

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ARAP DİLİ ve EDEBİYATI ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS

YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA ÖĞRETİM
GÖREVLİLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME
YAKLAŞIMLARI

Sara AKKUŞ

2501180016

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Ömer İSHAKOĞLU

İSTANBUL – 2020

ÖZ

YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI Sara AKKUŞ

Yabancı dilde ölçme-değerlendirmenin öneminden hareketle yürütülen bu araştırmaya yön veren temel amaç, Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin temel dil becerilerini ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını incelemektir. Bu doğrultuda, 2019-2020 eğitim yılında yükseköğretime bağlı üniversitelerin Arapça hazırlık programlarında eğitim vermekte olan 36'sı kadın (%19.7), 147'si erkek (%80.3) 183 öğretim görevlisine ulaşılarak *Temel Dil Becerilerini Ölçme-Değerlendirme Teknikleri* adlı 4 bölümden oluşan ankete cevap vermeleri istenmiştir.

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda, örneklemi oluşturan öğretim görevlilerinin temel dil becerilerini ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının yüksek oranda geleneksel yöntemlerle sınırlı kaldığı sonucuna varılmıştır.

Aynı zamanda, alternatif olduğu saptanan yöntemlerin tercih edilme sıklığının cinsiyet, uyruk ve mezun olunan fakülte gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, dört temel dil becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğiliminin Türk öğretim görevlilerine oranla Arap öğretim görevlilerinde daha fazla olduğuna işaret etmiştir. Bununla birlikte, sadece yazma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri tercih etme sıklığının cinsiyete göre farklılık gösterdiği saptanmış olup kadın öğretim görevlilerinde bu eğilimin erkek öğretim görevlilerine oranla daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili Eğitimi, Temel Dil Becerileri, Ölçme-Değerlendirme, Geleneksel Değerlendirme, Alternatif Değerlendirme.

ABSTRACT

MEASUREMENT and EVALUATION APPROACHES of ARABIC TEACHERS as a FOREIGN LANGUAGE

Sara AKKUŞ

Based on the importance of measurement and evaluation in a foreign language, the main purpose of guiding this research is to examine the measurement and evaluation approaches of the lecturers who teach in Arabic preparatory programs. Accordingly, a total of 183 lecturers, 36 of whom were women (19.7%) and 147 were men (80.3%), who provided education in Arabic preparatory programs of universities in the 2019-2020 academic year, were reached. The lecturers were asked to answer the questionnaire, which consists of 4 parts, named *Basic Language Skills Measurement and Evaluation Techniques*.

As a result of the analysis of the data obtained within the scope of the study, it was concluded that measurement and evaluation approaches of the lecturers forming the sample are highly limited to traditional methods.

At the same time, it has been analyzed whether the frequency of choice of methods identified as alternative varies according to variables such as gender, nationality and graduated faculty. The findings indicate that the tendency to use alternative methods in measurement and evaluation of the four basic language skills is higher in Arabic lecturers than in Turkish lecturers. Furthermore, the frequency of choosing alternative methods in measurement and evaluation of only writing skill was found to differ according to gender, and it was found that this tendency was higher in female lecturers than male lecturers.

Keywords: Arabic Language Education, Basic Language Skills, Measurement and Evaluation, Traditional Evaluation, Alternative Evaluation.

ÖNSÖZ

Yabancı dil eğitiminde ölçme-değerlendirme etkinliklerinin gerçek yaşam dil kullanımını yansıtan üretime dayalı sorular ile yürütülmesi gerekmektedir. Dil öğrenim etkinliklerini yansıttığı oranda özgünlük kazanan ölçme-değerlendirme, yabancı dil eğitiminde sözlü ve yazılı üretim hakkında yapılandırıcı alternatif değerlendirme yöntemleri ile geribildirim verdiği ölçüde tamamlayıcıdır. Tüm dünya dillerinin eğitiminde olduğu gibi Arap dili eğitiminde de ölçme-değerlendirme uygulamaları salt öğrenci başarısını belirlemeye odaklı ürün (sonuç) değerlendirme temelli değil, aynı zamanda ders içi performans takibiyle öğrenci durumunu belirleyen süreç odaklı değerlendirmelerin tercih edilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmayla, küresel değerlendirme yaklaşımları çerçevesinde Arap dili eğitimi alanında yararlanılabilecek ideal ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına işaret edilerek söz konusu yaklaşımların yaygınlık kazanması amaçlanmıştır. Buradan hareketle, çalışmanın Arap dili eğitiminde öğrenci merkezli ve süreç içi performans odaklı ölçme-değerlendirmelerin uygulanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yürütülen merkezi sınav uygulamalarıyla örtüşmese de portfolyo, öz değerlendirme, performans değerlendirmesi gibi tüm eğitim etkinliklerinde uygulanabilecek süreci yapılandırıcı ve tamamlayıcı nitelikteki uygulamaların, öğrenenlere Arapça eğitiminde hedef kazanımlara ulaşmada ve gerçek yaşam dil kullanımında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın her sürecinde yapıcı ve yönlendirici yaklaşımlarıyla bana yol gösteren tez danışmanım sayın Doç. Dr. Ömer İSHAKOĞLU'na,

Bu süreçte varlığıyla bana destek olan kardeşim Mustafa ve her şeyimi borçlu olduğum annem Aynur ile babam İhsan SEYHAN'a,

Ve son olarak her kararım ve her adımda yanımda olan hayat arkadaşım Abdullah AKKUŞ'a teşekkürü borç bilirim.

Sara AKKUŞ

İSTANBUL, 2020

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMDE ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

1.1. Eğitimde Ölçme.....	21
1.1.1. Doğrudan Ölçme.....	23
1.1.2. Dolaylı Ölçme.....	24
1.1.3. Türetilmiş Ölçme.....	24
1.2. Eğitimde Değerlendirme.....	24
1.2.1. Değerlendirme Ölçütleri.....	25
1.2.1.1. Mutlak Değerlendirme.....	25
1.2.1.2. Bağıl Değerlendirme.....	25
1.2.2. Değerlendirme Türleri.....	25
1.2.2.1. Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme.....	26
1.2.2.2. Biçimlendirme-Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme.....	26
1.2.2.3. Durum Belirlemeye Yönelik Değerlendirme.....	26

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

2.1. Dinleme-Anlama Becerisini Ölçme ve Değerlendirme.....	29
2.2. Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirme.....	41
2.3. Okuma-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme.....	53
2.4. Yazma Becerisini Ölçme Değerlendirme.....	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM ve BULGULAR

3.1. Araştırmanın Modeli	77
3.2. Evren ve Örneklem	77
3.3. Veri Toplama Araçları	78
3.4. Verilerin Analizi.....	79
3.5. Betimsel Analizler	79
3.6. Dinleme-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına Dair Bulgular	81
3.6.1. Dinleme-Anlama Becerisini Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	85
3.7. Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına Dair Bulgular.....	88
3.7.1. Konuşma Becerisini Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	92
3.8. Okuma-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına Dair Bulgular	95
3.8.1. Okuma-Anlama Becerisini Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	100
3.9. Yazma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına Dair Bulgular	103
3.9.1. Yazma Becerisini Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	107
SONUÇ.....	110
KAYNAKÇA.....	113
EKLER.....	125

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Zorunlu Arapça Hazırlık Eğitimi Veren Lisans Programlarına Kayıtlı Öğrenci Sayısı	12
Tablo 2.1 Geleneksel ve Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları	28
Tablo 2.2 Etkileşimli Dinleme Yönteminin Özellikleri	39
Tablo 3.1 Katılımcıların Mesleki Deneyimi	78
Tablo 3.2 Katılımcıların Akademik Unvanı	80
Tablo 3.3 Katılımcıların Mesleki Deneyimi	80
Tablo 3.4 Dinleme-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının Geleneksel-Alternatif Sınıflandırması	81
Tablo 3.5 Dinleme-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kullanım Ortalamaları	82
Tablo 3.6 Dinleme-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanım Sıklıkları	84
Tablo 3.7 Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülte	85
Tablo 3.8 Katılımcıların Uyrıkları	86
Tablo 3.9 Katılımcıların Cinsiyetleri	87
Tablo 3.10 Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının Geleneksel-Alternatif Sınıflandırması	88
Tablo 3.11 Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kullanım Ortalamaları	89
Tablo 3.12 Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanım Sıklıkları	91
Tablo 3.13 Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülte	92
Tablo 3.14 Katılımcıların Uyrıkları	93
Tablo 3.15 Katılımcıların Cinsiyetleri	94
Tablo 3.16 Okuma-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının Geleneksel-Alternatif Sınıflandırması	95
Tablo 3.17 Okuma-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kullanım Ortalamaları	96
Tablo 3.18 Okuma-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanım Sıklıkları	99
Tablo 3.19 Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülte	101
Tablo 3.20 Katılımcıların Uyrıkları	102
Tablo 3.21 Katılımcıların Cinsiyetleri	102
Tablo 3.22 Yazma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının Geleneksel-Alternatif Sınıflandırması	103

Tablo 3.23 Yazma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları	104
Kullanım Ortalamaları	104
Tablo 3.24 Yazma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanım Sıklıkları.....	106
Tablo 3.25 Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülte.....	107
Tablo 3.26 Katılımcıların Uyrukları.....	108
Tablo 3.27 Katılımcıların Cinsiyetleri.....	109

ÖRNEKLER LİSTESİ

Örnek 2.1 Benzer Sesbirimleri Cümlede Ayırt Etme	29
Örnek 2.2 Verilen Tümcenin Açıklamasını Yazılı Seçeneklerden Bulma	29
Örnek 2.3 Sözel Soru - Çoktan Seçmeli Yanıtlar	30
Örnek 2.4 Sözel Sorulara Yazılı Yanıt Verme	31
Örnek 2.5 Çıkartmalı Metinde Boşluk Doldurma	31
Örnek 2.6 Dinlenen Tanıma Uygun Resmi Bulma.....	32
Örnek 2.7 Görseli İşitsel Seçeneklerden Bulma	32
Örnek 2.8 Dinlenen Metni Tabloda Özetleme.....	33
Örnek 2.9 Tümce Yineleme.....	34
Örnek 2.10 Tümce Yineleme.....	35
Örnek 2.11 Diyalog ve Özgün Sorular	36
Örnek 2.12 Yorumlama.....	38
Örnek 2.13 Öz Değerlendirme Formu	41
Örnek 2.14 Tümce Yineleme.....	42
Örnek 2.15 Telefonda Konuşma.....	42
Örnek 2.16 Verilen Tümceyi Dönüştürme.....	43
Örnek 2.17 Yüksek Sesle Okuma	44
Örnek 2.18 Tümce/Diyalog Tamamlama.....	44
Örnek 2.19 Resim Üzerine Konuşma	45
Örnek 2.20 Yönerge Verme ve Yönlendirme	47
Örnek 2.21 Tartışma / Söyleşi.....	49
Örnek 2.22 Resim Üzerinden Öykü Anlatımı	51
Örnek 2.23 Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Formu Örneği.....	52
Örnek 2.24 Çoktan Seçmeli Okuma-Anlama Sorusu	54
Örnek 2.25 Verilen Sözcüklere Uyan Objeleri Resimden Bulma / Verilen Tümcelere Uygun Bölümleri Resimden Bulma / Verilen Tümcelerin Resme Göre Doğru/Yanlış Olduğunu Bulma	55
Örnek 2.26 Resimlerle Tümceleri Eşleştirme.....	56
Örnek 2.27 Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Resimlerden Bulma.....	57
Örnek 2.28 Kelime Bilgisi ve Dilbilgisi için Çoktan Seçmeli Sorular.....	57
Örnek 2.29 Bağlam İçinde Kelime ve Dilbilgisi için Çoktan Seçmeli Sorular.....	58
Örnek 2.30 Çıkartmalı Metinlerde Çoktan Seçmeli Sorular	59
Örnek 2.31 Kelime Eşleştirme Soruları	59
Örnek 2.32 Farklı Tümcelerde Boş Bırakılan Sözcükleri Verilen Sözcüklerden Seçme60	

Örnek 2.33 Dilbilgisel Düzeltme/Düzenleme	61
Örnek 2.34 Boşluk Doldurma	62
Örnek 2.35 Sabit-Oran Çıkartmalı Test	62
Örnek 2.36 İlgeç ve Bağlaçların Çıkarıldığı Testler	63
Örnek 2.37 İlgeç ve Bağlaçların Çıkarıldığı Testler	64
Örnek 2.38 Okuma-Anlama Becerisi Öz Değerlendirme Formu	69
Örnek 2.39 Yazım ve Sesbirim Bilgisinin Çoktan Seçmeli Ölçümü	70
Örnek 2.40 Resme Yönelik Kısa Tümceler	72
Örnek 2.41 Sözcükleri Sıralama	73
Örnek 2.42 Kısa Yanıt ve Tümce Tamamlama Soruları	73
Örnek 2.43 Yönlendirmeli Soru-Yanıt	74
Örnek 2.44 Taslak Halinde Verilen Durum Üzerine Yazma	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1 Ölçme Değerlendirmenin Eğitim Sistemine Etkisi	20
--	----

KISALTMALAR LİSTESİ

EFL	: English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce)
LAL	: Language Assessment Literacy (Dil Değerlendirme Okuryazarlığı)
vb.	: ve benzeri
s.	: sayfa
b.	: basım
H.Ü.	: Hacettepe Üniversitesi
DMF	: değişken madde fonksiyonu
L2	: second language (ikinci dil)

GİRİŞ

Eğitimi, “Sistem, ortak yönleri olan bir seri ünitelerin karşılıklı ilişki ve etkileşimidir.” (Alkan, 2011: 70) tanımından yola çıkarak temel noktaları ögeler, ögeler arası etkileşim ve belirli ortak bir amacı olan sistemler bütünü şeklinde yorumlamak mümkündür (Odabaşı, 1997: 24). Sistemler bütünü olarak nitelendirdiğimiz eğitim sisteminin dört temel odak noktasını ise girdi, süreç, çıktı ve değerlendirmeler oluşturmaktadır (Öncü, 1994: 22-23).

Söz konusu sistemde birbirini etkileyen dört temel öge arasındaki etkileşim ve bu ögelerin ortak bir amaca yönelik oluşu bizi sistem kavramının tanımına götürmektedir. Bu sistemin en önemli ögesi olan geri besleme; süreç boyunca oluşan girdi ve çıktıların değerlendirilmesi ile sistemin onarılmasını sağlar ve verdiği geri dönüşler ile sürecin iyileştirilmesine katkıda bulunur. Eğitim süreci boyunca öğretim programlarının hedeflenene ulaşp ulaşmadığını gösteren ölçme ve değerlendirme büyük önem arz etmektedir.

Verimli eğitimin ardından kazanımları doğru ve eksiksiz bir şekilde denetleyebilmek için nitelikli bir ölçme-değerlendirme gelir. Eğitimcinin yanıtlaması gereken *“Hedeflere ne kadar ulaşıldı, eksiklikler nelerdir, yanlış öğretilen veya hiç öğretilmeyen konular hangileridir?”* gibi sorulara gereken cevapları verebilmek, öğrenci kazanımlarının güvenilir yöntemlerle ölçülmesine ve değerlendirilmesine bağlıdır (Yıldız ve Uyanık, 2004: 1). Bu bağlamda ölçme, geniş anlamıyla bir niteliği gözlemlemek ve bu gözlem sonucunda sayı veya sembollerle yorum ve değerlendirme yapmaktır (Turgut ve Baykul, 2015: 2). Değerlendirme ise, öğrenci kazanımlarının ölçülmesi akabinde, öğrencinin başarısı hakkında çeşitli kararlar verip öğrenme eksikliklerini ve bu eksikliklerin kaynaklarını tespit etmektir (Göçer, 2018: 1).

Değerleme, belirleme, kıyas, takip, geri besleme ve hükmetme eylemlerini içeren ölçme değerlendirme; bilenle bilmeyenin ve nerede bilmediğini bilmeyenin tanımlanabilmesi için yürütülen bir eylemdir (El-Hatîp, 2009: 335). Öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen faktörler arasında araç-gereçler, çevre, yöntem-teknikler, müfredat, öğrenci seviyesi, öğretmen niteliği, veli ilgisi, teftiş, taltif ve motivasyonun

yanı sıra ölçme ve değerlendirme faktörünü de zikreden Göçer (2018: 2), ölçme değerlendirmenin temel işlevlerinden şöyle bahsetmiştir:

- Ölçme değerlendirme öğrenme sürecini bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak biçimlendirir.
- Ölçme değerlendirme öğrenim sürecinin sonunda öğrenciyi rehberlik ederek yönlendirir.
- Ölçme değerlendirme öğrencilerin ilgi, eğilim ve becerilerini ortaya çıkarıp iç potansiyellerini keşfetmelerini sağlar.
- Ölçme değerlendirme öğrenme ortamını yeniler.
- Ölçme değerlendirme öğrenciye istek verip kendini yenileme olanağı sunar.
- Ölçme değerlendirme eğitimi etkinleştirir (2018: 3,4).

Yabancı dilde çok boyutlu bir öğretimin ardından gelen ölçme değerlendirme; dinleme, konuşma, yazma ve okuma şeklinde tasnif edilen dil becerileri ile çeviri, kelime bilgisi ve dilbilgisi olarak sınıflandırılan dil unsurlarının ölçülmesi gibi farklı amaçlara yönelik gerçekleştirilmektedir. Dil eğitimine başlamadan, seviye tespit belirleme veya muafiyet; eğitim sürecinde, izleme testleri (*quiz*), vizeler, kur geçme testleri; sürecin sonunda ise final sınavları, sertifika sınavları veya yeterlilik sınavları uygulanmaktadır (Şahin, 2018: 15). Amaca yönelik uygulanan bu sınavların değerlendirmeleri ise; tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme (*formatif değerlendirme*), değer biçmeye dönük değerlendirme (*summatif değerlendirme*) olarak sınıflandırılmıştır (Güler, 2018: 14). Dönder, Elaldı ve Özkaya (2012: 958), yabancı dilde ölçme ve değerlendirmeyi şu şekilde tanımlamıştır:

“Dil Eğitiminde ölçme değerlendirme uygulanırken dil becerilerinin tamamının göz önünde bulundurulması gerekir. Bundan dolayı, her bir beceri için farklı testlerin veya ölçme araçlarının kullanılması gereklidir. Eğitimciler, çok yönlü dil ölçme amaçları için farklı testler ve sınav biçimleri uygulayabilir. Ancak bu testlerden birini seçerken öğrencilerin eğitim aldıkları bölümleri, dil seviyelerini ve öğrenme şekillerini dikkate almaları gerekir.”

Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmeyi bir “öz denetim mekanizması” olarak nitelendiren Tasa ve Furat (2012: 9), bu nitelemeyle ölçme ve değerlendirmenin öğrenme programına katkısını; öğrenme etkinliğinin devamlılığını sağlama, verimliliği artırma ve dilsel gelişime katkı sağlama olarak vurgulamıştır. Bu nitelemeden yola çıkarak dil eğitiminde ölçme-değerlendirmenin salt başarı düzeyini belirleme olmadığı; bilakis öğretmenle birlikte öğrenci etkinliklerini belirleme, hem öğretmen hem de öğrencinin öz değerlendirmesini gerçekleştirmede etkili olması gereken bir disiplin olduğu sonucuna varılmaktadır. Dil eğitiminde geliştirilmesi gereken farklı beceriler (dinleme-anlama becerisi, okuma-anlama becerisi, konuşma becerisi, yazma becerisi) olduğundan, bu beceri kazanımlarının hangi seviyeye ulaştığı, hangi yönlerinin eksik olduğu, bir sonraki aşamada nasıl devam edilmesi gerektiğinin saptanması gerekmektedir. Bu saptamayı yapabilmek için de her bir beceriyi farklı ölçme yöntemi ile değerlendirme ihtiyacı doğmaktadır. Bu becerilerden okuma-anlama becerisini ölçmek için hazırlanan bir soru maddesi ile dilbilgisi seviyesini veya yazma becerisini ölçebilmek mümkün görünmemektedir (Akçay, 2006: 2).

Boylu (2019), çalışmasında 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde yabancılara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanındaki yeterlik algılarını incelemek amacıyla beş farklı ölçek geliştirmiş ve farklı öğrencilerin yazılı anlatım sınav kâğıdı ile konuşma sınavı ses kaydının farklı öğretmenler tarafından incelenmesini sağlayarak değerlendirme tutumlarını karşılaştırmıştır. Ayrıca beş farklı öğretmene farklı dil seviyelerinde (A1, B2, C1) kur sonu sınavı hazırlatarak dinleme-anlama ve okuma-anlama soru maddelerini incelemiştir. Elde ettiği bulgular neticesinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme hususunda kendilerini yeterli gördükleri ancak bazı becerilerde aralarında tutarsızlık olduğu ortaya çıkmıştır.

Gül (2011), yüksek lisans çalışmasında Plake ve Impara (1993) tarafından hazırlanmış olan *Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı* envanterini kullanarak Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden 2010-2011 eğitim-öğretim yılında mezun olacak ilköğretim öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık seviyelerini incelemiştir. Anket analizinden elde ettiği bulgular ile öğretmen adaylarının ölçme ve

değerlendirmeye dair öz yeterlilik seviyelerinin düşük olduğunu, özellikle değerlendirme sonuçlarının aktarımı konusunda yeterli olmadıklarını saptamıştır. Fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik ve Türkçe öğretmenleri dağılımında değerlendirme okuryazarlığı sonuçlarında en düşük ortalamayı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının; en yüksek ortalamayı ise matematik öğretmen adaylarının verdiği görülmüştür. Adayların tutumlarını 4 faktör (özel ilgi faktörü, endişe-kaygı faktörü, önem faktörü, yeterlilik faktörü) grubunda incelemiş; özel ilgi faktöründe sadece sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tutumları ortalamanın altında izlemiştir. Endişe-kaygı faktöründe tutumu en yüksek olanın fen bilgisi öğretmen adayları; en düşük olanın ise Türkçe öğretmen adayları olduğu gözlemlenmiştir. Önem faktöründe anlamlı farklılıklar bulunmazken; yeterlilik faktöründe ölçme-değerlendirmede kendini en fazla yeterli gören grubun matematik öğretmen adayları olduğu ortaya çıkmıştır.

Yastıbaş (2018), yükseköğretime bağlı bir kurumda İngiliz dili eğitimi okutmanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarını ele aldığı çalışmada, çoklu durum çalışması ile elde ettiği verileri içerik analizi ile çözümlemiştir. Elde ettiği verilere göre, eğitim fakültelerinden mezun olan katılımcıların farklı fakültelerden olup pedagojik formasyon belgesi alan katılımcılara oranla daha nitelikli bir ölçme-değerlendirme uyguladığı; bu okutmanların kendi deneyimleri ile ölçme-değerlendirme uygulamalarını geliştirdikleri sonucuna varmıştır. Buna ek olarak, öğrenim görenlerin sayıca çokluğunun ölçme-değerlendirme okuryazarlığının yedi alt yeterliğini olumsuz etkilediğini gözlemlemiştir.

Kıbar (2018), İngiliz dili eğitiminde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme algıları arasındaki farkı incelediği araştırmasında, öğrenci kazanımlarının takibi için en etkili yolun ölçme değerlendirme faaliyetleri olduğunu dile getirmiştir. 42 maddelik bir ölçek kullandığı çalışmada, Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları ile farklı okullarda görev yapmaktan olan öğretmenlerin algılarını incelemiş, bazı ölçme-değerlendirme basamaklarında iki grup arasında farklılıklar bulunduğu; sürece dair algılarının olumlu olduğu; cinsiyet farklılıklarının ve başarı puanlarının algılarını etkilemediği sonucuna varmıştır.

Öztürk (2018) ise çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce eğitimi verenlerin ölçme değerlendirme bilgi ve yeterliklerini ortaya koymak için geliştirdiği 60 maddelik ölçek ile alandaki 542 öğretmenden aldığı yanıtları analiz etmiştir. Elde ettiği bulgular neticesinde, alandaki öğretmenlerin ölçme-değerlendirme bilgi seviyelerinin anlamlı derecede düşük olduğu; demografik özelliklerin bu bilgi seviyelerinde etkili olmadığı; meslek öncesi ve sonrası verilen eğitimlerin nitelikli ölçme-değerlendirme uygulamaları geliştirmede yeterli olmadığı ve temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde her bir öğretmenin hizmet içi eğitim alması gerektiği sonucuna varmıştır.

Şahin (2019) yükseköğretime bağlı İngilizce öğretmenliği ders programında yer alan *“İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”* adlı dersi incelediği çalışmanın temelinde, bu dersin planlaması ile dersi alanların değerlendirmelerini araştırmıştır. Ders izlenceleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve uyguladığı anket ile elde ettiği bulgular, eğitimin en önemli aşaması olan değerlendirme için bu dersin tek başına yeterli olmadığını; Türkiye’de söz konusu dersin geleneksel yaklaşımlara odaklı verildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, dersin temel kazanımlarının ölçme türlerinin bilinmesi, temel dil becerilerinde ölçme-değerlendirme yaklaşımları, kapsam ve yapı geçerliğine uygun sınav hazırlama gibi salt teorik bilgiler olmasının uygulamada yetersizliğe neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak, dersi alan öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığında kendilerini yetkin gördükleri ancak alternatif yaklaşımlar ve biçimlendirici değerlendirme konularında yetkin olmadıklarını düşündükleri sonucuna varmıştır.

Başka bir çalışma Çakan (2004) tarafından ilk ve ortaöğretim basamağında eğitim veren öğretmenlere yönelik gerçekleştirilmiştir. 504 öğretmenin ölçme-değerlendirmeye dair tutum ve yaklaşımlarını incelediği çalışmasında, ilköğretim 1. kademe, ilköğretim 2. kademe ve ortaöğretimde eğitim veren öğretmenlerin %57,5 ‘inin kendini ölçme-değerlendirme alanında *yetersiz* gördüğü; %16,1 ‘inin ise kendini *eksik* gördüğü sonucuna varmıştır. Ayrıca %24’ü yöneltilen yeterlik algısı sorusunu *yanıtsız* bırakırken % 2,4’ü kendisini bu alanda *yeterli* bulmuştur. Buna ek olarak çalışmada, farklı öğretim kademelerindeki öğretmenlerin kullandıkları ölçme araçlarının güçlük düzeylerinin farklılaştığı; öğretim kademesi farklılaştıkça

güvenirlik-geçerlik için alınan tedbirlerin de değişim gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca kullandıkları soru tipi dağılımında ilköğretim kademesinde en fazla *çoktan seçmeli maddeleri* (%56,2), ortaöğretimde ise sıklıkla *yazılı yoklamaları* (%69,7) tercih ettiklerini belirtip her iki kademedede de en az kullanılan soru tipinin ilköğretimde %20,0 oranla ortaöğretimde %43,9 oranla *doğru-yanlış testleri* olduğunu tespit etmiştir.

Mertler (2003), “*Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirme okuryazarlık seviyeleri nedir?*”, “*Öğretmenler ile öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıkları arasında önemli farklılıklar var mıdır?*” sorularına cevap aradığı çalışmasında, öğretmenler ile öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yeterlik alanlarında farklılık gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılıkların hepsinde öğretmenlerin, öğretmen adaylarından daha yüksek ortalama puanı aldıkları ortaya çıkmıştır. Her iki grubun kendi içinde en düşük performans gösterdikleri yeterlik alanlarının “*değerlendirme notu geliştirme*” ve “*değerlendirme sonuçlarının aktarımı*” alanları olduğu gözlemlenirken değerlendirme eğitimi veren geleneksel kursların sınıf içi pratiklerde öğretmenlere fayda sağlamadığı belirlenmiştir.

Yabancı dil ölçme değerlendirmede (*LTA-Language Testing and Assessment*) sınıf içi en önemli faktörün öğretmen olduğunu vurgulayan Vogt ve Tsagari (2014), Avrupa odaklı bir çalışma ile öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarını incelemiştir. Yedi Avrupa ülkesinden (*Almanya, İtalya, Kıbrıs, Kuzey Makedonya, Polonya, Türkiye, Yunanistan*) karma yöntemle veriler toplayan Vogt ve Tsagari, çalışma kapsamında 853 öğretmenin anket cevabına, 63 öğretmenden de görüşme formu verisine ulaşmıştır. Çalışmanın sormaca bölümünde katılımcılara *yabancı dilde ölçme-değerlendirme eğitimi* ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular *sınıf içi test hazırlama* ile ilgili eğitim seviyelerinin düşük olduğunu ve katılımcıların %47’sinin bu alanda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade ettiğini göstermektedir. Aynı şekilde *hazır testler* ile ilgili eğitim seviyelerinde tablo değişmezken rakamlar %40.9 oranında eğitim almadıklarını, %47.7 oranla bu alanda eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Katılımcılar *değerlendirmeye dayalı geri bildirim* ile ilgili aldıkları eğitimi %29.3 ile “hiç”, %40.5 ile “biraz”, %30.2 ile “ileri düzey” şeklinde

seviyelendirirken %41.0'i bu alanda eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. *Öz/Akran değerlendirme* alanında yarıdan fazlasının eğitim almadığı, %41.1'inin bu eğitime ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. *İnformel Değerlendirme* alanında sadece %22.4'ünün ileri düzeyde eğitim aldığı, %44.7'sinin informal değerlendirme alanında eğitime ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bölgesel bağlamda elde edilen sonuçlar *LTA* okuryazarlık seviyesi en düşük ülkenin Almanya olduğunu ortaya koyarken Yunan öğretmenlerin ileri düzey *LTA* eğitimine ihtiyaç duyduğunu ifade ettiğini göstermiştir. Görüşme formlarının verileri, katılımcılar arasında Yunanistan'dan %36, Almanya'dan %32, Kıbrıs'tan %34 öğretmenin *LTA* alanında *çok az* eğitim aldığını özellikle de "*sınıf içi test hazırlama*" alanında yetersiz olduğunu göstermiştir.

Alternatif değerlendirme yöntemlerini, dil seviyesinin kalıcı olarak değerlendirilmesine dayalı stratejiler olması nedeniyle biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler olarak niteleyen Chirimbu (2013), çalışmasında *İş İngilizcesi* dersi alan üniversite öğrencilerinin alternatif değerlendirme deneyimlerini incelemiştir. 20 kişilik deney grubu ile hem *alternatif değerlendirme* (örnek olay verip toplantı sunumu hazırlamalarını isteyerek-bilgi aktarımı) hem de *geleneksel değerlendirme* (boşluk doldurma ve çeviri alıştırmaları yaptırarak) yöntemi kullanarak akabinde birkaç soru ile görüşlerini almıştır. Deney grubundan aldığı dönütler alternatif yöntemler arasından *bilgi aktarımı* ile değerlendirmenin %100 daha yenilikçi; %60 daha zor; %55 gerçekte daha bağlantılı; %95 profesyonelliğe hazırlayıcı; %100 müfredat kazanımıyla ilişkili olduğunu göstermiştir.

Değerlendirmenin eğitim sürecinde önemli bir bileşen olduğunu ancak birçok öğretmen tarafından göz ardı edildiğini söyleyen Mosquera ve Macias (2015), çalışmalarında yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin dil değerlendirme okuryazarlıklarını inceleyerek alanda gelişimlerine yönelik öneriler sunmuştur. *Değerlendirme Okuryazarlığında Dil Öğretmenlerinin İhtiyaçlarını Belirleme* (Fulcher, 2012) adlı ölçeği Kolombiya'da *EFL* öğretmenlerine uygulamıştır. Elde ettiği bulgular, birçoğunun sadece test ile değerlendirmeye odaklı olduklarını ve yabancı dilde ölçme değerlendirme okuryazarlığı hususunda farkındalık oluşturulması gerektiği yönündedir. Bu farkındalıkla birlikte eğitim programları hazırlanıp *EFL* öğretmenlerinin bilgi, beceri ve değerlendirme yeterliliklerinin geliştirilmesi

gerektiğini vurgulayan Mosquera ve Macias, bu alanın pedagojik bilgi ile de desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Yapılan literatür taraması eğitimin her alanında gerçekleştirilen ölçme değerlendirme uygulamalarında eğitimcilerin geleneksel değerlendirme metotlarını kullanma yöneliminde olduğunu; ölçme değerlendirme öz yeterlilik seviyelerinin düşük olduğunu; pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmene kıyasla eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenin uyguladığı ölçme değerlendirmenin daha nitelikli olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda öğretmenlerin daha nitelikli ölçme değerlendirme uygulamaları yapabilmeleri için hizmet içi eğitim almaları gerektiğine vurgu yapılmış; eğitimcilerin en düşük performans gösterdikleri ölçme-değerlendirme yeterlik alanlarının “değerlendirme notu geliştirme” ve “değerlendirme sonuçlarının aktarımı” olduğuna dikkat çekilmiştir. Tarama sonucu, yabancı dil eğitiminde ölçme değerlendirme uygulamaları üzerine ulusal ve uluslararası alanyazında yeteri kadar çalışma olmadığı gerçeğiyle birlikte, özellikle Arap dili eğitiminde ölçme-değerlendirme uygulamalarını, eğitimcilerin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerini ve kullandıkları ölçme değerlendirme yöntem-yaklaşımlarını belirleyen bir çalışma olmadığı gözlemlenmiştir.

Türkiye’de dil eğitimi konusunda hızlı bir gelişme gösterilememesinin başlıca sebebi olarak geleneksel öğretim yaklaşımları gösterilmektedir (Işık, 2008: 1). Bu yöntemsel yaklaşımların temelinde Batı’dan alınan dil öğretim tutumları olduğunu belirten Işık (2008: 2), ölü bir dil olan Latince’ye artan ilginin akabinde Batı’da aristokratların Latince metinleri okuyarak estetik bakış açılarını geliştirebilmeleri için dilbilgisi ve çeviriye dayalı bir yöntem geliştirildiğini ve günümüzde hala dil eğitimi olumsuz etkileyen bu yöntemin, (grammar translation method) eğitim süreci akabinde ölçme ve değerlendirmenin de hatalı ve eksik sonuçlar vermesine neden olduğunu dile getirmektedir.

