



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE TEMEL
VE ARA DÜZEY BETİMLEYİCİLERİN GELİŞTİRİLMESİ**

Yiğit SAVURAN

Doktora Tezi

Eskişehir, 2020

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE TEMEL VE
ARA DÜZEY BETİMLEYİCİLERİN GELİŞTİRİLMESİ**

Yiğit SAVURAN

2020

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE TEMEL
VE ARA DÜZEY BETİMLEYİCİLERİN GELİŞTİRİLMESİ**

Yiğit SAVURAN

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

Eskişehir, 2020

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yiğit SAVURAN tarafından hazırlanan **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Ve Ara Düzey Betimleyicilerin Geliştirilmesi** başlıklı bu tez, 29/07/2020 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından seçiniz ile Yüksek Lisans Tezi/Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

| <u>Görevi</u> | <u>Unvanı Adı SOYADI</u> | <u>İmza</u> |
|----------------|------------------------------------|-------------|
| Jüri Başkanı : | Prof. Dr. Pınar Girmen | |
| Danışman : | Prof. Dr. Zühal Çubukçu | |
| Üye : | Doç. Dr. Bilge Çam Aktaş | |
| Üye : | Doç. Dr. İlker Usta | |
| Üye : | Dr. Öğr. Üyesi Şule Betül Tosuntaş | |

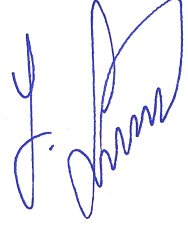
Prof. Dr. Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Ve Ara Düzey Betimleyicilerin Geliştirilmesi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

09/09/2020

Yiğit SAVURAN



Teşekkür

Doktora eğitimim boyunca benden katkılarını esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Zühal Çubukçu ve tez izleme komitesi toplantılarında görüşleri ve dönütleri ile tezin şekillenmesinde büyük rol oynayan hocalarım Prof. Dr. Pınar Girmen ve Doç. Dr. Bilge Çam Aktaş'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin çeşitli aşamalarında değerli görüşlerine başvurduğum ağırlıklı olarak Anadolu ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde görev yapan eğitim programları ve öğretim ve eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı sayın hocalarıma teşekkürlerimi iletiyorum. Yine çeşitli aşamalarda yardımlarını benden esirgemeyen Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görevli çalışma arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

Gerek veri toplama aşamasında gerekse de test ve görevleri uygulama ve değerlendirme aşamalarında sonsuz katkıları olan Anadolu Üniversitesi TÖMER hocalarına ve veri analizinde büyük yardımları olan Anadolu Üniversitesi Bilgisayar Araştırma ve Uygulama Merkezi çalışanlarına teşekkürlerimi iletiyorum.

Tez henüz öneri aşamasında iken görüşlerini benden esirgemeyen ve fikirleri ile çalışmaya zenginlik sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Özcan Demirel'e ve küçük bir konuda kafa karışıklığı yaşarken yönlendirici ve cesaretlendirici cevabıyla ilham veren Brian North'a teşekkürlerimi iletiyorum.

Bugünlere gelmemde büyük etkileri ve çabaları olan, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen aileme sonsuz teşekkürler diliyorum. Son olarak, hayatımdaki en özel insan, akıl hocam, yoldaşım ve hayat arkadaşım Rüya Savuran, iyi ki varsın...

İçindekiler

| | |
|---|----|
| Teşekkür | i |
| İçindekiler | ii |
| Tablolar Listesi | vi |
| Şekiller Listesi | ix |
| Özet | 1 |
| Abstract | 3 |
| BİRİNCİ BÖLÜM | 5 |
| 1. Giriş | 5 |
| 1.1. Problem Durumu | 5 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 9 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 10 |
| 1.4. Varsayımlar/Sayıtlar | 12 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 13 |
| 1.6. Tanımlar | 14 |
| 1.7. Kısaltmalar | 15 |
| İKİNCİ BÖLÜM | 16 |
| 2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve | 16 |
| 2.1. Eğitim Programları ve Ölçme Değerlendirme | 16 |
| 2.1.1. Eğitim programı temel öğeleri | 17 |
| 2.1.2. Ölçme ve değerlendirme ve eğitim programları ilişkisi | 18 |
| 2.1.3. Eğitim programlarında ölçme ve değerlendirme ve program değerlendirme ilişkisi | 21 |
| 2.2. Yabancı Dil Eğitimi | 23 |
| 2.2.1. Yabancı dil eğitiminde program geliştirme | 24 |
| 2.2.2. Yabancı dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme | 26 |
| 2.2.3. Uluslararası ölçme ve değerlendirme modelleri | 30 |
| 2.2.3.1. Diller için Avrupa ortak başvuru metni (obm) | 30 |
| 2.2.3.2. İngilizce küresel ölçütü (ikö) | 31 |
| 2.2.3.3. Alte kazanım ifadeleri projesi (alte-kip) | 34 |
| 2.2.3.4. Cambridge ingilizce profili (ce-ip) | 36 |
| 2.2.3.5. Amerikan yabancı dil öğretim konseyi yeterlik ilkeleri (actfl-yi) | 36 |
| 2.3. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni | 37 |
| 2.3.1. Diller için Avrupa ortak başvuru gelişim süreci | 37 |

| | |
|---|----|
| 2.3.2. Diller için Avrupa ortak başvuru metni ilkeleri..... | 40 |
| 2.3.2.1. Eylem odaklılık yaklaşımı..... | 41 |
| 2.3.2.2. Çoğul dilli ve çoğul kültürlü yeterlik | 43 |
| 2.3.2.3. Aracılık..... | 45 |
| 2.3.3. OBM genel dil yeterliği şeması | 47 |
| 2.3.4. Ortak başvuru seviyeleri | 49 |
| 2.3.5. OBM betimleyici ölçekleri | 51 |
| 2.3.5.1. Alımlama etkinliği..... | 51 |
| 2.3.5.2. Üretim etkinliği | 52 |
| 2.3.5.3. Etkileşim etkinliği | 53 |
| 2.3.5.4. Aracılık etkinliği | 54 |
| 2.3.6. OBM ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımı | 56 |
| 2.4. Dil Sınavlarının Avrupa Ortak Başvuru Metni İle İlişkilendirilmesi..... | 59 |
| 2.4.1. Alıştırma (familiarisation) | 60 |
| 2.4.2. Belirtme (specification) | 61 |
| 2.4.3. Standartlaştırma eğitimi ve kıyaslama (standardization training and benchmarking) | 62 |
| 2.4.4. Standart belirleme işlemleri (standard setting procedures)..... | 63 |
| 2.4.4.1. Angoff yöntemi | 66 |
| 2.4.4.2. Genişletilmiş angoff yöntemi | 68 |
| 2.4.5. Geçerleme (validation)..... | 69 |
| 2.5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi | 71 |
| 2.5.1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında program geliştirme çalışmaları | 72 |
| 2.5.2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında program geliştirme çalışmalarında gözlemlenen sorunlar..... | 74 |
| 2.5.3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme çalışmaları | 76 |
| 2.5.4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme çalışmalarında gözlemlenen sorunlar..... | 78 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM | 80 |
| 3. Yöntem | 80 |
| 3.1. Araştırma Deseni | 80 |
| 3.2. Hazırlık Süreci..... | 82 |
| 3.3. Geliştirme Süreci (2. Aşama) | 86 |
| 3.4. Uygulama Süreci (3. Aşama)..... | 96 |

| | |
|--|------------|
| 3.4.1. Alımlama etkinliği betimleyicileri uygulama süreci..... | 97 |
| 3.4.2. Üretim ve etkileşim etkinlikleri betimleyicileri uygulama süreci..... | 101 |
| 3.5. Geçerleme Süreci – Standart Belirleme (4. Aşama)..... | 106 |
| 3.5.1. Alımlama etkinliği betimleyicileri standart belirleme süreci..... | 107 |
| 3.5.2. Üretim ve etkileşim etkinlikleri betimleyicileri standart belirleme süreci | 109 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM | 113 |
| 4. Bulgular | 113 |
| 4.1. Hazırlık Aşamasında Elde Edilen Bulgular | 113 |
| 4.2. Geliştirme Aşamasında Elde Edilen Bulgular | 115 |
| 4.2.1. İşitsel alımlama (dinleme) betimleyicileri | 120 |
| 4.2.2. Görsel alımlama (okuma) betimleyicileri | 124 |
| 4.2.3. Sözlü üretim (bireysel konuşma) betimleyicileri..... | 128 |
| 4.2.4. Sözlü etkileşim (karşılıklı konuşma) betimleyicileri | 133 |
| 4.2.5. Yazılı üretim (bireysel yazma) betimleyicileri | 139 |
| 4.2.6. Yazılı etkileşim (yazışma) betimleyicileri..... | 143 |
| 4.3. Uygulama Aşamasında Elde Edilen Bulgular | 147 |
| 4.3.1. Alımlama etkinlikleri uygulama sürecine yönelik bulgular..... | 147 |
| 4.3.2. Üretim ve etkileşim etkinlikleri uygulama sürecine yönelik bulgular..... | 156 |
| 4.4. Geçerleme Aşamasında (Standart Belirleme) Elde Edilen Bulgular..... | 163 |
| 4.4.1. Alımlama etkinliği testleri standart belirleme süreci..... | 163 |
| 4.4.2. Üretim ve etkileşim etkinlikleri görevleri standart belirleme süreci | 171 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM | 180 |
| 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler..... | 180 |
| 5.1. Sonuç | 180 |
| 5.1.1. Hazırlık aşamasına ilişkin sonuçlar | 180 |
| 5.1.2. Geliştirme aşamasına ilişkin sonuçlar..... | 181 |
| 5.1.3. Uygulama aşamasına ilişkin sonuçlar | 183 |
| 5.1.4. Geçerleme aşamasına ilişkin sonuçlar | 185 |
| 5.2. Tartışma | 186 |
| 5.2.1. Hazırlık aşamasına ilişkin tartışma | 186 |
| 5.2.2. Geliştirme aşamasına ilişkin tartışma | 189 |
| 5.2.3. Uygulama aşamasına ilişkin tartışma..... | 193 |
| 5.2.4. Geçerleme aşamasına ilişkin tartışma | 195 |
| 5.3. Öneriler | 197 |

| | |
|---------------|-----|
| KAYNAKÇA..... | 201 |
| EKLER..... | 227 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 318 |

Tablolar Listesi

| Tablo Numarası | Başlık | Sayfa Numarası |
|-------------------|--|-------------------|
| 2.1 | Yabancı Dil Eğitiminde Eğitim Programı Türleri | 25 |
| 2.2 | Yabancı Dil Eğitiminde Yaklaşımına Göre Ölçme Araçları | 27 |
| 2.3 | OBM-İKÖ Seviye Tanımları İlişkisi | 32 |
| 2.4 | Bir Seviyedeki Betimleyicilerin Öğrenici Tarafından Gerçekleştirilme Olasılığı Tablosu | 33 |
| 2.5 | KİP – Avrupa Konseyi Çerçevesi seviye ilişkileri | 35 |
| 2.6 | OBM 2001 ve OBM EŞ Baskı 2018 Karşılaştırması | 39 |
| 3.1 | Araştırma Aşamaları Özeti | 81 |
| 3.2 | İKÖ Temel ve Ara Seviyeler Kazanım Sayıları | 84 |
| 3.3 | Geri-Çeviri Sürecinde Yer Alan Uzmanlar | 86 |
| 3.4 | Eğitim Programı Uzmanı Görüşü Özet Tablo | 87 |
| 3.5 | Kazanım Değerlendirme Adımında Yer Alan Eğitim Programı Uzmanları | 88 |
| 3.6 | Ölçme-Değerlendirme Uzmanı Görüşü Özet Tablo | 90 |
| 3.7 | Betimleyici Değerlendirme Adımında Yer Alan Ölçme-Değerlendirme Uzmanları | 91 |
| 3.8 | Alımlama Etkinliği Belirtke Tabloları için Ölçme-Değerlendirme Uzmanı Görüşü Özet Tablo | 93 |
| 3.9 | Üretim ve Etkileşim Etkinliği Belirtke Tabloları için Ölçme-Değerlendirme Uzmanı Görüşü Özet Tablo | 94 |
| 3.10 | Kapsam Geçerliği İndeksi Uzman Görüşü Analiz Tablosu Örneği | 95 |
| 3.11 | Uygulama ve Geçerleme Aşamalarında Yer Alan Uzman Grubu | 98 |
| 3.12 | Puanlayıcı İçi ve Puanlayıcılar Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Aralığı | 105 |
| 3.13 | Alımlama Etkinliği Testleri Standart Belirleme için Uzman Görüşü Formu Örneği | 107 |

| | | |
|------|---|-----|
| 3.14 | Üretim ve Etkileşim Etkinlikleri Görevleri Standart Belirleme için Uzman Görüşü Formu Özeti | 111 |
| 4.1 | Çeviri ve Geri-Çeviri Süreci Sonrası Uyum Çalışması Örneği | 114 |
| 4.2 | Kazanım Havuzu Eğitim Programı Uzmanları Dönüt Örnekleri | 115 |
| 4.3 | Betimleyicileri Belirleme için Ölçme ve Değerlendirme Uzmanları Dönüt Örnekleri | 117 |
| 4.4 | Betimleyicilerin OBM Şemasına Göre Düzenlenmesi Örneği | 118 |
| 4.5 | OBM Etkinlikleri ve Seviyeleri Bazında Betimleyici Sayıları | 119 |
| 4.6 | İşitsel Alımlama Betimleyicileri Kapsam Geçerlik İndeksleri | 119 |
| 4.7 | İşitsel Alımlama Betimleyicileri Listesi | 121 |
| 4.8 | Görsel Alımlama Betimleyicileri Kapsam Geçerlik İndeksleri | 125 |
| 4.9 | Görsel Alımlama Betimleyicileri Listesi | 125 |
| 4.10 | Sözlü Üretim Betimleyicileri Kapsam Geçerlik İndeksleri | 129 |
| 4.11 | Sözlü Üretim (Bireysel Konuşma) Betimleyicileri Listesi | 130 |
| 4.12 | Sözlü Etkileşim Betimleyicileri Kapsam Geçerlik İndeksleri | 133 |
| 4.13 | Sözlü Etkileşim (Karşılıklı Konuşma) Betimleyicileri Listesi | 134 |
| 4.14 | Yazılı Üretim Betimleyicileri Kapsam Geçerlik İndeksleri | 139 |
| 4.15 | Yazılı Üretim (Bireysel Yazma) Betimleyicileri Listesi | 140 |
| 4.16 | Yazılı Etkileşim Betimleyicileri Kapsam Geçerlik İndeksleri | 143 |
| 4.17 | Yazılı Etkileşim (Yazışma) Betimleyicileri Listesi | 144 |
| 4.18 | Seviyeler Bazında Geliştirilen Betimleyici Sayıları | 146 |
| 4.19 | A1 Sınavı Madde Analizleri Listesi | 149 |
| 4.20 | A2 Sınavı Madde Analizleri Listesi | 151 |
| 4.21 | B1 Sınavı Madde Analizleri Listesi | 152 |
| 4.22 | B2 Sınavı Madde Analizleri Listesi | 154 |
| 4.23 | Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Ortalama Puanlar | 158 |
| 4.24 | Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Değerlendirilen Öğrenci Performans Sayıları | 159 |
| 4.25 | Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Ortalama Puanlar | 161 |
| 4.26 | Alımlama Testi Kesme Puanları ve Öğrenci Puanı Karşılaştırmaları | 163 |

| | | |
|------|--|-----|
| 4.27 | A1 Seviyesi Alımlama Testi Kesme Puanı Çapraz Tablo Analizi | 164 |
| 4.28 | A2 Seviyesi Alımlama Testi Kesme Puanı Çapraz Tablo Analizi | 165 |
| 4.29 | B1 Seviyesi Alımlama Testi Kesme Puanı Çapraz Tablo Analizi | 166 |
| 4.30 | B2 Seviyesi Alımlama Testi Kesme Puanı Çapraz Tablo Analizi | 166 |
| 4.31 | A1 Seviyesi Alımlama Testi Kesme Puanı Ki-Kare Analizi | 167 |
| 4.32 | A2 Seviyesi Alımlama Testi Kesme Puanı Ki-Kare Analizi | 168 |
| 4.33 | B1 Seviyesi Alımlama Testi Kesme Puanı Ki-Kare Analizi | 169 |
| 4.34 | B2 Seviyesi Alımlama Testi Kesme Puanı Ki-Kare Analizi | 170 |
| 4.35 | Sözlü Üretim ve Etkileşim Görev Dosyaları Kesme Puanları ve Öğrenci Puanı Karşılaştırmaları | 172 |
| 4.36 | A1 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Dosyaları Kesme Puanlarına İlişkin Çapraz Tablo Analizi | 173 |
| 4.37 | A2 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Dosyaları Kesme Puanlarına İlişkin Çapraz Tablo Analizi | 174 |
| 4.38 | B1 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Dosyaları Kesme Puanlarına İlişkin Çapraz Tablo Analizi | 175 |
| 4.39 | B2 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Dosyaları Kesme Puanlarına İlişkin Çapraz Tablo Analizi | 175 |
| 4.40 | Yazılı Üretim ve Etkileşim Görev Dosyaları Kesme Puanları ve Öğrenci Puanı Karşılaştırmaları | 176 |
| 4.41 | A1 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Dosyaları Kesme Puanlarına İlişkin Çapraz Tablo Analizi | 177 |
| 4.42 | A2 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Dosyaları Kesme Puanlarına İlişkin Çapraz Tablo Analizi | 178 |
| 4.43 | B1 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Dosyaları Kesme Puanlarına İlişkin Çapraz Tablo Analizi | 178 |
| 4.44 | B2 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Dosyaları Kesme Puanlarına İlişkin Çapraz Tablo Analizi | 179 |

Şekiller Listesi

| Şekil Numarası | Başlık | Sayfa Numarası |
|-------------------|---|-------------------|
| 2.1 | Eğitim Programı Öğeleri ve Değerlendirme İlişkisi | 23 |
| 2.2 | Çoğul Dilli ve Kültürel Yeterlik Türleri | 44 |
| 2.3 | OBM Genel Dil Yeterliği Şeması | 48 |
| 2.4 | Alımlama, Üretim, Etkileşim ve Aracılık İlişkisi | 49 |
| 2.5 | Ortak Başvuru Seviyeleri | 49 |
| 2.6 | OBM Dil Yeterliği Seviyeleri | 50 |
| 2.7 | Alımlama Etkinliği Alanları | 52 |
| 2.8 | Üretim Etkinliği Alanları | 53 |
| 2.9 | Etkileşim Etkinliği Alanları | 54 |
| 2.10 | Aracılık Etkinliği Alanları | 55 |
| 2.11 | Standart Belirleme Yöntemleri | 64 |
| 3.1 | Hazırlık Süreci Özeti | 83 |
| 3.2 | Geliştirme Süreci Özeti | 87 |
| 3.3 | Alımlama Etkinliği Betimleyicileri Geçerleme Süreci Özeti | 97 |
| 3.4 | Üretim ve Etkileşim Etkinlikleri Betimleyicileri Geçerleme Süreci Özeti | 102 |
| 3.5 | OBM ile İlişkilendirme ve Standart Belirleme Süreci Özeti | 106 |
| 5.1 | Betimleyici Listeleri Oluşturma Süreci | 183 |

Özet

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel ve Ara Düzey Betimleyicilerin Geliştirilmesi

Yiğit SAVURAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

2020

Amaç: Bu araştırma Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında temel ve ara düzey betimleyiciler geliştirme, geliştirilen betimleyicileri çeşitli testler ve görevler aracılığı ile uygulama ve bu ölçme işlemlerinin sonuçlarını geçerleme amacı ile yürütülmüştür.

Yöntem: Çok aşamalı karma desen araştırması olarak tasarlanan bu araştırma hazırlık, geliştirme, uygulama ve geçerleme aşamalarından oluşmaktadır. Araştırmanın hazırlık aşamasında doküman analizi ve çeviri – geri çeviri teknikleri uygulanmış ve yabancı dil (İngilizce) uzmanları ile çalışılmıştır. Sonuçlar, sıklık ve içerik analizi ile irdelenmiştir. Geliştirme aşamasında eğitim programları ve eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanları ile çalışılmış ve doküman incelemesi, içerik analizi ve kapsam geçerlik indekslerinden yararlanılmıştır. Uygulama aşamasında test ve görev geliştirme adımları ile ölçüm araçları geliştirilmiş ve kümeleme örnekleme ile bunlar yabancı dil olarak Türkçe öğrenen farklı seviyelerdeki öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonrası madde güçlüğü ve ayırt ediciliği değerlerini içeren madde analizleri, yüzde-skor dağılımları ve puanlayıcı tutarlılığı analizleri yürütülmüştür. Geçerleme aşamasında ölçüm araçlarını OBM seviyeleri ve tanımları ile ilişkilendirmek için Angoff ve Genişletilmiş Angoff yöntemleri uygulanmıştır. Sonuçlar, çapraz tablo, kümeleme, puanlayıcı tutarlılığı ve ki-kare analizleri ile incelenmiştir.

Bulgular: Hazırlık aşamasında elde edilen kazanım havuzunun çalışma amacına uygun olduğu ve havuzdaki ifadelerin öğrenci performansını yansıtmak için zengin bir içerik sunduğu tespit edilmiştir. Geliştirme aşamasında temel (A1 ve A2) ve ara (B1 ve B2) düzeylerde, görsel ve işitsel alımlama ve sözlü ve yazılı üretim ve etkileşim alanlarında öğrencinin dilsel yeterliğini tanımlamak için toplam 319 betimleyici geliştirilmiş ve söz konusu betimleyiciler doğrultusunda dört seviyede testler ve görevler oluşturulmuştur.

Uygulama neticesinde, ölçüm araçlarını oluşturan betimleyicilerin öğrenci performansını yansıtmada geçerli ve güvenilir adımlar eşliğinde etkili sonuçlar ortaya koyduğu saptanmıştır. Geçerleme aşamasında, geliştirilen ölçüm araçlarının OBM seviyeleri ve tanımları ile ilişkili oldukları ve ait oldukları seviyedeki öğrenci performansını ölçmede geçerli sonuçlar ortaya koydukları saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için yapılan program geliştirme çalışmaların kapsamlı ve sistematik olmadığı, deneysel verilerden yoksun olduğu ve dolayısıyla bu alanda daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Uygulama neticesinde, geliştirilen betimleyicilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında tasarlanacak eğitim programlarının hem hedefler hem de ölçme ve değerlendirme boyutlarında kullanabileceği tespit edilmiştir. Söz konusu betimleyicilerin farklı eğitim ortamlarında denenmesi, geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi beklenmektedir. Alanın geleceği açısından, özellikle ölçme ve değerlendirme süreçlerinde alanyazında belirtilen ve mevcut araştırmada uygulanan adımların takip edilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Program Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme, Yetişkinler İçin Performans Betimleyicileri

Abstract

Developing Basic and Independent Level Descriptors for Turkish as a Foreign Language

Yiğit SAVURAN

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

2020

Purpose: This study aims to develop basic and independent level performance descriptors for teaching of Turkish as a foreign language, to implement those descriptors through level based tests and tasks, and to validate the findings of those assessment tools.

Method: Designed as a multiphase mixed method research, this study consists of preparation, development, implementation, and validation phases. In the preparation phase, document analysis and translation – back translation methods were applied and the foreign language experts formed the study group. Findings were analyzed through frequency and content analysis methods. In the implementation phase, by following test and task development steps, assessment tools were developed and implemented to mixed levels of students of Turkish as a foreign language who were grouped through cluster sampling. Results were analyzed through item analysis, which contains item difficulty and discrimination indexes, score-percentage distribution and rater consistency analyses. The validation phase sought to relate the assessment tools with CEFR levels and level descriptions through Angoff and Extended Angoff methods. The results were analyzed through cross-tabulation, cluster analysis, rater consistency, and chi-square analyses.

Findings: Objective pool developed in the preparation phase was found to be consistent with the aim of the study and offered an enriched content to demonstrate student performance. In the development phase, a total of 319 descriptors were developed in visual and aural reception and written and spoken production and interaction activities in basic (A1 and A2) and independent (B1 and B2) levels. Level tests and tasks were developed aiming to assess those descriptors. The findings indicated that assessment tools yielded effective results in demonstrating students' performance through reliable and valid processes. The validation phase confirmed that assessment tools developed based

on the descriptors of the study were related to CEFR levels and presented valid results in assessing students' performance.

Conclusion and Suggestions: Studies conducted so far on curriculum development in Turkish as a foreign language were found to be not comprehensive and systematic, and lacking of empirical data; hence, more studies are highly needed in this field. Descriptors developed in the current study can be put to use both in objectives or assessment and evaluation sections of curricula in teaching of Turkish as a foreign language. Those descriptors are expected to be tested, improved, and enriched in various educational contexts. For further development in the area, steps outlined in the assessment and evaluation literature and applied in the current research are suggested to be followed.

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Curriculum Development, Assessment and Evaluation, Performance Descriptors For Adult Learners

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında temel ve ara düzey betimleyiciler geliştirme amacı ile yapılan bu tez çalışmasının giriş bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar/sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

“Erdem başı tıl” yani “erdemın başı dildir” diyor Kaşgarlı Mahmut “Divanü Lugati't-Türk” adlı ünlü eserinde (Ölmez, 2011, s. 75). Dilin gündelik yaşamdan toplumsal yaşama, sanatsal alandan akademik ve bilimsel alanlara kadar pek çok farklı boyutta hayatımız üzerinde etkileri bulunmaktadır. Bir dili iyi bilmenin ve konuşmanın insanın hayatta ulaşabileceği en büyük erdemlerden birisi olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Brown'un (1973) tanımına göre, insanın doğumundan itibaren çevresindekilerin etkisiyle edindiği ve belirli bir olgunluğa ulaştığında da konuşmaya başladığı dil olan ‘ana dilinde’ bu erdemi gerçekleştirmek insanoğlunun hayatı boyunca sürdürdüğü hedeflerden birisidir.

İnsanın ana dili dışında yabancı bir dil öğrenmesi ve onu kendi amacına yönelik olarak kullanması ise bu erdemın üzerine koyabileceği bir davranıştır ve bireyin hayatında önemli bir adım olarak görülür. Brown'un (1973) ana dili tanımından hareketle, insanın ana dilini edindikten (bu eylem bireyin kendi tercihinden bağımsız olduğu için burada “edinmek” ifadesi kullanılmıştır.) sonra kendi isteği ile öğrenmeyi seçtiği her bir dil yabancı dil olarak tanımlanabilir. Bireyin ana dilini edinerek ve onu iyi kullanarak geliştirdiği bu erdem, yabancı bir dili öğrenme durumunda daha da önem kazanmaktadır. Yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan birçok araştırma, yabancı dil öğrenme sürecinin bireylerin kişilik ve ahlaki gelişimlerine olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir (Cipolletti, McFarlane, ve Weissglass, 2016).

Yabancı dil öğrenmenin avantajları bununla sınırlı olmamakla birlikte, bireye uzun vadede birçok kazanım sağlamaktadır. Yabancı dil öğrenmenin; dil duyma yeteneğini geliştirmesi (Krizman, vd., 2012) hafızayı güçlendirmesi (Morales, vd., 2013), bireyin dikkatinin dağılmasını engellemesi (Bialystok ve Craik, 2010), beynin gelişmesini ve

büyümesini sağlaması (Mårtensson, vd., 2012), bireyin aynı anda birden fazla iş yapabilmesini sağlaması (Gold, vd., 2013), bireye soyut düşünme, yaratıcı olma ve problem çözme becerileri kazandırması (Cummins, 1981), bireyde kültürel farkındalığı ve kültürlerarası yeterliği geliştirmesi (Curtain ve Dahlberg, 2010) gibi olumlu etkileri ortaya konmuştur.

Yukarıda belirtilen faydaları ile birlikte, özellikle 20. Yüzyıl sonrası küreselleşmenin etkileri ile insanlarda yabancı dil öğrenme isteği daha fazla ortaya çıkmaya başlamıştır (Mufwene, 2002). Hatta bu noktada bazı araştırmalar yabancı dil öğrenim ve öğretiminin küreselleşme ile etkileşimli olduğunu dile getirmektedir (Tochon, 2009). Bunun neticesi olarak, yabancı dil öğrenmeye olan eğiliminin tüm dünyada, özellikle de gelişen teknolojik imkanlarla birlikte, artarak devam ettiğini söylemek mümkündür.

Bu bilgiler ışığında, dünyada insanların en çok öğrenmek istedikleri yabancı diller hangileridir sorusu gündeme gelmiştir. Bazı araştırmalar dünya genelinde en popüler olan yabancı dillerin, o dilin ana dili olarak konuşulduğu ülkelerin dünya üzerindeki etkileri ile doğru orantılı olduğunu dile getirmektedir (Buttjes, 1990). Bazı araştırmacılar ise, bir dilin ana dili olarak ne kadar fazla sayıda konuşmacıya sahipse o dilin dünya üzerinde de yabancı dil olarak o kadar güçlü olabileceğini savunmaktadırlar (Graddol, 2006). Ancak durum böyle olsaydı, bugün dünyada en çok öğrenilen yabancı dil İngilizce değil, ana dili konuşucusu en çok dil olan Çince (1284 milyon) olurdu (Ethnologue, 2017). Halbuki Çince, dünyada en çok öğrenilen yabancı diller sıralamasında İngilizce, Fransızca, İspanyolca ve İtalyancanın ardından 5. Sırada yer almaktadır (MosaLingua, 2017).

Türkçenin tüm dünya dilleri arasında yabancı dil olarak değeri ve önemi nedir sorusuna baktığımızda ise, gerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının yeni bir olgu olması, gerekse de bu alanda yapılmış çalışmaların yeterli olgunluğa erişmemiş olmasından dolayı bu konuda tatmin edici verilere ulaşmak zor görünmektedir. Bu sebeple, öncelikli olarak internet verilerine bakılmıştır. Bugün dünya üzerinde 194 farklı ülkeden toplam 120 milyona yakın üyesi bulunan ve 19 farklı dil öğretene ücretsiz bir mobil dil öğrenme uygulaması olan Duolingo isimli uygulamanın verilerine baktığımızda kullanıcıların kendi ana dillerinden bağımsız olarak dünya çapında öğrenmeyi en çok tercih ettikleri dilin İngilizce olduğu gözlemlenmiştir. Yine aynı kuruluştan elde edilen başka veriler, Türkçenin popülerlik sıralamasında 13. sırada yer aldığını göstermiştir (Duolingo, 2020). Benzer olarak, İngiltere’de “Geleceğin Dilleri” başlığı ile yapılan bir çalışmada Türkçenin eğitim, ticaret, kültür ve diplomasi gibi pek çok alanda İngiltere açısından önemli yabancı diller arasında yer aldığı görülmektedir (British Council, 2017).

Yabancı dil olarak Türkçeye olan ilgi ile, son yıllarda yurtdışında Türk diline artan talebi karşılama ihtiyacı doğmuştur. Yurtdışında Türk dilini, kültürünü, tarihini ve sanatını tanıtmaya amacıyla 2007 yılında kurulan bir kamu kurumu olan Yunus Emre Enstitüsü'nün bugün 40'dan fazla ülkede kültür merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerde 2009 yılında yabancılara Türkçe öğretim süreci başlanmıştır ve kurslara talep artarak devam etmektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2020a). Ayrıca, 2016 yılında kurulan Türkiye Maarif Vakfı, Türkiye Cumhuriyeti adına yurtdışında 43 ülkede açtığı 625 okulda yabancı uyruklu öğrencilere Türk dili ve kültürü öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir (Türkiye Maarif Vakfı, 2020a).

Bu uluslararası ve genellikle Türkiye dışındaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine ait veriler dışında, Türkiye içerisinde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi giderek artan bir ilgi kaynağı olmaktadır. Son yıllarda küresel alanda yaşanan çeşitli politik ve kültürel olayların da etkisiyle, ülkemizde okul çağında bulunan yabancı uyruklu kişi sayısında büyük artışlar olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2019 yılında yayımladığı bir rapora göre, ülkemizde okul öncesi dönem ile lise dönemi arasında bulunan 1.234.439 yabancı uyruklu birey vardır. Bu bireylerden 736.735'inin resmi okullara erişimi sağlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019).

Türkiye lisans ve lisansüstü düzeyde de yabancı uyruklu öğrenciler için giderek artan bir şekilde ilgi merkezi haline gelmektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) verilerine göre 2018-2019 akademik yılında ülkemiz bünyesindeki üniversitelerde eğitim gören 154.446 öğrenci bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2020a). Bu öğrencilerin bir kısmı yurtdışında yaşayan vatandaşlarımız, akraba topluluklarımız ve Türkiye'de bulunan uluslararası öğrencilerimiz için kurulmuş olan Yurtdışı Türkler ve Akrabalar Birliği (YTB) tarafından verilen burslarla desteklenmektedir. YTB (2020) verilerine göre son 10 yılda ülkemizde bulunan yabancı üniversite öğrencisi sayısı %75 oranında artmış ve 150.000 civarlarına gelmiştir. YTB'nin bu öğrencilerden yaklaşık 25.000 tanesine burs verdiği bilinmektedir (Yurtdışı Türkler ve Akrabalar Birliği, 2020)

Ülkemize gelen yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğu, bölümlerdeki eğitimlerine başlamadan önce Türkçe hazırlık eğitimi almaktadırlar. Öğrenciler bu eğitimlerini genellikle TÖMER (Türkçe Öğrenme, Araştırma ve Uygulama Merkezi) adlı merkezlerde görmektedirler. İlk olarak 1984'te Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER'in (Türkçe Öğrenme, Araştırma ve Uygulama Merkezi) bugün Ankara'daki merkez şube ile birlikte 9 şubesi vardır (Tuzcu, 2016). Bugün Türkiye'de İstanbul Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi,

Hacettepe Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi gibi saygın kurumlarda yabancılara Türkçe öğretim faaliyeti TÖMER ve benzeri isimlere sahip birimler çatısı altında devam etmektedir (Biçer, 2012). Yükseköğretim Kurulu verilerine göre ise, ülkemizdeki üniversitelerde çeşitli adlarla yabancılara Türk dili eğitimi veren 143 merkez bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2020b).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının gerek uluslararası gerekse de ulusal düzeyde gittikçe artan bir şekilde ilgi gördüğünü söylemek mümkündür (Akcaoğlu, 2017). Dolayısıyla, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı bilimsel anlamda daha fazla sayıda araştırma yapılmasını gerektirmektedir. Yapılacak çalışmalar neticesinde alanyazındaki eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir (Kana, vd., 2016).

Yabancı dil öğretimi süreci, tasarlanma aşamasında farklı boyutları olan bir süreçtir. Bir yabancı dil eğitimi program tasarısı yapılmak istendiğinde, diğer eğitim programlarında olduğu gibi, ihtiyaç analizi doğrultusunda hedeflerin saptanması, hedeflere yönelik içeriklerin hazırlanması, yine hedefler doğrultusunda öğretimin ölçme ve değerlendirilmesinin yapılması ve son olarak da programın yararlılığı ve uygunluğu adına program değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Demirel, 2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına baktığımızda, bu alandaki akademik çalışmaların eksikliği ve yetersizliği gündeme gelmiştir. Ancak, yabancı dil olarak Türkçeye ilginin yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda giderek artacağı şüphesizdir. Bu ilginin, daha çok bilimsel ürünü de beraberinde getirmesi beklenmektedir (Ş. Demir, 2015).

İşte bu noktada, yabancı dil olarak Türkçe alanında evrensel bir niteliğe sahip olan ve hem ulusal hem de uluslararası alanda yapılacak olan ölçme ve değerlendirme süreçlerine yön verecek bir ölçüm standartlarının belirlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan ölçme ve değerlendirme süreçlerinde evrensel olarak kabul edilebilecek bir standart modele rastlanılmamıştır. Üniversiteler bünyesindeki dil öğretim merkezlerinin çoğu ve Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezleri “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM)” modelinin standartlarına göre belirlenmiş; temel düzey olan A1’den usta düzey olan C2’ye kadar 6 (A1, A2, B1, B2, C1, C2) seviyede öğretim ve ölçme işlemi yaptığını dile getirmektedir (Gazi Üniversitesi TÖMER, 2020; Ankara Üniversitesi TÖMER, 2020a; Dokuz Eylül Üniversitesi-DEDAM, 2020, Yunus Emre Enstitüsü, 2020a).

OBM modelinin “dil-nötr” özelliğe sahip olması onun farklı diller için ortak bir başvuru metni niteliğinde hazırlandığı anlamına gelmektedir (Deygers vd., 2017). Bu modelin 4 temel dil etkinliğine (alımlama, üretim, etkileşim, aracılık) ait betimleyicileri birbirinden farklı diller için ortak bir şekilde sunması sebebiyle, İngilizce başta olmak üzere çeşitli dillerdeki uzmanlar modeli kendi dillerine uyarlama yoluna gitmiştir (Pearson, 2020a).

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında da OBM tabanlı ama aynı zamanda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yapısına ve doğasına uygun bir model geliştirme gereği duyulmuş ve bu çalışma bu ihtiyaca cevap verme amacıyla başlatılmıştır. Geliştirilen model ile birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde OBM’de öngörülen temel dil etkinlik alanına ait betimleyicilerinin neler olduğu, geliştirilen betimleyicilerin öğrencilerin bu alanlardaki becerilerini ölçmede ne derece etkili olduğu ve gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme işlemlerinin OBM ile ne derecede ilişkili ve geçerli olduğu sorularına cevap aranmıştır. Böylelikle, eksikliği hissedilen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir standarda ulaşma yolunda ciddi bir adım atılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında, yetişkin düzeydeki öğrenciler için program geliştirmenin ölçme ve değerlendirme boyutlarına yön verecek nitelikte uluslararası geçerliğe sahip bir betimleyiciler modeli geliştirme amacıyla yapılmıştır. Söz konusu modelin Diller için Avrupa Ortak Metni (OBM) Eş Baskısında (CEFR Companion Volume, Council of Europe, 2018) yabancı dil düzeyleri için temel etkinlik alanı olarak kabul edilen “alımlama”, “üretim” ve “etkileşim” becerilerine ait betimleyicileri belirlemesi, bu betimleyicilerin öğrencilerin becerilerini yansıtmadaki etkililiklerini test etmesini ve yapılan ölçme ve değerlendirme işlemlerinin OBM ile ilişkilendirilmesi ve geçerliğini sağlaması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda, çalışma aşağıda yer alan araştırma sorulara yanıt aramıştır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri kazanımları nelerdir?
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki dinleme, okuma, konuşma ve yazma kazanımlarından OBM alımlama, üretim ve etkileşim etkinliklerinin ölçme ve değerlendirilmesine yönelik betimleyiciler hangileridir?

3. Alımlama etkinliğine yönelik A1, A2, B1 ve B2 düzeylerinde geliştirilen işitsel alımlama ve görsel alımlama testleri bu düzeylerde yer alan betimleyicilerin gerçekleşme seviyesini ne derecede yansıtmaktadır?
4. Üretim ve etkileşim etkinliklerine yönelik A1, A2, B1 ve B2 düzeylerinde geliştirilen sözlü ve yazılı öğrenci görevleri bu düzeylerde yer alan betimleyicilerin gerçekleşme seviyesini ne derecede yansıtmaktadır?
5. Alımlama, üretim ve etkileşim etkinliği betimleyicileri ile oluşturulan ölçüm araçları OBM temel ve ara (A1, A2, B1, B2) düzeyleri ile ne derece ilişkilidir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimin ölçme ve değerlendirme boyutu hem hedeflerle hem de içerikle doğrudan ilintili olduğu için ciddiye alınması gereken bir husustur (Demirel, 2014). Bugün yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, uluslararası geçerliğe sahip ve farklı seviyelerde ve derecelerde dil becerisi betimleyicilerinin ifade edildiği OBM tabanlı bir ölçüm modeline literatürde rastlanmamıştır. Yurtdışında yabancılara Türkçe eğitimi veren Yunus Emre Enstitüleri ve Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğreten kurumlar olan TÖMER'ler ve MEB'e bağlı eğitim merkezleri ile birlikte diğer resmi kurumlar genellikle OBM modeli çerçevesinde bulunan 6 dil seviyesinde öğretim ve ölçme (A1, A2, B1, B2, C1, C2) süreçlerini sürdürdüklerini dile getirmektedirler. Ancak, gerçekleştirilen öğretim etkinliklerini ölçme boyutunda kurumlar arasında ve hatta bazen kurum içinde bile farklı uygulamalar gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir (Boylu, 2019).

Yabancılara Türkçe öğretimi alanı, henüz beklenen akademik olgunlukta olmadığından, bu alanda yapılan ölçme-değerlendirme işlemleri de istenilen düzeyde değildir (Ş. Demir, 2015). Bugün, yabancılara Türkçe öğretimi yapan farklı kurumların farklı niteliklerdeki testlere örnek olarak yayımladıkları sınavlarda bile bazı hatalar göz önüne gelebilmektedir. Örneğin, spesifik bir becerinin ölçülmesine yönelik hazırlanan bir testte hedeflenen beceriden farklı becerilerin test edildiği durumlar gözlemlenmiştir.

Ülkemizdeki üniversitelerin Türk Dili merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe alanında yapılan sınavlar ve sertifikasyon süreci kısaca incelendiğinde, birbirinden farklı uygulamaların olduğu gözlemlenmektedir. Ankara Üniversitesi TÖMER'in internet sayfasında yer alan bilgilere göre, bu kurumda OBM'ye uyumlu olarak ara seviyelerin de yer aldığı toplam 12 seviyede öğretim yapılmaktadır. Bu seviyelerin bazılarında sınav ve sertifika vardır ancak bazılarında bulunmamaktadır. Sınavlar 4 temel dil becerisi alanında

yapılmaktadır (Ankara Üniversitesi-TÖMER, 2020a). Buna ek olarak, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DEDAM) internet sayfasında ise OBM'ye uyumlu olarak 5 seviyede sertifika sınavı yapıldığı, bu sınavlarda 4 temel dil becerisine ek olarak dilbilgisinin de test edildiği ifade edilmiştir (Dokuz Eylül Üniversitesi-DEDAM, 2020). Elbette ki, her kurumun kendi nezdinde gerçekleştirdiği öğretim faaliyetleri doğrultusunda ölçme uygulamaları geliştirmesi doğaldır; ancak, ilgili alanda bir birliktelik yakalamak ve standarda ulaşmak adına, yapılan ölçme ve değerlendirme işlemlerinin bir modele uygun geliştirilmesi ve o modele göre nitelendirilmesi alanın geleceği açısından hayati önem taşımaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, her ne kadar akademik anlamda yeni bir alan olsa da popülerliğinin giderek arttığı bir alandır. Bu popülerlik, çeşitli kurumların yabancılarla Türkçe öğretimini internet üzerinden gerçekleştirme projelerini hayata geçirmelerine yol açmıştır. Bugün, Yunus Emre Enstitüsü'nün (Yunus Emre Enstitüsü, 2020b), Yaşar Üniversitesi'nin (Yaşar Üniversitesi, 2020) ve Anadolu Üniversitesi'nin (Anadolu Üniversitesi, 2020) uzaktan Türkçe öğrenme portalları erişime açık durumdadır. Bu çeşitli çevrimiçi öğrenme ortamları incelendiğinde, yine OBM uyumlu seviyelerde farklı etkinlik ve materyaller ile birlikte etkileşimli öğretim hizmeti sunulduğu görülmektedir. Alanın geleceği adına önemli gelişmeler olarak kabul edilebilecek olan bu projeler, internete erişime açık olmaları sayesinde dünyanın her yerinden öğrenciye hitap edebilme olanakları sayesinde göze çarpmaktadırlar. Teknolojik gelişmelerin hızı ve de yabancılarla Türkçe öğretiminin geleceği düşünüldüğünde bu tarz projelerin devamının geleceğini tahmin etmek hiç de zor değildir. Bu noktada, bunlar ve bunlar gibi projelere ilginin giderek artması durumunda, ileride bu ortamlardan yapılan öğretim sonucunda da yine sınav ve sertifikasyon konularının gündeme gelmesi mümkündür. Bu sürecin sonunda, yüz yüze eğitim veren kurumlarda yaşanan farklılıkların bu çevrimiçi ortamlarda da ortaya çıkması oldukça muhtemeldir.

Bu bilgiler ışığında, bu araştırma sonucunda ortaya çıkan olan model ile, hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamlarda yapılan öğretimin ölçülmesi ve değerlendirilmesi anlamında belirli bir standart yakalanması ihtimali ortaya çıkmaktadır. Kurumlar kendi öğretimlerinin ölçme ve değerlendirme işlemlerini elbette ki kendileri sürdüreceklerdir; ancak, uluslararası bir niteliğe sahip olan ve alanyazındaki evrensel modellerden esinlenilerek geliştirilen ve Türk Dilinin doğasına ve yapısına uygun şekilde betimleyicileri sıralanmasına ve geçerliğinin sağlanmasına olanak veren bir modelin kullanılmasının birçok

açından hem öğrencilere hem eğitimcilere hem de araştırmacılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Farklı kurumlarda yapılacak olan her türlü sınav uygulamasının (seviye tespit sınavı, kısa sınav, ara-sınav, kur sonu sınavı, sertifika sınavı, yeterlik sınavı, vb.) geliştirilen modele uygun bir şekilde gerekçelendirilmesi ve dayanağının oluşturulması durumunda o sınavın evrensel bir nitelik kazanması söz konusu olacaktır. Sadece sınavlar değil, yapılacak olan her türlü ölçme ve değerlendirme işleminin geliştirilen modele uygun ve bulgular kısmında örnekleri verilen şekilde belirtke tablosunun (table of specification) hazırlanması durumunda, yapılan uygulamaların geçerliği ve güvenilirliği artacak, böylelikle de hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından daha faydalı sonuçlar ortaya çıkacaktır. Sonuç olarak, çalışmamızda sunulan ve geçerliği sağlanmış betimleyiciler doğrultusunda hazırlanan bu tür ölçme uygulamalarının gerek ulusal gerekse de uluslararası alanda tanınırlığı ve geçerliğinin artacağı, böylece sertifikasyon süreçlerinin de daha sağlıklı ilerlemesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli boyutu da, geliştirilen modelin zengin bir içerik sunmasıdır. Dilin farklı etkinlik alanlarındaki betimleyicilerin sıralanmasını sağlayan bu içeriğin eğitimin ölçme ve değerlendirme haricindeki diğer boyutlarına da yön vermesi öngörülebilir. Eğitimde program tasarısında, içerik boyutunu yakından ilgilendiren ders materyali ve kitabı hazırlama boyutunda da çalışmamızda sunulan modelden faydalanılması beklenmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında geliştirilecek olan konu alanı ve içeriklerinin bu modeldeki beceri dağılımı ve derecelendirilmesine uygun yapılması alana önemli katkıda bulunacaktır.

1.4. Varsayımlar/Sayıtlar

Bu araştırmanın amaçlarından biri olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uluslararası geçerli betimleyiciler modelinin geliştirilmesi sürecinde, temel olarak “Pearson English” firması tarafından İngilizce için geliştirilmiş olan “İngilizce Küresel Ölçütü (Global Scale of English)” modelinde yetişkinler için geliştirilmiş betimleyicilerden faydalanılmıştır (Pearson, 2020a). Söz konusu modelde yer alan betimleyicilerin bir kısmı, OBM başta olmak üzere çeşitli kaynaklardan ya direkt alınmış ya da uyarlanmıştır. Bazı betimleyiciler ise Pearson firması uzmanları tarafından yine çeşitli uluslararası kaynaklar, ders kitapları ve izlenceler gibi kaynaklar baz alınarak yazılmıştır (Pearson, 2020a). Bu bağlamda, çalışmamızdaki betimleyicilerin kaynağını büyük ölçüde İngilizce

Küresel Ölçütündeki betimleyiciler ve bu modeldeki betimleyicilerin yazılmasında faydalanılan diğer uluslararası modellerin oluşturduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle, söz konusu bu modellerin yabancı dilde ölçme ve değerlendirme bağlamında tüm dünyadaki çalışmalara yön verebilecek kapasitede ve evrensel olarak saygın modeller olduğu varsayılmıştır.

Model geliştirme sürecinde, farklı becerilere ait betimleyicilerin çalışmanın farklı amaçlarına uygunluğunun onaylanmasında Türk Dili, yabancı dil, program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarından görüşler alınmıştır. Görüşlerine başvuru alanların alanında yetkin kişiler olduğu ve çalışmaya bu bağlamda değer kattıkları benimsenmiştir.

Çalışma sonucunda ortaya çıkan modelin uygunluğunun araştırılmasında lisans ve lisansüstü düzeyde olup Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenci grupları ile, modele uygun şekilde geliştirilmiş performans değerlendirme kriterleri ve kur sonu sınavı gibi çeşitli ölçme araçları geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Söz konusu öğrenci grubu öğrenim gördükleri kurumun uygulamış olduğu sınav neticesinde farklı seviyelerde Türkçe öğrenimine devam eden öğrencilerden oluşmuştur. Bu noktada, kurumun yaptığı seviye tespit ve yerleştirme sınavlarının öğrenci gerçek performansına yakın sonuçlar ortaya koyduğu varsayılmıştır. Aynı gruptaki öğrencilerin Türkçe seviyelerinin edim ve performans anlamında birbirlerine oldukça yakın olduğu düşünülmüştür. Söz konusu öğrenci grubu örneklerinin benzer özelliklere sahip öğrencilerin başarılarını temsil edeceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma sonucunda oluşan modelde bir yabancı dili bilmenin göstergesi olarak kabul edilen alımlama, üretim ve etkileşim alanlarına ait betimleyicilere yer verilmiştir. OBM’de sıklıkla vurgulanan ve bu çalışmanın kavramsal çerçeve bölümünde de detayları verilen aracılık etkinliklerine ait betimleyiciler, bu çalışmada ele alınan ölçme araçlarında direkt olarak gözlemlenmesi mümkün olmadığı için bu alana ait betimleyicilere yer verilmemiştir. Benzer şekilde, bu alanların yanında bir dil bilmenin ve o dili kullanmanın alt becerileri olarak kabul edilen dilbilgisi ve kelime bilgisi betimleyicileri de bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Yabancı bir dilde dilbilgisi ve kelime bilgisi betimleyicilerinin farklı seviyelerde ortaya konması için oldukça uzun süreli ve ciddi bir derlem çalışması gerçekleştirmek gerekmektedir. Bu sebeple, bu çalışma sonucunda gelişecek model alımlama, üretim ve etkileşim becerilerine ait betimleyiciler ile sınırlıdır.

Geliştirilen modelin uygulanmasında birlikte çalışılan öğrenci grupları lisans ve lisansüstü öğrencileridir. Bir başka deyişle, modelin uygunluğunun benzer ve daha üst yaşlardaki yetişkinlere yönelik olarak test edildiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla, geliştirilen model yetişkin öğrenci gruplarına hitap etmekle sınırlıdır. Modelin çocuklar ve ortaokul ve lise çağındaki öğrencilerin ihtiyaçlarına ve profiline uygunluğu bu çalışmada denenmediği için çalışmanın belirli bir yaş grubu ve onun üzerindeki öğrenci grubu profili ile sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca modelin geliştirilmesinde temel alınan uluslararası modeller yetişkin öğrenciler düzeyinde ve genel dil becerileri temel alınarak hazırlanmış modellerdir. Bu bağlamda, geliştirilen modelin profesyonel ve akademik dil becerilerini yansıtmadığı, genel dil becerileri ile sınırlı olduğunu belirtmek gerekmektedir.

1.6. Tanımlar

Betimleyici: Bir yabancı dil öğrencisinin bir eğitim ortamında açık bir şekilde verilen öğretimin sonucu olarak o dildeki performansını tanımlamak için tasarlanmış ifade anlamına gelir (ACTFL, 2012).

Betimleyiciler Modeli: Yabancı dil öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanılmak üzere farklı seviye ve becerilere ait dil performans betimleyicilerinin yer aldığı bir başvuru metni gibi kabul görülebilecek olan modelin adıdır (Council of Europe, 2001).

Belirtke Tablosu (Table of Specification): Ölçme araçlarını geliştirenlerin ve/veya öğretmenlerin yapılacak olan ölçme işlemi için belirlenmiş betimleyicileri, ölçme aracının süre, soru tipi, metin/içerik tipi gibi bazı özellikleri ile eşleştirerek gösterilmesini sağladığı bir tablodur (Fives & Barnes, 2018).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM): Avrupa Birliği'ne üye ve aday ülkelerin dil politikalarında bir standart olması amacıyla eğitimin öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme boyutlarını kapsayan çerçeve programın adıdır (Council of Europe, 2018).

İngilizce Küresel Ölçütü (İKÖ): OBM'nin İngilizce özelinde öğrenme hedeflerini oluşturma amaçlı olarak Pearson English firması tarafından yine OBM ile uyumlu olacak şekilde ve evrensel nitelikte geliştirilen bir İngilizce kazanımlar listesidir (Pearson, 2020a).

Madde Analizi: Çoktan seçmeli bir testin uygulandığı grup içerisinde yer alan öğrencilerin doğru cevapları doğrultusunda göre maddeler bazında madde güçlüğü; öğrenci

puanlarının büyükten küçüğe doğru sıralanıp üst grup (%27) ve alt grup (%27) olarak ayrılmasının ardından da testteki her bir maddenin bu öğrenci grupları tarafından cevaplanma yüzdelerini vermesiyle madde ayırt ediciliği değerlerinin elde edilmesini sağlayan bir analiz yöntemidir (Kelley, 1939).

1.7. Kısaltmalar

ACTFL: Amerikan Yabancı Dil Öğretimi Konseyi

ACTFL – Yİ: Amerikan Yabancı Dil Öğretimi Konseyi – Yeterlik İlkeleri

ALTE: Avrupa Dil Sınavı Uzmanları Derneği

ALTE – KİP: Avrupa Dil Sınavı Uzmanları Derneği – Kazanım İfadeleri Projesi

CE: Cambridge English

CE – İP: Cambridge English – İngilizce Profili

CoE: Avrupa Konseyi

İKÖ: İngilizce Küresel Ölçütü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OBM: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

TMV: Türkiye Maarif Vakfı

YEE: Yunus Emre Enstitüsü

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akrabalar Birliği

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Tezin bu bölümünde, çalışmanın kuramsal açıdan altyapısını oluşturma amacı ile öncelikle eğitim programları ve ölçme ve değerlendirme kavramlarından ve bu iki kavramın birbirleri ile olan ilişkisinden söz edilmiştir. Ardından, yabancı dilde ölçme ve değerlendirme çalışmalarından bahsedilmiş ve uluslararası alanda ön plana çıkan betimleyici modelleri sunulmuştur. Çalışmanın temelini oluşturan OBM'nin esasları ve metinde geçen dil etkinlik alanları detaylı bir şekilde sergilendikten sonra, geliştirilen betimleyicilerin geçerliği adına büyük önem teşkil eden ölçme araçlarının OBM ile ilişkilendirilmesi için alanyazında belirtilen uygulama adımları sunulmuştur. Son olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme alanında yapılmış çalışmalara değinilmiştir.

2.1. Eğitim Programları ve Ölçme Değerlendirme

Eğitim programı kavramı, davranışlarında değişiklik meydana getirilmek istenen bireylere yönelik gerçekleştirilecek tüm eğitimsel etkinlikleri ve uygulamaları içeren programa verilen genel bir isimdir (Erden, 2007, s.19). Eğitim programının, dolayısıyla, uygulanacak tüm eğitimsel faaliyetleri ve bu faaliyetlerin zamanlarını göstermesi ve uygulayıcılara bu anlamda yol göstermesi beklenmektedir (Çubukçu, 2013, s.70). Bir eğitim programı temel anlamda ihtiyaç analizi doğrultusunda hedeflerin belirlenmesi, hedeflere uygun bir şekilde içeriğin oluşturulması, öğretim sürecine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarının gerçekleştirilmesi ve bunları içeren şekilde programın uygulanmasının ardından program değerlendirilmesi gibi süreçleri kapsar (Demirel, 2014).

Bu süreçlerin her biri hem uygulama öncesinde hazırlık ve planlama, hem uygulama sırasında dönüt alma ve değişiklikler yapma, hem de uygulama sonrasında tüm süreci gözden geçirme, değerlendirme, raporlama ve paydaşları bilgilendirme anlamlarında ciddi bir emek ve titizlik isteyen süreçlerdir. Ayrıca, sözü edilen bu süreçler bir mekanizmanın birbirlerine bağlı parçaları gibi işleyen ve sürekli bir şekilde birbirlerini etkileyen bir sarmal gibi görüldüklerinden, bu süreçler birbirinden bağımsız düşünülmemelidir (Nunan, 1988). Bu durumda eğitim programlarının önemli bileşenlerinden biri olan ölçme değerlendirme süreci ile ilişkisini irdelemeden önce, genel itibarıyla eğitim programları öğelerinden kısaca bahsetmekte fayda vardır.

2.1.1. Eğitim programı temel öğeleri

Bir eğitim programının tasarlanması sürecinin ilk adımlarından biri hedeflerin belirlenmesi ve bunun için yürütülen ihtiyaç analizi kavramıdır. Ülkemizde genellikle hak ettiği önemi görmeyen, ancak programın yapı taşlarının oturmasında büyük pay sahibi olan ihtiyaç analizi kavramı, yapılması planlanan eğitim programından kullanıcılar ve uygulayıcılar başta olmak üzere tüm paydaşların ve toplumun beklentilerinin gösterilmesini sağlayan çalışmanın adıdır. İhtiyaçlar bilimsel araştırma adımları takip edilerek belirlenmeli, analiz edilmeli ve sonrasında da uygulanacak programın türüne göre hitap ettiği kitlelerle paylaşılmalıdır (Adıgüzel, 2016).

İhtiyaçların nitelikli bir şekilde analiz edilmesi, eğitim programının temelini oluşturan hedeflerin de daha sağlıklı bir şekilde ortaya konmasını sağlar. Hedefler, hem öğrenme-öğretme hem ölçme ve değerlendirme hem de programın değerlendirilmesi süreçlerini direkt olarak etkilemektedir (Varış, 1994). Son yıllarda ‘hedef’ kavramı yerine farklı terimlerin kullanıldığı görülmektedir. Özellikle ülkemizde geliştirilen yeni eğitim programlarında ‘hedef’ ifadesine farklı boyutlar eklendiği ve bunların çeşitli kaynaklarda ‘kazanım’ ya da ‘öğrenme çıktısı’ gibi ifadelerle belirtildiği gözlemlenmektedir. Farklı terimler kullanılsa da, hedeflerin eğitim programları için azımsanamaz bir öneme sahip oldukları ve programın pek çok boyutunu geliştirilmesinde oldukça etkili oldukları gerçeği unutulmamalıdır.

Eğitim programının içerik boyutu ise daha çok “ne” öğretileneği ile ilgili olan bir boyuttur. Günümüzün eğitim anlayışında hakim olan şeffaflık ve hesap verebilirlik kavramları eğitim programı tasarımı süreçlerini de etkilemiştir. Eğitimciler, öğrenci ihtiyaçları ve çağın gereksinimleri ile ilişkili, bütüncül ve çağdaş içerikler geliştirmeye başlamışlardır (Drake, 2007, s.14). Bu bağlamda, eğitim programında yer alacak içeriğin bu özelliklere uyması anlamında daha titiz çalışmalar yürütülmelidir.

Hedeflerin ve içeriğin belirlenmesinin ardından bunların öğrencilere aktarımının “nasıl” olacağı ile ilgili her sorunun cevabı eğitim programlarının süreç boyutu ile ilgilidir (Cullingford, 1990, s.27). Bu süreç çeşitli kaynaklarda ‘eğitim durumlarının düzenlenmesi’, ‘stratejiler’, ‘öğrenme-öğretme boyutu’ gibi adlarla anılsa da, gerçekte öğretim ve öğretim süreci ile ilgili planlanan ve uygulamaya dönük tüm etkinlikleri kapsamaktadır.

Eğitim programlarının temel bileşenleri arasında yer alan diğer iki önemli kavram ‘ölçme-değerlendirme’ ve ‘program değerlendirme’ kavramlarıdır. Uygulanma sırasında ve sonrasında tüm paydaşlara programın etkililiği ile ilgili önemli fikirler sunan bu kavramlar aşağıdaki başlıklar altında daha detaylı bir şekilde incelenmiştir.

2.1.2. Ölçme ve değerlendirme ve eğitim programları ilişkisi

Eğitim programı geliştirme sürecinde gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini görme ve öğrencilerin süreçte ne kadar başarılı olduklarını ve öğretilenlerin onların çeşitli alanlardaki gelişimlerine olan etkilerini inceleme amaçlı olarak gerçekleştirilen çeşitli test ve izleme araçlarının uygulanması ‘eğitimde ölçme’ kavramı ile ifade edilmektedir (Reynolds, vd., 2010, s.3). Bu tanımdan ve adından da anlaşılacağı ölçme süreci daha çok gözlem ve testlere dayalı olan daha nesnel bir süreci içerir.

Değerlendirme kavramı ise genellikle ölçme işleminin ardından ve ölçmeye dayalı olarak bir karar verme ve yargıda bulunma sürecini ifade eder. Ölçme, değerlendirme için ön koşul sayılırken, değerlendirme de ölçmeyi kapsayan ancak daha geniş; ama aynı zamanda, daha öznel bir kavrama karşılık gelir (Astin, 2012, s.3).

Ölçme ve değerlendirme kavramları taşıdıkları bu özellikler neticesiyle, eğitim programlarının vazgeçilmez unsurları olmuşlardır. Ölçme ve değerlendirme süreci, eğitim programı tasarlanmanın önemli bir boyutu olmakla birlikte, içerdiği çok sayıda ilke ve kavram sayesinde kendi başına bir alan olarak da kabul edilebilmektedir. Bu alanla ilgili alanyazında sıklıkla kullanılan ve hem eğitim programı tasarlayıcılarının hem de uygulayıcı olan kitlelerin önemini farkında olmaları gereken bazı temel kavramlardan aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

Ölçme sürecinde sonuçlarının nesnel ve standart olmasını sağlama adına birimlerden faydalanılır. Ölçme işleminde puanlanabilen en küçük parça olarak adlandırılan ‘birim’ kavramının ölçmede taşınması gereken özellikler eşitlik, genellik ve kullanılabilirlik olarak verilmiştir. Ölçme işlemleri türlerine göre ise ‘doğrudan’, ‘dolaylı’ ve ‘türetilmiş’ olmak üzere üç tanedir. Ölçme sonuçlarını gösteren sayı ya da sembollere verilen isim olan ölçekler ise ‘sınıflama’, ‘sıralama’, ‘eşit aralıklı’ ve ‘eşit oranlı’ olmak üzere dört tanedir. Ölçmenin ardından gerçekleştirilen değerlendirme süreci, ölçüte göre yapılırsa ‘mutlak’ ve ‘bağıl’ olmak üzere iki tür; amaca göre yapılırsa da ‘tanılayıcı’ (diagnostik), ‘biçimlendirici’ (formatif), ‘değer verici’ (summatif) olarak üç türdür (Özkan, 2019).

Ölçme araç ve sonuçlarında bulunması gereken bazı nitelikler vardır. Bunlardan ilki, ölçme araçlarının hatalardan arındırılmış olması ile ilgilidir. Ölçme araçlarının barındırabileceği hatalar genel olarak, ‘sabit’, ‘sistemik’ ve ‘tesadüfi’ (rastgele) hatalar olmak üzere üç çeşittir. Ölçme aracının ‘güvenilir’ olması bahsedilen hata tiplerinden yoksun olması ve aynı ölçme aracının farklı ortam ve bireylerde benzer sonuçlar vermesi anlamına gelir. Ölçme araçlarında güvenilirliği sağlama adına ‘test-tekrar test’, ‘eşdeğer

formlar yöntemi', 'testi yarılama yöntemi' gibi yöntemler uygulanabilir. Ayrıca, yine güvenilirlik için 'KR-20', 'KR-21' ve 'Cronbach alpha katsayısı' gibi hesaplamalar gerçekleştirilebilir. 'Geçerlik' kavramı ise güvenilir bir ölçme aracının ölçülmek istenen hedefe uygun olup olmadığı ile ilgili bir kavramdır. Ölçme aracının geçerli olabilmesi için, istenen özellikleri test etmeye uygun bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Ölçme araçlarında geçerliği sağlamak için 'kapsam geçerliği', 'uygunluk geçerliği', 'yordama geçerliği', 'yapı geçerliği' gibi kavramlar kullanılmaktadır (Carmines ve Zeller, 1979).

Gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin türüne göre çeşitlilik kazanabilen ölçme ve değerlendirme süreçleri eğitim programları alanında 'sınama', 'izleme' gibi çeşitli adlarla da adlandırılmaktadır (Demirel, 2014, s.152). Ölçme ve değerlendirme süreçleri öğretimin bilişsel alanını ve bu alandaki hedefleri merkeze alacaksa genellikle öğrencilere Bloom taksonomisinde yer alan aşamaları ölçmeyi sağlayacak sınavlar, testler gibi ölçme araçları uygulanabilir. Eğer amaç duyuşsal alanları ölçmek ise tutum ölçekleri, anketler gibi araçlardan faydalanılabilir. Son olarak, eğer ölçme-değerlendirme sürecinin amacı devinışsel alandaki hedefleri ve içeriği test etmek ise öğrencilere yönelik gözlemler ve görüşmeler gerçekleştirilebilir. Bu noktada ifade edilen bu ölçüm araçları bunlarla sınırlı olmayıp, farklı ölçüm araçları farklı alanlarda uygulamaya konabilir (Gredler, 1999).

Genellikle bilişsel alanı hedef alan ve ölçmede sıklıkla kullanılan araçlardan birisi olan testlerin geliştirilmesi de kapsamlı bir çalışma ve titizlik gerektiren bir alandır. Test geliştirme sürecinde öncelikle betimleyiciler doğrultusunda kapsamın belirlenmesi, belirtke tablosunun oluşturulması, madde yazımı, maddelerin gözden geçirilmesi, maddelerinin ortak bir noktada birleştirilmesi, ön testlerin yapılması, madde analizinin uygulanması ve maddelerin çıkarılması veya gözden geçirilmesi, karar verilen maddelerin tekrar uygulanması ve soru bankası oluşturulması gibi adımların takip edilmesi gerekmektedir (Çetin, 2019). Bu çalışmada da geliştirilen alımlama etkinliği betimleyicilerin etkililiğini inceleme amaçlı olarak yukarıdaki adımların birçoğu takip edilerek farklı seviyelerde çoktan seçmeli işitsel alımlama ve görsel alımlama testleri geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

Test denildiğinde akla sadece çoktan seçmeli testler gelmemelidir. Eğitimde ölçme alanında örneklerine sıklıkla rastlanan test türleri arasında yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, açık uçlu maddeler, kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler ve doğru-yanlış testleri bulunmaktadır. Bu tarz testler genellikle tek bir uygulama ile sonuç almaya dönük ölçme araçlarıdır. Bunlar dışında, öğretim sürecinin geneline odaklanan ve bir eğitim dönemi veya bir akademik yılı kapsayacak şekilde öğrencilerin gelişimlerini izlemeyi

amaçlayan ‘sürece dayalı değerlendirme’ ya da ‘performansa dayalı değerlendirme’ uygulamaları mevcuttur. Bu tür değerlendirme, öğrencinin sahip olduğu bilgi ile birlikte o bilgiyi gerçekte nasıl kullandığını gösterme imkanı sunan ve hem çevrimiçi hem yüz yüze ortamlarda toplanabilen ödev, proje, görev, sunumlar, yansıtma yazıları ve raporlar gibi çeşitli ürünlerin yer aldığı değerlendirme türleridir. Bu öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinde ise ‘rubrik’ adı verilen dereceli puanlama anahtarlarından yararlanır (Şahin, 2019). Mevcut çalışmada, geliştirilen üretim ve etkileşim alanı betimleyicilerinin etkinliğini araştırmak için sürece dayalı değerlendirme uygulamaları yapılmış, çeşitli seviyelerdeki öğrenci gruplarına geliştirilen betimleyicilerin kullanımını içeren yazılı ve sözlü üretim ve etkileşim ödevleri verilmiştir. Her bir ödevi en az 2 bağımsız değerlendirici, araştırmacı tarafından geliştirilen rubrikler eşliğinde değerlendirmiştir.

Test edilen bir bilgi veya beceri alanında, uygulanan test aracına göre bazı analizler ve istatistiki hesaplamalar yapmak da mümkündür. Özellikle çoktan seçmeli test araçları bir öğrenci grubuna uygulandıktan sonra, o araçta yer alan maddelerin analizinin test aracı ve genel olarak testin etkililiği ile ilgili önemli bilgiler verdiği belirtilmektedir. Araçta yer alan her bir madde bazında ‘madde güclüğü’, ‘madde ayırt ediciliği’ ve ‘çeldirici analizi’ gibi analizler; testin geneli için de testin aritmetik ortalaması, ortalama güclüğü ve standart sapması gibi istatistikler yapılabilmektedir (İlhan, 2019). Bu çalışmada da uygulanan çoktan seçmeli testler için madde analizleri yapılmış ve geliştirilen alımlama alanı betimleyicilerinin geçerlikleri hakkında sözü edilen analizlerden faydalanılarak yorumlar yapılmıştır.

Bu kavram ve tanımlamalardan hareketle, eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinin çok yönlü ve geniş kapsamlı olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim programı geliştirme sürecinde, hedef ve içeriklerin belirlenmesinin ardından bunlarla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin nasıl yapılacağına da belirtilmesi beklenir. Ancak, bu zamana kadar geliştirilmiş eğitim programlarında bu durumun genellikle hak ettiği önemi görmediği söylenebilir. Program tasarısı geliştirmede ölçme ve değerlendirme boyutu ‘en son’ düşünülecek alan olmamalıdır. Program geliştirme süreci kesintisiz bir döngü gibi birbirini etkileyen bir parçalar bütünü olarak görülmelidir (Bagnato, vd., 1997, s.14).

Bazı eğitim programı tasarlayıcıları uzun yıllar ölçme ve değerlendirmeyi eğitim programlarının içinde bir son, bir final gibi görmüşlerdir. Yapılan öğretim hizmetlerinin ardından neyin ne kadar öğrenildiğini görme amaçlı, ancak çoğu kez plansız ve ön hazırlıksız bir şekilde ölçme işlemleri uygulanmıştır. Ancak, eğitimde diğer kavramlarda olduğu gibi ölçme ve eğitim programı kavramları arasındaki ilişki de, son yıllarda küresel

çapta yaşanan değişimlerden etkilenmiştir (Hintze, vd., 2006). Ölçme ve öğrenme kavramları eğitim programlarının birbirlerine eş birer parçası olarak görülmeye başlanmış ve ölçmenin de amacı farklı öğrenme türlerine hitap ederek bireysel öğrenme farklılıkları ile ilgili sorunların çözümünde eğitimcilere yol göstermeye dönüşmüştür (Hameed, 2015).

Eğitim programı ve ölçme kavramlarının sıklıkla birlikte kullanılması ile birlikte zaman içerisinde ölçme kavramı geleneksel bağlamından kurtulmuş ve eğitim programlarının merkezlerinde yer almaya başlamıştır. Hatta alanyazında ‘program-tabanlı ölçme’ kavramı araştırmacılar tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Deno, 1992). Bu kavram, eğitim programlarında yer alan hedeflerin ve içeriğin sık aralıklarla, zaman zaman haftalık bazda, test edilmesini ve öğrenci gelişimini yakından izlemeyi önermektedir. Bu şekilde, uygulamacılar ve öğretmenlerin öğrenmede güçlük yaşayan ve akranlarına göre daha yavaş gelişme gösteren öğrencilerin öğrenme süreçlerine çok geç kalınmadan müdahale edebilmeleri mümkün hale gelmiştir. Bu sayede, geleneksel anlamda öğrenciler ve hatta kimi zaman öğretmenler açısından bir stres kaynağı olabilen ölçme süreci bu özelliğinden sıyrılma imkanına kavuşmuştur (Hameed, 2015). Bunlara ek olarak, program-tabanlı ölçme ile gelişimleri daha kolay izlenebilen özel gereksinimli öğrenciler için kimi eğitim kurumlarında bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulanabilmektedir (Wiley ve Deno, 2005).

Bu bağlamlardan hareketle, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin bir eğitim programının tüm iç ve dış paydaşları (öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler, vb.) için büyük önem arz ettiği dile getirilebilir. Ölçme ve değerlendirme süreci içerdiği çok sayıda ilke ve kavramla ayrıca kapsamlı bir çalışma alanı ve yüksek derecede titizlik gerektiren bir disiplin olmakla beraber, eğitim programı geliştirme sürecinden bağımsız düşünülmemelidir. Bu çalışma aracılığı ile geliştirilen yabancı dil etkinliği betimleyicilerinin de taşıdıkları özellikler neticesiyle, eğitim programlarının başta eğitimde ölçme ve değerlendirme olmak üzere diğer tüm süreçleri üzerinde yön verici etkiye sahip olabileceğini söylemek mümkündür.

2.1.3. Eğitim programlarında ölçme ve değerlendirme ve program değerlendirme ilişkisi

Ölçme ve değerlendirme sürecinin, yukarıda bahsedilen özellikleri ve öneminden hareketle, eğitim programlarındaki yeri için genellikle ‘öğrenmenin’ ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olduğu söylenebilir. Araştırmacılar bir eğitim programı uygulaması

sürecinde ölçme değerlendirme süreçlerinin tamamlanmasının ardından ise ‘eğitim programının değerlendirilmesinin’ gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar (Erden, 1998).

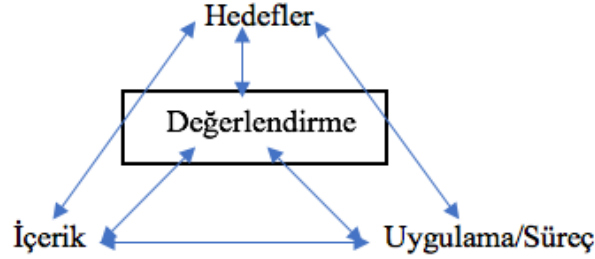
Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hedef ve içerikler doğrultusunda uygulanan öğrenim ve öğretim boyutlarının ‘etkililiğini’ ortaya koymayı hedeflerken, program değerlendirme ise eğitim programlarının ölçme ve değerlendirme de dahil olmak üzere tüm öğelerinin ‘etkililiğini’ ortaya koymayı amaçlamaktadır. Taşıdığı bu özelliklerle, eğitimde program değerlendirmenin programda yer alan eğitim araçlarının kabul edilmesi, değiştirilmesi veya uygulamadan kaldırılması gibi etkileri olabileceğini söylemek mümkündür (Demirel, 2014, s.172). Bu bağlamda, eğitim programının değerlendirilmesi uygulamalarında programa dair bütün öğeler hakkında bilimsel öngörüler doğrultusunda nicel ve nitel veri toplama, verileri belirli ölçütler doğrultusunda karşılaştırıp yorumlarda bulunma ve bu yorumlardan hareketle uygulanmış veya halen uygulanmakta olan programın verimliliği hakkında sonuçlar elde edilmesi süreçleri bulunabilir (Fitzpatrick, vd., 2004, s.113).

Uygulanan programın türüne, hedef kitlesine ya da geliştiricilerine göre program değerlendirmeye yıllar içerisinde çeşitli yaklaşımlar oluşturulmuştur. İlk başlarda, programlar uzmanlık ve tüketici bazlı olarak değerlendirilmiş, sonrasında programın kendisi merkeze alınarak hedef-odaklı, kuram-odaklı, amaç-dışı gibi değerlendirme yaklaşımları geliştirilmiştir. Bunlar dışında, karar verme-odaklı, katılımcı-odaklı, yönetim-odaklı gibi yaklaşımlar için çeşitli araştırmacılar tarafından farklı değerlendirme modelleri geliştirilmiştir (Fitzpatrick, vd., 2014).

Eğitim programlarının ölçme ve değerlendirme gibi, program değerlendirme boyutu da oldukça geniş kapsamlı ve titiz çalışmalar gerektiren bir alandır (Eash, 1972). Program değerlendirme sürecinde birbirleri ile sürekli etkileşim halinde pek çok işlem basamağı bulunmaktadır. Değerlendirme sürecinde yapılacak işlemler, bilimsel bir araştırma sürecindeki uygulamalar gibi, belirli adımlar takip edilerek yapılmalıdır. Bu adımlar; değerlendirme amacını ve yaklaşımını belirlemek, değerlendirmeye katılacak paydaşları ve uzmanları belirlemek, değerlendirme süresini belirlemek, nicel ve/veya nitel yollarla veri toplamak, verileri analiz etmek, bulguları raporlaştırmak, programın devamı için program öğelerini düzeltme ya da kaldırma gibi kararlar almak, sonuçları paydaşlarla paylaşmak gibi adımları içerebilir (McCormick & James, 2018).

Yukarıda bahsedilen özellikleri ile ‘değerlendirme’ kavramının eğitim programları için taşıdığı yüksek önem onun pek çok araştırmacı tarafından eğitim programlarının

tam ortasında yer almasını sağlamıştır. Bu çalışmada dile getirilen özellikler ve alanyazındaki tartışmalardan yola çıkarak aşağıda yer alan Şekil 2.1’de değerlendirme ve eğitim programlarının diğer öğeleri arasındaki ilişkiler gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Eğitim Programı Öğeleri ve Değerlendirme İlişkisi

Bu çalışmalarda ve alanyazında sıklıkla vurgulandığı gibi, eğitim programı öğeleri arasındaki dinamik ilişki, onları birbirinden ayrı düşünülemez hale getirmektedir. Ancak, değerlendirme kavramı taşıdığı önem ve etki ile Şekil 2.1’de gösterildiği gibi eğitim programlarının merkezinde kendine yer bulmuştur.

Bu noktada dikkati çekilmesi gereken husus ‘değerlendirme’ kavramının alanyazında çeşitli boyutları ile birlikte kullanılmasıdır. Bu çalışmada ve genel olarak literatürde sıklıkla vurgulandığı gibi, eğitim programı tasarılarındaki değerlendirme boyutunun ‘öğrenim’ ve ‘program’ olarak iki ayrı şekilde ele alınması gerekir (Olivia & Gordon 2012; Alkin, 2004). Öğrenimin değerlendirilmesi programın hedef ve içerikler boyutu ile uyumlu olarak yapılan öğretim etkinlikleri sürecinin bir parçası olarak uygulanan ve daha çok ‘ölçme ve değerlendirme’ adı ile anılırken, programın değerlendirilmesi ise ölçme ve değerlendirmeyi de içine alan ve programın tüm unsurlarının gözden geçirilmesini kapsayan sürece verilen isimdir (Mertens & McLaughlin, 2004; Eisner, 1985). Bu noktada, bu çalışma aracılığı ile geliştirilen betimleyiciler modelinin, ağırlıklı olarak eğitim programının ölçme ve değerlendirme boyutunu ilgilendirdiği söylemekte fayda vardır.

2.2. Yabancı Dil Eğitimi

Bu bölümde, bu çalışmanın konu alanı Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi olduğu için, bu alanda yapılan program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme çalışmalara göz atmadan önce yabancı dil eğitimi alanından genel olarak bahsedilecek ve yabancı dil eğitiminde program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ve örneklerine yer verilecektir.

2.2.1. Yabancı dil eğitiminde program geliştirme

Yabancı dil eğitiminde program geliştirme çalışmaları çok uzun yıllardan beri hem ülkemizde hem de dünyada gittikçe büyüyen bir öneme sahip olmuştur. Küreselleşen dünya ve hızla artan kültürlerarasılık ve çokdillilik kavramları ile birlikte ülkemizde olduğu gibi tüm dünyada ülkeler yabancı dil eğitimlerini daha iyiye taşımak ve uluslararası standartları yakalayabilmek için eğitim programlarında değişimler, yenilikler ve reform çalışmaları yürütmüşlerdir (König, 2009).

Bu bağlamda, eğitimdeki diğer disiplinlerde olduğu gibi yabancı dil eğitimi disiplininde de güncel gelişmeler dikkate alınarak program geliştirme süreçleri revize edilmiştir. Richards (2001), etkili bir yabancı dil eğitimi için aşağıdaki aşamaların program geliştirme aşamalarının takip edilmesini önermiştir:

- İhtiyaç analizi
- Durum analizi
- Hedeflerin ve öğrenme çıktılarının planlanması
- Derslerin planlanması ve izlençe tasarımı
- Etkili öğretimin sağlanması
- Öğretimsel materyallerin tasarlanması
- Değerlendirme yaklaşımlarının belirlenmesi

Richards (2001) geliştirdiği bu modelin çeşitli bağlamlarda farklı öğrencilere hitap edebilmesi için her bir aşamada dikkatli bir planlama ve etkili grup çalışmaları yürütülmesini tavsiye etmiştir. Özellikle, yabancı dil eğitimi yapılacak hedef kitlenin grup olarak özelliklerinin ön planda olması gerekmektedir. Dil öğreniminde yaş çok önemli bir faktör olduğu için, geliştirilecek eğitim programının adımlarının tasarlanmasında öğrencilerin yaş grubuna göre (2-4 yaş arası çocuklar, okul-öncesi dönemi öğrenciler, ilköğretim ilk/ikinci seviye öğrencileri, ortaöğretim öğrencileri, lise öğrencileri, genç yetişkinler, yetişkinler, vb. gibi) titiz planlamaların yapılması gerektiği belirtilmektedir (McPhail & Rata, 2016; Young & Lee, 1984).

