, kur sınavlarının yeterlilik sınavlarına kıyasla daha az içeriğe sahip olduğu, yeterlilik sınavlarında herhangi bir becerinin ölçülmesi için birkaç görev verilirken kur sınavlarında aynı becerinin daha kısıtlı sayıda görevle ölçüldüğü ve kur sınavlarında ilgili kur seviyesi dikkate alınarak soruların şekillendirildiği ancak yeterlilik sınavlarında genel beceri durumları dikkate alınarak soruların hazırlandığı saptanmıştır. Bu konuda kurumda uygulanan diğer sınavlara ilişkin de görüş bildiren katılımcılar, seviye belirleme ve ara sınavlarda sınava özgü yapılan uygulamaların altını çizmiştir. Seviye belirleme sınavlarında dinleme becerisinin ölçülmediğini ya da konuşma

becerisi kapsamında öğrencilere yaptırılan diyalog etkinlikleri aracılığıyla dinleme becerilerinin ölçüldüğü ifade eden katılımcılar, seviye belirleme sınavlarının bu yönüyle kur ve yeterlilik sınavlarından farklılaştığını beyan etmiştir. Seviye belirleme sınavıyla ilgili bir diğer farklılık sınavı uygulanış biçimine ilişkin durumda tespit edilmiştir. Konuyla ilgili görüş bildiren katılımcılar, seviye belirleme sınavının çevrim içi uygulanması halinde, yazma ve dinleme becerisinin sınav kapsamına alınmadığını ifade etmişlerdir. Kurumlarda uygulanan bir diğer sınav türü olan ara sınavlarda da benzer bir farklılaşma meydana gelmiştir. Bu konuda görüş bildiren katılımcılar, ara sınavlarda konuşma ve dinleme becerilerinin kapsam dışı bırakıldığını, sınavların okuma, dilbilgisi, kelime bilgisi ve yazma becerisi ağırlıklı olduğunu ifade etmiştir.

Sınavlarla ilgili ortaya çıkan ikinci farklılık puanlama/değerlendirme konusunda meydana gelmiştir. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, kur sınavları ile yeterlilik sınavları arasında farklı puanlama uygulamalarının yapıldığı, kur sınavlarında sınavına girilen kura göre farklı puan alt limitlerinin uygulandığı (A1, A2, B1 ve B2 için 60; C1 için 70) belirlenmiştir. Bu konuda ortaya çıkan üçüncü ve son farklılık ise sınavların zorluk ve seviyesi konusunda olmuştur. Katılımcılar, TÖMER’lerde uygulanan kur sınavlarının yeterlilik sınavlarına kıyasla daha az içeriğe sahip olması, soru tarzlarının nispeten farklı olması ve ilgili kura yönelik içeriğe sahip olması gibi durumlar sebebiyle yeterlilik sınavlarının kur sınavlarına göre nispeten daha zor ve üst seviyede olduğunu belirtmişlerdir.

İlgili benzerliklere ve farklılıklara ait bazı katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Dört Temel Dil Becerisini Kapsaması

“Uygulama farklılığı yok. Dinleme, okuma, konuşma, yazma becerisi sorularından oluşur. Fakat içerik seviye yönünden farklıdır.” (K18)

“Yeterlik sınavı daha detaylı ve kapsamlı olmaktadır, kur sınavları ilgili kuru kapsamaktadır. Tabii ki hangi sınav olursa olsun dört temel beceriyi ölçen sınavlar yapılmaktadır.” (K21)

Sınav İçeriği ve Yapısı

“Okuma yazma konuşma dinleme, seviye belirleme sınavı için dinleme sınavı uygulamıyoruz.” (K3)

“Sadece okuma sınavında bir farklılık olduğunu söyleyebilirim. Kur sınavlarında iki okuma metni yer alırken yeterlilik sınavlarında 5 okuma metni yer almaktadır.” (K7)

“Kur sınavı ve yeterlik sınavlarında 4 beceri için hazırlanmış sınavlar uygulanır, seviye belirleme sınavında okuma, yazma sınavlarının ardından öğrenci konuşma sınavına

alınır. Ayrıca dinleme sınavı yapılmaz. Konuşma sınavında diyaloglara verdiği cevaplar üzerinden dinleme becerisi değerlendirilir.” (K10)

“Uygulama farklılığı yoktur sadece kapsam farkı vardır. Yeterlilik sınavı her beceriyi daha fazla soru çeşidi ile ölçmektedir.” (K14)

“Evet. Kur sınavlarına göre Yeterlilikte okuma, yazma sınavları daha kapsamlıdır.”(K19)

“Eğer seviye belirleme online yapılacaksa sadece okuma ve konuşma sınavı yapılıyor.” (K28)

Puanlama/Değerlendirme

“Kur Sonu Sınavında her öğrenci her beceriden en az 12,5 puan toplamda A1, A2, B1 ve B2 kurları için 60; C1 kuru için 70 puan almak zorundadır. Türkçe Yeterlik Sınavı 100 puan üzerinden değerlendirilir. Beceri alanları eşit değerdedir (her biri 25 puan). Sınavda her bir beceri alanından en az %50 (12,5 puan) oranında başarı sağlamak koşulu ile toplamda; 50-59 arası puan alan adaylara A2, 60-65 arası puan alan adaylara B1, 66-70 arası puan alan adaylara B2, 71-100 arası puan alan adaylara C1, “Türkçe Yeterlik Belgesi” verilmektedir.” (K8)

Zorluk ve Seviyesi

“Yeterlilik sınavının zorluk derecesi C1 sınavına eşdeğer olmak la birlikte sınavın zorluğu okuma, dinleme metinlerinde kolay, orta ve zor olarak derecelendirilmiştir.” (K8)

“Soru yazım yönergesi değişiyor, güncelleniyor ama benim kanaatim yabancılara yönelik biraz ağır sorular oluyor.” (K29)

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Altıncı araştırma sorusu “*Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde uygulanan yeterlilik sınavlarının yapısı uluslararası alanda kullanılan sınavların yapısıyla ne ölçüde benzerlik göstermektedir?*” kapsamında, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde uygulanan yeterlilik sınavlarının yapısı incelenmiştir. Sınavların yapısını ortaya koyan bu bulgular Tablo 4.6, Tablo 4.7 ve Tablo 4.8’de kapsamlı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 4. 6.*TÖMER Türkçe Yeterlilik Sınavlarının Genel Yapısına İlişkin Bulgular*

MADDELER	EVET		HAYIR	
	f	%	f	%
Test, Türkçenin temel dil becerilerinin tamamını (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kapsar.	20	87,0	3	13,0
Test, farklı dil yeterlilik seviyelerine uygun sorular içerir.	20	87,0	3	13,0
Test, tüm adaylar için standartlaştırılmış ve adil bir değerlendirme sağlar.	20	87,0	3	13,0
Yeterlik seviyeleri, Türkçeye özgü uyarlamalarla birlikte Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) ile uyumludur.	23	100,0	0	0,0
Sınav materyalleri herhangi bir kültürel veya dil geçmişini ön plana çıkarmaz.	20	87,0	3	13,0
Test sonuçları güvenilir ve tekrarlanabilir niteliktedir.	22	95,7	1	4,3
Test, her bir dil becerisine (okuma, dinleme, konuşma, yazma) eşit ağırlık verir.	19	82,6	4	17,4
Test yönergeleri açık ve nettir.	20	87,0	3	13,0
Puanlama sistemi şeffaf olup açık tanımlayıcılara sahiptir.	21	91,3	2	8,7
Ayrıntılı sonuç raporları sunulmaktadır.	7	30,4	16	69,6
Kopya çekilmesini önlemek için sıkı güvenlik önlemleri mevcuttur.	22	95,7	1	4,3
Sınava giren herkese aynı kalitede ekipman (ör. bilgisayarlar, kulaklıklar) sağlanır.	17	73,9	6	26,1
Test, dil değerlendirmesine yönelik uluslararası standartları karşılamaktadır ve uluslararası düzeyde tanınmaktadır.	9	39,1	14	60,9

Tablo 4.6’da TÖMER’lerde uygulanan Türkçe yeterlilik sınavlarının genel yapısının kontrol listesine göre incelenmesinin elde edilen bulgular sunulmuştur. Buna göre, ilgili kurumlarda uygulanan sınavların büyük çoğunluğunun Türkçenin temel dil becerilerinin tamamını kapsadığı, farklı dil yeterlilik seviyelerine uygun sorular içerdiği, standartlaştırılmış ve adil bir değerlendirme sağladığı, sınav materyallerinin herhangi bir kültürel veya dil geçmişini ön plana çıkarmadığı, sonuçların güvenilir ve tekrarlanabilir nitelikte olduğu, her bir dil becerisine eşit ağırlık verdiği, açık ve net yönergelere sahip olduğu, puanlama sisteminin şeffaf olduğu, kopya eylemlerine yönelik sıkı güvenlik önlemleri aldığı, aynı kalitede ekipman sağladığı konularında başarılı bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır. Ancak, genel yapıya yönelik maddeler arasında yer alan ayrıntılı sonuç raporları sunma ve uluslararası standartları karşılayarak uluslararası düzeyde tanınma konusunda oldukça farklı sonuçlar elde edilmiştir. İlgili kurumların sınavları ve web sayfaları incelendiğinde, 23

kurumdan 16'sının ayrıntılı sonuç raporu paylaşmadığı, yalnızca ilgili öğrenciye yönelik yeterlilik düzeyini ve puanını paylaştığı görülmüştür. 7 kurumda ise öğrencinin sınav sonuçları ayrıntılı bir şekilde paylaşılıp öğrenciler mevcut durumları hakkında derinlemesine bir bilgi verildiği görülmüştür. İlgili kurumlarda uygulanan Türkçe yeterlilik sınavlarının genel anlamıyla koşulları sağlamadığı bir diğer madde ise uluslararası standartları karşılama ve uluslararası düzeyde tanınma olmuştur. Bu konuda 9 üniversitenin Türkçe yeterlilik sınavı koşulları sağlayarak uluslararası düzeyde tanınırken 14 üniversitenin sınavının bu konuda bir girişim veya belgesi olmadığı görülmüştür.

Tablo 4. 7.TÖMER Türkçe Yeterlilik Sınavlarının Alıcı Dil Becerilerine (Dinleme-Okuma) İlişkin Bulgular

BOYUT	MADDELER	EVET		HAYIR	
		f	%	f	%
Dinleme Becerisi	Test, çeşitli kaynaklardan (günlük konuşmalar, dersler, haberler vb.) ses kayıtları içerir.	15	65,2	8	34,8
	Test, farklı anlama (detayları anlama, ana fikri kavrama ve çıkarım yapma) seviyelerini ölçer.	15	65,2	8	34,8
	Ses kayıtları net ve anlaşılır kalitededir.	21	91,3	2	8,7
	Test, açık ve anlaşılabilir yönergeler içerir.	21	91,3	2	8,7
	Sorular, dinleme parçalarıyla doğrudan ilişkilidir ve gerçekçi bağlamlar sunar.	21	91,3	2	8,7
	Ses kayıtları, farklı konuşma hızlarını içerir.	16	69,6	7	30,4
	Farklı uzunlukta ses kayıtları içerir.	17	73,9	6	26,1
	Test, çeşitli türde (gazete, edebiyat, bilim vb.) okuma parçaları içerir.	20	87,0	3	13,0
	Test, okuduğunu anlama becerisine yönelik farklı becerileri ölçer.	18	78,3	5	21,7
	Farklı uzunlukta okuma metinleri içerir.	19	82,6	4	17,4
Okuma Becerisi	Metinler, gerçekçi ve güncel konuları ele alır.	21	91,3	2	8,7
	Test, açık ve anlaşılabilir yönergeler içerir.	21	91,3	2	8,7
	Sorular, metinlerle doğrudan ilişkilidir ve farklı düşünme becerilerini test eder.	22	95,7	1	4,3

Tablo 4.7’de TÖMER’lerde uygulanan Türkçe yeterlilik sınavlarının alıcı dil becerilerine ilişkin yapısının kontrol listesine göre incelenmesinin elde edilen bulgular sunulmuştur. İlgili tabloda görüldüğü gibi, incelenen Türkçe yeterlilik sınavlarının ses

kayıtlarının net ve anlaşılır kalitede olma, açık ve anlaşılır yönergeler içermesi ve soruların parça ile doğrudan ilişkili olarak gerçekçi bağlamlar sunma konusunda başarılı yapıya sahip olduğu; ses kayıtlarının çeşitli kaynaklardan oluşması, farklı anlama seviyelerini ölçmesi, farklı konuşma hızlarını içermesi ve farklı uzunlukta ses kayıtlarından oluşması konusunda ise diğer özelliklerine kıyasla daha az sayıda Türkçe yeterlilik sınavının başarılı bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır. Başarılı bir yapıya sahip olmayan Türkçe yeterlilik sınavlarına bakıldığında, ilgili sınavların uzun ve tek bir dinleme parçası veya benzer yapıda iki dinleme parçasını sınav kapsamına alarak ilgili beceriyi ölçtüğü görülmüştür. İncelenen sınavlarda dikkat çeken bir diğer durum ses kayıtlarının konuşma hızının sabit bir hızda devam etmesi ve farklı dil seviyelerine sahip öğrencilerin anlamasına yönelik parçalarının sınavda yer almaması olmuştur. Sekiz Türkçe yeterlilik sınavında ise, dinleme becerisine yönelik soruların parçadan çıkarım yaparak cevaplamaya yönelik sorulardan oluştuğu, farklı türde veya amaçla soruların sınavda yer almadığı görülmüştür. Bu sınavlarda genel anlamıyla çoktan seçmeli sorulara verilirken, doğru/yanlış veya boşluk doldurma gibi dinleme sınavlarında sıklıkla kullanılan soru türlerine ve dinleme parçasında geçen detayları bulma, ana fikri kavrama ve bilgi sırasını düzenleme gibi farklı anlama becerilerine yönelik soruların yer almadığı görülmüştür.

Bir diğer alıcı dil becerisi olan okuma becerisine ilişkin yapıya bakıldığında, incelenen Türkçe yeterlilik sınavlarının bütün maddeler bağlamında en başarılı performansa sahip olduğu görülmüştür. Bu konuda, Türkçe yeterlilik sınavlarındaki soruların metinlerle doğrudan ilişkili olması ve farklı düşünme becerilerini test etmesi koşulu Türkçe yeterlilik sınavlarının önemli bir çoğunluğunda sağlanmıştır. Bu koşulun ardından metinlerin gerçekçi ve güncel konuları ele alması, açık ve anlaşılabilir yönergeler içermesi, çeşitli türde okuma parçaları içermesi, farklı uzunlukta okuma metinleri içermesi ve okuduğunu anlama becerisine yönelik farklı becerileri içermesi koşullarının takip ettiği görülmüştür. Diğer koşullara kıyasla daha az sayıda Türkçe yeterlilik sınavının koşulları sağladığı “*Test, okuduğunu anlama becerisine yönelik farklı becerileri ölçer.*” ve “*Farklı uzunlukta okuma metinleri içerir.*” diğer koşullara kıyasla daha az sayıda Türkçe yeterlilik sınavında sağlanmıştır. İlgili Türkçe yeterlilik sınavlarının okuma becerisinin ölçülmesi konusunda benzer uzunlukta iki ya da üç okuma metni ve bu metinlerle ilgili çoktan seçmeli sorular vererek öğrencilerin bu beceride performansını ölçme yoluna gittiği görülmüştür. Uluslararası sınav örneklerinde karşılaşılan sözcükte anlam, verilen bilgiyi tamamlama, detay bulma, temel bilgilere ulaşma gibi farklı anlama becerilerine ya da şekli tamamlama, tabloyu

doldurma, özeti tamamlama veya cümle ekleme gibi metin yapıları bu sınavlarda yer almamıştır.

Tablo 4.8. *TÖMER Türkçe Yeterlilik Sınavlarının İfade Edici Dil Becerilerine (Konuşma-Yazma) İlişkin Bulgular*

BOYUT	MADDELER	EVET		HAYIR	
		f	%	f	%
Konuşma Becerisi	Test, bağımsız konuşma görevleri içerir.	19	82,6	4	17,4
	Test, bütünleşik konuşma görevleri içerir.	4	17,4	19	82,6
	Test, açık ve anlaşılabilir yönergeler içerir.	18	78,3	5	21,7
	Test, farklı konular üzerine konuşma becerisini ölçer.	19	82,6	4	17,4
	Test, herhangi bir adayı avantajlı hale getirmeyen konuşma konuları içerir.	19	82,6	4	17,4
	Cevaplar, yönergeler doğrultusunda hazırlanan objektif ölçütlere göre değerlendirilir.	3	13,0	-	-
Yazma Becerisi	Test, bağımsız yazma görevleri içerir.	20	87,0	3	13,0
	Test, bütünleşik yazma görevleri içerir.	5	21,7	18	78,3
	Test, herhangi bir adayı avantajlı hale getirmeyen yazma konuları içerir.	20	87,0	3	13,0
	Yazma görevleri hem kısa, odaklanmış yanıtları hem de daha uzun, karmaşık kompozisyonları içerir.	5	21,7	18	78,3
	Test, açık ve anlaşılabilir yönergeler içerir.	20	87,0	3	13,0
	Cevaplar, yönergeler doğrultusunda hazırlanan objektif ölçütlere göre değerlendirilir.	3	13,0	-	-

Tablo 4.8’de TÖMER’lerde uygulanan Türkçe yeterlilik sınavlarının ifade dil becerilerine ilişkin yapısının kontrol listesine göre incelenmesinin elde edilen bulgular sunulmuştur. Buna göre, incelenen 23 Türkçe yeterlilik sınavının 4’ünde konuşma becerisine yönelik bir bölüm olmadığı tespit edilmiştir. Konuşma bölümünün olduğu 19 Türkçe yeterlilik sınavının yalnızca birinde açık ve anlaşılabilir bir yönerge konusunda yetersizlik olduğu gözlemlenirken diğer sınavların tamamında açık ve anlaşılabilir bir yönergenin olduğunu, farklı konular üzerine konuşma becerilerinin ölçüldüğü, herhangi bir adayı avantajlı hale getirmeyen konuşma konularının olduğu belirlenmiştir. Konuşma becerisine yönelik olarak incelenen Türkçe yeterlilik sınavlarının genelinde karşılaşılmayan başlıca husus ise bütünleşik konuşma görevlerinin yer alması olmuştur. Bir becerinin ölçülmesinde

farklı becerilerin kullanımını ifade eden bu görev türünde, adaylara konuşma yapılacak konuyla ilgili olarak bir okuma metni veya dinleme metni verilerek ilgili metinlerden öğrendikleri bilgiler ve çıkarımlar doğrultusunda konuşma yapması istenmektedir. Bu konuda dört Türkçe yeterlilik sınavında okuma metni verilerek bu konuda konuşma yapması istenmesi şeklinde bütünleşik konuşma becerisi kullanılırken diğer sınavlarda bu şekilde bir görev türü ile karşılaşılmamıştır. İncelenen sınavların konuşma bölümlerinde karşılaşılan en yaygın etkinliklerden biri, diyalog kurma etkinlikleri olmuştur. Konuşma sınavlarına iki öğrenci eş zamanlı alınarak belirli bir konu veya tematik durum verilmesi aracılığıyla öğrencilerin karşılıklı olarak diyalog kurması ve gözetmenlerin puanlama şeklinde yürütülen bu süreç, incelenen 12 sınav örneğinde görülmüştür. “Cevaplar, yönergeler doğrultusunda hazırlanan objektif ölçütlere göre değerlendirilir.” maddesiyle ilgili olarak ise birçok sınav örneğinde bu durumla karşılaşılma veya belgeye rastlanmamıştır. İlgili durum sınavın değerlendirilmesi sürecinin bir parçası olduğu için erişime açık olan sınavlarda bu konuyla ilgili olarak bilgi paylaşımı yapılmamıştır. Bu konuda, yalnızca üç üniversitenin Türkçe yeterlilik sınavında değerlendirme ölçütleri şeffaf bir şekilde paylaşılmıştır.

Bir diğer ifade edici dil becerisi olan yazma becerisine ilişkin maddeler incelendiğinde, 23 sınavdan 20’sinin bu bölümü sınav kapsamına aldığı, 3’ünün ise yazma bölümünü sınava dahil etmediği görülmüştür. Yazma bölümünün yer aldığı 20 sınavın tamamında bağımsız yazma görevlerinin yer aldığı, konuların herhangi bir adayı avantajlı hale getirmeyecek şekilde yapılandırıldığı, açık ve anlaşılabilir yönergelere sahip olduğu belirlenmiştir. Konuşma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde de bütünleşik yazma görevlerinin olması konusunda yetersiz olduğunu dikkati çekmiştir. Ayrıca incelenen sınavların önemli bir bölümünde yazma görevlerinin hem kısa, odaklanmış yanıtları hem de daha uzun, karmaşık kompozisyonları içerek şekilde yapılandırılmadığı saptanmıştır. Sınavların yazma görevlerinde genel eğilimin bir veya birden fazla konu vererek ilgili konuda yönergede belirtilen kelime sayısını dikkate alarak yazı yazması şeklinde olduğu görülmüştür. Yazma bölümünde farklı bir dil becerisinin sürece dahil edilmesi yoluyla görevin tamamlanmasını ifade eden bütünleşik yazma görevi veya kısa bir e-posta yazımı, metnin belirli sayıda kelime kullanılarak özetlenmesi vb. gibi etkinlikleri içermediği bulunmuştur. Cevapların değerlendirilmesi konusunda konuşma becerisindeki durum yazma becerisinde de devam etmiştir. İncelenen Türkçe yeterlilik sınavlarının yalnızca üçünde bu konuyla ilgili bir yönerge/puanlama sistemi görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Giriş

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahip olan Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerindeki (TÖMER) ölçme ve değerlendirme uygulamaları incelenmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, katılımcılara standartlaşma eğitimi verilmiş, yapılandırılmış yazılı görüş formları ve odak grup görüşmeleri ile katılım görüşleri toplanmış, ilgili merkezlerde uygulanan yeterlilik sınavlarının yapısı hazırlanan kontrol listesine göre incelenmiştir. Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde görev yapan 60 öğretim görevlisi iki çalışma grubu halinde yer aldığı bu araştırmada, birinci çalışma grubu deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup halinde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene uygun olarak araştırmaya katkı sağlamıştır. Deney ve kontrol gruplarına ifade edici dil becerileri (yazma ve konuşma) için A2, B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin ürünleri verilerek bu ürünleri 0-20 arasında puanlaması ve puanlama sürecinde dikkat ettiği ölçütleri belirtmesi istenmiştir. İlgili gruplar yazma becerisi için üç, konuşma becerisi için üç olmak üzere toplamda altı öğrenci ürününü değerlendirmiştir. Bu işlemin ardından deney grubunda yer alan katılımcılar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde standartlaşma eğitimine tabi tutulmuştur. Eğitim sürecinin ardından birinci çalışma grubuna aynı testler yeniden uygulanarak katılımcıların ölçme ve değerlendirme becerilerindeki standartlaşma düzeylerine uygulanan eğitimin etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, ikinci çalışma grubundaki 30 katılımcıya çalıştıkları kurumlardaki sınav hazırlık, puanlama ve değerlendirme ve standartlaşma üzerine uygulanan hizmet için eğitimler hakkında yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiş, 5 kişilik gruplar halinde 10 katılımcı ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Yapılandırılmış görüşme sorularından ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle incelenerek raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın son aşamasında Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde uygulanan sınavların yapısını incelemek amacıyla 38 soruluk kontrol listesi hazırlanmış, Türkçe yeterlilik sınavlarına erişilebilen 23 üniversitenin sınavları genel özellikleri ve dil becerilerine ilişkin özellikler olmak üzere beş kategoride değerlendirilmiştir.

Bu bölümde, araştırma amaçları doğrultusunda toplanan verilerin incelenmesinden elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazından çalışmalarla desteklenerek tartışılmış, araştırma sonuçlarından hareketle uygulayıcılara, politika yapıcılara, kurum ve kuruluşlara, araştırmacılara ve ileri araştırmalara önerilerde bulunulmuştur.

5.2. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) çalışan öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde standartlaşma eğitimi almasının puanlama davranışlarına etkisini ortaya koyan betimsel verilerine (standart sapma, varyans ve ranj) göre, öğretim görevlilerinin eğitim öncesi ve sonrası puanlama durumlarının eğitim alan (deney) grup lehine farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise B2 seviyesinde konuşma ve B1 seviyesinde yazma becerisinin değerlendirilmesi noktasında kısmi iyileşme, A2 seviyesinde yazma becerisinin değerlendirilmesi sabitlik, diğer ölçümlerde ise artış saptanmıştır. Ayrıca, deney grubunun varyans homojenlik durumunun eğitim öncesine kıyasla B1 seviyesinde konuşma becerisi dışında anlamlı bir şekilde farklılaştığı, kontrol grubunda ise bu şekilde bir farklılığın meydana gelmediği saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının grup içi varyanslarının homojenliğine ilişkin test sonuçlarının da bu durumu desteklediği görülmüştür.

Grupların ön test ve son test durumları genellenebilirlik kuramına göre incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun her ikisinin de eğitim öncesi konuşma ve yazma becerilerine ilişkin puanlamalarının en fazla varyans yüzdesinin puanlayıcı ana etkisine ait olduğu, her iki grubun da bu değerine ilişkin yüksek varyans göstermesi sebebiyle puanlayıcıların eşit katılık/cömertlik göstermediği saptanmıştır. Belirli bir puanlayıcının belirli bir bireyi diğer puanlayıcılara göre katılık/cömertlik açısından puanlayıp puanlamama durumlarına ilişkin birey puanlayıcı ortak etkisi ($B \times P$), birey ve puanlayıcı ana etkilerine ilişkin eğitim sonrası verilere göre, kontrol grubunun hem konuşma hem de yazma becerisinde puanlayıcı ana etkisinin arttığı, birey ana etkisinin ise azaldığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, kontrol grubunda puanlayıcı etkisinin şiddeti artarken gerçek farklılığı ortaya koyacak birey etkisinin ise azaldığı saptanmıştır. Deney grubunda ise özellikle konuşma becerisinin puanlamasında birey ana etkisinin arttığı dolayısıyla puanlayıcı etkisinin azaldığı belirlenmiştir. Yazma becerisinde de birey ana etkisinde artış, puanlayıcı ana etkisinde azalma olduğu; bu bulgular doğrultusunda deneysel yöntemin hedeflenen başarıya ulaştığı, deneysel yöntemin deney

grubunda eğitim sonrasında kontrol grubuna göre daha standart bir puanlama davranışı meydana getirdiği saptanmıştır. Araştırmanın bu sonuçlarına göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma ve konuşma becerisinin değerlendirilmesi konusunda standartlaşmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Nitekim bu durum Çerçi (2018) tarafından yürütülen ve konuşma becerisinin değerlendirilmesinde karşılaşılan sorunları yabancılara Türkçe öğretenlerin görüşleri doğrultusunda inceleyen araştırmada da açıkça vurgulanmıştır. İlgili araştırmada, ölçme ve değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının eksiklik, öğretim elemanlarının bu alandaki yetersizlik, öğretim elemanlarına bu konuda eğitim verilmesi konusundaki gereklilik dile getirilmiştir. Araştırmanın mevcut bulguları da TÖMER’lerde çalışan öğretim görevlilerinin bu konuda yeterince donanımlı olmadığını işaret etmektedir. Öğretim görevlilerinin bu eksiklikleri Göçer (2009) tarafından belirtilen gerekçelerden kaynaklanabilir. Nitekim Göçer (2009), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çalışan öğretim görevlilerinin görevlendirme sonucu, kariyer yapma, farklı kültürleri tanıma veya herhangi bir planlama yapmaksızın ve özel bir eğitim almaksızın başladığını belirtmiştir. Bu tür özel durumlar hem eğitim öğretim süreci hem de ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini olumsuz etkileyebilir. Bu konuda benzer bir araştırma yürüten Yüce (2016) ise TÖMER’lerde çalışan öğretim görevlilerinin genel itibarıyla Türkçe öğretmenliği veya Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olanlardan oluştuğuna atıfta bulunarak TÖMER’ler ile eğitim fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği bölümleriyle iş birliğinin başlatılabileceğini, gerekli durumlarda müfredatta değişiklik yaparak bu bölümlerden mezun olanların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında daha nitelikli olabilmesinin önünün açılacağını belirtmiştir. Araştırmacı aynı zamanda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi müfredat programının da ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre oluşturularak sürecin geçerli ve güvenilir bir şekilde yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Kurumlar arası iş birliğine dikkat çeken Akyürek (2021) de TÖMER’ler arası iş birliğinin ve koordinasyonun artırılarak ortak bir anlayışın tesis edilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğretici niteliklerinin geliştirilmesi noktasında, Demir (2021) Finlandiya’da uygulanan eğitim sürecinin benzerinin ülkemizde de uygulanabileceğini, dört yıllık lisans eğitimlerinin ardından ilgili bölümlerden mezun olan bireylerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapmaları koşuluyla kurumlarda görev yapabilmesinin önünün açılmasının nitelik sorunu en aza indireceğini öne sürmüştür.