Ülkemizde son dönemde nitelikli Arapça öğretmenleri yetiştirme çabaları Arap dili eğitiminde ölçme-değerlendirme sürecinde iyileşmeyi de zorunlu kılmaktadır. Kaliteli bir eğitim-öğretim sürecinin gereksinimleri arasında diğer eğitim bilimleriyle birlikte ölçme değerlendirme de bulunmaktadır. Bundan dolayı kaliteli kılınmaya çalışılan

Arap dili eğitiminin yanında Arap dili eğitiminde ölçme ve değerlendirmeyi de nitelikli kılmak gerekmektedir.

Sürekli değişimin yaşandığı dil eğitiminde yenileşme ve gelişme hareketleri eğitim programının her evresini etkilediği gibi ölçme değerlendirme noktasında da ayrımlara neden olmuştur (Kırık, 2008: 5). Bu hareketliliğin getirisi ise geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarının yanında birtakım alternatif yaklaşımların oluşmasıdır. Bilhassa bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenim sahalarına etki eden dil eğitimindeki bu yeni yaklaşımlar Arap dili eğitiminde uygulanmakta olan ölçme ve değerlendirmeleri hangi boyutta etkilemektedir? Dil eğitiminde aktif rol oynayan öğretmenler bu süreçte geri-etkinin öneminin ne derece farkındadır? Uygulamakta oldukları ölçme değerlendirme yaklaşımları “geleneksel” yöntemin dışına çıkabiliyor mu? “*Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Görevlilerinin Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları*” adlı çalışmanın temel odak noktası bu sorulara yeterli cevaplar verebilmektir.

Araştırmaya yön veren temel amaç, yükseköğretim kurumuna bağlı Arapça hazırlık programlarında öğretim üyeleri tarafından uygulanan ölçme değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel-alternatif açıdan farkındalığını belirlemektir. Bu çerçevede yabancı dil eğitiminin temel beceri alanları olan okuma-anlama, dinleme-anlama, yazma ve konuşma becerileri için uyguladıkları ölçme değerlendirme araçları yöntem-yaklaşım bakımından nitelendirilmeye çalışılacaktır.

Yabancı dil eğitim programlarında temel beceri kazanımlarının yanında, dilde eleştirel düşünüp yorumlayabilme, etkili iletişim becerisi edinme, dilde özgün olabilme, anlamlandırıp çıkarımda bulunma, sorgulayıcı bakış açısıyla analiz edebilme, aktif bir şekilde dinleyebilme gibi beceri ve tutumların öğrenci tarafından kazanımı büyük önem taşır hale gelmiştir. Bu yeteneklerin öğrenciye ne derece kazandırıldığını belirleyebilmek için gelenekselin yanı sıra aracısız gözlem olanağı veren performans temelli ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanması gerekmektedir. Tercih edilen ölçme değerlendirme yaklaşımı öğrenim sürecinde başarı seviyesinin artmasında aktif rol oynamaktır. Nitekim Mertler (2003: 49) ölçme değerlendirmeyi, öğrenciye güçlü yönleri ve zayıf yönleri hakkında geri bildirimde bulunmak ve öğrenci

hakkında eğitim kararları almak için bilgi edinme süreci olarak tanımlar. Buradan, eğitim kalitesinin güçlenip günümüz bilgi beceri gereksinimlerinin öğrenciye kazandırılması için eğitimcilerin ölçme değerlendirme okuryazarlık seviyeleri ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarının önemi ortaya çıkmaktadır (Daniel ve King, 1998: 334). Eğitim sürecinde kaliteyi oldukça etkilediği görülen ölçme değerlendirme basamağında Arap dili eğitimcilerinin ne tür bir yaklaşımı tercih ettiklerini belirlemek, ölçme değerlendirme okuryazarlıkları hakkında farkındalık oluşturmak, süreci iyileştirmede somut veriler ortaya koyarak katkıda bulunmak bu araştırmanın amaçlarındandır.

Yapılan çalışmalar, bir ülkenin gelişmişlik düzeyi ile eğitim kalitesi arasında doğrusal bir ilişki olduğunu desteklemektedir. Süregelen anlayış, kalitenin artırılması için gerekli kaynakların sağlanmasına dikkat çekerken son yıllarda bunun tek başına yeterli olmadığı; ülkelerin gelişmişlik seviyelerini belirlemede nitelikli eğitimin en önemli ölçütlerden biri olduğu vurgulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*” başlığı ile yayınlanıp 2017 yılında güncellenen ve eğitimde rehber niteliği taşıyan yönergede güncel yeterlikler arasında *ölçme-değerlendirme* de yerini almaktadır. Yapılan güncelleme ile genel yeterliklere alan bilgisi ve eğitimi ilave edilen yeterlikler çerçevesi “Mesleki Bilgi”, “Mesleki Beceri” ile “Tutum ve Değerler” başlıkları altında 11 alt yeterliğe ayrılmıştır. “Mesleki Beceri” ana yeterliği altında “*Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır*” ibaresiyle ölçme ve değerlendirme yeterlik ve becerisine vurgu yapılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Türkiye’deki çalışmalarla ilgili yapılan alanyazın taramasında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarının olması gereken seviyenin altında olduğu ve geliştirilmeye ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir (Akçay, 2006; Birgin ve Gürbüz, 2008; Boylu, 2019; Bütünler, Yiğit, ve Çimer, 2010; Çardak, 2018; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gürsoy, 2017; Karaman ve Şahin, 2014; Kırık, 2008). Amerika’da, Eğitimde Ölçme Değerlendirme Ulusal Konseyi tarafından hazırlanan “*Ölçme-Değerlendirme Alanı Öğretmen Yeterlik Standartları*”nda belirtilen yeterliklere göre:

- Öğretmen, öğretim kararlarına uygun değerlendirme yöntemlerini seçme becerisine sahip olmalıdır.
- Öğretmen, öğretim kararlarına uygun değerlendirme yöntemleri geliştirme konusunda yetenekli olmalıdır.
- Öğretmen, hem kendi geliştirdiği değerlendirme yöntemlerinin sonuçlarını hem de başka bir öğretmen tarafından geliştirilen değerlendirme sonuçlarını puanlama ve yorumlama becerisine sahip olmalıdır.
- Öğretmen, öğrenciler hakkında bireysel kararlar verirken değerlendirme sonuçlarını kullanma, öğretimi planlama, müfredat geliştirme ve tasarlama becerisi kazanmalıdır.
- Öğretmen, değerlendirme sonuçlarını kullanarak geçerli öğrenci sınıflandırma prosedürleri geliştirmede yetenekli olmalıdır.
- Öğretmen, değerlendirme sonuçlarını öğrencilere, velilere ve diğer öğretmenlere aktarma konusunda yetenekli olmalıdır.
- Öğretmen, etik olmayan değerlendirme yöntemi kullanımlarını tanıma becerisine sahip olmalıdır (Standarts for Teacher Competence in Educational Assessment of Students, 1990).

Eğitim sistemimizdeki paradokslardan biri de; öğretmen yetiştirme programlarının çoğunda etkin bir ölçme değerlendirme bilgisine sahip olmadan mezun olan öğretmen adayından nitelikli bir eğitim beklentisidir. Zira nitelikli bir eğitim için gerekenlerin başında uygun eğitim-öğretim stratejilerinin belirlenmesinin ardından sürecin takibi için değerlendirme ile elde edilecek sonuçları öğrenci ihtiyacına göre yorumlayabilme gelmektedir (Stanford ve Reeves, 2005: 18). Dolayısıyla eğitimcilerin ölçme değerlendirme okuryazarı olmaları bir seçim olmaktan çıkıp bir gereksinim olmaktadır (Koh, 2011; Popham, 2011; Xu ve Liu, 2012).

Buradan hareketle bu çalışmada Dr. Öğr. Üyesi Muazzez YAVUZ KIRIK tarafından hazırlanmış olan bir ölçme değerlendirme envanteri kullanılarak ülkemizde Arap Dili Eğitimi alanında öğretim görevlileri tarafından yapılan ölçme değerlendirme uygulamaları geleneksel-alternatif uygulama açısından incelenecek; süreci iyileştirme ve nitelikli kılma, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı hakkında farkındalık oluşturma

amacıyla verilen önerilerle alana katkı sağlanmaya çalışılacaktır. Söz konusu öğretim görevlilerinin Arapça eğitimi verdikleri hazırlık programları incelenmiş ve YÖK ATLAS üzerinden toplanan veriler neticesinde Türkiye’de zorunlu 1 yıl Arapça hazırlık eğitimi veren lisans programlarına kayıtlı ve 2019-2020 eğitim yılında yeni kayıt yaptıran öğrencilerin toplam sayısına ulaşılmıştır (Tablo.1).

Tablo.1

2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Zorunlu Arapça Hazırlık Eğitimi Veren Lisans Programlarına Kayıtlı Öğrenci Sayısı

DEVLET ÜNİVERSİTELERİ							
Üniversite		Bölüm	2018 Toplam Kayıtlı Kız	2018 Toplam Kayıtlı Erkek	2019 Tercih Eden Kız	2019 Tercih Eden Erkek	Toplam
1	Adıyaman Üniversitesi	İslamî İlimler	182	125	54	39	400
2	Afyon Kocatepe Üniversitesi	İslamî İlimler	398	179	82	31	690
3	Afyon Kocatepe Üniversitesi	İslamî İlimler (İÖ)	318	174	56	37	585
4	Ağrı İ. Çeçen Üniversitesi	İslamî İlimler	363	275	86	48	772
5	Ağrı İ. Çeçen Üniversitesi	İslamî İlimler (İÖ)	93	93	62	41	289
6	Akdeniz Üniversitesi	İlahiyat	385	347	82	72	886
7	Aksaray Üniversitesi	İslamî İlimler	509	306	87	36	938
8	Aksaray Üniversitesi	İslamî İlimler (İÖ)	322	269	63	40	694
9	Amasya Üniversitesi	İlahiyat	258	160	79	24	521
10	Amasya Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	222	178	58	35	493
11	Ankara Hacı B. Veli Üni.	İlahiyat	0	0	54	28	82
12	Ankara Sosyal B. Üniversitesi	İslamî İlimler	0	0	55	27	82
13	Ankara Üniversitesi	İlahiyat	876	542	126	110	1654
14	Ankara Yıldırım B. Üniversitesi	İslamî İlimler	415	210	81	42	748
15	Ankara Yıldırım B. Üniversitesi	Mütercim Tercümanlık	87	49	45	17	198
16	Atatürk Üniversitesi	İlahiyat	775	431	164	52	1422
17	Atatürk Üniversitesi	İlahiyat (Arapça)	28	13	27	14	82

18	Atatürk Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	559	383	96	58	1096
19	Bartın Üniversitesi	İslamî İlimler	446	245	88	56	835
20	Bartın Üniversitesi	İslamî İlimler (İÖ)	232	205	45	37	519
21	Batman Üniversitesi	İslamî İlimler	354	298	91	43	786
22	Bayburt Üniversitesi	İlahiyat	543	287	128	57	1015
23	Bayburt Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	278	221	69	54	622
24	Bilecik Şeyh E. Üniversitesi	İslamî İlimler	92	31	69	24	216
25	Bilecik Şeyh E. Üniversitesi	İslamî İlimler (İÖ)	0	0	43	19	62
26	Bingöl Üniversitesi	İlahiyat	330	188	62	41	621
27	Bingöl Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	185	134	45	17	381
28	Bitlis Eren Üniversitesi	İslamî İlimler	144	116	95	59	414
29	Bolu Abant İzzet B. Üni.	İlahiyat	445	170	84	39	738
30	Bolu Abant İzzet B. Üni.	İlahiyat (İÖ)	330	176	57	46	609
31	Bursa Uludağ Üniversitesi	İlahiyat	1138	789	131	85	2143
32	Bursa Uludağ Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	611	341	97	57	1106
33	Çanakkale 18 Mart Üni.	İlahiyat	621	469	120	75	1285
34	Çanakkale 18 Mart Üni.	İlahiyat (İÖ)	384	395	80	64	923
35	Çukurova Üniversitesi	İlahiyat	574	375	108	56	1113
36	Çukurova Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	408	336	77	67	888
37	Dicle Üniversitesi	İlahiyat	774	517	253	157	1701
38	Dicle Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	0	0	48	55	103
39	Dokuz Eylül Üniversitesi	İlahiyat	584	626	89	116	1415
40	Dokuz Eylül Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	361	472	47	107	987
41	Düzce Üniversitesi	İlahiyat	388	153	87	36	664
42	Düzce Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	0	0	55	27	82
43	Erciyes Üniversitesi	İlahiyat	879	429	143	62	1513
44	Erciyes Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	597	293	107	47	1044

45	Erzincan Binali Y. Üniversitesi	İlahiyat	492	216	117	37	862
46	Eskişehir Osmangazi Üni.	İlahiyat	426	303	97	47	873
47	Eskişehir Osmangazi Üni.	İlahiyat (İÖ)	389	286	73	71	819
48	Fırat Üniversitesi	İlahiyat	750	369	161	85	1365
49	Fırat Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	400	313	92	52	857
50	Gazi Üniversitesi	Arapça Öğretmenliği	234	81	46	16	377
51	Gaziantep Üniversitesi	İlahiyat	476	267	73	50	866
52	Gaziantep Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	318	234	67	56	675
53	Giresun Üniversitesi	İslamî İlimler	297	146	73	30	546
54	Giresun Üniversitesi	İslamî İlimler (İÖ)	191	136	49	33	409
55	Gümüşhane Üniversitesi	İlahiyat	406	222	88	56	772
56	Gümüşhane Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	286	274	68	55	683
57	Hakkâri Üniversitesi	İlahiyat	140	154	56	47	397
58	Harran Üniversitesi	İlahiyat	894	420	146	70	1530
59	Harran Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	273	184	66	47	570
60	Hitit Üniversitesi	İlahiyat	457	214	81	42	794
61	Hitit Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	374	249	57	46	726
62	Iğdır Üniversitesi	İlahiyat	464	404	101	43	1012
63	Iğdır Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	240	309	56	47	652
64	İnönü Üniversitesi	İlahiyat	598	290	114	50	1052
65	İnönü Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	523	268	77	57	925
66	İstanbul Üniversitesi	Arap Dili ve Edebiyatı	456	182	52	30	720
67	İstanbul Üniversitesi	İlahiyat	718	533	93	92	1436
68	İstanbul Üniversitesi	İlahiyat (Arapça)	35	39	18	13	105
69	İstanbul Üniversitesi	İlahiyat (İngilizce)	106	58	12	19	195
70	İstanbul Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	439	325	54	49	867
71	İzmir Kâtip Çelebi Üni.	İslamî İlimler	492	327	85	79	983

72	K. Sütçü İmam Üniversitesi	İlahiyat	732	369	130	45	1276
73	K. Sütçü İmam Üniversitesi	İlahiyat (Arapça)	61	20	22	19	122
74	K. Sütçü İmam Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	447	331	82	41	901
75	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	İslamî İlimler	253	99	68	35	455
76	Karamanoğlu Mehmetbey Üni	İslamî İlimler (İÖ)	154	86	53	19	312
77	Kastamonu Üniversitesi	İlahiyat	422	373	68	55	918
78	Kastamonu Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	252	248	72	51	623
79	Kırıkkale Üniversitesi	Mütercim Tercümanlık	165	53	37	15	270
80	Kırıkkale Üniversitesi	Mütercim Ter. (İÖ)	145	76	30	14	265
81	Kırklareli Üniversitesi	İlahiyat	357	268	72	51	748
82	Kırklareli Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	253	281	57	46	637
83	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	İlahiyat	397	158	67	36	658
84	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	218	125	59	23	425
85	Kocaeli Üniversitesi	İlahiyat	289	98	60	43	490
86	Kütahya Dumlupınar Üni	İlahiyat	373	139	144	61	717
87	Kütahya Dumlupınar Üni	İlahiyat (İÖ)	256	170	57	46	529
88	Manisa Celâl Bayar Üni.	İlahiyat	48	32	52	30	162
89	Mardin Artuklu Üniversitesi	Arap Dili ve Edebiyatı	132	69	38	24	263
90	Mardin Artuklu Üniversitesi	İlahiyat (Arapça)	399	266	101	53	819
91	Mardin Artuklu Üniversitesi	Tarih (Arapça)	28	22	21	10	81
92	Marmara Üniversitesi	İlahiyat	974	710	165	122	1971
93	Marmara Üniversitesi	İlahiyat (Arapça)	85	47	16	25	173
94	Marmara Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	356	300	42	40	738
95	Muş Alparslan Üniversitesi	İslamî İlimler	511	385	138	47	1081
96	Necmettin Erbakan Üni.	İlahiyat	974	544	133	62	1713
97	Necmettin Erbakan Üni.	İlahiyat (Arapça)	109	74	21	20	224
98	Necmettin Erbakan Üni.	İlahiyat (İÖ)	568	285	108	46	1007

99	Nevşehir H. Bektaş Veli Üni.	İlahiyat	411	253	78	25	767
100	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	İlahiyat	669	541	107	98	1415
101	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	465	377	84	70	996
102	Pamukkale Üniversitesi	İlahiyat	375	237	78	56	746
103	Pamukkale Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	36	26	30	32	124
104	Recep Tayyip Erdoğan Üni.	İlahiyat	705	358	129	66	1258
105	Recep Tayyip Erdoğan Üni.	İlahiyat (İÖ)	518	298	93	61	970
106	Sakarya Üniversitesi	İlahiyat	702	379	136	69	1286
107	Sakarya Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	567	323	106	58	1054
108	Selçuk Üniversitesi	Arap Dili ve Edebiyatı	0	0	35	27	62
109	Selçuk Üniversitesi	Arap Dili ve Edebiyatı (İÖ)	0	0	50	12	62
110	Selçuk Üniversitesi	Mütercim Tercümanlık	47	14	51	11	123
111	Siirt Üniversitesi	İlahiyat	372	302	84	39	797
112	Siirt Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	277	257	66	47	647
113	Sivas C. Üniversitesi	İlahiyat	557	234	108	46	945
114	Sivas C. Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	367	296	72	62	797
115	Süleyman D. Üniversitesi	Arapça Öğretmenliği	0	0	42	10	52
116	Süleyman D. Üniversitesi	İlahiyat	757	466	137	79	1439
117	Süleyman D. Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	538	353	98	66	1055
118	Şırnak Üniversitesi	İlahiyat	216	274	81	63	634
119	Tekirdağ Namık K. Üniversitesi	İlahiyat	402	244	82	41	769
120	Tekirdağ Namık K. Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	0	0	39	43	82
121	Tokat GOP Üniversitesi	İlahiyat	553	445	113	41	1152
122	Tokat GOP Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	407	418	72	51	948
123	Trakya Üniversitesi	İlahiyat	301	179	62	41	583
124	Uşak Üniversitesi	İslamî İlimler	471	294	88	56	909
125	Uşak Üniversitesi	İslamî İlimler (İÖ)	288	231	51	42	612

126	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	İlahiyat	766	564	139	87	1556
127	Yalova Üniversitesi	İslamî İlimler (Arapça)	225	134	61	32	452
128	Yozgat Bozok Üniversitesi	İlahiyat	427	214	96	38	775
129	Yozgat Bozok Üniversitesi	İlahiyat (İÖ)	308	197	72	51	628
130	Zonguldak Bülent E. Üni.	İlahiyat	414	225	79	44	762
131	Zonguldak Bülent E. Üni.	İlahiyat (İÖ)	340	248	59	54	701
TOPLAM			97221				
VAKIF ÜNİVERSİTELERİ							
Üniversite		Bölüm	2018 Toplam kayıtlı kız	2018 Toplam kayıtlı erkek	2019 Yerleşe n kız	2019 Yerleşe n erkek	Toplam
1	Fatih Sultan M. V. Üniversitesi	Arapça Öğretmenliği	0	0	14	2	16
2	Fatih Sultan M. V. Üniversitesi	İslamî İlimler (Arapça)	314	159	57	43	573
3	İstanbul 29 Mayıs Üni.	İlahiyat	0	0	15	15	30
4	İstanbul 29 Mayıs Üni.	Mütercim Tercümanlık	99	23	26	4	152
5	İstanbul Aydın Üniversitesi	Arapça Öğretmenliği	16	3	26	7	52
6	İstanbul Aydın Üniversitesi	Mütercim Tercümanlık	25	12	10	7	54
7	İstanbul Okan Üniversitesi	Mütercim Tercümanlık	18	7	2	1	28
8	İ. Sabahattin Zaim Üni.	Arapça Öğretmenliği	91	17	25	11	144
9	İ. Sabahattin Zaim Üni.	İslamî İlimler	280	101	31	19	431
10	İ. Sabahattin Zaim Üni.	İslamî İlimler (Arapça)	70	93	22	8	193
11	Kto Karatay Üniversitesi	Mütercim Tercümanlık	65	33	20	6	124
TOPLAM			1797				

Araştırmada, Türkiye’de yükseköğretim kurumuna bağlı hazırlık programlarında yabancı dil olarak Arapça eğitimi veren öğretim üyelerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımları araştırılırken şu sorulara yanıtlar aranacaktır:

1. Arapça eğitiminde uygulanan ölçme değerlendirme modelleri nasıl olmalıdır?
2. Yabancı dil eğitiminde geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları nelerdir?
3. Ülkemizde Arap dili eğitiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ne boyuttadır?
4. Hazırlık programlarında eğitim veren öğretim üyelerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımları cinsiyet, uyruk ve mezuniyet değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Hazırlık programlarında eğitim veren öğretim üyelerinin temel dil becerilerini (okuma-anlama, konuşma, dinleme-anlama, yazma) ölçme uygulamaları geleneksel yaklaşım mıdır, alternatif yaklaşım mıdır?

“Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Görevlilerinin Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları” konu başlıklı araştırmada;

- Örneklemenin evreni temsil eder nitelikte olduğu,
- Anket yoluyla elde edilen verilerin Türkiye’de yükseköğretim kurumuna bağlı Arapça hazırlık programlarında uygulanan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını yansıttığı,
- Öğretim üyelerinin anketi içtenlikle cevapladıkları,
- Ankete cevap vererek araştırmaya katılan öğretim üyelerinin ölçeklerde bulunan sorulara verdikleri yanıtlarla gerçeği aktardıkları;
- Örneklemenin yabancı dil olarak Arapça öğretmenleri temsil ettiği varsayılmıştır.

Yapılan araştırma;

- 2019-2020 eğitim-öğretim yılıyla,
- Yükseköğretim kurumuna bağlı olarak Arapça hazırlık eğitimi veren üniversitelerle,
- “*Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik*” hükümleri uyarınca üniversitelerde öğretim dili en az %30 Arapça olan hazırlık programları ile,
- YÖK’e bağlı üniversitelerin bir yıl süreli zorunlu Arapça hazırlık eğitimi olan Arap Dili ve Edebiyatı, Arapça Mütercim-Tercümanlık, Arapça Öğretmenlik, İslami İlimler ve İlahiyat programları ile

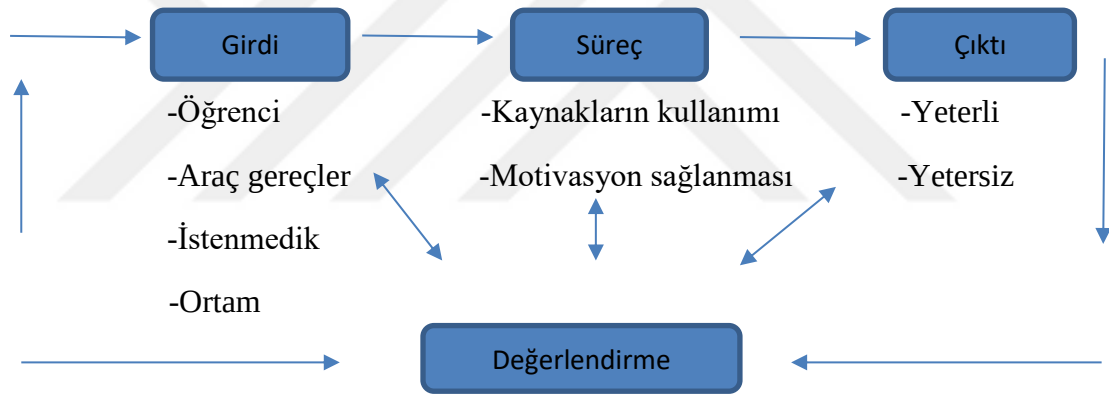
sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından “*Belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, tedris, tedrisat, talim*” şeklinde tanımlanan öğretimi, eğitimden farklı kılan en önemli özellik önceden belirlenmiş hedef kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik planlı bir şekilde yürütülmesidir (Başol, 2015: 3). Öğretim faaliyetleri ile ulaşılması hedeflenen bu kazanımların belirli bir ölçüt ile değerlendirmesi yapıp alınan dönütler doğrultusunda süreç içi düzenlemeler yapılmasının gerekliliği, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemini vurgulamaktadır (Göçer, 2007: 32; Yaşar, 2010: 11).

Şekil 1.1 Ölçme Değerlendirmenin Eğitim Sistemine Etkisi



Genel tanımıyla eğitimde ölçme-değerlendirme “*Bir eylemi gözlemleme ve bu gözlemleri nicel veya nitel yöntemle yorumlayarak nihai bir yargıya varma*” sürecidir (Baykul, 2015; Erkuş, 2006; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Şahin, 2018; Tan, 2019; Yaşar, 2010). Bu süreçte ölçme sonucu ile elde edilen değerlendirmelerin gerçeğe yakın olması geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması ile oluşur (Atılğan, Kan ve Doğan, 2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin fonksiyonunu öğrenmenin niteliğini artırarak sürecin tamamlanmasını sağlayan etkinlik olarak belirten Karaca (2008), üstün başarı elde eden öğrencilerin motivasyonunda, başarı seviyesi düşük olan öğrencilerin durumlarına yönelik çözümler üretilmesinde, öğrencilerin öğrenim süreçlerini sağlıklı bir şekilde takip edebilmelerinde, öğretimle ilgili alınan kararların uygulanabilirliğini belirlemede ve öğretim metot- yöntemlerinin amaca uygunluğunun

saptanmasında ölçme-değerlendirmenin önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır. Başarı veya başarısızlığın ölçme-değerlendirme olmadan saptanamayacağını dile getiren Başol (2015); öğrenci ihtiyaç ve tercihlerinin ölçme değerlendirme ile görülebileceğini dile getirmiştir.

Öğretim programında öğrenci kazanımlarını hem öğretmene hem de öğrenciye bildiren ölçme-değerlendirme; öğretimi kolaylaştırarak geliştirir ve dolaylı olarak öğreticiye de öz değerlendirme olanağı sağlar (Göçer, 2018: 4). Öğretim programının temel yapı taşı olan kazanımlar; elde edilen temel bilgi ve becerilerin taşınması gereken nitelikleri ifade etmektedir (Kutlu, Yalçın, ve Pehlivan, 2010). Değerlendirme sonucundan hareketle, hedeflenen kazanımlara başarılı bir şekilde ulaşılması öğretim programının başarısına işaret ederken hedef kazanımlara ulaşamayan öğretim programındaki uygulamaların yeteri kadar başarılı olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Hedeflenen kazanımların doğru ölçme araçları ile ölçülmemesi yanıltıcı değerlendirme sonuçları verdiği gibi öğrenciler üzerinde olumsuz etkiye yol açmaktadır (Kutlu ve diğerleri, 2010). Öğretim programı ile ölçme-değerlendirme uygulamaları iç içe olmakta ve sürece yönelik yapılan değerlendirmeler ile öğrencinin hedefler doğrultusunda hazırbulunuşluk seviyesi belirlenmektedir. Hazırbulunuşluk seviyesine göre geliştirilen öğretim stratejileri akabinde durum belirlemeye yönelik uygulanan değerlendirmeler ile de süreç değerlendirmesi yapılarak öğrenciye dönüt verilmektedir (Demirtaşlı, 2014). Ölçme ve değerlendirmenin temel amacı; eğitim programını yürüten tüm paydaşlara anlamlı dönütler vererek kaliteyi artırmak ve ölçüte dayalı değerlendirme uygulamaları ile program sonunda öğrencinin durumunu belirlemeye yönelik değer biçmektir (Arıkan, 2014).

1.1. Eğitimde Ölçme

Araştırmacılar tarafından farklı yönlerden incelenip birçok farklı tanıımı yapılan ölçme (Çelebi ve Kuşçuçuran, 2019: 985), en basit şekliyle “*niteliklerin sayısallaştırılması*” şeklinde ifade edilirken (Semerci ve diğerleri, 2014); “*Bir olayın, nesnenin niteliklerinin veya eğitimde ölçmeye konu olan başarı düzeyinin gözlemlenerek (bazı araçlarla karşılaştırılarak (Şahin, 2018: 5)) bir sayı, sıfat veya sembolle ölçümü*” olarak tanımlanmıştır (Baykul ve Turgut, 2015; Kan, 2007; Özçelik, 2016; Turgut,

2015). Ölçme için yapılan bir başka tanım: “*Görgül dünyadaki soyut niteliklerin somut niceliklerle temsil edilmesi*” şeklindedir (Erkuş, 2012: 1). Eğitimin vazgeçilmez parçası olarak görülen ölçme (Göçer, 2018: 2); performans değerlendirmeleri, portfolyolar, öğretmen görüşleri gibi farklı alternatif araçlarla öğrenci başarılarını ortaya koyarak (Başol, 2015; Göçer, 2018) öğretim metotlarının uygunluğunu saptama, öğrenci başarısını belirleyip ilgisi olan alana yönlendirme ve öğretim eksiklerini görmede katkı sağlamaktadır (Baykul ve Turgut, 2015; Özçelik, 2016). Eğitimde *ölçme* terimi, test yoluyla gerçekleştirilen ölçümlerde kullanılır; bunun haricinde öznel yargılarda *değerlendirme* terimi tercih edilir (Öncül, 2000: 870). Ölçme aracının taşınması gereken birtakım nitelikler vardır (Göçer, 2018: 19):

Geçerlik (الثبات): Bir ölçme aracının ölçecek olduğu özelliğe uygunluğu anlamına gelen geçerlik (Göçer, 2018: 20); ölçme değerlendirme sözlüğünde “*validity*” başlığı altında ölçülmesi gereken özelliği ölçme derecesi veya doğruluğu olarak tanımlanmıştır (Tafazoli, 2018: 43). Başka bir tanımla geçerlik, ölçme aracının kullanılış amacına uygun olmasıdır. Ölçme aracı olarak hazırlanan soruların, tüm konuları içerip dengeli bir dağılımla sayılarının belirlenmesi sınavın geçerliğini artırmaktadır (Güngör, 2001).

Güvenirlik (الصدق): Ölçme aracının her ölçümde aynı kararlılığı göstermesi güvenilirlik niteliğine sahip olduğuna işaret etmektedir (Ercan ve Kan, 2004; Göçer, 2018; Güler, 2018; Özbek, 2017; Elhadky ve Şimşek, 2017). Ölçme ve değerlendirme sözlüğünde test sonuçlarının tutarlılığı olarak ifade edilen güvenilirlik; aynı testin farklı uygulamalarda benzer sonuçları vermesidir (Tafazoli, 2018: 36). Güvenirlik, iyi bir testin temel kriteridir. Ölçme aracında soru sayısı arttıkça güvenilirlik katsayısı da artar (Şahin, 2018). Bir testin güvenilirliği *Split-Half Yöntemi*, *Kuder-Richardson Güvenirlik Katsayıları*, *Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı*, *Teta Güvenirlik Katsayısı*, *Omega Güvenirlik Katsayısı*, *Guttman Güvenirlik Katsayıları* gibi indekslerle ölçülmektedir (Ercan ve Kan, 2004).

Uygulanabilirlik (العَمَلِيَّة): Ölçme aracının öğrenci seviyesine uygunluğu ile yönerge ve açıklamaların anlaşılabilirliği, test formatının ve materyallerinin yoruma açık olmaksızın kullanılabilirliği şeklinde tanımlanmıştır (Göçer, 2018). Testin

uygulanabilirlik derecesi, testin geliştirilmesinde ve kullanılmasında ihtiyaç duyulacak kaynaklar ile bu faaliyetler için mevcut olan kaynaklar arasındaki fark ile ölçülebilir (Tafazoli, 2018: 32).

Nesnellik (الموضوعية): Ölçme aracının düzelticiler tarafından herhangi bir kişisel yargı içermemesi şeklinde tanımlanmaktadır (Tafazoli, 2018: 31). Eğitiminin, öğrenci cevaplarının kalitesini değerlendirmede daha fazla rol oynadığı açık uçlu sorularla karşılaştırıldığında çoktan seçmeli testler veya doğru / yanlış testleri objektiflik niteliği yüksek testlerdir. Soru maddelerinin tüm öğrenciler tarafından aynı doğrultuda yorumlanması *sorularda objektiflik*, ölçme aracının öğrenciler arasında farklılık göstermemesi *uygulamada objektiflik*, sonuçların değerlendirilmesinde düzelticinin tarafsızlığına *puanlamada objektiflik* olarak yorumlanmaktadır (Göçer, 2018: 26).

Kullanışlık (المنفعة): Bir ölçme aracının kullanışlılığı, amaçlanan kullanımı için güvenilirlik, geçerlik, yapı geçerliği, uygulanabilirlik özelliklerine ait doğru dengenin sağlanmasına bağlıdır (Tafazoli, 2018: 43). Geliştirilme, tatbik edilme ve değerlendirme safhalarında zaman ve masraf bakımından daha tasarruflu olan bir ölçme aracı, kullanışlık niteliğine sahiptir (Güler, 2018).

