

**T. C.**  
**İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM**  
**DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE**  
**ÖĞRETİMİNDE B1 DÜZEYİNDE OKUMA**  
**SINAVI GELİŞTİRME**

**TUĞBA KONAL MEMİŞ**  
**2501150849**

**TEZ DANIŞMANI**  
**DOÇ. DR. MURAT ELMALI**

**İSTANBUL – 2019**



T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS  
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : TUĞBA KONAL MEMİŞ Numarası : 2501150849  
Anabilim Dalı / Anasanat Dalı / Programı : YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE Danışmanı : DOÇ. DR. MURAT ELMALI  
Tez Savunma Tarihi : 26.06.2019 Saati : 12:00  
Tez Başlığı : YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE B1 DÜZEYİDE OKUMA SINAVI GELİŞTİRME

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜ'NE OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

| JÜRİ ÜYESİ                       | İMZA | KANAATİ<br>(KABUL / RED / DÜZELTME) |
|----------------------------------|------|-------------------------------------|
| 1-DOÇ. DR. MURAT ELMALI          |      | Kabul                               |
| 2-DOÇ. DR. MEHMET GÜRLEK         |      | Kabul.                              |
| 3- DR.ÖĞR. ÜYESİ NECMETTİN ÖZMEN |      | Kabul                               |

| YEDEK JÜRİ ÜYESİ                  | İMZA | KANAATİ<br>(KABUL / RED / DÜZELTME) |
|-----------------------------------|------|-------------------------------------|
| 1- DOÇ.DR. TALAT AYTAN            |      |                                     |
| 2- - DR.ÖĞR. ÜYESİ MEHMET AYGÜNEŞ |      |                                     |

## ÖZ

### YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE B1 DÜZEYİNDE OKUMA SINAVI GELİŞTİRME

TUĞBA KONAL MEMİŞ

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında okuma becerisinin ölçülmesine yönelik bir okuma sınavı geliştirmektir. Sınav, Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde B1 düzeyinde yer alan yeterlik tanımlarına göre hazırlanmıştır. Hazırlanan sınav, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde B1 düzeyinde Türkçe öğrenen 76 yabancı öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler; geçerlik ve güvenirlik yönünden incelenmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde, okuma becerisi ve yabancı dil olarak Türkçede okuma becerisi ele alınmıştır. İkinci bölümde, ölçme ve değerlendirme esasları hakkında bilgi verilmiştir. Üçüncü bölümde, oluşturulan örnek okuma sınavının uygulanmasıyla elde edilen veriler geçerlik ve güvenirlik yönünden analiz edilmiştir. Avrupa Ortak Dil Çerçevesine ve uluslararası anlamda kabul görmüş sınavlara uygun olarak hazırlanan; fakat sınavda yer almayan diğer soru türleri ise tezin ek kısmında öneri olarak verilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ölçme ve değerlendirme, okuma becerisi, okuma sınavı

## **ABSTRACT**

### **DEVELOPMENT OF A READING TEST FOR B1 LEVEL IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

**TUĞBA KONAL MEMİŞ**

The aim of this study is to develop a reading test that measures reading ability of the learners of Turkish as a foreign language. The test was developed based on level descriptors in Common European Framework of References. The test was applied to 76 students learning Turkish as a foreign language in İstanbul University Language Center. Data obtained from test takers were analyzed in terms of validity and reliability. In the first part of the study, reading skill and teaching Turkish as a foreign language were discussed. In the second part, main concerns in testing and evaluation were investigated. The third part of the study dealt with the validity and reliability of the exam. Some sample questions developed correspondingly with internationally valid and reliable reading texts and Common European Framework of References but not included in the exam were presented in the appendices part as suggestions.

**Key Words:** teaching Turkish as a foreign language, testing and evaluation, reading skill, reading test

## ÖNSÖZ

Yabancı dil öğrenmenin bir ihtiyaç haline geldiği günümüz dünyasında yabancı dil olarak Türkçeye olan ilgi son derece artmıştır. Türkçenin gerek öğretimi gerekse ölçülmesi ve değerlendirilmesi boyutlarında birtakım çalışmalar yapılmıştır. Uluslararası anlamda kabul görmüş Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) bunun örneklerinden biridir. Bu çalışmada alana katkı sağlamak amacıyla yabancı dil olarak Türkçede okuma becerisinin ölçülmesine yönelik YYS sınavı gibi geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir okuma sınavı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda Avrupa Ortak Dil Çerçevesindeki B1 düzeyi tanımlamalarına göre örnek bir okuma sınavı geliştirilmiş ve sınavın pilot uygulamasından elde edilen veriler geçerlik ve güvenirlik yönünden analiz edilmiştir.

Bu tezin tamamlanması aşamasında değerli görüşlerini ve vaktini benden esirgemeyen tez danışmanım sayın Doç. Dr. Murat ELMALI'ya yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Attığım her adımda, aldığım her kararda desteklerini hissettiğim, beni bu günlere getiren, kızları olmaktan her daim gurur duyduğum, sevgili annem Beyhan KONAL'a, babam Azmi KONAL'a ve çok sevgili kardeşlerime çalışmam esnasında sundukları manevi destek için sevgi, saygı ve minnetlerimi sunarım.

Lisanstan yüksek lisansa kadar her anımda yanımda olan, beni cesaretlendiren, her türlü yardımda bulunan sevgili arkadaşım Burcu OCAK'a sağladığı destek için teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, hayattaki en büyük şansım olduğuna inandığım, karşılaştığım her zorlukta bana yol gösteren, sevgili eşim Anıl MEMİŞ'e her anımda olduğu gibi bu çalışmada da bana destek olup güç verdiği için binlerce teşekkür ederim.

İstanbul 2019

Tuğba Konal Memiş

## İÇİNDEKİLER

|                       |     |
|-----------------------|-----|
| ÖZ.....               | III |
| ABSTRACT.....         | IV  |
| ÖNSÖZ.....            | V   |
| TABLolar LİSTESİ..... | IX  |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | X   |
| GİRİŞ.....            | 1   |

## BİRİNCİ BÖLÜM

### OKUMA VE YABANCI DİLDE OKUMA BECERİSİ

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| 1.1. DİL NEDİR?.....                                   | 4  |
| 1.2. YABANCI DİL ÖĞRENME.....                          | 5  |
| 1.3. DİL BECERİLERİ.....                               | 6  |
| 1.4. OKUMA BECERİSİ.....                               | 7  |
| 1.4.1. OKUMA BİÇİMLERİ.....                            | 12 |
| 1.4.2. OKUMA AMAÇLARI.....                             | 15 |
| 1.4.3. OKUMA HEDEFLERİ.....                            | 17 |
| 1.4.4. OKUMA STRATEJİLERİ.....                         | 18 |
| 1.4.5. OKUMA MODELLERİ.....                            | 22 |
| 1.4.5.1. Genel Okuma Modelleri.....                    | 23 |
| 1.4.5.1.1. Parçadan Bütüne Okuma Modeli.....           | 23 |
| 1.4.5.1.2. Bütünden Parçaya Okuma Modeli.....          | 24 |
| 1.4.5.1.3. Etkileşimsel Okuma Modeli.....              | 24 |
| 1.5. YABANCI DİLDE OKUMA BECERİSİ.....                 | 25 |
| 1.6. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇEDE OKUMA BECERİSİ.....   | 25 |
| 1.7. AVRUPA ORTAK DİL ÇERÇEVESİNDE OKUMA BECERİSİ..... | 28 |

## İKİNCİ BÖLÜM

### ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARINDA BULUNMASI GEREKEN<br>ÖZELLİKLER..... | 33 |
|------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                        |    |
|----------------------------------------|----|
| 2.1.1. GEÇERLİK.....                   | 34 |
| 2.1.1.1. Kapsam Geçerliği.....         | 36 |
| 2.1.1.2. Görünüş Geçerliği.....        | 36 |
| 2.1.1.3. Ölçüt Dayanıklı Geçerlik..... | 37 |
| 2.1.2. GÜVENİRLİK.....                 | 38 |
| 2.1.3. KULLANIŞLIK.....                | 39 |
| 2.1.4. SINAV ETKİSİ.....               | 40 |
| 2.1.5. ÖZGÜNLÜK.....                   | 41 |
| 2.2. SINAV GELİŞTİRME SÜRECİ.....      | 42 |

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### METODOLOJİ

|                                          |    |
|------------------------------------------|----|
| 3.1. ARAŞTIRMA SORULARI.....             | 44 |
| 3.2. KATILIMCILAR.....                   | 45 |
| 3.3. ARAÇLAR.....                        | 45 |
| 3.3.1. OKUMA SINAVI SORULARI.....        | 46 |
| 3.3.2. GÖREV DEĞERLENDİRME FORMU.....    | 46 |
| 3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....            | 46 |
| 3.5. PUANLAMA SÜRECİ.....                | 47 |
| 3.6. SINAVIN GEÇERLİĞİ.....              | 47 |
| 3.6.1. BAĞLAM GEÇERLİĞİ.....             | 49 |
| 3.6.1.1. Sınavın Yapısı.....             | 49 |
| 3.6.1.2. Sınavın Gerektirdikleri.....    | 52 |
| 3.6.1.3. Puanlama Geçerliği.....         | 52 |
| 3.6.1.3.1. Madde analizi.....            | 52 |
| 3.6.1.3.1.1. Madde Güçlüğü.....          | 53 |
| 3.6.1.3.1.2. Madde Ayırt Ediciliği.....  | 61 |
| 3.6.1.3.1.3. Puanlayıcı Güvenirliği..... | 65 |

|                                       |           |
|---------------------------------------|-----------|
| 3.6.2. GÖREV DEĞERLENDİRME FORMU..... | 65        |
| 3.7. BULGULAR VE DEĞERLENDİRME.....   | 66        |
| <b>SONUÇ .....</b>                    | <b>72</b> |
| <b>KAYNAKÇA.....</b>                  | <b>77</b> |
| <b>EKLER.....</b>                     | <b>85</b> |



## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 1.1.:</b> Etkili ve Etkisiz Okuma.....                                                                            | 11 |
| <b>Tablo 1.2.:</b> Okuma Stratejileri.....                                                                                 | 20 |
| <b>Tablo 1.3.:</b> Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Ortak Yetenek Düzeyleri-Bütüncül Basamak.....                                | 28 |
| <b>Tablo 2.1.:</b> Ölçme ve Değerlendirmede Yanlış Kanılar ve Bunlardan Kaynaklanabilecek Problemler.....                  | 32 |
| <b>Tablo 2.2.:</b> Dilde Ölçme ve Değerlendirmede Sahip Olunması Gereken Yeterlikler ve Ölçme Değerlendirme Felsefesi..... | 33 |
| <b>Tablo 3. 1.:</b> I. Bölüm Sorularının Sayı, Yüzde Dağılımı ve Madde Güçlüğü.....                                        | 53 |
| <b>Tablo 3.2.:</b> I. Bölüm Toplam Puanın Sayı ve Yüzde Dağılımı.....                                                      | 54 |
| <b>Tablo 3.3.:</b> II. Bölüm Sorularının Sayı, Yüzde Dağılımı ve Madde Güçlüğü.....                                        | 55 |
| <b>Tablo 3.4.:</b> II. Bölüm Toplam Puanın Sayı ve Yüzde Dağılımı.....                                                     | 56 |
| <b>Tablo 3.5.:</b> III. Bölüm Sorularının Sayı, Yüzde Dağılımı ve Madde Güçlüğü.....                                       | 57 |
| <b>Tablo 3.6.:</b> III. Bölüm Toplam Puanın Sayı ve Yüzde Dağılımı.....                                                    | 58 |
| <b>Tablo 3.7.:</b> IV. Bölüm Sorularının Sayı, Yüzde Dağılımı ve Madde Güçlüğü.....                                        | 58 |
| <b>Tablo 3.8.:</b> IV. Bölüm Toplam Puanın Sayı ve Yüzde Dağılımı.....                                                     | 59 |
| <b>Tablo 3.9.:</b> V. Bölüm Sorularının Sayı, Yüzde Dağılımı ve Madde Güçlüğü.....                                         | 59 |
| <b>Tablo 3.10.:</b> V. Bölüm Toplam Puanın Sayı ve Yüzde Dağılımı.....                                                     | 60 |
| <b>Tablo 3.11.:</b> VI. Bölüm Sorularının Sayı, Yüzde Dağılımı ve Madde Güçlüğü.....                                       | 60 |
| <b>Tablo 3.12.:</b> VI. Bölüm Toplam Puanın Sayı ve Yüzde Dağılımı.....                                                    | 60 |
| <b>Tablo 3.13.:</b> I. Bölüm Soruları İçin Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ile Karşılaştırılması.....                       | 61 |
| <b>Tablo 3.14.:</b> II. Bölüm Soruları İçin Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ile Karşılaştırılması.....                      | 62 |
| <b>Tablo 3.15.:</b> III. Bölüm Soruları İçin Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ile Karşılaştırılması.....                     | 63 |
| <b>Tablo 3.16.:</b> V. Bölüm Soruları İçin Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ile Karşılaştırılması.....                       | 63 |
| <b>Tablo 3.17.:</b> VI. Bölüm Soruları İçin Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ile Karşılaştırılması .....                     | 64 |
| <b>Tablo 3.18:</b> Görev Değerlendirme Formu Değişkenlerin Sayı ve Yüzde Dağılımı...                                       | 65 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 1.1. : Parçadan Bütüne Okuma Modeli.....                                                        | 23 |
| Şekil 1.2. : Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde Üç Genel Düzeyli Bir Ağaç Gösterimi<br>TELC Versiyonu..... | 28 |



# GİRİŞ

## Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öncelikli olarak yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme sürecinden yola çıkarak yabancılara Türkçe öğretimi alanında okuma becerisinin ölçülmesine yönelik örnek bir okuma sınavı önerisinde bulunmaktır. Buradan hareketle hazırlanan okuma sınavının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere pilot uygulamasını yapmak ve elde edilen verilerle kullanılabilirliğini çeşitli yönlerden analiz etmektir. Sonrasında ise sağlaması yapılan bu yeni okuma sınavını alanda kullanılmak üzere öneri olarak sunmaktır.

## Araştırma Soruları

Bu çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Sınavın geçerliği nasıl sağlanmıştır?
- Katılımcılardan elde edilen puanlara göre madde güçlük seviyeleri nedir?
- Maddeler, katılımcıların okuma becerisini ne ölçüde ayırt etmektedir?

## Çalışma Yöntemi

Bu çalışma kapsamında nicel araştırma deseni uygulanmıştır. Nicel araştırmalar, belirli grupların benzerliklerinin, oranlarının ve farklılıklarının hesaplanmasını mümkün kılmaktadır (Kafadar, 2014:9). Onwuegbuzie (2004: 20)'ye göre nicel araştırmayla elde edilen sayısal veriler, yorumlama yaparken meydana çıkabilecek eksiklikleri gidermektedir (alıntılayan Tunalı, Gözü ve Özen 2016: 107).

Buna göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında B1 düzeyindeki öğrencilerin okuma becerisini ölçmek için bir sınav geliştirilmiştir. Sınav, Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde B1 düzeyinde yer alan yeterlik tanımı, kazanım, içerik ve sınırlılıklara göre hazırlanmıştır. Sınavın geçerliği, Avrupa Ortak Dil Çerçevesine uygunluğu sağlanarak elde edilmiştir. Sorular hazırlanırken yabancı dil olarak Türkçe alanından bir uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sınavın güvenilirliği ise İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 76 yabancı öğrencinin katılımıyla elde edilen pilot uygulama

verileriyle incelenmiştir. SPSS 21 programı kullanılarak veriler analiz edilmiş ve güvenilirlik sonuçları ortaya konmuştur. Bu aşamada nicel araştırma yöntemlerinden olan nedensel-karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Kafadar (2014: 12)'a göre bu model, belli bir değişken açısından farklılaşan grupları birbiriyle karşılaştırmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu çalışmada ise, madde ayırt ediciliği hesaplanırken alt ve üst grup olarak ayrılan katılımcılar, bölüm puanları açısından birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi oluşturmaktadır. Örneklem ise, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki 76 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bunun sebebi amaçlı örnekleme yönteminin; maksimum çeşitlilik örnekleme, tipik durum örnekleme ve ölçüt örnekleme kriterlerini içermesidir. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, farklı ülkelerden ve farklı artalan bilgisinden çeşitli öğrenciler barındığı için maksimum çeşitlilik örnekleme sunmaktadır. Kurum bünyesindeki öğrenciler, kurumca uygulanan düzey belirleme sınavına göre Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde yer alan B1 düzeyine denk geldiği için tipik durum örnekleme oluşturmaktadır. Bununla birlikte amaca göre belirlenen niteliklere sahip kişiler, nesneler ya da durumlar sunması nedeniyle ölçüt örnekleme yapılmıştır. Tüm bu sebeplerden ötürü, amaçlı örnekleme yöntemiyle örneklem grubu oluşturulmuştur (Büyüköztürk: 2012).

### **Varsayımlar**

Araştırma kapsamında hazırlanan B1 düzeyindeki sınavın Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde yer alan yeterliklere ve Weir (2015: 44)'ın sosyo-bilişsel kuramına dayandığı göz önüne alınarak geçerli olduğu varsayılmıştır. Elde edilecek verilere göre, madde güçlüğü'nün orta düzey olan 0,40-0,60 arasında olacağı, madde ayırt ediciliğinin ise alt grup ve üst grup arasında anlamlı bir farklılık yaratacağı varsayılmıştır.

## **Sınırlıklar**

Çalışmada hazırlanan sınav 76 katılımcı üzerinde test edilmiştir. Katılımcı sayısının azlığı çalışmanın sınırlıklarından biridir. Ayrıca sınavın pilot uygulaması yapılmış, sınavın test edildikten sonraki uygulanmaya hazır son hali hazırlanmamıştır. Bununla birlikte geliştirilen her soru test edilememiş, yalnızca sınava dahil edilen maddeler geçerlik ve güvenirlik yönünden test edilmiştir.



## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **OKUMA VE YABANCI DİLDE OKUMA**

#### **1.1. Dil Nedir?**

Gerek dışarıdan bir gözlemci gerekse kullanıcı olarak dile bakıldığında, dil hem düşünceyi anlatmaya yarayan bir araç hem de diğer insanlarla iletişim kurmayı sağlayan bir ortamdır (Zeyrek, 2009: 27). Ergin'e göre ise dil, "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir" (2013: 3). Yani dil insanların iletişim kurmasına olanak sağlayan, değişen ve gelişen bir sistemdir. Ancak bu değişim ve gelişim de yine dilin kendi kuralları çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Dil, insanı canlı ve cansız diğer varlıklardan ayıran en temel özelliklerdendir. "Konuşma yeteneği, dolayısıyla dil, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir. Onun duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlar." (Aksan, 2007: 11) Sosyal bir varlık olarak insan iletişim kurmaya muhtaçtır. Dil ise insanın en büyük ihtiyaçlarından biri olan iletişim kurma ihtiyacını gidermenin tek yoludur. Toplumdaki sorumluklarımızı yerine getirebilmemiz, duygu ve düşüncelerimizi ifade ederek kendimizi gerçekleştirmemiz ve diğer bireylerle iletişim kurmamız kullandığımız dil sayesinde. Bu yönüyle dil son derece önemli bir olgudur. Aynı zamanda duygu ve düşüncelerimizin dışa vurum yöntemi olduğu için düşünüş biçimimizi de etkiler. Aksan dilin bu özelliğini "Biz, dünyayı anadilimizin penceresinden görür, ana dilimizin kavramlarıyla evreni biçimlendiririz" sözleriyle ifade etmektedir (1999:15). Bu çift yönlü bir etkidir. Dil, düşünce şeklimizi etkiler. Düşünce şeklimiz de zamanla kullandığımız dili etkiler. "Dil düşüncenin kabıysa, düşünce dil ile yaratılır, dili düşünce yaratır ve bu karşılıklılık sürer gider." (Sinan, 2006: 5)

Bununla birlikte dil, kültürü besleyen ve kültürden beslenen bir yapıdır. Özbay (2002: 15), dilin bir toplumun anlaşma aracı olmakla birlikte aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısı olduğunu ifade ederek dilin kültürel yönüne de değinmektedir. Dil, tarihsel süreçte kültürle birlikte harmanlanır. İçinde bulunduğu coğrafyadan özellikler edinir. Aynı zamanda içinde doğduğu toplumun etkileşime girdiği diğer kültürlerden de özellikler taşır. Buradan hareketle dil, doğduğu toplumun tarihsel süzgecinden geçen onu yansıtan bir birikimdir denilebilir. “Toplumun hiçbir alanı dilden bağımsız değildir. İnsanın varlığı dil ile mümkün olduğu gibi, toplumların varlığı da ancak dil ile mümkün olmaktadır. Dil yoksa toplum da yoktur. Dil, bir toplumun kültür kimliğidir” (Ünal, 2005: 14).

## **1.2. Yabancı Dil Öğrenme**

Bir bireyin doğduğu çevrede konuşulan ve doğal olarak edindiği ana dilinden farklı olarak, çeşitli sebeplerle bilinçli ve planlı bir şekilde sonradan öğrendiği dil yabancı dil olarak adlandırılmaktadır. (Zorbaz, 2013: 159)

Hızla küreselleşen dünyamızda mesafeler ortadan kalkmış ve insanlar arasındaki uzaklıklar gittikçe azalmıştır. Bu nedenle aynı dili konuşmayan dünya halkları birbiriyle iletişim kurmaya muhtaç hale gelmiştir. Sonuç olarak günümüzde yabancı dil bilmek eskisinden çok daha fazla önem arz etmiştir. Bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve daha birçok nedenden ötürü yabancı dil bilmek bir zorunluluk halini almıştır.

Yabancı dil öğrenmekteki amaç ise etkili iletişim kurabilmektir. Tek başına sözcük bilgisi ya da dilbilgisine vakıf olmak artık yeterli değildir. Günümüzde yabancı dil öğretimindeki eski yaklaşımlar terk edilmiş yerine iletişimci yöntem benimsenmiştir. İletişimci yöntem ise etkili iletişim kurabilme becerisini temel almaktadır. “Bir yabancı dili bilmek, bireyin o dildeki sözcükleri ve dil bilgisi yapılarını bilmesinin yanı sıra, bu sözcük ve yapılardan yararlanarak o dili konuşan kişilerle sözlü ya da yazılı iletişim kurabilmesidir.” (İşcan, 2011: 30) İşcan’ın da belirttiği gibi bireyin edindiği bilgileri kullanarak yabancı dilde etkili iletişim kurması beklenmektedir.

Yabancı dil öğrenmenin bireylere katabileceği pek çok nitelik vardır. İşcan (2011: 32) bu nitelikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Dünyayı ve farklı bakış açılarını daha iyi tanıma, anlama ve hoşgörü geliştirme
2. Kültürel gelişimi hızlandırma ve başka kültürler için farkındalık kazanma
3. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olma
4. Edebiyat ve güzel sanatlar alanlarında gerekli terminolojiyi takip edebilme
5. Kendi anadilinden farklı dillerin konuşulduğu ortamlarda yabancı dilde kendilerini ifade etme becerisini kazanma
6. Yurt dışında eğitimlerine devam etmek için gereken özgüven, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme
7. Eğitim hayatında seçkin başarılarla imza atabilme
8. İş bulabilme olanaklarını çoğaltma
9. Yabancı dil bilme ayrıcalığı ile liderlik becerileri geliştirerek üst düzey çalışma ortamına ulaşabilme
10. Küresel dünyada yer edinebilme ve uluslararası platformlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olma

Özil ise yabancı dil öğrenmenin önemini aşağıdaki gibi vurgulamıştır:

“Yabancı bir dil edinme, ana dilimizdeki kavramların, anlatımların karşılığını o dilde bulup, kullanma değildir. Çeşitli toplumların dünyaya bakış açılarına, düşünme ve değer sistemlerine açılan bir kapıdır yabancı dil. Bir toplumun ya da bir toplumun bireylerinin çeşitli etkinliklerini, davranış biçimlerini kavrayabilmenin yolu, o toplumun dilini öğrenmek, bilmekten geçer. Kültürler arası etkileşimlerin hızla arttığı günümüzde bir ya da birkaç yabancı dil öğreniliyor. Yabancı bir dil ya da diller, bize bu dillerin dünyayı algılama biçimlerini ve değer sistemlerini tanıttığından, hem o dillerin kültürleriyle donanmış kişilerle her alanda daha iyi iletişim kurabilmemizi sağlıyor hem de kendi düşüncemizi geliştiriyor, çevremizi genişletiyor, bunun da ötesinde kültürler arasında değişik ve aynı olan yanlar kendi varlığımızın, kendi benliğimizin bilincine daha iyi varmamıza ve kendi konumumuzu daha iyi belirlememize yardımcı oluyor.” (Özil,1991: 96)

Türkçe ise dünyada pek çok konuşucusu olması ve yukarıda sıralanan sebeplerden ötürü gittikçe önem kazanan bir konumdadır. Buna bağlı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen insanların sayısı da gün geçtikçe artmaktadır.

### **1.3. Dil Becerileri**

Dil; yazma, konuşma, dinleme ve okuma olmak üzere dört temel beceriden oluşmaktadır. Bunlardan yazma ve konuşma becerileri üretime dayalı becerilerken dinleme ve okuma alımlama becerilerdir. Yazma faaliyetinde dil kullanıcısı okunması amacıyla yazılı bir metin üretirken; konuşma faaliyetlerinde sözlü metin

üretir (Avrupa Ortak Dil Çerçevesi, 2001: 56-72). Bahsedilen her iki faaliyette de dil kullanıcısı ortaya bir ürün koyduğu için bu faaliyetler üretimsel dil becerileri olarak adlandırılır. Dinleme faaliyetinde dil kullanıcısı dinleyen konumdadır ve sözlü olarak üretilen metni alıp işlemlerken; okuma yani görsel alımlama faaliyetinde ise dil kullanıcısı okuyucu olarak yazar ya da yazarlarca üretilmiş yazılı metinleri girdi olarak alır ve işlemler (Avrupa Ortak Dil Çerçevesi, 2001: 56-72). Dinleme ve okuma faaliyetinde dil kullanıcısı bir girdiye maruz kalır ve onu işler. İşte bu yüzden bu becerilere alımlama becerileri adı verilir.

Günümüzde dil öğretiminde amaçlanan, dil kullanıcısının dört temel dil becerisini de etkin bir şekilde kullanabilmesidir. Bir beceri yetkin bir düzeyde edinilirken diğer beceri alanlarının göz ardı edilmesi mümkün değildir. Zira dil becerileri birbiriyle ilişkili alanlardır ve dil kullanıcısı bu farklı becerilerin her birinden dil kullanımı esnasında yararlanır. Bu nedenle dil öğretiminde dört temel beceri alanının başlangıç düzeyinden itibaren geliştirilmeye çalışılması asıl hedef olmalıdır. (Barın, 2004: 22) Sever'e göre okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerileri bir denge içinde geliştirilmelidir. Zira etkili bir iletişim dört temel becerinin de bütünsellik içinde gelişmesine bağlıdır. (Sever, 1993: 122)

Bu çalışmada her biri ayrı ayrı önem arz eden beceriler arasından okuma becerisini ölçen bir sınav geliştirileceğinden bu beceriye değinmekte fayda vardır.

#### **1.4. Okuma Becerisi**

Okuma eylemi Günay (2007: 15-16) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Kendi bağlamı ve tutarlılığı içindeki bir metinde sözcüklerin ya da tümcelerin bir arada bulunmasıyla oluşan anlamı keşfetmek ve ortaya koymak için göstergeler dizgesini gözlemlemek, dizgeleri birbiriyle ilişkilendirerek sözcük anlamının ötesinde bir anlam bulmak yani anlamlandırmak”

Tanımdan da anlaşılacağı üzere Günay okuma eylemini gözlemleme ve anlamlandırma olmak üzere iki aşamalı bir iş olarak görmektedir. (Şahin, 2010: 65) Özbay (2007: 4) ise okuma eylemi için “Göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci” tanımını yapmıştır.

Yani okuma eylemini algılama ve anlamlandırma olmak üzere iki ayrı boyuta ayırmıştır.

“Koç ve Müftüoğlu (1998) da okumayı göz etkinliği ve beyin etkinliği olarak iki gruba ayırmış ve göz etkinliğini yazının göz ile tanınması, beyin etkinliğini ise göz ile tanınan ve beyne gönderilen iletilerin çözülüp anlamlandırılması şeklinde tanımlamışlardır.” (Aktaran Şen, 2015: 68).

Bu üç tanımdan hareketle okuma eylemini, fiziksel olarak gözlemlene ve zihinsel olarak anlamlandırma olmak üzere iki aşamalı bir eylem olarak değerlendirebiliriz.

Bu aşamalar esnasında göz görür, zihin çözer.

Sever (1995)’e göre ise yeni bir anlam oluşturma süreci olan okuma etkinliği aşağıdaki süreçleri içermektedir:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir süreçtir (alıntılayan Epçaçan, 2009: 208).

Sever’in çıkarımlarından yola çıkarak okuma faaliyetinin pek çok süreçten oluşan karmaşık bir yapıda olduğunu söyleyebiliriz. Sever, okuma faaliyetinin sözcüklerin algılandığı ve anlamlandırıldığı etkin süreçler içerdiğini dile getirmektedir. Kent (2002: 22) de okumanın algılama, tecrübe, düşünme ve anlam yapılandırma süreçlerini içeren karmaşık bir yapıda olduğunu öne sürmektedir. Kent’in okumayla ilgili bu tanımı Sever’in çıkarımlarını destekler niteliktedir. Yani okuma faaliyeti birden çok süreçten oluşan karmaşık bir olgudur.

Okuma sırasında okuyucu her ne kadar pasif bir rolde görünse de aslında zihinsel olarak aktif bir süreçten geçmektedir. Yani okuma eylemi sanılanın aksine pasif değil aktif bir süreçtir çünkü okuyucu fark ettiği işaret ve sembolleri anlamlandırmaya çalışır. Göktürk okuma ilgili bu noktaya “edilgin bir iş değil, metinle karşılıklı bir söyleşmedir; kuru bir canlandırma değil, yeni bir yaratıdır, yeni bir olay” tanımı ile

değirir (Göktürk, 2007: 75). Er (2005:216) ise okuma eyleminin aktif bir süreç olduğunu şu ifadesiyle desteklemektedir:

“Okuma sadece sözcüklerin art arda söylendiği pasif bir aktivite değil, okuyucunun metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre yoğurduğu bir etkileşim, aktif ve yaratıcı bir işlemdir.”

Yalçın (2002: 47)’a göre bir metni okurken gözümüz, satır üzerinde doğrusal bir şekilde kayarak ilerlemez. Birbiri ardına gelen sıçramalar yaparak satırın bir parçasını görür. Her sıçramanın ardından bir duraklama gelir, daha sonra aynı işlemi tekrarlayarak satırın diğer parçasına geçer. Asıl okuma ise, bu sıçramalardan sonra gözümüzün belirli bir noktaya odaklandığı duraklama esnasında gerçekleşir (alıntılayan, Aytaş, 2005: 462). Buradan hareketle okuma için satırdaki öbekler arasında birbirini takip eden sıçrama ve bu sıçrama aralarında gerçekleşen algılama süreci denebilir.

“İyi bir okuyucu için sıçramalar, zayıf okuyuculara nazaran daha geniş bir mesafeye sahiptir. Bu nedenle, iyi okuyucularda duraklamalar daha az olmaktadır. Göz, okurken kelimelere ne kadar aşına ise, bir sıçramada kavradığı alan da o kadar geniş olur. Göz, kelime klişelerine ve bunların muhtevalarına alışık olmadığı zaman, satır üzerinde ritmini bozan birtakım gerileme hareketleri yapar. Gerileme hareketleri çabuk okumayı ve okunan çabuk anlamayı güçleştirir. Sesli okumada satırın gözle kavranan parçası, seslendirilen kısımdan daha uzundur. Bu göz mesafesi, zayıf okuyucularda kısa, iyi okuyucularda daha uzundur. Hatta başlangıçta böyle bir mesafe yoktur. Bütün bunlar, gözün okuma sırasında harfleri teker teker değil, kelimeleri genel şekilleriyle, hatta satırın büyük bir kısmını bir anda kavradığını ortaya koymaktadır.” (Yalçın, 2002: 47’den alıntılan Aytaş, 2005: 462).

Binbaşioğlu (1993: 19-20) okumanın gerçekleşmesi için gereken basamakları aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Metinden alınan görüntülerin, izlerini gözün ağ tabakası üzerine bırakması
2. Sinir akımlarının bu izleri gözün ağ tabakasından beynin görme merkezine iletmesi
3. Sinir akımlarına anlam veren zihinsel çağrışımların uyarılması ya da kurulması
4. Eğer sesli okuma yapılacaksa sırasıyla, sinir akımlarının beynin görme merkezinden devimsel dil merkezine ulaşması
5. Sinir akımlarının, devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak, ses telleri ile yanak ve boğaz kaslarına ulaşması
6. Dil kaslarının harekete geçmesi ve sözcüklerin söylenmesi. (alıntılayan Coşkun, 2002: 237).

Okuma ve okuduğunu anlama eylemlerini birbirine karıştırmamak gerekmektedir. Kelimeyi çözümlmek ayrı bir işlem, okunan kelimeyi kavramak ayrı bir işlemdir. Okuma, anlama için ön koşuldur ancak anlama, okuma için bir ön koşul değildir. Yani anlama için metni okumamız şartken her okumanın anlama ile sonuçlanması şart değildir. Sheng (2000)’e göre de okuma ve anlama arasında fark vardır. Okuma, yazılı materyallerin sırasıyla tanınması, yorumlanması ve algılanması süreciyken anlama, bu materyallerin anlamının anlaşılmasına götüren bilinçli stratejilerdir (alıntılayan Şahin, 2010: 65). Yine Şahin (2010: 65) bu iki sürecin birbirinden farklı olduğunu şu sözleriyle ifade etmektedir:

“Okuma yazardan okura doğru olan bir iletişim/etkileşim sürecidir. Harflerin, sözcüklerin tamlamaların ve tümcelerinin tanınmasını içerir. Anlamadan daha basit bir süreç olarak düşünülebilir. Buna karşın anlama, okur ve yazar arasındaki anlamı tahmin etme sürecidir.”

Güneş (2004: 59)’e göre ise okuduğunu anlama, yazının anlamını bularak üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmeden ibaret değildir. İnceleme, seçim yapma, karar verme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri de içine alan çok boyutlu bir süreçtir.

Okuma beceresinin öğretilmesinde ise dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Savaş, (2006: 118-121) okuma-anlama becerisinin kazandırılmasında dört temel ilke üzerinde durmuştur:

1. Bağlantı kurma, okunanların günlük yaşam ile ilişkilendirilmesidir. Yaşanan olaylardan örneklerle konu somutlaşacağından anlama kolaylaşacaktır.
2. Sorgulama yani soru sorma, okuma sırasında zihne takılan soruların sorulmasıdır. Sorular cevaplandığında metin bütünüyle anlaşılacaktır.
3. Görselleştirme, zihinde canlandırma demektir.
4. Sonuca varma kısmında metin anlaşmış olmaktadır (alıntılayan, Akar, 2009: 18).

Duffy ve Roehler (1989: 23) ise okuma becerisinin öğretilmesinde dikkat edilmesi gereken 4 hususu aşağıdaki gibi listelemiştir:

1. Okuma; yazma, konuşma ve dinleme becerileriyle etkileşimli olarak öğretilmelidir.
2. Okuma aktiviteleri, anlamlı mesajlar içermelidir.
3. Okuma öğretimi sürecinde öğrenciler aktif bir rol oynamalı, pasif kalmamalıdır.
4. Okuma öğretimi için seçilen metinler öğrenciler için ilgi çekici olmalıdır.