Yabancı dil eğitiminde eğitim programı geliştirme süreci yukarıda bahsedilen özellikleri ile genel anlamda eğitim programı tasarımının özelliklerini barındırmaktadır. Ancak, bu alana özgü olarak yıllar içerisinde çeşitli yabancı dil eğitim programı türleri araştırmacılar tarafından önerilmiştir. Bu program türleri Sezen'in (2011) çalışmasında aşağıda yer alan Tablo 2.1'deki şekilde özetlenmiştir:

Tablo 2.1

Yabancı Dil Eğitiminde Eğitim Programı Türleri

| Yaklaşımına Göre | | Tasarıma Göre | İçeriğe Göre |
|---------------------------------------|------------------------------------|---------------|-------------------------|
| <i>Ürün-odaklı (Gele- neksel)</i> | <i>Süreç-odaklı (Mo- dern)</i> | Doğrusal | Durumsal |
| Bireşimsel | Çözümleyici | Modüler | İşlevsel-kavram- sal |
| Yapısal | İşlevsel | Döngüsel | Metin-odaklı |
| Dilbilgisel | İçeriksel | Matris | Beceri-odaklı |
| | İletişimsel | Olay Örgüsü | Görev-odaklı |
| | Anlambilimsel | | Katmanlı |

Tablo 2.1 yabancı dil eğitiminde uzun yıllar boyunca geliştirilmiş eğitim programlarını türlerine göre özetlemektedir. Yabancı dil eğitiminde, özellikle 1970'ler sonrasında ön plana çıkmaya başlayan insancıl yaklaşım, bu alanda geliştirilen programların daha süreç-odaklı olmasını sağlamıştır (Richards, 2001). Ayrıca, dilin iletişimsel yönüne yapılan vurgu ile, yabancı dildeki eğitim programlarının geleneksel bağlamından uzaklaşıp daha modern bir anlayışla, dil öğrenenlerin hedef dilde daha çok konuşma ve yazma etkinlikleri yapmasını sağlayan görev-odaklı ve işlevsel eğitim programları gibi türleri barındırdığı gözlemlenmiştir (Yalden, 1987).

Ülkemizde yabancı dil eğitiminde program geliştirme çalışmaları da küresel anlamda yaşanan bu gelişmelerden etkilenmiş ve özellikle 2000'li yıllar sonrasında büyük değişimlere sahne olmuştur. Avrupa Birliği ile gelişen ilişkilerin de etkisiyle yabancı dil eğitim programlarında çeşitli değişiklikler yapılmış ve 2005'te büyük bir eğitim programı reformu gerçekleştirilmiştir (Akşit, 2007). Özellikle ilköğretim seviyesindeki yabancı dil eğitim programlarında yapılan değişikliklerle, yabancı dil eğitiminde ürün değil süreç odaklı bir yaklaşım benimsenmiş ve eğitim programlarına 'yapılandırıcılık', 'öğrenen-merkezlilik' ve 'çoklu zeka kuramı' gibi yenilikler eklenmiştir (Gökleksiz, 2007; Yaşar, vd, 2005).

Eğitim programlarında yaşanan bu değişiklikler, yabancı dil eğitimi programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunda da yenilikler getirmiştir. Bu değişiklikler ve genel olarak yabancı dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme çalışmaları bir sonraki başlıkta ele alınmıştır.

2.2.2. Yabancı dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme

Yabancı dil eğitimi alanında geliştirilen bir eğitim programının merkeze aldığı yaklaşım türü ve tasarımının ölçme ve değerlendirme boyutlarını da etkilemesi beklenir. Yabancı dil eğitimi için geliştirilen eğitim programları eğitimde davranışçılık yaklaşımının egemen olduğu 1970'li yıllara kadar her anlamda olduğu gibi ölçme ve değerlendirme boyutunda da bu akımdan etkilenmiştir (Berger, 2012). Bu zaman diliminde öğretim ve değerlendirme boyutları genellikle birbirinden ayrı kavramlar olarak düşünülmüş, değerlendirme genellikle öğretimin ardından yapılan son bir işlem gibi görülmüştür (Heaton, 2011). Yine de, bu dönemde ölçme için geliştirilen araçlar öğretimden bağımsız olarak davranış geliştirmeye ve değiştirmeye odaklanmış ve öğrencilerin duyuşsal, üst-bilişsel ve devinimsel özelliklerini göz ardı etmiştir (Brown, 2004).

1970'li yılların ardından yabancı dil eğitiminde davranışçılık ekolünü etkilerini zamanla kaybetmiş ve insancıl yaklaşım yabancı dil eğitim tasarımlarını büyük ölçüde etkilemeye başlamıştır (Celce-Murcia, 2001). İnsancıl yaklaşımın öğretene değil de öğreneni ve öğrenme sürecini merkeze alması ile yabancı dil eğitiminde iletişimsel yaklaşımı ön plana alan yöntem ve teknikler ön plana çıkmaya başlamıştır (Nunan, 1988). Bu anlayışla birlikte, ölçmenin öğretimden ayrı olduğu görüşü zamanla önemini yitirmiş ve ölçme ve değerlendirme araçları da insancıl yaklaşımdan ve öğrenen-merkezli anlayıştan etkilenecek daha modern bir hal almaya başlamıştır (Viengsang, 2016).

Yabancı dil eğitimi alanında geliştirilen eğitim programları benimsedikleri yaklaşımların etkisi ile çeşitli ölçme araçlarının uygulanmasını içermişlerdir. Söz gelimi, eğer yabancı dil eğitimi alanında geliştirilen bir eğitim programı daha geleneksel ve davranışçılık esaslı bir anlayışı benimsemişse, bu eğitim programı sürecinde geliştirilecek ölçme ve değerlendirme çalışmalarının da daha çok ürün odaklı olması beklenir. Burada ürün odaklılıktan kasıt, geleneksel ölçme ve değerlendirme bakış açısını yansıtan ve sonuca dayalı ölçme araçları olan sözlü ve yazılı sınavlar ve testler olabilir. Ancak, eğitim alanında yaşanan gelişmeler doğrultusunda daha modern ve sürece dayalı bir eğitim programı benimsenmişse, ürün odaklı testlere ek olarak, portfolyo, akran değerlendirmesi, projeler gibi alternatif ölçme araçlarından faydalanılabilir. Hatta bazı durumlarda, ürün odaklı testlerin yerine direkt olarak bu tarz süreç odaklı ölçme araçlarından faydalanılabilir. Brown'un (2004) sınıflandırmalarına dayalı olarak, bunlarla ilgili detaylı örnekler aşağıda yer alan Tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2

Yabancı Dil Eğitiminde Yaklaşımına Göre Ölçme Araçları

| <i>Ürün-odaklı (Geleneksel)</i> | <i>Süreç-odaklı (Modern)</i> |
|---------------------------------|----------------------------------|
| Yeterlik Sınavları | Portfolyo Değerlendirmesi |
| Seviye Tespit Sınavları | Performansa Dayalı Değerlendirme |
| Başarı / İzleme Testleri | Öz-değerlendirme |
| Tanılayıcı Testler | Akran Değerlendirme |
| Eğilim Testleri | |

Tablo 2.2 dikkatli incelendiğinde yabancı dil eğitimindeki ölçme ve değerlendirme yaklaşımların Tablo 2.1’de yer alan yaklaşımlar ile aynı olduğu görülebilir. Bu durum, yabancı dil eğitiminde benimsenen program anlayışının onun kaçınılmaz olarak ölçme ve değerlendirme sürecini de etkilediğini bizlere göstermektedir (Bachman, 2004). Ürün odaklı değerlendirme araçları genellikle tek bir seferde sonuç almayı hedefleyen, etkileşimsel olmayan ve daha çok değer verici (summatif) özelliğe sahip testleri kapsarken (Brown, 2004); süreç odaklı ölçme araçları ise bir dönem ya da yıl boyunca devam edebilen, etkileşimli ve dönüte elverişli olması nedeniyle daha çok biçimlendirici (formative) özelliğe sahip olan ölçme uygulamalarını içermektedir (Coombe, 2018)

Tablo 2.2’de yer alan ölçme araçlarından ürün odaklı olanlarından kısaca bahsetmek gerekirse, yeterlik sınavları öğrencinin herhangi bir formel eğitim sürecinden bağımsız olarak bir yabancı dildeki becerilerinin test edilmesini (Hughes, 2003, s.11); seviye tespit sınavları genellikle bir eğitim programına girmeden önce öğrencilerin genel olarak beceri seviyelerinin tanımlanmasını (Brown, 2004, s. 45); başarı / izleme testleri genellikle bir eğitim programında bir izlencede yer alan bir veya birkaç ünite sonunda ya da izlence ortasında ve/veya sonunda uygulanan testler aracılığı ile öğrenci gelişiminin takip edilmesini (Heaton, 2011, s.171); tanılayıcı testler devam eden eğitim programında öğrencilerin güçlü ve zayıf olduğu alan ve becerilerin ortaya konulmasını (Hughes, 2003, s.15); ve eğilim testleri de öğrencinin bir yabancı dil eğitim programına girmeden önce hangi yabancı dili öğrenmeye daha eğilimli olduğunun belirlenmesini sağlayan testleri (Brown, 2004, s.43) ifade etmektedir. Süreç odaklı ölçme araçlarında yer alan ölçme uygulamalarına baktığımızda, portfolyo değerlendirme öğrencinin bir dönem ya da yıl içerisinde ortaya koyduğu tüm ödev, rapor, yorum gibi ürünlerin bir dosya olarak değerlendirilmesi (Brown, 2004, s.256); performansa dayalı değerlendirme öğrencinin projelerinin, sunumlarının,

rol-oynama etkinliklerinin değerlendirilmesi (Coombe, 2018, s.32); öz değerlendirme ise öğrencinin belirli hedefler veya öğrenme çıktıklarına uygun olarak çeşitli betimleyicilerle kendi gelişimini değerlendirmesi (Brown, 2004, s.271); akran değerlendirmesi de belirli kriterler eşliğinde ve betimleyicilerle uygun olarak öğrencilerin özellikle eşli ve grup çalışmalarında birbirlerinin gelişimlerini değerlendirmesi (Coombe, 2018, s.32) olarak özetlenebilir.

İzlenen yabancı dil eğitim programında uygulanacak hem süreç hem de ürün odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının taşınması gereken bazı ilkeler de çeşitli araştırmacılar tarafından uzun yıllardır dile getirilmiştir. Bu ilkeler arasında en çok bilinen ve önceki bölümde de kısaca bahsedilen geçerlik ve güvenirlik kavramına ek olarak;

- ölçmenin amaçlara uygun olarak yapılması gerektiğini belirten yararlılık ilkesi,
- ölçmenin zaman, enerji ve maliyet gibi kavramlar bakımından etkili olmasını belirten kullanılabilirlik ilkesi,
- ölçmede kullanılan araçlarının gerçek hayattaki dil becerilerini yansıtmaya derecesi ile ilgili olan gerçeklik ilkesi,
- ölçme aracının öğrencilerin öğrenim sürecine olumlu ve olumsuz etkileri ve ölçme-öğretim arasındaki dinamik ilişki ile ilgili olan ket-vurma ilkesi,
- ölçme aracının uygulandığı bireylerin karakteristik, duyuşsal, bilişsel ve stratejik özelliklerini dikkate alması ile ilgili olan etkileşimlilik ilkesi ve
- ölçme aracının uygulandığı gruptaki öğrencilerin becerilerindeki farkları ayırt etmeyi ortaya koyabilmesi ile ilgili olan ayırt edicilik ilkesi gibi ilkeler bulunmaktadır (Brown, 2004; Heaton, 2001; Coombe, 2018; Hughes, 2003).

Bu ilkeler farklı uzmanlar ve araştırmacılar tarafından çeşitli adlarla anılsa da, aslında bir çoğu geçerlik ilkesi ile ilgilidir. Bu ilkeler ve genel olarak geçerlik kavramı bu çalışmanın ilerleyen bölümlerinde (bkz. Bölüm 2.4) geçerleme başlığı altında daha detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Bu çalışma aracılığı ile geliştirilen betimleyicilerin konusu olan yabancı dilde alımlama, üretim ve etkileşim etkinliklerinin ölçülmesi ile ilgili öne çıkan bazı kavramlar da mevcuttur. Bu etkinliklerin içerisinde yer alan ve geleneksel adı ile dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri olmak üzere 4 temel beceri olarak adlandırılan becerilerin ölçülmesine dair önemli noktalar aşağıda özetlenmiştir.

Bu çalışmada işitsel alımlama etkinliği olarak anılan ve bu şekilde betimleyicileri geliştirilen yabancı dilde dinleme becerisi dinleyenin akustik bir şekilde gelen bir veriyi alıp bazı dilbilimsel olan ve olmayan bilgi çeşitleri ile yorumlaması olarak tanımlanır (Buck, 2002, s.247). Bu becerinin ölçülmesinde de etkileşimli, yoğun, seçici, genişletilmiş, özgün gibi çeşitli ses kayıtlarından yararlanılır (Buck, 2002). İşitsel alımlama etkinliğinin ölçülmesi için ayrık, bütüncü ve iletişimsel test yaklaşımını benimseyen ölçme araçları geliştirilebilir (Brown, 2004). Dinleme kayıtlarının hazırlanmasında yazılı materyallerden ziyade özgün, gerçek hayatla ilişkili ve kendiliğinden gelişen duyurular, radyo ve televizyon programları, dersler, tartışmalar, diyaloglar, yorumlar, gösteriler, görüşmeler ve haberlerdeki konuşmaların seçilmesine dikkat edilmelidir (Green, 2018).

Diğer bir alımlama etkinliği olan görsel alımlama ise bilinen adı ile okuma becerisi demektir. Bu beceri de, dinleme becerisi gibi, anlamının direkt olarak gözlemlenmediği ve daha çok öğrenci performansına yönelik yapılan çıkarımlar aracılığı ile becerinin derecelendirildiği bir alandır (Brown & Abeywickrama, 2010). Yine işitsel alımlamada olduğu gibi, etkileşimli, yoğun, seçici ve genişletilmiş metinler öğrencilerin okuma becerilerinin ölçülmesinde kullanılan araçlardır (Brown, 2004). Hem işitsel hem de görsel alımlama etkinlikleri doğaları gereği üretimden ziyade algılamaya yönelik oldukları için bu becerilerin ölçülmelerine yönelik soru türlerinin de çoktan seçmeli, doğru/yanlış, eşleştirme, çoklu eşleştirme, sıralama, gibi tek cevaplı olmaları beklenir (Heaton, 2011).

Üretim ve etkileşim etkinliklerinin içinde yer alan konuşma ve yazma becerileri de doğaları gereği üretime dayalı becerilerdir ve direkt olarak gözlemlenme imkanı sunarlar. Eğer öğrenci konuşma ve yazmayı tek başına gerçekleştiriyor ise daha çok üretim; ancak başka kişi ve metinlerin de yardımı ve aracılığıyla konuşma ve yazma becerisini gerçekleştiriyor ise daha çok etkileşim etkinliğinden söz ediyoruz demektir (Council of Europe, 2018). Bununla birlikte, diğer becerilerde olduğu gibi öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesinde kullanılacak ölçme araçlarının da gerçek hayatla ilişkili, özgün, doğal, kendiliğinden gelişen ve onların yeteneklerini sınırlamayacak şekilde geliştirilecek görevlerden oluşması beklenir (Bachman & Palmer, 2010). Konuşma becerisinin ölçülmesinde genellikle bireysel, eşli ve grup konuşması olmak üzere üç türden bahsedilir. Bu türlere bağlı olarak da açık uçlu, güdümlü, öyküleyici, yönerge-bazlı, karşılaştırmalı, açıklamalı, tahmin etmeye dayalı, görüşme, tartışma, iş birliği, benzeşim, yorumlama, rol oynama, sunum yapma, problem çözme vb. gibi görevler öğrencilere uygulanabilir (Bachman, 2004). Yazma becerisinde de, mektup, elektronik posta, rapor, ileti, not, anı, öykü,

resim tasviri, kompozisyon, yorum yazısı, eleştiri yazısı, makale, gibi türlerden faydalanılabilir (Brown & Abeywickrama, 2010).

Üretim ve etkileşim etkinliklerinin ölçülmesi, alımlama etkinliklerinden farklı olarak daha öznel ve yoruma açık olduğu için değerlendirme işlemi gerçekleştirenlerin dikkati ve hassasiyeti ön plana çıkmaktadır. Değerlendirmede kullanılacak hem çözümleyici hem de bütünsel puanlama anahtarlarının değerlendiriciler tarafından iyi anlaşılması, bu anahtarlarda kullanılan betimleyicilerin yoruma mümkün olduğu derecede kapalı olması, değerlendirme işleminden önce belirtme, alıştırma ve biçimlendirme adımlarının gerçekleştirilmesi ve değerlendirme işleminin en az 2 bağımsız değerlendirmeci tarafından yapılması gibi değerlendirme sürecinin nesnellliğini, açıklığını ve dolayısıyla geçerliğini sağlayacak adımların uygulanması önerilir (Brown, 2004).

Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan betimleyicilerin geliştirilmesi sürecinde, yukarıda örnekleri ve ilkeleri verilen yabancı dilde ölçme ve değerlendirme uygulamalarından sıklıkla yararlanılmıştır. Bu çalışmada bu bilgiler ışığında yapılan uygulamalarla ilgili detaylı bilgiler çalışmanın yöntem ve bulgular kısımlarında daha detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bir sonraki bölümde ise, yabancı dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarına örnek olabilecek uluslararası modellerden söz edilmiştir.

2.2.3. Uluslararası ölçme ve değerlendirme modelleri

Bu bölümde, alanyazında yabancı dilde ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yön vermesi amacıyla çeşitli kurum ve kuruluşlardan tarafından geliştirilmiş uluslararası nitelikte ölçme ve değerlendirme modelleri olan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM), İngilizce Küresel Ölçütü (İKÖ), ALTE Kazanım İfadeleri Projesi, Cambridge İngilizce Profili, Amerika Konseyi Yeterlik İlkeleri gibi bazı modeller hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Ayrıca, bu modellerin geliştirilme süreçleri ve dildeki yeterlik anlayışına bakış açılarına yer verilmiştir.

2.2.3.1. Diller için Avrupa ortak başvuru metni (obm)

Avrupa Birliği'ne üye ve aday ülkelerin dil politikalarında bir standart olması amacıyla eğitimin öğrenme, öğretme ve değerlendirme boyutlarını kapsayan çerçeve programın adıdır. Yabancı dil öğrenim sürecinde bireyin neleri bilmesi ve kullanması gerektiğini alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık olmak üzere dört dil etkinliği şeklinde bir model içerisinde ortaya koyan bu program Avrupa Konseyi Dil Politikaları Birimi tarafından Avrupa Diller yılı olan 2001 yılında ortaya konmuştur (Council of Europe, 2001). Bir dil

öğrencisinin yabancı dildeki yeterlik seviyelerini A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere 6 seviyede toparlayan ve her bir dil etkinliği için bu seviyelere ait betimleyicilerin yer aldığı bu çerçeve metin 40 farklı dile çevrilmiş ve uzun yıllardır Avrupa Birliği'ndeki ülkeler ve diğer ülkelerde dil çalışmalarına öncülük etmiştir. Hatta, aynı konsey yine farklı ülkelerden akademisyen ve yayınevlerinin destekleri ile 2018 yılında bu çerçeve metne ek olarak "Eş Baskı" yayımlanmış ve önceki metinde yer alan eksiklikleri gidermeye çalışmıştır. (Council of Europe, 2018).

Eylem odaklı bir yaklaşım sunan ve dil kullanıcısının sosyal bir aktör olarak kabul edildiği OBM ilk yayımlandığı 2001 yılından bu zamana kadar pek çok ülkenin dil öğretimindeki program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yön vermiştir. Çalışmamızdaki betimleyicilerin geliştirilmesinde ve dil seviyelerinin adlandırılmasında da referans metni olarak yararlanılan OBM'nin geliştirilmesi süreci, dil etkinlik alanlarının kısaca tanımları gibi daha kapsamlı bilgiler çalışmanın bir sonraki bölümünde detaylı bir şekilde verilmiştir.

2.2.3.2. İngilizce küresel ölçütü (ikö)

İngilizce Küresel Ölçütü (Global Scale of English) OBM'nin önerdiği dil etkinlik alanlarında yer alan betimleyicileri genişletme ve İngilizce için geliştirme amacıyla Pearson English firması tarafından yine OBM ile uyumlu olacak şekilde oluşturulan evrensel nitelikte bir İngilizce ölçütler listesidir. Bir öğrencinin İngilizce dil seviyesinde tam olarak nerede olduğunu dünyanın her yerinde aynı ifade ile ortaya koyma amacı ile hazırlanan bu çalışmada OBM'de bulunan 6 seviyedeki her bir dil becerisi 10 ile 90 arasında puanlanmış ve dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri için genel bir ölçek ortaya konmuştur (Pearson, 2020a). OBM seviyelerindeki ilerlemeyi daha sayısal verilerle ortaya koymayı hedefleyen İKÖ, İngilizcenin evrensel bir dil olduğu gerçeğinden hareketle en alt bilgi düzeyi için 10; İngilizceyi sonradan öğrenen bir bireyin de ulaşabileceği en üst düzey için de 90 puanı baz alarak dört temel beceride bir gelişim cetveli ortaya koymuştur. Bu noktadaki amaç, bir öğrencinin her bir OBM seviyesi için, o seviyenin içerisinde gelişimsel olarak ne noktada olduğunu ortaya koymak ve OBM seviyelerini bilimsel çalışmalar ve istatistiksel verilerin ardından belirli sayı aralıklarında gösteren bir cetvel niteliğindeki çizelge ile kendi gelişim aşamalarını belirlemektir (Pearson, 2016). İKÖ'nün önerdiği sayısal değerler ve bunların OBM seviyelerindeki karşılıkları aşağıda yer alan Tablo 2.3'te gösterilmiştir.

Tablo 2.3

OBM-İKÖ Seviye Tanımları İlişkisi

| OBM | Ön A1 | A1 | A2 | A2+ | B1 | B1+ | B2 | B2+ | C1 | C2 |
|-----|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| İKÖ | 10- 22 | 22- 30 | 30- 36 | 36- 43 | 43- 51 | 51- 59 | 59- 67 | 67- 76 | 76- 85 | 85- 90 |

Tablo 2.3'te görüldüğü üzere, İKÖ dildeki yeterlik anlayışını daha ilerlemeli bir mantıkla sunmaktadır. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bir bireyin formel bir eğitim almadan da, sosyal ve turistik bağlamlarda bazı temel iletişim işlevlerini yerine getirebileceğini savunan İKÖ, 10-22 arasındaki betimleyicileri OBM'de de Ön A1 olarak adlandırılan seviye ile tanımlamıştır (Pearson, 2020a; OBM, 2018). 22 ile 90 arasında yer alan İKÖ öğrenme çıktıları ise OBM'de yer alan A1-C2 seviyeleri ile ilişkilendirilmiştir. OBM'de dil etkinlikleri için betimleyiciler seviye bazında tanımlanmış; betimleyicilerin seviye içerisinde sıralamaları yapılmamıştır. Ancak, İKÖ'de öğrenme çıktıları için sayısal değerler aracılığı ile her seviye içinde de bir sıralama yapılmıştır. Örnek vermek gerekirse, yazma becerisi için İKÖ'de yer alan 22 ve 29 değerlerine sahip iki İKÖ öğrenme çıktısı da OBM seviyelerinde A1 seviyesine denk gelmektedir; ancak 29 değerine sahip öğrenme çıktısının öğrencide 22 değerine sahip öğrenme çıktısından daha sonra gerçekleşmesi beklenmektedir (Pearson, 2020a).

Bununla birlikte, hem OBM hem de İKÖ metni dil öğrenme sürecinin diğer disiplinlerdeki gelişimden farklı olduğunu ve dilin farklı alanlarındaki ilerlemenin her zaman eş zamanlı bir şekilde gerçekleşmeyeceğini öngörmektedir. Bir başka deyişle, bir öğrencinin bir dil etkinliği alanında güçlü olabilirken, diğer alanlarda zayıf olması mümkündür (Pearson, 2020b). Bu noktadan hareketle, bir yabancı dil öğrencisinin bir temel beceri özelinde veya genel anlamda bir İKÖ sayısal değerinde ya da bir OBM seviyesinde olmasının ne anlama geldiğini ortaya koyma adına çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla, eğitim de dahil olmak üzere pek çok farklı disiplinde, ölçüm aracında yer alan maddeler ile bireylerin onlara verdiği cevaplar arasındaki ilişkiyi belirleyen ve bir ölçüm aracındaki gizil özelliklerin (gözlemlenemeyen karakter özellikleri, simgeler vb.) gözlemlenebilen özellikler (gözlemlenen karakter ve tutum sonuçları, performans, vb) üzerindeki etkisini araştırmayı ortaya koyan Madde Tepki Kuramı (Hambleton & Swaminathan, 1985) kullanılmıştır. Bu kuramda en çok kullanılan modelleme araçlarından biri olan Rasch modeli analizleri sonucunda, bir öğrencinin bir İKÖ değerinde ya da OBM seviyesinde yer alma-

sının, o değer aralığında ya da seviyede yer alan bütün betimleyicileri gerçekleştirme olasılığının %50 olduğu anlamına geldiği ortaya konmuştur. Öğrencinin dildeki gelişimi ilerlediği sürece, öğrenme çıktılarını gerçekleştirme ihtimalinin de arttığı öne sürülmüştür (Pearson, 2016). Aşağıda yer alan ve North (2000)'in çalışmasındaki teta değerleri baz alınarak hazırlanan Tablo 2.4 bu olasılık durumunu göstermektedir (akt. Jong & Benigno, 2016, s.11).

Tablo 2.4

Bir Seviyedeki Betimleyicilerin Öğrenci Tarafından Gerçekleştirilme Olasılığı Tablosu

| | | Seviyedeki Öğrenciler | | | | |
|--|----|-----------------------|------|------|------|------|
| | | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 |
| Seviyedeki Betimleyiciler / Ölçüm Araçları | C1 | 0.00 | 0.00 | 0.03 | 0.17 | 0.50 |
| | B2 | 0.00 | 0.02 | 0.12 | 0.50 | 0.83 |
| | B1 | 0.03 | 0.12 | 0.50 | 0.88 | 0.97 |
| | A2 | 0.18 | 0.50 | 0.88 | 0.98 | 1.00 |
| | A1 | 0.50 | 0.82 | 0.97 | 1.00 | 1.00 |

Tablo 2.4 dikkatli bir şekilde incelendiğinde, yabancı dil öğrenen bir bireyin gösterdiği gelişimsel ilerleme detaylı bir şekilde bir görülebilir. Örneğin, B1 seviyesinde yer alan bir öğrencinin A2 seviyesinde yer alan betimleyicilerinin ya da betimleyiciler ile oluşturulmuş çeşitli testlerin tamamını gerçekleştirme olasılığı %88 iken, B1’de yer alanları gerçekleştirme ihtimali %50, B2’de yer alanları gerçekleştirme ihtimali ise %12 olarak gösterilmiştir. Bu değerler o seviyede yer alan dil etkinliği alanları için genel anlamda verildiği için, söz konusu ilerlemenin herhangi bir dil becerisi özelinde de benzer olasılıklara sahip olması beklenmektedir (Pearson, 2016).

Dil öğrenme sürecinin her bir birey için özel bir süreç olduğu gerçeğinden hareketle, Tablo 2.4’te yer alan olasılık değerlerinin bireyler bazında farklılık gösterebileceği unutulmamalıdır. Bu noktada dikkate alınması gereken değer, bir seviyede yer alan öğrencinin o seviyenin öngördüğü betimleyicilerin ya da bu betimleyiciler bazında oluşturulmuş farklı ölçüm araçlarının hepsini gerçekleştirme olasılığını gösteren %50 değeridir. Bu değerlerin %80 civarlarına yaklaşması ise o öğrencinin bir sonraki seviyede yer alabilmesi anlamına gelmektedir (Pearson, 2016).

İKÖ’de yer alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine ait öğrenme çıktılarının geliştirilmesinde OBM, OBM-Japonya gibi projeler, OBM yazarlarından Brian North’un kendi araştırmaları ve çeşitli ülkelerin yabancı dil eğitim programlarındaki izlencelerde yer alan öğrenme çıktıları kaynak olarak alınmıştır. Bu çalışmalarda yer alan öğrenme çıktıları ya direkt olarak alınmış ya da üzerlerinde düzenleme yapılarak İKÖ metnine eklenmiştir. Ayrıca, İKÖ metni yazarlarının da eklediği maddeler de Pearson öğrenme çıktıları olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Bu betimleyiciler 50’den fazla ülkeden öğretmenin çevrimiçi puanlamaları aracılığı ile oylanmış ve sonuçlar farklı öğrenci grupları ile test edilmiştir (Pearson, 2020a).

Yabancı dil öğrenme süreci farklı bağlamlarda farklı yaş gruplarında yer alan öğrenciler tarafından gerçekleştirilebileceği için İKÖ öğrenme çıktıları da zaman içerisinde “Çocuklar için İngilizce”, “Yetişkinler için Genel İngilizce”, “Yetişkinler için Akademik İngilizce”, “Yetişkinler için İş İngilizcesi” gibi kategorilerde farklı öğrenme çıktıları sunacak şekilde geliştirilmiştir. Bu çalışmadaki OBM’ye göre temel ve ara düzey olarak kabul edilen Ön A1 – B2 arası seviyelerdeki betimleyicilerin geliştirilmesi için de birincil kaynak olarak İKÖ – Yetişkinler için Genel İngilizce modelinde 10 – 76 değer aralığında yer alan 168 dinleme, 129 okuma, 623 konuşma ve 319 yazma becerisi betimleyicisi olmak üzere dört beceri için toplam 1239 öğrenme çıktısı gözden geçirilmiştir (Pearson, 2020c). Bu öğrenme çıktıları arasından çalışmanın amacına uygun olarak çeşitli test araçları ile direkt olarak gözlemlenebilecek olan betimleyiciler üzerinde durulmuştur. Diğer modellerde olduğu gibi söz konusu modelde açık kaynak türündedir ve internet üzerinden herkesin erişimine açıktır (Pearson, 2020c). Bu süreçle ilgili detaylı bilgi çalışmanın yöntem bölümünde sunulmuştur.

2.2.3.3. Alte kazanım ifadeleri projesi (alte-kip)

Bu proje Avrupa’da dil sınavları hazırlayıcıları ve uzmanlarının kurmuş olduğu bir dernek olan Avrupa Dil Sınavı Uzmanları Derneği’nin (Assosication of Language Testers in Europe – ALTE) üyeleri tarafından 1992-2002 yılları arasında geliştirilen ve sonradan OBM’ye göre uyarlanan kazanım ifadeleri projesidir. Bu proje ile birlikte bu dernek Avrupa Birliği içerisinde yapılacak olan dil sınavlarına bir standart getirme amacıyla kazanımları 6 farklı seviyede tanımlamış ve her kazanıma uygun örnek öğrenme ve o kazanımı gerçekleştirme ortamı yaratmışlardır (ALTE, 2002).

Kendi içinde farklı alt dalları olan ‘sosyal ve turist’, ‘iş’ ve ‘akademik’ olmak üzere üç genel tema için yaklaşık 400 kazanım ifadesi sunan bu proje de OBM gibi dil-nötr özelikte geliştirilmiş ve zaman içerisinde farklı dillere çevrilmiştir. Geliştirildiği yıllarda OBM henüz bilinen adı ile değil ‘Avrupa Konseyi Çerçevesi’ adı ile alanyazında yer almıştır. Yine de bu çerçeve programda seviyeler A1-C2 arasında isimlendirilmiştir. Bu bağlamda KİP’te yer alan kazanım ifadelerinin Avrupa Konseyi Çerçevesi ile ilişkilendirilmesinde de ALTE seviye tanımları baz alınmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 2.5 bu ilişkilendirmeyi göstermektedir.

Tablo 2.5

KİP – Avrupa Konseyi Çerçevesi Seviye İlişkileri

| Avrupa Konseyi Çerçevesi Seviyeleri | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|--------------------------------------|---------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Kazanım İfadeleri Projesi Seviyeleri | ALTE Buluş Seviyesi | ALTE 1. seviye | ALTE 2. Seviye | ALTE 3. Seviye | ALTE 4. Seviye | ALTE 5. Seviye |

Bu projede OBM’de A1 seviyesine karşılık gelen ALTE buluş seviyesi basit bir şekilde iletişim kurma ve bilgi alışverişinde bulunma yeteneğini ifade etmektedir. A2 seviyesinin karşılığı olan ALTE 1. seviye ise bireyin tanıdık bağlamlarda kendini ifade etmek için basit ve düz bir bilgi ile başa çıkma yeteneğini temsil etmektedir. B1 seviyesinin karşılığı sayılan ALTE 2. seviye rutin olmayan bilgi ile genel anlamda tanıdık bağlamlarda bireyin kendini ifade edebileceği eşik seviye anlamına gelmektedir. B2’nin eşiti sayılan ALTE 3. seviye bir dizi konuda kendini ifade etme ve amaçlarına ulaşma yeteneğini temsil eden bağımsız seviyeyi simgelemektedir. C1 seviyesinin karşılığı olan ALTE 4. seviye tanıdık olmayan durumlarla başa çıkmak için uygunluk ve hassaslık anlamında iletişim kurma yeteneğini simgeleyen ehil dil kullanıcısı olarak tanımlanmıştır. Son olarak, C2 seviyesinin karşılığına gelen ALTE 5. seviye de bazı durumlarda ana dil kullanıcısından bile daha iyi iletişim kurma performansı gösterebilen akademik veya bilişsel anlamda yoğun çaba gerektiren bir seviye olan iyi kullanıcı seviyesi olarak tanımlanmıştır (ALTE, 2002, ss. 7-8).

2.2.3.4. Cambridge İngilizce Profili (ce-ip)

Tam adı Cambridge Üniversitesi Yayınları İngilizce Profili olan bu çalışma Cambridge Üniversitesi Yayınları tarafından British Council ve EnglishUK gibi firmaların da desteği ile OBM'nin İngilizce için ne anlama geldiğini, OBM'de yer alan seviyelerin İngilizcedeki öğrenme karşılıklarının neler olabileceğini gösteren, OBM'ye ek olarak İngilizce için dilbilgisi ve kelime bilgisi becerilerini de ekleyen bir profil çalışmasına verilen isimdir. Diğer modellere benzer şekilde, bu profile uygun şekilde eğitimciler için geliştirilmiş bir profil göstericisi sayfası yardımı ile kullanıcıların İngilizce için farklı becerilere ait seviye ve kazanım tanımlayıcılarını görmeleri mümkündür (Cambridge English Profile, 2020).

OBM metnini geliştiren Avrupa Konseyi tarafından desteklenen bu proje Cambridge Üniversitesi ve Cambridge Üniversitesi Yayınları tarafından ortak şekilde tüm dünyada İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinden toplanan verilerle geliştirilmiş İngilizce dilbilgisi ve İngilizce sözcük varlığı profilleri sunmaktadır. İngilizce için profil geliştirme sürecinin Avrupa Konseyinin farklı diller için başvuru seviyelerinin tanımlanmasını teşvik etmesi ile oluştuğu söylenebilir. OBM'nin dil-nötr özelliğe sahip olması, onun farklı diller için ne anlama geldiğinin ortaya konması ihtiyacını doğurmuş, bu doğrultuda Hırvatça, Çekçe, İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca, Portekizce ve İspanyolca dilleri için başvuru seviyeleri tanımlamaları yapılmıştır. Diğer diller için de bazı çalışmalar devam etmekte olup, bunların örnekleri konseyin internet sayfasında listelenmektedir (Council of Europe, 2020).

2.2.3.5. Amerikan yabancı dil öğretim konseyi yeterlik ilkeleri (actfl-yi)

Yukarıda verilen ve genellikle Avrupa ülkelerindeki yabancı dil eğitimi alanını hedef alan bu modeller dışında Amerika Birleşik Devletleri'nde kurulmuş olan "Amerikan Yabancı Dil Öğretim Konseyi" (ACTFL – American Council on the Teaching of Foreign Languages) bir öğrenenin bir yabancı dildeki yeterliğini belirlemek için dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kapsayacak şekilde 'başlangıç', 'ara', 'ileri', 'üst' ve 'seçkin' olmak üzere 5 seviyede yeterlik terimi önermiştir. Bu seviyelerden başlangıç, ara ve ileri seviyeleri kendi içinde 'düşük', 'orta' ve 'yüksek' olarak da üç farklı düzeye bölünmüştür (ACTFL, 2012).

Bu belirlenen seviye ve düzeyler de tıpkı OBM gibi herhangi bir dil özelinde geliştirilmemiştir ve dolayısıyla bağlayıcı değildir. Bu seviyelerin ve seviye içi düzeylerin

tanımı dillerden bağımsız şekilde yapılmıştır. Sonrasında, Arapça, Çince, İngilizce, Fransızca, Almanca, Japonca, Portekizce, Rusça, İspanyolca ve Türkçe dilleri için her bir seviye ve düzeyi tanımlayacak şekilde dinleme ve okuma becerileri için örnek metinler ve yazma ve konuşma becerileri için de örnek öğrenci performansları çevrimiçi şekilde gösterilmiştir (ACTFL, 2020).

2.3. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

Çalışmanın bu bölümünde geliştirilen betimleyicilerin seviyelendirilmesinde referans metni olarak kabul edilen ve önceki bölümlerde kısaca değinilen Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (OBM) gelişim sürecinden, eğitim ve öğretim anlayışını şekillendiren ilkelerinden, dil yeterliği için ortaya koyduğu betimleyici şemadan, ortak başvuru seviyelerinden, dildeki etkinlik alanları için sunduğu betimleyici ölçeklerden ve ölçme ve değerlendirmeye bakış açısından bahsedilecektir.

2.3.1. Diller için Avrupa ortak başvuru gelişim süreci

OBM'nin gelişim sürecini anlamada Avrupa Birliği'nin bir organizasyonu olan Avrupa Konseyi'nin (Council of Europe) kuruluş amacına bakmak gereklidir. İkinci Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde insan hakları, hukukun üstünlüğü ve parlamenter demokrasiyi koruma amacıyla kurulan Avrupa Konseyi üye ülkeler arasında dil eğitimini, iletişimi ve çoğul dilliği geliştirmeyi kendine hedef olarak belirlemiştir. Bu amaçla 1959 yılında iletişimsel dil öğretimini teşvik etme programı başlatılmış ve bu program daha sonra 1970'li yıllarda 'Modern Diller Projesi' çalışmasına evrilmiştir. Bu projenin birincil amacı dil öğrenen bireylerin dilsel yeterliklerini modüler bir şekilde belgelemelerini sağlamak için bir sistem geliştirilmesidir (Deygers, 2019). Bu çalışmalar daha sonra bir göçmenin bir yabancı ülkede karşılaştığı gündelik dilbilimsel zorlukları tanımlama amacı taşıyan 'Eşik Seviyesi' (Threshold Level) kavramını ortaya çıkarmıştır (Van Ek, 1975). Eşik seviyesi kavramı yaygınlık kazanınca, araştırmacılardan başka seviye tanımları geliştirmeleri istenmiştir. Bu bağlamda dil öğrenme sürecine iletişimsel bakış açısını geliştirme hedefi ile ilerleyen yıllarda 'Alt-Orta' (Waystage) ve 'Üstünlük' (Vantage) seviyeleri bu projeye dahil edilmiştir (Trim, 2012).

OBM 2001 yılında yayımlandığında ise, daha önceden belirlenmiş olan Eşik (B1), Alt-Orta (A2) ve Üstünlük (B2) seviyelerine yeni seviyeleri dahil etmiş ve her bir seviye için betimleyiciler eklemiştir. Bu şekilde, OBM dildeki gelişimi gösterme amacı ile dikey ya da hiyerarşik olarak adlandırılabilir bir yaklaşım sergilemiştir. OBM ortaya koyduğu

bu yaklaşım ile zaman içerisinde farklı eğitim sistemleri ve uluslararası alanlarda dil yeterliği bağlamında ortak bir dil-ötesi kavram haritası oluşturarak insanların ve fikirlerin hareketliliğini teşvik etmeye devam etmiştir (Deygers, vd., 2017).

Yayımlandıktan sonra çeşitli yabancı dil çevreleri tarafından farklı tepkilerin doğmasına yol açmasına rağmen, OBM dünya çapında en yaygın olarak kullanılan dil yeterlik çerçevesi olmuştur (Deygers, 2019). OBM yıllar içerisinde başta Avrupa olmak üzere birçok ülkede yabancı dil eğitimi programı tasarımcılarının vazgeçilmez kaynağı haline gelmiştir. Göçmenlerin dilsel yeterliğini belgeleme amacı ile yola çıkan bu çalışma, nihayetinde, birçok farklı ülkede dil politikalarının ve eğitim programlarının oluşturulmasında kullanılmaya başlanmıştır. Bu durum aynı zamanda, OBM'nin yabancı dil testi geliştirme sürecinde de bir referans metni olarak kabul görmesini sağlamıştır (Figueras, 2012).

OBM'nin bu denli yaygın hale gelmesi onunla ilgili çalışmaların yapılmasını sağlamış ve böylece OBM birçok araştırmanın konusu haline gelmiştir. Bu süreç sonucunda, doğal olarak çeşitli eksiklikler tespit edilmiş ve OBM zaman içerisinde bazı eleştiriler de almıştır. Bu eleştiriler genellikle OBM'nin kullanımı ya da bilimsel temelleri üzerine odaklanmıştır (Deygers, 2019). OBM'nin kullanım rahatlığı sunması çeşitli ülkelerde dil politikaları geliştirenlerin onu çoğu zaman yeterli ve detaylı bir inceleme yapmadan direkt olarak eğitim programlarında kullanmasına, ve dolayısıyla da, eğitim programı tasarlamada oldukça önemli bir adım olan ihtiyaç analizinin uygulanmamasına yol açmıştır (Barni, 2015). Diğer yandan, seviyeleri tanımlamada kullanılan betimleyicilerin geliştirilmesi sürecinde yeterli geçerlik çalışmalarının yapılmadığına dair eleştiriler de araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Fulcher, 2004; Alderson, 2007). Bunlara ek olarak, OBM'nin temelinde kavramsal boşlukların olduğu (Hulstijn, 2007), OBM'nin genel olarak ana dil kullanıcısı standartlarında bir yaklaşım sergilediği (McNamara, 2014; Barni, 2015), seviye tanımlamalarında kullanılan kelimelerin seçiminde izlenimci bir bakış açısı kullanıldığı (Alderson, 2007) ve çoğul dilliğinin hala ölçeklerde yeterince vurgulanmadığı (Krumm, 2007) gibi eleştiriler ortaya konmuştur.

Bu araştırmalar ve yılların getirdiği uygulamalardan elde edilen deneyimler neticesinde OBM 2001 yılında yayımlanan ilk halinden sonra yine uzun süren araştırma ve projeler sonucu gözden geçirilmiş ve 2018 yılı şubat ayında "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretim, Ölçme, Yeni Betimleyicilerle Eş Baskı" ("Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors") adı ile OBM'yi tamamlayacak bir ek niteliğinde belge yayımlanmıştır (Council of Europe, 2018). OBM'de var olan öğeler korunmuş ve eş

baskıda kimi değişikliklere, güncellemelere ve eklemelere gidilmiştir. Bu değişiklik ve güncellemelere ait bilgiler aşağıdaki Tablo 2.6’da (Council of Europe, 2018, s.46) sunulmuştur.

Tablo 2.6

OBM 2001 ve OBM EŞ Baskı 2018 Karşılaştırması

| Etkinlik Alanları | <i>Beceri Türleri</i> | 2001’deki betimleyici şema | 2001’deki betimleyici ölçekler | 2018’de güncellenen betimleyici ölçekler | 2018’de eklenen betimleyici ölçekler |
|--|----------------------------------|----------------------------|--------------------------------|--|--------------------------------------|
| Alımlama (OBM, 4.4.2) | Sözel | ✓ | ✓ | ✓ | |
| | Yazılı | ✓ | ✓ | ✓ | |
| | Stratejiler | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Üretim (OBM 4.4.1) | Sözel | ✓ | ✓ | ✓ | |
| | Yazılı | ✓ | ✓ | ✓ | |
| | Stratejiler | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Etkileşim (OBM 4.4.3) | Sözlü | ✓ | ✓ | ✓ | |
| | Yazılı | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Aracılık (OBM 4.4.4) | Stratejiler | ✓ | ✓ | ✓ | |
| | Çevrim içi | ✓ | | | ✓ |
| Yeterlikler | Metin | ✓ | | | ✓ |
| | Kavramlar | ✓ | | | ✓ |
| | İletişim | ✓ | | | ✓ |
| İletişimsel dil yeterliği | <i>Yeterlik Türleri</i> | | | | |
| | Dilbilimsel | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ (Sesbi- lim) |
| | Edimbilimsel | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Çoğul dilsel ve çoğul kültürel yeterlik (OBM 6.1.3) | Toplumdilbilimsel | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Çoğul kültürel | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Çoğul dilsel antlama ve dağıtıcı | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

Tabloya bakıldığında alımlama, üretim ve etkileşim düzeyindeki tüm bölümler üzerinde güncelleme olduğu ve ayrıca etkileşim becerisi için çevrimiçi kavramının eklendiği görülmektedir. Buna ek olarak, aracılık becerisi için dil kullanımında metin, kavramlar ve iletişim düzeyinde eklemeler yapılmıştır. Diğer güncellemelerle birlikte, yeterlikler düzeyinde iletişimsel dil yeterliği bölümüne sesbilim eklenmiştir.

OBM Eş Baskısında yer verilen değişiklikler bununla sınırlı değildir. Önceki versiyonda A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere toplam altı dil düzeyi tanımlanmışken, bu belgede A1 öncesi düzey ile birlikte yedi düzey öngörülmektedir (Council of Europe, 2018). Ön-A1 (Pre-A1) düzeyi, yazarlar tarafından ilköğretim ve ortaöğretim birinci kademe öğrencilerini hedefleyen Swiss Lingualevel ve Japon CEFR-J projelerinin betimleyicilerine dayanılarak geliştirilmiştir (Council of Europe, 2018, s. 36). Ön A1 düzeyi, A1 düzeyine giden yolda bir “ara aşama” olarak belirtilmiştir ve “öğrencinin henüz formel bir eğitim almadığı, üretim anlamında bir beceri geliştirmediği ve birtakım sözcükler ile kalıplaşmış ifade dağarcığına sahip olduğu” bir beceri düzeyi olarak tanımlanmıştır (Council of Europe, 2018, s. 47).

OBM Eş Baskısının zaten yaygınlığı bilinen OBM 2001 metninin yerini alma veya onu değiştirme gibi bir hedefi yoktur; aksine, onu genişletme, açıklığa kavuşturma ve güncelleme amacı taşımaktadır (Council of Europe, 2018, s. 23). Bu bağlamda 2001 metninde yer almayan yeni ölçeklere (‘çevrimiçi iletişim’ gibi) yer vermekle birlikte çoğul dilliliğe daha çok vurgu yapmaktadır. Aracılık becerisi de Eş Baskıda daha çok vurgulanmıştır (Deygers, 2019).

Çeşitli uzmanların, bu metnin dil öğretiminde esnekliği ve özgürlüğü kısıtladığına dair eleştirileri olsa da, dilin sosyal bir olgu olarak günlük hayattaki rolüne yaptığı vurgu ile OBM zaman içerisinde öncelikle Avrupa’da (Alderson, 2007; Figueras, 2012; Barni, 2015) ve aynı zamanda da dünya çapında (Byram ve Parmenter, 2012; Piccardo, North ve Maldina, 2019; ACTFL, 2010; Nakatani, 2012) artan bir etki alanına sahip olmuştur. Bu bağlamda, bir sonraki bölümde OBM’yi bu kadar önemli ve yaygın kılan eğitim-öğretim anlayışından ve metnin genel olarak önerdiği ilkelere bahsedilecektir.

2.3.2. Diller için Avrupa ortak başvuru metni ilkeleri

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM), dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınavlar, ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde yetkinlik kazanmak için hangi bilgi

ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. OBM dil öğrenmede ve dil öğretmede eylem odaklı bir yaklaşım öneren, öğrenenlerin dil öğrenme yetilerini betimleyici ve ölçeklerle 6 temel düzeyde (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ve bunlara ek olarak ‘Ön A1’ ve ‘artı’ düzeylerde belirleyen çok uzun bir çalışmanın ürünüdür.

OBM iki binli yılların başlarından itibaren hem Avrupa’da hem de ülkemizde yabancı dil eğitimi, yabancı dilde program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme süreçlerini büyük ölçüde etkilemiştir. OBM bu katkılarına ek olarak ölçme-değerlendirme için temel nitelik taşıyan düzeyleri ve becerileri açık ve net bir şekilde genel betimleyicilerle tanımlamıştır. Bir yabancı dil öğrencisi ya da kullanıcısının hedef dildeki iletişim becerisi alım-lama, üretim, etkileşim ve aracılık olmak üzere dört etkinlik alanında tanımlanmıştır (Council of Europe, 2001, s. 18). Bu çerçevede dil öğrenen kişinin kazanımlarını veya eksik yönlerini de belirlemesine olanak sağlayacak araçlar sunulmuştur. Bu boyutu göz önüne alındığında metnin hazırlanma amacının genel olarak öğrenenleri, sözel ve yazılı becerilerini geliştirme ve böylece onları hedef dilde daha iyi okuryazarlar olma yönünde teşvik etmek olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda, OBM’yi şekillendiren ilkelere aşağıda detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

2.3.2.1. Eylem odaklılık yaklaşımı

OBM’nin temelinde var olan yaklaşım eylem odaklılık yaklaşımıdır. Burada eylem odaklılıktan kasıt, metnin öngördüğü çeşitli alanlardaki dil yeterliği betimleyicilerini ifade ederken kullanılan “-Abilir” (*Can Do*) eki değil, dilin sosyal bir amaç için öğrenildiği ve kullanıldığı gerçeğidir (North, 2007). OBM’nin betimleyici şemasını şekillendiren bu eylem odaklı yaklaşım metnin kendisinde şu şekilde vurgulanmıştır:

OBM’nin eylem odaklı yaklaşımı dil yapıları veya önceden belirlenmiş bir dizi kavramlar ve işlevler yolu ile çizgisel ilerlemeye dayalı izlenceler yerine, ihtiyaç analizine dayanan, gerçek yaşamdaki işlere odaklanan ve amaçlı bir şekilde seçilmiş kavramlar ve işlevler etrafında yapılandırılmış izlenceler kullanımını temsil eder. Temelde OBM kullanıcıların/öğrencilerin bir dilde neyi *yapmaya* ihtiyaç duyduğu mantığından hareketle eğitim programlarının, derslerin ve testlerin hazırlanmasına yardımcı olan bir araçtır (Council of Europe, 2018, s. 26)

Bu bakış açısından hareketle, OBM’nin önerdiği eylem-odaklı yaklaşım ile kullanıcı/öğrenci dil öğrenme sürecine olan iletişimsel yaklaşımın da ötesinde bir sosyal aktör

gibi görülmektedir. Kullanıcı/öğrencinin aktörlüğüne yaptığı vurgu ile OBM, dil öğrenenleri genel yeterlikleri, bir görevi yerine getirmede kullandıkları stratejileri ve sonucunda bu yeterliklerin ve stratejilerin orantılı bir şekilde gelişimini de içeren tüm yeterliklerini harekete geçiren bir ‘sosyal aktör’ olarak değerlendirmektedir. Bu görüş ile, hatalar için kullanılan işaretlerin kaldırılması ile birlikte, *dili* öğretilecek bir *kod* değil, deneyimsel öğrenmede *eylem olarak* görme fikri ön plana çıkmıştır (Piccardo, North, & Goodier, 2019).

Dil öğrenim sürecinde OBM’nin tetiklediği en önemli değişim öğrencilerin ve öğretmenlerin bu süreçteki rolleri üzerine olmuştur (Piccardo, 2010). Eylem odaklı yaklaşım ile öğrenciler süreçte eğitim kurumu içinde ve dışında öğrenme sürecinde sorumluluk alanlar; öğretmenler ise profesyonel bağlamlarda karar verici, yol gösterici ve öğrenme sürecine aracılık eden kişiler olarak görülmektedir (Byram ve Parmenter, 2012). Bu bağlamda yabancı dil terminolojisinde 1990’lı yıllara kadar hakim olan ‘iletişimsel yabancı dil öğretimi/öğrenimi’ yaklaşımının yerini ‘iletişimsel yabancı dil öğretimi/öğrenimi-sonrası’ kavramı almış ve bu kavramla birlikte OBM’nin önerilmesiyle de eylem-odaklılık yaklaşımı kabul görmüştür (Piccardo, 2010).

İletişimsel yaklaşım ile dil öğrenme sürecinde öne çıkan öğrenci-merkezlilik, gerçek hayat görevleri, özgünlük, eş ve grup çalışmaları gibi dilin sosyal yönüne vurgu yapan kavramlar, öğrencilerin bu süreçteki rollerinin sürekli sosyal eylemlerde bulunan aktörler olduğu gerçeğini gözler önüne sermiştir. Aynı zamanda, eylemlerin tahmin edilemeyeceği kanısından hareketle, öğretmenlerin öğrencileri farklı durumlarla başa çıkmaya hazırlaması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, yeterlik kavramı daha dinamik bir hal alarak eylemler içerisinde beceri ve teknik bilgi ile birlikte bilgiyi yapılandırma, değiştirme ve uyarlama anlamları kazanmıştır (Tudor, 2001, s. 65).

Eylem odaklı yaklaşım öğrenmenin eylemler etrafında yapılandırıldığını öngörür. Gerçek hayatta okuma, konuşma gibi etkinlikler okumak ya da konuşmak gibi dilbilimsel odaklı bir hedeften ziyade özel bir hedefe ulaşmak için yapılır. Dil öğrencisi/kullanıcısı da kendisini bu amaca götüreceği görevlerin ve o görevlerin doğasının farkında olmalı ve bu görevleri yerine getirmede yararlanacağı dilsel olan ve olmayan unsurları göz önünde bulundurmalıdır. Öğrenci o görevle ilgili ihtiyaçlarının, güçlü ve zayıf yanlarının, bir başka deyişle, bildiği ve yapmayı bildiği şeylerin ve o görevi başarma ihtimalini yükseltmek için öğrenmesi gereken becerilerin neler olduğunun farkında olmalıdır (Piccardo, 2014).

2.3.2.2. *Çoğul dilli ve çoğul kültürlü yeterlik*

Çoğul dilli ve kültürlü olmanın ne anlama geldiğine ve bu alanlardaki yeterliğin nasıl sağlandığına bakmadan önce, bu iki kavramın çok dillilik ve çok kültürlülük kavramlarından nasıl ayrıştığına bakmak gereklidir. Çok dillilik ve çok kültürlülük tanımlarında geçen ‘çok’ kelimesi (İngilizce: ‘multi’) daha rakamsal ve somut anlamlar taşıırken, çoğul dillilik ve kültürlülük kavramlarının tanımlayıcısı olan ‘çoğul’ (İngilizce: ‘pluri’) kelimesi daha bütüncül bir anlama sahiptir ve farklılıkların çoğulcu bir bakış açısı ile daha bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiğini savunur (Piccardo, North, & Goodier, 2019).

Benzer şekilde, OBM çok dilliği sosyal veya bireysel düzeyde birden fazla dilin yer alması olarak tanımlamaktadır. Çoğul dillilik ise bireysel bir kullanıcı ya da öğrencinin dinamik ve gelişken dilbilimsel dağarcığı olarak ifade edilmektedir (Council of Europe, 2018, s. 28). Çoğul dilli bireyler birkaç dili birbirleri ile değiştirerek etkili bir şekilde kullanabilen bireylerdir. Bu bireyler bir dile ait bilgi ve beceri birikimini farklı ve ayrı bir dağarcık şeklinde koruma eğilimi göstermezler; aksine, bu birikim birbiri ile bağlantılı bir dağarcık şeklinde sürekli olarak geliştirilir. Bu şekilde, anlamın devamlılığın sağlanması için diller arasında geçiş yaparak iletişimi devam ettirirler (Coste, vd. 2009).

Çoğul dilli yeterlik birbiri ile bağlı ve sabit olmayan bir çoğul dilbilimsel dağarcık yardımı ile:

- bir dilden veya lehçeden diğerine geçiş yapabilme,
- bir dilde ya da lehçede kendini ifade etme ve bir başka dil veya lehçeyi konuşanı anlayabilme,
- bir dizi dildeki (veya lehçe ya da ağız) bilgiyi bir metni anlama için kullanabilme,
- uluslararası ortak dil varlığındaki kelimeleri yeni formlarında fark edebilme,
- kendininki hakkında az bir bilgisi olsa bile, ortak dil (veya lehçe ya da ağız) kullanmayan bireyler arasında aracılık edebilme,
- tüm dilbilimsel varlığı öne çıkarabilme ve farklı ifade türlerini deneyebilme ve
- dil ötesi öğeleri (jest, mimik, vücut dili gibi) kullanabilme yeteneklerini içerir (Council of Europe, 2018, s. 28).

Çoğul dillilik, yatay olarak birden fazla dilin kullanılması ve dikey olarak da bir dilin en küçük biriminin (hatta dilsel olmayan ya da dil ötesi dağarcığın) iletişimi kolaylaştırmada bir araç olarak değer verildiği, bakış açısında güç algılanan ama derin bir değişimi yansıtan eşsiz ve kapsayıcı bir kavramı ifade etmektedir (Piccardo, 2018).

Çoğul dillige yapılan vurgu ile, çoğul kültürlülüğün de benzer anlamlar taşıdığı ifade edilebilir. Çoğul kültürlü bireyler farklı kültürlerde değişen seviyelerde yeterli bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bu bireyler farklı kültürlerle ait önceden sahip olduğu bilgi birikimleri sayesinde rahatlıkla iletişim kurabilirler. Çoğul kültürlü bireyler, farklı kültürlerle ait birikimlerine güvenerek çeşitli geçmişler ve yaşantılara sahip bireylerin oluşturduğu sosyal bağlamlarda kültürlerarası etkileşimlere girmekten keyif alan bireylerdir (Council of Europe, 2001). Çoğul dillilik ve kültürlülük kavramları farklı dilleri ve kültürleri eşit bir şekilde övmektedir, dolayısıyla, herhangi bir dilin ya da kültürün diğerinden üstün olmadığını ileri sürmektedirler (Coste, vd., 2009).

Bu bakış açılarından hareketle çoğul dilli ve kültürel yeterliği tanımlamak için OBM’de çeşitli yeterlik türlerine ve o türlere ait betimleyicilere yer verilmiştir. Bu yeterlik türleri aşağıda yer alan Şekil 2.2’de gösterilmiştir (Council of Europe, 2018, s.157):



Şekil 2.2. Çoğul Dilli ve Kültürel Yeterlik Türleri

OBM çoğul dillige ve kültürlüğe verdiği bu önemin, daha önceden de belirtildiği şekilde dilin sosyal bir olgu ve dil kullanıcısının da sosyal aktör olmasından kaynaklandığını dile getirmektedir. Küreselleşme ve insanların ve toplumların eskiye oranla daha sık ve yoğun bir şekilde hareket ettiği gerçeklerinden hareketle, dil eğitiminin bir, belki iki, hatta üç dili birbirlerinden bağımsız şekilde uzmanlık derecesinde bilmek üzerine değil, tüm dilbilimsel yeterliklerin yer aldığı bir dilbilimsel dağarcığın geliştirilmesi üzerine kurgulanması gerektiği vurgulanmaktadır (Piccardo, 2018). Bu bağlamda, çoğul dilli ve kültürel yeterliğin betimleyicilerinin geliştirilmesinde:

- dillerin birbirleri ile ilişkili olduğu ve özellikle birey seviyesinde birbirlerine bağlantılı olduğu,
- dillerin ve kültürlerin bağımsız zihinsel bölümlerde saklanmadığı,
- dillerin tüm bilgi ve deneyim birikimlerinin iletişimsel yeterliğin geliştirilmesine katkıda bulunduğu,
- amacın farklı dillerde dengeli bir uzmanlık değil, sosyal ve iletişimsel bir duruma göre o dilleri değiştirme yeteneği (ve istekliliği) olduğu ve
- iletişimdeki engellerin üstesinden gelinebileceğini ve aynı durumda iletiyi aktarmak için farklı dillerin kullanabileceği gerçeklerinden yararlanmıştı (Council of Europe, 2018, s.157).

Çoğul dillilik ve kültürlülük, yukarıdaki tanımlamalardan hareketle, eğitim araştırmalarında ve özellikle dil eğitimi çalışmalarında bir değişiklik gereksinimini temsil etmektedir. Elbette, çoğul dilli ve kültürlü eğitim ortamların yaratılması için kesin ‘tarifler’ yoktur; ancak, bu kavramlar bu değişikliğin gerçekleşmesi için sunulması gereken özveri ve zihinsel farkındalığın önemini vurgulamaktadır (Piccardo, 2018).

2.3.2.3. Aracılık

OBM’nin dil eğitimine getirdiği en büyük yeniliklerden birisi de geleneksel anlamda dil yeterliğini tanımlamak için kullanılan 4 temel beceri (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) yerine 4 iletişim etkinliğini ifade etmek için kullanılan ‘alımlama’, ‘üretim’, ‘etkileşim’ ve ‘aracılık’ terimleridir. Bir dil kullanımı sürecinde, alımlama, üretim ve etkileşim etkinlikleri ile birlikte bu etkinlikleri de içerecek şekilde aracılık etkinliğinin de gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Aynı zamanda, bir dil kullanıldığında, sadece bir ileti için iletişim kurma değil, çoğu zaman ‘dilleşme’ (fikirler aracılığı ile konuşmak ve düşüncelerin dile getirilmesi) olarak adlandırılan bir fikir geliştirme süreci yürütme ve iletişim ve anlamayı kolaylaştırma amaçlanır (Council of Europe, 2018).

Üretim etkinliği kullanıcının kendini ifade etmesi ile ve etkileşim de karşılıklı anlamaya ulaşmak için ortak bir yapı oluşturulması ile ilgiliyken, aracılık etkinliği bilgi ve kavramlar dahilinde yeni anlamın oluşturulması ile üretim ve etkileşime bir ekleme yapmaktadır. Aracılık, alımlama, üretim ve sıklıkla da etkileşim etkinliklerini içermektedir. Ancak, aracılıkta üretim ve etkileşimden farklı olarak, dil sadece kendini ifade etme yöntemi değil, ‘diğer’, yeni ve bilinmeyene erişim için ya da başka insanların bunu ulaşmasına yardımcı olmak için temel bir araç olarak görülür (Piccardo, North, & Goodier, 2019).

En temel ifade ile aracılık etkinliği dillerin etkileşimi ve dilleşme süreçlerinin bir ürünüdür (Garcia, 2012). Bir başka deyişle, aracılık etkinliği ile sosyal bir bağlamda muhatabamızın anlamadığı bir bilgiyi onun için anlaşılabilir hale getirme sürecidir. Bu süreç içerisinde çoğunlukla bir metnin ya da iletinin içeriğinin özetlenmesi, yorumlanması ve tekrar yorumlanması gibi stratejiler görülebilir (Stathopoulou, 2015).

OBM 2018 baskısında aracılık etkinliği için “aracılık etkinliklerinde dil kullanıcısı, köprü kuran ve bazen aynı dilin içerisinde bazen de bir dilden başka bir dile (diller arası aracılık) anlam oluşturulmasına veya taşınmasına yardım eden bir sosyal aktör gibi hareket eder” tanımını kullanmıştır. Bu tanımdan hareketle, aracılık etkinliğinin gerçekleştirilmesinde dil kullanıcısının iletişim, öğrenme ve işbirliği gibi süreçlerde iletişimin devamlılığını sağlama adına anlamın yorumlanması veya oluşturulmasına yardım etme, diğer bireyleri bu sürece katılmaya teşvik etme ve yeni anlamı başka ortamlara aktarma gibi roller üstlendiği söylenebilir (Council of Europe, 2018, s. 103).

North ve Piccardo 4 temel aracılık türünden bahseder; dilbilimsel, kültürel, sosyal ve pedagojik. Dilbilimsel aracılık diller arası boyutta ortaya çıkan ve özellikle bir metnin diğerine çeviri ve/veya yorumlama ile dönüştürülmesinde görülen bir aracılık türüdür. Kültürel aracılık da dilbilimsel aracılıkla genellikle birlikte düşünülür; çünkü, diller arası aktarımda kültürel unsurların aktarımı da gerçekleşmektedir. Sosyal aracılıkta ise farklı konuşurlar arasında aracı rol görevini yürüten dil kullanıcılarından bahsedilir. Bu noktada, birey iletişimin kolaylaştırılması için bir metnin ve/veya iletinin anlamının yeniden oluşturulmasında ve düzenlenmesinde sosyal bir bağlamda önemli bir görev üstlenmektedir. Pedagojik aracılık kavramı da etkili ve başarılı bir eğitim süreci ile ilgilidir. Bilgiye erişimi kolaylaştırma ve diğer bireyleri etkili düşünmeye teşvik etme (bilişsel-yapılandırmacı aracılık), bir grubun bir parçası olarak anlamı işbirlikli olarak ortak bir şekilde oluşturma (bilişsel-işbirlikli aracılık) ve bu iki aracılık türünün gerçekleşmesi için yaratıcılığı ön plana çıkarma (ilişkişel aracılık) gibi türleri bulunmaktadır (North ve Piccardo, 2016, s:8-10).

Aracılık kavramı, son yıllarda dil araştırmalarında dilin sosyal yönüne yapılan vurgu ve çoğul dillige ve kültürlüğe verilen önemle birlikte daha çok ön plana çıkmaya başlamıştır. Yine de, aracılık kavramının sıklıkla vurgulandığı OBM’de bile kuramsal ve kavramsal bir yenilikten ziyade bir değer olarak görülüğu ortadadır. Ayrıca, aracılık kavramının en az iki diğer dil etkinliğini de içermesi gerektiği ve direkt olarak gözlemlenememesi gerçeklerinden hareketle, bu terimin kavramsal olarak test geliştircilerini tatmin etmeme durumu ortaya çıkmaktadır (Deygers, 2019). Bu sebeplerden hareketle, söz konusu çalışmada betimleyicilerin geliştirilmesi ve OBM ile ilişkilendirilmesi sürecinde

alımlama, üretim ve etkileşim etkinlikleri üzerinde durulmuş, aracılık becerisi kapsam dışında bırakılmıştır.

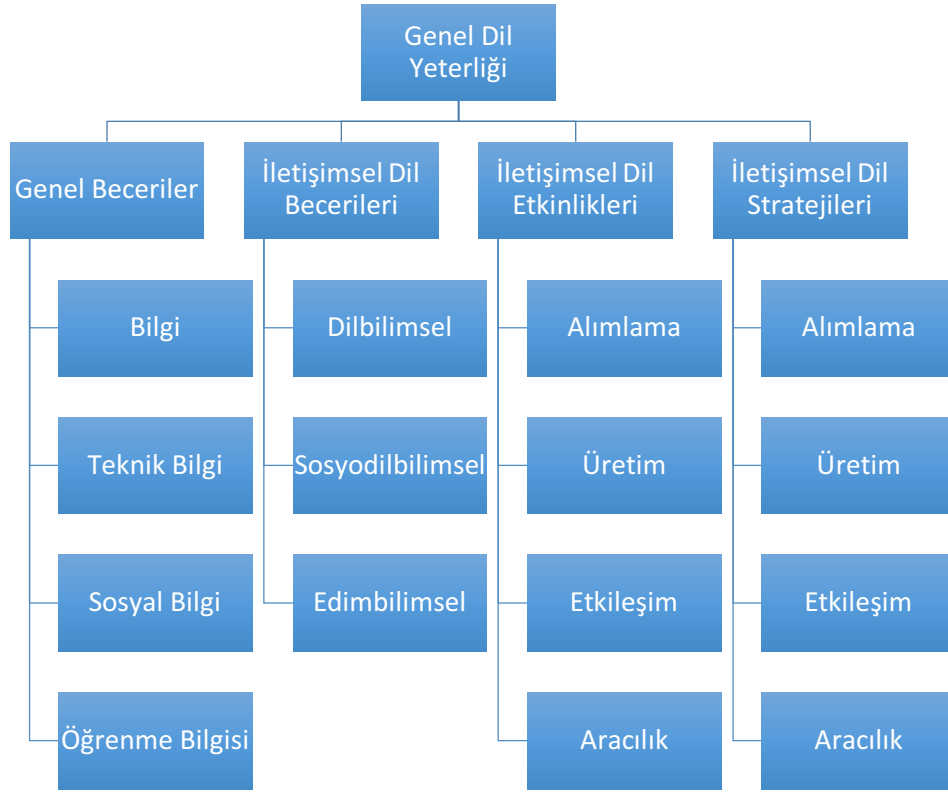
2.3.3. OBM genel dil yeterliği şeması

OBM yukarıda bahsedilen eylem odaklılık yaklaşımı ve dil kullanıcılarını sosyal aktör olarak görme eğilimi ile dildeki yeterlik anlayışına da bazı yenilikler getirmiştir. OBM'ye göre, herhangi bir iletişimsel durum için genel yeterlikler (örn. kişinin dünya bilgisi, sosyo-kültürel yeterliği, kültürlerarası yeterliği, mesleki deneyimi, vb.) bir görevi yerine getirmek için her zaman iletişimsel dil yeterlikleri (dilbilimsel, sosyodilbilimsel ve edimbilimsel) ve stratejiler (genel ya da bazı iletişimsel dil stratejileri) ile bir bütün halinde hareket eder. Burada bahsedilen 'görev' çeşitli bağlamlarda ve zorluklarda gelişebilir; ancak, her durumda farklı derecelerde de olsa dil kullanımı gerekmektedir. Örneğin, bir gardiobun taşınması sırasındaki dil gerekliliği tesadüfi bir şekilde gelişebilirken, bir proje toplantısında ya da etik bir problemin çözümünde kullanılması gereken dil daha üst düzey bilgi, beceri ve stratejiler gerektirebilir (Council of Europe, 2018). Bu bağlamda OBM'nin genel yaklaşımı şu şekilde özetlenmiştir:

Dil kullanımı, dil öğrenimi kavramını kapsayarak, hem genel hem de özel iletişimsel dil yeterlikleri olmak üzere sosyal aktörler ve bireyler olarak bir dizi yeterlik geliştiren kişilerin davranışlarını içerir. Bu bireyler, görevleri gerçekleştirmek için en uygun görünen stratejileri harekete geçirerek özel alanlardaki temalarla bağlantılı şekilde metinleri almak ve/veya üretmek için dil süreçlerini içeren dil etkinlikleri içerisinde bulunmak için farklı kısıtlamalar ve durumlar altında çeşitli bağlamlarda yeterliklerin dışavurumundan faydalanırlar. Bu etkinliklerin katılımcılar tarafından takip edilmesi yeterliklerin pekiştirilmesi ya da değiştirilmesine yol açar (Council of Europe, 2018, s. 29).

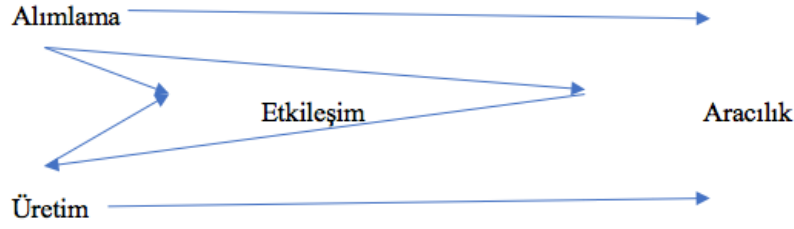
Bu bağlamda eylem odaklılık yaklaşımının şeklini verdiği OBM betimleyici şeması ortaya çıkmıştır. Bu şema dil yeterliğine yeni bir bakış açısı getirerek geleneksel olarak kullanılan '4 temel beceri' (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) ifadesinin ötesine geçmiştir. Bu şemada iletişimsel dil etkinlikleri ve stratejileri 'alımlama', 'üretim', 'etkileşim' ve 'aracılık' başlıkları altında verilmiştir. Burada yer alan alımlama, üretim ve etkileşim etkinlikleri geleneksel dört temel beceriyi içermektedir (North ve Piccardo, 2019). Bu ge-

lişmeler doğrultusunda ortaya çıkan OBM betimleyici şemasının dildeki yeterlik anlayışına genel olarak bakışı aşağıda yer alan şekil 2.3'te gösterilmiştir (Council of Europe, 2018, s. 30).



Şekil 2.3. OBM Genel Dil Yeterliği Şeması

OBM metni dil yeterliğini çeşitli uygulamalar bakımından yürürlüğe koyma yolunda ‘kuralcı’ (prescriptive) değil, daha çok ‘betimleyici’ (descriptive) özellik taşır (Piccardo, 2014). Alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık olarak önerilen kategoriler sadece eğitimciler için değil, dil kullanıcılarının kendileri için de anlam taşımaktadır. Dilin gerçek hayattaki kullanımından yola çıkılarak geliştirilen bu şema ile dil kullanıcıları da kendi gelişimlerini daha gerçekçi ve kolay bir şekilde takip edebilirler (Figueras, 2012). Yine dilin sosyal yönüne yapılan vurgu ile, eğitimcilerin grup ve akran etkileşimi içeren proje, ödev, görevler gibi işbirlikli etkinlikler geliştirilmesi daha mümkün hale getirilmiştir (Jones ve Saville, 2009). Ayrıca, iletişimsel dil etkinlikleri ve stratejilerini tanımlamak için kullanılan alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık kavramları dinamik bir şekilde birbirleri ile birlikte bir gelişim süreci barındırırlar.

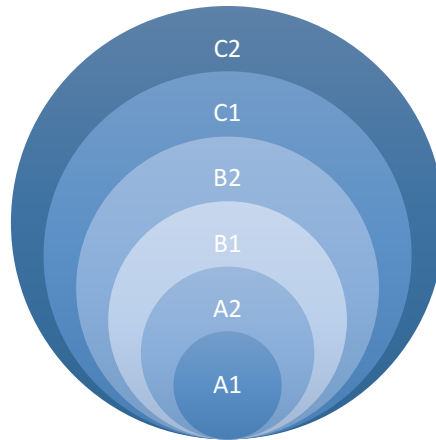


Şekil 2.4. Alımlama, Üretim, Etkileşim ve Aracılık İlişkisi

Şekil 2.4'te (Council of Europe, 2018, syf. 32) görüldüğü üzere, geleneksel anlamda dil yeterliğini tanımlamak için kullanılan dört temel beceri ve üç öge (dilbilgisi, kelime bilgisi ve sesbilimi) anlayışından uzaklaşarak daha iletişimsel bir bakış açısı sunan OBM şeması dil kullanımındaki kaliteyi arttırmakla beraber ölçme ve değerlendirme açısından da daha iletişimsel bir yaklaşım ortaya koymaktadır (Harsch, 2018). Bununla birlikte, alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık etkinlikleri bir zorluk derecesini ifade ederek kısmi yeterliklerin gelişebilmesinde de yardımcı rol oynayabilmektedir (Fulcher & Davidson, 2007). Benzer şekilde bu etkinlikler, birbirleri ile olan ilişkilerinin etkisi ile dil yeterliğinin daha stratejik bir şekilde gelişmesini sağlamaktadırlar (Hulstijn, 2007).

2.3.4. Ortak başvuru seviyeleri

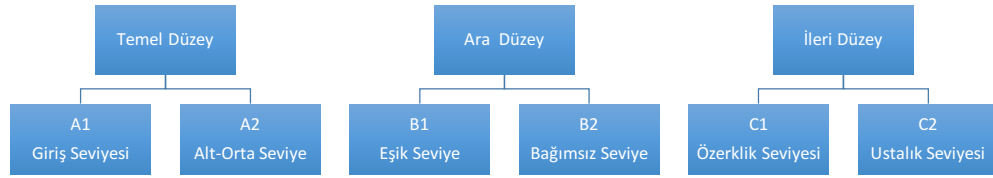
Dil yeterliğinde yukarıda bahsedilen boyutlardaki gelişim sürecini ve ilerlemeyi göstermek için OBM 6 temel seviye adlandırması sunarak öğrencilere ve öğretmenlere bir yol haritası sunmaktadır. Çoğu zaman bu seviyeler içinde 'artı' şeklinde ifade edilen ara seviyeler olmakla birlikte, esas olarak alınan 6 temel seviye aşağıda yer alan Şekil 2.5'te gösterilmiştir (Council of Europe, 2018, s. 34).



Şekil 2.5. Ortak Başvuru Seviyeleri

Şekil 2.5'te verilen seviyeler, bir dilde başlangıç seviyesi kabul edilebilecek A1 seviyesinden başlamaktadır ve en ileri düzey de C2 ile ifade edilmektedir. OBM, bu seviyelerdeki dil yeterliğini kullanıcı üzerinden tanımlamak için 'Temel Kullanıcı' (A1 ve A2), 'Bağımsız Kullanıcı' (B1 ve B2), 'Yeterli Kullanıcı' (C1 ve C2) terimlerini ileri sürmüştür (Council of Europe, 2018, s. 34).

Dil yeterliğinin seviyeler esas olarak adlandırılmasında ise OBM 6 seviyenin her biri için bir isim önermiştir. A1 seviyesi 'Giriş' (Breakthrough), A2 seviyesi 'Alt-orta' (Waystage), B1 seviyesi 'Eşik' (Threshold), B2 seviyesi 'Bağımsız' (Vantage), C1 seviyesi 'Özerk' (Effective Operational Proficiency), C2 seviyesi de 'Ustalık' (Mastery) olarak adlandırılmıştır (Council of Europe, 2018, s. 163). Dil yeterliği hem düzeyler hem de kullanıcı üzerinden seviyelendirildiğinde aşağıda yer alan şekil 2.6'daki gibi bir şema ortaya çıkmaktadır.



Şekil 2.6. OBM Dil Yeterliği Seviyeleri

Giriş ya da keşif seviyesi olarak da adlandırılan A1 seviyesi kullanıcının kendisi ve diğer insanlar hakkında kim oldukları, nerede yaşadıkları, nelere sahip oldukları gibi bilgilerin alışverişi ile basit bir düzeyde etkileşim içine girdiği seviye olarak tanımlanmaktadır. Alt-orta seviye olarak adlandırılan A2 seviyesi kullanıcının artık daha sosyal bağlamlar içerisinde temel bilgi alışverişlerinde bulunabileceği bir seviye olarak görülmektedir. Eşik düzeyi olarak görülen B1 seviyesi kullanıcının gündelik hayatta karşısına çıkabilecek sorunlarla rahat bir şekilde başa çıkmak için gireceği etkileşim seviyesini ifade etmektedir. Bu sebeple, OBM'nin temelini oluşturan önceki çalışmalarda da (örn. Van Ek, 1975) ifade edildiği gibi, B1 seviyesi bir göçmenin yabancı bir ülkede karşılaştığı sorunları çözmede ihtiyaç duyacağı seviye görüldüğü için 'eşik' olarak adlandırılmış ve bazı ülkelerde vatandaşlık sınavı için (Baldi ve Goodman, 2015; Van Oers, 2010) edinilmesi gereken seviye olarak kabul edilmiştir. Bağımsız seviye olarak kabul edilen B2 seviyesi kullanıcının artık çeşitli bağlamlardan bağımsız olarak daha yüksek seviyede bir dilbilimsel farkındalık ile etrafında olup bitenlere farklı bir gözle bakabildiği ve çeşitli

bakış açıları geliştirebildiği bir seviye olarak tanımlanmaktadır. Özerklik seviyesi olarak kabul edilen C1 seviyesi kullanıcının kendiliğinden gelişen ve akıcı bir iletişim kurmasına olanak veren bir dil kullanımı etkililiğine sahip olduğu seviye olarak tanımlanmaktadır. Son seviye olan C2 Ustalık Seviyesi olarak adlandırılır; ancak, burada genel olarak kabul görülen ana dili konuşuru ya da ana dili konuşuruna yakın bir seviye önerilmemektedir. C2 seviyesi dil kullanımında yüksek derecede uygunluk, kolaylık ve netlik gösteren oldukça başarılı kullanıcıların seviyesini ifade eder (Council of Europe, 2001, s. 33-36).