Ayırt Edicilik (التمييز): Bir test ögesinin “*güçlü ve zayıf test katılımcıları arasında ayırım yapılabilirlik*” niteliğine sahip olmasıdır (Tafazoli, 2018: 17). Başka bir deyişle, sınavın yüksek kabiliyetli katılımcıyı düşük kabiliyetli katılımcıdan ayırma özelliğidir. Güçlü test katılımcılarının az sayıda olup zayıf test katılımcılarının çok sayıda olduğu sonucu veren bir ölçme aracı ayırt edicilik özelliği taşımaktadır.

1- *Ölçülecek özelliğin belirlenmesi*, 2- *Ölçme aracının seçilmesi*, 3- *Ölçmenin uygulanması*, 4- *Ölçme sonuçları* (Yaşar, 2010: 12,16) sırasıyla işleyen ölçme 3 farklı şekilde gerçekleştirilir:

1.1.1. Doğrudan Ölçme

Ölçülmek istenen özelliğin dolaysız veya kendisiyle ilişkisi olan bir ölçme aracı ile doğrudan ölçülebilmesi veya doğrudan gözlemlenebilmesine *doğrudan ölçme* denir (Güler, 2018: 5; Kırık, 2008: 53; Şahin, 2018: 6). Ölçülenin niteliği ile ölçme aracının özelliğinin aynı olduğu bu ölçme türünde ölçme aracı bulunması şart değildir.

Herhangi bir nesnenin uzunluğunun aynı nitelikte bir ölçme aracı ile ölçülmesi doğrudan ölçme olup ölçümü herhangi bir aracı olmadan gözlemle yapılabilen cinsiyet gibi özelliklerin ölçümü de doğrudan ölçmedir (Güler, 2018: 5).

1.1.2. Dolaylı Ölçme

Doğrudan ölçmenin aksine herhangi bir özelliğin doğrudan gözlemlenmesi; başka bir değişken veya gösterge aracılığıyla ölçülmesine *dolaylı ölçme* denir (Güler, 2018: 5; Şahin, 2018: 6). Öğrencinin doğrudan gözlemlenemeyen ders başarısını ölçmek için geliştirilen testler dolaylı ölçmeye örnektir. Başarı dışında ilgi, yetenek, zeka, tutum ve kişilik gibi değişkenlerin doğrudan ilgili olmadıkları göstergelerle ölçülmesi de dolaylı ölçmedir. Güler (2018)'e göre sosyal bilimlerde yapılan bilişsel ve duyuşsal davranışların ölçümü dolaylı ölçmedir.

1.1.3. Türetilmiş Ölçme

Ölçülmek istenen özelliğin iki ya da daha fazla farklı göstergenin aritmetik işlemiyle ölçülmesi *türetilmiş ölçme*dir (Güler, 2018: 5; Şahin, 2018: 6). Örneğin, hızın ölçümü için uygulanan formülde birbirinden farklı iki değişken olan yol ve zaman özelliklerinin bölümüyle elde edilen sonuç türetilmiş ölçme sonucudur. Bir öğrencinin başarı notunu belirlemek için farklı değişkenler olan %40 sınav sonucuyla %60 sınıf içi performansının toplamının alınması da eğitimde türetilmiş ölçmeye örnektir.

1.2. Eğitimde Değerlendirme

“Ölçümü yapılan bir özellik hakkında değer yargısına ulaşabilmek için ölçümden elde edilen verilerin anlamlandırılması” olarak tanımlanan değerlendirme (Semerci ve diğerleri, 2014); *“Eğitim sistemi üzerinde yapılan gözlem ile bir yargıya ulaşma aracıdır.”* (Demirel, 2019; Turgut, 2015). Değerlendirme, bir karar verme; yargıya varma süreci olarak tanımlanıp bu noktada ölçmeden farklılaşmaktadır (Göçer, 2018: 18). Eğitim Bilimleri Sözlüğü'nde yer alan tanıma göre değerlendirme: *“Bir puanın veya test neticesinin karşılaştırılarak göreceli önemini belli etme”*dir (Öncül, 2000: 282). Güler (2018)'e göre objektif olması gereken ölçmenin ardından gelen değerlendirme ölçütü, kişiye göre değişiklik göstereceğinden subjektif olabilir. Ancak

değerlendirilen özellik için belirlenecek değerlendirme ölçütünün doğru olması ve ayrıca değerlendirme amacının saptanması gerekmektedir (Şahin, 2018: 9).

1.2.1. Değerlendirme Ölçütleri

Ölçme sonuçlarının değerlendirilmesi için belirlenen kıstas olarak tanımlanan *ölçüt*; ölçülecek özellik hakkında ölçme sonuçları doğrultusunda nihai bir karara varabilmek için belirlenen referans noktalarıdır (Şahin, 2018:10). Değerlendirme sürecinde 2 ölçüt vardır:

1.2.1.1. Mutlak Değerlendirme

Ölçme işlemi gerçekleşmeden önce belirlenen kıstasa göre yapılan değerlendirmedir (Güler, 2018: 13; Şahin, 2018: 10). Mutlak değerlendirmede her bir birey kendi başarısıyla ele alınıp sınıf, grup veya topluluk birbirinden bağımsız değerlendirilir (Kaya ve Semerci, 2017). Bir sınavdan alınan 60 veya üzeri puan ile diğer öğrencilerin puanları dikkate alınmaksızın başarılı sayılacak bir öğrencinin sınavı mutlak olarak değerlendirilmiştir. Mutlak değerlendirme ile öğrencinin sınıf içi öğrenmeleri belirlenmeye çalışılır.

1.2.1.2. Bağlı Değerlendirme

Ölçme sonuçlarına göre belirlenen kıstaslar üzerinden yapılan değerlendirmelerdir (Güler, 2018: 13; Kaya ve Semerci, 2017; Şahin, 2018: 11). Bağlı değerlendirmede her bir birey içinde bulunduğu sınıf, grup veya topluluğunun ölçme sonucuna göre değerlendirilir ve böylece içinde yer aldığı gruptaki başarısı belirlenmiş olur (Nartgün, 2007). Çan eğrisi sistemiyle sınıfın not ortalaması alınarak geçer notun belirlendiği değerlendirme şekli bağlı değerlendirmeye örnektir (Atılğan ve diğerleri, 2017).

1.2.2. Değerlendirme Türleri

Öğrencilerin ne bildikleri, ne yapabildikleri ve nelere ilgi duyduklarının belirlenmesi şeklinde tanımlanan değerlendirme (Huffman, 1996); uygulama amacına göre çeşitlilik göstermektedir. *Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme*, *Biçimlendirme-Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme*, *Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme* şeklinde sınıflandırılmıştır (Güler, 2018; Şahin, 2018; Yaşar, 2010; Orlich ve diğerleri, 2012).

1.2.1.1. Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme (Dianostik Değerlendirme)

Öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesini belirlemek amacıyla uygulanan tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme; eğitim süreci öncesinde ön şart niteliğindeki davranışların belirlenmesiyle öğrencinin uygun programa yerleştirilmesini amaçlamaktadır (Ertürk,2014; Güler, 2018; Göçer, 2018; şahin, 2018; Yaşar, 2010). Seviye tespit sınavları, muafiyet sınavları, özel-genel yetenek sınavları, psikolojik testler, ÖSYM tarafından düzenlenen ALES, KPSS, YKS vb. sınavlar seçme amaçlı değerlendirmeye örnek olarak gösterilebilir.

1.2.1.2. Biçimlendirme-Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme (Formatif Değerlendirme)

İzleme ve geliştirme amacıyla eğitim süreci devam ederken uygulanan biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme; öğrenci eksiklerinin belirlenerek kazandırılması hedeflenen becerileri edinme sürecinde öğrenme hızını tespit edebilmek amacıyla uygulanır (Demir, 2018; Güler, 2018; Özkan, 2019). Program devam ederken belirli aralıklarla uygulanan bu tür ölçme-değerlendirmelerde temel amaç not vermek olmayıp programın etkililiği hakkında bilgi alabilmektir. Quizler, ünite sonu testleri, tarama testleri ve yaprak testler biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirmeye örnektir.

1.2.1.3. Durum Belirlemeye Yönelik Değerlendirme (Summatif Değerlendirme)

Ürüne dönük olarak program sonunda kazandırılması gereken hedef davranışlara ne düzeyde ulaşıldığını belirlemek için uygulanan durum belirlemeye (değer biçmeye) yönelik değerlendirmede esas amaç not vermek olup eğitim programı ile ulaşılan düzeyin belirlenmesi hedeflenir (Demir, 2018; şahin ve Karaman; 2013; Yıldız ve Çakmak, 2019). Başka bir ifadeyle eğitim süreci sonunda aldığı not ile öğrenciye değer biçilerek geldiği seviye belirlenir (Göçer, 2018: 32). Özetleyici değerlendirme olarak da adlandırılan bu değerlendirme türüne uzmanlık sınavları, bitirme sınavları, başarı testleri, yeterlilik sınavları ve erişti testleri örnek verilebilir (Güler, 2018).

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

Farklı dil veya lehçelerin türemesine basamak olan eski dile **Ana Dil (Mother Tounge)** (Dilbilim Terimleri Sözlüğü, 1949); başlangıçta anne, devamında yakın çevre ile etkileşim yoluyla edinilen, bireyin bilinçaltına işleyerek sosyal ilişkiler kurmasına olanak sağlayan (Aksan, 1975) ve kişinin öğrendiği ilk dil olarak nitelendirilen dile **Ana Dili (Native Language)** (Dilbilim Terimleri Sözlüğü, 1949); bireyin iki dili işlevsel bir şekilde konuşup (Şahin, 2018) bu diller arasında nefes alma kolaylığıyla geçiş yapabilmesine **İki Dillilik (Bilingualism)** (Walters, 2005); bireyin birden fazla dil ile iletişim kurulan toplumda bu yeteneğe sahip olmasına **Çok Dillilik (Multilingualism)** (Şahin, 2018); bireyin yaşadığı çevre ile iletişimde kullanma imkanı bulamayıp birtakım amaçlar için edindiği dile ise **Yabancı Dil (Foreign Language)** denir (Şahin, 2013).

Şahin (2013) tarafından yapılan tanımdan da anlaşılacağı üzere yabancı dil bireyin çevresel etkileşim ile değil öğrenim yoluyla edindiği; dil eğitim merkezlerinde, üniversitelerin hazırlık programlarında, okullarda vb. planlanmış ortak bir program ile eğitimi sürdürülen dildir. “Yabancı dil eğitiminde kritik eşik, kültürlerarası etkileşimdir.” diyen Murat (2017), bu aşamada bireylerin sosyo-kültürel farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulayarak *etkileşimli dil eğitimi* modelinin benimsenmesi gerektiğini söylemiştir.

Öneminden bahsedilen yabancı dil eğitim programının hedeflenen doğrultuda ilerlemesi, kalitesinin saptanması, hedeflenen nokta ile geline nokta arasında ne kadar fark olduğunun görülmesi ve bu farkın sebeplerinin farkına varılmasında ölçme ve değerlendirme aktif rol oynamaktadır (Şahin, 2018). Sürekli bir yenilenme içerisinde olan eğitim-öğretim anlayışının yanı sıra ölçme-değerlendirme alanında benimsenen alternatif yaklaşımlar ile de yenilikçi değişimler görülmektedir (Başol, 2015; Esseyid Ali, 2016).

Son dönemlerde yapılan çalışmalar bireysel farklılıkları dikkate alan (Çoruhlu, Nas, ve Çepni, 2009: 123); özellikle yüksek öğretim düzeyinde yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin değerlendirilmesinde kapsamlı bir araç olduğu kanıtlanan (Chirimbu, 2013: 91); ürün ve süreç odaklı bir değerlendirme sonucu veren (Yılmaz, 2018: 1625) alternatif değerlendirme yöntemleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca çalışmalar, öğreneni sınıflandırmaya yönelik ürün odaklı gerçekleştirilen geleneksel değerlendirme yöntemlerinin iyileştirici olmadığını da ortaya koymaktadır (Aldamegh ve Fadl, 2012; Başol, 2015; Çoruhlu ve diğerleri, 2009; Kırık, 2008; Yılmaz, 2018).

Tablo 2.1

Geleneksel ve Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları

Geleneksel Değerlendirme	Alternatif Değerlendirme
Öğrenci davranışından ziyade ürün (sonuç) odaklı yürütülür.	Gözlem formu gibi araçlar kullanarak süreç odaklı yürütülür.
Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel alanlarından yararlanmada yetersizdir.	Bilişsel alanları harekete geçirmeye yönelik sorular hazırlamayı hedefler (Göçer, 2018).
Durum belirlemeye yönelik yapılan değerlendirmedir. (Summatif)	Biçinlendirme-yetiştirmeye yönelik yapılan değerlendirmedir. (Formatif)
Öğrenci değerlendirmesi öğretmen odaklıdır.	Öğrencilerin kendi değerlendirmelerine katılımına izin verir.
Öğrenciden beklenenler; tanıma, anımsama, yorumlama, örnek gösterme, sınıflama, özetleme, açıklama gibi alt düzeydedir.	Öğrenciden beklenenler; organize etme, değerlendirme, oluşturma, planlama, kritik etme gibi üst düzeydedir.
Geribildirim salt duyuru şeklinde ve yargılayıcıdır.	Geribildirim öğrenim sürecine yayılır ve yapılandırıcıdır.
Kağıt-kalem testlerinden oluşur.	Amaca uygun ölçme aracı kullanılır.

(Başol, 2015; Göçer, 2018; Kırık, Kutlu ve diğerleri, 2010)

2.1. Dinleme-Anlama Becerisini Ölçme ve Değerlendirme

• Dinlenen Sesbirim ve Biçimbirimlerin Yazılı Seçeneklerden Bulunması

Dinlenen sesbirim veya biçimbirimlerin yapılan vurgu ile yazılı metin veya şıklardan ayırt edilebilmesine dayanan ölçme türüdür (Buck, 2001: 63). Dinlenen cümlede yapılan vurgunun yazılı metinden seçilmesine dayanan dolaylı bir değerlendirme yöntemi olması sebebiyle geleneksel değerlendirme yöntemi olarak tanımlanmıştır (Kırık, 2008: 76).

Örnek 2.1 Benzer Sesbirimleri Cümlede Ayırt Etme

(المسموع):	ينزل الثلج في فصل الشتاء.
(المقروء):	(أ) ينزل الثلج في فصل الشتاء. (ب) ينزل السليج في فصل الشتاء.

• Dinlenen Tümce / Diyalog Açıklamasının Yazılı Seçeneklerden Bulunması

Dinlenen parçanın bir bölümünün yazılı seçeneklerden ayırt edilmesine dayanan bu ölçme türünde sorunun bağlam içinde verilmemesi testin özgünlüğünü de etkilediği için geleneksel değerlendirme şeklinde tanımlanmaktadır (Brown, 2004). Örnekte de görüldüğü gibi soru kökü tümce veya diyalogun bir kısmına odaklanmıştır. Zira dinleme-anlama becerisinin ölçülmesinde parçadan ayırık tek bir noktadan daha fazlasını anlamak gerekmektedir (Buck, 2001: 64).

Örnek 2.2 Verilen Tümcenin Açıklamasını Yazılı Seçeneklerden Bulma

(المسموع):	واجه علي صديقه وهو في طريقه إلى المكتبة.
(المقروء):	(أ) علي مارس الرياضة مع زميله في الصف. (ب) علي شرب فنجان قهوة مع صديقه. (ج) علي قابل صديقه بالصدفة. (د) علي قام بجولة مع صديقه بالسيارة.

- **Sözel Sorulara Yazılı Seçeneklerden Uygun Yanıt Bulma**

Sözel olarak yöneltilen sorunun cevabının çoktan seçmeli maddelerde arandığı ölçme tipidir. Örnek soruda da görüldüğü gibi soruyu duyan tek bir noktaya odaklanıp ardından dört olası cevabı okumakta ve uygun yanıtı seçmektedir. Herhangi bir dil becerisine odaklanmayan bu ölçme tipi sadece bağlam dışı birkaç ifadeyi anlamayı gerektirmekte ve ölçeğin kullanılış maksadına uygunluğu şeklinde tanımlanan (Göçer, 2018) geçerlik ilkesine aykırı olması sebebiyle geleneksel değerlendirme yöntemi şeklinde tanımlanmaktadır (Buck, 2001: 64; Kırık, 2008: 79).

Örnek 2.3 Sözel Soru - Çoktan Seçmeli Yanıtlar

(المسموع):	كم ساعة درست في المكتبة أمس؟
(المقروء):	(أ) بعد نصف ساعة. (ب) ساعة واحدة تقريبا. (ج) ليلة واحدة تقريبا. (د) نعم، درست في المكتبة.

- **Sözel Sorulara Yazılı Yanıt Verme**

Sözel sorulara yazılı yanıt verme tekniği ile sözel olarak yöneltilen soruya, çoktan seçmeli yanıt verme yerine açık uçlu yanıt verme tekniği seçilerek test edilenin doğal dil kullanım becerisi ölçülmek istenmektedir. Özgün nitelikte değerlendirme biçimi olmasına rağmen açık uçlu yanıtların öğretmen tarafından değerlendirilecek olması test formatının ve materyallerinin yoruma açık olmaksızın kullanılabilirliği şeklinde tanımlanan (Göçer, 2018) uygulanabilirliği sağlayamayacağından dolayı geleneksel değerlendirme yöntemi olarak kabul edilmiştir (Brown, 2004: 125).

Örnek 2.4 Sözel Sorulara Yazılı Yanıt Verme

(المسموع):

كم ساعة درست في المكتبة أمس؟

(المكتوب):

• Çıkartmalı Metinde Boşluk Doldurma

Yöneltilen dinleme metninin ardından seçili sözcük ya da ifadelerin çıkartıldığı yazılı metnin, uygun ifadelerle doldurulmasının istendiği değerlendirme yöntemidir. Kelime bilgisi ve dilbilgisiyle birlikte dinleme-anlama becerisini de ölçmek için kullanılan bu yöntem, çoğu zaman dinleme-anlama becerisini ölçme beklentisi ile uygulanmaktadır. Dinleme metni olmaksızın bağlamdan yola çıkarak uygun ifadelerin tahminine de açık olmasından dolayı geçerliği sağlamayan yöntem, örnek soruda olduğu gibi bağlamdan yola çıkarak tahminde bulunmanın mümkün olmadığı ifadelerin çıkartılması ile uygulanması gerekmektedir (Buck, 2001: 70).

Örnek 2.5 Çıkartmalı Metinde Boşluk Doldurma

(المسموع):

الطلاب الأعضاء،
تم تأجيل سباق المعلومات المقرر عقده في الساعة الثانية اليوم
ظهرا إلى يوم الخميس المقبل.

(المكتوب):

الطلاب الأعضاء،
تم تأجيل _____ المقرر عقده في الساعة _____ اليوم
ظهرا إلى يوم _____ المقبل.

• Dinlenen Tanıma En Uygun Resmi Seçeneklerden Bulma

Yöneltilen dinleme metnine en uygun resmin seçeneklerden bulunmasının istendiği ölçme aracıdır. Yöntemin geçerli olabilmesi için resimli tüm seçeneklerin kaldırılıp

dinlenen metinde anlatılanın resmedilmesinin istenmesi gerekmektedir ve geleneksel değerlendirme olarak kabul edilmektedir (Kırık, 2004).

Örnek 2.6 Dinlenen Tanıma Uygun Resmi Bulma

(المسموع):

الشاب سعيد جدا اليوم، لأنه ذهب إلى سوپرماركت للتسوق.
وفي طريقه إلى المنزل قابل امرأة عجوزة، سلم عليها وقال إنه يريد أن يساعدها
في حمل الحقائب. وافقت المرأة العجوزة، ومشيا معا إلى منزلها.

(الاختيارات):



• Gösterilen Resmi Tanımlayan Tümceyi Sesli Seçeneklerden Bulma

Görselde verilen ögeyi işitsel seçeneklerden tanımlama, tamamlama etkinliğine dayanan ölçme aracıdır. Sunulan tek bir görselin ardından dört farklı sesli ifadeden birinin seçilmesinin istendiği uygulama, çoktan seçmeli yapısıyla dolaylı ölçme aracı olmasından hareketle geleneksel değerlendirme yöntemi olarak kabul görmektedir (Brown, 2004: 128).

Örnek 2.7 Görseli İşitsel Seçeneklerden Bulma

(المرئي):

صورة امرأة تجلس في شاطئ البحر، لا يوجد أحد معها، تشاهد البحر
بمحاوله أن تظلل عينيها بيدها.

(المسموع):

- (أ) هي تتحدث مع صديقتها في شاطئ البحر.
- (ب) هي تلبس نظارة شمسية.
- (ج) هي تجلس وحدها في شاطئ البحر.
- (د) هي تقرأ رواية في شاطئ البحر.

- **Tablo Doldurma**

Dinlenen metne yönelik özetlenmesi istenen bilgilerin verilen tabloya yerleştirilmesi şeklinde gerçekleştirilen ölçme türüdür. Özet tablo doldurma ile test edilen yazma becerisinden uzaklaşıp dinlemeye odaklanır. Aylık / yıllık stoklar, spor programları, ders programları, izlenceler, hesap dökümleri vb. etkinlikler ile gerçekleştirilen tablo doldurma, değerlendirme stratejilerinin alternatif örnekleri arasında yer almaktadır (Hughes, 2003).

Örnek 2.8 Dinlenen Metni Tabloda Özetleme

(المسموع):

يتم تدريس درس اللغة العربية ثلاث مرات في الأسبوع في الصف التاسع من ثانوية الأئمة والخطباء. الأول بعد حصة الرياضيات يوم الاثنين في الساعة العاشرة. والثاني، بعد حصة الجغرافيا يوم الخميس في الساعة الحادية عشر. والثالث في يوم الجمعة بعد حصة الفيزياء في الحادية عشر.

(الجدول):

12:00	11:00	10:00	09:00	08:00	
				الرياضيات	الاثنين
					الثلاثاء
					الأربعاء
		الجغرافيا			الخميس
	الفيزياء				الجمعة

- **Tümce Yineleme**

Verilen cümlelerin tamamının veya bir kısmının dinlendikten sonra sözlü tekrarı ile uygulanan ölçme yöntemidir. Dikte ile benzerlik gösteren bu yöntemin farkı, diktede dinlenen metnin duraklatılarak cümleler halinde tekrar edilmesidir. Bu yöntemde, sınava girene birbirinden bağımsız cümleler birer kere dinletilerek hemen ardından tekrar etmesi istenmektedir. Tümce yineleme görevleri dinleme yoluyla çalışmasına rağmen dinleme-anlama becerisinin ölçülmesinden uzaktır. Cümle kısa ise ve ardıl

tekrarı mümkünse sesleri tanıma ve tekrarlama yeteneğinden daha fazlasını test edemez. Cümleler bir miktar uzun olduğunda veya dinleme ile tekrarlama arasındaki boşluk fazla olduğunda ise, ölçme aracı anlık hafıza testi niteliğinde bir değerlendirmeye dönüşür. Dili dinleyip anlamaktan ziyade dili kullanma yeteneğini test eden tümce yineleme, kusursuz bir değerlendirme tekniği olmamakta ve dinleme-anlama becerisini test edebilir nitelikte olmadığı düşünülmektedir (Buck, 2001: 79-80).

Örnek 2.9 Tümce Yineleme

(المسموع):	في ولاية كاليفورنيا عديد من المناطق الجغرافية.
(المكتوب):	في ولاية كاليفورنيا
(المسموع):	على الجانب الغربي يوجد المحيط الهادئ مع الشواطئ والحياة البحرية.
(المكتوب):	على الجانب الغربي

• Dikte

2-3 kez arka arkaya dinlenen pasajın yazıya dökülmesi temeline dayanan ve bütünleştirici test tekniği olarak tanımlanan (Tazafoli, 2018) dikte yöntemi, yakın dönemde yapılan çalışmalar ile ölçme-değerlendirme yöntemlerine dahil edilmiştir (Coniam, 1998; Kaga, 1991). İlk dinlemede, test katılımcısı sadece dinler ve anlamaya çalışır. İkinci dinlemede ise, pasajı birkaç parçaya bölüp duraklamalar yaparak duyduklarını yazar. Kullanılacak dinleme metninin seviye yeterliliğine uyacak şekilde dikkatle seçilmesi ve bilgilendirici yönergelerin ardından dinleme metninin bir kez verilmesi ile geçerlilik kazanacak olan dikte tekniği, ancak bu şekilde uygulama ile alternatif olarak değerlendirilecektir.

• Diyalog ve Çoktan Seçmeli Anlama Soruları

Dinlenen diyaloga yönelik geliştirilen çoktan seçmeli sorular ile uygulanan bir ölçme türüdür. Doğal dil becerilerini ölçmede diyalog, özgün bir yöntem olsa da dinleme-

anlama becerisinin çoktan seçmeli sorular ile ölçümü dolaylı ölçme olarak kabul edildiğinden güvenilir ancak geçerli bir yöntem olmayıp geleneksel değerlendirme şeklinde yorumlanmaktadır (Brown, 2004).

Örnek 2.10 Tümce Yineleme

التوجيهات: الآن ستستمع إلى الحوار بين نادر وماجد. وسوف تسمعه مرتين. بعد بعد الاستماع إلى الحوار في المرة الثانية، اختر الإجابة الصحيحة للأسئلة ٥-٣ أدناه. ضع علامة صحيحة لإجابتك على ورقة الإجابة.

(الحوار المسموع):

نادر: من فضلك، أحتاج إلى شقة مفروشة للأجرة.
ماجد: حسن، ما صفات الشقة التي تريدها؟
نادر: أريدها ثلاث غرف: غرفة جلوس، وغرفة نوم، وغرفة ضيوف.
ماجد: هل هذا كل شيء؟
نادر: وفيها أيضا شرفة واسعة.
ماجد: أعرف شقة جيدة، هيا نزها.
نادر: هيا.

(المكتوب):

٣- ماذا يحتاج نادر؟

- (أ) يحتاج نادر إلى سيارة جديدة.
- (ب) يحتاج نادر إلى ثلاثة غرف جديدة.
- (ج) يحتاج نادر إلى شقة مفروشة.
- (د) يحتاج ماجد إلى شقة مفروشة.

٤- ما صفات الشقة التي يريد نادر؟

- (أ) صفات الشقة التي يريد نادر ليست واضحة.
- (ب) يريد نادر شقة فيها ثلاث غرف: غرفة جلوس، وغرفة نوم، وغرفة ضيوف.
- (ج) يريد نادر شقة مفروشة فيها غرفتان: غرفة جلوس وغرفة نوم.
- (د) يريد نادر شقة فيها غرفة واحدة فقط.

٥- هل يريد نادر شيئا آخر؟

- (أ) لا يريد نادر شيئا آخر.
- (ب) يريد نادر شقة مفروشة فيها شرفة واسعة.
- (ج) يريد نادر شقة مفروشة فيها حمام والدين.
- (د) يريد نادر شقة مفروشة فيها غرفة الطعام.

• Diyalog ve Özgün Sorular

Diyalog ve çoktan seçmeli anlama soruları tekniğinde olduğu gibi test edilene bir diyalog sesletimi dinletilir ve ardından çoktan seçmeli sorularla birlikte veya tek başına, özgün nitelikte sorular yöneltilir. Bir önceki örnekte diyalog ardından salt çoktan seçmeli sorular gelmesi tekniği geçersiz kılarken gerçek yaşam etkinliğini yansıtan sorular yöneltilmesiyle birlikte yöntem alternatif değerlendirme niteliği kazanmaktadır (Kırık, 2008).

Örnek 2.11 Diyalog ve Özgün Sorular

التوجيهات: الآن ستستمع إلى الحوار بين نادر وماجد. وسوف تسمعه مرتين. بعد الاستماع إلى الحوار في المرة الثانية، اختر الإجابة الصحيحة للأسئلة ٥-٣ أدناه. ضع علامة صحيحة لإجابتك على ورقة الإجابة.

(الحوار المسموع):

نادر: من فضلك، أحتاج إلى شقة مفروشة للأجرة.
ماجد: حسن، ما صفات الشقة التي تريدها؟
نادر: أريدها ثلاث غرف: غرفة جلوس، وغرفة نوم، وغرفة ضيوف.
ماجد: هل هذا كل شيء؟
نادر: وفيها أيضا شرفة واسعة.
ماجد: أعرف شقة جيدة، هيا نزها.
نادر: هيا.

(المكتوب):

٣- ماذا يحتاج نادر؟

- (أ) يحتاج نادر إلى سيارة جديدة.
(ب) يحتاج نادر إلى ثلاثة غرف جديدة.
(ج) يحتاج نادر إلى شقة مفروشة.

٤- ما صفات الشقة التي يريد نادر؟

- (أ) صفات الشقة التي يريد نادر ليست واضحة.
(ب) يريد نادر شقة فيها ثلاث غرف: غرفة جلوس، وغرفة نوم، وغرفة ضيوف.
(ج) يريد نادر شقة مفروشة فيها غرفتان: غرفة جلوس وغرفة نوم.

٥- صف بيتك الذي تعيش فيه:

- **Not Alma**

Değerlendirme sürecinin vakit almasından hareketle uygulanabilirliği; çoktan seçmeli yanıtların aksine puanlama ölçütünün öznele yakınlığı gerekçesiyle güvenilirlik kriterini karşılamayan bir ölçme aracı olmasına rağmen geçerli (özgün) bir teknik olarak kabul görmektedir. Bu yöntemde, dinlenen metne yönelik sınav esnasında alınan notların derlenerek bir kompozisyon haline getirilmesi beklenmektedir. Temel dil becerilerinin gerçek yaşamı yansıtan özgün ölçütlerle değerlendirilmesi gerekliliğinden yola çıkıldığında not alma tekniğinin alternatif bir değerlendirme olduğu anlaşılmaktadır (Hughes, 2003).

- **Düzeltilme / Düzenleme**

Düzeltilme / düzenleme tekniği, aynı içeriğe sahip yazılı metin ve dinleme metni arasındaki farklılıkların tespit edilip düzeltilmesine dayanmaktadır. Örneğin; internette bir haber sitesinde yayınlanan haberi okuyan öğrenciden, aynı haberi radyo spikerinden dinleyerek yazılı ve işitsel metin arasındaki farkları bulması istenmektedir. Not alma tekniği gibi değerlendirme sürecinin vakit alması sebebiyle uygulanabilirlik niteliği taşımayan bu ölçme türü; gerçek yaşamı yansıtan ölçütlere dayanan alternatif değerlendirmeler arasında yer almaktadır.

- **Yorumlama**

Test edilenin yabancı dilde üst düzey bilişsel alanlardan yaratma, değerlendirme ve analiz etme becerisini harekete geçirerek (Tutkun ve Okay, 2012) neden-sonuç ilişkisi kurabilmesine, herhangi bir problem karşısında çözüm odaklı düşünebilmesine, yeni fikirler üretip tahminde bulunabilmesine olanak sağlayan ölçme aracıdır. Bu yöntemde, test edilene bir şiir, şarkı sözü, haber metni veya bir olay verilip neden, nasıl, hangi, sizce vb. formlarda açık uçlu birkaç soru ile yorumlaması istenmektedir.

Örnek 2.12 Yorumlama

(يقرأ الشعر):

وَإِنَّ غَدًا وَإِنَّ الْيَوْمَ رَهْنٌ وَبَعْدَ غَدٍ بِمَا لَا تَعْلَمِينَ. (عمرو بن كلثوم)

(السؤال):

- ما هي المشاعر التي أدت إلى قراءة هذه القصيدة؟
- لماذا وصف اليوم والغد كرهينين؟

• Yeniden Anlatma

Değerlendirme amacıyla uygulanan yeniden anlatma tekniğinde, test edilene bir öykü, hikaye ya da hikaye metni dinletilip yeniden anlatması istenmektedir. Bu yöntemde, dinleme yapılmadan önce test edilene belirli bir dinleme amacı verilmesi gerekmektedir. Dinleme becerisinin ölçüldüğü yeniden anlatımda, test edilene bu beceriye dikkat etmesi özellikle belirtilmelidir. Dinleme yapıldıktan sonra test edilenle dinleme metni üzerine kısa bir tartışma yapıp ardından yeniden anlatması istenmektedir. Dinlenen bilgileri düzenlerken, bütünleştirirken ve sınıflandırırken çıkarım yapma yeteneğini ortaya koyan öğrenci, tüm bunları bütüncül kavrayış içinde gerçekleştirmektedir. Vakit alması açısından uygulanabilirliği düşük olan yöntem, iletişimsel bir tekniktir ve alternatif değerlendirme olarak kabul görmektedir (Morrow, 1988).

• Etkileşimli Dinleme

En basit ifadeyle etkileşimli dinleme, dinleyici-konuşmacı içeren bir etkinlik ile performansa yönelik yapılan değerlendirmedir. Gerçek yaşam koşullarında dinlemeyi inceleyen araştırmalar (Anderson ve Lynch, 1988; Carrol, 1980; Oxford, 1993), dinleme-anlama becerisi gelişiminin çoğunlukla etkileşimli ortamlarda gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Dinleme-anlama becerisiyle birlikte konuşma becerisinin de aktif rol aldığı bu yöntemde, günlük dil ile bir tartışma, röportaj veya haber konusu seçilerek üzerinde karşılıklı değerlendirme yapılır. Örneğin, öğrenciden bir seyahat acentesini arayarak gezi turları hakkında bilgi alması istenerek interaktif bir konuşmada dinleme-anlama becerisi değerlendirilebilir.