Öte yandan okuma eylemini gerçekleştiren her birey için iyi okuyucu denemez. Aynı metni okuyan iki okuyucu farklı süreçlerden geçebilir. Bir okuyucu metni oldukça iyi bir şekilde kavırken diğer okuyucu metni seslendirmekten öteye geçmemiş olabilir. Bu durum etkili ve etkisiz okuma kavramlarıyla açıklanmıştır. Ur (1996: 48) etkili ve etkisiz okuyucuların özelliklerini aşağıdaki gibi tabloşturmuştur:

|                   | <b>Etkili okuma</b>                                                                                                                                                  | <b>Etkisiz okuma</b>                                                                                                       |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dil               | Okunan metnin dili okuyucu için anlaşılabilir düzeydedir.                                                                                                            | Okunan metnin dili aşırı zordur.                                                                                           |
| Hız               | Okuma süresi oldukça hızlıdır; çünkü okuyucular sık kullanılan birleşimleri tanıyabilirler ve her bir kelimeyi tanımak için vakit kaybetmezler.                      | Okuma süresi yavaştır. Okuyucu, otomatik olarak kelimeleri tanıyabilmesini sağlayabilecek kelime bilgisine sahip değildir. |
| Dikkat            | Okuyucu önemli unsurlar üzerine odaklanır ve geri kalan kısmı gözden geçirerek okur; hatta önemli olmadığını düşündüğü kısımları atlar.                              | Okuyucu metnin her bölümüne aynı ölçüde dikkat gösterir.                                                                   |
| Bilinmeyen Kelime | Okuyucu bilmediği kelimeleri metni dikkate alarak tahmin etmeye ya da onlar olmadan tahmin etmeye çalışır; ancak bu stratejiler de yeterli olmazsa sözlüğe başvurur. | Okuyucu bilinmeyen kelimelerin her biri için sözlüğe başvurur ve metnin bütününden onların anlamını çıkarmakta zorlanır.   |
| Tahmin            | Okuyucu ileriye düşünür, hipotezler üretir ve tahminde bulunur.                                                                                                      | Okuyucu ileriye düşünmez, metin geldikçe onunla ilgilenir.                                                                 |
| Amaç              | Okuyucunun belli bir amacı vardır: örneğin bir şey bulmak ya da zevk almak gibi.                                                                                     | Okuyucunun öğretmen tarafından verilen okuma talebine itaatten başka bir isteği yoktur.                                    |
| Strateji          | Okuyucu farklı türden metinler için farklı stratejiler kullanır.                                                                                                     | Okuyucu bütün metinler için aynı stratejiyi kullanır.                                                                      |

**Tablo 1.1. :** Etkili ve Etkisiz Okuma (Ur, 1996:148'den alıntılanan Razi, 2007: 25)

### 1.4.1. Okuma Biçimleri

Okuma eyleminin gerçekleştiriliş şekli okuma biçimleri olarak ifade edilmektedir. Okumanın, literatürde yaygın olarak sesli ya da sessiz biçimde gerçekleştirildiği kabul edilmektedir. Ancak Güneş (1993: 47), yarı sesli okuma; Dökmen, (1994: 27) içinden sesli okuma biçimini de bu kategorilere dahil etmiştir (alıntılayan Akar, 2009: 24).

Sesli okuma, yüksek sesle ağız ve dil hareketleriyle okuma işidir. (Dökmen, 1994: 27). Keskinlik (2005: 123)'a göre ise gözle algılayıp zihnimizle kavradığımız sözcüklerin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir. Sesli okuma yaparken okuyucu hem dinleyen hem de okuma eylemini gerçekleştiren kişi konumundadır. Bu sebeple sesli okuma esnasında okuyucu, kendi okumasına bir nevi ayna tutmaktadır. Ayrıca sesli okuma yaparken okuyucu, aynı anda hem görsel hem de işitsel girdiye maruz kaldığı için daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşecektir. Yabancı dil öğretiminde ise özellikle telaffuz geliştirmek için sesli okuma yapılmaktadır. Ancak sesli okuma yaparken telaffuza takılıp metni anlama amacından uzaklaşmak da söz konusu olabilir. Bununla birlikte sesli okuma, sessiz okumaya göre çok daha yavaştır. Çünkü konuşmadaki hızımız, okuma eylemi esnasındaki metni algılayış hızımızdan daha hızlı olamaz. Bu nedenle sesli okuma, sessiz okumaya göre çok daha yavaştır.

Sesli okuma, vurgu ve tonlamaya özen gösterilerek yaşıyor gibi gerçekleştirilirse prozodik okuma gerçekleşir. Prozodik okumaya uygun bir sesli okuma gerçekleştirildiğinde dinleyiciler metni çok daha iyi kavrar.

Sesli okumanın işlevlerini Çiftçi (2000:178) aşağıdaki gibi listelemiştir:

1. Okuyucunun okuma becerisinin gelişim durumunu gösterir.
2. Doğru telaffuz öğretimine yardımcı olur.
3. Standart konuşma dilinin kazanılmasını sağlar.
4. Dinleyenler varsa bilgi aktarımı yapar.
5. Okuduğunu anlamanın gerçekleşmesini sağlar.
6. Sessiz okuma biçimi için bir temel oluşturur.
7. Okuyucunun sosyalleşmesine olanak sağlar.

Sessiz okuma, seslendirme olmadan sadece beyin ve göz ikilisinin etkin olduğu bir okuma biçimidir. (Çelik 2006: 24). Sessiz okuma esnasında konuşma organları işe koşulmaz. Sesletim gerçekleşmediği için sesli okumaya nazaran çok daha hızlıdır. Aradaki okuma hızı farkını Kayalan (2000: 57) aşağıdaki gibi tespit etmiştir:

Sesli okumada 1 sn. = 1 sözcük

60 sn. = 60 sözcük

Sessiz okumada 1/4 sn. = 1 sözcük

60 sn. = 240 sözcük (alıntılayan Akar, 2009: 28).

Bununla birlikte okuyucu dinleme sürecinin içinde yer almadığı ve okumakla vakit harcamadığı için anlama çok daha fazla odaklanır. Okuyucuların en çok tercih ettiği okuma biçimi olan sessiz okuma, okuduğunu anlama amacına en çok hizmet eden okuma biçimidir.

Güleryüz (1998: 23)’e göre sessiz okuma biçimini okuyuculara kazandırmak için aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

1. Okuma etkinliği esnasında kalemle ya da parmakla metin takip edilmemeli, ses organları kullanılmamalıdır. Bu durum okuma hızını düşürmektedir.
2. Metin, içeriğine uygun bir hızda okunmalıdır. Üst düzey metinler çok hızlı okunursa asıl amaç olan anlamadan uzaklaşılır.
3. Baş ve gövde hareket ettirilmemeli, dudaklar kıpırdatılmalıdır. Bu durum okuma hızını düşürmekle birlikte dikkati de dağıtmaktadır.
4. Okuma eylemi sırasında dikkat dağıtıcı ortamlardan uzak durulmalıdır.
5. İçerikle ilgili özel kodlamalar anında yapılmalıdır.

Sesli ve sessiz okumadan farklı bir süreç olan içten okuma ise “gözlerin ve ses çıkarmadan, ses organlarının çeşitli hareketlerinden meydana gelen bir okuma alışkanlığıdır” (Çelik, 2006: 26). İçten okuma esnasında sesletim gerçekleşmez ancak konuşma organlarından bazıları hareket eder. Örneğin, dil ağzın içinde hareket

edebilir ya da dudak kıpırdatabilir; ama okuyucu dışarıdan duyulacak bir ses çıkarmaz.

İçten okuma, okuma alışkanlıklarının en yavaşıdır çünkü içten okuma göz okumasının (sessiz okuma) hızını keser. Bu sebeple sesli okumadan da yavaş okunan bir okuma biçimidir. (Çelik, 2006: 27) Bu nedenlerden ötürü içten okuma, terk edilmesi gereken, faydasız bir okuma biçimidir. Asıl tercih edilmesi gereken okuma biçimi ise hızlı olması ve anlama odaklanması itibarıyla sessiz okumadır.

Okuma türleri, okuma eyleminin ne amaçlanarak gerçekleştiği düşünüldüğünde ise yaygın okuma ve yoğun okuma olarak ayrılmaktadır.

Yoğun okuma, metnin detaylarıyla yakından ilgilenerek metnin her bir noktasını eksiksiz kavramak amacıyla gerçekleştirilen okumadır. Bu okuma biçimi genelde okulda, öğretmen kontrolünde yapılmaktadır. Turanlı (2008: 306-307) yoğun okumanın faydalarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Yeni öğrenilen kelimelerin tekrar edilmesini sağlamakla birlikte yeni kelime öğretimine de olanak sağlar. Dolayısıyla kelime dağarcığının artması için oldukça faydalıdır. Ayrıca bilinmeyen kelimelerin tahmin edilmesine olanak sağlar.
2. Yeni öğrenilen dil bilgisi konularının yoğun kullanıldığı metinler seçildiği takdirde dil bilgisi konularını pekiştirmeye yardımcı olur.
3. Detaylı bir okuma gerçekleştirildiği için okuyucuların dikkatlerini toplama ve belli bir konuda yoğunlaşma becerilerine katkıda bulunur.
4. Okuyucuların metnin ana fikri ile ayrıntılarını ayırt etmesini sağlamakla birlikte satır aralarını okuyabilmesini sağlar.

Yaygın ya da kapsamlı okuma, metnin detaylarına takılmadan genel bir kavrayış oluşturmak amacıyla okumaktır. Yaygın okuma, genel olarak okul dışında gerçekleştirilen okuma biçimidir. Her bir yapı, kelime, cümle tek tek irdelenmediği için zaman kazandırır. Turanlı (2008: 309-310) kapsamlı okumanın faydalarını aşağıdaki gibi belirtmiştir:

1. Okuyucunun okul dışında okuduğu metinler vasıtasıyla öğrendiği kelimeleri tekrar etmesini sağlar.
2. Bütünsel bir okuma gerçekleştiği için metinde yer alan gereksiz tekrar yapılmaz.
3. Metindeki gereksiz bilgilerden uzak durulur.

Yaygın okuma yaparken uyulacak bazı hususlar vardır. Day ve Bamford (2002: t.y)'a göre bunlardan bazıları şu şekildedir: Öncelikle metin okuyucunun düzeyine uygun olmalı; hikaye, dergi, roman gibi farklı türlerde olmalıdır. Okuyucu istediği metni okumalı ve okuma etkinliği sıkça gerçekleşmelidir. Zevk için okuma ya da anlamayı geliştirme asıl amaçtır dolayısıyla okuyucu okuduklarından teste tabi tutulmaz. Okuma bireysel bir süreç olduğu için okuyucu, metinle tek başına uğraşmalıdır.

#### **1.4.2. Okuma Amaçları**

Okuma amaçları, dil kullanıcısının neden okuma faaliyetinde bulunduğunu açıklar. Dil kullanıcısı pek çok farklı sebeple okuma faaliyetini başlatabilir. Örneğin; bir romanı eğlenmek amacıyla okuyabilir, bir market broşürünü indirimlerden haberdar olmak için gözden geçirebilir ya da sınava çalışırken konuyu öğrenmek amacıyla metni okuyabilir. Öte yandan aynı metin farklı kişilerce farklı amaçlarla da okunabilir. Mesela bir roman bir okuyucu tarafından eğlenmek amacıyla okunurken, aynı roman bir edebiyat eleştirmeni tarafından eleştirmek amacıyla okunabilir.

Grabe ve Stoller (2013: 6) okuma amaçlarını yedi ana başlıkta sınıflandırmıştır:

- Basit bilgileri araştırmak için yapılan okuma
- Metni hızlıca gözden geçirmek için yapılan okuma
- Metin aracılığıyla öğrenmek için yapılan okuma
- Bilgileri bütünleştirmek ve tamamlamak için yapılan okuma
- Yazmak ya da yazmak için gerekli bilgiyi edinmek için yapılan okuma
- Metni eleştirmek için yapılan okuma
- Genel olarak anlamayı sağlamak için yapılan okuma

Grabe ve Stoller okuyucunun, okuma faaliyetine başlamasının genel anlamda bu 7 maddeden ileri geldiğini öne sürmektedir. Grabe ve Stoller'in, okuma amaçlarını belirlemesinde okuma stratejileri ve biçemlerinin etkili olduğu görülmektedir. (Aygüneş, 2007: 91) Grabe ve Stoller her ne kadar okuma amaçlarını 7 maddeyle

sınıflandırsa da bu maddelerin keşifsel bir yöntemle oluşturulduğunu ve farklı sınıflandırmaların da mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Okuma faaliyetinin amaçları Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (2001: 68)'nde ise şu şekilde belirtilmiştir:

1. Ana fikri anlama
2. Belirli bilgi edinme,
3. Ayrıntılı anlama,
4. Akıl yürütme vs.

Avrupa Ortak Dil Çerçevesi de yine Aygüneş'in, Grabe ve Stoller'in yaptığını düşündüğü şekilde daha çok okuma stratejilerini göz önünde bulundurarak bir sınıflandırma yoluna gitmiştir. Oysaki daha kişisel amaçların önde tutulduğu sınıflamalar da mevcuttur. Örneğin Ünal (2001: 86)'ın oluşturduğu okuma amaçları listesi dil kullanıcısının okuma faaliyetine girişmedeki nedenlerini daha kişisel boyutta tutmaktadır. Ünal'ın belirlediği okuma amaçlarının bir kısmı aşağıdaki gibidir:

- Kelime hazinesini zenginleştirebilme
- Boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme
- Doğru ve güzel Türkçe ile yazılmış edebi metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme

Bu üç ayrı sınıflandırılmada görüldüğü üzere okuma amaçları kesinlik göstermez aksine farklı kişilerce farklı amaçlar sıralanabilir. Grabe ve Stoller ile Avrupa Ortak Dil Çerçevesi dil kullanıcılarını okuma faaliyetine iten nedenleri yani okuma amaçlarını Aygüneş'in belirttiği gibi okuma stratejileri ile ilintili olarak açıklamaktayken Ünal, kişisel amaçlar boyutundaki okuma amaçları üzerinde durmuştur.

Okuma amaçlarının, hedeflerinin, stratejilerinin ve biçimlerinin birbiriyle ilişkili alanlar olduğundan yola çıkılırsa okuma hedeflerine de kısaca değinmek gerekecektir.

### 1.4.3. Okuma Hedefleri

Okuma hedefi, okuma faaliyeti sonunda dil kullanıcısının ne tür kazanımlar elde etmek istediğini belirtir. Yani okuyucunun okuma faaliyetini tamamladığında ne düzeye ulaşmak istediğini ve nasıl bir okuyucu olmak istediğini ele alır. Okuma ile ilgili kaynaklar incelendiğinde okuma etkinliklerindeki temel hedefin elbette ki akıcı okuyan ve okuduğunu anlayan yetkin bir okuyucu düzeyine erişebilmek olduğu görülür. Epçaçan (2009: 209) da okumadaki temel hedefin, okuduklarını anlayan, onlara tepkide bulunma yeteneğine sahip ve bu yeteneği her okuma eyleminde etkin bir şekilde kullanan okuyucular yetiştirmek olduğunu söyler.

Duke ve Pearson (2008: 107), yetkin okuyucuların okuma faaliyetine başlarken okuma amaçlarını belirleyen ve sık sık amaçlarına ulaşip ulaşamadığını değerlendiren aktif okuyucular olduğunu, okumaya başlamadan önce metni gözden geçirerek okuma amacına ulaştırabilecek yapıları ve paragrafları dikkate aldığını belirtir. Yine aynı çalışmada yetkin okuyucuların metnin nasıl devam edeceğiyle ilgili tahminde bulunduğu, nereyi hızlı, nereyi dikkatli, nereyi tekrar okuyacağını ya da nereyi okumayacağını belirleyerek seçici okuduğu, okurken anlamı yapılandırıp sorguladığı, bilmediği kelimeleri ve yapıları çözmeye, varsa metindeki tutarsızlıkları ve boşlukları doldurmaya çalıştığı ifade edilir.

Okumadaki en önemli hedeflerden biri de akıcı bir okur olabilmektir. Akyol (2006)'a göre akıcı okuma noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek geriye dönmeden ve kelimeleri tekrarı yapmadan, heceleme ve gereksiz duraksamalara yer vermeden anlam ünitelerine dikkat ederek okumaktır (aktaran Keskin ve Akyol, 2014: 108). Samuels (2006: 39) ise akıcı okuma için çözümleme ve anlamlandırma sürecinin aynı anda gerçekleşmesidir tanımını yapmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak akıcı okumanın, sadece hızlı okumanın yeterli olmadığı aksine anlam ünitelerini de göz önünde bulundurarak anlama sürecinin de beraberinde gelmesi gereken, doğal dile ait tonlama, vurgu ve duraksamalara yer verilen bir okuma olduğu söylenebilir.

Okuma faaliyetinde ulaşmak istenen hedef olan akıcı okumanın 3 temel bileşeni vardır: otomatiklik, kelimeleri doğru okuma ve prozodi (Penner ve Wilger, 2008: 2).

Otomatiklik, kelimeleri düşünmeden hızlıca okumaktır. Başaran (2013: 2279)'a göre metin otomatik olarak okunmazsa kesik kesik okuma oluşur ve bunun sonucunda anlam üniteleri oluşturulamayarak cümledeki ve cümleler arasındaki anlam ilişkilerinin anlaşılmaz hale gelir. Dolayısıyla otomatik okuma akıcı ve doğru okuma için son derece önemlidir. Kelimeleri doğru okuma ise, algılanan kelimelerin doğru sesletilmesidir. Yine Başaran (2013: 2279) doğru okuma için alfabenin ilkelerini anlamının, ses olaylarını kavramanın, geniş bir sözcük dağarcığına sahip olmanın, sonraki kelimeyi tahmin edebilmek için metinde verilen ipuçlarını bulmanın şart olduğunu söyleyerek kelimeleri doğru tanıyamamanın okuma hızını düşüreceğini de eklemiştir. Prozodi ise metni, vurgu ve tonlamalara uyarak doğal bir ahenk içerisinde okumaktır. Akıcı okuma için prozodi şarttır çünkü metni prozodik okuyan okuyucu cümledeki anlam ünitelerini iyi tahlil ederek nerede duracağını, nerede vurgu yapacağını, tonlamayı nasıl kullanacağını biliyor demektir ki bu da okuduğunu anlayarak gerçekleşen akıcı okuma için şarttır.

Özetle okuma hedefleri, anlam üniteleri otomatik yani belli bir hızla doğru bir şekilde anlayan ve okuduğunu dilin doğal ahengine uygun bir şekilde sesletebilen ve en önemlisi okuduğunu anlayan yetkin okuyucu konumuna erişebilmektir.

#### **1.4.4. Okuma Stratejileri**

Sheorey ve Mokhtari okuma stratejileri için okuyucu tarafından kullanılan, metni anlamayı kolaylaştıran kasıtlı ve bilinçli süreçlerdir ifadesini kullanmaktadır (2001: 433). Block (1986: 465)'a göre ise okuma anlama stratejileri; okuyucuların, okumayı nasıl algıladıklarını, ne tür metinsel ipuçlarını yakaladıklarını, okuduklarını nasıl anladıklarını ve anlamadıkları zaman ne yaptıklarını gösterir (aktaran Çelik, 1998: 107-108). Bu iki tanımdan da anlaşılacağı gibi okuma stratejileri bireyin farkında olarak gerçekleştirdiği bir süreç olmakla birlikte asıl amacı anlamayı kolaylaştırmaktır. Okuyucu anlama sürecini daha kolay hale getirmek için Block'un da söylediği gibi kendi okuma ve anlama sürecini değerlendirir yani bir nevi üstbilişsel bir farkındalık yaşar. Bu nedenle alanyazında zaman zaman okuma stratejileri ve üstbilişsel okuma stratejilerinin birbirleri yerine kullanıldığı görülmektedir. Başaran (2013: 227)'a göre bu durumun iki nedeni vardır. İlki ikisinin

de aynı amaç doğrultusunda yani okuduğunu anlama amacı doğrultusunda kullanılmasıdır. İkincisi ise Kawabata (2007)'dan aktardığına göre özetleme, yazarla konuşma, anlatılanları zihinde canlandırma vb. gibi herhangi bir stratejiyi ele alınış biçimine göre okuma stratejisi veya üstbilişsel okuma stratejisi olarak değerlendirmenin mümkün oluşudur.

Bölükbaş (2013: 2148)'ın, Ellis (1994: 533)'den yaptığı aktarımında, okuma stratejileri ve okuma becerilerinin kimi zaman birbirleri yerine kullanılsa da birbirlerinden farklı kavramlar olduğunun açıklandığı görülür. Stratejiler okuyucunun uyguladığı bilinçli süreçlerken; beceriler bilinçsiz şekilde işe koşulur. Carrel (1998), Pereira ve Deane (1997) de stratejilerin, okuma hedefine ulaşmak için bilinçli olarak seçildiğini ve okuma sürecinde kontrol edildiğini; becerilerin ise metni seslendirme veya edilen bilgiyi işleme sürecinde otomatik olarak kullanıldığını söyleyerek okuma becerisi ve stratejisinin farkını vurgulamaktadır (alıntılayan Başaran, 2013: 227).

Okumanın asıl amacı anlamaktır. Okuduğunu anlamanın daha etkili ve kolay gerçekleşmesi ise okuma stratejilerinin etkin kullanılmasına bağlıdır. Epçaçan (2009: 214), bu okuma stratejilerini dört ana başlık altında toplamıştır:

1. Okuma öncesinde işe koşulan stratejiler
2. Okuma esnasında işe koşulan stratejiler
3. Okuma sonrasında işe koşulan stratejiler
4. Okuma sürecinin tümünde işe koşulan stratejiler

Epçaçan, Chafouleas vd.'nin (2015: 112) çalışmasından yola çıkarak okuma stratejilerini aşağıdaki gibi tabloya dökmüştür:

| Stratejinin Koşulduğu Zaman                 | İşe | Stratejiler                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Okuma Öncesinde Koşulan Stratejiler         | İşe | <ul style="list-style-type: none"> <li>Okumanın amacını açıklama</li> <li>Öğrencinin metnin başlığına, basım tarihine, yazara bakarak ve parçayı tarayarak konusunu tahmin etmeye yardım etme</li> <li>Başlığa bak-incele-anahtar sözcüklere bak-okuma parçasına tekrar bak-öykü/kavram haritası hazırla</li> <li>Öğretim öncesi sözcük bilgisi</li> <li>Kavram haritası ve öykü haritası aracılığıyla kavramları önceden öğretme</li> <li>Okunacak materyali dikkatlice seçme ve bazı ölçütler doğrultusunda öğrencinin okuma parçasını seçmesine izin verme</li> </ul> |
| Okuma Sırasında Koşulan Stratejiler         | İşe | <ul style="list-style-type: none"> <li>Akıcı ve sürükleyici okumayı sağlama</li> <li>Öyküleyici metinler için öykü haritasını dikkate alma</li> <li>Açıklayıcı metinler için taslaklar ve çalışma rehberi kullanma</li> <li>Açıklayıcı metinler için stratejik not almayı uygulama</li> <li>Açıklayıcı metinler için zaman çizelgeleri ve akış şemalarını kullanma</li> <li>Karışık planlar, tablolar yapma</li> <li>Öyküleyici metinler için görseller kullanma</li> </ul>                                                                                              |
| Okuma Sonrasında Koşulan Stratejiler        | İşe | <ul style="list-style-type: none"> <li>Her türlü metin için özetleme yapma</li> <li>Soru-cevap ilişkisini kullanma</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Okuma Sürecinin Tümünde Koşulan Stratejiler | İşe | <ul style="list-style-type: none"> <li>Stratejik not alma</li> <li>GSOYBY: Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme</li> <li>Çoklu geçiş stratejisi</li> <li>Karşılıklı öğretim</li> <li>Ne biliyorum? -Ne öğrenmek istiyorum? - Ne öğrendim?</li> <li>İşbirlikli stratejik okuma</li> <li>Kavram haritaları ve grafik örgütlemeler</li> <li>İTS okuduğunu anlama stratejisi (Coop-Dis-Q)</li> <li>TİÖD Okuduğunu anlama stratejisi (POSSE)</li> </ul>                                                                                |

**Tablo 1.2.:** Okuma stratejileri

Okuma stratejilerini; okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası olarak üç başlıkta toplayan Topuzkanamış (2010: 359-360)'a göre ise okuma stratejileri aşağıdaki gibidir:

Okuma öncesinde kullanılan stratejiler:

- Okuma amacını saptama
- Genel anlamda metnin yapısını inceleme
- Metinle ilgili ön bilgileri anımsama
- Metnin başlığından ve görsellerinden konuyu tahmin etme
- Nelere dikkat kesileceğine karar verme

Okuma sırasında kullanılan stratejiler

- Metindeki görsel öğelere dikkat etme
- Not alma
- Okuma hızını ayarlama
- Önemli bilgiyi işaretleme
- Sözlük gibi kaynaklara başvurma
- Dikkat dağılınca okuduğu kısma geri dönme
- Metin zorsa üzerinde iyice yoğunlaşma, gerekirse sesli okuma yapma
- Belirli aralıklarla durup ne okuduğunu düşünme
- Bağlama yönelik ipuçları kullanma
- Bilgiyi kalıcı kılmak için şemalaştırma ya da resimleştirme
- Noktalama işaretlerine, kalın veya italik yazıya dikkat etme
- Çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önce okuduklarını kontrol etme
- Bilmediği kelimeleri tahmin etme

Okuma sonrasında kullanılan stratejiler:

- Okumadan önce metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme
- Metindeki düşünceleri özetleme
- Metindeki düşünceler arası ilişkiyi görmek için metni yeniden gözden geçirme
- Ana fikir ve yan fikirleri bulma
- Metinle ilgili başkalarıyla tartışma

Topuzkanamış (2010: 359), okuma sürecinde en önemli basamağın okuma öncesinde işe koşulan stratejiler olduğunu öne sürmektedir. Zira okuma eylemi henüz başlamamışken okuyucunun metinde ne aradığını bilmesi, anlamının tam ve hızlı olması açısından son derece önemlidir. Metni okuma amacını ve hangi stratejileri kullanacağını bilmeyen okuyucu, metinden istediği verimi alamaz. Ancak iyi bir okur sadece okuma öncesi stratejilerini değil; diğer stratejileri de etkili bir şekilde kullanan okurdur.

Okuma stratejileri, okuduğunu anlamayı gerçekleştirmeye yardımcı olan stratejiler olduğu için okuma sürecinde oldukça büyük bir öneme sahiptir. Zira anlamamanın gerçekleşmediği bir okuma faaliyeti düşünülemez. Bu açıdan dil kullanıcılarının okuma stratejilerinin farkında olmaları, bunları edinmeleri ve kullanmaları ne kadar önemliyse öğretilmesi ve ölçülmesi de bir o kadar önem arz etmektedir.

#### **1.4.5. Okuma Modelleri**

Okuma modelleri, temelde okuma sürecinin nasıl şekillendiğini açıklar. Farklı araştırmacılarca yapılan farklı sınıflandırmalar mevcuttur; ancak alanyazında en çok kabul gören sınıflandırma olması itibarıyla Grabe ve Stoller'in (2002: 31-36) yaptığı aşağıdaki sınıflandırmadan Genel Okuma Modellerinin irdelenmesi yeterli olacaktır.

##### **A. Genel Okuma Modelleri (Mecazi Okuma Modelleri)**

1. Parçadan Bütüne Okuma Modeli (Aşağıdan Yukarıya)
2. Bütünden Parçaya Okuma Modeli (Yukarıdan Aşağıya)
3. Etkileşimli Okuma Modeli

##### **B. Özel Okuma Modelleri**

1. Psikodilbilimsel Tahmin Oyunu Modeli
2. Etkileşimli Denklik Modeli
3. Kelime Tanıma Modeli
4. Basit Okuma Modeli

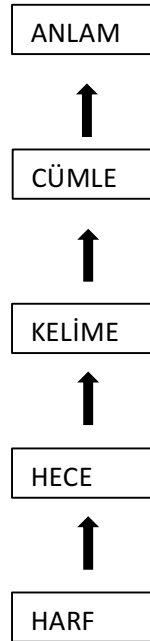
Okumayı süreç odaklı olarak ayıran genel okuma modelleri ve belirli durumlarda özel amaçlar doğrultusunda başvurulmuş özel okuma modelleri dışında farklı sınıflamalar da mevcuttur. Örneğin, okuma, fiziksel boyutuyla sesli/sessiz; okuma amacıyla ilintili olarak yaygın/yoğun; okuma biçimleriyle ilişkili olarak tarayarak, gözden geçirerek vs. gibi farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Ancak en çok kabul gören olması itibarıyla genel okuma modelleri hakkında bilgi vermek yeterli olacaktır.

### 1.4.5.1. Genel Okuma Modelleri

Genel okuma modelleri; parçadan bütüne, bütünden parçaya ve etkileşimsel model olarak üç gruba ayrılmaktadır.

#### 1.4.5.1.1. Parçadan Bütüne Okuma Modeli (Aşağıdan Yukarıya)

Parçadan bütüne okuma modeline göre okuyucu; sırasıyla harfleri, sözcükleri, öbekleri ve daha sonra cümleyi anlamlandırarak bir anlama kavuşur. Düşük seviyeli bilişsel süreçlerin yüksek seviyeli bilişsel süreçlerden önce geldiği bu yaklaşıma göre seslendirme kelimelerin anlamlarına ulaşılmasını sağlar; kelime anlamları birleşerek anlam üniteleri oluşturur ve cümlelerin anlamlarından daha sonra da paragraf ve metin anlamlarına ulaşılır (Coşkun, 2002: 240). Akyol (1998: 677-683), parçadan bütüne okuma sürecinde metnin anlamlandırılması için harf, hece ve kelimenin tanınması; bilinmeyen kelimelerin metindeki ipuçlarından faydalanarak anlamlarının bulunması gerektiği düşüncesindedir. Yine Akyol aynı çalışmasında okumanın kelimelerin anlamlı bir biçimde birleşmesinden doğan bir süreç olduğu noktasından yola çıkarak okuma becerisinin kazandırılmasında harf, ses ve kelimelerin arasındaki ilişkinin öncelikli olarak öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.



Şekil 1.1. : Parçadan bütüne okuma modeli

#### **1.4.5.1.2. Bütünden Parçaya Okuma Modeli (Yukarıdan Aşağıya)**

Bir önceki modelin aksine bu modelde okuyucu metni önce bir bütün şeklinde daha sonra da parça parça anlamlandırır. Okuyucunun bilişsel yeteneklerini, dile dair bilgilerini ve tecrübelerini temele alan bütünden parçaya okuma modelinde okuyucu biraz grafik (harf vs.) bilgisine sahip olduktan sonra okuduğu materyal hakkında hipotezler kurmaya başlar, süreç ilerledikçe okuyucu hipotezini daha iyi hâle getirir, doğrular veya reddeder (Coşkun, 2002: 241). Bu süreç esnasında da zihninde var olan artalan bilgisini kullanarak metni anlamlandırmaya çalışır. Ancak bu modelde anlama sürecini tamamlamak için okuyucunun metinle ilgili artalan bilgisine sahip olması şarttır. Aksi takdirde metni bütünsel olarak anlamlandırmak mümkün değildir. Akyol (1998: 677-683), bu modelde anlamının gerçekleşmesi için okunan her kelimenin anlamının bilinmesinin şart olmadığını, bilinmeyen kelimeler için ise anlamsal ve dilbilgisel ipuçlarının işe koşulabileceğini, bu süreçte anlamının asıl amaç olduğunu ve okuma öğretiminde seçilmiş metinler kullanılması gerektiğini ifade etmektedir.

#### **1.4.5.1.3. Etkileşimsel Okuma Modeli**

Parçadan bütüne ve bütünden parçaya okuma modellerinin birlikte kullanıldığı modeldir. Okuyucu parçadan bütüne modelinde olduğu gibi metni çözümlerken aynı zamanda bütünden parçaya modelinde olduğu gibi artalan bilgisini de kullanarak metni yorumlar. Bu modelde harfleri hızlı tanımak önemlidir ki bu durum da bütünden parçaya okuma modelinde metnin ana fikrini almak için metni tarayan okuyucuların durumuyla benzerlik gösterir (Razı, 2008: 32) Kısacası etkileşimsel model metne ait grafiksel unsurlarla yazarın artalan bilgisinin etkileşim içine girmesinden doğar. Genel anlamda kabul gören fikir ise iyi bir okuyucunun bu üç okuma modeli içinden etkileşimsel modeli kullandığıdır.

## 1.5. Yabancı Dilde Okuma Becerisi

Anadilde okuma ve yabancı dilde okuma benzer süreçleri içerse de birbirinden farklılaştığı pek çok nokta vardır.<sup>1</sup> Ancak bu konu başlı başına ayrı bir araştırma konusu olduğu için burada irdelenmeyecektir. Bu çalışmada yabancı dilde okuma becerisini ölçmek için hazırlanan sınavlar inceleneceğinden en azından birkaç tanım üzerinde durmakta fayda vardır.

Singhal'e göre yabancı dilde okuma becerisi "öğrencinin, artalan bilgisini, sözlüksel ve dilbilgisel farkındalığını, metin şemasını, anadiline dair bilgiyi ve gerçek dünya bilgisini kullanarak kişisel amaçları ve hedefleri doğrultusunda yazılı ders gereçlerini anlamaya çalıştığı dinamik ve etkileşimsel bir süreç" (Singhal, 2006: 7) olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere yabancı dilde okuma becerisi, belirli bir düzeyde bilgi birikimi gerektiren bir süreçtir. Bireyin yabancı dilde okuduğunu anlayabilmesi için artalan bilgisine, gerçek dünya bilgisine ve anadiline dair bir bilgi birikimine ihtiyacı vardır.

Erdem vd. (2015: 462) yabancı dilde okuma eğitimi için "öğrencinin önceki bilgileri, yeni öğrendiği bilgiler, gramer bilgisi ve anadiline ait bilgilerin mevcut dünya bilgisi ile fenomonolojik sentezinin bileşkesi durumunda olduğu söylenebilir" ifadesini kullanmıştır. Yani Erdem ve arkadaşlarına göre okuyucu; genel dünya bilgisini, dilbilgisini ve ana diline dair bilgilerini metin ile sentezleyerek yabancı dilde okumada anlama sürecine kavuşabilir.

## 1.6. Yabancı Dil Olarak Türkçede Okuma Becerisi

Bu çalışmada okuma becerisi yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi bağlamında inceleneceği için bu alanda yapılan çalışmalara bakmakta fayda vardır. Ayten Şahin (2010), *Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma* adlı yüksek lisans tezinde okuma beceresi hakkında ayrıntılı bir bilgiye yer verir. Şahin, tezinde Yeni Hitit serisini bu bağlamda inceleyerek Avrupa Ortak Dil Çerçevesine

---

<sup>1</sup> Daha fazla bilgi için: Aygüneş, M., (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

uygun örnek okuma malzemeleri sunmuştur.

Aygüneş, (2007) *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları* adlı yüksek lisans tezinde, ikinci dil edinimi ve ikinci dil edinimi kuramlarını açıklamış ardından okuma becerisini tüm yönleriyle ele almıştır. Anadil ve ikinci dildeki okuma becerisinin karşılaştırılmasını yapmış, okuma ve anlamlandırma sürecini açıklamış ve okuma ünitesi hazırlarken dikkat edilmesi gereken metin seçimi, okuma öncesindeki, okuma sırasındaki ve okuma sonrasındaki etkinliklerden bahsetmiştir. Son bölümde ise Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine oluşturulan kitaplardaki metinlerin ve etkinliklerin temel özelliklerini incelemiştir.

Bülbül (2015) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Becerisinin Kavram Haritası Aracılığıyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması* adlı doktora tezinde C1 düzeyinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini kavram haritalarını kullanarak geliştirmeyi amaçlamaktadır. Birinci bölümde öğrenme, öğretme, öğretim stratejileri, kavram haritaları, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kavram haritaları, okuduğunu anlama, Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre okuma-anlama kazanımları, metin özellikleri gibi temel kavramlar yoluyla kavramsal çerçeveyi oluşturmuş ikinci bölümde ise bu kavram haritalarının okuduğunu anlama becerisini geliştirebileceğine yönelik bir model önerisi sunulmakta ve bu öneri doğrultusunda hazırlanan eğitim-öğretim programının sınıf içi uygulama sürecinin detaylı bir şekilde ortaya konması amaçlanmaktadır.

Altunkaya ve Erdem (2017) ise *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri* adlı makalelerinde okuduğunu anlama becerisi ve okuma kaygısı arasında ilişkiyi ortaya koymak için Okuma Kaygısı Ölçeği ve Okuduğunun Anlama Başarısı Testi geliştirmiştir. Uygulanan ölçek ve başarı testi sonucunda ise okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlarla okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlar arasında ters yönlü bir ilişki olduğu, okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarı puanının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır (Altunkaya ve Erdem, 2017: 59)

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmek Üzere “Bellek Stratejilerinin” Kullanımı* adlı makalesinde Şen (2015), Oxford’un Doğrudan Stratejiler olarak adlandırdığı stratejilerin altında bulunan Bellek Stratejilerini betimlemiş ve bu stratejilerin öğrenci tarafından kullanımına yönelik bir öneri getirmiştir. Çalışmanın ilk bölümünde okuma becerisinin ve okumanın amaçlarının önemi ve nasıl betimlendiği açıklanmış, Avrupa Dil Gelişim Dosyasında öğrencinin okuma becerisiyle ilgili dil yeterliliklerine yer verilmiş ve Bellek Stratejilerinin kullanımı açıklanmıştır. Çalışmanın ek bölümünde ise yabancı dil öğrencisinin bu Bellek Stratejilerini özgün bir metin üzerinde nasıl kullanabileceğine yönelik önerilere yer verilmiştir (Şen, 2015: 65).