Akademik dil ve akademik başarı bağlamında farklı yorumlamaları olsa da (Deygers, vd., 2018a) B2 seviyesi Avrupa genelinde üniversiteye giriş aşamasında en çok kabul edilen yabancı dil seviyesi olarak görülmektedir. OBM'nin dil-bağımsız özelliği onu farklı bağlamlarda, kültürlerde ve dillerde farklı yorumlamalar ve uygulamalara açık hale getirmektedir; dolayısıyla, yabancı dil kabul seviyelerinde çeşitlilik olması da kaçınılmazdır. Bu sebeple, her ülke için tek bir standart olamayacağı kaçınılmaz bir gerçekliktir (Deygers, vd., 2018b). Yine de, OBM seviyelerinin üniversite bağlamında dil yeterliliğini göstermesi ile ilgili bu zamana kadar yapılan çalışmalar, yükseköğretim seviyesinde bir eğitime kabul için gerekli yabancı dil seviyesinin genellikle B2 olduğu yönündedir (Carlson, 2018). Bu bağlamda, bu çalışma kapsamında geliştirilen betimleyiciler temel düzeyin başı olan A1 ile ara düzeyin sonu olan B2 seviyelerini kapsayacak şekilde düzenlenmiştir.

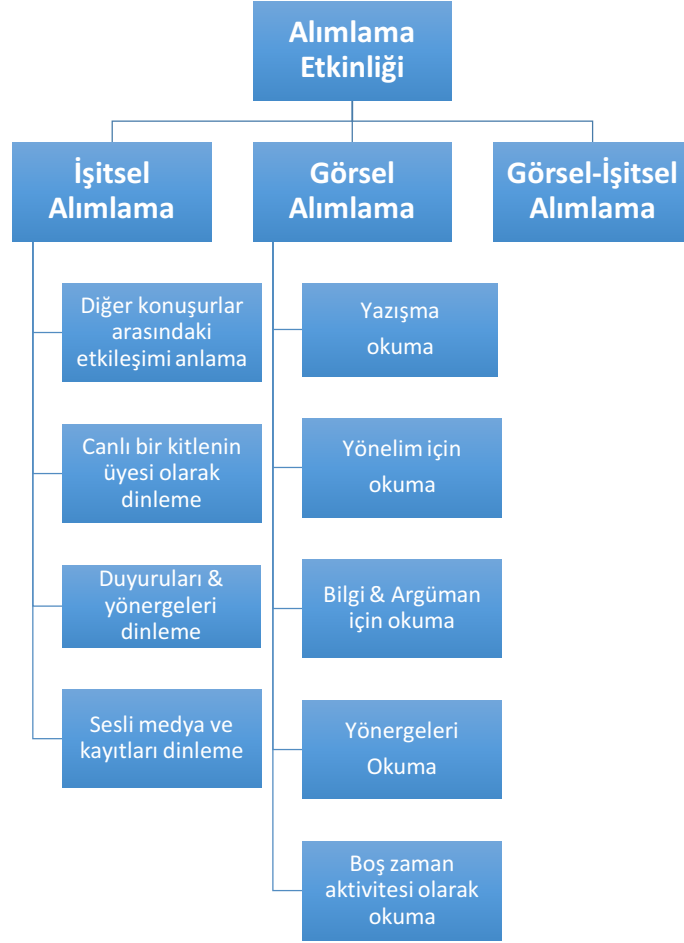
2.3.5. OBM betimleyici ölçekleri

Şekil 2.3'te gösterildiği ve tartışıldığı üzere, OBM dildeki yeterliği geleneksel 4 temel beceri anlayışından uzaklaşarak iletişimsel etkinlik alanları önermiştir. Bu etkinlikler her biri farklı alanlara sahip olmak üzere, 'alımlama', 'üretim', 'etkileşim' ve 'aracılık' olmak üzere 4 temel alanda sunulmuştur. Bu bölümde bu alanlardan bahsedilmiştir.

2.3.5.1. Alımlama etkinliği

Bu etkinlik girdinin birey tarafından alınması ve işlenmesi ile başlayan ve zihinde uygun olarak görülen düşünce sisteminin harekete geçirdiği bir anlam oluşturma ve girdinin arkasındaki iletişim niyetini belirleme sürecini içerir. Metinsel veya bağlamsal ipuçlarının harekete geçirilen "düşünce sistemine" uygunluğu test edilir veya gerekli durumlarda alternatifler üretilir. İşitsel alımlamada (dinleme) dil kullanıcısı bir veya birden fazla konuşmacı tarafından üretilen sözlü girdiyi alır ve işler. Görsel alımlamada (okuma) ise kullanıcı bir veya birden fazla yazar tarafından oluşturulmuş metinleri girdi olarak alır ve

işler. İşitsel-görsel anlamada ise kullanıcı televizyon, video ya da film izler ve altyazılı ve/veya seslendirmeli multimedya araçları kullanır. Anlama becerisinin alt becerileri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (Council of Europe, 2018).

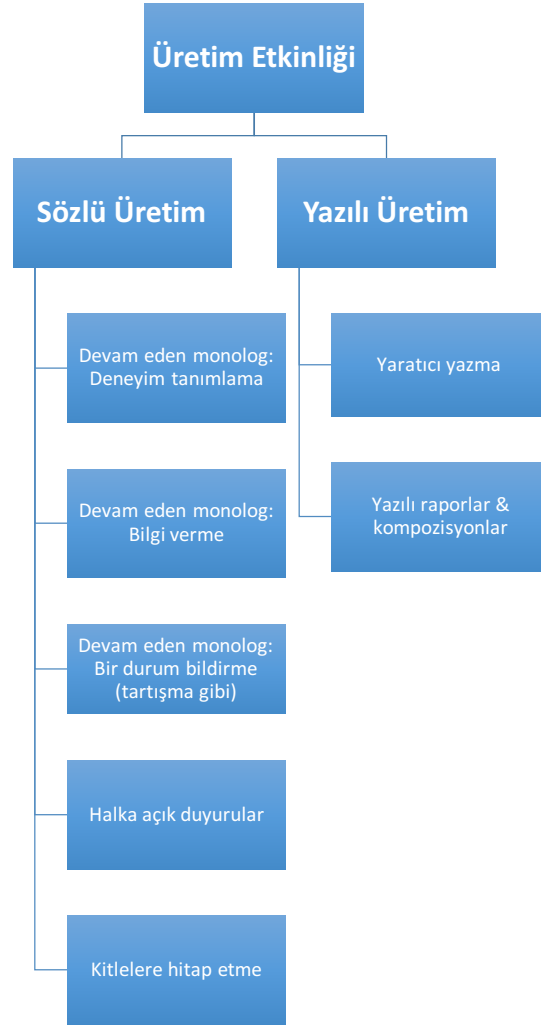


Şekil 2.7. Alımlama Etkinliği Alanları

2.3.5.2. Üretim etkinliği

Üretim hem yazma hem de konuşma etkinliklerini içerir. Sözlü üretim uzun bir süreçtir ve kısa bir tanım veya bir anekdot ya da daha uzun bir süreç veya daha formal bir sunumu içerebilir. Üretimsel etkinlikler, yazılı ve sözlü olarak, akademik ve profesyonel alanlarda (sözlü sunumlar, yazılı çalışmalar ve raporlar gibi) önemli bir işleve sahiptir ve sosyal bir bağı da kapsar. Konuşmadaki değerlendirmeler akıcılık ve anlatımda açıklık gibi yargılara, yazmadakiler ise sunulanın ne olduğu ile ilgili yargılara sahiptir. Daha formal üretimdeki beceri doğal olarak edinilmez; eğitim ve deneyimin ortak bir ürünü olarak zaman içerisinde gelişir. Hedeflenen türün beklentileri ve uygunluk düzeyi gibi koşullar

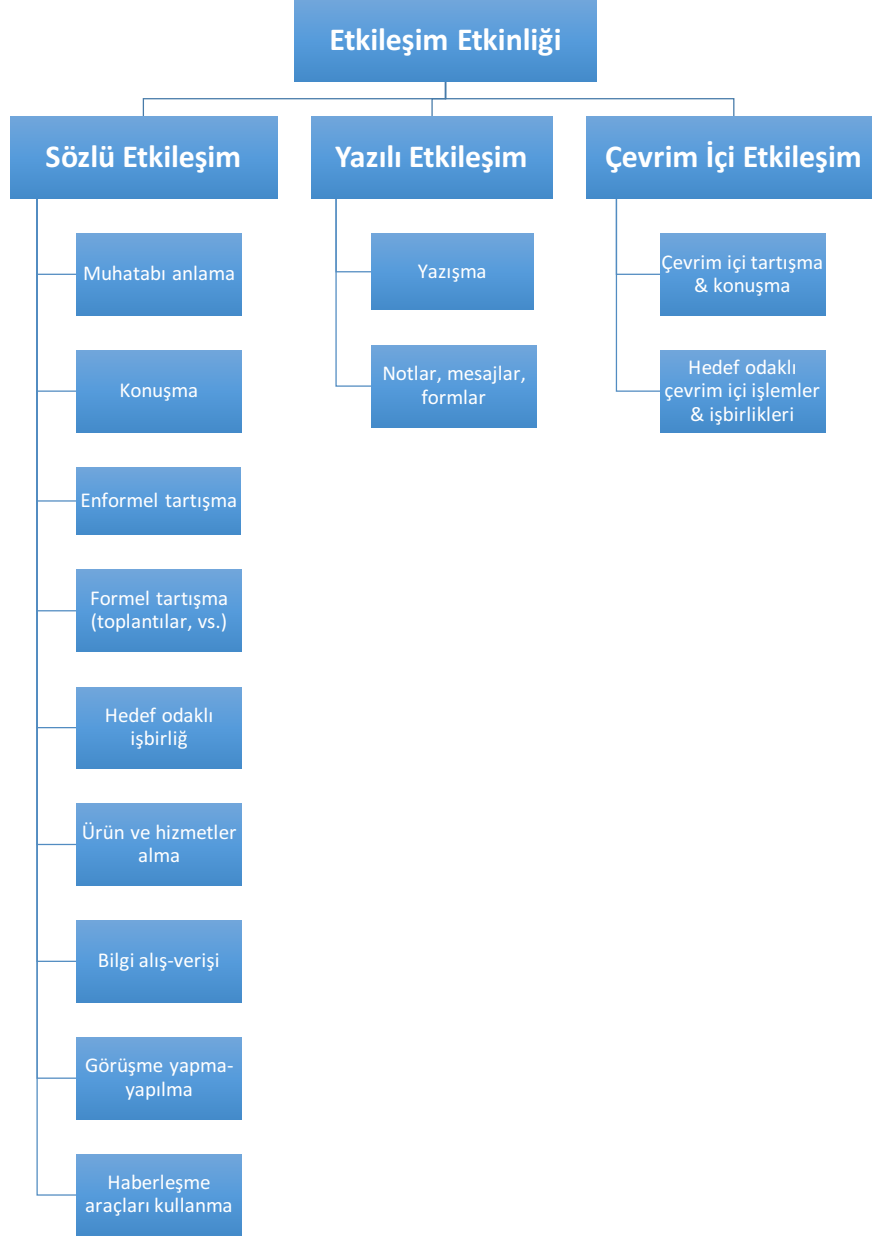
göz önünde bulundurulur. Üretim becerisine ait alt beceriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Council of Europe, 2018).



Şekil 2.8. Üretim Etkinliği Alanları

2.3.5.3. Etkileşim etkinliği

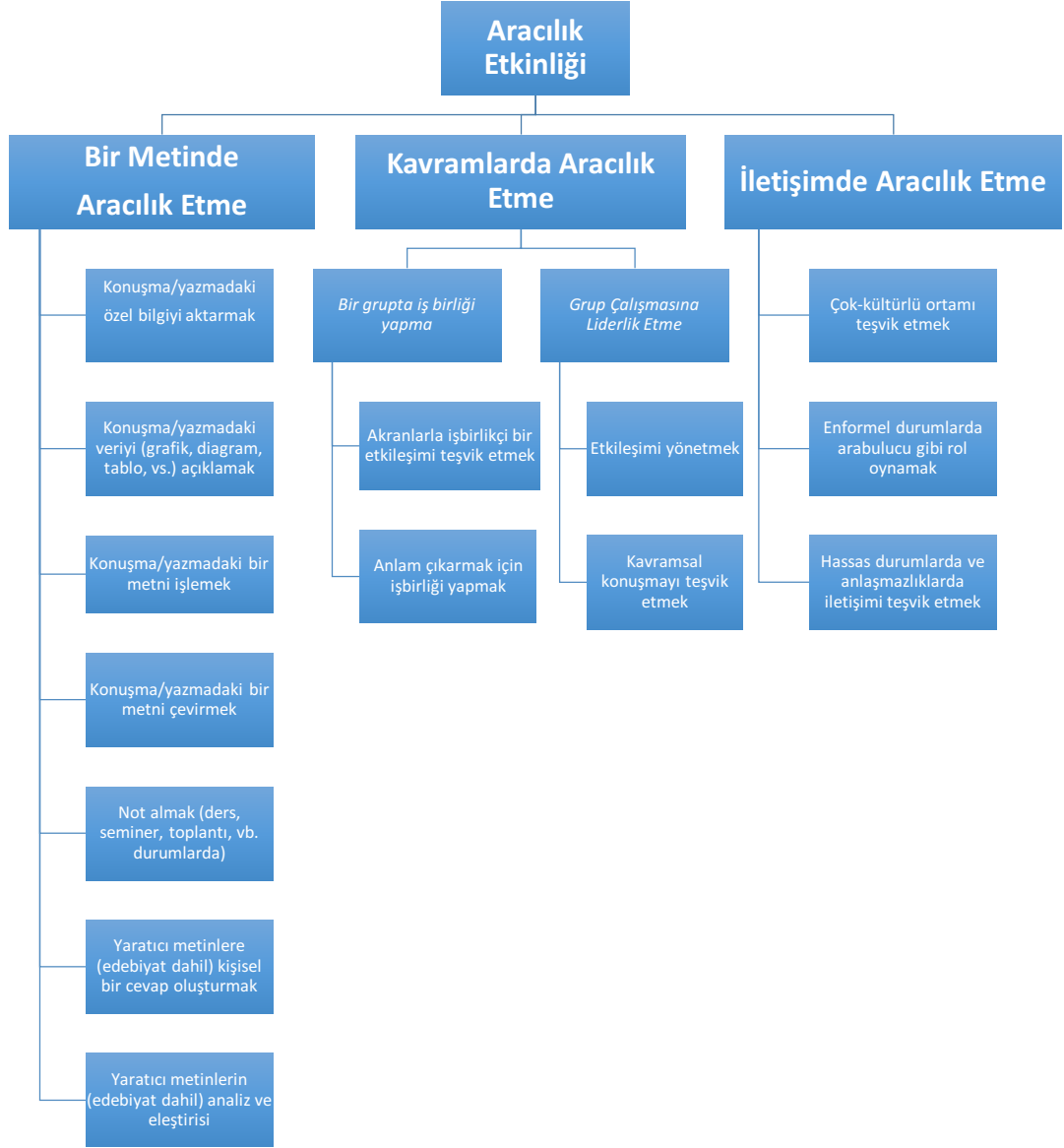
Etkileşim iki veya daha fazla tarafın yer aldığı ve bir söylemin meydana getirildiği bir etkinlik alanı olmakla birlikte, OBM'nin merkezini oluşturan şemanın bir ürünüdür. Kişiler arası, işbirlikli ve işlemsel yanları ile birlikte etkileşim becerisinin dilin kökenini oluşturduğu dile getirilir. Etkileşim öğrenmede de oldukça önemli rol oynar. OBM ölçekleri bu durumu konuşmada sıra alma, işbirliği yapma ve açıklama isteme gibi stratejiler ile yansıtır. Ölçeklerin çoğu sözlü etkileşim ile ilgili olsa da, yazılı etkileşimin de son yıllarda önemli bir gelişme gösterdiği ve yerini zamanla çevrim içi etkileşime bıraktığı söylenebilir. Etkileşim etkinliğine ait alt beceriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Council of Europe, 2018).



Şekil 2.9. Etkileşim Etkinliği Alanları

2.3.5.4. Aracılık etkinliği

Aracılık etkinliğinde dil kullanıcısı bazen aynı dilin içerisinde bazen de bir dilden başka bir dile (diller arası aracılık) köprü kuran ve anlamın oluşturulmasına yardım eden bir sosyal ajan gibi rol oynar. Burada dilin odaklandığı noktalar, iletişim kurma ve/veya öğrenme için alan ve koşullar yaratma, yeni anlamın oluşturulmasında iş birliği yapma, diğerlerinin yeni anlamı oluşturması veya anlaması için onları teşvik etme ve yeni bilgiyi uygun bir formda aktarma gibi süreçler üzerindedir. Bağlamlar sosyal, pedagojik, kültürel, dilbilimsel ve profesyonel olabilir. Aracılık etkinliğine ait alt alanlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Council of Europe, 2018).



Şekil 2.10. Aracılık Etkinliği Alanları

Bu zamana kadar sıklıkla vurgulandığı üzere, OBM dil kullanımında sosyallik bağlamını ve iletişimsel yaklaşımı ön plana çıkarmaktadır. Dil kullanıcılarını sosyal bir aktör gibi gören OBM dildeki yeterliği tanımlamak için de yukarıda belirtilen etkinlik alanlarını tanımlamıştır. OBM yukarıda belirtilen 4 etkinlik alanı ve onlara ait alt etkinlik alanlarının her biri için A1-C2 seviyeleri arasında betimleyiciler ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmada da, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme süreci OBM'nin önerdiği yak-

laşımlar doğrultusunda ele alınmıştır. Bununla birlikte, çalışmanın amacı lme ve değerlendirmeye yönelik betimleyiciler geliştirmek olduğu için, çeşitli ölüm araçları ile direkt olarak gözlemlenmesi ve güvenilir ve geçerli bir şekilde llmesi pek mümkün olmayan aracılık etkinliği çalışma kapsamına alınmamış; alımlama, üretim ve etkileşim alanlarına yönelik betimleyiciler üzerinde çalışılmıştır. Bu bağlamda, bir sonraki bölümde OBM'nin lme ve değerlendirmeye bakış açısı üzerine bilgiler sunulmuştur.

2.3.6. OBM ve lme ve değerlendirme yaklaşımı

OBM'nin ortaya koyduğu dil yeterliği anlayışı birbiri ile yakından örtüşen iki sütün üzerinde durmaktadır: nicelik ve nitelik. Bu sebeple, herhangi bir etkinlik alanında herhangi bir seviye için ortaya konan betimleyiciler, aşağdaki B1 seviyesi genel yazılı üretim betimleyicisi örneğindeki gibi, nicelik unsurları (bir kullanıcının neler yapabileceği) ile nitelik unsurlarının (onu ne kadar iyi yapabileceği) nasıl i içe geçtiğini göstermektedir:

B1 Seviyesi Yazılı retim: Daha kısa somut unsurları çizgisel bir sıraya koyarak kendi alanındaki bir dizi tanıdağ konu üzerine düz ve bağlantılı metinler yazabilir (Council of Europe, 2018, s. 75).

“Kendi alanındaki bir dizi tanıdağ konu üzerine düz ve bağlantılı metinler” ifadesi kullanıcının ne yapabileceğini gösterirken, “daha kısa somut unsurları çizgisel bir sıraya koyarak” ifadesi kullanıcının bunu ne kadar iyi yapabileceğini ortaya koymaktadır (Hulstijn, 2007). Dil yeterliğinde nicelik kavramı kullanıcının maruz kaldığı ortamlar, işlevler, kavramlar, durumlar, yerler ve konular iken, nitelik kavramı dil kullanımında hem kendini ifade etme hem de karşıdakini anlama amacı için en az çabayı göstererek net ve etkili olma derecesini ifade eder (De Jong, 2004).

nceki bölümlerde üzerinde durulduğu üzere, öğrenme ve ğretim süreçlerinde hem öğrenici hem de ğretmen kontrolü sürekli elinde bulunduran unsurlar olarak görülmektedir. Sosyal aktör gibi görülen öğrenen birey kendi öğrenme süreci için gerçekçi hedefler belirlemeyi ve onlara ulaşmayı başarabilen bir kişidir. Süreç içerisinde öğrenici kendi güçlü ve zayıf yönlerini, hangi stratejileri kullanabileceğini, hedeflerine ne derecede ulaşıp ulaşmadığını görebilecek bir kişi olmalıdır. Bu bağlamda OBM'nin dil öğrenen bireyleri özerk bireyler olma konusunda teşvik ettiği söylenebilir (Piccardo, 2014). Öğrenen özerkliğine yapılan vurgu ile, lme ve değerlendirmenin de ğretim ve öğrenim

süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olması kaçınılmaz hale gelmektedir. Geleneksel anlamda öğrenim boyutundan farklı görülen (Nunan, 1988) eğitimin ölçme ve değerlendirme boyutu OBM temelini oluşturan iletişimsel yaklaşım ve eylem odaklılık kavramları ile farklı bir görev üstlenmiş ve öğretim ve öğrenim ile birlikte birbirlerine bağımlı bir şekilde gelişen bir boyut olarak eğitim tasarımlarında yerini almıştır (Piccardo, North, & Maldina, 2019).

OBM'nin vurguladığı ölçme anlayışı ortaya koyduğu dil yeterliği kavramlarının ve ölçeklerinin uygulanması sonucu öğrenen performansına ve bu performansın analizine dayanmaktadır. Bu bağlamda, OBM'nin daha genel bir terim olan 'değerlendirme' boyutu ile değil, daha öğrenci performansı bazlı bir terim olan 'ölçme' ile ilgilendiğini söylemek mümkündür. Değerlendirme kursun, eğitim programının, bir dersin veya eğitimsel materyallerin etkililiği ile ilgili olabilirken, OBM'nin vurguladığı ölçme anlayışı daha bireysel ve öğrenen-merkezlidir (Piccardo, vd., 2011).

Eylem odaklı yaklaşıma göre, ölçme sosyal aktörün gerçek hayatta ne yapabileceği ile ilgilidir. Öğretmenin görevi, sosyal aktör olan öğrencinin performansını ölçmek ve bu performansa dayalı olarak hangi seviyede dil yeterliklerinin kullanıma geçirildiğini çıkarsamak veya tahmin etmektir. Böyle bir ölçme anlayışı, farklı seviyelerde bulunan dilbilgisi, kelime bilgisi, ses bilgisi, strateji kullanımı gibi dilsel yeterlikleri bilme ve bu yeterlikleri hangi gerçekçi durumlarda nasıl kullanabileceğini gösterme arasındaki farkın ortaya konmasını vurgulamaktadır. Bilgi sahibi olmak performansın ön koşuludur; ancak, onu uygulamaya koyma yeteneğini garanti etmez. Eylem odaklılık bağlamında bu durum, görevleri yerine getirmede bilgiyi uygulama yeteneğinin farklı seviyelerde ortaya çıkabileceğini göstermektedir (Krumm, 2007).

Ölçmenin yeterlik kullanımı ile bağlantısı zamanla ölçmeye bakış açısını değiştirerek, bir kullanıcının dilde neyi bildiği değil, onun performansına odaklanarak neyi yapabildiğine odaklanması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, OBM'nin ölçme ile ilgili olarak sorduğu iki temel soru bulunmaktadır: ölçülenin ne olduğu ve performansın nasıl yorumlanacağı. Dolayısıyla, OBM ölçeklerinde yer alan betimleyiciler genel itibari ile 'ne' sorusu ile birlikte 'nasıl' sorusuna odaklanarak performansın yorumlanmasını ve hem öğretmene hem de öğrenciye dil yeterliği ve erişilen hedefler bağlamında bilgi vermesini sağlar (Piccardo, 2014).

OBM'ye göre ölçme, öğrenmenin sürekli bir şekilde takip edilmesini sağlayan zahmetli ama aynı zamanda esnek bir kavramdır. Bu bakımdan, öğrenmeyi teşvik eder: öğretmene etkinlikler, seçtiği hedefler, öğretim süresi gibi konular ile ilgili dönüt verir

(Deygers, 2019). Ölçme aynı zamanda öğrencilerin performansları hakkında onlardan kanıt ya da veri toplanması demektir. Bu bakımdan, öğrencinin kendisi de ölçme sürecinin aktif bir parçası olabilir. Öğrenciler öz-değerlendirme ile bu verilere katkıda bulunabilir. Kendi performansının ölçülmesinde yaptığı sorumluluk paylaşımı ile kendi güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi sahibi olur, öncelik vermesi gereken hedefleri belirler, kendi gelişim sürecini takip eder ve yapması gerekenlerin farkında olur. Bir başka deyişle, OBM'nin sunduğu betimleyiciler öğrencinin öz-değerlendirme yaparak daha özerk ve sorumlu olmasını sağlar (Piccardo, 2014). Öğretmen ve öğrenciler tarafından ortaklaşa bir şekilde betimleyiciler kullanılarak oluşturulan rubrikler aracılığıyla öz-değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemleri uygulanabilir. Bu sayede, öğrenme sürecinin takibi bakımından öğrencilerin sorumluluk almaları ve daha bilinçli olmaları sağlanabilir (Figueras, 2012).

Ölçmeye getirdiği bu yenilikçi anlayışı farklı etkinlikler için ortaya koyduğu betimleyiciler ile gösteren OBM, bir bakıma ölçme ve değerlendirmenin geleneksel anlamından uzaklaşmasını sağlamıştır. Mevcut çalışma ile ilgili olarak, OBM'nin işitsel alımlama (dinleme), görsel alımlama (okuma), sözlü üretim (bireysel konuşma), yazılı üretim (yazma), sözlü etkileşim (karşılıklı konuşma) ve yazılı etkileşim (yazışma) genel etkinlikleri için sunduğu betimleyiciler sırasıyla, EK-1, EK-2, EK-3, EK-4, EK-5 ve EK-6'da gösterilmiştir.

İlk kez 2001 yılında yayımlanan OBM'nin alanyazına getirdiği ölçme ve değerlendirme bakış açısı ve betimleyicileri özellikle Avrupa ülkelerinde etkisini hissettirmiştir (Fulcher 2008; Little, 2007). Bu süreçte, başta kurumlar OBM ile uyumlu olacak şekilde kendi eğitim programları doğrultusunda testler geliştirmiş ve uygulamışlardır. Özellikle hükümetler ve diğer resmi kuruluşlar, eğitim kurumlarının OBM ölçekleri ve betimleyicileri ile uyumlu ölçme araçları ortaya koymalarını talep etmişlerdir (Coste, 2007). Zaman içerisinde çeşitli ülkelerdeki uygulamalar arasında çıkan farklılıklardan ötürü OBM'yi oluşturan Avrupa Konseyi 'Dil Sınavlarının OBM ile İlişkilendirilmesi: Bir Kılavuz' başlıklı bir çalışmayı yayımlamıştır (Council of Europe, 2009). Bu çalışma ile, çeşitli ülkelerde farklı yerel ve kültürel eğitim ortamlarında OBM seviyeleri, ölçekleri ve betimleyicileri doğrultusunda yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının OBM ile ilişkilendirilmesi için takip edilmesi gereken adımlar sunulmaktadır. Bu adımlar kısaca, 'alıştırma' (familiarisation), 'belirtme' (specification), 'standartlaştırma eğitimi ve kıyaslama' (standardization training and benchmarking), 'standart belirleme işlemleri' (standard setting procedures), 'geçerleme' (validation) olarak sıralanabilir. Mevcut çalışma

için de büyük önem taşıyan bu belge ve belgedeki adımlardan çalışmanın bir sonraki bölümünde detaylı bir şekilde bahsedilmiştir.

2.4. Dil Sınavlarının Avrupa Ortak Başvuru Metni İle İlişkilendirilmesi

OBM ve onunla ilişkili diğer çalışmaların yürütülmesinden sorumlu olan Avrupa Konseyi Dil Politikaları Bölümü, pilot versiyonunu 2003'te yayımlandıktan sonra, çeşitli kurumlar ve bireyler tarafından uygulanabilecek her türlü dil testinin OBM seviyeleri, ölçekleri, betimleyicileri ya da genel olarak OBM anlayışı ile uygunluğunun araştırılması için 'Dil Sınavlarının OBM ile İlişkilendirilmesi: Bir Kılavuz' isimli belgeyi yayımlamıştır (Council of Europe, 2009). Kılavuzun amacı ilk cümlesinde şu şekilde belirtilmiştir:

Bu kılavuzun birincil amacı sınav(lar)ını OBM ile bağlantılı olarak konumlandırmak isteyen test uygulayıcılarının kümülatif bir sürekli gelişim sürecinde pratiğe yönelik ve şeffaf işlemler geliştirmeleri ve uygulamaları konusunda onlara yardımcı olmaktır. Kılavuz, bir testin OBM ile ilişkilendirilmesi için tek rehber olarak görülmemelidir ve herhangi bir kurum üzerinde böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır. Ancak, sınavlarının OBM seviyeleri ile ilişkisi hakkında iddialarda bulunan kurumlar, bu iddiaların geçerliğini göstermede burada belirtilen işlemleri faydalı bulabilir (Council of Europe, 2009, s. 1).

Bu kılavuz yardımı ile kullanıcılar bir yabancı dil testinin kapsamını, uygulanmasını ve analiz işlemlerini tanımlayabilirler. Testin OBM seviyelerinde belirtilen özellikleri ölçmeye uygun olduğunu belirtebilirler. Ayrıca, sınav için yapılan tüm işlemlerin bu amaca yönelik yapıldığını kanıtlayan raporlar yazabilirler (ECML, 2011). Bu raporlar aracılığı ile kurumlar arasında ölçme uygulamaları arasında bir bilgi paylaşımı ve birikimi sağlanması muhtemeldir. Bu bilgi paylaşımının aynı zamanda ölçme ve değerlendirmeye yönelik şeffaflık ve adillik kavramlarına olumlu katkıda bulunacağını söylemek mümkündür (Council of Europe, 2009).

Bir dil sınavını OBM ile ilişkilendirmek zor bir uğraş olarak görülmektedir ve bunun temelinde bir sınavın yeterli ölçüğünün OBM seviyesindeki karşılığını gösteren 'kesme puanı' (cut-off score) yöntemlerinin uygulandığı 'standart belirme' (standart setting) süreci yer almaktadır. Bu standart belirleme sürecinde, dinleme ve okumayı içeren alımlama becerileri sınavları için test-merkezli yöntemler önerilirken, konuşma ve yaz-

mayı içeren üretimsel becerilere yönelik sınavların ilişkilendirilmesi için sınanan-merkezli yöntemlerin kullanılması tavsiye edilmektedir (Harsch & Rupp, 2011). Genellikle bu skor bazlı ilişkilendirme sürecinin öncesinde uygulanan ve testin içeriğinin OBM ile ilişkilendirilmesini sağlayan bir süreç de ‘belirtme’ olarak adlandırılır (Papageorgiou & Tannenbaum, 2016). Belirtme sürecinde test içeriğini oluşturan metin ve maddelerin hangi betimleyiciler bazında hazırlandığı ve testin özellikleri ile ilgili bilgilerin yer aldığı tablolar hazırlanır. Standart belirleme süreci OBM ile ilişkili yürütüldüğünde, OBM performans düzeyi betimleyicileri bir referans olarak alınır. İlişkilendirme sürecinde yer alacak uzmanların ya da panelistlerin genel olarak OBM seviyeleri ve OBM performans düzeyi betimleyicilerine aşina olmalarını sağlayan ve ‘alıştırma’ olarak adlandırılan bir süreç yürütülür (Papageorgiou, 2010a). Son olarak, tüm bu ilişkilendirme süreci genelinin ve süreçte uygulanan adımların amacına uygun, dolayısıyla, geçerli bir şekilde yapıldığını sergilemek için ‘geçerleme’ adı verilen bir süreç yürütülür (Cizek, 2012).

Mevcut çalışmadaki betimleyici geliştirme sürecinde araç olarak kullanılan dil testleri ve görevlerinin OBM ile ilişkilendirilmesi ve dolayısıyla da betimleyicilerin geçerliğinin sağlanması için bu süreçte uygulanan adımlardan aşağıdaki başlıklar altında daha detaylı bir şekilde bahsedilmiştir.

2.4.1. Alıştırma (familiarisation)

Alıştırma işlemleri bir testin ilişkilendirilmesi sürecinde yer alacak uzmanların OBM seviyeleri, ölçekleri ve performans düzeyi betimleyicilerine dair derin bilgiye sahip olduklarından emin olmak için yürütülür. Görüşleri ve puanları alınacak dil uzmanları, düşündüklerinden daha az derecede OBM seviyelerine ve betimleyicilerine hakim olabilirler. Bu yüzden, uzmanların hem OBM’ye hem de ilişkilendirme sürecinde uygulanacak diğer tüm etkinliklere aşina durumuna gelmeleri önem taşımaktadır. Bu süreç, katılacak uzmanların OBM’ye olan tanıdıklık seviyelerine göre farklı zamanlar sürse de, genellikle dört aşamada gerçekleştirilen seminerlerle yürütülür. (Cizek & Bunch, 2007).

Alıştırma adımında ilk olarak seminer öncesi tanıtım etkinlikleri düzenlenir. Bu aşamada OBM seviyelerinin yazılı ve sözlü dilin belirgin özelliklerini gösteren tablolar ile ilgili okumalar ve soru-cevap alıştırmaları gibi etkinlikler düzenlenir. İkinci olarak seminere giriş etkinlikleri yürütülür. Bu noktada, yazılı ve sözlü dilin belirgin özelliklerini gösteren betimleyicilerin karışık bir şekilde verilip uzmanlardan bunları OBM seviyelerine yerleştirmelerini içeren etkinlikler düzenlenir. Buna ek olarak, yabancı dil bilen uzmanlar bildikleri dilde öz değerlendirme yaparak OBM seviyelerini yorumlamaya ve

anlamaya çalışabilirler. Üçüncü aşamada OBM ölçeklerinin nitel analizi yapılır. Bu aşamada OBM’de farklı etkinliklerin farklı boyutları için verilen ölçeklerde yer alan betimleyiciler karışık bir şekilde uzmanlara verilir. Uzmanlar eşler ya da gruplar halinde bunları seviyelere göre sıralarlar. Buna alternatif olarak, karışık şekilde verilen betimleyicileri uzmanlar kendi aralarında tartışarak OBM ölçeklerini doğru bir şekilde oluşturmaya çalışabilirler. Son aşama olan puanlamaya hazırlık aşamasında bir önceki aşamada gerçekleştirilen betimleyicileri sıralama işlemi tekrar yürütülür ve ardından doğru cevaplarla tartışmalar yapılır. En son olarak da, semineri yürüten koordinatörün elinde öğrenci performanslarını gösteren videolar var ise, bunlar üzerinden öğrencinin hangi seviyede olabileceğine dair değerlendirmelerde bulunulur. Bu sürecin ardından belirtme adımına geçilir (ECML, 2011).

Mevcut çalışmada geliştirilen betimleyicilerin uygunluğunu test etme amacı ile uygulanan testlerin ve görevlerin OBM ile ilişkilendirilmesi sürecinde görev alan uzmanlara da alıştırmaya eğitimleri verilmiştir. Bu süreçten tezin yöntem bölümünde detaylı bir şekilde bahsedilmiştir.

2.4.2. Belirtme (specification)

Belirtme işlemi bir sınav ya da testin içeriğinin OBM ile kapsam bakımından ilişkilendirilmesi için içerik analizinin yapılması sürecidir. Böylece, testlerin içeriğinin iyi analiz edilmesi hakkında bir farkındalık oluşturulur. Test hazırlama sürecinde OBM seviyeleri ve ölçeklerine aşına olma fırsatı yakalanır. Testin kalitesi hakkında kanıt toplanması sağlanır. Test ve görevlerin OBM ilişkisinin içerik yönünden incelenmesi yapılabilir. Testteki maddelerin yazarlarına rehberlik edilmiş olur. Tüm bunlar sonucunda da, öğretmenler, sınavı hazırlayanlar, uygulayanlar ve sınananlar arasında testin OBM ile uyumu ve ilişkisi hakkında bir şeffaflık yaratılmış olur (Council of Europe, 2009).

Belirtme adımında test hazırlama sürecinde yer alanların test içeriği ile ilgili hazırlaması gereken formlar bulunmaktadır. Bunlar, testin genel tanıtımı, test geliştirme sürecinin tanıtımı, ölçme, değerlendirme, sonuçları raporlama, veri analizi, verilecek kararlarda izlenecek mantık, sınavın genel seviyesi ile ilgili ön tahmin, farklı becerilere (görsel & işitsel alımlama, yazılı & sözlü üretim ve etkileşim, vb.) yönelik testlerin içeriğinin belirtilmesi, testin OBM ile ilişkisinin grafiksel profilinin hazırlanması ve sınavın genel seviyesi ile ilgili doğrulanmış tahmin gibi formlardan oluşur. Bu formlardan bazılarında ait örnekler kılavuzun eklerinde görülebilir (ECML, 2011).

Mevcut çalışmada da, geliştirilen testler ve öğrencilere verilen görevler için belirtme süreci yürütülmüş ve bu sürece ait bilgiler tezin yöntem bölümünde belirtilmiştir. Alımlama etkinliği için geliştirilen testler ve üretim ve etkileşim etkinlikleri için geliştirilen görevlere ait belirtke tabloları çalışmanın ekler bölümünde verilmiştir.

2.4.3. Standartlaştırma eğitimi ve kıyaslama (standardization training and benchmarking)

Bir dil sınavı aracılığı ile ölçülen bir özelliğin değerlendirilmesi bazı durumlarda karmaşık olabilmektedir. Özellikle, üretim ve etkileşim etkinliklerini etkileyen yazma ve konuşma becerilerinin ölçülmesi direkt testler aracılığıyla yapılır. Bu direkt testlerin değerlendirilmesinde puanlayıcıların yargılarına güvenilir ve genellikle öznel bir değerlendirme yapılır. Alımlama etkinliğinin parçaları olan dinleme ve okuma becerileri ise endirekt testler ile ölçülür. Bu testlerden elde edilen skorlar yardımıyla nispeten nesnel bir değerlendirme yapılsa da, hangi skorun hangi seviyeye denk geleceğine karar vermek karmaşık bir mesele olabilir. Hem direkt hem de endirekt testlerin değerlendirilmesi sürecinde adilliği sağlamak ve dil kullanıcıların performansını doğru bir şekilde değerlendirmek için bir standart belirlenmesi, bunun için de puanlamaya katılacak kişilere eğitim verilmesi gereklidir. Bunun için, direkt testlerin değerlendirilmesi öncesinde kullanıcıların performansı başka kullanıcılarınkı ile karşılaştırılır ve süreçteki eğitime bu yüzden ‘kıyaslama’ adı verilir. Endirekt testlerin değerlendirilmesinde ise test üzerinden elde edilen bireysel skorlar söz konusudur. Bu yüzden hangi skorun hangi seviyeye denk geleceğini gösteren standart belirleme işleminden önce ‘standartlaştırma eğitimi’ yürütülür (Cizek & Bunch, 2007).

Bu işlemler yürütülmeden önce ilk olarak, yukarıda bahsedilen alıştırma eğitimin verilmiş olması gereklidir. Sonrasında hem standartlaştırma hem de kıyaslama eğitimi için OBM seviyeleri ve ölçeklerinden yararlanılır. Bu süreci yürütecek koordinatörlerin planlı olması, eğitimlere katılacak olan uzmanlara karar vermesi ve kullanılacak test ve performans örneklerini hazır etmeleri önemlidir. Kıyaslama eğitimi için daha önceden standartlaştırılmış bir performans örneği izlenerek katılımcıların o performansı etkileyen görev ve beceriler hakkında ortak bir fikre sahip olmaları sağlanır. Bu aşamada koordinatörler puanlayıcı notlarını ve notlar arasındaki korelasyon katsayılarını kaydetmelidir. Kıyaslama eğitiminin yapıldığı dil için erişilebilir standartlaştırılmış performans örnekleri yoksa, katılımcıların bildikleri ortak bir dilden performanslar da kullanılabilir. Stan-

dartlaştırılmış performans üzerine yapılan tartışmalardan sonra başka performansların puanlanması adımına geçilir. Bu performanslarda farklı etkinlik türleri (örn. sözlü üretim ve sözlü etkileşim, yazılı üretim ve yazılı etkileşim) olmasına dikkat edilir; ancak, kullanıcıların bu görevlerinde bir tanesinde sergilediği performansa değil, genel olarak konuşma ve yazma yeterliklerine odaklanılır. İlk performans grup şeklinde tartışılarak puanlanır ve hangi seviyede olduğu karar verilir. Sonraki adımda katılımcılar diğer performanslar için bireysel puanlama yaparlar. Son olarak puanlar üzerine gruptakiler uzlaşana dek tartışmalar yürütülür (ECML, 2011).

Üretim ve etkileşim etkinliklerinden farklı olarak, alımlama etkinliklerine (genellikle dinleme ve okuma becerisi, bazı durumlarda dilbilgisi ve kelime bilgisi) yönelik geliştirilen endirekt testlerde, sınananların elde ettiği skorlar üzerinden bir standartlaştırma eğitimi yürütülür. Bu noktada amaç, katılımcıların alımlama etkinliğine yönelik bir testin içeriğinin temsil ettiği ya da hedeflediği OBM seviyesine uygunluğu hakkında karar verebilmesinin sağlanmasıdır. Kıyaslama eğitiminde olduğu gibi burada da, öncelikle örnek bir metnin (dinleme veya okuma) ve o metne ait maddelerin temsil ettiği OBM seviyesi üzerinde tartışmalar yürütülür. Sonrasında farklı seviyelere ait olabilecek metinler ve maddeleri katılımcılar tarafından bireysel olarak değerlendirilir ve sonuçlar tartışılır. Tartışma aşaması, sürecin ilerleyen kısımlarında uzmanların yargılarının birbirinden etkilenmemesi adına önem taşımaktadır. Bu işlemler, bir sonraki adım olan standart belirleme adımına hazırlık amacı taşıyan eğitim sürecinin birer parçası olarak görülmektedir (ECML, 2011).

Mevcut çalışma kapsamında da, standart belirleme sürecinde yer alacak uzmanlara standartlaştırma ve kıyaslama eğitimi verilmiştir. Bu eğitimlerle ilgili detaylı bilgilerden tezin yöntem bölümünde bahsedilmiştir.

2.4.4. Standart belirleme işlemleri (standard setting procedures)

Bir testin doğal sonucu, o testten alınan skordur. Madde sayısının çok olduğu dinleme ve okuma testlerinde bu skor genellikle testte doğru cevaplanan maddelerin sayısıdır. Konuşma ve yazma becerilerinde ise sınananın kendisine verilen göreve karşı gösterdiği performans dilin farklı boyutları (dilbilgisi, bağdaşıklık, sesletim, vb.) göz önünde bulundurularak değerlendirilir. Bu testlerde skor, sınananın o farklı boyutların her birinden aldığı puanların toplamı olur. Bu skorlar aracılığı ile sınananın yeterliği hakkında ‘geçti/kaldı’ gibi bir kararda ya da istenilen seviyede performansı gösterip göstermediği hakkında bir kararda bulunulur. Test eğer OBM ile ilişkili ise, her iki kararda da temel

alınan nokta performansın standardını belirleyen ‘kesme puanı’ kavramıdır. Belirlenecek bu skor yardımı ile; o skorun altında kalanlar için ‘kaldı’, üstünde kalanlar için ‘geçti’; ya da OBM özelinde bakacak olursak, B2 için belirlenen kesme puanının altında kalanlar B2 seviyesi altı, üstünde olanlar ise B2 ve üstü olarak değerlendirilir (Council of Europe, 2009, s.58).

Aynı test için farklı standartlar belirlemek mümkündür. OBM seviyeleri bazında, örneğin, tek bir test için A2/B1 ayrımı için bir standart, B1/B2 ayrımı için başka bir standart belirlenebilir. Burada önemli olan, her bir beceri seviyesindeki yeterliğinin ölçülmesi için gerekli miktarda metin, madde ve/veya görevin testte yer almasıdır. Kesme puanlarının ya da standardın belirlenmesi genellikle bir ekip işidir. Bu ekipte yer alacak kişilerin yukarıda bahsedilen adımları (alıştırma, belirtme, standartlaştırma eğitimi ve kıyaslama) takip etmiş olmaları önerilmektedir. Standart belirleme hem bireyler hem de karar vericiler için önemli anlam ifade edebilir. Karmaşık ve zorlu bir süreç olduğu için gerekli özenin gösterilmesi gerekir (ECML, 2011, s. 60).

Bu sürecin yönetilmesinde koordinatörlere göre düşen ciddi sorumluluklar vardır. Standart belirleme adımları 2-3 gün sürecek seminerler ve eğitimlerden oluşan bir organizasyon gerektirebilir. Bu organizasyondaki oturumlar arasında katılımcıların yönergelerin yanlış anlaşılmasını ve baskın karakterli katılımcıların diğer katılımcıların yargılarını etkilemesini önlemek için ‘kural bilgisi’ verilmelidir. İlk puanlama oturumları gerçekleştirildikten sonraki arada katı ve cömert puanlayıcıların verdikleri skorları ve yargılamalarını yeniden düşünmelerini sağlayacak ‘etki bilgisi’ verilmelidir. Bu bilgilerde verilen skorlar ve verilerin kaydedilmesi sonraki oturumlar için önem taşımaktadır. Daha genel bir ifadeyle, aslında, tüm oturumların takibi ve sonucu etkileyebilecek tüm verilerin kaydedilmesi standart belirleme sürecinin belgelenmesini olumlu anlamda etkileyecek ve geçerliğe bu anlamda katkı sağlayacaktır (Cizek & Bunch, 2007).

Standart belirleme sürecinde kullanılan yöntemler merkeze aldıkları ürüne göre isimlendirilirler. Bu bağlamda, yöntemler ‘test-merkezli’, ‘sınanan-merkezli’ ve ‘madde tepki kuramı’ olmak üzere 3 kategori altında sıralanmıştır. Şekil 2.11’de bu yöntemler gösterilmiştir (Council of Europe, 2009, s.61).



Şekil 2.11. Standart Belirleme Yöntemleri

Bir öğrencinin ya da bir sınananın bir testte ortaya koyduğu performansın standardını belirlemek için standart belirleme alanyazınında bugüne kadar pek çok yöntem uygulanmıştır. Özellikle dil sınavları için sıklıkla kullanılan yöntemler Şekil 2.11’de gösterildiği üzere üç başlık altında toplanmıştır. Sınanan merkezli yöntemler genellikle çok sayıda kullanıcının bir sınavda ortaya koyduğu gerçek performansın değerlendirilmesi ile elde edilen skorların uzmanlar, öğretmenler, panelistler gibi karar vericiler tarafından kesme puanlarına dönüştürülmesi süreçlerini içerir (Perie, 2008; Cizek & Bunch 2007; Bejar, 2008). Test merkezli yöntemlerde de esas olarak test maddeleri ve onların zorluk dereceleri esas alınır. Gerçek bir öğrenci performansı değil soyut öğrenciler göz önünde bulundurulur. Bir seviye tanımının gerekliliklerini en alt düzeyde yerine getirebilen kullanıcı anlamına gelen ‘sınır kişisi’ (borderline person) kavramı katılımcılar tarafından benimsenir ve standartlar genellikle bu kişinin ilgili test ve o testteki maddelerin her birini doğru cevaplama olasılığı kullanılarak yapılan hesaplamalarla belirlenir (Ferrera, vd., 2014; Cizek, 2012; Tannenbaum & Kannan, 2015). Klasik test kuramı yerine madde tepki kuramının kullanıldığı Yer İmi yöntemlerinde test merkezli yöntemlere benzer süreçler izlense de, madde tepki kuramı daha çok performans düzeylerinin ya da yeterlik seviyelerinin geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Bu noktada amaç, ortak madde kullanımı ve madde tepki kuramı analizleri yardımı ile madde kalibrasyonu yapılarak öğrencilerin yerleştirilecekleri seviyelerin genel tanımını yapmaktır (Buckendahl, & Davis-Becker, 2012; Karantonis & Sireci, 2006; Papageorgiou, vd., 2015).

Mevcut çalışmada cevabı aranan sorulardan biri geliştirilen betimleyicilerin öğrencilerin seviyelerine uygunluğunu araştırmaktır. Bu amaçla, o betimleyiciler bağlamında oluşturulmuş ölçüm araçları hedeflenen beceriler ve seviyeler için geliştirilmiş, uygulanmış ve OBM ile ilişkisi aranmıştır. Ancak bu testler deneme amacı ile geliştirildiği için nispeten az sayıda öğrenci grubuna uygulanmıştır. Dolayısıyla, ilişkilendirme sürecinde ulusal çaptaki çok katılımcılı testler için uygun olan sınanan merkezli yöntemler tercih edilmemiştir. Ayrıca, geliştirilen betimleyiciler OBM’de halihazırda yer alan seviye tanımları ile ilişkilendirildiği için madde tepki kuramının kullanıldığı yöntemler de çalışma için uygun görülmemiştir. Sonuç olarak, izlenen sürecin test-merkezli olduğunu söylemek mümkündür. Test merkezli yöntemlerden alanyazında sıklıkla kullanılan Angoff ve Genişletilmiş Angoff yöntemleri çalışmanın bu aşamasında tercih edilmiştir. Aşağıda bu iki yöntem ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir.

2.4.4.1. Angoff yöntemi

İlk olarak ‘Eğitimde Ölçme’ (Thorndike, 1971) kitabında bir kitap bölümü olarak ortaya çıkan, sonrasında çeşitli değişikliklerle bugünkü halini alan Angoff yöntemi (Angoff, 1971), standart belirleme alanyazınında o günlerden beri en yaygın şekilde kullanılan tekniklerden biri olmuştur (Cizek & Bunch, 2007). Bu yöntemdeki temel kavramlardan biri ‘asgari düzeyde kabul edilebilir kişi’ (minimally acceptable person) ya da bazı kaynaklardaki adıyla ‘sınır kişisi’ (borderline person) kavramıdır. Standart belirleme sürecinde bu kavramın kullanılması durumunda, örneğin OBM B1 seviyesi için, bu sınır kişinin ‘B1’ olarak etiketlenmesi için yeterli becerilere, bilgilere ve yeteneklere sahip olduğu; ancak, bu bilgi, beceri ve yeteneklerdeki en küçük derecedeki bir düşüşün bu niteliğe sahip olma durumunu ortadan kaldırdığı varsayılmaktadır. Standart belirleme sürecinde yer alacak uzman ekibin yapacağı tüm değerlendirmelerde akıllarında bu kişiyi canlandırmaları ve yorumlarını buna göre yapmaları beklenmektedir (Council of Europe, 2009).

Bu yöntemin kullanılacağı standart belirleme sürecinde yer alacak uzmanlardan bir testte yer alan her bir maddeye böyle bir ‘sınır kişinin’ doğru cevap verme olasılığını belirtmeleri istenir. Böylece, testte yer alan her bir madde için, süreçte yer alan uzmanların her birinin verdiği olasılıklar sıralanmış olur. İlk uzman için, örneğin, o uzmanın her bir madde için verdiği olasılık değerleri toplandığında, o uzmanın o testi alan bir sınır kişinin testten alabileceğini öngördüğü skor belirlenmiş olur. Sonrasında, değerlendirmeye katılan her bir uzmanın bu şekilde öngördüğü skorlar oluşturulacak tablonun en

altında yer alan bölüme yazılır. En son adım olarak, genellikle, bu skorların ortalaması alınır ve bu ortalama değeri 'standart' olarak kabul edilir (ECML, 2011).

Bu yöntemde uygulanan 'sınır kişisi' kavramının katılımcılar tarafından açık ve net bir şekilde benimsenmesi kilit bir rol arz etmektedir. İlişkilendirme süreci OBM seviyeleri ve ölçekleri ile yapıldığı için katılımcıların buralarda yer alan betimleyicilere hakim olması önemlidir. Bu yüzden, standart belirleme aşamasından önceki alıştırma, belirtme ve standartlaştırma ve kıyaslama eğitimi adımlarının titizlikle uygulanması gereklidir. Ayrıca, sınır kişisi kavramının katılımcılar tarafından iyi benimsenmesi için, katılımcıların eğitim sürecinde aktif olarak yer alan ve öğrencileri yakından tanıyan öğretmenler, test geliştiriciler, program uzmanları olmaları tavsiye edilir (Buckendahl, vd., 2002).

Uzmanların seçimi ve eğitim aşamalarından sonra, testte yer alan maddeler uzmanlara sunulur ve her bir madde için sınır kişisinin doğru cevap verme olasılığını bireysel olarak belirtmeleri istenir. Bu noktada, sayıların herkes için aynı anlamı ifade etmesi için, uzmanlara genelde "bu maddeyi cevaplayan 100 tane sınır kişisinden kaç tanesi bu maddeyi doğru cevaplayabilir" şeklinde bir soru yöneltilir. Uzmanların verecekleri cevap yüze bölündüğünde o madde için oran belirtilmiş olur. Örneğin, testteki ilk madde için bu oran sorulduğunda, uzmanın cevabı yüzde 27 ise, bu oran olarak o madde için 0.27 ya da .27 şeklinde yazılır. Bu şekilde bir yaklaşım, herkesin bireysel olarak vereceği 2/3 oranında, yüzde 20, dörtte bir gibi farklı cevapların önüne geçilmesini sağlamış olur. Bu şekilde oylama, uzmanlar tarafından bireysel olarak tüm maddeler için yapılır. Bu işleme standart belirleme literatüründe Angoff oylaması adı verilir ve bu süreç ikinci bir oturum daha yapılarak tekrarlanır ve genellikle ikinci turda verilen oranlar üzerinden hesaplamalar yürütülür (Cizek & Bunch, 2007).

Her bir maddeye verilen olasılıklar toplandığında bir uzman için o testteki bireysel kesme puanı, ya da standart belirlenmiş olur. Tüm uzmanların belirlediği bireysel skorların ortalaması alındığında da testin genel olarak standardı ortaya çıkar. Ancak, ortalama almak her zaman makul olmayabilir. Grup içerisinde çok katı ya da çok cömert uzmanların yer alması ortalamanın aşağı ya yukarı çekilme riskini doğurabilir. Bu riski önlemek için, medyanın alınması pratik bir fikirdir. Bir başka teknik de, tüm uzmanlar içinde en uçta yer alanların belirli bir oran bazında (örneğin %10'u) çıkarılması olabilir. Bu tekniğe de 'kırılmış ortalama' adı verilir (Ott & Longnecker, 2015). Direkt ortalama, medyan ya da kırılmış ortalama tekniklerinden biri ile ortaya genellikle küsuratlı bir sayı ortaya çıkar. Son adımda bu sayı kendisine en yakın olan düz sayıya yuvarlanır ve o test için standart belirlenmiş olur (Wyse & Reckase, 2012).

2.4.4.2. Genişletilmiş angoff yöntemi

Yukarıda adımları belirtilen Angoff yöntemi standart belirleme işlemlerinde sıklıkla kullanılmıştır (Buckendahl, vd. 2002). Ancak bu yöntem daha çok, ya doğru ya da yanlış cevap bulunabilen ‘ikili madde’ (binary item) ya da ‘ikiye bölünmüş madde’ (dichotomous item) gibi terimlerle adlandırılacak özellik barındıran maddelerin olduğu testlerde uygulanmıştır. Bu maddeler doğru-yanlış, çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma gibi maddelerdir ve sınananlar bu maddelerin her birinden ya tam puan alırlar ya da hiç puan alamazlar. Bu şekilde öğrencilerin cevapları var olan diğer seçenekler ya da çeldiriciler arasından seçerek oluşturdukları maddelere ‘seçili yanıt’ (selected response) maddesi adı verilir (Stiggins, 1994). Seçili yanıt maddelerinin çoğunlukla, dil testleri özelinden bakılırsa, alımlama etkinliklerini hedefleyen dinleme ve okuma becerileri testlerinde yer aldığını söylemek mümkündür.

Dilde üretim ve etkileşim etkinliklerini hedefleyen yazma ve konuşma becerileri testlerinde durum biraz farklıdır. Öğrenciler burada kendilerine verilen görev içindeki yönergelere uyarak bir yanıt oluştururlar. Sınananların bu şekilde birden fazla göreve ilişkin cevapları kendileri geliştirdikleri maddelere ‘çok bölümlü’ (polytomous item) madde; bu çok bölümlü maddelere verilen cevaplara da ‘oluşturulmuş yanıt’ (constructed response) adı verilir (Bennett, 1991). Bu oluşturulmuş yanıt testlerin puanları seçili yanıtlardaki gibi ya tam ya da sıfır değildir. Aksine, öğrencinin değerlendirmede kullanılan rubriğe göre alabileceği daha geniş bir puan aralığı bulunmaktadır. Örneğin, yazılı bir ürün beş farklı boyuttan oluşan bir rubrikle değerlendirildiğinde öğrencinin o beş boyutun her birinin puan ağırlığına göre 0 ile 5 arasında puan alabilmesi mümkündür (Moskal & Leydens, 2000).

Bu noktalardan hareketle, geleneksel Angoff yöntemi ‘oluşturulmuş yanıt maddelerin’ yer aldığı bir test için standart belirleme sürecinde etkili olamayabilir; çünkü, uzmanların sınır kişisi için sunacağı doğru cevaplama olasılığı daha geniş bir aralıkta yer alacaktır (Näsström & Nyström, 2008). Bu durumlarda, konuşma ve yazma gibi becerilerin test edildiği ‘oluşturulmuş yanıt’ içeren testlere yönelik standart belirleme sürecinde Genişletilmiş Angoff yöntemi kullanılabileceği önerilmiştir (Plake & Cizek, 2012; Cizek & Bunch, 2007).

Genişletilmiş Angoff yönteminde genel prosedür Angoff yöntemi ile aynıdır. Burada geleneksel Angoff yönteminden farklı olarak uzmanlara “toplamda 5 puan alınabilecek bu maddeyi cevaplayan 100 sınır kişisinin ortalama notu sizce kaç olur” sorusu yöneltilir. Uzmanlar 100 sınır kişisinin her bir maddede (bu çalışmadaki bağlamda, her

bir konuşma ya da yazma görevinde) 5 üzerinden alabileceği ortalama puanı yazarlar. Angoff yönteminde olduğu gibi burada da, ilk oturumun ardından yapılan tartışmalar ve fikir alışverişlerinden sonra ikinci bir oturum daha yapılarak süreç tekrarlanır. İkinci oturumdan sonra ortaya çıkan puanlar ile her bir uzmanın puanının ortalaması alınır. Bu ortalamalar ilgili maddenin standardını gösterir. Her bir maddeye ait standartların ortalaması alındığında ise testte yer alan tüm maddelerin ortalaması ortaya çıkar. Bu ortalama bir maddeden alınabilecek en yüksek puan (bu örnekte ‘beş’) ile çarpıldığında ilgili testin o puan üzerinden standardı belirlenmiş olur (Cizek & Bunch, 2007, s.88).

Angoff ve Genişletilmiş Angoff yöntemi hem uygulama kolaylığı hem de verilerin birbirleriyle uyumu ve dolayısıyla standart belirleme sürecinin geçerliği bakımından olumlu buldukları için alanyazında sıklıkla kullanılan yöntemler olmuştur (Tannenbaum & Kannan, 2015). Bu bağlamdan hareketle, mevcut çalışmada betimleyicileri test etme amacıyla geliştirilen testlerin OBM ile ilişkisini sağlamak ve bu testlerde belirlenen standartların öğrencilerin gerçek skorları ile ne derecede uyumlu ve bağlantılı olduğunu görmek için dinleme ve okuma testleri için Angoff, konuşma ve yazma görevleri için de Genişletilmiş Angoff yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemlere ait uygulama süreçlerinden çalışmanın yöntem bölümünde ve uygulamalardan elde edilen verilerden de çalışmanın bulgular bölümünde bahsedilmiştir.

2.4.5. Geçerleme (validation)

Testlerin OBM ile ilişkilendirilmesi sürecinde belirlenen standartlar, teste girecekler, testi uygulayanlar, eğitimciler, karar vericiler gibi pek çok kişiyi yakından ilgilendirmektedir. Bu bakımdan, baştan sona yapılacak tüm işlemlerin eksiksiz ve net bir şekilde belgelenmesi ve paydaşlara aktarılması gerekmektedir. Ayrıca, süreç içerisinde yer alan adımların uygulanmasında alanyazında belirtilen önerilerin takip edilmesi ve yapılacak işlemlerin amacına uygun olarak yapılması gerekmektedir. Tüm bu sürecin geneli için önemli olan bu kavram standart belirleme işlemlerinde ‘geçerleme’ (validation) olarak adlandırılmaktadır (Council of Europe, 2009).

Geçerleme sürecinde öncelikle, ilişkilendirilecek testin geçerliği kavramı ön plana çıkmaktadır. Test geçerliği için önerilen ve dikkat edilmesi gereken kavramlar arasında testin kapsam geçerliği, pilot uygulama veya ön test gibi uygulamaların yapılması, uygulanan testlerin psikometrik özelliklerinin incelenmesi ve test sürecinin zamanlanması gibi konular yer almaktadır. OBM ile ilişkilendirecek bir testin kapsam geçerliği için testin belirtke tablosunda OBM seviye tanımlarında ve ölçeklerinde yer alan betimleyicilerden

hangilerinin yer aldığı gösterilmesi gerekir. Pilot veya ön test uygulamalarında ise testi alacak olan kitlenin gerçek kitleyi yeterli bir şekilde temsil etmesi önemlidir. Ayrıca, bu pilot ya da ön test uygulamalarından elde edilen veriler ile test üzerinde değişiklikler yapılmalıdır. Test uygulandıktan sonra da güvenilirlik hesaplamaları ile birlikte madde güçlük ve ayırt edicilik değerlerinin yer aldığı psikometrik analizlerin yapılması önerilmektedir. Son olarak, testin uygulanacağı tarih ve ilişkilendirme süresi arasındaki zaman iyi bir şekilde planlanmalı ve bu plana uygun şekilde pilot test, ön test ve test uygulamaları gerçekleştirilmelidir (ECML, 2011).

Geçerleme sürecinde dikkate alınması gereken bir diğer husus ‘süreç geçerliği’ (procedural validity) kavramıdır. Bu geçerlik türünde vurgulanan nokta, ilişkilendirme işlemi için gerekli olan alıştırmaya, belirtme, standartlaştırma eğitimi ve standart belirleme işlemlerinin hepsinin önerilen adımlar doğrultusunda takip edilmesidir. Bu adımların her birinde önemli olan nokta verilen eğitimlerin ve yapılan işlemlerin tek tek raporlanması ve bunların etkililiği ile bilgiler sunulmasıdır. Süreç geçerliğinde öne çıkan kavramlar ‘açıklık’ (explicitness), ‘kullanışlılık’ (practicability), ‘uygulama’ (implementation), ‘dönüt’ (feedback) ve ‘belgeleme’ (documentation) kavramlarıdır (Council of Europe, 2009, s. 95).

Geçerleme ile ilgili kilit öneme sahip diğer kavramlar içsel ve dışsal geçerlik kavramlarıdır. İçsel geçerlik standart belirleme sonuçlarının netliği ve tutarlılığı ile ilgilidir. Dışsal geçerlik de süreçteki bulguları ve sonuçları doğrulayan bağımsız kaynaklardan gelen kanıtları ortaya koymayı amaçlar (Council of Europe, 2009). İçsel geçerlikte kesme puanlarını tahmininin kesinliği ile ilgili olan ‘yöntem içi tutarlılık’ (consistency within method), katılımcının hem gerçek teste ait maddelerin güçlüğü ile hem de oturumlar arasındaki oylamalar ile tutarlı oylama yapabilme derecesini ifade eden ‘katılımcı-içi tutarlılık’ (intraparticipant consistency), katılımcılar arasında madde oylamaları ve kesme puanları tutarlılığı anlamına gelen ‘katılımcı-arası tutarlılık’ (interparticipant consistency), belirlenmiş kesme puanlarının tekrar uygulanması sonrası sınananların tutarlı bir şekilde sınıflanma derecesini gösteren ‘karar tutarlılığı’ (decision consistency) ve madde türleri, içerikler ve bilişsel süreçler gibi konulardaki tutarlılıkla ilgili olan diğer ölçütler bulunmaktadır. Dışsal geçerlik kavramında ise başka standart belirleme yöntemleri kullanarak yapılan tekrar çalışmalarında kesme puanlarının uyumu, testi kullanarak alınan kararlar ile diğer benzer ölçütler (notlar, benzer yapıları ölçen diğer performans testleri, vb.) arasındaki ilişki ve kesme puanlarının uygulanabilirlik ve gerçekçilik derecesini gösteren kesme puanı makullüğü gibi kavramlar bulunmaktadır (Cizek & Bunch, s. 60).

Yukarıda ana hatları kısa bir şekilde açıklanan standart belirleme ve bir testin OBM ile ilişkilendirilmesi süreci, basit gibi görünse de, yoğun bir emek ve titizlik isteyen bir süreçtir. Sürecin herhangi bir noktasında atlanan ya da yeteri derecede önem verilme- yen bir adım, yapılan tüm işlemlerin geçerliğini ve ortaya konan işin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada standart belirleme birincil amaç olma- masına rağmen, geliştirilen betimleyicilerin amaca uygunluğu ve geçerliği adına daha güçlü iddialarda bulunmak için önerilen adımlar büyük bir özveri ile hassasiyet ile takip edilmiştir. Bu süreçler ve sürecin çıktıları ile ilgili detaylı bilgilere araştırmanın yöntem ve bulgular kısmında yer verilmektedir.

Araştırmanın kavramsal çerçeve bölümünde son olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı ile ilgili genel bilgiler, alanın program geliştirme ve ölçme ve de- ğerlendirme boyutları ile ilgili çalışmalar ve bu boyutlarda gözlemlenen sorunlardan bah- sedilmiştir.

2.5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Uzun yıllar boyunca çeşitli coğrafyalarda yaşayan Türkler, Türkçenin tarihsel an- lamda gelişmesini ve pek çok bakımdan zenginlik kazanmasını sağlamıştır. Ayrıca, kom- şularımız ile olan ilişkiler bağlamında Türkçeyi farklı topluluklardan gelen kişilere öğ- retmek ve diplomatik ilişkileri geliştirmek adına uzun yıllar boyunca Türk Dili yabancı bir dil olarak öğretilmiştir. Bu bakımdan, yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ilk kaynağın Kaşgarlı Mahmud (1072-1074) tarafından yazılan *Divanü Lügatit Türk* olduğu belirtilmektedir. Eserin, Araplara Türkçe öğretmek için hazırlanan bir sözlük niteliğinde olduğu ve aynı zamanda Türklerin edebiyatı, tarihi, coğrafyası ve kültürü hakkında bilgi- ler barındırdığı bilinmektedir (Mete, 2015, s. 29).

İlk eser olarak kabul edilen *Divanü Lügatit Türk*'ten sonra Osmanlı döneminin son yıllarına kadar yabancılara Türkçe öğretimi *Muhakemetü-Lügateyn*, *Codex Cumani- cus* gibi Türkçe ile bir ya da birden fazla dilin karşılaştırıldığı ve geneli itibariyle birer sözlük gibi hazırlanmış eserler bazında devam etmiştir. Tanzimat döneminde ve sonra- sında ise gayrimüslim okullarda okuyan yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi çalışmaları ile birlikte bu alan eser bazlı bir kimlikten uzaklaşıp kurumsallaşma yönünde ilk adımla- rını atmıştır. Osmanlı Devleti'nin yıkılması ve onu takip eden Cumhuriyet'in ilk yıllarında bu kurumsal yapılanma süreci duraksamış, 1950'li yıllara gelince tekrar bir yapı- lanma çalışmasına yön verilmiştir (Şen, 2019, s. 6).

Özellikle Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk kökenli vatandaşların yoğun ilgisi nedeniyle 1960'lı yıllarda üniversitelerde açılan Türkoloji bölümleri daha çok Türk tarihi, kültürü ve edebiyatı gibi alanlara yönelmiş ve öğretim üzerine yoğunlaşmamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kurumsal anlamda ilk girişimlerin 1960'lı yıllarda Boğaziçi Üniversitesi ve 1970'li yıllarda Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinde gerçekleştiğini dile getirmek mümkündür. Ancak, alandaki en önemli ve ciddi adımın 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan ve kısa adı ile 'TÖMER' olarak bilinen Türkçe Öğretim Merkezi olduğunu belirtmek gerekir. Takip eden yıllarda Gazi Üniversitesinde de kurulan TÖMER birimi ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı daha kurumsal bir yapıya kavuşmuş ve uluslararası alanyazın daha çok takip edilmeye başlanmıştır (Erem, 2019, s. 8).

2000'li yıllardan itibaren, ülkede eğitim alanında görülen değişimlerin de etkisiyle yabancılara Türkçe öğretimi alanı, Avrupa ile daha uyumlu olacak şekilde OBM tabanlı uygulamalar ve yönelimler ile sürekli olarak gelişmeye başlamıştır. Bununla birlikte, alanın farklı boyutlarında yapılan akademik çalışmaların sayısı da gün geçtikçe artmaktadır. Bu bağlamda, bir sonraki bölümlerde çalışmanın amacı ile ilgili olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında eğitim programı geliştirme ve ölçme ve değerlendirme çalışmalarına göz atılmıştır.

2.5.1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında program geliştirme çalışmaları

Çalışmanın önceki bölümlerinde de vurgulandığı üzere, eğitimde program geliştirme uzun süreli ve ciddi emek isteyen ve genellikle farklı alanlardan uzmanların yer aldığı bir ekip tarafından oluşturulan bir süreçtir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında gerçekleştirilecek eğitim programlarının da hitap edeceği kitleye göre farklı özellikler barındırması beklenir. Bu bağlamda, alanda şimdiye kadar önerilmiş eğitim programlarına yönelik örneklerden aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında sistematik bir eğitim programı geliştirme çalışmalarının ilki sayılabilecek girişim 2015 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından gerçekleştirilmiştir. OBM'de yer alan tüm seviyeler için dinleme, okuma, yazılı anlatım, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma becerilerinde toplam 316 kazanımın bulunduğu eğitim programı tasarısı aynı zamanda dilbilgisi ve kültür kazanımlarına da yer vermiştir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili önerilerle birlikte programdaki beceriler için öz değerlendirme ölçekleri de sunulmuştur (Demirel, 2015).

2016 yılında kurulan ve birçok ülkede yabancı öğrencilere Türkçe öğreten Türkiye Maarif Vakfı da 2019 yılında bir eğitim programı yayımlamıştır. Kısa bir süre sonra, 2020 yılının başlarında güncellenen eğitim programı A1 – C1 seviyelerinde dinleme, okuma, yazma, sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerilerine ait toplam 1271 kazanıma yer vermektedir. Bu kazanımlar hem farklı seviyelere göre hem de öğretim farklı kademelelerine (okul öncesi, ilköğretim 1. ve 2. kadem, ortaöğretim) göre düzenlemiş ve bu kademeler için izlenceler hazırlanmıştır (Türkiye Maarif Vakfı, 2020b).

Polat, vd. (2018) tarafından A1 öncesi düzey için bir başvuru rehberi hazırlanmıştır. OBM ilkeleri doğrultusunda ve yabancı bir yazar danışmanlığında hazırlanan eserde A1 öncesi düzey için alımlama, üretim ve etkileşim etkinlikleri ve stratejileri betimleyicileri sunulmuştur. Ayrıca, dilbilgisi, özel kavramlar, ses ve yazı dizgeleri, ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgiler ve sınav örnekleri de bir rehber şeklinde sunulmuştur.

Sarıçoban, vd. (2015) temel ve ara düzey olarak kabul edilen A1 – B2 düzeyleri arasındaki seviyeler için dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dilbilgisi becerilerine yönelik kazanımlarının yer aldığı izlençe önerisi sunmuşlardır. OBM ve Amerikan Yabancı Dil Öğretim Konseyi yeterlik ilkeleri doğrultusunda hazırlanan programda farklı becerilere ait kazanımlar tavsiye şeklinde sunulmuştur.

Ulutaş (2016) Türkiye’de üniversite okuyacak yabancı uyruklu öğrencilerin dil ihtiyaçlarını baz alarak özel amaçlı Türkçe öğretim programı hazırlamıştır. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nde öğrenim görececek öğrencilerin bu fakültede sunulan derslere dilsel anlamda hazırlanması amacıyla tasarlanan öğretim programında ihtiyaçlar belirlenmiş ve kazanım ve amaçlar oluşturulmuştur. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklerin hazırlanması ile öğrencilerin ihtiyaç duyacağı sözcük listeleri oluşturulmuştur. Programdaki modüllerde yer alan kazanımlar doğrultusunda hazırlanan belirtke tabloları yardımı ile ölçme ve değerlendirme etkinliklerine de yer verilmiştir.

Sakarya (2019) yabancılara Türkçe öğretiminde A1 ve A2 seviyeleri için bir öğretim programı önerisi hazırlamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders kitaplarındaki kazanımları Milli Eğitim Bakanlığının A1 ve A2 seviyesi Almanca kurs programı ile karşılaştırmıştır. 5 tema ve 4 konu başlığı altında kazanımların yeniden düzenlenmesi ile OBM uyumlu olarak bir program önerisi sunulmuştur. Söz konusu program önerisinde derslerde kullanılacak araç ve gereçler, programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, planlama ile ilgili detaylar ve ölçme ve değerlendirme süreci ve seviye tespit sınavları ile bilgilere yer verilmiştir.

Eğitim programı genişliğinde olmayan ancak izlenice geliştirilmesi bakımından değer taşıyan bazı çalışmalar da kaydedilmiştir. Örneğin, dil öğrenim sürecinde sözcük bilgisinin önemini vurgulayan Türk (2018), alışmasında Türkçe ğrenen yabancılar için hazırlanmış A1 ve A2 seviyesindeki hikaye kitaplarında yer alan kelimelerin sıklık çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bu hikayelerde yer alan ögelerle kültürel aktarım sağlanması amacıyla izlenice hazırlamanın önemini vurgulayarak araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler ortaya koyulmuştur. Bir başka çalışmada da, temel düzey olan A1 ve A2 seviyelerinde konuşma becerisi için izlenice rneği hazırlama amacıyla Koçak (2018), alandaki benzer çalışmaların çoğu gibi, yabancılar Türkçe ğretimi alanında kullanılan kitapları inceleyerek konuşma becerisinin farklı alanları için 41 kazanım oluşturmuştur. Bu kazanımlar doğrultusunda A1 ve A2 seviyeleri için sekizer tane konuşma etkinliğinin yer aldığı izlenice rneği sunulmuştur.

2.5.2. Türkçenin yabancı dil olarak ğretimi alanında program geliştirme çalışmalarında gözlemlenen sorunlar

Alanyazında, yabancılar Türkçe ğretimi alanında program geliştirme çalışmalarının sorunlarını inceleyen bazı çalışmalar ele alınmıştır. Örneğin, sık kullanılan ders kitaplarını inceleyerek ve farklı kurumlarda çalışan eğitmenlerle görüşmeler yaparak alandaki eğitim programını sorunu inceleyen Abuammar (2018), ders kitaplarında yer alan uygulama farklılıklarının ğretim birliğine zarar verdiğini belirtmiştir. Ortak bir program anlayışı eksikliğinin, öğrencilerin dil yeterliklerinin gelişimini, lme ve değerlendirme etkinliklerini ve süreçte yer alan eğitmenlerin etkililiklerini olumsuz yönde etkilediği ileri srlmştir. Benzer şekilde, Pardo (2019) TÖMER bünyesinde çalışan eğitmenlerden veri toplayarak alandaki eğitim programı sorunlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, programlarda hedeflerin açık ve net bir şekilde belirtilmediği ve bu hedeflere ulaşmak için süre ve ğrenci yeterliği gibi sorunlar olduğu, eğitmenlerin takip edebileceği standart bir eğitim programı bulunmadığı, öğrenme materyallerinin yetersiz olduğu, alana yönelik ğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitimlerde sorun yaşandığı belirtilmiştir. Son olarak, bu alanda yapılan çalışmaların genellikle dilbilgisi ve fonetik üzerinde yoğunlaştığı ve lme ve değerlendirme alanına yeterince önem verilmediği dile getirilmiştir. Farklı becerilerin test edilmesinde de ciddi sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir.

Bu bilgilerle birlikte yukarıdaki bölümde sözü edilen program çalışmalarına bakıldığında, alanda program geliştirme anlamında bazı sorunların olduğunu dile getirmek

mümkündür. Örneğin, yurtdışında birçok ülkede şubesi bulunan ve yabancılara Türkçe öğretimi denince akla ilk gelen kurumlardan olan Yunus Emre Enstitüsü'nün halihazırda erişilebilir bir eğitim programı olmadığı gözlemlenmektedir. Enstitü internet sayfasında Türkçe öğretimi başlığı altında verilen bilgilere bakıldığında, dört beceride A1 – C2 seviyelerinde eğitim yapıldığı ve bir seviye için iki ayrı modülde (örn. A1.1 ve A1.2) 72'şer saatten toplam 144 saat ders yapıldığı belirtilmektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2020c). Bu sayfada ve diğer enstitünün diğer sayfalarında verilen bilgiler, geneli itibariyle, kısa ve bilgilendirici nitelikte açıklamalardır ve detaylı bir eğitim programı anlayışından bahsedilmemektedir. Hem şube hem de öğrenci sayısı gittikçe artan bu kurumun, nitelikli bir eğitim programı başta olmak üzere yapacağı çalışmalarla alanda öncü olması ve alandaki paydaşlara yön vermesi beklenmektedir.

Yurtdışında faaliyet gösteren bir başka kurum olan ve çok sayıda okulda yabancılara Türkçe öğreten Maarif Vakfı'nın (Türkiye Maarif Vakfı, 2020a) sunduğu eğitim programı her ne kadar kazanım sayısı bakımından geniş olsa da (Türkiye Maarif Vakfı, 2020b), bu kazanımların geliştirilme süreci ve uygulanabilirliğine dair deneysel bilgiler tatmin edici düzeyde değildir. Kazanımların farklı yaş gruplarına hitap etmesi ve uygunluğu adına geçerleme çalışmalarının sunulmamış olması bilimsel açıdan bir handikap olarak görülebilir. Polat, vd. (2018) tarafından hazırlanan başvuru rehberi de, benzer şekilde, deneysel veri eksikliği ile uygulanabilirlik bağlamında dikkati çekmektedir.

1984'te açılan ve ülke çapında bir ilk olma niteliği taşıyan Ankara Üniversitesi TÖMER de bir eğitim programı hazırlamıştır (Demirel, 2015). Ancak bu program bir proje niteliğinde geliştirilmiş ve uygulamaya geçme şansına erişmemiştir (Türkiye Maarif Vakfı, 2020b, s. 10). Halihazırda, kurumun sayfasında bu program erişilebilir durumda değildir. Ayrıca, sayfada Türkçe öğretimi, sertifikasyon, sınavlar gibi süreçlerle ilgili verilen bilgiler geneli itibari ile doyurucu bilgiler değil, daha çok kısa ve öz açıklamalar ile bilgilendirme şeklindedir (Ankara Üniversitesi TÖMER, 2020b).

Sözü edilen bu öncü kurumların geliştirdiği programlar dışında, bir önceki bölümde birkaç örneği verilen program geliştirme çalışmaları da nitelik ve bilimsel tatmin edicilik bakımından istenilen düzeyde değildir. Ayrıca, alanda sıklıkla kullanılan ders kitaplarını inceleyerek program çalışmaları düzenlemek, uygulamada işe yarar görünse de program geliştirme sürecine teorik olarak aykırı durumdadır. Gerekli ihtiyaç analizleri yapılmadan, paydaşların görüşleri alınmadan, belki de en önemlisi olarak pilot uygulama yapılmadan, sadece elde olan materyaller ve o materyallerde yer alan kazanımlar göz

önünde bulundurulmuş programların eğitimin kalitesini ve dolayısıyla alanın geleceğini olumlu yönde etkilemesini beklemek pek mümkün görünmemektedir.

İleride çeşitli kurumlar tarafından yabancılara Türkçe öğretimi alanında daha çok programın uygulanacağı söylemek mümkündür. Bu bağlamda, yukarıda sözü edilen program tasarılarının uygulanma alanı bulacağı ve bunların kurumlar bazında direkt olarak işe koşulacağı öngörülebilir. Böylece, bu programların etkililiği ancak programlar yürürlükte iken yani süreç içerisinde tespit edilebilecektir. Pilot uygulama yapılmadan ve deneysel anlamda geçerliliği sağlanmadan yürürlüğe giren programlara yönelik dönüt ve düzenleme süreçlerinin de nispeten uzun süreceği düşünülürse, bu programların alanın gelişmesine yönelik orta ve uzun vadede çözüm üretmede güçlük yaşayacağı ileri sürülebilir. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin nitelikli, geniş kitlelere hitap eden, tüm paydaşları içine alan ve deneysel uygulamalarla birlikte bilimsel adımlar takip edilerek geçerliği sağlanmış eğitim programlarına ihtiyacı olduğunu dile getirmek mümkündür.