Tablo 2.2

Etkileşimli Dinleme Yönteminin Özellikleri

<i>Fiziksel şartlar</i>	<i>Yüz yüze / telefon / video konferans / internet</i>
<i>Katılımcı</i>	<i>İki / ikiden fazla</i>
<i>Kanal</i>	<i>İşitsel / Görsel</i>
<i>Hız derecesi</i>	<i>Anlık iletişim</i>
<i>Girdiler</i>	<i>Kelimeler / Cümleler / Genişletilmiş söylem</i>
<i>Beklenen yanıt türü</i>	<i>Sınırlı veya genişletilmiş yanıtlar</i>
<i>İlişki kapsamı</i>	<i>Dar (örneğin, bir talimatı dinleyin ve adım adım izleyin); Geniş (örneğin, bir konuşmayı dinleyin ve ayrıntılara odaklanmadan ana fikri edinin) (Xiaoxian ve Yan, 2010)</i>

- **Performans Değerlendirmesi**

Dil eğitiminde, öğrenenin dinleme-anlama becerisinde gelişimini değerlendirme tek bir test/sınavla sınırlı tutulamaz. Aksine, süreç içinde tüm öğrenme etkinliklerini kapsayacak tarzda planlı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Konuşma becerisi gibi dinleme becerisinin dolaysız bir şekilde performansa yönelik değerlendirilmesi için sınav ortamı dışında öğrencinin tüm dinleme-anlama etkinlikleri takip edilmelidir (Göçer,2018).

Performansa dayalı durum belirleme yönteminin en önemli avantajı, çoktan seçmeli soru tipleriyle değerlendirme olanağı olmayan üst düzey bilişsel becerilerin değerlendirilme kolaylığıdır. Performans değerlendirmesi, süreç-sonuç odaklı gözleme dayanan, tek doğru cevapla başarıyı kısıtlamayan, her aşamada öğrenci katılımına açık olan, değerlendirme kriterleri hakkında öğrenciye bilgi veren, somut ürünleri değerlendiren subjektif ve alternatif değerlendirme yöntemidir (Güler, 2018).

- **Portfolyo / Gelişim Dosyası**

Latince “Portare” (taşımak) ve “Foglio” (kağıt) sözcüklerinden meydana gelen portfolyo, en genel ifadeyle “Öğrencinin eğitim süreci boyunca gelişimini takip etmek için belirli standartlara göre hazırlanan koleksiyon” dur (Bahar ve diğerleri, 2012) ve öğrencinin bilişsel ve duyuşsal alan ilerlemelerinin takibine olanak sağlayan çok

boyutlu bir ürün dosyasıdır (Güler, 2018). Bu bireysel gelişim dosyaları, süreç boyunca öğrenmelerin takibini sağlamaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrencinin de aktif olduğu bu yöntemde, öğrencinin öğrenmeleri bir diğer öğrenci ile kıyaslanmaz. (Alıcı, 2010: 103).

Değerlendirme amaçlı ve öğretim amaçlı hazırlanabilen portfolyo, değerlendirme amacıyla derleniyorsa nesnel ve doğru puanlamalar içerebilmesi için portfolyonun bütününe ilişkin dereceli puanlama anahtarı veya portfolyonun bütününe ait öğrenci öz değerlendirme formu hazırlanarak güvenilirliği sağlanmalıdır (Kutlu ve diğerleri, 2010). Zihin haritaları, projeler, öğrenme günlükleri, kompozisyonlar vb. ürünlerden oluşturulan portfolyo dosyası, tüm çalışmalar yerine başarıyı en iyi yansıtan dökümanlardan oluşturulmalıdır (Tabak ve Göçer, 2014).

Dinleme-anlama becerisini değerlendirmeye yönelik hazırlanacak gelişim dosyaları sınav kağıtlarını, kontrol listelerini, ödevleri, sözlü performans kayıtlarını içermektedir. Alternatif değerlendirmeler arasında yer alan bu yöntemin geçerli olmasının ön şartı, öğrenci-öğretmen arasında düzenli bir şekilde gerçekleşecek dönüt verme amaçlı görüşmelerdir (Kırık, 2008).

• **Öz Değerlendirme**

Öz değerlendirme, öğrencinin kendi dinleme-anlama becerilerine yönelik kararlar vermesine olanak sağlayan yöntemdir (Kutlu ve diğerleri, 2010). Bu olanak, öğrencinin dinleme etkinliğinde süreci farklı boyutlarıyla özümsemesine de fırsat tanımaktadır. Bu yöntemi uygularken dinleme etkinliğinden önce öğretmen tarafından bir değerlendirme formu hazırlanması gerekmektedir (Göçer, 2018). Öz değerlendirme uygulamasına geçilmeden önce şu adımlar takip edilmelidir:

- **İlk adım:** Bu yöntemin ne olduğu, nasıl uygulandığı ve hangi faydaları sağlayacağı hakkında öğrenciye bilgi verilmeli;
- **İkinci adım:** Değerlendirme ölçütleriyle ilgili açıklamalar yapılmalı;
- **Üçüncü adım:** Örnek bir uygulama yapılmalıdır (Dochy, Segers, ve Sluijsmans, 2006).

Yöntemin açığı, öğrenci öz değerlendirmesini yaparken objektif olmayıp süreci olduğu gibi yansıtamama ihtimalinin olmasıdır. Buna fırsat vermemek için dil eğitiminde öğrenci öz değerlendirmelere alıştırılmalı, uygulamayı özümsemesi sağlanmalıdır (Tabak ve Göçer, 2014). Öğrenci odaklı bu alternatif değerlendirme yöntemi ile öğrenciler kendi belirledikleri ölçütlerle veya oluşturulan öz değerlendirme formları ile güçlü ve zayıf yönlerini görebilmektedir (Tafazoli, 2018).

Örnek 2.13 Öz Değerlendirme Formu

أستطيع	لا	قليلا	نعم
1. تحديد موضوع نص الاستماع	☐	☐	☐
2. تحديد الفكرة الرئيسية لنص الاستماع	☐	☐	☐
3. تحديد الأفكار المفيدة لنص الاستماع	☐	☐	☐
4. تحديد الحدث، المكان، الزمان، والشخص في نص الاستماع	☐	☐	☐
5. تحديد علاقات السبب والنتيجة في نص الاستماع	☐	☐	☐
6. تحديد علاقات نتيجة الغرض في نص الاستماع	☐	☐	☐
7. تلخيص النص الذي استمعت إليه بالترتيب الزمني وتدقق المنطق	☐	☐	☐

2.2. Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirme

• Sözcük / Tümce Yineleme

Dinlenen sözcük veya tümcenin seslendirme farklılıklarını vurgulayarak tekrar edilmesine dayanan ölçme türüdür. Bağlam dışı tümcelerdeki sesletim yinelemesine dayanması, dolaylı ölçme aracı şeklinde tanımlanması ve test edilenin dil becerisinden çok hafıza kullanımını ölçen bu teknik; geçerlik niteliği kazanmamış geleneksel bir değerlendirme türü olarak kabul görmektedir (Brown, 2004: 144).

Örnek 2.14 Tümce Yineleme

(المسموع):

كرر من بعدي:

بيت [وقف] بنت [وقف] زيت [وقف]
كثر [وقف] كسر [وقف] كَسَلَ [وقف]
اشترت أمس دراجة لأن السيارة تضرّ بالجو.
مع وصول الربيع، تأتي الطبيعة حية.
ماذا تخطط لقضاء العطلات هذا العام؟

(يكرر المشارك الكلمة أو العبارة)

• Telefonda Konuşma

Gerçek yaşamı yansıtan etkinlikler arasında değerlendirilen telefonda konuşma tekniği, öğrenim sürecine ara vermeden öğrencinin sözlü üretim performansının gelişimine katkı sağlamaktadır. Birkaç bölümden oluşan uygulama tamamen özgün ve alternatif değerlendirme olarak kabul edilmektedir (Brown, 2004 | Kırık, 2008).

Örnek 2.15 Telefonda Konuşma

أولاً: يقرأ المشاركون الجمل المختارة بصوت عال في الاختبار:

1. تعد حركة المرور في جنوب كاليفورنيا مشكلة كبيرة.
 2. لا يوجد في هذه المدينة الكبيرة نظام مواصلات عامة
 3. ركوب الدراجات في ساعة الازدحام يمكن أن يكون حلاً لحركة المرور.
 4. ولكن معظم الناس ما زال يريد قيادة سيارته بنفسه.
- ثانياً: يكرر المشاركون في الهاتف الجمل المختارة بصوت عال.

ثالثاً: يجيب المشاركون عن الأسئلة بكلمة واحدة أو بجملة قصيرة.

رابعاً: يسمع المشاركون ثلاث مجموعات من الكلمات بترتيب عشوائي ويحولونها إلى جملة صحيحة.

خامساً: يبدأ المشاركون في شرح أفكارهم حول الموضوعات العامة المحددة.

- **Verilen Tümceleri Dönüştürme**

Bu ölçme türünde testi uygulayan kelime, kelime grubu, cümleler veya ifadelerin belirli bir gramer yapısına dönüştürülmesini istemektedir. İletişimsel olmayan bağlamdan uzaklaştırılmış bu ve bunun gibi geleneksel teknikler sadece gramer bilgisini ölçmekle yetinmektedir. Yöntemde, katılımcıdan verileni daha uzun cümleye dönüştürmesi, verilen cümlede yer alan özne veya fiili değiştirmesi istenmektedir.

Örnek 2.16 Verilen Tümceyi Dönüştürme

(المسموع):	«أخبره أني سأتي غدا».
-	عفوا سيدة ماريا، قال الزبون إنه سيأتي غدا.
(المسموع):	«ذكره عندما يحين المساء».
-	عفوا سيد إيفانز، إنها الثامنة مساءً.
(المسموع):	«أخبره أنه نجح في الامتحان».
-	يا علي، قال المعلم إنك نجحت في الامتحان.

- **Yüksek Sesle Okuma**

Bu teknikte, okuma ile konuşma becerileri arasındaki etkileşimin kaçınılmaz olduğundan hareketle, ana dili olanla yabancı dil olarak öğrenen arasındaki telaffuz farklılıkları gözetilmektedir (Hughes, 2003: 119). Bu tür yapılandırılmış konuşma görevlerinde hazırlanmış kısa cevaplı sorularla veya kısa bir cümle listesi ile test edilenin söyleyecekleri çok kolay kontrol altına alınıp değerlendirilebilir (Luoma, 2004: 159). Konuşma yeteneğinin bileşenlerinden biri doğru sesletimdir ancak doğal iletişim içerisinde gerçekleşmeyen bu tür sesletimler ile doğal dil becerisinin ölçülmesi geçerliği sağlamamaktadır. Bu nedenle teknik, geleneksel olarak değerlendirilmektedir. (Kırık, 2008).

Örnek 2.17 Yüksek Sesle Okuma

- يرجى قراءة الجمل بصوت عال حسب التعليمات.

(المكتوب): تعد حركة المرور في جنوب كاليفورنيا مشكلة كبيرة.

المدينة التي لا نهاية لها ليس لديها نظام مواصلات عامة.

قيادة الدراجة كانت ستكون حل حركة المرور الثقيلة.

ومع ذلك، فإن معظم الناس يريد قيادة سياراته الخاصة.

• Tümce / Diyalog Tamamlama

Yoğun dil kullanım becerilerinin ölçümü için kullanılan bir başka teknik de eksiltili tümce veya diyalog tamamlama tekniğidir. Tümce tamamlamada, tamamen bağlam dışı verilen tümceden sonra devamının sözlü/yazılı tamamlanması istenmektedir. Diyalog tamamlamada ise, verilen diyalogda boş bırakılan kısımların diyalog akışına uygun bir şekilde tamamlanması istenmektedir. Tümce tamamlamaya kıyasla diyalog tamamlama doğal dil kullanımını ölçmede daha geçerli sayılmaktadır. Buna rağmen teknik, yazılı seçeneklere yazılı/sözlü yanıtlar istenmesiyle konuşma becerisini ölçmek için özgünlük kriterini karşılayamayıp geleneksel değerlendirme olarak görülmektedir (Brown, 2004).

Örnek 2.18 Tümce/Diyalog Tamamlama

(المشارك يقرأ):

البائع: كيف أستطيع المساعدة؟

الزبون: _____

البائع: حسناً، ما المقاس الذي ترتديه؟

الزبون: _____

البائع: ماذا عن هذا القميص الأخضر هنا؟

الزبون: _____

البائع: حسناً، إذا كنت لا تحب اللون الأخضر، فما اللون الذي تريده؟

الزبون: _____

البائع: ماذا عن هذا؟

الزبون: _____

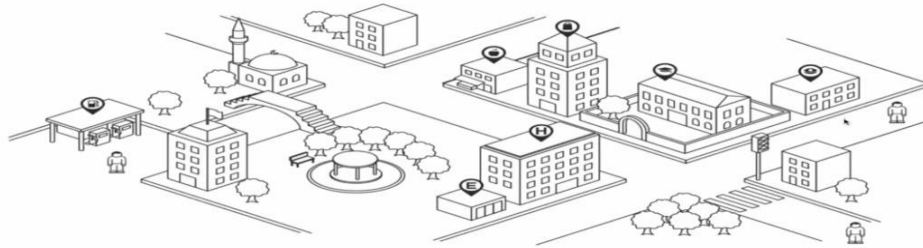
البائع: إنه مقابل 39.95 دولاراً. تأخذ فيزا وماستر كارد وأمريكان إكسپريس.

الزبون: _____

• Resim Üzerine Konuşma

Her iki dilde de sözlü dil performansını ortaya çıkarmanın en alternatif yollarından biri test edilenin açıklamasını gerektiren resim ile uyarma yöntemidir. Resimler, tek bir yanıt veya tanımlı gerektiren çok basit formda ya da bir dizi olayın tasvirini gerektiren daha ayrıntılı görseller olabilmektedir. Yöntemi uygulayan, konuşmanın alt bileşenlerinden dilbilgisi, kelime bilgisi, anlama, akıcılık ve telaffuz becerilerini de ölçme fırsatı bulabilmektedir. Konuşma becerisini doğrudan ölçen bu teknik alternatif değerlendirme olarak kabul görmektedir (Kırık, 2008).

Örnek 2.19 Resim Üzerine Konuşma



(يسمع):

أنت الآن في إشارة المرور، انتقل إلى النقطة وساعد أولئك الذين يسألونك عن وصف الطريق.

١ - أي طريقة أستعمل للذهاب إلى المسجد؟

٢ - أنا بحاجة للحصول على الوقود؟ هل توجد محطة وقود قريبة؟

٣ - صديقي ينتظر في الحديقة المجاورة للمستشفى. كيف اذهب إلى هناك؟

- **Çeviri**

Çeviri, dil öğretiminde çokça başvurulan bir teknik olmasıyla birlikte konuşma becerisini ölçmek için yeterli ve doğrudan bir araç değildir. Doğal dil becerilerini çeviri ile değerlendirme tekniği iletişimsel bir yaklaşım olmayıp (Brown, 2004) serbest anlatım becerisini ölçmek için yeterli değildir (Akçay, 2001). Test edilene yazılı olarak verilen tümce veya tümce gruplarının hedef dile aktarımının istendiği yöntem, dolaylı ve geleneksel değerlendirme yöntemi olarak kabul görmektedir (Chirimbu, 2013; Şahin, 2019).

- **Soru-Yanıt**

Test edilenin “Buna Arapçada ne denir?” gibi basit formda veya “Tropikal ülkelerde ormanların yok olma tehlikesine karşı hükümetler ne gibi önlemler alabilir?” şeklinde sorulara yorum yapmasını gerektiren sözel etkinliklerdir. Bu yöntem, alan bilgisi ve beraberinde alana özgü kelime bilgisi gerektiren soru kalıplarıyla oluşturulduğunda test edilende gerginliğe yol açma ihtimali taşımaktadır. Bu gerginlik de, test edilenin doğal dil beceri kullanımını etkilemektedir. Her ne kadar açık uçlu sorularla doğrudan ölçme aracı kullanılsa da uygulanabilirlik kriterini taşımayan bu yöntem geleneksel olarak görülmektedir (Kırık, 2008).

- **Yönerge Verme ve Yönlendirme**

Kişinin, hayatın her alanında karşısına çıkacak yazılı veya sözlü metinlerden biri de yönerge ve yönlendirmelerdir. Gerçek hayattaki öneminden hareketle, yabancı dilde edinilmesi gereken oral becerilerin başında gelen yönerge ve yönlendirmeler ile kişinin doğal konuşma becerisinin ölçümü geçerli bir tekniktir. Bu yöntemde test edilenden hayatın her alanında karşısına çıkabilecek ve spesifik bilgi gerektirmeyecek yönerge/yönlendirmeler istenmelidir. Örneğin:

(المشارك يسمع):

- هل يمكنك أن تعطيني وصفة من مطبخ بلدك؟
- هل يمكنك وصف أقصر طريق للذهاب من إستانبول إلى إزمير؟
- هل يمكنك أن تصف كيفية إعداد عرض فعال؟
- هل يمكنك أن تصف كيفية حفظ رقم جديد في دليل الهاتف؟

• Açıklama

Konuşma becerisini değerlendirmede soru-yanıt etkinliklerinden bir diğeri de açıklamadır. Yazılı ya da sözlü olarak yöneltlen hikaye, mesaj, mektup, haber türü metinlerin sözel yolla açıklamasının istendiği tekniktir. Okuma/dinleme-anlama becerilerini harekete geçiren açıklamada özgün olan yöntem, işitsel olarak alıp sözel geçiş yapmaktır. Uygulayıcının, “konuşma becerisinden ziyade kısa süreli hafızayı mı test ediyor?” sorusuna olumsuz cevap verecek şekilde test görevlerini düzenlemesiyle birlikte güvenirlilik kazanacak alternatif değerlendirme yöntemleri arasında yer almaktadır.

• Görüşme

Etkili bir sözlü ifade yeteneğine sahip olabilmek ve herhangi bir konuda herkes tarafından anlaşılır açıklamalar yapabilmek için konuşma becerisinin seviyesi önem arz etmektedir. “Sözlü üretim değerlendirmesi” denildiğinde ilk akla gelen alternatif tekniklerden biri görüşmedir. Bu teknikte, öğrenci-öğretmen belirledikleri bir konu hakkında karşılıklı görüşme yaparlar. Yeniden dinlemek üzere kaydı alınan görüşme, daha sonra telaffuz, dilbilgisi, kelime bilgisi, akıcılık, toplumdilbilimsel/pragmatik uygunluk ve hatta anlama gibi parametrelerin ölçümü için tekrar dinlenir.

Amaca ve bağlama göre uzunluğu 5-45 dakika arasında değişen görüşme tekniği tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme için oldukça uygun bir yöntem olarak

kabul edilmektedir (Brown, 2004). Etkili bir görüşme tekniği şu aşamalardan oluşmaktadır (Canale, 1984):

İlk Kısım: Bu ön konuşmada öğrencinin endişelerini gidermek amacıyla bir ön tanışma yapılarak seviyesi gözlemlenir. Bu aşamada değerlendirmeye dahil edilecek bir puanlama yoktur.

İkinci Kısım: Önceden planlanmış bir dizi soru aracılığıyla katılımcıdan yanıt vermesi beklenir. Sorular çoğunlukla dilbilgisi, söylem yapısı, kelime bilgisine yöneliktir. Bu aşama, test edilene görüşme için özgüven sağlar. Dilsel hedef ölçütler bu aşamada puanlanır.

Üçüncü Kısım: Bu aşamadaki sorular katılımcının üst yeterliliğini veya alt sınırını ortaya çıkarır niteliktedir. Bir önceki aşamayla bağlantılı veya bağımsız sorular ile üst düzey kelime bilgisi ve dilbilgisi beklenir.

Son Kısım: Bu son aşamada katılımcı rahatlatılır ve görüşme değerlendirme sonuçlarına ne zaman ve nereden ulaşacağı ile ilgili bilgi verilir. Bu aşama da puanlamaya dahil değildir.

- **Rol Alma**

İletişimsel dil eğitiminde pedagojik bir etkinlik olarak görülen rol alma, uygulayıcı tarafından geliştirilen yönergeler doğrultusunda öğrencilerin yaratıcı becerilerini ortaya çıkarmaktadır. Değerlendirme aracı olarak yöntemin avantajlarından biri, uygulayıcı tarafından ortaya çıkarılması zor söylemlerin rol aldığı esnada ortaya çıkma ihtimalinin olmasıdır. Dezavantajları ise, rol alan her öğrencinin söylem biçiminin birbiriyle tutarlı olmama ihtimali ve içine kapanık öğrencilerin role kendini rahatlıkla verememe olasılığıdır.

Öğrencilerden, bir restoranda müşteri, garson, şef veya bir mağazada müşteri-satıcı rollerini oynamalarının istendiği teknikte temel amaç; sosyal rol üstlenmede yabancı dil kullanımıyla ne kadar başa çıkabileceklerini görmektir (Luoma, 2004: 49).

Rol alma tekniğinin nesnel bir değerlendirme ile puanlandırılabilmesi için uygulama öncesi kontrol listeleri oluşturulmalıdır. Bu tür sözlü üretim değerlendirmelerinde

gözlemlenen görevin kontrol listesinde uygun-uygunsuz şeklinde puanlanması yöntemi güvenilir hale getirmektedir (Brown, 2004).

- **Tartışma ve Söyleşiler**

Gerçek yaşam dil kullanımlarını yansıtacak tekniklerden biri de tartışma ve söyleşi tekniğidir. Karşılıklı etkileşimin aktif olduğu bu teknik, iki katılımcı arasında yürütülen tartışma esnasında gözlenen konuşma etkinliklerinin değerlendirmesine dayanmaktadır (Hughes, 2003: 121).

Tartışma veya söyleşi konusunun katılımcıların bilgi-kültür seviyelerine göre seçilmesi ve uygulama esnasında bunlardan ziyade sözlü ifade yeteneğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Uygun şartlar sağlandığı takdirde alternatif değerlendirme yöntemi olarak kabul edilmektedir (Kırık, 2008).

Örnek 2.21 *Tartışma / Söyleşi*

لدى مدرستك ميزانية مهمة تنفقها على تحسين الشروط. تم
اقتراح عمليات الشراء التالية للمدرسة قدر الإمكان.

أ) أجهزة السبورة الذكية

ب) سباحة أولمبي

ج) حافلة مدرسية

د) أجهزة الكمبيوتر

هـ) الساونا

ناقش مزايا وعيوب كل اقتراح مع شريكك وحاول قبول الأنسب.

إذا كنت تريد فقدّم اقتراحات أخرى.

- **Gereksinim Duyulan Bilgiyi Oyunla Edinme**

Değerlendirme yöntemleri arasında katılımcının genel anlayışını ve doğrudan sözel ifade yeteneğini yansıtan alternatif uygulamalardan biri de oyundur (Brown, 2004).

Geleneksel sözlü üretimden uzak değerlendirmelerin ötesinde oyunla değerlendirme, performansa dayalı etkinlikler arasında yer almaktadır. Sınırları olmayan bu uygulamanın güvenilirlik, geçerlik ve uygulanabilirlik kriterlerini karşılaması için kullanılacak araç-gereçlerin katılımcı seviyesine uygunluğuna; değerlendirme safhasında nesnel puanlandırma için kontrol listesi hazırlanmasına dikkat etmek gerekmektedir.

- **Sözel Sunumlar**

Katılımcının ezbere dayalı bilgiler yerine, üretime dayalı etkinlikler sunmasına fırsat veren bu tür yapılandırılmış yöntemler, ölçme-değerlendirmeyi, soru-yanıt formundan iletişime dayalı formata dönüştürmektedir (Şahin, 2018). Günlük hayatta, iş ve eğitim gibi birçok alanda kullanılan sözel sunum, katılımcının yabancı dilde sözlü ifade yeteneğini ve bazen bilimsel kalitesini yansıtarak (Brown, 2004; Kırık, 2008) *görsel davranış, ses, dil ve zihinsel etkinlikler* gibi konuşmayı meydana getiren unsurların (Taşer, 1978) doğrudan değerlendirilmesine fırsat tanımaktadır. Değerlendirmesi vakit alan yöntemlerin uygulanabilirlik kriterine uymamasına rağmen güvenilirlik-geçerlik şartlarını sağladığı varsayıldığında alternatif değerlendirme yöntemi olarak kabul görmektedir.

- **Resim Üzerinden Öykü Anlatımı**

Katılımcının düşünsel özgürlüğünü yansıtan *üretime dayalı transfer sorularına* en iyi örneklerden biri resim üzerinden öykü anlatımıdır. Test edilene her zaman cazip gelen görsel içerikli bu tür sorular, üretime dayalı cevaplar gerektirmektedir (Luoma, 2004). Bu yöntemin geçerliği için diğer yöntemlerde olduğu gibi verilen yönergelerle amaç-hedef açık bir şekilde belirtilmelidir. Ayrıca puanlama kriterlerinden oluşan kontrol listesi olması ve etkinliğin gerçek yaşam dil kullanımına dönüştürülmesi güvenilirlik ölçütlerini sağlayacaktır.



يسمع أو يقرأ المشارك: أخبر القصة التي ترويها
هذه الصور.

يستخدم المشارك الصورة كسلسلة من الأدلة
لسرد قصة.

- **Bir Öykü ya da Haberi Yeniden Anlatma**

Sözlü üretim değerlendirmesinde katılımcıdan alınan yanıtlar; *bilgiyi olduğu gibi yeniden verme* (reproduction: %33), *zihinde var olan bilgiyi farklı formata transfer etme* (transfer: %33), *üretim dayalı cevaplar verme* (production: %33) şeklinde üç farklı kategoride ele alınmaktadır (Şahin, 2018: 63). Buradan hareketle, öykü ya da haberi yeniden anlatma yönteminin bilgiyi farklı bir formata transfer etme türünden değerlendirme ölçütü olduğu görülmektedir. Geçerli ve özgün bir teknik olarak nitelendirilen yöntem, yazılı ya da işitsel bir olayın doğal dil kullanımı ile yeniden anlatımını kapsamaktadır. Güvenirlik-geçerlik-uygulanabilirlik kriterlerini taşıması ve kontrol listesi ile puanlandırılması halinde alternatif değerlendirme yöntemi olarak kabul edilmektedir (Brown, 2004).

- **Gözlem**

Bireysel etkinlikler veya grup etkinliklerinde öğrencinin dışa vurduğu performansı izleyip değerlendirme şeklinde tanımlanan gözlem (Göçer, 2018), öğretmen tarafından planlı bir şekilde öğrencinin doğal sözlü becerilerinin haberi olmadan izlenmesidir. Önceden hazırlanan gözlem formları, kontrol listeleri veya dereceli puanlama anahtarları ile güvenirlik ve geçerlik koşulunu sağlayacak yöntem, alternatif yöntemler arasında değerlendirilmektedir (Çelebi ve Kuşçuçuran, 2019; Göçer, 2018; Özenç, 2013; Yılmaz, 2018).

- **Portfolyo / Gelişim Dosyası**

Dinleme-anlama becerisinde olduğu gibi konuşma becerisini ölçme-değerlendirmede de alternatif yöntemlerden biri olan portfolyo oluşturma, süreç boyunca en iyi konuşma performanslarının gelişim dosyasında toplanmasıdır (Göçer, 2018). Tabak ve Göçer'in (2014) dediği şekilde, zihin haritaları, kompozisyonlar, günlük öğrenmelerin derlenmesi vb. etkinliklerden oluşturulan gelişim dosyalarının konuşma becerisindeki karşılığı sunum, haber anlatımı, tiyatro etkinlikleri, öykü-hikaye anlatımı, telefon görüşmeleri gibi etkinliklerin ses kaydı veya video kayıtlarının derlenmesidir.

- **Öğrencinin Kendi Kendini Değerlendirmesi / Öz Değerlendirme**

Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi; öz değerlendirme formu ile kendi sözel becerilerine yönelik kararlar almasıdır (Kutlu ve diğerleri, 2010). Yöntemi uygulamaya başlamadan önce öğretmen tarafından bir değerlendirme formu hazırlanıp işlevi hakkında öğrenciye bilgi verilmelidir. Bu bilgilendirmeyi yaparken şu noktalarda bilgilendirmeye dikkat etmelidir: yöntemin nasıl uygulanacağı ve etkililiği, değerlendirme ölçütleri, örnek bir uygulama (Dochy ve diğerleri, 2006).

Öz değerlendirme sonuçlarında öğrencinin süreci objektif yansıtip yansıtmadığı ve uygulamayı ne kadar özümsemiştiği takip edilmelidir. Bu ölçütleri sağladığı takdirde yöntem, alternatif değerlendirmeler arasında görülmektedir.

Örnek 2.23 Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Formu Örneği

أستطيع	لا	قليلا	نعم
1. التحدث بصوت مسموع	☐	☐	☐
2. استخدام اللغة العربية الفصحى في التحدث	☐	☐	☐
3. نطق الكلمات بشكل صحيح	☐	☐	☐
4. استخدام المصطلحات بشكل صحيح وفي موقعها	☐	☐	☐
5. إنشاء الجمل وفقا لقواعد النحو	☐	☐	☐
6. التحدث باستفاضة عن موضوع ما	☐	☐	☐
7. النهر في الأماكن الصحيحة	☐	☐	☐

2.3. Okuma-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme

- **Yüksek Sesle Okuma**

Katılımcının yazılı metinden bağlam dışı kelime veya cümleleri test uygulayıcısının yanında yüksek sesle okumasıyla uygulanan yöntemdir (Brown, 2004: 190). Yüksek sesle okuma tekniğinde, ana dili İngilizce olan kişiler ile yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin arasında farklılıklar gözlemlenebilmektedir. Bunun sebebi ise, okuma-anlama becerisi ile konuşma becerisi arasındaki etkileşimin kaçınılmaz olmasıdır (Hughes, 2003). Yüksek sesle okuma esnasında katılımcı doğru ve yerinde sesletim kaygısıyla okuduğunu anlamaya odaklanamaz ve bu sebeple yöntem geleneksel yöntem olarak değerlendirilmektedir.

- **Yazılı Yanıt**

Dinlenen bağlam dışı sözcük veya tümcelerin yazılı metne aktarımının istendiği teknik, okuma-anlama becerisi yerine yazma becerisini ölçmeye odaklanması sebebiyle dolaylı ve geçersiz bir tekniktir. Değerlendirme aşamasında, imla değerlendirmesinin okuma-anlama becerisini değerlendirmede bir karşılığı olmadığı kabul edilmektedir (Brown, 2004; Hughes, 2003; Kırık, 2008).

- **Çoktan Seçmeli Sorular**

Çoktan seçmeli yanıtlar, sadece olası dört ya da beş seçenekten doğru olanı seçmek olmamakta; doğru/yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri, kısa cevap gerektiren maddeler, eş anlam/zıt anlam soruları da aynı kategoride değerlendirilmektedir (Çakan, 2017). Değerlendirme yöntemleri arasında yaygın olarak kullanılan çoktan seçmeli soruların, yabancı dil öğrenenler tarafından dikkatli bir şekilde hazırlanıp kullanışlılığının sağlanması gerekmektedir (Mckay, 2006). Ancak herhalükarda, geri etkisi yapıcı görülmeyen ve hazırlanması vakit alan, dil becerilerini ölçmede dolaylı kabul edilen yöntemlerden biri olup geleneksel değerlendirme olarak kabul edilmektedir (Kırık, 2008).

استمر أطول ازدحام مروري في العالم لمدة ١٢ يوماً، وحدث ١٠٠ كيلومتر من الطوابير،
وأمكن أن تصل السيارات إلى كيلومتر واحد في اليوم.
(أ) أطول ازدحام مروري استمر لمدة أربعين يوماً.
(ب) حدث في هذا الازدحام ٨٠ كيلومتر من الطوابير.
(ت) في هذا الازدحام، وصلت السيارات إلى كيلومتر.
(ث) حدث هذا الازدحام في الهند.

- **Verilen Sözcüklere Uyan Objeleri Resimden Bulma**

Soru maddesinde yazılı olarak yöneltlen objenin karşılığının verilen görselden bulunmasının istendiği yöntemdir. Bu tür değerlendirmeler çok kısadır ve öğrencileri harfler, kelimeler, noktalama işaretleri ve diğer sembollerle test etmektedir. Öğrenci resimde doğru cevabı seçmek için sadece ne okuduğunu anlamalıdır ve bu da sadece okuryazarlık seviyesini göstermektedir. Yabancı dilde okuma-anlama becerisini ölçmek için geçerli görülmemektedir (Ölmezer-Öztürk, 2018: 127; Şahin, 2019: 73).

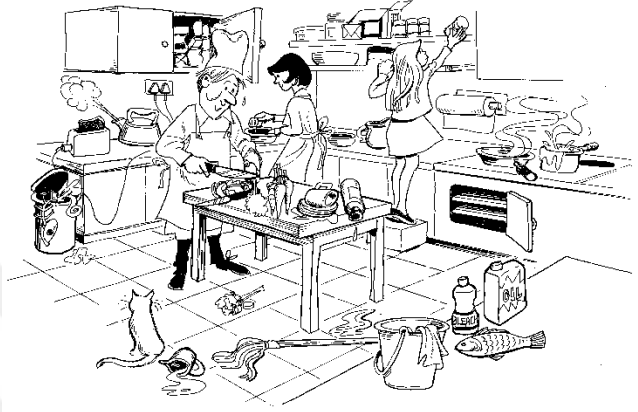
- **Verilen Tümcelere Uygun Bölümleri Resimden Bulma**

Bir önceki teknikten farkı; obje yerine soruda verilen tümcenin/görevin görselden bulunmasının istendiği tekniktir. Verilen sözcüklere uyan objeleri resimden bulma etkinliğinde olduğu gibi, dolaylı ve geçersiz bir değerlendirme türüdür.

- **Verilen Tümcelerin Resme Göre Doğru / Yanlış Olduğunu Bulma**

Görsele bakarak verilen tümcelere doğru/yanlış yanıtının istendiği teknik, yukarıdaki iki resim üzerinden okuma tekniği gibi özgün ancak geçersiz bir tekniktir (Ölmezer-Öztürk, 2018: 127; Şahin, 2019: 73).