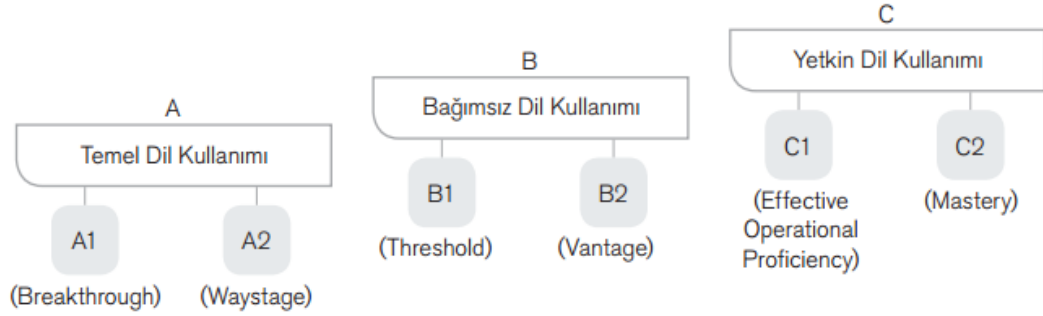
Soyşekerci, *Dil – Kültür Bağıntısı ve Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Gereç Hazırlama* isimli makalesinde çokkültürlülük ve çokdillilik anlayışlarına dayanan Avrupa Ortak Başvuru Metni bağlamında okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir ünite tasarlamıştır. Bu kapsamda dil, kültür, dil-kültür bağıntısı, Avrupa Ortak Başvuru Metni tanımları ve betimlemeleri kuramsal arka planı oluşturmada kullanmış, çalışmasını Köroğlu Destanı’nı temel alan örnek bir ünite ile tamamlamıştır (Soyşekerci, 2013: 36).

Tüfekçioğlu, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisinin Yöntem ve Materyal Açısından Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma* adlı makalesinde okuma becerisinin ilişkili olduğu değişkenleri, alt beceri alanlarını açıklamış, yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek teknikleri tanıtmış ve Derlem Tabanlı Çevrim İçi Türkçe Öğrenici Sözlüğünün alt yapısını tanıtmıştır (Tüfekçioğlu, 2013: 102).

Kurt (2015), *Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler için Okuma Testi Geliştirilmesi* adlı yüksek lisans tezinde, Khalifa ve Weir tarafından önerilen okuma modeline dayanarak bir okuma sınavı geliştirmiş ve bu sınavı hem anadil konuşucularına hem de yabancı öğrencilere uygulayarak elde edilen verileri çeşitli yönlerden analiz etmiştir.

## 1.7. Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde Okuma Becerisi

AODÇ, dil öğretiminde uluslararası düzeyde bir standardizasyon sağlamak için Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında yayınlanan bir metindir. Metinde A1-A2, B1-B2, C1-C2 şeklinde altı farklı dil düzeyi ve dil kullanıcılarının bu düzeylerde iletişimsel anlamda neleri yapabileceğine dair ölçekler vardır.



**Şekil 1.2. :** Avrupa Ortak Başvuru Metninde Üç Genel Düzeyli Bir Ağaç Gösterimi  
TELC

Şekilde görüleceği üzere A düzeyi Temel Dil Kullanımı, B düzeyi Bağımsız Dil Kullanımı, C düzeyi ise Yetkin Dil Kullanımı olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmada Bağımsız Dil Kullanımı olarak da adlandırılan B1 düzeyindeki okuma sınavları inceleneceği için diğer düzeyler ve beceriler üzerinde durulmayacaktır.

Aşağıda tabloda okuma becerisinin farklı düzeylere göre oluşturulmuş ortak çerçeve tablosu bulunmaktadır:

|    | OKUMA                                                                                                                                                                                                        |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A1 | Bildik isimleri, sözcükleri ve çok basit, söz gelimi ilanlarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan cümleleri anlayabilirim.                                                                               |
| A2 | Kısa ve çok yalın metinleri okuyabilirim. Reklam, prospektüs, menü ve tarife gibi gündelik belgelerde öngörülen özel bir bilgiyi bulabilir kısa ve yalın kişisel mektupları anlayabilirim.                   |
| B1 | Temelde gündelik ya da mesleğime ilişkin bir dilde kaleme alınmış metinleri anlayabilirim. Olaylara ilişkin betimlemeleri, duyguların betimini ve kişisel mektuplarda yer alan dilekleri anlayabilirim.      |
| B2 | Yazarlarının özel bir tutum ve belli bir bakış açısı benimsediği çağdaş sorunlar üzerine yazılmış makaleleri ve tutanakları okuyabilirim. Düzyazı biçiminde kaleme alınmış bir yazınsal metni anlayabilirim. |

|    |                                                                                                                                                                                                               |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1 | Uzun, karmaşık, olgusal ve yazınsal metinleri anlayabilirim ve biçim farklılıklarını değerlendirebilirim. Uzmanlık alanlarında yazılmış ve alanımla ilgili olmasa bile uzun teknik yönergeleri anlayabilirim. |
| C2 | Özde ve biçimde soyut hatta karmaşık olsa bile her türden metni, söz gelimi bir el kitabını, bir uzmanlık makalesini ya da yazınsal bir yapıtı güçlük çekmeksizin okuyabilirim.                               |

**Tablo 1.3.:** Avrupa Ortak Başvuru Metni Ortak Yetenek Düzeyleri-Bütüncül Basamak

Tabloda da görüleceği üzere, dil kullanıcısı başlangıç düzeyinde ilan, afiş, reklam, menü gibi günlük hayata dair basit ve kısa metinlerdeki belirli bilgileri bulabilir ve bu metinleri anlayabilir. Bağımsız dil kullanımı düzeyinde dil kullanıcısı, günlük hayata dair daha karmaşık ve uzmanlık alanıyla ilgili metinlerle birlikte betimleme içeren kişisel mektupları, günümüz sorunlarıyla ilgili makaleleri ve düzyazı şeklindeki edebi metinleri anlayabilir. Yetkin dil kullanımı düzeyinde ise, dil kullanıcısı uzun, karmaşık, soyut ve farklı türden metinleri anlayabilir.

AODÇ’ de okuma becerisi aşağıdaki gibi beş basamak kümesine ayrılmıştır:

1. Genel okuma
2. Yazışmaları okuma anlama
3. Fikir sahibi olmak için okuma
4. Bilgi ve gerekçeleri anlama
5. Yazılı talimatları anlama

Buna göre B1 düzeyindeki dil kullanıcısı, genel okuma kümesinde kendi ilgi ve uzmanlık alanlarıyla ilgili konular üzerine okuduğu karmaşık olmayan teknik metinleri yeterli seviyede anlayabilir. Yazışmaları okuma anlama kümesinde bir mektup arkadaşıyla devamlı yazışabilmek için, özel mektuplardaki olay, duygu ve istekler hakkında yapılan betimlemeleri yeterince anlayabilir. Fikir sahibi olmak için okumada mektup, bilgilendirme broşürü ve kısa resmî belgeler gibi basit günlük metinlerden önemli bilgileri bulabilir ve anlayabilirken; bilgi ve gerekçeleri anlama kümesinde anlaşılır şekilde yazılmış, gerekçelerle donatılmış metinlerin en önemli sonuçlarını algılayabilir. Ayrıntılarıyla olmasa bile, işlediği konudaki görüş açısını kavrayabilir. Alışlagelmiş konuları içeren karmaşık olmayan gazete makalelerini ana noktalarıyla kavrayabilir. Yazılı talimatları anlama kümesinde ise bir cihazı

kullanmak için gerekli karmaşık olmayan, anlaşılır bir anlatımla yazılmış kullanım kılavuzlarını anlayabilir.

AODÇ'ye göre okuyucu; ana fikri anlama, belirli bilgi edinme, ayrıntılı anlama, akıl yürütme vs. gibi nedenlerden ötürü okuma faaliyetinde bulunabilir. (AODÇ, 2001: 68) Okuma amaçları olarak adlandırılan bu nedenler önceki bölümde ele alınmıştır. İyi bir okuyucu olabilmek için ise dil kullanıcısı pek çok beceriyi aynı anda gerçekleştirebilmelidir. AODÇ'ye göre dil öğrencisi iyi bir okuyucu olabilmek için aşağıdaki işlemleri ustalıkla yerine getirebilmelidir:

1. Yazılı metni algılamak (görsel beceriler)
2. Yazılı metni tanımak (imlaya ait beceriler)
3. Mesajı teşhis etmek (dilbilimsel beceriler)
4. Mesajı anlamak (anlambilimsel beceriler)
5. Mesajı yorumlamak (bilişsel beceriler) (AODÇ, 2001: 87)

AODÇ, beş farklı okuma faaliyeti için yukarıda açıklanmış tanımlayıcı ölçekler hazırlamıştır. Bu ölçeklerdeki düzeye göre sınıflamalar ve tanımlamalar, sınav hazırlama ve değerlendirme noktasında ölçüt teşkil edeceğinden bizim için son derece önemlidir. Düzeylerde dil kullanıcısından beklenen tanımlamalar doğrultusunda öğretim programları oluşturulur ve buna paralel bir öğretim gerçekleşir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde bir standardizasyon elde edilmiş olur. Öğretmen, dil öğretim materyallerini ve görevleri bu doğrultuda seçer. Ölçme değerlendirme boyutunda da aynı standardizasyon elde edilmiş olur. Zira dil kullanıcısı, kendi düzeyine uygun olarak geliştirilen ölçme araçlarıyla değerlendirilir. Aynı zamanda dil kullanıcısı, kendisinden beklenen dil kullanımlarının farkında olduğu için ölçmede geçerlik ve güvenirlik açısından olumlu bir adım atılır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme ve öğretme sürecinin şüphesiz en önemli bileşenlerinden biridir. Öğretim programının etkililiğini ölçmesi, öğrenci ve öğretmen başarısı hakkında bilgi vermesi, hedef davranışların ne oranda kazandırıldığını açığa çıkarması ölçme ve değerlendirme sürecini eğitimde vazgeçilmez kılmaktadır.

“Ölçme, belirli bir amaç için yapılır. Amaç, ölçme konusu olan özellik bakımından bireyler, olaylar ya da nesneler hakkında değerlendirme yapmak ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına dayanarak belli kararlar vermektir.” (Ercan ve Kan, 2004: 211). Yani ölçme kavramı için bir insanın, bir nesnenin ya da bir olayın belli bir özelliğe sahip olup olmadığını gözlemleyerek bunu sayı veya sembollerle ifade etme işidir denilebilir. Değerlendirme ise var olan ölçme sonuçlarından yola çıkarak ölçülen nesne, olay ya da insan hakkında yargıya varmak, karar vermektir. Dolayısıyla değerlendirme yapabilmemiz için öncelikli olarak bir ölçme işlemine daha sonra da bir ölçüte ihtiyaç vardır. Ölçüt ise değerlendirme yapmamıza yarayan kıstastır. Örneklendirmek gerekirse, geçme notunun 50 olduğu sınavdan bir öğrencinin, 40 alarak kaldığını düşünelim. Öğrencinin 40 aldığını ölçme işlemiyle buluruz. Öğrencinin kaldığı kararı ise bir değerlendirmedir. Bizi bu değerlendirmeye ulaştıran ölçme sonunu olan 40 puan ve 50 puan olan geçme ölçütüdür.

Ölçme ve değerlendirme işlemi şüphesiz eğitim-öğretim sürecine pek çok açıdan katkı sağlar. Dağlı (2014: t.y.) bunları aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

1. “Öğrenci davranışını nasıl değiştirmesi ve geliştirmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olur,
2. Yeterince başarılı olan öğrenciyi motive eder,
3. Öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak oluşturur,
4. Öğretmenin kendi öğretiminin ne derece etkili olduğunu anlamasına yardımcı olur,

5. Uygulanan bir eğitimin başarılı olup olmadığı hakkında yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir” (Süleyman Dağlı, 2014: t.y.).

Dil becerilerini ölçerken iyi ya da kötü sınavın özelliklerini saymak doğru değildir. Zira her sınav uygulanacağı bağlama göre farklılık gösterir. Bachman ve Palmer (1996: 6) ölçme değerlendirme süreciyle ilgili yanlış kanıları ve bunlardan doğabilecek problemleri aşağıdaki gibi listelemiştir:

| Ölçme Değerlendirmede Yanlış Kanılar                                                                      | Yanlış Kanılardan Kaynaklanan Problemler                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Her durum için kullanılabilecek “en iyi” sınavın olduğuna inanmak                                         | Sınava giren kişiler için uygun olmayan sınavlar                                                                                                                                             |
| Dilde ölçme ve değerlendirme ile sınav geliştirmenin doğasını yanlış anlamak                              | Sınava giren kişilerin ihtiyaçlarına uygun olmayan sınavlar                                                                                                                                  |
| Dil sınavlarının neler yapabildiği ve nasıl olması gerektiği konusunda mantıksız beklentilere sahip olmak | Yalnızca popüler olduğu için bilinçsiz ve bilgisi kullanılan sınavlar                                                                                                                        |
| Ölçme teknolojisine körü körüne inanmak                                                                   | Aranan mükemmel sınav bulunamayınca sinirlenmek                                                                                                                                              |
|                                                                                                           | Dilde ölçme ve değerlendirmenin yalnızca uzman kişilerce yapılabileceği düşüncesi ve kişinin sınav geliştirme ve bunları uygun bir şekilde uygulama yeteneğine karşı olan inancının azalması |
|                                                                                                           | Yöneticiler ve pek çok öğrenci anlamsız bir beklenti içinde olduğu için savunulamayacak şeyi savunma pozisyonunda olma                                                                       |

**Tablo 2.1.:** Ölçme ve Değerlendirmede Yanlış Kanılar ve Bunlardan Kaynaklanabilecek Problemler (Bachman ve Palmer, 1996: 6)

Ölçme ve değerlendirme sürecinde bu tür yanlış anlaşılmalara ve bunlardan kaynaklanabilecek problemlere mahal vermemek için öğretmenlerin sahip olması gereken birtakım niteliklerle birlikte uyulması gereken bir felsefe vardır. Bachman ve Palmer (1996: 9-13) bu nitelikleri ve ölçme değerlendirme felsefesini aşağıdaki gibi listelemiştir:

| <b>Ölçme Değerlendirme Sürecinde Sahip Olunması Gereken Yeterlikler</b>                                                                                             | <b>Dil Sınavlarında Ölçme Değerlendirme Felsefesi</b>                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bir dil sınavındaki temel hususları; yeni bir sınav ortaya çıkarıp çıkarmama, mevcut dil sınavlarından birini seçip seçmeme durumunu anlama                         | Dil sınavları, dil öğretimi ve dil kullanımıyla ilişkili olmalıdır.                                                                                                                  |
| Dil sınavlarındaki dil kullanımının uygun olup olmadığını, ilgili temel konuları ve kaygıları anlama                                                                | Dil sınavları, sınava girecek bireyleri en üst düzeyde performans sergilemeye teşvik edecek şekilde geliştirilmelidir.                                                               |
| Dil sınavlarında kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve metotlarının temel hususlarını anlama                                                                | Sınav geliştirilirken adalet göz önünde bulundurulmalıdır.                                                                                                                           |
| Amaca, bağlama ve sınava girecek kişilere uygun olan dil sınavlarını tasarlama, geliştirme, değerlendirme ve kullanma yeteneği                                      | Ölçme süreci birey odaklı değildir. Sınava girecek kişi ölçme sürecine doğrudan dahil edilmeli, ölçme süreciyle ilgili tüm bilgiler mümkün olduğunca teste gireceklere sunulmalıdır. |
| Bilgi sahibi olarak karar alabilmek için ölçme ve değerlendirme üzerine hazırlanmış ve yayınlanmış sınavlarla ilgili yapılan araştırmaları eleştirel okuma yeteneği | Sınavınızı kullananların yanı sıra kendinizi de testinizin kullanım şeklinden sorumlu tutun.                                                                                         |
|                                                                                                                                                                     | Test puanlarına dayalı kararların ikilemlerle dolu olduğunu ve bunlara evrensel bir cevap olmadığını kabul edin.                                                                     |

**Tablo 2.2. :** Dilde Ölçme ve Değerlendirmede Sahip Olunması Gereken Yeterlikler ve Ölçme Değerlendirme Felsefesi (Bachman ve Palmer, 1996: 9-13)

## **2.1. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarında Bulunması Gereken Özellikler**

Eğitim-öğretimde bu denli önem arz eden ölçme ve değerlendirme süreci şüphesiz en az hatayla gerçekleştirilmeli ve yukarıda belirtilen kendisinden beklenen işlevleri kusursuzca yerine getirmelidir. Ölçme sürecinde verilen kararların doğruluğu ve uygunluğu ise kararların dayandığı değerlendirme sonuçlarına, dolayısıyla değerlendirmede kullanılacak olan ölçme sonucuna ve ölçütün uygun olmasına

bağıdır (Ercan ve Kan, 2004: 211). Sınavın amacına ne ölçüde ulaşabildiğini değerlendirmek için belirli ölçütler olması gerek sınavın etkililiğini (test usefulness) ölçmek gerekse sınav geliştirmek için son derece önemlidir. Zira birtakım ölçütlere bağlı olmak hem sınavı geliştirenlere yardımcı olur hem de sınavın asıl amacına ne denli hizmet ettiğini açığa çıkarır. Bir sınavın etkililiğini ölçmek için farklı kişilerce ortaya konan çeşitli ölçütler vardır. Hughes, etkili bir sınavın sahip olması gereken özellikleri geçerlik, güvenirlik ve sınav etkisi (backwash) olarak belirlemiştir (2003: 26-57). Bachman ve Palmer (1996: 18) ise etkili bir sınav geliştirebilmek için uyulması gereken bazı ölçütleri aşağıdaki gibi vurgulamıştır:

1. Yapı geçerliliği
2. Güvenirlik
3. Özgünlük
4. Etkileşimsellik
5. Sınav etkisi
6. Kullanışlılık

### **2.1.1. Geçerlik**

Bachman ve Palmer yukarıda da belirtildiği üzere geçerlik ve güvenirlik kavramlarını etkili bir sınavın ana özellikleri olarak görmektedir. Lemmetti, (2015: 5) geçerlik kavramı için bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ölçebilme niteliğidir ifadesini kullanılır. Ergin'e göre ise geçerlik bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru ve tam olarak ölçebilmesidir (1995:126). Sönmez ise geçerlik kavramını testin kullanım amacına uygunluk derecesi yani bir testin ölçmek istediği niteliği gerçekten ölçme derecesi şeklinde ifade etmektedir (Sönmez, 2003, 418). Brown (2005: 220)'a göre ise bir sınav bir ölçmek istediği şeyi ölçüyorsa geçerlidir. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak geçerlik kavramı için ölçülmek istenen özelliğin başka herhangi bir özellikle karıştırılmadan ölçülmesidir denebilir.

Dil öğretiminde geçerli sınavlar elde etmek için her becerinin alt bileşeni için farklı yapıda sınav hazırlamak gerekir (Kırık, 2009: 49). Yazma becerisini çoktan seçmeli

sorularla ölçmek ya da konuşma becerisini konuşmayı gerektirmeyen, performansa dayanmayan yöntemlerle ölçmek o sınavın geçerli olmadığını gösterir (Hughes, 1989: 26-27). Örneklendirmek gerekirse, okuma becerisini ölçen bir sorunun cevabında, anlama bakmaksızın tüm dilbilgisi hatalarından puan kırmak geçerliği düşürecektir. Nitekim burada amaç okuma becerisini ölçmekten ziyade dilbilgisini ölçmek olacağı için sorunun geçerliği düşük olacaktır.

Bir ölçeğin geçerliği; objektiflik, ayırt edicilik kapsamlılık, kolay uygulanabilirlik ve puanlanabilirlikten etkilenir. (Ergin, 1995: 126) Geçerliği yüksek bir test elde etmek için ise Hughes aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

1. İlk olarak ölçülecek tüm yapıları içeren detaylı sınav tanımlamaları oluşturulmalıdır.
2. Mümkün olduğunca doğrudan ölçme kullanılmalıdır.
3. Puanlama ölçülmek istenen yapılarla bağlantılı olmalıdır. Örneğin, okuduğunu anlama sorusunun cevabındaki dilbilgisi hatalarından puan kırılmamalıdır.
4. Son olarak ise sınav güvenilirliğini mümkün olduğunca yüksek tutmak gereklidir. Sınav güvenilir değilse geçerli de olamaz.

Bunlara ilave olarak Güler ise geçerliği artırmak için aşağıdaki yollardan bahsetmektedir:

1. Güvenirliği artırmak geçerliği de artıracaktır. Bu nedenle güvenilirliği yüksek bir test elde etmek amaçlanmalıdır. Ancak dikkat edilmesi gereken bir husus vardır. Güvenirliği artırmak için soru eklenirse eklenen her soru sınav kapsamı dahilinde olmalıdır. Aksi takdirde kapsam geçerliği düşük bir sınav elde edilecektir.
2. Her soru tek bir davranışı ölçmeye yönelik olmalıdır. Birden fazla davranışı ölçmeyi amaçlayan sorular yapı geçerliğini olumsuz etkilemektedir.
3. Soruların güçlük düzeyleri gerek öğrenci düzeyine gerekse sınavın amacına uygun olmalıdır.
4. Her yıl farklı sorular tercih edilmelidir.
5. Sınavdan önce öğrencilerle sorular paylaşılmamalı, sınav öncesi ve esnasında ipucu verilmemelidir.
6. Sorular belirli bir kaynaktan olduğu gibi alınıp kullanılmamalıdır (2013: 61).

### **2.1.1.1. Kapsam Geçerliği**

Ölçme aracının ölçmesi istenen kapsamı, dengeli bir biçimde ne eksik ne de fazla olmaksızın ölçebilme derecesi kapsam geçerliği olarak adlandırılmaktadır (Güler, 2013: 58). Yani bir sınavın ölçmek istediği konuların kapsamını örneklendirme ve temsil edebilme derecesidir denilebilir. Önal (2010: 30) kapsam geçerliğinin bir sınav için büyük önem arz ettiğini, kapsam geçerliği sağlanmadığında ise ölçülmesi planlanan şeylerin yanlış bir şekilde ölçülebileceğini ifade etmektedir. Dönem boyunca öğretim programına göre geniş zaman, şimdiki zaman ve geçmiş zamanın öğretildiği bir dilbilgisi dersi düşünelim. Dönem sonunda yapılacak sınavda yer alması gereken konular da bu üçü olmalıdır. Sınavda sadece geniş zaman sorulursa öğretim programındaki tüm konular kapsamadığı için kapsam geçerliği düşük bir sınav elde edilir. Bu üç zamana ek olarak gelecek zamanı da sorarsak kapsam aşıldığı için yine kapsam geçerliği düşük bir sınav elde edilmiş olacaktır. Bu nedenle sınav hazırlarken öncelikle öğretim programındaki tüm hedeflerin kapsandığı bir belirtke tablosu hazırlanmalıdır (Hughes, 2003: 26). Test konularının kapsamını ve ölçülecek davranışları içeren belirtke tablosu hazırlamak ve test geliştirirken ondan faydalanmak kapsam geçerliğini sağlamanın en önemli yoludur. Böylece sınav ölçmek istediği konuların kapsamını temsil edecektir.

### **2.1.1.2. Görünüş Geçerliği**

Bir sınav, ölçmesi beklenen şeyi ölçüyor gibi görünüyorsa görünüş geçerliğine sahiptir (Hughes, 2003: 33). Diğer bir deyişle, bir sınav ölçmeyi istediği şeyi dış görünüşe göre ölçüyorsa, o sınavın görünüş geçerliği yüksek demektir (Cohen ve Swerdlik, 2010: 174). Brown, sınavların görünüş geçerliğinin yüksek olabilmesi için aşağıdaki özellikleri taşıması gerektiğini ifade etmektedir:

1. Sınav iyi kurgulanmış olmalı, tanıdık bir format ve tanıdık soru tiplerine sahip olmalıdır.
2. Sorular açık ve anlaşılır olmalıdır.
3. Yönergeler son derece açık ve yeterince bilgilendirici olmalıdır.
4. Sorular derste işlenen konulardan oluşmalıdır.

5. Sorular orta güçlükte olmalıdır.
6. Sınav verilen sürede bitirilebilecek uzunlukta olmalıdır (2005: 27).

Kısacası sınava giren öğrenciler ve sınavı uygulayan öğretmenler sınava baktığında sınavın amacını anlamalı, sınav ne ölçmek istediğini belli etmelidir. Görünüş geçerliği öğretmenlerce hatta uzmanlarca deneysel olarak ölçülebilecek bir değer değildir, yalnızca ona bakan kişilerce varılabilecek bir yargıdır (Brown, 2005: 27). Ancak deneysel olarak elde edilmese de görünüş geçerliği öğrencilerin gerçek performansını yansıtması açısından son derece önemlidir. Sınava baktığında ne yapması gerektiğini anlamayan, sayfaları karışık ve düzensiz bulan, soruların çok zor ya da çok kolay olduğunu düşünen bir öğrenci gerçek performansını gösteremez ve sınav geçerliği düşük olur. Bu nedenle görünüş geçerliğini diğer geçerlik türlerinden daha az önemli görülmemeli, yüksek tutmak için alanyazında belirtilen önerilere uyulmalıdır.

#### **2.1.1.3. Ölçüt Dayanaklı Geçerlik**

Hazırlanan bir sınavın geçerliğini ölçmek için geçerliğinin yüksek olduğu bilenen bir başka sınavla karşılaştırılması ölçüt dayanaklı geçerlik olarak ifade edilir. Ölçüt dayanaklı geçerlik, hazırlanan sınavdan elde edilen puanlar ile ölçüt kabul edilen diğer bir sınav arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanarak bulunur (Güler, 2013: 60). Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında bir değerdir ve +1'e yaklaştıkça sınavın ölçüt dayanaklı geçerliği yükselir. Sınavın geçerliğini belirlemek için ölçüt olarak seçilen sınav, hazırlanan sınavdan önce ya da çok yakın aralıkla uygulanıyorsa uygunluk- hâlihazır geçerliği; sonra uygulanıyorsa yordama-tahmin geçerliği olarak adlandırılır (Güler, 2013: 60).

Yine Güler'e göre uygunluk- hâlihazır geçerliği, sınav sonuçlarının öğrencilerin var olan durumunu doğru yansıtıp yansıtmadığı tespit etmeye çalışır (2013: 60). Bunu sağlamak içinse geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış, benzer özellikleri taşıyan bir başka sınavın sonuçları ölçüt alınarak yeni hazırlanan sınav sonuçları ile karşılaştırılır. Elde edilen sınav sonuçları birbirine benziyorsa yeni geliştirilen sınavın uygunluk geçerliği yüksek demektir. Örneğin, okuma sınavına hazırlık maksadıyla uygulanan geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir sınavla yeni hazırlanıp

uygulanmış okuma sınavının sonuçları karşılaştırılırsa uygunluk geçerliğine bakılıyor demektir.

Yordama geçerliği ise bir sınavdan elde edilen sonuçların ileriki tarihlerde yapılacak sınav sonuçlarıyla uyuma derecesidir. Örneğin, İngilizce hazırlık yılı sonundaki yeterlik sınavı öncesinde asıl sınava hazırlık amacıyla uygulanan ön sınav, asıl yeterlik sınavı için yordayıcı niteliktedir. Her iki sınav sonucu arasındaki korelasyon katsayısı yüksekse yeterlik sınavına hazırlık mahiyetinde yapılan sınavının yordama geçerliği yüksek demektir.

### **2.1.2. Güvenirlik**

Güvenirlik, herhangi bir ölçme aracının ölçtüğü özellikleri ne derece duyarlılıkla ölçebildiği, yani ölçme sonuçlarının hatadan ne derece arınmış olduğudur. Güvenirlik bir aracın aynı gruba iki ya da üç kez uygulandığında gruptaki her öğrencinin tüm uygulamalarda aynı puanı almasıdır. Eğer iki ölçüm arasındaki fark yok ya da az ise o testin güvenirliliği yüksek, bu fark çok ise o testin güvenirliliği düşüktür. Ölçme araçlarının tümü için bu özellik geçerlidir (alıntılayan Küçükahmet, 2004: 195).

Güvenirlik ve geçerlik kavramları birbirlerinin ön koşulu değildir. Her ikisinin birlikte olmasıyla ölçek anlam bulur. Ölçeğin güvenilir olması onun geçerliğini garantilemez (Ergin, 1995: 126). Örneğin öğrencileri konuşma dersi için düzeylerine göre sıralamayı amaçlayan bir sınav düşünelim ve bu sınavın boşluk doldurma yöntemiyle gerçekleştirildiğini varsayalım. Bu sınav tutarlı sonuçlar sağlayabilir ve bu açıdan güvenilir olabilir; ancak ölçmek istenilen özelliği gerçekten ölçmeyeceği için geçerlidir denilemez. Dolayısıyla bir sınavın aynı anda hem geçerli hem güvenilir olması testin amacına hizmet etmesi açısından son derece önemlidir.

Sınavları daha güvenilir hale getirmek için ise uyulabilecek birtakım adımlar vardır. Hughes, bu adımları aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

1. Sınav sorularının sayısı artırılabilir; ancak eklenen sorular birbirinden ve var olanlardan bağımsız olmalıdır. Var olan sınav sorusuna cevap veremeyen bir adayın o soruyla bağlantılı ya da benzer bir soruya cevap vermesi de mümkün olmayacağı için geçerliğin arttığını söyleyemeyiz. Bu nedenle eklenen

maddeler birbirinden bağımsız ve aday için yeni bir başlangıç niteliğinde olmalıdır.

2. Güçlü ve zayıf öğrenciler arasında ayırım yapmayan sorular sınavın güvenilirliğini düşürmektedir. Ancak bu tarz sorulara öğrenci motivasyonu açısından sınavın başında az miktarda yer verilebilir.
3. Yönergeler ve sorular belirsizliğe mahal vermemeli, kafa karıştırmamalı ve maddelerin anlamları açık olmalıdır. Soruda anlatılmak istenen ile anlaşılan arasında fark olmamalıdır. Bu sayede öğrenciler soruyu okuduğunda ne yapması gerektiğini anlar ve yanlış anlaşılmalardan ötürü güvenilirlik düşmez.
4. Sayfa düzeni iyi ve yazılar okunabilir olmalıdır. Böylece öğrencilerin gerçek performansını etkilenmez ve güvenilirlik düşmez.
5. Öğrenciler test formatına ve kullanılan soru tekniklerine alışkın olmalıdır. Bunu sağlamak için de daha önceden örnek sınavlar yapıp öğrencilerin formatı ve soru tekniklerini anlamaya çalışırken harcayacağı zaman en aza indirgenebilir.
6. Madde sayısı öğrencinin dil becerisini ölçebilecek kadar yeterli uzunlukta olmalı, öte yandan öğrenciyi yorarak ya da sıkarak öğrencinin gerçek performansını sergilemesini engellememelidir.
7. Sınavın yapıldığı fiziksel koşullar bir sınavdan diğer sınava aşırı farklılık göstermemeli ve öğrencilerin gerçek performansını etkileyecek şekilde dikkat dağıtıcı öğeler bulundurmamalıdır.
8. Detaylı bir cevap anahtarı hazırlayarak, öğrenci isimlerini görmeden puanlama yaparak, ya da puanlama yapacak kişinin gerekli eğitime ya da ön bilgiye sahip olduğundan emin olarak puanlamadan ve puanlama yapacak kişiden kaynaklanabilecek hatalar en aza indirgenmelidir. Kısacası testin objektif puanlanması sağlanmalıdır. Böylece sınav sonuçları puanlama ve puanlayıcıdan kaynaklı hatalardan arınır ve güvenilirlik artmış olur.
9. Sınav için yeterli süre sağlanmalı ve maddeler orta güçlükte olmalıdır. (2003: 44-50).

### 2.1.3. Kullanışlık

Kullanışlık bir testin kullanımının testi uygulayanlar, puanlayanlar ve teste girenler açısından kolay olmasıdır. Yani bir test; hazırlama, uygulama ve değerlendirme evrelerinde zaman, süreç ve emek yönünden kolay ve ekonomik ise o sınav kullanışlıdır.

Brown (2004: 19)'a göre kullanışlı bir test aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır:

1. Aşırı derecede pahalı olmamalıdır. Hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesi aşırı maliyetli olan sınavlar her ne kadar güvenilir ve geçerli olursa olsun kullanışlı değildir.

2. Uygun bir süre zarfı içinde gerçekleşmelidir. Süre olarak çok fazla zaman gerektiren sınavlar kullanışlı değildir. Bazı sınavlar çok uzun sürmektedir. Zaman yönünden ekonomik olmayan bu tarz sınavlar kullanışlı sayılmaz.
3. Uygulaması nispeten kolay olmalıdır. Uygulaması zaman, mekân ve teknik özellikler bakımından zor olan sınavlar kullanışlı olarak nitelendirilemez.
4. Zaman açısından etkili bir puanlama ve değerlendirme yöntemine sahip olmalıdır. Sınavın hazırlanması, uygulanması, maliyeti ve gerektirdiği emek ekonomik olsa bile puanlama ve değerlendirme süreci süre olarak ekonomik değil

Küçükahmet ise testin kullanışlı olabilmesi için şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir:

1. Ölçme aracının bir uygulama yönergesi olmalıdır.
2. Ölçme aracı öğretmen ve öğrenci için kullanışlı olmalıdır
3. Ölçme aracı ucuza mal edilmelidir ve tekrar kullanılabilir (Küçükahmet, 2004, s.199-200).

Kullanışlık, şüphesiz bir testin sahip olması gereken en önemli özelliklerden biridir. Bir test kullanışlık dışında tüm özelliklere sahip olsa da değerlendirilmesi saatler alıyorsa kullanışlı değildir; çünkü bir test uygulanmak amacıyla geliştirilir. Geliştirilmesi güç olan bir test ise amacına hizmet etmez.

#### **2.1.4. Sınav etkisi**

Hughes sınav etkisini, bir testin öğrenme ve öğretme süreci üzerindeki etkisi olarak tanımlamaktadır. Öğrenci, öğretmen, eğitim sistemi ve daha genel anlamda toplumun testten etkilenebilme durumu olduğunu ifade etmektedir (Hughes, 2003: 53).

Hughes yararlı sınav etkisine katkıda bulunmak için aşağıdaki tavsiyelerde bulunmuştur:

1. Gelişmesini teşvik etmek istediğiniz becerileri de test ediniz, sadece kolay olanı test etmekten kaçınınız.

2. Test maddelerini program doğrultusunda geniş tutunuz ve sadece belirli kazanımlara çalışılmasını önlemek için hep aynı konuyu test etmekten kaçınınız.
3. Doğrudan ölçme kullanınız. Örneğin kazanımınız öğrencilere kompozisyon yazdırmaksa testte de öğrencilerden kompozisyon yazmasını isteyiniz.
4. Ölçüt bağımlı test kullanınız. Bu sayede öğrenciler testten başarılı olabilmek için önceden belirlenmiş bir ölçütü yakalamaya çalışacak dolayısıyla belirli bir standart yakalanmış olacaktır.
5. Başarı sınavlarını, öğretilenlerinden tümünden ve ders kitabı konularından ziyade kazanımlara dayandırınız.
6. Testin öğrenci ve öğretmenlerce anlaşıldığına emin olunuz. Testin neler gerektirdiği öğrenci ve öğretmenlerde anlaşılmazsa olumlu bir etki yaratmak mümkün olmaz. Bu nedenle testten önce test tanımlamaları ve örnek soruları süreçten sorumlulara herkese tanıtınız.
7. İhtiyaç halinde öğretmenlere destek sağlayınız. Yeni getirilen bir sınav sistemiyle ilgili öğretmenler kendini yetersiz hissedebilir.

### 2.1.5. Özgünlük

Özgünlük; hedef dil kullanımı görevi ile uygulanan dil sınavının özellikleri arasındaki uyum derecesidir (Bachman ve Palmer, 1996: 35). Yani özgün dil sınavında kullanılan dilin, gerçek yaşamdaki dil kullanımıyla olan yakınlık derecesidir. Buradan hareketle bir sınav dili, dilin gerçek yaşamdaki kullanımına ne kadar yakınsa o sınav o kadar özgündür diyebiliriz. Ancak özgünlükten kasıt sadece dil kullanımı değildir. Sınavda yer alan durumlar ve konular da günlük yaşamda karşılaşılabilecek türden olmalıdır. Özgünlük sadece dil kullanımıyla sınırlı değildir. Örneğin, sınavda uzay yolculuğu sırasında yapılması gerekenleri konu alan bir okuma parçasına yer verirsek özgünlükten uzaklaşırız. Böyle bir konu gerçek yaşamda karşılaşılabilecek türden bir konu değildir. Nitekim sınavda kullanılacak aktivite ve metinler dil kullanıcılarının günlük yaşamda maruz kalması muhtemel olanlar arasından seçilmedilir (Weir, 2005: 61).