İkinci araştırma sorusu kapsamında ele alınan TÖMER’lerdeki sınav hazırlık süreçleri ile ilgili sonuçlar, TÖMER’lerde sınav hazırlık süreçlerinin ilgili sınıf öğretmeni, idare ve öğretim görevlileri, öğretim görevlileri, ölçme ve değerlendirme birimi/sınav komisyonu/AR-

GE birimi veya tecrübeli öğretim görevleri olmak üzere dört farklı şekilde yürütüldüğü, kurumdan kuruma farklı bir anlayışın olduğu ortaya koymuştur. Sınav hazırlık süreçlerindeki farklılaşmanın kontrol sürecinde de devam ettiği belirlenmiştir. Bazı kurumlarda öğretim görevlileri genel itibarıyla sınav sorularını hazırlayıp ilgili soruları belirlenen sınav komisyonu aracılığıyla seçerek standartlaşma yoluna giderken bazı kurumlarda ise bu sürecin eğitim koordinatörünün sorumluluğuna bırakılması şeklinde bir anlayışın tercih edildiği görülmüştür. Bu durum, araştırmada hedeflenen standartlaşma süreci için olumsuz bir durum olarak öne çıkmıştır. Benzer durum idare ve öğretim görevlileri ile tecrübeli öğretim görevlilerinin hem soru yazım/sınav hazırlık hem de kontrol sürecinde yer aldığı diğer uygulamada da ortaya çıkmıştır. Araştırmada ortaya çıkan ilgili sınıf öğretmeninin soruları hazırlaması uygulaması ilk etapta olumsuz bir durum olarak görülürken sürecin ölçme ve değerlendirme birimine/AR-GE birimine aktarılması ve bu birim tarafından kontrol işlemlerinin gerçekleştirilerek sürecin tamamlanması bu olumsuz durumu nispeten düzeltmeye yönelik bir adım olarak yorumlanabilir. Sürecin iş birliğini güçlendirmesi olumlu bir bulgu olarak görülse de gerek öğretim görevlilerinin toplu bir şekilde gerek idari personelle koordinasyon halinde gerekse sınıf öğretmeninin sorumluluğunda sınav sürecinin yürütülmesi uygulamasıyla ilgili olarak alanyazında da endişeler sıklıkla dile getirilmektedir. Nitekim soru hazırlama konusunda herhangi bir eğitimi olmayan öğretim görevlileri geçerli ve güvenilir bir ölçme ve değerlendirme süreci konusunda yetersizlik yaşayabilir, bu durumun meslektaşları tarafından fark edilmemesi için şeffaf davranmayabilir. Yapılan araştırmalar (Benzer ve Eldem, 2013; Boylu, 2019; Çavuş Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Abalı Öztürk, 2013; Erdoğan ve Kurt, 2012; Keray Dinçel ve Deniz, 2019; Karakuş, 2013, Karatay ve Dilekçi, 2019; Türkben, 2022) da eğitimcilerin özellikle ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ve eksiklikleri olduklarını düşündükleri ortaya konmuştur. Bu konuda ortaya çıkan bir diğer husus ise ilgili sınıf öğretmeninin soru hazırlık sürecinde yer almasıdır. Sınavlardaki hata kaynaklarından biri olan test hazırlayıcısı kaynaklı hatalarla karşılaşma ihtimalini arttıran bu uygulama, sınavların geçerliliği ve güvenilirliği için bir tehdit oluşturabilir. Öğretim görevlileri farkında olmaksızın sınavda çıkabilecek soruları sınıf içi ders anlatımlarında vurgulu bir şekilde anlatabilir ve diğer sınıflardaki öğrenciler için dezavantaj oluşmasına yola açabilir. Hem soru hazırlık sürecinin hem de kontrol sürecinin kurum bünyesinde hizmet veren ölçme ve değerlendirme birimi/sınav komisyonu/AR-GE birimi tarafından yürütülmesi uygulamasının araştırmanın odak noktası olan standartlaşma süreci için olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ölçme ve değerlendirme açısından

sürecin tamamının bu konuda uzmanlaşan bir birim tarafından yürütülmesinin sınavların iç ve dış parametrelerinin başarılı bir şekilde yerine getirilip geçerli ve güvenilir bir sürecin oluşmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmada ortaya konulan bir diğer sonuç, TÖMER’lerdeki sınavların okunma ve değerlendirilme süreçlerine yönelik olmuş, sınavların okunması ve değerlendirilmesine yönelik altı farklı uygulamanın (öğretim görevlileri tarafından değerlendirme, ortak değerlendirme, AR-GE biriminin kontrolü, otomatik değerlendirme sistemi kullanımı, komisyon tarafından değerlendirme, koordinatör katılımı) kullanıldığı tespit edilmiştir. İlk uygulama olan öğretim görevlileri tarafından değerlendirme konusunda öğretim görevlileri kurumdan kuruma farklılaşan uygulama farklılıklarının altını çizmiştir. Bazı kurumlardan sınavların değerlendirme sürecinde ilgili kurumlarda çalışan bütün öğretim görevlilerinin süreçte aktif rol oynadığı görülürken kimi kurumlarda her sınıfın sınav kağıtlarının ilgili sınıf öğretmeni (öğretim görevlisi) tarafından değerlendirilmesi/okunması şeklinde bir sürecin işletildiği dikkat çekmiştir. Özellikle sınavların ilgili sınıf öğretmeni tarafından okunması şeklindeki uygulama, TÖMER ve benzeri kurum ve kuruluşlarında verilen eğitim öğretim süreçlerinin belirli bir standarda erişebilmesi açısından önemli bir yere sahip olan değerlendirme sürecine olumsuz etki ettiği söylenebilir. Sınav hazırlık süreçlerinde de karşılaşılan bu durum, sınavın geçerliliği ve güvenilirliğini doğrudan etkileyebilecek birçok sonucuna yola açabilmektedir. İlgili sınıf öğretmeni, sınavları değerlendirirken öğrencilerin sınıf içi performanslarından etkilenecek puanlamaya artı veya eksi yönde etki edebileceği gibi, sınıfındaki bir öğrenciyle yaşadığı olumsuz bir durum sebebiyle ilgili öğrencinin kağıdına ön yargılı davranarak adil bir değerlendirmenin yapılmasını engelleyebilir. Bu tür bir uygulama Demirel ve Kökçü (2018) tarafından vurgulanan, öğrencilerde subjektif değerlendirme algısının oluşmasına neden olabilir. İlgili sınıf öğretmenin sınav kağıtlarını puanlaması durumunda, öğrencilerde kendilerine yönelik olumsuz bir tutumun olduğu, bu nedenle de benzer içeriğe sahip sınav kâğıdı ile aynı oranda puan alamadığı yönünde bir algı oluşabilir.

Öğretim görevlilerinin sınavları değerlendirmesine yönelik uygulamalarda, sınav kağıtlarının her öğretim görevlisine eşit sayıda sınav kâğıdı düşecek şekilde rastgele olarak dağıtılması ve sınıfların çaprazlanarak bölüştürülmesi gibi örnekler de tespit edilmiştir. Sınavların rastgele olarak dağıtılması, ilgili öğretim görevlisine kendi sınıfından herhangi bir öğrencinin düşmeyecek şekilde yürütülmesi koşuluyla uygulanabilecek bir örnek olarak değerlendirilebilir. Sınıfların çaprazlanarak dağıtılması uygulaması, diğer uygulama örneklerine kıyasla daha az hata kaynağını içermesi bakımından öne çıkmaktadır.

Sınavların değerlendirilmesi konusunda ğretim görevlileri tarafından ifade edilen bir diğerk uygulamanın ortak değerlendirme şekli olduğu belirlenmiştir. Öğretim görevlileri bu uygulamadan özellikle konuşma becerisinin değerlendirilmesinde yararlandıklarını, öğrencilerin sınavda görevli iki ğretim görevlisi tarafından değerlendirilip ortalamalarının alınması şeklinde puanlandığını ifade etmişlerdir. Standartlaşma bakımından önemli bir uygulama şekli olan, herhangi bir öğrencinin performansının iki puanlayıcı/değerlendirici tarafından değerlendirip, aritmetik ortalamasının alınarak nihai puanın verilmesi sürecini ifade eden bu uygulamadan farklı kurumlardaki sınav süreçlerinde de yararlanılmaktadır. Üniversitelerin İngilizce hazırlık programları bünyesinde uygulanan İngilizce yeterlilik sınavları başta olmak üzere, dört temel dil becerisinin ölçüldüğü hazırlık final sınavları, iş başvuruları kapsamında yapılan dil sınavları, yurtdışı göçmen başvuru biriminde uygulanan temel yeterlilik sınavları gibi birçok sınavda benzer uygulama tercih edilmektedir. AR-GE biriminin kontrolü, araştırmada ortaya çıkan bir diğerk uygulama biçimi olarak öne çıkmıştır. İlgili sınıf öğretmenin kendi sınıfına ait sınav kağıtlarını okuması uygulamasıyla ilişkili olan bu uygulama şeklinde, ğretim görevlisinin kendi sınıfına ait sınav kağıdını okuyup daha sonra sonuçların AR-GE birimi tarafından kontrolü şeklinde bir sürecin yürütülmesini ifade etmektedir. Bu uygulama şekli, değerlendirme sürecinin ilk aşamasında karşılaşılabilecek hata kaynaklarını ortadan kaldırmak amacıyla gerçekleştirilen bir nlem mekanizması olarak yorumlanabilir. Her ne kadar ilk uygulamayı düzeltmeye ve standartlaştırmaya yönelik bir adım olsa da sürecin bütünü ele alındığında, geçerli ve güvenilir bir değerlendirme konusunda birtakım eksiklikleri devam ettiği söylenebilir.

Sınavların değerlendirilmesi konusunda ortaya çıkan bir diğerk uygulama olan otomatik değerlendirme sistemi, özellikle çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru/yanlış soru türlerinin kullanıldığı alıcı dil becerilerinin hızlı ve güvenilir bir şekilde okunup değerlendirmesinde sıklıkla kullanılmıştır. Optik okuyucuların lme ve değerlendirme sürecine dahil olmasıyla hızlı bir şekilde yaygınlaşan bu uygulamadan hemen hemen her kurum yararlanmaktadır. T.C. lme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından uygulanan merkezi sınavlar, bünyesinde açık ğretim fakültelerini bulunduran üniversitelerin açık ğretim sınavları, her ğretim kademesindeki dönem içi ve dönem sonu sınavları vb. sınavlar olmak üzere birçok sınavda bu teknolojiyen yararlanılmaktadır. Okuma ve dinleme becerilerinin üretim odaklı beceriler olmaktan ziyade mevcut ürünleri anlama ve yorumlama üzerine olması da bu durumu kolaylaştıran faktörlerden biri olarak yorumlanabilir.

Araştırmada ortaya çıkan ve sınavların değerlendirilmesi konusunda önemli bir standartlaşma adımı olarak kabul edilen komisyon tarafından değerlendirilmesi uygulaması, sürecin ölçme ve değerlendirme ile ilgili hata kaynaklarından arındırılmaya çalışıldığına işaret etmektedir. Bu konuda, yeterlilik sınavlarına özel bir durum olarak, bu birimde görevli öğretim görevlilerinin kendi sınıflarına ait kağıtları değerlendirememesi de sınav komisyonu uygulamasına katkıda bulunan bir diğer önemli adım olarak öne çıkmıştır. Sınavların değerlendirilmesi kapsamında araştırmada tespit edilen altıncı ve son uygulama ise koordinatör katılımı olmuştur. Bu uygulama ile ilgili olarak, sınavların gözetmenler tarafından değerlendirildiği ve sınıf öğretmeni tarafından da kontrol edildiği, iki grup arasında herhangi bir anlaşmazlık veya tutarsızlık olması halinde ise karar mekanizması olarak ilgili kurumdaki sınav koordinatörünün devreye girdiği görülmüştür. Herhangi bir makalenin iki hakem tarafından değerlendirip hakemlerden birini ret kararı vermesi sonucunda nihai kararı vermek amacıyla üçüncü hakeme gönderip ilgili hakem kararına göre sürecin yürütülmesi şeklinde uygulanan teknikte olduğu gibi koordinatör katılımında da benzer bir süreç işletilmiş, anlaşmazlığa/uyuşmazlığa sebep olan durum karar verici yetkiye sahip olan koordinatör tarafından çözüme kavuşturulmuştur.

Araştırmada, standartlaşmayla doğrudan ilişkili olan hizmet içi eğitim uygulamaları yönelik olarak yapılan incelemeler sonucunda, incelenen kurumların önemli bir bölümünde çalışan öğretim görevlilerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri konusunda eksiklik veya yetersizlik yaşadığı saptanmıştır. Eğitim eksiklikleri ve sınırlılıklarıyla ilgili olarak bazı kurumlarda, hem eğitim-öğretim hem de ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yetersiz kaldığı ya da hiç uygulanmadığı görülmüştür. Diğer taraftan, bazı kurumlarda geçmişte uygulanan eğitim faaliyetlerinin halihazırda aktif olarak sürdürülmediği belirlenmiştir. Bu konuda, bazı katılımcıların bireysel gelişimlerini sürdürmek için ulusal çalıştaylara katıldıklarını belirtmeleri, kurumlarda hizmet içi eğitim eksikliğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmada, bazı kurumlarda ise hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bu kurumlardaki öğretim görevlilerine, başta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak eğitim materyallerinin hazırlanması ve uygulanması olmak üzere, etkinlik geliştirme, ders anlatma teknikleri, etkili sınıf yönetimi, beceri eğitimi, kaynaştırma eğitimi, ölçme ve değerlendirme konularında eğitimler verildiği belirlenmiştir. Bu bulgu, TÖMER’lerde yürütülen bu tür hizmet içi eğitim faaliyetlerinin alandaki sorunları gidermeye yönelik bir adım olarak değerlendirilebilir. Nitekim, yabancılara Türkçe öğretiminde

karşılaşılan sorunları ilgili alanyazın ışığında değerlendiren Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012) çalışmasında, yabancılara Türkçe öğretiminde eğitim-öğretim materyali eksikliğinin olduğuna ve bu durumun eğitim öğretim süreçlerinin kalitesinin etkilediğine dikkat çekilmiştir.

Araştırma sonuçları, hizmet içi faaliyetlerinin uygulanış şekilleriyle ilgili de veriler ortaya koymuştur. Bazı kurumlarda hizmet içi eğitim faaliyetlerinin belirli aralıklarla düzenlenen durum değerlendirme toplantıları şeklinde gerçekleştirildiği, bazı kurumlarda ise süreçlerin çevrim içi platformlar aracılığıyla yürütüldüğü belirlenmiştir. Çevrim içi eğitimlerde, alanın önde gelen akademisyenlerinin davet edilerek tecrübe aktarımı yapıldığı ve iyi uygulama örneklerinin sunulduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların, eğitimcilerin eğitimi kapsamında düzenlenen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarını da hizmet içi eğitim bağlamda ele aldığı ve bu eğitimleri yenilikçi eğitim uygulamaları olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür sertifika programları alana katkı sağlayabileceği gibi, alanın gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum, yabancılara Türkçe öğretiminde nitelikli öğretim elemanı sorununa ilişkin araştırma yürüten Yüce (2016) tarafından da dile getirilmiş, bu tür sertifika programlarıyla bu alanda nitelikli öğreticilere ulaşılamayacağı vurgulanmıştır. Sertifika programları ile ilgili farklılaşmaya dikkat çeken Kurt (2020), bu konuda kurumlar arası ortak bir anlayışın olmadığını, bir kurumda 92 saatte verilen eğitimin başta bir kurumda 32 saate kadar düşebildiğini ancak her iki sertifikanın da aynı amaca hizmet ettiğini göstermiştir. Her ne kadar sertifika programları arasında ciddi farklılıklar olsa da bu tür sertifika programları sistemin taşıyıcı kolonlarından biridir. Halihazırda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının birkaç üniversiteyle sınırlı kalması ve genel olarak eğitim fakültesi ve fen-edebiyat mezunlarının bu alanda yoğunluğu oluşturması sebebiyle, bu sertifika programlarının devamı elzemdir. Bu konuda, sertifika programının içeriğinin düzenlenmesi, katılımcı seçiminde “bu alana ilgi duyan herkes” anlayışından ziyade alan odaklı sınırlamaya gidilmesi ve öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin derslerin de program kapsamına alınması gibi uygulamalar, sertifika programlarının etkililiğini artıracaktır (Kurt, 2020). Sertifika programlarına yönelik adımların hızlı bir şekilde atılması, sürecin kontrolünü de kolaylaştıracaktır. Önceki yıllarda nispeten az sayıda olan program sayısı, günümüzde çok daha yaygın hale gelmiş ve hızlı bir şekilde sertifikalandırma işlemi yürütülmeye başlanmıştır. Lisans mezuniyet alanıyla farklı alanlarda çalışma imkânı bulamayan bireylerin de yabancı dil olarak Türkçe öğretimini bir iş fırsatı olarak görmesi (Çetin, 2020) sebebiyle bu programlara olan talep de artmıştır. Artan bu talep karşısında bazı kurumlarda maddi kaygıların ön plana çıkması ve gelirlerini arttırma eğilimi, programlar

arasındaki farklılaşmayı daha da arttırmış ve standartlaşmanın sağlanamamasına sebep olmuştur.

Araştırmada ortaya konan bu sonuçlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında faaliyet gösteren kurumların birbirinden ne derece farklılaştığı konusunda önemli bir veri olarak değerlendirilebilir. Nitekim bazı kurumlar, bünyesinde çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişimlerini sağlamak ve sürdürülebilir bir eğitim öğretim sürecini hayata geçirmek için çeşitli konularda akademik personeline hizmet içi eğitimler sunarken, kimi kurumlarda ise bu şekilde bir işleyiş henüz sağlanamamıştır. Bu durum, kurumların ortak bir paydada buluşması ve standartlaşmanın sağlanabilmesi için olumsuz bir durum oluşturmasının yanı sıra, eğitim-öğretimde kalitenin ve devamlılığın sağlanmasına da engel olmaktadır. Bütün eğitimciler için ayrı bir önemi olan hizmet içi eğitimler, özellikle dil eğitimi alanında çalışan bireylerin etkinliği ve uygunluğunu sağlaması açısından büyük önem arz etmektedir. Sürekli mesleki gelişim, dil eğitimcilerine en son pedagojik gelişmelerden haberdar olma, yenilikçi öğretim yöntemlerini entegre etme ve kültürel yeterliliklerini artırma fırsatları sunar (Pawlak, 2011). Ayrıca, yansıtıcı öğretim uygulamalarını teşvik ederek eğitimcileri yaklaşımlarını eleştirel bir şekilde değerlendirmeye ve iyileştirmeye yönlendirir (Sakız, 2016). Dijital çağda hizmet içi eğitim, dil öğretmenlerinin teknolojik araçlardan etkili bir şekilde yararlanma becerileriyle donatılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Kabadayı, 2016). Sürekli mesleki gelişim çabası, dil eğitiminin kalitesine yapılan bir yatırım olarak değerlendirilebilir ve öğretimde mükemmelliği teşvik eder.

Araştırmanın bir diğer inceleme noktası olan TÖMER’lerde uygulanan sınavların yapılarına ilişkin sonuçlar, sınavlarda belirli yönlerden benzerlikler ve farklılıkların meydana geldiğini ortaya koymuştur. Buna göre, TÖMER’lerde uygulanan kur ve yeterlilik sınavlarının dört temel dil becerisini içermesinin öne çıkan tek benzerlik olduğu, sınavların içerik özellikleri ve yapısı bakımından farklılık gösterdiği saptanmıştır. Katılımcılar, kur sınavlarının yeterlilik sınavlarına kıyasla daha kısa ve az içeriğe sahip olduğu, kur sınavlarının ilgili seviye/kur bağlamında hazırlandığı, yeterlilik sınavlarının ise genel beceri özellikleri dikkate alınarak hazırlandığı belirtmişlerdir. Araştırmada, TÖMER’lerde uygulanan seviye belirleme ve ara sınavlara ilişkin de uygulama farklılıkları ortaya konmuştur. Buna göre, bazı TÖMER’lerde seviye belirleme sınavlarında dinleme becerisinin ölçülmediği ya da konuşma becerisiyle iç içe ölçüldüğü belirlenmiştir. Konuşma becerisinin diyalog uygulaması şeklinde ölçülmesi dahi becerilerinin geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülmesi konusunda endişeleri içinde barındırmaktadır. Nitekim bu tür bir uygulama ölçme ve değerlendirmede sık sık

karşılaşılan öğrenci ve puanlayıcı/değerlendirici kaynaklı hata kaynaklarına davetiye çıkarabilmektedir. İki öğrenciden belirli bir tematik durum hakkında diyalog kurması istendiğinde, öğrencilerin sınav performansı cinsiyetlerine, kültürel geçmişine ve dil yeterliliğine bağlı olarak etkilenebilir (Bachore ve Satenaw, 2018; Mohtasham ve Farnia, 2017; Riadil, 2020; Suparlan, 2021; Tumurkhuyag,2021). Bazı toplumda kız öğrenciler diğerlerine kıyasla daha muhafazakâr bir tutum sergileyebilir. Bir kız ve erkek öğrencinin karşılıklı konuşması istendiğinde, öğrencinin geçmişine bağlı olarak iki öğrenciden biri veya her ikisi utangaç davranabilir, sınavda kötü bir performans sergileyebilir. İki öğrenciden birinin akademik performansının diğerine kıyasla daha düşük olması da performansı yüksek olan öğrencinin tam performansını gösterememesine ve düşük puan almasına sebep olabilir. Bütün bu durumların yanı sıra, puanlayıcıların/değerlendiricilerin öğrencileri art arda değerlendirmesi durumunda, ilk öğrenci ile son öğrenci arasında yorgunluğa da bağlı olarak puanlama davranışında farklılık meydana gelebilir (Bachore ve Satenaw, 2018; Leong ve Ahmadi, 2017). Bu şekilde sorunlarla karşılaşma ihtimalinin yüksek olduğu bir değerlendirme tekniğiyle alıcı dil becerileri arasında yer alan dinleme becerisinin ölçülmeye çalışılması süreci farklı bir boyuta taşımıştır. Bütünleşik bir görev şeklinde uygulanmaya çalışılan bu teknik gerçek bir bütünleşik görev etkililiği göstermeyebilir. Nitekim, bütünleşik görevler TOEFL ve benzeri sınavlarda sıklıkla kullanılan etkili bir görev türüdür. Adayların yazma ve konuşma becerilerinin farklı bir beceri ilişkilendirilerek ölçülmesini ifade eden bu görev türünün benzeri, seviye belirleme sınavlarında da uygulanmaya çalışılmıştır. Ancak burada önemli bir eksiklik dikkati çekmektedir. Bütünleşik görevlerde adaylara bir okuma metni ve/veya dinleme metni verilerek adayın ilgili konularda bir şey yazması veya konuşması istenirken, seviye belirleme sınavında öğrencilere yaptırılan diyalog etkinliğinin bir dinleme becerisi olarak değerlendirilmesi konuyu farklı bir boyuta taşımıştır. Sınavlarla ilgili uygulama farklılıkları noktasında ortaya çıkan bir diğer farklılık ise sınavın uygulanış şekline göre kapsamının değişiklik göstermesi olmuştur. Bazı kurumlarda, seviye belirleme/tespit sınavları çevrim içi uygulandığında, yazma ve dinleme becerileri sınav kapsamından çıkarılarak öğrencilerin seviyelerinin belirlendiği görülmüştür. Benzer bir durumla TÖMER’lerde uygulanan ara sınavlarda da karşılaşılmıştır. Ara sınavlarda konuşma ve dinleme becerilerinin kapsam dışı bırakıldığı ve sınavların okuma, kelime bilgisi ve yazma becerisi odaklı uygulandığı görülmüştür. Sınavlarda ilgili ortaya çıkan diğer farklılıklar, puanlama/değerlendirme özellikleri ile zorluk ve seviyelerinin birbirlerinden farklılaşması konusunda olmuştur. Yeterlilik sınavlarının diğer sınavlara kıyasla daha geniş bir içeriğe

sahip olmasının sınavın zorluğunu ve seviyesini de arttırdığını belirten katılımcılar, bu sınavlarda seviyelere/kurlara göre farklı puan alt limitlerinin uygulandığına atıfta bulunmuşlardır. Araştırmanın bu bulguları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ihtiyaç analizi yaparak mevcut sorunları ortaya koyan Durmuş'un (2013) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Durmuş, ilgili çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ölçünlü bir ölçme ve değerlendirme sürecinin henüz sağlanamadığını, bu durumun alanın gelişimini olumsuz etkilediğini ortaya koymuş; başta seviye belirleme ve yeterlilik sınavları olmak üzere, bu durumun düzeltilerek ölçünlü bir ölçme ve değerlendirme sürecinin uygulanması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu sürecin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için karar vericilerin de bu testler hakkında yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir. Ockey ve Gokturk (2019), yükseköğretimde standartlaştırılmış dil yeterlilik testleriyle ilgili zorlukların, özellikle de karar vericilerin bu testler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının altını çizmektedir. Bu durum, yalnızca testlerin standartlaştırılmasının değil, aynı zamanda paydaşların bu testlerin eğitim ortamlarında kullanımı ve etkileri hakkında iyi bilgilendirilmesinin de önemini vurgulamaktadır.

Son araştırma sorunun odak noktası olan ve TÖMER'lerdeki sınavların dışarıya açılan penceresi olan Türkçe yeterlilik sınavlarının, yabancı dil öğretimi alanında önemli bir tanınırlığa sahip olan Yabancı Dil Olarak İngilizce Testinin (TOEFL) yapısı temel alınarak oluşturulan kontrol listesine göre değerlendirilmesi sonucunda, TÖMER'lerde uygulanan Türkçe yeterlilik sınavlarının önemli bir bölümünün genel özellikleri bakımından TOEFL ile benzer yapıda olduğu belirlenmiştir. Sınavların önemli bir bölümünün temel dil becerilerinin tamamını kapsaması, farklı dil yeterlilik seviyelerine uygun sorular içermesi, Türkçe'ye özgü uygulamalarla birlikte Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni ile uyumlu olması, sınav materyallerinin herhangi bir kültürel veya dil geçmişini ön plana çıkarmaması, sonuçların güvenilir ve tekrarlanabilir nitelikte olması, her bir dil becerisine eşit ağırlık vermesi, yönergelerin açık ve net olması, puanlama sisteminin şeffaf olup açık tanımlayıcılara sahip olması, kopya eylemlerine yönelik sıkı güvenlik önemlerinin olması ve sınava giren her adaya aynı kalitede ekipman sağlanması konularında başarılı bir profil çizdikleri görülmüştür. Öte yandan, incelenen sınavların ayrıntılı sonuç raporları sunma, uluslararası standartları karşılama ve uluslararası düzeyde tanınma konusunda ise farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu konuda, benzer amaçla uygulanan diğer kurumların sınavlarında da yetersizlik olduğu söylenebilir. Halihazırda Yunus Emre Enstitü bünyesinde uygulanan Türkçe Yeterlilik Sınavı (TYS), ALTE (Association of Language testers in Europe/ Avrupa Dil Sınavları Derneği)

sertifikasına sahip olması bakımından Türkçe yeterliliğini tespit etmesi konusunda önemli bir misyon üstlenmektedir. Başlangıçta Cambridge Üniversitesi (İngiltere) ve Salamanca Üniversitesi (İspanya) tarafından Avrupa çapında dil yeterliliği için ortak standartlar oluşturmak amacıyla 1989 yılında kurulan ALTE, dil değerlendirme ve belgelendirme alanında önemli bir rol oynayan tanınmış bir kuruluştur (ALTE, 2023). Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde uygulanan yeterlilik sınavının bu kurum tarafından tanınmış ve belgelendirilmiş olması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gelişimi ve yaygınlaşması için de önemlidir. Ancak alanda birliğin ve standardın sağlanabilmesi için yeterli değildir. Halihazırda faaliyetini sürdüren 133 TÖMER bulunmaktadır. Bu TÖMER'leri birbirine bağlayan bir ölçme ve değerlendirme sürecinin bulunmaması, standartlaşma sorununun devam edeceğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu şekilde bir ilerlemenin devam etmesi, alanın gelişimine de ket vurabilir. Günlük hayatta deneyimlediğimiz, bir TÖMER'den C1 sertifikası alan bir öğrencinin farklı bir TÖMER'de B2 ya da B1 seviyesinde çıkması gibi örnekler artarak çeşitlenebilir.

Araştırma ayrıca, Türkçe yeterlilik sınavlarının alıcı dil becerileri bakımından genel anlamda başarılı olduğu, bazı konulara gelişim göstermesi gerektiğini ortaya koymuştur. Sınavların çeşitli kaynaklardan ses kayıtlarını içermesi, farklı anlama seviyelerini ölçmesi, ses kayıtlarının net ve anlaşılır kalitede olması, açık ve anlaşılabilir yönergeler içermesi, dinleme parçalarıyla ilişkili ve gerçekçi bağlamlar sunan soruların olması konularında çoğunluğun koşulları yerine getirdiği saptanmıştır. Farklı konuşma hızlarında ve uzunluklarda ses kayıtlarını içeren görevlerin yer alması konusunda ise diğer parametrelere kıyasla daha az sayıda üniversitenin koşulları yerine getirdiği belirlenmiştir. Okuma becerisinde, incelenen sınavların genel anlamıyla başarılı bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Okuma becerisine yönelik bölümün çeşitli türde okuma parçaları içermesi, gerçekçi ve güncel konuları ele alma, açık ve anlaşılabilir yönergelere sahip olma, metinlerle doğrudan ilişkili ve farklı düşünme becerilerini test eden sorulara yer verme bakımından oldukça başarılı bir performans sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, okuduğunu anlama becerisine yönelik farklı becerileri ölçme ve farklı uzunlukta okuma metinleri içermesi konusunda diğer maddelere göre daha az sayıda üniversitenin yeterlilik sınavının koşulları yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, incelenen Türkçe yeterliliklerinin önemli bir bölümünün bağımsız konuşma ve yazma görevlerini içermesi, açık ve anlaşılabilir yönergelere sahip olma, farklı konular üzerine konuşma becerisini ölçme, herhangi bir adayı avantajlı hale getirmeyen

konuşma ve yazma konuları içermesi açısından başarılı bir yapıya sahip oldukları saptanmıştır. Ancak bütünleşik görevleri içermesi, cevapları yönergeler doğrultusunda hazırlanan objektif ölçütlere göre değerlendirilmesi, kısa, odaklanmış yanıtlar ile daha uzun ve kompozisyon görevlerini içeren yazma bölümünün olması konularında ise yeterli içeriğe sahip olmadıkları görülmüştür. Konuşma ve yazma görevlerinin değerlendirilmesi konusundaki standartları ifade eden yönergeler doğrultusunda hazırlanan objektif ölçütlere göre değerlendirilmesi konusunda da çok az sayıda kurumun verisine ulaşılmış, paylaşılan kurumların bu süreci şeffaf bir şekilde belgelendirdiği görülmüştür. Diğer kurumlarda, bu konuyla ilgili herhangi bir veri paylaşımı olmadığı dikkati çekmiştir. Kurumların bu verilerini paylaşmaması, dil değerlendirme ve belgelendirme alanında önde gelen kurumlardan olan ALTE'nin şeffaflık ve sorumluluk ilkesiyle bağdaşmamaktadır. ALTE'nin bu ilkesinde, sınav sağlayıcılarının test formatı, puanlama sistemi ve testlerin D-AOBM seviyeleriyle nasıl ilişkilendirildiği dahil olmak üzere testleri hakkında net bilgiler sunması gerektiği açıkça belirtilmektedir (ALTE, 2023). İfade edici dil becerilerinin değerlendirilmesi, alıcı dil becerilerine kıyasla daha meşakkatli bir süreç gerekmektedir. Ürün ve üretim odaklı bir değerlendirmenin sürecin önemli parçalarından biri olması, bu durumun temel sebeplerinden biridir. Bu araştırmanın da başlıca odak noktası olan ölçme ve değerlendirmede standartlaşma konusu tam da burada devreye girmektedir. Elde edilen verilerden de anlaşıldığı üzere, öğretim görevlilerinin yazma ve konuşma becerilerini puanlama davranışları benzerlik göstermemektedir. Bu durumun önüne geçilmesi için gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerekse farklı diller için örnekler sunulmaktadır. Bu önerilerden ilki puanlama anahtarı (rubrik) kullanımınıdır. Literatürde bütüncül ve analitik olmak üzere başlıca iki puanlama anahtarı (Brookhart ve Chen, 2015) ve kontrol listesi (Göçer, 2015) ifade edici dil becerilerinin ölçünlü bir şekilde değerlendirilebilmesi yardımcı olabilecek araçlar olarak ifade edilmektedir. Bu araçlar, tutarlı ve nesnel bir puanlama sürecinin yanı sıra öğrencilerin kendilerini tanımlamalarına ve motivasyonlarına, değerlendirme kriterleri hakkında bilgi sahibi olarak sürece daha etkin hazırlanmalarına destek olmaktadır (Sezer, 2005). İlgili araçlar, her ne kadar standart bir değerlendirme sürecinin oluşmasına katkı sağlasa da bu araçların nasıl kullanılacağı, değerlendirme sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiği de ayrı bir uzmanlık gerektirmektedir. Değerlendiricilerin/puanlayıcıların herhangi bir eğitim almaksızın bu tür araçları kullanması olumlu yönde etki edebileceği gibi özellikle analitik rubrik kullanımı konusunda halo etkisi oluşturabilir. Bu durum, bir kriterdeki puanının diğer kriterlerdeki puanları da etkilemesi dolayısıyla standardın bozulmasına sebep olabilir (Sanavi ve

Mohammedi, 2020). Bu konuda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışanların önemli bir bölümünü oluşturan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarıyla araştırma yürüten Aslan ve Bayraktar (2017), öğretmen adaylarının dereceli puanlama anahtarları, türleri, sınırlılıkları ve kullanım alanları gibi konularda eksik bilgilere sahip olduklarını ve kendilerini yetersiz hissettiklerini tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin bulgularında da ortaya konulduğu gibi birçok TÖMER’de hizmet için eğitim faaliyetleri düzgün bir şekilde yürütülmemektedir. Bu durum mezuniyet sonrasında da öğretmen adaylarının arzu edilen bilgi ve becerilere erişememe ihtimalini ön plana çıkarmaktadır.