Örnek 2.25 Verilen Sözcüklere Uyan Objeleri Resimden Bulma / Verilen Tümcelere Uygun Bölümleri Resimden Bulma / Verilen Tümcelerin Resme Göre Doğru/Yanlış Olduğunu Bulma



١. أشر إلى الكلمة التي قرأتها في الآتي:

القط - المسححة - إبريق الشاي - سكين - سمك

٢. أشر إلى جزء الصورة الذي قرأته في الآتي:

- الأب يقطع الخضار.

- الفتاة تقف على كرسي.

- الجزر على الطاولة.

٣. صحيح / خطأ:

باب الفرن مغلق. صحيح خطأ

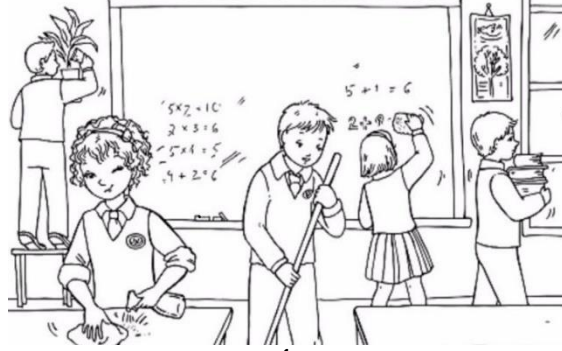
المسححة على الأرض. صحيح خطأ

الماء يغلي في إبريق الشاي. صحيح خطأ

• Resimlerle Tümceleri Eşleştirme

Bağlam dışı verilen numaralandırılmış tümcelerin resim içerisindeki obje veya görevlerle birleştirilmesine dayanan tekniktir. Yabancı dil öğretim kitaplarında ve yabancı dilde ölçme değerlendirmede sıklıkla kullanılan bu yöntemde, verilen tümcelerin çoktan seçmeli yapıda olduğu düşünülerek dolaylı ancak güvenilir teknik şeklinde değerlendirilmektedir (Kırık, 2008; McKay, 2006: 241).

Örnek 2.26 Resimlerle Tümceleri Eşleştirme



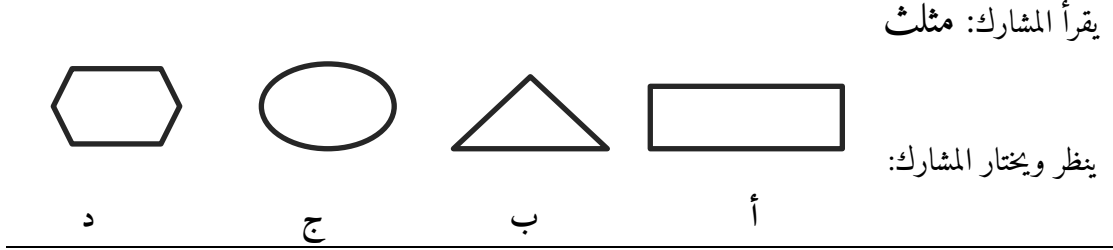
ضع علامة على خمس جمل أدناه تتطابق مع الصورة:

- أ. طالبة تمسح عمليات الرياضيات على السبورة.
- ب. ٥ طلاب ينظفون في الفصل.
- ت. يقوم المعلم بفحص الطلاب الذين يقومون بالتنظيف.
- ث. أحد التلاميذ يحمل كتباً.
- ج. إحدى التلميذات تمسح الأرض.
- ح. تلميذة تمسح مكاتب الدرس.
- خ. ٧ طلاب ينظفون في الفصل.
- د. طالب يصب الماء في الزهرة.

• Sözcüğün Anlamını Seçenek Olarak Verilen Resimlerden Bulma

Verilen Sözcüklere Uyan Objeleri Resimden Bulma yönteminin bir benzeri olan teknikte, katılımcı okuduğu sözcüğü ifade eden görseli/şekli çoktan seçmeli yanıtlar arasından bulmaktadır. Çoktan seçmeli yanıtların dolaylı yöntemler arasında görülmesinden hareketle (Temizkan ve Sallabaş, 2011: 210), dolaylı ancak güvenilir bir yöntem olduğu kabul edilmektedir.

Örnek 2.27 Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Resimlerden Bulma



- **Sözcük ve Dilbilgisi için Çoktan Seçmeli Sorular**

Sözcük ve dilbilgisi için çoktan seçmeli sorular dilin basit biçimleri olan sözcüksel ve dilbilgisel yönlerinin çoktan seçmeli yanıtlarla ölçümüdür. Okuma-anlama ve dinleme-anlama becerilerini ölçmek için yaygın olarak kullanılan (Boylu, 2019: 44) yöntemlerden biri olan çoktan seçmeli soru formatları kolay uygulanabilir ve hızlı puanlanabilir yöntemdir (Mckay, 2006). Ancak dolaylı ölçme aracı olması nedeniyle geleneksel yöntemler arasında yer almaktadır.

Örnek 2.28 Kelime Bilgisi ve Dilbilgisi için Çoktan Seçmeli Sorular

١٠ هي ليست متزوجة، هي _____

أ) مريضة

ب) عزبة

ت) سمينة

ث) شابة

ج) متزوجة

- **Bağlam İçinde Sözcük ve Dilbilgisi için Çoktan Seçmeli Sorular**

Bir önceki yöntemden farkı soru kökünün bağlam içinde verilip bırakılan boşluğun çoktan seçmeli yanıtlardan biriyle doldurulmasının istenmesidir. Diyalog kurabilme becerisini ölçmeye daha yakın olan bu soru tipleri okuma-anlama becerisini ölçme ve değerlendirme için dolaylı ve geleneksel yöntem olarak tanımlanabilir. Çoktan seçmeli yanıtların uygulanabilirlik ve güvenilirlik kriterlerini sağlamasına karşın bilişsel bir

çaba olmadan cevabın seçenekler arasında net bir şekilde görülebileceği alt düzey soru tiplerinden biridir (Göçer, 2018: 201).

Örnek 2.29 *Bağlam İçinde Kelime ve Dilbilgisi için Çoktan Seçmeli Sorular*

١٠٠ سميرة: ماذا تفكر أن تفعل بعد التخرج من الجامعة؟

حسين: أفكر أن _____

أ) أخرج

ب) أصبح في البحر

ت) أصبح معلماً

ث) أضحك

ج) أتكلم معك

- **Çıkartmalı Metinlerde Sözcük ve Dilbilgisi için Çoktan Seçmeli Sorular**

Gestalt teorisine dayanan ve ilk defa W. L. Taylor tarafından 1953'te kullanılması önerilen çıkartmalı metin soruları, bazı eksikleri olan kısa bir metin parçasından oluşmaktadır (Tafazoli, 2018: 29). Çoğunlukla okuma-anlama becerisini ölçmeye yönelik uygulanan çıkartmalı metin soru kökünün çoktan seçmeli yanıt maddeleriyle oluşturulduğu yöntemidir. Uygulanabilir ve güvenilir yöntem olmasına karşın çoktan seçmeli yanıtların dolaylı ölçme araçları olduğu kabulünden hareketle geleneksel değerlendirme olarak kabul edilebilir.

Örnek 2.30 Çıkartmalı Metinlerde Çoktan Seçmeli Sorular

عشت في الولايات المتحدة (١) _____ ثلاثين سنة. أعيش (٢) _____ في الرياض، عاصمة المملكة العربية السعودية. لغتي الأم هي الإنجليزية (٣) _____ تعلمت التحدث باللغة العربية هنا لم أر عائلتي قط منذ ثلاث سنوات. ولكن بعد شهر ، أفكر (٤) _____ الذهاب إلى أمريكا والذهاب مع عائلتي.

(١)	أ. بعد	(٣)	أ. ليتني
	ب. لمدة		ب. لأنني
	ت. منذ		ت. لكنني
	ث. قبل		ث. لعلي
(٢)	أ. حاليا	(٤)	أ. ل
	ب. غدا		ب. في
	ت. أمس		ت. على
	ث. في الماضي		ث. إلى

• Sözcükleri Tanımlarıyla / Eş Anlamlarıyla Eşleştirme

Eşleştirme maddeleri, kelime bilgisini ölçmek için yaygın olarak kullanılan ve objektif bir şekilde puanlanan ölçme aracıdır. Çoğu kullanımda, öncül sütun numaralandırılır ve sol sütundaki seçenekler karışık sıralandırılır (Tafazoli, 2018). Okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede geçerli bir karar almak için yeterli olmayan kelime eşleştirme soruları, güvenilir ancak geçerli olmayan değerlendirmeler arasında görülmektedir.

Örnek 2.31 Kelime Eşleştirme Soruları

صل بين مرادفات الكلمات الموجودة على اليسار والكلمات الموجودة على اليمين:

٠١. منتصف	أ. تفسح
٠٢. تجوّل	ب. وسط
٠٣. مستقرة	ت. اختراع
٠٤. ابتكار	ث. مطمئنة
٠٥. اتفاق	ج. ائتلاف

- **Farklı Tümcelerde Boş Bırakılan Sözcükleri Verilen Sözcüklerden Seçme**

Birbirinden bağımsız çıkartmalı cümlelerdeki boşluklara uygun kelimelerin, verilen sözcükler arasından seçimine dayanan tekniktir. Boşluklara gelecek sözcüklerin verilmesi doğru cevabı yakalayabilme ihtimalini artırırken cümlelerin bağımsız olması özgünlük kriterine ters düşmektedir. Uygulanabilirliği ve güvenilirliğine rağmen çoktan seçmeli yapısıyla dolaylı geleneksel yöntemler arasında görülmektedir (Brown, 2004; Kırık, 2008).

Örnek 2.32 *Farklı Tümcelerde Boş Bırakılan Sözcükleri Verilen Sözcüklerden Seçme*

-
- ٠١ إذا حفظ الطالب الدرس اطمأن _____ المتحان على كل حال.
٠٢ الأم، عادة، تقوم بلبس جبهة الطفل _____ حرارته.
٠٣ كانت المجلة مفتوحة أبوابها أمام كافة الكتاب والجدد _____ بوجه خاص.
٠٤ انتهت من قهوتي ووضعت الكوب الخرفي في _____
٠٥ الطالبات الدرس الأول في الكلية _____
اختر الكلمات المناسبة للفراغات:

أعجب
منهم

لتفحص
غسالة الأواني
اجتياز

- **Dilbilgisel Düzeltme / Düzenleme**

Verilen tümcelerde yer alan dilbilgisel hataları düzeltme/düzenleme, yaygın olarak kullanılan bir ölçme aracıdır. Okuma-anlama dilsel yeterliliğini değerlendirmede yetersiz görülen teknik; dilbilgisi yeterliliğini değerlendirme amacıyla kullanıma daha uygun görülmektedir (Brown, 2004). Çoktan seçmeli yapısıyla güvenilir ve kolay uygulanabilir olan yöntem, okuma-anlama becerisinin, dilbilgisel düzeltme/düzenlemelerle ölçümünün *dolaylı ölçme* olmasından hareketle geçersiz ve geleneksel değerlendirmeler arasında görülmektedir.

Örnek 2.33 Dilbilgisel Düzeltme/Düzenleme

حدّد الكلمة الخاطئة في الجمل:

٠١ مازال تمارس الصيادون، طوال هذه الشواطئ، الصيد التقليدي بوسائل بدائية.

أ ب ج د

٠٢ تم الكشف عن الفوائد المعجزة للكاكو، الذي استخدمت كدواء منذ ٤٠٠٠ عام.

أ ب ج د

٠٣ تُعرف موناكو، إحدى الدول التي لديها أعلى دخل قومي للفرد في العالم، باسم الملاذ الضريبي.

أ ب ج د

• Resme Dayalı Etkinlikler

Resme dayalı dinleme-anlama becerisini çoktan seçmeli maddelerle ölçme etkinlikleri birkaç farklı şekilde uygulanmaktadır. Bunlardan en yaygın olanı, katılımcının bir cümle veya pasajı okuduktan sonra verilen çoktan seçmeli yanıtlardaki görsellerden birini seçmesidir. Yukarıda geçen resme dayalı yöntemlerden farkı; çoktan seçmeli yanıtlar arasından çeldiricilerin elenerek doğru yanıtın bulunmasıdır. Kırık'a göre (2008), dinleme-anlama yeterliliğinin belirlenmesinde diğer becerilerin kullanımını gerektirmeyen resme dayalı etkinliklerin kullanımı özgün araçlar olarak yorumlanabilir ancak görsellerin çoktan seçmeli maddeler halinde verilmesi özgünlük ölçütünü sağlayamamaktadır. Buradan hareketle, görsele dayalı etkinliklerle dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirme uygulamaları, geleneksel uygulamalar olarak yorumlanabilmektedir.

• Boşluk Doldurma Etkinlikleri

Boşluk doldurma etkinlikleri, katılımcının bırakılan boşluğu uygun bir kelime, cümle veya ifadeyle doldurmasıdır (Tafazoli, 2018). Okuma-anlama yeterliliğinin yanında yazma becerisi de gerektiren bu tür etkinlikler, dolaylı ölçme araçları olarak görülmektedir (Brown, 2004). Aynı zamanda, boşluklara gelecek yaratıcı yanıtların

çeşitliliği değerlendirmede nesnelliği de etkilemektedir. Boşluk doldurma testleri, okuma-anlama becerisini değerlendirmede uygun görülse de (Khoii ve Paydarnia, 2011: 104), doğal okuma-anlama becerisini yansıtmadığı için özgün görülmemekte ve geleneksel değerlendirmeler arasında yer almaktadır.

Örnek 2.34 Boşluk Doldurma

علي:	يا طبيب. ماذا يجب أن أفعل إذا مرضت؟
طبيب:	من الأفضل البقاء في المنزل و-----
	إذا كنت مصاباً بالحمى،-----
	يجب أن تشرب كثيراً-----
	أسوأ شيء يمكنك القيام به هو-----
	يجب عليك أيضاً-----

• Sabit-Oran Çıkartmalı Metinler

Okuma-anlama yeterliliğinde sıkça başvurulanan yöntemlerden biri olan çıkartmalı test türlerinden biridir. Sıradan çıkartmalı testlerden farkı, bir veya iki paragraftan oluşan metinden sabit bir oranla yedinci kelimelerin yerine boşluk bırakılmasıdır (Bachman, 1985). Çok sık aralıklarla bırakılan boşluklar bağlam kurmada zorluğa yol açtığı için özgün olmayan teknik, geleneksel olarak değerlendirilmektedir.

Örnek 2.35 Sabit-Oran Çıkartmalı Test

العسل، وهو مصدر للفيتامينات والمعادن، له (١) ----- عديدة للجسم، وخاصة
جهاز المناعة. بفضل (٢) -----، فهو يقوي العظام، وبفضل الحديد، فإنه (٣)
----- الجهاز الدوري. يلعب العسل، الذي نعرفه (٤) ----- للطاقة الطبيعية،
دورا

- **İlgeç ve Bağlaçların Çıkarıldığı Metinler**

“Cümle içinde veya cümleler arasında görevli dil öğeleri” şeklinde tanımlanan (Kara, 2009: 1282) ilgeç ve bağlaçların, sabit orana bağlı kalmadan bağlam oluşturulmuş bir paragraftan çıkarılması tekniğidir. Bu tür yöntemler sadece dilbilgisi yeterliliğini ölçmekte, doğal dil becerilerini ölçmede özgün olmayan yöntemler olarak görülmektedir (Kırık, 2008). İlgeç ve bağlaçların çıkarıldığı ölçme araçlarının, okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede dolaylı ölçme araçları olduğu söylenebilmektedir.

Örnek 2.36 İlgeç ve Bağlaçların Çıkarıldığı Testler

وفقاً لتقارير منظمة الصحة العالمية، لا يمكن حل مياه زمزم، التي تعد واحدة من أكثر المياه
صحة في العالم، (١) جميع الأبحاث في تكنولوجيا اليوم. حقيقة أن المياه، التي ليس
لها مصدر، تبعد ٨٠ كيلومتراً عن البحر، ولا توجد آبار أخرى (٢) ، لم يتم تجفيفها
(٣) سنوات، وهو ما يذهل الباحثين. يلبى ملايين المحتاج جميع احتياجاتهم المائية
في موسم الحج من البئر الذي يبلغ عمقه ٥,١ متر (٤) ، ولا يوجد انخفاض في
مستوى المياه.

- **Metne Dair Çoktan Seçmeli Sorular**

Okuma-anlama yeterliliğini değerlendirmek için yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri de, paragraftan anlam kurmaya yönelik çoktan seçmeli sorulardır. Katılımcının karşılığını bilmediği kelimeler, komplike cümle yapıları, aşinalık, çoktan seçmeli soru hazırlama zorluğu, şans faktörü gibi nedenlerle çoktan seçmeli soruların bazı dezavantajları bulunmaktadır (Burton, Sudweeks, Merril, ve Wood, 1999).

TOEFL, IELTS, YDS ve YÖKDİL gibi merkeze bağlı uygulanan yabancı dil sınavlarında sıkça kullanılan bu soru türü, “paragraf soruları” (reading questions) olarak da bilinmektedir. Katılımcıyı hazırlıksız yakalayan çoktan seçmeli sorular

güvenilir yapıda ölçme araçlarıdır. Ancak okuma-anlama becerisinin hedef ve ilkelerine uyum sağlamayan (Başaran, 2013: 110) bu yapıdaki sorular ile değerlendirme yöntemi, geleneksel değerlendirmelere arasında görülmektedir.

- **Metne Dair Açık Uçlu Sorular**

Metne dair çoktan seçmeli soruların yapısının değiştirilip yukarıda zikredilen dezavantajlarının (Burton ve diğerleri, 1999) giderildiği metne dair açık uçlu sorularda verilen paragrafın ardından katılımcıya açık uçlu sorular yöneltilmektedir. Çoktan seçmeli soru yapısından, açık uçlu soru yapısına geçilen bu yöntemde, çoktan seçmeli soruların dolaylı yapısından da uzaklaşmıştır (Kırık, 2008). Alternatif olduğu öngörülen yöntemde yöneltilmesi önerilen açık uçlu soru türleri; ana fikir, paragraftaki ifade/deyimlerin açılımı, çıkarım, ayrıntı, verilmemiş detaylar, destekleyici fikir vb. sorulardır (Brown, 2004: 2006).

Örnek 2.37 İlgeç ve Bağlaçların Çıkarıldığı Testler

السيخية هي واحدة من عشرات الديانات التي تعيش في جغرافية الهند. مؤسس السيخية هو رجل الدين يدعى "جورو نانك ديف" الذي عاش بالقرب من مدينة لاهور في باكستان بين القرنين الخامس عشر والسادس عشر. السيخ يعني الطالب. يعيش السيخ على نطاق واسع في جغرافية الهند. يؤمن الناس الذين ينتمون إلى الإيمان بالسيخ بإله واحد. كما تبدأ النصوص المقدسة للسيخ بعبارة "خالق واحد". عليهم أن يطبقوا ويؤمنوا بالتعاليم الواردة في كتاب "جورو جرانث صاحب" الذي يحتوي على تعاليم تعتبرها السيخية مقدسة. يؤمن السيخ بالله، بسمات لا حصر لها موجودة دائماً.

أ. ما هي الفكرة الرئيسية لهذا المقطع؟

ب. ما الذي تحصل عليه من المقطع الخاص بدين السيخية؟

ت. ما رأيك في استخدام كلمة السيخ التي تعني الطالب على عضو السيخية؟

- **Metin İçi Düzenleme / Düzeltme**

Verilen bir paragraf veya birkaç tümcedeki hataların çoktan seçmeli/açık uçlu formda düzenleme/düzeltmelerinin istendiği yöntemdir. Uygulamanın çoktan seçmeli olarak hazırlanması, yöntemi dolaylı lme aracı olmaktan kurtamazken açık uçlu düzenleme/düzeltmeler istenmesiyle alternatif değerlendirmeler arasında yer alacağı düşünülmektedir.

- **Metin Tarama**

Metin tarama, katılımcılar tarafından bir metindeki ilgili bilgilerin bulunması için kullanılan bir yöntemdir. Tarama değerlendirmesi, sınava girenlere bir metin sunularak gerçekleştirilmektedir. Olası metin türleri arasında şunlar olabilir (Brown, 2004);

- 1-2 sayfalık haber metni
- Deneme yazısı
- Ders kitabından bir bölüm
- Teknik rapor
- Araştırma verilerine ait tablo veya izelge
- Başvuru formu

Katılımcı yukarıda belirtilen metin türlerini çeşitli hedefler ile taramaktadır. Örneğin, bir öykü ya da hikyenin geçtiği yer; teknik bir raporda yer alan temel araştırma; bir araştırmadan elde edilen veriler. Okuma-anlama yeterliliğini değerlendirmede kullanılan metin tarama tekniği, seçilen metinlerin dil seviyesine uygun olması halinde özgün ve alternatif değerlendirmeler arasında yer almaktadır.

- **Sözcük / Tümce / Paragraf / Metin Sıralama**

Okuma becerisi, öğrencinin yabancı dilde yeni bilgilere ulaşmak için araştırma okumaları yapma becerisi ve bu okumaların ardından yorumlama, değerlendirme, eleştirel düşünme becerisini de içine almaktadır (Göçer, 2018: 197). Bu teknikte, karışık olarak verilen sözcük, sözcük grubu, paragraf veya metin parçalarının anlam akışına ve dilbilgi yapısına uygun olarak sıralanması istenmektedir.

Okuma, bireyin odağında yetiştikleri dili simgeleyen harflerin sıralanışını tanımaları neticesinde gerçekleşen bir kod çözme işlemidir ve bu kod çözümlemesinde işlem sıralaması, en küçük birim olan harflerin birleştirilmesinden metinlerin birleştirilmesine kadar uzamaktadır (Ülper ve Yalınkılıç, 2010). Dinleme kazanımının bu seviyede kontrolü için sözcük sıralaması yerine cümle/paragraf/metin sıralaması şeklinde uygulanması tekniği özgün ve alternatif hale getirecektir.

- **Bilgi Aktarımı**

Bilgi aktarımı yöntemi, tablo, harita, grafik, şekil, takvim, diyagram vb. yorumlama; tanımlama; çıkarımda bulunmaya dayalı değerlendirme etkinliğidir. Sözsüz girdiyi anlaşılır alımlara dönüştürmek sadece grafik, tablo veya şekillerin anlaşılması değildir. Bilakis, bununla birlikte bu bilgileri başkalarına yorumlayabilmek de dilsel bir kabiliyettir.

Bu teknikte katılımcıdan bir grafik, tablo, diyagram vb. okuması ve ardından istenen bilgileri aktarması beklenmektedir. Örneğin; bir haritayı okuyup “Postane nerede?” sorusunu ayrıntılı bir şekilde anlatması istenebilir. Okuma-anlama becerisini değerlendirme için özgün bir teknik olmasıyla birlikte beraberinde konuşma-yazma becerilerini de gerektirmektedir. Alternatif değerlendirmeler arasında görülen bilgi aktarımı açık uçlu yanıtlar gerektiren yapısıyla doğrudan ölçme araçları arasında yer almaktadır.

- **Gözden Geçirme**

Hızlı okuma, geniş görüş açıcı kazanma, tekrar okuma gereksinimini giderme, özetleme, ana fikri bulma, bazı sorulara yanıt arama gibi amaçlarla yapılmaktadır (Davey, 1988; Rinehart, Stahl, ve Erickson, 1986). Gözden geçirmede temel amaç, okunan metnin özünü belirlemek, konuyla ilgili hızlı bir fikir vermek, yazarın bakış açısını kavramaktır.

Yöntemin etkili sonuçlar vermesi için uygulama öncesi soru yönergeleriyle hızlı okumadan neler istendiğinin açıkça belirtilmesi gerekmektedir. Örneğin; “Metnin ana fikri nedir?”, “Bu ne tür bir yazıdır?”, “Metnin zorluk derecesi nedir?” vb. yönergeler hızlı okuma amacını netleştirmekte ve öğrencinin amaca yönelik okuma yapmasını

sağlamaktadır. Açık uçlu yanıtların güvenilirliği tartışılırken doğrudan ölçme araçlarından biri olması tekniği özgün kılmaktadır.

Alternatif değerlendirmeler arasında yer alan *gözden geçirme* tekniğinde önerilen, sınıf içi etkinliklerle öğrenciye gerçek yaşam dil kullanımı becerisini kazandırmaktır.

- **Özetleme**

Yabancı dilde ölçme-değerlendirme, dil öğrenim etkinliklerini yansıttığı oranda özgündür. Bu özgün etkinliklerden biri de kapsamlı okumayı değerlendiren *özetleme*dir. Özetlerin değerlendirme zorluğunu asgariye indirmek için öncesinde istenen karakter aralığı, metnin uzunluğu, ana fikir ve destekleyici fikrin istendiği soru yönergesinde belirtilmelidir. Bununla birlikte, değerlendirme aşamasında şu üç kriter göz önünde bulundurulmalıdır: 1- *Ana fikir ve destekleyici fikirleri doğru ifade eder.* 2- *Orijinal metinle öğrenci metni arasındaki benzerlik kısmen kabul edilebilir.* 3- *Bütüncül organize edilmiştir.* Üretime dayalı özgün sorular arasında yer alan *özetleme* yöntemi, okuma-anlama becerisiyle birlikte teknik yazma becerisi de gerektirmektedir. Bunun için, öğrenciden okuduğu metni ana dilinde özetlemesi istenebilmektedir. Tüm bu koşulları sağladıktan sonra *özetleme*, alternatif değerlendirmeler arasında görülebilmektedir.

- **Not Alma ve Taslak Çıkarma**

Okunanı rahatlıkla anlamak, okuma-anlama becerisinin yeterliliğine bağlıdır. Not alma ve taslak çıkarma etkinliği okuma-anlama becerisini geliştiren etkinliklerden biridir (Şahin, Aydın, ve Sevim, 2011). Yabancı dil öğrenenlerde geliştirilmesi gereken not alma ve taslak çıkarma becerisi, okuma-anlama seviyesini belirlemek amacıyla sınıf içi etkinlik haline getirilerek uygulanması daha uygun görülmektedir. Örneğin, dil derslerine yönelik not alma ve taslak çıkarma ödevleri, öğrenci gelişim dosyalarına konularak dinleme becerisi gelişimi takip edilebilir. Doğru şekilde uygulandığında okuma-anlama becerisini değerlendirmede, alternatif değerlendirme olarak görülebilir.

- **Gözlem**

Okuma-anlama becerisinin sadece sınavda yöneltilen sorulara verilen yanıtlar ile ölçülüp değerlendirilmesi yeterli değildir. Bu sebeple, beceriyi değerlendirmeye yönelik gözlem formu, öz değerlendirme formu, gelişim dosyaları vb. alternatif yöntemler geliştirilmelidir (Göçer, 2018: 211).

Süreç-ürün odaklı alternatif değerlendirmeler arasında yer alan gözlem yönteminde, öğrencinin süreç boyunca gözlemi yapılarak okuma-anlama yeterlilik seviyesi belirlenir. Yapılacak gözlemin hazırlanan form üzerinden takibi, süreci özgün kılmakla birlikte puanlama aşamasında nesnelliğe yardımcı olacaktır.

- **Portfolyo / Gelişim Dosyası**

Performansa dayalı ölçme değerlendirmenin alternatif yöntemlerinden biri de öğrenci gelişim dosyalarıdır (Göçer, 2018). Okuma-anlama becerisini değerlendirirken süreç odaklı yaklaşımla öğrenciden okuma etkinliklerini yansıtan her türlü materyali portfolyo haline getirmesi ve öğrencinin bu dosya üzerinden değerlendirilmesi özgün yöntemler arasında görülmektedir (Başol, 2015; Birgin ve Gürbüz, 2008; Brown ve Hudson, 1988; Bütünler ve diğerleri, 2010; Chirimbu, 2013; Çelebi ve Kuşçuçuran, 2019; Çoruhlu ve diğerleri, 2009; Gül, 2011; Mosquera ve Macias, 2015; Özenç, 2013; Şahin, 2019; Vogt ve Tsagari, 2014; Yılmaz, 2018).

- **Öğrencinin Kendi Kendini Değerlendirmesi / Öz Değerlendirme**

Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi, öz değerlendirme formu ile kendi okuma-anlama becerilerine yönelik kararlar almasıdır (Kutlu ve diğerleri, 2010). Öğretmen tarafından örnekteki gibi bir değerlendirme formu hazırlanıp işlevi hakkında öğrenciye ön bilgi verilmelidir. Bu bilgilendirmeyi yaparken öz değerlendirme sürecinde form üzerinden anlama becerilerini takip etmesi; okuma etkinliklerini bir arkadaşı ile düzenli olarak kontrol etmesi; kendi kendine dilbilgisi ve kelime testleri yapması; hedefler belirleyerek okuma etkinlikleri yapması gerektiği vurgulanmalıdır.

Örnek 2.38 Okuma-Anlama Becerisi Öz Değerlendirme Formu

أستطيع	لا	قليلا	نعم
١. الانتباه إلى علامات الترقيم أثناء القراءة	☐	☐	☐
٢. التعبير عن موضوع النص الذي قرأته	☐	☐	☐
٣. التعبير عن الفكر الرئيسي للنص الذي قرأته	☐	☐	☐
٤. التعبير عن أفكار حول محتوى النص الذي قرأته	☐	☐	☐
٥. تلخيص ما قرأته	☐	☐	☐
٦. تحديد الأخطاء في اللغة والتعبير والمعلومات في النصوص التي قرأتها	☐	☐	☐
٧. القراءة وتدوين الملاحظات	☐	☐	☐

2.4. Yazma Becerisini Ölçme Değerlendirme

• Harf, Sözcük, Noktalama Bilgisini Ölçen Etkinlikler

Yabancı dil öğrenenlerin yazma becerine yönelik gelişimleri, yabancı dilde duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri yönünden önem taşımaktadır. Bu becerinin yeterli seviyeye ulaşabilmesi için performansa yönelik değerlendirmelerle ve bilişsel alanların üst basamaklarını harekete geçiren sorularla öğrenci öğrenmeleri takip edilmelidir (Göçer, 2018: 246). Bu becerinin yeterliğinin, tek bir sınav sonucu ile değerlendirilmesi mümkün olmayıp ürün odaklı değerlendirme ödevleriyle öğrenci gelişimi takip edilmeli ve öğrenciye dönütler verilmelidir (Göğüş, 1978).

Verilen bağlam dışı tümcelerle harf, kelime ve noktalama hatalarının ölçümü, yazma becerisi yeterliğinde kanaate varmak için yeterli bir ölçüt değildir. Bu yöntemde; sözcükleri doğru yazabilme, harfin başta, ortada, sonda doğru yazılımı (Arapça için) ve noktalama işaretlerinin gereken yerde kullanımı ölçülmektedir. Bağlamı olmayan bu uygulamanın, öğrenci ürünleri üzerinden denetlenmesi tekniği geçerli kılabilir (Kırık, 2008).

• Yazım ve Sesbirim Bilgisini Ölçen Etkinlikler

Sesbirim (phonem), söz konusu dili konuşanların, aralarında akustik ve söyleyiş benzerliği bulunan kelimeleri birbirinden ayırtmalarına olanak sağlayan fonemdir;

ses birimidir (Eker, 2007: 25). Arapçanın fonemlerinden örnek vermek gerekirse; "بيت" ve "بنت" kelimelerinin fonemleri ي - ت ses birimleridir.

Bu yöntemde, yabancı dil öğrencisinin yazım ve sesbirim bilgisini değerlendirmek için farklı birkaç uygulama yapılmaktadır. Bunlardan en yaygın olanları; yazım testleri, resme dayalı testler ve çoktan seçmeli testlerdir. Yazım testlerinde, önce fonemlerden oluşan kelime grubu verilip sonrasında cümle içinde aynı fonemler dinletilir ve son bir kez tekrar edilip yazılması istenir. Resme dayalı testlerde, imlası zor olan kelimelerin görselleri verilerek bu kelime çiftlerinin yazılması istenir. Çoktan seçmeli testlerde ise, boşluğa gelecek fonemin doğru yazımının, çoktan seçmeli maddeler arasından bulunması istenir. Sesletim farklılıklarından ötürü güvenilirliği tartışmaya açık olan yöntem, geleneksel değerlendirme yöntemleri arasında görülmektedir.

Örnek 2.39 Yazım ve Sesbirim Bilgisinin Çoktan Seçmeli Ölçümü

(۱) الولد غسل يديه ب _____ بعد الأكل.

أ. السابون

ب. الصبون

ت. الصابن

ث. الصابون

(۲) دق جرس الباب ولكن لم يكن _____ أحد عندما ذهبت إلى الباب.

أ. حناك

ب. خناك

ت. هناك

ث. هنك

- **Dikte**

Bozkurt, Bülbül ve Demir'e (2014) göre dikte "Bir başkasına o anda söyleyerek yazdırma faaliyetidir." Bütünleştirici bir test örneği olan dikte, aynı hızda 2-3 kere dinletilen metnin katılımcıdan kendi sözcükleriyle yeniden yazılmasının istendiği

yöntemdir (Tafazoli, 2018: 17). Dinlenenin yazıya entegrasyonu olarak tanımlanan (Brown, 2004) yöntemde, metnin tekrarı güvenirliliği etkilemektedir.

Dinlenen metnin yazıya geçirilmesine dayalı yöntemde, yazma becerisinden çok dinleme-anlama becerisi değerlendirilmektedir. Bu nedenle yazma becerisini ölçme-değerlendirmede, dolaylı yöntem olarak kabul edilmektedir. Dinleme-anlama ve yazma becerisini değerlendirmeye yönelik sıkça başvuru olan yöntem ,gerçek yaşam dil kullanımını yansıtmamaktadır.

- **Dilbilgisi Aktarımına Dayalı Yazma**

Dilbilgisi aktarımına dayalı yazma, verilen paragrafın farklı dilbilgisel formatlara dönüştürülerek tekrar yazılmasının istendiği yöntemdir. Çok sayıda versiyonun kullanıldığı yöntemde zaman aktarımı, fiil formlarının dönüştürülmesi, soru cümlesi formatına dönüştürme, cümleler arası özne veya yüklem birleştirme, doğrudan konuşmayı dolaylı konuşmaya çevirme gibi aktarımlar istenmektedir (Brown, 2004). Dilbilgisel beceriyi değerlendiren bu gibi yöntemlerle yazma becerisi yeterliğini değerlendirmek dolaylı olacağından geleneksel yöntemler arasında görülmektedir.