Öte yandan sınavlarda tamamen özgünlüğü yakalamak her zaman mümkün olmayabilir. Bu gibi durumlarda ise yarı özgün metin, aktivite ve görevlere yer vererek olabildiğince özgün bir sınav elde etmek gerekir. Çünkü bir sınavın asıl amacı dil kullancısını gerçek yaşamadaki dil kullanımına hazırlamaktır. Sınav gerçeğe ne kadar yakın olursa bu amaca o kadar hizmet edilmiş olunur.

## 2.2. Sınav Geliştirme Süreci

Sınav süreci; sınavın geliştirilmesi, sınavın uygulanması ve uygulanan sınavın değerlendirilmesi olarak üç aşamada gerçekleşir. Sınav geliştirilmesi aşamasında ise şüphesiz takip edilmesi gereken belli aşamalar vardır. Turgut ve Baykul (2010: 213-214) sınav geliştirme basamaklarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Test amacının belirlenmesi
2. Ölçülecek özelliklerin belirlenmesi
3. Maddelerin yazılması
4. Madde redaksiyonu (gözden geçirilmesi)
5. Deneme formunun hazırlanması
6. Deneme formunun uygulanması
7. Uygulama sonuçlarının puanlanması, madde analizi ve madde seçimi
8. Nihai testin oluşturulması ve istatistikleri (alıntılayan, Altunkaya, 2016: 121).

Güler (2013: 12) ise aşağıdaki aşamaları sıralamıştır:

1. Amacın belirlenmesi
2. Kapsamın belirlenmesi
3. Maddelerin yazılması ve düzeltilmesi
4. Ön uygulamanın yapılması
5. Madde analizi ve seçimi
6. Son test formunun oluşturulması
7. Son testin uygulanması
8. Puanlama

Test geliştirmenin ilk basamağı testin ne amaçla gerçekleştirileceğinin saptanmasıdır. Bir test; öğrencileri seçmek, öğrencilerin düzeylerini belirlemek, eksiklerini saptamak gibi farklı nedenleri amaçlayabilir. Bu amacı belirlemek test geliştirme sürecinin ilk aşamasıdır. Daha sonra sınavın kapsayacağı konular belirlenir. Öğretim sürecinde öğrenilen konularla testte yer verilen konular örtüşmeli ve konu dağılımı bu husus göz önüne alınarak ayarlanmalıdır. Testin kapsamı bu doğrultuda belirlenip madde türü ve sayısına karar verildikten sonra madde yazımına geçilir. Madde yazımından sonra ise noktalama, imla, anlatım bozukluğu ve bilgilerin kontrolü noktasında sorular test geliştiren kişi ve mümkünse bir uzman tarafından kontrol edilmeli ve gerekli düzeltmeler yapılmalıdır. Bu noktadan sonra hazırlanan testin ön uygulaması gerçekleştirilir. Ön uygulamadan elde edilen veriler sayesinde madde analizi gerçekleştirilir ve hangi maddelerin sınav için uygun olduğuna karar verilir ve

böylece madde seçimi gerçekleştirilerek son test oluşturulur. Oluşturulan son test hedef kitleye uygulanır ve elde edilen sonuçlar puanlanarak bir değerlendirme yapılır. Bu çalışma kapsamında geliştirilecek okuma sınavı için de bu aşamalar sırasıyla uygulanacaktır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### METODOLOJİ

Çalışmanın bu bölümünde; çalışmanın amacı, araştırma soruları, katılımcılar, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

#### 3.1. Araştırma Soruları

Çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Sınavın geçerliği nasıl sağlanmıştır?
2. Katılımcılardan elde edilen puanlara göre madde güçlük seviyeleri nedir?
3. Maddeler, katılımcıların okuma becerisini ne ölçüde ayırt etmektedir?

1. araştırma sorusu sınavın geçerliğinin nasıl sağlandığıyla ilgilidir. Sınav, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi referans alınarak geliştirilmiştir. B1 düzeyindeki bir dil kullanıcısından beklenen dil yeterlikleri çerçevesinde sorular hazırlanmıştır. Buna göre genel okuma anlama, fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve gerekçeleri anlama ve yazılı talimatları okuma başlıklarında çeşitli sorular oluşturulmuştur. Sorular hazırlanırken TOEFL, IELTS, TYS gibi uluslararası anlamda kabul görmüş sınavlardaki soru türleri örnek alınmıştır. Sınav soruları, hazırlanan sorular içinden alandan bir öğretmenin görüşü alınarak seçilmiş ve görüşler doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylece sınavın geçerliği sağlanmıştır. Bununla birlikte Weir (2005: 44)'ın sosyo-bilişsel çerçevesinde yer alan basamaklara göre sınavın özellikleri irdelenerek bağlam geçerliği incelenmiştir. Bu doğrultuda da sınavın bağlam geçerliği sağlanmıştır.

2. araştırma sorusu madde analizi yapılarak bulunmuştur. Madde güçlüğü sınava verilen doğru cevap sayısı ile ilgilidir. Maddeye ne kadar çok doğru cevap verildiyse, madde katılımcılara o kadar kolay gelmiş demektir. Madde güçlüğü 0 ile 1 arasında değişen bir değerdir. İdeal bir maddenin olması gereken değer aralığı ise 0,40 ile 0,60 arasındır. Bu değer aralığının dışında yer alan maddeler revize edilmeli ya da testten çıkarılmalıdır. Bu değer aralığında olan maddeler, testin geçerliğine ve güvenilirliğine olumlu yönde katkıda bulunmaktadır. Çok kolay ya da çok zor olan

maddeler bilenle bilmeyeni ayırt edemeyeceği için testin asıl amacına hizmet edemez. Bu tarz bir test, kullanım amacına uygun olmayacağı için geçerli olarak adlandıramaz. Bu nedenle bir sınavın orta güçlükte olması geçerlik ve güvenilirlik açısından oldukça önemlidir.

3. araştırma sorusu madde ayırt ediciliğiyle ilgilidir. Bir maddenin ayırt ediciliği bilen ile bilmeyen öğrenciyi ne derece ayırabildiğiyle alakalıdır. Bağımsız örnek t-test analizi ile madde ayırt ediciliği hesaplanabilir. Bu çalışmada da %27'lik alt ve üst gruptan elde edilen veriler kullanılarak maddelerin bu iki grubu ayırt etmesinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı ortaya konmuştur.

### **3.2. Katılımcılar**

Çalışma kapsamında hazırlanan okuma sınavı, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde Türkçe öğrenen kadın ve erkek 76 öğrenciye uygulanmıştır. Katılımcılar, dil merkezince hazırlanan sınava göre B1 düzeyinde yer almaktadır ve aynı kurumda A1-A2 düzeyinde Türkçe eğitimini bitirdikten sonra bu düzeye geçmiştir. Yaklaşık 4-6 aydır Türkiye'de yaşayan katılımcılar farklı ülkelerden Türkiye'ye gelmiştir ve farklı eğitim geçmişlerine sahiptir. Katılımcıların yaş aralığı 19-25'tir ve Türkçe öğrenme motivasyonları genel anlamda Türkiye'de üniversite eğitimine katılmaktır.

Çalışma kapsamında pilot uygulama yapılan İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'ndeki katılımcıların değişik sınıflardan, yerleşkelerden olmasına ve farklı eğitim durumları ile art alan bilgilerine sahip olmasına rağmen hepsinin aynı düzeyde olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin başarı düzeylerinin farklılık göstermeyeceği ve hepsinin Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde yer alan yeterlikler sahip olduğu düşünülmektedir.

### **3.3. Araçlar**

Takip eden alt bölümlerde çalışma kapsamında kullanılan araçlar hakkında bilgi verilmiştir.

### **3.3.1. Okuma Sınavı Soruları**

Çalışma kapsamındaki okuma sınavı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapan bir öğretmenin görüşü alınarak hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde B1 düzeyinde okuma becerisi için verilen yeterlikler dikkate alınmıştır. Sınav hazırlama aşamasında sınav için örnek soru havuzu oluşturulmuş ve sınav soruları buradan seçilmiştir. Sorular hazırlanırken dil öğretiminde uluslararası anlamda kabul görmüş sınavların okuma bölümleri örnek alınmıştır. Türkiye’de ise Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) örnek alınmıştır. YYS yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ve pek çok ülkede eş zamanlı olarak gerçekleştirilen, Türkiye’de resmi kurumlarca yeterliği kabul gören bir sınav olması sebebiyle Türkçenin ölçülmesi için önemli bir kaynaktır. Bu nedenle YYS’nin okuma bölümü, bu çalışmadaki okuma sınavı için bir örnek teşkil etmiştir.

### **3.3.2. Görev Değerlendirme Formu**

Okuma sınavı uygulandıktan sonra, sınav hakkındaki görüşlerini öğrenmek için öğrencilere görev değerlendirme formu doldurtulmuştur. Görev değerlendirme formu, Güllü (2015)’nin yüksek lisans tezinde uyguladığı formdan uyarlanmıştır. Ve çalışmanın ekler bölümünde verilmiştir. Formda, sınavda yer alan maddelerin açık ve anlaşılır olup olmadığı, sınav için verilen sürenin yeterli olup olmadığı, sınavdaki fotoğrafların açık ve anlaşılır olup olmadığı, soruların derste öğrenilen konularla ilgi olup olmadığı ve son olarak soruların zorluk derecesi hakkında hususlar bulunmaktadır.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Çalışma kapsamında, okuma sınavı oluşturmak için B1 düzeyinde farklı sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu içinden 6 adet bölüm seçilmiştir. Bölümler seçilirken alanda yer almayan yeni olabilecek soru türleri hedeflenmiştir. Hazırlanan okuma sınavı, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli metinsel, dilbilgisel ve şekilsel düzeltmelerden geçmiştir. Oluşturulan sınav, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’nden

gerekli izinler alınarak merkezde yer alan B1 düzeyindeki 5 ayrı sınıftan toplamda 76 katılımcıya uygulanmıştır. Katılımcılara, çalışmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı bildirilmiştir. Katılımcılardan sınav kağıdına ya da görev değerlendirme formuna isimlerini yazmamaları rica edilmiş ve onlara sınava ve görev değerlendirme formuna verdikleri cevapların kesinlikle gizli tutulacağı bildirilmiştir. Katılımcılara sınav için tanınan toplam süre 60 dakikadır. Sınav bitiminde katılımcılar, yine gönüllülük esasına dayanan görev değerlendirme formunu doldurarak sınavla ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

Katılımcılar sınavda yer alan soru türlerine alışkın olmayabileceği için bu durumun sınav sonuçlarının güvenilirlik ve geçerliğin etkilememesi adına onlara gerekli açıklamalar sınav öncesinde yapılmıştır.

### **3.5. Puanlama Süreci**

Çalışma kapsamında uygulanan okuma sınavları, cevap anahtarı kullanılarak araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Herhangi bir hataya mahal vermemek için puanlanan sınavlar bir başka puanlayıcı tarafından gözden geçirilerek puanlamanın doğruluğundan emin olunmuştur.

### **3.6. Sınavın Geçerliği**

Sınav sorularının geçerliğini sağlamak için, Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde yer alan düzey tanımlamaları göz önünde bulundurulmuştur. Bütüncül basamakta B1 düzeyi için verilen tanımlama şu şekildedir:

“Temelde gündelik ya da mesleğime ilişkin bir dilde kaleme alınmış metinleri anlayabilirim. Olaylara ilişkin betimlemeleri, duyguların betimini ve kişisel mektuplarda yer alan dilekleri anlayabilirim.”

Sınav geliştirme aşamasında bu tanımlama esas alınmıştır.

Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde okuma becerisi aşağıdaki gibi beş basamak kümesine ayrılmıştır:

1. Genel okuma

2. Yazışmaları okuma anlama
3. Fikir sahibi olmak için okuma
4. Bilgi ve gerekçeleri anlama
5. Yazılı talimatları anlama

Buna göre, araştırma kapsamında hazırlanan sorular Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde yer alan okuma amaçlarıyla örtüşmektedir. Sınavın birinci bölümündeki sorular, Avrupa Ortak Dil Çerçevesine göre büyük ölçekte genel okuduğunu anlama kümesine aittir. Resim, metin eşleştirmesi formunda olan birinci bölüm sorularının amacı bilgiyi sözsüz formdan sözlü forma aktarmaktadır. İkinci bölümde yer alan durumlarla metinleri eşleştirme soruları ise Avrupa Ortak Dil Çerçevesine göre büyük ölçekte yine genel okuduğunu anlama amacıyla örtüşmektedir. Buradaki spesifik amaç ise yorumlama ve sonuç çıkarma bölümünde yer alan genel okuduğunu anlamadır. Sınavın üçüncü bölümündeki köşe yazısı metni büyük ölçekte Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde yer alan bilgi ve gerekçeleri anlama başlığıyla bağdaşmaktadır. Soruların detaylı amaçlarına bakacak olursak pragmatik ve bağlamsak özellikleri anlama kümesindeki yazarın amacını anlama, yazarın üslubunu anlama; yorumlama ve sonuç çıkarma kümesindeki genel okuduğunu anlama amaçları mevcuttur. Sınavın dördüncü bölümü Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde yer alan genel okuduğunu anlama amacını taşımaktadır. Spesifik olarak bakacak olursak menin düzenini anlama amacı mevcuttur. Beşinci bölümde yer alan grafik yorumlama sorusunda bilgiyi sözsüz formdan sözlü forma aktarma amacı güdülmektedir. Sınavın son bölümünde ise sözsüz formu sözlü forma aktarma amacı vardır. Dolayısıyla oluşturulan sorular ekler kısmında görülecek üzere bu basamak kümelerine göre hazırlanmıştır. Bununla birlikte sorular hazırlanırken, ekler kısmında verilen İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında yer alan düzeylerdeki dil bilgisi konuları esas alınmıştır.

Weir (2005: 44)'ın sosyo-bilişsel çerçevesine göre ise, bir sınavın geçerliğinin sağlanması için belli hususlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlardan biri bağlam geçerliği, diğeri ise puanlama geçerliğidir. Bu çalışmada Weir'in çerçevesine göre bağlam geçerliği ve puanlama geçerliği de incelenmiştir.

### 3.6.1. Bağlam Geğerliliği

Weir (2005: 44), okuma becerisini bağlam geğerliliği sınavın yapısı, sınavın uygulaması ve sınavın gerektirdikleri olarak üç boyuta ayırmıştır. Sınavın yapısı; amaç, cevap formatı, bilinen kriterler, ağırlık, sınav sorularının sırası ve zaman kısıtlaması olmak üzere çeşitli alt boyutlar içerir. Sınavın gerektirdikleri ise bağlam modu, iletişim kanalı, metnin uzunluğu, yazar ile okuyucu arasındaki ilişki, bilginin doğası, içerik bilgisi, sözcüksel özellikler, yapısal özellikler ve fonksiyonel özellikler olarak kümelenmektedir. Sınavın uygulaması boyutu ise fiziksel koşullar, uygulamanın tek biçimliliği ve güvenlikten oluşmaktadır.

#### 3.6.1.1. Sınavın yapısı

**Amaç:** Sınavda yer alan okuma sorularının amacını ifade etmektedir.

Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (2013:71)'ne göre okuyucular; fikir edinme, başvuru eserleri kullanma, bilgi edinme, yönergeleri okuma ve yerine getirme, okuma tadını alma vb. gibi amaçlardan ötürü okuma faaliyetinde bulunur. Ancak bu amaçlar çok genel olmakla birlikte sınavlardaki okuma amaçları aşığıdaki gibi detaylandırılabilir:

#### *Yorumlama ve sonuç çıkarma*

- Genel okuduğunu anlama
- Üstü kapalı olarak verilen bilgiyi anlama
- Ana fikri anlama
- Bağlamsal ipuçları yardımıyla kelimenin anlamını tahmin etme
- Sonuç çıkarma
- Gerçek dil ile figüratif dili ayırt etme
- Uygun konu/başlığı seçme
- Gerçek ile düşüncüyü/fikri ayırt etme
- Varsayımları anlama
- Değerlendirmede bulunma
- Metnin öncesi ya da sonrası hakkında çıkarımda bulunma

#### *Dilbilgisini anlama*

- Sözcüksel ve dilbilgisel boyutta bağlaşıklığı anlama

### ***Pragmatik ve bağlamsal özellikleri anlama***

- Yazarın tutum ve bakış açısını anlama
- Yazarın amacını anlama
- Yazarın üslubunu anlama
- Bağdaşıklığı anlama
- Farklı dilbilgisel yapılardaki belirli anlamları anlama

### ***Düzenleme***

- Paragraf düzenini anlama
- Metnin düzenini anlama
- Düzenleme ilişkilerini anlama (neden-sonuç, kronolojik sıralama gibi)
- Metnin taslağını çıkarma

### ***Açık bilgileri anlama***

- Açıkça belirtilen bilgileri anlama
- Detayları anlama
- Spesifik bilgileri anlama
- Başka sözcüklerle açıklama
- Özetleme

### ***Bilgiyi sözlü formdan sözsüze aktarma***

- Bilgiyi sözlüden sözsüz forma, sözsüzden sözlü forma aktarma

Buna göre, araştırma kapsamında hazırlanan sorular Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde yer alan okuma amaçlarıyla örtüşmektedir. Sınavın birinci bölümündeki sorular, Avrupa Ortak Dil Çerçevesine göre büyük ölçekte genel okuduğunu anlama kümesine aittir. Resim, metin eşleştirmesi formunda olan birinci bölüm sorularının amacı bilgiyi sözsüz formdan sözlü forma aktarmaktadır. İkinci bölümde yer alan durumlarla metinleri eşleştirme soruları ise Avrupa Ortak Dil Çerçevesine göre büyük ölçekte yine genel okuduğunu anlama amacıyla örtüşmektedir. Buradaki spesifik amaç ise yorumlama ve sonuç çıkarma bölümünde yer alan genel okuduğunu anlamadır. Sınavın üçüncü bölümündeki köşe yazısı metni büyük ölçekte Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde yer alan bilgi ve gerekçeleri anlama başlığıyla bağdaşmaktadır. Soruların detaylı amaçlarına bakacak olursak pragmatik ve bağlamsal özellikleri anlama kümesindeki yazarın amacını anlama, yazarın üslubunu anlama; yorumlama ve sonuç çıkarma kümesindeki genel okuduğunu anlama

amaçları mevcuttur. Sınavın dördüncü bölümü Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde yer alan genel okuduğunu anlama amacını taşımaktadır. Spesifik olarak bakacak olursak metnin düzenini anlama amacı mevcuttur. Beşinci bölümde yer alan grafik yorumlama sorusunda bilgiyi sözsüz formdan sözlü forma aktarma amacı güdülmektedir. Sınavın son bölümünde ise sözsüz formu sözlü forma aktarma amacı vardır. Dolayısıyla Weir (2005: 44)'ın bağlamsal geçerlik tablosunda yer alan amaç kriterini karşılamaktadır.

**Cevap formatı:** Hazırlanan sınavın birinci bölümünde resim ile metin eşleştirme formatı, ikinci bölümünde ise durum ile metin eşleştirme olmak üzere eşleştirme formatı kullanılmıştır. Üçüncü bölümde köşe yazısı metniyle alakalı çoktan seçmeli soru formatı mevcuttur. Dördüncü bölümde yer alan metni tamamlama ve metnin akışını bozan cümleyi bulma soruları ise çoktan seçmeli olarak verilmiştir. Beşinci bölümde yer alan grafik yorumlama ve son bölümdeki diyalogla resim eşleştirme soruları ise çoktan seçmeli formda sunulmuştur.

**Ağırlık:** Sınavda yer alan bölümler soru sayıları sebebiyle eşit puan ağırlığına sahip değildir. Ancak her soru aynı puan değerine sahiptir. Soruların her biri birer puandır. Birinci ve ikinci bölümde altı adet eşleştirme sorusu olduğu için bu bölümler altışar puandır. Üçüncü bölümde birer puanlık dört adet çoktan seçmeli soru mevcuttur. Dördüncü bölüm iki, beşinci ve altıncı bölüm ise birer puan ağırlığındadır.

**Bilinen kriterler:** Sınav uygulanmadan önce öğrencilere, B1 düzeyiyle ilgili Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde yer alan yeterliklerden sorumlu oldukları ve bu kriterlere dayanarak bir ölçme sürecinin sağlanacağı bilgisi verilmiştir. Böylece öğrenciler sınavdan önce kendilerinden beklenen yeterliklerden haberdar olmuştur.

**Sınav sorularının sırası:** Sınav soruları basitten karmaşığa ilkesi takip edilerek sıralanmıştır. Öğrenciler sınava eşleştirme gibi daha kolay olan bölümlerle başlamış, ardından yorumlama ve nispeten üst düzey düşünme gerektiren sorularla karşılaşmıştır.

**Zaman kısıtlaması:** Sınav, IELTS sınavı okuma bölümünün 60 dakika, TOEFL sınavı okuma bölümünün 60-80 dakika olduğu ve soru uzunlukları göz önüne

alınarak 90 dakika olarak ayarlanmıştır.

### **3.6.1.2. Sınavın gerektirdikleri**

**Fiziksel koşullar:** Sınavın uygulandığı fiziksel koşullar öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlenmeli ve performansını olumsuz yönde etkileyecek öğeler barındırmamalıdır. Bu çalışma kapsamında hazırlanan sınavın uygulaması esnasında da fiziksel koşullar, bu husus göz önüne alınarak düzenlenmiştir. Sınıfın havalandırması , sıcaklığı ve ışıklandırması uygun seviyelerde tutulmuştur. Bununla birlikte oturma düzeni de öğrencilerin kopya çekmesine olanak sağlamayacak şekilde ayarlanmıştır.

**Uygulamanın tek biçimliliği:** Sınavın uygulamasında bir standardizasyon sağlamak amacıyla aynı kurum kültürüne sahip öğrenciler seçilmiş ve sınavların tümü aynı kişi tarafından uygulanmıştır. Böylece sınav tek bir elden yürütülmüştür.

**Güvenlik:** Sınav güvenliğini sağlamak için sorular yazım ve çoğaltma aşamasında öğrencilerle ya da onlarla irtibatı olabilecek kişilerle paylaşılmamıştır. Sınav soruları, sınav bitince öğrencilerden geri alınmış böylece sınav güvenliğini bozacak bir durum ortaya çıkmamıştır.

### **3.6.1.3. Puanlama Geçerliği**

Weir (2005: 44)'ın sosyo-bilişsel çerçevesine göre puanlama geçerliği; madde analizi, iç tutarlık, ölçmede hata ve puanlayıcı güvenilirliğini kapsamaktadır. Bu çalışmada Weir'ın çerçevesindeki madde analizinde yer alan madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliğiyle birlikte puanlayıcı güvenilirliği açıklanacaktır.

#### **3.6.1.3.1. Madde analizi**

Sınavda yer alan maddeler, madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği açısından analiz edilmiştir.

### 3.6.1.3.1.1. Madde Güçlüğü

Madde güçlük indeksi, maddenin zorluk ve kolaylığı hakkında bilgi veren değerdir ve  $P_j$  sembolüyle ifade edilir. Buna göre bir maddenin  $P_j$  değeri 0,00 – 0,20 aralığında ise maddenin çok zor; 0,20 – 0,40 aralığında ise zor; 0,40 – 0,60 aralığında ise orta güçlükte; 0,60 – 0,80 aralığında ise kolay ve 0,80 – 1,00 aralığında ise çok kolay olduğu anlaşılmaktadır. Bir maddenin olması gereken ideal aralık ise 0,40 – 0,60 aralığıdır. Bu şekilde orta düzeyde olan bir madde sınavın güvenilirliğini de artırmaktadır (Şimşek ve Ceyhun, t.y.:9).

|    | n  | a  | %    | b  | %    | c  | %    | d  | %    | e  | %    | f  | %    | Madde Güçlüğü |
|----|----|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|---------------|
| S1 | 76 | 7  | 9,2  | 8  | 10,5 | 8  | 10,5 | 40 | 52,6 | 6  | 7,8  | 7  | 9,2  | 0,526         |
| S2 | 76 | 44 | 57,8 | 7  | 9,2  | 6  | 7,8  | 9  | 11,8 | 6  | 7,8  | 4  | 5,2  | 0,578         |
| S3 | 76 | 6  | 7,8  | 4  | 5,3  | 45 | 59,2 | 4  | 5,2  | 10 | 13,1 | 7  | 9,2  | 0,592         |
| S4 | 76 | 5  | 6,5  | 6  | 7,8  | 5  | 6,5  | 7  | 9,2  | 45 | 59,2 | 8  | 10,5 | 0,592         |
| S5 | 76 | 5  | 6,5  | 5  | 6,5  | 7  | 9,2  | 7  | 9,2  | 9  | 11,8 | 43 | 56,5 | 0,565         |
| S6 | 76 | 10 | 13,1 | 41 | 53,9 | 9  | 11,8 | 6  | 7,8  | 5  | 6,5  | 5  | 6,5  | 0,539         |

$0,00 \leq P_j \leq 1,00$  \* Madde güçlük indeksi

**Tablo 3. 1. : I. Bölüm Sorularının Sayı, Yüzde Dağılımı ve Madde Güçlüğü**

Tablo 3.1.'e göre öğrencilerin 1. Soruya verdikleri cevaplarda; %9,2'sinin (7 kişi) a seçeneğini, %10,5'inin (8 kişi) b seçeneğini, %10,5'inin (8 kişi) c seçeneğini, %52,6'sının (40 kişi) d seçeneğini, %7,8'inin (6 kişi) e seçeneğini, %9,2'sinin (7 kişi) f seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir. 2. Sorulara verdikleri cevaplarda; %57,8'inin (44 kişi) a seçeneğini, %9,2'sinin (7 kişi) b seçeneğini, %7,8'inin (6 kişi) c seçeneğini, %11,8'inin (9 kişi) d seçeneğini, %7,8'inin (6 kişi) e seçeneğini, %5,2'sinin (4 kişi) f seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir. 3. Soruya verdikleri cevaplarda; %7,8'inin (6 kişi) a seçeneğini, %5,3'ünün (4 kişi) b seçeneğini, %59,2'sinin (45 kişi) c seçeneğini, %5,2'sinin (4 kişi) d seçeneğini, %13,1'inin (10 kişi) e seçeneğini, %9,2'sinin (7 kişi) e seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin 4. Soruya verdikleri cevaplarda; %6,5'inin (5 kişi) a seçeneğini, %7,8'inin (6 kişi) b seçeneğini, %6,5'inin (5 kişi) c seçeneğini, %9,2'sinin (7 kişi) d seçeneğini, %59,2'sinin (45 kişi) e seçeneğini, %10,5'inin (8 kişi) f seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir. 5. Soruya verdikleri cevaplarda; %6,5'inin (5 kişi) a seçeneğini, %6,5'inin (5 kişi) b seçeneğini, %9,2'sinin (7 kişi) c seçeneğini,

%9,2'sinin (7 kişi) d seçeneğini, %11,8'inin (9 kişi) e seçeneğini, %56,5'inin f seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir. 6. Soruya verdikleri cevaplarda; %13,1'inin (10 kişi) a seçeneğini, %53,9'unun (41 kişi) b seçeneğini, %11,8'inin (9 kişi) c seçeneğini, %7,8'inin (6 kişi) d seçeneğini, %6,5'inin (5 kişi) e seçeneğini, %6,5'inin (5 kişi) f seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir.

Buna göre bu bölümdeki 1. soruda öğrencilerin %52,6'sı doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,526'dır. Dolayısıyla bu soru öğrenciler için orta zorlukta olarak sınıflandırılabilir. 2. soruda öğrencilerin %57,8'i doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,578'dir ve bu soru öğrenciler için orta zorlukta'dır. 3. Soruda öğrencilerin %59,2'sinin cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri 0,592'dir ve orta zorlukta bir maddedir. 4. Soruda öğrencilerin %59,2'sinin cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri 0,592'dir ve bu maddenin de orta güçlükte olduğu yorumu yapılabilir. 5. soruda öğrencilerin %56,5'inin cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri 0,565'tir ve bu maddenin de orta güçlükte olduğu söylenebilir. 6. soruda öğrencilerin %53,9'unun cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri ise 0,539'dir ve bu maddenin de orta güçlükte olduğu yorumu yapılabilir.

Bu değerler doğrultusunda sınavın I. bölümünün orta düzey güçlükte olduğu görülmektedir. Sınavda amaçlanan da güçlük düzeyi orta olan sorular hazırlamaktır. Bu nedenle bu bölümün madde güçlük değeri istenen düzeydedir.

| T.Puan        | n  | 2 | %   | 3 | %   | 4  | %    | 5 | %    | 6  | %    |
|---------------|----|---|-----|---|-----|----|------|---|------|----|------|
| <b>Bölüm1</b> | 76 | 2 | 2,6 | 5 | 6,5 | 18 | 23,6 | 8 | 10,5 | 43 | 56,5 |

**Tablo 3.2.:** I. Bölüm Toplam Puanın Sayı ve Yüzde Dağılımı

Tablo 3.2.'ye göre sınava katılan öğrencilerin %2,6'sının (2 kişi) 2 puan, %6,5'inin (5 kişi) 3 puan, %23,6'sının (18 kişi) 4 puan, %10,5'inin (8 kişi) 5 puan, %56,5'inin (43 kişi) 6 puan aldığı gözlemlenmiştir.

Yukarıdaki tablodaki bilgilere göre, öğrencilerin %56,5'i alabilecekleri maksimum puan olan 6 puanı alarak bu bölümü başarılı bir şekilde tamamlamıştır. Bu bölümden alınan en düşük puan ise 2'dir ve öğrencilerin %2,6'sı bu puanı almıştır.

|    | n  | a  | %    | b  | %    | c  | %    | d  | %    | e  | %    | f  | %    | Madde Güçlüğü |
|----|----|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|---------------|
| S1 | 76 | 7  | 9,2  | 7  | 9,2  | 9  | 11,8 | 45 | 59,2 | 4  | 5,2  | 4  | 5,2  | 0,592         |
| S2 | 76 | 47 | 61,8 | 9  | 11,8 | 10 | 13,1 | 4  | 5,2  | 4  | 5,2  | 2  | 2,6  | 0,618         |
| S3 | 76 | 5  | 6,5  | 8  | 10,5 | 8  | 10,5 | 4  | 5,2  | 48 | 63,1 | 3  | 3,9  | 0,631         |
| S4 | 76 | 5  | 6,5  | 6  | 7,8  | 9  | 11,8 | 5  | 6,5  | 6  | 7,8  | 45 | 59,2 | 0,592         |
| S5 | 76 | 8  | 10,5 | 46 | 60,5 | 7  | 9,2  | 5  | 6,5  | 6  | 7,8  | 4  | 5,2  | 0,605         |
| S6 | 76 | 7  | 9,2  | 7  | 9,2  | 44 | 57,8 | 6  | 7,8  | 5  | 6,5  | 7  | 9,2  | 0,578         |

**Tablo 3.3.: II. Bölüm Sorularının Sayı, Yüzde Dağılımı ve Madde Güçlüğü**

Tablo 3.3.'e göre öğrencilerin 1. Soruya verdikleri cevaplarda; %9,2'sinin (7 kişi) a seçeneğini, %9,2'sinin (7 kişi) b seçeneğini, %11,8'inin (9 kişi) c seçeneğini, %59,2'sinin (45 kişi) d seçeneğini, %5,2'sinin (4 kişi) e seçeneğini, %5,2'sinin (4 kişi) f seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir. 2. Soruya verdikleri cevaplarda; %61,8'inin (47 kişi) a seçeneğini, %11,8'inin (9 kişi) b seçeneğini, %13,1'inin (10 kişi) c seçeneğini, %5,2'sinin (4 kişi) d seçeneğini, %5,2'sinin (4 kişi) e seçeneğini, %2,6'sının (2 kişi) f seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir. 3. Soruya verdikleri cevaplarda; %6,5'inin (5 kişi) a seçeneğini, %10,5'inin (8 kişi) b seçeneğini, %10,5'inin (8 kişi) c seçeneğini, %5,2'sinin (4 kişi) d seçeneğini, %63,1'inin (48 kişi) e seçeneğini, %3,9'unun (3 kişi) f seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir. 4. Soruya verdikleri cevaplarda; %6,5'inin (5 kişi) a seçeneğini, %7,8'inin (6 kişi) b seçeneğini, %11,8'inin (9 kişi) c seçeneğini, %6,5'inin (5 kişi) d seçeneğini, %7,8'inin (6 kişi) e seçeneğini, %59,2'sinin (45 kişi) f seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir. 5. Soruya verdikleri cevaplarda; %10,5'inin (8 kişi) a seçeneğini, %60,5'inin (46 kişi) b seçeneğini, %9,2'sinin (7 kişi) c seçeneğini, %6,5'inin (5 kişi) d seçeneğini, %7,8'inin (6 kişi) e seçeneğini, %5,2'sinin f seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir. 6. Soruya verdikleri cevaplarda; %9,2'sinin (7 kişi) a seçeneğini, %9,2'sinin (7 kişi) b seçeneğini, %57,8'inin (44 kişi) c seçeneğini, %7,8'inin (6 kişi) d seçeneğini, %6,5'inin (5 kişi) e seçeneğini, %9,2'sinin (7 kişi) f seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir.

Buna göre bu bölümdeki 1. soruda öğrencilerin %59,2'si doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,592'dir. Dolayısıyla bu soru öğrenciler için orta güçlükte bir sorudur. 2. soruda öğrencilerin %61,8'i doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,618'dir ve bu soru öğrenciler için kolay olarak sınıflandırılabilir. 3. Soruda öğrencilerin %63,1'inin cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri 0,631'dir ve kolay

bir maddedir. 4. Soruda öğrencilerin %59,2'sinin cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri 0,592'dir ve bu maddenin orta güçlükte olduğu yorumu yapılabilir. 5. soruda öğrencilerin %60,5'inin cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri 0,605'tir ve bu maddenin de kolay olduğu söylenebilir. 6. soruda öğrencilerin %57,8'inin cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri ise 0,578'dir ve bu maddenin orta güçlükte olduğu yorumu yapılabilir.

Bu değerler doğrultusunda sınavın II. bölümünün genel anlamda orta güçlükte olduğu görülmektedir. Ancak bu bölümdeki 2., 3. ve 5. sorular çok az bir oranla kolay sınıfına girmektedir. Bu çalışma fazla kapsamlı olmadığı ve az sayıda kişiye uygulandığı için bu oran görmezden gelinebilir olsa da güvenilirliğinin artırılması açısından tekrar gözden geçirilmesi gerekmesi daha doğru olacaktır. Bu doğrultuda metinlerin dili zorlaştırılabilir veya metinlerle eşleştirilmek üzere metin sayısından daha fazla durum sunulabilir. Metinlerde doğru cevaba ulaşmalarını sağlayan anahtar sözcükler dolaylı bir şekilde verilebilir. Böylece bu bölümün tüm maddelerinin orta güçlüğü çıkması mümkün olabilir.

| T.Puan        | n  | 3  | %    | 4  | %    | 5 | %   | 6  | %    |
|---------------|----|----|------|----|------|---|-----|----|------|
| <b>Bölüm2</b> | 76 | 10 | 13,1 | 15 | 19,7 | 5 | 6,5 | 46 | 60,5 |

**Tablo 3.4.:** II. Bölüm Toplam Puanın Sayı ve Yüzde Dağılımı

Tablo 3.4.'e göre sınava katılan öğrencilerin II. Bölümde; %13,1'inin (10 kişi) 3 puan, %19,7'sinin (15 kişi) 4 puan, %6,5'inin (5 kişi) 5 puan, %60,5'inin (46 kişi) 6 puan aldığı gözlemlenmiştir.