Araştırmada, sınavların önemli bir bölümünün ifade edici dil becerilerine ilişkin bütünleşik görevleri içermediği de saptanmıştır. Bir becerinin farklı beceri unsurlarını da devreye sokarak ölçülmesini ifade eden bu görevler, yalnızca ilgili beceriye odaklanan bağımsız görevlere kıyasla daha seçici olabilmekte, adayların günlük akademik hayatta karşılaşmaları beklenen çeşitli dil kullanım görevlerini sunarak daha rasyonel sonuçlar sağlayabilmektedir (Sawaki vd., 2009). Bütünleşik görevler öğrencilerin seviyesini ayırt etme konusunda önemli avantajlar sağlasa da görevlerin tasarlanması ve planlamanın iyi yapılması bakımından diğer görevlere oranla daha fazla emek ve zaman gerektirebilmektedir. İncelenen sınavlarda bu tür görevlerin kullanılmaması bu tür iş yükünün oluşmasını önlemeye yönelik bir adım olarak değerlendirilebilir.

5.3. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanın paydaşlarına da birtakım önerilerde bulunulmuş, bu öneriler uygulayıcılar, politika yapıcılar kurum/kuruluşlar ve araştırmacılar/ileriki araştırmalar olmak üzere dört grupta ele alınmıştır.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları uygulayıcılar için önemli veriler ortaya koymaktadır. Bu verilerden hareketle uygulayıcıların ölçme ve değerlendirme konusundaki seviyelerinin arzu edilen düzeyde olmadığı bu nedenle de mesleki gelişimlerinin sürdürülebilmesi için araştırma kapsamında düzenlenen eğitimlere benzer eğitim öğretim faaliyetlerine katılım göstermesi önerilmektedir. Uygulayıcılar, bu eğitimleri çalıştıkları kurumlardan talep ederek hizmet içi eğitim kapsamında mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilir. Eğitim olanakların yerine getirilememesi durumunda uygulayıcılar akran öğrenmesini ve iş birlikli öğrenmeyi sürece

dahil ederek standartlaşma süreçlerine katkıda bulunabilirler. Ortak hazırlanan sınav sonuçlarını bağımsız olarak değerlendirip daha sonrasında puanlamalarını karşılaştırarak puanlayıcılar arasında uyum geçerliliğinin sağlanmasına yönelik adımlar atabilirler.

Uygulayıcıların gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülen bir diğer husus ise yapay zekâ uygulamalarının eğitim öğretim süreçlerine dahil edilmesi olacaktır. Uygulayıcılar yapay zekâ destekli uygulamalara (ChatGPT, TypingMind, Bard, Grok, Voila) komutlar girerek standartlaşma süreçlerinde kullanabilecekleri araçları kolay ve hızlı bir şekilde edinebilirler. Bu sayede de her bir uygulama için yeni bir puanlama anahtarı (rubrik) ve kontrol listesi oluşturma işlemini rahatlıkla yerine getirebilirler. Nitekim araştırma kapsamında özel ve genel amaçlı yapay zekâ uygulamaları ve bu uygulamaları kullanırken komut oluşturma konusunda eğitimler verilmiş, katılımcılardan benzersiz komutlar girerek amaca yönelik puanlama anahtarları geliştirmeleri istenmiştir. Katılımcılar, teorik eğitimlerden aldıkları bilgilerle yapay zekâ uygulamalarından elde ettikleri ürünleri geliştirerek geçerli ve güvenilir bir puanlama anahtarları geliştirebilmişlerdir.

5.3.2. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) uygulanan yeterlilik sınavlarında standartlaşmanın sağlanamadığı görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanın diğer yabancı dillerde olduğu gibi daha geniş bir yelpazede ele alınabilmesi için bu durumun çözüme kavuşturulması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda Yunus Emre Enstitüsü koordinatörlüğünde hazırlanan standart Türkçe yeterlilik sınavında olduğu gibi benzer standartlar belirlenerek bu standartların eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden bütün merkezlerde kabul edilerek uygulamaya konulması gerekmektedir. Bu kapsamda, merkezler içinde bir kurum/kuruluş kurulabileceği gibi TÖMER'leri dışarıdan denetleyen bağımsız kuruluşların oluşturulması için de çalışmalar yapılabilir. Benzer uygulamalar gerek YÖKAK (Yükseköğretim Kalite Kurulu) gerekse EPDAD (Öğretmenlik Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği) gibi kurumlar tarafından hem üniversiteler hem de eğitim fakülteleri özelinde son yıllarda dikkati çekmiştir. İlgili kurumlar aracılığıyla eğitimde kalite ve akreditasyon süreçleri önemli bir yere gelmiştir. Bu süreçler, TÖMER'ler için de izlenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında önemli bir misyona ve vizyona sahip olan bu merkezler devlet ya da özel üniversitelerin bünyesinde faaliyet gösterdiği için bünyesinde bulundukları üniversitelerin ilkelerine göre eğitim öğretim süreçlerini sürdürmektedir. Bu

durum da ortak bir anlayışın icra edilememesine, uygulamalarda farklılıkların meydana gelmesine sebep olmaktadır. TÖMER'lerin üniversiteler için bir gelir kalemi olması da katı önlemlerin alınması ve standartlaşmanın sağlanması konusunda üniversitelerin arzu edildiği kadar istekli hareket etmemesine sebep olabilir. TÖMER'lerin akreditasyon süreçlerinin gerçekleştirilebilmesi için Yükseköğretim Kurulu (YÖK) veya Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirli bir kurum yetkilendirilebilir. Diğer kurumlardan hareketle TÖMER'lerin akreditasyon süreçlerin gerçekleştirilebilmesi için TEGAM (Türkçe Eğitimi Geliştirme ve Akreditasyon Merkezi) adında bir kurum kurulabilir. Bu kurum, TÖMER'lere öğrenci alımından, yerleştirmelerinin yapılmasına, eğitim-öğretim süreçlerinden, sınavların uygulanması ve değerlendirilmesine kadar birçok konuda merkezleri denetleyebilir. Denetleme sonucunda akreditasyon koşullarını sağlamayan merkezlerin sertifika düzenleme yetkisi sınırlandırılabilir ya da tamamen durdurulabilir.

5.3.3. Kurum ve Kuruluşlara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda, uygulanan eğitim faaliyetlerinin katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının standartlaşmasına önemli düzeyde katkı sağladığı tespit edilmiş, eğitim almayan grupta (kontrol) ise standartlaşmanın sağlanamadığı görülmüştür. Bu doğrultuda, halihazırda faaliyetlerini yürüten TÖMER'lerde hizmet içi eğitim kapsamında benzer içerikli eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimler sınav dönemlerinde yapılacağı gibi, dönem öncesi ve sonrası şeklinde de gerçekleştirilebilir. Eğitimlerin yapılmasında ilk etapta ölçme ve değerlendirme alanındaki uzmanlardan destek alınıp daha sonrasında eğiticilerin eğitimi programı düzenlenerek kendi kaynaklarından eğitimciler çıkarılabilir. Bünyesinde ölçme ve değerlendirme birimi olmayan merkezler bu şekilde bir birim kurarak ölçme ve değerlendirme süreçlerinin standartlaşması konusunda adımlar atabileceği gibi mesleki gelişimi birimleri kurarak gerek eğitim-öğretim gerekse ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kalitenin artırılmasına yönelik standartlaşma ve mesleki gelişim etkinlikleri düzenleyebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer sonuçta da vurgulandığı gibi bazı TÖMER'lerde süreçler öğretim elemanlarının inisiyatifine bırakılmaktadır. Bu durumda, merkezler arasında varlığını sürdüren ortak anlayışının ve standartlaşmanın sağlanamaması olgusuna sebep olmaktadır. Süreçlerin bu şekilde yürütülmesi yerine öğretim elemanları arasından görevlendirilecek soru ve sınav hazırlama birimi bünyesinde hazırlanarak yalnızca yeterlilik sınavlarında değil yerleştirme, kur vb. sınavlarda da standardın sağlanmasına katkı

sağlanabilir. Bu durum hem bu çalışmada hem de ilgili literatürde puanlayıcı davranışları üzerine yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Soru ve sınav hazırlama süreçlerinde görev alan öğretim elemanların ders saatleri diğer öğretim elemanlarına kıyasla nispeten daha az olması öğretim elemanının verilen göreve ilişkin motivasyonunu arttırabileceği gibi söz konusu görevi ekstra bir iş yükü olarak görmesinin önüne geçecektir.

5.3.4. Araştırmacılara ve İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, TÖMER’lerde çalışan öğretim görevlilerinin puanlama davranışları D-AOBM’deki A2, B1 ve B2 düzeyleri temel alınarak incelenmiştir. İleri araştırmalarda, diğer dil düzeylerini ya da bütün düzeyleri kapsayacak bir şekilde araştırma yürütülebilir.

Bu araştırmada, katılımcılar yarı-deneysel araştırma desenlerinin gerektirdiği örneklem sınırlaması sebebiyle belirli bir örneklem grubunun verileri dikkate alınarak yürütülmüştür. İleriki araştırmada, geniş bir katılımcı sayısını kapsayacak şekilde nicel veri kaynakları kullanılarak araştırmalar planlanabilir. Bu sayede, mevcut durum tarama modeli ilkeleriyle ilişkili olarak betimsel olarak ortaya konabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkportalı, S. (2022). *İngilizce öğretim görevlilerinin algılanan dil ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin araştırılması: Önerilen eğitim müfredatı* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Adıgüzel, A. (2022). Bazı ülkelerin öğretmen eğitimi akreditasyon uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Bir meta sentez çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 127-150. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.769395>
- Ajideh, P. & Esfandiari, R. (2009). A close look at the relationship between multiple choice vocabulary test and integrative cloze test of lexical words in Iranian context. *English Language Teaching*, 2(3), 163-170. <https://doi.org/10.5539/elt.v2n3p163>
- Akarçay, A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaç analizi: TÖMER örneği* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akaydin, S., & Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencileri için kelime bilgi düzeyi bütüncül dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 210, 337-349. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36140/406029>
- Akbaba, B. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin kronolojik düşünme becerileri ve bu becerilerin sınıf düzeyine göre gelişiminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 215-229. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8631>
- Aktan, C. C., & Gencel, U. (2010). Yüksek öğretimde akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-146. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oybd/issue/16336/333501>
- Akyürek, H. M. (2021). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine genel bir değerlendirme. *Journal of International Social Research*, 14(79), 283-291. <https://shorturl.at/dtVZ0>
- Alkharusi, H., Kazem, A. M., & Al-Musawai, A. (2011). Knowledge, skills, and attitudes of preservice and inservice teachers in educational measurement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 113-123. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.560649>

- Allen, D., & Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE—Life Sciences Education*, 5(3), 197-203. <https://doi.org/10.1187/cbe.06-06-0168>
- ALTE. (2023). *Home*. <https://www.alte.org/>
- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2023). *Hakkımızda*. <https://tomer.ankara.edu.tr/hakkimizda/>
- Arap, K. S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye'de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(01), 1-29. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002156
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksusbd/issue/10275/126071>
- Aslan, C., & Bayraktar, A. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının derecelendirilmiş puanlama anahtarlarının (rubrik) kullanımına ilişkin bilgi ve farkındalık durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2327-2344. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/31577/357272>
- Asma, B., & Saka, F. Ö. (2022). The effect of English admission test and various variables on foreign language skills of students. *Turkish Academic Research Review*, 7(4), 937-961. <https://doi.org/10.30622/tarr.1188490>
- Attali, Y., Lewis, W., & Steier, M. (2013). Scoring with the computer: Alternative procedures for improving the reliability of holistic essay scoring. *Language Testing*, 30(1), 125-141. <https://doi.org/10.1177/0265532212452396>
- Avrupa Konseyi. (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme-Tamamlayıcı cilt*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Aydoğmuş, A., & Keskin, S. C. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları: İstanbul ili örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 110-123. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17380/181483?publisher=mersin-university-s>

- Ayık, A. (2023). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. <https://atauni.edu.tr/yuklemeler/e1ae8a53498eef551be36935cbee6825.pdf>
- Aysan, M., & Özdoğru, A. (2015). Avrupa’da erken çocukluk bakımı ve eğitiminin mukayeseli analizi. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(30), 167-194. <https://doi.org/10.16917/IU/tjs.12775>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bachore, M., & Satenaw, A. (2018). An investigation into the extent and challenges of assessing students’ speaking skills in selected secondary schools: The cases of Wolayita Zone, Ethiopia. *International Journal of Education*, 11(1), 78-86. <https://doi.org/10.17509/ije.v11i1.12165>
- Badia, G. (2019). Holistic or analytic rubrics? Grading information literacy instruction. *College & Undergraduate Libraries*, 26(2), 109-116. <https://doi.org/10.1080/10691316.2019.1638081>
- Bahadır, F., & Tuncer, M. (2020). Determining the standards of teaching and learning process as a component of curriculum. *International Journal of Progressive Education*, 16(3), 34-52. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1256280>
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82721>
- Baykul, Y., & Turgut, M. F. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, (119), 58-71. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=556966>
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Benhür, M. H. (2009). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(2006/1), 45-54. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/721397>

- Bernard, M., & Chotimah, S. (2018, September). Improve student mathematical reasoning ability with open-ended approach using VBA for PowerPoint. In *AIP Conference Proceedings (Vol. 2014, No. 1)*. AIP Publishing.
- Benzer, A., & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664. <https://shorturl.at/asvE1>
- Bıkmaz Bilgen, Ö., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 63-78. <https://doi.org/10.21031/epod.294847>
- Biçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/the-problems-faced-by-the-foreign-students-learning-turkish-a-taturk-university-case.pdf>
- Bijani, H. (2018). Investigating the validity of oral assessment rater training program: A mixed-methods study of raters' perceptions and attitudes before and after training. *Cogent Education*, 5(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1460901>
- Boylu, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Boylu, E., & Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *The Journal of Academic Social Science*, 24(24), 309-324. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.1042>
- Boyras, A. (2021). *Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkiye'deki eğitime bakışları: Gaziantep ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Brennan, R. L. (1992). Generalizability theory. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(4), 27-34. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1992.tb00260.x>
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

- Brookhart, S. M., & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67(3), 343-368. <https://doi.org/10.1080/00131911.2014.929565>
- Brown, D. H. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Education.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language Assessment: Principles and Classroom Practice (2nd ed.)*. Pearson Education Inc.
- Brown, J. D. (1996). *Testing in language programs*. Prentice Hall Regents.
- Bulsara, C. (2015). Using a mixed methods approach to enhance and validate your research. *Brightwater Group Research Centre*, 16, 1-82. <https://shorturl.at/kCPY4>
- Bulut, S. (2015). Görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, (1), 138-173. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kesitakademi/issue/59844/864854>
- Büyükaslan, A. (2007). Yabancı dil Türkçenin öğretilmesinde yeni yöntemler: Bilişim uygulamaları, çözüm önerileri. *Department D'' etudes Turques Turcologue u-strasbourg*, 30(05), 1-17. <https://shorturl.at/asAS3>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. <https://shorturl.at/ilINY>
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). *Modern language aptitude test*. Psychological Corporation.
- Carroll, J. (1991). *Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now*. Prentice Hall.
- Collins, S., & Hower, I. (2014). The impact of the Bologna process on nursing higher education in Europe: A review. *International Journal of Nursing Studies*, 51(1), 150-156. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2013.07.005>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Method Research*. Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

- Cronbach, L., Gleser, G., Nanda, H., & Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability of scores and profiles*. Wiley.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116–127. <https://doi.org/10.1037/h0076829>
- Cronbach, L. J., Gleser, G. C., Nanda, H., & Rajaratnam, N. (1972). *The Dependability of Behavioral Measurements*. Wiley.
- Çankaya, P. (2022). *İngilizce öğretmenlerinin ölçme okuryazarlığı: Yabancı dil İngilizce öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ölçme ihtiyaçları ve inanışlarını belirleme* [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çavuşoğlu, R., & Işık, A. D. (2021). Assessment and evaluation process of Turkish Language Teaching Centers (TÖMER). *The Journal of Limitless Education and Research*, 6(2), 291-315. <https://doi.org/10.29250/sead.958711>
- Çelik, Ö. (2017). *Ortaokul fen bilimleri dersi 6.sınıf öğretim programı vücudumuzdaki sistemler teması bakımından değerlendirilmesi: Konya il merkezi örneği* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, Z. (2005). ‘Yeni’ Türkçe’nin doğuşu: Türk dil devrimi. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 2(6), 197-216. <https://dergipark.org.tr/en/pub/muhafazakar/issue/55978/767756>
- Çelik, M. E. (2021). Düzenleyen görüşlerinden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının incelenmesi. *Karadeniz Araştırmaları*, 18(70), 469-485. <https://dergipark.org.tr/en/pub/karadearas/issue/68655/1079080>
- Çelik, H., & Şenel, T. (2022). Tarihî süreçte sosyal bilgiler: Amerika Birleşik Devletleri örneği. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 7(Dr. Mahmut Kırkpınar'a Armağan), 1384-1414. <https://doi.org/10.24186/vakanuvis.1208271>
- Çerçi, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar üzerine yabancılara Türkçe öğretenlerin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 3-16. <https://doi.org/10.19171/uefad.430138>

- Çetin, O. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarında Görülen Eksiklikler ve Çözüm Önerileri. In *XV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı*. Gürcistan-Tiflis.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107. <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-8972-1883.pdf>
- Dawson, P. (2017). Assessment rubrics: Towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 347-360. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1111294>
- Demir, Ş. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Yöntemler, uygulamalar, öğrenme ve öğretmede karşılaşılan bazı sorunlar. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 144-158. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/5126/69821>
- Demir, T. (2021). Türkçe öğretmenlerinin/öğreticilerinin pedagojik yeterlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 966-977. <https://doi.org/10.16916/aded.934386>
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ş., & Kökçü, Y. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(3), 1884-1901. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/39454/465268>
- Demirhan, K. (2017). Ulusal alanyazında uluslararası öğrenciler ve uluslararası öğrencileri siyasal açıdan düşünmek. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 547-562. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijmeb/issue/54601/744494>
- Demiriz, H. N., & Okur, A. (2019). Türkçe öğretiminde yazma öğretimine akademik Türkçe aşamasında yabancı öğrenciler üzerinden bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 436-449. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/705038>
- Demiryürek, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil olarak Fransızca öğretiminin tarihi gelişimi üzerine bir değerlendirme (1891-1928). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87127>

- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 175-204. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21491/230375>
- Deniz, K., Öztürk, İ.Y., & Çekici, Y.E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde aracılık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 347-357. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1340815>
- Deretarası, Ö. (2020). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretim görevlilerinin dil ölçme-değerlendirme bilgisinin araştırılması* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dirican, R., & Deniz, Ü. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi tutum ve davranışlarını belirleme kontrol listesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 137-150. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Doe, C. (2014). *Diagnostic English language needs assessment (DELNA)*. *Language Testing*, 31(4), 537-543. <https://doi.org/10.1177/0265532214538225>
- Doğan, M., & Doğan, Ö. S. (2022). Türkiye'nin jeopolitiği. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 5(2), 320-339. <https://doi.org/10.33712/mana.1159064>
- Doğan, C. D., & Uluman, M. (2017). A comparison of rubrics and graded category rating scales with various methods regarding raters' reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(2), 631-651. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.2.0321>
- Doğaner, Y. (2005). Elifba'dan alfabeye: Yeni Türk harfleri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 27-44. http://mtad.humanity.ankara.edu.tr/II-4_Aralik2005/51_MTAD_2-4_YDoganer.pdf
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 207-228. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.488>
- Ebel, R. L. (1956) Obtaining and reporting evidence on content validity. *Educational and Psychological Measurement*, 16, 269-282. <https://doi.org/10.1023/A:1006985528729>

- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uutfd/issue/35255/391149>
- Ercilasun, A.B. (2004). *Başlangıcından yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Akçağ Yayınları.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M., & Şimşek, R. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanları tarafından diller için Avrupa ortak başvuru metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 455-476. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020>
- Erdil, M. (2017). Türkçe okutmanlarının yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öznel algıları. *Turkish Studies*, 12(28), 281-306. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12409>
- Erdoğan, İ. (2014). Eğitimdeki değişimlere dair eleştirel irdelemeler. *HAYEF Journal of Education*, 11(1), 129-140. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issue/8800/110003>
- Farhady, H. (1982). Measures of language proficiency from the learner's perspective. *TESOL Quarterly*, 16(1), 43-59. <https://doi.org/10.2307/3586562>
- Filiz, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 102-125. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dedekorkut/issue/4540/62438>
- Filiz, T. (2020). Çin'in küresel Tek Kuşak Tek Yol girişiminde Türkiye'nin konumu üzerine bir inceleme. *Oğuzhan Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 117-133. <https://dergipark.org.tr/en/pub/oguzhan/issue/59350/797835>
- Filiz, M., & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 343-356. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7791/101927>

- Francis, D. J., & Rivera, M. O. (2007). Principles underlying English language proficiency tests and academic accountability for ELLs. *English language proficiency assessment in the nation: Current status and future practice*, 13-31. https://education.ucdavis.edu/sites/main/files/ELP_Report.pdf#page=17
- Frey, B. B., Schmitt, V. L., & Allen, J. P. (2012). Defining authentic classroom assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/10.7275/sxbs-0829>
- Fulcher, G., & Davidson, F. (2009). Test architecture, test retrofit. *Language Testing*, 26(1), 123-144. <https://doi.org/10.1177/0265532208097339>
- Gastwirth, J. L., Gel, Y. R., & Miao, W. (2009). The impact of Levene's test of equality of variances on statistical theory and practice. *Statist. Sci.*, 24(3), 343-360. <https://doi.org/10.1214/09-STS301>
- Gedik, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ghalib, T. K., & Al-Hattami, A. A. (2015). Holistic versus Analytic Evaluation of EFL Writing: A Case Study. *English Language Teaching*, 8(7), 225-236. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1075433>
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, (137), 30-48. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=550593>
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin gelişim durumunun belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 47-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erzisosbil/issue/45172/565543>
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2470>
- Granena, G. (2013). Cognitive aptitudes for second language learning and the LLAMA Language Aptitude Test. *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*, 35, 105-129.

- Granena, G. (2014). Language aptitude and long-term achievement in early childhood L2 learners. *Applied Linguistics*, 35(4), 483-503. <https://doi.org/10.1093/applin/amu013>
- Green, A. (2013). Washback in language assessment. *International Journal of English Studies*, 13(2), 39-51. <https://doi.org/10.6018/ijes.13.2.185891>
- Green, A. (2012). Placement testing. *The Cambridge guide to language assessment*, 164-170.
- Güler, N. (2023). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (18. Baskı). Pegem Akademi.
- Güler, N. (2014). Analysis of open-ended statistics questions with many facet Rasch model. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 73-90. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.5>
- Güner, H., Çelebi, N., Kaya, G. T., & Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75. <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/article/view/329>
- Güneş, Ö. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: bir durum çalışması* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güngör, H., Çangal, Ö., & Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191. <https://doi.org/10.17152/gefad.756612>
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 281-316. <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/30641/332342>
- Güven, O. S. (2010). *Erken dil gelişimi testi-üçüncü edisyon'un Türkçeye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik ön çalışması* [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hales, B. M., & Pronovost, P. J. (2006). The checklist—a tool for error management and performance improvement. *Journal of Critical Care*, 21(3), 231-235. <https://doi.org/10.1016/j.jcrc.2006.06.002>

- Hamaratlı, E. (2023). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki tartışmacı metinlerin incelenmesi (YEE B2-C1 ders kitabı örneği). *Sakarya Dil Dergisi*, 1(1), 57-72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/saudil/issue/78688/1299499>
- Haruni, S. (2022). Geçmişten günümüze Boşnaklar'da Arap dili öğretimi: Önemli kurumlar, kaynaklar ve temsilciler. *Rumeli İslam Araştırmaları Dergisi*, (10), 19-46. <https://doi.org/10.53336/rumeli.1171367>
- Harunoğulları, M., Süzölmüş, S., & Polat, Y. (2019). Türkiye'deki Suriyeli üniversite öğrencileri ile ilgili bir durum tespiti: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 816-837. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.511181>
- Hazer, D. (2002). Osmanlı medreselerinde Arapça öğretimi ve okutulan ders kitapları. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 274-293. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hititilahiyat/issue/7703/100922>
- Hauenstein, N. M., & McCusker, M. E. (2017). Rater training: Understanding effects of training content, practice ratings, and feedback. *International Journal of Selection and Assessment*, 25(3), 253-266. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12177>
- Heaton, J. B. (1990). *Classroom Testing*. Longman.
- Hergüner, S. (2010). *Ölçme araçlarının kullanımı ile ilgili temel kavramlar*. <https://www.researchgate.net/publication/281107511>
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers (2nd Ed.)*. Cambridge University Press.
- Irmak, Y. (2016). Belçika'da Türkçe öğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına eleştirel bir yaklaşım. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 6(12), 301-312. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=777449>
- Isbell, D. R., & Kremmel, B. (2020). Test review: Current options in at-home language proficiency tests for making high-stakes decisions. *Language Testing*, 37(4), 600-619. <https://doi.org/10.1177/0265532220943483>
- Işıdan, A. (2022). Uluslararası öğrencilerin burslandırılmasında kamu kurumlarının rolü (Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı örneği). *Akdeniz Havzası ve Afrika Medeniyetleri Dergisi*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.54132/akaf.1103415>

- Işık, E., & Semerci, Ç. (2019). Nitel araştırmalarda veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 53-66. <https://doi.org/10.33907/turkjes.607997>
- İnce, B., & Phutkaradze, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni bir hedef kitle: düzensiz göçmenler. *Turkophone*, 5(1), 24-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/36822/415041>
- İkiel, A. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretim merkezleri için akreditasyon standart önerileri* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İşcan, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 119-138. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aydintdd/issue/59862/838967>
- Jannati, S. (2015). ELT teachers' language assessment literacy: Perceptions and practices. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(2), 26-37. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijrte/issue/8571/106259>
- Johnson, E. (2021). Face validity. In *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (pp. 1957-1957). Springer International Publishing.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kabadayı, A. (2016). A suggested in-service training model based on Turkish preschool teachers' conceptions for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 5-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1112464>
- Kan, M., Sülüsoğlu, B., & Demirel, Ö. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19560/208243>
- Kara, M., & Işır, E. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminin temel sorunları ve bunlara çözüm önerileri. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 6(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.29228/uluturkad.51901>

- Karabay, E. (2022). Korelasyon-Ölçme araçlarında bulunması gereken psikometrik özellikler. B. Gök & Ö. Bıkmaz Bilgen (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 15-42). Lisans Yayıncılık.
- Karabulut, E. Z. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yeni başlayanlar için hazırlanmış ders kitaplarının kültürlerarası iletişim ve anlayış bağlamında incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karagöl, E., & Kurt, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabı yazarlarının dil öğretim yöntemleri ile ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri. O.K. Gül, B. Kurt, C.C.Çakmakçı (Eds.), *IV. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildiriler* (s. 137-143).
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/51765/674598>
- Kardaş, M.N. & Kaya, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihçesi*. Pegem Akademi.
- Kasap, Y., Gelbal, S., & Doğan, N. (2021). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların karşılaştırılması. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 5(1), 95-117. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tayjournal/issue/61174/892651>
- Kasap Saltaş, E. (2020). *Akademisyenlerin YDS ve YÖKDİL sınavlarının etkisine yönelik algıları: Ardahan Üniversitesi örneği* [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kavaklı, N. (2018). *Türkiye'deki İngilizce kurslarında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50194/646294>