- **Resme Yönelik Kısa Tümceler Yazma**

Resme yönelik yazma etkinlikleri, yazma becerilerini bağlam içinde değerlendirme fırsatı veren alternatif yöntemlerden biridir (Wong ve Pyun, 2012). Tüm dil aşamalarında uygulanabilecek bu etkinlik türlerinden biri görseldeki eylemleri kısa tümcelerle tanımlamaktır. Gerçek yaşam dil kullanımının ölçüldüğü yöntem, temel seviye yabancı dil öğrenenlerin değerlendirilmesinde daha uygun görülmektedir.



- أ. الأولاد ماذا يفعلون في الصورة الأولى؟
ب. في الصورة الثانية، من أين يحصل الأطفال على الماء؟
ج - أ: يزرع الأطفال.
ج - ب: يحصلون على الماء من البئر.

- **Resimdeki Nesneleri Tanımlamaya Yönelik Yazma**

Resme yönelik yazma etkinlikleri arasında yer alan nesneleri tanımlamaya yönelik yazma etkinliği, verilen görseldeki nesnelerin altında, yanında, etrafında vb. zarflarla tanımlanmasına dayanmaktadır (Brown, 2004; Kırık, 2008). Yazma becerisini değerlendirmede alternatif yöntemlerden biri olarak görülmektedir.

- **Resimleri Anlamalı Sıralama Yaparak Öyküleme**

Bilişsel alanın üst düzey basamaklarından biri olan yaratma becerisini harekete geçiren değerlendirme etkinlikleri arasında yer almaktadır. Katılımcıdan, verilen en az 3 en fazla 6 görseli anlamlı bir şekilde sıralayarak öyküleme yoluyla yazılı metne dönüştürmesinin istendiği bu yöntem, dil öğrenim etkinliklerini yansıtan özgün ve alternatif yöntemler arasındadır (Hughes, 2003).

- **Sıralama**

Yazma becerisi yeterliğini değerlendirmede sıralama tekniği, karışık düzende verilen sözcükleri anlamlı bir tümce oluşturacak şekilde düzenlemeyi ifade etmektedir (Kırık,

2008: 184). Yazılı ifade yeteneğini değerlendirmeyen ve daha çok dilbilgisi ve kelime bilgisini ölçen bu tür teknikler (Göçer, 2018), güvenilir olmasına rağmen özgün sayılmayan geleneksel yöntemler olarak görülmektedir.

Örnek 2.41 Sözcükleri Sıralama

المشارك يقرأ:

رتب الكلمات الآتية لتكون جملة مفيدة:

أ. مع / الحديقة / تناول / بعد / لعب / صديقه / الولد / في / الطعام

ب. العمل / من / شهر / العمل / بدأ / بعد / تخرجه / من / الجامعة

المشارك يكتب:

أ. لعب الولد مع صديقه في الحديقة بعد تناول الطعام.

ب. بدأ العمل بعد شهر من تخرجه من الجامعة.

• Kısa Yanıt ve Tümce Tamamlama

Okuma-anlama ve dinleme-anlama becerilerinin testinde sıkça kullanılan kısa yanıtlar (Tafazoli, 2018: 38) ve “boşluk doldurma soruları” da denen bir veya iki kelimeyle tamamlanması istenen tümce tamamlama soruları, yazma becerisinin değerlendirilmesinde özgün ve geçerli olmayan tekniklerdir.

Örnek 2.42 Kısa Yanıt ve Tümce Tamamlama Soruları

- بفضل أمي، تخرجت من المدرسة الثانوية.

لولا أمي-----

- أكل الجملة التالية باستخدام الشكل الصحيح للفعل "كان"

أنا ----- هناك قبل يومين.

- نحن ----- هناك قبل سنتين.

أ. كنت

ب. كنا

ت. كانوا

- **Açıklama**

TDK’da açıklama “Bir sorunu veya konuyu ele alıp en ince noktasına kadar gözden geçirerek anlatmak, şerh etmek, teşrih etmek” olarak tanımlanmaktadır. Yani, okunan metnin doğal dil kullanımı ile yeniden paragraf halinde yazılmasını ifade etmektedir (Yıldız, 2010). Kapsamlı yazma etkinlikleri arasında zikredilen açıklama (paragraflama), yazma becerisi etkinliklerini yansıtan özgün değerlendirmelerden biri olarak görülmektedir. (Brown, 2004; Kırık, 2008). Alternatif değerlendirmelerin en belirgin özelliklerinden biri olan açık uçlu, yaratıcı cevap (Çelebi ve Kuşuçuran, 2019) kriterini sağlayan *açıklama* tekniği, yazma becerisini doğrudan ölçme fırsatı veren özgün bir yöntemdir.

- **Yönlendirmeli Soru-Yanıt**

Yönlendirmeli yazma, testi uygulayanın sorudan sonra cevaba yön verecek ipuçları ile katılımcıya yazma görevinde rehberlik ettiği tekniktir (Tafazoli, 2018: 23). Yapılan yönlendirme, yazılması istenen metnin türü hakkında (yöntem, karakter, yer, mekan, sebep-sonuç, yorum vb.) parantez içi ipuçlarla bilgi vermekten ibarettir (Mckay, 2006: 262). Yönlendirmeli sorulara verilecek kısa yanıtlar yazılı üretim değerlendirmesinde yeterli olmayacağı için geleneksel yöntemler arasında görülmektedir.

Örnek 2.43 Yönlendirmeli Soru-Yanıt

-
- أ. من أين أتت هذه القصة؟ (المكان)
ب. من هم الأشخاص في القصة؟ (الأشخاص)
ت. ماذا حدث أولاً؟ وبعده؟ وبعده؟ (القصة)
ث. لماذا حدث؟ (الأسباب)
ج. ما هي القيمة الأخلاقية لهذه القصة؟ (التقييم)
-

- **Paragraf Oluşturma**

Paragraf oluşturma, giriş-gelişme-sonuç bölümlerinden oluşan, ana fikir ve bu ana fikri destekleyen fikirlerin yer verildiği, bakış açısı, zaman-mekan, tema gibi öğelerin birleşiminden oluşan yazılı anlatım etkinliğidir (İnal, 2006: 181). Dil öğrenim

etkinliklerini yansıtan bu etkinlik, yaratıcı yazma becerisinin doğrudan ölçümüne olanak sağlayan özgün ve alternatif değerlendirmeler arasında görülmektedir.

- **Mektuba Yanıt Yazma**

Yazma, okuma gibi hem bir süreç hem bir üründür. Birçok farklı amaçlarla belirlenen yazma ürünleri arasında yer alan mektup yazma veya mektuba yanıt yazma, özgün değerlendirmelerden biridir (Kırık, 2008). Katılımcıdan bir mektuba cevap yazması istenen bu yöntemde, cevabın yazılacağı ana mektup metninin katılımcıya verilmesi gerekmektedir. Bu yapıyla yöntem, yazılı üretim değerlendirmelerinin doğrudan ölçülmesine olanak tanımaktadır.

- **Taslak Halinde Verilen Durum Üzerine Yazma**

Yazma becerisini değerlendirmede daha özgün yöntemler kullanılmak istendiğinde tercih edilecek alternatiflerden biri de taslak halinde verilen durum üzerine yazımın istenmesidir (Buck, 2001). Uygulamada, katılımcıya ne hakkında yazacağı ve yazması gereken alt kelime sınırının belirtildiği bir taslak verilerek bu durum üzerine yazması istenmektedir. Özgün ve doğrudan ölçen yapıyla, yazılı üretim değerlendirmesinde kullanılabilecek alternatif yöntemler arasında yer almaktadır.

Örnek 2.44 Taslak Halinde Verilen Durum Üzerine Yazma

بعد عودتك من الإجازة، مرضت وذهبت إلى الطبيب. سأل الطبيب عن شكواك ومتى بدأ. بعدما قلت له كل شكواك وصف لك بعض الأدوية على الوصفة الطبية. بعد شراء الأدوية من الصيدلية، عدت إلى المنزل وسألت والدتك عما قاله الطبيب. أخبرها بهذا الموقف في ١٠٠ كلمة على الأقل.

- **Tablo / Grafik Halinde Verilen Durum Üzerine Yazma**

Tablo/grafik yorumlama etkinlikleri, yazma becerisinin doğrudan ölçümüne olanak sağlayan özgün etkinliklerden biridir. Yöntemi kullanırken verilen tablo veya grafiği okumanın özel alan bilgisi gerektirmemesine dikkat edilmelidir. Katılımcıya verilen tablo veya grafik üzerinden neyi yazması gerektiği soru yönergesine eklenmelidir.

Tüm bunları karşılayan *tablo/grafik halinde verilen durum üzerine yazma* yöntemi, yazma yeterliğini değerlendirmede alternatif yöntemler arasında görülmektedir.

- **Kompozisyon Yazma**

Yılmaz ve Aklar'a göre (2015) süreç odaklı yazma modeline uygun hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve sunum aşamalarından oluşan kompozisyon yazma; doğal yazma becerilerini yansıtan doğrudan ölçme aracıdır. Katılımcı, anlaşılır yönergelerle karakter alt-üst limiti, paragraf kullanımı, bölüm içerikleri hakkında bilgilendirilmelidir. Spesifik alan bilgisi gerektiren konularda kompozisyon yazımı istendiğinde, kısa ve net bir dille hazırlanmış ön bilgi metni verilmesi gerekmektedir. Bu kriterler sağlandığında, *kompozisyon yazma* yöntemi yazılı ifade yeteneğini yansıtan alternatif değerlendirmeler arasında görülebilmektedir.

- **Portfolyo / Gelişim Dosyası**

Öğrenme ürünleriyle birlikte öğrenme sürecinin de ölçme-değerlendirme uygulamalarında ön plana çıkmasıyla öğrenci gelişim dosyaları önem taşır hale gelmiştir (Birgin ve Gürbüz, 2008).

Diğer becerilerde olduğu gibi yazma becerisini değerlendirmede de alternatif yöntemlerden biri kabul edilen portfolyo, süreç boyunca en iyi yazma ürünlerinin gelişim dosyasında toplanmasıdır (Göçer, 2018). Açıklama, paragraf oluşturma, mektup yazma, kompozisyon oluşturma ve tablo/grafik halinde verilen durum üzerine yazma vb. yazma etkinlikleri, dil portfolyo dosyalarına eklenebilmektedir.

- **Öğrencinin Kendi Kendini Değerlendirmesi / Öz Değerlendirme**

Yapılan çalışmalar, öz değerlendirme yönteminin öğrenciyi teşvik ve motive ettiğini göstermektedir (Karakaya, 2017). Ürün ve süreç odaklı alternatif değerlendirmeler arasında yer alan öz değerlendirme, öğrenci tarafından oluştural bir kontrol listesi ile uygulanmalıdır. Böylece öğrenci, yazma becerisini geliştirmede yeterlik ölçütlerini görmüş olacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM ve BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, Arapça öğretim görevlilerinin ölçme değerlendirme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik uygulanan çalışmayı sonuca götürecektir. Araştırma modeli, çalışma grubu ve özellikleri, veri toplama araçları ve verilerin analizine sırasıyla yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Üniversitelerin Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin temel dil becerilerini ölçme-değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarını belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden *anket* kullanılmıştır. Anket, belirli bir konuda sunulan hipoteze bağlı olarak örneklem yöneltilen sorularla sistemli bir şekilde birincil veri toplama tekniğidir (Coşkun, Altunışık, ve Yıldırım, 2017: 84; Karasar, 2016).

3.2. Evren ve Örneklem

Arapçayı yabancı dil olarak öğretenlerin dinleme-anlama, yazma, okuma-anlama ve konuşma becerilerini ölçme değerlendirmede tercih ettikleri yöntemleri geleneksel-alternatif açıdan, belirlemek amacıyla yürütülen araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Arapçayı yabancı dil olarak öğretenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise farklı üniversitelerin Arapça hazırlık programlarında eğitim veren, çalışmaya gönüllülük esası doğrultusunda katılan ve evreni temsil eder nitelikte olduğu varsayılan 183 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Söz konusu öğretim görevlileri Arap Dili ve Edebiyatı, Arapça Öğretmenliği, Mütercim-Tercümanlık (Arapça), ilahiyat ve İslâmî İlimler fakültelerinin Arapça hazırlık programlarında eğitim vermekte olan akademisyenler arasından seçilmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretim görevlilerin %19,7'sinin (n=36) kadın, %80,3'ünün ise (n=147) erkek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, cevap veren katılımcıların %10,9'unu (n=20) araştırma görevlileri, %39,3'ünü (n=72) öğretim görevlileri, %31,7'sini (n=58) doktor öğretim üyeleri, %7,1'ini (n=13) doçentler ve

%10,9'unu (n=20) profesörler oluşturmaktadır. Buradan, Arapça hazırlık programlarında eğitim verenlerin çoğunlukla öğretim görevlisi ve doktor öğretim üyesi olduğu anlaşılmaktadır.

Söz konusu öğretim görevlilerinin %9,8 oranla eğitim fakültesinden, %27,3 oranla edebiyat fakültesinden, %50,8 oranla ilahiyat fakültesinden ve %8,2 oranla islamî ilimler fakültesinden mezun oldukları görülmektedir. Ayrıca aşağıdaki Tablo 3'te söz konusu öğretim görevlilerinin mesleki tecrübeleri gösterilmektedir.

Tablo 3.1

Katılımcıların Mesleki Deneyimi

Yıl	f	%
1-5	48	26,2
6-10	41	22,4
11-15	31	16,9
16-20	23	12,6
20 ve üzeri	40	21,9
Toplam	183	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Muazzez Yavuz Kırık tarafından geliştirilen *Temel Dil Becerilerini Ölçme-Değerlendirme Teknikleri* adlı anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 5 farklı bölümden oluşan anket formunda öncelikle eğitim verilen üniversite-ana bilim dalı, cinsiyet, yaş aralığı, akademik unvan, mezun olunan fakülte bilgilerinden oluşan form yer almaktadır. Ardından 20 sorudan oluşan *dinleme-anlama becerisini ölçme değerlendirme yaklaşımları* başlığı ile ikinci form gelmektedir. Katılımcılar üçüncü formda yine 20 sorudan oluşan *konuşma becerisini ölçme değerlendirme yaklaşımları* başlıklı bölümü yanıtlarken dördüncü bölümde 30 sorudan oluşan *okuma-anlama becerisini ölçme değerlendirme yaklaşımları* başlıklı bölüme geçmektedir. Son olarak 18 sorudan oluşan *yazma becerisini ölçme değerlendirme yaklaşımları* başlıklı form yer almaktadır.

Toplamda 88 geleneksel-alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımının tercih edilme sıklığının belirlenmeye çalışıldığı formda kullanılan anket sorularının alt şıkları 5'li Likert tipi ölçeğine uygun olarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda şıklar, "*Belirtilen*

teknikleri hangi sıklıkla uyguluyorsunuz?” sorusuna cevaben “Hiç”, “Çok Az”, “Bazen”, “Çoğunlukla” ve “Çok Sık” şeklindedir.

Yükseköğretime bağlı tüm üniversitelerde Arapça hazırlık eğitimi veren öğretim görevlilerine kolaylıkla ulaşabilmek adına anket formu online ortama aktarılmıştır. YÖK Akademik üzerinden örnekleme oluşturacak öğretim görevlilerinin kurumsal e-posta adresleri listelenmiş ve ardından anketin bağlantı linki açıklama metni ile birlikte e-mail yoluyla toplam 838 öğretim görevlisine iletilmiştir. Sadece Arapça hazırlık programında eğitim veren öğretim görevlilerine ait yanıtların beklendiği belirtilen ankete, toplam 183 yanıt gelmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Anket yoluyla elde edilen veriler analiz edilmek üzere IBM SPSS 21 (Statistical Package for the Social Sciences) programına aktarılmıştır. Analize geçmeden önce anket maddelerinin tüm katılımcılar tarafından aynı şekilde algılanıp algılanmadığını ölçmek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .979 olarak rapor edilmiş (Coşkun ve diğerleri, 2017: 133) ve ankette çıkarılması gereken eksi yönlü soru tespit edilmemiştir. Analiz sürecinde Sıklık Analizi (Frequency), ki-kare test (Chi-Square Test), bağımsız örneklem t-test (Independent Samples t-Test) yöntemleri kullanılmıştır.

3.5. Betimsel Analizler

Katılımcıların akademik unvanları incelendiğinde ankete cevap veren kadınlardan %22,2’sinin (n=8) araştırma görevlisi, %50’sinin (n=18) öğretim görevlisi, %13,9’unun (n=5) doktor öğretim üyesi, %8,3’ünün (n=3) doçent ve %5,6’sının (n=2) profesör olduğu görülmektedir (Tablo 3.2). Erkek katılımcılardan ise %8,2’sinin (n=12) araştırma görevlisi, %36,7’sinin (n=54) öğretim görevlisi, %36,1’inin (n=53) doktor öğretim üyesi, %6,8’inin (n=10) doçent ve %12,2’sinin (n=18) profesör olduğu görülmektedir. Yapılan Ki-kare testinde (Pearson Chi-Square), hücrelerin %20’den fazlası (%30) 5’ten küçük ($2,56 < 5$) olduğu için ki-kare değeri okunamamış; Fisher Kesin Olasılık değeri (Fisher’s Exact Test) okunarak katılımcıların cinsiyetler arası anlamlı bir farklılığı olmadığı görülmüştür (FISHERTEST:0.012>0.05).

Tablo 3.2

Katılımcıların Akademik Unvanı

			Cinsiyet		Toplam
			Kadın	Erkek	
Akademik Unvan	Araştırma Görevlisi	n	8	12	20
		%	22,2	8,2	10,9
	Öğretim Görevlisi	n	18	54	72
		%	50,0	36,7	39,3
	Doktor Öğretim Üyesi	n	5	53	58
		%	13,9	36,1	31,7
	Doçent	n	3	10	13
		%	8,3	6,8	7,1
	Profesör	n	2	18	20
		%	5,6	12,2	10,9
	Toplam	n	36	147	183
		%	100	100	100

Katılımcıların mesleki deneyimi cinsiyete göre incelendiğinde, kadın katılımcıların %41,7'sinin (n=15) 1-5 yıl, %27,8'inin (n=10) 6-10 yıl, %13,9'unun (n=5) 11-15 yıl, %8,3'ünün (n=3) 16-20 yıl ve %8,3'ünün (n=3) 20 ve üzeri yıl mesleki deneyimi olduğu görülmüştür. Erkek katılımcıların ise, %22,4'ünün (n=33) 1-5 yıl, %21,1'inin (n=31) 6-10 yıl, %17,7'sinin (n=26) 11-15 yıl, %13,6'sının (n=20) 16-20 yıl ve %25,2'sinin (n=37) 20 ve üzeri yıl mesleki tecrübesi olduğu Tablo 3.3'te görülmektedir. Yapılan Ki-Kare testinde cinsiyetler arası anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($X^2:9,285,df=4, p>0.05$).

Tablo 3.3

Katılımcıların Mesleki Deneyimi

			Cinsiyet		Toplam
			Kadın	Erkek	
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	n	15	33	48
		%	41,7	22,4	26,2
	6-10 yıl	n	10	31	41
		%	27,8	21,1	22,4
	11-15 yıl	n	5	26	31
		%	13,9	17,7	16,9
	16-20 yıl	n	3	20	23
		%	8,3	13,6	12,6
	20 ve üzeri	n	3	37	40
		%	8,3	25,2	21,9
	Toplam	n	36	147	183
		%	100	100	100

3.6. Dinleme-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına Dair Bulgular

Örnekleme oluşturan öğretim görevlileri, anketin ikinci formunda kullanım sıklıklarına göre dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını işaretlemiştir. Dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirme için kullanılması önerilen (Kırık, 2008; Brown, 2004) alternatif yöntemler geleneksel yöntemlerle birlikte Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4

Dinleme-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının Geleneksel-Alternatif Sınıflandırması

Dinleme-Anlama Becerisi Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri		Geleneksel-(G) Alternatif-(A)
S1	Dinlenen sesbirim ve biçimbirimlerin yazılı seçeneklerden bulunması	Geleneksel
S2	Dinlenen tümce/diyalog açıklamasının yazılı seçeneklerden bulunması	Geleneksel
S3	Sözel sorulara yazılı seçeneklerden uygun yanıt bulma	Geleneksel
S4	Sözel sorulara yazılı ya da sözlü yanıt verme	Geleneksel
S5	Çıkartmalı metinde boşluk doldurma	Geleneksel
S6	Dinlenen tanıma en uygun resmi seçeneklerden bulma	Geleneksel
S7	Gösterilen resmi tanımlayan tümceyi sesli seçeneklerden bulma	Geleneksel
S8	Tablo doldurma	Alternatif
S9	Tümce yineleme	Geleneksel
S10	Dikte	Geleneksel
S11	Diyalog ve çoktan seçmeli anlama soruları	Geleneksel
S12	Diyalog ve özgün sorular	Alternatif
S13	Not alma	Alternatif
S14	Düzenleme/Düzeltilme	Alternatif
S15	Yorumlama	Alternatif
S16	Yeniden anlatma	Alternatif
S17	Etkileşimli (Katılımlı) dinleme	Alternatif
S18	Performans değerlendirmesi	Alternatif
S19	Portfolyo /Gelişim dosyası	Alternatif
S20	Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi / Öz değerlendirme	Alternatif

Görüldüğü üzere, dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede kullanılan 20 yöntem arasında *tablo doldurma* (S8), *diyalog ve özgün sorular* (S12), *not alma* (S13), *düzenleme/düzeltilme* (S14), *yorumlama* (S15), *yeniden anlatma* (S16), *etkileşimli dinleme* (S17), *performans değerlendirmesi* (S18), *portfolyo* (S19) ve *öz değerlendirme* (S20) yöntemleri alternatif değerlendirmeler olarak belirlenmiştir (Kırık, 2008).

Tablo 3.5

Dinleme-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kullanım

Ortalamaları

	N	Ort.	SS	Min.	Max.
S1(G)	183	3,42	1,27	1,00	5,00
S2(G)	183	3,43	1,20	1,00	5,00
S3(G)	183	3,73	1,16	1,00	5,00
S4(G)	183	3,98	1,03	1,00	5,00
S5(G)	183	3,90	1,05	1,00	5,00
S6(G)	183	3,03	1,24	1,00	5,00
S7(G)	183	2,96	1,27	1,00	5,00
S8(A)	183	3,30	1,20	1,00	5,00
S9(G)	183	3,72	1,17	1,00	5,00
S10(G)	183	3,48	1,07	1,00	5,00
S11(G)	183	4,06	0,88	1,00	5,00
S12(A)	183	3,91	0,98	1,00	5,00
S13(A)	183	3,26	1,30	1,00	5,00
S14(A)	183	2,92	1,33	1,00	5,00
S15(A)	183	3,33	1,14	1,00	5,00
S16(A)	183	3,32	1,28	1,00	5,00
S17(A)	183	3,39	1,22	1,00	5,00
S18(A)	183	3,59	1,08	1,00	5,00
S19(A)	183	2,69	1,27	1,00	5,00
S20(A)	183	2,89	1,19	1,00	5,00

Tablo 3.5'e bakıldığında öğretim görevlilerinin dinleme-anlama becerisini değerlendirmede en çok tercih ettikleri üç yöntemden ikisinin geleneksel ve birinin alternatif; en az tercih ettikleri üç yöntemin alternatif değerlendirme yöntemi olduğu görülmektedir. Öğretim görevlilerinin tercih ettikleri yöntemlerin en fazladan en aza doğru sıralaması şu şekildedir:

- “Diyalog ve çoktan seçmeli anlama soruları” ortalaması en yüksek $4,06 \pm 0,88$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Sözel sorulara yazılı ya da sözlü yanıt verme” ortalaması çok yüksek $3,98 \pm 1,03$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Diyalog ve özgün sorular” ortalaması yüksek $3,91 \pm 0,98$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Çıkartmalı metinde boşluk doldurma” ortalaması $3,90 \pm 1,05$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Sözel sorulara yazılı seçeneklerden uygun yanıt bulma” ortalaması $3,73 \pm 1,16$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Tümce yineleme” ortalaması $3,72 \pm 1,17$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Performans değerlendirmesi” ortalaması $3,59 \pm 1,08$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Dikte” ortalaması $3,48 \pm 1,07$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Dinlenen tümce/diyalog açıklamasının yazılı seçeneklerden bulunması” ortalaması $3,43 \pm 1,20$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Dinlenen sesbirim ve biçimbirimlerin yazılı seçeneklerden bulunması” ortalaması $3,42 \pm 1,27$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Etkileşimli (katılımlı) dinleme” ortalaması $3,39 \pm 1,22$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Yorumlama” ortalaması $3,33 \pm 1,14$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Yeniden anlatma” ortalaması $3,32 \pm 1,28$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Tablo doldurma” ortalaması $3,30 \pm 1,20$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Not alma” ortalaması $3,26 \pm 1,30$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Dinlenen tanıma en uygun resmi seçeneklerden bulma” ortalaması $3,03 \pm 1,24$ (min=1,00; maks=5,00),

- “Gösterilen resmi tanımlayan tümceyi sesli seçeneklerden bulma” ortalaması $2,96 \pm 1,27$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Düzenleme/düzeltilme” ortalaması düşük $2,92 \pm 1,33$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi / Öz değerlendirme” ortalaması çok düşük $2,89 \pm 1,19$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Portfolyo / Gelişim dosyası” ortalaması en düşük $2,69 \pm 1,27$ (min=1,00; maks=5,00).

Tablo 3.6

Dinleme-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanım Sıklıkları

	Çok Sık (f)	%	Çoğun Lukla (f)	%	Bazen (f)	%	Çok Az (f)	%	Hiç (f)	%
S1(G)	40	21,9	57	31,1	47	25,7	21	11,5	18	9,8
S2(G)	34	18,6	67	36,6	42	23	23	12,6	17	9,3
S3(G)	55	30,1	64	35	34	18,6	20	10,9	10	5,5
S4(G)	67	36,6	68	37,2	30	16,4	13	7,1	5	2,7
S5(G)	60	32,8	71	38,8	32	17,5	14	7,7	6	3,3
S6(G)	26	14,2	39	21,3	57	31,1	36	19,7	25	13,7
S7(G)	22	12	45	24,6	52	28,4	32	17,5	32	17,5
S8(A)	30	16,4	58	31,7	50	27,3	26	14,2	19	10,4
S9(G)	53	29	64	35	41	22,4	11	6	14	7,7
S10(G)	34	18,6	59	32,2	58	31,7	24	13,1	8	4,4
S11(G)	60	32,8	87	47,5	26	14,2	7	3,8	3	1,6
S12(A)	61	33,3	62	33,9	45	24,6	13	7,1	2	1,1
S13(A)	36	19,7	50	27,3	47	25,7	25	13,7	25	13,7
S14(A)	25	13,7	38	20,8	59	32,2	20	10,9	41	22,4
S15(A)	31	16,9	51	27,9	62	33,9	25	13,7	14	7,7
S16(A)	38	20,8	53	29	42	23	30	16,4	20	10,9
S17(A)	35	19,1	61	33,3	47	25,7	21	11,5	19	10,4
S18(A)	38	20,8	70	38,3	45	24,6	22	12	8	4,4
S19(A)	16	8,7	33	18	59	32,2	28	15,3	47	25,7
S20(A)	17	9,3	38	20,8	65	35,5	33	18	30	16,4

3.6.1. Dinleme-Anlama Becerisini Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretim görevlilerinin dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının sıklık analizleri yapıldıktan sonra alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıkları şu değişkenlere göre incelenmiştir:

- **Katılımcıların mezun oldukları fakülte ile dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede kullandıkları yöntemler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

H₀= Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H₁= Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Kurulan hipotezin reddi / kabulü için öncelikle katılımcıların cevapladığı ölçekler arasından, dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede kullanılan alternatif yöntemlere ait ölçeklerin ortalaması alınmıştır (S8, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20). Ardından eğitim fakültesi mezunu olan n=18 (%9,8) öğretim görevlileri ile farklı fakültelerden mezun olan n=165 (%90,2) öğretim görevlilerinin bu alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri bağımsız örneklem t-testi (independent sample t-test) yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.7

Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülte

	Dinleme-Anlama Becerisini Ölçmede Alternatif Yöntemleri Kullanma			
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Eğitim Fakültesi	18	9,8	3,11	,84
Diğer	165	90,2	3,28	,84

Tablo 3.7’de de görüldüğü gibi dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirme alternatif yöntemlerini kullanmada eğitim fakültesi mezunu öğretim görevlilerinin ortalaması $3,11 \pm 0,84$ olarak hesaplanırken diğer fakülte mezunu öğretim görevlilerinin ortalaması $3,28 \pm 0,84$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu H_0 hipotezini doğrulamıştır yani, öğretim görevlilerinin dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t(181)=0,816$, $p=0.416>0.050$).

- **Katılımcıların uyrukları ile dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede kullandıkları yöntemler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

H_0 = Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri uyruklarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H_1 = Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri uyruklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Arapça hazırlık programlarında eğitim veren Türk $n=144$ (%78,7) öğretim görevlileri ile Arap olan $n=39$ (%21,3) öğretim görevlilerinin (Tablo 3.8) söz konusu alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri bağımsız örneklem t-testi (independent sample t-test) yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.8

Katılımcıların Uyrukları

	Dinleme-Anlama Becerisini Ölçmede Alternatif Yöntemleri			
	Kullanma			SS
	<i>f</i>	%	<i>Ort.</i>	
Türk	144	78,7	3,18	,85
Arap	39	21,3	3,54	,76

Yapılan analizde, Türk öğretim görevlilerinin ortalaması $3,18 \pm 0,85$ olarak hesaplanırken Arap öğretim görevlilerinin ortalaması $3,54 \pm 0,76$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu H_1 hipotezini doğrulamıştır yani, öğretim görevlilerinin dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri uyruklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(181) = -2,381, p = 0.018 < 0.050$).

- **Katılımcıların cinsiyetleri ile dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede kullandıkları yöntemler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

H_0 = Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H_1 = Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Arapça hazırlık programlarında eğitim veren kadın $n=36$ (%19,7) öğretim görevlileri ile erkek $n=147$ (%80,3) öğretim görevlilerinin söz konusu alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri bağımsız örneklem t-testi (independent sample t-test) yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.9

Katılımcıların Cinsiyetleri

	Dinleme-Anlama Becerisini Ölçmede Alternatif Yöntemleri			
	Kullanma			
	<i>f</i>	%	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Kadın	36	19,7	3,24	,90
Erkek	147	80,3	3,26	,83

Tablo 3.9’da görüldüğü üzere alternatif yöntemleri kullanmada kadın öğretim görevlilerinin ortalaması $3,24 \pm 0,90$ olarak hesaplanırken erkek öğretim görevlilerinin ortalaması $3,26 \pm 0,83$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu

H_0 hipotezini doğrulamıştır yani, öğretim görevlilerinin dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t(181)=-0,120$, $p=0.905>0.050$).

3.7. Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına Dair Bulgular

Örnekleme oluşturan öğretim görevlileri, anketin üçüncü formunda kullanım sıklıklarına göre konuşma becerisini ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını işaretlemiştir. Konuşma becerisini ölçme-değerlendirme için kullanılması önerilen (Kırık, 2008; Brown, 2004) alternatif yöntemler geleneksel yöntemlerle birlikte Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10

Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının Geleneksel-Alternatif Sınıflandırması

Konuşma Becerisi Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri		Geleneksel-(G) Alternatif-(A)
S21	Sözcük/Tümce yineleme	Geleneksel
S22	Telefonda konuşma	Alternatif
S23	Verilen tümceleri dönüştürme	Geleneksel
S24	Yüksek sesle okuma	Geleneksel
S25	Tümce/Diyalog tamamlama	Geleneksel
S26	Resim üzerine konuşma	Alternatif
S27	Çeviri	Geleneksel
S28	Soru-Yanıt	Geleneksel
S29	Yönerge verme ve yönlendirme	Alternatif
S30	Açıklama (Çıkarım yapma)	Alternatif
S31	Görüşme	Alternatif
S32	Rol alma	Alternatif
S33	Tartışma ve söyleşiler	Alternatif
S34	Gereksinim duyulan bilgiyi oyunla edinme	Alternatif
S35	Sözlü sunumlar	Alternatif
S36	Resim üzerinden öykü anlatımı	Alternatif

S37	Bir öykü ya da haberi yeniden anlatma	Alternatif
S38	Gözlem	Alternatif
S39	Portfolyo/Gelişim dosyası	Alternatif
S40	Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi/Öz değerlendirme	Alternatif

Görüldüğü üzere, konuşma becerisini ölçme-değerlendirmede kullanılan 20 yöntem arasında *telefonla konuşma* (S22), *resim üzerine konuşma* (S26), *yönerge verme ve yönlendirme* (S29), *açıklama* (S30), *görüşme* (S31), *rol alma* (S32), *tartışma ve söyleşiler* (S33), *gereksinim duyulan bilgiyi oyunla edinme* (S34), *sözlü sunumlar* (S35), *resim üzerinden öykü anlatımı* (S36), *bir öykü ya da haberi yeniden anlatma* (S37), *gözlem* (S38), *portfolyo* (S39) ve *öz değerlendirme* (S40) yöntemleri alternatif değerlendirmeler olarak belirlenmiştir (Kırık, 2008).