Yukarıdaki tablodaki bilgilere göre, öğrencilerin %60,5'i alabilecekleri maksimum puan olan 6 puanı alarak bu bölümü başarılı bir şekilde tamamlamıştır. Bu bölümden alınan en düşük puan ise 3'tür ve öğrencilerin %13,1'i bu puanı almıştır. Öğrencilerin %60,5'inin bu bölümden tam puan almış olmasının ilk sebebi, metin sayısı ile durum sayısının eşit olması ve bu nedenle şans faktörünün de etkisiyle bilmedikleri soruları da doğru cevaplamaları olabilir. İkinci sebep ise, metinlerde doğru cevaba yönlendiren anahtar sözcüklerin üstü kapalı verilmesi yerine doğrudan verilmesi olabilir. Böylece, metnin tamamını anlamamış olan bir öğrenci sadece anahtar sözcüklerden hareketle doğru cevabı bulmuş olabilir. Bu düzeltmeler yapıldığı takdirde sınavın bu bölümü daha güvenilir hale gelmiş olacaktır.

|           | n  | a  | %    | b  | %    | c  | %    | d  | %    | Madde Güçlüğü |
|-----------|----|----|------|----|------|----|------|----|------|---------------|
| <b>S1</b> | 76 | 10 | 13,2 | 15 | 19,7 | 14 | 18,4 | 37 | 48,7 | 0,486         |
| <b>S2</b> | 76 | 43 | 56,6 | 6  | 7,9  | 20 | 26,3 | 6  | 7,9  | 0,565         |
| <b>S3</b> | 76 | 9  | 11,8 | 9  | 11,8 | 1  | 1,3  | 56 | 73,7 | 0,736         |
| <b>S4</b> | 76 | 36 | 47,4 | 9  | 11,8 | 14 | 18,4 | 16 | 21,1 | 0,473         |

**Tablo 3.5.: III. Bölüm Sorularının Sayı, Yüzde Dağılımı ve Madde Güçlüğü**

Tablo 3.5.'e göre öğrencilerin 1. Soruya verdikleri cevaplarda; %13,2'sinin (10 kişi) a seçeneğini, %19,7'sinin (15 kişi) b seçeneğini, %18,4'ünün (14 kişi) c seçeneğini, %48,7'sinin (37 kişi) d seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir. 2. soruya verdikleri cevaplarda; %56,6'sının (43 kişi) a seçeneğini, %7,9'unun (6 kişi) b seçeneğini, %26,3'nün (20 kişi) c seçeneğini, %7,9'unun (6 kişi) d seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir. 3. Soruya verdikleri cevaplarda; %11,8'inin (9 kişi) a seçeneğini, %11,8'inin (9 kişi) b seçeneğini, %1,3'ünün (1 kişi) c seçeneğini, %73,7'sinin (56 kişi) d seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir. 4. Soruya verdikleri cevaplarda; %47,4'nün (36 kişi) a seçeneğini, %11,8'inin (9 kişi) b seçeneğini, %18,4'ünün (14 kişi) c seçeneğini, %21,1'inin (16 kişi) d seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir.

Buna göre bu bölümdeki 1. soruda öğrencilerin %48,7'si doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,486'dır. Dolayısıyla bu soru öğrenciler için orta güçlükte olarak sınıflandırılabilir. 2. soruda öğrencilerin %56,6'sı doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,565'dir ve bu soru öğrenciler için orta güçlüktedir. 3. Soruda öğrencilerin %73,7'sinin cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri 0,736'dır ve kolay bir maddedir. 4. Soruda öğrencilerin %47,4'ünün cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri 0,473'tür ve bu maddenin de orta güçlükte olduğu yorumu yapılabilir.

Bu değerler doğrultusunda sınavın III. bölümünün ideal bir ölçme aracında hedeflenen düzey olan orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Bu bölümdeki üçüncü soru, elde edilen verilere göre kolay kategorisinde yer almaktadır. Bu soruda metindeki yazarın üslubu sorulmaktadır. Metin bir köşe yazısı olduğundan gerçekçi bir üslupla yazıldığı ortadadır. Seçeneklerde alaycı, şüpheli ve iyimser üslupları çeldirici olarak bulunmaktadır. Metinde de öğrencileri bunlara yönlendirecek herhangi bir sözcük, cümle veya işaret yer almamaktadır. Bu maddeyi güçlendirmek için ise seçeneklerin biri veya birkaçı değiştirilebilir. Böylece bu bölümün tamamen orta güçlükte olması mümkün olabilir.

| T.Puan        | n  | 0 | %   | 1  | %    | 2  | %    | 3  | %    | 4  | %    |
|---------------|----|---|-----|----|------|----|------|----|------|----|------|
| <b>Bölüm3</b> | 76 | 4 | 5,3 | 15 | 19,7 | 25 | 32,9 | 19 | 25,0 | 13 | 17,1 |

**Tablo 3.6.:** III. Bölüm Toplam Puanın Sayı ve Yüzde Dağılımı

Tablo 3.6.'ya göre sınava katılan öğrencilerin III. Bölümde; %5,3'ünün (4 kişi) 0 puan, %19,7'sinin (15 kişi) 1 puan, %32,9'unun (25 kişi) 2 puan, %25,0'ının (19 kişi) 3 puan, %17,1'inin (13 kişi) 4 puan aldığı gözlemlenmiştir.

Yukarıdaki tablodaki bilgilere göre, öğrencilerin %17,1'i alabilecekleri maksimum puan olan 4 puanı alarak bu bölümü başarılı bir şekilde tamamlamıştır. Bu bölümden alınan en düşük puan ise 0'dır ve öğrencilerin %5,3'ü bu puanı almıştır. Puan dağılımına bakıldığında, bu bölümden alınan puanların ortalama değerlerde olduğu görülmektedir ve bu bölümün orta güçlükte olduğu yorumu yapılabilir. Öğrencilerinin % 5,3'ünün hiçbir soruya doğru cevap verememe nedenleri ise bu bölümde yer alan metin türü ve üslup soru türlerine aşina olmamaları olabilir.

|           | n  | a | %    | b  | %    | c  | %    | d  | %    | Madde Güçlüğü |
|-----------|----|---|------|----|------|----|------|----|------|---------------|
| <b>S1</b> | 76 | 7 | 9,2  | 34 | 44,7 | 23 | 30,3 | 12 | 15,8 | 0,447         |
| <b>S2</b> | 76 | 9 | 11,8 | 17 | 22,4 | 43 | 56,6 | 6  | 7,9  | 0,565         |

**Tablo 3.7.:** IV. Bölüm Sorularının Sayı, Yüzde Dağılımı ve Madde Güçlüğü

Tablo 3.7.'ye göre öğrencilerin 1. Soruya verdikleri cevaplarda; %9,2'sinin (7 kişi) a seçeneğini, %44,7'sinin (34 kişi) b seçeneğini, %30,3'ünün (23 kişi) c seçeneğini, %15,8'inin (12 kişi) d seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir. 2. Soruya verdikleri cevaplarda; %11,8'inin (9 kişi) a seçeneğini, %22,4'ünün (17 kişi) b seçeneğini, %56,6'sının (43 kişi) c seçeneğini, %7,9'unun (6 kişi) d seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir.

Buna göre bu bölümdeki 1. soruda öğrencilerin %44,7'si doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,447'dir. Dolayısıyla bu soru öğrenciler için orta güçlükte olarak sınıflandırılabilir. 2. soruda ise öğrencilerin %56,6'sı doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,565'dir ve bu soru öğrenciler için orta güçlüktedir. Bu değerler doğrultusunda sınavın 4. bölümünün ideal bir ölçme aracında hedeflenen düzey olan orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

| T.Puan        | n  | 0  | %    | 1  | %    | 2  | %    |
|---------------|----|----|------|----|------|----|------|
| <b>Bölüm4</b> | 76 | 24 | 31,6 | 27 | 35,5 | 25 | 32,9 |

**Tablo 3.8.:** IV. Bölüm Toplam Puanın Sayı ve Yüzde Dağılımı

Tablo 3.8.'e göre sınava katılan öğrencilerin IV. Bölümde; %31,6'sının (24 kişi) 0 puan, %35,5'inin (27 kişi) 1 puan, %32,9'unun (25 kişi) 2 puan aldığı gözlemlenmiştir.

Yukarıdaki tablodaki bilgilere göre, öğrencilerin %32,9'u alabilecekleri maksimum puan olan 2 puanı alarak bu bölümü başarılı bir şekilde tamamlamıştır. Bu bölümden alınan en düşük puan ise 0'dır ve öğrencilerin %31,6'sı bu puanı almıştır. Puan dağılımına bakıldığında, bu bölümden alınan puanların ortalama değerlerde olduğu görülmektedir ve bu bölümün orta güçlükte olduğu yorumu yapılabilir. Öğrencilerinin %31,6'sının hiçbir soruya doğru cevap verememe nedeni ise bu bölümde yer alan metnin anlam bütünlüğünü sağlayan ve bozan soru türlerine aşina olmamaları olabilir.

|           | n  | a | %   | b | %   | c  | %    | d | %   | Madde Güçlüğü |
|-----------|----|---|-----|---|-----|----|------|---|-----|---------------|
| <b>S1</b> | 76 | 4 | 5,3 | 4 | 5,3 | 65 | 85,5 | 3 | 3,9 | 0,855         |

**Tablo 3.9.:** V. Bölüm Sorularının Sayı, Yüzde Dağılımı ve Madde Güçlüğü

Tablo 3.9.'a göre öğrencilerin 1. Soruya verdikleri cevaplarda; %5,3'ünün (4 kişi) a seçeneğini, %5,3'ünün (4 kişi) b seçeneğini, %85,5'inin (65 kişi) c seçeneğini, %3,9'unun (3 kişi) d seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir.

Buna göre bu bölümdeki soruda öğrencilerin %85,5'i doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,855'tir. Dolayısıyla bu soru öğrenciler için çok kolay olarak sınıflandırılabilir.

Bu değer doğrultusunda sınavın V. bölümünün öğrenciler için çok kolay olduğu yorumu yapılabilir. Bunun sebebi ise grafikte yer alan bilgilerin öğrencilerin değerlendirmesi için yeterince zorlayıcı olmaması olabilir. Bu soruda grafik daha üst düzey bilişsel süreçler gerektiren daha karmaşık bir grafikte değiştirilebilir. Bunun dışında, seçeneklerde daha dolaylı bir anlatım ve karmaşık bir dil kullanılabilir. Böylece bu bölümün tamamen orta güçlükte olması mümkün olabilir.

| <b>T.Puan</b> | <b>n</b> | <b>0</b> | <b>%</b> | <b>1</b> | <b>%</b> |
|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Bölüm5</b> | 76       | 11       | 14,5     | 65       | 85,5     |

**Tablo 3.10.:** V. Bölüm Toplam Puanın Sayı ve Yüzde Dağılımı

Tablo 3.10.'a göre sınava katılan öğrencilerin V. Bölümde; %14,5'inin (11 kişi) 0 puan, %85,5'inin (65 kişi) 1 puan aldığı gözlemlenmiştir.

Yukarıdaki tablodaki bilgilere göre, öğrencilerin %85,5'i alabilecekleri maksimum puan olan 1 puanı alarak bu bölümü başarılı bir şekilde tamamlamıştır. Bu bölümden alınan en düşük puan ise 0'dır ve öğrencilerin %14,5'i bu puanı almıştır. Puan dağılımına bakıldığında, bu bölümden alınan puanların çok yüksek olduğu görülmektedir ve bu bölümün çok kolay olduğu yorumu yapılabilir. Öğrencilerinin %14,5'inin bu soruya doğru cevap verememe nedeni ise bu bölümde yer alan metnin grafik yorumlama soru türüne aşina olmamaları olabilir.

|           | <b>n</b> | <b>a</b> | <b>%</b> | <b>b</b> | <b>%</b> | <b>c</b> | <b>%</b> | <b>d</b> | <b>%</b> | <b>Madde Güçlüğü</b> |
|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------------------|
| <b>S1</b> | 76       | 45       | 59,2     | 10       | 13,1     | 10       | 13,1     | 11       | 14,5     | 0,592                |

**Tablo 3.11.:** VI. Bölüm Sorularının Sayı, Yüzde Dağılımı ve Madde Güçlüğü

Tablo 3.11.'e göre öğrencilerin 1. Soruya verdikleri cevaplarda; %75,0'ının (57 kişi) a seçeneğini, %10,5'inin (8 kişi) b seçeneğini, %7,9'unun (6 kişi) c seçeneğini, %6,6'sının (5 kişi) d seçeneğini seçtiği gözlemlenmiştir.

Buna göre bu bölümdeki soruda öğrencilerin % 75'i doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,750'dir. Dolayısıyla bu soru öğrenciler için kolay olarak sınıflandırılabilir.

Bu değer doğrultusunda sınavın VI. bölümünün öğrenciler için kolay olduğu yorumu yapılabilir. Bunun sebebi ise seçeneklerdeki resimlerin öğrencilerin değerlendirmesi için yeterince zorlayıcı olmaması olabilir. Bu soruda resimler benzer içeriklerden oluşan resimlerle değiştirilebilir. Bunun dışında, soruda verilen metinde daha dolaylı bir anlatım ve karmaşık bir dil kullanılabilir. Böylece bu bölümün tamamen orta güçlükte olması mümkün olabilir.

| <b>T.Puan</b> | <b>n</b> | <b>0</b> | <b>%</b> | <b>1</b> | <b>%</b> |
|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Bölüm6</b> | 76       | 18       | 23,7     | 58       | 76,3     |

**Tablo 3.12.:** VI. Bölüm Toplam Puanın Sayı ve Yüzde Dağılımı

Tablo 3.12.'ye göre sınava katılan öğrencilerin VI. Bölümde; %23,7'sinin (18 kişi) 0 puan, %76,3'ünün (58 kişi) 1 puan aldığı gözlemlenmiştir.

Yukarıdaki tablodaki bilgilere göre, öğrencilerin %76,3'ü alabilecekleri maksimum puan olan 1 puanı alarak bu bölümü başarılı bir şekilde tamamlamıştır. Bu bölümden alınan en düşük puan ise 0'dır ve öğrencilerin %23,7'si bu puanı almıştır. Puan dağılımına bakıldığında, bu bölümden alınan puanların çok yüksek olduğu görülmektedir ve bu bölümün kolay olduğu yorumu yapılabilir. Öğrencilerinin büyük çoğunluğunun doğru cevaba yönelme sebebi ise seçeneklerde verilen resimlerden yalnızca iki tanesinin benzer içeriklere sahip olması ve şans faktörünün de rol oynamasıyla muhtemel iki seçenekten birine yönelmiş olmalarıdır.

### 3.6.1.3.1.2. Madde Ayırt Ediciliği

İyi bir madde, bilen ile bilmeyen öğrenciyi ayırt edebilmelidir. Ayırt ediciliği yüksek olan bir testin ise güvenirliği de yüksek demektir. Bu nedenle ayırt edicilik bir test için önemli bir husustur. Bir maddenin ayırt ediciliğini hesaplamanın yollarından biri ise t-test analizidir.

Sınava katılan öğrenciler (76 kişi) aldıkları puanlara göre sıralanmış olup üst %27 ve alt %27'lik grubun madde puanları arasında farkın anlamlılığı Bağımsız Örnek t-Testi ile incelenmiştir.

| Toplam puan | Kategoriler | Kişi Sayısı | Ortalama | Standart Sapma | t      | Serbestlik Derecesi | p      |
|-------------|-------------|-------------|----------|----------------|--------|---------------------|--------|
|             | Alt         | 20          | 3,55     | 0,759          | -      | 38                  | 0,000* |
|             | Üst         | 20          | 6,00     | 0,000          | 14,433 |                     |        |

\*p<0,001

**Tablo 3.13.:** I. Bölüm Soruları İçin Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ile Karşılaştırılması

Tablo 3.13.'e göre sınava katılım gösteren öğrencilerin I. Bölümden aldıkları puanların, %27 alt ve üst grup puanlarının ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ile incelenmiştir.

Alınan puan durumlarına göre; %27 alt grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 3,55$ ) ile %27 üst grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 6,00$ ) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.  $T(38) = -14,433$   $p < 0,001$ .

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin %27 üst grubun aldıkları toplam puanın %27 alt grubun aldıkları toplam puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Buna göre, I. bölümün bilen öğrenciyle bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiğini söyleyebiliriz. Ayırt edici bir bölüm olduğu için de güvenilirliğe olumlu yönde katkıda bulunan bir bölümdür diyebiliriz.

| Toplam puan | Kategoriler | Kişi Sayısı | Ortalama | Standart Sapma | t      | Serbestlik Derecesi | p       |
|-------------|-------------|-------------|----------|----------------|--------|---------------------|---------|
|             | Alt         | 20          | 4,50     | 0,827          | -8,110 | 38                  | 0,000 * |
|             | Üst         | 20          | 6,00     | 0,000          |        |                     |         |

**Tablo 3.14.:** II. Bölüm Soruları İçin Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ile Karşılaştırılması

Tablo 3.14.'e göre sınava katılım gösteren öğrencilerin II. Bölümden aldıkları puanların, %27 alt ve üst grup puanlarının ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ile incelenmiştir.

Alınan puan durumlarına göre; %27 alt grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 4,50$ ) ile %27 üst grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 6,00$ ) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.  $T(38) = -8,110$   $p < 0,001$ .

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin %27 üst grubun aldıkları toplam puanın %27 alt grubun aldıkları toplam puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Buna göre, II. bölümün bilen öğrenciyle bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiğini söyleyebiliriz. Ayırt edici bir bölüm olduğu için de güvenilirliğe olumlu yönde katkıda bulunan bir bölümdür diyebiliriz.

| Değişken | Kategoriler | Kişi Sayısı | Ortalama | Standart Sapma | t      | Serbestlik Derecesi | p      |
|----------|-------------|-------------|----------|----------------|--------|---------------------|--------|
|          | Alt         | 20          | 0,85     | 0,489          | -      | 38                  | 0,000* |
|          | Üst         | 20          | 3,65     | 0,489          | 18,094 |                     |        |

**Tablo 3.15.:** III. Bölüm Soruları İçin Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ile

Karşılaştırılması

Tablo 3.15.'e göre sınava katılım gösteren öğrencilerin III. Bölümden aldıkları puanların, %27 alt ve üst grup puanlarının ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ile incelenmiştir.

Alınan puan durumlarına göre; %27 alt grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 0,85$ ) ile %27 üst grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 3,65$ ) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.  $T(38) = -18,094$   $p < 0,001$ .

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin %27 üst grubun aldıkları toplam puanın %27 alt grubun aldıkları toplam puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Buna göre, III. bölümün bilen öğrenciyle bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiğini söyleyebiliriz. Ayırt edici bir bölüm olduğu için de güvenilirliğe olumlu yönde katkıda bulunan bir bölümdür.

| Değişken | Kategoriler | Kişi Sayısı | Ortalama | Standart Sapma | t      | Serbestlik Derecesi | p      |
|----------|-------------|-------------|----------|----------------|--------|---------------------|--------|
|          | Alt         | 20          | 0,45     | 0,510          | -4,819 | 38                  | 0,000* |
|          | Üst         | 20          | 1,00     | 0,000          |        |                     |        |

**Tablo 3.16.:** V. Bölüm Soruları İçin Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ile

Karşılaştırılması

Tablo 3.16.'ya göre sınava katılım gösteren öğrencilerin V. Bölümden aldıkları puanların, %27 alt ve üst grup puanlarının ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ile incelenmiştir.

Alınan puan durumlarına göre; %27 alt grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 0,45$ ) ile %27 üst grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 1,00$ ) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.  $T(38) = -4,819$   $p < 0,001$ .

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin %27 üst grubun aldıkları toplam puanın %27 alt grubun aldıkları toplam puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Buna göre, V. bölümün bilen öğrenciyle bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiğini söyleyebiliriz. Ayırt edici bir bölüm olduğu için de güvenilirliğe olumlu yönde katkıda bulunan bir bölümdür diyebiliriz.

| Değişken | Kategoriler | Kişi Sayısı | Ortalama | Standart Sapma | t      | Serbestlik Derecesi | p      |
|----------|-------------|-------------|----------|----------------|--------|---------------------|--------|
|          | Alt         | 20          | 0,10     | 0,308          | -      | 38                  | 0,000* |
|          | Üst         | 20          | 1,00     | 0,000          | 13,077 |                     |        |

**Tablo 3.17.:** VI. Bölüm Soruları İçin Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ile Karşılaştırılması

Tablo 3.17.'ye göre sınava katılım gösteren öğrencilerin VI. Bölümden aldıkları puanların, %27 alt ve üst grup puanlarının ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığı Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ile incelenmiştir.

Alınan puan durumlarına göre; %27 alt grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 0,10$ ) ile %27 üst grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 1,00$ ) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.  $T(38) = -13,077$   $p < 0,001$ .

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin %27 üst grubun aldıkları toplam puanın %27 alt grubun aldıkları toplam puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Buna göre, VI. bölümün bilen öğrenciyle bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiğini söyleyebiliriz. Ayırt edici bir bölüm olduğu için de güvenilirliğe olumlu yönde katkıda bulunan bir bölümdür diyebiliriz.

### 3.6.1.3.1.3. Puanlayıcı Güvenirliği

Sınavda yer alan sorular çoktan seçmeli veya eşleştirme sorularından oluştuğu için standart bir cevap anahtarı mevcuttur. Bu sebeple nesnel bir puanlama yapılacağından puanlayıcıdan kaynaklanan herhangi bir tutarsızlık yoktur. Planlayıcının gözünden kaçan herhangi bir ihtimale karşı ise kağıtlar, ikinci bir kez gözden geçirilmiştir.

### 3.3.2. Görev Değerlendirme Formu Verileri

| Değişkenler |              | n  | %     |
|-------------|--------------|----|-------|
| Soru 1      | Evet         | 46 | 68,7  |
|             | Hayır        | 17 | 25,4  |
|             | Cevaplamayan | 4  | 6,0   |
| Soru 2      | Evet         | 63 | 94,0  |
|             | Hayır        | 4  | 6,0   |
|             | Cevaplamayan | 1  | 1,5   |
| Soru 3      | Evet         | 40 | 59,7  |
|             | Hayır        | 26 | 38,8  |
|             | Cevaplamayan | 1  | 1,5   |
| Soru 4      | Evet         | 32 | 47,8  |
|             | Hayır        | 34 | 50,7  |
|             | Cevaplamayan | 1  | 1,5   |
| Soru 5      | Evet         | 52 | 77,6  |
|             | Hayır        | 14 | 20,9  |
|             | Cevaplamayan | 1  | 1,5   |
| Soru 6      | Kolay        | 4  | 6,0   |
|             | Orta         | 35 | 52,2  |
|             | Zor          | 21 | 31,3  |
|             | Çok Zor      | 7  | 10,4  |
| Toplam      |              | 67 | 100,0 |

**Tablo 3.18:** Görev Değerlendirme Formu Değişkenlerin Sayı ve Yüzde Dağılımı

Görev değerlendirme formu, katılımcıların sınavla ilgili görüşlerini almak için uygulanan bir formdur. Formdaki birinci soru görevlerin açık olup olmadığıyla ilgilidir. Katılımcıların %68,7'si bu soruya evet cevabını vererek sınavda yer alan görevleri açık bulduğunu belirtmiştir. Bu cevap, sınavın amacına hizmet etmesi açısından önemli bir orandır. İkinci soru ise sınav süresinin katılımcılarca yeterli bulunup bulunmadığını sormaktadır. Bu soruya katılımcıların %94'ü evet demiştir. Bu yüksek oran gösteriyor ki katılımcılar sınavın süresiyle ilgili herhangi bir sorun

yaşamamıştır. Üçüncü soruyla öğrenilmesi hedeflenen şey ise görevlerin gerçek hayatla ilgili olup olmadığıdır. Sınavda özgün materyaller ve görevler kullanılması hedeflenmesine rağmen bu soruyu katılımcıların %59,7'si evet şeklinde cevaplamıştır. Bu durum gösteriyor ki maddeler, özgünlük yönünden tekrar gözden geçirilmelidir. Görevlerin sınıfta yapılanlarla benzer olup olmadığını araştıran dördüncü soruya katılımcıların %47,8'i evet demiştir. Bu sonuca göre katılımcılar, sınıf ortamındaki öğrenme materyalleri ve aktiviteleriyle sınavın yeterli düzeyde örtüşmediğini düşünmektedir. Bu durumun sınav performansını olumsuz yönde etkilemesini önlemek için araştırmacı tarafından sınav öncesinde görevler hakkında gerekli bilgileri vermiştir. Beşinci soruda ise görevlerin ilgili çekici olup olmadığı sorulmaktadır. Katılımcıların %77,6'sı evet yanıtıyla görevleri ilgi çekici bulduğunu belirtmiştir. %20,9'luk hayır cevabını veren katılımcıların ise metin konuları ilgi alanlarına hitap etmiyor olabilir. Son soruda ise soruların zorluk derecesi araştırılmaktadır. Öğrencilerin %6'sı sınavı kolay, %52,2'si orta, %31,3'ü zor ve %10,4'ü çok zor bulmuştur. İyi bir sınavın orta güçlükte olması gerektiği hususu göz önüne alınırsa %52,2'lik oranıyla orta güçlük cevabının verilmesi olumlu bir bulgudur.

### **3.7. Bulgular ve Değerlendirme**

Çalışma kapsamında bir okuma sınavı oluşturulmuş ve bu sınav İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde Türkçe öğrenen 76 yabancı öğrenciye uygulanmıştır. Sınavdan elde edilen veriler ilk olarak bölüm sorularının sayı, yüzde dağılımı ve madde gücü açısından istatistiksel olarak hesaplanmıştır. Daha sonra bölüm toplam puanın sayı ve yüzde dağılımı verilmiştir. Son olarak %27'lik alt grup ve üst grubun puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örnek t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Madde gücü bazında aşağıdaki istatistiki verilere ulaşılmıştır. I. bölümdeki 1. soruda öğrencilerin %52,6'sı doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,526'dır. Dolayısıyla bu soru öğrenciler için orta zorlukta olarak sınıflandırılabilir. 2. soruda öğrencilerin %57,8'i doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,578'dir ve bu soru öğrenciler için orta zorluktadır. 3. soruda öğrencilerin

%59,2'sinin cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri 0,592'dir ve orta zorlukta bir maddedir. 4. soruda öğrencilerin %59,2'sinin cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri 0,592'dir ve bu maddenin de orta güçlükte olduğu yorumu yapılabilir. 5. soruda öğrencilerin %56,5'inin cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri 0,565'tir ve bu maddenin de orta güçlükte olduğu söylenebilir. 6. soruda öğrencilerin %53,9'unun cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri ise 0,539'dir ve bu maddenin de orta güçlükte olduğu söylenebilir.

Bu değerler doğrultusunda sınavın I. bölümünün orta düzey güçlükte olduğu görülmektedir. Sınavda amaçlanan da güçlük düzeyi orta olan sorular hazırlamaktır. Bu nedenle bu bölümün madde güçlük değeri istenen düzeydedir.

Sınavın II. bölümdeki 1. soruda öğrencilerin %59,2'si doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,592'dir. Dolayısıyla bu soru öğrenciler için orta güçlükte bir sorudur. 2. soruda öğrencilerin %61,8'i doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,618'dir ve bu soru öğrenciler için kolay olarak sınıflandırılabilir. 3. Soruda öğrencilerin %63,1'inin cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri 0,631'dir ve kolay bir maddedir. 4. Soruda öğrencilerin %59,2'sinin cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri 0,592'dir ve bu maddenin orta güçlükte olduğu yorumu yapılabilir. 5. soruda öğrencilerin %60,5'inin cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri 0,605'tir ve bu maddenin de kolay olduğu söylenebilir. 6. soruda öğrencilerin %57,8'inin cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri ise 0,578'dir ve bu maddenin orta güçlükte olduğu yorumu yapılabilir.

Bu değerler ışığında sınavın II. bölümünün genel anlamda orta güçlükte olduğu görülmektedir. Ancak bu bölümdeki 2, 3 ve 5. sorular çok az bir oranla kolay sınıfına girmektedir. Bu çalışma fazla kapsamlı olmadığı ve az sayıda kişiye uygulandığı için bu oran görmezden gelinebilir olsa da güvenilirliğinin artırılması açısından tekrar gözden geçirilmesi gerekmesi daha doğru olacaktır. Bu doğrultuda metinlerin dili zorlaştırılabilir veya metinlerle eşleştirilmek üzere metin sayısından daha fazla durum sunulabilir. Metinlerde doğru cevaba ulaşmalarını sağlayan anahtar sözcükler dolaylı bir şekilde verilebilir. Böylece bu bölümün tüm maddelerinin orta güçlüğüne çıkması mümkün olabilir.

Sınavın III. bölümdeki 1. soruda öğrencilerin %48,7'si doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,486'dır. Dolayısıyla bu soru öğrenciler için orta güçlükte olarak sınıflandırılabilir. 2. soruda öğrencilerin %56,6'sı doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,565'dir ve bu soru öğrenciler için orta güçlüktedir. 3. Soruda öğrencilerin %73,7'sinin cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri 0,736'dır ve kolay bir maddedir. 4. Soruda öğrencilerin %47,4'ünün cevabı doğrudur. Bu sorunun Pj değeri 0,473'tür ve bu maddenin de orta güçlükte olduğu yorumu yapılabilir.

Bu değerlere bakarak sınavın III. bölümünün ideal bir ölçme aracında hedeflenen düzey olan orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Bu bölümdeki üçüncü soru, elde edilen verilere göre kolay kategorisinde yer almaktadır. Bu soruda metindeki yazarın üslubu sorulmaktadır. Metin bir köşe yazısı olduğundan gerçekçi bir üslupla yazıldığı ortadadır. Seçeneklerde alaycı, şüpheli ve iyimser üslupları çeldirici olarak bulunmaktadır. Metinde de öğrencileri bunlara yönlendirecek herhangi bir sözcük, cümle veya işaret yer almamaktadır. Bu maddeyi güçlendirmek için ise seçeneklerin biri veya birkaçı değiştirilebilir. Böylece bu bölümün tamamen orta güçlükte olması mümkün olabilir.

IV. bölümün 1. sorusunda öğrencilerin %44,7'si doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,447'dir. Dolayısıyla bu soru öğrenciler için orta güçlükte olarak sınıflandırılabilir. 2. soruda ise öğrencilerin %56,6'sı doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,565'dir ve bu soru öğrenciler için orta güçlüktedir. Bu değerler doğrultusunda sınavın IV. bölümünün ideal bir ölçme aracında hedeflenen düzey olan orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

V. bölümde öğrencilerin %85,5'i doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,855'tir. Dolayısıyla bu soru öğrenciler için çok kolay olarak sınıflandırılabilir.

Bu değer doğrultusunda sınavın V. bölümünün öğrenciler için çok kolay olduğu yorumu yapılabilir. Bunun sebebi ise grafikte yer alan bilgilerin öğrencilerin değerlendirmesi için yeterince zorlayıcı olmaması olabilir. Bu soruda grafik daha üst düzey bilişsel süreçler gerektiren daha karmaşık bir grafikte değiştirilebilir. Bunun dışında, seçeneklerde daha dolaylı bir anlatım ve karmaşık bir dil kullanılabilir. Böylece bu bölümün tamamen orta güçlükte olması mümkün olabilir.

VI. bölümde öğrencilerin % 75'i doğru cevabı seçmiştir. Bu sorunun Pj değeri ise 0,750'dir. Dolayısıyla bu soru öğrenciler için kolay olarak sınıflandırılabilir.

Bu değer doğrultusunda sınavın VI. bölümünün öğrenciler için kolay olduğu yorumu yapılabilir. Öğrencilerinin büyük çoğunluğunun doğru cevaba yönelme sebebi ise seçeneklerde verilen resimlerden yalnızca iki tanesinin benzer içeriklere sahip olması ve şans faktörünün de rol oynamasıyla muhtemel iki seçenektan birine yönelmiş olmalarıdır. Bu soruda resimler benzer içeriklerden oluşan resimlerle değiştirilebilir. Bunun dışında, soruda verilen metinde daha dolaylı bir anlatım ve karmaşık bir dil kullanılabilir. Böylece bu bölümün tamamen orta güçlükte olması mümkün olabilir.

Özetle, madde güçlüğü açısından madde analizi yapıldığında sınavın I.,II.,III. ve IV. bölümlerinin madde güçlük indeksinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. V. ve VI. bölüm ise katılımcılara kolay gelen bölümlerdendir. Bu soruların zorluk düzeyini orta kategorisine çıkarmak ve güvenilirliğini artırmak için yapılması gereken bazı değişiklikler vardır. Yukarıdaki önerilerden farklı olarak bu iki bölüm, yapılacak değişikliklerin yeterli olmaması ihtimaline karşın ekte verilen sorularla değiştirilebilir. I.II.III. ve IV. bölümlerin madde güçlük indeksleri orta düzeydedir. Orta düzeyde güçlük değerine sahip bir madde ise bilenle bilmeyeni ayırt ediyor demektir. Bu durum sınavın güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Madde ayırt edicilik indeksi elde etmek için sınava katılan öğrenciler aldıkları puanlara göre sıralanmış olup üst %27 ve alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı Bağımsız Örnek t-Testi ile incelenmiştir.

Katılımcıların I. bölümden aldıkları puanların Bağımsız Örnek t-Testi Analizi sonuçlarına göre; %27 alt grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 3,55$ ) ile %27 üst grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 6,00$ ) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.  $T(38) = -14,433$   $p < 0,001$ . Buna göre, I. bölümün bilen öğrenciyle bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiğini söyleyebiliriz. Ayırt edici bir bölüm olduğu için de güvenilirliğe olumlu yönde katkıda bulunan bir bölümdür diyebiliriz.

Katılımcıların II. bölümden aldıkları puanların Bağımsız Örnek t-Testi Analizi sonuçlarına göre; %27 alt grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 4,50$ ) ile %27 üst grup

toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 6,00$ ) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.  $T(38) = -8,110$   $p < 0,001$ . Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin %27 üst grubun aldıkları toplam puanın %27 alt grubun aldıkları toplam puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna göre, II. bölümün bilen öğrenciyle bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiğini söyleyebiliriz. Ayırt edici bir bölüm olduğu için de güvenilir bir bölümdür.

Katılımcıların III. bölümden aldıkları puanların Bağımsız Örnek t-Testi Analizi sonuçlarına göre; %27 alt grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 0,85$ ) ile %27 üst grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 3,65$ ) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.  $T(38) = -18,094$   $p < 0,001$ .

Buna göre, III. bölümün bilen öğrenciyle bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiğini söyleyebiliriz. Ayırt edici bir bölüm olduğu için güvenilir bir bölüm olduğu söylenebilir.

Katılımcıların V. bölümden aldıkları puanların Bağımsız Örnek t-Testi Analizi sonuçlarına göre; %27 alt grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 0,45$ ) ile %27 üst grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 1,00$ ) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.  $T(38) = -4,819$   $p < 0,001$ . Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin %27 üst grubun aldıkları toplam puanın %27 alt grubun aldıkları toplam puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna göre, V. bölümün bilen öğrenciyle bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiğini söyleyebiliriz. Ayırt edici bir bölüm olduğu için de güvenilir bir bölümdür.

Katılımcıların VI. bölümden aldıkları puanların Bağımsız Örnek t-Testi Analizi sonuçlarına göre; %27 alt grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 0,10$ ) ile %27 üst grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 1,00$ ) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.  $T(38) = -13,077$   $p < 0,001$ . Buna göre, VI. bölümün bilen öğrenciyle bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiğini dolayısıyla güvenilir bir bölüm olduğunu söyleyebiliriz.

Sınava katılım gösteren öğrencilerin bölümlerden aldıkları puanların, %27 alt ve üst grup puanlarının ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığını ölçen Bağımsız Örnek t-Testi Analizi sonuçlarına göre; sınavın tüm bölümlerinde öğrencilerin %27 üst grubun aldıkları toplam puanın %27 alt grubun aldıkları toplam puanlarından daha yüksek olduğu, dolayısıyla %27 alt grup toplam puan ortalaması ile %27 üst grup toplam puan ortalaması arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Buna göre, sınavın bilen öğrenciyle bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiğini söyleyebiliriz. Ayırt edici bir sınav olduğu için de güvenilir bir sınavdır.