2.5.3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme çalışmaları

Alandaki eğitim programı geliştirme çalışmaları ile birlikte, ölçme ve değerlendirme boyutu için de bazı çalışmalar kaydedilmiştir. Bu bölümde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınav hazırlama, soru örnekleri, alternatif ölçme ve değerlendirme ve betimleyici geliştirme gibi konuları ele alan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Birol vd., (2013) yabancılara Türkçe öğretimi alanında OBM ile uyumlu temel, ara ve ileri düzeylerinin her biri için 40 sorudan oluşan 10 testin yer aldığı bir kitap yayımlamışlardır. Şahin (2018) yabancı dilde ölçme ve değerlendirme esaslarından ve uygulamalarından bahsettiği kitabında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı için hazırlanmış testlere de yer vermiştir. Üstten (2019) ölçme ve değerlendirmenin genel hatlarına ve OBM'nin ölçme ve değerlendirme için sunduğu ölçeklere değinerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinde farklı seviyelerde birer adet test örneği sunmuştur. H. Kurnaz (2019) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilir çeşitli ölçme araçlarından bahsetmiş ve bunlardan bazıları için örnek testler önermiştir. Alandaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, öğretimin başında, sırasında ya da sonunda çeşitli yöntemlerden faydalanılması gerektiğini, alternatif ölçme araçları ile süreç odaklı değerlendirmeye önem verilmesini hatırla-

tan H. Kurnaz (2019, s. 262-263), OBM ile uyumlu çeşitli yeterlik, öz ve akran değerlendirme formlarını sunmuştur. Benzer şekilde, E. Demir (2015, s. 325) de Türkçenin yabancı dil olarak ölçülmesinde yazılı yoklama, kısa cevaplı testler, eşleştirme testleri, çoktan seçmeli testler ve sözlü yoklamalar gibi çeşitli ölçüm araçlarının uygulanabileceğini belirtmiştir.

Bu uygulamaya yönelik çalışmalar dışında, test geliştirme adımlarını takip ederek geçerli ve güvenilir testler oluşturma amacı güden akademik çalışmalar da ele alınmıştır. Ocak (2019) 57 öğrenci ile uygulama yaparak A2 seviyesinde bir konuşma sınavı geliştirmiştir. Puanlayıcıların notları ile karşılaştırmalar yaparak ve istatistiksel işlemler gerçekleştirerek testin geçerlik ve güvenilirliğini araştırmıştır. Benzer şekilde Gülle (2015) tarafından geliştirilen bir konuşma testi konuşma becerisinin ölçülmesinde kullanabilecek görevlerin bilişsel taleplerine, bağlamsal özelliklerine ve puanlama geçerliklerine odaklanmıştır. Okuma becerisi için Memiş (2019) tarafından B1 seviyesinde bir test geliştirilmiş ve madde analizi yöntemi ile testin güvenilirlik ve geçerliğini incelenmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde alternatif değerlendirme araçlarını inceleyen çalışmalar da kaydedilmiştir. Örneğin, Bayat (2018) akran değerlendirmesi yönteminin öğrencilerin yazma kaygısını azalttığını tespit etmiştir. Ö. Kurnaz (2019) öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile öğretmen değerlendirmeleri arasında yüksek korelasyon bulursa da öğrencilerin öz değerlendirme farkındalığının yüksek olmadığını belirtmektedir. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını inceleyen Ünver (2019), ağırlıklı olarak sonuç değerlendirme yöntemlerinin takip edildiğini, süreç değerlendirme ya da biçimlendirici değerlendirme tekniklerini ele alan alternatif değerlendirme çalışmalarının yeterli uygulanmadığını tespit etmiştir. Bununla birlikte, alternatif değerlendirme uygulamalarının öğrenme sürecine olumlu yönde etkisi olacağı kaydedilmiştir.

Alandaki bu çalışmalar dışında, betimleyici geliştirme bakımından mevcut çalışmaya kısmen benzer bir çalışma Fişekçioğlu (2019) tarafından kaydedilmiştir. OBM uyumlu olarak B1 düzeyinde Türk kültürü betimleyicileri geliştirme amacıyla araştırmacı OBM metninden, Avrupa Konseyi'nin konu ile ilgili geliştirdiği projelerden ve yabancı dil öğretiminde dillere ve kültürlere çoklu yaklaşım projesinden oluşturduğu betimleyicilerle kültür Türk kültürü tanımlayıcıları modeli geliştirilmiştir.

2.5.4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme çalışmalarında gözlemlenen sorunlar

Alanda ölçme ve değerlendirme ile ilgili eksik bulunan noktaları ve yaşanan sorunları analiz eden bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Altun ve Özcan (2016, s. 392) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde güvenilir, geçerli ve uygulanabilir bir ölçme için OBM betimleyicilerinin uyarlanması gerektiğini hatırlatmışlardır. Alanda, farklı kurumlar arasında hangi seviyede neyin ölçüleceğine dair uygulama farkları olduğu belirtilmiştir. Bu alanda yapılan akademik çalışmaların azlığına dikkat çeken yazarlar, Türkçe yeterlik sınavı uygulayan çeşitli kurumların sınavlarında farklı becerilere ve puanlamalara yer verildiğini belirtmektedir (Altun ve Özcan, 2016, s. 401)

Işıkoğlu (2015) Türkçe yeterlik sınavlarının madde yazımında ciddi hataların olduğunu ve bu durumun öğrenciler açısından zaman, emek ve para kaybına sebep olduğunu belirtmiştir. Madde yazımında soru kökü ve seçeneklerde birbirinden bağımsız şekilde yazılması, doğru cevaba ipucu veren kullanımların olması, yönergelerin ya eksik ya da açık ve yetersiz olması, cevabı etkileyen hataların bulunması, maddelerin birden fazla ya da hiç doğru cevabı olmaması gibi hataların sıklıkla karşılaşıldığı belirtilmiştir (Işıkoğlu, 2015, s. 87). Alanda sık kullanılan kitaplardaki etkinlikleri baz alan Duru (2014) bu etkinlik sorularında kullanılan 96 soru türünü inceleyerek, öğretmenlerden görüşlerini almıştır. Araştırma sonucunda, soruların içerik, seviyeye uygunluk ve görsellik yönünden zayıf olduğu ve daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Duru, 2014, s. 229).

Bir önceki bölümde bahsedilen test geliştirme çalışmalarına benzer, ancak alandaki problemlere de dikkat çeken bazı araştırmalar kaydedilmiştir. Örneğin, betimleyiciler bazında görev özelliklerini gösteren belirtke tabloları hazırlayarak, test içeriği ile ilgili uzman görüşü alarak ve pilot uygulama yaparak okuma becerisi (Kurt, 2015), akademik yazma becerisi (Küçük, 2017) ve dinleme becerisi (Tozlu, 2017) için test geliştirme çalışmaları ele alınmıştır. Bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan testlerin kullanıma uygun olduğu önerilmiştir. Ancak araştırmaların dikkat çeken sonuçları, alanda farklı becerilerin ölçülmesi üzerine çalışmaların azlığı, metin seçimi ve soru yazımı için yönlendirici kaynakların yetersizliği ve metin seçiminde kullanılacak derlem çalışmaları ihtiyacı gibi sonuçlar olmuştur. Daha da önemli olarak, becerilerin genel olarak psikometrik özellikler barındıran testler aracılığı ile ölçülmesine, geçerlik çalışmalarının devam eden bir süreç olduğuna ve bu konuda daha çok çalışma kaydedilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir (Kurt, 2015, s. 86; Küçük, 2017, s. 127; Tozlu, 2017, s.159).

Alanda ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak çalışılan bir başka boyut, uygulamalarda bir standart oluşturma ve akreditasyon gibi konuları inceleyen araştırmalar olmuştur. Örneğin, Boylu (2019) alanda görev yapan öğretmenlerin konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesinde kendilerini yetersiz gördüklerini, okuma ve dinleme becerilerinde soru yazımı sırasında ciddi hataların meydana geldiğini, kurumlar arasında ölçme ve değerlendirme bakımından farklılıklar bulunduğunu ve bu tarz sorunların üstesinden gelinmesi için bir üst kurul oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde İkiel (2019), kurumlar arası öğretim, ölçme ve değerlendirme gibi başlıca alanlarda ciddi farklılıklar bulunduğunu ve bu farklılıkların alandaki kalite algısını ve kurumsallaşma çalışmalarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu durumun çözümü için akreditasyon önerileri ve uygulama örnekleri sunulmuştur. Yunus Emre Enstitüsünün uyguladığı Türkçe Yeterlik Sınavını (TYS) ÖSYM'nin eşdeğerlik tablosunda yer alan diğer dillerin yeterlik sınavları ile karşılaştıran Demirel (2019), YYS'nin soru çeşitliliği bakımından görece yetersiz olduğunu ve YYS'nin az sayıda uluslararası akreditasyon kuruluşlarına üye olduğunu ve pek çok sınavın sahip olduğu tam üyelik statüsüne YYS'nin sahip olmadığını belirtmiştir.

Bu bilgiler ışığında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının ölçme ve değerlendirme bakımından kaydedeceği çok yolu olduğunu dile getirmek mümkündür. Araştırmaların çoğunluğu sonucunda ortaya çıkan gerçek, OBM seviyeleri ve betimleyicileri ile uyumlu şekilde planlanan, test geliştirme adımları takip edilerek oluşturulan, pilot uygulama ve gerçek uygulama sonrası mutlaka testin niteliğine göre çeşitlenecek geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarının yapıldığı ve madde yazarı ve puanlayıcıların gerekli eğitimleri aldığı adil ve şeffaf bir sürecin yürütülmesi gerektiğidir. Ancak bu şekilde, kurumlar arası bir birliktelik oluşturma yönünde adım atılabilir. Ayrıca, öğrenmenin tanınması, sertifikasyon, akreditasyon gibi süreçler için de kurumların ve alanda yer alan diğer paydaşların ölçme ve değerlendirme bakımından 'aynı dili konuşması' gerekmektedir. Bu dilin konuşulması için atılabilecek başlangıç adımlarından birine bir girişim olarak tasarlanan mevcut çalışma, temel ve ara düzeyde OBM temelli betimleyicilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik yürütülen süreç aşağıdaki yöntem bölümünde detaylı bir şekilde gösterilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde öncelikle araştırmanın deseni ile ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen aşamaların her birindeki çalışma grupları, veri toplama araçları ve süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere ilgili aşama başlığı altında yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada karma desen kullanılmıştır. Karma yöntem araştırma deseni, bir ya da birden fazla araştırma dizisinde araştırma problemini daha iyi anlamak üzere verilerin toplanması, analizi ve derlenmesi aşamasında hem nicel hem nitel yöntemlerin titizlikle kullanılmasını içeren araştırmalarda kullanılır. Karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel yöntemlerden elde edilen sonuçların birbirini destekleyip desteklemediği ya da birbirine ne kadar yakın olduğu, sonuçların birbirini ne ölçüde tamamladığı, yeni hipotez veya araştırma soruları üretilmesi ya da araştırmanın sınırlarının genişletilmesi hedeflenebilir (Baki & Gökçek, 2012). Karma bir desende bir problemin çözümü için nicel veya nitel araştırmanın birlikte kullanımı, tek başına kullanımına göre daha iyi açıklanmaktadır (Creswell, 2014, s.213). Nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarından sonra, üçüncü bir paradigma olarak karşımıza çıkan ‘karma araştırma yöntemi’ ile iki araştırma yaklaşımı arasında bir bağ kurulması sağlanmıştır (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s.14).

Bir araştırmada yöntem olarak karma desen seçmenin bazı gerekçeleri bulunmaktadır. Greene, vd. (1989) ve Bryman’ın (2006) ortaya koyduğu karma yöntem kullanma sebeplerinin iki tipolojisini özetleyen Creswell ve Plano Clark (2011) bir araştırmacının nicel ve nitel araştırma yöntemlerini karıştırmaya karar vermeden önce hangi yöntemi araştırmasının hangi aşamasında hangi amaçla kullanacağını belirlemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmada nitel bir yöntemle ortaya konan verilerin, sonraki aşamalarda hem nitel hem de nicel verilerle desteklenmesi ve geçerlemesinin sağlanması söz konusudur. Bu bağlamda, mevcut araştırmada ‘tamamlayıcılık’ gerekçesi ile karma yöntem uygulandığı söylenebilir. Greene, vd. (1989) tipolojisine göre karma yöntem kullanımının sebebi bir yöntemle elde edilen verilerin diğer yöntem aracılığı ile detaylandırılması, geliştirilmesi, açıklanması, aydınlatılması ise ‘tamamlayıcılık’ gerekçesinden söz edilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2011, s. 62)

Gerekçeye ve araştırmanın hangi aşamasında hangi yöntemlerin kullanılacağına karar verdikten sonra, bu yöntemlerin eş zamanlı mı sıralı mı ya da döngüsel olarak karar verileceğini de belirlemek gerekmektedir (Teddlie & Tashakkori, 2009). Bu seçim karma araştırma deseninin türünü belirler. Bu türlerin sınıflaması için de alanyazında çeşitli ti-polojiler ileri sürülmüştür. Bu ti-polojilerin en yaygın olanlarından biri Creswell ti-polojisi (2012, Akt. Alkan, vd. 2019, s. 566) açımlayıcı, açıklayıcı, gömülü, eş zamanlı, dönüşen ve çok aşamalı olmak üzere altı tür önermektedir. Bu türlerden biri olan çok aşamalı karma araştırma deseni, araştırmacının aynı amaca hizmet edecek şekilde bazı aşamalarda açıklayıcı ve açımlayıcı gibi sıralı türleri ya da eş zamanlı ve dönüşen gibi paralel türleri kullanabildiği, bazı aşamalarda da sadece nicel ya da sadece nitel yöntemleri kullanabil-diği genellikle farklı zaman dilimlerine yayılmış aşamalardan oluşan türe verilen yöntem-dir (Creswell, 2014, s. 228).

Mevcut çalışmadaki betimleyicilerin geliştirilmesi sürecinde farklı araştırma aş-a-maları yürütülmüştür. Bu aşamaların bazılarında sadece nitel, bazılarında hem nitel hem de nicel yöntemler kullanıldığı için söz konusu çalışmanın ‘çok aşamalı karma desen’ araştırması olduğu söylenebilir. Bu aşamaların her birinde izlenen yolu, kullanılan yön-temleri, katılımcıları, veri toplama araçlarını, analiz yöntemlerini, yürütüldükleri tarih aralığını ve bunların ilişkili olduğu araştırma sorularını gösteren genel araştırma süreci aşağıda yer alan Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Araştırma Aşamaları Özeti

| Araştırma Adımı | 1. Aşama (Hazırlık) | 2. Aşama (Geliştirme) | 3. Aşama (Uygulama) | 4. Aşama (Geçerleme) |
|------------------|---|---|--|---|
| Yöntem ve Teknik | Nitel: Doküman İnce- lemesi & Çeviri | Nitel: Doküman İncele- mesi & Uzman Gö- rüşü | Nicel & Nitel: Test & Görev Ge- liştirme, Uygula- ma, Kümeleme Analizi | Nicel & Nitel: Kesme Puanı (Standart) Belir- leme, Kümeleme Analizi |
| Katılımcılar | Yabancı Dil (İn- gilizce) Uzman- ları | Program Geliştirme & Ölçme-Değer- lendirme Uzman- ları | Yabancı Dil (Türkçe) Uzman- ları & Öğrencileri | Yabancı Dil (Türkçe) Uzman- ları |

Tablo 3.1 (Devam)

Araştırma Aşamaları Özeti

| Araştırma Adımı | 1. Aşama (Hazırlık) | 2. Aşama (Geliştirme) | 3. Aşama (Uygulama) | 4. Aşama (Geçerleme) |
|-----------------------|--|---|---|---|
| Veri Toplama Araçları | OBM, İKÖ, ALTE-KİP, CE-İP, ACTFL-Yİ | OBM & İKÖ, Kazanım Havuzu & Betimleyici Havuzu, Belirtke Tabloları & Uzman Formları | 4 seviyede testler & görevler, Öğrenci skorları | 4 seviyede testler & görevler, Angoff & Genişletilmiş Angoff Uzman Formları |
| Veri Analizi | Çeviri & Geri Çeviri, Sıklık Analizi, Uyum Çalışması | İçerik Analizi, Uyuşum Yüzdesi Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksleri | Madde Güçlük & Ayırt Edicilik, Puanlayıcı-içi & arası Tutarlık Analizleri | Çapraz Tablo, Ki-Kare Analizi, Puanlayıcı-içi & arası Tutarlık Analizleri |
| Tarih ve Süre | 2017-2018 4 Ay (2017 Aralık – 2018 Mart) | 2017-2018 4 Ay (2018 Mart – Haziran) | 2018-2019 & 2019-2020 15 Ay (Eylül 2018 – Aralık 2019) | 2019-2020 Güz-Bahar 5 Ay (Kasım 2019 – Nisan 2020) |
| Araştırma Sorusu | 1 | 2 | 3 & 4 | 5 |

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere bu araştırma farklı aşamalar neticesinde uzun süreli bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Her bir aşamada farklı yöntemler, teknikler, katılımcılar, analiz süreçleri yer aldığı için bunlarla ilgili detaylı bilgiler bu aşamalarla ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

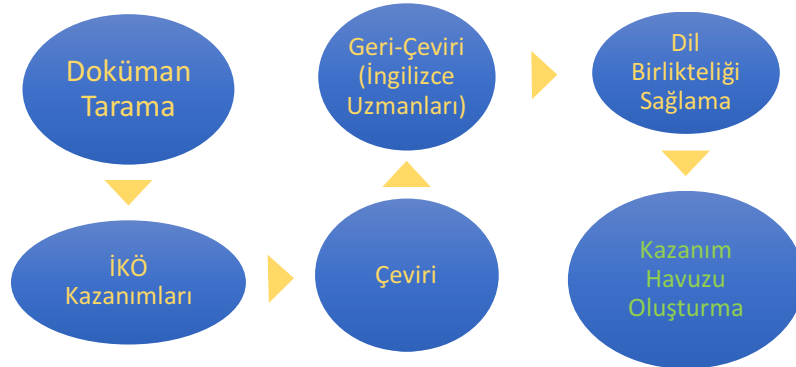
3.2. Hazırlık Süreci

Bu aşamada araştırmanın birinci sorusu ile ilgili olarak öncelikle nitel bir yaklaşımla doküman incelemesi yürütülmüştür. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki betimleyicilere ulaşmak için uluslararası alanyazında kabul görmüş ve sık bir şekilde kullanılan modeller incelenmiştir. İncelenen dokümanlar aşağıda gösterilmiştir:

- Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM, *İng: CEFR - Common European Framework of Reference for Languages*)
- İngilizce Küresel Ölçütü (İKÖ, *İng: GSE – Global Scale of English*)

- Avrupa Dil Sınavı Uzmanları Derneği – Kazanım İfadeleri Projesi (ALTE-KİP, *İng: ALTE-Association of Language Testers in Europe – Can-do Statements Project*)
- Cambridge Üniversitesi – İngilizce Profili (CE-İP, *İng: Cambridge University Press English Profile*)
- Amerikan Yabancı Dil Öğretimi Konseyi – Yeterlik İlkeleri (ACTFL-Yİ – *İng: American Council on the Teaching of Foreign Languages – Proficiency Guidelines*)

Detayları araştırmanın kavramsal çerçeve bölümünde geniş bir şekilde verilen OBM ve OBM temel alınarak veya ona benzer şekilde geliştirilen yukarıdaki İKÖ, ALTE-KİP, CE-İP, ACTFL-Yİ gibi modeller araştırmanın bu aşamasında veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu modellerdeki ölçekler, kazanımlar, isimlendirmeler, betimleyiciler ve örnek performanslarla ilgili bilgiler taranmıştır. Bu ve sonraki süreçlerde yapılanlar aşağıda yer alan Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. *Hazırlık Süreci Özeti*

Önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi, OBM dil-nötr özelliğinde geliştirilmiştir (Deygers vd., 2017). OBM metni baz alınarak farklı dillerin ve kültürlerin kendi yerel ihtiyaçları ve eğitim durumları göz önünde bulundurularak kendi modellerini geliştirmeleri önerilmektedir (Council of Europe, 2020). Bu bağlamda, İngilizce için İKÖ ve CE-İP geliştirilmiştir. ALTE-KİP ise OBM’nin ilk yıllarında aynı zamanlarda geliştirilmiş ve özellikle Avrupa geneline bakıldığında OBM kadar etkili ve yaygın hale gelememiştir (Figueras, 2012). Bu sebeple, ALTE-KİP betimleyicileri incelenmiş ancak mevcut çalışmaya dahil edilmemiştir. Farklı bir bakış açısı olarak Amerika’daki yabancı dil öğretiminde kullanılan dil yeterlik anlayışını görmek için ACTFL-Yİ incelenmiştir. Farklı coğrafyalar için olsa da hem ACTFL-Yİ hem de OBM dildeki yeterlik anlayışına benzer bir

yaklaşım sergilemektedirler; ancak ACTFL-Yİ'deki seviye tanımları OBM'den oldukça farklıdır (Papageorgiou, 2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde yer alan kurumların çoğunda eğitim süreci OBM seviyeleri bağlamında yapıldığı için ACTFL-Yİ'nin sunduğu betimleyiciler bu çalışmaya dahil edilmemiştir. CE-İP çalışması da OBM tabanlı olarak İngilizce için dilbilgisi ve sözcük bilgisi becerileri profili çalışması olarak kaydedilmiştir. Mevcut çalışmada bu beceriler hedeflenmediği için CE-İP'de yer alan betimleyiciler de sürecin dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak, çalışmanın amacına ve sorularına en uygun modelin İKÖ olduğuna karar verilmiş ve burada yer alan ifadeler çalışma havuzuna alınmıştır.

İKÖ, OBM tabanlı olarak Ön A1 ile C2 arasında 7 seviyede ve ara (+) seviyelerde Akademik İngilizce, İş İngilizcesi, Çocuklar (6-14) için İngilizce ve Yetişkinler için Genel İngilizce şeklinde dört farklı model sunmaktadır. Çalışmanın amacına uygun olarak Yetişkinler için Genel İngilizce modeli seçilmiştir. İnternet üzerinde açık kaynak şeklinde farklı beceri ve seviyelere ait kazanımları görme imkanı da sunan bu modelde güncel olarak dinlemede 181, okumada 141, konuşmada 688 ve yazmada 373 olmak üzere dört beceriye yönelik tüm seviyelerde toplamda 1383 kazanım ortaya konmaktadır (Pearson, 2020c). Ancak, modelin araştırma sürecinin başladığı zaman diliminde erişilebilir olan Temmuz 2017 sürümü ile çalışmaya başlanmıştır. Ayrıca, mevcut araştırma temel ve ara seviyelerdeki betimleyicileri ortaya koymayı amaçladığı için, A1-B2 arasındaki seviyelerde yer alan toplam 790 kazanımın yer aldığı bir havuz oluşturulmuştur. Bu kazanım havuzu ile ilgili bilgiler aşağıda yer alan Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2

İKÖ Temel ve Ara Seviyeler Kazanım Sayıları

| Beceri / Seviye | Okuma | Dinleme | Konuşma | Yazma | Toplam |
|-----------------|-------|---------|---------|-------|--------|
| Ön A1 | 6 | 13 | 29 | 5 | 53 |
| A1 | 14 | 19 | 34 | 15 | 82 |
| A2 | 10 | 9 | 59 | 12 | 90 |
| A2+ | 15 | 12 | 51 | 24 | 102 |
| B1 | 16 | 19 | 50 | 27 | 112 |
| B1+ | 15 | 22 | 50 | 37 | 124 |
| B2 | 14 | 24 | 61 | 39 | 138 |

Tablo 3.2 (Devam)

İKÖ Temel ve Ara Seviyeler Kazanım Sayıları

| Beceri / Seviye | Okuma | Dinleme | Konuşma | Yazma | Toplam |
|-----------------|-------|---------|---------|-------|--------|
| B2+ | 17 | 17 | 35 | 20 | 89 |
| Toplam | 107 | 135 | 369 | 179 | 790 |

Tablo 3.2’den anlaşılacağı üzere İKÖ dört beceri için de kapsamlı kazanım listeleri ortaya koymaktadır. Ayrıca, konuşma ve yazmanın dahil olduğu üretim ve etkileşim etkinliklerindeki kazanım sayısının dinleme ve okuma becerilerinin dahil olduğu alımlama etkinliği kazanımlarına göre çok daha kapsamlı olduğu açıkça görülmektedir. Bu bağlamda, İKÖ üretim ve etkileşim kazanımlarına verdiği değer ile OBM’nin de vurguladığı dilin iletişimsel ve sosyal yönünü ortaya çıkararak diğer modellere göre çok daha kapsamlı bir kazanım listesi ortaya koymaktadır. Ayrıca, İKÖ’nün bu modeli Yetişkinler için Genel İngilizce için hazırlanmış ve bu yönüyle diğer modellerden ayrı bir özelliğe sahiptir. Bu sebepler modelin OBM ile uyumlu başlıca referans metni olarak seçilmesinde önemli rol oynamıştır.

İKÖ modelinin ortaya koyduğu kazanımlar eğitim programı geliştirme sürecinin farklı boyutlarında kullanılacak ifadelerden oluşan öğrenme hedefleri olarak sunulmuştur. Bu kazanımları detaylı bir şekilde incelemek ve çalışmanın amacına uygun şekilde Türkçenin yabancı dil öğretimine betimleyici olarak kazandırmak için çeviri ve geri-çeviri yöntemi kullanılmıştır. Geri-çeviri yöntemi, eğitim, psikoloji ve sosyal bilimler gibi alanlarda özellikle ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde ilk çeviriyi yapan kişi ya da ekiptekilerden farklı bir kişi ya da ekip çevrilmiş materyali orijinal dile çevirirler. Sonrasında ilk çeviri ile geri çeviri yapanlar arasında ifadelerde tutarlılığı sağlamak için fikir alışverişlerinin olduğu oturumlar yapılır ve dil birlikteliği sağlanmaya çalışılır (Liamputtong, 2010, s.152).

Çalışmanın amacına uygun olarak İKÖ metninde temel ve ara seviyedeki 790 kazanım öncelikle araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Geri-çeviri sürecinde bu kazanımlar araştırmacı çevirisi olan Türkçeden orijinal dil olan İngilizceye yabancı dil (İngilizce) uzman grubu tarafından geri çevrilmiştir. Bu uzman grubunda yer alan kişiler üniversite düzeyinde İngilizce öğretim görevlisi olarak çalışan ve çeşitli kıdem yıllarına sahip bireylerdir. Bu grupla ilgili detaylı bilgiler aşağıdaki Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3

Geri-Çeviri Sürecinde Yer Alan Uzmanlar

| Uzman | Lisans Mezuniyet Alanı | Eğitim Durumu | Kıdem Yılı |
|-------|----------------------------|--------------------------------------|------------|
| 1 | İngiliz Dili Eğitimi | Doktora - Eğitim Programları | 21 |
| 2 | İngiliz Dili Eğitimi | Yüksek Lisans - İngiliz Dili Eğitimi | 9 |
| 3 | Çeviribilim | Yüksek Lisans - İngiliz Dili Eğitimi | 9 |
| 4 | İngiliz Dili Eğitimi | Yüksek Lisans - Eğitim programları | 7 |
| 5 | İngiliz Dili Eğitimi | Lisans | 10 |
| 6 | İngiliz Dili Eğitimi | Lisans | 10 |
| 7 | Amerikan Dili ve Edebiyatı | Doktora - Eğitim Programları | 18 |
| 8 | İngiliz Dili Eğitimi | Lisans | 8 |

Geri-çeviri süreci sonrası dilde birliktelik sağlama sırasında kazanım ifadelerinde geçen anahtar sözcükler üzerinde daha tutarlı bir dil kullanımı sağlama adına sözcük sıklığı analizi uygulanmıştır. Sözcük sıklığı analizi nitel araştırmalarda yaygın bir şekilde yararlanılan içerik analizi yönteminin nicel bir tekniği olarak kabul edilmektedir (Grbich, 2012, s.191). Sözcük sıklığı analizi ile çeviri ve geri-çeviri süreçlerinden geçen 790 kazanım üzerinde öğrenci performansını niteleyen anahtar sözcüklerin üzerinde durulmuş ve bu ifadeler üzerinde dil birlikteliği sağlanmıştır. Bu süreçle ilgili bulgulara araştırmanın bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3.3. Geliştirme Süreci (2. Aşama)

Araştırmanın amacına söz konusu olan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinler için betimleyici geliştirme sürecinin anahtar aşaması bu süreçtir. Bu süreçte, birinci aşamada oluşturulan kazanımlar eğitim programı uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Sonrasında bu kazanımlardan betimleyici olarak belirlenebilecek olanlar ölçme-değerlendirme uzmanlarını görüşüne sunulmuştur. Hazırlanan betimleyici havuzundan seçilen betimleyiciler önce OBM'ye uyarlanmış, sonra çeşitli etkinlik alanlarına yönelik testler ve görevler oluşturmak için belirtke tabloları ve taslak maddeler oluşturulmuştur. Bu belirtke tabloları da yine uzman görüşüne sunulmuş ve betimleyici listelerine son hali verilmiştir.

Bu süreçte yer alan aşamaların her biri özet olarak aşağıda yer alan Şekil 3.2’de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Geliştirme Süreci Özeti

Geliştirme aşamasının ilk adımında bir önceki aşamada Türkçeye kazandırılan kazanım havuzunda yer alan kazanımlar eğitim programı uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Bu süreçte uygulanan her adımda uzman görüşleri alınmıştır. Görüşleri alınacak uzmanların seçiminde, görüş alınan konu üzerinde araştırmalar yapan ve alan yetkinliğine sahip olan kişiler arasından seçim yapmaya özen gösterilmiştir (Sireci & Geisinger, 1995). Uzmanlardan bu kazanımları bir kazanım ifadesinin taşıması gereken çeşitli özellikler bağlamında incelemeleri istenmiştir. Uzmanlara verilen yönergenin özeti ve örnek birkaç kazanım aşağıda yer alan Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4

Eğitim Programı Uzmanı Görüşü Özet Tablo

Sayın Uzman, aşağıda Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanında betimleyici olarak geliştirilmesi planlanan bazı kazanım ifadelerine yer verilmiştir. Sizden bu ifadeleri netlik, öğrenci odaklılık, eğitsel yararlılık, gerçek hayata uygunluk, anlaşılabilirlik gibi konular bağlamında incelemeniz ve çalışmanın amacına uygunluğuna dair kararınızı belirtmeniz istenmektedir.

| Kazanım | Seviye / Beceri | Uygun dur. | Uygun değildir ancak şeklinde değiştirilerek kullanılabilir. | Uygun değildir ve kullanılmamalıdır. (Sebepler belirtiniz) |
|---------|-----------------|------------|---|--|
|---------|-----------------|------------|---|--|

Tablo 3.4 (Devam)

Eğitim Programı Uzmanı Görüşü Özet Tablo

| Kazanım | Seviye / Beceri | Uygun dur. | Uygun değildir ancak şeklinde değiştirilerek kullanılabilir. | Uygun değildir ve kullanılmamalıdır. (Sebepler belirtiniz) |
|---|-----------------|------------|---|--|
| Kısa ve tanıdık bağlamlardaki bilinmeyen basit kelimelerin muhtemel anlamını türetebilir. | B1 / Okuma | | | |
| Nereye gidileceğini ve ne yapılacağını tartışabilir ve buluşma ayarlamaları yapabilir. | A2 / Konuşma | | | |
| İsmi, adresini ve uyruğunu yazabilir. | A1 / Yazma | | | |
| Doğal hızda yapılan dilbilimsel anlamda karmaşık konuşmalar-daki önemli bilgiyi ayırt edebilir. | B2 / Dinleme | | | |

Bu süreçte yer alan eğitim programı uzmanları çeşitli üniversitelerde eğitim fakültelerinde ya da yabancı diller yükseköğretim kurumlarında görev yapan ve eğitim programları ve öğretim alanında en az yüksek lisans derecesine sahip kişilerden oluşmuştur. Bu uzman grubu ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda yer alan Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5

Kazanım Değerlendirme Adımında Yer Alan Eğitim Programı Uzmanları

| Uzman | Son Mezuniyet | Unvan | Kıdem Yılı |
|-------|---------------|-------------------|------------|
| 1 | Yüksek Lisans | Öğr. Gör. | 11 |
| 2 | Doktora | Prof. Dr. | 22 |
| 3 | Doktora | Dr. Öğretim Üyesi | 17 |
| 4 | Doktora | Dr. Öğretim Üyesi | 20 |

Tablo 3.5 (Devam)

Kazanım Değerlendirme Adımında Yer Alan Eğitim Programı Uzmanları

| Uzman | Son Mezuniyet | Unvan | Kıdem Yılı |
|-------|---------------|-------------------|------------|
| 5 | Yüksek Lisans | Öğr. Gör. | 14 |
| 6 | Yüksek Lisans | Öğr. Gör. | 7 |
| 7 | Doktora | Dr. Öğretim Üyesi | 23 |
| 8 | Doktora | Dr. Öğretim Üyesi | 11 |
| 9 | Doktora | Öğr. Gör. Dr. | 22 |
| 10 | Yüksek Lisans | Arş. Gör. | 8 |

Kazanım havuzunda yer alan kazanımlar yukarıdaki tabloda yer alan uzmanlara birbirlerine yakın sayılarda bölünerek gönderilmiştir. Bir uzman, öncelikli olarak, dört farklı beceriden yaklaşık 75-80 civarı kazanımdan oluşan bir kazanım seti değerlendirmiştir. Sonra tüm uzmanların setleri rastgele bir şekilde birbirleri ile eşleştirilmiş ve bir uzmanın seti başka bir uzmana tekrar gönderilmiştir. Böylece, uzmanlar arası güvenilirlik hesaplanarak sürecin güvenilirliğine dair fikir sahibi olunmuştur. Uzmanların birbirleri eşleştirilmeleri sonucu oluşan beş farklı uzman ikilisinin kendi aralarındaki tutarlılıklara bakmak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen uyum yüzdesi tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte bir sette yer alan tüm maddeler için iki ya da daha fazla uzmanın birbirleri ile uyduğu madde sayısı, uyduğu ve uyuşmadığı madde toplamına bölünür ve ortaya çıkan değer 0.7 ve ondan büyükse uzmanlar arası güvenilirliğin yüksek olduğu belirtilir (Hays ve Singh, 2011). Araştırmada beş farklı kazanım seti için ortaya çıkan uyum yüzdeleri sırasıyla 0.83, 0.87, 0.91, 0.76 ve 0.94 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla, araştırmanın bu aşamasında alınan eğitim programı uzmanlarının görüşleri için güvenilir bir sonuç elde edildiği ileri sürülebilir.

Uzmanların dönütleri incelendikten sonra, kazanımların çoğunun araştırmada kullanılabilmesi belirlenmiştir. Araştırma kapsamına dahil edilemeyecek özellik barındıran bazı kazanımlar havuzdan çıkarılmıştır. Üzerlerinde yapılan sözcük ekleme ve çıkarma gibi birkaç değişiklik ve düzenleme ile çalışmaya dahil edilebilecek kazanımların da havuzda kalmasına karar verilmiştir. Bu kararlar ve örnek kazanımlara araştırmanın bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Geliştirme sürecinin bir sonraki adımında, daraltılan kazanım havuzundan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri test veya görevlerinde betimleyici olarak işleve sahip olabilecek olan ifadelerin seçilmesi adımı yürütülmüştür. Bu adımda da bir önceki adıma benzer olarak ölçme-değerlendirme alanında uzman olan kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlara verilen yönergenin özeti ve örnek birkaç kazanım aşağıda yer alan Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6

Ölçme-Değerlendirme Uzmanı Görüşü Özet Tablo

| <i>Sayın Uzman, aşağıda Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanında betimleyici olarak geliştirilmesi planlanan bazı kazanım ifadelerine yer verilmiştir. Sizden bu ifadeleri dinleme ve okuma becerileri için olanların <u>testler</u>, okuma ve yazma becerileri için olanların <u>görevler</u> için oluşturulacak belirtke tablolarında kullanıma uygunluğu hakkında görüşünüzü belirtmeniz istenmektedir.</i> | | | | |
|--|------------------------|-------------------|--|---|
| Kazanım | Seviye / Beceri | Uygun dur. | Uygun değildir ancak şeklinde değiştirilerek kullanılabilir. | Uygun değildir ve kullanılmamalıdır. (Sebepler belirtiniz) |
| Gündelik alanlardaki (menüler, zaman çizelgeleri, vb.) özel ve tahmin edilebilir bilgileri bulabilir. | A2 / Okuma | | | |
| Standart dilde ve doğal bir hızda dile getirilen birçok konu üzerinde konuşmacının bakış açısını anlayabilir. | B2 / Dinleme | | | |
| Temel kalıp ifadeleri kullanarak toplu ulaşımda bilet satın alabilir. | A1 / Konuşma | | | |
| Basit yazılı metinlerdeki yazım, noktalama ve dilbilgisini kontrol edebilir ve düzeltebilir. | B1+ / Yazma | | | |

Bu süreçte yer alan uzmanlar çeşitli üniversitelerde eğitim fakültelerinde ölçme-değerlendirme alanında çalışan öğretim üyeleri veya çeşitli okullar ya da birimlerin sınav merkezlerinde çalışan ve en az yüksek lisans derecesine sahip öğretim görevlilerinden oluşmuştur. Bu uzman grubu ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda yer alan Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7

Betimleyici Değerlendirme Adımında Yer Alan Ölçme-Değerlendirme Uzmanları

| Uzman | Son Mezuniyet | Unvan | Kıdem Yılı |
|-------|---------------|-------------------|------------|
| 1 | Doktora | Dr. Öğretim Üyesi | 14 |
| 2 | Yüksek Lisans | Öğr. Gör. | 11 |
| 3 | Doktora | Prof. Dr. | 21 |
| 4 | Yüksek Lisans | Öğr. Gör. | 14 |
| 5 | Doktora | Dr. Öğretim Üyesi | 18 |
| 6 | Yüksek Lisans | Öğr. Gör. | 9 |
| 7 | Doktora | Dr. Öğretim Üyesi | 16 |
| 8 | Yüksek Lisans | Öğr. Gör. | 9 |
| 9 | Yüksek Lisans | Arş. Gör. | 6 |
| 10 | Yüksek Lisans | Öğr. Gör. | 12 |

Bir önceki adımda olduğu gibi, bu adımda da kazanımlar uzmanlara farklı setlere bölünerek gönderilmiştir. Sonrasında, uzmanlar birbirleri ile eşleştirilmiş ve birine gönderilen set onun eşine tekrar gönderilmiştir. Miles ve Huberman (1994) uyum yüzdesi ile uzmanların görüşleri arasındaki uyum yüzdeleri hesaplanmıştır. Beş uzman ikilisine ait uyum yüzdeleri 0.78, 0.83, 0.73, 0.86 ve 0.81 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla, ölçme-değerlendirme uzmanları görüş alma sürecinin araştırma açısından güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu dile getirilebilir. Uzmanların dönütleri doğrultusunda birtakım betimleyiciler üzerinde küçük değişiklikler yapılmıştır. Ancak, bu aşamada araştırma açısından önemli olan, kazanım havuzunda yer alan belirli sayıda ifadenin geliştirilecek ölçme araçlarında betimleyici olarak kullanılamayacağı görüşü olmuştur. Bu bağlamda o ifadeler havuzdan çıkarılmış ve elde kalan havuz artık bir betimleyici havuzu olarak araş-

tırmaya hizmet etmiştir. Bu kazanım havuzunun betimleyici havuzuna dönüşmesi ile ilgili veriler araştırmanın bulgular bölümünde detaylı bir şekilde örneklerle ve sayılarla gösterilmiştir.

Geliştirme aşamasının bir sonraki adımında, elde edilen betimleyici havuzundaki ifadeler OBM şeması ve ölçeklerine uyarlanmıştır. Araştırmanın nihai hedefi OBM tabanlı olarak temel ve ara düzeyde betimleyiciler geliştirme olduğu için havuzda yer alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine yönelik betimleyiciler OBM şemasına uygun şekilde A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde alımlama, üretim ve etkileşim etkinlikleri başlıkları altında yeniden düzenlenmiştir.

Bu adımdan sonra betimleyici havuzundan seçilen betimleyiciler doğrultusunda belirtke tabloları hazırlama adımı yürütülmüştür. Görsel ve işitsel alımlama etkinlikleri betimleyicilerini ortaya koymak için test, üretim ve etkileşim etkinliklerini ortaya koymak için de görev belirtke tabloları A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde hazırlanmıştır. Belirtke tablosu, önceden de belirtildiği gibi, bir ölçüm aracının ölçmeyi hedeflediği bilgi ve/veya becerilerin ölçme aracındaki süre, skor, not ağırlığı, madde sayısı, değerlendirme yöntemi, metin türü, uzunluğu gibi pek çok boyuttan özelliklerini gösteren tablonun genel adıdır. Test geliştirme sürecinde anlamlı bir öneme sahip olan belirtke tablosu testin geçerliği hakkında ciddi ipuçları sağlar (Davidson ve Lynch, 2002, s.20-32). Alanyazında belirtke tabloları ile ilgili çeşitli öneriler ve örnekler sağlanmıştır (Barnes, vd., 2014; Tucker, J., 2014, ALTE, 2011). Tablonun hazırlanması elbette ki tek başına yeterli değildir. Tablolar ile birlikte ve taslak halinde yazılan içerik ve maddeler üzerine uzmanlardan görüş alınması tavsiye edilmektedir (Fives ve Barnes, 2018). Bu bakımdan, bir önceki adımda yer alan uzmanların (bkz: Tablo 3.7) hazırlanan belirtke tabloları hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için ALTE tarafından hazırlanan “Kalite Güvence Kontrol Listeleri” adlı listeden “Test Geliştirme” kontrol listesinden faydalanılmıştır (ALTE, 2017).

İlgili listede test geliştirme süreci ile ilgili tüm adımların uzmanlar tarafından değerlendirilmesine olanak veren listeler mevcuttur. Ancak, bu aşamada çalışmanın amacına uygun olarak, havuzdan seçilen betimleyicilerin belirtilen özellikler bağlamında öğrencilere uygulanacak test veya görevlerde kullanıma ne kadar uygun olduğuna dair uzman görüşüne ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda, öncelikle A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde alımlama ve üretim ve etkileşim etkinliklerine yönelik belirtke tabloları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sonrasında, bu belirtke tablolarında yer alan özelliklerin betim-

leyiciler tarafından temsil edilmesine, bir başka deyişle, betimleyicilerin amaca uygunluğuna dair uzmanların görüşlerini almak için formlar hazırlanmıştır. Alımlama etkinliklerine yönelik dinleme ve okuma becerilerinden oluşan testler için hazırlanan belirtke tablosu formunda yer alan yönergeler ve içerik örnek olarak aşağıda yer alan Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8

Alımlama Etkinliği Belirtke Tabloları için Ölçme-Değerlendirme Uzmanı Görüşü Özet

Tablo

Sayın Uzman, aşağıda Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanında temel ve ara seviyelerde yer alan betimleyiciler ve bu betimleyiciler doğrultusunda hazırlanmış test özelliklerine ait belirtke tablosu bilgileri verilmiştir. Sizden istenen, bu formda yer alan betimleyicilerin görsel ve işitsel alımlama etkinliği için hazırlanan ve formun altında görebileceğiniz taslak içerik ve maddeleri temsil etme amacına uygunluğu hakkında görüşünüzü belirtmenizdir. Lütfen test özelliklerini ve testi inceledikten sonra her bir betimleyicinin uygunluğu için 1 – 4 arasında (1: özelliği temsil etmez; 2: oldukça değişime ihtiyacı var; 3: biraz değişime ihtiyacı var; 4: özelliği temsil eder) bir puan veriniz.

| Seviye & Etkinlik & Alt Etkinlik | BETİMLEYİCİLER | SORU TÜRÜ | METİN | | | | UYGUNLUK (Lütfen 1 ile 4 arasında bir puan veriniz) | | | | | |
|--|--|----------------|----------------------------------|----------|----------------|-------------------|---|---|---|---|---|---|
| | | | Türü & Dinleme Sayısı | Uzunluğu | Maddesi Sayısı | Toplam Ağırlığı % | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| B1 İşitsel Alımlama Ana Dil Konuşurları arasındaki etkileşimi anlamama | 1.1. Tanıdık konular hakkında açık standart dilde yapılan konuşmalardaki ana noktaları takip edebilir. | Çoktan Seçmeli | Görüşme - iki konuşmacı & 2 kere | 2’ | 5 | %2 | Betimleyici 1.1 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 1.2. Tanıdık konular (iş, boş zaman, vb.) hakkında açık standart dilde yapılan anlatı ya da konuşmaların ana noktalarını anlayabilir. | | | 47 | ” | 5 | | | | | | 5 |
| | ... | | | | | | | | | | | |
| B2 Görsel Alımlama Bilgi & Argüman içi Okuma | 2.1. Metin başlıklarından, alt başlıklarından ve manşetlerinden basit çıkarımlar ya da tahminler yapabilir. | Çoktan Seçmeli | Bilgi - len - dirme Metni | 34 | 11 | %2 | Betimleyici 2.1 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 2.2. Bir metinde ana noktalar ile destek detaylarını birbirinden ayırt edebilir. | | | 9 | Ke | 7.5 | | | | | | |
| | ... | | | | li | | | | | | | |
| | | | | me | | | | | | | | |

Görsel ve işitsel alımlama etkinlikleri betimleyicilerinin uygunluğunu test etmek için öğrencilere sınavlar uygulanmıştır ve belirtke tabloları bu sınavlara uygun şekilde oluşturulmuştur. Ancak, yazılı ve sözlü üretim ve etkileşim etkinliklerine yönelik betimleyicilerin uygunluğunu test etmek için öğrencilere bazen sınıf içinde ama çoğunlukla sınıf dışında kendileri ya da arkadaşları ile yapmaları beklenen görevler verilmiştir. Bu görevler için de, betimleyicileri görevlerin özellikleri ile eşleştiren belirtke tabloları hazırlanmıştır. Söz konusu belirtke tabloları için de uzmanların görüşlerine danışılmıştır. Uzmanlara gönderilen üretim ve etkileşim etkinliği belirtke tabloları için uzman görüşü formlarının örneği aşağıda yer alan Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9

Üretim ve Etkileşim Etkinliği Belirtke Tabloları için Ölçme-Değerlendirme Uzmanı Görüşü Özet Tablo

Sayın Uzman, aşağıda Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanında temel ve ara seviyelerde yer alan betimleyiciler ve bu betimleyiciler doğrultusunda hazırlanmış görev özelliklerine ait belirtke tablosu bilgileri verilmiştir. Sizden istenen, bu formda yer alan betimleyicilerin yazılı ve sözlü üretim ve etkileşim etkinlikleri için belirtilen özellikleri temsil etme amacına uygunluğu hakkında görüşünüzü belirtmenizdir. Lütfen görev özelliklerini inceledikten sonra her bir betimleyicilerin uygunluğu için 1 – 4 arasında (1: özelliği temsil etmez; 2: oldukça değişime ihtiyacı var; 3: biraz değişime ihtiyacı var; 4: özelliği temsil eder) bir puan veriniz.

| Seviye & Etkinlik & Alt Etkinlik | BETİMLEYİCİLER | İstenen Kelime Sayısı & Süre | Yönerge | UYGUNLUK (Lütfen 1 ile 4 arasında bir puan veriniz) | | | | |
|--|---|------------------------------|---|--|---|---|---|---|
| | | | | Betimleyici | 1 | 2 | 3 | 4 |
| A2 Yazılı Üretim Ana dili Konuşmaları arasındaki etkileşimi anlama | 1.1. Bir oda, ev veya dairenin basit tanımını yazabilir. | 80-100 Kelime | “Kaldığınız yeri tanıtan basit bir metin yazın. Odanızda yer alan nesnelere bahsedin” | Betimleyici | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 1.2. Tanıdık bir nesne hakkında basit cümleler yazabilir. | | | 1.1. | | | | |
| | ... | | | 1.2. | | | | |
| A1 Sözlü Etkileşim Konuşma | 2.1. Birine ismini sorabilir. | 45” – 1’ | "Sınıftan bir arkadaşınızla bir tanışma videosu çekin. Birbiriniz hakkında temel tanışma soruları sorun ve sorularını cevaplayın” | Betimleyici | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 2.2. İsmi söyleyebilir. | | | 2.1. | | | | |
| | ... | | | 2.2. | | | | |

Araştırmaya konu olan A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinin her biri için hazırlanan görsel ve işitsel alımlama ve yazılı ve sözlü üretim ve etkileşim etkinlikleri belirtke tabloları uzmanlara gönderilmiş ve belirtilen özellikleri ölçme uygunluğuna dair görüşleri alınmıştır. Böylelikle, testlerin kapsam geçerliğine dair veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Kapsam geçerliği bir testte yer alan maddelerin o testin ölçmeyi amaçladığı tüm özelliği ne kadar temsil ettiği ile ilgili bir geçerlik türüdür (Salkind, 2010, s. 238). Uzmanlar görüşlerini 1 – 4 arasında bir puan vererek sunmuşlardır. Bu yöntem Davis (1992) tarafından önerilen ve özellikle testlerin ve ölçüklerin kapsam geçerliğine dair uzman görüşü uygulamalarında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu teknikle, testler için genellikle madde bazında yapılan bir kapsam geçerliği indeksinde, bir madde için 3 ve 4 puan veren uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünür ve madde geçerlik indeksi elde edilir (Polit ve Beck, 2006). Değerlendirme yapan uzman sayısı 1 ve 5 arasında ise indeksin kabul edilebilirlik değerinin 1.00 olması beklenirken, 6 ve daha üzeri sayıda uzman varsa 0.78 ve üzeri değerler kabul edilebilir olarak görülmektedir (Rubio, vd., 2003; Polit, vd., 2007). Görüşleri alınan uzmanların verdiği dönütler ve betimleyicilere ait madde geçerlik indekslerine dair sonuçlar araştırmanın bulgular bölümünde paylaşılmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak, uzmanların görüşlerini analiz etmek için dört seviyede yer alan işitsel alımlama, görsel alımlama, sözlü üretim, sözlü etkileşim, yazılı üretim ve yazılı etkileşim etkinlikleri için toplamda 24 form kullanılmıştır. Bu formlara örnek olarak aşağıda yer alan kapsam geçerliği indeksi uzman formu örneği incelenebilir.

Tablo 3.10

Kapsam Geçerliği İndeksi Uzman Görüşü Analiz Tablosu Örneği

| | <i>1 puan: Özelliği temsil et- mez.</i> | <i>2 puan: Ol- dukça deği- şime ihti- yacı var.</i> | <i>3 puan: Bi- raz deği- şime ihti- yacı var.</i> | <i>4 puan: Özelliği temsil eder.</i> | Kapsam Geçerlik Oranı |
|-----------------|---|---|---|--|--------------------------------------|
| Betimleyici 1.1 | | | | | |
| Betimleyici 1.2 | | | | | |
| Betimleyici 1.3 | | | | | |
| ... | | | | | |
| Betimleyici x | | | | | |
| Uzman Sayısı | | | 6 – 10 | | |

Tablo 3.10 (Devam)

Kapsam Geçerliği İndeksi Uzman Görüşü Analiz Tablosu Örneği

| <i>1 puan: Özelliği temsil et- mez.</i> | <i>2 puan: Oldukça değişime ihtiyacı var.</i> | <i>3 puan: Biraz de- đişime ih- tiyacı var.</i> | <i>4 puan: Özelliği temsil eder.</i> | Kapsam Geçerlik Oranı |
|---|---|---|--|--------------------------------------|
| Kapsam Geçer- lik Ölçütü | | 0.78 | | |
| Kapsam Ge- çerlik İndeksi | | | | |

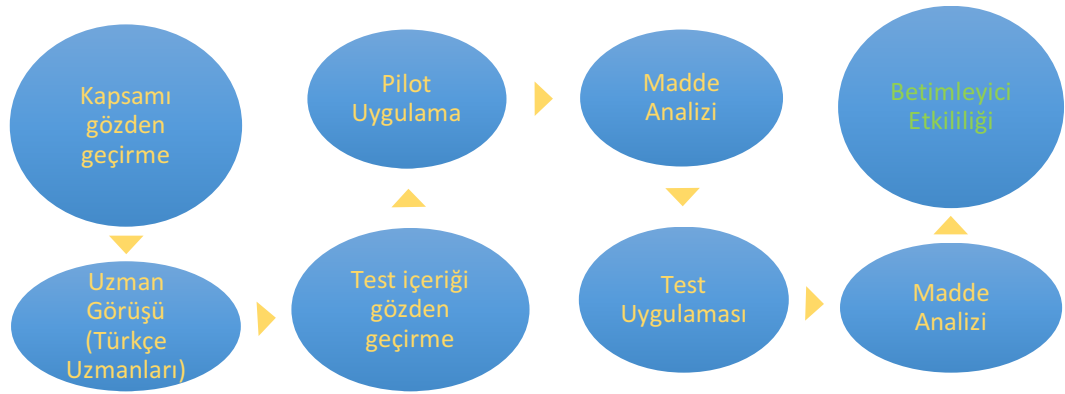
Uzmanlar her bir seviye için hazırlanmış belirtke tablolarında yer alan betimleyicilerin taşıdıkları özellikler bakımından hedefe uygunluğunu 1-4 puan üzerinde oylamışlardır. Böylece, her bir betimleyici için kapsam geçerlik oranı elde edilmiştir. Söz konusu belirtke tablosunda yer alan betimleyici sayısı üzerinden bu oranların ortalaması alınarak (Davis, 1992) ilgili betimleyici listesi için kapsam geçerlik listeleri hazırlanmıştır. Özelliği temsil etmeyen betimleyiciler belirtke tablolarından çıkarılmış, diğerleri ise ya üzerinde değişiklik yapılmış ya da direkt korunmuştur. Böylece, son hali verilen belirtke tablolarında yer alan betimleyicilerden her seviye ve etkinlik için betimleyici listeleri oluşturulmuştur. Böylece, araştırmanın bu aşaması için belirlenen amaç gerçekleştirilmiştir. Sonraki aşamalar olan geçerleme aşamaları ile ilgili bilgiler altta yer alan ayrı başlıklar halinde gösterilmiştir.

3.4. Uygulama Süreci (3. Aşama)

Bir önceki aşamada son haline getirilen belirtke tablolarındaki betimleyici listelerinde yer alan betimleyicilerin etkililiğini ve amaca uygunluğunu görmek adına A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde öğrencilere testler ve görevler uygulanmıştır. Görsel ve işitsel alımlama etkinliği betimleyicileri için testler, sözlü ve yazılı üretim ve etkileşim etkinliği betimleyicileri için de görevler işe koyulmuştur. Ölçme araçlarının doğası gereği, bu aşamadaki geçerleme çalışmaları eş zamanlı ancak birbirinden farklı tekniklerle yürütülmüştür. Bu sebeple, bu süreçler ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

3.4.1. Alımlama etkinliği betimleyicileri uygulama süreci

Bu aşamada, özet olarak, A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde öğrencilere testler hazırlanmış ve uygulanmıştır. Öncelikle, bir önceki aşamada uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda belirtke tabloları, taslak test maddeleri ve içeriği kapsam yönünden gözden geçirilmiştir. Sonrasında uzman görüşüne başvurulmuş ve metin içerikleri ve maddeler üzerinde yazım, dilbilgisi, sözcük seçimi gibi konularda değişiklikler yapılmıştır. Sonrasında bir seviyeye ait test, o seviye öğrencilerine pilot şekilde uygulanmış ve madde analizleri yürütülmüştür. Analizler neticesinde test üzerinde değişiklikler yapılarak test belirli bir süre sonra ilgili seviye, seviye üstü ve altı öğrencilerden oluşan daha kalabalık bir gruba uygulanmıştır. Bu uygulama sonrasında tekrar madde güçlük ve ayırt edicilik analizleri yürütülmüştür. Nihayetinde, maddeleri oluşturan betimleyicilerin etkililiği hakkında fikir sahibi olunmuştur. Bu süreçte yapılanlar özet olarak aşağıda yer alan Şekil 3.3'te gösterilmiştir.



Şekil 3.3. Alımlama Etkinliği Betimleyicileri Geçerleme Süreci Özeti

Bir önceki aşamada son haline getirilen betimleyici listeleri ve test özellikleri bağlamında dört seviyenin her biri için görsel alımlama (okuma) ve işitsel alımlama (dinleme) bölümlerine ait taslak şekilde yazılan test maddeleri araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Söz konusu taslak içerik ve maddeler üzerinde yapılan değişikliklerden sonra test, sınav formatında hazırlanıp basılı olarak uzmanların görüşüne sunulmuştur. Testlerle birlikte, bir önceki aşamada son haline getirilen belirtke tabloları da uzmanlara verilmiştir. Bu bağlamda uzmanlardan belirtke tablolarını göz önünde bulundurarak testlerde yer alan yönergeleri, dinleme ve okuma metinlerini ve maddeleri netlik bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Bachman (2004) ve ALTE (2011) çalışmalarında yer alan test özellikleri değerlendirme formları esas alınarak uzmanlar için bir form hazırlanmıştır. Bu form EK-7'de gösterilmiştir.

Uzman görüşü formu dört seviyede yer alan testlerin her biri için ayrı ayrı hazırlanmış ve uzmanların görüşüne sunulmuştur. Test içeriğine yönelik netliği kontrol etmek için Hambleton, vd. (2003) tarafından önerilen şekilde uzmanların verdikleri not toplamalarına bakılmış ve sonra bu toplam değerlendirme yapan uzman sayısına bölünerek her bir her bir test için ortalama değer alınmıştır. A1, A2, B1 ve B2 testlerinin her biri için hesaplanan ortalama değerler (Bachman, 2004), uzmanların testlerdeki yönerge, metin ve maddelerin netliği hakkındaki ifadelerle çoğunlukla katıldığını göstermektedir.

Araştırmanın bu aşamasında uzmanlık alanı yabancılara Türkçe öğretimi olan katılımcılar ile çalışılmıştır. Mezuniyet alanı Türk Dili ve Edebiyatı veya İngilizce öğretmenliği olan, ancak TÖMER’de yabancılara Türkçe öğretim tecrübesi olan sekiz kişilik bir uzman grubu araştırmanın bu ve sonraki aşamalarında uzman grubu olarak çalışmaya katkıda bulunmuşlardır. Bu grupla ilgili detaylı bilgiler aşağıda yer alan 3.11’de gösterilmiştir.

Tablo 3.11

Uygulama ve Geçerleme Aşamalarında Yer Alan Uzman Grubu

| Uzman | Lisans Mezuniyet Alanı | Eğitim Durumu | Kıdem Yılı |
|-------|------------------------|----------------------------------|------------|
| 1 | Türk Dili ve Edebiyatı | Doktora – Türk Dili ve Edebiyatı | 15 |
| 2 | Türk Dili ve Edebiyatı | Doktora – Türk Dili ve Edebiyatı | 10 |
| 3 | Türk Dili ve Edebiyatı | Doktora – Türk Dili ve Edebiyatı | 13 |
| 4 | Türk Dili ve Edebiyatı | Lisans | 23 |
| 5 | İngiliz Dili Eğitimi | Lisans | 9 |
| 6 | İngiliz Dili Eğitimi | Lisans | 9 |
| 7 | Çeviribilim | Lisans | 16 |
| 8 | İngiliz Dili Eğitimi | Doktora – Eğitim Programları | 15 |

Tablo 3.11’de yer alan uzmanlar test içeriğinin netliğine yönelik hazırlanmış formu doldurmuşlardır. Puanların ortalaması alındığında testler genel olarak net bulunsa da, uzmanların katılmadığı maddeler gözden geçirilmiştir. Krueger (1993) tarafından önerilen şekilde odak grup görüşmeleri yürütülerek test içeriğinin kalitesi artırılmaya çalışılmıştır.

Son hali verilen testler ilgili seviyenin öğrencilerinden oluşan gruplara pilot şekilde uygulanmıştır. Araştırmanın bu adımında 2018-2019 ve 2019-2020 akademik yıllarında Anadolu Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören öğrencilerle çalışılmıştır. Söz konusu öğrencilerin çoğunluğu YTB burslusu olarak lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim almaya Ortadoğu, Balkanlar ve Doğu Avrupa, Batı Asya ve Afrika’daki çeşitli ülkelerden Türkiye’ye gelen öğrencilerdir. Bu çalışma grubunda dört farklı seviyede iki akademik yıl içerisinde yaklaşık 200 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Öğrenciler katılım öncesi çalışmaya katılım onamlarını belirtmişlerdir (EK-8). Ayrıca, veri toplama ile ilgili Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu’ndan da izin alınmıştır (EK-9).

Uygulama öncesinde son haline getirilen bir seviye testi o seviyeden öğrencilerin olduğu bir gruba uygulanmıştır. Bu pilot test uygulaması dört seviye için de yapılmıştır. Testler sonrasında madde analizleri uygulanmıştır. Madde analizi, özellikle çoktan seçmeli maddelerin yer aldığı bir testte maddelerin ne kadar etkili olduğuna dair analizlerin yapılmasına olanak veren bir yöntemdir. Bu yöntemde genellikle madde zorluğu (p) ve madde ayırt ediciliği (r) değerleri hesaplanır (Penfield, 2013). Madde zorluğu değeri (p) basit bir yöntemle bir testteki bir maddeye doğru cevap veren adayların toplam aday sayısına bölünmesi ile elde edilen orandır ve 0.00 ve ile 1.00 arasında bir değer alır. Değer 1.00’a ne kadar yakınsa, madde o kadar ‘kolay’; 0.00’a ne kadar yakınsa, madde o kadar ‘zor’ olarak yorumlanabilir (Salkind, 2010, s.643). Madde ayırt edicilik değeri (r) ise bir maddenin yer aldığı testte iyi performans gösteren grupla kötü performans gösteren grup üyelerini birbirinden ne derece ayırt edebildiği ile ilgilidir. Bu değerın hesaplanması için öncelikle teste giren öğrenciler skorlarına göre üst grup (%27) ve alt grup (%27) olarak ayrılır (Cureton, 1957). Bir maddenin ayırt ediciliği için, üst grupta o maddeye doğru cevap verenlerin sayısından alt grupta o maddeyi doğru cevaplayanların sayısı çıkarılır ve bu sayı alt veya üst grupta yer alan aday sayısına bölünür. Bu işlem sonucunda -1.00 ile 1.00 arasında değişen bir değer elde edilir. (Wright, 2008, s. 233). Bir maddenin değeri 0.00’a yakın ise o madde ayırt ediciliği olmayan madde olarak görülürken, değer 1.00’a yaklaştıkça ayırt edicilik artar. 0.00’ın altında olan değerler ise, o maddeyi doğru cevaplayan alt grup öğrencilerinin üst grup öğrencilerinden daha fazla olduğunu gösterir ve o madde ‘sorunlu’ olarak yorumlanır. Sorunlu maddeler ya gözden geçirilir ya da testten çıkarılır (Farenga ve Ness, 2015).

Dört seviyede öğrencilere pilot uygulama yapıldıktan sonra, yukarıda anlatılan tekniklerin kullanıldığı yazılımlar ile madde analizleri yapılmıştır. Madde analizi için Anadolu Üniversitesi Bilgisayar Araştırma ve Uygulama Merkezinin kullandığı yazılım

tercih edilmiştir. Analizler aracılığı ile testlere giren aday sayısı nispeten düşük olsa da, testlerde yer alan madde güçlükleri ve ayırt edicilikleri hakkında ön bilgi sahibi olunmuştur. Özellikle ayırt edicilik değeri 0.00 civarı ya da altında çıkan maddeler ve o maddelerde öğrencileri çeldiren seçenekler değerlendirilmiş ve ilgili maddelerin köklerinde ya da seçeneklerinde değişiklikler yapılmıştır. Böylece testler esas uygulama öncesi son haline getirilmiştir.

Bir sonraki adımda ise, dört seviyeye ait her bir test, alt ve üst seviyelerden öğrencilerin de yer aldığı kalabalık öğrenci gruplarına uygulanmıştır. Buna benzer şekilde, hedef evren içerisinden kendi içlerinde homojen, ancak birbirleri ile heterojen özellikler gösteren kümeler seçilmesi ile oluşturulan örneklere kümeleme örneklem denilmektedir (Thompson, 1990). Öğrenci skorlarını hem kendi aralarında hem de belirlenen standartlar ile karşılaştırmada kümeleme analizi yöntemi kullanılarak bulguların geçerlemesi sağlanmıştır (Sireci, 2001). Bu çalışmada, örneğin, B1 seviyesi testi çoğunluğu B1 seviyesinden oluşan ancak A2 ve B2 seviyesinden de öğrencilerin yer aldığı 141 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Bir alt ve üst seviyedeki öğrencileri de sınava dahil etmenin amacı bir sonraki aşamada açıklanan OBM ile ilişkilendirme ve standart belirleme süreçleri içindir.

Söz konusu testler kalabalık gruplara uygulandıktan sonra yukarıda belirtilen madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği analizleri yapılmıştır. Madde analizleri için bir testteki maddeyi cevaplamayan veya birden fazla şıkkı işaretleyen öğrencilerin cevapları yanlış kabul edilmiştir. Yanlış cevap sayısının doğru cevap sayısı üzerine bir etkisi olmamıştır. Bu bilgiler eşliğinde, her bir maddeye ait elde edilen güçlük ve ayırt edicilik değerleri üzerinden yorumlar yapılmıştır. Testlerde bazı eşleştirme bölümlerinde beş seçenek olsa da, genellikle maddeler dört seçeneğin olduğu çoktan seçmeli bir test tasarımında hazırlanmıştır. Alanyazında dört seçenekli çoktan seçmeli sorular için ideal madde güçlüğü .70 civarında olması önerilmektedir (Lord, 1952; Feldt, 1993). Madde ayırt edicilik değerleri incelemesinde .40 üzeri değere sahip maddeler ‘çok iyi’, .30 ve .39 arası değer alan maddeler ‘iyi’, .11 ve .29 arası değere sahip maddeler ‘orta’ ve .10 ve altındaki değer alan maddeler ‘kötü’ olarak yorumlanmıştır (Hopkins, 1998, s.260).

Madde güçlük ve ayırt edicilik değerlerine ek olarak, testlerde alınan puanlar üzerinden testlerin geneline ilişkin aritmetik ortalama, çarpıklık ve basıklık değerleri de hesaplanmıştır. Bu aşamada ifade edilmesi gereken önemli bir nokta, mevcut araştırmada geliştirilen testlerde görsel alımlama (okuma) maddelerinin sayı olarak işitsel alımlama (dinleme) maddelerinin iki katı olmasından dolayı bu iki etkinlik alanının ait eşit ağırlığa sahip olması için test genel puanı hesaplamasında dinleme maddelerine iki kat ağırlık

verilmesi durumudur. Testlerde ölçülmek istenilen bilginin özelliğine göre, bu şekilde soru ağırlıklı puanlama uygulanabilir. Özellikle çoktan seçmeli maddelerin yer aldığı testlerde ağırlıklı puanlamanın test güvenilirliğine ve geçerliğine olumsuz etkisi olmadığı çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir (Wang ve Stanley, 1970). Maddelerin farklı ağırlıklara sahip olduğu durumlarda bu bilgi testi alanlarla açık bir şekilde paylaşılmalıdır (Parkes ve Zimmaro, 2016). Bu araştırmada kullanılan testlerde, eklerde görülebileceği gibi, soru ağırlıkları ve test geneline ait toplam puanların nasıl hesaplanacağı bilgisi öğrencilere net bir şekilde bildirilmiştir.

Bu bilgiler göz önünde bulundurularak dört seviyeye ait her bir test toplamda 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Sonrasında testlere ait aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler ayrıca, her bir test için testi alan farklı grup öğrenciler için de hesaplanmıştır. Çarpıklık değerleri veri dağılımının simetrililiği hakkında bilgi verir. Negatif çarpıklık durumunda aritmetik ortalama sırasıyla mod ve medyandan küçüktür ve dağılım sola çarpıktır. Pozitif çarpıklık durumunda ise aritmetik ortalama yine sırasıyla mod ve medyandan büyüktür ve dağılım sağa çarpıktır. Sola çarpık dağılımda öğrenme düzeyinin yüksek, öğretimin yeterli olması ya da testteki maddelerin görece kolay olduğu yorumları yapılabilirken sağa çarpık dağılımda bu durumların tersi söz konusu olabilir. Yapılan testin amacına, test alıcılara ve bağlama göre değişiklik gösterebilse de, çarpıklığın -1.00 ile 1.00 arasında olması beklenir. Basıklık ise dağılımın sivrililiği hakkında bilgi verir. Pozitif basıklık değeri dağılımın normalden sivri; negatif değer ise dağılımın normalden düz ya da yayvan olduğunu gösterir. Kabul edilebilir basıklık değerlerinin de -2.00 ile 2.00 arası olduğu dile getirilmektedir (Brown, 1997; Joanes & Gill, 1998; Ho & Yu, 2015).

Dört seviyenin testleri kalabalık ve karma gruplara uygulandıktan sonra bu analizler yardımı ile testlerin etkililiği hakkında fikir sahibi olunmuştur. Nihayetinde, testlerin oluşturulmasında başlangıç noktası olan betimleyicilerin etkililiği hakkında kanıtlar elde edilmiştir. Bu sürecin tümü ilgili veriler araştırmanın bulgular bölümünde sunulmuştur.

3.4.2. Üretim ve etkileşim etkinlikleri betimleyicileri uygulama süreci

Bu aşamada, alımlama etkinliği becerilerine benzer bir uygulama süreci yürütülmüştür. Ancak, üretim ve etkileşim etkinliklerine dair betimleyiciler sınav formatında hazırlanan testler ile değil genellikle öğrencilerin sınıf dışında yapmaları istenen görevler aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Bunun için, A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde sözlü ve

yazılı üretim ve etkileşim görevleri hazırlanmış ve öğrencilerden performanslar toplanmıştır. Bir önceki aşamada uzmanlardan dönütler alındığı için ve öğrencilerle birkaç cümleden oluşan görev yönergeleri paylaşıldığı için bu aşamada tekrar uzman görüşü alınmamıştır. Ancak, pilot uygulama şeklinde, her seviyedeki görevlerden birer örnek seçilip birer öğrenciye deneme amaçlı verilmiştir. Görevleri değerlendirmek için OBM tabanlı dereceli puanlama anahtarları (rubrik) geliştirilmiş ve pilot örnekler bu anahtarlarla uzman grubu tarafından değerlendirilmiştir. Örnek değerlendirmeler eşliğinde görev yönergeleri gözden geçirilmiş ve küçük değişikliklerle görevler son haline getirilmiştir.

Öğrencilere verilecek görevler, öğretim süreci ile uyumlu olması için öğrencilerin kullandıkları ders kitaplarındaki etkinliklerden düzenlenmiştir. Öğrencilere görevleri verirken, görevleri oluşturan betimleyiciler de paylaşılmış ve böylelikle, öğrencilerden istenilen özellikler ve görev beklentileri ve gereksinimleri açık hale getirilmiştir. Dört seviyede görevlerin hepsi iki akademik yılda çeşitli farklı seviyelerden farklı sayıda öğrencilere uygulanmıştır.

Öğrencilerden alınan performansları değerlendirmeden önce puanlayıcılara eğitim verilmiş ve tüm uzman grubu ile örnek değerlendirme yapılmıştır. Ardından tüm görevler iki puanlayıcı tarafından bağımsız şekilde değerlendirilmiştir. Nihayetinde, görevleri oluşturan betimleyicilerin etkililiği hakkında fikir sahibi olunmuştur. Bu süreçte yapılanlar özet olarak aşağıda yer alan Şekil 3.4'te gösterilmiştir.



Şekil 3.4. Üretim ve Etkileşim Etkinlikleri Betimleyicileri Geçerleme Süreci Özeti

A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinin her biri için hazırlanan dört adet yazılı dört adet de konuşma görevlerinden rastgele birer tane seçilerek birer öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Öğrencilerden alınan performansları değerlendirmek için OBM tabanlı dereceli puanlama anahtarları (rubrik) geliştirilmiştir. Rubrik geliştirmede OBM 2018 baskısında verilen yazılı ve sözlü dil değerlendirme tablolarında yer alan betimleyiciler esas alınmıştır (Council of Europe, 2018, s.171-174). Bu tablolar A1 – C2 seviyeleri arasında

yazılı ve sözlü dilin dağarcık, netlik, bağdaşıklık, netlik ve akıcılık gibi çeşitli açılarından kullanıcıların yapabileceklerini gösteren tablolardır. Öncelikle bu tablolar araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir (bkz: EK-10 ve EK-11). Sonrasında belirli bir seviyede yer alan öğrencinin ilgili tabloda yer alan dil özelliğini yerine getirme derecesi 1 – 5 (1: çok kötü, 2: kötü, 3: orta, 4: iyi, 5: çok iyi) arasında derecelendirilmiş ve her bir seviye için tablolar hem yazılı hem sözlü dil değerlendirme için ayrı ayrı hazırlanmıştır (Örnek olarak B1 seviyesi için bkz: EK-12 ve EK-13). Rubrik geliştirme sürecinde bütüncül ve analitik (çözümlemeli) modeller tercih edilebilir (Moskal ve Leydens, 2000). Analitik rubrikler öğrenmede neyin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmek için daha detaylı betimleyici matrisleri ortaya koyarken, bütüncül rubrikler bir öğrencinin bir öğrenme hedefini veya boyutunu gerçekleştirmedeki performansını belirli kriterler dahilinde ortaya koymada etkili olabilir (Taggart, vd., 1999, s. 61). Her iki rubrik türü de öğrenci performansını değerlendirmede ortak bir dil ortaya koyarak daha güvenilir ve tutarlı sonuçların oluşmasını sağlamaktadır (Reddy ve Andrade, 2010).

Değerlendirme öncesi pilot uygulama şeklinde dört seviyeden birer adet konuşma ve yazma görevine ait toplamda sekiz örnek performans araştırmacı ve bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme işlemleri sonrası, bazı yazma görevlerindeki kelime sınırı ve bazı konuşma görevlerinde de süre sınırı değişimlerinin gerekli olabileceği anlaşılmıştır. Pilot uygulamalar ışığında bu tarz küçük değişimler yapılmış ve görev içerikleri yeniden düzenlenmiştir.

Dört seviyeden öğrencilerden alınan birer pilot uygulama örneği ile hem görev yönergelerinin öğrenci açısından anlaşılabilirliği hem de geliştirilen rubriklerin etkililiğini incelemek için örnek değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirme öncesinde uzman grubunun rubriklere ve görevlere alışmasını sağlamak için bir eğitim verilmiştir. Değerlendirme öncesinde verilen eğitimlerin amacı standart bir değerlendirme süreci yürütmek ve rubriklerin ve değerlendirilecek ürünlerin puanlayıcılar için birbirine benzer anlamlar ifade etmesini sağlamaktır (Weigle, 1994). Söz konusu eğitim tek bir oturumda ve yüz yüze olacak şekilde araştırmacı tarafından yürütülmüştür ve 8 puanlayıcının hepsinin katılımı sağlanmıştır.

Değerlendirme yapacak puanlayıcılar bir önceki adımda birlikte çalışılan yabancılara Türkçe öğretimi uzmanlarından oluşmuştur (bkz: Tablo 3.11). Bu uzman grubu, bir önceki bölümde de bahsedildiği gibi, TÖMER’de yabancılara Türkçe öğretimi konusunda deneyimi olan ve ölçme ve değerlendirme süreçlerinde aktif yer alan kişilerden

oluşmuştur. Eğitim sırasında rubrikler üzerinde fikir birliği sağlama adına tartışmalar yapılmış ve örnek değerlendirmeler yapılmıştır. Eğitim neticesinde, rubrikler genel olarak yararlı bulunmuş; ancak, gerçek uygulama öncesi betimleyicilerde geçen ‘deyimce’, ‘sözce’ gibi bazı terimlerin açıklanmasının değerlendiricilere faydalı olabileceği saptanmıştır.

Bir sonraki adımda, bir seviyeye ait dört yazılı ve dört sözlü üretim & etkileşim görevleri 2018-2019 ve 2019-2020 akademik yıllarında Anadolu Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Söz konusu öğrenciler, alımlama etkinliği testlerinin de uygulandığı yaklaşık 200 öğrenciden oluşan kalabalık bir çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu aşamadaki çalışma grubu alımlama etkinliği testlerini alan öğrenci grubu ile aynı olduğu için aynı süreç izlenmiştir. Görevler iki akademik yıllık zaman dilimine yayılmış bir şekilde öğrencilerin ilgili seviyelerde öğrenimleri devam ederken verilmiş ve metin belgesi, ses ya da görüntü kaydı olarak çevrimiçi ortamda toplanmıştır.

Toplanan görevlerin her birini uzman grubundaki puanlayıcılar, araştırmacı tarafından geliştirilen rubrikleri kullanarak değerlendirmiştir. Bir seviye için öğrencilere sekiz görev (4 yazılı & 4 sözlü) verilmiştir. Ancak, bu görevler kurumun değerlendirme sistemi içinde notlanarak puan sistemine dahil edilmeyeceği için, öğrencilerden gönüllülük bağlamında görevleri yerine getirmeleri istenmiştir. Bu bağlamda, dört seviye için toplamda 32 görev öğrencilere verilmiş ve her seviye ve görevde farklı sayılarda örnekler öğrenciler tarafından teslim edilmiştir. Dört seviyede 2 akademik yılda 177 sözlü ve 217 yazılı olmak üzere toplamda 394 öğrenci performansı toplanmıştır. Bu görevlerin tamamı değerlendirilip öğrencilere dönüt verilmiştir. Dört seviyede öğrencilere verilen 32 göreve ait öğrenci performanslarının her biri toplamda 8 uzman arasından rastgele seçilen iki puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme süreci bittikten sonra sürecin güvenilirliği açısından puanlayıcı içi ve puanlayıcılar arası tutarlılık analizleri yürütülmüştür.

Sürecin güvenilirliğine yönelik, araştırmacı tarafından bir puanlayıcının kendisi ile olan tutarlılığını incelemek amacıyla puanlayıcı içi tutarlılık korelasyonu; bir ürüne ait iki farklı puanlayıcının verdiği notları incelemek amacıyla da puanlayıcılar arası tutarlılık korelasyonları hesaplanmıştır. Bu tutarlılık korelasyonlarını hesaplamak için alanyazından çeşitli öneriler bulunmaktadır. Öğrenci ürünlerini değerlendirmede hem puanlayıcı içi hem de puanlayıcılar arası tutarlılığı hesaplamak için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılabilir (Luoma, 2004, s. 182). Aynı ürün için bir puanlayıcının

farklı zamanlarda verdiği skorlar ile puanlayıcı içi tutarlık korelasyonu hesaplanmıştır. Diğer bir taraftan, yine aynı ürün için iki puanlayıcının aynı anda verdiği notlar ile de puanlayıcılar arası tutarlık hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon değerleri 0.01 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Söz konusu değerler aşağıda yer alan Tablo 3.12’de gösterilmiştir.