- Keray Dinçel, B., & Deniz, K. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64. <https://doi.org/10.16916/aded.448811>
- Kesici, S. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme: Öğretmen algıları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 2(2), 45-69. <https://doi.org/10.29228/filolojibengu.21>
- Kılıç, S. (2015). Kappa testi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142-144. <https://shorturl.at/mqBET>
- Kılıç, M. Y. (2020). İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Asya Studies*, 4(14), 31-50. <https://doi.org/10.31455/asya.707609>
- Kılıçkaya, F. (2016). Washback effects of a high-stakes exam on lower secondary school English teachers' practices in the classroom. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 40(1), 116-134. <https://eric.ed.gov/?id=ED569921>
- Knoch, U., J. Read & T. von Randow, (2007). Re-training writing raters online: How does compare with face-to-face training?, *Assessing Writing*, 12(2), 26-43. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2007.04.001>
- Kocabıyık, H. (2019). Değişen diplomasi anlayışı, kamu diplomasisi ve Türkiye. *Avrasya Etüdleri*, 55(1), 163-196. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/795139>
- Kopriva, R. J. (2008). *Improving Testing for English Language Learners*. Routledge.
- Koyuncu, A. A. (2019). Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikası. In *Uluslararası Öğrencilik: Entegrasyon, İstihdam ve Politika* (pp. 9-22). İlke Yayıncılık.
- Köse, D. (2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması. *Dil Dergisi*, (139), 36-47. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=550558>
- Kumral, O. (2010). Nitel çalışmalarda odak grup görüşmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (374), 16-22.
- Kurnaz, F., & Özyürek, A. (2019). Erken çocukluk döneminde gelişimsel değerlendirmenin önemi: Geçda sonuçları örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1321-1344. <https://doi.org/10.29029/busbed.560397>

- Kurt, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin kursiyer görüşlerinin karşılaştırmalı bir analizi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 73-90. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akuned/issue/52842/677760>
- Kurtoğlu, M. (2014). Avrupa yüksek alanına doğru Bologna süreci ve sosyal boyut. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 173-180. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/211016>
- Lee, Y. W. (2015). Future of diagnostic language assessment. *Language Testing*, 32(3), 295-298. <https://doi.org/10.1177/0265532214565385>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Leong, L., Ahmadi, S. M. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 34-41. <http://ijreeonline.com/article-1-38-en.html>
- Lewkowicz, J. (1997). Investigating authenticity in language testing. [Unpublished PhD dissertation]. *University of Lancaster*.
- Llabre, M. M., Ironson, G. H., Spitzer, S. B., Gellman, M. D., Weidler, D. J., & Schneiderman, N. (1988). How many blood pressure measurements are enough? An application of generalizability theory to the study of blood pressure reliability. *Psychophysiology*, 25(1), 97-106. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.1988.tb00967.x>
- Lu, W. , Zeng, Y. and Chen, J. (2021) Proposing a framework of validity evidence for a score report. *Creative Education*, 12, 1912-1925. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.128146>
- Mahmoudi, L. (2015). The washback effect of the Iranian national university entrance exam (INUEE) on pre-university students' English learning process. *British Journal of English Linguistics*, 3(3), 34-49. <https://doi.org/10.37745/bjel.2013>
- Melanlıoğlu, D. (2016). Yabancı öğrenciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 1206-1229. <http://dx.doi.org/10.17556/jef.20880>

- Melanlıoğlu, D., & Karakuş Tayşi, E. (2013). Türkçe öğretim programındaki dinleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 23-32. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875303.pdf>
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), 241-256. <https://doi.org/10.1177/026553229601300302>
- Messick, S. (1994). Validity of psychological assessment: validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *ETS Research Report Series*, i-28. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1994.tb01618.x>
- Metruk, R. (2018). Comparing holistic and analytic ways of scoring in the assessment of speaking skills. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 6(1), 179-189. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1801179M>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *TIMSS Nedir?* <https://timss.meb.gov.tr/www/timss-nedir/icerik/4>
- Mohtasham, L., & Farnia, M. (2017). English speaking anxiety: A study of the effect of gender on Iranian EFL university students' perceptions. *International Journal of Research in English Education*, 2(4), 66-79. <http://ijreeonline.com/article-1-70-en.html>
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multi-method research design. In C. Teddlie, & A. Tashakkori (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Sage publications.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how?. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3), 1-5. <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>.
- Muñoz, M. A., & Guskey, T. R. (2015). Standards-based grading and reporting will improve education. *Phi Delta Kappan*, 96(7), 64-68. <https://doi.org/10.1177/0031721715579043>
- Mousavi, S.A. (2002). *An encyclopaedic dictionary of language testing* (3rd Ed.). Tung Hua Publications.
- Mutlu, H. H., & Ayrancı, B. B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual Social and*

<https://dergipark.org.tr/en/pub/jilses/issue/33265/366746>

- Mutlu, H. H., & Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 829-853. <https://doi.org/10.38155/ksbd.884902>
- Novak, J. R., Herman, J. L., & Gearhart, M. (1996). Establishing validity for performance-based assessments: An illustration for collections of student writing. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 221-233. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941207>
- O. Nyumba, T., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 20-32. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>
- Ochieng, N. T., Wilson, K., Derrick, C. J., Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods Ecol Evol*, 9, 20–32. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>
- Ockey, G., & Gokturk, N. (2019). Standardized language proficiency tests in higher education. In X. Gao (Ed.), *Second Handbook of English Language Teaching* (pp. 377-393). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_25
- O'Connor, K. (2017). *How to grade for learning: Linking grades to standards*. Corwin Press.
- O'Neill, M. E., & Mathews, K. (2002). Theory & methods: A weighted least squares approach to Levene's test of homogeneity of variance. *Australian & New Zealand Journal of Statistics*, 42, 81-100. <https://doi.org/10.1111/1467-842X.00109>
- Oryaşın, U. (2023). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni tamamlayıcı cilt ile önceki sürümün karşılaştırılması. N. Akkaya (Ed.), *100 Soruda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (p. 25). Akademisyen Kitabevi.
- Ozerova, A. (2004). Types of tests used in English language. 1-59. <http://www.bestreferat.ru/referat-39308.html>

- Özak, H., Vural, M., & Avcıoğlu, H. (2016). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-206. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/1492/18048>
- Özbay, M., & Bahar, M. A. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlık sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 1-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aydintdd/issue/32909/365634>
- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim kurumlarında Erasmus programının değerlendirilmesi (Giresun Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 61-98. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10321/126569>
- Özkan, F. (2019). *Türkiye’de ilahiyat fakültelerinde eğitim gören uluslararası öğrencilerin memnuniyet düzeyleri* [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özmen, K. S. (2011). Washback effects of the inter-university foreign language examination on foreign language competences of candidate academics. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(2), 215-228. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/111834>
- Palupi, D. (2018). What type of curriculum development models do we follow? An Indonesia’s 2013 curriculum case. *Indonesian Journal of Curriculum and Educational Technology Studies*, 6(2), 98-105. <https://doi.org/10.15294/ijcets.v6i2.26954>
- Parlak, B., & Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 189-197. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/88-published.pdf>
- Parra-Frutos, I. (2013). Testing homogeneity of variances with unequal sample sizes. *Computational statistics*, 28, 1269-1297. <https://doi.org/10.1007/s00180-012-0353-x>
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization-focused evaluation*. Sage Publications.
- Pawlak, M. (2011). The role of in-service training for language teachers in the domain of language competence. *Glottodidactica*, 38, 21–30. <https://doi.org/10.14746/gl.2011.38.2>

- Pimsleur, P. (1966). *The Pimsleur language aptitude battery*. Harcourt.
- Polat, M. (2017). *Akademisyenlerin yabancı dil bilgisi seviye tespit sınavı'nın (YDS) içeriği ve ket vurma etkisine ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Posner, J. G. (1995). *Analyzing the curriculum* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Razavipur, K., Riazi, M., & Rashidi, N. (2011). On the interaction of test washback and teacher assessment literacy. *English Language Teaching*, 4(1), 156-161. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p156>
- Rehrig, G., & Stromswold, K. (2018). What does the dap: IQ measure?: Drawing comparisons between drawing performance and developmental assessments. *The Journal of Genetic Psychology*, 179(1), 9-18. <https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1392281>
- Riadil, I. G. (2020). An analysis of students' factors and problems affecting speaking skills. *Borneo Journal of English Language Education*, 2(1), 3-11. <http://jurnal.borneo.ac.id/index.php/jele/article/view/1610/1112>
- Ritzer, G. (2021). *Toplumun McDonaldlaştırılması* (A. E. Pilgir, Trans.) (8th ed.). Ayrıntı Yayınları.
- Rothbard, M. N., & Şahin, Y. (2014). Eğitim: Özgür ve zorunlu. *Liberal Düşünce Dergisi* (76), 15-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/liberal/issue/48161/609330>
- Sakarya Üniversitesi. (2023). *Ek ders ücretli alım ilanı*. <https://shorturl.at/kmtR6>
- Sakız, G. (2016). Effective teaching and improving teacher quality. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(2), 214-244. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29362/314171>
- Saluk, M. (2022). Klasik örgüt kuramının günümüze etkileri: McDonalddlaşan eğitim sistemi analizi. *Akademik Düşünce Dergisi*(5), 85-106. <https://doi.org/10.53507/akademikdusunce.1080615>
- Sanavi, R. V., & Mohammadi, M. (2020). Rubric-based assessment of the productive skills. In S. Hidri (Ed.), *Changing Language Assessment: New Dimensions, New Challenges* (pp. 77-94). Palgrave Macmillian.

- Sawaki, Y., Stricker, L. J., & Oranje, A. H. (2009). Factor structure of the TOEFL Internet-based test. *Language testing*, 26(1), 5-30. <https://doi.org/10.1177/0265532208097335>
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 61-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11125/133050>
- Sezgin, A.A., & Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas: International Journal of Social Sciences*, 4(7), 417-436. <http://dx.doi.org/10.20304/husbd.14985>
- Shohamy, E. (1992). Beyond proficiency testing: A diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 76(4), 513-521. <https://doi.org/10.2307/330053>
- Siegel, M. A., & Wissehr, C. (2011). Preparing for the plunge: Preservice teachers' assessment literacy. *Journal of Science Teacher Education*, 22(4), 371-391. <http://dx.doi.org/10.1007/s10972-011-9231-6>
- Sinha, V., & Subramanian, K. S. (2013). Accreditation in India: Path of achieving educational excellence. *Business Education & Accreditation: The Institute for Business and Finance Research*, 5(2), 107-116. <https://ideas.repec.org/a/ibf/beaccr/v5y2013i2p107-116.html>
- Skehan, P. (2012). *Language aptitude*. The Routledge handbook of second language acquisition.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: Theory and practice*. Sage publications.
- Streiner, D. L., Norman, G., & Cairney, J. (2015). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use*. Oxford University Press.
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing* (5th ed.). Lippincott Williams veWilkins.

- Suparlan, S. (2021). Factors contributing students' speaking anxiety. *Journal of Languages and Language Teaching*, 9(2), 160-169. <https://doi.org/10.33394/jollt.v9i2.3321>
- Süğümlü, Ü., & Özdemir, M. (2013). Dilde sadeleşme ve Dil Akademisi tartışmaları: Türk Dili Dergisi (1976). *Turkish Studies*, 8(9), 2269-2295. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5070>
- Sümbüloğlu, V., & Sümbüloğlu, K. (1998). *Sağlık bilimlerinde araştırma yöntemleri* (2.Baskı). Hatiboğlu Yayınevi.
- Sywelem, M. M. G. (2014). Accreditation models in teacher education: The cases of United States, Australia and India. *International Journal of Education and Research*, 2(3), 1-12. <https://ijern.com/journal/March-2014/08.pdf>
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H., & Öztürk, Y. A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen Yabancılar Türkçe Öğretimi (YTÖ) dersine yönelik özyeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45. <https://doi.org/10.16916/aded.16006>
- Şan, İ., & Türegün, B. (2021). Farklılaştırılmış öğretimin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 184-191. <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/62177/903696>
- Şata, M. (2019). *Performans değerlendirme sürecinde puanlayıcı eğitiminin puanlayıcı davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şentürk, F. (2013). *KET sınavının İngilizce yabancı dili öğrenimine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çag Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şenyuva, E., & Şen, Y. (2023). Hemşirelik eğitiminde kullanılan performans değerlendirme araçları: Dereceli puanlama anahtarları ve kontrol listeleri: Geleneksel derleme. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 15(1), 263-274. <https://doi.org/10.5336/nurses.2022-91771>
- Şimşek, Ö., & Alisinanoğlu, F. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirme kontrol listesi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1163-1176. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22605/241587>

- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). PISA 2015 ulusal raporu. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Tekin, T. (1988). Atatürk ve Türk dilinde reform. *Erdem*, 5(12), 1023-1044.
- Tepealtı, F. (2019). Avrupa Birliği'ne yönelik Türkiye geçişli (transit) göç hareketleri ve Türkiye'nin düzensiz göçle mücadelesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 24(41), 125-140. <https://doi.org/10.17295/ataunidcd.548941>
- Tremblay, A. (2011). Proficiency assessment standards in second language acquisition research: "Clozing" the gap. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(3), 339-372.
- Tumurkhuyag, B. (2021). Factor effecting students' English speaking skills. In *Социальное партнерство в образовании: опыт, инновации, развитие* (pp. 118-125). Mongolian National University of Medical Sciences.
- Tuncer, M., & Geçim, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme becerileri yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019(12), 16-37. <https://doi.org/10.46778/goputeb.410788>
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Güncel Türkçe sözlük (Standart)*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/70603/1088012>
- Türkiye Maarif Vakfı. (2023). *Hakkımızda*. <https://turkiyemaarif.org/page/hakkimizda>
- Türkiye Maarif Vakfı. (2023). *Kitaplar*. <https://turkiyemaarif.org/category/kitaplar>
- Tyler, W. R. (1993). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliği'nin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 217-225. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4757/65350>
- Ünsal, A. (2019). Uluslararası göç kavramı ve uluslararası göçün ülke ekonomileri üzerinde muhtemel etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (18), 50-61. <http://sosyoteknik.selcuk.edu.tr/sustad/article/view/157>

- Vogt, K., & Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374-402. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>
- Weir, C. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Palgrave Macmillan.
- Weitz, G., Vinzentius, C., Twesten, C., Lehnert, H., Bonnemeier, H., & König, I. R. (2014). Effects of a rater training on rating accuracy in a physical examination skills assessment. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 31(4), 1-17. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4259060>
- Wen, Z. E., Biedroń, A., & Skehan, P. (2017). Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. *Language Teaching*, 50(1), 1-31. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000276>
- Wiseman, C. S. (2012). A comparison of the performance of analytic vs. holistic scoring rubrics to assess L2 writing. *International Journal of Language Testing*, 2(1), 59-92. https://www.ijlt.ir/article_114361_9544f0e7ef140d3731098f945f34a848.pdf
- Wolfe, E. W., & McVay, A. (2010). *Rater effects as a function of rater training contex*. http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/RaterEffects_101510.pdf
- Xu, Y., & Brown, G. T. (2017). University English teacher assessment literacy: A survey-test report from China. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 133-158. <https://shorturl.at/bktR2>
- Yağlı, Ü. (2014). İngilizce dersinde öğrenmede kullanılan öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonun başarı ile ilişkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 108-116. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67214/1049131>
- Yıldırım, A. F. (2023). Ölçmede hata – KPSS ders notu. <https://www.huseyinfarukyildirim.com/olcmede-hata-kpss-ders-notu/>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12.Baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, E. (2022). A study on the development of academic writing skills in teaching Turkish as a foreign language. *Route Education and Social Science Journal*, 75, 523-535. <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3310>
- Yoneda, M. (2012). Designing assessment tools: The principles of language assessment. *Bulletin of Mukogawa Women's University. Humanities and Social Science*, 41-49.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2023). *Kurumsal-Yunus Emre Enstitüsü*. <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu>
- YÖK. (1999). Türkiye’de öğretmen eğitiminde akreditasyon ve standartlar. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim’i Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. <https://shorturl.at/DEMR2>
- Yüce, S. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde nitelikli öğretim elemanı sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 105-116. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aydintdd/issue/32909/365641>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2023). *Hakkımızda*. <https://yokak.gov.tr/hakkinda>

EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.10.2023-757752



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 13.10.2023
TOPLANTI SAYISI : 18
KARAR SAYISI : 429

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Mehmet CANBULAT**'ın danışmanlığını, **Arş. Gör. Burak ASMA**'nın araştırmacılığını üstlendiği, *"Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi: Tömer Örneği"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN
(görevli)

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

Ek 2. TÖMER Türkçe Yeterlilik Sınavı Kontrol Listesi

TÖMER TEST KONTROL LİSTESİ

BOYUT	MADDELER	EVET	HAYIR
Genel Özellikler	Test, Türkçe'nin temel dil becerilerinin tamamını (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kapsar.		
	Test, farklı dil yeterlilik seviyelerine uygun sorular içerir.		
	Test, tüm adaylar için standartlaştırılmış ve adil bir değerlendirme sağlar.		
	Yeterlik seviyeleri, Türkçeye özgü uyarlamalarla birlikte Avrupa Ortak Çerçeve Programı (AOÇP) ile uyumludur.		
	Sınav materyalleri herhangi bir kültürel veya dil geçmişini ön plana çıkarmaz.		
	Test sonuçları güvenilir ve tekrarlanabilir niteliktedir.		
	Test, her bir dil becerisine (okuma, dinleme, konuşma, yazma) eşit ağırlık verir.		
	Test yönergeleri açık ve nettir.		
	Puanlama sistemi şeffaf olup açık tanımlayıcılara sahiptir.		
	Ayrıntılı sonuç raporları sunulmaktadır.		
	Kopya çekilmesini önlemek için sıkı güvenlik önlemleri mevcuttur.		
	Sınava giren herkese aynı kalitede ekipman (ör. bilgisayarlar, kulaklıklar) sağlanır.		
	Test, dil değerlendirmesine yönelik uluslararası standartları karşılamaktadır ve uluslararası düzeyde tanınmaktadır.		
Dinleme Becerisi	Test, çeşitli kaynaklardan (günlük konuşmalar, dersler, haberler vb.) ses kayıtları içerir.		
	Test, farklı anlama (detayları anlama, ana fikri kavrama ve çıkarım yapma) seviyelerini ölçer.		
	Ses kayıtları net ve anlaşılır kalitededir.		
	Test, açık ve anlaşılabilir yönergeler içerir.		
	Sorular, dinleme parçalarıyla doğrudan ilişkilidir ve gerçekçi bağlamlar sunar.		
	Ses kayıtları, farklı konuşma hızlarını içerir.		
Konuşma Becerisi	Farklı uzunlukta ses kayıtları içerir.		
	Test, bağımsız konuşma görevleri içerir.		
	Test, bütünlük konuşma görevleri içerir.		
	Test, açık ve anlaşılabilir yönergeler içerir.		
	Test, farklı konular üzerine konuşma becerisini ölçer.		
	Test, herhangi bir adayı avantajlı hale getirmeyen konuşma konuları içerir.		
Okuma Becerisi	Cevaplar, yönergeler doğrultusunda hazırlanan objektif ölçütlere göre değerlendirilir.		
	Test, çeşitli türde (gazete, edebiyat, bilim vb.) okuma parçaları içerir.		
	Test, okuduğunu anlama becerisine yönelik farklı becerileri ölçer.		
	Farklı uzunlukta okuma metinleri içerir.		
	Metinler, gerçekçi ve güncel konuları ele alır.		
	Test, açık ve anlaşılabilir yönergeler içerir.		
Yazma Becerisi	Sorular, metinlerle doğrudan ilişkilidir ve farklı düşünme becerilerini test eder.		
	Test, bağımsız yazma görevleri içerir.		
	Test, bütünlük yazma görevleri içerir.		
	Test, herhangi bir adayı avantajlı hale getirmeyen yazma konuları içerir.		
	Yazma görevleri hem kısa, odaklanmış yanıtları hem de daha uzun, karmaşık kompozisyonları içerir.		
	Test, açık ve anlaşılabilir yönergeler içerir.		
	Cevaplar, yönergeler doğrultusunda hazırlanan objektif ölçütlere göre değerlendirilir.		

*Bağımsız beceri: Yalnızca ilgili beceriye odaklanan beceriyi temsil etmektedir.

**Bütünlük beceri: Bir becerinin ölçülmesinde farklı becerilerin de kullanımıdır. Örneğin yazma becerisi test edilirken adaya konuyla ilgili okuma metni ve ses kaydı (dinleme) verilir. Adaydan iki kaynaktan edindiği bilgileri yorumlayarak yazma etkinliği hazırlaması istenir.

Ek 3. Yazılı Görüş Formu/Odak Grup Görüşmeleri Soruları

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Çalıştığınız kurumun türü:

Genel eğitim-öğretim tecrübeniz (yıl):

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tecrübeniz (yıl):

Lisans mezuniyet alanınız (Dil-edebiyat, Türkçe öğretmenliği, Dilbilim vb.):

Eğitim Durumunuz (En son tamamladığınız eğitim düzeyi):

Açık Uçlu Sorular

1. Kurumunuzdaki sınavların hazırlık süreçleri kim/kimler tarafından ve nasıl yürütülmektedir?
2. Kurumunuzdaki sınavların okuma ve değerlendirme süreçleri kim/kimler tarafından ve nasıl yürütülmektedir?
3. Sınavlarınızda (seviye belirleme, kur sınavı, yeterlilik sınavı vb.) hangi dil becerilerini ölçmeye yönelik sorulara yer veriyorsunuz?
4. Kurumunuzda uygulanan dönem içi sınavlar ile kur/yeterlilik sınavları arasında uygulama farklılığı olmakta mıdır? Lütfen açıklayınız.
5. Kurumunuzda sınavların yönetim işlemleri için ölçme ve değerlendirme birimi ya da benzer bir oluşum bulunmakta mıdır? Lütfen açıklayınız.
6. Kurumunuzda öğretmenlere/öğretim elemanlarına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmekte midir? (Eğer düzenleniyorsa, ne tür eğitimler düzenlenmektedir? Lütfen açıklayınız.
7. Kurumunuzu sizinle aynı amaca hizmet eden kurum ve kuruluşlardan farklı kılan özellik/özellikler var mıdır? Lütfen açıklayınız.

Ek 4. Ön Test-Son Test Hipotetik Senaryolara İlişkin Form

Bu form, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarında standartlaşma uygulamalarının sağlanması amacıyla yürütülen çalışma kapsamında hazırlanmıştır. Katılımcıların araştırmaya verdikleri yanıtlar gizli tutulacak olup yalnızca akademik amaçlarla kullanılacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederiz.

1.BÖLÜM

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Çalıştığınız kurumun türü:

Genel eğitim-öğretim tecrübeniz (yıl):

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tecrübeniz (yıl):

Lisans mezuniyet alanınız (Dil-edebiyat, Türkçe öğretmenliği, Dilbilim vb.):

Eğitim Durumunuz (En son tamamladığınız eğitim düzeyi):

İletişim Numaranız:

(Araştırma kapsamında katılımcılara çekilişle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi seti verilecektir. Çekiliş çevrim içi olarak katılımcıların iletişim numaraları dikkate alınarak gerçekleştirilecek, ödül kazananlara bu iletişim numarası üzerinden ulaşılabacaktır.)

2.BÖLÜM

Bu bölümde, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri'nde (TÖMER) eğitim alan öğrencilerin konuşma becerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan etkinlikler ve bu etkinliklerde öğrencilerin verdiği cevaplar verilmiştir.

1.Etkinlik

Amaç: Görsel analizi yoluyla mesaj çıkarma ve betimleme becerisini geliştirmek.

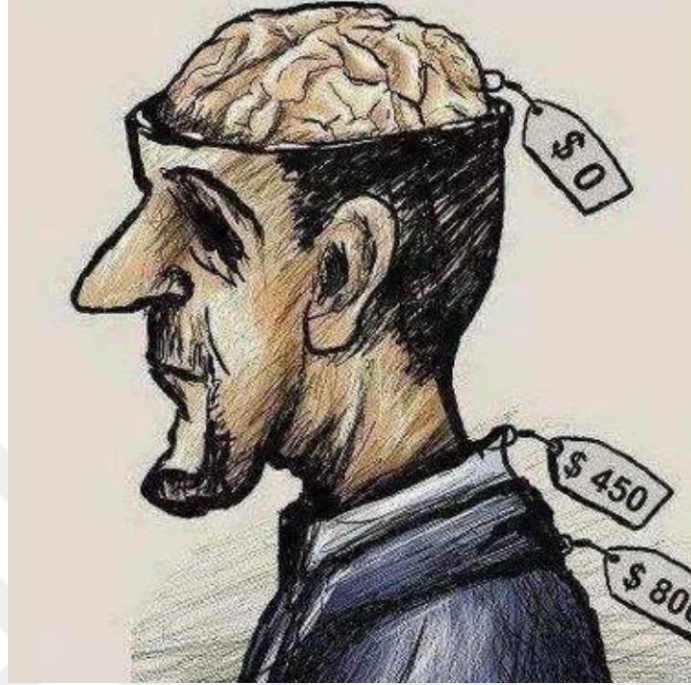
Görev:

Size verilen görseli dikkatlice inceleyiniz.

Görselde yer alan önemli detayları ve öğeleri not ediniz.

Bu detaylar ve öğeler arasındaki ilişkileri düşününüz.

Görselden hareketle iletilmek istenen genel mesajı belirleyin.
Görseli ve bu görselden aldığınız mesajı konu alarak görseli betimleyiniz.



Aşağıdaki ses kaydı B1 düzeyindeki bir öğrencinin görselden hareketle hazırladığı cevabı içermektedir. Verilen ses kaydından hareketle öğrencinin bu görevdeki becerisini 0-20 arasında puanlayınız.

Puanlamanızı yaparken hangi ölçütleri dikkate aldığınızı açıklayınız. (Lütfen tüm işlemlerinden ayrıntılı bir biçimde bahsediniz.)

2.Etkinlik

Amaç: Görsel materyalleri kullanarak ardışık hikaye anlatımı becerilerini geliştirmek.

Görev:

Altı ardışık fotoğraf kullanarak bir hikaye anlatınız.

Nasıl Yapacaksınız?

Her bir fotoğrafı dikkatlice inceleyiniz ve fotoğrafların sırasını anlayınız.

Fotoğraflardaki ana karakterleri, mekanları ve önemli ayrıntıları tanımlayınız.

Fotoğrafların oluşturduğu hikayenin başlangıcını, ortasını ve sonunu belirleyiniz.

Konuşmanızda, fotoğraflardaki olayları mantıklı ve akıcı bir şekilde birleştiriniz.



Aşağıdaki ses kaydı A2 düzeyindeki bir öğrencinin görsellerden hareketle hazırladığı cevabı içermektedir. Verilen ses kaydından hareketle öğrencinin bu görevdeki becerisini 0-20 arasında puanlayınız.

Puanlamanızı yaparken hangi kriterleri dikkate aldığınızı açıklayınız. (Lütfen tüm işlemlerinden ayrıntılı bir biçimde bahsediniz.)

3.Etkinlik

Amaç: İstanbul'da yaşamının zorluklarını anlamak ve ifade etme yeteneğinizi geliştirmek.

Konu: İstanbul'da Ne Zor?

Görev:

İstanbul'da yaşamının zor yanlarını anlatan kısa bir konuşma yapınız. Bu konuşmada kendi deneyimlerinizden veya gözlemlerinizden örnekler veriniz.

Değerlendirme Kriterleri:

Konuşmanın akıcılığı ve anlaşılabilirliği

Konuyla ilgili detaylı ve açıklayıcı bilgi sunma

Kişisel deneyimler ve örneklerin etkin kullanımı

Konuşmacının önerdiği çözümlerin yaratıcılığı ve uygulanabilirliği

Dilbilgisi ve kelime seçimlerindeki doğruluk ve çeşitlilik

Yukarıdaki ses kaydı B2 düzeyindeki bir öğrencinin "İstanbul'da ne zor? Ne yapmak zordur?" sorusundan hareketle hazırladığı cevabı içermektedir. Verilen ses kaydından hareketle öğrencinin bu görevdeki becerisini 0-20 arasında puanlayınız.

Puanlamanızı yaparken hangi kriterleri dikkate aldığınızı açıklayınız. (Lütfen tüm işlemlerinden ayrıntılı bir biçimde bahsediniz.)

3.BÖLÜM

Bu bölümde, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri'nde (TÖMER) eğitim alan öğrencilerin yazma becerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan etkinlikler ve bu etkinliklerde öğrencilerin verdiği cevaplar verilmiştir.

1.Etkinlik

Amaç: Yazma becerilerini geliştirmek ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek.

Görev:

Bir hikâye yazınız. Hikayenizin merkezine bir ana karakter yerleştirin ve bu karakterin bir macerasını anlatınız.

Talimatlar:

Ana karakteriniz gerçek veya hayali bir figür olabilir.

Karakterinizin karşılaşacağı temel çatışmayı ve macerayı belirleyiniz.

Maceranın geçtiği ortamı detaylandırınız. Bu, günümüzde, tarihi bir dönemde veya tamamen fantastik bir dünyada olabilir.

Hikayenizde en az bir yan karakter ekleyin ve ana karakterinizle olan ilişkilerini açıklayınız.

Hikayenizin bir giriş (başlangıç), gelişme (orta kısım) ve sonuç (bitiş) bölümü olmalıdır.

Yazınızın uzunluğu yaklaşık 200-250 kelime arasında olmalıdır.

Şavşat'ın Üstü Başı Kar

Şavşat'ın karla kaplı olan yolunda, Ardahan'a yavaş yavaş hareket ediyoruz. Kocaayak'ın cipinde kar lastikleri ve çok iyi bir sürücü olduğuna rağmen, bir yanımda derin bir uçurum varlığından dolayı, yolumuz tehlikeli. Benim aksine, Kocaayak bu yollara alışık olduğu için, sakın görünüyor. Ardahan sınırında karayollar'ın işletmeleri'nin iki görevlilerini görüp, onlarla çay içerken sohbet ettikten sonra Şavşat'ın güzel köylerini gezmeye başladık.