## SONUÇ

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında B1 düzeyinde örnek bir okuma sınavı geliştirmektir. Bu kapsamda, Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde yer alan B1 düzeyindeki yeterlik tanımlamaları temel alınarak çeşitli sorular hazırlanmış ve uzman görüşleri doğrultusunda bir sınav geliştirilmiştir. Hazırlanan sınavın pilot uygulaması İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde 76 yabancı öğrenciye uygulanmıştır. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Bunun sebebi bu yöntemin; maksimum çeşitlilik örnekleme, tipik durum örnekleme ve ölçüt örnekleme kriterlerini içermesidir. Burada yapılan uygulamadan elde edilen sonuçlar geçerlik ve güvenirlik açısından analiz edilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın birinci bölümünde okuma becerisi, yabancı dilde okuma becerisi ve yabancı dil olarak Türkçede okuma becerisinden bahsedilmiştir. İkinci bölümde ölçme ve değerlendirme üzerinde durulmuş; üçüncü bölümde ise uygulamadan elde edilen veriler ilk olarak bölüm sorularının sayı, yüzde dağılımı ve madde gücü açısından istatistiksel olarak hesaplanmıştır. Daha sonra bölüm toplam puanın sayı ve yüzde dağılımı verilmiştir. Son olarak %27'lik alt grup ve üst grubun puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örnek t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Çalışmanın ilk araştırma sorusu olan sınavın geçerliği nasıl sağlanmıştır konusunda, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi referans alınmıştır. Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde yer alan B1 düzeyindeki bir dil kullanıcından beklenen dil yeterlikleri çerçevesinde sorular hazırlanmıştır. Buna göre genel okuma anlama, fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve gerekçeleri anlama ve yazılı talimatları okuma başlıklarında çeşitli sorular oluşturulmuştur. Sorular hazırlanırken TOEFL, ILETS, TYS gibi uluslararası anlamda kabul görmüş sınavlardaki soru türleri örnek alınmıştır. Sınav soruları, hazırlanan sorular içinden alandan bir öğretmenin görüşü alınarak seçilmiş ve görüşler doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylece sınavın geçerliği sağlanmıştır. Bununla birlikte Weir (2005)'in sosyo-bilişsel kuramında yer alan basamaklara göre sınavın özellikleri irdelenerek bağlam geçerliği incelenmiştir. Bu doğrultuda da sınavın bağlam geçerliği sağlanmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu katılımcılardan elde edilen puanlara göre madde güçlük seviyelerinin ne olduğudur. Madde güçlük seviyesinden yola çıkarak elde edilmek istenen madde analiziyle birlikte sınavın güvenilirliği ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Yapılan analize göre elde edilen pj değerleri aşağıdaki gibidir:

I. bölümdeki 1. sorunun Pj değeri 0,526; 2. sorunun Pj değeri 0,578; 3. sorunun Pj değeri 0,592; 4. sorunun Pj değeri 0,592; 5. sorunun Pj değeri 0,565; 6. sorunun Pj değeri ise 0,539'dır. Bu değerler doğrultusunda sınavın I. bölümünün orta düzey güçlükte olduğu görülmektedir. Sınavda amaçlanan da güçlük düzeyi orta olan sorular hazırlamaktır. Bu nedenle bu bölümün madde güçlük değeri istenen düzeydedir. Sınavın II. bölümündeki 1. sorunun Pj değeri 0,592; 2. sorunun Pj değeri 0,618; 3. sorunun Pj değeri 0,631; 4. sorunun Pj değeri 0,592; 5. sorunun Pj değeri 0,605; 6. sorunun Pj değeri ise 0,578'dir. Bu değerler ışığında sınavın II. bölümünün genel anlamda orta güçlükte olduğu görülmektedir. Ancak bu bölümdeki 2, 3 ve 5. sorular çok az bir oranla kolay sınıfa girmektedir. Bu çalışma fazla kapsamlı olmadığı ve az sayıda kişiye uygulandığı için bu oran görmezden gelinebilir olsa da güvenilirliğinin artırılması açısından tekrar gözden geçirilmesi gerekmesi daha doğru olacaktır. Bu doğrultuda metinlerin dili zorlaştırılabilir veya metinlerle eşleştirilmek üzere metin sayısından daha fazla durum sunulabilir. Metinlerde doğru cevaba ulaşmalarını sağlayan anahtar sözcükler dolaylı bir şekilde verilebilir. Böylece bu bölümün tüm maddelerinin orta güçlüğü çıkması mümkün olabilir. Sınavın III. bölümündeki 1. sorunun Pj değeri 0,486; 2. sorunun Pj değeri 0,565; 3. sorunun Pj değeri 0,736; 4. sorunun Pj değeri ise 0,473'tür. Bu değerlere bakarak sınavın III. bölümünün ideal bir ölçme aracında hedeflenen düzey olan orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Bu bölümdeki üçüncü soru, elde edilen verilere göre kolay kategorisinde yer almaktadır. Bu soruda metindeki yazarın üslubu sorulmaktadır. Metin bir köşe yazısı olduğundan gerçekçi bir üslupla yazıldığı ortadadır. Seçeneklerde alaycı, şüpheli ve iyimser üslupları çeldirici olarak bulunmaktadır. Metinde de öğrencileri bunlara yönlendirecek herhangi bir sözcük, cümle veya işaret yer almamaktadır. Bu maddeyi güçlendirmek için ise seçeneklerin biri veya birkaçı değiştirilebilir. Böylece bu bölümün tamamen orta güçlükte olması mümkün olabilir. IV. bölümün 1. sorusunun Pj değeri 0,447; 2. sorusunun Pj değeri ise 0,565'dir. Bu

değerler doğrultusunda sınavın IV. bölümünün ideal bir ölçme aracında hedeflenen düzey olan orta düzeyde olduğu görülmektedir. V. bölümün Pj değeri 0,855'tir. Bu soru öğrenciler için çok kolay olarak sınıflandırılabilir. Bu değere göre sınavın V. bölümünün öğrenciler için çok kolay olduğu yorumu yapılabilir. Bunun sebebi ise grafikte yer alan bilgilerin öğrencilerin değerlendirmesi için yeterince zorlayıcı olmaması olabilir. Bu soruda grafik daha üst düzey bilişsel süreçler gerektiren daha karmaşık bir grafikte değiştirilebilir. Bunun dışında, seçeneklerde daha dolaylı bir anlatım ve karmaşık bir dil kullanılabilir. Böylece bu bölümün tamamen orta güçlükte olması mümkün olabilir. VI. bölümün Pj değeri ise 0,750'dir. Dolayısıyla bu soru öğrenciler için kolay olarak sınıflandırılabilir. Buna göre sınavın VI. bölümü öğrenciler için kolay kategorisindedir. Öğrencilerinin büyük çoğunluğunun doğru cevaba yönelme sebebi ise seçeneklerde verilen resimlerden yalnızca iki tanesinin benzer içeriklere sahip olması ve şans faktörünün de rol oynamasıyla muhtemel iki seçenekten birine yönelmiş olmalarıdır. Bu soruda resimler benzer içeriklerden oluşan resimlerle değiştirilebilir. Bunun dışında, soruda verilen metinde daha dolaylı bir anlatım ve karmaşık bir dil kullanılabilir. Böylece bu bölümün tamamen orta güçlükte olması mümkün olabilir.

Elde edilen veriler ışığında, sınavın I.,II.,III. ve IV. bölümlerinin madde güçlük indeksinin amaçlanan orta düzey olan 0.40-0.60 aralığı olduğu görülmektedir. V. ve VI. bölüm ise katılımcılara kolay gelmiştir. Hazırlanan format, sınavın ilk versiyonu olduğu için bu konuda gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir. V.ve VI. Bölüm üzerinde gerekli düzeltmelerin yapılacağı veya bu bölümlerin başka sorularla değiştirileceği varsayılarak geliştirilen okuma sınavının madde güçlüğü açısından istenen güvenilirlik sınırları içinde olduğunu söyleyebiliriz.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu ise maddelerin, katılımcıların okuma becerisini ne ölçüde ayırt ettiğiyle ilgilidir. Madde ayırt edicilik analiziyle ulaşılmak istenen maddelerin güvenilir olup olmadığıdır. Madde ayırt edicilik indeksi elde etmek için sınava katılan öğrenciler aldıkları puanlara göre sıralanmış olup üst %27 ve alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı Bağımsız Örnek t-Testi ile incelenmiştir.

I. bölümden alınan puan durumlarına göre; %27 alt grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 3,55$ ) ile %27 üst grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 6,00$ );  $T(38) = -14,433$   $p < 0,001$  olarak çıkmıştır. Bu da, alt grupla üst grubun aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu bölümün ayırt edici bir bölüm olduğunu ortaya koymaktadır. II. Bölümden alınan puan durumlarına göre; %27 alt grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 4,50$ ) ile %27 üst grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 6,00$ ) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.  $T(38) = -8,110$   $p < 0,001$  olarak elde edilmiştir. Arada anlamlı bir farklılık olduğu için bu bölüm ayırt edici bir bölümdür. III. bölümde; %27 alt grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 0,85$ ) ile %27 üst grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 3,65$ );  $T(38) = -18,094$   $p < 0,001$  olarak gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu bölüm de ayırt edici bir bölümdür. V. bölümde; %27 alt grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 0,45$ ) ile %27 üst grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 1,00$ );  $T(38) = -4,819$   $p < 0,001$  sonucuna varılmıştır. Bu da, bu bölümün ayırt edici olduğunu göstermektedir. Son bölüm olan 6. Bölümde ise; %27 alt grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 0,10$ ) ile %27 üst grup toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 1,00$ );  $T(38) = -13,077$   $p < 0,001$  sonucuna ulaşılmıştır. Bu bölüm de ayırt edici bir bölümdür.

Bağımsız Örnek t-Testi sonuçlarına göre yapılan analiz sonucunda, sınavın tüm bölümlerinde öğrencilerin %27 üst grubun aldıkları toplam puanın %27 alt grubun aldıkları toplam puanlarından daha yüksek olduğu, dolayısıyla %27 alt grup toplam puan ortalaması ile %27 üst grup toplam puan ortalaması arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Buna göre, sınavın bilen öğrenciyle bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiğini söyleyebiliriz. Ayırt edici bir sınav olduğu için de güvenilir bir sınavdır diyebiliriz.

Sınav sonrasında katılımcılardan sınavla ilgili görüşlerini içeren bir form doldurmaları istenmiştir. Bu görev değerlendirme formundan elde edilen veriler ise aşağıdaki gibidir. Katılımcıların %68,7'si sınavda yer alan görevleri açık bulduğunu belirtmiştir. Bu cevap, sınavın amacına hizmet etmesi açısından önemli bir orandır. Katılımcıların %94'ü sınavın süresiyle ilgili herhangi bir sorun yaşamamıştır.

Üçüncü soruyla öğrenilmesi hedeflenen şey ise görevlerin gerçek hayatla ilgili olup olmadığıdır. Sınavda özgün materyaller ve görevler kullanılması hedeflenmesine rağmen bu soruyu katılımcıların %59,7'si evet şeklinde cevaplamıştır. Bu durum gösteriyor ki görevler, özgünlük yönünden tekrar gözden geçirilmelidir. Katılımcıların %47,8'i sınıf ortamındaki öğrenme materyalleri ve aktiviteleriyle sınavın yeterli düzeyde örtüşmediğini düşünmektedir. Bu durumun sınav performansını olumsuz yönde etkilemesini önlemek için araştırmacı tarafından sınav öncesinde görevler hakkında gerekli bilgileri vermiştir. Katılımcıların %77,6'sı ise görevleri ilgi çekici bulduğunu belirtmiştir. %20,9'luk kesimi oluşturan hayır cevabını veren katılımcıların ise metin konuları ilgi alanlarına hitap etmiyor olabilir. Son olarak katılımcıların %6'sı sınavı kolay, %52,2'si orta, %31,3'ü zor ve %10,4'ü çok zor bulmuştur. İyi bir sınavın orta güçlükte olması gerektiği hususu göz önüne alınırsa %52,2'lik oranıyla orta güçlük cevabının verilmesi olumlu bir bulgudur.

Sonuç olarak bu çalışma kapsamında B1 düzeyinde bir okuma sınavı geliştirilmiştir. Bu sınavın Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde yer alan tanımlamalara göre geçerli, SPSS 21 programı vasıtasıyla yapılan madde analizleri sonucunda ise güvenilir bir sınav olduğu ortaya konulmuştur. Buradan hareketle, pilot uygulaması yapılan bu sınavın gerekli düzeltmeler yapılarak alanda kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu alanda yapılacak sonraki okuma sınavı çalışmalarının Avrupa Orta Dil Çerçevesinde belirtilen diğer dil düzeylerine göre hazırlanabileceği, sınavda yer alacak soru türlerinin öğretim esnasında da öğrencilere sunulabileceği, bu soru türlerine ek olarak düzeyler değiştikçe farklı görevler içeren çeşitli sorular da geliştirilebileceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Doğan, Aksan: **Anlambilim**, 1999, Ankara, Engin Yayınları.
- Doğan, Aksan: **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2009.
- Akar, Münire: “Sesli ve Sessiz Okumanın Anlamaya Etkisi Üzerine Bir Araştırma”, (Çevrimiçi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Akyol, Hayati: **Kelime Tanıma ve Okumaya Etkisi**, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya, 9-11 Eylül 1998.
- Akyol, Hayati: **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık Ltd. Şti., 2006.
- Altunkaya, Hatice: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Geliştirilmesi”, 2016, **Turkish Studies**.
- Aygüneş, Mehmet: “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları”, (Çevrimiçi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aytaş, Gıyasettin: “Okuma Eğitimi”, 2005, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, (Çevrimiçi) <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26122/275180>.
- Aşıroğlu, Sevim: “Madde Analizleri”, (Çevrimiçi) <http://sevimasiroglu.com/wp-content/uploads/2016/12/TEST-VE-MADDE-ANALİZLERİ.pdf>.
- Bachman, Palmer: **Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests**, Oxford, Oxford

University Press, 1996.

Barın, Erol: “Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler”, 2004, **Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**.

Başaran, Mustafa: “4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları Ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki”, 2013, **Turkish Studies**.

Başaran, Mustafa: “Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma”, 2013, **Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri**.

Bölükbaş, Fatma: “The Effect Of Reading Strategies On Reading Comprehension In Teaching Turkish As A Foreign Language”, 2013, **Educational Research and Reviews**.

Brown, Douglas: **Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy**, 2. bs., New York, Longman, 2001.

Brown, James D.: **Testing in Language Programs**, New Jersey, Prentice Hall Regents, 1996.

Brown, Yule: **Teaching the Spoken Language**, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

Cohen, Swerdlik: **Psychological Testing and Assessment: an Introduction to Tests and Measurement**, 7. bs., the USA, McGraw-Hill Primis, 2010.

Coşkun, Eyüp: “Okumanın Hayatımızdaki Yeri Ve Okuma Sürecinin Oluşumu”, 2002, (Çevrimiçi)

<https://dergipark.org.tr/tubar/issue/16952/176982>.

- Council of Europe: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”, **T.C. Milli Eğitim Bakanlığı**, t.y., (Çevrimiçi)  
[http://www.dilbilimi.net/ab\\_diller\\_icin\\_ortak\\_avrupa\\_basvuru\\_metni\\_meb\\_tarafindan.pdf](http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf).
- Çelik, Julide: **Dil Öğreniminde Okuma- Anlama Stratejileri**, 1998, Dilbilim Araştırmaları.
- Çelik, Ergun: “Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması”, 2006, **D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**.
- Çiftçi, Musa: “Sesli Okuma”, 2000, **Bilge**.
- Demirel, Özcan: **Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı**, 21. bs., Pegem Akademi, 2015.
- Day, Bamford: “Top Ten Principles For Teaching Extensive Reading”, 2002, **Reading in a Foreign Language**.
- Demirel, Özcan: **Yabancı Dil Öğretimi**, 9. bs., Ankara, Pegem Akademi, 2016.
- Douglas, Brown: **Language Assessment Principles and Classroom Practices**, Longman, t.y.
- Dökmen, Üstün: **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko – Sosyal Bir Araştırma**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1994.
- Duffy, Roehler: **Improving Classroom Reading Instruction: A Decision Making Approach**, New York, Random House, 1989.

- Duke, Pearson: “Effective Practices For Developing Reading Comprehension”, 2008, **The Journal of Education**.
- Epçaan, Cevdet: “Okuduunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış”, 2009, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**.
- Er, Abdullah: “Yabancı Dil Öğretiminde Okuma”, 2005, **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**.
- Erdem, Gün, Şengül, Şimşek: **Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Okuma Metinlerinin Öğretim Elemanlarınca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve İşlevsel Metin Özellikleri Kapsamında Değerlendirilmesi**, Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter (Çevrimiçi) <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>, 15 Eylül 2018
- Ergin, Demirali Y.: “Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenirlik”, 1995, **MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**.
- Ergin, Muharrem: **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul, Bayrak Basım/ Yayım/ Tanıtım, 2013.
- Grabe, William: **Reading in a second language: Moving from theory to practice**, New York, NY: Cambridge University Press, 2009.
- Grabe, Stoller: **Teaching and researching: Reading**, Routledge, 2013.
- Göktürk, Akşit: **Okuma Uğraşı**, 4. bs., Yapı Kredi Yayınları, 2007.

- Güler, Neşe: **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, 5. bs., Ankara, Pegem Akademi, 2013.
- Günay, Doğan: **Metin Bilgisi**, İstanbul, Multilingual, 3. bs., 2007
- Güneş, Feride: **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**, Ankara, Ocak Yayınları, 2004.
- Hughes, Arthur: **Testing for Language Teachers**, 2. bs., Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
- İşcan, A.: “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi”, 2011, **Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi**.
- Çalışkan, Muhittin: “Test Analizi”, (Çevrimiçi)  
<https://muhittincaliskan.files.wordpress.com/2016/08/test-ve-madde-analizi.pdf>.
- Kent, A. Moore: “An Evaluation Of The Reading Comprehension Strategies Module Of The Alabama Reading Initiative with Five Elementary Schools In Southwest Alabama”, (Çevrimiçi), <http://www.proquestcompany.com>.
- Keskin, Akyol: “Yapılandırılmış Okuma Yönteminin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Sesli Okuma Prozodisi Üzerindeki Etkisi”, 2014, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**.
- Keskinkılıç, Kemal (ve diğerleri) **Türkçenin Temel Becerileri ve Ses temelli Cümle Yöntemi ile İlk okuma – Yazma Öğretimi**, Ankara, Özgür İletim, 2005.
- Kocaman, Ruhi, **Söylem Üzerine**, 3. bs., Ankara, Odtü Yayıncılık, 2009.
- Zeyrek, Doltaş, Bengi-Öner, Doğan:

- Lemnetti, Jani: “What Makes a Good Language Test in EFL?”, 2015, (Çevrimiçi)  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38440/1/gupea\\_2077\\_38440\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38440/1/gupea_2077_38440_1.pdf).
- Özbay, Murat: “Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi”, 2002, **Türk Dili**.
- Özbay, Murat: **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**, Öncü Kitap, 2007.
- Özil, Şeyda: **Dil ve Kültür, Çağdaş Kültürümüz Olgular ve Sorunlar İçinde**, 1991, İstanbul, Cem Yayınevi.
- Penner-Wilger, Marcie: “Reading Fluency: A Bridge From Decoding To Comprehension”, Şubat 2008, (Çevrimiçi), [http://edtechpartners.com/wp-content/uploads/2013/10/Fluency\\_Research.pdf](http://edtechpartners.com/wp-content/uploads/2013/10/Fluency_Research.pdf).
- Putatunda, Rita: “The Importance and Advantages of Learning a Second Language”, (Çevrimiçi), <http://www.buzzle.com/articles/the-importance-and-advantages-of-learning-a-second-language.html>.
- Razı, Salim: **Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi**, 2007, İstanbul, Kriter Yayınları.
- Samuels, S. : **What Research Has To Say About Fluency Instruction** Newark, Del.: International Reading Association, 2006.
- Sever, Sedat: “Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişkiye Etkisi”, (Çevrimiçi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.

- Sheorey, Mokhtari: “Differences In The Metacognitive Awareness Of Reading Strategies Among Native and Non-Native Readers”, 2001, **System**.
- Şahin, Ayten: “Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma”, (Çevrimiçi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Şen, Ekin: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmek Üzere “Bellek Stratejilerinin” Kullanımı”, 2015, **E-Dil Dergisi**.
- Shingal, Meena: **Teaching Reading to Adult Second Language Learners: Theoretical Foundations, Pedagogical Applications, and Current Issues**, The Reading Matrix Inc.: USA, 2006.
- Sinan, Ahmet T.: “Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler”, 2006, **Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi**.
- Topuzkanamış, Age: “Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri”, 2010, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, (Çevrimiçi) <http://dergipark.gov.tr/tubar/issue/16968/177253>.
- Turanlı, Adem S.: “Yabancı Dil Öğretiminde Yoğun ve Kapsamlı Okuma”, (Çevrimiçi) [https://www.academia.edu/31470342/yabanci\\_dil\\_ogretiminde\\_yogun\\_ve\\_kapsamli\\_okuma.pdf](https://www.academia.edu/31470342/yabanci_dil_ogretiminde_yogun_ve_kapsamli_okuma.pdf).
- Ünalın, Şükrü: **Dil ve Kültür**, 2005, 3. bs., Ankara, Nobel Yayınevi.
- Weir, Cyril J.: **Language Testing and Validation An Evidence-based Approach**, New York, Palgrave Macmillan, 2005.

Zorbaz, K. Z.:

**Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı**, Ankara,  
Grafiker Yayınları, 2013.



## **EKLER**

**EK 1: AVRUPA ORTAK DİL ÇERÇEVESİ B1 DÜZEYİNDE YER ALAN  
BASAMAK KÜMELERİNE GÖRE HAZIRLANMIŞ ÖRNEK OKUMA  
SORULARI**

**EK 2: AVRUPA ORTAK DİL ÇERÇEVESİ B1 DÜZEYİNDE YER ALAN  
BASAMAK KÜMELERİNE GÖRE HAZIRLANMIŞ ÖRNEK OKUMA  
SINAVI**

**EK 3: GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU**

**EK 4: GÖREV DEĞERLENDİRME FORMU**

**EK 5: TEZ UYGULAMA İZİN DİLEKÇESİ**

## **EK 1:**

### **AVRUPA ORTAK DİL ÇERÇEVESİ B1 DÜZEYİNDE YER ALAN BASAMAK KÜMELERİNE GÖRE HAZIRLANMIŞ ÖRNEK OKUMA SORULARI**

#### **1. OKUMA ANLAMA, GENEL**

B1 düzeyindeki dil kullanıcısı bu basamak kümesinde kendi ilgi ve uzmanlık alanlarıyla ilgili konular üzerine okuduğu karmaşık olmayan teknik metinleri yeterli seviyede anlayabilir. Bu tanımlamaya göre aşağıdaki sorular hazırlanmıştır:

- 1. Aşağıda verilen metni okuyunuz. Akış şemasındaki boşlukları (1-5) metne göre doldurunuz. Her boşluğa en fazla 3 sözcük yazabilirsiniz.**

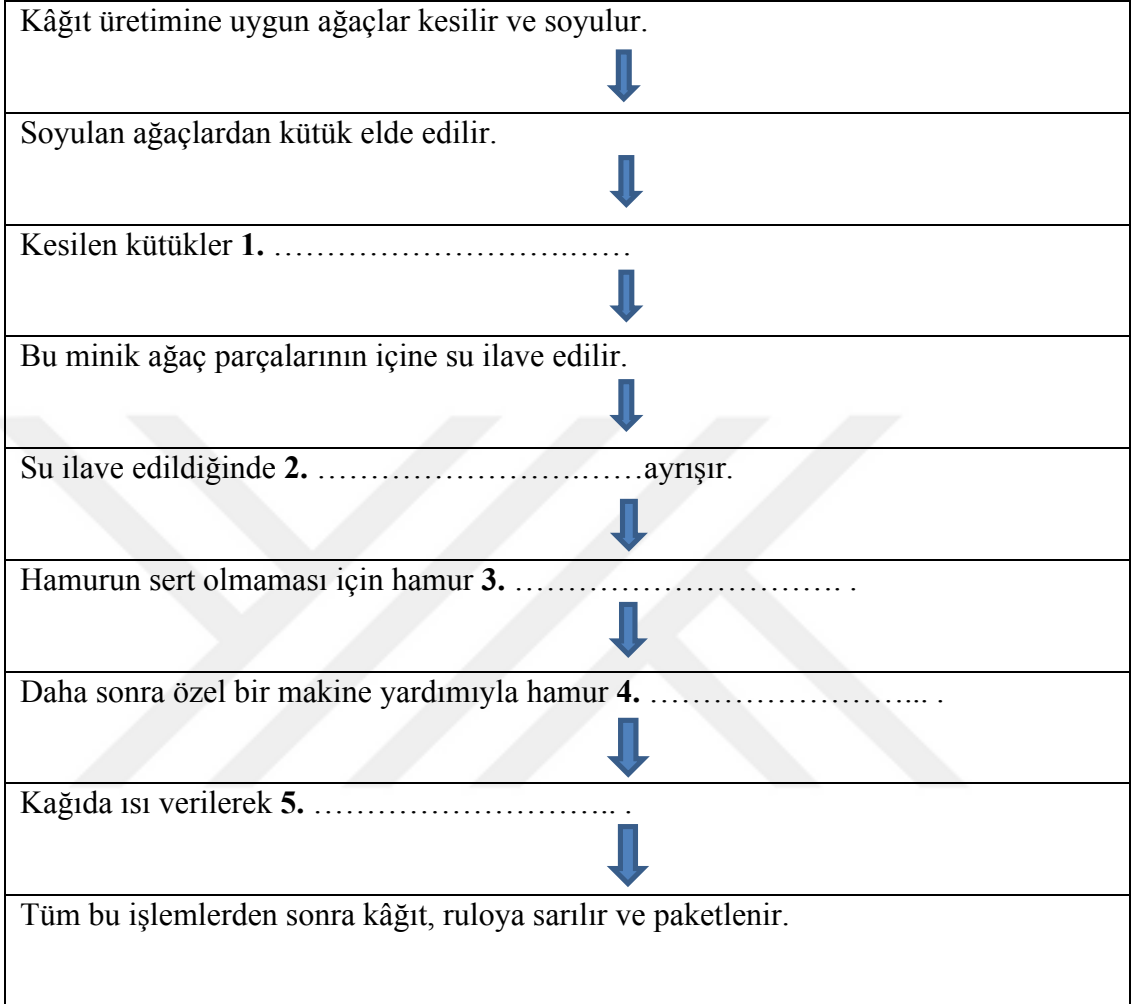
#### **AĞAÇTAN NASIL KAĞIT YAPILIR?**

Kâğıt üretimi için öncelikle kâğıt hamurunun hazırlanması gerekir. Kâğıt hamurunu yapmak için kâğıt üretimine uygun ağaçlar kesilir. Kesilen bu ağaçların kabukları soyulur. Soyma işleminden sonra kütükler oluşur. Bu kütükler küçük parçalar haline getirilir. Ufalanmış ağaç parçalarının içerisine su ilave edilir. Çünkü doygunluk olmalı ve hamur oluşmalıdır. Suyun ilave edilmesinde çok önemli bir amaç daha vardır. Amaç, toz haline gelen parçacıklar içindeki istenmeyen maddeleri ayırmaktır.

Kâğıt hamuru yapıldığında hamur içindeki bitki lifleri çok serttir. Bu durum kâğıdın şekillendirilmesini zorlaştırır. Bu kötü etkinin ortadan kaldırılması için kâğıt hamuru ezilir. Böylece kâğıt hamuru esnek hale gelir. Kâğıt üretiminin en önemli aşaması kâğıt hamurunun dövülmesidir. Yani kâğıt hamuru ağır makineler ile ezilir. Daha sonra hamur özel bir makine yardımıyla inceltirilir. Bu işlem aşama aşama gerçekleşir. Son aşamada istenilen kâğıt kalınlığına ulaşılır.

Kâğıt hamurunu incelttikten sonra kâğıt içerisindeki nem alınmalıdır. Aksi takdirde kâğıtlar birbirine yapışır. Kâğıttaki nemi almak için buharlaştırma yöntemi kullanılır. Bunun için kağıtlara ısı verilir ve nem uzaklaştırılır. Kağıtlar kuru hale gelir. Tüm bu işlemler sonrasında kağıtlar bir ruloya sarılır ve paketlenir ve kullanıma hazır hale gelir.

## ***KAĞIT ÜRETİMİ***



## 2. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

### EVİNİZDEKİ BİTKİSEL ATIK YAĞLAR

Türkiye’de bir kişinin yıllık ortalama 15 litre yağ tükettiğini düşünelim. Bu kişinin ürettiği atık yağ ise yaklaşık 3 litredir. Bir yıl içerisinde 3 litre fazla gözükmese de bu bitkisel atık yağın çevreye verdiği zararlar çok ciddidir. Bu yüzden bitkisel atık yağları çöpe atmamalı ya da lavaboya dökmemelidir. Çöpe atmak ya da dökmek yerine, geri dönüştürmek için birçok neden vardır.

A-.....

Mutfaktan çıkan atık yağlar su kirliliğinin %25’ini oluşturuyor. Eğer bu yağlar düzgün bir şekilde yok edilmezse, atık sularla birlikte kanalizasyonlara gidiyor. Kanalizasyonlardan da göllere ve denizlere karışabiliyor. Bir litre bitkisel atık yağ bir milyon metreküp suyu kirletebiliyor. Bu da 4 olimpiik havuz kadar temiz su demek.

Atık yağlar yüzünden su kirleniyor ve sudaki oksijenin miktarı azalıyor. Bunun sonucunda balıklar ve sudaki diğer canlılar zarar görüyor. Buna ek olarak, bitkisel atık yağlar ağırlıkları nedeniyle su yüzeyini bir tabaka gibi kaplıyor. Bu durum oksijen transferini önüyor ve su altı canlı yaşamına zarar veriyor.

B-.....

Kimi zaman atık yağları bir kabın içerisinde çöpe atabilirsiniz. Ancak çöp toplama noktalarında bu kap zarar görebilir. Böyle bir durumda da atık yağların toprağa karışma riski doğuyor. Atık yağ toprağa karışınca toprak yüzeyini kaplıyor. Bu yüzden toprağın verimini düşürebiliyor. Aynı zamanda kötü kokulara da yol açıyor. Etrafta bir ateş kaynağı olduğunda alevlenip yangınlara bile neden olabiliyor.

Aynı zamanda atık yağlar topraktan yer altı sularına da karışabiliyor. Diğer su kaynaklarına zarar verdiği gibi yeraltı sularını da kirletiyor. Yer altındaki canlılara büyük zararlar veriyor.

C-.....

Atık yağlar kanalizasyon sistemlerine de büyük zararlar veriyor. ABD’de yapılan bir araştırmaya göre lavaboya dökülen atık yağlar, kanalizasyon sistemlerini %40 oranında tıkıyor. Bu yağlar lavaboya döküldüğünde, kanalizasyon borularına diğer atıkların yapışmasına yol açıyor. Bu da borunun daralmasına neden oluyor ve tıkanıklıklar ile taşmalar meydana geliyor. Bunun sonucunda kanalizasyon sistemine ve arıtma sistemine ulaşan atıkların miktarı artıyor.

D-.....

Bitkisel atık yağlar, geri dönüşüm ve yeniden kazanım işlemi ile biyoyakıt dönüşebiliyor. Biyodizel, yakıt olarak kullanıldığında, petrole göre %45 oranında daha az sera gazı çıkarıyor. Bu yüzden motrine, binde 5 oranında biyoyakıt katılmaya başlandı. Bununla hem akaryakıt ithalatının hem de sera gazı salınımının azalması planlanıyor.

**1. Yukarıdaki metinde, bitkisel atık yağları geri dönüştürmek için 4 nedenden bahsedilmektedir. Her boşluk bir nedeni temsil etmektedir. Boşluklara (A-D) uygun olan başlığı yazınız.**

1. Bitkisel atık yağlar kanalizasyon sistemlerine de zarar veriyor. \_\_\_\_
2. Suyu ve sudaki canlıları korursunuz. \_\_\_\_
3. Biyoyakıt ile daha az sera gazı salımı \_\_\_\_
4. Toprağı ve yer altı sularını korursunuz. \_\_\_\_

**2. Su altı canlılarının zarar görmesinin sebebi aşağıdakilerden hangisidir?**

- a. Atık yağların geri dönüştürülmesi
- b. Sudaki oksijen miktarının azalması
- c. Kanalizasyon sistemlerinin çoğalması
- d. Suyun dikkatsiz tüketilmesi

**3. Aşağıdakilerden hangisi atık yağların lavaboya dökülmesinin doğrudan sonuçlarındandır?**

- a. Kötü kokuların oluşması
- b. Kanalizasyon sistemlerinin tıkanması
- c. Kanalizasyon borularının erimesi
- d. Yangınların oluşması

**4. Yazarın amacı aşağıdakilerden hangisidir?**

- a. Bitkisel yağ üretimini desteklemek
- b. Bitkisel yağ tüketimini desteklemek
- c. Bitkisel atık yağları çöpe atmaları eleştirmek
- d. Bitkisel atık yağları geri dönüştürmeye teşvik etmek

**5. Aşağıdaki cümleleri metne göre eşleştiriniz. Cevaplarını verilen boşluklara yazınız. Seçeneklerden biri (a-e) fazladır.**

- 1. Bir litre atık yağ
- 2. Atık yağ toprağa karıştığında
- 3. Kullanılmış yağlar lavaboya döküldüğünde
- 4. Atık ya biriktirmenin en doğru yolu

- a. sera gazı salınımının azalması mümkündür.
- b. ağzı kapaklı cam kavanozlar kullanmaktır.
- c. 4 olimpik havuz büyüklüğünde suyu kirletir.
- d. kanalizasyonda tıkanıklıklara yol açıyor.
- e. toprağın verimini azaltıyor.

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_

### 3. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

#### EBRU SANATI

Ebru sanatı için renklerin suda dansı diyebiliriz. “Ebru” sözcüğü Farsçada “bulut” anlamına gelen “ebri” sözcüğünden türemiştir. Ebrulu kağıttaki desenler, gerçekten de bulut gibi görünmektedir.

Ebrunun tam olarak ne zaman ve nasıl doğduğu bilinmiyor. Ancak ortaya çıkışının 9. yüzyıl olduğu düşünülüyor. Bilinen en eski tarihli ebru 1554 yılında yapıldı ve daha sonra yaygınlaştı. 11. yüzyılda gezginler ve tüccarlar bu sanatı Avrupa’ya tanıttı. Avrupalılar ebruya “*Türk kâğıdı*” adını verdi.

Ebru, geleneksel Türk el sanatları içinde çok önemli bir yere sahiptir. Her ebru, ancak bir kez yapılabilir ve tektir. Boya su üstünde şekiller oluşturur. Bu şekillere yön vermek mümkündür. Ancak şekillerin tam olarak nasıl olacağını bilmek mümkün değildir. Çünkü suya damlatılan boyanın, nasıl dağılacığı, su üzerinde nasıl şekiller alacağı bilinmez.

Ebru sanatında kullanılan malzemeler özeldir. Boyalar topraktan elde edilir. Ancak günümüzde hazır boyalar da kullanılabilir. Kullanılan fırça da özel olmalıdır. Ebru yapılacak ortam çok önemlidir. Uygun sıcaklık 20-21 derece olmalıdır. Ayrıca ortamda toz bulunmamalıdır. Ebrunun yapılacağı sıvı için içme suyu kullanılmalıdır. Ebru malzemelerinden hiçbirine kimyasal madde dokunmamalıdır. Kimyasal madde, boyanın güzel dağılmasını etkiler.

Peki bu zor sanat nasıl yapılır? Öncelikle, ebrunun yapılacağı kap, kitre ile doldurulur. Daha sonra boyalar ezilir ve 15 gün bekletilir. Bu sürenin sonunda, boyaya su ve özel bir madde eklenir. Böylece hazır hale gelir. Boya, kitrenin üzerine fırçayla damlatılır ve çeşitli renklerde şekiller oluşur. Son olarak kâğıt, kitrenin üzerine yerleştirir ve yavaşça çekilir.

**1. Metinde hangi 3 maddeyle ilgili bilgi verilmektedir? İşaretleyiniz.**

- \_\_\_\_\_ Ebru sanatının doğduğu yer  
\_\_\_\_\_ Ebruda kullanılan malzemeler  
\_\_\_\_\_ Ebrunun yapım aşamaları  
\_\_\_\_\_ Ebru yapmanın psikolojik faydaları

**2. Aşağıdaki özetdeki boşlukları metne göre tamamlayınız. Her boşluk için en fazla 2 sözcük yazınız.**

Ebru, su üzerine yapılan bir sanattır. **a.** ..... tarafından Avrupa'ya tanıtılmıştır. Ebru, görsel olarak çok renkli ve önemli bir sanattır. Her ebru **b.** ..... . Çünkü tekrar aynı desenleri yapmak mümkün değildir. Ebru için gereken malzemeler özeldir. Kullanılan **c.** ..... saatlerce ezilerek hazır hale getirilmelidir. Fırçalar ise **d.** ..... olmalıdır. Ebrunun yapılacağı sıvı olan kitre için **e.** ..... kullanılmalıdır. Ebru malzemelerinin hiçbirine kimyasal madde temas etmemelidir. Ebru sanatı zor ama aynı zamanda çok kıymetli bir sanattır.

#### 4. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

##### **BAZI KARINCALAR İLK YARDIM BİLİYOR**

Afrika’da çok ilginç bir araştırma yapıldı. Araştırmayla, ilk defa sağlık yardımı yapan bir hayvan türü keşfedildi; karıncalar. Evet, karıncalar başka alanlarda olduğu gibi ilk yardım konusunda da kendilerini geliştirmişler.

Matabele, Afrika’ya özgü bir karınca türüdür. Bazen termit adındaki böcekler tarafından saldırıya uğrayarak zarar görürler. Geçen yıl Afrika’ya özgü bir karınca türü olan Matabele karıncaları üzerinde bir araştırma yapıldı. Araştırma sonucunda, karıncaların saldırıdan sonra yaşadıkları yeri değiştirdikleri ortaya çıktı. Bu çok şaşırtıcı bir olaydı. Ancak bilim insanları daha da şaşırtıcı bir şey keşfetti. Bu yeni keşif, karıncaların çok gelişmiş canlılar olduğunu gösterdi.