Tablo 3.11

Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kullanım Ortalamaları

	N	Ort.	SS	Min.	Max.
S21(G)	183	3,90	1,11	1,00	5,00
S22(A)	183	2,31	1,16	1,00	5,00
S23(G)	183	3,63	1,11	1,00	5,00
S24(G)	183	4,16	1,02	1,00	5,00
S25(G)	183	3,96	1,00	1,00	5,00
S26(A)	183	3,34	1,31	1,00	5,00
S27(G)	183	4,06	1,22	1,00	5,00
S28(G)	183	4,38	0,95	1,00	5,00
S29(A)	183	3,43	1,26	1,00	5,00
S30(A)	183	3,51	1,14	1,00	5,00
S31(A)	183	3,34	1,21	1,00	5,00
S32(A)	183	3,23	1,34	1,00	5,00
S33(A)	183	3,08	1,25	1,00	5,00
S34(A)	183	2,71	1,35	1,00	5,00
S35(A)	183	3,27	1,24	1,00	5,00
S36(A)	183	2,88	1,32	1,00	5,00
S37(A)	183	2,94	1,28	1,00	5,00

S38(A)	183	3,01	1,26	1,00	5,00
S39(A)	183	2,67	1,31	1,00	5,00
S40(A)	183	2,90	1,30	1,00	5,00

Tablo 3.11'e bakıldığında öğretim görevlilerinin konuşma becerisini değerlendirmede en çok tercih ettikleri üç yöntemin geleneksel; en az tercih ettikleri üç yöntemin alternatif değerlendirme yöntemi olduğu görülmektedir. Öğretim görevlilerinin tercih ettikleri yöntemlerin en fazladan en aza doğru sıralaması şu şekildedir:

- “Soru-Yanıt” ortalaması en yüksek $4,38 \pm 0,95$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Yüksek sesle okuma” ortalaması çok yüksek $4,16 \pm 1,02$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Çeviri” ortalaması yüksek $4,06 \pm 1,22$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Tümce / diyalog tamamlama” ortalaması $3,96 \pm 1,00$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Sözcük / Tümce yinleme” ortalaması $3,90 \pm 1,11$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Verilen tümceleri dönüştürme” ortalaması $3,63 \pm 1,11$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Açıklama” ortalaması $3,51 \pm 1,14$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Yönerge verme ve yönlendirme” ortalaması $3,43 \pm 1,26$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Görüşme” ortalaması $3,34 \pm 1,21$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Resim üzerine konuşma” ortalaması $3,34 \pm 1,31$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Sözlü sunumlar” ortalaması $3,27 \pm 1,24$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Rol alma” ortalaması $3,23 \pm 1,34$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Tartışma ve söyleşiler” ortalaması $3,08 \pm 1,25$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Gözlem” ortalaması $3,01 \pm 1,26$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Bir öykü ya da haberi yeniden anlatma” ortalaması $2,94 \pm 1,28$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi / Öz değerlendirme ” ortalaması $2,90 \pm 1,30$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Resim üzerinden öykü anlatımı” ortalaması $2,88 \pm 1,32$ (min=1,00; maks=5,00),

- “Gereksinim duyulan bilgiyi oyunla edinme” ortalaması düşük 2,71±1,35 (min=1,00; maks=5,00),
- “Portfolyo / Gelişim dosyası” ortalaması çok düşük 2,67±1,31 (min=1,00; maks=5,00),
- “Telefonda konuşma” ortalaması en düşük 2,31±1,16 (min=1,00; maks=5,00).

Tablo 3.12

Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanım Sıklıkları

	Çok		Çoğun		Bazen		Çok		Hiç	
	Sık	%	Lukla	%	(f)	%	Az	%	(f)	%
	(f)		(f)				(f)			
S21(G)	65	35,5	64	35	35	19,1	9	4,9	10	5,5
S22(A)	5	2,7	27	14,8	47	25,7	44	24	60	32,8
S23(G)	46	25,1	61	33,3	47	25,7	21	11,5	8	4,4
S24(G)	84	45,9	66	36,1	20	10,9	5	2,7	8	4,4
S25(G)	60	32,8	77	42,1	31	16,9	9	4,9	6	3,3
S26(A)	44	24	43	23,5	49	26,8	25	13,7	22	12
S27(G)	95	51,9	40	21,9	23	12,6	14	7,7	11	6
S28(G)	110	60,1	48	26,2	13	7,1	8	4,4	4	2,2
S29(A)	45	24,6	50	27,3	44	24	27	14,8	17	9,3
S30(A)	38	20,8	63	34,4	47	25,7	24	13,1	11	6
S31(A)	34	18,6	56	30,6	47	25,7	30	16,4	16	8,7
S32(A)	43	23,5	36	19,7	49	26,8	30	16,4	25	13,7
S33(A)	26	14,2	49	26,8	46	25,1	38	20,8	24	13,1
S34(A)	22	12	32	17,5	48	26,2	33	18	48	26,2
S35(A)	36	19,7	44	24	56	30,6	28	15,3	19	10,4
S36(A)	22	12	44	24	47	25,7	30	16,4	40	21,9
S37(A)	24	13,1	41	22,4	50	27,3	36	19,7	32	17,5
S38(A)	22	12	49	26,8	49	26,8	34	18,6	29	15,8
S39(A)	19	10,4	32	17,5	47	25,7	39	21,3	46	25,1
S40(A)	24	13,1	37	20,2	55	30,1	30	16,4	37	20,2

3.7.1. Konuşma Becerisini Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Katılımcı öğretim görevlilerinin konuşma becerisini ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının sıklık analizleri yapıldıktan sonra alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıkları şu değişkenlere göre incelenmiştir:

- **Katılımcıların mezun oldukları fakülte ile konuşma becerisini ölçme-değerlendirmede kullandıkları yöntemler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

H₀= Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin konuşma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H₁= Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin konuşma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Kurulan hipotezin reddi / kabulü için öncelikle katılımcıların cevapladığı ölçekler arasından, konuşma becerisini ölçme-değerlendirmede kullanılan alternatif yöntemlere ait ölçeklerin ortalaması alınmıştır (S22, S26, S29, S30, S31, S32, S33, S34, S35, S36, S37, S38, S39, S40). Ardından eğitim fakültesi mezunu olan n=18 (%9,8) öğretim görevlileri ile farklı fakültelerden mezun olan n=165 (%90,2) öğretim görevlilerinin bu alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri bağımsız örneklem t-testi (independent sample t-test) yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.13

Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülte

	Konuşma Becerisini Ölçmede Alternatif Yöntemleri			
	Kullanma			
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Eğitim Fakültesi	18	9,8	2,96	1,05
Diğer	165	90,2	3,05	,94

Tablo 3.13'te de görüldüğü üzere konuşma becerisini ölçme-değerlendirme alternatif yöntemleri kullanmada eğitim fakültesi mezunu öğretim görevlilerinin ortalaması $2,96 \pm 1,05$ olarak hesaplanırken diğer fakülte mezunu öğretim görevlilerinin ortalaması $3,05 \pm 0,94$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu H_0 hipotezini doğrulamıştır yani, öğretim görevlilerinin konuşma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t(181) = -0,410$, $p = 0.683 > 0.050$).

• **Katılımcıların uyrukları ile konuşma becerisini ölçme-değerlendirmede kullandıkları yöntemler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

H_0 = Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin konuşma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri uyruklarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H_1 = Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin konuşma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri uyruklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Arapça hazırlık programlarında eğitim veren Türk $n=144$ (%9,8) öğretim görevlileri ile Arap olan $n=39$ (%21,3) öğretim görevlilerinin söz konusu alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri bağımsız örneklem t-testi (independent sample t-test) yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.14

Katılımcıların Uyrukları

	Konuşma Becerisini Ölçmede Alternatif Yöntemleri			
	Kullanma			
	<i>f</i>	%	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Türk	144	78,7	2,87	,95
Arap	39	21,3	3,69	,59

Yapılan analizde, Tablo 3.14'te de görüldüğü gibi Türk öğretim görevlilerinin ortalaması $2,87 \pm 0,95$ olarak hesaplanırken Arap öğretim görevlilerinin ortalaması $3,69 \pm 0,59$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu H_1

hipotezini doğrulamıştır yani, öğretim görevlilerinin konuşma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri uyruklarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t(181)=-5,139$, $p=0.010<0.050$).

- **Katılımcıların cinsiyetleri ile konuşma becerisini ölçme-değerlendirmede kullandıkları yöntemler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

H₀= Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin konuşma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H₁= Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin konuşma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Arapça hazırlık programlarında eğitim veren kadın $n=36$ (%19,7) öğretim görevlileri ile erkek $n=147$ (%80,3) öğretim görevlilerinin söz konusu alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri bağımsız örneklem t-testi (independent sample t-test) yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.15

Katılımcıların Cinsiyetleri

	Konuşma Becerisini Ölçmede Alternatif Yöntemleri			
	Kullanma			
	<i>f</i>	%	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Kadın	36	19,7	3,18	,97
Erkek	147	80,3	3,01	,94

Tablo 3.15'te de görüldüğü üzere alternatif yöntemleri kullanmada kadın öğretim görevlilerinin ortalaması $3,18\pm0,97$ olarak hesaplanırken erkek öğretim görevlilerinin ortalaması $3,01\pm0,94$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu H_0 hipotezini doğrulamıştır yani, öğretim görevlilerinin konuşma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t(181)=0,999$, $p=0.319>0.050$).

3.8. Okuma-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına Dair Bulgular

Örnekleme oluşturan öğretim görevlileri, anketin dördüncü formunda kullanım sıklıklarına göre okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını işaretlemiştir. Okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirme için kullanılması önerilen (Kırık, 2008; Brown, 2004) alternatif yöntemler geleneksel yöntemlerle birlikte Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3.16

Okuma-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının Geleneksel-Alternatif Sınıflandırması

Okuma-Anlama Becerisi Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri		Geleneksel-(G) Alternatif-(A)
S41	Yüksek sesle okuma	Geleneksel
S42	Yazılı yanıt	Geleneksel
S43	Çoktan seçmeli sorular	Geleneksel
S44	Verilen sözcüklere uyan objeleri resimden bulma	Geleneksel
S45	Verilen tümcelere uygun bölümleri resimden bulma	Geleneksel
S46	Verilen tümcelerin resme göre doğru / yanlış olduğunu bulma	Geleneksel
S47	Resimlerle tümceleri eşleştirme	Geleneksel
S48	Sözcüğün anlamını seçenek olarak verilen resimlerden bulma	Geleneksel
S49	Sözcük ve dilbilgisi için çoktan seçmeli sorular	Geleneksel
S50	Bağlam içinde sözcük ve dilbilgisi için çoktan seçmeli sorular	Geleneksel
S51	Çıkartmalı metinlerde sözcük/dilbilgisi için çoktan seçmeli sorular	Geleneksel
S52	Sözcükleri tanımlarıyla / eş anlamlarıyla eşleştirme	Geleneksel
S53	Farklı tümcelerde boş bırakılan sözcükleri verilen sözcüklerden seçme	Geleneksel
S54	Dilbilgisel düzeltme / düzenleme	Geleneksel
S55	Resme dayalı etkinlikler	Geleneksel
S56	Boşluk doldurma etkinlikleri	Geleneksel
S57	Sabit-Oran çıkartmalı metinler	Geleneksel
S58	İlgeç ve bağlaçların çıkarıldığı metinler	Geleneksel
S59	Metne dair çoktan seçmeli sorular	Geleneksel
S60	Metne dair açık uçlu sorular	Alternatif
S61	Metin içi düzenleme/düzeltilme	Alternatif
S62	Metin tarama	Alternatif

S63	Sözcük / Tümce / Paragraf / Metin sıralama	Alternatif
S64	Bilgi aktarımı	Alternatif
S65	Gözden geçirme (Hızlı okuma)	Alternatif
S66	Verilen metnin özetini yazdırma	Alternatif
S67	Not alma ve taslak çıkarma	Alternatif
S68	Gözlem	Alternatif
S69	Portfolyo / Gelişim dosyası	Alternatif
S70	Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi / Öz değerlendirme	Alternatif

Görüldüğü üzere, okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede kullanılan 30 yöntem arasında *metne dair açık uçlu sorular* (S60), *metin içi düzenleme/düzeltilme* (S61), *metin tarama* (S62), *sözcük/tümce/paragraf/metin sıralama* (S63), *bilgi aktarımı* (S64), *gözden geçirme* (S65), *verilen metnin özetini yazdırma* (S66), *not alma ve taslak çıkarma* (S67), *gözlem* (S68), *portfolyo* (S69) ve *öz değerlendirme* (S70) yöntemleri alternatif değerlendirmeler olarak belirtilmiştir (Kırık, 2008).

Tablo 3.17

Okuma-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kullanım

Ortalamaları

	N	Ort.	SS	Min.	Max.
S41(G)	183	4,21	1,04	1,00	5,00
S42(G)	183	3,90	1,03	1,00	5,00
S43(G)	183	3,92	1,14	1,00	5,00
S44(G)	183	3,12	1,27	1,00	5,00
S45(G)	183	3,05	1,31	1,00	5,00
S46(G)	183	3,11	1,32	1,00	5,00
S47(G)	183	3,20	1,31	1,00	5,00
S48(G)	183	3,17	1,32	1,00	5,00
S49(G)	183	3,93	1,08	1,00	5,00
S50(G)	183	3,87	1,08	1,00	5,00
S51(G)	183	3,69	1,16	1,00	5,00
S52(G)	183	4,07	0,99	1,00	5,00
S53(G)	183	3,99	1,12	1,00	5,00
S54(G)	183	3,96	1,09	1,00	5,00
S55(G)	183	3,01	1,31	1,00	5,00

S56(G)	183	3,84	1,26	1,00	5,00
S57(G)	183	2,72	1,32	1,00	5,00
S58(G)	183	3,21	1,22	1,00	5,00
S59(G)	183	3,93	1,16	1,00	5,00
S60(A)	183	3,61	1,19	1,00	5,00
S61(A)	183	3,46	1,16	1,00	5,00
S62(A)	183	3,44	1,27	1,00	5,00
S63(A)	183	3,73	1,17	1,00	5,00
S64(A)	183	3,05	1,23	1,00	5,00
S65(A)	183	3,12	1,27	1,00	5,00
S66(A)	183	2,87	1,29	1,00	5,00
S67(A)	183	3,10	1,34	1,00	5,00
S68(A)	183	2,97	1,29	1,00	5,00
S69(A)	183	2,73	1,29	1,00	5,00
S70(A)	183	2,99	1,28	1,00	5,00

Tablo 3.17’ye bakıldığında öğretim görevlilerinin okuma-anlama becerisini değerlendirmede en çok tercih ettikleri üç yöntemin geleneksel; en az tercih ettikleri üç yöntemden ikisinin alternatif birinin geleneksel değerlendirme yöntemi olduğu görülmektedir. Şöyle ki:

- “Yüksek sesle okuma” ortalaması en yüksek $4,21 \pm 1,04$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Sözcükleri tanımlarıyla / eş anlamlarıyla eşleştirme” ortalaması çok yüksek $4,07 \pm 0,99$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Farklı tümcelerde boş bırakılan sözcükleri verilen sözcüklerden seçme” ortalaması yüksek $3,99 \pm 1,12$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Dilbilgisel düzeltme / düzenleme” ortalaması $3,96 \pm 1,09$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Sözcük ve dilbilgisi için çoktan seçmeli sorular” ortalaması $3,93 \pm 1,08$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Metne dair çoktan seçmeli sorular” ortalaması $3,93 \pm 1,16$ (min=1,00; maks=5,00),

- “Çoktan seçmeli sorular” ortalaması $3,92 \pm 1,14$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Yazılı yanıt” ortalaması $3,90 \pm 1,03$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Bağlam içinde sözcük ve dilbilgisi için çoktan seçmeli sorular” ortalaması $3,87 \pm 1,08$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Boşluk doldurma etkinlikleri” ortalaması $3,84 \pm 1,26$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Sözcük / Tümce / Paragraf / Metin sıralama” ortalaması $3,73 \pm 1,17$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Çıkartmalı metinlerde sözcük/dilbilgisi için çoktan seçmeli sorular” ortalaması $3,69 \pm 1,16$ (m=1,00; maks=5,00),
- “Metne dair açık uçlu sorular” ortalaması $3,61 \pm 1,19$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Metin içi düzenleme/düzeltilme” ortalaması $3,46 \pm 1,16$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Metin tarama” ortalaması $3,44 \pm 1,27$ (min=1,00; maks=5,00),
- “İlgeç ve bağlaçların çıkarıldığı metinler” ortalaması $3,21 \pm 1,22$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Resimlerle tümceleri eşleştirme” ortalaması $3,20 \pm 1,31$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Sözcüğün anlamını seçenek olarak verilen resimlerden bulma” ortalaması $3,17 \pm 1,32$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Verilen sözcüklere uyan objeleri resimden bulma” ortalaması $3,12 \pm 1,27$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Gözden geçirme (Hızlı okuma)” ortalaması $3,12 \pm 1,27$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Verilen tümcelerin resme göre doğru / yanlış olduğunu bulma” ortalaması $3,11 \pm 1,32$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Not alma ve taslak çıkarma” ortalaması $3,10 \pm 1,34$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Bilgi aktarımı” ortalaması $3,05 \pm 1,23$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Verilen tümcelere uygun bölümleri resimden bulma” ortalaması $3,05 \pm 1,31$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Resme dayalı etkinlikler” ortalaması $3,01 \pm 1,31$ (min=1,00; maks=5,00),

- “Öğrencinin kendi kendini değerlendirme / Öz değerlendirme” ortalaması $2,99 \pm 1,28$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Gözlem” ortalaması $2,97 \pm 1,29$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Verilen metnin özetini yazdırma” ortalaması düşük $2,87 \pm 1,29$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Portfolyo / Gelişim dosyası” ortalaması çok düşük $2,73 \pm 1,29$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Sabit-Oran çıkartmalı metinler” ortalaması en düşük $2,72 \pm 1,32$ (min=1,00; maks=5,00).

Tablo 3.18

Okuma-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanım Sıklıkları

	Çok Sık (f)	%	Çoğun Lukla (f)	%	Bazen (f)	%	Çok Az (f)	%	Hiç (f)	%
S41(G)	92	50,3	59	32,2	18	9,8	6	3,3	8	4,4
S42(G)	62	33,9	62	33,9	43	23,5	11	6	5	2,7
S43(G)	71	38,8	59	32,2	30	16,4	14	7,7	9	4,9
S44(G)	31	16,9	42	23	53	29	32	17,5	25	13,7
S45(G)	30	16,4	40	21,9	45	29,5	28	15,3	31	16,9
S46(G)	35	19,1	36	19,7	56	30,6	27	14,8	29	15,8
S47(G)	38	20,8	37	20,2	57	31,1	25	13,7	26	14,2
S48(G)	38	20,8	36	19,7	56	30,6	26	14,2	27	14,8
S49(G)	67	36,6	64	35	31	16,9	15	8,2	6	3,3
S50(G)	61	33,3	67	36,6	32	17,5	17	9,3	6	3,3
S51(G)	49	26,8	69	37,7	36	19,7	17	9,3	12	6,6
S52(G)	74	40,4	64	35	32	17,5	9	4,9	4	2,2
S53(G)	76	41,5	59	32,2	25	13,7	16	8,7	7	3,8
S54(G)	70	38,4	63	34,4	29	15,8	14	7,7	7	3,8
S55(G)	29	15,8	40	21,9	49	26,8	34	18,6	31	16,9
S56(G)	70	38,3	61	33,3	20	10,9	17	9,3	15	8,2
S57(G)	18	9,8	39	21,3	46	25,1	34	18,6	46	25,1
S58(G)	30	16,4	48	26,2	56	30,6	29	15,8	20	10,9
S59(G)	73	39,9	58	31,7	30	16,4	11	6	11	6
S60(A)	50	27,3	57	31,1	44	24	19	10,4	13	7,1

S61(A)	39	21,3	54	29,5	57	31,1	19	10,4	14	7,7
S62(A)	45	24,6	51	27,9	45	24,6	23	12,6	19	10,4
S63(A)	53	29	67	36,6	36	19,7	14	7,7	13	7,1
S64(A)	23	12,6	50	27,3	48	26,2	38	20,8	24	13,1
S65(A)	30	16,4	45	24,6	50	27,3	33	18	25	13,7
S66(A)	22	12	41	22,4	46	25,1	39	21,3	35	19,1
S67(A)	31	16,9	47	25,7	48	26,2	24	13,1	33	18
S68(A)	24	13,1	43	23,5	55	30,1	26	14,2	35	19,1
S69(A)	17	9,3	38	20,8	51	27,9	32	17,5	45	42,6
S70(A)	23	12,6	46	25,1	54	29,5	27	14,8	33	18

3.8.1. Okuma-Anlama Becerisini Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Katılımcı öğretim görevlilerinin okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının sıklık analizleri yapıldıktan sonra alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıkları şu değişkenlere göre incelenmiştir:

- **Katılımcıların mezun oldukları fakülte ile okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede kullandıkları yöntemler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

H₀= Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H₁= Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Kurulan hipotezin reddi / kabulü için öncelikle katılımcıların cevapladığı ölçekler arasından okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede kullanılan alternatif yöntemlere ait ölçeklerin ortalaması alınmıştır (S60, S61, S62, S63, S64, S65, S66, S67, S68, S69, S70). Ardından eğitim fakültesi mezunu olan n=18 (%9,8) öğretim görevlileri ile farklı fakültelerden mezun olan n=165 (%90,2) öğretim görevlilerinin

bu alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri bağımsız örneklem t-testi (independent sample t-test) yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.19

Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülte

	Okuma-Anlama Becerisini Ölçmede Alternatif Yöntemleri			
	Kullanma			
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Eğitim Fakültesi	18	9,8	3,09	,95
Diğer	165	90,2	3,20	,91

Tablo 3.19’da da görüldüğü üzere, okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanmada eğitim fakültesi mezunu öğretim görevlilerinin ortalaması $3,09 \pm 0,95$ olarak hesaplanırken diğer fakülte mezunu öğretim görevlilerinin ortalaması $3,20 \pm 0,91$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu H_0 hipotezini doğrulamıştır yani, öğretim görevlilerinin okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t(181) = -0,506$, $p = 0.614 > 0.050$).

- **Katılımcıların uyrukları ile okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede kullandıkları yöntemler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

H_0 = Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri uyruklarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H_1 = Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri uyruklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 3.20

Katılımcıların Uyrukları

	Okuma-Anlama Becerisini Ölçmede Alternatif Yöntemleri			
	Kullanma			
	<i>f</i>	%	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Türk	144	78,7	3,12	,88
Arap	39	21,3	3,45	,97

Tablo 3.20’de görüldüğü gibi, Türk öğretim görevlilerinin ortalaması $3,12 \pm 0,88$ olarak hesaplanırken Arap öğretim görevlilerinin ortalaması $3,45 \pm 0,97$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu H_1 hipotezini doğrulamıştır yani, öğretim görevlilerinin okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri uyruklarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t(181) = -2,068$, $p = 0.040 < 0.050$).

- **Katılımcıların cinsiyetleri ile okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede kullandıkları yöntemler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

H_0 = Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H_1 = Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 3.21

Katılımcıların Cinsiyetleri

	Okuma-Anlama Becerisini Ölçmede Alternatif Yöntemleri			
	Kullanma			
	<i>f</i>	%	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Kadın	36	19,7	3,25	,98
Erkek	147	80,3	3,17	,90

Alternatif yöntemleri kullanmada kadın ortalaması $3,25 \pm 0,98$ olarak hesaplanırken erkek öğretim görevlilerinin ortalaması $3,17 \pm 0,90$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu H_0 hipotezini doğrulamıştır yani, öğretim görevlilerinin okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t(181)=0,445$, $p=0.657>0.050$).

3.9. Yazma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına Dair Bulgular

Örnekleme oluşturan öğretim görevlileri, anketin beşinci formunda kullanım sıklıklarına göre yazma becerisini ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını işaretlemiştir. Yazma becerisini ölçme-değerlendirme için kullanılması önerilen (Kırık, 2008; Brown, 2004) alternatif yöntemler geleneksel yöntemlerle birlikte Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.22

Yazma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının Geleneksel-Alternatif Sınıflandırması

Yazma Becerisi Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri		Geleneksel-(G) Alternatif-(A)
S71	Harf, sözcük, noktalama bilgisini ölçen etkinlikler	Geleneksel
S72	Yazma ve sesbirim bilgisini ölçen etkinlikler	Geleneksel
S73	Dikte	Geleneksel
S74	Dilbilgisi aktarımına dayalı yazma	Geleneksel
S75	Resme yönelik kısa tümceler yazma	Alternatif
S76	Resimdeki nesneleri tanımlamaya yönelik yazma	Alternatif
S77	Resimleri anlamlı sıralama yaparak öyküleme	Alternatif
S78	Sıralama	Geleneksel
S79	Kısa yanıt ve tümce tamamlama	Geleneksel
S80	Açıklama (Çıkarım yapma)	Alternatif
S81	Yönlendirmeli soru-yanıt	Geleneksel
S82	Paragraf oluşturma	Alternatif
S83	Mektuba yanıt yazma	Alternatif
S84	Taslak halinde verilen durum üzerine yazma	Alternatif

S85	Tablo / Grafik halinde verilen bilgi üzerine yazma	Alternatif
S86	Kompozisyon yazma	Alternatif
S87	Portfolyo / Gelişim dosyası	Alternatif
S88	Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi / Öz değerlendirme	Alternatif

Görüldüğü üzere, yazma becerisini ölçme-değerlendirmede kullanılan 18 yöntem arasında *resme yönelik yazma (S75)*, *resimdeki nesneleri tanımlamaya yönelik yazma (S76)*, *resimleri anlamlı sıralama yaparak öyküleme (S77)*, *açıklama (S80)*, *paragraf oluşturma (S82)*, *mektuba yanıt yazma (S83)*, *taslak halinde verilen durum üzerine yazma (S84)*, *tablo/grafik halinde verilen durum üzerine yazma (S85)*, *kompozisyon yazma (S86)*, *portfolyo (S87)* ve *öz değerlendirme (S88)* yöntemleri alternatif değerlendirmeler olarak belirtilmiştir (Kırık, 2008).

Tablo 3.23

Yazma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kullanım Ortalamaları

	N	Ort.	SS	Min.	Max.
S71(G)	183	3,62	1,20	1,00	5,00
S72(G)	183	3,60	1,16	1,00	5,00
S73(G)	183	3,56	1,18	1,00	5,00
S74(G)	183	3,80	1,04	1,00	5,00
S75(A)	183	2,98	1,24	1,00	5,00
S76(A)	183	2,89	1,26	1,00	5,00
S77(A)	183	2,86	1,33	1,00	5,00
S78(G)	183	3,60	1,14	1,00	5,00
S79(G)	183	3,70	1,08	1,00	5,00
S80(A)	183	3,30	1,15	1,00	5,00
S81(G)	183	3,42	1,18	1,00	5,00
S82(A)	183	3,54	1,19	1,00	5,00
S83(A)	183	2,89	1,26	1,00	5,00
S84(A)	183	2,93	1,26	1,00	5,00
S85(A)	183	2,83	1,27	1,00	5,00
S86(A)	183	3,31	1,23	1,00	5,00
S87(A)	183	2,66	1,28	1,00	5,00
S88(A)	183	2,78	1,22	1,00	5,00

Tablo 3.23'e bakıldığında öğretim görevlilerinin yazma becerisini değerlendirmede en çok tercih ettikleri üç yöntemin geleneksel; en az tercih ettikleri üç yöntemin alternatif değerlendirme yöntemi olduğu görülmektedir. Öğretim görevlilerinin tercih ettikleri yöntemlerin en fazladan en aza doğru sıralaması şu şekildedir:

- “Dilbilgisi aktarımına dayalı yazma” ortalaması en yüksek $3,80 \pm 1,04$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Kısa yanıt ve tümce tamamlama” ortalaması çok yüksek $3,70 \pm 1,08$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Harf, sözcük, noktalama bilgisini ölçen etkinlikler” ortalaması yüksek $3,62 \pm 1,20$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Sıralama” ortalaması $3,60 \pm 1,14$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Yazma ve sesbirim bilgisini ölçen etkinlikler” ortalaması $3,60 \pm 1,16$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Dikte” ortalaması $3,56 \pm 1,18$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Paragraf oluşturma” ortalaması $3,54 \pm 1,19$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Yönlendirmeli soru-yanıt” ortalaması $3,42 \pm 1,18$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Açıklama (Çıkarım yapma)” ortalaması $3,30 \pm 1,15$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Kompozisyon yazma” ortalaması $3,31 \pm 1,23$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Resme yönelik kısa tümceler yazma” ortalaması $2,98 \pm 1,24$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Taslak halinde verilen durum üzerine yazma” ortalaması $2,93 \pm 1,27$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Mektuba yanıt yazma” ortalaması $2,89 \pm 1,26$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Resimdeki nesneleri tanımlamaya yönelik yazma” ortalaması $2,89 \pm 1,26$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Resimleri anlamlı sıralama yaparak öyküleme” ortalaması $2,86 \pm 1,33$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Tablo / Grafik halinde verilen bilgi üzerine yazma” ortalaması düşük $2,83 \pm 1,27$ (min=1,00; maks=5,00),

- “Öğrencinin kendi kendini değerlendirme / Öz değerlendirme” ortalaması çok düşük $2,78 \pm 1,22$ (min=1,00; maks=5,00),
- “Portfolyo / Gelişim dosyası” ortalaması en düşük $2,66 \pm 1,28$ (min=1,00; maks=5,00).

Tablo 3.24

Yazma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanım Sıklıkları

	Çok Sık		Çoğunlukla		Bazen		Çok Az		Hiç	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
S71(G)	50	27,3	60	32,8	38	20,8	23	12,6	12	6,6
S72(G)	44	24	66	36,1	42	23	18	9,8	13	7,1
S73(G)	47	25,7	56	30,6	44	24	25	13,7	11	6
S74(G)	55	30,1	60	32,8	49	26,8	14	7,7	5	2,7
S75(A)	25	13,7	37	20,2	58	31,7	36	19,7	27	14,8
S76(A)	23	12,6	34	18,6	58	31,7	35	19,1	33	18
S77(A)	22	12	39	21,3	57	31,1	21	11,5	44	24
S78(G)	48	26,2	52	28,4	53	29	21	11,5	9	4,9
S79(G)	46	25,1	71	38,8	40	21,9	18	9,8	8	4,4
S80(A)	28	15,3	56	30,6	58	31,7	25	13,7	16	8,7
S81(G)	37	20,2	54	29,5	55	30,1	22	12	15	8,2
S82(A)	45	24,6	57	31,1	46	25,1	22	12	13	7,1
S83(A)	22	12	37	20,2	54	29,5	38	20,8	32	17,5
S84(A)	23	12,6	36	19,7	63	34,4	27	14,8	34	18,9
S85(A)	20	10,9	36	19,7	59	32,2	29	15,8	39	21,3
S86(A)	35	19,1	52	28,4	49	26,8	29	15,8	18	9,8
S87(A)	16	8,7	32	17,5	57	31,1	30	16,4	48	26,2
S88(A)	16	8,7	34	18,6	63	34,4	33	18	37	20,2

3.9.1. Yazma Becerisini Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Katılımcı öğretim görevlilerinin yazma becerisini ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının sıklık analizleri yapıldıktan sonra alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanım ortalamaları şu değişkenlere göre incelenmiştir:

- **Katılımcıların mezun oldukları fakülte ile yazma becerisini ölçme-değerlendirmede kullandıkları yöntemler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

H₀= Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin yazma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H₁= Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin yazma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Kurulan hipotezin reddi / kabulü için öncelikle katılımcıların cevapladığı ölçekler arasından yazma becerisini ölçme-değerlendirmede kullanılan alternatif yöntemlere ait ölçeklerin ortalaması alınmıştır (S75, S76, S77, S80, S82, S83, S84, S85, S86, S87, S88). Ardından eğitim fakültesi mezunu olan n=18 (%9,8) öğretim görevlileri ile farklı fakültelerden mezun olan n=165 (%90,2) öğretim görevlilerinin bu alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri bağımsız örneklem t-testi (independent sample t-test) yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.25

Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülte

	Yazma Becerisini Ölçmede Alternatif Yöntemleri Kullanma			
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Eğitim Fakültesi	18	9,8	3,21	,78
Diğer	165	90,2	2,97	,99

Tablo 3.25'te görüldüğü üzere, yazma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanmada eğitim fakültesi mezunu öğretim görevlilerinin ortalaması $3,21 \pm 0,78$ olarak hesaplanırken diğer fakülte mezunu öğretim görevlilerinin ortalaması $2,97 \pm 0,99$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu H_0 hipotezini doğrulamıştır yani, öğretim görevlilerinin yazma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t(181)=0,968$, $p=0.334>0.050$).

• **Katılımcıların uyrukları ile yazma becerisini ölçme-değerlendirmede kullandıkları yöntemler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

H_0 = Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin yazma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri uyruklarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H_1 = Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin yazma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri uyruklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Arapça hazırlık programlarında eğitim veren Türk $n=144$ (%78,7) öğretim görevlileri ile Arap olan $n=39$ (%21,2) öğretim görevlilerinin söz konusu alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri bağımsız örneklem t-testi (independent sample t-test) yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.26

Katılımcıların Uyrukları

	Yazma Becerisini Ölçmede Alternatif Yöntemleri Kullanma			
	<i>f</i>	%	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Türk	144	78,7	2,83	,97
Arap	39	21,3	3,60	,69

Tablo 3.26'da görüldüğü üzere, Türk öğretim görevlilerinin yazma becerilerini kullanma ortalaması $2,83 \pm 0,97$ olarak hesaplanırken Arap öğretim görevlilerinin ortalaması $3,60 \pm 0,69$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu H_1 hipotezini doğrulamıştır yani, öğretim görevlilerinin yazma becerisini ölçme-

değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri uyruklarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t(181)=-4,583$, $p=0.010<0.050$).