Köylerindeki evler hepsi ahşaptan ve bu bölgenin iklimine ve eğimli arazilerine göre kurulmuştu. Köyler ormanlarla kaplı ve köylülerin ana geçim yolları tarım, hayvancılık ve bazen de arıcılıktır. Hayvanların önemi evlerinin mimarisinde ve hatta atasözlerinde bile görülebilir. Köylerde akşam olunca, işlerin bitmesi nedeniyle, köylüler toplanıp geleneksel oyunlar oynuyorlar. Kışlar o kadar soğuk ve karlı ki yollar tehlikeli ve gidip gelmek zor olur. Neyse ki tüm köylerde su ve elektrik var. Dünyada sadece bu bölgede görülebilen geleneksel kar güreşini hayretle izledik. Köyün güzel ahşap evlerde çok misafirperver insanlarla karşılaşp haz aldık. Yeni beton evleri görünce de çok üzüldük.

Nihayet bu seyahat de sona erdi ve dünyanın en güzel bölgelerinden biri de veda ettik.

Yukarıdaki cevap B2 düzeyindeki bir öğrencinin yazma görevinden hareketle hazırladığı cevabı içermektedir. Hazırlanan cevaptan hareketle öğrencinin bu görevdeki becerisini 0-20 arasında puanlayınız.

Puanlamanızı yaparken hangi kriterleri dikkate aldığınızı açıklayınız. (Lütfen tüm işlemlerinden ayrıntılı bir biçimde bahsediniz.)

2.Etkinlik

Yazma Görevi: En Sevdğin Filmi Anlat

Amaç: Sevdğin bir film hakkında yazı yaz.

Ne Yapmalısın?

Hangi filmi sevdiğini ve neden sevdiğini yazınız.

Filmde neler olduğunu kısaca anlatınız.

Filmdeki en önemli kişileri (oyuncular ve onların oynadığı karakterler) yazınız.

En çok hangi sahneleri sevdiğini ve bu sahnelerin neler olduğunu yazınız.

Yazınız toplamda 200-250 kelimeyi geçmemelidir.

En sevdiğini film bence Kazablankadır.

Filmde Hamfri bugart(Rik),Ingrid beregman(Lısa),Pol henrayd(Viktor) rol oynuyorlar.Film cazibeli ve yakışıklı bir adamı hikayesidir.O aşık ve iyi bir adam olmak arasında yıkılıyormuş.Sevmekle sevgiline savaştan kaçmasına yardım etmği ve onun hatıralarıyla yaşmağı seçmek gerekmiş.

Rik yakışıklı bir adam kazablanka'da bir kafe varmış.Bir gün sevdiği kadınla kafede karşılaşmış,işte film geçmişe gidiyor ve biz Rik ve Lısanın romantik günlerini Paris'te görüyoruz.

O zamanda Lısanın karısı savaşta yaralanarak kaçarmış ama Lısanın kurtamsını için ona öldürüldüğünü mesaj göndermiş.Yalnız ve mutsuz Lısa Paris'te Rikle tanışıp onu aşık olmuş.Almanlar Parise hücum ediyormuş ve sevgi dolu çift kurtarmağı karar vermiş ama lısa kocası hayat ve hasta olduğunu haberini duyar buyüzden tren istasyonuna gitmemiş ve Rike ayrılık mesajı göndermiş.

Şimdi Lısa ve karısı Almanlardan kaçmak için Kazablanka'ya gelmişip Amerika'ya gitmek karar vermişler.lısa Rike aşık ama karısı ile Amerika'ya gitmeğı istiyormuş!

Rik hem lısanın karısının sevdiğini ve onula kalmak istediğini biliyor ve hem de Lısa karısıyla kaldığını savaşı kazanmak için inanıyor buyüzden Amerika'ya kaçmalarına yardım edermiş ve Paris günlerinin anılarıyla kalarmış.

Yukarıdaki cevap A2 düzeyindeki bir öğrencinin yazma görevinden hareketle hazırladığı cevabı içermektedir. Hazırlanan cevaptan hareketle öğrencinin bu görevdeki becerisini 0-20 arasında puanlayınız.

Puanlamanızı yaparken hangi kriterleri dikkate aldığınızı açıklayınız. (Lütfen tüm işlemlerinden ayrıntılı bir biçimde bahsediniz.)

3.Etkinlik

Amaç: Farklı bir yaşam tarzını düşünmek ve ifade etme yeteneğinizi geliştirmek.

Konu: İnternetsiz Hayat

Görev:

İnternet olmadan bir hayatın nasıl olabileceğini hayal ediniz ve bu durumun günlük rutinlerinizi, iletişim şekillerinizi ve bilgiye erişimizi nasıl değiştirebileceğini anlatan bir paragraf yazınız.

İnternetsiz bir yaşamın olumlu ve olumsuz yönlerini düşününüz. Günlük hayatta internetin yerini neyin alabileceğini hayal ediniz.

İletişim, eğlence, eğitim ve iş gibi alanlarda internetin yokluğunun getireceği değişiklikleri anlatınız.

Paragrafınızda, internetsiz bir dünyanın kişisel yaşamınıza etkisini belirli örneklerle destekleyiniz.

Yazınız yaklaşık 200-250 kelime uzunluğunda olmalıdır.

İnternetsiz Hayat

Bence internet yokken, insanlar çok farklı yaşıyordu. İnternet yokken yokken, sosyal medya, youtube ve netflix de yoktu. Bu yüzden insanlar sadece telefonda ve doğrudan iletişim kuruyordu. Daha mektupları yazıyorlardı. Öyle iletişim daha uzaktan daha zordu ve daha vakit gerek vardı. Bunu diyor insanlar daha hayat rahatlıdır. Bundan başka filmleri ve dizileri televizyonda seyreliyorlardı. Daha az seçenekten karşılaşıyordu. Aynı zamanda televizyon az eneteresanken belki daha kitaplar okuyorlardı ve daha buşlaşıyorlardı. Ayrıca alışveriş de sadece mağazalarda olabiliyordu. Bu sebeple insanlar günlük ihtiyaçlar için daha çıkıyordu. Aynı zamanda çıkarken daha insanlar karşılaşıyordu. Böyle tüketim daha sosyaldır. Bence o yüzden insanlar daha memnun oluyordu. Daha çıkarken de daha sağlıklı yaşıyorlardı. Ancak youtube idman programları yokken, insanlar evinlerde az spor yapıyordu. Yoksa farklı spor yapıyordu. Mesela grupta futbol oynuyordu, gütümtüde gibi. Bilgiler ve haberler televizyondan ve gazetelerden alıyordu. Daha kütüphaneye gidiyordu. Yani insanlar farklı ama da benzer yaşıyorlardı. Bazı süreçler daha geçiyordu ve daha zordu. Aynı zamanda bence daha rahatlıdır çünkü her faaliyet aynı anda yapamıyordu.

Yukarıdaki cevap B1 düzeyindeki bir öğrencinin yazma görevinden hareketle hazırladığı cevabı içermektedir. Hazırlanan cevaptan hareketle öğrencinin bu görevdeki becerisini 0-20 arasında puanlayınız.

Puanlamanızı yaparken hangi kriterleri dikkate aldığınızı açıklayınız. (Lütfen tüm işlemlerinden ayrıntılı bir biçimde bahsediniz.)

Ek 5. Görev Süreçleri

Aşağıdaki ses kaydı B1 düzeyindeki bir öğrencinin aşkı mı para mı? sorusuna yönelik verdiği cevabı içermektedir. Verilen ses kaydından hareketle öğrencinin bu görevdeki becerisini aşağıdaki kontrol listesine göre puanlayınız.

Hazırlık süresi: 15 saniye

Konuşma süresi: 1 dakika

Maddeler	Evet	Hayır
Vurgu ve tonlamayı başarılı bir şekilde yapar.		
Seviyesine uygun kelimeler kullanılır.		
Asalak kelime kullanmaz.		
Seviyesine uygun dilbilgisi yapılarını kullanılır.		
Akıcı bir şekilde konuşur.		
Konuşmasında tanımlamalar yapar.		
Konuşmasını bir plan çerçevesinde sunar.		
Konuyu sonuca bağlar.		
Konuşmasını verilen sürede tamamlar.		

Amaç: Atasözlerinin kullanımı

Seviye: B2

Görev: Türkçe'de yaygın olarak kullanılan "İnsanlar konuşa konuşa, hayvanlar koklaşa koklaşa" atasözünün sizde çağrıştırdığı anlamı ifade eden bir metin hazırlayınız. Metninizde konuyu örneklerle zenginleştiriniz. Yazım ve dil kullanımına dikkat ediniz.

Metin uzunluğu: 250-300 kelime

Süre:20 dakika

"HAYVAN KOKLAŞA KOKLAŞA, İNSAN ANLAŞA ANLAŞA"

Hiç kuşkusuz en önemli iletişim aracı dildir. İnsanoglu konuşup anlaşarak iletişime geçebilir.

Karşılıklı konuşmak sadece ihtiyaçlarımız olan şeyleri söyleyerek gidermek değil. İnsanoglu sergile ve seftake her zaman ihtiyas duymaktadır. Hefimiz ihteklerimiz, duygularımızı somut bir şekilde sergilemeye sevenleriz. "Yüz Yüze" (Face to face) iken daha olumlu sonuçlara ulaşmak pek basittir. Ayrıca bu nevi iletişimlerde dil haris mimikler, el kol hareketler ve ya "Beden dili" dediğimiz alternatif kendimizi ifade etmekle önemli bir rol oynamaktadır. Bu sagde karşınmızlara amacımızı ve duygularımızı net bir şekilde aktarabiliriz.

Bana kalırsa mektup, telefon, internet vb. iletişim araçları asla ve asla yüz yüze konuşmanın yerini tutamaz. Birçok konularda gözümüzü başkalarına anlatabakla zorluk çekebiliriz. Yanı sıra yanlış anlaşılmalara da yol açabilir. Benim karım tabii ki mektubu, telefonu ve ya her hangi bir iletişim aracını beklemez değil çünkü çoğu zaman uzaktan iletişim kurmak zorundayız, her zaman karşılıklı dijaleja geçmek olanaklı olamaz. Bunun dışında yaşadığımız bu modern dünyada artık pek çok fonksiyon uzaktan yapılabilir, lakin en sıcak ve sıcak iletişimin karşılıklı olduğunu düşünmek benim. Duyguları paylaşmak, empatiye ulaşmak, samimiyeti sağlamak ilişkileri sürdürmenin en iyi ve pekiştirici platformu insanların yüz yüze konuşup anlaşmalarıdır.

Ne demizler, "HAYVAN KOKLAŞA KOKLAŞA, İNSAN KOKLAŞA KOKLAŞA."

YAZMA BECERİSİ BÜTÜNCÜL PUANLAMA ANAHTARI

PUAN	GÖSTERGE
5 PUAN	Konuyu çok etkili ve yaratıcı bir şekilde ifade eder. Zengin cümle yapıları ve geniş kelime dağarcığı kullanır. Yazım ve dil bilgisi hataları az sayıdadır veya yoktur. Metin akıcı ve anlaşılırdır.
4 PUAN	Konuyu açık ve detaylı bir şekilde ifade eder. İyi düzeyde cümle yapıları ve kelime dağarcığı kullanımı görülür. Yazım ve dil bilgisi hataları azdır ve anlamı bozmaz.
3 PUAN	Konuyu net bir şekilde ifade edebilir ancak detay eksikliği vardır. Orta düzeyde cümle yapıları ve kelime dağarcığı kullanır. Yazım ve dil bilgisi hataları zaman zaman fark edilir ancak anlamı büyük ölçüde korur.
2 PUAN	Basit ifadeler kullanır ancak konuyu tam olarak açıklayamaz. Temel cümle yapıları ve sınırlı kelime dağarcığı görülür. Yazım ve dil bilgisi hataları metnin anlaşılabilirliğini olumsuz etkiler.
1 PUAN	Çok temel ve sınırlı dil kullanımı mevcuttur. Konuyu ifade etmekte güçlük çeker. Cümle yapısı ve kelime dağarcığı oldukça sınırlıdır. Yazım ve dil bilgisi hataları anlamı ciddi şekilde bozar.
0 PUAN	Öğrenci cevap vermek için hiçbir girişimde bulunmaz VEYA cevap konuyla ilgisizdir.

YAZMA BECERİSİ ANALİTİK PUANLAMA ANAHTARI

	Yazım-noktalama	Konu	Dil kullanımı	Yapı-Organizasyon
0 PUAN	Okunamaz durumdadır; çok sayıda yazım ve noktalama hatası mevcuttur.	Konu tam anlamıyla mevcut değildir veya ayrıntılarla geliştirilmemiştir.	Dilbilgisi ve kelime kullanımı yetersizdir.	Metinde herhangi bir yapı-organizasyon bulunmamaktadır.
1 PUAN	Çok sayıda yazım ve noktalama hatası mevcuttur.	Konu belirgin olmayıp ayrıntılar konuyla tam olarak ilgili değildir.	Dilbilgisi ve kelime tercihleri anlamı olumsuz yönde etkilemektedir.	Metinde zayıf bir organizasyon ve yapı özellikleri mevcuttur.
2 PUAN	Bazı yazım ve noktalama hataları mevcuttur.	Konu belirgindir ancak belirtilen ayrıntılarla kısmen geliştirilmiştir ilgisiz olabilir.	Dilbilgisi ve kelime kullanımında tekrar eden hatalar bulunmaktadır ancak anlamı etkilememektedir.	Metin temel yapı özelliklerini (giriş, gelişme ve sonuç) içermesine rağmen bazı sorunları mevcuttur.
3 PUAN	Az sayıda yazım ve noktalama hatası mevcuttur.	Konu belirgin ve ilgili ayrıntılarla geliştirilmiştir.	Dilbilgisi ve kelime kullanımını birkaç hata dışında kusursuza yakındır.	Metin iyi bir şekilde organize edilmiş, akıcı ve az sayıda hatadan oluşan bir yapı/organizasyon kullanılmıştır.
4 PUAN	Mükemmel yazım ve noktalama özelliklerine sahiptir.	Konu belirgindir ve güçlü ve ilgili ayrıntılarla geliştirilmiştir.	Seviyesinin gerektirdiği dilbilgisi yapıları ve kelimeler hatasız bir şekilde kullanılmıştır.	Metin mükemmel bir şekilde organize edilmiş, etkileyici ve hatasız bir yapı kullanılmıştır.

Ek 6. Konuşma Becerisi Bütüncül Puanlama Anahtarı (Rubrik)

21-25 PUAN

Konuşmacı, konuyu çok etkili ve yaratıcı bir şekilde ifade eder.

Zengin dil kullanımı, çeşitli ve etkili cümle yapıları gösterir.

Sözlü ifadede dil bilgisi ve telaffuz hataları minimaldir veya yoktur.

İfade biçimi akıcı, açık ve anlaşılırdır.

Dinleyicilerle etkili bir iletişim ve etkileşim kurar.

16-20 PUAN

Konuşmacı, konuyu açık ve detaylı bir şekilde ifade eder.

İyi düzeyde dil kullanımı ve cümle yapıları sergiler.

Sözlü ifadede az sayıda dil bilgisi ve telaffuz hatası görülebilir, ancak bu anlamı bozmaz.

Genel olarak akıcı ve anlaşılır bir konuşma yapısı gösterir.

Dinleyicilerle iyi bir iletişim kurar.

11-15 PUAN

Konuşmacı, konuyu net bir şekilde ifade edebilir, ancak detay eksikliği olabilir.

Orta düzeyde dil kullanımı ve cümle yapılarına sahiptir.

Dil bilgisi ve telaffuz hataları zaman zaman fark edilir, ancak anlam büyük ölçüde korunur.

Konuşma genel olarak anlaşılırdır.

Dinleyicilerle temel düzeyde etkileşim kurabilir.

6-10 PUAN

Konuşmacı basit ifadeler kullanır, ancak konuyu tam olarak açıklayamaz.

Temel dil kullanımı ve sınırlı cümle yapılarına sahiptir.

Sözlü ifadede dil bilgisi ve telaffuz hataları konuşmanın anlaşılabilirliğini olumsuz etkiler.

Konuşma sıklıkla kopuk ve zor anlaşılırdır.

Dinleyicilerle sınırlı etkileşim kurar.

1-5 PUAN

Konuşmacı çok temel ve sınırlı dil kullanımı gösterir.

Konuyu ifade etmekte güçlük çeker.

Cümle yapısı ve kelime dağarcığı oldukça sınırlıdır.

Sözlü ifadedeki dil bilgisi ve telaffuz hataları anlamı ciddi şekilde bozar.

Dinleyicilerle etkileşimde bulunmakta zorlanır.

0 PUAN

Konuşmacı cevap vermek için hiçbir girişimde bulunmaz VEYA cevap konuyla ilgisizdir.

Ek 7. Yazma Becerisi Bütüncül Puanlama Anahtarı (Rubrik)

21-25 PUAN

Konuyu çok etkili ve yaratıcı bir şekilde ifade eder. Zengin cümle yapıları ve geniş kelime dağarcığı kullanır. Yazım ve dil bilgisi hataları az sayıdadır veya yoktur. Metin akıcı ve anlaşılırdır.

16-20 PUAN

Konuyu açık ve detaylı bir şekilde ifade eder. İyi düzeyde cümle yapıları ve kelime dağarcığı kullanımı görülür. Yazım ve dil bilgisi hataları azdır ve anlamı bozmaz.

11-15 PUAN

Konuyu net bir şekilde ifade edebilir ancak detay eksikliği vardır. Orta düzeyde cümle yapıları ve kelime dağarcığı kullanır. Yazım ve dil bilgisi hataları zaman zaman fark edilir ancak anlamı büyük ölçüde korur.

6-10 PUAN

Basit ifadeler kullanır ancak konuyu tam olarak açıklayamaz. Temel cümle yapıları ve sınırlı kelime dağarcığı görülür. Yazım ve dil bilgisi hataları metnin anlaşılabilirliğini olumsuz etkiler.

1-5 PUAN

Çok temel ve sınırlı dil kullanımı mevcuttur. Konuyu ifade etmekte güçlük çeker. Cümle yapısı ve kelime dağarcığı oldukça sınırlıdır. Yazım ve dil bilgisi hataları anlamı ciddi şekilde bozar.

0 PUAN

Öğrenci cevap vermek için hiçbir girişimde bulunmaz VEYA cevap konuyla ilgisizdir.

Ek 8. Yazma Becerisi Analitik Puanlama Anahtarı (Rubrik)

	Yazım-noktalama	Konu	Dil kullanımı	Yapı-Organizasyon
0 PUAN	Okunamaz durumdadır; çok sayıda yazım ve noktalama hatası mevcuttur.	Konu tam anlamıyla mevcut değildir veya ayrıntılarla geliştirilmemiştir.	Dilbilgisi ve kelime kullanımı yetersizdir.	Metinde herhangi bir yapı-organizasyon bulunmamaktadır.
1 PUAN	Çok sayıda yazım ve noktalama hatası mevcuttur.	Konu belirgin olmayıp ayrıntılar konuyla tam olarak ilgili değildir.	Dilbilgisi ve kelime tercihleri anlam olumsuz yönde etkilenebilir.	Metinde zayıf bir organizasyon ve yapı özellikleri mevcuttur.
2 PUAN	Yazım ve noktalama hataları yaygındır, ancak metin hala anlaşılabilir durumdadır.	Konu belirgin ancak ilgili ayrıntılarla geliştirilmemiştir.	Dilbilgisi ve kelime kullanımı genellikle doğrudur, ancak bazı hatalar içermektedir ve bu hatalar metnin anlamını hafifçe etkilenebilir.	Metin temel yapı özelliklerini (giriş, gelişme ve sonuç) tam olarak içermemektedir.
3 PUAN	Bazı yazım ve noktalama hataları mevcuttur.	Konu belirgin ancak belirtilen ayrıntılarla kısmen geliştirilmemiştir.	Dilbilgisi ve kelime kullanımı kullanımda tekrar eden hatalar bulunmaktadır ancak anlamı etkilenebilir.	Metin temel yapı özelliklerini (giriş, gelişme ve sonuç) içermesine rağmen bazı sorunları mevcuttur.
4 PUAN	Az sayıda yazım ve noktalama hatası mevcuttur.	Konu belirgin ve ilgili ayrıntılarla geliştirilmiştir.	Dilbilgisi ve kelime kullanımı birkaç hata dışında kusursuza yakındır.	Metin iyi bir şekilde organize edilmiş, akıcı ve az sayıda hatadan oluşan bir yapı/organizasyon kullanılmıştır.
5 PUAN	Mükemmel yazım ve noktalama özelliklerine sahiptir.	Konu belirgin ve güçlü ve ilgili ayrıntılarla geliştirilmiştir.	Sevyesinin gerektirdiği dilbilgisi yapıları ve kelimeler hatasız bir şekilde kullanılmıştır.	Metin mükemmel bir şekilde organize edilmiş, etkilici ve hatasız bir yapı kullanılmıştır.

Ek 9. Konuşma Becerisi Analitik Puanlama Anahtarı (Rubrik)

	Telafluz/Vurgu-Tonlama	İçerik-Konu Hakimiyeti	Kelime Bilgisi	Akıcılık
0 PUAN	Konuşma vurgu tonlama ve telafluz sorunları nedeniyle anlaşılmanmaktadır.	Konu tam anlamıyla mevcut değildir veya ayrıntılarla geliştirilmemiştir.	Kelime kullanımı yetersizdir.	Konuşma akıcı bir şekilde ilerlememektedir.
1 PUAN	Konuşmada çok sayıda telafluz ve vurgu-tonlama hatası mevcuttur.	Konu belirgin olmayıp ayrıntılar konuyla tam olarak ilgili değildir.	Kelime tercihleri anlamı olumsuz yönde etkilemektedir.	Konuşma oldukça zayıf bir akıcılığa sahiptir. Sık sık asalak kelime kullanılmaktadır.
2 PUAN	Konuşmada zayıf telafluz ve vurgu-tonlama görülmektedir. Yapılan hatalar anlaşılabilirliği ciddi şekilde etkilemektedir.	Konu belirgin ancak ilgili ayrıntılarla geliştirilmemiştir.	Kelime kullanımı genellikle doğrudur, ancak bazı hatalar içermektedir ve bu hatalar konuşmanın anlamını hafifçe etkilemektedir.	Konuşma zayıf akıcılığa sahip olup belirli organizasyon hatalarına sahiptir.
3 PUAN	Konuşmada birkaç telafluz/vurgu-tonlama hatası bulunmaktadır. Yapılan hatalar anlaşılabilirliği etkilememektedir.	Konu belirgin ancak belirtilen ayrıntılarla kısmen geliştirilmiştir.	Kelime kullanımında tekrar eden hatalar bulunmaktadır ancak anlamı etkilememektedir.	Konuşma orta seviyede akıcılığa sahiptir. Bazı organizasyon hataları mevcuttur.
4 PUAN	Konuşma çok az sayıda telafluz/vurgu-tonlama hatası dışında kusursuza yakındır.	Konu belirgin ve ilgili ayrıntılarla geliştirilmiştir.	Kelime kullanımı birkaç hata dışında kusursuza yakındır.	Konuşma birkaç hata dışında akıcı bir şekilde ilerlemektedir.
5 PUAN	Konuşma mükemmel telafluz ve vurgu-tonlama özelliklerine sahiptir.	Konu belirgin ve güçlü ve ilgili ayrıntılarla geliştirilmiştir.	Seviyesinin gerektirdiği kelimeler hatasız bir şekilde kullanılmıştır.	Konuşma oldukça akıcı ve etkili bir şekilde sürmektedir.

Ek 10. Konuşma Becerisi Kontrol Listesi

ÖZELLİK	MADDELER	EVET	HAYIR
Dil kullanımı	Vurgu ve tonlamayı başarılı bir şekilde yapar.		
	Seviyesine uygun kelimeler kullanılır.		
	Asalak kelime kullanmaz.		
	Seviyesine uygun dilbilgisi yapılarını kullanılır.		
Konuşma özellikleri	Beden dilini iyi kullanılır.		
	Akıcı bir şekilde konuşur.		
	Konuşmasında tanımlamalar yapar.		
	Konuşmasını bir plan çerçevesinde sunar.		
	Konuyu sonuca bağlar.		
Görev Özellikleri	Konuşmasını verilen sürede tamamlar.		

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE TAMAMLAYICI DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI

Doç. Dr. Hakan KOĞAR
Akdeniz Üniversitesi

Dereceli Puanlama Anahtarlarının Ortaya Çıkışı

- Dereceli puanlama anahtarları, 20. yüzyılın başlarında, eğitimde standardizasyon ve objektif değerlendirme ihtiyacının artmasıyla ortaya çıkmıştır. Özellikle büyük ölçekli sınavlar ve geniş kapsamlı eğitim programlarının yaygınlaşmasıyla, öğrenci performansını adil ve tutarlı bir şekilde değerlendirmek için sistemli yöntemlere ihtiyaç duyulmuştur.

Dereceli Puanlama Anahtarları (Rubrikler)

- Rubrik, öğrenci ürünlerinin veya öğrenme sürecinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılan öğrencilerden bu süreçte ne beklendiğini ve süreçte hangi eksikliklerinin olduğunu açıkça ifade eden, kriter esaslı, betimleyici bir performans değerlendirme aracıdır.
- Rubrikler, öğrenci ürünleri ve öğrenme sürecini etkili ve hızlı bir biçimde değerlendiren, öğrenme sürecinde öğrencilere yardımcı olan, öğrencilerde farklı becerilerin gelişmesini sağlayabilen, öğrencilerin gelişimi hakkında hem öğrenciye hem de ailesine ve diğer ilgili kişilere oldukça açıklayıcı bilgiler veren araçlardır.



Rubrik Kullanımının Avantajları

- Rubriklerin kullanımı kolaydır.
- Rubrikler, öğretmenin öğrenciden beklentilerini açık bir şekilde ifade etmesine olanak verir.
- Rubrikler, öğrencilerin güçlü yanlarını, zayıf yanlarını ve eksikliklerini öğrencinin gelişmesine katkı sağlayacak şekilde geleneksel ölçme araçlarına göre bildirmeye daha uygundur.
- Rubrikler, öğrenmeye olumlu katkı sağlar.
- Rubrikler, becerilerin gelişmesine olumlu katkılar sağlar.
- Rubrikler, kavramsal anlamayı kolaylaştırır.
- Rubrikler öğrencilerin olumlu düşüncelerine katkı sağlar.
- Objektif puanlama imkanı sağlar.
- Birden fazla puanlayıcı varsa, puanlar arasında tutarlılık sağlar.
- Puanlamada kolaylık ve zamandan tasarruf sağlar.
- Öğrencilere kendi çalışmalarını değerlendirme fırsatı verir.

Analitik Rubrik- Bütüncül Rubrik

- Yapıları bakımından iki tür rubrik vardır:
- 1. Analitik Rubrik
- 2. Bütüncül Rubrik

Analitik Rubrik değerlendirmeye konu olan ürünü veya süreci parçalarına ayırarak değerlendirir. Daha fazla bilgi verici yapıya sahip olduğunda öğretimsel amaçlarla kullanımı daha faydalı görünmektedir.

Bütüncül Rubrik değerlendirmeye konu olan ürünün veya sürecin çeşitli bileşenlerine ayırmadan bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesine imkan veren bir araçtır. Bu Rubrik, süreçte veya üründe bazı eksikliklerin önemsizleneceği durumlarda kullanılmaya daha uygun yüzeysel bir araçtır.



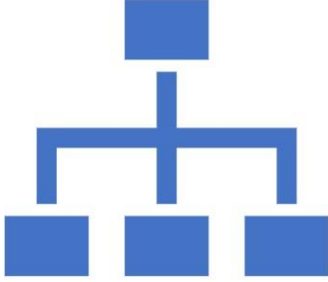
Rubrik Geliştirme Süreci

- Hedef kazanımların iyi belirlenmesi,
- Öğrencilerden ürünlerinde veya süreçte göstermeleri beklenen gözlenebilir davranışların tanımlanması,
- Beyin fırtınası yoluyla her bir kriteri betimleyen ifadenin yazılması,
- Her bir kriter için en iyi ve en kötü durumun yazılması,
- Bu iki uç arasında kalan diğer bileşenlerin doldurulması
- Her bir seviyeyi örnekleyen öğrenci ürünlerinin toplanması,
- Gerekli görüldükçe geliştirilen Rubrik'in iyileştirilmesi



Bütüncül Rubrikler

- Bütüncül rubrikler, eğitimde öğrenci performansının genel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi için kullanılan araçlardır. Bu rubrikler, bir öğrencinin çalışmasını tek bir genel puan veya dereceyle değerlendirir ve genellikle yazılı çalışmaların değerlendirilmesinde kullanılır. Bütüncül rubriklerin hazırlanması ve kullanılması, öğrencilerin genel performansını hızlı ve etkili bir şekilde değerlendirmek için önemlidir.
- Bütüncül rubrikler, bir öğrencinin görevi ne kadar iyi yerine getirdiğini belirlemek için genel kriterlere dayalı olarak bir puanlama sistemi kullanır.



Bütüncül Rubrikler

Bu rubrikler, genellikle aşağıdaki bileşenleri içerir:

Genel Kriterler: Değerlendirme için kullanılacak genel beceri veya performans standartlarını listeler.

Puanlama Ölçeği: Genellikle sayısal veya tanımlayıcı bir ölçek kullanarak, en düşükten en yükseğe performans seviyelerini belirtir.

Tanımlar ve Açıklamalar: Her puanlama seviyesi için genel beklentileri ve performansın özelliklerini açıklar.

Bütüncül Rubriklerin Hazırlanması



Amaç Belirleme:

Değerlendirme amacınızı netleştirin.
Hangi genel beceri veya öğrenme hedeflerinin değerlendirileceğine karar verin.



Genel Kriterlerin Belirlenmesi:

Değerlendirilecek temel beceri veya performans standartlarını tanımlayın.
Kriterlerin öğrenci çalışmasının genel kalitesini yansıtmasını sağlayın.



Puanlama Ölçeğinin Oluşturulması:

Genellikle 4, 5 veya 6 seviyeli bir ölçek oluşturun.
Her seviye için genel beklentileri ve performansın özelliklerini açıkça tanımlayın.



Rubriği Test Etme:

Rubriği birkaç öğrenci örneği üzerinde test edin.
Tutarlılık ve adillik açısından rubriği değerlendirin.



Geri Bildirim ve Revizyon:

Öğrenci ve öğretmenlerden geri bildirim alın.
Gerekirse rubriği revize edin ve iyileştirin.