Bu yeni bilgiyi keşfeden Erik Frank’di. Frank, bir gün matabele karıncalarının ve termitlerin savaştığı yerleri inceliyordu. Matabele karıncalarının, saldırıdan sonra birbirlerini tedavi ettiğini gördü. Karıncalar saldırıdan sonra yuvalarına geri döndü. Yaralanan karıncayı sistematik bir şekilde yatırdı. Yaralanan bölgeyi, tedavi etmeye çalıştı. Aynı zamanda, yaralanan bacağı havada tuttular. Karıncalar, tıpkı bir doktor gibi davranıyordu.

Karıncaların yaptığı ilk yardım, bir ilk olarak tarihe yazıldı. Frank ve arkadaşları araştırmayı bir dergide yayınladılar. Frank, yazısında “*Böyle bir ilk yardım uygulamasını ilk defa görüyorum. Hayvanların bu kadar sistematik bir tedavi uygulayacağını düşünmezdim.*” dedi.

Frank, araştırma için laboratuvarda bir ortam hazırladı. Ortama yapay karınca yuvaları ve mini kameralar yerleştirdi. İlginç görüntülere şahit oldu. Karıncalar, yaralı karınca fark edince sinyal verdi. Yaralı sayısının en az 2 katı kadar sağlıklı karınca çağırdı.

Yaralanan ve tedavi edilmeyen karıncaların %80'i 24 saat içinde öldü. Ancak ilk yardım yapılanların sadece %10'u öldü. Bu büyük bir başarıydı. Araştırmacılar daha sonra, tedavi edilen karıncaları hijyenik bir ortama taşıdı. Karıncaların, burada da ölmediklerini gördü. Yani, karıncalar tedaviyle enfeksiyonu önlüyordu. Böylece yaralılar ölmüyordu.

**1. Aşağıdaki cümleleri en fazla 2 sözcük kullanarak metne göre tamamlayınız.**

- a. Matabele karıncaları, .....adı verilen böcekler tarafından saldırıya uğrarlar.
- b. Karıncalar, saldırıdan sonra birbirlerini .....
- c. Yaralı karınca fark edince sinyal verirler ve iki katı kadar ..... karınca çağırırlar.
- d. Karıncaların ölüm nedeni .....olabilir.

**2. Aşağıdaki ifadeleri metne göre değerlendiriniz. İfadeler için D (Doğru), Y (Yanlış) veya BY (Bilgi Yok) yazınız.**

- a. Karıncalar, birçok alanda kendini geliştirmiştir. \_\_\_\_\_
- b. Matabele karıncaları dünyanın dört bir yanında yaşamaktadır. \_\_\_\_\_
- c. Erik Frank, belgesel çekmek için karıncaları gözlemlemiştir. \_\_\_\_\_
- d. Deney için laboratuvarı yapay bir ortam hazırlanmıştır. \_\_\_\_\_
- e. Frank, karıncaları 2 ay boyunca gözlemlemiştir. \_\_\_\_\_
- f. Hayvanların birbirlerini sistemli bir şekilde tedavi ettiği ilk kez görülmüştür. \_\_\_\_\_
- g. Karıncalar tarafından tedavi edilen yaralı karıncaların hepsi hayatta kalmıştır. \_\_\_\_\_

**5. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.**

**X, Y, Z KUŞAKLARI**

- I.** Kuşak, belirli bir dönemde doğan insanların oluşturduğu gruba denir. **(I)** Genellikle bir dönemin sosyal veya kültürel yapısını anlatmak için kullanılır. **(II)** Kuşaklar arası farklılıklar her dönemde hissedilir. **(III)** Böylece toplumun huzuru sağlanır. **(IV)** Bu nedenle eski kuşakların yenileri anlamaya çalışması önemlidir. **(V)** Günümüzde kuşaklar keskin çizgilerle 3'e ayrılır. **(VI)** Bu farklılıklar bazen büyük problemlere dönüşür. Bunlar X, Y ve Z kuşaklarıdır.
- II.** 1965-1979 arasında doğanlar X kuşağını oluşturur. X kuşağı, teknolojiye alışmakta sorun yaşayan bir kuşaktır. Teknolojiyi eğlence amaçlı değil; işleri için kullanır. Kurallara uyumlu, sabırlı ve otoriteye saygılıdır. İş hayatında otoriter bir tutum sergiler. Mutlu yaşamak için çalışır. Ayrıca bu nesil, çok fazla icada, buluşa şahit olmuştur. Bu nesil doğduğunda merdaneli çamaşır makinesi, bantlı teyp, pikap gibi eski aletler vardı. Ancak zamanla internet, ipad, akıllı telefon gibi pek çok önemli icat yapıldı. X kuşağı tam anlamıyla teknolojik devrim yaşadı. Bu kuşak Türkiye'nin %22'sini oluşturur.
- III.** Y kuşağı, X neslinden sonra gelen kuşaktır. Genellikle 1980-2000 yılları arasında doğanlar bu gruptadır ve Türkiye'nin %35'ini oluşturur. Y neslinin özellikleri sosyal ve ekonomik koşullara göre değişir. Y kuşağı hiyerarşi içerisinde çalışmayı sevmez. İş hayatına girer girmez patron olmak ister ve işbirlikçi bir tutum sergiler. Para harcamak için çalışır. Teknoloji, hayatlarındaki en önemli şeydir. Teknolojiyi, sosyal medya ve iş için kullanır. Ancak teknoloji tek iletişim yolları değildir. Yüz yüze iletişimi de açıktır. Öte yandan uyumsuzdur. Farklı düşünenleri acımasızca eleştirir. Aşırı bireysel olduklarından otoriteyi sevmez. Pek çok yönden X ve Z kuşakları arasında köprü gibidir; ikisine de benzer.
- IV.** 2000 yılı ve sonrasında doğanlara Z kuşağı denir. Bu kuşak, özellikle internet aracılığıyla sosyalleşmeyi tercih eder. Oyuncak yerine ipad'lerle, laptoplarla oynar. Teknoloji ile birlikte büyür. Teknolojiyi daha çok sosyalleşme ve iş

amaçlı kullanır. Tatmin olmayan, kararsız ve doğuştan tüketici bir nesildir. Ülkemizin %17'sini oluşturan bu nesil, gösterişi ve marka giyinmeyi sever. Marka ürünler almak için çalışır. İş hayatında ilham veren bir tutum sergileyeceği düşünülür. Bu nesil sorgusuz yaşayacak. Çünkü, iş yaşamına girdiklerinde karar vermelerine gerek olmayacak. Yapay zekâ onlar yerine karar verecek.

**1. Birinci paragrafta, aşağıdaki hangi iki cümle yer değiştirdiğinde paragraf anlamlı hale gelir?**

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

**2. Aşağıdaki tabloyu metne göre tamamlayınız.**

|                                  | X KUŞAĞI       | Y KUŞAĞI | Z KUŞAĞI |
|----------------------------------|----------------|----------|----------|
| Teknolojiyi kullanma amacı       | <i>İş için</i> |          |          |
| Para kazanma amacı               |                |          |          |
| İş hayatındaki tutumu            |                |          |          |
| Nüfusun yüzde kaçını oluşturduğu |                |          |          |

3. Aşağıdaki cümleler X, Y, Z kuşaklarından hangisine aittir? Verilen boşluğa yazınız.

- a. Teknolojide en büyük değişimi yaşayan kuşaktır. \_\_\_\_\_
- b. Farklı düşüncelere hoşgörüsüz kuşaktır. \_\_\_\_\_
- c. Başkalarına saygı duyan ve sabredebilen kuşaktır. \_\_\_\_\_
- d. Dış görünüşü ve kıyafetleri en çok önemseyen kuşaktır. \_\_\_\_\_
- e. Sahip olduklarından hiçbir zaman memnun olmayan kuşaktır. \_\_\_\_\_
- f. İki nesil arasında köprü görevi gören kuşaktır. \_\_\_\_\_



**6. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.**

**VECİHİ HÜRKUŞ**

- I.** Vecihi Hürkuş, Türk havacılık tarihinde çok önemli bir pilottu ve başarılı bir mühendisti. Türkiye'nin ilk uçak tasarımcısı ve üreticisiydi.
- II.** Vecihi Hürkuş I. Dünya Savaşı'nda ilk olarak makinist olarak yer aldı. Savaşta yaralanınca İstanbul'a geri döndü. Burada pilotluk eğitimi alarak savaşa döndü ve pilot olarak savaştı. Bir Rus uçağını düşürünce Ruslar tarafından *esir edildi*. Bir adada 3 ay kaldı ancak sonunda buradan yüzerek kaçmayı başardı ve savaşa geri döndü. Burada pek çok başarı elde etti.
- III.** Vecihi Hürkuş'un hayatı başarılarla doluydu. Savaştan sonra İzmir'de yeni pilotlar eğitti. 1923'te ilk Türk uçağını ürettikten sonra uçak tasarımı ve yapımı çalışmalarına devam etti. Kısa süre içinde ikinci uçağını üretti. İlk uçuşunu büyük bir kalabalık önünde yaptı. Yeni uçağı için izin belgesi alması gerekiyordu. Ancak gereken belgeyi Türkiye'den alamadı. Bunun için uçağı parçaladıktan sonra trenle Çekoslovakya'ya götürdü. *Burada* uçuş izin belgesini aldı ve bu uçakla Çekoslovakya'dan Türkiye'ye uçtu.
- IV.** Vecihi Hürkuş, Türk havacılık tarihinin en üretken ve başarılı pilotlarından. Ankara'da 16 Temmuz 1969 tarihinde vefat etti. Ancak filmlerle, kitaplarla ve ödüllerde yaşamaya devam edecek.

**1. Aşağıdaki cümleleri metindeki oluş sırasına göre sıraya koyunuz.**

- a. Ankara'da hayata gözlerini yumdu.
- b. I. Dünya Savaşı'nda makinistlik yaptı.
- c. Bir adada 3 ay esir kaldı.
- d. İzmir'de yeni pilotlar yetiştirdi.
- e. Çekoslovakya'dan İstanbul'a uçtu.
- f. İstanbul'da pilotluk eğitimi aldı.

1....., 2....., 3....., 4....., 5....., 6.....,

**2. “esir edildi” (2. paragraf, 3. satır) sözcüğü ile aşağıdakilerden hangisi ifade edilmektedir?**

- a. Yargılandı
- b. Yaralandı
- c. Alıkondu
- d. Vuruldu

**3. “Burada” (3. paragraf, 6. satır) sözcüğü aşağıdakilerden hangisine işaret etmektedir?**

- a. Trende
- b. Çekoslovakya’da
- c. Uçakta
- d. Türkiye’de

**4. Parçada yazarın amacı nedir?**

- a. Bilgi vermek
- b. Eğlendirmek
- c. Eleştirmek
- d. İkna etmek

**5. Parçada yazarın üslubu nedir?**

- a. İyimser
- b. Duygusal
- c. Nesnel
- d. Alaycı

**7. Aşağıdaki metinleri okuyarak soruları cevaplandırınız.**

**Yanlış Duruş Davranış Bozukluklarına Yol Açıyor**

Almanya’da kambur ve yanlış duruş üzerine bir araştırma yapıldı. Araştırmada, kambur ve yanlış duran kişilerin olumsuz anılarını hatırlama oranının daha yüksek olduğu görüldü. Daha sonra bu kişilerinden duruşlarını düzeltmeye çalışmaları istendi. Daha dik durmaya başlayan hastaların eskiye göre daha az olumsuz anıları hatırladıkları görüldü. Bu araştırma duruşumuzun hafızamız üzerinde ne kadar etkili olduğunu gösteriyor. Amerika’da yapılan bir başka çalışmada ise, 74 kişi farklı şekillerde durmuş veya oturmuş. Duruşu bozuk, öne doğru ve kambur olanların daha stresli, daha özgüvensiz ve verilen sorulara daha olumsuz cevaplar verdiği gözlemlenmiş. Fakat aksine dik duran kişilerin daha özgüvenli ve olumlu bir ruh hali içinde olduğu görülmüş. \_\_\_\_\_ Bunların sürekli hale gelmesi ise davranışlarımızı oluşturuyor, yani daha stresli ve olumsuz davranan bireyler haline geliyoruz.

**1. Aşağıdaki cümlelerden hangisi boşluğa getirildiğinde parça anlamlı bir bütün oluşturmaktadır?**

- a. Her iki araştırma sonucu gösteriyor ki stresimizin tek kaynağı yanlış duruş ve kambur oturmaktır.
- b. Bu araştırmalar yanlış duruşun stresi, negatif düşünciyi ve depresyonu arttırdığını gösteriyor.
- c. Yani yanlış duruş şekilleri ruh halimizi sanıldığı kadar olumsuz yönde etkilemiyor.
- d. Bu da yanlış duruşun hafızamız üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkisi olmadığını gösteriyor.

## **Müzik İnsanı Neden Etkiler?**

Müzik dinlemenin duygularımız üzerinde çok büyük bir etkisi vardır. Peki, müzik neden mutlu veya hüzünlü hissetmemize neden olur? **(I)** Bir şarkının dinleyiciyi hüzünlendirmesini sözleriyle ilişkilendirmek mümkündür. **(II)** Böylece müziğin mutluluk ya da hüznü ifade ettiği anlaşılır ve insanlarda aynı etkiyi bırakır. **(III)** Çünkü farklı tonlardaki seslerin dizilişleri, dinlediğimiz müziği duygusal olarak ne şekilde algıladığımızı belirler. **(IV)** Örnek verecek olursak, hüzünlü olan melodiler genelde minör bir dizilime sahipken, daha eğlenceli olan melodiler majör bir şekilde dizilidir. **(V)** Ancak yalnızca melodiden oluşan şarkılar da bizleri duygusal olarak etkileyebilir. Ayrıca araştırmalar sonucunda beyinde duygulardan sorumlu olan sistemin, minör şekilde dizili olan melodileri dinlerken daha fazla aktif olduğu görülmüştür. Bu nedenle de hüzünlü şarkılar bizi neşeli olanlardan daha çok etkilemektedir.

**2. Aşağıdaki cümlelerden hangi ikisi yer değiştirdiğinde parça anlamlı bir bütün oluşturmaktadır?**

- a. II-V
- b. I-III
- c. I-IV
- d. IV-V

## İklim Mültecileri

İklim mültecileri, yaşadıkları bölgede meydana gelen ani veya uzun süreli iklim değişiklikleri sonucunda göç etmek zorunda kalan insanlardır. 2009'dan günümüze, dünya üzerinde her saniyede bir insan iklim değişikliği nedeniyle yaşadığı yerden ayrılmaktadır. **(I)** 2008 ile 2015 yılları arasında toplam 22,5 milyon insanın iklim değişikliği kaynaklı felaketler sebebiyle göç etmek zorunda kalmıştır. **(II)** Somali'de 2011 ve 2012 yıllarında yaşanan kuraklık sebebiyle, 50 binden fazla insan hayatını kaybetmiş, yaklaşık 1 milyon Somali vatandaşı, Etiyopya ve Kenya'ya göç etmek zorunda kalmıştır. **(III)** İklim mültecisi olmaktan kurtulmak için alınabilecek birçok önlem olmasına rağmen hiçbir adım atılamamaktadır. **(IV)** Benzer şekilde 2010 yılında Pakistan'da yaşanan sel felaketi 1700 kişinin ölümüne yol açmış ve sel felaketinden etkilenen 20 milyon insanın yaklaşık %13'ü ülke içerisinde başka bölgelere göç etmek zorunda kalmıştır. Bu örneklerde de görüldüğü üzere, bir anda yaşanan iklim değişikliği kaynaklı felaketler, insanların planlamadıkları şekilde iklim mültecisi olmalarına yol açmaktadır.

### 3. Aşağıdaki cümlelerden hangisi parçanın akışını bozmaktadır?

- a. I
- b. II
- c. III
- d. IV

**8. Aşağıdaki metni okuyarak soruyu cevaplandırınız.**

**Ye Kürküm Ye**

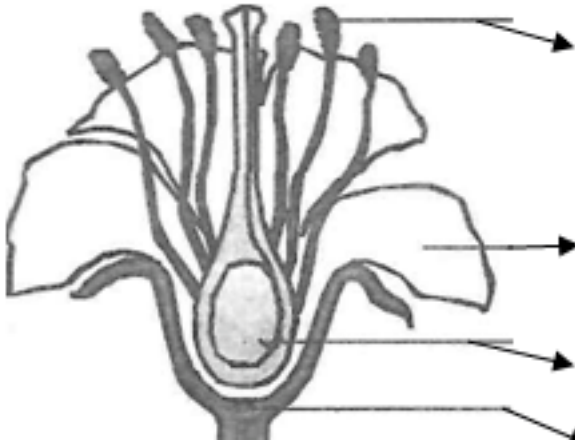
Bir gün Nasrettin Hoca bir davete gidiyormuş. Temiz ama biraz eski bir kıyafet giymiş. Sonra davetin verileceği konağa gitmiş. Daveti veren çok zengin biriymiş. Hoca içeri girmiş ve yemek çanı duyulmuş. Hizmetçiler hemen ayağa kalkmış ve sofralar hazırlanmış. Fakat kimse Nasrettin Hocayı sofraya buyur etmemiş. Hoca da hemen evine dönmüş. Geçen bayram aldığı kürkünü giymiş ve konağa dönmüş. Konağın kapısından içeri girdiği andan itibaren heyecan başlamış. Hizmetçiler onu karşılamışlar. Ev sahibi yerinden kalkmış Nasrettin Hocayı oturtturmuş. Önüne yemekler, börekler, pilavlar, baklavalara, limonatalara, şerbetler koyulmuş. Hocaysa sadece kürkünün bir ucunu yemeğe bandırıp bir yandan da: "Ye kürküm ye" diyormuş. Bunu niçin yaptığını sormuşlar o da "Bu yemeği en çok kürküm hak etti" demiş.

**1. Yukarıdaki fıkranın ana fikrini yazınız.**

9. Aşağıdaki metni okuyunuz ve verilen şeklin kısımlarını üzerlerine yazınız.

Çiçekler dört bölümden oluşmaktadır:

1. **Çanak Yaprak:** Çiçeğin en dıştaki kısmı çanak yapraktır. Çiçeğin tomurcuğunu korur. Yeşil renklidir.
2. **Taç Yaprak:** Değişik renklerde ve kokulu olan yapraklardır.
3. **Erkek Organ:** Dişi organların çevresinde bulunur. İpçik ve başçık denilen bölümlerden oluşmuştur. Başçıklar içinde çiçek tozları (polenler) vardır. Polenler erkek üreme hücreleridir. Başçıklar olgunlaşınca çatlar ve çevreye çiçek tozları saçılır.
4. **Dişi Organ:** Çiçeğin tam ortasındadır. Yumurtalığın içinde döllenebilen ve gelişerek tohumu oluşturan dişi üreme hücreleri bulunur.



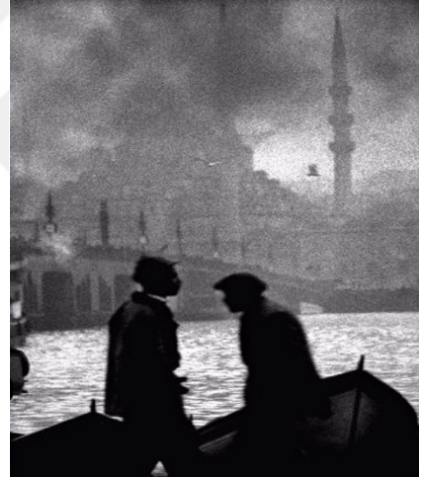
## 2. FİKİR SAHİBİ OLMAK İÇİN OKUMA

Dil kullanıcısı B1 düzeyinde bu kümede belirli bir görevle ilgili olarak istenilen bilgileri alabilmek amacıyla uzun metinleri gözden geçirebilir ve çeşitli metinlerden veya metin bölümlerinden çıkardığı bilgileri birleştirebilir. Ayrıca mektup, bilgilendirme broşürü ve kısa resmî belgeler gibi basit günlük metinlerden önemli bilgileri bulabilir ve anlayabilir. Bu tanımlamaya göre aşağıdaki soru hazırlanmıştır:

1. Aşağıda verilen fotoğraflarla metinleri eşleştiriniz. Cevaplarınızı aşağıda belirtilen boşluklara yazınız. (1S:1P)



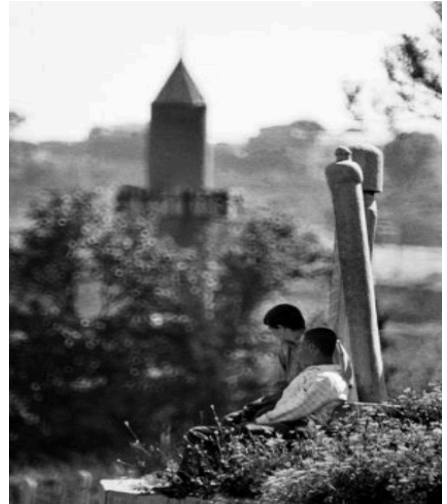
1.....



2.....



3.....



4.....



5.....



6.....



7.....



8.....



9.....

1. İki sandalcı Haliç'teki sahilde konuşuyor. Arkalarında, vapur dumanlarının arasında Yeni Camii var. Acaba ne konuşuyorlar? Eski köprüden kalabalıklar geçiyor ve iki kuş Haliç üzerinde uçuyor. Uzaktan şehrin uğultusu, ara sıra vapur düdükları ve taksilerin korna sesleri işitiliyor.

---

2. Bu fotoğraftaki adam benim hayatımdaki en önemli çöpçüdür; çöpçüler kralıdır. Bu adam evinin önünde oturup sanki benim gelmemi beklerdi. Oraya defalarca gittim, karısının yaptığı kahveleri içerdim. Yine bir keresinde gittiğimde kendisi yoktu. Sarı boyalı evin de rengi solmuştu. Anladım ki rengi solan boyalar gibi, geçen zaman hayatı değiştiriyor.

---

3. Kumkapı'daki balıkçılar ağları asmış. Ağların kuruması gerek. Yarın başka ağlar da asılacak ve onlar da kurutulacak. Bu hep böyle devam edecek. Her gün sahilde yüzen insanlar bu ağları ve güneşin batışını seyreder. Şehrin surları daha yıkılmamıştır. Sahildeki dalgalar surların dibine kadar gelir.

---

4. Eski Galata Köprüsü'nde oltayla bir sürü balık yakalanırdı. Köprünün kenarında pek çok küçük lokanta vardı. Tutulan balıklar buralarda hemen pişirilirdi. İnsanlar buralarda taze balık yerdi. Şimdi düşünüyorum da bu kadar taze bir balık dünyanın başka hiçbir yerinde yoktur.

---

5. Kartal'da otobüs durdu ve ben ne oluyor diye camdan dışarı baktım. İki farklı manzara gördüm. Kahvenin dışında bir çocuk ve kovalar vardı. Kahvenin içinde boş bir dünya, adamlar, bekleyiş ve sıkıntı vardı. Burası bir kahveydi; ama iki farklı dünya vardı. Pencerenin içi başka bir fotoğraftı, dışı başka fotoğraf.

---

6. Karanlık oldu. Hava soğuk ve eve gitmek gerek. Herkesin acelesi var. İnsanlar işten çıkmış, evine gitmek istiyor. Minibüsler dolu. Tek çare boş bir taksi bulmak. Taksiler hızla yanımdan geçiyor. Hava karardı. Kafamı yukarı kaldırdığımda uzaktaki caminin ışıklarını ve sokak lambalarını görüyorum. Art arda dizilmişler.

---

7. Ben her zaman Eyüp civarındaki mezarlık tepelerinde huzurlu hissederim. Buralarda birçok mezar ve türbe var. Bu fotoğrafta da bir minare ve ince, uzun mezar taşlarının önünde oturan iki genç adam var. Sanki huzurlu hissediyorlar.

---

8. Polenezköy'e gitmek için atlı araba beklerdik. Bu kahvede buluşurduk. Buradan Polenezköylüler bizleri alırdı, köye götürürdü. Fotoğrafi çekerken hava o kadar sıcaktı ki masadaki adam gibi kedi de masanın altında uyuyordu.

---

9. Balıkçılar sahildeki küçük balıkçı lokantalarından birinde oturuyor. Dışarıda yağmur var ve pencereler hep buğulu.

1 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

7 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

8 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

6 \_\_\_\_\_

9 \_\_\_\_\_

**2. Aşağıda verilen durumları (1-9) ve metinleri (a–ı) okuyunuz. Durumları ve metinleri eşleştiriniz. Cevaplarınızı aşağıda belirtilen boşluklara yazınız.**

1. İş arkadaşınız doğal ve taze ürünler kullanarak yemek yapmaya bayılıyor.
2. Bir yakınınız sevdiği sanatçıların albümlerinin koleksiyonunu yapıyor.
3. Sessiz sakin bir yere gününbirlik gitmek ve kayak yapmak istiyorsunuz.
4. Tarihi eserlere ilgisi olan bir arkadaşınız var. Ona tarihi eserleri görebileceği bir yer için bilet almak istiyorsunuz.
5. Bir arkadaşın tam bir kitap kurdu. Sahaflardan ikinci el kitaplar almak istiyor.
6. Anneniz el sanatlarıyla ilgileniyor. Bakır işlemeciliğine başlamak istiyor.
7. Öğretmen bir arkadaşınız var. Öğrencilerini kitap fuarına götürmeyi planlıyor.
8. Anneanneniz kas ağrılarından şikayetçi. Ağrılarından kurtulmak, rahatlamak istiyor.
9. Vegan bir arkadaşınıza yemek ısmarlamak istiyorsunuz.

**a.** Zeugma Mozaik Müzesi Avrupa'nın en büyük mozaik müzesidir. Gaziantep'i ziyaret etmek için tek başına bir sebeptir. Bu müzede Zeugma Antik Kenti'nden çıkarılan eserler, Roma dönemine ait heykeller ve geç antik dönem kiliselerine dair örnekler var.

---

**b.** Teoman'ın son albümü "Koyu Antoloji" 12 Ocak tarihinde müzikseverlerle buluştu. Albümde Teoman'ın eski şarkıları yeniden yorumlanmış. Albümdeki şarkıların çoğu popüler şarkılar. Ancak bunların yanında biraz da az bilinenler var.

---

**c.** Bayazhan, 1909 yılında yaptırıldı. İçinde restoranlar, sergi salonları ve şehrin önemli mimari güzelliklerinin maketleri var. Bakır ve sedef işlemeciliği gibi yöresel el sanatları tanıtılıyor. El sanatlarına ve maketlere meraklıysanız görmeniz gereken bir yer.

---

- d. Afyon kaplıcalarıyla ünlü bir ilimizdir. Hem Türkiye’den hem yurt dışından turistleri çekmektedir. Kaplıcalar özellikle romatizma hastalıkları, kas ağrıları, kireçlenme, bel ve boyun rahatsızlıklarında öneriliyor.
- 
- e. Sığacık’ın en ünlü yerlerinden biri Sığacık pazarıdır. Bölgede yetişen doğal ürünler o gün pazarda satılır. Yörenin ünlü kurutulmuş mandalinası, taptaze mevsim sebzeleri, zeytinyağları, Sığacıklı ev hanımlarının hazırladığı nefis börekler, çörekler... Doğal beslenmeye ve yemek yapmaya meraklıysanız pazar filelerinizle gelin.
- 
- f. Kış tatilini kalabalıktan uzak ve huzurlu geçirmek isteyenler için önerimiz Kartepe. Kartepe İstanbul’a en yakın kayak merkezlerinden biri. Bu sakin yerde ziyaretçileri doğanın keyfine varıyor. Hem de kayak keyfini deneyimliyor. Şehre yakınlığı nedeniyle günübirlik ziyaretler için oldukça uygun.
- 
- g. Kadıköy’deki ünlü Haydarpaşa Garı şimdilerde renkli kültürel etkinliklere ev sahipliği yapmaktadır. Bu etkinliklerden biri de Kadıköy Kitap Günleridir. Bu sene onuncusu düzenlenecek olan kitap günleri kitapseverlere kapısını açacak.
- 
- h. Şifa Ocağı; doğal, taze ve temiz yemek sunan bir restoran. Menüsünde her zevke göre seçenekler sunuyor. Yemeklerin tatları da muhteşem. Restoranın hedefi dünyanın en sağlıklı besinlerini kullanmak. Şifa Ocağı vegan, vejetaryen ve sağlıklı beslenmeyi seven dostlarını bekliyor.
- 
- i. Akmar Pasajı, kitap, plak ve rock müzik kültürü için önemli bir yerdir. Fiyatlar ucuzdur ve takas da yapılabilir. Nadir bulunan ikinci el kitapları burada kolaylıkla bulabilirsiniz. Yeni kitaplara da ulaşım oldukça kolaydır.

1\_\_\_\_\_

4\_\_\_\_\_

7\_\_\_\_\_

2\_\_\_\_\_

5\_\_\_\_\_

8\_\_\_\_\_

3\_\_\_\_\_

6\_\_\_\_\_

9\_\_\_\_\_

### 3. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

#### YAVRU BALINALAR

- I. Bilim insanları, yavru kambur balinalarla ilgili bir araştırma yaptı. Yavru balinaların bazı avcı hayvanlardan kaçmak için anneleriyle fısıldaştığını kaydetti. Bu, daha önce keşfedilmemiş bir hayatta kalma tekniği idi. Araştırmayı yapan Simone Videsen, katil balinalar gibi bazı avcı hayvanların olduğunu ve **bunların**, kambur balinaların seslerini ipucu olarak kullandığını söyledi. Böylece avcıların, yavru balinaları diğer hayvanlardan daha kolay bulup avlayabildiğini, bu yüzden kambur balinaların seslerinin başkaları tarafından duyulmasını istemediğini belirtti.
- II. Balinalar, yüksek ses çıkarmalarıyla bilinirler. Bunu diğer balinalarla yan yana gelmek için yaparlar. Bazen erkek kambur balinalar da yüksek ses çıkarır. Çünkü çiftleşme döneminde dişileri etkilemek isterler. Ancak bilim insanları, yavru kambur balinalar ve annelerinin, erkek kambur balinalar kadar yüksek ses çıkarmadığını gözlemledi. Aksine, birbirleriyle **fısıldaşıyorlardı**.
- III. Araştırmacılar, araştırmayı sekiz yavru ve iki anne kambur balınayı 24 saat boyunca gözlemleyerek Exmouth Körfezi'nde gerçekleştirdi. Buna göre, anne kambur balina ve yavrusundan sinyaller alındı. Bu sinyaller, yetişkin kambur balinalarınkinden ve erkek kambur balinalarınkinden daha düşüktü. Araştırmacılar, anne kambur balina ve yavrunun dikkat çekmemek için bu yöntemi geliştirdiğini düşünüyor. Çünkü anne balinalar, yavruları beslerken yani emzirirken rahatsız edilmek ya da av olmak istemiyor. Bu nedenle sessiz bir emzirme yöntemi geliştirmiş olabilirler.
- IV. Bu bilimsel araştırma, aynı zamanda deniz yaşamına zarar veren okyanustaki gürültü kirliliğiyle de ilgili. “Çünkü anne ve yavru fısıldayarak iletişim kuruyor. Gemilerin çıkardığı sesler yüzünden bu fısıltılar duyulamıyor. Bu durum anne ile yavrusunun birbirini kaybetmesine neden olabiliyor.” diyor Videsen.

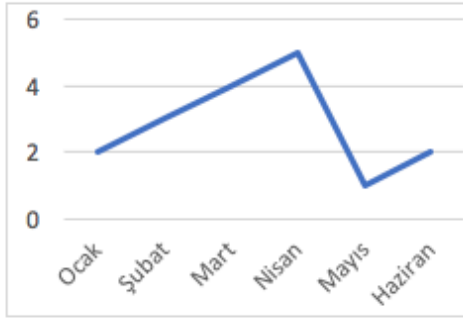
1. Hangi paragrafta dolaylı anlatım vardır?
  - a. I
  - b. II
  - c. III
  - d. IV
2. Hangi paragrafta bir süreci anlatmaktadır?
  - a. I
  - b. II
  - c. III
  - d. IV
3. Hangi paragrafta karşılaştırma yapılmamıştır?
  - a. I
  - b. II
  - c. III
  - d. IV
4. Hangi paragraf sebep-sonuç ilişkisi içermektedir?
  - a. I
  - b. II
  - c. III
  - d. IV
5. “Bunların” (1. paragraf, 5. satır) sözcüğü aşağıdakilerden hangisine işaret etmektedir?
  - a. Avcı hayvanlar
  - b. Yavru balinalar
  - c. Diğer hayvanlar
  - d. Erkek balinalar
6. “fısıldaşıyorlardı” (2. paragraf, 5. satır) sözcüğü ile aşağıdakilerden hangisi ifade edilmektedir?
  - a. Aralıklarla konuşmak
  - b. Alçak sesle konuşmak
  - c. Sessiz kalmak
  - d. Sesini yükseltmek

4. Aşağıdaki grafiklere göre soruları cevaplandırınız.

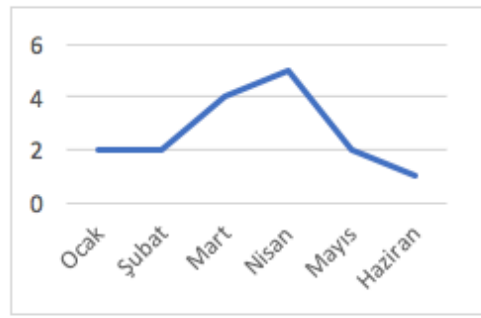
1. Bir müzenin ziyaretçi sayısı yılın ilk aylarında değişkenlik göstermemiştir. Daha sonra bu sayı giderek artmış; ancak müze yılın ortasına doğru yılın başına oranla daha az sayıda ziyaretçi almıştır.

Buna göre müzenin ziyaretçi sayısındaki değişim aşağıdaki grafiklerden hangisinde gösterilmektedir?

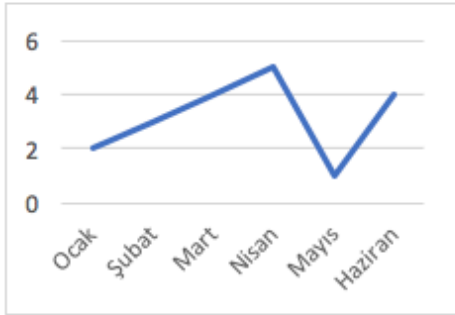
a)



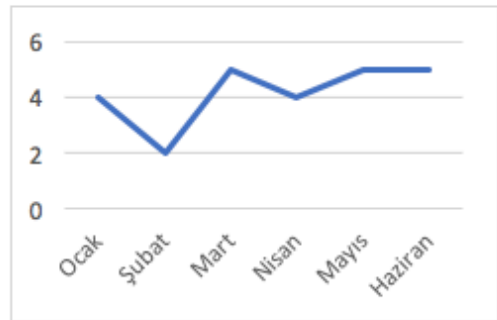
c)



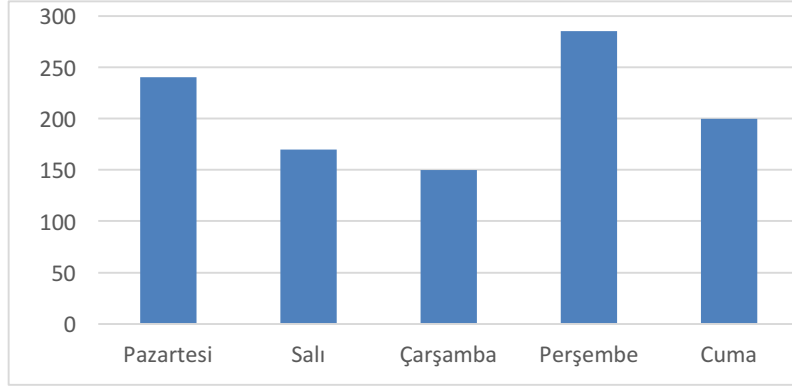
b)



d)



2.

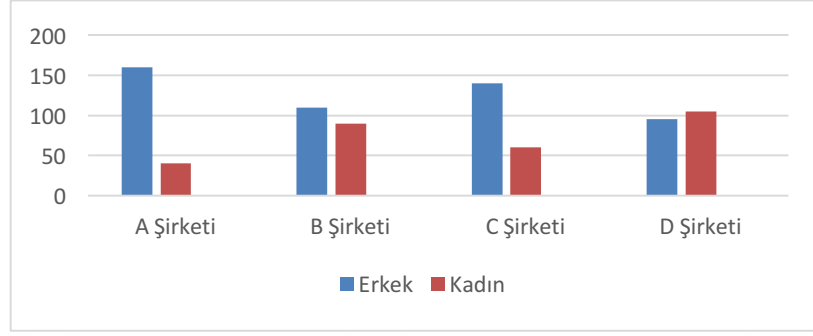


Yukarıdaki grafikte bir iş yerine haftanın 5 gününde gelen müşteri sayısı gösterilmektedir.