Tablo 3.12

Puanlayıcı İçi ve Puanlayıcılar Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Aralığı

| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 |
|----|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| P1 | .91-.99* | | | | | | | |
| P2 | .65-.87 | .87-.98* | | | | | | |
| P3 | .68-.94 | .70-.98 | .89-.99* | | | | | |
| P4 | .69-.98 | .67-.89 | .74-.85 | .91-.96* | | | | |
| P5 | .80-.89 | .87-.94 | .82-.91 | .66-.91 | .89-.97* | | | |
| P6 | .68-.97 | .74-.86 | .85-.96 | .71-.89 | .70-.89 | .92-.96* | | |
| P7 | .85-.99 | .63-.91 | .79-.98 | .64-.87 | .73-.96 | .62-.89 | .95-.98* | |
| P8 | .61-.87 | .81-.98 | .63-.96 | .65-.92 | .68-.90 | .71-.93 | .73-.97 | .89-.99* |

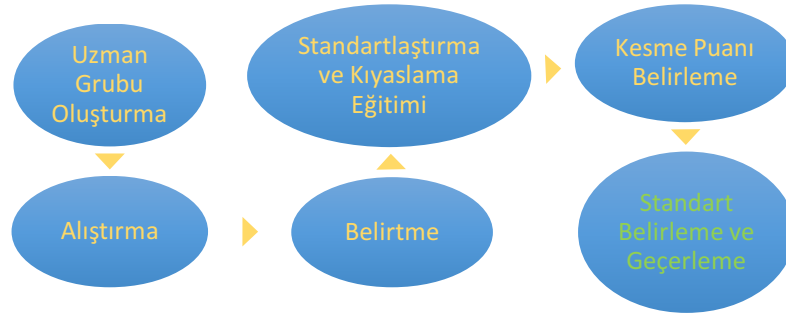
*: Puanlayıcı İçi Tutarlılık Değerleri Aralığı

Çalışmada yer alan tüm puanlayıcılar farklı sayıda görev değerlendirmişlerdir. Bu sebeple, değerlendirme yaptıkları görevler arasında korelasyon katsayısının en düşük ve en yüksek olduğu değer aralıkları verilmiştir. Puanlayıcılara ait iç tutarlılık değerlerini hesaplamak için de her bir puanlayıcı, rastgele seçilmiş ödevlerden en az iki tanesini farklı tarihlerde tekrar değerlendirmiştir. Tablo 3.12’de yer alan puanlayıcı içi tutarlılık değerleri incelendiğinde en yüksek korelasyon katsayılarına sahip puanlayıcının 7 kodlu (.95 - .98) puanlayıcı olduğu görülmektedir. Puanlayıcılar arası değerlere bakıldığında en yüksek korelasyon katsayısı aralığının 5 ve 2 kodlu puanlayıcılar (.87 - .94) arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler, elbette, değerlendirme yapılan toplam görev sayısından da etkilenmektedir. Genel itibariyle bakıldığında hem puanlayıcı içi hem puanlayıcılar arası korelasyon katsayılarının anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeyde değerler aldığı görülmektedir. Bu veriler, yapılan değerlendirmelerin güvenilir sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırmanın bu aşamasında sözlü ve yazılı üretim ve etkileşim etkinliği becerilerinin etkililiğini test etmek için öğrencilere ödevler verilmiş ve değerlendirilmiştir. Dört farklı seviye için geliştirilen ve altı farklı seviyeden alınan 394 ürün ile yapılan geçerleme çalışmaları sözlü ve yazılı dil betimleyicilerinin öğrencilerin üretim ve etkileşim etkinliklerindeki performansını yansıtmasına yönelik veriler elde edilmiştir. Bu süreçte elde edilen verilere araştırmanın bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3.5. Geçerleme Süreci – Standart Belirleme (4. Aşama)

Araştırmanın son aşaması olan bu süreçte bir önceki aşamada testler ve görevler ile etkililiği ve geçerliği hakkında veriler toplanan betimleyicilerin OBM seviyeleri ile ilişkilendirilmesi amacı ile standart sağlama süreci yürütülmüştür. Belirlenen standartlar ile test ve görev skorlarının geçerliği hakkında yorumda bulunulmuştur. Bunun için, bir uzman ekibi eşliğinde OBM ile ilişkilendirme ve standart belirleme sürecinde yürütülmesi önerilen alıştırma, belirtme, standartlaştırma eğitimi ve standart belirleme adımları gerçekleştirilmiştir. Bu süreç özet olarak aşağıda yer alan Şekil 2.5’te gösterilmiştir.



Şekil 3.5. OBM ile İlişkilendirme ve Standart Belirleme Süreci Özeti

Standart belirleme sürecinde bir önceki adımda beraber çalışılan ve yabancılara Türkçe öğretimi deneyimi olan uzmanlar (bkz. Tablo 3.11) yer almıştır. Uzun yıllardır OBM seviyelerinde eğitim ve sınav uygulamalarında görev alan uzmanlara sürecin özeti anlatılmış ve çalışmanın öneminden bahsedilmiştir. Sonrasında, uzman ekibi ile daha çok fikir alışverişi şeklinde geçen görüşmeler ve toplantılar yürütülmüştür. Araştırmanın kavramsal çerçeve bölümünde (bkz: 2.4.1) kısmında belirtildiği gibi seminer öncesi tanıtım, seminere giriş, OBM ölçeklerinin nitel analizi ve puanlamaya hazırlık adımları gerçekleştirilmiştir (Cizek ve Bunch, 2007). Bunlar aracılığı ile süreçte yer alacak katılımcıların OBM seviyeleri ve ölçeklerine karşı benzer bir anlayış sergilemesi amaçlanmıştır.

Belirtme adımı test veya görev içeriğinin, hazırlanma, uygulama, değerlendirme, yorumlama ve sonrasındaki süreçlerin nasıl yürütüldüğü veya yürütüleceği ile ilgili bilgilerin verildiği adımdır. Bir sonraki adım olan standartlaştırma ve kıyaslama eğitimi ise bir standart belirlemeden önce OBM seviyeleri ve ölçeklerinde yer alan özellikleri yansıtan örnek metinler veya performanslar üzerinden eğitimlerin verildiği adımdır. Araştırmanın kavramsal çerçeve bölümünde (bkz: 2.4.2 ve 2.4.3) de belirtildiği gibi, belirtke tabloları ile birlikte testler ve görevlerle ilgili tüm detaylı bilgiler uzmanlarla paylaşılmıştır (ECML, 2011). Bir önceki adımda dört seviyedeki testlerin içeriğine dair netlik ve dil kontrollerinin de aynı grup uzmanlar tarafından yapılması nedeniyle katılımcıların testlere aşina olması sürecin daha hızlı ilerlemesini sağlamıştır. Başka sınavlardan alınan örnek metinler ve maddeler ve örnek öğrenci performansları üzerinden yapılan tartışmalarla da standartlaştırma ve kıyaslama eğitimi adımı tamamlanmıştır. Ardından, hem alımlama testleri hem de üretim ve etkileşim görevleri için kullanılacak olan Angoff yöntemi ile ilgili ön bilgiler uzmanlarla paylaşılmıştır. Angoff yöntemi hem sadelik ve uygulamada sunduğu kolaylıklar bakımından hem de sunduğu sonuçların güvenilirliği açısından alanyazında en sık kullanılan standart belirleme yöntemlerinden biri (Buckendahl, vd., 2002; Plake & Cizek, 2012) olduğu için bu araştırmada da tercih edilmiştir. Bu noktadan sonra süreç, iki farklı etkinlik türü için ayrı bir şekilde yürütülmüştür.

3.5.1. Alımlama etkinliği betimleyicileri standart belirleme süreci

Bu değerlendirme sürecinin kilit noktası olan standart belirleme adımında dört seviyede uygulanan alımlama etkinliği testlerinde yer alan görsel alımlama (okuma) ve işitsel alımlama (dinleme) testlerinde yer alan maddelerden yararlanılmıştır. Standart belirleme alanyazınında (bkz: 2.4.5) belirtilen test merkezli yöntemlerden biri olan Angoff yöntemi ile testleri alan ‘sınır kişinin’ (borderline person) her bir maddeyi doğru cevaplama olasılığı üzerinden uzman iki tur da sundukları görüşleri yardımıyla hesaplamalar yapılmış ve her bir test için bir standart belirlenmiştir. Bu adımda uzmanların görüşlerini almak için kullanılan form örneği aşağıda yer alan Tablo 3.13’te gösterilmiştir.

Tablo 3.13

Alımlama Etkinliği Testleri Standart Belirleme için Uzman Görüşü Formu Örneği

| Madde / Tur | Uzman | | | | | | | | Med. | SS. |
|-------------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | |
| 1 / 1 | 0,2 | 0,25 | 0,4 | 0,54 | 0,12 | 0,27 | 0,3 | 0,35 | 0,3 | 0,13 |
| 1 / 2 | 0,24 | 0,38 | 0,42 | 0,52 | 0,45 | 0,32 | 0,42 | 0,45 | 0,4 | 0,09 |

Tablo 3.13 (Devam)

Alımlama Etkinliği Testleri Standart Belirleme için Uzman Görüşü Formu Örneği

| Madde / Tur | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Med. | SS. |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------|-------------|
| 2 / 1 | 0,24 | 0,28 | 0,38 | 0,41 | 0,32 | 0,58 | 0,42 | 0,75 | 0,4 | 0,17 |
| 2 / 2 | 0,35 | 0,45 | 0,52 | 0,4 | 0,47 | 0,45 | 0,48 | 0,39 | 0,4 | 0,06 |
| | | | | | | | | | | |
| 30 / 1 | 0,52 | 0,42 | 0,78 | 0,56 | 0,26 | 0,33 | 0,24 | 0,65 | 0,5 | 0,19 |
| 30 / 2 | 0,55 | 0,6 | 0,65 | 0,64 | 0,71 | 0,55 | 0,48 | 0,49 | 0,6 | 0,08 |
| Toplam/ Medyan | 17.1 | 16.7 | 18.7 | 19.1 | 15.6 | 16.5 | 14.7 | 21.4 | 18,8 | 2,15 |

Tablo 3.13 bir seviyeye ait bir alımlama testindeki kesme puanını, bir başka deyişle standardı, belirlemek için yararlanılan Angoff yönteminde uzmanların görüşlerini almak için kullanılan formun bir örneğini sergilemektedir. Söz konusu form, bir testte yer alan maddelerin her birine sınır kişisi niteliği taşıyan bir öğrencinin doğru cevap verme olasılığını uzmanlardan almak için kullanılmıştır. Uzmanlara formun başında süreçle ilgili açıklamalar yapılmış, yöntemle ilgili detaylı bilgiler ve kaynaklar paylaşılmış ve çalışmaya katımları için izinleri alınmıştır. Formun içerisinde testte yer alan dinleme ve okuma metinleri paylaşılmıştır. Uzmanlar bu metinleri okuyarak ve dinleyerek ve sınava ait diğer özellikleri (süre, dinleme sayısı, vb.) gösteren yönergeleri göz önünde bulundurarak, her bir maddenin sınır öğrencisi tarafından cevaplanma olasılığı üzerine görüş bildirmişlerdir. Uzmanlara “Metinler ve teste dair tüm özellikleri göz önünde bulundurun ve 100 tane sınır öğrencisinin bu testi aldığını varsayın. Testte yer alan maddelerin 100 sınır öğrencisinin kaç tanesi tarafından doğru cevaplanması beklediğinizi her bir madde için yazın” şeklinde yöneltilen yönerge aracılığı ile uzmanların olasılık hesabı yapma süreçleri de kolaylaştırılmıştır (Council of Europe, 2009, s. 63).

İlk turda yapılan bireysel değerlendirmeler sonrasında, uzmanlarla sonuçlara dair veriler paylaşılmıştır. Bu sonuçlar üzerinden uzmanlar kendi oylamalarını diğer uzmanları ile karşılaştırma imkanına sahip olmuştur. Bu noktada uzmanlar arası enformel şekilde tartışmalar yapılmıştır. Sonrasında, uzmanlar aynı maddeler için ikinci kez puanlama yapmışlardır. Uzmanların bu turda verdikleri değerler nihai olarak kabul edilmiştir. Analiz süreci için Tablo 3.13’te de görüldüğü gibi, test maddeleri satırlara, değerlendirme yapan uzmanlar da sütunlara yazılmıştır. Böylece, bir uzmanın her bir maddeye verdiği olasılıklar yukarıdan aşağıya doğru sıralanmıştır. Tablo 3.13’te yer alan form örnek olarak verilmiştir ve bu değerler varsayımsal değerlerdir. Bu değerler üzerinden bir örnek vermek gerekirse, 1. uzmanın testteki birinci madde için belirttiği olasılık .24 (%24) iken, son madde için .55’tir. Bu şekilde 30 maddenin her biri için 1. uzmanın verdiği olasılıklar

toplandığında, o uzman için test geneline ait standart 17.1 olarak belirlenmiştir. Sekiz uzmanın bireysel olarak belirlediği kesme puanlarının medyanı alındığında testin geneline ait standart 18.8 olarak belirlenebilir.

Testin geneline ait standardın belirlenmesi için verilen örnek şeklinde tüm uzmanlar tarafından testin geneline ait bireysel bir kesme puanı belirlenir. Belirlenen kesme puanlarının aritmetik ortalaması, %10 kırılmış ortalaması ya da medyanı alınabilir; ancak, aritmetik ortalama çalışmaya katılanların uzmanların uçlarda puan vermeleri ihtimalinde çalışmanın güvenilirliği olumsuz etkilenebilir (Council of Europe, 2009, s. 64). Bu sebeple, kırılmış ortalama ya da medyanın kullanılması çalışma açısından daha sağlıklı sonuçlar verebilir. ‘Sınır öğrencisi’ kavramının kullanıldığı standart belirleme yöntemlerinde ise daha çok önerilen yöntem medyanın alınması (Cizek & Bunch, 2007, s.113) olduğu için bu araştırmada da uzmanlara ait bireysel kesme puanlarının medyanı alınmıştır ve test geneline ait standart bu şekilde belirlenmiştir. Testlerin uygulamada puanlaması 100 üzerinden olduğu için belirlenen standartlar testlerde yer alan maddelerin dağılımı ve ağırlıkları ile doğru orantılı olarak 100 üzerinden bir puana dönüştürülmüştür.

Dört seviyenin testlerine ait belirlenen standartlar bir önceki geçerleme aşamasında uygulanan testlerdeki seviyelerin gerçek skorlarının ortalamaları ile karşılaştırılmıştır. Örneğin, B1 seviyesi testi için belirlenen standart, B1 seviyesi testini alan A2, B1 ve B2 grubu öğrencilerinin skorları ile karşılaştırılmıştır. Bu analizler için çapraz tablo ve ki-kare analizlerinden yararlanılmıştır. Çapraz tablo analizi parametrik olmayan istatistiksel testlerden biridir. Bu analiz, örneklem sayısının küçük olduğu verilerde iki kategorik (isimsel veya dereceli) değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi sağlar (Sweet ve Grace-Martin, 2003). Ki-kare Analizi ise gözlenen frekans ile beklendik/varsayılan frekans arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test eden bir analiz türüdür. Ki-kare iyi uyum testi, örneklemde elde edilen dağılımın belirlenen herhangi bir teorik dağılıma uygunluğunu test eder (Rogerson, 1999). Bu analizler yardımı ile testlere ait belirlenen standart skorların testi oluşturan betimleyicilerin ilgili seviyede yer alan öğrencilerdeki özelliği ne kadar yansıttığı ile ilgili veriler elde edilmiş ve bu veriler üzerinden geçerleme sağlanmıştır.

3.5.2. Üretim ve etkileşim etkinlikleri betimleyicileri standart belirleme süreci

Üretim ve etkileşim etkinlikleri görevlerine ait standart belirleme sürecinde ise Genişletilmiş Angoff yöntemi kullanılmıştır. Angoff yönteminde olduğu gibi ‘sınır kişisi’

kavramı kullanılarak öğrencilere verilen görevlerden yararlanılmış ve bu sınır kişinin her bir görevde alabileceği puanlar üzerinden uzman görüşleri aracılığı ile standartlar belirlenmiştir (Hambleton & Plake, 1995).

Standart belirleme için, uzmanlardan bu aşamada istenilen, klasik Angoff yönteminde olduğu gibi, bir seviyenin gerekliliklerini minimum düzeyde yerine getirebilen hayali bir sınır öğrencisinin ilgili görevdeki performansı üzerinde tahminde bulunmaktır (Council of Europe, 2009). Bunun için sürece hakim olan ve hem test ve görevlerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamasında hem de klasik Angoff yöntemi ile testlere yönelik standart belirleme adımı birlikte çalışılan yabancı dil olarak Türkçe uzmanlarının görüşlerinden faydalanılmıştır. Angoff yönteminde paylaşılan süreç, sınır kişisi kavramı ve standart belirleme ile ilgili bilgiler üzerinde tekrar durulmamıştır.

Yapılandırılmış yanıt yapısına sahip test maddeleri için (açık uçlu maddeler, yazılı ve sözlü anlatım görevleri, vb.) standart belirlemede kullanılan Genişletilmiş Angoff yönteminde uzmanlar ilgili maddeden (bu araştırma için ‘görev’) alınabilecek toplam puan üzerinde sınır kişinin almasını bekledikleri skoru iki turda belirtirler (Cizek & Bunch, 2007, s.88). İlk tur oylamanın ardından, her bir görev için en yüksek ve en düşük standart ve tüm standartların ortalamaları uzmanlarla paylaşılır. Ortalama, düşük ve yüksek standartlar üzerinden grup halinde tartışmalar yürütülür ve ikinci tura geçilir. İkinci tur oylamada uzmanlar ilk tura göre puanlarını değiştirebilirler, ancak ikinci turdan sonra tekrar değiştirme yapamayacakları kendilerine iletilir. Bu şekilde, ikinci turda belirtilen standartların ortalaması üzerinden bir göreve ait standart belirlenmiş olur (Hambleton & Plake, 1995).

Bu bilgiler ışığında, uzmanların görüşlerini almak için testlerin standardını belirlemede kullanılan Angoff yöntemi formuna benzer bir formdan yararlanılmıştır. Tablo 3.14’te özet olarak gösterilen değerler, çalışmada yer alan sekiz uzmanın farklı görevlerden sınır öğrencisinin 30 puan üzerinden alabileceğini düşündükleri skorları ve onlara ait ortalama ve standart sapmaları varsayımsal olarak göstermektedir. Mevcut araştırma için, üretim ve etkileşim etkinliği görevlerine ait öğrencilerden alınan performanslar araştırmacı tarafından OBM temelli olarak geliştirilen rubrikler eşliğinde 8 farklı uzman tarafından değerlendirilmiştir. Önceki bölümlerde de açıklandığı gibi, rubrikler dilin 6 farklı özelliği göz önünde bulundurularak beşer puan üzerinden değerlendirilecek; dolayısıyla, toplamda bir göreve ait en yüksek puan 30 puan olacak şekilde tasarlanmıştır.

Tablo 3.14

Üretim ve Etkileşim Etkinlikleri Görevleri Standart Belirleme için Uzman Görüşü Formu Özeti

| Görev / Tur | Uzman | | | | | | | | Ort. | SS. |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | |
| A1.S.Ü.1 / 1 | 9 | 8 | 12 | 16 | 7 | 10 | 13 | 15 | 10.33 | 3.266 |
| A1.S.Ü.1 / 2 | 10 | 10 | 11 | 14 | 13 | 13 | 13 | 14 | 11.83 | 1.722 |
| A1.Y.Ü.1 / 1 | 9 | 10 | 13 | 15 | 11 | 11 | 12 | 16 | 11.50 | 2.168 |
| A1.Y.Ü.1 / 2 | 12 | 14 | 16 | 15 | 15 | 15 | 13 | 14 | 14.50 | 1.378 |
| | | | | | | | | | | |
| B2.Y.E.2 / 1 | 14 | 13 | 12 | 11 | 15 | 12 | 14 | 12 | 12.83 | 1,482 |
| B2.Y.E.2 / 2 | 15 | 14 | 12 | 12 | 13 | 13 | 14 | 13 | 13.17 | 1.169 |

SÜ: Sözlü Üretim, YE: Yazılı Etkileşim, Ort: Ortalama, SS: Standart Sapma

Bu bilgiler eşliğinde, Tablo 3.14' teki değerlere örnek olarak bakmak gerekirse, A1 seviyesi sözlü üretim becerisi birinci görevi için ilk turda sekiz uzmanın verdiği standartların ortalaması 10.33 olurken standart sapma 3.266 olarak hesaplanmıştır. Aynı görev için yapılan ikinci tur değerlendirmede uzmanların puanlarının birbirinden daha az ayrılarak (standart sapma:1.722) 11.83 standart olarak belirlenmiştir. Bu değer, ilgili görevi alan sınır öğrencisinin uzmanlara göre 30 üzerinden alabileceği not anlamına gelen standart olarak kabul edilmiştir.

Her bir seviyeye ait 4 adet sözlü üretim ve etkileşim ve 4 adet yazılı üretim ve etkileşim görevleri birer dosya olarak kabul edilmiştir. Böylece, bir dosya için alınabilecek en yüksek puan olan 120 (30 puan x 4 görev) üzerinden kesme puanları hesaplanmıştır. Örneğin, A1 seviyesi için 2 adet sözlü üretim ve 2 adet sözlü etkileşim görevi birleşik olarak düşünülerek bu görevler A1 seviyesi konuşma becerileri dosyası unsurları olarak görülmüştür. Bu dosyaya ait kesme puanını hesaplamak için uzmanların ikinci turda her bir görev için verdikleri değerlerin medyanı alınmış ve bir göreve ait kesme puanı belirlenmiştir. Dört göreve ait kesme puanları toplandığında da ilgili dosya için standart elde edilmiştir.

Dört seviyede hem üretim hem de etkileşim etkinlikleri görevleri için belirlenen standartlar, bir önceki aşamada elde edilen öğrencilerin gerçek puanları ile karşılaştırılmıştır. Alımlama etkinliği geçirme sürecinde olduğu gibi burada da, görevler hedef seviye ve bu seviyenin bir altındaki ve üstündeki öğrencilerle uygulanmış; böylece, karşılaştırma imkanı sağlanmıştır. Elde edilen verilerle görevleri oluşturan betimleyicilerin ölçülmek istenen özellikleri yansıma dereceleri ve geçerlikleri hakkında yorumlar yapılmıştır. Bu süreçle ilgili detaylı verilere araştırmanın bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Sonuç olarak, söz konusu çalışma dört aşamalı karma araştırma deseninde tasarlanmıştır. Bu aşamaların her birinde yaklaşık iki buçuk senede farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerle veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Çalışmaya dört farklı uzman grubu katkıda bulunmuştur. Katılımcı olarak iki akademik senede Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yaklaşık 200 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilere uygulanan test ve görevler aracılığıyla geliştirilen betimleyicilerin etkililiği ve geçerliği hakkında veriler elde edilmiştir. Tüm bu süreçte elde edilen verilere araştırmanın bir sonraki bölümü olan bulgular kısmında yer verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinin dört farklı aşamasında edinilen bulgulara yer verilmiştir. Aşamaların her biri ile ilgili veriler ilişkili oldukları araştırma sorusu ile eşleştirilerek paylaşılmıştır.

4.1. Hazırlık Aşamasında Elde Edilen Bulgular

Hazırlık aşaması araştırmanın birinci sorusu ile ilişkili olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek dinleme, okuma, konuşma ve yazma kazanımlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla çeşitli uluslararası modeller incelenmiş ve İKÖ modelinde yer alan 790 kazanım araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Sonrasında İngilizce uzmanları tarafından geri çeviri yöntemi ile kazanımlar İngilizceye çevrilmiştir. Çeviri ve geri-çeviri süreçlerinin ardından çeviri ekibinde yer alan uzmanlarla uyum çalışması yürütülmüştür. Bu uyum çalışmalarında birçok kazanımda tespit edilen noktalama ve yazım hatalarını düzeltme şansı elde edilmiştir. Ancak, araştırma açısından bu aşamada önemli olan nokta, kazanım ifadelerinde özellikle fiiller başta olmak üzere sıklıkla geçen bazı anahtar sözcükler üzerinde fikir birliği sağlanması olmuştur.

Geri-çeviri süreci sonrası yapılan sıklık analizinde 790 kazanım ifadesinde yer alan 9948 sözcük ve sözcük grubundan 618 tanesi üzerinde uyumsuzluk tespit edilmiştir. Ancak, bu ifadelerin çoğunluğu birbirine çok yakın ya da eş anlamlı şekilde kullanılan sözcükler olduğu için bunlar üzerinde grup olarak çalışma yürütülmemiştir. Söz konusu 618 uyuşmayan sözcük arasından anlam bakımından önemli farklılık taşıyan ve diğerlerine göre kazanım havuzunda daha sık yer alan 140 sözcük tespit edilmiş ve bunlar için uyum çalışması yapılmıştır. Tablo 4.1’de yer alan sözcükler kazanım havuzunda sıklıkla geçen ve üzerinde uyum çalışması yapılan sözcüklere örnek olarak gösterilmiştir.

Bu sözcüklerden ‘fark etmek’ (recognise) 37, ‘belirlemek’ (identify) 17 ve ‘ayırt etmek’ (distinguish) ifadesi de 6 farklı kazanımda kullanılmaktadır. Anlamsal olarak birbirine yakın gibi görünen bu kelimelerin, öğrencinin hedef dildeki yeterliğini tanımlama bakımından bilişsel alan düzeyinin farklı aşamalarına karşılık geldiğini söylemek mümkündür. Bu sebeple, bu sözcüklerin Türkçe karşılıkları üzerinde fikir birliği sağlamaya çalışılırken onların yer aldığı kazanımların ait oldukları seviyeler de incelenmiştir. ‘Ayırt etmek’ ifadesi örneğin, daha çok üst seviyedeki kazanımlarda kullanılırken, ‘belirlemek’

ifadesi daha orta düzeyde zorluktaki kazanımlarda kullanılmıştır; ancak, ‘fark etmek’ ifadesi yoğun bir şekilde tüm seviyelerde benzer oranda kullanılmıştır.

Tablo 4.1

Çeviri ve Geri-Çeviri Süreci Sonrası Uyum Çalışması Örneği

| Özgün Betimleyici | Araştırmacı Çevirisi | Geri-Çeviri | Uyum Çalışması |
|--|---|---|-----------------------------|
| Can identify specific information in a linguistically complex factual text. (B2+ Okuma) | Dilbilgisel anlamda karmaşık ve gerçeğe dayalı bir metindeki özel bilgiyi ayırt edebilir. | Can recognize specific information in a linguistically complex factual text. | identify: belirlemek |
| Can recognise examples and their relation to the idea they support. (B1+ Okuma) | Örnekleri ve onların desteklediği fikirlerle olan bağlantılarını fark edebilir. | Can identify examples and their relationship with supporting details. | recognize: fark etmek |
| Can distinguish between main ideas and supporting details in familiar, standard texts. (B1+ Dinleme) | Tanıdık ve standart metinler üzerinde ana fikir ve destek detaylarını fark edebilir. | Can recognise main ideas and supporting details in familiar and standard texts. | distinguish: ayırt etmek |
| Can develop a clear argument with supporting subsidiary points and relevant examples. (B2 Konuşma) | Destek ek noktalar ve ilişkili örneklerle açık bir sav geliştirebilir. | Can develop a clear argument with supporting details and related examples. | argument: argüman |
| Can write a letter of complaint with appropriate register, structure and conventions. (B2 Yazma) | Uygun kesit, yazım kuralları ve destek detayları ile bir şikayet mektubu yazabilir. | Can write a complaint letter with appropriate register, spelling rules, and supporting details. | convention: yazım kuralları |

Bunlar haricinde, yine kazanım ifadelerinde sıklıkla yer alan ancak taşıdığı anlam itibarıyla uyum çalışmasına gerek kalmayan ifadeler de bulunmaktadır. Örneğin, alımlama etkinliği olarak tanımlanan dinleme ve okuma becerilerinde ‘anlamak’ (understand) ifadesi 121 farklı kazanımda, ‘takip etmek’ (follow) ifadesi de 39 farklı kazanımda kullanılmıştır. Benzer olarak, üretim ve etkileşim etkinliklerinin ikisinde de yer alan konuşma ve yazma becerilerinde sıklıkla geçen ‘sormak’ (ask) ifadesi 61, ‘söylemek’ (say/tell) ifadesi 19, ‘kullanmak’ (use) ifadesi 47, ‘yazmak’ (write) ifadesi de ‘89’ farklı kazanımda yer almaktadır.

Çeviri, geri-çeviri, sıklık analizi ve ardından yapılan uyum çalışmaları ile elde edilen bu bulgular, kazanım havuzunda yer alan ifadelerin hedef dildeki yeterlik ve becerilerin farklı özelliklerini ortaya koymada zengin bir içerik sunduğunu göstermektedir. Bu ifadelerin dilin gündelik, akademik ve sosyal gibi çeşitli boyutlarında düşük seviyelerden yüksek seviyelere bilişsel anlamda artan bir zorluk seviyesini yansıttığını dile getirmek mümkündür. Bu süreçlerden geçen ve dil birliği sağlanan kazanım havuzundaki ifadelerin çalışmaya uygunluğuna göre seçilmesi ile ilgili bulgular araştırmanın bir sonraki aşaması olan geliştirme aşamasında sunulmuştur.

4.2. Geliştirme Aşamasında Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın kilit aşaması olan bu aşamada öncelikle kazanım havuzunda yer alan 790 kazanımın çalışmanın amacına uygunluğu bakımından ifade netliği, öğrenci odaklılık, eğitsel yararlılık, gerçek hayata uygunluk ve anlaşılabilirlik (bkz. Tablo 3.4) bağlamlarından uygunluğunu tespit etme amacı ile uzman görüşü alınmıştır. Eğitim programları ve öğretimi alanında çalışan 10 kişilik bir uzman ekibinin (bkz. Tablo 3.5) görüşleri doğrultusunda kazanımların bir kısmında değişiklikler yapılırken, bir kısmı da çalışma dışında bırakılmıştır. Bu kazanımların bazı örnekleri aşağıda yer alan Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2

Kazanım Havuzu Eğitim Programı Uzmanları Dönüt Örnekleri

| Kazanım | Dönüt | Karar |
|--|---|----------------------------|
| Önceden yazılmamış ve hızlı ifade edilen bir konuşmayı aksan tanıdık olduğu sürece anlayabilir. (B2 Dinleme) | <i>Uygun değil. (Modern Türkçede aksan ifadesi kullanımı sıkıntısı)</i> | Uygun değil |
| Gerçeğe dayalı televizyon haberlerinin konularındaki değişikliği fark edebilir ve esas içerik için bir fikir oluşturabilir. (B2 Dinleme) | <i>Uygun değil, değiştirilerek kullanılabilir. (Burada iki boyut var; fark etme ve fikir oluşturma. Ayrı ayrı şekilde yazılabilir.)</i> | Ayrı şekilde yazılmalıdır. |
| Gündelik hayat ya da işle ilgili özel bilgi için internette arama yapabilir. (B1 Okuma) | <i>Uygun değil. (Okuma becerisini tam yansıtmıyor.)</i> | Uygun değil |
| <i>Çevrimiçi finansal işlemleri gerçekleştirmek için yazılmış yönergeleri anlayabilir. (B2 Okuma)</i> | <i>Uygun değil. (Eğitsel yarar ve öğrenci odaklılık bulunmuyor.)</i> | Uygun değil |

Tablo 4.2 (Devam)

Kazanım Havuzu Eğitim Programı Uzmanları Dönüt Örnekleri

| Kazanım | Dönüt | Karar |
|--|--|-------------------------------|
| İsmi, adresini ve uyruğunu yazabilir. (A1 Yazma) | <i>Uygun değil, değiştirilerek kullanılabilir. (isim yazmak ve adres yazmak aynı zorluk düzeyinde değil, bu nedenle ayrı amaç cümleleri yazınız. Mutlaka adres için ayrı ifade yazınız.)</i> | Ayrı şekilde yazılmalıdır. |
| Uygun bir stil kullanarak bir sosyal medya sayfasına kişisel güncelleme yazabilir. (B1+ Yazma) | <i>Uygun değil. (Eğitsel olarak yararlı değil.)</i> | Uygun değil |
| Beşer dakikalık dilimler içerisinde günün zamanını söyleyebilir. (A1 Konuşma) | <i>Uygun değil. (İfade muğlak ve gerçek hayata uygun değil.)</i> | Uygun değil |
| Dikkat toplanmasını isteyebilir. (A1 Konuşma) | <i>Uygun değil, değiştirilerek kullanılabilir. (“Dikkat çekmek için kalıp ifadeler kullanılabilir” şeklinde yazılabilir”)</i> | Önerilen şekilde yazılmalıdır |

Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda 790 kazanım gözden geçirilmiştir. Eğitsel yararlılık, öğrenci odaklılık ve gerçek hayata uygunluk bakımından sorunlu bulunan 36 kazanım havuzdan çıkarılmıştır. Anlaşılabilirlik açısından sıkıntılı görülen ve muğlak bulunan 22 kazanım üzerinde uzmanların önerileri doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır. Sonuç olarak, 754 kazanım ifadesi ile bir sonraki adıma geçilmiştir.

Elde edilen 754 kazanım ifadesi, verilen bazı örneklerden de anlaşılacağı gibi, yabancı dil öğrenme sürecinin pek çok aşamasında kullanılacak geniş kapsamlı bir liste sunmaktadır. Kazanımların bir kısmı bir ders süreci içerisinde öğrencilerin hedeflerine hitap edebilecek özellikte iken, bir kısım kazanımlar da öğrencilerin ders dışında gündelik yaşamlarında hedef dilde kullanabilecekleri özellikleri temsil etmektedir. Kazanımların önemli bir bölümü de öğrenmenin hem ürün hem de süreç odaklı olarak ölçülmesine olanak verecek şekilde tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik betimleyicileri geliştirmek olduğu için, bu kazanım listesinden betimleyici işlevine sahip olanların seçilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu amaçla ölçme değerlendirme uzmanlarının (bkz. Tablo 3.7) görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan kazanım havuzunda yer alan ifadelerin geliştirilecek testlerde ve görevlerde betimleyici olarak kullanılabilmelerine (bkz. Tablo 3.6) dair yorumları

alınmıştır. Uzmanların dönütlerine dair örnekler, aşağıda yer alan Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3

Betimleyicileri Belirleme için Ölçme ve Değerlendirme Uzmanları Dönüt Örnekleri

| Kazanım | Dönüt | Karar |
|---|--|---|
| Çevrimiçi bilet alma yönergele- rini anlayabilir. (A2 Okuma) | <i>Uygun değildir ve kullanılmama- lıdır: İnternet ortamında bu özel- liği test etme durumu oldukça problemlidir.</i> | Kullanılma- malıdır |
| Ana konu başlıklarını ayırt ede- rek tanıdık bir metni tarayabilir. (A2 Okuma) | <i>Uygun değildir ancak değiştirile- rek kullanılabilir: Bu tarz hızlı okuma becerilerinin ölçülme- sinde "süre kontrolü" ifadesinin eklenmesi gerekir.</i> | Değiştirile- rek kullanıl- malıdır. |
| Görsellerin ve aksiyonun hikaye- nin bir çoğunu taşıdığı çok sa- yıda filmi takip edebilir. (B1+ Dinleme) | <i>Uygun değildir ve kullanılmama- lıdır: Dinleme-İzleme becerileri- nin standart testlerde ölçülmesini tavsiye etmem.</i> | Kullanılma- malıdır |
| Düşük kalitede yapılan resmi du- yuruların, örneğin bir stadyumda, spor salonunda yapılan duyurular gibi, özel detaylarını çıkarabilir. (B2+ Dinleme) | <i>Uygun değildir ve kullanılmama- lıdır: Sınav ortamında düşük ka- litede dinleme metni üzerinden ölçme süreci sorun yaratır.</i> | Kullanılma- malıdır |
| Gündelik konular hakkında (örn. İnsanlar, yerler, meslek, öğre- nim) hakkında temel bir şekilde konuşabilir. (A2 Konuşma) | <i>Uygun değildir ancak değiştirile- rek kullanılabilir: Seviye düşük olduğu için "ilgi alanındaki gün- delik konular" dersiniz daha et- kili olacaktır.</i> | Değiştirile- rek kullanıl- malıdır |
| Toplu ulaşım ile ilgili daha nadir rastlanan durumlarla başa çıkabi- lir. (B1 Konuşma) | <i>Uygun değildir ve kullanılmama- lıdır: Gerçek yaşam formatındaki bu hedefi güvenli bir şekilde test etmek imkansızdır.</i> | Kullanılma- malıdır |
| Bir dizi yaygın mesleğin harfle- rini yazabilir. (A1 Yazma) | <i>Uygun değildir ve kullanılmama- lıdır: Yazma becerisinden ziyade kelime bilgisi ölçmeyi hedefleyen bir ifade olmuş bu.</i> | Kullanılma- malıdır |
| Birine bir yere gitmesi için mek- tupta, elektronik postada ya da çevrimiçi bir iletide detaylı yön- tarifi verebilir. (B1+ Yazma) | <i>Uygun değildir ancak değiştirile- rek kullanılabilir: İnternet ortamı olmadan sadece mektuplar ya da metinler diyebilirsiniz.</i> | Değiştirile- rek kullanıl- malıdır |

Uzmanların dönütleri sonrasında havuzdaki 754 kazanımın arasından 574 tanesi-
nin betimleyici olarak seçilebileceği tespit edilmiştir. Geriye kalan 180 kazanım içinden
değiştirilerek kullanılması tavsiye edilen 45 tanesi üzerinde dönütler doğrultusunda deği-

şiklikler yapılmıştır. Yapılan değişiklikler genelde betimleyicileri standart testlerde kullanma amacına yönelik yapılan düzenlemelerdir. Uzmanlar tarafından kullanıma uygun bulunmayan 135 ifade ise havuzdan çıkarılmıştır. Bu kazanımlar daha çok öğrencinin bireysel olarak kendi gelişimini izleyebilmesi adına ve sıklıkla çevrimiçi ortam kullanımlarını içeren kazanımlar olmuştur. Sonuç olarak, 754 maddelik kazanım havuzu gelen dönütler doğrultusunda 619 maddelik betimleyici havuzuna dönüştürülmüştür.

Araştırmanın takip eden adımında, mevcut durumda betimleyici havuzunda yer alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine ait 619 ifade OBM ile uyumlu olmaları için alımlama, üretim ve etkileşim etkinliği betimleyicilerine dönüştürülmüştür. Bu dönüştürme işlemi, betimleyicilerin taşıdığı özellikler ile araştırmanın kavramsal çerçeve bölümünde detaylı bir şekilde belirtilen OBM dil yeterliği şemasındaki özellikler bağlamında eşleştirilmiştir. Bu eşleştirmeler neticesinde betimleyici havuzunda yer alan ifadeler yeni kategoriler altında düzenlenmiştir. Tablo 4.4 bu süreçte yapılanları örnek olarak göstermektedir.

Tablo 4.4

Betimleyicilerin OBM Şemasına Göre Düzenlenmesi Örneği

| Betimleyici | Özgün Beceri | OBM Etkinliği | OBM Etkinlik Alanı |
|---|--------------|------------------|---|
| Kısa bir metindeki basit bir bilgiden çıkarımlar yapabilir. | Okuma | Görsel Alımlama | Yönelim için okuma Bilgi & argüman için okuma Boş zaman aktivitesi olarak okuma |
| Bir sunumdaki tarihler, sayılar ve miktarlar gibi önemli ve gerçeğe dayalı bilgiyi çıkarabilir. | Dinleme | İşitsel Alımlama | Canlı bir kitlenin üyesi olarak dinleme |
| Bir hikaye öyküleyebilir. | Konuşma | Sözlü Üretim | Devam eden monolog: Bilgi verme |
| Yakın çevresinde olan olaylarla ilgili detaylı tanımlar yazabilir. | Yazma | Yazılı Üretim | Yaratıcı yazma Yazılı Raporlar & Kompozisyonlar |
| Kalıp ifadeler kullanarak filmleri, kitapları ve oyunları basit terimlerle tartışabilir. | Konuşma | Sözlü Etkileşim | Muhatabı anlama Konuşma Enformel tartışma |
| En önemli noktaya vurgu yaparak ve bilgi alışverişinde bulunarak elektronik posta ya da mektup yazabilir. | Yazma | Yazılı Etkileşim | Yazışma Mesajlar, Notlar, Formlar |

Bu işlem neticesinde, izleme etkinliklerine hitap eden görsel-işitsel alımlama becerisi betimleyicilerinin araştırma amaçlarına uygun olmadığından daha önceki adımlarda havuzdan çıkarıldığı için mevcut betimleyici havuzunda yer almadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, konuşma ve yazma becerilerine ait betimleyicilerin öğrencilere verilecek görevin özelliklerine göre hem üretim hem de etkileşim boyutlarında yer alabileceği gözlemlenmiştir. Bu sebeple, ilk olarak konuşma ve yazma becerilerine ait betimleyiciler OBM'ye uyarlanırken yazma becerisine ait olan yazılı üretim ve etkileşim başlığı, konuşma becerisine ait olanlar ise sözlü üretim ve etkileşim başlığı altında toplanmıştır. Bunlara ek olarak, havuzda yer alan bir betimleyicinin OBM'de alımlama, üretim ve etkileşim becerilerinin altında etkinlik alanları olarak verilen alanlarından birden fazlası ile eşleşebileceği tespit edilmiştir. Bu sebeple, betimleyicileri OBM'ye göre düzenleme sırasında alt alanlar devre dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak, betimleyiciler görsel alımlama, işitsel alımlama, yazılı üretim ve etkileşim ve sözlü üretim ve etkileşim başlıkları altında düzenlenmiştir. Bu işlemler neticesinde betimleyici havuzundaki yer alan 619 betimleyicinin seviyelere ve etkinlik alanlarına göre dağılımı aşağıda yer alan Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5

OBM Etkinlikleri ve Seviyeleri Bazında Betimleyici Sayıları

| Etkinlik / Seviye | A1 | A2 | B1 | B2 | Toplam |
|----------------------------|-----|-----|-----|-----|--------|
| Görsel Alımlama | 17 | 20 | 22 | 19 | 78 |
| İşitsel Alımlama | 24 | 18 | 27 | 27 | 96 |
| Sözlü Üretim ve Etkileşim | 52 | 94 | 84 | 63 | 293 |
| Yazılı Üretim ve Etkileşim | 16 | 32 | 53 | 51 | 152 |
| Toplam | 109 | 164 | 186 | 160 | 619 |

Tablo 4.5'te görülebileceği üzere, sözlü üretim ve etkileşim etkinliklerine ait betimleyiciler toplam sayının yarıya yakınına oluşturmaktadır. Onu takip eden yazılı üretim ve etkileşim etkinliği betimleyicileri ile birleştiğinde üretim ve etkileşim betimleyicilerinin toplam betimleyicilerinin neredeyse dörtte üçünü oluşturduğu gözlemlenmektedir. Bu sayılar madde havuzundaki ifadelerin dilin iletişimsel yönüne vurgu yaptığını göstermektedir. Bu sayılar ayrıca, havuzun ilk hali olan 790 maddelik kazanım havuzundaki sayılarla (Tablo 3.2) orantılıdır. Bu durum, elde edilen betimleyici havuzunun araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde geniş çaplı bir içerik sunduğunu göstermektedir.

Geliştirme aşamasının bir sonraki adımında, elde edilen betimleyiciler eşliğinde test ve görevler tasarlamak için belirtke tabloları oluşturma işlemi yapılmıştır. Dört farklı seviyede uygulanmak üzere havuzda yer alan ifadeler arasından seçilen betimleyiciler doğrultusunda belirtke tabloları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Söz konusu tablolar her bir seviyede alımlama, yazılı üretim ve etkileşim ve sözlü üretim ve etkileşim etkinlikleri şeklinde hazırlanmıştır. Toplamda dört seviye için hazırlanan 12 adet belirtke tablosuna araştırmanın ekler (EK-14, ..., EK-25) bölümünde yer verilmiştir.

Hazırlanan belirtke tablolarında yer alan betimleyicilerin verilen test/görev özellikleri doğrultusunda ölçülmek istenen hedefe uygunluğunu tespit etmek için ölçme ve değerlendirme uzmanlarından (bkz: Tablo 3.7) dönüt alınmıştır. Uzmanların dönütlerini kapsam geçerliği indekslerine göre incelemek için formlar (alımlama etkinlikleri için Tablo 3.8; üretim ve etkileşim etkinlikleri için Tablo 3.9) hazırlanmış ve uzmanlara verilmiştir. Araştırma amacına uygun olarak dört farklı seviyede işitsel alımlama, görsel alımlama, sözlü üretim, sözlü etkileşim, yazılı üretim ve yazılı etkileşim etkinlikleri için ayrı ayrı olmak üzere toplamda 24 form aracılığı ile uzmanların görüşleri (bkz: Tablo 3.10) analiz edilmiştir. Bu sebeple, bahsedilen her bir etkinlik alanı için elde edilen kapsam geçerlik indeksleri ve betimleyiciler listeleri ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

4.2.1. İşitsel alımlama (dinleme) betimleyicileri

İşitsel alımlama betimleyicilerini ortaya koymak üzere bu alandaki yeterliği test etme amacıyla hazırlanmış dört seviyedeki alımlama etkinliği belirtke tabloları (EK-14, EK-17, EK-20 ve EK-23) ve taslak test içerikleri ve maddeleri (EK-26, EK-27, EK-28 ve EK-29) uzmanlara her bir seviye için dört ayrı form halinde gönderilmiştir. Bu formlardan elde edilen kapsam geçerlik indeksleri aşağıda yer alan Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6

İşitsel Alımlama Betimleyicileri Kapsam Geçerlik İndeksleri

| | Betimleyici Sayısı | Formu Yanıtlan Uzman Sayısı | Kapsam Geçerlik Oranları Aralığı | Kapsam Geçerlik İndeksi |
|----|--------------------|-----------------------------|----------------------------------|-------------------------|
| A1 | 12 | 8 | [.62, 1.00] | .85 |
| A2 | 13 | 7 | [.71, 1.00] | .84 |
| B1 | 11 | 7 | [.57, 1.00] | .86 |
| B2 | 12 | 9 | [.55, .88] | .81 |

İşitsel alımlama etkinliğine yönelik betimleyici havuzunda yer alan toplam 99 (bkz: Tablo 4.5) arasından A1 seviyesi için 12, A2 için 13, B1 için 11, B2 için de 12 betimleyici seçilmiş ve bu betimleyiciler doğrultusunda test özelliklerini gösteren belirtke tabloları oluşturulmuştur. Bunlarla birlikte uzmanlar, testte kullanılacak metinler ve maddeleri taslak halinde incelemişlerdir. Uzmanların betimleyicilerin ölçülecek özelliği test etme uygunluğuna 1-4 arası verdikleri puanlar $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. A1 formu için betimleyicilerin aldığı kapsam geçerliği oranları .62 ile 1.00 arasında değişmiştir. Bu aralık A2 için .71 ve 1.00, B1 için .57 ve 1.00 olurken, B2 seviyesi için .55 ve .88 olarak hesaplanmıştır. Bu oranlar üzerinden seviye geneli için elde edilen kapsam geçerliği indeksleri A1 seviyesi için .85, A2 için .84, B1 için .86 ve B2 için .81 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsam geçerliği indeksleri .78 kabul edilebilirlik sınırının üstünde oldukları için ilgili seviyelerde yer alan betimleyicilerin ölçülmek istenen özelliği temsil etmeye uygun oldukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, dört seviye için geliştirilen işitsel alımlama etkinliği betimleyicileri liste olarak aşağıda yer alan Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7

İşitsel Alımlama Betimleyicileri Listesi

| Seviye | İşitsel Alımlama Betimleyicileri |
|--------|--|
| A1 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Yavaş ve açıkça söylendiği takdirde, birkaç sayıda gündelik kelimeyi fark edebilir 2. Basit enformel selamlaşmaları fark edebilir. 3. Ücretler ve miktarlarla ilgili basit dili anlayabilir. 4. Yavaş ve açık şekilde söylendiğinde kişisel detaylarla ilgili temel soruları anlayabilir. 5. Dikkatli ve yavaş bir şekilde söylendiğinde temel kişisel detayları anlayabilir. 6. Dikkatli ve yavaş şekilde söylendiğinde soruları anlayabilir. 7. Yavaş ve açık bir şekilde dile getirildiğinde kısa ve basit konuşmalar-daki kişi ya da yer isimlerini çıkarabilir. 8. Temel seviyedeki yer isimlerini çıkarabilir. 9. İnsanların sevdikleri ve sevmedikleri şeyler hakkındaki temel soruları anlayabilir. 10. Boş zaman aktiviteleri hakkındaki temel bilgileri anlayabilir. |

Tablo 4.7 (Devam)

İşitsel Alımlama Betimleyicileri Listesi

| Seviye | İşitsel Alımlama Betimleyicileri |
|--------|---|
| A1 | <ol style="list-style-type: none">11. Yavaş ve dikkatli bir şekilde dile getirilen ve uzun duraksamaları olan konuşmayı takip edebilir.12. Bir kişinin sevdiği ve sevmediği şeyler hakkındaki temel bilgiyi anlayabilir. |
| A2 | <ol style="list-style-type: none">1. Temel düzeyde kişisel ve aile bilgisi ile ilgili tümce ve içerik kelimelelerini fark edebilir.2. Kısa ve basit duyurulardaki ücretler, zamanlar ve tarihler gibi gerçeğe dayalı önemli bilgileri çıkarabilir.3. Tanıdık konular ile ilgili temel tümce ve içerik kelimelerini fark edebilir.4. İnsanların günlük rutinleri ile ilgili bilgiyi anlayabilir.5. Basit ve kısa sosyal değişimleri takip edebilir.6. Yavaş ve açık şekilde dile getirildiğinde basit ve günlük konuşmaları anlayabilir.7. Yavaş ve açık bir şekilde dile getirilen konuşmalarda konuşmacıların birbirlerine katılmadığı anları fark edebilir.8. Yavaş ve açık bir şekilde dile getirilen konuşmalarda konuşmacıların birbirlerine katıldığı anları fark edebilir.9. Tanıdık ve gündelik etkinliklerle ilgili basit konuşma ya da anlatıları takip edebilir.10. Yavaş ve açık bir şekilde anlatılan hikayelerin ana fikrini yakalayabilir.11. Kısa ve basit bir diyalog ya da anlatıdaki olay sırasını takip edebilir.12. Tanıdık konular hakkında biraz tekrar ya da yeniden söyleme ile yapılan standart konuşmayı anlayabilir.13. Kaydedilmiş basit bir diyalog ya da anlatıdaki önemli detayları ayırt edebilir. |
| B1 | <ol style="list-style-type: none">1. Kaydedilmiş anlatı ya da diyalogdaki basit kronolojik sıralamayı belirleyebilir. |

Tablo 4.7 (Devam)

İşitsel Alımlama Betimleyicileri Listesi

| Seviye | İşitsel Alımlama Betimleyicileri |
|--------|--|
| B1 | <ol style="list-style-type: none">2. Tanıdık konular hakkında net ve standart dilde yapılan konuşmalar-daki ana noktaları takip edebilir.3. Konuşmacının net olduğu ve deyimisel dil kullanımından kaçındığı ta-nıdık konuları takip edebilir.4. Bir sunumdaki tarihler, sayılar ve miktarlar gibi önemli gerçeğe dayalı bilgiyi çıkarabilir.5. Tanıdık konular (iş, boş zaman, vb.) hakkında açık ve standart dilde yapılan anlatı ya da konuşmaların ana noktalarını anlayabilir.6. Konuşmacıların deyimisel dil kullanımından kaçınması halinde günde-lik bir konuşmanın çoğunu anlayabilir7. Kısa ve formel bir konuşmanın çizgisel yapısını takip edebili8. Tanıdık ve standart metinler üzerinde ana fikir ve destek detayları ay-rımını yapabilir.9. Yaygın konular üzerine olan gündelik bir konuşma ya da enformel bir görüşmeyi takip edebilir.10. Tanıdık bir konu üzerine olan bir radyo programının önemli noktala-rını anlayabilir.11. Örnekleri ve destekledikleri fikirlerle olan bağlantılarını fark edebilir. |
| B2 | <ol style="list-style-type: none">1. Açık ve standart dilde yapılan bir tartışmadaki bir fikir ya da argümanı destekleyici ya da ona karşıt düşüncelerin ana sebeplerini ayırt edebi-lir.2. Abartı kullanımlarını (örn: "bunu bitirmem yıllarımı alacak") fark ede-bilir.3. Bağlamsal ipuçları kullanarak anlamı kontrol edebilir ve ana noktaları anlayabilir.4. Standart dilde ve doğal bir hızda dile getirilen birçok konu üzerinde konuşmacının bakış açısını anlayabilir.5. Doğal bir hızda yapılan genişletilmiş enformel bir konuşmadaki kro-nolojik sırayı takip edebilir. |

Tablo 4.7 (Devam)

İşitsel Alımlama Betimleyicileri Listesi

| Seviye | İşitsel Alımlama Betimleyicileri |
|--------|--|
| B2 | <ol style="list-style-type: none">6. Doğal hızda yapılan enformel konuşmalardaki sebep ve sonuç ilişkilerini anlayabilir.7. Doğal bir hızda yapılan enformel bir tartışmada gerçekler ve fikirleri birbirinden ayırt edebilir.8. Gündelik bir konuşmada ironik bir şey söylendiğini anlayabilir.9. Karmaşık tartışmalarda yer değiştirme, yeniden söyleme gibi unsurlarla yapılan fikir tekrarlarını fark edebilir.10. Doğal hızda yapılan dilbilimsel anlamda karmaşık konuşmalardaki önemli bilgiyi ayırt edebilir.11. Konuşmacının anlamı vurgulamak için yaptığı ironi kullanımını anlayabilir.12. İki akıcı konuşmacı arasındaki canlandırılmış konuşmayı takip edebilir. |

Tablo 4.7 incelendiğinde işitsel alımlama becerisine yönelik betimleyicilerin dört seviyede neredeyse eşit sayıya sahip oldukları görülmektedir. Toplamda geliştirilen betimleyici sayısı 48'dir. İlk oluşturulan kazanım havuzunda işitsel alımlama sayısı 135 iken, bunlardan betimleyici özelliğe sahip olanların sayısının 99 olduğu önceki aşamalarda tespit edilmiştir. Bu aşamada gelinen noktada ise toplamda 48 betimleyicinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel ve ara düzeylerdeki işitsel alımlama becerisini ölçmek için kullanılacak testlerde betimleyici olarak kullanılabileceği saptanmıştır. Bu betimleyicilerin seviyelere göre nasıl özellik ve dağılım gösterdiği araştırmanın son bölümü olan tartışma kısmında paylaşılmıştır.

4.2.2. Görsel alımlama (okuma) betimleyicileri

Görsel alımlama, bir başka deyişle okuma, etkinliğindeki yeterliği tanımlamak için kullanılabilecek betimleyicileri ortaya koymak için bu alandaki beceriyi test etme amacıyla dört seviyedeki alımlama etkinliği belirtke tabloları (EK-14, EK-17, EK-20 ve EK-23) ve taslak test içerikleri ve maddeleri (EK-26, EK-27, EK-28 ve EK-29) geliştirilmiştir. Bu tablolardaki betimleyicilere yönelik kapsam geçerliği oranları ve indekslerini

elde etmek için uzmanlara her bir seviye için dört ayrı form gönderilmiştir. Bu formlardan elde edilen kapsam geçerlik indeksleri aşağıda yer alan Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8

Görsel Alımlama Betimleyicileri Kapsam Geçerlik İndeksleri

| | Betimleyici Sayısı | Formu Yanıtlan Uzman Sayısı | Kapsam Geçerlik Oranları Aralığı | Kapsam Geçerlik İndeksi |
|----|--------------------|-----------------------------|----------------------------------|-------------------------|
| A1 | 8 | 6 | [.66, 1.00] | .91 |
| A2 | 13 | 9 | [.55, 1.00] | .84 |
| B1 | 13 | 8 | [.50, .87] | .81 |
| B2 | 13 | 9 | [.44, 1.00] | .83 |

Bir önceki adımda OBM’ye göre elde edilen betimleyici havuzunda görsel alımlama etkinliğine yönelik yer alan toplam 78 (bkz: Tablo 4.5) betimleyici arasından A1 seviyesi için 8, A2 için 13, B1 için 13, B2 için de 13 betimleyici seçilmiştir. Sonrasında, bu betimleyiciler doğrultusunda test özelliklerini gösteren belirtke tabloları tasarlanmıştır. Tablolarla birlikte uzmanlar, testte kullanılacak taslak metinleri ve maddeleri incelemişlerdir. Betimleyicilerin ölçülecek özelliği test etme uygunluğuna uzmanların 1-4 arası verdikleri puanlar $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde incelenmiş ve dört seviyedeki her bir betimleyici için kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Bu oranlar A1 seviyesinde .66 ile 1.00, A2 seviyesinde .55 ile 1.00, B1 seviyesinde .50 ve .87 ve B2 seviyesinde .44 ve 1.00 arasında değişiklik göstermiştir. Bu oranlar üzerinden seviye geneline ait kapsam geçerlik indeksleri ise A1 seviyesi için .91, A2 için .84, B1 için .81 ve B2 için .83 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen kapsam geçerliği indeksleri .78 kabul edilebilirlik sınırının üstünde oldukları için ilgili seviyelerde yer alan betimleyicilerin ölçülmek istenen özelliği temsil etmeye uygun oldukları saptanmıştır. Bu bağlamda, dört seviye için geliştirilen işitsel alımlama etkinliği betimleyicileri liste olarak aşağıda yer alan Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9

Görsel Alımlama Betimleyicileri Listesi

| Seviye | Görsel Alımlama Betimleyicileri |
|--------|--|
| A1 | 1. Yerlerin basit tanımlarını anlayabilir. |

Tablo 4.9 (Devam)

Görsel Alımlama Betimleyicileri Listesi

| Seviye | Görsel Alımlama Betimleyicileri |
|--------|---|
| A1 | <ol style="list-style-type: none">2. Kısıtlı bir şekilde kişisel detayları çıkartabilir.3. Basit ve kısa metinlerdeki temel ifadeleri anlayabilir.4. Görsel desteği olması halinde, günlük nesnelere tanımlayan (renk, şekil gibi) temel ifadeleri anlayabilir.5. Basit bir metindeki tanıdık ifadeleri anlayabilir6. Tanıdık ve gündelik etkinliklerle ilgili basit ifadeleri anlayabilir.7. Resimlerle ya da basit metinlerle ilgili temel ve gerçeğe dayalı ifadeleri anlayabilir.8. Süre kontrolü şartıyla, temel bilgiyi bulmak için basit metinleri tarayabilir. |
| A2 | <ol style="list-style-type: none">1. Kısa ve basit anlatılardaki ana fikri anlayabilir.2. Gündelik etkinliklerle ilgili kısa ve basit metinleri anlayabilir.3. Kısa ve basit bilgilendirici materyal ve tanımlardaki genel anlamı anlayabilir.4. Basit bir metni okuyarak gerçeğe dayalı detayları çıkarabilir.5. Günlük yaşamla (posterler, kitapçıklar gibi) ilgili basit ve bilgilendirici metinlerdeki özel bilgiyi (rakamlar ve gerçekler gibi) çıkarabilir.6. Kısa ve basit öyküleyici metinleri anlayabilir.7. Kısa bir metindeki basit bir bilgiden çıkarımlar yapabilir.8. Basit ve gerçeğe dayalı bir metindeki özel bilgiyi ayırt edebilir.9. Süre kontrolü şartıyla, ana konu başlıklarını ayırt ederek tanıdık bir metni tarayabilir.10. Tanıdık ve gündelik bir konudaki metinde geçen olaylar ve hareketlerin sırasını takip edebilir.11. Kısa ve tanıdık bağlamlardaki temel ön ve art gönderim ifadelerini belirleyebilir.12. Kısa metinlerdeki basit dilde ifade edilen temel fikirleri anlayabilir.13. Kısa ve tanıdık bağlamlardaki bilinmeyen basit kelimelerin muhtemel anlamını türetebilir. |
| B1 | <ol style="list-style-type: none">1. İki kısa metin arasındaki benzerlik ve farkları belirleyebilir. |

Tablo 4.9 (Devam)

Görsel Alımlama Betimleyicileri Listesi

| Seviye | Görsel Alımlama Betimleyicileri |
|--------|--|
| B1 | <ol style="list-style-type: none">2. Özel bilgiyi yerleştirmek için kısa metinleri tarayabilir.3. Kısa ve tanıdık bağlamlardaki bilinmeyen kelimelerin muhtemel anlamını türetebilir.4. Tanıdık konular üzerindeki açık ve gerçeğe dayalı metinleri genellikle anlayabilir.5. Yapılandırılmış bir metindeki ilgili fikirleri ve ana konuyu belirleyebilir.6. Yapılandırılmış bir metindeki ana konu ve örnekler arasındaki ilişkiyi anlayabilir.7. Yaygın konularla alakalı gerçekleri ve fikirleri birbirinden ayırt edebilir.8. Kısa bir makalede verilen bilgiye dayalı basit çıkarımlar yapabilir.9. Formel ve yapılandırılmış bir metindeki kronolojik sırayı takip edebilir.10. Örnekleri ve onların desteklediği fikirlerle olan bağlantılarını fark edebilir.11. Genişletilmiş bir metin ya da makaledeki önemli bilgiyi belirleyebilir.12. Yapılandırılmış bir metindeki sebep ve sonuç ilişkilerini anlayabilir.13. Yapılandırılmış metinlerdeki temel ön ve art gönderim ifadelerini belirleyebilir. |
| B2 | <ol style="list-style-type: none">1. Bir metinde argümanları açıkça belirtilmiş bir şekilde ortaya koyan ve karşıtlayan ana sonuçları belirleyebilir.2. Metin başlıklarından, alt başlıklarından ve manşetlerinden basit çıkarımlar ya da tahminler yapabilir.3. Genişletilmiş bir metinde ana noktalar ile destek detaylarını birbirinden ayırt edebilir.4. Özel bir bilgiyi bulmak için uzun bir metni ya da bağlantılı metinler setini tarayabilir.5. Genişletilmiş metinlerdeki bilinmeyen kelimelerin olası anlamını türetebilir.6. Genişletilmiş metinlerdeki ön ve art gönderim ifadelerini belirleyebilir. |

Tablo 4.9 (Devam)

Görsel Alımlama Betimleyicileri Listesi

| Seviye | Görsel Alımlama Betimleyicileri |
|--------|---|
| B2 | <ol style="list-style-type: none">7. Genişletilmiş metinlerdeki bakış açıları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlayabilir.8. Yapılandırılmış ve söylemsel bir metindeki karşıt argümanları fark edebilir.9. Önemli bilgi için uzun ve karmaşık metinleri hızlıca tarayabilir.10. Formel ve yapılandırılmış bir metindeki kastedilen anlamı anlayabilir.11. Karmaşık formel bağlamdaki fikir ve gerçekleri birbirinden ayırt edebilir.12. Yazılı bir metindeki bir kelimenin kastedilen çifte anlamını anlayabilir.13. Dilbilgisel anlamda karmaşık ve gerçeğe dayalı bir metindeki özel bilgiyi ayırt edebilir. |

Tablo 4.9 incelendiğinde görsel alımlama becerisine yönelik betimleyicilerin en az sayıda A1 seviyesinde yer aldığı, diğer seviyelerde birbirleri ile aynı sayıda oldukları gözlemlenmektedir. Toplamda geliştirilen betimleyici sayısı 46'dır. Önceki aşamalarda ilk oluşturulan kazanım havuzunda görsel alımlama sayısı 107 iken, bunlardan betimleyici özelliğe sahip olanların sayısının 78 olduğu önceki aşamalarda tespit edilmiştir. Bu aşamada gelinen noktada ise toplamda 46 betimleyicinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel ve ara düzeylerdeki işitsel alımlama becerisini ölçmek için kullanılacak testlerde betimleyici olarak kullanılabileceği belirlenmiştir. Bu betimleyicilerin seviyeler bazında taşıdıkları özellikler ve bilişsel anlamda zorluk düzeyleri araştırmanın bir sonraki bölümünde tartışılmıştır.

4.2.3. Sözlü üretim (bireysel konuşma) betimleyicileri

Sözlü üretim alanına yönelik konuşma becerisi betimleyicilerini ortaya koymak üzere bu alandaki yeterliği test etme amacıyla hazırlanmış dört seviyedeki öğrencilere verilecek konuşma ödevleri için hazırlanmış sözlü üretim ve etkileşim etkinliği belirtke tabloları (EK-15, EK-18, EK-21 ve EK-24) uzmanlara dört ayrı form halinde gönderilmiştir. Bu formlardan elde edilen kapsam geçerlik indeksleri aşağıda yer alan Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10

Sözlü Üretim Betimleyicileri Kapsam Geçerlik İndeksleri

| | Betimleyici Sayısı | Formu Yanıtlan Uzman Sayısı | Kapsam Geçerlik Oranları Aralığı | Kapsam Geçerlik İndeksi |
|----|--------------------|-----------------------------|----------------------------------|-------------------------|
| A1 | 14 | 9 | [.77, 1.00] | .91 |
| A2 | 17 | 10 | [.70, 1.00] | .94 |
| B1 | 18 | 10 | [.70, 1.00] | .93 |
| B2 | 13 | 9 | [.55, 1.00] | .96 |

Sözlü üretim etkinliğine yönelik betimleyiciler bir önceki adımda elde edilen betimleyici havuzundaki sözlü üretim ve etkileşim kategorisinde yer alan 302 betimleyici (bkz: Tablo 4.5) arasından seçilmiştir. A1 seviyesi için 14, A2 seviyesi için 17, B1 seviyesi için 18, B2 seviyesi için de 13 adet betimleyici seçilmiş ve seçilen betimleyiciler doğrultusunda öğrencilere verilecek görevlerin özelliklerini gösteren belirtke tabloları oluşturulmuştur. Söz konusu tablolarda betimleyiciler ile birlikte görev yönergesi ve istenilen süre uzunlukları da belirtilmiştir. Uzmanlardan bu özellikleri göz önünde bulundurarak betimleyicilerin ölçülecek özelliği test etme uygunluğunu 1-4 arası puan vererek oylamaları istenmiştir.

Uzmanların verdikleri puanlar $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde incelenmiş ve öncelikle her bir betimleyici için kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Bu oranlar 9 uzmanın yanıtladığı A1 seviyesi için .77 ve 1.00 arasında değişirken, yine 9 uzmanın cevapladığı B2 seviyesinde .55 ile 1.00 arasında değişmiştir. 10'ar uzmanın puanladığı A2 ve B1 seviyeleri sözlü üretim betimleyicileri için kapsam geçerlik oranları da .70 ile 1.00 arasında değişmiştir. Bu oranlar üzerinden elde edilen ortalamalarla her bir seviyeye ait kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Bu indeksler A1 seviyesi için .91, A2 seviyesi için .94, B1 seviyesi için .93 ve B2 seviyesi için .96 olarak hesaplanmıştır. Belirtilen tüm indeksler kabul edilebilirlik sınırı olan .78'in üzerinde oldukları için söz konusu seviyelerde yer alan betimleyicilerin ölçülmek istenen özelliği temsil etmeye uygun oldukları tespit edilmiştir. Bu değerler doğrultusunda, dört seviye için geliştirilen sözlü üretim etkinliği betimleyicileri A1-B2 seviyeleri için liste olarak aşağıda yer alan Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11

Sözlü Üretim (Bireysel Konuşma) Betimleyicileri Listesi

| Seviye | Sözlü Üretim (Bireysel Konuşma) Betimleyicileri |
|--------|---|
| A1 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Oldukça yaygın olan gündelik nesnelere birkaçını söyleyebilir. 2. Temel kalıp ifadeler kullanarak kişisel bilgi verebilir. 3. Kendi ismini ve adresini kodlayabilir. 4. Tam saat olarak günün zamanını söyleyebilir. 5. Günü ve tarihi söyleyebilir. 6. Ne yaptığını söyleyebilir (mesleğinin adı, öğrenciliği, vb.). 7. Temel sayılar ve miktarlar belirtebilir. 8. Nerede yaşadığı ve ailesi hakkında bazı bilgiler vererek temel bir şekilde kendisini tanıtabilir. 9. Temel bir şekilde bir nesnenin konumunu tanımlayabilir. 10. Ev hakkında oldukça temel bilgiler verebilir. 11. Nerede yaşadığını tanımlayabilir. 12. Temel bir şekilde kendilerini, hobilerini ve ilgi alanlarını tanıtabilir. 13. Oldukça temel kalıp ifadeler kullanarak nasıl hissettiğini ifade edebilir. 14. Basit dil kullanarak bir nesneyi tanımlayabilir. |
| A2 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Basit dil kullanarak bir kişinin hobilerini ve aktivitelerini tanımlayabilir. 2. İlgi alanındaki gündelik konular hakkında (örn. İnsanlar, yerler, meslek, öğrenim) hakkında temel bir şekilde konuşabilir. 3. Kişisel detay istemek ve vermek için kısa ve gündelik ifadeler kullanabilir. 4. Okulunun ya da kaldığı yerin basit bir tanımını verebilir. 5. Basit dil kullanarak beceri ve yetenekleri tanımlayabilir. 6. Basit dil kullanarak kendi kasaba ya da şehrini tanımlayabilir. 7. Bir kişinin görünüşünü tanımlamak için basit dil kullanabilir. 8. Neyi beğenip beğenmediğini söyleyebilir. 9. Basit tümce serileri kullanarak insanların hayatlarını tanımlayabilir. 10. Kalıp ifadeler kullanarak basit görüşler dile getirebilir. 11. Temel kalıp ifadeler kullanarak genel tercihleri dile getirebilir. 12. Kalıp ifadeler kullanarak övgülerde bulunabilir. |

Tablo 4.11 (Devam)

Sözlü Üretim (Bireysel Konuşma) Betimleyicileri Listesi

| Seviye | Sözlü Üretim (Bireysel Konuşma) Betimleyicileri |
|--------|---|
| A2 | <ol style="list-style-type: none">13. Gündelik konuların (örn. İnsanlar, yerler, deneyimler) genişletilmiş tanımlarını yapabilir.14. Basit bağlaçlar (örn. "sonra", "daha sonra") kullanarak geçmişteki temel olayları tanımlayabilir.15. İnsanların kişiliklerini ve duygularını tanımlamak için basit dil kullanabilir.16. Basit bir olaylar listesi halinde bir hikaye anlatabilir ya da bir şey tanımlayabilir.17. Etkinliklerin ve olayların kısa ve basit tanımlarını verebilir. |
| B1 | <ol style="list-style-type: none">1. Bir hikaye anlatabilir.2. İşle ilgili bir görevin ne sıklıkla tamamlanması gerektiğini tanımlayabilir.3. Basit dil kullanarak tanıdık bir konu hakkındaki kuralları açıklayabilir.4. En önemli noktayı vurgulayarak basit ve ilişkili bilgiyi iletebilir.5. Basit dil kullanarak fikirlerini ifade edebilir.6. En ilişkili noktanın basit bilgisini iletebilir ve önemli noktayı vurgulayabilir.7. Basit dil kullanarak pişmanlık dile getirebilir.8. Basit dil kullanarak kısa sebepler ve açıklamalar verebilir.9. Gerçek ya da hayali olayları tanımlayabilir.10. Bir dizi tanıdık konu üzerinde direkt tanımlar verebilir.11. Tanıdık bir konu üzerine olan bir bakış açısını doğrulamak için basit sebepler verebilir.12. Fikirler, planlar ve hareketler için kısa açıklama ve sebepler verebilir.13. Hislerini dile getirebilir ve hislere tepki verebilir.14. Bir dizi temel ifade ve cümle kullanarak görüşleri ve tavırları ifade edebilir.15. Tanıdık bir konu üzerine prova edilmiş ve kısa bir sunum ya da konuşma yapabilir.16. Makul bir kesinlikte bir fikir ya da sorundaki ana noktaları açıklayabilir. |

Tablo 4.11 (Devam)

Sözlü Üretim (Bireysel Konuşma) Betimleyicileri Listesi

| Seviye | Sözlü Üretim (Bireysel Konuşma) Betimleyicileri |
|--------|---|
| B1 | <ol style="list-style-type: none">17. Birkaç yazılı kaynaktan bilgi toplayabilir ve fikirleri sözel olarak özetleyebilir.18. Olayların doğrusal bir sırası olarak direkt bir tanım ya da anlatımı akıcı ve makul bir şekilde ilişkilendirebilir. |
| B2 | <ol style="list-style-type: none">1. Çeşitli seçeneklerin artılarını ve eksilerini tartışarak konuya dayalı bir sorunda bir bakış açısını savunabilir.2. Bir noktayı açığa çıkarmak için ilişkili kişisel deneyimleri konuşmaya dahil edebilir.3. Bir dizi ifade kullanarak hislerini (örn. Sempati, şaşkınlık, ilgi) güvenle ifade edebilir.4. Özel bir bakış açısına destek ya da karşıt olarak sebepleri ile birlikte bir argüman geliştirebilir.5. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini detaylı bir şekilde tanımlayabilir.6. Sebepler, sonuçlar ve varsayımsal durumlar hakkında tahminlerde bulunabilir.7. Uygun bir şekilde bir sorunu açıklayabilir ve hangi eylemin yapılması gerektiğini bildirebilir.8. Mevcut durumları detaylı bir şekilde karşılaştırabilir ve geleceğe yönelik sebepler hakkında tahminlerde bulunabilir.9. Bir sorun ya da problemi açık bir şekilde ana hatlarıyla ortaya koyabilir.10. Bir sorun ya da problemin sebepleri hakkında tahminlerde bulunabilir.11. Varsayımsal eylemler ve durumlar ve onların olası sonuçları hakkında konuşabilir.12. Fikirler arasındaki ilişkiyi açıkça belli etmek için bir dizi bağlacı etkili bir şekilde kullanabilir.13. Önemli noktaları ön plana çıkararak düz bir şekilde akıcı olan ve mantıklı yapılandırılmış bir argüman ileri sürebilir. |

Tablo 4.11’de yer alan betimleyicilerin en alt seviye olan A1 ile en üst seviye olan B2 seviyesinde, geçiş seviyeleri olan A2 ve B1’e göre sayı olarak daha az olduğu görülmektedir. Dört seviye için geliştirilen betimleyici sayısı toplam 62’dir. Araştırmanın başında elde edilen kazanım havuzunda konuşma becerisine yönelik kazanım sayısı 369 iken, bunların içinden betimleyici özelliğe sahip olanların sayısının 302 olduğu önceki aşamalarda tespit edilmiştir. Bu sayı sözlü dilin hem üretim hem de etkileşim boyutunu ifade etmektedir. Bu aşamada gelinen noktada ise, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecindeki konuşma becerisinin ölçülmesinde bireysel konuşmaya yönelik geliştirilen 62 betimleyicinin temel ve ara düzeyde öğrencilere uygulanacak test veya görevlerde kullanılabilmesi tespit edilmiştir. Bu sürece yönelik ileriki tartışmalara araştırmanın bir sonraki bölümünde yer verilmiştir.

4.2.4. Sözlü etkileşim (karşılıklı konuşma) betimleyicileri

Karşılıklı konuşma olarak da adlandırılabilir sözlü etkileşim etkinliği betimleyicilerini geliştirmek için betimleyici havuzundan seçilen betimleyiciler eşliğinde dört seviyedeki öğrencilere verilecek konuşma ödevleri hazırlanmıştır. Bu ödevlerin özelliklerini gösteren sözlü üretim ve etkileşim etkinliği belirtke tablolarındaki (EK-15, EK-18, EK-21 ve EK-24) betimleyicilerin amaca uygunluğunu test etmek için uzmanlara dört ayrı form gönderilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 4.12 bu formlardan elde edilen kapsam geçerlik indekslerini sergilemektedir.

Tablo 4.12

Sözlü Etkileşim Betimleyicileri Kapsam Geçerlik İndeksleri

| | Betimleyici Sayısı | Formu Yanıtlan Uzman Sayısı | Kapsam Geçerlik Oranları Aralığı | Kapsam Geçerlik İndeksi |
|----|--------------------|-----------------------------|----------------------------------|-------------------------|
| A1 | 21 | 10 | [.70, 1.00] | .87 |
| A2 | 20 | 10 | [.70, 1.00] | .90 |
| B1 | 18 | 9 | [.77, 1.00] | .91 |
| B2 | 17 | 9 | [.66, 1.00] | .94 |

Sözlü etkileşim becerisini yansıtmak için betimleyici havuzundaki sözlü üretim ve etkileşim kategorisinde yer alan 302 betimleyici (bkz: Tablo 4.5) arasından karşılıklı konuşma özelliği gösteren betimleyiciler seçilmiştir. A1 seviyesi için 21, A2 için 20, B1 için 18, B2 için de 17 betimleyici belirlenmiştir. Söz konusu betimleyiciler doğrultusunda

öğrencilere verilecek görevlerin yönerge ve istenilen süre uzunluğunu belirten belirtke tabloları hazırlanmıştır. Uzmanlardan bu görev özelliklerini göz önünde bulundurarak betimleyicilerin ölçülecek özelliği test etme uygunluğunu 1-4 arası puan vererek oylamaları istenmiştir. $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde incelenen puanlar üzerinden her bir betimleyiciye ait kapsam geçerliği oranları hesaplanmıştır. 10'ar uzmanın oyladığı A1 ve A2 seviyesi betimleyicileri için bu oranlar .70 ile 1.00 arasında değişmiş ve B1 seviyesinde en düşük kapsam geçerlik oranı .77 iken B2 seviyesinde .66 olarak, en yüksek oranlar ise 1.00 olarak hesaplanmıştır. Bu oranlar üzerinden elde edilen kapsam geçerlik indeksleri betimleyici sayısının en fazla olduğu A1 seviyesi için .87, A2 seviyesi için .90, B1 için .91 ve B2 için .94 olarak hesaplanmıştır. Kapsam geçerliği indeksleri .78 kabul edilebilirlik sınırının üstünde bulunan betimleyici listelerindeki betimleyicilerin ölçülmek istenen özelliği temsil etmeye uygun oldukları saptanmıştır. Sonuç olarak, dört seviye için geliştirilen sözlü etkileşim etkinliği betimleyicileri liste olarak aşağıda yer alan Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13

Sözlü Etkileşim (Karşılıklı Konuşma) Betimleyicileri Listesi

| Seviye | <i>Sözlü Etkileşim (Karşılıklı Konuşma) Betimleyicileri</i> |
|--------|---|
| A1 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Birine ismini sorabilir. 2. İsmi söyleyebilir. 3. Kendi ülkelerinin, milliyetlerinin ve dillerinin ismini fark edebilir ve söyleyebilir. 4. Birkaç kalıp ifadeyi kullanarak insanlarla selamlaşabilir. 5. Birine milliyetini sorabilir. 6. Basit kalıp ifadeler kullanarak kısıtlı bir şekilde kişisel bilgi verebilir. 7. Temel işaret sıfatları kullanarak basit isteklere cevap verebilir. 8. Doğum tarihi sorabilir ve söyleyebilir. 9. Kendi yaşını söyleyebilir ve bir başkasının yaşını sorabilir. 10. Birine mesleğini sorabilir. 11. Basit ve kibar selamlama ve uğurlamalarla temel sosyal bağlantılar kurabilir. 12. Bir şeyin ücretini sorabilir. 13. Temel miktarları ve ücretleri sorabilir. |

Tablo 4.13 (Devam)

Sözlü Etkileşim (Karşılıklı Konuşma) Betimleyicileri Listesi

| Seviye | Sözlü Etkileşim (Karşılıklı Konuşma) Betimleyicileri |
|--------|---|
| A1 | <ol style="list-style-type: none">14. Doğum tarihi sorabilir ve söyleyebilir.15. Kısıtlı bir şekilde aile ve arkadaşlar hakkında basit sorular sorabilir ve cevaplayabilir.16. Bir şeyin ücreti hakkında temel bilgi verebilir.17. İnsanları selamlayabilir, nasıl olduklarını sorabilir ve cevaplara tepki verebilir.18. Kişisel detay (nerede yaşadığı, nelere sahip olduğu) alış-verişi yapabilir.19. İnsanlardan nesnelere isteyebilir ve insanlara nesnelere verebilir.20. İstekleri ve gereksinimleri tanımlamak ve bilgi talep etmek için kısa, günlük ifadeleri kullanabilir.21. Gündelik, basit ve kibar selamlama sözcükleri ve hitapları kullanabilir. |
| A2 | <ol style="list-style-type: none">1. Oldukça tanıdık konular üzerinde basit ifadeler başlatabilir ve onlara cevap verebilir.2. "Gelecek hafta", "geçen Cuma", "Kasım'da", "Saat 3" gibi ifadeler kullanılarak zamanı işaret edebilir.3. Temel kalıp ifadeleri kullanarak basit davetlerde bulunabilir.4. Bir yemek siparişi vermek için basit tümceler kullanabilir.5. Bir noktadan diğerine yürüyerek ya da toplu ulaşım ile gitmek için basit yön tarifleri isteyebilir ve verebilir.6. Temel kalıp ifadeleri kullanarak bir konuşmayı başlatabilir ya da sonlandırabilir.7. Bir harita ya da planı kullanarak basit yön tarifleri verebilir.8. Basit dil kullanarak temel öneriler isteyebilir ve verebilir.9. Teklif yapabilir ve teklifleri kabul edebilir.10. Nereye gidileceğini ve ne yapılacağını tartışabilir ve buluşma ayarlamaları yapabilir.11. Basit ve direkt bilgi alış-verişi gerektiren rutin görevlerde iletişim kurabilir. |

Tablo 4.13 (Devam)

Sözlü Etkileşim (Karşılıklı Konuşma) Betimleyicileri Listesi

| Seviye | Sözlü Etkileşim (Karşılıklı Konuşma) Betimleyicileri |
|--------|---|
| A2 | <ol style="list-style-type: none">12. İki kişi ya da nesne arasında yaygın sıfatları kullanarak direkt ve basit karşılaştırmalar yapabilir.13. Temel planlar ve niyetler hakkında sorular sorup onları cevaplayabilir.14. Açık ve gerçeğe dayalı bilgi alış-verişi yaparak işe dönük gündelik taleplerle başa çıkabilir.15. Basit ve kısıtlandırılmış yüz yüze konuşmaları başlatabilir, devam ettirebilir ve sonlandırabilir.16. Kısıtlı bir şekilde heves ve heyecanını dile getirebilir.17. Akşam veya hafta sonu ne yapılacağını tartışabilir.18. Önerilerde bulunup önerilere tepkiler verilebilir.19. Bir konuşmayı devam ettirmek için kalıp ifadeler (örn. "anlıyorum", "evet") kullanabilir.20. Bir günlük ya da programla bağlantılı şekilde gelecek düzenlemeleri ve planları yapabilir. |
| B1 | <ol style="list-style-type: none">1. Tekrar edilmesini isteyebileceği durumlarda direkt sorulduğunda bir fikir verebilir.2. Kıbar bir şekilde inancını, düşüncesini, ve bir fikre katılma ya da katılmama durumunu ifade edebilir.3. İlgi alanındaki konuları konuşurken kişisel fikir ve görüşler isteyebilir ya da verebilir.4. Tanıdık konular üzerinde yapılan basit ve yüz yüze konuşmaları başlatabilir, devam ettirebilir ya da sonlandırabilir.5. Bir konuşma konusu başlatabilir ve geçmiş zaman kullanarak detayları verebilir.6. Konuşma yavaş ve net bir şekilde yapıldığında gündelik ve pratik konuları tartışabilir.7. Hisleri ve tepkileri tanımlayarak deneyimlerin detaylarını verebilir.8. Kalıp ifadeler kullanarak filmleri, kitapları ve oyunları basit terimlerle tartışabilir.9. Basit bir enformel görüşmeyi gerçekleştirebilir. |

Tablo 4.13 (Devam)

Sözlü Etkileşim (Karşılıklı Konuşma) Betimleyicileri Listesi

| Seviye | Sözlü Etkileşim (Karşılıklı Konuşma) Betimleyicileri |
|--------|--|
| B1 | <ol style="list-style-type: none">10. Kısa açıklama ve sebepler vererek olası çözümlere ilişkin görüşlerini ifade edebilir.11. Enformel tartışmalardaki fikirlere ve önerilere tepki verebilir.12. Bir şeyin neden bir sorun olduğunu açıklayabilir.13. Kültürel konular (örn. müzik, film, spor) hakkında biraz detaylı bir şekilde düşüncelerini ifade edebilir.14. Canlı bir tartışma ya da sunum sırasında anlamının doğrulanmasını isteyebilir.15. Enformel tartışmalardaki fikir ve öneriler hakkında açıklama ya da yorumlar yapabilir.16. Başkalarının görüşleri hakkında kısa yorumlarda bulunabilir.17. Hazırlanılmış bir görüşmeyi gerektiğinde bilgiyi kontrol ederek ve doğrularak gerçekleştirebilir.18. Yanlış anlaşılması halinde bir soruyu farklı bir şekilde sorabilir. |
| B2 | <ol style="list-style-type: none">1. Kendi alanındaki geniş bir dizi konu üzerinde biraz özgüvenle bilgi alış-verişi yapabilir.2. Bir konuya dayalı sorunda çeşitli seçeneklerin avantajlarını ve dezavantajlarını verebilir.3. Açık ve standart dilde gerçeğe dayalı bir bilgi alış-verişinin yapıldığı rutin formel tartışmalara katılabilir.4. İlişkili açıklamalar ve argümanlar vererek görüşleri açık bir şekilde doğrulayabilir ve sürdürebilir.5. Yüz yüze yapılan bir ankette sorulara detaylı cevaplar verebilir.6. Güncel sosyal sorunlarla ve mevcut durumlarla ilgili tartışmalarda görüşlerini ifade edebilir.7. Bir dizi ifade kullanarak fikre katılım derecesini gösterebilir.8. Diğerlerini katılmaya ve ne düşündüklerini söylemeye davet ederek tartışmayı cesaretlendirebilir.9. Karşı koyma derecesini ifade etmek için bir dizi ifade kullanabilir. |

Tablo 4.13 (Devam)

Sözlü Etkileşim (Karşılıklı Konuşma) Betimleyicileri Listesi

| Seviye | Sözlü Etkileşim (Karşılıklı Konuşma) Betimleyicileri |
|--------|---|
| B2 | <p>10. Çoğu zaman zorlanmadan iyi anlaşılacak şekilde bir argüman geliştirebilir.</p> <p>11. Konu çok soyut ya da karmaşık olmadığı takdirde bir konuşmaya akıcı ve doğal bir şekilde katkı sağlayabilir.</p> <p>12. Etkili bir konuşma sırası ile bir söylemi doğal olarak başlatabilir, devam ettirebilir ve sonlandırabilir.</p> <p>13. Eylemlerin veya olayların olası sonuçlarını kesin bir şekilde ifade edebilir.</p> <p>14. Dinleyiciye açık etmeden bir soruyu cevaplamaktan kibarca kaçınabilir.</p> <p>15. Kesin bir şekilde fikirlerini sunabilir ve karmaşık tartışmalara ikna edici şekilde tepki verebilir.</p> <p>16. Bir sorun ya da probleme olan olası yaklaşımların olumlu ve olumsuz yönlerini karşılaştırabilir.</p> <p>17. Bir dizi dilbilimsel araç kullanarak farklı fikirleri karşılaştırabilir ve değerlendirebilir.</p> |

Tablo 4.13 sözlü etkileşim yeterliğini gösteren betimleyicilerin temel seviyeler olan A1 ve A2 seviyelerinde ara seviyeler olan B1 ve B2'ye göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu sayılar sözlü üretim etkinliği betimleyicilerine göre farklı bir görünüm ortaya koymaktadır. Bu durumun sözlü etkileşim için geliştirilen betimleyicilerin temel seviyelerde her bir özellik bağlamında daha kısa ve tek tek yazılmasında kaynaklandığı ileri sürülebilir. Nitekim, toplamda elde edilen 76 betimleyici diğer alanlar arasında en fazla betimleyiciye sahip etkinliğin sözlü etkileşim etkinliği olduğunu göstermektedir. Buna paralel olarak, önceki aşamada elde edilen kazanım havuzunda konuşma becerisine yönelik kazanım sayısının 369, bunların içinden betimleyici özelliğe sahip olanların sayısının da 302 olması bu durumu desteklemektedir. Bu sayılar sözlü dilin hem üretim hem de etkileşim boyutunu ifade etmektedir. Bu aşamada gelinen noktada ise karşılıklı konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik geliştirilen toplam 76 betimleyicinin temel ve ara düzeyde öğrencilere uygulanacak test veya görevlerde işe koşulabileceğini

göstermektedir. Araştırmanın son bölümünde bu betimleyicilerin taşıdıkları özellikler ve dağılım tartışılmıştır.