Bütüncül Rubriklerin Kullanımı



1. Eğitim ve Açıklama:

- Öğrencilere rubriğin nasıl kullanılacağını ve değerlendirme sürecindeki rolünü açıklayın.

2. Değerlendirme Süreci:

- Öğrenci çalışmalarını genel kriterlere göre değerlendirin.
- En uygun puanlama seviyesini seçin ve ilgili puanı atayın.

3. Geri Bildirim Sağlama:

- Öğrencilere genel performansları hakkında geri bildirim verin.
- Rubriği, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için bir araç olarak kullanmalarını teşvik edin.

4. Sonuçların Analizi:

- Toplanan verileri analiz edin.
- Öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirin.

BÜTÜNCÜL RUBRİK ÖRNEĞİ

	4 PUAN	3 PUAN	2 PUAN	1 PUAN
Sonuç	Ampulün en parlak yanabilmesi için gerekli olan devre düzenliğini doğru olarak tasarlamıştır.	Ampulün en parlak yanabilmesi için gerekli olan devre düzenliğini tasarlamada etkili tüm etkenleri içine alan bir devre tasarlayamamıştır.	Ampulün en parlak yanabilmesi için gerekli olan devre düzenliğini oluşturmada bazı yanlışlıklar yapmıştır.	Ampulün en parlak yanabilmesi için gerekli olan devre düzenliğini yanlış bir şekilde tasarlamıştır.

(Şenel, T., 2008. Fen Ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiğinin Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü)

3 – Mükemmel Araştırmacı

- 10-12 kaynak kullanmış
- Görülen tarihsel bir hata yok
- Hangi bilginin hangi kaynaktan alındığı kolayca söylenebilir
- Kaynakçada gerekli bütün bilgiler var.

2 – İyi Araştırmacı

- 5-9 kaynak kullanmış
- Birkaç tarihsel bir hata var
- Hangi bilginin hangi kaynaktan alındığını söylemek zor
- Kaynakçada çoğu gerekli bilgi var.

1 – Kötü Araştırmacı

- 1-4 kaynak kullanmış
- Çok tarihsel bir hata var
- Hangi bilginin hangi kaynaktan alındığını söylemek imkansız
- Kaynakçada çok az bilgi var.

Analitik Rubrikler



Analitik rubrikler, eğitimde öğrenci performansının detaylı ve çok yönlü bir şekilde değerlendirilmesini sağlayan araçlardır. Bu rubrikler, öğrencilerin bir görevde gösterdikleri performansı birden fazla kriter açısından değerlendirir ve her bir kriter için ayrı puanlar verir. Bu eğitim içeriği, analitik rubriklerin nasıl hazırlandığı, kullanıldığı ve eğitim süreçlerine nasıl entegre edileceği hakkında bilgi sağlayacaktır.



Analitik rubrikler, öğrenci çalışmalarını değerlendirmek için önceden belirlenmiş kriterler ve performans seviyeleri içerir. Her bir kriter, genellikle düşükten yükseğe doğru bir puanlama ölçeği ile değerlendirilir.

Analitik Rubrikler

Bir analitik rubrik genellikle şu bölümlerden oluşur:

- **Kriterler:** Değerlendirilecek özel beceri veya davranışları listeler.
- **Performans Seviyeleri:** Her kriter için beklenen performansın seviyelerini tanımlar.
- **Tanımlar ve Açıklamalar:** Her performans seviyesi için detaylı tanımlar ve açıklamalar sağlar.
- **Puanlama:** Her performans seviyesine atanacak puanları belirtir.

Analitik Rubriklerin Hazırlanması

	Amaç Belirleme:	Değerlendirme amacınızı netleştirin. Hangi beceri veya öğrenme hedeflerinin değerlendirileceğine karar verin.
	Kriterlerin Seçilmesi:	Değerlendirilecek özel beceri veya davranışları belirleyin. Kriterlerin her öğrenci için adil ve uygulanabilir olduğundan emin olun.
	Performans Seviyelerini Belirleme:	Genellikle 3 ila 5 arasında değişen performans seviyeleri oluşturun. Her seviye için açık ve ölçülebilir tanımlar yapın.
	Tanımlar ve Açıklamaların Yazılması:	Her kriter için her performans seviyesini açıkça tanımlayın. Öğrencilerin ve öğretmenlerin anlayabileceği net ve kesin bir dil kullanın.
	Puanlama Ölçeğinin Oluşturulması:	Her performans seviyesine uygun puanları atayın. Puan aralıklarının öğrenme hedefleriyle uyumlu olduğundan emin olun.
	Rubriği Test Etme:	Rubriği birkaç öğrenci örneği üzerinde test edin. Tutarlılık ve adillik açısından rubriği değerlendirin.
	Geri Bildirim ve Revizyon:	Öğrenci ve öğretmenlerden geri bildirim alın. Gerekirse rubriği revize edin ve iyileştirin.

Analitik Rubriklerin Kullanımı

	Eğitim ve Açıklama:	Öğrencilere rubriğin nasıl kullanılacağını açıklayın. Rubriğin değerlendirme sürecindeki rolünü belirtin.
	Değerlendirme Süreci:	Öğrenci çalışmalarını her kriter açısından değerlendirin. Her kriter için uygun performans seviyesini seçin ve ilgili puanı atayın.
	Geri Bildirim Sağlama:	Öğrencilere her kriter için spesifik geri bildirimler verin. Rubriği, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için bir araç olarak kullanmalarını teşvik edin.
	Sonuçların Analizi:	Toplanan verileri analiz edin. Öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirin.

Analitik Rubrik Örneği

Analitik Rubrik Örneği

TCAP/WA Informational/Explanatory Rubric – Grades 6-8

Tennessee Department of Education

Revised: April 2013

Score	Development	Focus & Organization	Language	Conventions
4	In response to the task and the stimulus, the writing: • utilizes well-chosen, relevant, and sufficient evidence from the stimulus to thoughtfully develop the topic; • thoroughly and accurately explains and elaborates on the evidence provided, demonstrating a clear understanding of the topic and the stimulus.	In response to the task and the stimulus, the writing: • contains an effective and relevant introduction; • utilizes effective organizational strategies to create a unified whole and to aid in comprehension; • effectively clarifies relationships among ideas and concepts to create cohesion; • contains an effective and relevant concluding statement or section.	The writing: • illustrates consistent and sophisticated command of precise language and domain-specific vocabulary appropriate to the task; • illustrates sophisticated command of syntactic variety for meaning and reader interest; • utilizes sophisticated and varied transitional words and phrases; • effectively establishes and maintains a formal style.	The writing: • demonstrates consistent and sophisticated command of grade-level conventions of standard written English; • may contain a few minor errors that do not interfere with meaning.
3	In response to the task and the stimulus, the writing: • utilizes relevant and sufficient evidence from the stimulus to adequately develop the topic; • adequately and accurately explains and elaborates on the evidence provided, demonstrating a sufficient understanding of the topic and the stimulus.	In response to the task and the stimulus, the writing: • contains a relevant introduction; • utilizes adequate organizational strategies to create a mostly unified whole and to aid in comprehension; • clarifies most relationships among ideas and concepts, but there may be some gaps in cohesion; • contains a relevant concluding statement or section.	The writing: • illustrates consistent command of precise language and domain-specific vocabulary appropriate to the task; • illustrates consistent command of syntactic variety for meaning and reader interest; • utilizes appropriate and varied transitional words and phrases; • establishes and maintains a formal style.	The writing: • demonstrates consistent command of grade-level conventions of standard written English; • contains some minor and/or major errors, but the errors do not significantly interfere with meaning.
2	In response to the task and the stimulus, the writing: • utilizes mostly relevant but insufficient evidence from the stimulus to partially develop the topic. Some evidence may be inaccurate or repetitive; • explains some of the evidence provided, demonstrating only a partial understanding of the topic and the stimulus. There may be some level of inaccuracy in this explanation.	In response to the task and the stimulus, the writing: • contains a limited introduction; • demonstrates an attempt to use organizational strategies to create some unification, but ideas may be hard to follow at times; • clarifies some relationships among ideas and concepts, but there are lapses in focus; • contains a limited concluding statement or section.	The writing: • illustrates inconsistent command of precise language and domain-specific vocabulary; • illustrates inconsistent command of syntactic variety; • utilizes basic or repetitive transitional words and phrases; • establishes but inconsistently maintains a formal style.	The writing: • demonstrates inconsistent command of grade-level conventions of standard written English; • contains many errors that may significantly interfere with meaning.
1	In response to the task and the stimulus, the writing: • utilizes mostly irrelevant or no evidence from the stimulus, or mostly only personal knowledge, to inadequately develop the topic. Evidence is inaccurate or repetitive; • inadequately or inaccurately explains the evidence provided, demonstrating little understanding of the topic and the stimulus.	In response to the task and the stimulus, the writing: • contains no or an irrelevant introduction; • demonstrates an unclear organizational structure; ideas are hard to follow most of the time; • fails to clarify relationships among ideas and concepts; concepts are unclear and/or there is a lack of focus; • contains no or an irrelevant concluding statement or section.	The writing: • illustrates little to no use of precise language and domain-specific vocabulary; • illustrates little to no syntactic variety; • utilizes no or few transitional words and phrases; • does not establish or maintain a formal style.	The writing: • demonstrates limited command of grade-level conventions of standard written English; • contains numerous and repeated errors that seriously impede meaning.

Breakfast in Bed: Analytic Rubric

	Beginning 1	Developing 2	Accomplished 3	Exemplary 4	Score
Food	Most food is colder or warmer than it should be, is under- or over-seasoned, or is under- or overcooked.	Some food is colder or warmer than it should be, is under- or over-seasoned, or is under- or overcooked.	All food is at the correct temperature, adequately seasoned, and cooked to the eater's preference.	All food is perfectly cooked and seasoned to the eater's preference. Additional condiments are offered.	
Presentation	More than one item (tray, napkin, or silverware) are dirty or missing.	Tray, napkin or silverware may be dirty or missing.	Food is served on a clean tray, with napkin and silverware. Some decorative additions may be present.	Food is served on a clean tray, with napkin and silverware. Several decorative touches are added.	
Comfort	Wake-up is abrupt, little to no help with seating, and the recipient is rushed and crowded during the meal.	Wake-up is somewhat abrupt, recipient may struggle with seat adjustment, or there may be some rushing or crowding during eating.	Recipient is woken gently, assisted in seat adjustment, and given reasonable time and space to eat.	Recipient is woken gently and lovingly, assisted until seating is just right, and given abundant time and space to eat.	

Analitik Rubrik Örneği

Boyutlar	DÜZEYLER			
	1	2	3	4
Sayfa Düzeni	Satırlarda hizalama yapılmamış. Yazı, satır çizgisi dikkate alınmadan yazılmış. Sayfa düzensiz ve temiz değil. Yazı okunaksız.	1 ya da 3 satırda hizalama bozulmuş. 5-7 sözcük satır çizgisinden kaymış. Sayfa kirlenmiş ve kırışmış. Yazı çoğunlukla okunaksız.	Satırlarda hizalama yapılmış. 3-4 sözcük satır çizgisinden kaymış. Sayfa temiz ve düzgün kullanılmış. Yazı okunaklı.	Satırlarda hizalama yapılmış. Yazı satır çizgisi üzerinde yazılmış. Sayfa temiz ve düzgün kullanılmış. Yazı okunaklı.
Başlık	Başlık yazılmamış.	Konu içeriğine uygun başlık yazılmamış.	Konu içeriğine uygun başlık yazılmış. Fakat yazım düzensiz yanlış yazılmış.	Konu içeriğine uygun başlık, doğru düzende yazılmış.
Plan ve İçerik	Yazıda giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturulmamış. Yazının içeriğinde konu bütünlüğü kaybolmuş. Paragraflar arasındaki geçişler anlaysız olmamış.	Yazıda giriş, gelişme ya da sonuç bölümlerinden biri/ ikisi oluşturulmamış. Yazının içeriğinde kopmalar olmamış. Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmamış.	Yazım: giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşturulmuş. Yazının içeriğinde kopmalar olmamış. Konudaki bütünlük kaybolmuş. Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmamış.	Yazım: giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşturulmuş. Yazı konuya uygun içerikte yazılmış. Konu mantık-sal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmış. Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmamış.
Dil ve Anlatım	Sözcükler yerinde, doğru anlamda kullanılmış. Çeşitli sınırlı kalmış. Tümceler anlam-lı ve kurallı yazılmamış. Anlatım sıkıcı ve sıradan olmuş.	Sözcükler yerinde, doğru anlamda kullanılmış. Çeşitli sınırlı kalmış. Tümce yapısı bozuk yazılmış ya da anlam kaybolmuş. Anlatımdaki akıcılık ve yaratıcılık bozulmuş.	Sözcükler yerinde, doğru anlamda kullanılmış. Çeşitli sınırlı kalmış. Tümceler kurallı yazılmış. Fakat 1-2 tümcede anlam bozulmuş. Akıcı ve yaratıcı bir anlatım kullanılmış.	Sözcükler yerinde, doğru anlamda ve yeterli çeşitlilikte kullanılmış. Tümceler anlamlı ve kurallı yazılmış. Akıcı ve yaratıcı bir anlatım kullanılmış.
Yazım ve Noktalama	Büyük harf kullanımında 5'ten fazla sözcükte hata yapılmış. Kişi ve yer adlarının yazımında büyük harf kullanılmamış. 5'ten fazla noktalama hatası yapılmış.	Büyük harf kullanımında 3-5 sözcükte hata yapılmış. Kişi ve yer adlarının yazımında her ikisinde de hata yapılmış. 3-5 tane noktalama hatası yapılmış.	Büyük harf kullanımında 1-2 sözcükte hata yapılmış. Kişi ve yer adlarının yazımında sadece birinde hata yapılmış. 1-2 tane noktalama hatası yapılmış.	Tümcelerin tamamı büyük harfle başlamış. Kişi ve yer adları büyük harfle yazılmış. Noktalama işaretlerinden (.), (.), (?:) ve (-) işaretleri doğru kullanılmış.

Özellikler	Bütüncül Rubrikler	Analitik Rubrikler
Avantajları	Hızlı değerlendirme sağlar. Genel bir performans izlenimi sunar. Basit ve anlaşılır yapısı vardır. Büyük gruplarla çalışırken zaman kazandırır.	Detaylı geri bildirim sağlar. Özgül becerilerin ve kriterlerin ayrı ayrı değerlendirilmesine olanak tanır. Öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirginleştirir. Öğretim stratejilerinin ve müfredatın geliştirilmesine katkıda bulunur.
Dezavantajları	Sınırlı geri bildirim sunar. Özgül becerilerin gelişimini izlemek zordur. Detaylı iyileştirme için yeterli bilgi sağlamaz.	Değerlendirme süreci daha zaman alıcıdır. Karmaşık yapısı nedeniyle hazırlanması ve kullanılması daha zordur. Büyük gruplarla çalışırken zaman yönetimi zorlaşabilir.
Benzerlikler	Her ikisi de öğrenci performansını değerlendirme amacı taşır. Öğrencilere ve öğretmenlere geri bildirim sağlar. Belirli kriterlere dayanır. Eğitim süreçlerinin kalitesini artırmayı hedefler.	
Farklılıklar	Tek bir genel puan veya dereceyle değerlendirme yapar. Özgül beceriler üzerinde ayrı ayrı durmaz. Genellikle yazılı çalışmalar için tercih edilir.	Birden fazla kriter üzerinden ayrı ayrı puanlar verir. Her bir özgül beceriyi ayrıntılı olarak değerlendirir. Çeşitli türdeki görevler ve projeler için uygundur.

Kontrol Listeleri

- Kontrol listeleri, eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılan etkili araçlardan biridir. Öğrencilerin belirli bir görev veya aktivite sırasında hangi beceri ve davranışları sergilediklerini sistematik bir şekilde kaydetmek için kullanılırlar. Bu araç, öğretmenlere öğrencilerin performansını açık ve net bir şekilde değerlendirme imkanı tanır.
- Bir kontrol listesi, öğrencilerin tamamlaması gereken görevlerin veya göstermeleri beklenen davranışların bir listesidir. Her bir madde, öğrencinin bu öğeyi yerine getirip getirmediğini belirtmek için "Evet" veya "Hayır" şeklinde işaretlenir.



Kontrol Listeleri

- Tipik bir kontrol listesi şu bölümleri içerir:
Başlık: Değerlendirilen görev veya aktivitenin adını içerir.
Öğrenci Bilgileri: Öğrencinin adı, sınıfı ve diğer ilgili bilgiler.
Kriterler: Değerlendirilecek özel beceri veya davranışları listeler.
İşaret Sütunu: Her kriter için öğrencinin performansını işaretlemek üzere "Evet" veya "Hayır" seçenekleri sunar.
Yorumlar: Öğretmenin gözlemleri veya önerileri için alan sağlar.



Kontrol Listelerinin Avantajları

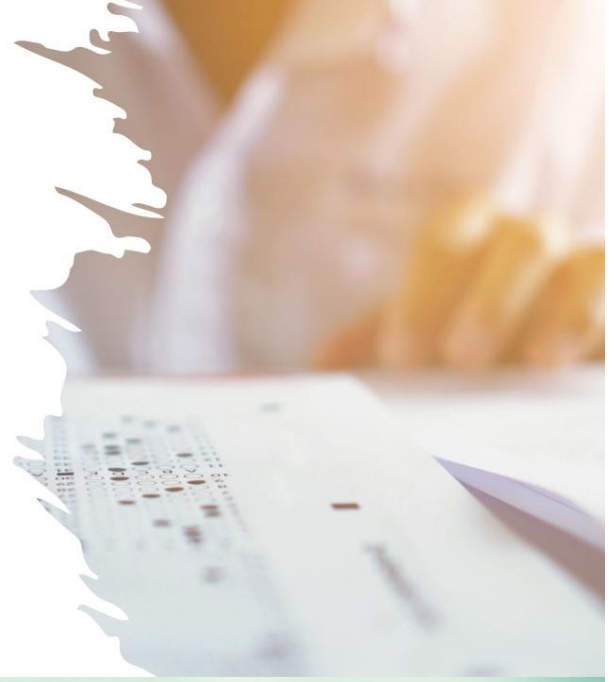
Açıklık ve Netlik: Kontrol listeleri, öğrencilere ve öğretmenlere görevin net beklentilerini sunar.

Zaman Yönetimi: Öğretmenlerin birçok öğrenciyi hızlı ve etkili bir şekilde değerlendirmesine olanak tanır.

Objektiflik: Her öğrenci aynı kriterlere göre değerlendirildiğinden, değerlendirme süreci daha objektiftir.

Geri Bildirim: Öğrencilere gelişim alanları hakkında spesifik geri bildirim sağlar.

Eğitim Sürecinin İzlenmesi: Öğrencilerin ilerlemesini ve gelişimini sürekli takip etme imkanı verir.



Kontrol Listelerinin Kullanım Alanları

Dil Öğrenimi: Dil becerilerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) değerlendirilmesinde.

Laboratuvar Deneyleri: Bilimsel yöntem ve laboratuvar güvenliği gibi kriterlerin değerlendirilmesinde.

Sınıf İçi Katılım: Öğrencilerin sınıf içi etkileşimleri ve katılım düzeylerinin izlenmesinde.

Proje Bazlı Öğrenme: Öğrencilerin projelerdeki işbirliği, problem çözme ve sunum becerilerinin değerlendirilmesinde.

Sanatsal Performans ve Ürünler: Müzik, resim, drama gibi sanatsal faaliyetlerin değerlendirilmesinde.



Kontrol Listelerinin Hazırlanması ve Kullanılması



Kriterlerin Belirlenmesi:
Öğretmen, değerlendirilecek beceri ve davranışları belirler.



Ölçütlerin Açık Olması: Her kriter, gözlemlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır.



Kullanım Kolaylığı: Liste, kullanımı kolay ve anlaşılır olacak şekilde tasarlanmalıdır.



Esneklik: Kontrol listeleri, farklı öğrenci ihtiyaçlarına ve görev türlerine göre uyarlanabilir olmalıdır.



Geri Bildirim: Kontrol listeleri, öğrencilere verilecek geri bildirim için bir temel oluşturmaktadır.

Kontrol Listelerinin Hazırlanması Sürecindeki İşlem Adımları



Kontrol Listelerinin Hazırlanması Sürecindeki İşlem Adımları



Kontrol Listesi Örneği

Aşağıda sözlü sunum becerisine yönelik kontrol listesi yer almaktadır.

Öğrencinin Adı Soyadı:		Tarih:	
Ölçütler	Evet	Hayır	
Dinleyiciyle göz teması kuruyor.			
Beden dilini etkili kullanıyor.			
Anlaşılır bir tonda konuşuyor.			
Yerinde vurgulamalar yapıyor.			
Akıcı konuşuyor.			
Gereksiz sesler çıkarmıyor.			
Düzgün ifadeler seçiyor.			
Gereksiz tekrar yapmıyor.			
Düşüncelerini ifade edebiliyor.			
Bilgiyi organize edebiliyor.			
Sonuç bölümünde özetleyebiliyor.			

Kontrol Listesi Örneği

Öğrenme Alanı: ŞEKİLLENDİRME			
ŞEKİLLENDİRME ÇALIŞMALARI			
Davranışlar	E v e t	H a y ı r	Açıklamalar
1 Oyun hamurunu gösterir.			
2 Oyun hamurunun ismini söyler.			
3 Hamur kalıbını gösterir.			
4 Hamur kalıbının ismini söyler.			
5 Oyun hamuruna, kalıp kullanarak şekil verir.			
6 Oyun hamuruna elle şekil verir.			
7 Modele bakarak oyun hamuruna elle şekil verir.			

Kontrol Listesi Örneği

İLETİŞİM BECERİLERİ-kontrol listesi	Evet	
1. Sese tepkide bulunur mu?		
2. İsmine tepkide bulunur mu?		
3. Etkinlik sırasında sıra alır mı?		
4. Jest-mimikleri taklit eder mi?		
5. Dikkatini konuşana yöneltir ve konuşanı dinler mi?		
6. İstenilen nesneyi gösterir mi?		
7. Tek eylem bildiren yönergeleri yerine getirir mi?		
8. İki ve daha fazla eylem bildiren yönergeleri yerine getirir mi?		
9. Yer bildiren yönergelere tepki verir mi?		
10. Niteleme bildiren yönergelere tepki verir mi?		

KATILIMCILARA YÖNELİK ETKİNLİK FİKİRLERİ

1. Etkinlik: Rubrik ve Kontrol Listesi Tasarım Atölyesi

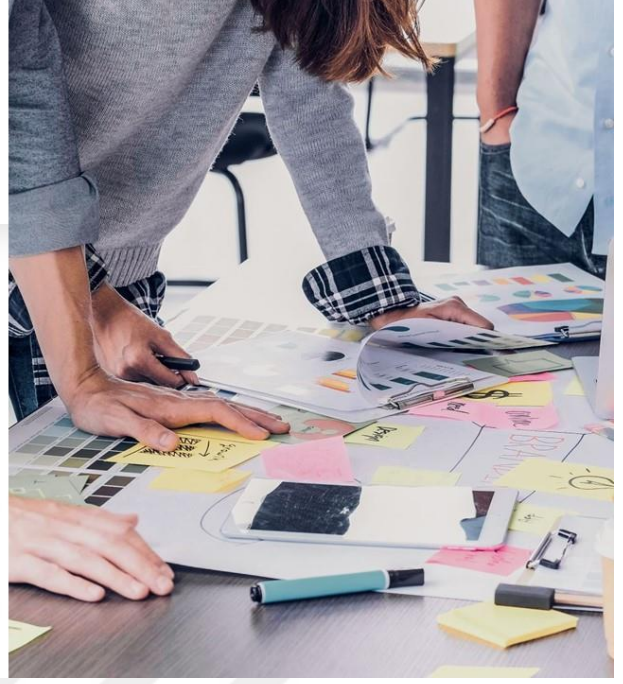
Amaç: Katılımcıların kendi rubrik ve kontrol listelerini tasarlamalarını sağlamak.

Etkinlik:

Katılımcılar 5'er kişilik gruplara ayrılır.

Her grup, bir dil öğrenme aktivitesi için analitik bir rubrik, bütüncül bir rubrik ve bir kontrol listesi tasarlar.

Gruplar, belirledikleri kriterlere göre rubrik ve kontrol listelerini geliştirirken, örnek öğrenci çalışmalarını kullanarak değerlendirme yaparlar.



Ek 12.2.Oturuma İlişkin Teorik İçerik

DİL EĞİTİMİNDE YAPAY ZEKA UYGULAMALARI

Arş. Gör. Burak ASMA
Akdeniz Üniversitesi



Eğitim ve Teknoloji İlişkisi

Eskiden aritmetik ilerleme gösteren teknolojik gelişmeler son dönemde geometrik ilerleme göstermeye başlamış, her yıl bir öncekine göre çok daha faydalı ve makul gelişmelere sahne olmuştur.

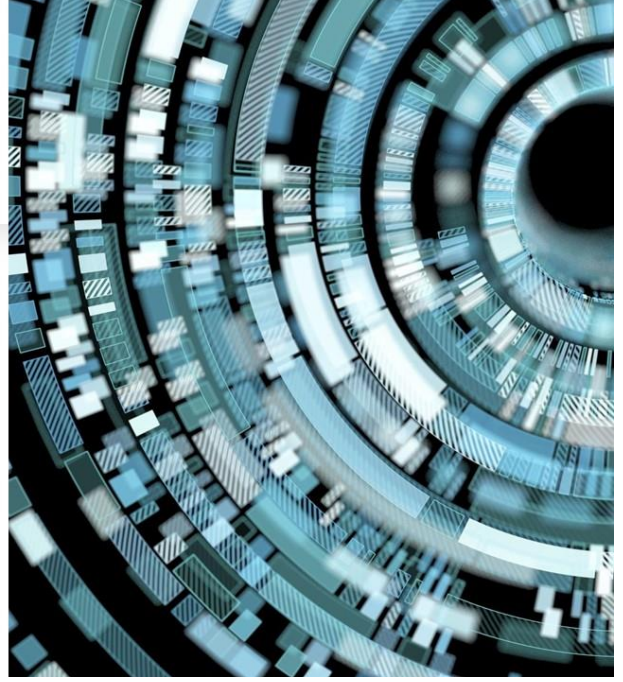
Teknolojideki bu hızlı değişim sadece bilişim hizmetleriyle sınırlı kalmamış, hemen her disiplin bu dönüşümden nasibini almıştır.

Bu hızlı değişim ve gelişimden en çok etkilenen alanlardan biri de eğitim olmuştur. 2019 yılında Çin'in Wuhan kentinde başlayan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi, eğitim alanında teknoloji entegrasyonu açısından önemli bir mihenk taşı olmuştur.

Eğitim ve Teknoloji İlişkisi

Bölgesel ölçekte veya belirli alanlarda zaten yaygın olan teknoloji kullanımı pandemi döneminde zirveye ulaşmış ve neredeyse tüm alanlarda kullanılmaya başlanmıştır.

Özellikle dil eğitimi pandemi sürecinde önemli bir büyüme yaşamıştır. Dijital öğrenme materyalleri, çevrimiçi dil öğrenme uygulamaları, dil eğitiminde kullanılan sanal sınıf uygulamaları ve öğretim materyalleri gibi çeşitli teknolojik araç ve yöntemler pandemi döneminde daha da yaygınlaşarak dil eğitiminin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.



Teknoloji ve Dil Eğitimi

- Teknoloji ve dil eğitimi arasında 1970'lerde başlayan işbirliği, teknolojik ilerleme kaydedildikçe güçlenmiştir.
- Bu durum, öğretme ve öğrenme sürecinin yeniden şekillenmesine, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının dönüşmesine zemin hazırlamıştır.
- Bilgisayar teknolojisinin dil eğitiminde kullanılmasıyla başlayan bu süreç, araçlar, materyaller ve eğitim dinamikleri açısından birçok değişimi ve çeşitliliği beraberinde getirmiştir.

Yapay Zeka?



Günümüzde önemli bir popülerlik kazanan ve kökleri 1950'lere dayanan yapay zekâ (AI kavramı da devrim niteliğinde gelişmeleri beraberinde getirmiştir.



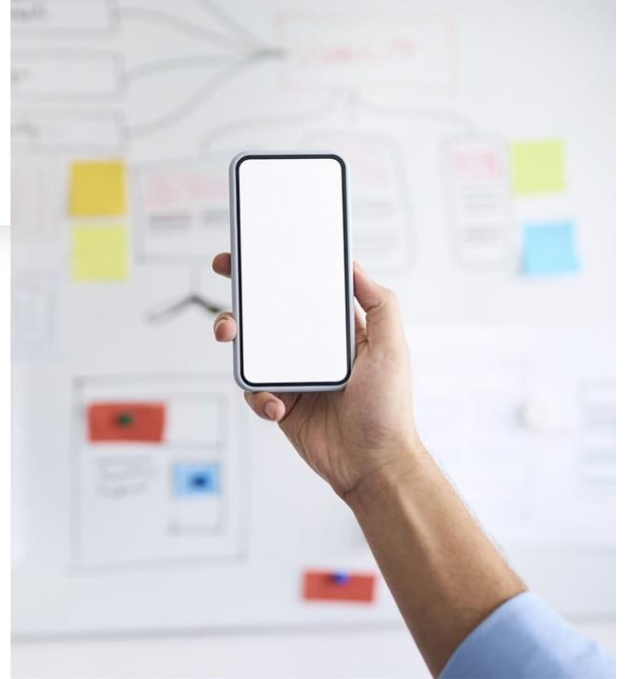
Bu kavramın öncüsü John McCarthy tarafından ortaya atılan yapay zeka, akıl yürütme, problem çözme, çıkarım yapma ve genelleme gibi insan benzeri davranışlar sergileyen "akıllı makineler, özellikle de akıllı bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliği", bir başka deyişle üst düzey bilişsel becerilerin bir bilgisayar tarafından kullanılması anlamına gelmektedir (McCarthy, 1955).



Yapay zeka terimi tek bir teknolojiyle sınırlı olmayıp makine öğrenimi, doğal dil işleme, veri madenciliği, sinir ağları veya algoritmalar gibi bir dizi teknoloji ve yöntemi kapsamaktadır. Bu bileşenlerin entegrasyonu sayesinde yapay zeka kavramı anlamlı hale gelmektedir.