**Grafiğe göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?**

- a. Perşembe günü gelen müşteri sayısı Çarşamba günü gelenlerin yaklaşık iki katıdır.
- b. Salı günü gelen müşteri sayısı Pazartesi günü gelenlerin yarısı kadardır.
- c. Pazartesi günü gelen müşteri sayısı Cuma günü gelenlerle eşittir.
- d. Salı ve Cuma günleri gelen müşteri sayısı Perşembe günü gelenlerden oldukça azdır

3.

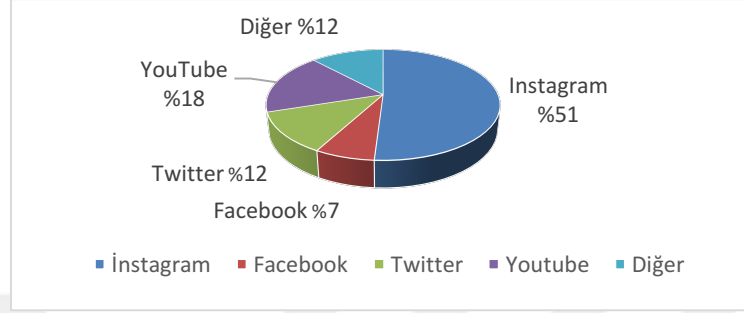


Yukarıdaki grafikte 4 farklı firmada çalışan kadın ve erkeklerin sayısı gösterilmektedir.

**Grafiğe göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?**

- a. Şirketlerin tümünde kadın çalışan sayısı erkeklerinkinden fazladır.
- b. B şirketi kadın ve erkek çalışan farkının en fazla olduğu şirkettir.
- c. D şirketi diğerlerine göre en fazla kadın çalışana sahip olan şirkettir.
- d. A ve C şirketlerindeki kadın çalışan sayısı birbirine eşittir.

4.

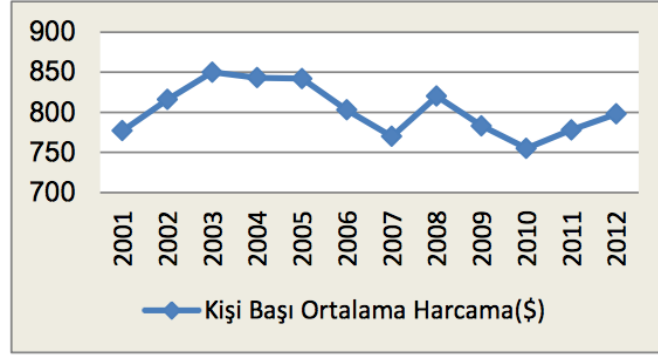


Yukarıdaki grafikte 15-20 yaş arasındaki gençlerin sosyal medya ortamlarında geçirdiği sürenin dağılımı gösterilmiştir.

**Grafiğe göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?**

- a. Twitter ve Facebook'ta harcanan süre Instagram'da harcanandan fazladır.
- b. YouTube'da harcanan süre ile diğer sosyal medya ortamlarında harcanan süre eşittir.
- c. Instagram diğer sosyal medya ortamlarına göre en çok vakit geçirilen platformdur.
- d. Twitter, kullanıcıların en az süre geçirdiği sosyal medya ortamıdır.

5.



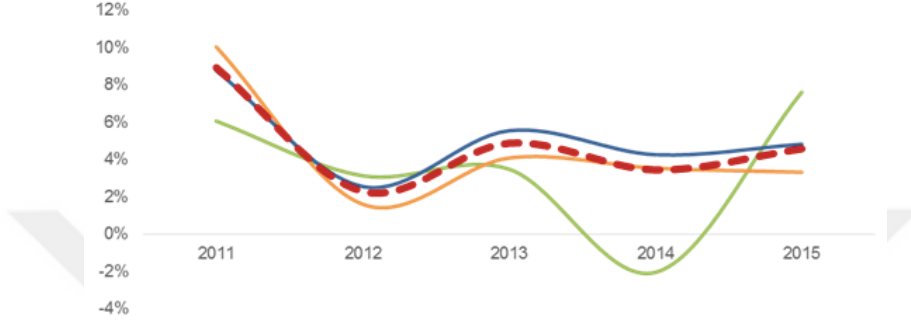
2001-2012 Yılı Turistlerin Kişi Başı Ortalama Harcamaları

Yukarıdaki grafikte 2001-2012 yılları turistlerin kişi başı ortalama harcamaları gösterilmiştir.

**Grafiğe göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?**

- a. 2001 ve 2007 yılları arasında kişi başı ortalama harcama miktarının 800\$'ın üzerindedir.
- b. 2008 yılında kişi başı ortalama harcama miktarında bir düşüş yaşanmıştır.
- c. 2012 yılında kişi başı ortalama harcama miktarı 850\$'ın çok üzerine çıkmıştır.
- d. 2003-2005 yılları arasında kişi başı ortalama harcama miktarı 850\$ civarındadır.

6. Aşağıdaki grafik ile ilgili metni okuyunuz, çizgilerin paragraftaki hangi sektöre ait olduğunu yazınız.



*Büyüme hızı*

Bu grafik, Türkiye ekonomisinin 2011-2015 yılları arasındaki durumunu anlatmaktadır. Grafikte 3 farklı sektör incelenmiştir. Hizmet sektörü, 2011 yılında %9 oranında büyüme hızına sahiptir. 2012 yılında bu rakam %3'e kadar düşmüştür. Ancak 2013 ve 2014 yıllarında en çok büyüyen sektördür. Tarım sektörü, 2014 yılında küçülmüştür. Büyüme hızı eksilere düşmüştür. 2014 yılında tarım sektörü, ekonomik olarak kötü bir yıl geçirmiştir. Ancak sektör, 2015 yılında bir patlama yaşamıştır. %8'lik büyüme hızına ulaşmıştır. Böylece pozitif bir sürece girmiştir. Sanayi sektörüne bakıldığında ise, 2011'de %10 olan büyüme hızı, bir sonraki sene %1'e gerilemiştir. Daha sonraki yıllarda da %3 civarında bir büyüme göstermiştir.

 : ..Tüm sektörlerin toplamını... göstermektedir.

a.  : .....sektörünü göstermektedir.

b.  : ..... sektörünü göstermektedir.

c.  : ..... sektörünü göstermektedir.

7. Aşağıdaki karikatür için uygun olan diyalog hangisidir?



- a. “-Bak, seyret! Şimdi uçurumdan atlayacağım ve göklerde süzüleceğim. Herkes de peşimden gelecek!  
-Ben de gelirim o zaman!”
- b. “-Akşama çok büyük bir ziyafet vereceğim. Vur patlasın çal oynasın. Hangisini kessem acaba?  
-Eyvah, şimdi yandık. Al başına belayı!”
- c. “-Gel bakalım, akşama güzel bir kuzu çevirme yapalım. Midem kazındı.  
-Evet evet. Her gün ot her gün ot bıkılmışım valla.”
- d. “-Otlar yerde bedava. Ne diye sana para vereyim?  
-Çünkü meraktan öldün orada.”

**8. Aşağıdaki diyalog filmin hangi sahnesine aittir?**

“-Şunlara bak şunlara! Ey benim koç yiğitlerim ey!

- Hasretlerine nasıl katlandık bunca yıl? Yine burada yoklar. Çok özledim çocuklarımı.

-E fena mı ettik hatun. Bağrımıza taş bastık. Dünyanın parasını harcadık okusunlar diye. Ama üç tane pırlanta gibi adam yetiştirdik. Hele şuna bak şuna. Nasıl da gururlu duruyor fotoğrafta. Eeee, kolay mı? 3 ay sonra koskoca bir doktor oluyor.”

**a.**



**b.**



**c.**



**d.**



9. Aşağıdaki diyalog filmin hangi sahnesine aittir?

“-Şabancığım

-Evet GÜDÜKCÜĞÜM

-Ne o Şabancığım?

-Doğal tereyağı. Ekmeğin arasına sürdüm. Mis gibi. Babam gönderdi memleketten.

-Ne olur birazcık da bana versen?

Yok arkadaş olmaz. Bir lokma bile vermem. Sen de Mahmut hocanın açlık cezalarına hazırlıklı olsaydın aç kalmazdın.”

a.



b.



c.



d.



### 3. BİLGİ VE GEREKÇELERİ ANLAMA

B1 düzeyinde olan bir dil kullanıcısı bilgi ve gerekçeleri anlama kümesinde anlaşılır şekilde yazılmış, gerekçelerle donatılmış metinlerin en önemli sonuçlarını algılayabilir. Ayrıntılarıyla olmasa bile, işlediği konudaki görüş açısını kavrayabilir. Alışıl gelmiş konuları içeren karmaşık olmayan gazete makalelerini ana noktalarıyla kavrayabilir. Bu tanımlama doğrultusunda aşağıdaki sorular hazırlanmıştır:

#### 1. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

##### Bırakın Çocuklar Dışarıda Oynasın

Çok ünlü bir şarkıcı, 4 yaşındaki kızına Instagram hesabı açtı. Kızıyla birlikte hesabı aktif bir şekilde kullanıyor. Ben bu durumu eleştirmiştım.

Pek çok anne bana destek mesajı attı.

Ama ilginçtir ki iki kadın meslektaşım beni eleştirdi.

Dün gazete yazılarında bana katılmadıklarını söylediler.

“Günümüz çocukları böyle. Ellerinde tabletle büyüyorlar. Normal” dediler.

Bu normal değil arkadaşlar.

Ben biri 6,5 diğeri 3 yaşında iki çocuk babasıyım.

Bu durumu son 5 yıldır yakından gözlemliyorum.

Öncelikle hepimizin nasıl cep telefonu bağımlısı olduğunu düşünün.

Kendimizi telefondan kurtaramıyoruz. Sürekli elimizde.

Sabah kalktığımızda baktığımız ilk şey cep telefonu.

Şimdi o küçücük çocuklarımızı düşünelim.

Bir süre sonra cep telefonlarını ellerinden alamıyorsunuz.

Cep telefonu olmadan yemek yediremiyorsunuz.

Anne-babalar çoğunlukla bu durumdan memnun.

Çünkü çocuğu dışarı çıkarmıyor. Ona kitap okumuyor.

Pikniğe veya parka götürüp yorulmuyor.

Çocuklar telefonla hipnotize oluyor gibi.

Anne-babalar ise rahat ediyor.

Yapmayın arkadaşlar!

Çocuklar için dijital dünyanın bir dengesi olmalı.

Bırakın çocuklar parklarda, sokaklarda oynasın.

**1. Parçaya göre, aşağıdaki cümleler bir gereğı yansıtıyorsa cümlelerin sonuna (G), bir düşünceyi yansıtıyorsa (D) yazınız.**

- a. Çok nl bir şarkıcı, 4 yaşındaki kızına Instagram hesabı açtı. \_\_\_\_\_
- b. Pek çok anne bana destek mesajı attı. \_\_\_\_\_
- c. Bu normal değıl arkadaşlar. \_\_\_\_\_
- d. Çocuklar telefonla hipnotize oluyor gibi. \_\_\_\_\_
- e. Çocuklar için dijital dünyanın bir dengesi olmalı. \_\_\_\_\_
- f. Bırakın ocuklar parklarda, sokaklarda oynasın. \_\_\_\_\_

**2. Yukarıdaki metnin türü nedir?**

- a. Biyografi
- b. Hikâye
- c. Fıkra
- d. Köşe yazısı

**3. Parçada yazarın amacı nedir?**

- a. Eleştirmek
- b. İlham vermek
- c. Analiz etmek
- d. Memnun etmek

**4. Parçada yazarın üslubu nedir?**

- a. İyimser
- b. Samimi
- c. şüpheli
- d. Gerçekçi

**5. Parçayla ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine varılabilir?**

- a. Aileler ocukların teknoloji kullanımını dengelemelidir.
- b. Çocuklar zamanının tümünü sokakta geçirmelidir.
- c. Aileler çocukları için sosyal medya hesabı açmalıdır.
- d. Çocuklar her zaman parka giderek orada vakit geçirmelidir.

## 2. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

### Sağlık Bakanlığı Sosyal Medyaya Müdahale Etmeli

Çocuklarla ilgili sevindirici bir haber var. Artık çocuklarla ilgili programların başında ve sonunda bazı reklamlar yasaklandı. Bunlar “kırmızı kategori” ürünlerin reklamı. Kırmızı kategoride hangi ürünler var?

Çikolata, şeker, cips, gazlı içecekler, bisküvi, kek ve yenilebilir buzlar.

Bu ürünlerin reklamı artık çocuk programlarında yayınlanamıyor.

İki çocuk babası olarak, Sağlık Bakanlığı’nı tebrik ederim.

Ne mutlu bir haber!

Bu tür reklamlar çıktığında evde çocuklara;

- “Ayyy ne kötü!”

- “Çok zararlı bunlar.” diyorduk.

Şimdi bu reklamları hiçbir kanal yayınlamayacak.

Çocuk kanalları büyük bir gelir kaybedecek.

Ama obeziteden uzak, sağlıklı bireyler yetiştirmek paradan çok daha önemli.

Bu çok önemli adım için Sağlık Bakanlığını bir kez daha kutluyorum. Ama aynı önlemi sosyal medya için de istiyorum.

Sosyal medyada para için çocuklarını kullanan birçok anne-baba var.

Sağlıksız, zararlı ürünlerin reklamını çocuklarıyla birlikte yapıyorlar.

Artık bu zararlı yiyecek firmaları sosyal medyayı daha çok kullanacak. Çünkü televizyonda yasaklandılar.

Anne-babalar para için Youtube kanallarında, Instagram sayfalarında çocuklarını bu reklamlarda kullanacak.

Sağlık Bakanlığı bu konuda da harekete geçmeli.

Bu ürünlerin reklamında çocukların kullanılmasını yasaklanmalı.

**1. Parçaya göre, aşağıdaki cümleler bir gereğı yansıtıyorsa cümlelerin sonuna (G), bir düşünceyi yansıtıyorsa (D) yazınız.**

- a. Artık ocuklarla ilgili programların başında ve sonunda bazı reklamlar yasaklandı. \_\_\_\_\_
- b. Bu rnlerin reklamı artık ocuk programlarında yayınlanamıyor. \_\_\_\_\_
- c. Ne mutlu bir haber! \_\_\_\_\_
- d. Ama obeziteden uzak, sağılıklı bireyler yetiştirmek paradan çok daha önemli. \_\_\_\_\_
- e. Sağıksız, zararlı ürünlerin reklamını çocuklarıyla birlikte yapıyorlar. \_\_\_\_\_
- f. Bu rnlerin reklamında çocukların kullanılmasını yasaklanmalı. \_\_\_\_\_

**2. Yukarıdaki metnin türü nedir?**

- a. Masal
- b. Hikâye
- c. Roman
- d. Köşe yazısı

**3. Parçada yazarın amacı nedir?**

- a. Eleştirmek
- b. Eğılendirmek
- c. Analiz etmek
- d. Memnun etmek

**4. Parçada yazarın üslubu nedir?**

- a. Alaycı
- b. Acınası
- c. Gerçekçi
- d. Duygusal

**5. Parçayla ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine varılabilir?**

- a. Aileler ocukların televizyondaki reklamları izlemesini kısıtlamalıdır.
- b. Çocuklar çoğunlukla kırmızı etiketli ürünleri tüketmelidir.
- c. Aileler para uğruna çocuklarını reklamlarda kullanmamalıdır.
- d. Çocuklar belli bir saatten sonra televizyon izlememelidir.

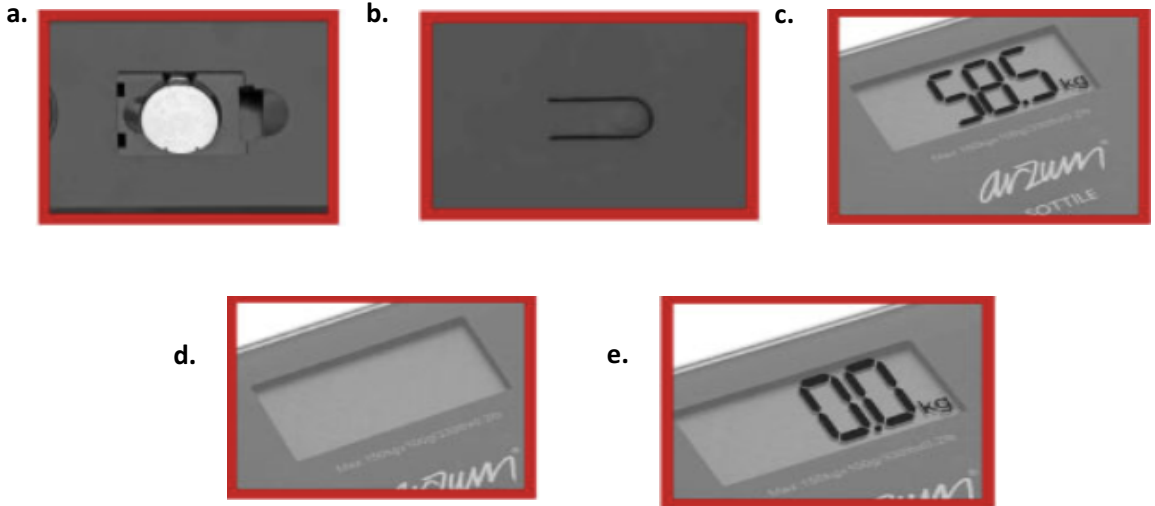
#### 4. YAZILI TALİMATLARI ANLAMA

B1 düzeyindeki bir dil kullanıcısı yazılı talimatları anlama kümesinde bir cihazı kullanmak için gerekli karmaşık olmayan, anlaşılır bir anlatımla yazılmış kullanım kılavuzlarını anlayabilir. Buna göre yazılan soru aşağıdaki gibidir:

##### 1. Aşağıdaki metni okuyup soruyu cevaplandırınız.

Baskülünüzün altındaki pil yuvasına pil takınız. Baskülünüzün arkasındaki yatay iki çizgiyle gösterilen düğmeye basarak uygun olan ağırlık birimini seçiniz. Baskülünüzü düz ve sert bir zemin üzerine yerleştiriniz. Baskülünüzün üzerinde eşit bir şekilde ayaklarınızı koyunuz ve kıpırdamadan kilonuzun ölçülmesini bekleyiniz. Baskülünüzün üzerine çıktığınızda “0.0” işareti ekranda görülecek ve baskülünüz ölçme işlemine başlayacaktır. Hassas algılayıcılar sayesinde kısa sürede ölçülen değer ekranda görülecektir. Ölçme işleminden sonra baskülden indiğinizde, ekran 10 saniye sonunda otomatik olarak kapanacaktır.

Yukarıdaki metin bir baskülün kullanma talimatıdır. Resimleri metne göre sıraya koyunuz.



1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_

Ad/Soyad:

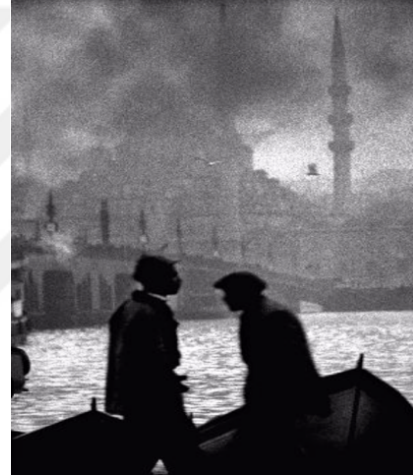
...../...../.....

**EK 2:****AVRUPA ORTAK DİL ÇERÇEVESİ B1 DÜZEYİNDE YER ALAN  
BASAMAK KÜMELERİNE GÖRE HAZIRLANMIŞ ÖRNEK OKUMA  
SINAVI****1. BÖLÜM**

Aşağıda verilen fotoğraflarla metinleri eşleştiriniz. Cevaplarınızı aşağıda belirtilen boşluklara yazınız. (1S:1P)



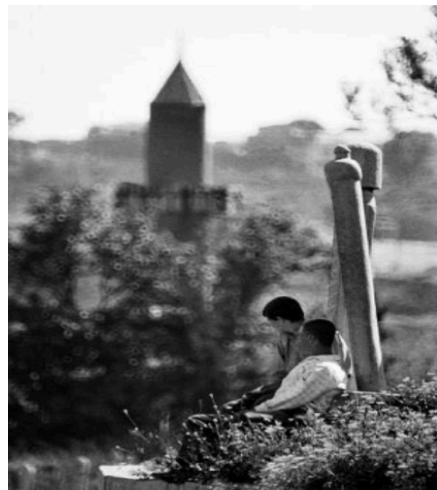
1.....



2.....



3.....



4.....



5.....



6.....

- a. İki sandalcı Haliç'teki sahilde konuşuyor. Arkalarında, vapur dumanlarının arasında Yeni Camii var. Acaba ne konuşuyorlar? Eski köprüden kalabalıklar geçiyor ve iki kuş Haliç üzerinde uçuyor. Uzaktan şehrin uğultusu, ara sıra vapur düdükleri ve taksilerin korna sesleri işitiliyor.
- b. Bu fotoğraftaki adam benim hayatımdaki en önemli çöpçüdür; çöpçüler kralıdır. Bu adam evinin önünde oturup sanki benim gelmemi beklerdi. Oraya defalarca gittim, karısının yaptığı kahveleri içerdim. Yine bir keresinde gittiğimde kendisi yoktu. Sarı boyalı evin de rengi solmuştu. Anladım ki rengi solan boyalar gibi, geçen zaman hayatı değiştiriyor.
- c. Kumkapı'daki balıkçılar ağıları asmış. Ağların kuruması gerek. Yarın başka ağlar da asılacak ve onlar da kurutulacak. Bu hep böyle devam edecek. Her gün sahilde yüzen insanlar bu ağları ve güneşin batışını seyreder. Şehrin surları daha yıkılmamıştır. Sahildeki dalgalar surların dibine kadar gelir.
- d. Kartal'da otobüs durdu ve ben ne oluyor diye camdan dışarı baktım. İki farklı manzara gördüm. Kahvenin dışında bir çocuk ve kovalar vardı. Kahvenin içinde boş bir dünya, adamlar, bekleyiş ve sıkıntı vardı. Burası bir kahveydi; ama iki farklı dünya vardı. Pencerenin içi başka bir fotoğraftı, dışı başka fotoğraf.

- e. Ben her zaman Eyüp civarındaki mezarlık tepelerinde huzurlu hissederim. Buralarda birçok mezar ve türbe var. Bu fotoğrafta da bir minare ve ince, uzun mezar taşlarının önünde oturan iki genç adam var. Sanki huzurlu hissediyorlar.
- 
- f. Polenezköy'e gitmek için atlı araba beklerdik. Bu kahvede buluşurduk. Buradan Polenezköylüler bizleri alırdı, köye götürürdü. Fotoğrafi çekerken hava o kadar sıcaktı ki masadaki adam gibi kedi de masanın altında uyuyordu.
- 



**2. BÖLÜM**

**Aşağıda verilen durumları ve metinleri okuyunuz. Durumları ve metinleri eşleştiriniz. Cevaplarınızı aşağıda belirtilen boşluklara yazınız. (1S:1P)**

1. .... İş arkadaşınız doğal ve taze ürünler kullanarak yemek yapmaya bayılıyor.
  2. .... Bir yakınınız sevdiği sanatçıların albümlerinin koleksiyonunu yapıyor.
  3. .... Sessiz sakin bir yere günübirlik gitmek ve kayak yapmak istiyorsunuz.
  4. .... Bir arkadaşın tam bir kitap kurdu. Sahaflardan ikinci el kitaplar almak istiyor.
  5. .... Anneniz el sanatlarıyla ilgileniyor. Bakır işlemeciliğine başlamak istiyor.
  6. .... Anneanneniz kas ağrılarından şikayetçi. Ağrılarından kurtulmak, rahatlamak istiyor.
- 
- a. Teoman'ın son albümü "Koyu Antoloji" 12 Ocak tarihinde müzikseverlerle buluştu. Albümde Teoman'ın eski şarkıları yeniden yorumlanmış. Albümdeki şarkıların çoğu popüler şarkılar. Ancak bunların yanında biraz da az bilinenler var.
- 
- b. Bayazhan, 1909 yılında yapıldı. İçinde restoranlar, sergi salonları ve şehrin önemli mimari güzelliklerinin maketleri var. Bakır ve sedef işlemeciliği gibi yöresel el sanatları tanıtılıyor. El sanatlarına ve maketlere meraklıysanız görmeniz gereken bir yer.
- 
- c. Afyon kaplıcalarıyla ünlü bir ilimizdir. Hem Türkiye'den hem yurt dışından turistleri çekmektedir. Kaplıcalar özellikle romatizma hastalıkları, kas ağrıları, kireçlenme, bel ve boyun rahatsızlıklarında öneriliyor.
- 
- d. Sığacık'ın en ünlü yerlerinden biri Sığacık pazarıdır. Bölgede yetişen doğal ürünler o gün pazarda satılır. Yörenin ünlü kurutulmuş mandalinası, taptaze mevsim sebzeleri, zeytinyağları, Sığacıklı ev hanımlarının hazırladığı nefis

börekler, çörekler... Doğal beslenmeye ve yemek yapmaya meraklıysanız pazar filelerinizle gelin.

---

**e.** Kış tatilini kalabalıktan uzak ve huzurlu geçirmek isteyenler için önerimiz Kartepe. Kartepe İstanbul'a en yakın kayak merkezlerinden biri. Bu sakin yere gelen ziyaretçiler doğanın tadına varıyor. Hem de kayak keyfini deneyimliyor. Şehre yakınlığı nedeniyle günübirlik ziyaretler için oldukça uygun.

---

**f.** Akmar Pasajı, kitap, plak ve rock müzik kültürü için önemli bir yerdir. Fiyatlar ucuzdur ve takas da yapılabilir. Nadir bulunan ikinci el kitapları burada kolaylıkla bulabilirsiniz. Yeni kitaplara da ulaşım oldukça kolaydır.

---

### 3. BÖLÜM

**Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız. (1S:1P)**

#### **Bırakın Çocuklar Dışarıda Oynasın**

Çok ünlü bir şarkıcı, 4 yaşındaki kızına Instagram hesabı açtı. Kızıyla birlikte hesabı aktif bir şekilde kullanıyor. Ben bu durumu eleştirmiştım.

Pek çok anne bana destek mesajı attı.

Ama ilginçtir ki iki kadın meslektaşım beni eleştirdi.

Dün gazete yazılarında bana katılmadıklarını söylediler.

“Günümüz çocukları böyle. Elllerinde tabletle büyüyorlar. Bu çok normal” dediler.

Bu normal değil arkadaşlar.

Ben biri 6,5 diğeri 3 yaşında iki çocuk babasıyım.

Bu durumu son 5 yıldır yakından gözlemliyorum.

Öncelikle hepimizin nasıl cep telefonu bağımlısı olduğunu düşünün.

Kendimizi telefondan kurtaramıyoruz. Sürekli elimizde.

Sabah kalktığımızda baktığımız ilk şey cep telefonu.

Şimdi o küçücük çocuklarımızı düşünelim.

Bir süre sonra cep telefonlarını ellerinden alamıyorsunuz.

Cep telefonu olmadan yemek yediremiyorsunuz.

Anne-babalar çoğunlukla bu durumdan memnun.

Çünkü çocuğunu dışarı çıkarmıyor. Ona kitap okumuyor.

Pikniğe veya parka götürüp onunla oynamıyor.

Çocuklar telefonla hipnotize oluyor gibi.

Anne-babalar ise rahat ediyor.

Yapmayın arkadaşlar!

Çocuklar için dijital dünyanın bir dengesi olmalı.

Bırakın çocuklar parklarda, sokaklarda oynasın.

Ad/Soyad:

...../...../.....

**1. Yukarıdaki metnin türü nedir?**

- a. Biyografi
- b. Hikâye
- c. Fıkra
- d. Köşe yazısı

**2. Bu metnin yazılış amacı nedir?**

- a. Eleştirmek
- b. İlham vermek
- c. Analiz etmek
- d. Memnun etmek

**3. Parçada yazarın üslubu nasıldır?**

- a. İyimser
- b. Alaycı
- c. Şüpheli
- d. Gerçekçi

**4. Parçayla ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine varılabilir?**

- a. Aileler çocukların teknoloji kullanımını sınırlandırmalıdır.
- b. Çocuklar zamanının tümünü sokakta geçirmelidir.
- c. Aileler çocukları için sosyal medya hesabı açmalıdır.
- d. Çocuklar her zaman parka giderek orada vakit geçirmelidir.

**4. BÖLÜM****Yanlış Duruş Davranış Bozukluklarına Yol Açıyor**

Almanya’da kambur ve yanlış duruş üzerine bir araştırma yapıldı. Araştırmada, kambur ve yanlış duran kişilerin olumsuz anılarını hatırlama oranının daha yüksek olduğu görüldü. Daha sonra bu duruşlarını düzeltmeye çalışmaları istendi. Daha dik durmaya başlayan hastaların eskiye göre daha az olumsuz anıları hatırladıkları görüldü. Bu araştırma duruşumuzun hafızamız üzerinde ne kadar etkili olduğunu gösteriyor. Amerika’da yapılan bir başka çalışmada ise, 74 kişi farklı şekillerde durmuş veya oturmuş. Duruşu bozuk, öne doğru ve kambur olanların daha stresli, daha özgüvensiz ve verilen sorulara daha olumsuz cevaplar verdiği gözlemlenmiş. Fakat aksine dik duran kişilerin daha özgüvenli ve olumlu bir ruh hali içinde olduğu görülmüş. \_\_\_\_\_ Bunların sürekli hale gelmesi ise davranışlarımızı oluşturuyor, yani daha stresli ve olumsuz davranan bireyler haline geliyoruz.

**1. Aşağıdaki cümlelerden hangisi boşluğa getirildiğinde parça anlamlı bir bütün oluşturmaktadır? (1P)**

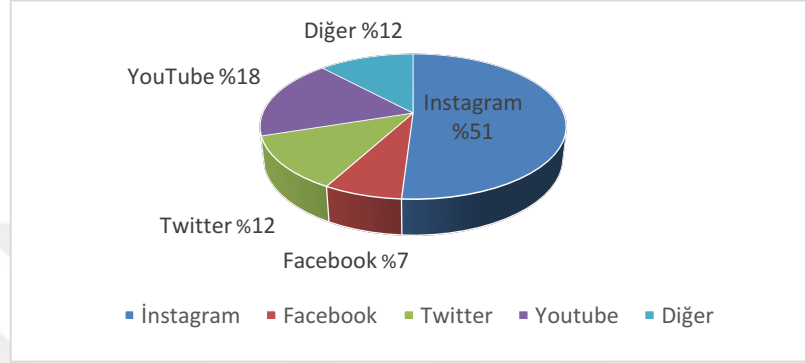
- a. Her iki araştırma sonucu gösteriyor ki stresimizin tek kaynağı yanlış duruş ve kambur oturmaktır.
- b. Bu araştırmalar yanlış duruşun stresi, negatif düşünciyi ve depresyonu arttırdığını gösteriyor.
- c. Yani yanlış duruş şekilleri ruh halimizi sanıldığı kadar olumsuz yönde etkilemiyor.
- d. Bu da yanlış duruşun hafızamız üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkisi olmadığını gösteriyor.

## İklim Mültecileri

İklim mültecileri, yaşadıkları bölgede meydana gelen ani veya uzun süreli iklim değişiklikleri sonucunda göç etmek zorunda kalan insanlardır. 2009'dan günümüze, dünya üzerinde her saniyede bir insan iklim değişikliği nedeniyle yaşadığı yerden ayrılmaktadır. **(I)** 2008 ile 2015 yılları arasında toplam 22,5 milyon insanın iklim değişikliği kaynaklı felaketler sebebiyle göç etmek zorunda kalmıştır. **(II)** Somali'de 2011 ve 2012 yıllarında yaşanan kuraklık sebebiyle, 50 binden fazla insan hayatını kaybetmiş, yaklaşık 1 milyon Somali vatandaşı, Etiyopya ve Kenya'ya göç etmek zorunda kalmıştır. **(III)** İklim mültecisi olmaktan kurtulmak için alınabilecek birçok önlem olmasına rağmen hiçbir adım atılamamaktadır. **(IV)** Benzer şekilde 2010 yılında Pakistan'da yaşanan sel felaketi 1700 kişinin ölümüne yol açmış ve sel felaketinden etkilenen 20 milyon insanın yaklaşık %13'ü ülke içerisinde başka bölgelere göç etmek zorunda kalmıştır. Bu örneklerde de görüldüğü üzere, bir anda yaşanan iklim değişikliği kaynaklı felaketler, insanların planlamadıkları şekilde iklim mültecisi olmalarına yol açmaktadır.

**2. Aşağıdaki cümlelerden hangisi parçanın akışını bozmaktadır?**

- a. I
- b. II
- c. III
- d. IV

**5. BÖLÜM**

Yukarıdaki grafikte 15-20 yaş arasındaki gençlerin sosyal medya ortamlarında geçirdiği sürenin dağılımı gösterilmiştir.

**Grafiğe göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur? (1P)**

- a. Twitter ve Facebook'ta harcanan süre Instagram'da harcanandan fazladır.
- b. YouTube'da harcanan süre ile diğer sosyal medya ortamlarında harcanan süre eşittir.
- c. Instagram diğer sosyal medya ortamlarına göre en çok vakit geçirilen platformdur.
- d. Twitter, kullanıcıların en az süre geçirdiği sosyal medya ortamıdır.

**6. BÖLÜM**

**Aşağıdaki diyalog filmin hangi sahnesine aittir? (1P)**

“-Şabancığım

-Evet Güdükcüğüm

-Ne o Şabancığım?

-Doğal tereyağı. Ekmeğin arasına sürdüm. Mis gibi. Babam gönderdi memleketten.

-Ne olur birazcık da bana versen?

-Yok arkadaş olmaz. Bir lokma bile vermem. Sen de Mahmut hocanın açlık cezalarına hazırlıklı olsaydın aç kalmazdın.”

**a.**



**b.**



**c.**



**d.**



Ad/Soyad:

...../...../.....

**EK 3: GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU**

Dear participants,

This reading test is a part of a Master's thesis carried out in Teaching Turkish as a Foreign Language Master Program in the Institute of Social Sciences at Istanbul University. It is designed to test your reading skill at B1 level. The results will be kept confidential and just used for research purposes in the Master's thesis.

Thank you for your cooperation.

Değerli katılımcılar,

Bu konuşma sınavı İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı kapsamında yürütülen tez çalışmasının bir parçasıdır. B1 düzeyi okuma becerinizi değerlendirmek için geliştirilmiş olup sonuçlar sadece araştırma amacıyla tez kapsamında kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

Yardımlarınız için teşekkürler.

Tuğba KONAL MEMİŞ

e-posta: [tugbakonal@gmail.com](mailto:tugbakonal@gmail.com)

Results of my reading test and the answers I have given in the task evaluation form can be used in the Master's thesis mentioned above.

Okuma sınavı sonuçlarımın ve sonrasında görev değerlendirme formunda verdiğim cevapların yukarıda adı geçen yüksek lisans tezi kapsamında kullanılmasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Öğrencinin Adı Soyadı:.....

İmza:.....

**EK 4: GÖREV DEĞERLENDİRME FORMU****GÖREV DEĞERLENDİRME FORMU**

1. Görevler açık mıydı?

☐ Evet ☐ Hayır (Hayır ise, hangi kısım?\_\_\_\_\_)

2. Verilen zaman görevi tamamlamak için yeterli miydi?

☐ Evet ☐ Hayır (Hayır ise, önerdiğiniz süre?\_\_\_\_\_)

3. Görev gerçek hayatta yaptıklarınızla alakalı mıydı?

☐ Evet ☐ Hayır

4. Görev gerçek sınıfta yaptıklarınızla alakalı mıydı?

☐ Evet ☐ Hayır

5. Görev size göre ilgi çekici miydi?

☐ Evet ☐ Hayır

6. Görevin zorluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?

☐ Kolay ☐ Orta ☐ Zor ☐ Çok zor

**EK 5: TEZ UYGULAMA İZİN DİLEKÇESİ**

10.01.2019

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Müdürlüğüne,

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi bilim dalı 2501150849 numaralı yüksek lisans öğrencisiyim. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirme Yönünden İncelenmesi ve Okuma Becerisi için Sınav Geliştirme” adlı yüksek lisans tezimin bir parçası olarak kurumunuz B1 düzeyinde 10.01.2019-31.01.2019 tarihleri arasında araştırmam kapsamında geliştirmiş olduğum okuma sınavını ortalama 70 öğrenciye uygulamak, sonuçlarını araştırmamda kullanmak ve bu konuda sizin onayınızı almak istiyorum. Ekte hazırlamış olduğum materyalleri görebilirsiniz.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tuğba KONAL MEMİŞ