4.2.5. Yazılı üretim (bireysel yazma) betimleyicileri

Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde öğrencilerin bireysel yazma becerilerini tanımlayan yazılı üretim alanına yönelik betimleyicileri ortaya koymak için yazılı üretim ve etkileşim etkinliği belirtke tabloları (EK-16, EK-19, EK-22 ve EK-25) hazırlanmıştır. Söz konusu tablolardaki betimleyicilerin amaca uygunluğunu test etmek için bu uzmanlara dört seviye için ayrı ayrı formlar gönderilmiştir. Bu formlardan elde edilen kapsam geçerlik indeksleri aşağıda yer alan Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14

Yazılı Üretim Betimleyicileri Kapsam Geçerlik İndeksleri

| | Betimleyici Sayısı | Formu Yanıtlan Uzman Sayısı | Kapsam Geçerlik Oranları Aralığı | Kapsam Geçerlik İndeksi |
|----|--------------------|-----------------------------|----------------------------------|-------------------------|
| A1 | 11 | 6 | [.50, 1.00] | .88 |
| A2 | 10 | 7 | [.57, 1.00] | .90 |
| B1 | 13 | 7 | [.57, 1.00] | .87 |
| B2 | 15 | 8 | [.62, 1.00] | .90 |

Yazılı üretim etkinliğine yönelik betimleyiciler betimleyici havuzundaki (bkz: Tablo 4.5) yazılı üretim ve etkileşim kategorisinde yer alan 152 betimleyici arasından seçilmiştir. A1 seviyesi için 11, A2 için 10, B1 için 13, B2 için de 15 betimleyici seçilmiş ve bu betimleyiciler doğrultusunda öğrencilere verilecek görevlerin özelliklerini gösteren belirtke tabloları oluşturulmuştur. Bu tablolarda betimleyicilerle birlikte görev yönergesi ve istenilen kelime sınırı belirtilmiştir. Uzmanlar bu özellikleri göz önünde bulundurarak betimleyicilerin ölçülecek özelliği test etme uygunluğunu 1-4 arası puan vererek oylamışlardır. Uzmanların puanları $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde incelenmiş ve her bir betimleyiciye ait kapsam geçerliği oranları hesaplanmıştır. Bu oranlar A1 seviyesinde .50 ile 1.00, A2 ve B1 seviyeleri için .57 ile 1.00 ve B2 seviyesi için .62 ve 1.00 arasında değişiklik göstermiştir. Bu oranların ortalamaları baz alınarak her bir seviyenin geneli için kapsam geçerlik indeksleri A1 seviyesi için .88, A2 için .90, B1 için .87 ve B2 için .90

olarak hesaplanmıştır. Bu kapsam geçerliği indeksleri .78 kabul edilebilirlik sınırının üstünde oldukları için ilgili seviyelerde yer alan betimleyicilerinin ölçülmek istenen yazılı üretim becerisini temsil etmeye uygun oldukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, dört seviye için geliştirilen yazılı üretim etkinliği betimleyicileri liste olarak aşağıda yer alan Tablo 4.15’te gösterilmiştir.

Tablo 4.15

Yazılı Üretim (Bireysel Yazma) Betimleyicileri Listesi

| Seviye | Yazılı Üretim (Bireysel Yazma) Betimleyicileri |
|--------|--|
| A1 | <ol style="list-style-type: none">1. İsmi ve uyruğunu yazabilir.2. Küçük ve büyük olarak alfabedeki harfleri yazabilir.3. Adresini yazabilir.4. Bir modelle desteklendiği takdirde, kendisini tanıtan birkaç temel cümle yazabilir.5. Bir modelle desteklendiği takdirde, kendisi ve diğer insanların sahip olduğu şeyler hakkında basit cümleler yazabilir.6. Bir modelle desteklendiği takdirde, tanıdık bir nesne hakkında basit cümleler yazabilir.7. Ailesi ve nerede yaşadığı ile ilgili basit cümleler yazabilir.8. Kişisel ilgi alanları hakkında basit cümleler yazabilir.9. Temel bir şekilde bir nesnenin konumunu tanımlayabilir.10. Arkadaşlarına kısa ve basit notlar, elektronik postalar ve iletiler yazabilir.11. Kısıtlı bir şekilde yazılı olarak kişisel detaylar verebilir. |
| A2 | <ol style="list-style-type: none">1. Bir oda, ev veya dairenin basit tanımını yazabilir.2. Kısa ve temel yön tarifleri yazabilir.3. Tanıdık bir nesne hakkında temel cümleler yazabilir.4. Kişiler, yerler ve nesnelere hakkında basit karşılaştırmalar yapabilir.5. Kişiler, yerler ve nesnelere hakkında kısa ve temel tanımlarını yazabilir.6. Gündelik basit bir sürecin (örn. bir yemek tarifi) tanımını yazabilir.7. Bir modelle desteklendiği takdirde gündelik etkinliklerin kısa ve basit tanımını yazabilir.8. Basit bir liste ile temel yönergeler yazabilir. |

Tablo 4.15 (Devam)

Yazılı Üretim (Bireysel Yazma) Betimleyicileri Listesi

| Seviye | Yazılı Üretim (Bireysel Yazma) Betimleyicileri |
|--------|--|
| A2 | <ol style="list-style-type: none">9. Gündelik kişisel deneyimlerin tanımını yazabilir.10. Sahip olduğu ve sevdiği nesnelerin basit tanımını yapabilir. |
| B1 | <ol style="list-style-type: none">1. Basit bir anlatı ya da tanımın sonuna geldiğini açık bir şekilde belirtebilir.2. Basit ve doğru bir sıralama ile bir hikaye yazabilir.3. Uzun bir metinde basit ve mantıklı paragraf ayrımları yapabilir.4. Tanıdık konular üzerinde temel yapıda kısa ve basit kompozisyon yazabilir.5. Basit bir sorun ve çözüm arasındaki temel ve direkt ilişkiyi gösterebilir.6. Geçmiş olaylar, etkinlikler veya kişisel deneyimlerin tanımlarını yazabilir.7. İlgi alanları ile ilgili biraz detay içeren bir yazı yazabilir.8. Yapılandırılmış bir metinde basit bağlantı unsurları kullanabilir.9. Yazılı olarak bir hikaye anlatmak ya da olay tanımlamak için yaygın bağlaçları kullanabilir.10. Öyküleyici bir metinde kronolojik sıralamayı açık bir şekilde gösterebilir.11. Temel fikirleri organize ederek basit ve yapılandırılmış kompozisyonlar yazabilir.12. Gerçek ya da hayali bir olayın tanımını yazabilir.13. Yapılandırılmış bir metindeki bir ana nokta ve örnek arasındaki basit ilişkiyi gösterebilir. |
| B2 | <ol style="list-style-type: none">1. İlgili örneklerle fikirleri destekleyebilir.2. Yapılandırılmış bir metindeki sebep-sonuç ilişkilerini açık bir şekilde gösterebilir.3. Söylemsel bir argümanı net bir sonuç ve fikir ile sonlandırabilir.4. Yapılandırılmış bir metindeki gerçekler ve fikirler arasındaki farkı açık bir şekilde gösterebilir.5. Harekete geçmek için sebepleri de belirterek gerçeğe dayalı bilgi aktaran kısa ve standart bir rapor yazabilir.6. Bir noktayı açıklamak ya da vurgulamak için bir fikri başka kelimelerle yeniden ifade edebilir. |

Tablo 4.15 (Devam)

Yazılı Üretim (Bireysel Yazma) Betimleyicileri Listesi

| Seviye | Yazılı Üretim (Bireysel Yazma) Betimleyicileri |
|--------|---|
| | 7. Ana noktaları ve destek detaylarını açık bir şekilde gösteren yapılandırılmış bir metin yazabilir. |
| | 8. Formel olarak yapılandırılmış bir metindeki ek bilgiyi gösterebilir. |
| | 9. Gerçek veya hayali yerlerin detaylı tanımlarını yazabilir. |
| | 10. Farklı kaynaklardaki bilgileri doğru bir şekilde bağlayabilir. |
| | 11. İlişkili destek detayları ve örnekleri ile net bir tanım ya da anlatı geliştirebilir. |
| | 12. Hisler ve deneyimlerin kişisel önemi hakkında detaylı bir şekilde yazabilir. |
| | 13. Daha uzun ve karmaşık metinleri yapılandırmak için ilgili alt başlıklar yazabilir. |
| | 14. Bir fikri destekleyen ya da ona karşı çıkan bir argümanı sebepleri ile birlikte sistematik olarak geliştirebilir. |
| | 15. Bir durumun olumlu ve olumsuz yanlarını analiz eden ve eylem öneren yapılandırılmış bir rapor yazabilir. |

Tablo 4.15'te yer alan betimleyicilerin temel seviyeler olan A1 ve A2'de, ara seviyeler olan B1 ve B2'ye göre daha az sayıda yer aldığı görülmektedir. Bu durum yabancı dilde yazılı üretimin becerisinin zaman içerisinde artan bir zorlukla paralellik göstermesi ile açıklanabilir. Ara seviyelere doğru artan betimleyici sayısı dört seviye için toplamda 49 olmuştur. Araştırmanın başında elde edilen kazanım havuzunda yazma becerisine yönelik kazanım sayısı 179 iken, bunlar arasından betimleyici özelliğe sahip olanların sayısının 152 olduğu (bkz: Tablo 4.5) önceki aşamalarda tespit edilmiştir. Bu sayı yazılı dilin hem üretim hem de etkileşim boyutunu ifade etmektedir. Bu aşamada geline nokta ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecindeki yazma becerisinin ölçülmesinde bireysel yazmaya yönelik geliştirilen 49 betimleyicinin temel ve ara düzey kabul edilen A1 – B2 arası seviyelerde öğrencilere uygulanacak test veya görevlerde kullanılabileceği tespit edilmiştir. Bu sürece yönelik ileriki tartışmalara araştırmanın bir sonraki bölümünde yer verilmiştir.

4.2.6. Yazılı etkileşim (yazışma) betimleyicileri

Yazılı etkileşim ya da bir başka deyişle yazışma olarak adlandırılabilir etkinliğe ait betimleyicileri geliştirmek için betimleyici havuzundan seçilen betimleyiciler eşliğinde dört seviyedeki öğrencilere verilecek yazma ödevleri hazırlanmıştır. Bu ödevlerde yer alan yönergeler ve istenilen kelime sınırı özelliklerini gösteren yazılı üretim ve etkileşim etkinliği belirtke tablolarındaki (EK-16, EK-19, EK-22 ve EK-25) betimleyicilerin amaca uygunluğunu test etmek için uzmanlara her seviye için dört ayrı form gönderilmiştir. Tablo 4.16 bu formlardan elde edilen kapsam geçerlik indekslerini göstermektedir.

Tablo 4.16

Yazılı Etkileşim Betimleyicileri Kapsam Geçerlik İndeksleri

| | Betimleyici Sayısı | Formu Yanıtlan Uzman Sayısı | Kapsam Geçerlik Oranları Aralığı | Kapsam Geçerlik İndeksi |
|----|--------------------|-----------------------------|----------------------------------|-------------------------|
| A1 | 7 | 6 | [.66, .83] | .80 |
| A2 | 10 | 8 | [.37, 1.00] | .81 |
| B1 | 9 | 8 | [.50, 1.00] | .90 |
| B2 | 11 | 9 | [.55, 1.00] | .93 |

Betimleyici havuzundaki yazılı üretim ve etkileşim kategorisinde yer alan 152 betimleyici (bkz: Tablo 4.5) arasından öğrencinin yazışma bağlamında becerisini yansıtacak yazılı etkileşim etkinliğini gösteren betimleyiciler seçilmiştir. A1 seviyesi için 7, A2 için 10, B1 için 9, B2 için de 11 betimleyici belirlenmiştir. Bu betimleyiciler ışığında öğrencilerden istenecek ödevlerdeki yönerge ve kelime sınırı özelliklerini belirten belirtke tabloları hazırlanmıştır. Uzmanlardan bu aşamada görev özelliklerini göz önünde bulundurarak betimleyicilerin ölçülecek özelliği test etme uygunluğunu 1-4 arası puan vererek oylamaları istenmiştir. Öncelikle, anlamlılık düzeyi $\alpha=.05$ kabul edilerek incelenen puanlar üzerinden betimleyicilere ait kapsam geçerliği oranları hesaplanmıştır. Bu oranlar A1 seviyesinde .66 ve .83 arasında değişirken, A2 seviyesinde .37 ile 1.00, B1 seviyesinde .50 ve 1.00 ve B2 seviyesinde .55 ve 1.00 arasında değişim göstermiştir. Kapsam geçerlik oranları arasında dağılım geniş olsa da, betimleyicilerin geneli için de kapsam geçerlik indeksleri betimleyici sayısı en az olan A1 seviyesi için .80, A2 seviyesi için .81, B1 için .90 ve B2 için .93 şeklinde hesaplanarak kabul edilebilirlik sınırı olarak görülen .78 değerinin üzerinde değer almışlardır. Böylece, yazılı etkileşim etkinliğine ait

betimleyici listelerindeki betimleyicilerin ölçülmek istenen özelliği temsil etmeye uygun oldukları tespit edilmiştir. Neticede, dört seviye için geliştirilen yazılı etkileşim etkinliği betimleyicileri liste olarak aşağıda yer alan Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17

Yazılı Etkileşim (Yazışma) Betimleyicileri Listesi

| Seviye | Yazılı Etkileşim (Yazışma) Betimleyicileri |
|--------|--|
| A1 | <ol style="list-style-type: none">1. 1'den 100'e kadar olan sayma sayılarını yazabilir.2. Gündelik nesnelere ve kalıp ifadelerle ilgili kısa tümceleri ve tanıdık kelimeleri yazabilir.3. Basit formları temel kişisel bilgilerle doldurabilir.4. Gündelik konular hakkında (örn. Bir yere gitmek için yön tarifleri) kısa cümleler yazabilir.5. Bir kişinin hayatı ve rutin etkinlikleri hakkında basit cümleler yazabilir.6. Hem rakam hem de yazı ile tarihleri yazabilir7. 'Ve', 'çünkü', 'ama', ve 'sonra' gibi temel bağlaçları kullanabilir. |
| A2 | <ol style="list-style-type: none">1. 'Ancak', 'bu sebeple/nedenle' 'bu yüzden', ve 'dolayısıyla' gibi bağlaçları kullanabilir.2. Hisleri hakkında oldukça kısa ve basit cümleler yazabilir.3. Kısıtlı bir şekilde yazılı olarak kişisel detaylar isteyebilir.4. Görsel destek olması halinde tanıdık etkinliklerin kısa tanımını yazabilir.5. Gündelik olaylarla ilgili kısa ve basit elektronik posta ve iletiler yazabilir.6. Açıklamalarla birlikte sevdiği ve sevmediği şeyler hakkında kısa metinler yazabilir.7. Geçmiş olay ve etkinliklerin kısa ve temel tanımlarını yazabilir.8. Temel zaman ifadeleri kullanarak basit bir hikaye ya da olay tanımı yazabilir.9. Basit enformel elektronik postalarda uygun başlangıç ve bitiriş ifadeleri kullanabilir.10. Kendi kültürü (örn. yemek, milli bayramlar, festivaller) hakkında önemli bilgi veren basit metinler yazabilir. |

Tablo 4.17 (Devam)

Yazılı Etkileşim (Yazışma) Betimleyicileri Listesi

| Seviye | Yazılı Etkileşim (Yazışma) Betimleyicileri |
|--------|---|
| B1 | <ol style="list-style-type: none">1. Bir modelle desteklendiği takdirde, basit bir paragrafın bitiş cümlelerini yazabilir.2. Bilgi talep eden temel seviyede formel bir elektronik posta ya da mektup yazabilir.3. Kısıtlı destek detayları ile birlikte temel bir başvuru mektubu yazabilir.4. Bir eylem talep eden temel bir elektronik posta ya da mektup yazabilir.5. Eğitimle ilgili bilgi gerektiren (örn. Bir kursa başvuru) bir formu doldurabilir.6. En önemli noktaya vurgu yaparak ve bilgi alışverişinde bulunarak elektronik posta ya da mektup yazabilir.7. Hedeflenen alıcılara göre elektronik posta ya da mektuplardaki selamlamaların formelliğini değiştirebilir.8. İlgili alanındaki gerçeğe dayalı bilgiyi özetleyebilir.9. Kısa bilgi parçalarını birleştirebilir ve bir başkası için özetleyebilir. |
| B2 | <ol style="list-style-type: none">1. Standart mektuplardaki formellik ve yazım kurallarını bildiğini gösterebilir.2. Sebepleri ile birlikte öneriler verebilir.3. Yakın çevresinde olan olaylarla ilgili detaylı tanımlar yazabilir.4. Bir dizi deyimsel ifade kullanarak kişisel mektup ya da elektronik postalar yazabilir.5. Bir dizi bağlaç kullanarak ek fikirleri sunabilir.6. Uygun kesit, yazım kuralları ve destek detayları ile bir şikayet mektubu yazabilir.7. Uygun kesit, yazım kuralları ve destek detayları ile bir başvuru mektubu yazabilir.8. Okuyucunun dikkatini çekmek için bağlantılı başlıklar ya da manşetler yazabilir.9. Farklı yazı türlerinin yazım kurallarını ve yapısını bildiğini gösterebilir.10. Önemli noktaları ve ilgili destek detaylarını uygun bir şekilde ön plana çıkaran bir argüman geliştirebilir. |

Tablo 4.17 (Devam)

Yazılı Etkileşim (Yazışma) Betimleyicileri Listesi

| Seviye | Yazılı Etkileşim (Yazışma) Betimleyicileri |
|--------|---|
| B2 | 11. Bir dizi bağlantı aracı ile daha uzun metinleri yapılandırabilir. |

Tablo 4.17 yazılı etkileşim yeterliğini gösteren betimleyicilerin A1 seviyesinde en az; ancak diğer seviyelerde de birbirine yakın sayıda olduğunu göstermektedir. Dört seviyede ise toplamda 37 betimleyici elde edilmiştir. Bu durum kazanım havuzunda yazma becerisine yönelik kazanım sayısının 179, betimleyici havuzunda da yazma betimleyicisi özelliğine sahip betimleyicisi sayısının 152 olması ile benzerlik göstermektedir. Yazılı dilin hem üretim hem de etkileşim boyutunu ifade eden bu sayılar içinden, gelinen aşamada ise toplamda 37 yazışma betimleyicisi elde edilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazışma becerisinin ölçülmesine yönelik geliştirilen bu 37 betimleyicinin temel ve ara düzeyde öğrencilere uygulanacak test veya görevlerde kullanılabileceği ileri sürülebilir. Araştırmanın son bölümünde bu betimleyicilerin taşıdıkları özellikler ve dağılım tartışılmıştır.

Sonuç itibarıyla, bu bölümde araştırmanın geliştirme aşamasına yönelik A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde işitsel alımlama, görsel alımlama, sözlü üretim, sözlü etkileşim, yazılı üretim ve yazılı etkileşim etkinliklerine yönelik elde edilen betimleyiciler sergilenmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 4.18 bu betimleyicilerin sayısını seviyeler bazında göstermektedir.

Tablo 4.18.

Seviyeler Bazında Geliştirilen Betimleyici Sayıları

| | A1 | A2 | B1 | B2 | Toplam |
|------------------|----|----|----|----|--------|
| İşitsel Alımlama | 12 | 13 | 11 | 12 | 48 |
| Görsel Alımlama | 8 | 13 | 13 | 13 | 47 |
| Sözlü Üretim | 14 | 17 | 18 | 13 | 62 |
| Sözlü Etkileşim | 21 | 20 | 18 | 17 | 76 |
| Yazılı Üretim | 11 | 10 | 13 | 15 | 49 |
| Yazılı Etkileşim | 7 | 10 | 9 | 11 | 37 |
| Toplam | 73 | 83 | 82 | 81 | 319 |

Araştırmanın hazırlık aşamasında kazanım havuzunda yer alan kazanım sayısı 790 iken, geliştirme aşamasında o kazanımlar arasından test ve görevlerde betimleyici özelliğe sahip olanların sayısı 619 olarak belirlenmiştir. Bu betimleyici havuzundan araştırma amaçlarına ve bağlamına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen belirtke tablolarında yer alan betimleyici sayısı ise toplamda 319 olmuştur. Betimleyici sayıları incelendiğinde sözlü üretim ve etkileşim etkinliği betimleyicilerinin daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Onun ardından gelen alımlama etkinliklerini ise bir başka üretim ve etkileşim özelliğine sahip yazma becerisindeki betimleyicileri takip etmektedir. Seviye bazlı sayılar incelendiğinde ise en az betimleyicinin A1 seviyesinde yer aldığı, ancak diğer seviyelerin de hem A1 seviyesine hem de birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta hem yazılı hem de sözlü dile yönelik ayrı ayrı verilen üretim ve etkileşim etkinliği becerilerinin bazı durumlarda bir arada ya da birbirlerinin yerine kullanılabileceği gerçeğidir. Geliştirilecek olan ölçüm araçlarının ve ölçme amaçlarının ve ortamlarının özelliğine göre üretim etkinliğine yönelik verilen bir betimleyici etkileşim etkinliğinde de (ya da tam tersi) kullanılabilir.

Betimleyici sayıları ve betimleyicilerin taşıdığı özellikler araştırmanın son bölümünde daha detaylı tartışılmıştır. Tartışmadan önce bu betimleyicilerin etkililiğini görebilme adına o betimleyiciler ile geliştirilen testler ve görevlerin uygulanmasını içeren uygulama süreci ile ilgili bulgular bir sonraki bölümde paylaşılmıştır.

4.3. Uygulama Aşamasında Elde Edilen Bulgular

Geliştirme aşamasında elde edilen toplamda 319 betimleyicinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi sürecindeki yeterliği göstermedeki etkililiğini görme amacıyla öğrencilere çeşitli testler ve görevler uygulanmıştır. Yöntem bölümünde de belirtildiği gibi, bu betimleyiciler doğaları gereği farklı özellikler barındırdığı için alımlama ve üretim ve etkileşim betimleyicileri olarak iki ayrı başlık halinde incelenmiştir.

4.3.1. Alımlama etkinlikleri uygulama sürecine yönelik bulgular

Alımlama etkinliğini kapsayan görsel ve işitsel alımlama betimleyicilerinin etkililiğini görmek için öğrencilere dört seviyede testler geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Test geliştirme aşamasında ilk olarak bir önceki aşamada taslak olarak geliştirilen belirtke tabloları ve taslak test içerikleri ve maddeleri gözden geçirilmiştir. Yönergeler, metinler ve maddeler üzerine uzmanların görüşlerini almak için hazırlanan form (EK-7) aracılığı ile

dört seviyedeki görsel ve işitsel alımlama testlerinin içerikleri kontrol edilmiştir. Uzmanların verdikleri puanlar ve dönütler eşliğinde maddeler üzerinde değişiklikler yapılmış ve testler pilot uygulama öncesi son hallerine getirilmiştir. Sonraki aşamada, pilot testlerin her biri ilgili seviye öğrencilerine uygulanmış ve madde analizleri yapılmıştır. Bu analizler aracılığı ile testlerde yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik düzeylerine ait ön bilgi edinilmiştir. Güçlük ve ayırt edicilikle ilgili sınır değerlerde olan maddeler ise gözden geçirilmiştir. Özellikle, öğrencileri beklenmedik şekilde yanıltan ve ayırt edicilik değerini ters yönde etkileyen çeldiriciler üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Bu işlemler neticesinde, testler uygulama öncesi son haline getirilmiştir. Söz konusu testler araştırmanın ekler bölümünde (EK-26, EK-27, EK-28, EK-29) paylaşılmıştır.

Eklerdeki dosyalar incelendiğinde dört seviyede de hazırlanan alımlama etkinliği testlerinin dinleme ve okuma becerilerinden oluştuğu görülmektedir. Bu amaçla, testlerde öncelikle dinleme bölümü ile ilgili maddeler cevaplandırıldıktan sonra okuma bölümü için metin ve madde uzunlukları göz önünde bulundurularak öğrencilere cevaplama süreleri verilmiştir. Süre kontrolü şartının bulunduğu tarama becerisine yönelik betimleyicilerin yer aldığı A1 ve A2 testlerinin uygulanmasında, örneğin, ilgili bölümlere ait soru kağıtları öğrencilere verilmiş ve belirtilen süre (10 madde için 5 dakika gibi) sonrasında ilgili soruların ve metnin olduğu sınav kağıdı öğrencilerden geri alınmıştır. B1 ve B2 okuma becerisi testlerinde de çoklu metinlerle eşleştirmeye dayalı tarama becerisi yer alsa da, ilgili bölümlere ait betimleyicilerde süre kontrolü şartının olmaması ve ölçülen özelliğin direkt taramaya değil, kavrama alanına yönelik olmasından dolayı bu testlerde sınav kağıdını geri alma amacıyla süre kontrolü yapılmamıştır. Eklerde yer alan testler incelendiğinde her bir testte dinleme becerisi için 10, okuma becerisi için de 20'şer madde yer aldığı görülmektedir. Puan dağılımında eşitliği sağlama adına dinleme bölümünde yer alan maddeler 2, okuma bölümünde yer alan maddeler 1'er puan olmak üzere toplamda iki bölüm 20'şer puan üzerinden değerlendirilmiş ve 40 üzerinden olan toplam puan 100'e dönüştürülmüştür. 100 puanlık değerler üzerinden hem testin geneli için hem de testi alan gruplar için ayrı ayrı ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Sonrasında ise her bir testte yer alan maddelerin bireysel analizleri yürütülmüştür. Maddelerin her biri için madde zorluk değerleri hesaplanmış, ayrıca, %27'lik alt ve üst gruplar aracılığı ile de madde ayırt edicilik değerleri elde edilmiştir. Dört seviyeye ait madde analizleri aşağıda yer alan tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.19

A1 Sınavı Madde Analizleri Listesi

| Aday Sayısı: | | | Ortalama Puan: | | | Standart Sapma: | | | Çarpıklık: | | | Basıklık: | | |
|-------------------------|-------|------|----------------|------|------|-----------------|------|------|------------|-------|------|-----------|-------|-------|
| 114 | | | 62,1 | | | 21.06 | | | -0.23 | | | -1.21 | | |
| Ön A1 | A1 | A2 | Ön A1 | A1 | A2 | Ön A1 | A1 | A2 | Ön A1 | A1 | A2 | Ön A1 | A1 | A2 |
| 25 | 66 | 23 | 38,8 | 64,6 | 80,1 | 11,8 | 18,7 | 10,3 | 0,03 | -0,32 | 0,19 | -1,43 | -1,39 | -0,34 |
| Madde Bazında Analizler | | | | | | | | | | | | | | |
| Madde | Cevap | A | | B | | C | | D | | P | r | Yorum | | |
| | | Üst | Alt | Üst | Alt | Üst | Alt | Üst | Alt | | | | | |
| 1 | B | 0,10 | 0,36 | 0,86 | 0,12 | 0,03 | 0,29 | 0,01 | 0,23 | 0,37 | 0,46 | ÇOK İYİ | | |
| 2 | C | 0,12 | 0,44 | 0,10 | 0,16 | 0,63 | 0,18 | 0,15 | 0,22 | 0,45 | 0,33 | İYİ | | |
| 3 | A | 0,81 | 0,18 | 0,09 | 0,29 | 0,01 | 0,05 | 0,09 | 0,48 | 0,58 | 0,20 | ORTA | | |
| 4 | C | 0,13 | 0,18 | 0,17 | 0,36 | 0,63 | 0,15 | 0,07 | 0,31 | 0,35 | 0,56 | ÇOK İYİ | | |
| 5 | A | 0,88 | 0,46 | 0,12 | 0,33 | 0,00 | 0,14 | 0,00 | 0,07 | 0,57 | 0,16 | ORTA | | |
| 6 | C | 0,04 | 0,48 | 0,12 | 0,18 | 0,84 | 0,34 | 0,00 | 0,00 | 0,58 | 0,33 | İYİ | | |
| 7 | D | 0,05 | 0,12 | 0,08 | 0,15 | 0,07 | 0,55 | 0,80 | 0,18 | 0,49 | 0,58 | ÇOK İYİ | | |
| 8 | A | 0,82 | 0,23 | 0,08 | 0,34 | 0,12 | 0,40 | 0,00 | 0,03 | 0,46 | 0,36 | İYİ | | |
| 9 | B | 0,04 | 0,26 | 0,90 | 0,42 | 0,03 | 0,19 | 0,03 | 0,13 | 0,61 | 0,14 | ORTA | | |
| 10 | D | 0,03 | 0,12 | 0,04 | 0,21 | 0,12 | 0,49 | 0,81 | 0,18 | 0,46 | 0,42 | ÇOK İYİ | | |
| 11 | B | 0,00 | 0,26 | 1,00 | 0,42 | 0,00 | 0,16 | 0,00 | 0,16 | 0,78 | 0,11 | ORTA | | |
| 12 | A | 0,83 | 0,44 | 0,12 | 0,27 | 0,05 | 0,23 | 0,00 | 0,06 | 0,57 | 0,16 | ORTA | | |
| 13 | B | 0,00 | 0,24 | 1,00 | 0,40 | 0,00 | 0,26 | 0,00 | 0,10 | 0,68 | 0,13 | ORTA | | |
| 14 | B | 0,00 | 0,08 | 0,93 | 0,32 | 0,07 | 0,46 | 0,00 | 0,04 | 0,70 | 0,20 | ORTA | | |
| 15 | D | 0,02 | 0,17 | 0,09 | 0,45 | 0,40 | 0,05 | 0,89 | 0,33 | 0,71 | 0,23 | ORTA | | |
| 16 | D | 0,00 | 0,23 | 0,05 | 0,20 | 0,11 | 0,23 | 0,84 | 0,34 | 0,55 | 0,30 | İYİ | | |
| 17 | C | 0,00 | 0,24 | 0,00 | 0,23 | 1,00 | 0,43 | 0,00 | 0,10 | 0,78 | 0,14 | ORTA | | |
| 18 | A | 1,00 | 0,41 | 0,00 | 0,32 | 0,00 | 0,23 | 0,00 | 0,04 | 0,59 | 0,13 | ORTA | | |
| 19 | C | 0,00 | 0,21 | 0,05 | 0,31 | 0,91 | 0,34 | 0,04 | 0,14 | 0,67 | 0,16 | ORTA | | |
| 20 | C | 0,01 | 0,14 | 0,16 | 0,56 | 0,83 | 0,15 | 0,04 | 0,11 | 0,55 | 0,33 | İYİ | | |
| 21 | A | 1,00 | 0,64 | 0,00 | 0,15 | 0,00 | 0,12 | 0,00 | 0,09 | 0,67 | 0,17 | ORTA | | |
| 22 | C | 0,00 | 0,32 | 0,00 | 0,33 | 1,00 | 0,25 | 0,00 | 0,10 | 0,58 | 0,12 | ORTA | | |
| 23 | D | 0,00 | 0,32 | 0,04 | 0,24 | 0,02 | 0,15 | 0,94 | 0,29 | 0,74 | 0,15 | ORTA | | |
| 24 | A | 1,00 | 0,34 | 0,00 | 0,45 | 0,00 | 0,16 | 0,00 | 0,05 | 0,69 | 0,18 | ORTA | | |
| 25 | C | 0,07 | 0,48 | 0,00 | 0,33 | 0,93 | 0,13 | 0,00 | 0,06 | 0,51 | 0,33 | İYİ | | |
| 26 | A | 0,81 | 0,33 | 0,08 | 0,27 | 0,04 | 0,23 | 0,07 | 0,17 | 0,64 | 0,17 | ORTA | | |
| 27 | D | 0,00 | 0,23 | 0,00 | 0,22 | 0,10 | 0,43 | 0,90 | 0,12 | 0,51 | 0,34 | İYİ | | |
| 28 | C | 0,03 | 0,22 | 0,12 | 0,45 | 0,85 | 0,23 | 0,00 | 0,10 | 0,59 | 0,26 | ORTA | | |
| 29 | B | 0,04 | 0,34 | 0,80 | 0,09 | 0,04 | 0,31 | 0,12 | 0,26 | 0,54 | 0,31 | İYİ | | |
| 30 | D | 0,00 | 0,24 | 0,02 | 0,23 | 0,04 | 0,45 | 0,94 | 0,08 | 0,51 | 0,40 | ÇOK İYİ | | |

A1 seviyesi testi (EK-26) 02 Ekim 2019 tarihinde öğretime yeni başlayan ve A1 seviyesinin başında olan 25 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Aynı test, yedi haftalık seviye eğitimi sonucu 20 Kasım 2019 tarihinde farklı A1 seviyesi gruplarında yer alan 66 kişiye ve A2 seviyesi sonunda yer alan 23 öğrenciye uygulanmıştır. Bu noktada amaç, gerekçesi yöntem bölümünde açıklandığı gibi, testin hedeflediği grubun özelliklerinin bir altında ve üstünde olan gruplara da uygulanmasını sağlamaktır. Bu sayede heterojen özellik gös-

teren toplam 114 kişilik gruba uygulanan testte genel puan ortalaması 62,1 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, teste ait standart sapma değeri 21.06, çarpıklık -0.23 ve basıklık da -1.21 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre tepe değeri ve ortanca aritmetik ortalamadan yüksek çıkmıştır. Böylece, notlarda düz bir dağılım olduğu ve öğrencilerde ölçülen özelliğe dair başarı durumunun yüksek olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 4.19 aracılığı ile madde bazında yapılan analizler eşliğinde A1 seviyesi alımlama etkinlikleri testinde yer alan her bir bölümdeki maddelere ait güçlük ve ayırt edicilik değerleri incelenebilir. Örneğin, ana dili konuşurları arasındaki etkileşimi anlamaya yönelik işitsel alımlama etkinliği betimleyicilerini test eden 1 – 4 arası maddelerden 1. maddeye bakıldığında doğru cevap B seçeneğidir. Üst grupta yer alan öğrencilerin %86'sı maddeyi doğru cevaplarırken, alt gruptakilerin sadece %12'si o maddeyi doğru cevaplamış ve ağırlıklı olarak (%36) A çeldiricisine yönelmişlerdir. Maddeye ait güçlük değeri .37 olarak hesaplanırken ayırt edicilik değeri .46 olarak tespit edilmiş ve madde 'çok iyi' düzeyde ayırt ediciliğe sahip şeklinde yorumlanmıştır. Bir başka örnek olarak, yazışma okuma etkinliğine ait betimleyicileri test eden 21 ile 25 arası maddelerden 22. Madde incelenebilir. Bu maddeyi üst grubun tamamı cevaplayabilirken, alt gruptaki öğrencilerin %25'i de doğru cevaplayabilmiştir. Ancak alt gruptaki öğrenciler A ve B çeldiricilerine de ciddi oranda yönelmişlerdir. Bu sonuçlar neticesinde, madde güçlüğü .58 olurken, ayırt edicilik ise .12 olarak saptanmıştır ve madde 'orta' düzeyde ayırt ediciliğe sahip şeklinde yorumlanmıştır.

A1 seviyesi alımlama etkinlikleri testinde yer alan maddelerin geneline bakıldığında hem güçlük hem de ayırt edicilik değerlerinin istenilen düzeylerde olduğu görülmektedir. 30 maddeye ait madde güçlük değerleri .35 (Madde 4) ile .78 (Maddeler 11 ve 17) arasında değişirken ortalama madde güçlük değeri .58 olarak hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik değerleri de .11 (Madde 11) ile .58 (Madde 7) arasında değişmiştir ve test geneline ait ortalama madde ayırt edicilik indeksi de .26 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu değerlerin, A1 seviyesi işitsel ve görsel alımlama testi belirtke tablosunda belirtilen betimleyiciler ve test özellikleri doğrultusunda hazırlanan testin öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe dinleme ve okuma becerilerini ölçme özelliğini göstermede etkili olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.20

A2 Sınavı Madde Analizleri Listesi

| Aday Sayısı: | | | Ortalama Puan: | | | Standart Sapma: | | | Çarpıklık: | | | Basıklık: | | |
|-------------------------|----|------|----------------|-------|-------|-----------------|-------|-------|------------|-------|-------|-----------|-------|---------|
| 133 | | | 63,21 | | | 19,67 | | | -0,22 | | | -0,86 | | |
| A1 | A2 | B1 | A1 | A2 | B1 | A1 | A2 | B1 | A1 | A2 | B1 | A1 | A2 | B1 |
| 22 | 87 | 24 | 45,23 | 62,95 | 79,89 | 9,93 | 19,07 | 13,15 | 0,37 | -0,44 | -0,52 | -0,91 | -0,61 | 0,16 |
| Madde Bazında Analizler | | | | | | | | | | | | | | |
| M. | C | A | | B | | C | | D | | E | | p | r | Yorum |
| | | Üst | Alt | Üst | Alt | Üst | Alt | Üst | Alt | Üst | Alt | | | |
| 1 | C | 0,10 | 0,56 | 0,05 | 0,17 | 0,84 | 0,09 | 0,01 | 0,18 | 0,00 | 0,00 | 0,42 | 0,41 | ÇOK İYİ |
| 2 | A | 0,71 | 0,10 | 0,10 | 0,18 | 0,08 | 0,38 | 0,11 | 0,22 | 0,00 | 0,00 | 0,45 | 0,31 | İYİ |
| 3 | C | 0,01 | 0,17 | 0,07 | 0,27 | 0,83 | 0,12 | 0,09 | 0,44 | 0,00 | 0,00 | 0,61 | 0,32 | İYİ |
| 4 | B | 0,08 | 0,07 | 0,78 | 0,31 | 0,06 | 0,44 | 0,06 | 0,18 | 0,00 | 0,00 | 0,65 | 0,23 | ORTA |
| 5 | A | 0,74 | 0,12 | 0,04 | 0,23 | 0,08 | 0,36 | 0,12 | 0,29 | 0,00 | 0,00 | 0,31 | 0,12 | ORTA |
| 6 | D | 0,04 | 0,26 | 0,08 | 0,40 | 0,03 | 0,28 | 0,83 | 0,06 | 0,00 | 0,00 | 0,43 | 0,33 | İYİ |
| 7 | B | 0,05 | 0,22 | 0,78 | 0,13 | 0,07 | 0,23 | 0,10 | 0,42 | 0,00 | 0,00 | 0,35 | 0,44 | ÇOK İYİ |
| 8 | D | 0,00 | 0,34 | 0,12 | 0,43 | 0,02 | 0,21 | 0,86 | 0,12 | 0,00 | 0,00 | 0,46 | 0,36 | İYİ |
| 9 | C | 0,11 | 0,36 | 0,03 | 0,22 | 0,83 | 0,19 | 0,02 | 0,23 | 0,00 | 0,00 | 0,61 | 0,23 | ORTA |
| 10 | A | 0,77 | 0,21 | 0,11 | 0,51 | 0,04 | 0,12 | 0,08 | 0,16 | 0,00 | 0,00 | 0,41 | 0,32 | İYİ |
| 11 | B | 0,00 | 0,22 | 1,00 | 0,36 | 0,00 | 0,13 | 0,00 | 0,18 | 0,00 | 0,10 | 0,74 | 0,14 | ORTA |
| 12 | C | 0,05 | 0,12 | 0,09 | 0,21 | 0,84 | 0,31 | 0,00 | 0,06 | 0,02 | 0,30 | 0,64 | 0,18 | ORTA |
| 13 | D | 0,00 | 0,28 | 0,00 | 0,06 | 0,03 | 0,21 | 0,97 | 0,30 | 0,00 | 0,15 | 0,68 | 0,13 | ORTA |
| 14 | A | 0,81 | 0,12 | 0,14 | 0,04 | 0,05 | 0,44 | 0,00 | 0,24 | 0,00 | 0,16 | 0,52 | 0,31 | İYİ |
| 15 | E | 0,00 | 0,11 | 0,00 | 0,09 | 0,00 | 0,27 | 0,00 | 0,28 | 1,00 | 0,25 | 0,82 | 0,12 | ORTA |
| 16 | E | 0,00 | 0,19 | 0,05 | 0,15 | 0,11 | 0,21 | 0,00 | 0,18 | 1,00 | 0,27 | 0,77 | 0,12 | ORTA |
| 17 | C | 0,00 | 0,24 | 0,00 | 0,23 | 1,00 | 0,33 | 0,00 | 0,08 | 0,00 | 0,12 | 0,74 | 0,13 | ORTA |
| 18 | D | 0,05 | 0,21 | 0,00 | 0,22 | 0,00 | 0,23 | 0,92 | 0,09 | 0,03 | 0,25 | 0,71 | 0,16 | ORTA |
| 19 | A | 0,92 | 0,11 | 0,04 | 0,20 | 0,00 | 0,30 | 0,04 | 0,18 | 0,00 | 0,21 | 0,48 | 0,33 | İYİ |
| 20 | B | 0,00 | 0,14 | 0,88 | 0,45 | 0,00 | 0,18 | 0,08 | 0,07 | 0,04 | 0,16 | 0,68 | 0,21 | ORTA |
| 21 | D | 0,10 | 0,18 | 0,00 | 0,12 | 0,00 | 0,21 | 0,90 | 0,49 | 0,00 | 0,00 | 0,71 | 0,12 | ORTA |
| 22 | D | 0,16 | 0,47 | 0,03 | 0,25 | 0,03 | 0,13 | 0,78 | 0,15 | 0,00 | 0,00 | 0,39 | 0,41 | ÇOK İYİ |
| 23 | B | 0,14 | 0,42 | 0,84 | 0,25 | 0,02 | 0,04 | 0,00 | 0,29 | 0,00 | 0,00 | 0,57 | 0,36 | İYİ |
| 24 | A | 0,95 | 0,24 | 0,00 | 0,13 | 0,00 | 0,08 | 0,06 | 0,55 | 0,00 | 0,00 | 0,54 | 0,31 | İYİ |
| 25 | B | 0,06 | 0,38 | 0,94 | 0,35 | 0,00 | 0,11 | 0,00 | 0,06 | 0,00 | 0,10 | 0,64 | 0,14 | ORTA |
| 26 | C | 0,04 | 0,13 | 0,05 | 0,27 | 0,91 | 0,45 | 0,00 | 0,07 | 0,00 | 0,08 | 0,69 | 0,11 | ORTA |
| 27 | A | 0,94 | 0,33 | 0,00 | 0,13 | 0,06 | 0,23 | 0,00 | 0,22 | 0,00 | 0,09 | 0,68 | 0,16 | ORTA |
| 28 | E | 0,00 | 0,20 | 0,00 | 0,15 | 0,00 | 0,23 | 0,09 | 0,32 | 0,91 | 0,10 | 0,51 | 0,31 | İYİ |
| 29 | B | 0,11 | 0,68 | 0,82 | 0,10 | 0,03 | 0,08 | 0,04 | 0,14 | 0,00 | 0,00 | 0,46 | 0,44 | ÇOK İYİ |
| 30 | C | 0,10 | 0,38 | 0,00 | 0,13 | 0,78 | 0,15 | 0,12 | 0,34 | 0,00 | 0,00 | 0,42 | 0,51 | ÇOK İYİ |

A2 seviyesindeki görsel ve işitsel alımlama etkinliği betimleyicilerini test etme amacı ile A2 seviyesi testi (EK-27) 21 Kasım 2019 tarihinde A1 seviyesi eğitiminin sonunda olan 22 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Aynı test, 02 Ocak 2020 tarihinde A2 seviyesini bitirmiş 87 öğrenci ile B1 seviyesini bitirmiş 24 öğrenciye uygulanmıştır. Neticede test, iki farklı tarihte çoğunluğu A2 seviyesinde olmak üzere A1, A2 ve B1 seviyelerinden toplam 133 öğrenci üzerinde denenmiştir. Uygulama sonrası elde edilen analizler neticesinde, 100 puan üzerinden aritmetik ortalama 63,21 olarak hesaplanmıştır. Test

geneline ait standart sapmanın 19.67, çarpıklığın -0.22 ve basıklığın da -0.86 olduğu gözlemlenmiştir. Bu veriler ortalamanın tepe değer ve ortancadan düşük olduğunu, öğrencilerin ölçülen özelliğe dair erişilerinin yüksek olduğunu ve dağılımın yayvan olduğunu göstermektedir.

A2 seviyesi testinde yer alan maddeler bireysel olarak incelendiğinde de maddelerin genel anlamda istendik güçlük ve ayırt edicilik değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Örneğin sesli medya ve kayıtları dinleme alt etkinliğine ait işitsel alımlama betimleyicilerini test eden 7 – 10 arası maddelerden 7. maddede doğru cevap B seçeneğidir ve üst gruptaki öğrencilerin %78'i bu seçeneğe yönelirken alt gruptaki öğrenciler ağırlıklı olarak diğer seçeneklere yönelmiştir. Böylece, maddeye ait güçlük değeri .35 ve ayırt edicilik değeri de .44 olarak hesaplanmıştır ve madde 'çok iyi' derecede ayırt edici olarak yorumlanmıştır. Diğer taraftan bilgi ve argüman için okuma etkinliğine yönelik betimleyicileri test eden 11 – 20 arası maddelerden 17'ye bakıldığında doğru cevap C'dir ve üst grupta yer alan öğrencilerin tamamının soruyu doğru yanıtladığı görülmüştür. Alt gruptaki öğrencilerin de diğer seçeneklere yakın olmasına rağmen %33 oranında doğru cevabı bulmaları maddenin nispeten kolay olduğunu göstermektedir. Maddenin güçlük değerinin .74 ve ayırt edicilik değerinin de .13 olması da bu durumu desteklemektedir.

Tablo 4.20'deki maddelere ait güçlük ve ayırt edicilik değerleri genel olarak incelendiğinde ise testin istenilen düzeyde bir zorluğa ve etkililiğe sahip olduğu görülmektedir. Maddelerin genelinde güçlük değerlerinin .31 (Madde 5) ile .82 (Madde 15) arasında ve ayırt edicilik değerlerinin de .11 (Madde 26) ve .51 (Madde 30) arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Ortalama olarak bakıldığında ise test geneline ait güçlük değeri .56 ve ayırt edicilik değeri de .25 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler eşliğinde, çeşitli alt etkinliklerle birlikte görsel ve işitsel alımlama testine ait betimleyicilerin öğrencilerin A2 seviyesinde dinleme ve okuma becerilerini yansıtmada etkili olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 4.21

B1 Sınavı Madde Analizleri Listesi

| Aday Sayısı: | | | Ortalama Puan: | | | Standart Sapma: | | | Çarpıklık: | | | Basıklık: | | |
|--------------|----|----|----------------|-------|-------|-----------------|------|-------|------------|----|-------|-----------|----|-------|
| 141 | | | 59,69 | | | 22,05 | | | -0,13 | | | -0,91 | | |
| A | B | B2 | A2 | B1 | B2 | A2 | B1 | B2 | A2 | B1 | B2 | A2 | B1 | B2 |
| 26 | 88 | 27 | 41,15 | 60,71 | 74,25 | 13,08 | 21,9 | 16,79 | -0,29 | - | 0,004 | -0,32 | - | -1,19 |

Tablo 4.21 (Devam)

B1 Sınavı Madde Analizleri Listesi

| Madde Bazında Analizler | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---------|
| M | C. | A | | B | | C | | D | | E | | P | r | Yorum |
| | | Üst | Alt | Üst | Alt | Üst | Alt | Üst | Alt | Üst | Alt | | | |
| 1 | D | 0,12 | 0,36 | 0,04 | 0,22 | 0,03 | 0,15 | 0,81 | 0,27 | 0,00 | 0,00 | 0,54 | 0,34 | İYİ |
| 2 | C | 0,08 | 0,30 | 0,07 | 0,15 | 0,76 | 0,17 | 0,08 | 0,26 | 0,00 | 0,00 | 0,41 | 0,33 | İYİ |
| 3 | A | 0,84 | 0,28 | 0,06 | 0,17 | 0,06 | 0,23 | 0,04 | 0,32 | 0,00 | 0,00 | 0,64 | 0,14 | ORTA |
| 4 | A | 0,78 | 0,13 | 0,08 | 0,21 | 0,04 | 0,32 | 0,10 | 0,34 | 0,00 | 0,00 | 0,41 | 0,48 | ÇOK İYİ |
| 5 | B | 0,03 | 0,11 | 0,82 | 0,23 | 0,08 | 0,42 | 0,07 | 0,26 | 0,00 | 0,00 | 0,47 | 0,31 | İYİ |
| 6 | D | 0,00 | 0,16 | 0,09 | 0,16 | 0,03 | 0,36 | 0,88 | 0,32 | 0,00 | 0,00 | 0,61 | 0,14 | ORTA |
| 7 | C | 0,07 | 0,38 | 0,06 | 0,13 | 0,87 | 0,31 | 0,00 | 0,18 | 0,00 | 0,00 | 0,63 | 0,21 | ORTA |
| 8 | D | 0,00 | 0,34 | 0,14 | 0,48 | 0,02 | 0,18 | 0,84 | 0,10 | 0,00 | 0,00 | 0,42 | 0,34 | İYİ |
| 9 | B | 0,03 | 0,30 | 0,93 | 0,12 | 0,03 | 0,35 | 0,02 | 0,23 | 0,00 | 0,00 | 0,58 | 0,26 | ORTA |
| 10 | A | 0,86 | 0,22 | 0,00 | 0,27 | 0,14 | 0,47 | 0,00 | 0,14 | 0,00 | 0,00 | 0,33 | 0,42 | ÇOK İYİ |
| 11 | B | 0,01 | 0,20 | 0,98 | 0,38 | 0,01 | 0,14 | 0,00 | 0,18 | 0,00 | 0,10 | 0,71 | 0,14 | ORTA |
| 12 | C | 0,00 | 0,04 | 0,06 | 0,05 | 0,82 | 0,35 | 0,12 | 0,57 | 0,00 | 0,07 | 0,55 | 0,31 | İYİ |
| 13 | D | 0,00 | 0,18 | 0,00 | 0,06 | 0,00 | 0,11 | 0,97 | 0,30 | 0,03 | 0,35 | 0,51 | 0,37 | İYİ |
| 14 | A | 0,92 | 0,35 | 0,03 | 0,04 | 0,05 | 0,28 | 0,00 | 0,17 | 0,00 | 0,16 | 0,58 | 0,21 | ORTA |
| 15 | D | 0,00 | 0,15 | 0,05 | 0,15 | 0,00 | 0,17 | 0,91 | 0,38 | 0,04 | 0,15 | 0,86 | 0,13 | ORTA |
| 16 | B | 0,00 | 0,19 | 0,85 | 0,15 | 0,04 | 0,21 | 0,00 | 0,08 | 0,11 | 0,37 | 0,67 | 0,20 | ORTA |
| 17 | E | 0,00 | 0,24 | 0,03 | 0,13 | 1,00 | 0,23 | 0,14 | 0,08 | 0,83 | 0,32 | 0,76 | 0,19 | ORTA |
| 18 | C | 0,05 | 0,16 | 0,00 | 0,22 | 0,89 | 0,33 | 0,92 | 0,09 | 0,06 | 0,20 | 0,73 | 0,17 | ORTA |
| 19 | A | 0,93 | 0,31 | 0,03 | 0,20 | 0,00 | 0,20 | 0,04 | 0,18 | 0,00 | 0,11 | 0,64 | 0,27 | ORTA |
| 20 | E | 0,00 | 0,04 | 0,09 | 0,55 | 0,00 | 0,08 | 0,00 | 0,07 | 0,91 | 0,26 | 0,51 | 0,31 | İYİ |
| 21 | B | 0,14 | 0,38 | 0,81 | 0,22 | 0,00 | 0,21 | 0,05 | 0,19 | 0,00 | 0,00 | 0,55 | 0,26 | ORTA |
| 22 | D | 0,15 | 0,47 | 0,03 | 0,12 | 0,03 | 0,23 | 0,79 | 0,18 | 0,00 | 0,00 | 0,57 | 0,21 | ORTA |
| 23 | D | 0,05 | 0,19 | 0,00 | 0,21 | 0,14 | 0,45 | 0,81 | 0,15 | 0,00 | 0,00 | 0,48 | 0,33 | İYİ |
| 24 | B | 0,05 | 0,22 | 0,90 | 0,33 | 0,05 | 0,23 | 0,00 | 0,22 | 0,00 | 0,00 | 0,56 | 0,17 | ORTA |
| 25 | D | 0,13 | 0,41 | 0,00 | 0,27 | 0,00 | 0,23 | 0,87 | 0,09 | 0,00 | 0,00 | 0,41 | 0,44 | ÇOK İYİ |
| 26 | B | 0,14 | 0,33 | 0,67 | 0,11 | 0,19 | 0,36 | 0,00 | 0,20 | 0,00 | 0,00 | 0,39 | 0,51 | ÇOK İYİ |
| 27 | C | 0,00 | 0,18 | 0,00 | 0,22 | 1,00 | 0,38 | 0,00 | 0,22 | 0,00 | 0,00 | 0,74 | 0,11 | ORTA |
| 28 | A | 0,98 | 0,31 | 0,02 | 0,45 | 0,00 | 0,13 | 0,00 | 0,11 | 0,00 | 0,00 | 0,74 | 0,14 | ORTA |
| 29 | A | 0,73 | 0,28 | 0,23 | 0,49 | 0,04 | 0,08 | 0,00 | 0,13 | 0,00 | 0,00 | 0,36 | 0,35 | İYİ |
| 30 | C | 0,05 | 0,18 | 0,00 | 0,13 | 0,75 | 0,27 | 0,20 | 0,42 | 0,00 | 0,00 | 0,41 | 0,32 | İYİ |

B1 seviyesinde yer alan işitsel ve görsel alımlama betimleyicilerinin oluşturduğu B1 seviyesi testi (EK-28) 09 Ocak 2019 tarihinde A2 seviyesi eğitiminin sonlarında olan 26 kişiye ve 27 Şubat 2019 tarihinde de B1 seviyesi eğitiminin sonunda olan 88 kişiye ve B2 seviyesi sonunda olan 27 kişiye uygulanmıştır. Sonuç itibarıyla B1 seviyesi testi iki farklı tarihte ağırlığı B1 seviyesinden olmak üzere A2, B1 ve B2 düzeylerinden toplam 141 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrası aritmetik ortalama 100 üzerinden 59,69 olarak hesaplanmıştır. Teste ait elde edilen standart sapma 22.05 ve çarpıklık -0.13 olurken basıklık değeri de -0.91 olmuştur. Bu değerler tepe değeri ve ortancanın aritmetik ortalamadan yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum düz bir dağılım olduğunu ve öğrencilerin hedeflenen özelliğe yönelik başarılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.21’de yer alan B1 seviyesi testi maddeleri bireysel olarak incelendiğinde güçlük ve ayırt edicilik değerlerinin optimal düzeylerde olduğu görülebilir. Bu maddelere bir örnek olarak, yönelim için okuma alt etkinliği ile ilgili olan okuma becerisi ikinci bölümünde yer alan ve öğrencinin okuduğu bir metinde ana fikir ve örnekleri ayırt edebilme becerisini test eden 26. madde incelenebilir. Bu maddede üst grup öğrencilerin doğru cevabı bulma oranı %67 olurken, alt gruptaki öğrenciler ağırlıklı olarak diğer seçeneklere yönelmişlerdir. Böylece, madde güçlük değeri .39 olurken ayırt edicilik değeri .51 olarak hesaplanmış ve madde ‘çok iyi’ olarak yorumlanmıştır. Bir başka örnek olarak, sesli medya ve kayıtları dinlemeye yönelik işitsel alımlama testinde yer alan 6. ve 7. maddeler nispeten daha yüksek bir güçlük oranına sahip, bir başka deyişle, görece kolay maddeler olmuşlardır ve ayırt edicilik değerleri ‘orta’ düzeyde çıkmıştır.

B1 seviyesi testindeki madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri genel olarak incelendiğinde de betimleyicilerin etkililiğine dair istenilen sonuçların elde edildiği söylenebilir. Madde güçlük değerleri .33 (Madde 10) ile .86 (Madde 15) arasında değişirken, ayırt edicilik değerlerinin de .11 (Madde 27) ile .51 (Madde 26) arasında olduğu görülmektedir. Test geneline ait ortalama madde güçlük değeri .55 olurken, ortalama ayırt edicilik değeri de .27 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, B1 seviyesi görsel ve işitsel alımlama betimleyicileri doğrultusunda hazırlanan B1 seviyesi testinin öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe okuma ve dinleme becerilerini yansıtmada etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.22

B2 Sınavı Madde Analizleri Listesi

| Aday Sayısı: | | Ortalama Puan: | | | Standart Sapma: | | | Çarpıklık: | | | Basıklık: | | | |
|-------------------------|----|----------------|-------|------|-----------------|------|-------|------------|------|-------|-----------|-------|-------|---------|
| 143 | | 62,67 | | | 20,41 | | | -0,1 | | | -0,98 | | | |
| B 1 | B2 | C1 | B1 | B2 | C1 | B1 | B2 | C1 | B1 | B2 | C1 | B1 | B2 | C1 |
| 25 | 97 | 21 | 42,07 | 63,4 | 83,09 | 11,2 | 19,15 | 10,39 | 0,27 | -0,22 | 0,13 | -0,57 | -0,75 | -1,08 |
| Madde Bazında Analizler | | | | | | | | | | | | | | |
| M | C. | A | | B | | C | | D | | E | | p | r | Yorum |
| | | Üst | Alt | Üst | Alt | Üst | Alt | Üst | Alt | Üst | Alt | | | |
| 1 | D | 0,00 | 0,26 | 0,06 | 0,42 | 0,03 | 0,20 | 0,94 | 0,12 | 0,00 | 0,00 | 0,51 | 0,35 | İYİ |
| 2 | A | 0,77 | 0,25 | 0,08 | 0,18 | 0,06 | 0,27 | 0,09 | 0,30 | 0,00 | 0,00 | 0,33 | 0,22 | ORTA |
| 3 | C | 0,13 | 0,28 | 0,04 | 0,17 | 0,81 | 0,18 | 0,02 | 0,37 | 0,00 | 0,00 | 0,41 | 0,34 | İYİ |
| 4 | A | 0,73 | 0,16 | 0,07 | 0,21 | 0,12 | 0,34 | 0,08 | 0,29 | 0,00 | 0,00 | 0,29 | 0,41 | ÇOK İYİ |
| 5 | B | 0,00 | 0,21 | 0,88 | 0,21 | 0,04 | 0,28 | 0,08 | 0,16 | 0,00 | 0,14 | 0,73 | 0,14 | ORTA |
| 6 | A | 0,91 | 0,28 | 0,05 | 0,14 | 0,03 | 0,17 | 0,01 | 0,16 | 0,00 | 0,15 | 0,63 | 0,19 | ORTA |
| 7 | E | 0,04 | 0,29 | 0,03 | 0,27 | 0,05 | 0,15 | 0,05 | 0,18 | 0,83 | 0,11 | 0,45 | 0,34 | İYİ |
| 8 | B | 0,04 | 0,05 | 0,76 | 0,18 | 0,04 | 0,08 | 0,14 | 0,62 | 0,02 | 0,07 | 0,16 | 0,44 | ÇOK İYİ |

Tablo 4.22 (Devam)

B2 Sınavı Madde Analizleri Listesi

| M | C. | A | | B | | C | | D | | E | | p | r | Yorum |
|----|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---------|
| | | Üst | Alt | Üst | Alt | Üst | Alt | Üst | Alt | Üst | Alt | | | |
| 9 | C | 0,07 | 0,20 | 0,00 | 0,12 | 0,83 | 0,25 | 0,02 | 0,23 | 0,10 | 0,20 | 0,54 | 0,16 | ORTA |
| 10 | D | 0,00 | 0,11 | 0,18 | 0,67 | 0,00 | 0,03 | 0,82 | 0,14 | 0,00 | 0,05 | 0,21 | 0,48 | ÇOK İYİ |
| 11 | B | 0,04 | 0,25 | 0,92 | 0,28 | 0,00 | 0,14 | 0,00 | 0,23 | 0,04 | 0,10 | 0,82 | 0,21 | ORTA |
| 12 | E | 0,00 | 0,14 | 0,06 | 0,05 | 0,11 | 0,45 | 0,00 | 0,17 | 0,89 | 0,19 | 0,51 | 0,35 | İYİ |
| 13 | A | 0,92 | 0,38 | 0,01 | 0,06 | 0,03 | 0,11 | 0,00 | 0,22 | 0,04 | 0,23 | 0,68 | 0,17 | ORTA |
| 14 | C | 0,00 | 0,02 | 0,00 | 0,04 | 0,85 | 0,31 | 0,15 | 0,47 | 0,00 | 0,16 | 0,48 | 0,41 | ÇOK İYİ |
| 15 | B | 0,00 | 0,15 | 0,93 | 0,25 | 0,00 | 0,18 | 0,07 | 0,42 | 0,00 | 0,00 | 0,76 | 0,16 | ORTA |
| 16 | D | 0,00 | 0,19 | 0,00 | 0,22 | 0,03 | 0,21 | 0,97 | 0,38 | 0,00 | 0,00 | 0,84 | 0,11 | ORTA |
| 17 | C | 0,04 | 0,14 | 0,00 | 0,17 | 0,82 | 0,24 | 0,14 | 0,45 | 0,00 | 0,00 | 0,66 | 0,33 | İYİ |
| 18 | B | 0,04 | 0,22 | 0,84 | 0,20 | 0,09 | 0,43 | 0,03 | 0,15 | 0,00 | 0,00 | 0,45 | 0,37 | İYİ |
| 19 | D | 0,12 | 0,41 | 0,01 | 0,24 | 0,00 | 0,23 | 0,87 | 0,12 | 0,00 | 0,00 | 0,36 | 0,37 | İYİ |
| 20 | D | 0,18 | 0,54 | 0,00 | 0,21 | 0,00 | 0,08 | 0,82 | 0,17 | 0,00 | 0,00 | 0,41 | 0,34 | İYİ |
| 21 | C | 0,00 | 0,18 | 0,00 | 0,42 | 0,97 | 0,21 | 0,03 | 0,19 | 0,00 | 0,00 | 0,68 | 0,13 | ORTA |
| 22 | E | 0,02 | 0,17 | 0,03 | 0,12 | 0,13 | 0,43 | 0,79 | 0,18 | 0,82 | 0,10 | 0,45 | 0,25 | ORTA |
| 23 | A | 0,67 | 0,13 | 0,13 | 0,15 | 0,04 | 0,15 | 0,06 | 0,17 | 0,10 | 0,40 | 0,28 | 0,37 | İYİ |
| 24 | C | 0,05 | 0,25 | 0,00 | 0,23 | 0,95 | 0,27 | 0,00 | 0,12 | 0,00 | 0,15 | 0,78 | 0,14 | ORTA |
| 25 | B | 0,04 | 0,35 | 0,88 | 0,11 | 0,00 | 0,07 | 0,08 | 0,39 | 0,00 | 0,08 | 0,39 | 0,34 | İYİ |
| 26 | D | 0,00 | 0,08 | 0,17 | 0,47 | 0,00 | 0,26 | 0,83 | 0,13 | 0,00 | 0,06 | 0,33 | 0,54 | ÇOK İYİ |
| 27 | D | 0,00 | 0,14 | 0,04 | 0,22 | 0,00 | 0,28 | 0,89 | 0,24 | 0,07 | 0,12 | 0,76 | 0,13 | ORTA |
| 28 | B | 0,02 | 0,23 | 0,83 | 0,12 | 0,06 | 0,17 | 0,04 | 0,23 | 0,05 | 0,25 | 0,63 | 0,28 | ORTA |
| 29 | C | 0,07 | 0,14 | 0,04 | 0,08 | 0,71 | 0,15 | 0,18 | 0,63 | 0,00 | 0,00 | 0,16 | 0,55 | ÇOK İYİ |
| 30 | A | 0,75 | 0,07 | 0,08 | 0,13 | 0,12 | 0,57 | 0,05 | 0,23 | 0,00 | 0,00 | 0,28 | 0,42 | ÇOK İYİ |

B2 seviyesine ait görsel ve işitsel alımlama etkinliği betimleyicileri etkililiğini görmek için B2 seviyesi testi (EK-29) 28 Şubat 2019 tarihinde B1 seviyesi eğitiminin sonunda olan 25 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Aynı test, 17 Nisan 2019 tarihinde B2 seviyesi eğitiminin sonunda olan 97 öğrenci ile C1 seviyesini eğitiminin sonunda olan 21 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuç itibarıyla test, iki farklı tarihte çoğunluğu B2 olmak üzere B1, B2 ve C1 seviyesinden toplam 143 öğrenci üzerinde denenmiştir. Uygulamadan elde edilen analizler, 100 puanlı testte aritmetik ortalamanın 62,67 olduğunu göstermektedir. Test geneline ait standart sapma 20.41, çarpıklık -0.1 ve basıklık da -0.98 olarak saptanmıştır. Bu verilere göre aritmetik ortalama tepe değer ve ortancaya göre düşüktür. Veriler ayrıca öğrencilerin ölçülen özelliğe dair erişilerinin yüksek olduğunu ve dağılımın yayvan olduğunu da göstermektedir.

Tablo 4.22’de B2 seviyesi testinde yer alan maddeler bireysel olarak incelenirse maddelerin genel anlamda ideal güçlük ve ayırt edicilik değerlerine sahip olduğu görülebilir. Örneğin, yönelim için okuma becerisini test eden görsel alımlama becerisinin ikinci bölümünde bilinmeyen kelimelerin muhtemel anlamını tahmin edebilme becerisini ölçen 29 ve 30. maddelerde sırasıyla güçlük değerlerinin .16 ve .28 ve ayırt edicilik değerlerin de .55 ve .42 olduğu ve bu maddelerin ‘çok iyi’ olarak yorumlandığı görülmektedir. Bir

başka örnek olarak işitsel alımlama becerisinin ikinci bölümü olan ana dili konuşurları arasındaki etkileşimi anlamada önemli bilgiyi ayırt etme betimleyicisine yönelik olan 5 ve 6. maddeler incelenebilir. Bu maddelere ait güçlük düzeyleri sırasıyla .73 ve .63; ayırt edicilik düzeyleri de sırasıyla .14 ve .19 olarak hesaplanmışlar ve ‘orta’ düzeyde ayırt edici olarak yorumlanmışlardır.

Tablo 4.22’deki B2 seviyesi testi maddelerine ait güçlük ve ayırt edicilik değerleri genel olarak analiz edildiğinde testin kabul edilebilir düzeyde bir zorluğa ve ayırt ediciliğe sahip olduğu görülmektedir. Tüm maddelere bakıldığında güçlük değerlerinin .16 (Maddeler 8 ve 29) ile .84 (Madde 16) arasında ve ayırt edicilik değerlerinin de .11 (Madde 16) ve .55 (Madde 29) arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu değerler ortalama olarak incelendiğinde testin geneline ait ortalama güçlük değerinin .49 ve ayırt edicilik değerinin de .30 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler yardımıyla, betimleyiciler eşliğinde geliştirilen çeşitli alt etkinliklere sahip B2 seviyesi görsel ve işitsel alımlama testinin öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe dinleme ve okuma becerilerini yansıtmada etkili olduğu ileri sürülebilir.

Sonuç olarak, bu bölümde mevcut araştırmada dört farklı seviyeye yönelik geliştirilen işitsel ve görsel alımlama etkinliği betimleyicilerinin öğrencilerin ilgili düzeylerdeki dinleme ve okuma becerilerini yansıtmada etkili olup olmadığını görme amacı ile geliştirilen ve uygulanan testler analiz edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde bir önceki bölümde sunulan alımlama betimleyicilerin öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçede görsel ve işitsel alımlama becerilerini yansıtmada etkili olduğu; ve dolayısıyla, söz konusu betimleyicilerin ölçülmek istenen özellikleri test etmede geçerli oldukları tespit edilmiştir. Bir sonraki bölümde sözlü ve yazılı üretim ve etkileşim betimleyicilerinin etkililiğini gösteren görev uygulama sürecine dair bulgular paylaşılacaktır.

4.3.2. Üretim ve etkileşim etkinlikleri uygulama sürecine yönelik bulgular

Üretim ve etkileşim etkinliği betimleyicilerin etkililiğine yönelik görev uygulama süreci yürütülmüştür. Görevler uygulanmadan önce OBM temelli rubrikler geliştirilmiş, pilot değerlendirme yapılmış, puanlayıcı eğitimleri verilmiş ve tüm puanlayıcılarla örnek değerlendirme yapılmıştır. Alımlama etkinliği betimleyicilerinde olduğu gibi, üretim ve etkileşim etkinliği betimleyicilerinde de etkililiği görmek adına görevler çeşitli seviyelerden öğrencilere uygulanmıştır. Sözlü üretim ve etkileşim görevlerine ait farklı seviyelerde performansları değerlendirilen öğrenci sayıları aşağıdaki Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22

Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Değerlendirilen Öğrenci Performans Sayıları

| | Ön A1 | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 |
|-----------|-------|----|----|----|----|----|
| A1 S.Ü. 1 | 1 | 6 | 2 | | | |
| A1 S.Ü. 2 | 1 | 4 | 3 | | | |
| A1 S.E. 1 | 2 | 6 | 2 | | | |
| A1 S.E. 2 | 2 | 6 | 2 | | | |
| A2 S.Ü. 1 | | 3 | 5 | 2 | | |
| A2 S.Ü. 2 | | 3 | 6 | 2 | | |
| A2 S.E. 1 | | 4 | 8 | 4 | | |
| A2 S.E. 2 | | 4 | 6 | 2 | | |
| B1 S.Ü. 1 | | | 1 | 5 | 2 | |
| B1 S.Ü. 2 | | | 2 | 6 | 1 | |
| B1 S.E. 1 | | | 2 | 6 | 2 | |
| B1 S.E. 2 | | | 2 | 6 | 2 | |
| B2 S.Ü. 1 | | | | 2 | 7 | 1 |
| B2 S.Ü. 2 | | | | 2 | 5 | 1 |
| B2 S.E. 1 | | | | 4 | 8 | 4 |
| B2 S.E. 2 | | | | 4 | 12 | 4 |

S.Ü: Sözlü Üretim, S.E: Sözlü Etkileşim

Tablo 4.22’de görülebileceği üzere, dört seviyede ikişer tane olmak üzere toplamda 16 tane sözlü üretim ve etkileşim görevi uygulanmıştır. Bu görevler her bir seviye için seviyenin bir altına ve üstüne uygulanmıştır. A1 seviyesi görevlerinde seviye altı öğrencilerin performanslarını alabilmek için bu görevler öncelikle A1 eğitiminin ilk haftasında olan ve henüz Ön A1 seviyesinde sayılabilecek kişilere uygulanmıştır. Sonrasında, devam eden eğitim sürecinde görevler haftalık olarak verilmiştir. Bir yandan, aynı görevler A2 seviyesinden öğrencilere de uygulanmıştır. Bu süreç tüm seviyeler için benzer şekilde yürütülmüştür. Örneğin B2 seviyesi görevleri de, ağırlıklı olarak B2 seviyesi eğitimi alan öğrencilere uygulanırken, aynı görevler için B1 ve C1 seviyelerinden öğrencilerden de örnek performanslar alınmıştır. Netice itibari ile, 36 A1 seviyesi, 41 A2 seviyesi, 45 B1 seviyesi, 39 B2 seviyesi olmak üzere, toplamda 6 tane Ön A1 ve 10 tane C1 seviyelerinden öğrencilerin görevi de dahil 177 farklı öğrenci performansı alınmış ve her bir performans toplamda 8 farklı uzman arasından rastgele seçilen iki bağımsız puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir.

Öğrencilerden alınan performanslar araştırmacı tarafından oluşturulan rubrikler eşliğinde uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Söz konusu rubrikler OBM’de yer alan sözlü ve yazılı dil değerlendirme tabloları baz alınarak öğrenci ürünlerinin farklı boyutları

için ortaya konulan özellikler bağlamında geliştirilmiştir. Hem yazılı hem de sözlü dil için altı farklı boyut, ‘çok kötü’ (1), ‘kötü’ (2), ‘orta’ (3), ‘iyi’ (4) ve ‘çok iyi’ (5) olmak üzere beşer puan üzerinden değerlendirilecek ve toplamda 30 puan olacak şekilde tasarlanmıştır (B1 seviyesi örneği için bkz: EK-12 ve EK-13). Öğrencilerin tüm seviyelerde teslim ettiği görevlerin sayısına bağlı olarak 30 puan üzerinden aldıkları ortalama puanlar aşağıda yer alan Tablo 4.23’te gösterilmiştir.

Tablo 4.23

Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Ortalama Puanlar

| | Ön A1 | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 |
|------------|-------|------|------|------|------|------|
| A1 S.Ü. 1 | 9 | 17,5 | 27 | | | |
| A1 S.Ü. 2 | 8 | 16,5 | 25,3 | | | |
| A1 S.E. 1 | 9,5 | 18 | 28 | | | |
| A1 S.E. 2 | 7,5 | 17 | 26,5 | | | |
| A2 S.Ü. 1 | | 11,3 | 17,2 | 25,5 | | |
| A2 S.Ü. 2 | | 12,3 | 17,3 | 26,5 | | |
| A2 S.E. 1* | | 9 | 19 | 27 | | |
| A2 S.E. 2 | | 8,5 | 16,6 | 25,5 | | |
| B1 S.Ü. 1 | | | 12 | 17,8 | 28 | |
| B1 S.Ü. 2 | | | 9,5 | 17,6 | 25 | |
| B1 S.E. 1 | | | 10 | 18,1 | 26,5 | |
| B1 S.E. 2 | | | 11 | 18,3 | 27,5 | |
| B2 S.Ü. 1 | | | | 11 | 18,1 | 27 |
| B2 S.Ü. 2 | | | | 9,5 | 17,8 | 26 |
| B2 S.E. 1 | | | | 8,5 | 19,1 | 26,7 |
| B2 S.E. 2* | | | | 10 | 19 | 25 |

*S.Ü: Sözlü Üretim, S.E: Sözlü Etkileşim. *: Performans grup olarak değerlendirilmiş ve ortak not verilmiştir.*

Tablo 4.23, ilgili görevi yapan öğrencilerin 30 puan üzerinden aldıkları notlarının ortalamasını göstermektedir. Örneğin, A1 seviyesi sözlü üretim etkinliği birinci görevini yapan Ön A1 öğrencilerinin ortalaması 9, aynı görev için A1 seviyesi öğrencilerinin ortalaması 17.5 ve A2 seviyesi öğrencilerinin ortalaması 27 olmuştur. Her bir göreve ait puan ortalamaları incelendiğinde ilgili görev için seviyenin altındaki öğrencilerinin puanının 30 üzerinden 7.5 (A1 S.E. 2 görevini yapan Ön A1 öğrencilerinin ortalama puanı) ve 12,3 (A2 S.Ü. 2 görevini yapan A1 öğrencilerinin ortalama puanı) arasında değiştiği görülmektedir. Bir seviyeye ait görevi o seviyeden yapan öğrencilerin ortalama puanları ise 16.5 (A1 S.Ü. 2 görevini yapan A2 öğrencilerinin ortalama puanı) ve 19 (A2 S.E. 1

görevini yapan A2 öğrencilerinin ve B2 S.E. 2 görevini yapan B2 öğrencilerinin ortalama puanı) arasında değişmektedir. Bir seviyeye ait bir görevi bir üst seviyeden yapan öğrencilerin ortalama puanları ise 25 (B1 S.Ü. 2 görevini yapan B2 öğrencilerinin ve B2 S.E. 2 görevini yapan C1 öğrencilerinin ortalama puanı) ve 28 (A1 S.E. 1 görevini yapan A2 öğrencilerinin ve B1 S.Ü. 1 görevini yapan B2 öğrencilerinin ortalama puanı) arasında değişmiştir.