Yapay Zeka

Apple Siri, Microsoft Cortana, Google Now, IPSoft Amelia, Google Maps ve araç çağırma uygulamaları, yüz tanıma ve tanımlama, metin editörleri ve otomatik düzeltme, arama ve öneri algoritmaları, sohbet robotları, sosyal medya uygulamaları, e-ödemeler ve diğer çeşitli uygulamalar gibi çeşitli uygulamalar aracılığıyla yapay zeka kullanımı her zamankinden daha yaygın hale gelmiştir.

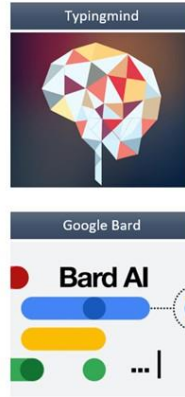


ChatGPT ve sonrası

- Kasım 2022'ye gelindiğinde, ChatGPT olarak bilinen devrim niteliğindeki metin oluşturma uygulaması insanların dikkatini yapay zekaya çekmiş ve onu her zamankinden daha popüler hale getirmişti. ChatGPT tarafından sunulan sonuçlar insanların tüm dikkatini çekerken, GPT serisinin dördüncü bölümü olan GPT-4'ün OpenAI tarafından 14 Mart 2023'te piyasaya sürülmesi ve önceki sürüme kıyasla girdi türleri ve üretken sonuçlar açısından iyileştirmeler sergileyen örneklerle birlikte halk arasında önemli bir ilgi ve merak uyandırmıştır.



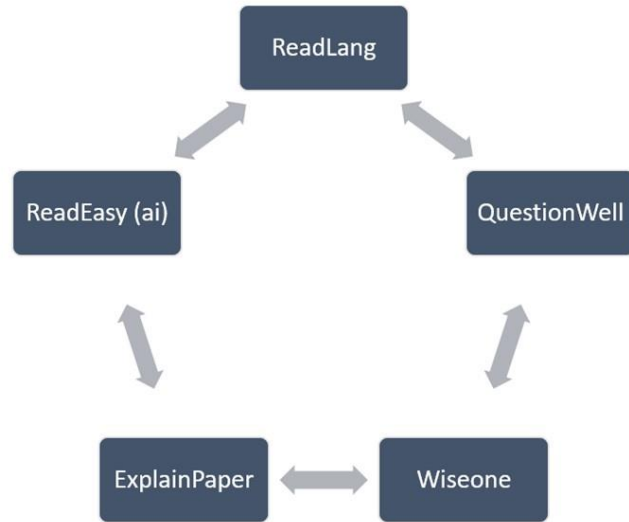
ÇOK AMAÇLI YAPAY ZEKA UYGULAMALARI



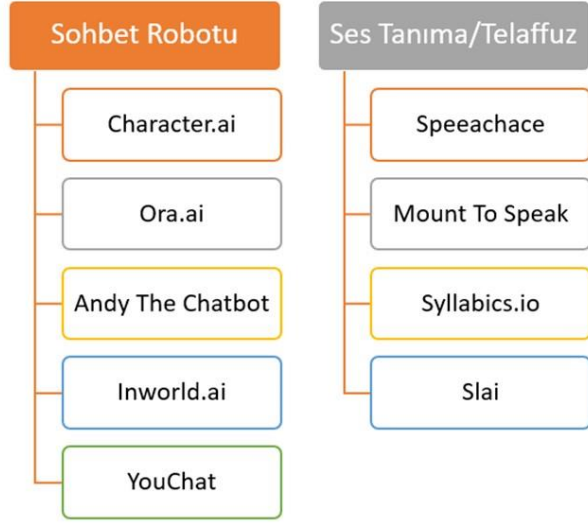
DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK YAPAY ZEKA UYGULAMALARI



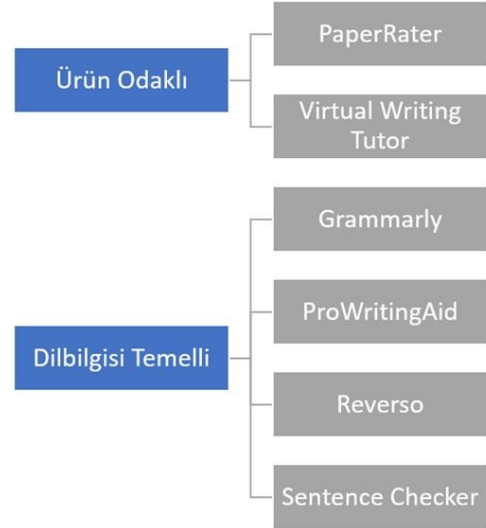
OKUMA BECERİSİNE YÖNELİK YAPAY ZEKA UYGULAMALARI



KONUŞMA
BECERİSİNE
YÖNELİK YAPAY
ZEKA
UYGULAMALARI



YAZMA
BECERİSİNE
YÖNELİK YAPAY
ZEKA
UYGULAMALARI





KATILIMCILARA YÖNELİK ETKİNLİKLER

- **Etkinlik: Geri Bildirim ve Revizyon Atölyesi**
- **Amaç:** Rubrik veya kontrol listelerini kullanarak etkili geri bildirim sağlama becerilerini geliştirmek.
- **Etkinlik:**
 - Katılımcılar 5-6 kişilik gruplara ayrılır. Her grup için bir sunucu seçilir.
 - Katılımcılar yapay zeka uygulamaları (ChatGPT/Voila) kullanarak bütüncül veya analitik rubrik hazırlarlar.
 - Katılımcılar, önceden hazırlanmış öğrenci çalışmalarına dayanarak geri bildirim taslağı hazırlarlar.
 - Gruplar halinde, geri bildirimlerini paylaşıp ve birbirlerinin geri bildirimlerini rubrik ve kontrol listeleri doğrultusunda değerlendirirler.
 - Gruplar, geri bildirimlerini nasıl daha etkili hale getirebileceklerini tartışır.



KATILIMCILARA YÖNELİK ETKİNLİKLER

- **Etkinlik: Kontrol Listesi Uygulaması**
- **Amaç:** Kontrol listelerinin pratik kullanımını deneyimlemek.
- **Etkinlik:**
 - Katılımcılar 5-6 kişilik gruplara ayrılır. Her grup için bir temsilci seçilir.
 - Katılımcılardan uluslararası alanda kabul edilen bir dili sınavında olması gereken özellikler hakkında beyin fırtınası yapmaları istenir.
 - Beyin fırtınası sonrasında ölçütler belirlenir ve bu ölçütlerden kontrol listesi oluşturulur. Kontrol listesinin hızlı hazırlanabilmesi için yapay zeka uygulamalarından destek alınır.
 - Her bir katılımcı kurumundaki kur sınavını veya seviye belirleme sınavını bu kontrol listesine göre puanlar.
 - Sonuçlar paylaşılarak tartışılır.

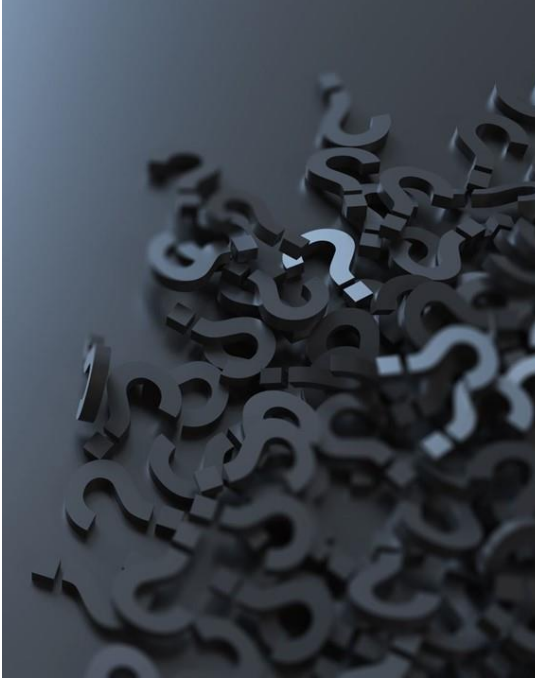
Ek 13. 3.Oturuma İlişkin Teorik İçerik

DİL EĞİTİMİNDE SINAV SÜREÇLERİ (İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ)

Prof. Dr. Bayram BIÇAK

Akdeniz Üniversitesi

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı



İÇERİK

- Hata türleri
- Sınavlardaki hata kaynakları
- Yeterlilik testlerinde yaygın kullanılan soru türleri (Çoktan seçmeli sorular, Eşleştirme soruları, Doğru/yanlış soruları)
- Konuşma becerisine yönelik süreçler
- Yazma Becerisine yönelik süreçler

HATA TÜRLERİ

SABİT HATA

SİSTEMATİK HATA

TESADÜFİ HATA

Hata türleri

1. Sabit Hata

Ölçme hata türleri içinde yer alan sabit hata, ölçümden ölçüme değişmeyen hata türüdür. Her ölçümde hata aynıdır ve kaynağı bellidir. Ayıklanabilir bir hata türüdür. Sabit hatanın olması için her ölçümde miktarın eşit olması gerekir. Oran verilmesi durumunda hata türü sabit olmaz.

Örnekler:

Öğretmenin herkese 10 puan fazla vermesi. (Sınıfta 90 üzeri alan yoksa sabit hata örneği olur.)

Terazinin tarttığı her nesneyi 40g eksik tartması vb.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin örnekler

Dilbilgisi Ağırlıklı Değerlendirme Hatası: Eğer bir öğretim görevlisi, öğrencilerin dil becerilerini değerlendirirken sadece dilbilgisi doğruluğuna odaklanıp, iletişim becerilerini, kelime bilgisini veya telaffuzunu göz ardı ederse, bu durum sabit bir hatadır. Örneğin, öğrencilerin her bir yazılı ifadesinde yalnızca dilbilgisi hataları için puan kırıp, anlatımın akıcılığını veya doğruluğunu dikkate almamak gibi.

Yazılı Çalışmalarda Biçim Üzerine Yoğunlaşma Hatası: Eğer öğretim görevlisi, öğrencinin Türkçe yazılı çalışmalarında içerikten ziyade yazım biçimine (örneğin, el yazısı düzenine veya marj kullanımına) aşırı önem verirse ve bunun için sabit bir puan kırarsa, bu bir sabit hatadır.

Katılım Puanlarında Sabit Hata: Öğretim görevlisi, sınıf içi katılımı değerlendirirken her öğrenciye katıldıkları için otomatik olarak sabit bir puan veriyorsa ve öğrencinin katılımının niteliğini göz ardı ediyorsa, bu bir sabit hatadır.

Sözlü Sınavlarda Telaffuz Üzerindeki Sabit Hata: Öğretim görevlisi, sözlü sınavlarda tüm öğrencilerin telaffuz hatalarını sabit bir oranda puanlayıp, öğrencinin genel dil seviyesi veya konuşma sırasındaki gelişimini dikkate almıyorsa, bu bir sabit hatadır.

Hata türleri

2. Sistematik hata

Sistematik hatalar, ölçme sürecindeki bir yanlışlık veya tutarsızlık nedeniyle sürekli olarak meydana gelen hatalardır. Bunlar, ölçüm aracının veya yöntemin kendisinden kaynaklanır.

İki türlü olmaktadır:

Biri yanlışlık türüdür. Doğrudan geçerlilik ile ilgilidir

İkincisi sistemli kısımdır. Güvenirlilik ile ilgilidir.

Örnekler:

Yazısı güzel olanlara 10 puan fazla vermek. Ölçmek istediği değişkene başka değişken kattığı için geçerliliği etkiliyor. Hatanın yanlışlık türünden kaynaklanmaktadır.

Her öğrenciyi puanlarının %10'u kadar fazla puan vermek. Ölçmek istediği değişkene başka değişken katılmıyor ancak sadece miktarda değişim oluyor. Güvenirliliği etkiler.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin örnekler

Yanlışlık Türünden Sistematik Hata: Konuşma Becerisi Değerlendirmesinde Aksan Etkisi - Eğer öğretim görevlisi, Türkçe konuşma becerisi sınavında öğrencinin aksanını temel alarak puan verirse, bu bir yanlışlık türünden sistemlik hatadır. Yani, aksanı anadili gibi olan öğrencilere daha yüksek puan vermek, ölçmek istenen değişken olan konuşma becerisine başka bir değişken katmış olur ve değerlendirmenin geçerliliğini etkiler.

Sistemli Kısım Türünden Sistematik Hata: Sürekli Olarak Aynı Yorumlama Hatası Yapmak - Öğretim görevlisi, öğrencilerin yazılı sınavlarını değerlendirirken sürekli olarak belirli bir dilbilgisi kuralını yanlış yorumlarsa ve bu yüzden tüm öğrencilere aynı yanlışlık için puan kırsa, bu güvenirlilikle ilgili bir sistemli hatadır. Bu tür bir hata, ölçülen değişkene başka bir değişken katmadığı halde, güvenirliliği etkiler çünkü yanlış bir yorumlamanın sürekliliği söz konusudur.

Sistemli Kısım Türünden Sistematik Hata: Sürekli Aynı İfadeyi Kullanarak Değerlendirme Yapmak - Öğretim görevlisi, öğrencilerin konuşmalarını değerlendirirken sürekli olarak kullandığı belirli ifadeleri arar ve bu ifadeleri kullanmayan öğrencilere düşük puan verirse, bu da güvenirliliği etkileyen sistemli bir hatadır. Öğrencinin gerçek dil seviyesi yerine, öğretim görevlisinin tercih ettiği ifadelerin kullanımı ölçülür.

Hata türleri

3. Tesadüfi hata

Tesadüfi hatalar, öngörülemeyen ve kontrol edilemeyen faktörlerden kaynaklanan hatalardır. Bu hatalar rastgele ve öngörülemezdir.

Örnekler:

Türkçe Öğretiminde: Öğrencinin kötü bir gün geçiriyor olması ve bu nedenle sınavda düşük performans göstermesi. Örneğin, öğrenci o gün hasta olabilir veya kişisel bir sorun yaşamış olabilir.

Sınav Koşulları: Sınav sırasında beklenmedik bir gürültü, kesinti veya teknik bir sorun olması.

Puanlayıcı Davranışları: Bir öğretim görevlisinin sınav kağıtlarını okurken bazı soruların cevaplarını görmemesi

SINAVLARDAKİ HATA KAYNAKLARI

1. Ölçme İşlemini Yapandan Kaynaklanan Hata

2. Ölçme Aracından Kaynaklanan Hata

3. Ölçme İşlemi Yapılacağı Ortamdan Kaynaklanan Hata

4. Ölçme İşleminin Yapıldığı Kişiden Kaynaklanan Hata

Sınavlardaki Hata Kaynakları

1. Ölçme İşlemini Yapandan Kaynaklanan Hata

Bu hata türü, sınavı hazırlayan veya uygulayan kişinin bilgi eksikliği, yanlış anlama veya önyargılarından kaynaklanır.

Örnekler:

Eğer öğretim görevlisi, bazı öğrencilere karşı önyargılıysa ve bu onun puanlama tarzını etkiliyorsa, bu öznel bir değerlendirme hatasına yol açar.

Eğer öğretim görevlisi, değerlendirme sürecinde puanlama anahtarı kullanmıyorsa bu durum değerlendirmenin geçerliliğini ve güvenilirliği olumsuz etkiler.



Sınavlardaki Hata Kaynakları

2. Ölçme Aracından Kaynaklanan Hata

Bu hata, kullanılan ölçme araçlarının (sınavlar, testler, anketler) eksik, yanıltıcı veya hatalı olmasından kaynaklanır.

Örnekler:

Sınav İçeriği: Sınav soruları, öğrencilerin dil seviyesine uygun değilse veya dilbilgisi, kelime dağarcığı gibi önemli konuları dengesiz bir şekilde ele alıyorsa, bu ölçme aracından kaynaklanan bir hatadır.

Format ve Yapı: Yanıltıcı veya belirsiz talimatlar içeren sınavlar, öğrencilerin gerçek dil bilgisi ve yeteneklerini doğru bir şekilde ölçemez.



Sınavlardaki Hata Kaynakları

3. Ölçme İşlemi Yapılacağı Ortamdan Kaynaklanan Hata

Bu hata türü, sınavın yapıldığı ortamın uygun olmamasından kaynaklanır.

Örnekler:

Sınav Ortamı: Gürültülü veya rahatsız edici bir sınav ortamı, öğrencilerin performansını olumsuz etkileyebilir.

Teknik Sorunlar: Online sınavlarda yaşanan internet bağlantı sorunları veya platform hataları, öğrencilerin sınavı tamamlama yeteneğini etkileyebilir.

Sınavlardaki Hata Kaynakları

4.Ölçme İşleminin Yapıldığı Kişiden Kaynaklanan Hata

Bu hata türü, sınavı alan kişinin (öğrencinin) kişisel durumundan kaynaklanır.

Örnekler:

Öğrenci Hazırlığı: Eğer öğrenci sınava yeterince hazırlanmamışsa veya sınav günü kötü hissediyorsa, bu onun performansını etkileyebilir.

Yanlış Anlamalar: Öğrencilerin sınav talimatlarını yanlış anlaması veya sınav formatıyla ilgili kafa karışıklığı yaşaması, performanslarını olumsuz etkileyebilir.



ÖRNEK SENARYOLAR

Öğretim görevlisi, sınavda öğrencilerden bir hikaye yazmalarını istiyor. Ancak, hikayenin konusu ve formatıyla ilgili talimatlar oldukça belirsiz ve açık uçlu bırakılmış. Öğrencilerden bazıları hikayeyi birinci şahıs bakış açısından yazarken, diğerleri üçüncü şahıs kullanmayı tercih ediyor. Değerlendirme sırasında, öğretim görevlisi, birinci şahıs kullanan öğrencilere daha yüksek notlar veriyor, çünkü kendi kişisel tercihi bu yönde.

ÖRNEK SENARYOLAR

Bir öğretim görevlisi, öğrencilerin kelime dağarcığını değerlendirmek için bir sınav hazırlıyor. Sınav, öğrencilerin belirli kelimeleri cümle içinde doğru kullanmalarını gerektiriyor. Ancak, sınavda kullanılan kelimelerin çoğu derslerde hiç işlenmemiş ve öğrencilere önceden verilmemiş. Çoğu öğrenci, bu kelimeleri tanımadıkları için sınavda düşük puan alıyor.

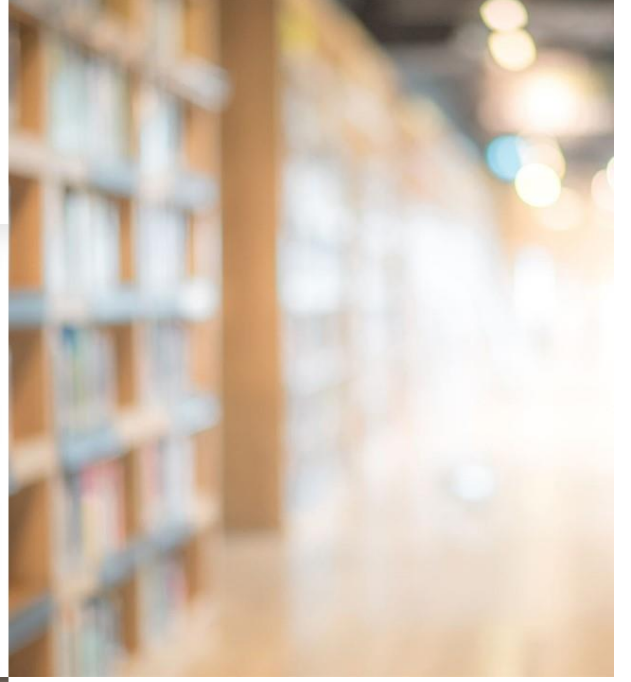


ÖRNEK SENARYOLAR

Sınav sırasında, öğrencilerin bir kısmı sınıfın bir tarafında oturuyor ve pencerelerden gelen güneş ışığı nedeniyle kağıtlarını rahatça göremiyorlar. Bu durum, bu öğrencilerin sınavı tamamlama sürelerini ve performanslarını olumsuz etkileyerek, diğer öğrencilere göre dezavantajlı bir duruma düşmelerine neden oluyor.

ÖRNEK SENARYOLAR

Öğretim görevlisi sınav sonuçlarını değerlendirirken, öğrencilerin cevaplarını okurken bazı küçük yazım hatalarını göz ardı ediyor. Ancak, sınavın sonuna doğru yorulmaya başlıyor ve sonrasında benzer hataları yapan öğrencilere daha sert puan kırmaya başlıyor. Bu durum, sınavın sonunda sınava giren öğrencilerin daha düşük notlar almasına yol açıyor.

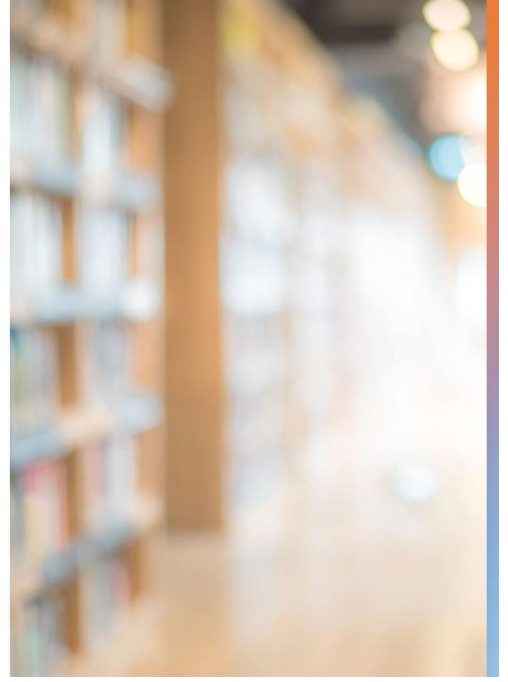


ÖRNEK SENARYOLAR

Öğretim görevlisi Elif Hanım, Türkçe dilbilgisi sınavı hazırlıyor. Sınav, çok sayıda karmaşık dilbilgisi kuralını içeriyor ve her soru, öğrencilerden birden fazla dilbilgisi kuralını aynı anda uygulamalarını istiyor. Derslerde genellikle her kural ayrı ayrı işlenmişken, sınavdaki bu birleşik yaklaşım öğrencileri şaşırtıyor. Sonuç olarak, birçok öğrenci sınavda düşük puan alıyor, çünkü soruların karmaşıklığı onların her bir dilbilgisi kuralını ayrı ayrı anlamalarını ve uygulamalarını zorlaştırıyor.

ÖRNEK SENARYOLAR

Öğretim görevlisi Kemal Bey, öğrencilerin sınavdaki kompozisyonlarını değerlendirirken, öğrencilerin ifade tarzlarına ve konu seçimlerine göre öznel bir yaklaşım benimsiyor. Bazı öğrencilerin yazdıkları konuları ilginç bulduğu için onlara daha yüksek notlar veriyor, diğerlerine ise daha az ilgi çekici bulduğu için daha düşük notlar veriyor. Bu durum, öğrencilerin yazılı ifadelerinin içeriğine göre değil, öğretim görevlisinin kişisel zevklerine göre değerlendirildiği izlenimini yaratıyor.



Çoktan Seçmeli Soru Hazırlama

- Maddelerde; aldatıcı, bilmece gibi ifadeler kullanılmamalıdır.
- Maddelerin dili, sınıf düzeyine uygun sadelikte olmalıdır.
- Maddeler; kaynak kitaplardaki cümlelerden birebir alınarak oluşturulmamalıdır.
- Önemsiz ayrıntılar sorulmamalıdır.

Madde Yazımında En Sık Yapılan Hatalar

- Seçeneklerde tekrarlayan ifadeler
- Gereksiz ve uzun bilgiler
- Gereksiz görsel kullanımı
- Madde kökünde kullanılan dil
- Bilimsel açıdan hatalar
- Zayıf çeldiriciler (tahmin, uzunluk-kısalık, ifadelerin uyumsuzluğu)
- Öncül veya görsel ile madde kökü arasında ilişki kuracak bir ifadenin verilmemesi
- Verilen ifadelerdeki yüklemelerin uyumsuzluğu
- Seçeneklerde zıt ifadeler
- Kazanımı karşılamama (öğretim programı)

Soru kökünde, soru cümlesinde veya seçeneklerde gereksiz ifadeler yer verilmemelidir.

Eğitim süreçlerinde bireyler arasındaki öğrenme farklılıklarını açıklamak için kullanılan, **ancak bir zamanlar denizde yaşamış olan, fosilleri sıklıkla bulunan ve genellikle müzelerde sergilenen büyük canlılarla aynı adı taşıyan** öğrenme teorisi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Davranışçılık
- B) Gelişimselcilik
- C) Dinozor Teorisi
- D) Bilişselcilik

Seçenekler belirli bir sıra halinde yazılmalıdır.

Bir futbol maının toplam süresi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 90 dakika
- B) 45 dakika
- C) 60 dakika
- D) 30 dakika

Seçenekler; uzunluk-kısalık, dilbilgisi yapısı, olumlu-olumsuz olma ve yapı bakımından benzer özellikler göstermelidir.

.... kaç gün sonra başlanır?

- A) 1 gün
- B) 5 gün
- C) 3 gün
- D) 1 ay

Seçenekler; uzunluk-kısalık, dilbilgisi yapısı, olumlu-olumsuz olma ve yapı bakımından benzer özellikler göstermelidir.

Kalıp sökümü yapıldıktan sonra aşağıdakilerden hangisi yapılmalıdır?

- A) Kalıp malzemeleri rasgele konulmalıdır.
- B) Kalıp malzemeleri parçalanmalıdır.
- C) Kalıp malzemeleri ölçülerine göre istiflenmeli ve saha temizlenmelidir.
- D) Hiçbir şey yapılmamalıdır.

Seçeneklerde hepsi ya da hiçbir i ifadesinin olması, bir seçeneğin eksik olmasına sebep olur.

Aşağıdaki değerlendirme türlerinden hangileri öğrenci başarısını ölçmek için kullanılır?

- A) Formatif Değerlendirme
- B) Sürekli Değerlendirme
- C) Somut Değerlendirme
- D) Hiçbiri

Seçeneklerde hepsi ya da hiçbiri ifadesinin olması, bir seçeneğin eksik olmasına sebep olur.

Etkili sınıf yönetimi için hangi stratejiler kullanılabilir?

- A) ğrencilere net beklentilerin belirlenmesi
- B) dl ve takdir sistemlerinin kullanılması
- C) Sınıf kurallarının istikrarlı uygulanması
- D) Hepsi

Olumsuz ifadenin altının çizili olması gerekir.

Aşağıdakilerden hangisi fotosentezin bir ürünü değildir?

- A) Oksijen
- B) Su
- C) Karbondioksit
- D) Glikoz

Seçeneklerde aynı anlama gelecek ifadelere yer verilmemelidir.

Gezegenlerin Güneş etrafındaki hareketi nasıl tanımlanır?

- A) Yörüngesel dönüş
- B) Elips şeklinde dönüş
- C) Dairesel hareket
- D) Orbital rotasyon

Seçeneklerde aynı anlama gelecek ifadelere yer verilmemelidir.

Seçenekler birbirinin tersi olmamalıdır.

Seçenekler ifade olarak benzer olmalıdır.

Her seçenekte aynı ifade tekrar etmemelidir.

Yedek dikmelerle ilgili olarak aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

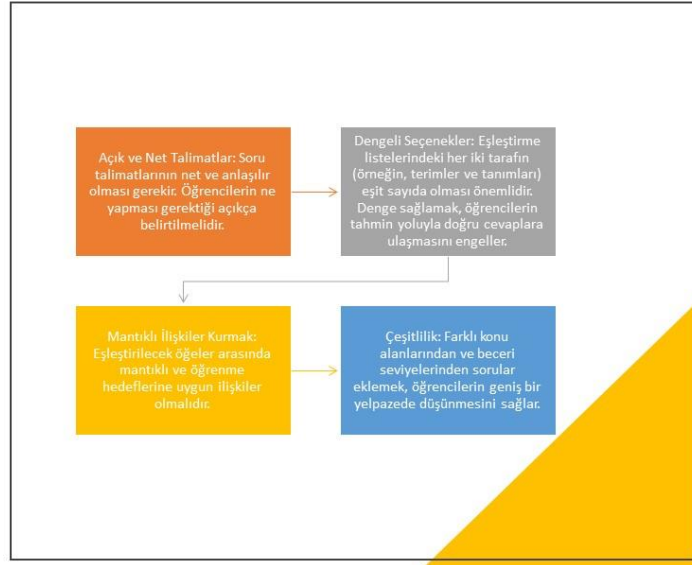
- A) Yedek dikmeler katlarda **üst üste** gelmelidir.
- B) Yedek dikmeler **her kata konulmamalıdır.**
- C) Yedek dikmeler katlarda **yan yana** gelmelidir.
- D) Yedek dikmeler **çift katlara konulmalıdır.**

Doğru Örnek	Hatalı Örnek
Aşağıdakilerden hangisi “okuyucuya bir düşünceyi kabul ettirmek” için yazılan öğretici metindir? A) Anı B) Fıkra C) Makale D) Gezi Yazısı E) Deneme	“Gezilir görülen ülkeleri şehirleri anlatan ve gerçekçi bir gözle izlenen olayları yalın ve duru, zaman zaman da fantastik bir anlatım içinde, halkın anlayacağı şekilde yazılmış, yine halkın anlayacağı deyimler çokça kullanılmıştır.” Yukarıda amaçları ve okuyucu kitlesi belirtilmiş olan öğretici metin türü aşağıdakilerden hangisidir? A) Makale B) Deneme C) Fıkra D) Gezi Yazısı E) Eleştiri

Çoktan Seçmeli Madde Değerlendirmesi İçin Kontrol Listesi

	EYET	HAYIR
1. Madde belirtke tablosunda yer alan tek bir kazanımı ölçüyor mu?	☐	☐
2. Madde kökü açık ve anlaşılır mıdır?	☐	☐
3. Madde kökünde kullanılan yazılı ve görsel ifadeler amacına uygun mudur?	☐	☐
4. Madde kökünde gereksiz açıklama, ifade, görsel vs. kullanımdan kaçınılmış mıdır?	☐	☐
5. Madde kökünde doğru yanıtı ipucu olabilecek ifadelerden kaçınılmış mıdır?	☐	☐
6. Madde kökünde gerekmedikçe olumsuz ifadelerin kullanımından kaçınılmış mıdır?	☐	☐
7. Maddeler Türkiye'nin her bölgesindeki her öğrencinin anlayabileceği şekilde sosyal, kültürel ve dilsel özellikler dikkate alınarak kurgulanmış mıdır?	☐	☐
8. Soru cümlesindeki olumsuz ifadelerin altı çizilmiş mi?	☐	☐
9. Sayısal sıra veya benzeri anlamlı bir sıraya konulması gereken seçenekler uygun sıra ile verilmiş mi?	☐	☐
10. Seçenekler birbirinden bağımsız mıdır?	☐	☐
11. Seçenekler ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer mi?	☐	☐
12. Çeldiriciler anlam ve dil bilgisi bakımından madde köküyle uyumlu mudur?	☐	☐
13. Doğru cevapta, bilen öğrenciyi yanıtlanacak ifadelerden kaçınılmış mıdır?	☐	☐
14. Her bir çeldirici bilmeyen öğrencileri eşit düzeyde çekecek şekilde öngörülmüş müdür?	☐	☐
15. Madde kökü ve seçenekler bilimsel hata içermeyecek şekilde yazılmış mıdır?	☐	☐
16. Seçeneklerde “yukarıdakilerin hepsi”, “yukarıdakilerden hiçbir”, “hiçbir” gibi ifadelerinin kullanımından kaçınılmış mıdır?	☐	☐
17. Maddenin, sadece bir tek doğru veya en iyi/en doğru yanıtı var mıdır?	☐	☐
18. Maddelerin ders kitaplarından veya yayınlanmış herhangi bir kaynaktan olduğu gibi alınmasından kaçınılmış mıdır?	☐	☐
19. Madde kökünde kullanılan yazılı ve görsel ifadelerin (bir kaynaktan alınmışsa) kaynağı belirtilmiş mi?	☐	☐

Eşleştirme Soruları (Dikkat edilmesi gerekenler)



Eşleştirme Soruları (Sık Yapılan Hatalar)

1. **Fazla Seçenek Ekleme:** Çok fazla seçenek, öğrencilerin kafasını karıştırabilir ve testin güvenilirliğini azaltabilir.
2. **Tek Tip Soru Kullanmak:** Yalnızca bilgiyi hatırlatma üzerine kurulu sorular yerine, analiz ve uygulama becerilerini de ölçecek sorular eklemek önemlidir.
3. **Karmaşık İfadeler Kullanmak:** Öğrencilerin anlaması zor terimler ve karmaşık ifadeler kullanmaktan kaçınmak gerekir.
4. **Tek Yönlü Zorluk Seviyesi:** Tüm soruların zorluk seviyesinin aynı olması, farklı beceri ve anlayış seviyelerine sahip öğrencileri dikkate almamak anlamına gelebilir. Çeşitli zorluk seviyelerinde sorular kullanmak daha kapsayıcı bir değerlendirme sağlar.
5. **Anlamsız Eşleştirme Grupları:** Mantıksal veya tematik olarak birbirleriyle ilişkili olmayan öğelerin gruplandırılması, öğrencilerin konuyu derinlemesine anlamasını engelleyebilir.
6. **Bağlam Dışı Öğeler:** Eşleştirme öğelerinin dersin veya konunun bağlamıyla doğrudan ilişkili olmaması, öğrencilerin kavramları gerçek dünya bağlamında anlamasını zorlaştırabilir.