- **Katılımcıların cinsiyetleri ile yazma becerisini ölçme-değerlendirmede kullandıkları yöntemler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

H₀= Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin yazma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H₁= Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin yazma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 3.27

Katılımcıların Cinsiyetleri

	Yazma Becerisini Ölçmede Alternatif Yöntemleri Kullanma			
	<i>f</i>	%	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Kadın	36	19,7	3,31	1,02
Erkek	147	80,3	2,92	,95

Tablo 3.27’de görüldüğü üzere alternatif yöntemleri kullanmada kadın öğretim görevlilerinin ortalaması $3,31\pm 1,02$ olarak hesaplanırken erkek öğretim görevlilerinin ortalaması $2,92\pm 0,95$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu H₁ hipotezini doğrulamıştır yani, öğretim görevlilerinin yazma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanma eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t(181)=2,169$, $p=0.031<0.050$).

SONUÇ

“Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Görevlilerinin Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları” adlı çalışmaya yön veren temel amaç, Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin ölçme-değerlendirmeye yönelik yaklaşımlarını belirlemek ve bu doğrultuda tutum ve yaklaşımlarının dil öğretim hedeflerine uygunluğunu değerlendirmektir. Buradan hareketle, araştırmanın ilk bölümünde ölçme ve değerlendirmenin eğitimdeki, özellikle yabancı dil eğitimindeki yerinden bahsedilerek ikinci bölümde temel dil becerilerini ölçme-değerlendirme uygulamalarında kullanılan teknikler verilen örneklerle güvenirlik-geçerlik bakımından tartışılmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizinden bahsedilerek dördüncü bölümde SPSS ile yapılan analizlerden elde edilen bulgulardan bahsedilmiştir.

Bu çalışmada;

- Arapça eğitiminde uygulanan ölçme değerlendirme modelleri nasıl olmalıdır?
- Yabancı dil eğitiminde geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları nelerdir?
- Ülkemizde Arap dili eğitiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ne boyuttadır?
- Hazırlık programlarında eğitim veren öğretim üyelerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımları uyruk ve mezuniyet değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Hazırlık programlarında eğitim veren öğretim üyelerinin temel dil becerilerini (okuma-anlama, konuşma, dinleme-anlama, yazma) ölçme uygulamaları geleneksel yaklaşım mıdır, alternatif yaklaşım mıdır?

sorularına cevaplar aranmıştır.

Arapça hazırlık programlarında eğitim veren öğretim görevlilerinin temel dil becerilerini ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının incelendiği bu çalışmada, söz

konusu öğretim görevlilerinin sıklıkla kullandıkları yöntemler geleneksel / alternatif açıdan belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Arap dili ve edebiyatı, Arapça öğretmenliği, mütercim-tercümanlık (Arapça), ilahiyat ve islâmî ilimler fakültelerinin Arapça hazırlık programlarında eğitim vermekte olan 183 öğretim görevlisi *Temel Dil Becerilerini Ölçme-Değerlendirme Teknikleri* adlı ankete cevap vererek katılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda;

- Dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede tercih edilen yöntemlerin çoğunlukla geleneksel değerlendirme yöntemleri olduğu; *performansa yönelik değerlendirme, portfolyo, öz değerlendirme* vb. alternatif yöntemlerin tercih edilme sıklığının düşük olduğu görülmüştür.

Ayrıca, dinleme-anlama becerisini ölçme-değerlendirmede tercih edilen alternatif yöntemlerin mezun olunan fakülte ve cinsiyete göre farklılık göstermediği ancak uyruğa göre farklılık gösterip Arap öğretim görevlilerinin alternatif yöntemleri kullanım ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

- Konuşma becerisini ölçme-değerlendirmede *soru-yanıt, yüksek sesle okuma ve çeviri* gibi geleneksel yöntemlerin tercih edilme sıklığının çok yüksek olduğu; *portfolyo* ve *telefonda konuşma* gibi alternatif yöntemlerin kullanım ortalamasının çok düşük olduğu saptanmıştır.

Bununla birlikte, konuşma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri kullanım sıklığının cinsiyet ve mezuniyete göre farklılık göstermediği belirlenirken uyruğa göre farklılık gösterip Arap öğretim görevlilerinin alternatif yöntemleri kullanma ortalamasının Türk öğretim görevlilerine kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

- Okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirme yöntemleri arasında çoğunlukla tercih edilen yöntemlerin *yüksek sesle okuma, sözcükleri tanımlarıyla / eş anlamlarıyla eşleştirme* ve *farklı tümcelerde boş bırakılan sözcükleri verilen sözcüklerden seçme* gibi geleneksel yöntemler olduğu; alternatif yöntemleri kullanma sıklığının düşük olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca, okuma-anlama becerisini ölçme-değerlendirme yöntemleri arasında alternatif yöntemleri tercih etme yaklaşımının mezuniyet ve cinsiyete göre fark anlamlı bir farklılık göstermediği; uyruğa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenip Arap öğretim görevlilerinin alternatif yöntemleri kullanma yöneliminin daha yüksek olduğu görülmüştür.

- Yazma becerisini ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanım sıklığına bakıldığında ise *dilbilgisi aktarımına dayalı yazma, kısa yanıt - tümce tamamlama ve harf, sözcük, noktalama bilgisini ölçen etkinlikler vb.* geleneksel yöntemlerin kullanım sıklıklarının yüksek olduğu; *tablo / grafik halinde verilen bilgi üzerine yazma, öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi / öz değerlendirme ve portfolyo / gelişim dosyası vb.* alternatif yöntemlerin çok az tercih edildiği saptanmıştır.

Bununla birlikte, yazma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemlerin tercih edilme sıklığının mezun olunan fakülteye göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Uyruk ve cinsiyet değişkenlerine göre yazma becerisini ölçme-değerlendirmede alternatif yöntemleri tercih etme eğiliminin farklılık gösterdiği saptanıp Arap öğretim görevlileri ile kadın öğretim görevlilerinin yazma becerisini değerlendirmede alternatif yöntemleri daha sık tercih ettikleri görülmüştür.

KAYNAKÇA

- Akçay, Cihaner: “Arapçanın Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme,” **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21/30, s. 1-18, 2001.
- Akçay, Ramazan: “Arapça Dilbilgisi Öğretiminin Çoktan Seçmeli Testlerle Ölçülmesinde Güvenirlilik Düzeyi”, **Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Aksan, Doğan: "Ana dili", **Türk Dili Dergisi**, 285, 1975.
- Alıcı, Devrim: **Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri** (ss. 127-168), Eğitimde Ölçme Değerlendirme, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2010.
- Alkan, Cevat: **Eğitim Teknolojisi**, Ankara: Anı Yayıncılık, 2011.
- Anderson, Anne; Lynch, Tony: **Listening**, New York: Oxford University Press, 1988.
- Arıkan, Serkan: **Sınıf İçi Ölçme Sonuçlarına Dayalı Olarak Not Verme** (s. 374-406), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara: Edge Akademi Yayın Dağıtım, 2014.
- Atılğan, Hakan; Kan, Adnan; Doğan, Nuri: **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Anı Yayıncılık, 2017.
- Bachman, Lyle F.; “Performance on Cloze Tests with Fixed-ratio and Rational Deletions”, **TESOL Quarterly**, 19/3, s. 535-556, 1985.
- Bahar, Mehmet; Nartgün, Zekeriya; Durmuş, Soner; Bıçak, Bayram: **Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı**, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 2012.
- M.E.B: **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**, Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017.

- Başaran, Mustafa: “Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesinde Paragraftan Anlam Kurmaya Dayalı Çoktan Seçmeli Sorular”, **Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 3/2, s. 107-121, 2013.
- Başol, Gülşah: **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 2015.
- Baykul, Yaşar: **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması**, (3 b.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2015.
- Baykul, Yaşar; Turgut, M. Fuat: **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2015.
- Birgin, Osman; Gürbüz, Ramazan: “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 20, s. 163-179, 2008.
- Boylu, Emrah: **Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Standart Oluşturma**, (Doktora Tezi), Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019.
- Bozkurt, Bayram; Bülbül, Ferdi; Demir, Hakan: “Dikte ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi”, **Electronic Turkish Studies**, 9/6, s. 159-173, 2014.
- Brown, Gavin Thomas Lumsden: **Teachers Conceptions of Assessment. Unpublished Doctoral Dissertation**, New Zealand: University of Auckland, 2002.
- Brown, Gavin Thomas Lumsden: **Conceptions of Assessment: Understanding What Assessment Means to Teachers and Students**, Nova Science Publishers, 2008.
- Brown, H. Douglas: **Language Assessment Principles and Classroom Practices**, Pearson Education Inc, 2004.
- Brown, James D.; Hudson, Thom: “The Alternatives in Language Assessment”, **TESOL Quarterly**, 32/4, s. 653-675, 1988.
- Buck, Gary: **Assessing Listening**, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

- Burton, Steven J.; Sudweeks, Richard R.; Merrill, Paul F.; Wood, Bud: **How To Prepare Better Multiplechoice Test Items: Guidelines for University Faculty**, Brigham: Young University Testing Services and the Department of Instructional Science Publishing, 1999.
- Bütüner, Suphi Önder; Yiğit, Nevzat; Çimer, Odabaşı: “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinin Türkçeye Uyarlanması”, **Journal of New World Sciences Academy**, 5/3, s. 792-809, 2010.
- Canale, Michael: “Testing in a Communicative Approach”, **The Challenge for Excellence in Foreign Language Education**, s. 79-92, 1984.
- Carrol, Brendan J.: **Testing Communicative Performance: An İnterim Study**, Oxford: Pergamonn Press, 1980.
- Chirimbu, Sebastian: “Using Alternative Assessment Methods in Foreign Language Teaching. Case Study: Alternative Assessment of Business English for University Students”, **Buletinul Stiintific al Universitatii Politehnica din Timisoara**, 12, s. 91-99, 2013.
- Coniam, David: “Interactive Evaluation of Listening Comprehension: How The Context May Help”, **Computer Assisted Language Learning**, 11/1, s. 35-53, 1998.
- Coşkun, Recai; Altunışık, Remzi; Yıldırım, Engin: **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**, (9 b.). Sakarya: Sakarya Yayıncılık, 2017.
- Çakan, Mehtap: “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 37/2, s. 99-114, 2004.
- Çakan, Mehtap: “Eğitim Sistemimizde Yaygın Olarak Kullanılan Sınav Türleri”, **Pegem Atıf İndeksi**, s. 87-122, 2017.
- Çardak, Sinem Suzan: “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Tutumları: Anadolu Üniversitesi Örneği”, **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 10/29, s. 401-453, 2018.

- Çelebi, Mustafa; Kuşuçuhan, Beyza Nur: “İngilizce Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Yeterliliklerinin İncelenmesi”, **Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**, 13/19, s. 983-1009, 2019.
- Çoruhlu, Tülay Şenel; Nas, Sibel Er; Çepni, Salih: “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6/1, s. 122-141, 2009.
- ed-Dâmiğ, Halid b. Abdulaziz; Fadl, Muhammed Abdulaziz: **el-Muyesser fî i’ dâdi’l- ihtibârât li müderrisi’l- luğâtî’l- ecnebiyye**, Riyad: Kral Suud Üniversitesi, 2012.
- Daniel, Larry G.; King, Debra A.: “Knowledge and Use of Testing and Measurement Literacy of Elementary and Secondary Teachers”, **The Journal of Educational Research**, 91/6, s. 331-344, 1998.
- Davey, Beth: “Factors Affecting the Difficulty of Reading Comprehension Items for Successful and Unsuccessful Readers”, **The Journal of Experimental Education**, 56/2, s. 67-76, 1998.
- Demir, Emin: **Biçimlendirme-Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirmeye Özel, Web Tabanlı Online Ölçme ve Değerlendirme Sistemi**, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 2018.
- Demirel, Özcan: **Eğitim Sözlüğü**, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2019.
- Çıkrıkçı-Demirtaşlı, R. Nükhet: **Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Arasındaki İlişkiler**, R. N. Demirtaşlı içinde, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (s. 3-29). Ankara: Edge Akademi Yayın Dağıtım, 2014.
- Dilbilim Terimleri Sözlüğü: (J. Marouzeau’nun Lexique de la terminologie linguistique adlı eserinden katkılarla çeviri), Ankara: Türk Dil Kurumu, 1949.
- Dochy, Filip; Segers, Mien; Sluijmans, Dominique: “The Use of Self-Peer and Co-Assessment in Higher Education: A Review”, **Studies in Higher Education**, 24/3, s. 331-350, 2006.

- Dönder, Ayşenur; Elaldı, Şenel; Özkaya, Özlem Miraç: “Öğretim Elemanlarının Üniversite Düzeyindeki Temel İngilizce Öğretiminde Kullanılabilecek Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri”, **Turkish Studies**, 7/1, s. 953-968, 2012.
- Eğitim Terimleri Sözlüğü: "Ders kitabı" maddesi. **TDK**, 1974.
- Eker, Süer: “Türkçenin Sesbirimleri ve Belirgin Altsesbirimleri”, **İlmî Araştırmalar**, 24, s. 23-42, 2007.
- Ercan, İlker; Kan, İsmet: “Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik”, **Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi**, 30/3, s. 211-216, 2004.
- Erdem, Ali Rıza: **Etkili ve Verimli (nitelikli) Eğitim**, Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.
- Erkuş, Adnan: **Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme: Kavramlar ve Uygulamalar**, Ankara: Ekinoks Yayınları, 2006.
- Erkuş, Adnan: **Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I**, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012.
- Ertürk, Selahattin: **Eğitimde "Program" Geliştirme**, İstanbul: Edge Akademi, 2014.
- Gelbal, Selahattin; Kelecioğlu, Hülya: “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 33/33, s. 135-145, 2007.
- Göçer, Ali: “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi”, **Dil Dergisi**, 137, s. 30-46, 2007.
- Göçer, Ali: **Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2018.
- Göğüş, Beşir: **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Ankara: Kadıoğlu Matbaası, 1978.
- Gül, Emrah: **İlköğretim Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı ve Ölçme-**

- Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi,** Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 2011.
- Güler, Neşe: **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,** Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2018.
- Güngör, Ali: **İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları,** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
- Gürsoy, Gülden: “Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz”, **Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 6/1, s. 281-316, 2017.
- Elhadky, Youssry; Şimşek, Sultan: “İtâr muktarah li tatvîr nizâmî't-takvîm fi's-senevâtî't-tahdîriyyeti'l-'arabiyye bi kulliyâtî'l-ilâhiyyât ve'l-'ulûmî'l-islâmiyye fi dav'il-itâri'l-merci'iyi'l-evrubbî li'l-luğât”, **Electronic Turkish Studies,** 12/25, s. 305–336, 2017.
- el-Hatîb, M. İ.: **Menâhîcu'l-luğati'l-'arabiyye ve tarâ'ik tadrîsiha fî merhaleti't-ta'lîmî'l-esâsî,** 'Umman: Muessetu'l-Varrâk li'n-Neşr ve't-Tevzî', 2018.
- Huffman, Priscilla D.: “"Look What I Did!": Why Portfolio-Based Assessment Works”, **Early Childhood News,** 8/1, s. 20-23, 1996.
- Hughes, Arthur: **Testing for Language Teachers,** (2 b.) Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- İnal, Sevim: “İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme”, **Journal of Language and Linguistic Studies,** 2/2, s. 180-203, 2006.
- Işık, Ali: “Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?”, **Journal of Language and Linguistic Studies,** 4/2, s. 15-26, 2008.
- Kaga, Mariko: “Dictation as a Measure of Japanese Proficiency”, **Language Testing,** 8/2, s. 112-124, 1991.

- Kan, Adnan: “Test Yansızlığı: HÜ Yabancı Dil Muafiyet Sınavının Cinsiyete ve Bölümlere Göre DMF Analizi”, **Eurasian Journal of Educational Research (EJER)**, 29, s. 45-58, 2007.
- Kara, Funda: “Edat ve Üzerine Bazı Düşünceler”, **Electronic Turkish Studies**, 4/3, s. 1281-1300, 2009.
- Karaca, Erol: **Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar**, S. Erkan, ve M. Gömleksiz içinde, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (s. 1-36), Ankara: Nobel Yayınları, 2008.
- Karakaya, Burcu: **Self-Assessment in Second Language Speaking Ability: An Evaluation of Students' Accuracy and Perception of Growth**, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, 2017.
- Karaman, Pınar; Şahin, Çavuş: “Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Okuryazarlıklarının Belirlenmesi”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15/2, s. 175-189, 2014.
- Karasar, Niyazi: **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, (31 b.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2016.
- Kaya, Ünal; Semerci, Çetin: “Yükseköğretimde Bağlı ve Mutlak Değerlendirmeye İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri”, **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 5/47, s. 457-467, 2017.
- Khoii, Roya; Paydarnia, Sara: “Test Method Facet and The Construct Validity of Listening Comprehension Tests”, **The Journal of Applied Linguistics**, 1/1, s. 99-121, 2011.
- Kıbar, Eylem Perihan: **İngilizce Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil İngilizce Derslerinde Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Algıları**, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.
- Kırık, Muazzez Yavuz: **Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Bağlamında Tutum ve Yaklaşımları**, Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

- Koh, Kim H.: “Improving Teachers' Assessment Literacy Through Professional Development”, **Teaching Education**, 22/3, s. 255-276, 2011.
- Kutlu, Ömer; Yalçın, Seher; Pehlivan, E. Burcu: “İlköğretim Programında Yer Alan Kazanımlara Dayalı Soru Yazma ve Puanlama Çalışması”, **İlköğretim Online**, 9/3, s. 1201-1215, 2010.
- Luoma, Sari: **Assessing Speaking**, Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Mckay, Penny: **Assessing Young Language Learners**, Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Mertler, Craig A.: “Secondary Teachers' Assessment Literacy: Does Classroom Experience Make a Difference?”, **American Secondary Education**, 33/1, s. 49-64, 2004.
- Morrow, Lesley Mandel: **Retelling Stories as a Diagnostic Tool**, S. M. Glazer, L. Searfoss, ve L. Gentile içinde, Reexamining Reading Diagnosis (s. 128-149). Newark: International Reading Association, 1988.
- Mosquera, Leonardo Herrera; Macias, Diego Fernando: “A Call for Language Assessment Literacy in the Education and Development of Teachers of English as a Foreign Language”, **Colombian Applied Linguistics Journal**, 17/2, s. 302-312, 2015.
- Nartgün, Zekeriya: “Aynı Puanlar Üzerinden Yapılan Mutlak ve Bağıl Değerlendirme Uygulamalarının Notlarda Farklılık Oluşturup Oluşturmadığına İlişkin Bir İnceleme”, **Ege Eğitim Dergisi**, 8/1, s. 19-40, 2007.
- Newfields, Tim: “Teacher Development and Assessment Literacy”, **Proceedings of the 5th Annual jalt Pan-sig Conference**, s. 48-73, 2006.
- Odabaşı, Ferhan: “Eğitimde Sistem Yaklaşımı ve Eğitim Teknolojisi”, **Eğitim ve Bilim**, 21/106, s. 23-34, 1997.
- Orlich, Donald C.; Harder, Robert J.; Callahan, Richard C.; Trevisan, Michael S.: **Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction**, (10 b.). Cengage Learning, 2012.

Brown, Abbie H.;
Miller, Darcy E.:

Oxford, Rebecca L.: “Research Update on Teaching L2 Listening”, **System**, 21/2, s. 205-211, 1993.

Ölmezler Elçin, Öztürk, **Developing and Validating Language Assessment Knowledge Scale (Laks) and exploring The Assessment Knowledge of EFL Teachers**, Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, 2018.

Öncü, Hüseyin: **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Matser Basım, 1994.

Öncül, Remzi: **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2000.

Özbek, Özlem Yeşim: **Ölçme Araçlarında Bulunması İstenen Nitelikler**, S. Tekindal içinde, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (s. 41-86). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2017.

Özçelik, Durmuş Ali: **Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2016.

Özenç, Mehmet: “Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21, s. 157-178, 2013.

Özkan, Yeşim Özer: **Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Temel Kavramlar**, B. Çetin içinde, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (s. 1-22). Ankara: Anı Yayıncılık, 2019.

Öztürk, Elçin Öztürk: **Dilde Ölçme Değerlendirme Bilgisi Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İngilizce Öğretmenlerinin Dilde Ölçme Değerlendirme Bilgilerinin İncelenmesi**, Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.

Popham, W. James: “Assessment Literacy Overlooked: A Teacher Educator's Confession”, **The Teacher Educator**, 46/4, s. 265-273, 2011.

Rinehart, Steven D.; “Some Effects of Summarization Training on Reading Stahl, Steven A.; and Studying”, **Reading Research Quarterly**, 21/4, s. Erickson, Lawrence G.: 422-438, 1986.

Semerci, Çetin; **Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Pegem Akademi Gündoğdu, Kerim; Yayıncılık, 2014.

Sezgin, Ferudun;
Demircioğlu, Gökhan;
Köse, Erdoğan;
Yılmaz, Ali; Çepni,
Salih; Bayrakçeken,
Samih; Yücel, Cemil:

es-Seyyid Ali, Usâme **مقاربة منهجية تطبيقية**-, Wojooh Publising & Zeki: Distribution House, 2016.

Stanford, Pokey; “Assessment That Drives Instruction”, **Teaching Reeves, Stacy: Exceptional Children**, 37/4, s. 18-22, 2005.

Şahin, Abdullah; “Cornell Not Alma Tekniğinin Dinlenilen Metni Aydın, Gülnur; Sevim, Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 29, s. 29-36, 2011.

Şahin, Çavuş; “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye Karaman, Pınar: İlişkin İnançları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 28/28-2, s. 394-407, 2013.

Şahin, Sevgi: **Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği Programlarındaki İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Üzerine Bir Araştırma: İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığını Geliştirme**, Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.

Şahin, Yusuf: **Dil**, Y. Şahin içinde, Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi (s. 10-16), Konya: Eğitim Kitabevi, 2013.

Şahin, Yusuf: **Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2018.

- Tabak, Gürkan; Göçer, Ali: “Dinleme Becerisine Yönelik Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları”, **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3/2, s. 250-272, 2014.
- Tafazoli, Dara: **An a to z of Second Language Assessment: How Language Teachers Understand Assessment**, Dictionary Contribution, 2018.
- Tan, Şeref: **Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme**, (13 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2019.
- Tasa, Muhammet; Furat, Ayşe Zişan: “Arapça Öğretiminde Web Tabanlı Bir Ölçme Değerlendirme Sistemi Geliştirilmesi”, **Marife Dini Araştırmalar Dergisi**, 12/1, s. 9-24, 2012.
- Taşer, Suat: **Konuşma Eğitimi**, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1978.
- Temizkan, Mehmet; Sallabaş, Muhammed Eyyup: “Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesinde Çoktan Seçmeli Testlerle Açık Uçlu Yazılı Yoklamaların Karşılaştırılması”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 30, s. 207-220, 2011.
- Turgut, M. Fuat: **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2015.
- Ülper, Hakan; Yalınkılıç, Kadir: “Son İki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel ve Nitel Görünümü”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 3/12, s. 449-461, 2010.
- Vogt, Karin; Tsagari, Dina: “Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European Study”, **Language Assessment Quarterly**, 11/4, s. 374-402, 2014.
- Walters, Joel: **Bilingualism: The Sociopragmatic-Psycholinguistic Interface**, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- Wong, Wynne; Pyun, Danielle O.: “The Effects of Sentence Writing on Second Language French and Korean Lexical Retention”, **Canadian Modern Language Review**, 68/2, s. 164-189, 2012.

- Xiaoxian, Guan; Yan, Jin: “Interactive Listening: Construct Definition and Operationalization in Tests of English as a Foreign Language”, **Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)**, 33/6, s. 16-39, 2010.
- Xu, Yueting; Liu, Yongcan: “Teacher Assessment Knowledge and practice: A Narrative Inquiry of a Chinese College EFL Teacher's Experience”, **TESOL Quarterly**, 43/3, s. 493-513, 2012.
- Yastıbaş, Erdost; Ahmet: **Türk İngilizce Okutmanlarının Yabancı Dilde Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı: Çoklu Bir Durum Çalışması**, Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.
- Yaşar, Metin: **Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Temel Kavramlar**, S. Tekindal içinde, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (s. 276). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2010.
- Yiğit, Murat: **Kültürel Etkileşim Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi "Arnavutlukta Kültürel Etkileşim Desenleriye"**, İstanbul: Hiper Yayın, 2017.
- Yıldız, Funda Uzdu: “Açıklama ve Açıklama Üzerine”, **Synergies Turquie**, 3, s. 261-270, 2010.
- Yıldız, Gizem; Kılıç Çakmak, Ebru: “Zenginleştirilmiş E-Değerlendirme Sisteminin Ders Başarısına Etkisi ve öğrenci memnuniyetinin İncelenmesi”, **Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5, s. 106-139, 2019.
- Yıldız, İsmet; Uyanık, Neslihan: “Matematik Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme Üzerine”, **Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12/1, s. 97-104, 2004.
- Yılmaz, İsa: “Yabancılar Türkçe deyimlerin Öğretiminde Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılması”, **Kastamonu Education Journal**, 26/5, 1623-1641, 2018.

EKLER

EK-1: Temel Dil Becerilerini Ölçme-Değerlendirme Teknikleri Anket Formu

Sayın Katılımcı;

Bu anket formu, “Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Görevlilerinin Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları” konusuna yönelik gerçekleştirilen bir yüksek lisans tez çalışmasında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, bilimsel amacı dışında “**KESİNLİKLE KULLANILMAYACAK**” tır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz: Bay () Bayan ()

2.Yaşınız: 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri ()

3.Akademik unvanınız: Araştırma Görevlisi () Öğretim Görevlisi () Doktor Öğretim Üyesi () Doçent () Profesör ()

4.Kaç yıldır eğitim vermekttesiniz: 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 ve üzeri ()

5. Mezun olduğunuz fakülte: Eğitim Fakültesi () Edebiyat Fakültesi () İlahiyat Fakültesi () İslami İlimler Fakültesi () Diğer ()

Yönerge: Lütfen aşağıdaki soruları, her bir maddenin sizin duygu ve davranışlarınızı ne dereceye kadar tanımladığına karar vererek cevaplandırınız. Altta yazılı derecelendirme ölçeğinden bir rakam seçerek her bir maddeyi işaretleyiniz.

1 = Hiç

2 = Çok Az

3 = Bazen

4 = Çoğunlukla

5 = Çok Sık

Bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığımı ve istediğim zaman yanıtlamayı bırakabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Evet ()

Hayır ()

	Dinleme-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları	Hiç	Çok Az	Bazen	Çoğunlukla	Çok Sık
1	Dinlenen sesbirim ve biçimbirimlerin yazılı seçeneklerden bulunması	1	2	3	4	5
2	Dinlenen tümce/diyalog açıklamasının yazılı seçeneklerden bulunması	1	2	3	4	5
3	Sözel sorulara yazılı seçeneklerden uygun yanıt bulma	1	2	3	4	5
4	Sözel sorulara yazılı ya da sözlü yanıt verme	1	2	3	4	5
5	Çıkartmalı metinde boşluk doldurma	1	2	3	4	5
6	Dinlenen tanıma en uygun resmi seçeneklerden bulma	1	2	3	4	5
7	Gösterilen resmi tanımlayan tümceyi sesli seçeneklerden bulma	1	2	3	4	5
8	Tablo doldurma	1	2	3	4	5
9	Tümce yineleme	1	2	3	4	5
10	Dikte	1	2	3	4	5
11	Diyalog ve çoktan seçmeli anlama soruları	1	2	3	4	5
12	Diyalog ve özgün sorular	1	2	3	4	5
13	Not alma	1	2	3	4	5
14	Düzenleme/Düzeltilme (Yazılı metinle dinlenen metin arasındaki farkları bulma)	1	2	3	4	5
15	Yorumlama	1	2	3	4	5
16	(Dinleyerek) Yeniden anlatma	1	2	3	4	5
17	Etkileşimli (Katılımlı) dinleme	1	2	3	4	5
18	Performans değerlendirmesi	1	2	3	4	5
19	Portfolyo (Gelişim dosyası)	1	2	3	4	5
20	Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi / Öz değerlendirme	1	2	3	4	5
	Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları	Hiç	Çok Az	Bazen	Çoğunlukla	Çok Sık
21	Sözcük/Tümce yineleme	1	2	3	4	5
22	Telefonda konuşma	1	2	3	4	5

23	Verilen tümceleri dönüştürme (Farklı dilbilgisel yapılara dönüştürme)	1	2	3	4	5
24	Yüksek sesle okuma	1	2	3	4	5
25	Tümce/Diyalog tamamlama	1	2	3	4	5
26	Resim üzerine konuşma	1	2	3	4	5
27	Çeviri	1	2	3	4	5
28	Soru-Yanıt	1	2	3	4	5
29	Yönerge verme ve yönlendirme (Adres tarifi, kurulum yönergesi vb.)	1	2	3	4	5
30	Açıklama (Çıkarım yapma)	1	2	3	4	5
31	Görüşme	1	2	3	4	5
32	Rol alma	1	2	3	4	5
33	Tartışma ve söyleşiler	1	2	3	4	5
34	Gereksinim duyulan bilgiyi oyunla edinme	1	2	3	4	5
35	Sözlü sunumlar	1	2	3	4	5
36	Resim üzerinden öykü anlatımı	1	2	3	4	5
37	Bir öykü ya da haberi yeniden anlatma	1	2	3	4	5
38	Gözlem	1	2	3	4	5
39	Portfolyo / Gelişim dosyası	1	2	3	4	5
40	Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi / Öz değerlendirme	1	2	3	4	5
	Okuma-Anlama Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları	Hiç	Çok Az	Bazen	Çoğunlukla	Çok Sık
41	Yüksek sesle okuma	1	2	3	4	5
42	Yazılı yanıt	1	2	3	4	5
43	Çoktan seçmeli sorular	1	2	3	4	5
44	Verilen sözcüklere uyan objeleri resimden bulma	1	2	3	4	5
45	Verilen tümcelere uygun bölümleri resimden bulma	1	2	3	4	5
46	Verilen tümcelerin resme göre doğru/yanlış olduğunu bulma	1	2	3	4	5
47	Resimlerle tümceleri eşleştirme	1	2	3	4	5

48	Sözcüğün anlamını seçenek olarak verilen resimlerden bulma	1	2	3	4	5
49	Sözcük ve dilbilgisi için çoktan seçmeli sorular	1	2	3	4	5
50	Bağlam içinde sözcük ve dilbilgisi için çoktan seçmeli sorular	1	2	3	4	5
51	Çıkartmalı metinlerde sözcük/dilbilgisi için çoktan seçmeli sorular	1	2	3	4	5
52	Sözcükleri tanımlarıyla / eş anlamlarıyla eşleştirme	1	2	3	4	5
53	Farklı tümcelerde boş bırakılan sözcükleri verilen sözcüklerden seçme	1	2	3	4	5
54	Dilbilgisel düzeltme / düzenleme	1	2	3	4	5
55	Resme dayalı etkinlikler (Okunan metnin tanımladığı resmi bulma)	1	2	3	4	5
56	Boşluk doldurma etkinlikleri	1	2	3	4	5
57	Sabit-Oran çıkartmalı metinler (Paragrafta her yedi sözcükte bir boşluk bırakma tekniği)	1	2	3	4	5
58	İlgeç ve bağlaçların çıkarıldığı metinler	1	2	3	4	5
59	Metne dair çoktan seçmeli sorular	1	2	3	4	5
60	Metne dair açık uçlu sorular	1	2	3	4	5
61	Metin içi düzenleme / düzeltme	1	2	3	4	5
62	Metin tarama	1	2	3	4	5
63	Sözcük / Tümce / Paragraf / Metin sıralama	1	2	3	4	5
64	Bilgi aktarımı (Tablo, harita, grafik, şekil vb. yorumlama; tanımlama; anlam ilişkisi çıkarımında bulunma)	1	2	3	4	5
65	Gözden geçirme (Hızlı okuma)	1	2	3	4	5
66	Verilen metnin özetini yazdırma	1	2	3	4	5
67	Not alma ve taslak çıkarma	1	2	3	4	5
68	Gözlem	1	2	3	4	5
69	Portfolyo / Gelişim dosyası	1	2	3	4	5
70	Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi / Öz değerlendirme	1	2	3	4	5
	Yazma Becerisini Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları	Hiç	Çok Az	Bazen	Çoğunlukla	Çok Sık
71	Harf, sözcük, noktalama bilgisini ölçen etkinlikler	1	2	3	4	5
72	Yazma ve sesbirim bilgisini ölçen etkinlikler	1	2	3	4	5

73	Dikte	1	2	3	4	5
74	Dilbilgisi aktarımına dayalı yazma (Etken tümceleri edilgen tümcelere, olumlu tümceleri soru tümcelerine çevirme vb.)	1	2	3	4	5
75	Resme yönelik yazma	1	2	3	4	5
76	Resimdeki nesneleri tanımlamaya yönelik yazma	1	2	3	4	5
77	Resimleri anlamlı sıralama yaparak öyküleme	1	2	3	4	5
78	Sıralama (Karışık tümceleri dilbilgisel sıralamaya uyarak yeniden yazma)	1	2	3	4	5
79	Kısa yanıt ve tümce tamamlama	1	2	3	4	5
80	Açıklama (Çıkarım yapma)	1	2	3	4	5
81	Yönlendirmeli soru-yanıt (Sorudan sonra verilen ipucu ile yanıt isteme)	1	2	3	4	5
82	Paragraf oluşturma	1	2	3	4	5
83	Mektuba yanıt yazma	1	2	3	4	5
84	Taslak halinde verilen durum üzerine yazma	1	2	3	4	5
85	Tablo / Grafik halinde verilen bilgi üzerine yazma	1	2	3	4	5
86	Kompozisyon yazma	1	2	3	4	5
87	Portfolyo / Gelişim dosyası	1	2	3	4	5
88	Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi / Öz değerlendirme	1	2	3	4	5