Bir görev için yapılan değerlendirmede öğrencinin sözlü dilin 6 özelliğinin her biri için ‘orta’ düzeyde performans göstermesi halinde alabileceği not 30 puan üzerinden 18’dir. Benzer şekilde, tüm özelliklerdeki performansı ‘çok kötü’ olursa 6, ‘kötü’ olursa 12, ‘iyi’ olursa 24 ve ‘çok iyi’ olursa 30 puan alınabilmektedir. Bu değerler düşünüldüğünde ve tablo 4.23 detaylı bir şekilde incelendiğinde bir seviyeye ait bir görevin ilgili seviyede yer alan öğrencilerin sözlü dil performansını yansıtmada etkili sonuçlar ortaya koyduğu görülebilmektedir. Sonuç olarak, dört seviyeye ait 16 sözlü üretim ve etkileşim görevini oluşturmada yararlanılan 62 sözlü üretim ve 76 sözlü etkileşim betimleyicisinin öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçede sözlü dil becerilerini yansıtmada etkili olduğu söylenebilir.

Yazılı üretim ve etkileşim görevlerini oluşturan betimleyicilerin etkililiğini görmek için de benzer bir süreç yürütülmüştür. Yazılı üretim ve etkileşime ait bir görev için ilgili seviyenin altından, o seviyeden ve bir üst seviyeden öğrenciler tarafından performanslar alınmıştır. Her bir görevi yerine getiren öğrenci sayıları aşağıda yer alan Tablo 4.24’te gösterilmiştir.

Tablo 4.24

Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Değerlendirilen Öğrenci Performans Sayıları

| | Ön A1 | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 |
|-----------|-------|----|----|----|----|----|
| A1 Y.Ü. 1 | 2 | 9 | 3 | | | |
| A1 Y.Ü. 2 | 1 | 7 | 2 | | | |
| A1 Y.E. 1 | 4 | 10 | 4 | | | |
| A1 Y.E. 2 | 2 | 8 | 2 | | | |
| A2 Y.Ü. 1 | | 3 | 7 | 3 | | |
| A2 Y.Ü. 2 | | 2 | 8 | 3 | | |
| A2 Y.E. 1 | | 4 | 11 | 5 | | |
| A2 Y.E. 2 | | 5 | 9 | 4 | | |

Tablo 4.24 (Devam)

Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Değerlendirilen Öğrenci Performans Sayıları

| | Ön A1 | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 |
|-----------|-------|----|----|----|----|----|
| B1 Y.Ü. 1 | | | 2 | 6 | 3 | |
| B1 Y.Ü. 2 | | | 2 | 7 | 3 | |
| B1 Y.E. 1 | | | 1 | 5 | 2 | |
| B1 Y.E. 2 | | | 1 | 6 | 3 | |
| B2 Y.Ü. 1 | | | | 2 | 9 | 3 |
| B2 Y.Ü. 2 | | | | 4 | 8 | 4 |
| B2 Y.E. 1 | | | | 2 | 8 | 3 |
| B2 Y.E. 2 | | | | 2 | 10 | 3 |

Y.Ü: Yazılı Üretim, Y.E: Yazılı Etkileşim

Yazılı üretim ve etkileşim görevleri, sözlü dil görevlerinde olduğu gibi, her seviyede iki üretim ve iki etkileşim olacak şekilde tasarlanmış ve toplamda 16 görev geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Görevleri oluşturan betimleyicilerin ilgili seviyede ölçmeyi hedeflediği özelliğe yönelik etkililiğini görebilmek için bir seviyeye ait görevler bir seviye altından, o seviyeden ve bir üst seviyeden öğrencilere uygulanmıştır. A1 seviyesi görevlerinde bir alt seviyeden öğrencilerin becerisini görebilmek için ilgili görevler A1 seviyesine yeni başlamış ve eğitimin ilk haftasında olan öğrenciler Ön A1 seviyesinde kabul edilmiş ve onlara uygulanmıştır. Tablo 4.24'teki sayılar 16 görevi ilgili farklı seviyelerden yapan öğrencilerin sayısını göstermektedir. Örneğin A2 seviyesindeki yazılı üretim becerisine ait 2. görevi A1 seviyesinden 2, A2 seviyesinden 8 ve B1 seviyesinden öğrenci 3 öğrenci yerine getirmiştir. Farklı görevlere ait A1 seviyesi öğrencilerinden alınan toplam performans örneği 48, A2 seviyesi örneği 52, B1 seviyesi örneği 49 ve B2 seviyesi örneği de 46 tanedir. Ön A1 kabul edilen öğrenciler ve C1 seviyesi öğrencilerinin sayıları da dahil edildiğinde altı farklı seviyeden toplam 217 öğrenci performansı alınmıştır.

Öğrencilerin görevleri her biri toplamda sekiz farklı puanlayıcı arasından seçilen iki bağımsız uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmede, sözlü dil görevlerinde olduğu gibi, araştırmacı tarafından geliştirilen OBM temelli rubrik kullanılmıştır. Yazılı dil değerlendirme rubriği de dilin altı farklı boyutunu beşer puan üzerinden değerlendirilmesine izin veren bir yapıda tasarlanmıştır (bkz: EK-12 ve EK-13). Söz konusu rubrik ile değerlendirilen öğrenci performanslarının 30 puan üzerinden ortalama puanları aşağıda yer alan Tablo 4.25'te gösterilmiştir.

Tablo 4.25

Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Ortalama Puanlar

| | Ön A1 | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 |
|------------|-------|------|------|------|------|------|
| A1 Y.Ü. 1 | 8,5 | 16,4 | 27,3 | | | |
| A1 Y.Ü. 2 | 7 | 18 | 27 | | | |
| A1 Y.E. 1 | 9 | 15 | 27 | | | |
| A1 Y.E. 2 | 7,5 | 17,6 | 25 | | | |
| A2 Y.Ü. 1 | | 8,3 | 14,8 | 27,3 | | |
| A2 Y.Ü. 2 | | 11,5 | 17,7 | 28,6 | | |
| A2 Y.E. 1 | | 10,5 | 16,7 | 27,4 | | |
| A2 Y.E. 2 | | 9,8 | 16,8 | 26,5 | | |
| B1 Y.Ü. 1 | | | 11,5 | 16,3 | 27,6 | |
| B1 Y.Ü. 2 | | | 10,5 | 17,7 | 28 | |
| B1 Y.E. 1 | | | 10 | 18,6 | 27,5 | |
| B1 Y.E. 2 | | | 9 | 17,1 | 26,3 | |
| B2 Y.Ü. 1 | | | | 12 | 16,4 | 27,6 |
| B2 Y.Ü. 2* | | | | 11 | 17 | 27 |
| B2 Y.E. 1 | | | | 10 | 18,2 | 25,3 |
| B2 Y.E. 2 | | | | 9,5 | 17,8 | 26,6 |

*Y.Ü: Yazılı Üretim, Y.E: Yazılı Etkileşim. *: Performans grup olarak değerlendirilmiş ve ortak not verilmiştir.*

Bir seviye ait bir görevi farklı seviyelerden yapan çeşitli sayıda öğrencilerin 30 puan üzerinden aldıkları notların ortalamaları Tablo 4.25'te verilmiştir. Bir örneğe bakmak gerekirse, B1 seviyesi yazılı etkileşim etkinliği ikinci görevini yapan A2 öğrencilerinin ortalaması 9, aynı görev için B1 seviyesi öğrencilerinin ortalaması 17.1 ve B2 seviyesi öğrencilerinin ortalaması 26,3 olarak hesaplanmıştır. 30 puan üzerinden alınan tüm görevlere ait ortalama puanlar analiz edilirse ilgili bir görev için seviyenin altındaki öğrencilerinin puanının 7 (A1 Y.Ü. 2 görevini yapan Ön A1 öğrencilerinin ortalama puanı) ve 11.5 (B1 Y.Ü. 1 görevini yapan A2 öğrencilerinin ve A2 Y.Ü.2 görevini yapan A1 öğrencilerinin ortalama puanı) arasında değiştiği görülmektedir. Bir seviyeye ait görevi o seviyeden yapan öğrencilerin ortalama puanları ise 14,8 (A2 Y.Ü. 1 görevini yapan A2 öğrencilerinin ortalama puanı) ve 18,6 (B2 Y.E. 1 görevini yapan B2 öğrencilerinin ortalama puanı) arasında değişmektedir. Bir seviyeye ait bir görevi bir üst seviyeden yapan

öğrencilerin ortalama puanları ise 25 (A1 Y.E. 2 görevini yapan A2 öğrencilerinin ortalama puanı) ve 28.6 (A2 Y.Ü. 2 görevini yapan B1 öğrencilerinin ortalama puanı) arasında değişmiştir. Sözlü dil değerlendirme rubriğinde olduğu gibi yazılı dil değerlendirme rubriğinde de öğrenci performansı yazılı dilin farklı boyutların hepsinde ‘çok kötü’ olduğunda 6, ‘kötü’ olduğunda 12, ‘orta’ olduğunda 18, ‘iyi’ olduğunda 24, ‘çok iyi’ olduğunda 30 olmaktadır. Elbette, öğrenci performansı dilin farklı özelliklerinde farklı şekilde değerlendirilebilir. Buna bağlı olarak, söz konusu rubrik kullanılarak yapılan bir değerlendirmede alınabilecek puanların 6 ile 30 arasında herhangi bir değer alabileceğini söylemek mümkündür. Bu puan aralıkları düşünüldüğünde ve Tablo 4.25 detaylı bir şekilde analiz edildiğinde, farklı seviyelere ait görevlerin öğrencilerden beklenen yetenek düzeylerini yansıtmada istendik sonuçlarla birlikte etkili bir dağılım gösterdiği tespit edilebilir. Bu değerler ve dağılımlar göz önünde bulundurulduğunda, dört seviyede 16 yazılı üretim ve etkileşim görevini oluşturmada yararlanılan 49 yazılı üretim ve 37 yazılı etkileşim betimleyicisinin öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçede yazılı dil becerilerini yansıtmada etkili sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu bölümünde, bir önceki aşamada dört seviye için geliştirilen 62 sözlü üretim, 76 sözlü etkileşim, 49 yazılı üretim ve 37 yazılı etkileşim olmak üzere toplamda 224 üretim ve etkileşim etkinliği betimleyicilerinin etkililiğini incelemek için uygulanan 16 yazılı ve 16 sözlü üretim ve etkileşim görevlerinde öğrencilerin gösterdiği performanslar analiz edilmiştir. Toplamda yaklaşık iki akademik yılda dört farklı seviyede, seviye altı, seviye ve seviye üstü öğrencilerinden olmak üzere altı farklı seviyeden 177 sözlü ve 217 yazılı üretim ve etkileşim toplam 394 öğrenci performansı alınmıştır. Bu görevler süreç içerisinde farklı uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Bir alt ve üst seviyeden öğrencilerin performanslarına ait ortalama puanlar ilgili seviyede bulunan öğrencilerinki ile karşılaştırıldığında ve bu ortalama puanların seviyeler içinde nasıl dağılım gösterdiği incelendiğinde, araştırmada geliştirilen betimleyicilerin öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçedeki üretim ve etkileşim becerileri için kendi seviyelerindeki beklendiği performansları yansıtmada etkili sonuçlar ortaya koyduğu saptanmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşaması olan bu aşamada geliştirme aşamasında elde edilen betimleyicilerin etkililiğini görme adına dört seviyede testler ve görevler geliştirilerek ve uygulayarak betimleyicilerin geçerlikleri adına tespit edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında ise, uygulanan test ve görevlerin ilgili OBM seviyesi ile ilişkilendirmesi adına yapılan çalışmalar aracılığıyla yürütülen geçirme sürecine yönelik bulgulara yer verilecektir.

4.4. Geçerleme Aşamasında (Standart Belirleme) Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında, bir önceki aşamada uygulama sürecinde elde edilen test ve görev puanlarına yönelik kesme puanları aracılığı ile her bir seviye testi ve görevlerine ait standartlar belirlenmiştir. Belirlenen standartlar uygulamalar sırasında edinilen öğrenci performansları ile karşılaştırılmış ve betimleyicilerin etkililiği, betimleyiciler doğrultusunda geliştirilen testlerin ve görevlerin geçerliği ve sürecin güvenilirliğine dair veriler elde edilmiştir. Alımlama etkinliğine yönelik testler ve üretim ve etkileşim etkinliklerine yönelik görevler için belirlenen standartlar ve geçerleme süreci ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

4.4.1. Alımlama etkinliği testleri standart belirleme süreci

Alımlama etkinliğine hitap eden görsel ve işitsel alımlama betimleyicileri ile oluşturulmuş testler için Angoff yönteminden yararlanılarak uzman görüşleri aracılığı ile standartlar belirlenmiştir. Tablo 3.13'te belirtilen bir form aracılığı ile bir test için, testte yer alan tüm maddelere uzmanların iki turda verdiği değerler eşliğinde öncelikle bireysel kesme puanları belirlenmiştir. Dört seviyede iki tur oylamada her bir madde için uzmanlar tarafından verilen olasılıklar, toplamlar, standart sapmalar ve medyanları gösteren tablolar çalışmanın ekler bölümünde paylaşılmıştır (EK-30, EK-31, EK-32, EK-33). Maddelerin toplam ağırlıkları göz önünde bulundurularak, belirlenen kesme puanlarının medyanları aracılığı ile 100 puan üzerinden standartlar belirlenmiştir. Dört seviye testi için belirlenen kesme puanları farklı seviyelerden testi alan öğrencilerin puanları ile karşılaştırılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 4.26 uzmanların testlerde belirlediği kesme puanları ile birlikte ilgili testi alan seviye öğrencilerinin ortalama puanlarını, testlerin standart sapmalarını ve güvenilirlik katsayılarını göstermektedir.

Tablo 4.26

Alımlama Testi Kesme Puanları ve Öğrenci Puanı Karşılaştırmaları

| | Ortalama Puan (100 üzerinden) | | | | | Teste Ait | | | Angoff Oylamasına Ait | | | |
|----|-------------------------------|-------|------|----|----|-----------|-------------|-----|-----------------------|--------------|--------------|------|
| | ÖN-A1 | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | Kesme Puanı | KR | Std. | P.İ.T | P.A. T | Std. |
| | | | | | | | | -20 | | Ara- lığı | Ara- lığı | |
| | | | | | | | 41.9 | .79 | 21.0 | 0.40 | 0.67 | 2.81 |
| A1 | 38,8 | 64,65 | 80,1 | | | | 7 | 3 | 6 | 0.98 | 0.89 | 3.54 |

Tablo 4.26 (Devam)

Alımlama Testi Kesme Puanları ve Öğrenci Puanı Karşılaştırmaları

| ÖN- A1 | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | Kesme Pu- anı | KR -20 | Std. | P.İ.T Ara- lığı | P.A. T Ara- lığı | Std. |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-----------|---------------------|-----------|-----------|-----------------------|---------------------------|--------------|
| A2 | 45,23 | 62,95 | 79,89 | | | 50.6 | .90 4 | 19.6 7 | 0.54 - | 0.52 - | 2.38 - |
| B1 | | 41,15 | 60,71 | 74,25 | | 48.4 | .84 6 | 22.0 5 | 0.95 0.61 | 0.91 0.67 | 3.06 2.57 |
| B2 | | | 42,07 | 63,4 | 83, 09 | 46.7 | .78 6 | 20.4 1 | 0.69 0.99 | 0.71 0.93 | 2.64 3.85 |

P.İ.T.: Puanlayıcı İçi Tutarlılık, P.A.T.: Puanlayıcılar Arası Tutarlılık, Std: Standart Sapma

Tablo 4.26 dört seviyede geliştirilen testlerin her birini alan üç farklı seviye öğrencisinin ortalama puanları görülmektedir. Ortadaki sütunda ise, bu testlere ait uzmanlar tarafından belirlenen kesme puanları, testin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan KR-20 değerleri ve test puanlarındaki standart sapmalar görülebilir. En sağdaki sütunda ise, her bir test için kesme puanı belirleme amacıyla iki türlü Angoff oylaması eşliğinde uzmanlar tarafından verilen olasılık değerlerine yönelik puanlayıcı içi tutarlılık ve puanlayıcılar arası tutarlılık korelasyonu katsayılarının aralığı görülebilir. Son olarak, uzmanların her bir madde için verdiği olasılık değerlerin toplamlarına ilişkin standart sapmaların aralığı incelenebilir. Angoff oylamalarında ortaya çıkan değerlere ilişkin detaylı tablolar, yukarıda belirtildiği gibi, araştırmanın ekler bölümünde paylaşılmıştır.

Tablo 4.26 eşliğinde her bir testi alan ilgili seviye, seviye altı ve seviye üstü öğrencilerinin 100 üzerinden ortalama puanları incelenebilir. Bu ortalama puanlar ilgili teste ait Angoff yöntemi ile belirlenen standartlar ile karşılaştırıldığında testlerin genel olarak seviyedeki öğrenci performansını yansıtmada etkili olduğu ve teste ait kesme puanının öğrencilerin yeterlik düzeylerini temsil ettiği görülmektedir. Örnek vermek gerekirse, B1 testini alan A2 öğrencilerinin ortalaması 41,15, B1 öğrencilerinin ortalaması 60,71 ve B2 öğrencilerinin ortalama puanı da 74,25'tir. Bu teste ait belirlenen ve A2/B1 seviyeleri arası kesme puanını belirten standart ise 48.4'tür. Bir başka deyişle, B1 testini alan bir öğrencinin başarılı sayılması yani A2 seviyesinin üzerinde bir performans göstermeye başladığı puan değerini ifade eden kesme puanı 48.4'tür. Bu değer, ilgili grup öğrencile-

rinin gerçek puan ortalamaları ile karşılaştırıldığında anlamlı bir sonuç ortaya koymaktadır. Bunlara ek olarak, her bir seviye testi için hesaplanan KR-20 ve standart sapma değerleri de ölçme araçlarının başarılı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlar, elbette ortalama puanlar üzerinden elde edilen verilere dayalıdır. Seviye bazında daha detaylı incelemeler yapabilmek adına, standardın belirlendiği iki seviye öğrencileri arasında bir karşılaştırma yapmak ve ilgili test için belirlenen kesme puanının altında ve üstünde kalan öğrencilerin sayılarını ve yüzdelerini incelemek ihtiyacı doğmuştur. Bu amaca yönelik her bir test kesme puanı için çapraz tablolama aracılığı ile analizler yürütülmüştür. Dört seviyenin testleri için belirlenen kesme puanlarına ait çapraz tablolama değerleri aşağıda yer alan Tablo 4.27, 4.28, 4.29 ve 4.30'da gösterilmiştir.

Tablo 4.27

A1 Seviyesi Alımlama Testi Kesme Puanı Çapraz Tablo Analizi

| | Puan Aralığı 0,00 – 41.97* | | Puan Aralığı 41.97 – 100 | | Toplam | |
|--------------|-------------------------------|-------|-----------------------------|-------|--------|-----|
| | Ön A1 | A1 | Ön A1 | A1 | Ön A1 | A1 |
| Sayı | 14 | 12 | 11 | 54 | 25 | 66 |
| Yüzde (%100) | 56 | 18,18 | 44 | 81,81 | 100 | 100 |

*A1 Seviyesi Kesme Puanı: 41.97

Tablo 4.27 A1 seviyesi testi için uzmanlar tarafından belirlenen kesme puanına ilgili seviye öğrencilerinin sayısı ve yüzde olarak ne kadar erişebildiklerini göstermektedir. A1 seviyesi testi için belirlenen kesme puanı 41.97'dir. Bu testi alan 25 Ön A1 seviyesi öğrencisinin 14'ü, bir başka deyişle, %56'sı bu değerinin altında; %44'ü de bu değerinin üzerinde puan almışlardır. Diğer bir taraftan aynı testi alan 66 A1 seviyesi öğrencisinin 12'si yani %18,18'i kesme puanı olan 41.97 değerinin altında; 54 öğrenci, bir başka deyişle %81,81'i bu değerinin üstünde puan almışlardır.

Tablo 4.28

A2 Seviyesi Alımlama Testi Kesme Puanı Çapraz Tablo Analizi

| | Puan Aralığı 0,00 – 50.6* | | Puan Aralığı 50.6 – 100 | | Toplam | |
|--------------|------------------------------|-------|----------------------------|-------|--------|-----|
| | A1 | A2 | A1 | A2 | A1 | A2 |
| Sayı | 16 | 20 | 6 | 67 | 22 | 87 |
| Yüzde (%100) | 72,72 | 22,98 | 27,27 | 77,01 | 100 | 100 |

*A1 Seviyesi Kesme Puanı: 50.6

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere, A2 seviyesi testi için belirlenen kesme puanı 50.6’dır. Bu puanın ilgili testi alan bir öğrencinin A2 seviyesinde başarılı sayılabilmesi alması gereken minimum puan olduğunu söylemek mümkündür. A2 testini alan 22 A1 seviyesi öğrencisinin 16’sı, bir başka deyişle %72.72’si bu değer altında puan alırken, 6 tanesi de bu değer üstünde bir puan almışlardır. A2 testini alan 87 A2 seviyesi öğrencisinin %22,98’i bu değer altında değer alırken, %77,01’i de bu değer üzerinde bir puan almıştır.

Tablo 4.29

B1 Seviyesi Alımlama Testi Kesme Puanı Çapraz Tablo Analizi

| | Puan Aralığı 0,00 – 48.4* | | Puan Aralığı 48.4 – 100 | | Toplam | |
|--------------|------------------------------|-------|----------------------------|-------|--------|-----|
| | A2 | B1 | A2 | B1 | A2 | B1 |
| Sayı | 21 | 27 | 5 | 61 | 26 | 88 |
| Yüzde (%100) | 80,76 | 30,68 | 19,23 | 69,31 | 100 | 100 |

*B1 Seviyesi Kesme Puanı: 48.4

B1 seviyesi testi için Angoff yöntemi ile uzmanlar tarafından belirlenen kesme puanı 48.4’tür. B1 testinin uygulandığı A2 ve B1 seviyesi öğrencilerinin aldıkları puan dağılımı incelendiğinde A2 öğrencilerinin %80,76’sının belirlenen kesme puanının altında, %19,23’ünün de kesme puanının üstünde değer aldıkları görülmektedir. B1 seviyesi öğrencilerinde ise bu oranlar sırası ile %30,68 ile %69,31’dir.

Tablo 4.30

B2 Seviyesi Alımlama Testi Kesme Puanı Çapraz Tablo Analizi

| | Puan Aralığı 0,00 – 46.7* | | Puan Aralığı 46.7 – 100 | | Toplam | |
|--------------|------------------------------|-------|----------------------------|-------|--------|-----|
| | B1 | B2 | B1 | B2 | B1 | B2 |
| Sayı | 19 | 20 | 6 | 77 | 25 | 97 |
| Yüzde (%100) | 76 | 20,61 | 24 | 79,38 | 100 | 100 |

* B2 Seviyesi Kesme Puanı: 46.7

B2 seviyesi için belirlenen standart 46.7’dir. Bu testi alan B1 seviyesi öğrencilerinin %76’sı bu değer altında bir performans gösterirken, %24’ü de bu değer üstünde

bir performans göstermişlerdir. B2 seviyesi öğrencilerinin performansı da %20,61 düzeyde bu değer altında olurken, %79,38 düzeyde bu değer üstünde gözlemlenmiştir.

Çapraz tablo analizleri bir seviye testi için belirlenen kesme puanının böldüğü iki seviye öğrencilerinin ilgili kesme puanına erişmelerini sayı ve yüzde olarak göstermektedir. Yukarıdaki tablolardan da görüleceği üzere, bir seviye testini alan seviye öğrencileri ağırlıklı olarak kesme puanlarının altında performans gösterirken, hedef seviye öğrencileri de yine ağırlıklı olarak kesme puanının üstünde başarı göstermişlerdir. Kesme puanlarının belirlenmesinde bir seviyenin gerekliliklerini minimum düzeyde yerine getirebilen sınır kişisi kavramı göz önünde bulundurulduğu gerçeği düşünüldüğünde, bu yüzdeler dağılımların normal ve beklendiği olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin testlere yönelik performanslarının beklendiği düzeylerde çıkması ve kesme puanlarının amaca hizmet etmesi durumlarını daha derin inceleyebilmek adına sonuçların dağılımının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını analiz etme gereği duyulmuştur. Kesme puanlarının altında ve üstünde başarı gösteren öğrenci sayı ve yüzdeliklerinin dağılımının anlamlılığı ki-kare analizleri aracılığı ile yürütülmüştür. Kesme puanları hedef seviye ve seviye altı öğrencilerinin o puanının altında ve üstünde olma durumunu belirlediği için ki-kare analizleri her bir testi alan hedef seviye ve seviye altı öğrencilerinin sayı ve yüzdeleri arasındaki anlamlılıkları incelemiştir. Söz konusu analizler aşağıda yer alan Tablo 4.31, 4.32, 4.33 ve 4.34'te gösterilmiştir.

Tablo 4.31

A1 Seviyesi Ahımlama Testi Kesme Puanı Ki-Kare Analizi

| | Ön A1 | | | A1 | | |
|----------------------|---------------|---------------|-------|---------------|---------------|-------|
| | Gözlenen Sayı | Beklenen Sayı | Artık | Gözlenen Sayı | Beklenen Sayı | Artık |
| Kesme Puanı* Altı | 14 | 22.0 | -8.0 | 12 | 33.0 | -21.0 |
| Kesme Puanı Üstü | 11 | 3.0 | 8.0 | 54 | 33.0 | 21.0 |
| Toplam | 25 | | | 66 | | |
| Ki-Kare** | | 24.242 | | | 26.727 | |
| Anlamlılık*** | | .000 | | | .000 | |

*: 41,97, **: serbestlik derecesi: 1, ***: 0.05 seviyesinde

Tablo 4.31'de verilen gözlenen ve beklenen sayı değerleri, A1 seviyesi testini alan 25 Ön A1 ve 66 A1 seviyesi öğrenci sayısı temel alınarak belirtilmiştir. Araştırmanın

kavramsal çerçeve bölümünde verilen, bir seviye öğrencisinin bir dil seviyesinde olmasının ne anlama geldiği bilgisine dayalı olarak bu sayılar ortaya konulmuştur. Bir seviyedeki öğrencinin kendi seviyesindeki ölçme araçlarını oluşturan tüm betimleyicileri gerçekleştirme olasılığının %50 olmasından (bkz: Tablo 2.4) hareketle, A1 seviyesi testini alan 66 öğrencinin yarısının testte başarılı sayılma eşiği olan kesme puanının üstünde yer alması beklendiği için A1 seviyesinde kesme puanı altında ve üstünde puan alması beklenen öğrenci sayıları 33'er olarak belirlenmiştir. Yine aynı olasılık tablosu üzerinde, bir seviyedeki betimleyicileri bir alt seviyeden bir öğrencinin gerçekleştirme olasılığı ise %12 ile %18 arasında değişmektedir. Bu sebeple, A1 seviyesi betimleyicilerinin bir Ön A1 seviyesi öğrencisi tarafından gerçekleştirme ihtimali %18 kabul edilmiş; dolayısıyla, beklenen sayılar kesme puanı altı için 22.0, üstü için de 3.0 olarak belirlenmiştir. Bu yüzdelere ve yüzdelere dayalı olarak ortaya çıkan beklenen sayılar, adından da anlaşılacağı üzere teoriktir. Elbette ki, gerçek test durumlarında öğrenci profiline göre bu rakamlar değişebilmektedir. Bu sebeple, bu 'beklenen' sayıların kesme puanı altında ve üstünde performans gösteren öğrencilere yönelik 'gözlenen' sayılar ile ilişkisini araştırma için yapılan ki-kare iyi uyum testi sonuçlarına bakılmıştır. Elde edilen ki-kare değerleri 0.05 düzeyinde ve 1 serbestlik derecesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, A1 seviyesi testinin ve dolayısıyla testi oluşturan betimleyicilerin hedef seviyedeki öğrencilerin performansını yansıtmada geçerli sonuçlar ortaya koyduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4.32

A2 Seviyesi Alımlama Testi Kesme Puanı Ki-Kare Analizi

| | A1 | | | A2 | | |
|----------------------|---------------|---------------|-------|---------------|---------------|-------|
| | Gözlenen Sayı | Beklenen Sayı | Artık | Gözlenen Sayı | Beklenen Sayı | Artık |
| Kesme Puanı* Altı | 15 | 17.2 | -2.2 | 20 | 43.5 | -23.5 |
| Kesme Puanı Üstü | 6 | 3.8 | 2.2 | 67 | 43.5 | 23.5 |
| Toplam | 21 | | | 87 | | |
| Ki-Kare** | | 40.614 | | | 25.391 | |
| Anlamlılık*** | | .000 | | | .000 | |

*: 50,6, **: serbestlik derecesi: 1, ***: 0.05 seviyesinde

A2 seviyesi için belirlenen kesme puanı 50.6'dır. A2 seviyesi testini alan A1 seviyesi öğrencilerinin bu betimleyicileri gerçekleştirme olasılığı %12 olarak; A2 seviyesi

öğrencilerinin ise %50 (bkz: Tablo 2.4) olarak kabul edilmiştir. Bunun üzerine, 21 A1 seviyesi öğrencisinin teorik olarak 17.2'sinin kesme puanının altında başarı göstermesi beklenirken bu sayı A2 seviyesi öğrencilerinde 43.5 olarak kabul edilmiş ve bu sayılar bağlamında analiz yapılmıştır. Beklenen ve gözlenen sayılar arasındaki artık değerler ve yüzdeler üzerinden yapılan ki-kare iyi uyum testi sonuçları A1 öğrencileri için 40.614, A2 öğrencileri için 25.391 olarak hesaplanmış ve her iki değer de 1 serbestlik derecesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara göre, A2 seviyesi testinin temelini oluşturan betimleyicilerin ve A1/A2 seviyeleri arası eşiği gösteren kesme puanının A2 seviyesi öğrencilerinin performansını yansıtmada geçerli bir sonuç ortaya koyduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4.33

B1 Seviyesi Alımlama Testi Kesme Puanı Ki-Kare Analizi

| | A2 | | | B1 | | |
|----------------------|---------------|---------------|-------|---------------|---------------|-------|
| | Gözlenen Sayı | Beklenen Sayı | Artık | Gözlenen Sayı | Beklenen Sayı | Artık |
| Kesme Puanı* Altı | 17 | 22.9 | -5.9 | 25 | 44.0 | -19.0 |
| Kesme Puanı Üstü | 9 | 3.1 | 5.9 | 63 | 44.0 | 19.0 |
| Toplam | 26 | | | 88 | | |
| Ki-Kare** | | 12.593 | | | 16.409 | |
| Anlamlılık*** | | .000 | | | .000 | |

*: 48.4, **: serbestlik derecesi: 1, ***: 0.05 seviyesinde

B1 seviyesi betimleyicileri ile oluşturulan B1 testini alan A2 öğrencilerinin kesme puanının üstünde performans gösterme olasılığı %12; B1 öğrencilerin olasılığı da %50 (bkz: Tablo 2.4) olarak kabul edilmiştir. Bu teorik değerler çerçevesinde testi alan 26 B1 öğrencisinin 22.9'unun kesme puanı olan 48.4'ün altında başarı göstermesi beklenmiştir. Bu rakam B1 seviyesi öğrencilerinde ise 44'tür. Öğrencilerin gerçek performanslarına bakıldığında A2 seviyesinde kesme puanı altında kalan öğrenci sayısı 26 öğrencinin 17'si olurken, B1 seviyesinde bu değer 88 öğrencinin 25'idir. Bu değerler ve toplam yüzdeler arasındaki farkı analiz etmek için yürütülen ki-kare iyi uyum testi sonucu A2 seviyesinde 12.593; B1 seviyesinde de 16.409 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen iki ki-kare değeri de 1 serbestlik derecesinde 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu so-

nuçlar, B1 seviyesi betimleyicilerinin oluşturduğu testin ve bu test için uzmanlar tarafından belirlenen kesme puanının B1 seviyesi öğrencilerini görsel ve işitsel alımlama becerilerini yansıtmada geçerli sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir.

Tablo 4.34

B2 Seviyesi Alımlama Testi Kesme Puanı Ki-Kare Analizi

| | B1 | | | B2 | | |
|----------------------|---------------|---------------|-------|---------------|---------------|-------|
| | Gözlenen Sayı | Beklenen Sayı | Artık | Gözlenen Sayı | Beklenen Sayı | Artık |
| Kesme Puanı* Altı | 16 | 22.0 | -6.0 | 20 | 48.5 | -28.5 |
| Kesme Puanı Üstü | 9 | 3.0 | 6.0 | 77 | 48.5 | 28.5 |
| Toplam | 26 | | | 97 | | |
| Ki-Kare** | | 13.636 | | | 33.495 | |
| Anlamlılık*** | | .000 | | | .000 | |

*: 46.7, **: serbestlik derecesi: 1, ***: 0.05 seviyesinde

B2 seviyesi testi için uzmanlar tarafından belirlenen ve B1/B2 eşliğini gösteren kesme puanı 46.7'dir. Bu testi alan B1 öğrencilerinin bu puanın üzerinde başarı göstermeleri beklenen oran %12'dir. Buna istinaden, testi alan 26 öğrencinin teorik olarak 22.0'sinin kesme puanı altında, 3.0'ünün de üstünde değer alması beklenmektedir. Gözlenen sayılara bakıldığında ise bu değerler B1 öğrencileri için sırasıyla 16 ve 9 olmuştur. B2 öğrencilerinin B2 seviyesi testinde beklenen başarı olasılıkları ise %50'dir (bkz: Tablo 2.4). Bu olasılığa göre, 97 öğrencinin teorik olarak yarısının kesme puanının altında yarısının da üstünde olması beklenir. B2 seviyesi öğrencilerinin teste yönelik gözlenen sonuçları ise 20 öğrencinin kesme puanının altında 67 öğrencinin ise üstünde yer aldığını göstermektedir. Söz konusu değerler arasında anlamlı fark olup olmadığı ki-kare iyi uyum testi ile analiz edilmiştir. B1 seviyesi için hesaplanan 13.636 ve B2 seviyesi için hesaplanan 33.495 ki-kare değerleri 1 serbestlik derecesinde ve 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, B2 seviyesi testlerini geliştirmede kullanılan betimleyicilerin ve test için belirlenen kesme puanının testi alan öğrencilerin görsel ve işitsel alımlama becerilerini yansıtmada geçerli sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, araştırmanın bu aşamasında dört seviyede geliştirilen ve ilgili seviyenin bir altı, seviye öğrencisi, bir seviye üstü öğrencilerin aldığı testler sonucunda ortaya çıkan puan dağılımları, testler üzerinde uzmanlar tarafından belirlenen kesme puanları üzerinden yapılan çapraz tablolar ve kesme puanlarına ilişkin başarı durumlarındaki farkı

analiz eden ki-kare testleri sunulmuştur. Tüm bulgulara bakıldığında, testlerin hedeflediği seviyedeki öğrenci performansını ölçmede etkili sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Bu bağlamda, testlerin oluşturulmasında temel alınan betimleyicilerin öğrencilerin ilgili seviyedeki dil yeterliklerini yansıtmada geçerli sonuçlar verdiğini söylemek mümkündür.

4.4.2. Üretim ve etkileşim etkinlikleri görevleri standart belirleme süreci

Üretim ve etkileşim etkinliklerine yönelik geliştirilen betimleyicilerin etkililiğini inceleme amacıyla dört seviyede geliştirilen sözlü ve yazılı üretim ve etkileşim görevlerini gerçekleştiren öğrenci sayıları ve bu öğrencilerin aldıkları puanlar bir önceki geçirme çalışması olan uygulama bölümünde paylaşılmıştır. Çalışmanın bu aşamasında, öğrenci performanslarına yönelik elde edilen puanların uzmanlar tarafından Genişletilmiş Angoff yöntemi aracılığı ile belirlenen kesme puanları ile olan ilişkisini inceleme amacı güdülmüştür. Bu sayede, betimleyicilerin ve görev özelliklerinin yer aldığı belirtke tablolarından yararlanılarak uzmanlardan tarafından varsayımsal bir şekilde ortaya konan kesme puanlarına öğrencilerin gerçek performansları ile erişimleri durumu analiz edilebilmiştir.

Sözlü ve yazılı üretim ve etkileşim etkinliği betimleyicilerin etkililiklerine yönelik dört seviyede geliştirilen görevlerde kesme puanını belirlemek için söz konusu görevler her bir seviye bazında ‘sözlü üretim ve etkileşim’ ve ‘yazılı üretim ve etkileşim’ başlıkları altında toplanmıştır. Örneğin, A1 seviyesi için ‘A1 seviyesi sözlü üretim ve etkileşim görevleri’ ve ‘A1 seviyesi yazılı üretim ve etkileşim görevleri’ başlıkları altında öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerindeki performanslarına yönelik analizler yapılması amaçlanmıştır. Bu şekilde her bir seviyede sözlü üretim ve etkileşim için 4, yazılı üretim ve etkileşim de yine 4 tane görev bütün birer dosya olarak görülmüştür. Bir görevden alınabilecek en yüksek puanın 30 olması nedeniyle, bir seviyedeki sözlü veya yazılı üretim ve etkileşim dosyası için alınabilecek en yüksek puan da 120 olmuştur. Söz konusu görevlerin her birinden bir ‘sınır öğrencisinin’ 30 üzerinden alabileceği puanlar uzmanların iki turda verdiği oylamalar ile belirlenmiştir. Uzmanların görevler için belirlediği kesme puanları her bir seviyedeki sözlü ve yazılı üretim ve etkileşim dosyaları altında incelenmiştir. Bu değerlere ilişkin iki turdaki kesme puanları, medyanlar, standart sapmalar gibi hesaplamaları içeren tablolar araştırmanın ekler bölümünde (EK-34 ve EK-35) verilmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 4.35 her bir seviye için oluşturulan sözlü üretim ve etkileşim dosyalarındaki 4 görevi yapan farklı seviyelerden öğrencilerin puan ortalamaları ile

birlikte bu dosyalara ait tutarlılık analizlerini ve standart sapmaları ve ayrıca kesme puanı belirlemek için uygulanan Angoff yönteminde uzmanların tutarlılıklarını ve standart sapmalarının göstermektedir.

Tablo 4.35

Sözlü Üretim ve Etkileşim Görev Dosyaları Kesme Puanları ve Öğrenci Puanı Karşılaştırmaları

| ÖN-A1 | Ortalama Puan (120 üzerinden) | | | | | Kesme Puanı | Dosyaya Ait | | Angoff Oylamasına Ait | | Std | |
|-------|-------------------------------|------|-------|------|-----|-------------|---------------|---------------|-----------------------|---------------|--------------|--------------|
| | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | | P.İ.T Aralığı | P.A.T Aralığı | P.İ.T Aralığı | P.A.T Aralığı | | |
| A1 | 34 | 69 | 106,8 | | | 57 | 0.85 – 0.95 | 0.74 – 0.91 | 0.44 – 0.98 | 0.75 – 0.91 | 6.15 – 11.48 | |
| A2 | | 41,1 | 70,1 | 104 | | 59 | 0.75 – 0.93 | 0.68 – 0.93 | 0.53 – 0.97 | 0.71 – 0.93 | 6.71 – 14.27 | |
| B1 | | | 42,5 | 71,8 | 107 | 62,5 | 0.86 – 0.98 | 0.77 – 0.89 | 0.67 – 0.94 | 0.77 – 0.89 | 2.45 – 14.26 | |
| B2 | | | | 39 | 74 | 104,7 | 61 | 0.77 – 0.91 | 0.53 – 0.81 | 0.51 – 0.96 | 0.69 – 0.92 | 6.54 – 15.01 |

P.İ.T.: Puanlayıcı İçi Tutarlılık, P.A.T.: Puanlayıcılar Arası Tutarlılık, Std: Standart Sapma

Tablo 4.35'teki en soldaki sütunda yer alan seviyelerin yanındaki yer alan sütun her bir seviye için geliştirilen sözlü üretim ve etkileşim dosyalarındaki 4 görevini yapan üç farklı seviye öğrencisinin 120 üzerinden ortalama puanlarını göstermektedir. Ortadaki sütunda ise, bu dört görevden oluşan dosyalar için uzmanlar tarafından belirlenen kesme puanları ve ilgili görevleri değerlendiren uzmanların kendi içlerinde ve birbirleri ile olan tutarlılık korelasyonu katsayıları yer almaktadır. En sağdaki sütun da, her bir dosyanın kesme puanını belirleme amacıyla iki türlü Genişletilmiş Angoff oylaması eşliğinde uzmanlar tarafından verilen olasılık değerlerine yönelik puanlayıcı içi ve puanlayıcılar arası tutarlılık korelasyonu katsayılarının ve standart sapma değerlerinin aralığını yansıtmaktadır. Genişletilmiş Angoff yöntemi için uzmanların oylamaları sonucu ortaya çıkan sonuçlar, daha detaylı bir şekilde araştırmanın ekler bölümünde verilmiştir.

Her bir sözlü üretim ve etkileşim dosyasındaki dört görevi yapan hedef seviye, seviye altı ve seviye üstü öğrencilerinin 120 üzerinden ortalama puanları Tablo 4.35 üze-

rinden incelenebilir. İlgili ortalamalar hedef dosyaya yönelik Geniştirilmiş Angoff yöntemi ile belirlenen kesme puanları ile kıyaslanırsa, dosyalarda yer alan görevlerin genel olarak hedeflediği seviyedeki öğrenci performansını ortaya koymada etkili olduğu ve dosyaya ait kesme puanının öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçedeki sözlü üretim ve etkileşim becerilerini temsil ettiği görülmektedir. Bir örnek ile açıklamak gerekirse, A2 dosyasındaki 30 puan üzerinden hesaplanan 4 görevi yapana A1 öğrencilerinin ortalama puanı toplamı 41,1, A2 öğrencilerinin ortalama puanı toplamı 70,1 ve B1 öğrencilerinin ortalama puanı toplamı da 104'tür. Bu dosyadaki dört görev toplamı için belirlenen ve A1/A2 seviyeleri arası kesme puanını belirten standart ise 59 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, A2 dosyasındaki görevleri yapan A1 ve A2 seviyesi öğrencilerinin gerçek puan ortalamaları ile karşılaştırıldığında anlamlı hale gelmektedir. Ayrıca öğrenci performanslarının değerlendirilmesi sürecine katılan uzmanların puanlarına yönelik puanlayıcı içi ve arası tutarlık analizleri de puanlar arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğunu ve değerlendirme sürecinin güvenilir sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir.

Öğrenci performanslarına dair elde edilen ortalama puanlara dayalı olan bu verilere ek olarak seviye bazında daha detaylı incelemeler yapma gereği doğmuştur. Bu amaçla, bir sözlü üretim ve etkileşim dosyasına ait standardın belirlendiği iki seviye öğrencileri arasında bir karşılaştırma yapmak için ilgili dosya için belirlenen kesme puanının altında ve üstünde kalan öğrencilerin sayıları ve yüzdeleri analiz edilmiştir. Bunun için her bir dosyaya ait standart için çapraz tablolama analizleri ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Dört seviyedeki sözlü üretim ve etkileşim dosyalarına ait kesme puanlarına ilişkin çapraz tablolama değerleri aşağıda yer alan Tablo 4.36, 4.37, 4.38 ve 4.40'ta gösterilmiştir.

Tablo 4.36

A1 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Dosyaları Kesme Puanlarına İlişkin Çapraz Tablo Analizi

| | Puan Aralığı 0,00 – 57 * | | Puan Aralığı 57 – 100 | | Toplam | |
|--------------|-----------------------------|-------|--------------------------|-------|--------|-----|
| | Ön A1 | A1 | Ön A1 | A1 | Ön A1 | A1 |
| Sayı | 5 | 5 | 1 | 17 | 6 | 22 |
| Yüzde (%100) | 83,3 | 22,72 | 16,6 | 77,27 | 100 | 100 |

*A1 Seviyesi Kesme Puanı: 57

Tablo 4.36 dört seviyede yer alan ve dörder görevden oluşan dosyalar için belirlenen kesme puanlarına ilgili seviyelerden öğrencilerin erişebilme durumlarını göstermektedir. A1 seviyesi dosyası için belirlenen kesme puanı 57'dir. Bu puanın ilgili dosyadaki 4 konuşma görevini yapan bir öğrencinin A1 seviyesinde başarılı sayılabilmesi olması gereken en düşük puan olduğunu söylemek mümkündür. A1 dosyasındaki görevleri yapan 6 Ön A1 seviyesi öğrencisinin 5'i, bir başka deyişle %83,3'ü bu değer altında puan alırken, 1 tanesi de bu değer üstünde bir puan almıştır. A1 dosyasındaki konuşma görevlerini teslim eden 22 A1 seviyesi öğrencisinin %22,72'si bu değer altında değer alırken, %77,27'si de bu değer üzerinde bir puan almıştır.

Tablo 4.37

A2 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Dosyaları Kesme Puanlarına İlişkin Çapraz Tablo Analizi

| | Puan Aralığı 0,00 – 59 * | | Puan Aralığı 59 – 100 | | Toplam | |
|--------------|-----------------------------|----|--------------------------|----|--------|-----|
| | A1 | A2 | A1 | A2 | A1 | A2 |
| Sayı | 11 | 7 | 3 | 18 | 14 | 25 |
| Yüzde (%100) | 78,57 | 28 | 21,42 | 72 | 100 | 100 |

*A1 Seviyesi Kesme Puanı: 59

A2 seviyesi dosyası için belirlenen kesme puanı 59'dir. Bu testi alan 14 A1 seviyesi öğrencisinin 11'i, bir başka deyişle, %78,57'si bu değer altında; %21,42'si de bu değer üzerinde puanlar almışlardır. Diğer bir taraftan aynı dosyadaki görevleri gerçekleştiren 25 A2 seviyesi öğrencisinin 7'si yani %28'i kesme puanı olan 59 değerinin altında; 18 öğrenci, bir başka deyişle %72'si bu değer üstünde puan almışlardır.

Tablo 4.38

B1 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Dosyaları Kesme Puanlarına İlişkin Çapraz Tablo Analizi

| | Puan Aralığı 0,00 – 62,5 * | | Puan Aralığı 62,5 – 100 | | Toplam | |
|--------------|-------------------------------|-------|----------------------------|-------|--------|-----|
| | A2 | B1 | A2 | B1 | A2 | B1 |
| Sayı | 5 | 4 | 2 | 19 | 7 | 23 |
| Yüzde (%100) | 71,42 | 17,39 | 28,57 | 82,60 | 100 | 100 |

*B1 Seviyesi Kesme Puanı: 62.5

B1 seviyesi için belirlenen standart 62.5'tir. Bu testi alan A2 seviyesi öğrencilerinin %71.42'si bu değer altında bir performans gösterirken, %28,57'si de bu değer üstünde bir performans göstermişlerdir. B1 seviyesi öğrencilerinin performansı da %17,39 düzeyde bu değer altında olurken, %82,60 düzeyde bu değer üstünde gözlemlenmiştir.

Tablo 4.39

B2 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Dosyaları Kesme Puanlarına İlişkin Çapraz Tablo Analizi

| | Puan Aralığı 0,00 – 61 * | | Puan Aralığı 61 – 100 | | Toplam | |
|--------------|-----------------------------|-------|--------------------------|-------|--------|-----|
| | B1 | B2 | B1 | B2 | B1 | B2 |
| Sayı | 7 | 7 | 3 | 25 | 10 | 32 |
| Yüzde (%100) | 70 | 21,87 | 30 | 78,12 | 100 | 100 |

* B2 Seviyesi Kesme Puanı: 61

B2 seviyesi testi için Genişletilmiş Angoff yöntemi ile uzmanlar tarafından belirlenen kesme puanı 61'dir. B2 testinin uygulandığı B1 ve B2 seviyesi öğrencilerinin aldıkları puan dağılımı incelendiğinde B1 öğrencilerinin %70'inin belirlenen kesme puanının altında, %30'unun da kesme puanının üstünde değer aldıkları görülmektedir. B2 seviyesi öğrencilerinde ise bu oranlar sırası ile %21,87 ile %78,12'dir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin dört farklı seviyede konuşma becerilerini yansıtan sözlü üretim ve etkileşim görevlerine dair belirlenen kesme puanlarının öğrencilerin gerçek performansları ile karşılaştırılması söz konusu görevlerin etkililiği hakkında fikir vermektedir. Öğrencilerin ağırlıklı olarak ait oldukları seviyenin gereklilikleri doğrultusunda puanlar alması, görevlerin temelinde yer alan betimleyicilerin öğrenci performansını yansıtmada geçerli sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir.

Sözlü üretim ve etkileşim görevlerinin geçerliği için yapılan çalışmanın bir benzeri yazılı üretim ve etkileşim etkinlikleri için de yürütülmüştür. Aşağıda yer alan Tablo 4.40 her bir seviye için tasarlanmış yazılı üretim ve etkileşim dosyalarındaki 4 görevi yapan farklı seviye öğrencilerinin puan ortalamalarının yanı sıra bu dosyalara ait puanlayıcı tutarlılık analizlerini göstermektedir. Bunlara ek olarak, seviyeler arasında kesme puanı belirlemek için uygulanan Genişletilmiş Angoff yöntemi oylamalarında uzmanların puanlarının tutarlılıkları ve standart sapmaları da paylaşılmıştır.

Tablo 4.40

Yazılı Üretim ve Etkileşim Görev Dosyaları Kesme Puanları ve Öğrenci Puanı Karşılaştırmaları

| ÖN- A1 | Ortalama Puan (100 üzerinden) | | | | | Kesme Pu- anı | Dosyaya Ait | | Angoff Oylamasına Ait | | | |
|-----------|-------------------------------|----------|-----------|-----------|-----------|---------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|--------------------------|------|------|
| | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | | P.İ.T Ara- lığı | P.A.T Aralığı | P.İ.T Ara- lığı | P.A T Ara- lığı | Std. | |
| A1 | 32 | 72 | 106, 3 | | | 59,5 | 0.62 | 0.72 – 0.93 | 0.71 | 0.77 | 4.75 | |
| A2 | | 40 ,1 | 66 | 109, 8 | | 61 | 0.77 | 0.71 – 0.83 | 0.48 | 0.69 | 4.68 | |
| B1 | | | 41 | 69,7 | 109, 4 | 63 | 0.81 | 0.74 – 0.86 | 0.71 | 0.74 | 5.88 | |
| B2 | | | | 42 | 69,4 | 10 6,5 | 62,5 | 0.57 | 0.75 – 0.85 | 0.41 | 0.67 | 4.09 |
| | | | | | | | 0.93 | | 0.95 | 0.91 | 9.04 | |

P.İ.T.: Puanlayıcı İçin Tutarlılık, P.A.T.: Puanlayıcılar Arası Tutarlılık, Std: Standart Sapma

Çalışmanın diğer aşamalarında olduğu gibi bu aşamada da bir görev dosyası için hedef seviye, seviye altı ve seviye üstü öğrencilerinin performansları incelenmiştir. Her bir yazılı üretim ve etkileşim dosyasındaki dört göreve yönelik farklı seviyelerden öğrencilerin 120 üzerinden ortalama puanları Tablo 4.40’da sergilenmektedir. Söz konusu ortalama puanlar hedef seviyedeki görevlerin oluşturduğu dosyaya yönelik Genişletilmiş Angoff yöntemi ile belirlenen kesme puanları ile karşılaştırılmıştır. Değerler dikkatli bir şekilde incelendiğinde görevlerin genel olarak ölçmeyi amaçladığı seviyedeki öğrenci performansını yansıtmada etkili olduğu görülmektedir. İlgili görev dosyalarına ait kesme puanının öğrencilerin yazılı üretim ve etkileşim becerilerini temsil ettiği saptanmıştır. Bir örnek vermek gerekirse, B2 dosyasında her biri 30 puan üzerinden hesaplanan 4 yazma görevini teslim eden B1 öğrencilerinin ortalama puanı toplamı 42, B1 öğrencilerinin ortalama puanı toplamı 69,4 ve C1 öğrencilerinin ortalama puanı toplamı da 106,5’tir. Bu dosyada için 120 puan üzerinden belirlenen ve B1/B2 seviyeleri arası geçiş noktasını gösteren kesme puanı ise 62,5 olarak belirlenmiştir. Bu değer, B2 dosyasındaki görevleri yapan B1 ve B2 seviyesi öğrencilerinin gerçek puan ortalamaları ile karşılaştırıldığında

görevlerin etkililiği açısından anlamlı veriler elde edilmektedir. Öğrencilerin görevlerinin değerlendirilmesinde yer alan uzmanların puanlarına dair puanlayıcı içi ve arası tutarlık korelasyonu katsayılarının aralığı da uzmanların değerlendirmelerinin hem kendi içlerinde hem de aralarında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğunu ve değerlendirme sürecinin güvenilir sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir.

Öğrenci performanslarına yönelik puanların kesme puanları ile olan ilişkisini daha incelemek için ortalama puan analizinden daha detaylı bir analiz sürecine ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaca yönelik, bir yazılı üretim ve etkileşim dosyasına ait standardın işaret ettiği iki seviye öğrencileri arasında bir karşılaştırma yapmak için ilgili dosya için belirlenen kesme puanının altında ve üstünde kalan öğrencilerin sayıları ve yüzdeleri incelenmiştir. Bunun için her bir dosyaya ait kesme puanı için çapraz tablolama analizleri ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Dört seviyenin her birindeki yazılı üretim ve etkileşim dosyalarına ait kesme puanlarına ilişkin çapraz tablolama değerleri aşağıda yer alan Tablo 4.41, 4.42, 4.43 ve 4.44’te gösterilmiştir.

Tablo 4.41

A1 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Dosyaları Kesme Puanlarına İlişkin Çapraz Tablo Analizi

| | Puan Aralığı 0,00 – 59,5 * | | Puan Aralığı 59,5 – 100 | | Toplam | |
|--------------|-------------------------------|-------|----------------------------|-------|--------|-----|
| | Ön A1 | A1 | Ön A1 | A1 | Ön A1 | A1 |
| Sayı | 7 | 8 | 2 | 26 | 9 | 34 |
| Yüzde (%100) | 77,77 | 23,52 | 22,22 | 74,28 | 100 | 100 |

*A1 Seviyesi Kesme Puanı: 59,5

Tablo 4.41 A1 seviyesi için geliştirilen 2 yazılı üretim ve 2 yazılı etkileşim olmak üzere 4 görevden oluşan dosya için uzmanların belirlediği kesme puanlarına öğrencilerin ne derecede ulaşabildiklerini göstermektedir. A1 seviyesine ait kesme puanı 59,5’tir. Bu dosyadaki görevleri teslim eden Ön A1 seviyesi öğrencilerinin %77,77’si bu değer altında bir performans gösterirken, %22,22’si de bu değer üstünde bir performans göstermişlerdir. A1 seviyesi öğrencilerinin performansı da %23,52 düzeyde bu değer altında olurken, %74,28 düzeyde bu değer üstünde gözlemlenmiştir.

Tablo 4.42

A2 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Dosyaları Kesme Puanlarına İlişkin Çapraz Tablo Analizi

| | Puan Aralığı 0,00 – 61 * | | Puan Aralığı 61 – 100 | | Toplam | |
|--------------|-----------------------------|----|--------------------------|----|--------|-----|
| | A1 | A2 | A1 | A2 | A1 | A2 |
| Sayı | 8 | 8 | 3 | 28 | 11 | 35 |
| Yüzde (%100) | 72,72 | 20 | 27,27 | 80 | 100 | 100 |

*A2 Seviyesi Kesme Puanı: 61

A2 seviyesi dosyası için belirlenen kesme puanı 61'dir. A2 seviyesi dosyanı ödevlerine tabi tutulan A1 ve A2 seviyesi öğrencilerinin aldıkları puan dağılımı incelendiğinde A1 öğrencilerinin %72,72'sinin belirlenen kesme puanının altında, %27,27'sinin de kesme puanının üstünde puanlar aldıkları görülmektedir. İlgili dosyanın hedeflediği öğrenciler olan A2 seviyesi öğrencilerinde ise bu oranlar sırası ile %21,87 ile %78,12'dir.

Tablo 4.43

B1 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Dosyaları Kesme Puanlarına İlişkin Çapraz Tablo Analizi

| | Puan Aralığı 0,00 – 63 * | | Puan Aralığı 63 – 100 | | Toplam | |
|--------------|-----------------------------|-------|--------------------------|-------|--------|-----|
| | A2 | B1 | A2 | B1 | A2 | B1 |
| Sayı | 5 | 5 | 1 | 19 | 6 | 24 |
| Yüzde (%100) | 83,33 | 20,83 | 16,66 | 79,16 | 100 | 100 |

* B1 Seviyesi Kesme Puanı: 63

B1 seviyesi için belirlenen standart 63'tür. Bu puanın bu dosyada yer alan 4 konuşma görevini yapan bir öğrencinin B1 seviyesinde başarılı sayılabilmesi alması gereken en düşük puan olduğunu söylemek mümkündür. B1 dosyasındaki görevleri yapan 6 A2 seviyesi öğrencisinin 5'i, bir başka deyişle %83,3'ü bu değer altında puan alırken, 1 tanesi de bu değer üstünde bir puan almıştır. B1 dosyasındaki konuşma görevlerini teslim eden 24 B1 seviyesi öğrencisinin %20,83'ü bu değer altında değer alırken, %79,16'sı da bu değer üzerinde bir puan almıştır.

Tablo 4.44

B2 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Dosyaları Kesme Puanlarına İlişkin Çapraz Tablo Analizi

| | Puan Aralığı 0,00 – 62,5 * | | Puan Aralığı 62,5 – 100 | | Toplam | |
|--------------|-------------------------------|-------|----------------------------|-------|--------|-----|
| | B1 | B2 | B1 | B2 | B1 | B2 |
| Sayı | 11 | 10 | 4 | 25 | 15 | 35 |
| Yüzde (%100) | 73,33 | 28,57 | 26,66 | 71,42 | 100 | 100 |

* B2 Seviyesi Kesme Puanı: 62,5

B2 seviyesi testi için Genişletilmiş Angoff yöntemi ile uzmanlar tarafından belirlenen kesme puanı 62,5'tir. Bu testi alan 15 B1 seviyesi öğrencisinin 11'i, bir başka deyişle, %73,33'ü bu değerin altında; %26,66'sı da bu değerin üzerinde puan almışlardır. Diğer bir taraftan aynı dosyadaki görevleri gerçekleştiren 35 B2 seviyesi öğrencisinin 10'u yani %28,57'si kesme puanı olan 62,5 değerinin altında; 25 öğrenci, bir başka deyişle %71,42'si bu değerin üstünde puan almışlardır.

Dört farklı seviyede öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçede yazılı üretim ve etkileşim becerilerini test etmek için mevcut araştırmada geliştirilen betimleyiciler doğrultusunda hazırlanan görevlere ilişkin öğrenci performansları incelenmiştir. Söz konusu öğrenci performansları uzmanlar tarafından her bir seviyedeki dört görev için 120 puan üzerinden belirlenen kesme puanı ile karşılaştırıldığında öğrencilerin performanslarının beklendik düzeyde kendi seviyeleri doğrultusunda çıktığı gözlemlenmiştir. Puan ve yüzde dağılımları seviye bazında incelendiğinde, geliştirilen betimleyicilerin öğrencilerin yazılı üretim ve etkileşim becerilerini yansıtmada geçerli sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen sonuçlar yöntem ve bulgular bölümünde olduğu gibi dört araştırma aşamasına dayalı olarak paylaşılmıştır. Ardından, bu sonuçların ilgili alanyazındaki benzer çalışmalarla olan benzerlik ve farklılıkları üzerinden tartışmalar ortaya konmuştur. Son olarak, araştırmanın gelecek çalışmalara potansiyel katkısından da bahsedilerek, araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmacılara, uygulayıcılara, öğrencilere ve karar alıcılara yönelik öneriler paylaşılmıştır.

5.1. Sonuç

Mevcut araştırma Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında temel (A1 ve A2) ve ara (B1 ve B2) düzeylerde dil yeterliğini tanımlayan performans betimleyicilerini geliştirme, uygulama ve geçерleme amacı ile yürütülmüştür. Bu amaçlara yönelik olarak, alanyazındaki araştırmalar ve ağırlıklı olarak İngilizce olmak üzere diğer dillerdeki benzer araştırmaların tarandığı bir hazırlık aşaması da gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple, araştırmaya dair sonuçlar bu dört aşamadaki sonuçlar olarak alt başlıklar halinde verilmiştir.

5.1.1. Hazırlık aşamasına ilişkin sonuçlar

Araştırmanın hazırlık aşamasında bir öğrencinin yabancı dildeki yeterliğini tanımlamada kullanılan performans betimleyicilerini geliştirme, uygulama ve geçерleme süreçlerini içeren araştırmalar taranmıştır. Bunun için, öğretilen dil yabancı dil olarak Türkçe olduğu için, öncelikle bu alandaki araştırmalar taranmıştır. Ancak bu alandaki erişilebilir alanyazındaki çalışmaların tatmin edici sonuçlar barındırmadığı ya da sadece geliştirme aşamasına odaklanıp uygulama ve geçерleme ile ilgili deneysel veriler sunmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple, diğer dillerdeki çalışmalara yönelinmiştir.

Yaygınlığı Avrupa dışında da giderek artan ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan hem ülkemiz içinde hem de dışındaki kurumların çoğunda seviye tanımlamaları ve isimlendirmelerinde temel alınan metin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM)'dir. Bu sebeple, mevcut çalışmada da öğrenci performansını seviye bazında isimlendirme ve tanımlama amacı ile OBM esas alınmıştır. Dolayısıyla, çalışmaya dahil edilen dört seviye, temel (A1 ve A2) ve ara (B1 ve B2) şeklinde OBM uyumlu olarak kategorilendirilmiştir.

Araştırmanın hazırlık aşamasında erişebilir durumda olan Temmuz 2017 sürümünde Ön A1 ve B2+ seviyeleri arasında okuma için 107, dinleme için 135, konuşma 369 ve yazma için 179 olmak üzere 790 kazanım sunan İKÖ çalışmayı içerik açısından zenginleştirme amaçlı kullanılmıştır. Yapılan çeviri ve geri-çeviri çalışmaları neticesinde üzerinde uyumsuzluk tespit edilen 618 sözcük üzerinde sıklık analizi yapılmıştır. Bu sözcüklerin büyük bir çoğunluğunun anlam farkı yaratmayacak öneme sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak, uyumsuzluk olan sözcüklerden 140'ı ifadelerde sıklıkla geçen ve anlam farkı oluşturabilecek düzeyde sözcükler olduğu için bu 140 kelime ve kelime grubu üzerinde çeviri yapan uzmanların görüşleri alınarak uyum çalışmaları yürütülmüştür. Yapılan uyum çalışmalarının ardından üzerinde karar verilen ifade tüm betimleyicilerde aynı şekilde kullanılmış ve kazanım havuzundaki maddeler üzerinde dil birlikteliği sağlanmıştır.

Geri çeviri sürecine katılan yabancı dil uzmanlarının katılımıyla yapılan uyum çalışmaları kazanım ifadelerinin çalışmaya uygunluk açısından engel teşkil etmediğine dair ön bilgi elde edilmesini sağlamıştır. İfadelerin hepsinde yer alan “-Abilir” yapısı kazanımların öğrenci performansını ortaya koymaya odaklandığını göstermektedir. Ayrıca, temel seviyelerden orta seviyelere doğru geçişlerde ifadeler arasındaki bilişsel alan açısından zorlaşma ifadeleri dikkati çekmiştir. Örneğin, temel seviyelerde “kısıtlı bir şekilde” ve “tanıdık konular hakkında” gibi ifadelerin ara seviyelerde “karmaşık bağlamlarda” ve “genişletilmiş bir metinde” gibi ifadelere dönüşmesi bu durumu açıklamaktadır.

Sonuç olarak, geliştirme sürecine hazırlık olarak görülen bu aşamada, alanyazındaki öncü çalışmaların incelenmesi ile hem benzer çalışmaların nasıl yürütüldüğü hakkında fikir sahibi olunmuş hem de betimleyicilerin ifade edilmesinde yararlanılan sözcükler ve kavramlar üzerinde bir farkındalık oluşması sağlanmıştır. Bu aşama neticesinde, üzerinde dil birlikteliği sağlanan 790 kazanıma sahip bir havuz oluşturulmuştur ve geliştirme aşamasına geçilmiştir.

5.1.2. Geliştirme aşamasına ilişkin sonuçlar

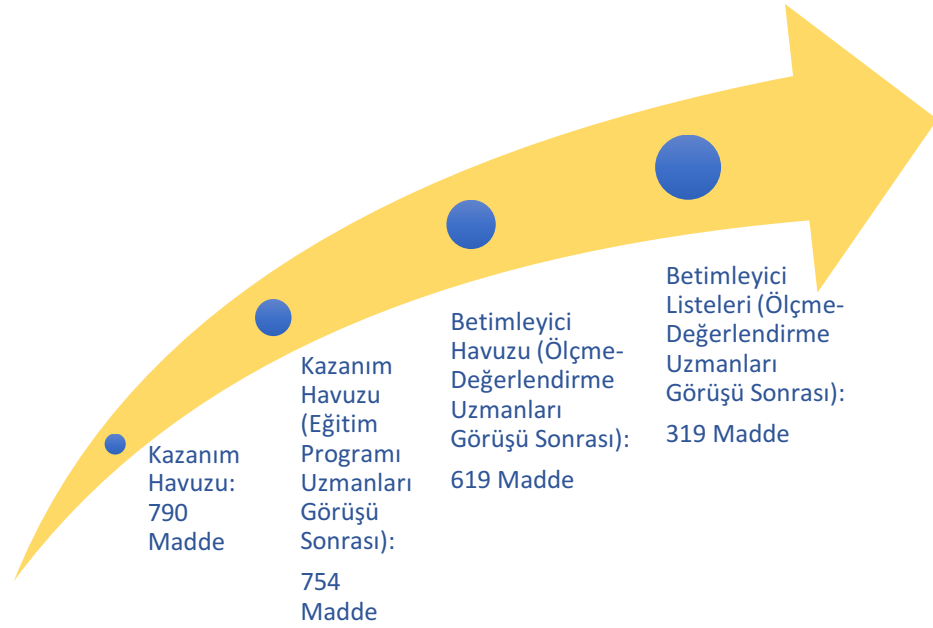
Araştırmanın geliştirme aşaması temel olarak hazırlık aşamasında elde edilen 790 maddelik kazanım havuzunda yer alan ifadelerden hangilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel ve ara seviye öğrencilerinin performansını tanımlamada kullanabileceğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç için öncelikle, kazanım havuzunda yer alan kazanımların eğitsel açıdan uygunluğunun tespiti için eğitim programları uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların dönütleri sonrası eğitsel yarar, kullanıcı odaklılık ve gerçek

hayata uygunluk taşımadığı tespit edilen 36 kazanım havuzdan çıkarılmış ve 22 kazanım üzerinde önerilen şekilde değişiklikler yapılmıştır. Sonuç olarak, 754 maddelik havuz ile bir sonraki adıma geçilmiştir.

Havuzdaki kazanımların bir kısmı standart testler ya da görevler aracılığı ile direkt olarak gözlemlenmeyecek düzeyde olduğu için, böyle özellik taşıyanların tespiti için ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Bunun neticesinde, araştırma amacına ve yöntemine uygun şekilde geliştirilecek ölçme araçlarında ölçülmesi mümkün görünmeyen 135 ifade havuzdan çıkarılmıştır. Bu işlem neticesinde, elde olan 619 maddelik havuz artık kazanım değil betimleyici havuzu olarak anılmıştır.

Havuzda yer alan maddelerin araştırma amacına ve yöntemine uygun olarak çeşitli ölçüm araçları ile test edilmesi ve geçerliğinin sağlanması ihtiyacı duyulmuştur. Bu amaçla, dört seviyenin her biri için öğrencilere uygulanacak görsel ve işitsel alımlama testleri ve sözlü ve yazılı üretim ve etkileşim görevlerinin özelliklerini betimleyicilerle eşleştiren 12 adet belirtke tablosu oluşturulmuştur. Söz konusu belirtke tablolarının amaca uygunluğunu incelemek için ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Uzmanlarla testlere ve görevlere ait taslak metinler, maddeler ve yönergelerin olduğu belgeler de paylaşılmıştır.

Uzmanlardan belirtke tablolarında yer alan her bir betimleyiciyi söz konusu test ya da görev içeriklerine ve özelliklerine göz atarak değerlendirmeleri ve kapsam geçerlik oranlarını belirtmeleri istenmiştir. Bir belirtke tablosunda yer alan betimleyici sayısı ile orantılı sayıda uzman tarafından değerlendirilen tablolardaki betimleyiciler için kapsam geçerlik indeksleri elde edilmiştir. İndekslerin kabul edilebilirlik oranının üstünde olmalarında hareketle, belirtke tablolarında yer alan betimleyiciler işitsel alımlama, görsel alımlama, sözlü üretim, sözlü etkileşim, yazılı üretim ve yazılı etkileşim başlıkları altında sunulmuştur. Geliştirme aşamasında bu noktaya kadar gerçekleştirilen işlemler ve kazanım havuzunun araştırmada kullanılacak betimleyici listelerine dönüşüm süreci aşağıda yer alan Şekil 5.1’de incelenebilir.



Şekil 5.1. *Betimleyici Listeleri Oluşturma Süreci*

Sonuç olarak, araştırmanın geliştirme aşamasında hazırlık aşamasında elde edilen kazanım havuzundaki maddeler 319 betimleyicinin yer aldığı betimleyici listelerine dönüştürülmüştür. Dört seviyede 48 işitsel alımlama, 47 görsel alımlama, 62 sözlü üretim, 76 sözlü etkileşim, 49 yazılı üretim ve 37 yazılı etkileşim betimleyici olmak üzere toplamda 319 betimleyici geliştirilmiştir. Her bir adımda uzman görüşü alınarak ve uyuşum çalışmaları, kapsam geçerlik oranları ve indeksleri analizleri ile ilerlenen bu süreç sonucunda ortaya çıkan betimleyicilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel ve ara düzeylerdeki öğrencilerin alımlama, üretim ve etkileşim becerilerini ölçmek için kullanılacağı tespit edilmiştir. Söz konusu betimleyicilerin etkililiğini görmek için yürütülen test ve görev uygulama sürecine dair sonuçlar bir sonraki başlık altında verilmiştir.

5.1.3. Uygulama aşamasına ilişkin sonuçlar

Uygulama aşamasında, geliştirme aşamasında elde edilen betimleyicilerin öğrenci performansını yansıtmada etkili sonuçlar gösterme durumunu incelemek için dört seviye için testler ve görevler geliştirilmiş, uygulanmış ve öğrenci puanları üzerinden analizler yürütülmüştür. Her bir adımda ölçüm araçları geliştirme için alanyazında önerilen adımlar takip edilmiştir. Testler ve görevler kümeleme analizi ile oluşturulmuş gruplara uygulanmıştır.

Alımlama etkinliği (dinleme ve okuma) testlerinin uygulanması neticesinde öncelikle her bir testi alan üç farklı düzeydeki öğrenci grubunun genel ortalamaları 100 üzerinden hesaplanmıştır. Bu değerler A1 seviyesi testi için 62.1, A2 için 63.21, B1 için 59.69 ve B2 için de 62.67 olmuştur. Bu ortalamalar testleri oluşturan betimleyicilerin hedeflediği özellikleri ölçmede etkili olduğunu göstermiştir. Test sonuçlarına dair hesaplanan standart sapmalar (sırası ile 21.06, 19.67, 22.05 ve 20.41) da öğrenci puanları arasındaki varyansın beklendik bir şekilde dağılım ortaya koyduğunu göstermektedir. Yine sırası ile çarpıklık değerleri -0.23, -0.22, -0.13 ve -0.1; basıklık değerleri de -1.21, -0.86, -0.91 ve -0.98 olarak elde edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık analizleri, testlerde aritmetik ortalamanın tepe değer ve ortancadan düşük ve ilgili testi alan öğrencilerin genel anlamda ölçülen özelliğe dair başarılarının yüksek ve dağılımın yayvan olduğunu göstermektedir.

Bireysel maddeler üzerinden hesaplanan ortalama madde güçlükleri dört seviye için sırasıyla .58, .56, .55 ve .49; ortalama madde ayırt edicilik değerleri de .26, .25, .27 ve .30 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, testlerde yer alan maddelerin öğrencinin yeterlik seviyesini ölçmede ve performans anlamında zayıf ve güçlü öğrencileri birbirinden ayırt etmede etkili bir sonuç ortaya koyduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, söz konusu değerler, testlerin oluşturulmasında temel alınan betimleyicilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel ve ara düzeylerdeki öğrencilerin görsel ve işitsel alımlama becerilerini yansıtmada etkili sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir.

Sözlü ve yazılı üretim ve etkileşim etkinliklerine ait betimleyicilerin etkililiğini görmek için de alımlama etkinliğine benzer bir süreç yürütülmüştür. Uygulama aşamasının bu adımı araştırmanın geliştirme aşamasında 62 sözlü üretim, 76 sözlü etkileşim, 49 yazılı üretim ve 37 yazılı etkileşim etkinliği olmak üzere toplamda elde edilen 224 betimleyicinin etkililiğini görme amacı ile yürütülmüştür. Bu amaç ile her bir seviye için 2 sözlü üretim, 2 sözlü etkileşim, 2 yazılı üretim ve 2 yazılı etkileşim olmak üzere toplamda 8, dört seviye içinse toplamda 32 görev geliştirilmiştir. Görevlerin geliştirildiği seviyedeki öğrenci performansını yansıtmaya durumunu analiz etmek için her bir görev hedef seviye, seviye altı ve seviye üstü öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamalar neticesinde, 6 farklı seviye öğrencisinden 177 sözlü üretim ve etkileşim ve 217 yazılı üretim ve etkileşim görevi olmak üzere 394 performans toplanmıştır. Görevler yaklaşık 2 akademik yılda öğrencilere uygulanmış ve alınan performansların her biri iki farklı uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen OBM tabanlı ve toplam 30 puan değerine sahip rubrikler kullanılmıştır. Farklı seviyelerden görevleri yapan öğrencilerin puanlarının analizleri görevlerin hedeflenen özelliği ölçmede

etkili sonuçlar ortaya koymuştur. Neticede, görevleri oluşturan betimleyicilerin hedeflediği seviyedeki öğrenci grubunun özelliğini yansıtmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

5.1.4. Geçerleme aşamasına ilişkin sonuçlar

Geçerleme aşamasında, araştırmanın hazırlık ve geliştirme aşamaları ile elde edilen ve uygulama aşaması ile etkililiği hakkında fikir sahibi olunan betimleyicilerin oluşturduğu test ve görevler için kesme puanları ile standartlar belirleme ve bu vesile ile söz konusu ölçüm araçlarını OBM ile ilişkilendirme amacı güdülmüştür. Bu amaçla testler için Angoff ve görevler için de Genişletilmiş Angoff yöntemleri ile kesme puanları belirlenmiştir.

Çapraz tablo analizi aracılığıyla, seviye testleri için elde edilen kesme puanları, öğrenci performanslarından elde edilen gerçek skorlar ile karşılaştırılmıştır. Öğrenci puanlarının arasındaki farkların anlamlılığı için ki-kare analizleri de yürütülerek geçerleme işlemi sağlanmıştır. Önceden de belirtildiği üzere, ilgili alanyazın bir dil seviyesinde yer almanın varsayımsal olarak o seviyede yer alan bütün performans betimleyicilerini gerçekleştirme olasılığının %50 düzeyinde olduğunu dile getirmektedir. Bu oran %80'lere yaklaştığında öğrenci bir üst kurdaki becerileri yerine getirebilmeye başlarken, %20'lere yaklaştığında da öğrenci bir alt seviyedeki becerileri gerçekleştirebilir duruma gelmektedir. Söz konusu teorik oranlar ki-kare analizlerinde beklendik yüzdeler olarak girilmiş ve bu yüzdeler öğrenci performanslarına dair gözlemlenen yüzdeler ile karşılaştırılmıştır. Dört seviye testi için de gözlenen gerçek öğrenci puanlarının yüzdellikleri ile beklenen yüzdellikler arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, seviyelerdeki testlerin temelini oluşturan betimleyiciler öğrencilerin işitsel ve görsel alımlama becerilerini yansıtmada geçerli sonuçlar ortaya koymuştur.

Üretim ve etkileşim etkinliklerine yönelik görevlere ilişkin geçerleme sürecinde öncelikli olarak bu alan sözlü üretim ve etkileşim ve yazılı üretim ve etkileşim olarak ikiye ayrılmıştır. Her bir seviyede iki sözlü üretim, iki sözlü etkileşim, iki yazılı üretim ve iki yazılı etkileşim olmak üzere 8 görev; toplamda ise 16 sözlü üretim ve etkileşim ve 16 yazılı üretim ve etkileşim olmak üzere 32 görev geliştirilmiştir. Söz konusu ödevlere yönelik uygulama sonuçlarının geçerliği için Genişletilmiş Angoff yöntemi ile kesme puanları belirlenmiştir. Kesme puanlarına öğrencilerin erişim durumları çapraz tablolar ile analiz edilmiştir. Bazı görevleri yerine getiren öğrenci sayıları, özellikle hedef seviye sayılan beşin altında kalabilmiştir. Bu sebeple, sözlü ve yazılı üretim ve etkileşim görevleri

kesme puanları için ki-kare analizleri yürütülmemiştir. Ancak, beklenen ve gözlenen yüzdelere üzerinden analizler yürütülmüştür.

Dört seviyenin sözlü ve yazılı üretim ve etkileşim dosyaları için belirlenen kesme puanları, görev dosyasından alınabilecek tam puanın yaklaşık olarak yarısı civarında değerler almıştır. Bir seviye dosyası için seviye altı öğrencilerinin puanları o seviyenin kesme puanının altında kalırken, seviye öğrencilerinin ise üstünde yer almıştır. Tüm bu veriler göz önünde bulundurulduğunda sözlü ve yazılı üretim ve etkileşim dosyalarındaki görevlerin temelini oluşturan betimleyicilerin ve kesme puanlarının konuşma ve yazmaya yönelik becerilerini yansıtmada geçerli sonuçlar ortaya koyduğu ileri sürülebilir.

Bu bölümde, araştırmanın gerçekleştirildiği hazırlık, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yürütülen tüm adımlar ve bunlara dair genel veriler paylaşılmıştır. Bu bilgiler, araştırma sürecini özetlemektedir ve elde edilen bulguların sonuçlarını göstermektedir. Bu sonuçlar bağlamında, geliştirme aşamasında sunulan temel ve ara düzey alımlama, üretim ve etkileşim betimleyicilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılabileceği söylenebilir. A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde geliştirilen 317 betimleyici öğrencilerin ilgili dil alanlarındaki yeterliğini sergilemede etkili sonuçlar ortaya koymaktadır. Öğrencilerin söz konusu alanlardaki performanslarını ölçmede kullanılan test ve görevlerin OBM ile ilişkili ve geçerli ölçüm araçları özellikleri taşıdığını söylemek mümkündür. Bir sonraki bölümde ise araştırma bulgu ve sonuçlarının benzer araştırmalarla ilişkisi bağlamında tartışmalar yürütülmüştür.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırma sonuçlarının ilgili alanyazındaki benzer çalışmalar ile olan ilişkileri ve bulguların alanyazındaki yeri hakkında tartışmalara yer verilmiştir. Sonuçlar kısmında olduğu gibi bu bölümde de tartışmalar araştırmanın hazırlık, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları bağlamında yürütülmüştür. Aşağıda araştırmanın hazırlık aşamasına ilişkin sonuçlara yönelik sunulmuştur.