ÖNEMLİ HUSUS!

Eşleştirme sorularında cevapların sayısının eşleştirilecek maddelerden bir fazla olması, özellikle bazı eğitimciler ve sınav tasarımcıları tarafından tercih edilen bir yöntemdir. Bu yaklaşımın temel nedenleri şunlardır:

Tahminleri Azaltmak: Eğer cevap seçenekleri sayısı eşleştirilecek maddelerden fazla olursa, öğrencilerin rastgele tahmin yaparak doğru cevaba ulaşma olasılığı azalır. Bu, öğrencilerin gerçekten konuyu anladıklarını ve bilgiye sahip olduklarını göstermelerine yardımcı olur.

Dikkat ve Konsantrasyonu Artırmak: Öğrencilerin dikkatini daha fazla toplamalarını ve her eşleştirmeyi dikkatlice düşünmelerini gerektirir. Bu, öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir.

Değerlendirme Kalitesini Artırmak: Bu yöntem, öğrencilerin bilgilerini daha derinlemesine değerlendirmeye olanak tanır. Basit eşleştirmeler yerine, öğrencilerin her seçeneği dikkatle değerlendirmeleri ve en uygun eşleştirmeyi bulmaları beklenir.

Ancak, bu yaklaşımın her durumda uygun olmadığını da belirtmek önemlidir. Eğitimin amacı, öğrencileri zorlamak ve derinlemesine düşünmelerini sağlamak olduğu kadar, adil ve anlaşılır bir değerlendirme ortamı sağlamak da olmalıdır.

Doğru/Yanlış Soruları

- **Net ve Anlaşılır İfadeler:** Soruların açık ve anlaşılır olması önemlidir. Öğrencilerin soruyu yanlış anlamalarına yol açacak karmaşık veya çok anlamlı ifadelerden kaçınınız.
- **Kesin Bilgiye Dayanmalı:** Doğru/Yanlış soruları, tartışmaya açık olmayan, kesin ve net bilgilere dayanmalıdır.
- **Derecelendirme İfadelerden Kaçınma:** "Hiçbir zaman", "daima" gibi ifadeler kullanmaktan kaçınınız. Bu tür ifadeler genellikle yanıltıcı olabilir ve sorunun doğru yanıtını belirsizleştirebilir.
- **Konu Kapsamı:** Soruların, öğrenme hedeflerini ve dersin kapsamını yansıtmaları önemlidir.
- **Öğrenci Düzeyine Uygunluk:** Soruların zorluk derecesi, öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır.



Doğru/Yanlış Soruları (Sık Yapılan Hatalar)

- **Çift Yargı:** Bir soruda iki farklı ifadenin birleştirilmesi, öğrencinin her iki ifadeyi de değerlendirmesini gerektirir, bu da kafa karışıklığına yol açabilir.
- **Gerçek Dışı Bilgiler:** Gerçek olmayan bilgilere dayanan sorular öğrencilerin kavram yanlışlarına yol açabilir.
- **Karmaşık Cümle Yapıları:** Gereğinden fazla karmaşık veya uzun cümle yapıları öğrencilerin soruyu anlamasını zorlaştırabilir.
- **Dengesiz Dağılım:** Tüm soruların çoğunlukla "doğru" veya "yanlış" olarak cevaplanabilmesi, testin güvenilirliğini azaltabilir.

YAZMA/KONUŞMA GÖREVLERİ/GELİŞTİRME SÜREÇLERİ

TÖMER hazırlığı için yazma/konuşma görevlerinin seçilmesi, özellikle de çeşitlilik içeren ve kapsayıcı bir sınıfta, cinsiyet önyargısı, kültürel önyargı ve diğer önyargı türlerinden kaçınmak için dikkatli bir değerlendirme gerektirir. Eğitimcilerin uygun yazma görevlerini seçmeleri için bazı yönergeler aşağıda verilmiştir:

1. **Çeşitlilik ve Kapsayıcı Konular**
Geniş Yelpaze: Teknoloji, çevre, eğitim ve sanat gibi çok çeşitli konuları kapsayan konular seçiniz. Bu içeriğin belirli bir kültürel veya sosyal perspektifle sınırlı kalmamasını sağlar.
Tarafsızlık: Belirli kültürel, dini veya siyasi bağlamlarda kök salmış konulardan kaçınmalıdır. Bu, farklı geçmişlerden gelen öğrencilerin yabancılaşmasını veya rencide edilmesini önlemeye yardımcı olur.
2. **Cinsiyet Yanlılığından Kaçınma**
Cinsiyet-Nötr Dil: Yönlendirmelerde ve örneklerde cinsiyet ayrımı gözetmeyen terimler kullanınız (örneğin, "o" yerine "onlar").
Farklı Roller ve Örnekler: Örnekler veya senaryolar verirken, rollerin ve mesleklerin basmakalıp bir şekilde cinsiyetlendirilmediğinden emin olunuz. Örneğin, bakıcılık rollerini her zaman kadınlarla veya liderlik rollerini erkeklerle ilişkilendirmekten kaçınınız.





YAZMA/KONUŞMA GÖREVLERİ/GELİŞTİRME SÜREÇLERİ

3. Kültürel Duyarlılık

Küresel Bakış Açısı: Konuların küresel bir perspektifle ilgili olduğundan emin olun ve belirli kültürel normlara veya uygulamalara yakınlık sağlamayınız.

Saygı ve Farkındalık: Herhangi bir kültürü veya grubu yanlışlıkla klişeleştirebilecek veya ötekileştirebilecek konulardan kaçınınız. Eğitimciler kültürel hassasiyetlerin ve güncel küresel sorunların farkında olmalıdır.

4. Sosyal Konuların Ele Alınması

Eğitsel Değeri: Hassas olmak önemli olsa da, bazı sosyal konular tartışma için değerli olabilir. Bu konuları dikkatle seçin ve ayrıştırıcı olmadan eleştirel düşünmeyi ve empatiyi teşvik etmelerini sağlayınız.

Dengeli Görüşler: Tartışmalı konuları ele alıyorsanız, görevin dengeli bir görüşe izin verdiğinden emin olun ve öğrencileri birden fazla perspektifi değerlendirmeye teşvik ediniz.

YAZMA/KONUŞMA GÖREVLERİ/GELİŞTİRME SÜREÇLERİ

5. Dil ve Karmaşıklık

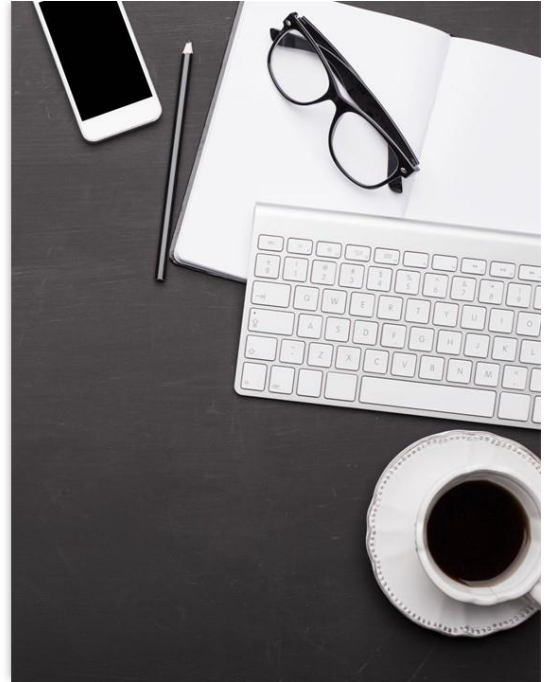
Açıklık: Yazma görevlerinde kullanılan dilin çeşitli Türkçe yeterlilik seviyelerindeki öğrenciler için açık ve anlaşılır olduğundan emin olun.

Uygun Zorluk: Aşırı karmaşık dilden kaçınırken, görevler öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için uygun bir zorluk sağlamalıdır.

6. Geri Bildirim ve Uyarılama

Öğrenci Geri Bildirimi: Bakış açılarını ve deneyimlerini anlamak için öğrencilerden yazma görevleri hakkında düzenli olarak geri bildirim alınız.

Sürekli İyileştirme: Öğrenci geri bildirimlerine ve gelişen eğitim standartlarına dayalı olarak yazma görevlerini uyarlamaya ve değiştirmeye açık olun.





YAZMA/KONUŞMA GÖREVLERİ/GELİŞTİRME SÜREÇLERİ

7. Senaryolarda Kapsayıcılık

Temsili Senaryolar: Senaryolar veya örnekler oluştururken, farklı geçmişleri yansıtan çeşitli isimler ve ortamlar ekleyiniz.

Varsayımlardan Kaçınma: Yazma görevlerinde öğrencilerin sosyoekonomik geçmişleri, aile yapıları veya yaşam deneyimleri hakkında varsayımlarda bulunmaktan kaçınınız.

8. Eğitim Hedefleri Uyumlu

TÖMER ile Uygunluk: Tüm görevlerin, öğrencilerin analitik ve tartışmacı yazma becerilerini geliştirmeye odaklanarak TÖMER hazırlığının eğitim hedefleriyle uyumlu olduğundan emin olunuz.

Yazma Becerisi Yönerge Hazırlama

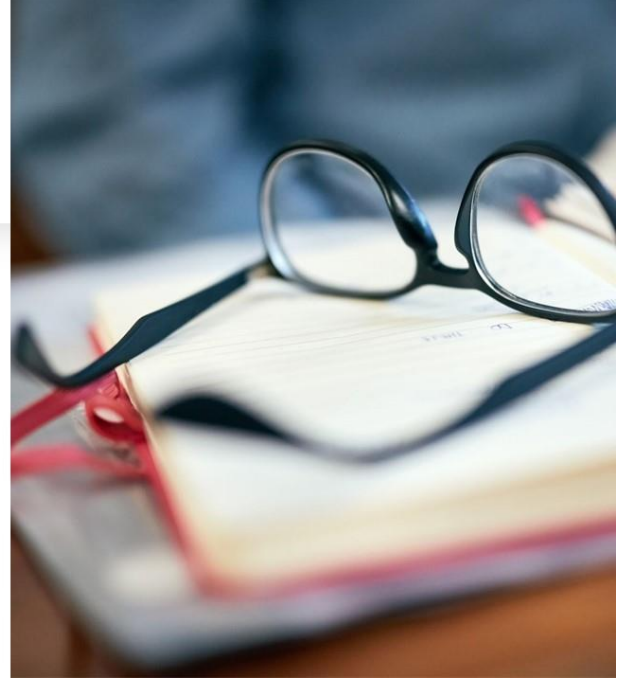
- **Kelime Sınırı:** "Yazının uzunluğu 200-250 kelime arasında olmalıdır. Bu sınırın altında veya üstünde yazmak puan kaybına neden olabilir."
- **Konu Odaklılık:** "Verilen konuya sıkı bir şekilde bağlı kalınız. Konu dışına çıkan yazılar değerlendirme dışı bırakılabilir."
- **Zaman Sınırlaması:** "Bu görevi tamamlamak için şu kadar dakikanız vardır. Zamanınızı etkili bir şekilde yönettiğinizden emin olunuz."
- **Metin Yapısı:** "Konuyla ilgili kompozisyon hazırlayınız."
- **Dil ve İmla Kuralları:** "Dilbilgisi, imla ve noktalama kurallarına dikkat ediniz. Sürekli hatalar, yazının genel anlaşılabilirliğini etkileyebilir ve puanınızı düşürebilir."
- **Argüman Geliştirme:** "Tezinizi açıkça belirtiniz ve mantıklı argümanlar ile destekleyiniz. Argümanlarınızı örnekler, açıklamalar ve neden-sonuç ilişkileri ile güçlendiriniz."
- **Özgün İfade:** "Kendi düşüncelerinizi ve ifadelerinizi kullanınız. Çok yaygın kullanılan ifadeler ve kalıplar yerine özgün içerik oluşturmaya özen gösteriniz."
- **Kaynak Kullanımı:** "Eğer bir metin analizi yapıyorsanız, metinden alıntılar yaparken bunları açıkça belirtiniz ve yorumlayınız."
- **Kapsamlılık ve Derinlik:** "Konuyu yüzeysel bir şekilde ele almak yerine, derinlemesine düşüncünüz ve analiz ediniz. Birden fazla bakış açısını göz önünde bulundurunuz."
- **Net ve Anlaşılır Dil:** "Karmaşık ve anlaşılmaz cümle yapılarından kaçınınız. Açık ve net bir dil kullanmaya özen gösteriniz."

Konuşma Becerisi Yönerge Hazırlama

- 1. Hazırlık Süresi:** Konu hakkında düşünmek ve notlar almak için 15 saniye süreniz vardır. Bu süreyi etkili bir şekilde kullanarak konuşmanız için ana fikirler ve örnekler geliştiriniz.
- 2. Konuşma Süresi:** Konuşmanızın süresi 3 dakika olmalıdır. Bu süre içinde düşüncelerinizi açık ve etkili bir şekilde ifade ediniz.
- 3. Konuya Bağlılık:** Verilen konu hakkında konuşunuz. Konu dışına çıkan veya konuyla ilgisiz yorumlar puan kaybına neden olabilir.
- 4. Ana Fikirler ve Detaylar:** Konuşmanızda sosyal medyanın insanlar arası iletişim üzerindeki pozitif ve negatif etkilerini tartışınız. Ana fikirlerinizi destekleyici detaylar, örnekler ve kişisel deneyimlerle güçlendiriniz.
- 5. Dil Kullanımı:** Dilbilgisi, kelime dağarcığı ve telaffuz konusunda dikkatli olunuz. Dil kullanımı, konuşmanızın anlaşılabilirliğini ve etkileyciliğini artırır.
- 6. Akıcılık ve Doğallık:** Konuşmanızın akıcı ve doğal olmasına özen gösteriniz. Çok fazla duraksama, tekrar veya düzeltme, akıcılığı bozabilir ve izleyiciyi etkileme yeteneğinizi azaltabilir.
- 7. Ses Tonu ve Vurgu:** Ses tonunuzu ve vurgunuzu etkili bir şekilde kullanınız. Vurgular, konuşmanızın önemli noktalarını belirginleştirmeye yardımcı olabilir.
- 8. Kişisel Bakış Açısı:** Kendi bakış açınızı ve düşüncelerinizi dahil ediniz. Bu, konuşmanızı daha ilgi çekici ve özgün hale getirebilir.
- 9. Zaman Yönetimi:** Konuşmanızın her bir bölümü için zamanınızı dengeli bir şekilde ayarlayınız. Giriş, ana içerik ve sonuç bölümlerinin her birine uygun zaman ayırınız.

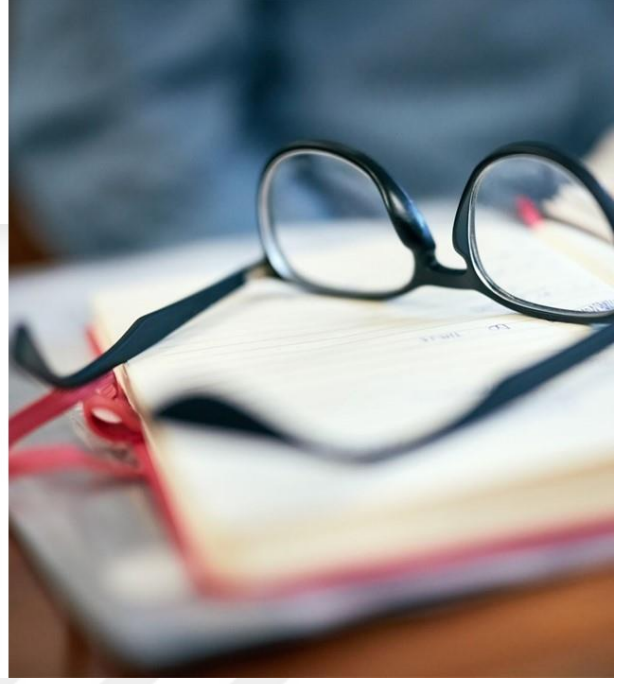
ETKİNLİK/YÖNERGE HAZIRLAMA ETKİNLİĞİ

- Katılımcılar 5-6 kişilik gruplara ayrılır.
- Her grup yazma veya konuşma becerisi için örnek bir etkinlik ve bu etkinliğin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme aracını (rubrik, kontrol listesi) hazırlar.
- Etkinlik sürecinde katılımcılara dönüt verilir.
- Katılımcılar önceden hazırlanan kontrol listesine göre değerlendirilir ve değerlendirme sonuçları paylaşılır.



SORU YAZMA ETKİNLİĞİ

- Katılımcılar 5-6 kişilik gruplara ayrılır.
- Her grup okuma/dinleme becerisinden birini seçer.
- İlgili becerinin test edilmesi için etkinlik hazırlanır. Etkinlikte farklı soru türlerinden (çoktan seçmeli, doğru/yanlış, eşleştirme) yararlanılır.
- Etkinlik sürecinde katılımcılara dönüt verilir.
- Katılımcılar önceden hazırlanan kontrol listesine göre değerlendirilir ve değerlendirme sonuçları paylaşılır.



GRUP ÇALIŞMALARI (1)

- Katılımcılar 5-6 kişilik gruplara ayrılır.
- Her gruba bir öğrenci ürünü verilir.
- Katılımcılar bu öğrenci ürününden hareketle yönerge hazırlar.
- Etkinlik sürecinde katılımcılara dönüt verilir.
- Her grubun hazırladığı yönerge incelenir ve tek bir yönerge elde edilir.



GRUP ÇALIŞMALARI (2)

- Katılımcılar 5-6 kişilik gruplara ayrılır.
- Her gruba bir bütüncül bir analitik rubrik verilir.
- Katılımcılar bir önceki etkinlikte hazırlanan yönerge doğrultusunda öğrenci ürünlerini puanlarlar.
- Her gruptan tek bir puan değeri istenir.
- Etkinlik sürecinde katılımcılara dönüt verilir.
- Her grubun puanları etkinlik sonunda incelenir ve tartışılır.



GRUP ÇALIŞMALARI (3)

- Katılımcılar 5-6 kişilik gruplara ayrılır.
- Her gruba bir öğrenci ürünü verilir.
- Katılımcılar öğrenci ürünü için önce bir yönerge hazırlar, ardından da öğrenci ürünü değerlendirmek için bir rubrik hazırlarlar.
- 1 ve 2. gruplar kontrol listesi, 3 ve 4. gruplar bütüncül rubrik, 5 ve 6. gruplar analitik rubrik hazırlar.
- Hazırlanacak rubriklerde yazma becerileri için kullanılan rubrik şablonu temel alınır.
- Etkinlik sürecinde katılımcılara dönüt verilir.
- Etkinlik sonunda her grup kendi hazırladığı değerlendirme aracını farklı bir grupla paylaşır ve buna göre puanlama yapar.
- 1 ve 2. gruplar analitik rubrik; 3 ve 4. gruplar kontrol listesi; 5 ve 6. gruplar bütüncül rubrik kullanarak puanlama yaparlar.



GRUP ÇALIŞMALARI (4)

- Katılımcılar 5-6 kişilik gruplara ayrılır.
- Her gruba bir öğrenci ürünü verilir.
- Katılımcılar öğrenci ürünü kendi hazırladıkları değerlendirme aracına göre puanlarlar.
- Etkinlik sürecinde katılımcılara dönüt verilir.
- Her grubun puanları etkinlik sonunda incelenir ve tartışılır.



GRUP ÇALIŞMALARI (5)

- Katılımcılar 5-6 kişilik gruplara ayrılır.
- Her gruba bir öğrenci ürünü verilir.
- Katılımcılar öğrenci ürününü kendi hazırladıkları değerlendirme aracına göre puanlarlar.
- Etkinlik sürecinde katılımcılara dönüt verilir.
- Her grubun puanları etkinlik sonunda incelenir ve tartışılır.



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Burak ASMA

Eğitim Durumu

Lisans: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği (2011-2015)

Yüksek Lisans: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Yüksek Lisans Programı (2015-2018)

Doktora: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Doktora Programı (2018-)

Bilimsel Faaliyetler

Makaleler

Asma, B., & Tezci, İ. H. (2023). Academician perspective on the implementation of distance education in universities during the COVID-19 pandemic. *Journal of Qualitative Research in Education*, (34). 86-113. <https://doi.org/10.14689/enad.34.912>

Asma, B., & Saka, F. Ö. (2022). İngilizce lisans yerleştirme sınavının ve çeşitli değişkenlerin öğrencilerin yabancı dil becerilerine etkisi. *Turkish Academic Research Review*, 7(4), 937-961. <https://doi.org/10.30622/tarr.1188490>

Canbulat, M., Asma, B., & Koparan, B. (2022). Türkçe ders kitaplarının metin ve metin önü-sonu sorularındaki düşünme türleri ve kök değerler. *Turkish Studies-Education*, 17(2), 215-232. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.57962>

Asma, B. ve Ünal, O. (2022). Uluslararası üniversite derecelendirme kuruluşlarında Türk üniversitelerinin yeri: Times Yükseköğretim (THE) örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 156-191. <https://doi.org/10.18039/ajesi.962875>

Yıldız, Ü., & Asma, B. (2020). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarında (1924-2018) dil becerilerinin öğretimde kullanılan tekniklerin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1168-1180. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3642>

Asma, B. (2020). Öğretmen adaylarının Türkçe dil hassasiyetlerinin belirlenmesi üzerine fenomenolojik bir çalışma. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi (EJLE)*, 1(1), 36-52. https://ejle.net/?mod=search_go

Saka, Ö., & Asma, B. (2020). A study on developing intercultural awareness scale (ICAS) and examining ELT students' intercultural awareness. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(1), 445-461. <https://doi.org/10.35452/caless.2020.23>

Canbulat, M., Direkci, B., Çorapçıgil, A., Şimşek, E. E., Asma, B., Tezci, İ. H., Akbulut, S., & Şimşek, B. (2020). The psychometric properties of school belonging scale for primary school students: A validity and Reliability Study. *İlköğretim Online*, 19(3) 1422–1438. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.730754>

Canbulat, M., Direkçi, B., Akbulut, S., Çorapçıgil, A., Tezci, İ.H., Şimşek, E.E., Şimşek, B., & Asma, B. (2020). Okul müdürlerinin gözünden “Okul 2023” projesinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 570-584. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-634174>

Caner, M., Asma, B., & Sert Aktuğ, C. (2019). Inquiring massive open online courses (MOOCS) through the lens of students. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 23(1), 453-470. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/43928/538500>

Asma, B. (2018). Examining the role of task based language teaching in fostering EFL learners' attitudes and motivation. *Journal of education and new approaches*, 1(1), 53-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jena/issue/42984/519752>

Bildiriler

Yıldız, Ü. ve Asma, B. (2023). Yabancılarla Türkçe öğretiminde temel, orta ve ileri seviyeye yönelik modüler içerik tasarımı ve sınıf içi uygulamalar. International Scientific and practical conference “Türkiye-Ukranie: Language, Culture, History”, çevrim içi (Kiev Ulusal Dil Bilim Üniversitesi).

Yıldız, Ü. ve Asma, B. (2023). Dil eğitiminde yenilikçi yönelimler: Yapay zeka destekli içerik geliştirme. International Scientific and practical conference “Türkiye-Ukranie: Language, Culture, History”, çevrim içi (Kiev Ulusal Dil Bilim Üniversitesi).

Canbulat, M., Vezne, R., Berber, G., & Asma, B. (2022). Dynamics and tools for blended/distance learning and moderation of online learning activities. Mapping Teacher Education International Congress, Antalya, Türkiye,

Asma, B., & Ünal, O. (2018). Türk üniversitelerinin uluslararası derecelendirme kuruluşlarındaki mevcut durumu. V. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Antalya, Türkiye.

Caner, M., & Asma, B. (2017). Investigating pre-service teachers' reflections on teacher development courses. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi, Antalya, Türkiye.

Direkci, B., Şimşek, B., & Asma, B. (2017). Examining internationalization status of scientific papers in Turkey: Akdeniz University case. 8th International Graduate Education Symposium, Lefkoşa, Kıbrıs (KKTC).

Direkci, B., Asma, B., & Şimşek, B. (2017). Developing a scale for students' attitudes towards their mother-tongue. 8th International Graduate Education Symposium, Lefkoşa, Kıbrıs (KKTC).

Asma, B. (2016). An analysis of the role of optimal arousal, novelty and learner competency in EFL Learners' motivation levels. CUELT Çukurova International ELT Teachers Conferences "Replacing Cliches: Teaching Subordinated to Learning", Adana, Türkiye.

Asma, B., & Saraç, H.S. (2016). A study of historical views of political parties on foreign language teaching. CUELT Çukurova International ELT Teachers Conference: "Replacing Cliches: Teaching Subordinated to Learning", Adana, Türkiye.

Kitap Bölümleri

Asma, B. (2023). Teknoloji ve yabancı dil öğretimi. B. İlter ve B. İlter (Ed.), *Her Yönüyle Yabancı Dil Öğretimi* içinde (s.129-145). Pegem Akademi.

Asma, B. (2022). Harrow'un psikomotor alan taksonomisi. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitim Taksonomileri* içinde (s.299-312). Vizetek Yayıncılık.

Canbulat, M., Vezne, R. ve Asma, B. (2022). Dynamics and tools for blended/distance learning. M.Canbulat, B. Bıçak, B. Direkci, R. Vezne (Ed.), *Mapping Teacher Education in Europe* içinde (s.82-94). Palet Yayınları.

Projeler

Eğitim Bilimleri Alanında Lisansüstü Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Çevrimiçi Ölçme ve Değerlendirme Becerilerinin Geliştirilmesi (Eğitmen, TÜBİTAK 2237 Bilimsel Eğitim Etkinliklerini Destekleme Programı)

Leadership Interaction in Sustainable Partnerships to Enhance Continuous Improvement of Vocational Teacher Education- LeadVET (Araştırmacı, AB Destekli Diğer Projeler)

InternPrize: Business Ideas Generation” KA2 Stratejik Ortaklıklar Mesleki Eğitim Projesi (Araştırmacı, AB Destekli Diğer Projeler)

Uluslararası öğrencilerin değişim hareketliliği sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Akdeniz üniversitesi örneği (Araştırmacı, Yükseköğretim Kurumları Destekli Proje)

Mapping Teacher Training in Europe (Araştırmacı, AB Destekli Diğer Projeler)

“Creative InternPrize” KA2 Stratejik Ortaklıklar Mesleki Eğitim Projesi (Araştırmacı, AB Destekli Diğer Projeler)

İş Deneyimi

Araştırma Görevlisi (2015-Devam ediyor) Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Antalya, Türkiye.

İletişim

E-posta adresi:

BENZERLİK RAPORU

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ STANDARTLAŞTIRILMASI

ORJİNALLİK RAPORU

% 10	% 9	% 2	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr	% 2
İnternet Kaynağı		
2	dergipark.org.tr	% 1
İnternet Kaynağı		
3	www.duvaryayinlari.com	<% 1
İnternet Kaynağı		
4	www.turkceogretimi.com	<% 1
İnternet Kaynağı		
5	openaccess.ogu.edu.tr:8080	<% 1
İnternet Kaynağı		
6	tez.yok.gov.tr	<% 1
İnternet Kaynağı		
7	search.trdizin.gov.tr	<% 1
İnternet Kaynağı		
8	www.sosyalarastirmalar.com	<% 1
İnternet Kaynağı		

www.yee.org.tr

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin/Raporumun 6 ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Aralık 2023

Burak ASMA