5.2.1. Hazırlık aşamasına ilişkin tartışma

Araştırma problemi ve önemi ile ilişkili olarak, bu bölümde ilk olarak araştırma sorusunun önceliği olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek olan performans betimleyicilerinin neler olduğu sorusuna yanıt aranmıştır ve dolayısıyla bu alandaki araştırmalar incelenmiştir. Kavramsal çerçeve bölümünde de belirtildiği gibi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin kökleri çok daha uzun yıllar öncesine dayanmasına rağmen, bu alandaki kurumsal ve sistematik çalışmalar ilk olarak 1960'lı yıllarda görülmüş, ardından ise 1984 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER'in kurulmasıyla yaygınlaşmaya başlamıştır (Erem, 2019, s. 8). Özellikle son 10 yılda, Türkiye'nin etrafında yaşanan politik gelişmeler ışığında ülkemizde yabancı uyruklu kişi ve öğrenci sayılarında artış olması ile bu alana yönelik çalışmalar giderek hız kazanmıştır.

Yapılan çok sayıda çalışmaya rağmen, bu alanda yaygın ve akademik anlamda saygın bir öğretim programının halen bulunmaması, alanın en büyük eksikliklerinden biridir. Bu amaç için yapılan ilk ciddi girişim olarak Ankara Üniversitesi TÖMER'in 2015 yılında geliştirdiği program örnek gösterilmektedir (Demirel, 2015). Ancak söz konusu program, proje aşamasından öteye geçmemiştir (TMV, 2020b, s. 10). Halihazırda, Türkiye'deki 122 TÖMER (YÖK, 2020b) arasında en köklüsü olan ve muhtemelen en çok sayıdaki öğrencilerden birine sahip olan Ankara Üniversitesi TÖMER'in web sayfasında da bu programla ilgili detaylı bilgi yer almamaktadır (Ankara Üniversitesi TÖMER, 2020b).

2015 yılındaki bu girişimin ardından CoE'nin önerdiği şekilde OBM ile uyumlu başvuru rehberlerinden biri Türkçe için geliştirilmiştir. Polat, vd. (2018) tarafından Ön A1 seviyesi için bir başvuru rehberi hazırlanmıştır. Rehber çeşitli etkinlikler için betimleyicileri içerse de, Ön A1 seviyesi, yani formel eğitim görmeye henüz başlamamış bireyler, ile kısıtlıdır. Bunun dışında, yurtdışında yabancılara Türkçe öğretiminde öncü bir kamu kurumu olarak kabul edilen Yunus Emre Enstitüsü'nün de, çok sayıda merkez ve öğrenciye sahip olmasına rağmen, internet sayfalarında konu ile ilgili detaylı bir bilgi ya da sistematik bir öğretim programı sunmada eksik kaldığı görülebilir (YEE, 2020c). Bunlara ek olarak, bu alanda öğretim programı geliştirme ile ilgili tezler, kitap bölümleri ve makaleler yayımlansa da (bkz: Bölümler 2.5.1 ve 2.5.2) söz konusu çalışmalar yaygınlık ve kapsam bakımından tatmin edici düzeyde değildir.

Bu alanda belki de ilk özellik taşıyan bir örnek olarak, yine yurtdışında birçok ülke ve okulda çok sayıda öğrenciye hitap eden bir kamu vakfı olan Türkiye Maarif Vakfı'nın 2019 yılında ilk baskısını, 2020 yılında da ikinci baskısını yayınladığı kapsamlı bir öğretim programı bulunmaktadır. Program detaylı yaklaşım, temel, kademelendirme, ölçme-değerlendirme ve uygulama önerileri ve izlenceler sunmakla birlikte, A1-C1 seviyeleri arasında dinleme, sözlü üretim ve etkileşim, okuma ve yazma alanlarında toplam 1271 kazanım sunmaktadır (TMV, 2020b). Ancak, söz konusu öğretim programı okul öncesi, ilköğretim ilk ve ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencileri gibi geniş bir öğrenci

grubuna hitap etmektedir. Söz konusu öğrencilerin yaşları itibariyle içinde buldukları gelişimsel düzey farklılıkları düşünüldüğünde, programda sunulan kazanımların K-12 öğrenci grubunun hepsine birden hitap etmesi mümkün görünmemektedir. Bununla birlikte, program yetişkin öğrencilere yönelik bir içerik sunmamaktadır. Ayrıca, program detaylıca incelendiğinde, kazanımların hangi kaynaklardan yararlanılarak ve hangi süreçlerden geçerek hazırlandığına dair detaylı bilgilere rastlanmamıştır. Bunların yanı sıra, kazanımların uygulama ve ölçme-değerlendirme örneklerine dair kapsamlı deneysel veriler de henüz ilgili alanyazında görülmemiştir. Bu eksiklikleri düşünüldüğünde, söz konusu programın geliştirilmeye ihtiyacı olduğu ve farklı öğretim ortamlarında denenip program değerlendirme çalışmaları aracılığıyla sonuçlarının alanyazında paylaşılmasının gerektiği ileri sürülebilir.

Mevcut araştırma, kazanımlardan ziyade, öğrencilerin dil performanslarını tanımlama ve seviyelendirme anlamında performans betimleyicileri geliştirmeye yönelik tasarlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın hazırlık aşamasında, özel olarak bu alanda yaygınlık ve kabul edirlilik bakımlarından dünya çapında bilinen İngilizce araştırmalardan faydalanma gereği duyulmuştur. Bu sebeple, bu araştırma için dünya çapında yabancı dil alanında program geliştirme çalışmalarında en sık kullanılan başvuru kaynağı (Deygers, 2019) olan OBM temel alınmıştır. Araştırma kapsamını geliştirmek ve daha fazla betimleyiciye ulaşabilmek için İKÖ metni betimleyicilerinden faydalanılmıştır. İKÖ metni de OBM temelli olarak İngilizce için geliştirilse de, uzun zamandır süregelen araştırmalar sonucunda halen şekillenmeye devam etmekte ve farklı öğrenci profilleri için kazanımlar listeleri sunmaktadır (Pearson, 2020a).

Hazırlık aşamasında yapılan çalışmalar sonucunda, elde edilen 790 ifadelik havuzdaki ifadeler taranmış ve kazanımların çalışmanın amacına uygun olduğuna karar verilmiştir. Bunun için bir öğretim programının çeşitli boyutlarında yararlanılabilecek öğrenme kazanımları ifadelerinin taşınması gereken özellikler dikkate alınmıştır (Demirel, 2014, s.99). Buna istinaden, kazanım ifadelerinde öğrenci odaklılık, gözlemlenebilir ve sistematik olma, basitten karmaşığa doğru yönelme, kazanımın gerçekleşmesi için bağlam göstergesinin yer alması ve öğrenmenin derinliğini gösteren ifadelerin yer alması gibi durumlar gözetilmiştir. Kazanım havuzunda yer alan 790 ifadenin bu özellikleri taşıdığı tespit edilmiştir.

5.2.2. Geliştirme aşamasına ilişkin tartışma

Araştırmanın geliştirme aşaması, hazırlık aşamasında elde edilen 790 ifadelik kazanım havuzunun 319 maddelik betimleyici listesine dönüşmesi (bkz: Şekil 5.1) şeklinde özetlenebilir. Havuzda yer alan ifadelerin çalışmanın uygunluğuna olan kontrolünü sağlamak için eğitim programı uzmanlarının görüşleri ve kazanımlardan hangilerinin çalışma için geliştirilecek ölçüm araçlarında kullanılabileceğine dair ölçme ve değerlendirme uzmanlarından alınan görüşlerin analizini yapmak için uyuşum yüzdesi tekniğinden yararlanılmıştır. İki farklı uzman grubu görüşlerinden elde edilen uyuşum yüzdeleri .76 ve .94 arasında değişmektedir. Bu oranlar, kabul edilebilirlik sınırı olan .70'in üzerinde oldukları için Miles ve Huberman (1994) araştırma açısından uygun bulunmuştur. Bu sonuçlar alanyazında, özellikle alan uzman görüşü sonrası uyum yüzdelerinin alındığı çalışmalarla benzerlik içermektedir (Smyth, 2006; Claudle, 2004; Yalçın İncik & Akay, 2015).

Testler ve görevlerin uygulama süreci için hazırlamada kullanılacak betimleyiciler için kapsam geçerlik oranları ve söz konusu betimleticilerin yer aldığı belirtke tabloları için de ölçülecek hedef özelliği temsil etme durumunu gösteren kapsam geçerlik indeksleri elde edilmeye çalışılmıştır (Salkind, 2010, s. 238; Polit ve Beck, 2006). Değerlendirmeye katılan uzman sayısının 6 ve üzerinde olduğunda kabul edilebilirlik oranı olarak görülen .78 üzerinden (Rubio, vd., 2003; Polit, vd., 2007) yapılan değerlendirmeler sonrası, belirtke tablolarını oluşturan betimleyicilerin listeleri sunulmuştur. Elde edilen kapsam geçerlik indeksleri ilgili alanyazındaki çalışmalara benzer sonuçlar içermektedir (Altunkaya, 2016; Sevim, 2018; Yurdugül, 2005).

Araştırma sonucunda geliştirilen 319 betimleyicinin dağılımı (bkz: Tablo 4.18) incelendiğinde dört seviyenin (A1-B2) her birine ait betimleyici sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Ankara Üniversitesi TÖMER ve TMV yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarındaki kazanım dağılımları ile uyum içerisindedir. Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından geliştirilen programda kazanımlar A1, A2, B1, B2 seviyeleri için sırasıyla, 63, 64, 55 ve 52 iken, bu sayılar TMV programında yine sırasıyla, 203, 289, 295 ve 257'dir. Mevcut araştırmada ise bu sayılar, 73, 83, 82 ve 81 olarak gözlemlenmiştir. Toplam sayılar bakımından anılan çalışmalar birbirinden farklılık gösterse de, bu çalışmada olduğu gibi diğer çalışmalarda da temel (A1 ve A2) ve ara (B1 ve B2) seviyelerinin hepsinde sayıların kendi içlerinde birbirine yakın olduğu görülmektedir (Ankara Üniversitesi TÖMER, 2015; TMV, 2020b).

Dört seviye için ortaya konan 319 betimleyicinin beceri alanları arasındaki dağılım incelendiğinde (bkz: Tablo 4.18), en çok betimleyicinin konuşmanın iki alanı kabul

edilebilecek olan sözlü üretim (62) ve sözlü etkileşim (76) alanlarında öne çıktığı görülmektedir. Bunu yazmanın iki alanı olarak kabul edilebilecek yazılı üretim (49) ve yazılı etkileşim (37) takip etmektedir. Alımlama etkinliğinin birbirinden farklı iki becerisi kabul edilebilecek işitsel alımlama (dinleme) betimleyicileri ve görsel alımlama (okuma) betimleyicileri becerileri ise birbirleri ile neredeyse eşittir (sırasıyla 48 ve 47). Bu durum, geliştirilen betimleyicilerin dilin iletişimsel ve sosyal yönüne yaptığı vurguyu göstermektedir. İsimlendirmeler farklı olsa da (örneğin 'sözlü etkileşim' yerine 'karşılıklı konuşma'), bu çalışmadaki betimleyici sayılarının Ankara Üniversitesi TÖMER ve TMV tarafından geliştirilen programlardaki üretim ve etkileşime yönelik konuşma becerisi kazanımları ile doğru oranlı olduğu görülmektedir (Ankara Üniversitesi TÖMER, 2015; TMV, 2020b).

Konuşmanın ardından gelen becerilerin dağılımına bakıldığında ise farklılıklar görülmektedir. Mevcut çalışmada konuşma becerilerini sırası ile yazma (yazılı üretim ve etkileşim birlikte) takip ederken, onu da dinleme ve okuma takip etmiştir. Bu sıralama Ankara Üniversitesi TÖMER ve TMV programından farklılaşmaktadır. İki programda da konuşma becerileri (sözlü üretim ve sözlü etkileşim birlikte) kazanımları sayı olarak öne çıksa da, onu sırası ile okuma, dinleme ve yazma takip etmektedir; bir başka deyişle, yazma becerisi sayı olarak en az kazanıma sahip olan beceri olarak görülmektedir (Ankara Üniversitesi TÖMER, 2015; TMV, 2020b). Ancak, uluslararası alanda yabancı dil alanında yapılan kazanım ve betimleyici geliştirme çalışmalarında öncelikli olarak konuşma ve yazma becerilerine ağırlık verildiği görülmektedir. Örneğin bu çalışmanın temel alındığı OBM ve İKÖ modellerinde de ağırlık sözlü ve yazılı üretim ve etkileşim alanları üzerindedir (Pearson, 2016; CoE, 2018).

Araştırma kapsamında geliştirilen betimleyicilerin dilin farklı beceri alanlarındaki stratejileri içerdiği de görülmektedir. Okuma stratejilerini içeren görsel alımlama becerilerine bakıldığında, örneğin, metnin başlık ve alt başlıklarından metnin içeriği ile tahminde bulunma stratejisi betimleyicisi görülebilir. Buna ek olarak, bağlamdan hareketle bilinmeyen kelimenin anlamını tahmin etme ve metindeki anlama yönelik çıkarımlar yapma gibi strateji betimleyicileri bulunmaktadır. Söz konusu betimleyiciler hem Ankara Üniversitesi TÖMER hem de TMV programlarında da görülmektedir. Okuma becerisi için önemli sayılabilecek bir başka strateji olan ön ve art gönderim ifadelerini fark edebilme becerisi de mevcut çalışmada A2, B1 ve B2 seviyelerinde artan metin zorlukları dahilinde yer almaktadır. Aynı strateji Ankara Üniversitesi TÖMER'de sadece A2 sevi-

yesinde ve metin zorluğu belirtilmeden verilirken, TMV programında ise sadece C1 seviyesinde verilmiş ve edebi metinler ile sınırlı kalmıştır (Ankara Üniversitesi TÖMER, 2015; TMV, 2020b). Oysa ki, öğrencilerin bir beceriye ait stratejileri geliştirmesi öğretimin tek bir seviyesinde bir kerede gerçekleştirilebilecek olmaktan uzaktır. Strateji geliştirmenin öğrenme ile birlikte düşünülmesi ve farklı seviyelerde artan zorlukla öğrencilere bunun kazandırılması gerekmektedir (Hayashi, 1999).

Dinleme becerilerini kapsayan işitsel alımlama betimleyicilerine bakıldığında ise, öğrenme için önemli sayılan stratejileri test edecek betimleyicilerin yer aldığı görülmektedir. Örneğin, ana fikir ve destek detaylarını ve gerçek ve fikirleri ayırt etme, dinlenen metinde kronolojik sırayı ve olay örgüsünü takip etme ve sebep-sonuç ilişkilerini anlama gibi bilişsel alan etkinliklerinin betimleyicilerde farklı seviyelerde yer verildiğini görmek mümkündür. Hem Ankara Üniversitesi TÖMER hem de TMV programlarının dinleme kazanımları incelendiğinde söz konusu bilişsel alan düzeylerine bu çalışmada olduğu kadar ağırlık verilmediği görülmektedir. Ancak, ilgili alanyazın yabancı dilde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde üstbilişsel becerilerin geliştiriminin önemini vurgulamaktadır (Goh, 2008; Graham, vd., 2011; O'Bryan ve Hegelheimer, 2009).

Araştırma kapsamında geliştirilen ve konuşma becerilerini genel olarak yansıtan sözlü üretim ve sözlü etkileşim alanları betimleyicileri incelendiğinde geniş bir içerik sunulduğu fark edilmektedir. Bir öğrencinin yabancı dilde konuşma becerisini geliştirme için ihtiyaç duyacağı soru sorma, cevaplama, söz alma, araya girme gibi iletişim stratejilerinin (Oxford, 2016) betimleyicilerde sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda betimleyiciler, öğrencinin hem bireysel hem de karşılıklı konuşma etkinliklerine katılabileceği okul, aile, iş, arkadaşlar, alışveriş gibi sosyal ve akademik ortam türlerine yönelik zengin bir içerik de sunmaktadır. Bu sonuçlar, sözlü iletişimde içerik sunma konusunda nispeten eksik kalan Ankara Üniversitesi TÖMER programından farklı iken bu alana ağırlık veren TMV programı ile daha uyumlu bir görünüme sahiptir (Ankara Üniversitesi TÖMER, 2015; TMV, 2020b).

Yabancı dilde üretim ve etkileşim alanına yönelik bir başka beceri olan yazma alanına bakıldığında mevcut araştırmanın hem bireysel yazma hem karşılıklı yazma (yazışma) alanına yönelik betimleyiciler sunduğu görülmektedir. Bu yönüyle bakıldığında, mevcut çalışmanın yazma becerisine ait kazanımları tek çatı altında toplayan Ankara Üniversitesi TÖMER ve TMV programlarından farklılaştığı görülmektedir (Ankara Üniversitesi TÖMER, 2015; TMV, 2020b). Ayrıca, konuşma becerilerinde olduğu gibi, yazma becerilerinde de mevcut betimleyiciler öğrencinin hedef dili kullanabileceği pek çok

farklı alanda ihtiyaç duyduğu yazma strateji, teknik ve türlerini kapsadığı görülmektedir (Leki, 1995; Knipper ve Duggan, 2006).

Geleneksel adı ile dört farklı dil becerisi (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) ya da bu çalışmadaki isimlendirme ile dildeki farklı etkinlik alanlarına (işitsel alımlama, görsel alımlama, sözlü üretim ve etkileşim ve yazılı üretim ve etkileşim) yönelik geliştirilen toplam 319 betimleyicinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrencinin çeşitli alanlarda kullanabileceği strateji, yöntem ve tekniklere hitap edebilecek zengin bir içerik sunduğu söylenebilir. Bu sebeple, söz konusu betimleyicilerin, bir eğitim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda kullanılacak ölçme araçlarını oluşturmada etkili bir rol oynayabileceğini söylemek mümkündür. Bir yabancı dil öğretim programının bu şekilde geniş kapsamlı, öğrenmenin çeşitli boyutlarına hitap edebilecek ve çeşitli gereksinimleri olan öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek düzeyde hazırlanması gerektiği ilgili alan yazında da belirtilmektedir (Brown, 1995; North, 1995; Derewianka ve Jones, 2016).

Bu yönleri ile bakıldığında, temel (A1 ve A2) ve ara (B1 ve B2) düzeyler için betimleyiciler sunan mevcut araştırmanın öğrencilerin pek çok ihtiyacına cevap verebileceği görülmektedir. Mevcut çalışmadan bağımsız olarak bakıldığında da, B2 düzeyi sonuna kadar tanımlanan bir eğitim programının öğrenci gereksinimlerini çok büyük ölçüde karşılayabileceğini söylemek mümkündür. Türkiye’de, özellikle üniversite seviyesinde, yabancılara Türkçe öğretiminin merkezi konumunda olan ve sayıları 122’yi bulan TÖMER’lerin pek çoğunda öğrenciler bir yıllık Türkçe hazırlık eğitimi almaktadır. Bu eğitimler genel olarak A1 seviyesi ile başlayıp C1 seviyesi sonuna kadar devam etmektedir. Ardından, öğrencilere C2 düzeyi ile eşdeğer görülen Akademik Türkçe eğitimleri verilmektedir. Ancak, C1 ve C2 düzeylerinin gerektirdiği akademik ve bilişsel zorluk düşünüldüğünde, öğrencilerin bir senelik eğitim doğrultusunda iddia edilen dil seviyelerine gelmesi ve dil yeterliliklerini sağlamaları pek mümkün görünmemektedir. TÖMER özelinde düşünüldüğünde, öğrencilerin Türkiye’de yaşıyor olmaları ve dolayısı ile Türkçeye daha fazla maruz kalmaları bu ihtimali teorik olarak güçlendirebilmektedir. Ancak, sınıflarda çok farklı ülkelerden öğrenci bulunması ve dolayısıyla sınıfların farklı ana dillere ve dil öğrenme ve çalışma kültürlerine sahip öğrencilerden oluştuğu gerçeklerinden hareketle, öğrencilerin iddia edilen seviyelere bir yıllık yoğun eğitim süreci sonunda ulaşmaları gerçekte ihtimalin uzağında kalmaktadır. Öğrenciler yapılan kur bitirme ve yeterlik sınavlarını başarı ile geçmiş görünseler de, çoğu zaman öğrencilerin dil düzeylerinin OBM’de belirtilen C1 düzeyinin gereksinimleri ile uyuşmadığı görülmektedir.

Bu sebeplerle, mevcut araştırmanın önerdiği betimleyicilerle birlikte, dilin sözcük, kültür ve dilbilgisi gibi alanlarına da hitap eden kazanımlarla zenginleştirilmiş ve çıkış seviyesi B2 olan bir eğitim programının öğrencileri akademik anlamda Türkiye’de görecekları lisans ve lisansüstü eğitimlerine hazırlamakta yeterli olacağı ve yukarıda bahsedilen sebeplerden dolayı daha gerçekçi bir çerçeve sunacağını söylemek mümkündür. İlgili alanyazında, özellikle Avrupa ülkelerinde üniversiteye kabul ya da eğitime başlama için gerekli görülen yabancı dil seviyesinin genellikle B2 olduğu gerçeği (Carlsen, 2018; Deygers, vd., 2018b) de bu iddiayı desteklemektedir.

5.2.3. Uygulama aşamasına ilişkin tartışma

Araştırmanın bu aşamasında geliştirme aşamasında elde edilen betimleyiciler doğrultusunda hazırlanan ölçüm araçları aracılığı ile betimleyicilerin etkililiğini görme amacı ile uygulamalar yapılmıştır. Test geliştirme adımlarının (Lane, vd., 2015) bu aşamada takip edilmesi ile dört seviye için geliştirilen testlerin alanyazında var olan test geçерleme modellerinin önerdiği adımlarla uyumlu olduğu görülmüştür. Test geçерlemede genel bakış açısını yansıtan ve kapsam geçерliği, ölçüt geçерliği ve yapı geçерliği kavramlarının bu adımlarla sağlandığı ileri sürülebilir (Fulcher, 2015; American Educational Research Association, 2014). Testin hedeflediği yapıyı ne kadar iyi ölçebileceğine yönelik olan bu geleneksel geçерleme (Messick, 1996) yöntemlerinin dışında, test sonuçlarının hedeflenen kullanım ve yorumlama amaçlarını ne kadar karşılayabildiğini gösteren kanıt-temelli geçерleme (Messick, 1989) yöntemleri de önerilmiştir. Söz konusu çalışmada test sonuçlarının öğrenci performansını belirleme ve betimleyici etkililiğini yorumlamada kullanılması ile bu geçерleme türüne de hizmet edildiği söylenebilir. Bu geçерleme modelleri dışında, bunlarla uyumlu olarak geliştirilen ve farklı geçerlik türleri ile zenginleştirilmiş modeller de bulunmaktadır. Bunlar arasında ‘test kullanışlılığı modeli’ (Bachman ve Palmer, 1996), ‘sosyo-bilişsel çerçeve’ (Weir, 2005), ‘argüman temelli geçerleme’ (Kane, 2006), ‘kanıt-merkezli tasarım’ (Mislevy, vd., 2003), ‘yorumlayıcı argüman’ (Chapelle, vd., 2008), ‘ölçme-kullanımı argümanı’ (Bachman ve Palmer, 2010) gibi modeller bulunmaktadır. Geliştirilen testlerde hazırlık, uygulama ve uygulama sonrası süreçlerde sözü geçen modellerde belirtilen pek çok geçerlik türünün uygulandığını söylemek mümkündür. Yukarıda bahsedilen test geliştirme adımlarının uygulanması testlerin kapsam geçerliği, yapı geçerliği, kanıt-temelli geçerlik ve yorumlayıcı argüman geçerlemesi modelleri ile uyumlu olduğunu ve dolayısıyla geçerli sonuçlar verdiklerini göstermektedir.

Testlerin uygulanmasının ardından madde güçlüğü ve ayırt ediciliği değerlerini görmek için madde analizleri yapılmış ve sonuçlar alanyazında (Salkind, 2010, s.643; Wright, 2008, s. 233) önerildiği şekilde yorumlanmıştır. Dört seviyeye ait ortalama madde güçlükleri sırasıyla .58, .56, .55, .49 ve madde ayırt edicilik değerleri, .26, .27, .25 ve .30 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, madde güçlüklerinin orta-üst düzeyde; madde ayırt ediciliklerinin de orta-iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar alanyazında özellikle yabancı dil alanındaki başarı testlerine yönelik yapılan madde analizlerinin çoğu ile uyumludur (Brindley, 1997; Susanti, vd., 2016; Freedle ve Kostin, 1996; Beglar, 2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik erişebilir alanyazında testlere yönelik madde analizi çalışması örneği olarak sadece Memiş (2019) tarafından ve yalnızca B1 seviyesi okuma testi için yapılan çalışma gösterilebilir. Mevcut araştırma bahsi geçen araştırma sonuçlarına paralellik göstermektedir. İlgili alanyazında madde analizinin farklı seviyeler ve hem okuma hem de dinleme için yapıldığı başka çalışmalara rastlanamadığı için mevcut araştırmanın sonuçları bu alandaki çalışmalar ile karşılaştırılamamıştır. Bu bakımdan, mevcut araştırma bir ilk olma özelliği taşımaktadır.

Alımlama testleri için izlenen geliştirme sürecinin bir benzeri üretim ve etkileşim etkinlikleri görevleri için de yürütülmüştür. Görevleri geliştirme sürecinde uzmanların görüşleri alınmış ve pilot uygulamalar yapılmıştır. Sadece görev geliştirme süreci değil, görev uygulama ve uygulama sonrası analizlerde de alanyazının önerdiği adımlar takip edilmiştir. Bu sebeple, konuşma ve yazma görevlerinin de dinleme ve okuma testleri gibi amaca hizmet ettiği, hedeflenen yapıları ölçtüğü, sonuçlarının öğrenci performansı yorumlamada kullanıldığı ve dolayısıyla geçerli sonuçlar verdiği söylenebilir (O'Sullivan, vd., 2002; Sawaki, 2007; Cushing Weigle, 2010; Harsch ve Martin, 2012). Üretim ve etkileşim alanına yönelik dört seviyede uygulanan 32 görevin sonuçlarına dair analizlerde, testlerden farklı olarak, madde analizi yerine puanlayıcı içi ve puanlayıcı arası tutarlılık analizleri yapılmıştır. Puanlayıcı içi tutarlılık korelasyonu .87 ile .99 arasında; puanlayıcı arası tutarlılık korelasyonları da .61 ile .99 arasında değişmiştir. Bu sonuçlar görevlerin güvenilir bir değerlendirme sürecinden geçtiğini göstermektedir (Thompson, 1995; Kayapınar, 2014; Derrick, 2016; Wang, vd., 2015). Yabancı dil olarak Türkçe alanında puanlayıcı tutarlılıklarını inceleyen çalışma sayısı oldukça kısıtlıdır. A2 seviyesinde konuşma testi geliştirme sürecinde puanlayıcı arası tutarlılığı t-testi ile ölçen Ocak (2019), orta ve ileri düzey öğrenciler için geliştirdiği konuşma görevlerinin değerlendirilmesi sürecindeki puanlayıcı tutarlılığı bulgularını yansıtan (Gülle, 2015) ve yazılı anlatım becerisinde rubrik geliştirme araştırmasında puanlayıcı tutarlılığını Kendall's W ve

uyuşum katsayısı ile ölçen Demir ve Yıldırım (2019) tutarlılıkların kabul edilebilir düzeylerde olduğunu bulmuşlardır. Bu bakımdan, mevcut çalışmanın erişilebilir yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanyazınında var olan az sayıda çalışma ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Bu bilgiler ışığında, betimleyicilerin etkililiğini görme adına test ve görev gibi ölçüm araçları geliştirme adımlarının takip edildiği uygulama aşamasının mevcut alanyazındaki pek çok ilke, kavram ve bulgular ile uyduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı özelinde bakılacak olursa, bu alandaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik deneysel çalışmaların yok denecek kadar az olması sebebiyle mevcut araştırmanın sonuçlarını karşılaştırma olasılığı pek bulunamamıştır. Özellikle madde analizi ve puanlayıcı tutarlılığı gibi uygulama sonrası analizler ve uygulama sonuçlarının kanıt ve argüman temelli geçereleme çalışmaları gibi özelliklere sahip olması ile mevcut çalışmanın ilgili alanyazın için bir ilk niteliği taşıdığını söylemek mümkündür.

5.2.4. Geçereleme aşamasına ilişkin tartışma

Bu aşamada, araştırma kapsamında geliştirilen betimleyicilerle oluşturulmuş her seviyedeki test ve görevlere ait kesme puanları aracılığı ile standart belirleme ve bu standartları öğrenci puanları ile karşılaştırma işlemleri yürütülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde, betimleyici geliştirme ve test geçereleme çalışmalarında OBM seviyelerini referans almanın oldukça yaygın olduğu görülmektedir (Papageorgiou, 2010b; Tannenbaum ve Wylie, 2008; Papageorgiou, vd., 2015). Standart belirlemede OBM seviye tanımlarının dil çalışmalarında uygulayıcılara kolaylık sağladığı ve herkes tarafından kolayca anlaşıldığı için bir ortak dil oluşturduğu ileri sürülmektedir (Alderson, 2007; Kane, 2012). Bu bağlamda, halihazırda OBM seviyelerinde eğitim gören öğrencilerden oluşan katılımcı gruplarına uygulanan ve seviyelerdeki betimleyicilere yönelik geliştirilen test ve görevler için belirlenen standartlar da OBM seviyeleri arasındaki kesme puanlarını göstermiş ve bu sayede geçereleme ile ilgili kanıtlar elde edilmiştir.

Mevcut çalışmada, bir seviyeye ait ölçüm aracını seviye, seviye altı ve seviye üstü olmak üzere üç farklı öğrenci grubu cevaplamıştır. Ölçüm aracı için uzmanlar tarafından belirlenen kesme puanları ile de bu öğrencilerin performanslarının dağılımı için çapraz tablo ve ki-kare analizleri yapılmıştır. Belirlenen standartların seviyelerdeki öğrencileri sınıflama amacıyla kullanılmasında genellikle güvenilirlik analizleri yapılmaktadır. Ancak, ölçme araçlarının ve test alıcılarının doğalarındaki farklılıklar nedeniyle, bu analizler

için alanyazında kesin kabul edilmesi gereken değerler ya da değer aralıkları bulunmamaktadır (Young ve Yoon, 1998).

Araştırmada geliştirilen alımlama etkinliklerine yönelik betimleyicilerin oluşturduğu dinleme ve okuma testleri için belirlenen standartların öğrenci skorları ile karşılaştırılması sonucu testlere ait kesme puanlarının öğrencileri seviyelerine göre sınıflamada etkili sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Bir test için kesme puanının altında ve üstünde kalan öğrencilerin ilgili testin hedeflediği öğrenci gruplarını ayırmadaki yüzdeleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçların ilgili alanyazında özellikle dil testleri için belirlenen kesme puanları geçerlemesi çalışmaları ile genel anlamda uyumlu olduğu tespit edilmiştir (Kane, 1994; California Department of Education, 2009; Wolf ve Steinberg, 2011; Kampa, vd., 2019; O’Sullivan, 2008).

Üretim ve etkileşim etkinlikleri betimleyicilerinin oluşturduğu yazma ve konuşma görevleri, dört seviyede sözlü ve yazılı üretim ve etkileşim dosyaları olarak gruplanmıştır. Dosyalar için belirlenen kesme puanlarının geçerliği için öğrenci skorları dışsal geçerleme aracı olarak görülmüş ve sonuçlar kesme puanlarının geçerli sonuçlar ortaya koyduğunu göstermiştir. İlgili alanyazında üretim ve etkileşim görevlerine ilişkin belirlenen standartların öğrenci skorları ile geçerlemesine yönelik yapılan pek çok çalışma (Xi, 2007; Martiniuk, 2011; Tannenbaum ve Wylie, 2008; Papageorgiou, vd., 2015, Lim, vd., 2013) bu araştırmada elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılabilir değer aralığında yer almaktadır.

Testler ve görevler için standartların oluşturulmasını sağlayan kesme puanlarının belirlenmesinde Angoff ve Genişletilmiş Angoff yöntemleri kullanılmıştır. Bir sınır öğrencisinin ilgili ölçme aracı üzerindeki beklenen performansı üzerinden standart belirleyen bu yöntemler ölçme yapılan alandan bağımsız olmak üzere hem uygulama kolaylığı hem de sonuçların anlaşılabilirliği açısından uzun yıllardır kullanılmaktadır (Tannenbaum & Kannan, 2015; Hambleton ve Plake, 1995). İlgili alanyazında, bir yabancı dil seviyesi için geliştirilen bir ölçme aracından elde edilen puanların yorumlanması için bu yöntemlerin sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen kesme puanları ve standartlar, özellikle A1 seviyesinde genellikle diğer seviyelere göre daha düşük çıkmıştır. Bunun sebebi olarak, kesme puanı belirlemede ‘sınır öğrencisi’ kavramının kullanılması görülebilir. A1 seviyesinin gerekliliklerini en alt seviyede yerine getirebilen bir sınır öğrencisinin henüz dilsel yeterlik anlamında minimum bir düzeyde olduğu düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında ve diğer seviyelerdeki kesme puanları düşünüldüğünde, sonuçlar alanyazında Angoff ve diğer çeşitli Angoff yöntemleri ile yabancı dil eğitiminde ölçme

araçları için geliştirilen standartlarla paralellik göstermektedir (Shin, 2004; Hsieh, 2013; Barni, vd., 2010; Papageorgiou, vd., 2015; Dunlea ve Matsudaira, 2009).

Geliştirilen standartların öğrenci skorları ile daha etkili bir şekilde karşılaştırılabilmesi için bir seviyeye ait test ya da görevler seviye, seviye altı ve seviye üstü öğrenciler olarak kümeleneş öğrenci gruplarına uygulanmıştır. Hem standart belirleme alanyazınında hem de eğitim araştırmalarında küme analizi yöntemi ile yapılan çalışmalar mevcuttur (Sireci, vd., 1999; Tseng, vd., 2017; Gnaldi, vd., 2016; Eckes, 2012; Shin ve Lids-ter, 2017; Draney ve Jeon, 2011, Gündeğer ve Ceylan, 2018). Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar kümeleme yöntemi ile analiz edilen standart belirleme çalışmalarındaki sonuçlar ile uyum içerisinde (Sireci, 2001; Khalid, 2011; Hess, vd., 2007; Sadesky, 2003; Violato, 2003; Thomas, vd. 2018; Gündeğer ve Ceylan, 2014).

Araştırmanın uygulama aşamasında olduğu gibi, geçerleme aşamasına ilişkin benzer ya da farklı çalışmalara yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi özelinde rastlanılmamıştır. Bu sebeple, mevcut araştırmada elde edilen sonuçları karşılaştırma imkanı elde edilememiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın ve çalışmaya ait sonuçları ilgili alanyazın için bir ilk özelliği taşıdığını söylemek mümkündür.

5.3. Öneriler

Mevcut araştırma, önemi ve popülerliği giderek artan bir alan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında program geliştirmenin hem amaçlar hem de ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yön verecek temel ve ara düzey betimleyicileri geliştirme amacı ile yürütülmüştür. Araştırmanın giriş ve kavramsal çerçeve kısımlarında da sıklıkla vurgulandığı gibi, söz konusu alanda yapılan çalışmalar daha çok durum çalışmaları ve dar kapsamlı incelemelerle kısıtlıdır. Bu sebeple, öncelikle, alanın sistematik ve tüm paydaşların görüşlerini ve ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim programlarına ihtiyacı vardır. Araştırmanın kavramsal çerçeve bölümünde de belirtildiği gibi (bkz: 2.5.1. ve 2.5.2.) bu alanda yapılan çalışmalar istenilen akademik düzeyde değildir. Geliştirilecek eğitim programlarının güncel, alanın ihtiyaçlarına cevap veren ve tüm paydaşları kapsayan nitelikte olması gerekmektedir. Bu sebeplerle, mevcut araştırmada önerilen ve uygulama ve geçerleme süreçlerinden geçen betimleyicilerin gerek özel amaçlı gerekse de geniş çaplı eğitim programlarında kullanılması alanın geleceği için faydalı olabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında geliştirilecek eğitim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutlarının da uluslararası alanyazın ve ilgili çalışmalar takip

edilerek hazırlanması gerekmektedir. Hem alımlama becerilerine yönelik testlerin hazırlanmasında hem de üretim ve etkileşim etkinliklerine yönelik görevlerin geliştirilmesinde test geliştirme adımlarının titizlikle takip edilmesi gerekmektedir. Mevcut araştırmada örnekleri sunulduğu gibi, öncelikli ve en önemli olarak, hangi seviyedeki öğrencilerin hangi dil becerilerinin hangi özelliklerinin test edileceğini gösteren performans betimleyicilerinin belirlenmesi gerekmektedir. Ardından, betimleyicileri bu ölçme amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak test özellikleri ile eşleştiren belirtke tabloları hazırlanmalıdır. Hem bu belirtke tabloları hem de taslak test maddeleri üzerinde uzman görüşleri alınarak ölçmenin geçerliğine katkı sağlanmalıdır. Her durumda ve her eğitim programının takibinde mümkün olmasa da, elverişli olan her şart altında pilot uygulamaların yapılması testlere yönelik ön analiz ve değerlendirme fırsatları sunabilir.

Uygulama sonrası, seçili yanıt özelliği taşıyan ve özellikle dinleme ve okuma becerilerinin ölçüldüğü testlerde yer alan çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış, çoklu eşleştirme benzeri türlerde hazırlanan maddelere yönelik madde ayırt ediciliği, madde güçlüğü, standart sapma, çarpıklık ve basıklık gibi psikometrik analizlerin yapılması bir gereklilik olarak görülmelidir. Bu analizler sayesinde hem ileriki testlerin kalitesi artacak hem de test sonuçları alıcılar, uygulayıcılar ve karar alıcılar gibi paydaşlar için daha anlamlı hale gelecektir. Uygulama öncesi yukarıda belirtilen süreçlerden geçen sınav örnekleri, uygulama sonrası yapılan analizleri ile birlikte çeşitli akademik yayınlar olarak paylaşılmalıdır. Bu sayede, yolun henüz başlarında sayılan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki ölçme ve değerlendirme çalışmalarına zenginlik ve çeşitlilik katılma imkanı sağlanacaktır.

Üretim ve etkileşim etkinliklerine yönelik geliştirilen ve oluşturulmuş yanıt gerektiren konuşma ve yazma testlerinin puanlama ve değerlendirme boyutlarının titizlikle yürütülmesi gerekmektedir. Bu testler için oluşturulacak görevlere yönelik belirtke tablolarının titiz bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Testleri alacak öğrenciler puanlamada kullanılacak rubrikler ve rubriklerin içlerinde yer alan betimleyici bilgilerinin yer aldığı değerlendirme süreci hakkında eksiksiz bir şekilde bilgilendirilmelidir. Değerlendirme sürecinden önce pilot uygulamalar yapılmalı ve örnek performanslar üzerinden puanlayıcı eğitimleri verilmelidir. Testlerde yer alan maddeler üzerinden standartlaştırma eğitimleri gerçekleştirilmeli ve sonrasında yazılı ve sözlü her bir performans en az iki puanlayıcı tarafından değerlendirilmelidir. Puanlayıcıların rubrikleri yorumlamadaki kişisel farklar minimize edilmeli ve puanlar arasındaki farklar da en aza indirilmeye çalışılmalıdır. Rubriğe göre istenilenden fazla çıkan puan farkları üzerinde ortalama alma

şeklinde değil, fikir alışverişi ve görüş birliği sağlanarak yeniden değerlendirme yapılmalı; söz konusu performans için fikir birliği sağlanamıyorsa o performans (konuşma testleri için sınavın video kaydı yardımıyla) başka uzmanlar tarafından değerlendirilmelidir. Puanlayıcı içi ve puanlayıcılar arası tutarlılık analizleri her değerlendirme sonrası yapılmalı ve bunlar ileriki çalışmalara yön vermek için kayıt altına alınmalıdır.

Öğretim sürecini OBM seviyelerinde sürdüren TÖMER gibi pek çok kurumun eğitim programlarını geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde de OBM metnini iyi anlamaları ve OBM’de belirtilen ilke ve şemalara sadık kalmaları gerekmektedir. OBM’nin, sadece A1, A2, vb. şekilde seviye adlandırılmasında kullanılacak bir kaynak değil, bir referans metni olarak eğitimin pek çok boyutunda kullanılması tüm paydaşlar için faydalı olacaktır. Tartışma kısmında da belirtildiği gibi, C1 ve C2 gibi uzmanlık seviyeleri olarak görülen son seviyeler bir senelik eğitim süreci sonrasında erişilmesi mümkün görünmeyen düzeyler olarak kabul edilmektedir. Bunun yerine, öğrencileri daha sistimli ve kapsamlı bir şekilde yavaş olmayan ancak öğrendiklerini sindirmelerine zaman sağlayacak şekilde B2 düzeyine kadar getirilebilen bir eğitim programının, öğrencilerin pek çok ihtiyacını karşılayabileceği gerçeği üzerinde düşünülmemelidir. Her seviye geçişi sırasında, yukarıda sayılan test geliştirme, uygulama ve değerlendirme özellikleri dahilinde yapılacak testlerin öğrencilerin erişti durumlarını ölçmede etkili sonuçlar ortaya koyacağı açıktır. İyi ve kötü performans gösteren öğrencileri birbirinden ayırmada verimli sonuçlar ortaya koyan sınavlar sonucunda B2 seviyesi eğitimini tamamlamış öğrencilere, bu seviye sonunda bir çıkış sınavı niteliğinde olan ayrı bir yeterlik sınavının uygulanması sürecin geçerliliğine katkıda bulunacaktır. Bu şekilde, seviyesinin gerektirdiği yeterlik düzeyiyle, bir başka deyişle ‘gerçek B2’ seviyesi öğrencilerinin ilgili programlardan başarılı sayılarak mezun edilmeleri sağlanabilir.

Eğitim programları süreci örneğinde olduğu gibi, öğrenim seviyesi olarak OBM seviyelerini baz alan kurumların test geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde de OBM kaynaklarını sıkı bir şekilde takip etmesi önerilmektedir. Geliştirilen testler için standartlar belirlenmesi ve testlerin OBM ile ilişkilendirilmesi için yine Avrupa Konseyi’nin rehberini (Council of Europe, 2009) takip etmek gerekebilir. İlişkilendirme süreci testlerin belirli bir ortak standarda ulaşmasını sağlayarak kurumların şeffaflık ve hesap verilebilirlik seviyelerini arttıracaktır. Mevcut araştırmada Angoff ve Genişletilmiş Angoff yöntemleri tercih edilmiştir. Ancak, testlerin içerik ve türüne göre ilişkilendirme sırasında kullanılacak yöntemler farklılık gösterebilir. Farklı kurumların benzer uygula-

malar sürecinde ortak bir şekilde hareket etmelerini sağlayabilmek için yapılan ilişkilendirme ve geçleme süreçleri mutlaka harfiyen kayıt altına alınmalı ve gerek akademik yayın gerekse de rapor olarak yayımlanmalıdır.

Mevcut araştırmada geliştirilen betimleyiciler ilgili alanda yukarıda bahsedilen süreçlerin daha etkili şekilde gerçekleştirilebilmesi için bir ilk adım olarak görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde sınav, sertifikasyon ve akreditasyon gibi süreçlerde farklı kurumların ‘aynı dili’ konuşabiliyor olması alanda birliktelik anlamında önem taşımaktadır. Öğrenmenin tanınması, kurumlar arası geçişlerin yapılması ve güvenilir ve geçerli ölçme çalışmalarının yürütülmesi gibi süreçler için mevcut araştırmada geliştirilmiş betimleyicilerin çeşitli kurumlarda farklı öğrenciler üzerinde test edilmesi ve gerekli değişiklik ve eklemelerle zenginleştirilmesi alan için faydalı olacaktır. Çeşitli uygulamalara yönelik sonuçların yayın ve raporlar ile paylaşılması ile alanyazında ortak bir model geliştirilmesinin yolu açılabilir.

Bu araştırmada sunulan betimleyiciler temel ve ara düzey ve alımlama, üretim ve etkileşim etkinlikleri, bir başka deyişle, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri ile sınırlıdır. Yukarıda bahsedilen kapsamlı bir betimleyiciler modeli için dilbilgisi, sözcük bilgisi ve kültürel alan betimleyicilerini geliştirmeyi hedefleyen çalışmaların gerçekleştirilmesi gereklidir. Alanyazında bunlar için yapılmış bazı örnek çalışmalar yer alsa da, bu çalışmalarında mevcut araştırmadaki uygulama ve geçleme süreçlerine tabi tutulması alana katkı sağlayacaktır.

Yukarıda sayılan süreçlere yönelik önerilerin sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesi için aynı alanda çalışan fakat alanın farklı boyutlarında uzmanlaşmanın bireylerin bir araya geldiği çeşitli ekipler kurulabilir. Bu ekiplerin koordine bir şekilde çalışmalarını sağlayacak çeşitli kurullar oluşturulabilir. Ancak, unutulmaması gereken, tüm bu sayılanların kısa vadede geçici çözümler sunan, halk deyişle ‘günü kurtaran’ çalışmalar olarak değil, uzun vadede kalıcı olabilecek sistemler kurulmasını sağlayacak bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiridir.

KAYNAKÇA

- Abuammar, R. J. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde program sorununun öğretim sürecine yansımaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- ACTFL (2010). Assigning CEFR Ratings to ACTFL Assessments. ACTFL-CEFR Alignment Conferences. Erişim: https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.pdf
- ACTFL (2012). *ACTFL Proficiency Guidelines*. Erişim: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf
- ACTFL (2020). *ACTFL Proficiency Guidelines for Different Languages*. <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>
- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Akcaoğlu, C. (2017). *Somut olmayan kültürel miras ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129-137. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.07.011>
- Alderson, J. (2007). The CEFR and the need for more research. *The Modern Language Journal*, 91(4), 659-663.
- Alkan, V., Şimşek, S., & Erbil, B. A. (2019). Karma Yöntem Deseni: Öyküleyici Alan yazının İncelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.5m
- Alkin, M. C. (Ed.). (2004). *Evaluation roots*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ALTE. (2002). *Can-do Project*. Erişim: <https://www.cambridgeenglish.org/images/28906-alte-can-do-document.pdf>
- ALTE. (2011). Manual for Language Test Development and Examining. *For use with the CEFR*. Erişim: https://www.alte.org/resources/Documents/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf

- ALTE. (2017). *Quality Assurance Checklists - Quality Assurance Checklist 1 - Test Construction*. Erişim: <https://www.alte.org/resources/Documents/ALTE%20Quality%20Assurance%20Checklist%20Unit%201%20-%20Test%20Construction%20-%202017.pdf>
- Altun, M. & Özcan, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde sınavlar ve sınav uygulamaları. Yıldırım F., Tüfekçioğlu B. (Eds.) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar – Yöntemler – Beceriler – Uygulamalar* içinde (ss. 391-402). Ankara: Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Altunkaya, H. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuduğunu anlama başarı testinin geliştirilmesi. *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 113-138.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Anadolu Üniversitesi. (2020). *Ana-Dil Türkçe Programı*. Erişim: <https://turkce.anadolu.edu.tr/>
- Angoff, W. H. (1971). Scales, norms, and equivalent scores. R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* içinde (ss. 508–600). Washington, DC: American Council on Education.
- Ankara Üniversitesi-TÖMER. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı*. Erişim: <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/11271>
- Ankara Üniversitesi-TÖMER. (2020a). *Kurs Sonu Değerlendirme Sınavları*. Erişim: <http://tomer.ankara.edu.tr/16898-2/>
- Ankara Üniversitesi-TÖMER. (2020b). *Genel Bilgi – Öğretim Sistemi*. Erişim: <http://tomer.ankara.edu.tr/genel-bilgi/>
- Astin, A. W. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T., & Munson, S. M. (1997). *Linking assessment and early intervention: An authentic curriculum-based approach*. Paul H Brookes Publishing, Portland, Or.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1–21. <https://doi.org/10.17755/esosder.92016>
- Baldi, G., & Goodman, S. W. (2015). Migrants into members: social rights, civic requirements, and citizenship in Western Europe. *West European Politics*, 38(6), 1152-1173.
- Barnes, N.D., Fives, H., & Krause, E. S. (2014). Using a Table of Specifications to improve teacher-constructed traditional tests: an experimental design. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 90-108.
- Barni, M., Scaglioso, A. M., & Machetti, S. (2010). Linking the CILS examinations to the CEFR: the A1 speaking test. *Aligning Tests with the CEFR: Reflections on Using The Council of Europe's Draft Manual, Studies in Language Testing*, 33, 159-176.
- Barni, M. (2015). In the name of the CEFR: Individuals and standards. B. Spolsky, O. Inbar-Lourie, & M. Tannenbaum (Eds) *Challenges of Language Education and Policy. Making Space for People* içinde (ss. 40-52), Routledge.
- Bayat, B. K. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacı Bektaş veli Üniverstitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Beglar, D. (2010). A Rasch-based validation of the vocabulary size test. *Language testing*, 27(1), 101-118.
- Bejar, I. I. (2008). Standard setting: What is it? Why is it important. *R&D Connections*, 7, 1-6.
- Bennett, R. E. (1991). On the meanings of constructed response. *ETS Research Report Series*, 1991(2), i-46.
- Berger, A. (2012). Creating language-assessment literacy: A model for teacher education. J. Hüttner, B. Mehlmauer-Larcher, S. Reichl & B. Schiftner (Eds.), *Theory and practice in EFL teacher education: Bridging the gap* içinde (ss. 57-82). UK: Short Run Press Ltd.

- Bialystok, E., & Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 19–23. <https://doi.org/10.1177/0963721409358571>
- Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133. Doi: 10.7884/teke.100
- Biröl, C., Özbay, M., Melanlıoğlu, D., Büyükkiz, K. K., ve Uyar, Y. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi için ölçme ve değerlendirme soruları*. Ankara: Pegem.
- British Council. (2017). *Languages for the Future*. Erişim 2 Ağustos 2020 tarihinde; <https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/policy-reports/languages-future-2017#:~:text=They%20appear%20some%20way%20ahead,with%20people%20internationally%20is%20critical.>
- Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Brindley, G. (1997). Investigating second language listening ability: Listening skills and item difficulty. G. Brindely & G. Wigglesworth (Eds.) *Access: Issues in language test design and delivery* içinde (ss. 65-85), Sydney, Australia: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Brown, J. D. (1997). Skewness and kurtosis. *Shiken: JALT testing & evaluation SIG*.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Longman Education.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Buck, G. (2002). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press
- Buckendahl, C. W., Smith, R. W., Impara, J. C., & Plake, B. S. (2002). A comparison of Angoff and Bookmark standard setting methods. *Journal of Educational measurement*, 39(3), 253-263.
- Buckendahl, C. W., & Davis-Becker, S. L. (2012). Setting passing standards for credentialing programs. *Setting Performance Standards: Concepts, Methods, and Innovations*, 485-501.

- Buttjes, D. (1990). Teaching foreign language and culture: Social impact and political significance. *The Language Learning Journal*, 2(1), 53–57.
<https://doi.org/10.1080/09571739085200471>
- Byram, M., & Parmenter, L. (Eds.). (2012). *The common European framework of reference: The globalisation of language education policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cambridge English Profile. (2020). *Cambridge University Press English Profile – The CEFR for English*. Erişim: <http://www.englishprofile.org/>
- California Department of Education. (2009). *California Standards Tests Technical Report. Spring 2008 Administration*. Erişim: <http://www.cde.ca.gov/ta/tg/sr/documents/cxcsttechrpt08.pdf>
- Carlsen, C. H. (2018). The adequacy of the B2 level as university entrance requirement. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 75-89.
- Carmines, E. G. & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and Validity Assessment*. Sage, Beverly Hills, CA
- Caudle, S. L. (2004). Qualitative data analysis. *Handbook of practical program evaluation*, 2(1), 417-438.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. *Teaching English as a second or foreign language*, 2, 3-10.
- Chapelle, C. A., Enright, M. K., & Jamieson, J. (Eds.). (2008). *Building a validity argument for the Test of English as a Foreign Language*. London: Routledge.
- Cipolletti, H., McFarlane, S., & Weissglass, C. (2016). The Moral Foreign-Language Effect. *Philosophical Psychology*, 29(1), 23–40.
<https://doi.org/10.1080/09515089.2014.993063>
- Cizek, G., & Bunch, M. (2007). The bookmark method. *Standard Setting. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.*
- Cizek, G. J. (2012). Defining and distinguishing validity: Interpretations of score meaning and justifications of test use. *Psychological Methods*, 17(1), 31–43.
<https://doi.org/10.1037/a0026975>.
- Coombe, C. (2018). *An A to Z of second language assessment: How language teachers understand assessment concepts*. London, UK: British Council.
- Coste, D. (2007). Contextualising uses of the common European framework of reference for languages. *Report of the intergovernmental Forum: The Common European*

- Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities* (ss. 38-47). Erişim: <https://rm.coe.int/contextualising-uses-of-the-common-european-framework-of-reference-for/16805ab765>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Competence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre europeen commun de reference pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: Etudes preparatoires [Plurilingual and pluricultural competence. Toward a common European reference framework for teaching and learning living languages: Preparatory studies]*. Strasbourg, France: Editions du Conseil de l'Europe
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, Z. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence: Studies toward a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of References for Languages*. Erişim: <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Council of Europe. (2009). *Relating language examinations to the common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (CEFR). A Manual*. Erişim: <https://rm.coe.int/1680667a2d>
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of References for Languages – Companion Volume with New Descriptors*. Erişim: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Council of Europe. (2020). *Reference Level Descriptions (language by language)*. Erişim: 11 Şubat 2020 tarihinde: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions>. Strasbourg: Council of Europe.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications, USA.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications, USA.
- Cullingford, C. (1990). *The nature of learning: Children, teachers and the curriculum*. Cassell. London
- Cummins, J. (1981). *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*. California State Department of

- Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale* içinde (ss. 3-49). Los Angeles, CA: California State University.
- Cureton, E. E. (1957). The upper and lower twenty-seven per cent rule. *Psychometrika*, 22(3), 293-296.
- Curtain, H., & Dahlberg, C. A. (2010). *Languages and children: Making the match*. Glenview, IL.
- Cushing Weigle, S. (2010). Validation of automated scores of TOEFL iBT tasks against non-test indicators of writing ability. *Language Testing*, 27(3), 335-353.
- Çetin, B. (2019). Test geliştirme. B. Çetin (Ed) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss: 105-125) Ankara: Anı Yayıncılık
- Çubukçu, Z. (2013). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (Ed), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss.65-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Davidson, F., & Lynch, B. K. (2002). *Testcraft: a teacher's guide to writing and using language test specifications*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Davis, L.L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197.
- De Jong, J. H. A. L. (2004). Comparing the psycholinguistic and the communicative paradigm of language proficiency. *International Workshop Psycholinguistic and Psychometric Aspects of Language Assessment in the Common European Framework of Reference for Languages, University of Amsterdam, The Netherlands* (ss. 13-14).
- Demir, E. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınav hazırlama. Sarıçoban, A. (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* içinde (ss. 288-331). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, Ş. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Yöntemler, Uygulamalar, Öğrenme ve Öğretimde Karşılaşılan Bazı Sorunlar. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 144-158.
- Demir, S. B., & Yıldırım, Ö (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473.
- Demirel, Ö. (2014). *Kuramdan Uygulamaya: Eğitimde Program Geliştirme* (21st ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı: TÖMER Örneği. *Dil Dergisi*, 1(166), 5-15.

- Demirel, S. (2019). *Türkçe Yeterlik Sınavı'nın (TYS) uluslararası geçerliğe sahip bazı dil yeterlik sınavlarıyla karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Deno, S. L. (1992). The nature and development of curriculum-base measurement. *Preventing School Failure*, 36(2), 5–10.
- Derewianka, B., & Jones, P. (2016). *Teaching language in context*. Oxford University Press. 198 Madison Avenue, New York, NY 10016.
- Derrick, D. J. (2016). Instrument reporting practices in second language research. *TESOL Quarterly*, 50(1), 132-153.
- Deygers, B., Zeidler, B., Vilcu, D., & Carlsen, C. H. (2017). One framework to unite them all? Use of the cefr in european university entrance policies. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1261350>
- Deygers, B., Carlsen, C. H., Saville, N., & Van Gorp, K. (2018a). The use of the CEFR in higher education: A brief introduction to this special issue. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 1-2.
- Deygers, B., Van Gorp, K., & Demeester, T. (2018b). The B2 level and the dream of a common standard. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 44-58.
- Deygers, B. (2019). The CEFR Companion Volume: Between Research-Based Policy and Policy-Based Research, *Applied Linguistics*, 1-. <https://doi.org/10.1093/applin/amz024>
- Dokuz Eylül Üniversitesi-DEDAM. (2020). *Sertifika Sınavı*. Erişim 25 Ocak 2020 tarihinde: <http://dedam.deu.edu.tr/sinavlar/>
- Drake, S. M. (2007). *Creating standards-based integrated curriculum: Aligning curriculum, content, assessment, and instruction* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Draney, K., & Jeon, M. (2011). Investigating the saltus model as a tool for setting standards. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(4), 486-498.
- Dunlea, J., & Matsudaira, T. (2009). Investigating the relationship between the EIKEN tests and the CEFR. N. Figueras & J. Noijons (Eds.), *Linking to the CEFR levels: Research perspectives* içinde (ss. 103-110). Arnhem: CITO and EALTA.
- Duolingo. (2020). *Duolingo Dil Kursları*. Erişim 20 Haziran 2020 tarihinde: <https://www.duolingo.com/courses/all>

- Duru, H. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan soruların nitelik araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Eash, M. J. (1972). The politics of curriculum evaluation research. *Curriculum Theory Network*, 3(8-9), 59-69. <https://doi:10.1080/00784931.1972.11075705>
- Eckes, T. (2012). Operational rater types in writing assessment: Linking rater cognition to rater behavior. *Language Assessment Quarterly*, 9(3), 270-292.
- ECML (European Centre for Modern Languages). (2011). Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR): highlights from the Manual. Erişim: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML_resources/2011_10_10_relex_E_web.pdf?ver=2018-03-21-100940-823
- Eisner, E.W. (1985). *The Art of Educational Evaluation: A Personal View*. London: Falmer.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erem, N. H. Ö. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihsel temelleri. Erdem İ., Doğan, B., Altunkaya, H. (Ed) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* içinde (ss. 3-11). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ethnologue. (2017). Summary by language size. Erişim: <https://www.ethnologue.com/statistics/size>
- Farenga, S. J., & Ness, I. (2015). *Encyclopaedia of education and human development*. London: Routledge.
- Feldt, L. S. (1993). The relationship between the distribution of item difficulties and test reliability. *Applied measurement in education*, 6(1), 37-48.
- Ferrara, S., Perie, M., & Johnson, E. (2014). Matching the judgmental task with standard setting panelist expertise: The item-descriptor (id) matching method. *Journal of Applied Testing Technology*, 9(1), 1-20.
- Figueras, N. (2012). The impact of the CEFR. *ELT journal*, 66(4), 477-485.
- Fişekçioğlu, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: b1 dil düzeyi model önerisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines. Pearson Education
- Fives, H. & Barnes, N. (2018). Table of specifications. B. Frey (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation* (Vol. 1, pp. 1655-1657) İçinde. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781506326139.n685
- Freedle, R., & Kostin, I. (1996). The prediction of TOEFL listening comprehension item difficulty for minitalk passages: Implications for construct validity. *ETS Research Report Series, 1996* (2), i-61.
- Fulcher, G. (2004). Deluded by artifices? The common European framework and harmonization, *Language Assessment Quarterly, 1*(4), 253–66.
- Fulcher, G. (2008). Testing times ahead. *Liaison Magazine, 1*, 20-24.
- Fulcher, G. (2015). *Re-examining language testing: A philosophical and social inquiry*. New York: Routledge.
- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment*. New York: Routledge.
- García, O. (2012). Theorizing translanguaging for educators. C. Celic & K. Seltzer (Eds.), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators* içinde (ss. 1–6). New York, NY: CUNY-NYSIEB
- Gazi Üniversitesi-TÖMER. (2020). *Her Seviyede Öğretim Programı*. Erişim 25 Ocak 2020 tarihinde <http://tomer.gazi.edu.tr/posts/view/title/her-seviyede-ogretim-programlari-189408?siteUri=tomer>
- Gnaldi, M., Bacci, S., & Bartolucci, F. (2016). A multilevel finite mixture item response model to cluster examinees and schools. *Advances in Data Analysis and Classification, 10*(1), 53-70.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC journal, 39*(2), 188-213.
- Gold, B. T., Kim, C., Johnson, N. F., Kryscio, R. J., & Smith, C. D. (2013). Lifelong bilingualism maintains neural efficiency for cognitive control in aging. *Journal of Neuroscience, 33*(2), 387-396.
- Gökleksiz, M. N. (2007). An evaluation of teachers' perceptions of the new Primary School Curriculum in terms of some variables. *Eurasian Journal of Educational Research, 27*, 69-82.

- Graddol, D. (2006). *English Next*. Erişim: <https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/books-english-next.pdf>
- Graham, S., Santos, D., & Vanderplank, R. (2011). Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research*, 15(4), 435-456.
- Grbich, C. (2012). *Qualitative data analysis: An introduction*. London: Sage
- Gredler, M. E. 1999. Classroom assessment and learning. New York: Longman
- Green, A. (2018). Assessing listening skills. D. Tsagari, K. Vogt, V. Froehlich, I. Csépes, A. Fekete, A. Green, L. Hamp-Lyons, N. Sifakis & S. Kordia (Eds.), *Handbook of assessment for language teachers* içinde (ss. 81-97). Nicosia, Cyprus.
- Gülle, T. (2015). *Development of a speaking test for second language learners of Turkish*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündeğer, C., & Doğan, N. (2018). A statistical approach to improve the standard setting process: Cluster analysis. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 387-397.
- Gündeğer, C., & Doğan, N. (2014). Angoff, yes/no ve ebel standart belirleme yöntemlerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 53-60.
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory principles and applications*. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Hambleton, R. K., & Plake, B. S. (1995). Using an extended Angoff procedure to set standards on complex performance assessments. *Applied Measurement in Education*, 8(1), 41-55.
- Hambleton, R. K., Sireci, S. G., Swaminathan, H., Xing, D., & Rizavi, S. (2003). *Anchor-based methods for judgmentally estimating item difficulty parameters* (LSAC Research Report 98-05). Newtown, PA: Law School Admission Council.
- Hameed, S. T. (2015) Curriculum-based assessment: a primer, *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 464-465, <https://doi:10.1080/1034912X.2015.1052277>
- Harsch, C., & Rupp, A. A. (2011). Designing and scaling level-specific writing tasks in alignment with the CEFR: A test-centered approach. *Language Assessment Quarterly*, 8(1), 1-33.

- Harsch, C., & Martin, G. (2012). Adapting CEF-descriptors for rating purposes: Validation by a combined rater training and scale revision approach. *Assessing Writing*, 17(4), 228-250.
- Harsch, C. (2018). How Suitable Is the CEFR for Setting University Entrance Standards?, *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 102-108, <https://doi:10.1080/15434303.2017.1420793>
- Hayashi, K. (1999). Reading strategies and extensive reading in EFL classes. *RELC journal*, 30(2), 114-132.
- Hays, D. G., & Singh, A. A. (2011). *Qualitative inquiry in clinical and educational settings*. New York, NY: Guilford Press.
- Heaton, J. B. (2011). *Writing English language tests* (3rd ed.). UK: Longman Group.
- Hess, B., Subhiyah, R. G., & Giordano, C. (2007). Convergence between cluster analysis and the Angoff method for setting minimum passing scores on credentialing examinations. *Evaluation & the health professions*, 30(4), 362-375.
- Ho, A. D., & Yu, C. C. (2015). Descriptive statistics for modern test score distributions: Skewness, kurtosis, discreteness, and ceiling effects. *Educational and Psychological Measurement*, 75(3), 365-388.
- Hopkins, K. D. (1998). *Educational and psychological measurement and evaluation* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Hsieh, M. (2013). Comparing yes/no Angoff and bookmark standard setting methods in the context of English assessment. *Language Assessment Quarterly*, 10, 331-350.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal*, 91(4), 663-667.
- Işıkoğlu, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yeterlik sınavlarının madde yazımı bakımından incelenmesi (Mersin ve Sakarya üniversiteleri örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- İkiel, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim merkezleri için akreditasyon standart önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- İlhan, M. (2019). Madde analizi ve madde ile test istatistikleri arasındaki ilişki. B. Çetin (Ed) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss: 269-293) Ankara: Anı Yayıncılık
- Joanes, D. N., & Gill, C. A. (1998). Comparing measures of sample skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society: Series D (The Statistician)*, 47(1), 183-189.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Jones, N., & Saville, N. (2009). European language policy: Assessment, learning, and the CEFR. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 51-63. doi:10.1017/S0267190509090059
- Jong, D.J., & Benigno, V. (2016). The CEFR in higher education: developing descriptors of academic English. Language Testing Forum – University of Reading.
- Kampa, N., Wagner, H., & Köller, O. (2019). The standard setting process: validating interpretations of stakeholders. *Large-scale Assessments in Education*, 7(3), 71-78.
- Kana, F., Boylu, E., & Başar, U. (2016). Necessity of Raising Turkish Language Teachers As a Foreign Language and Proposal For a Bachelor's Degree/ Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Yetiştirmenin Gerekliliği ve Lisans Programı Önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5), 1125-1138.
- Kane, M. (1994). Validating the performance standards associated with passing scores. *Review of educational Research*, 64(3), 425-461.
- Kane, M. T. (2006). Validation. R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement (4th ed.)* içinde (ss. 17–64). Washington: American Council on Education/Praeger.
- Kane, M. (2012). Validating score interpretations and uses. *Language Testing*, 29(1), 3–17.
- Karantonis, A., & Sireci, S. G. (2006). The bookmark standard-setting method: A literature review. *Educational measurement: Issues and practice*, 25(1), 4-12.
- Kayapınar, U. (2014). Measuring essay assessment: Intra-rater and inter-rater reliability. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 113-135.
- Kelley, T. L. (1939). The selection of upper and lower groups for the validation of test items. *Journal of Educational Psychology*, 30, 17-24

- Khalid, M. N. (2011). Cluster analysis-a standard setting technique in measurement and testing. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 6(2), 46-61.
- Knipper, K. J., & Duggan, T. J. (2006). Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes. *The Reading Teacher*, 59(5), 462-470.
- Koçak, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzeyde (a1-a2) konuşma izleni örneğinin hazırlanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- König, G. C. (2009). Dile bilimsel bakış açısı, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi Cumhuriyetimizin 75. Yılı Özel Sayısı*, 87-92
- Krizman, J., Marian, V., Shook, A., Shoe, E., & Kraus, N. (2012). Subcortical encoding of sound is enhanced in bilinguals and relates to executive function advantages. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 109(20), 7877-7881. <https://doi.org/10.1073/pnas.1201575109>
- Krueger, R. A. (1993). Quality control in focus group research. D. L. Morgan (Ed.) *Successful focus groups: Advancing the state of the art* İçinde (ss. 65-85). Newbury Park, CA: Sage.
- Krumm, H. J. (2007). Profiles instead of levels: The CEFR and its (ab) uses in the context of migration. *The Modern Language Journal*, 91(4), 667-669.
- Kurnaz, H. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Erdem İ., Doğan, B., Altunkaya, H. (Eds.) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 241-276). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Kurnaz, Ö (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde beş temel beceriye yönelik yeterlik öz değerlendirmesi (ABD'deki devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kurt, Y. (2015). *Development of a reading test for second language learners of Turkish*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçük, F. (2017). *Assessing academic writing skills in Turkish as a foreign language*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lane, S., Raymond, M. R., & Haladyna, T. M. (2016). *Handbook of test development* (2nd edition). New York, NY: Routledge.

- Leki, I. (1995). Coping strategies of ESL students in writing tasks across the curriculum. *TESOL quarterly*, 29(2), 235-260.
- Liamputtong, P. (2010). *Performing qualitative cross-cultural research*. Cambridge University Press.
- Lim, G. S., Geranpayeh, A., Khalifa, H., & Buckendahl, C. W. (2013). Standard setting to an international reference framework: Implications for theory and practice. *International Journal of Testing*, 13(1), 32-49.
- Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *Modern Language Journal*, 91(4), 645–653.
- Lord, F. M. (1952). The relation of the reliability of multiple-choice tests to the distribution of item difficulties. *Psychometrika*, 17, 181–194. <https://doi.org/10.1007/BF02288781>
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Mårtensson, J., Eriksson, J., Bodammer, N. C., Lindgren, M., Johansson, M., Nyberg, L., & Lövdén, M. (2012). Growth of language-related brain areas after foreign language learning. *NeuroImage*, 63(1), 240–244. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.06.043>
- Martyniuk, W. (2010). *Aligning Tests with the CEFR. Reflections on using the Council of Europe’s draft Manual*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- McCormick, R. & James, M. (2018). *Curriculum Evaluation in Schools*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780429454233>
- McNamara, T. (2014). ‘30 years on—Evolution or revolution?’. *Language Assessment Quarterly*, 11(2), 226–232. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.895830>
- McPhail, G., & Rata, E. (2016). Comparing curriculum types: ‘Powerful knowledge’ and ‘21st century learning’. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(1), 53-68.
- Memiş, T. K. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde b1 düzeyinde okuma sınavı geliştirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mertens, D. M., & McLaughlin, J. A. (2004). *Research and evaluation methods in special education*. Corwin Press.
- Messick, S. (1989). Validity. R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3. Edt) içinde (ss. 13–103). New York: American Council on Education & Macmillan.

- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13, 241–256.
- Mete, F. (2015). Dil ve yabancı/ikinci dil eğitimi kavramları. Sariçoban, A. (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi içinde* (ss. 12-65). Ankara: Anı Yayıncılık
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2019). *Ülkemizde Bulunan Yabancı Öğrenciler*. Erişim 2 Ağustos 2020 tarihinde: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/08133210_01Ni-san2019internetSunusuGeciciKorumaAlOgr.pdf
- Mislevy, R. J., Steinberg, L. S., & Almond, R. G. (2003). On the structure of assessment arguments. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 1, 3–62. https://doi.org/10.1207/S15366359MEA0101_02
- Morales, J., Calvo, A., & Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 187–202. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.09.002>
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1). Erişim: <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1093&context=pare>
- MosaLingua. (2017). *What Are The Most Studied Languages in the World?* Erişim 20 Haziran 2020 tarihinde: <https://www.mosalingua.com/en/most-studied-languages-in-the-world/>
- Mufwene, S. (2002). Colonisation, globalisation, and the future of languages in the twenty-first century. *MOST Journal on Multicultural Societies (UNESCO)*, 4(2).
- Nakatani, Y. (2012). Exploring the Implementation of the CEFR in Asian Contexts: Focus on Communication Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 771 – 775.
- Näsström, G., & Nyström, P. (2008). A comparison of two different methods for setting performance standards for a test with constructed-response items. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 13(1), 1-12.
- North, B. (1995). The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement. *System*, 23(4), 445-465.

- North, B. (2007). The CEFR illustrative descriptor scales. *The Modern Language Journal*, 91(4), 656-659.
- North, B. & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project. *Language Teaching*, 49(3), pp.455-459.
- North, B. & Piccardo, E. (2019). Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: constructs, approaches and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 30(2), 142-160.
- Nunan, D. (1988) *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge University Press, Cambridge.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524506>
- Ocak, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde a2 düzeyinde konuşma sınavı geliştirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oliva, P. F., & Gordon II, W. R. (2012). *Developing the curriculum*. Pearson Higher Ed.
- Ott, R. L., & Longnecker, M. T. (2015). *An introduction to statistical methods and data analysis*. Cengage Learning, Boston, USA.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2009). Using a mixed methods approach to explore strategies, metacognitive awareness and the effects of task design on listening development. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 9-38.
- O'Sullivan, B., Weir, C. J., & Saville, N. (2002). Using observation checklists to validate speaking-test tasks. *Language testing*, 19(1), 33-56.
- O'Sullivan, B. (2008). City & Guilds Communicator IESOL Examination (B2) CEFR Linking Project: Case study Retrieved from: [reporthttp://www.cityandguilds.com/documents/ind_general_learning_esol/CG_Communicator_Report_BOS.pdf](http://www.cityandguilds.com/documents/ind_general_learning_esol/CG_Communicator_Report_BOS.pdf).
- Özkan, Y.Ö. (2019). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. B. Çetin (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 1-22) Ankara: Anı Yayıncılık
- Ölmez, Z. (2011). Karahanlı Dönemi Türk Edebiyatı. *VIII- XIII Yüzyıllar Türk Edebiyatı* içinde. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları (1st ed., ss. 60–83).

- Papageorgiou, S. (2010a). Investigating the decision-making process of standard setting participants. *Language Testing*, 27(2), 261-282.
- Papageorgiou, S. (2010b). Linking international examinations to the CEFR: The Trinity College London experience. W. Martyniuk (Ed.), *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Case studies and reflections on the use of the Council of Europe's Draft Manual* içinde (ss. 145–158). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Papageorgiou, S. (2014). Book review: Aligning Frameworks of Reference in Language Testing: The ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference for Languages. *Language Testing*, 31(2), 261–264. <https://doi.org/10.1177/0265532213514009>
- Papageorgiou, S., Xi, X., Morgan, R., & So, Y. (2015). Developing and validating band levels and descriptors for reporting overall examinee performance. *Language Assessment Quarterly*, 12(2), 153-177.
- Papageorgiou, S., Tannenbaum, R. J., Bridgeman, B., & Cho, Y. (2015). The association between TOEFL iBT® test scores and the Common European Framework of Reference (CEFR) levels. Ed. James Carlson. New Jersey: Educational Testing Service.
- Papageorgiou, S., & Tannenbaum, R. J. (2016). Situating standard setting within argument-based validity. *Language Assessment Quarterly*, 13(2), 109-123.
- Pardo, S. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Parkes, J., & Zimmaro, D. (2016). *Learning and assessing with multiple choice questions in college classrooms*. New York, NY: Routledge.
- Pearson. (2016). Developing *Global Scale of English Learning Objectives Aligned to Common European Framework*. Erişim: <https://online.flippingbook.com/view/894261/>
- Pearson. (2020a). *Introducing the Global Scale of English Learning Objectives*. Erişim: <https://online.flippingbook.com/view/69277/>
- Pearson. (2020b). *Global Scale of English for Adult Learners*. Erişim: <https://online.flippingbook.com/view/647334/>
- Pearson. (2020c). *Global Scale of English – Teacher Toolkit: Learning Objectives*. Erişim: <https://www.english.com/gse/teacher-toolkit/user/lo>

- Penfield, R. D. (2013). Item analysis. K. Geisinger (Ed.), *APA handbook of testing and assessment in psychology* içinde (ss. 121-138). American Psychological Association, Washington, DC.
- Perie, M. (2008). A guide to understanding and developing performance-level descriptors. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27(4), 15-29.
- Piccardo, E. (2010). From communicative to action-oriented: new perspectives for a new millennium. *TESL Ontario Contact*, 36(2), 20–35.
- Piccardo E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O., Pamula, M. (2011). *Pathways through Assessing, Learning and Teaching in the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe. Erişim: <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/64/Default.aspx>
- Piccardo, E. (2014). From communicative to action-oriented: A research pathway. Toronto, ON: Curriculum Services Canada. Erişim: http://www.curriculum.org/storage/241/1408622981/TAGGED_DOCUMENT_%288CSC605_Research_Guide_English%29_01.pdf
- Piccardo, E. (2018). Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*. New York, NY: Springer International Publishing İçinde (ss. 207-225)
- Piccardo, E., North, B. & Goodier, T. (2019). Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 17-36.
- Piccardo, E., North, B. & Maldina, E. (2019). Innovation and Reform in Course Planning, Teaching, and Assessment: The CEFR in Canada and Switzerland, A Comparative Study. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 22 (1), 103-128. <https://doi.org/10.7202/1060908ar>
- Plake, B. S., Cizek, G. J. (2012). The modified Angoff, extended Angoff, and Yes/No standard setting methods. G. J. Cizek, (Ed.) *Setting performance standards. Foundations, methods, and innovations* içinde (ss.181-253), Routledge
- Polat, Y., Köse, D., Peçenek, D., Durmuş, A. O. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe ilk kazanımlar için başvuru rehberi A1 öncesi. Erişim: https://www.yee.org.tr/sites/default/files/icerik/basvuru_rehberi_a1_onesi.pdf

- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in nursing & health, 29*(5), 489-497
- Polit, D. F., Beck, C. T., & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in nursing & health, 30*(4), 459-467.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & evaluation in higher education, 35*(4), 435-448.
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B., Willson, V. L., & Willson, V. (2010). *Measurement and assessment in education*. Upper Saddle River: Pearson Education International.
- Richard, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge C.U.P., UK.
- Rogerson, P. A. (1999). The detection of clusters using a spatial version of the chi-square goodness-of-fit statistic. *Geographical Analysis, 31*(1), 130-147.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social work research, 27*(2), 94-104.
- Sadesky, G. S. (2003). Cluster analysis and its application in standard setting. *Halifax, Nova Scotia: Annual Meeting of Canadian Society for the Study of Higher Education*.
- Sakarya, E. (2019). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Çerçevesinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı Önerisi: A1-A2*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Salkind, N. J. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of research design* (Vol. 1). Sage.
- Sarıçoban, A., Metin, E., Ayhan, E. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde program geliştirme. Sarıçoban, A. (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* içinde (ss. 115-156). Ankara: Anı Yayıncılık
- Sawaki, Y. (2007). Construct validation of analytic rating scales in a speaking assessment: Reporting a score profile and a composite. *Language Testing, 24*(3), 355-390.
- Sezen, Ö. (2011). *A case study on the hidden curriculum of a university foreign languages preparatory school through perceptions* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Sevim, O. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazmak için konuş modelinin üretici becerilere etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Shin, S. K. (2004). How much is good enough? Setting and validating performance standards and cut scores for the web-based English as a second language placement exam at UCLA (Yayımlanmamış doktora tezi). University of California, Los Angeles.
- Shin, S. Y., & Lidster, R. (2017). Evaluating different standard-setting methods in an ESL placement testing context. *Language Testing*, 34(3), 357-381.
- Sireci, S. G., & Geisinger, K. F. (1995). Using subject-matter experts to assess content representation: An MDS analysis. *Applied Psychological Measurement*, 19(3), 241-255.
- Sireci, S. G., Robin, F., & Patelis, T. (1999). Using cluster analysis to facilitate standard setting. *Applied Measurement in Education*, 12(3), 301-325.
- Sireci, S. G. (2001). Standard setting using cluster analysis. C. J. Cizek (Ed.) *Standard setting: Concepts, methods, and perspectives* içinde (ss. 339-354). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smyth, R. (2006). Exploring congruence between Habermasian philosophy, mixed-method research, and managing data using NVivo. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), 131-145.
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York: Merrill.
- Susanti, Y., Nishikawa, H., Tokunaga, T. & Hiroyuki, O. (2016). Item Difficulty Analysis of English Vocabulary Questions. In Proceedings of the 8th International Conference on Computer Supported Education, pages 267–274.
- Sweet, A. Stephen & Karen Grace-Martin (2003). *Data Analysis with SPSS: A First Course in Applied Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Şahin, M. G. (2019). Performansa dayalı değerlendirme. B. Çetin (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss: 217-258) Ankara: Anı Yayıncılık
- Şahin, Y. (2018). Yabancı dilde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak türkçe öğretimine genel bir bakış. Şen, Ü (Ed) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (s. 2-21). Ankara: Pegem Yayıncılık

- Taggart, G. L., Phifer, S. J., Nixon, J. A., & Wood, M. (2001). *Rubrics: A handbook for construction and use*. Lanham, MD: Scarecrow Press,
- Tannenbaum, R. J., & Wylie, E. C. (2008). *Linking English language test scores onto the Common European Framework of Reference: An application of standard-setting methodology TOEFL iBT Research Report*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Tannenbaum, R. J., & Kannan, P. (2015). Consistency of Angoff-based standard-setting judgments: Are item judgments and passing scores replicable across different panels of experts? *Educational Assessment*, 20(1), 66–78. doi:10.1080/10627197.2015.997619
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2018). Identifying severity standards on the cognitive test anxiety scale: cut score determination using latent class and cluster analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(5), 492-508.
- Thompson, S. K. (1990). Adaptive cluster sampling. *Journal of the American Statistical Association*, 85(412), 1050-1059.
- Thompson, I. (1995). A study of interrater reliability of the ACTFL oral proficiency interview in five European languages: Data from ESL, French, German, Russian, and Spanish. *Foreign Language Annals*, 28(3), 407-422.
- Thorndike, R. L. (Ed.). (1971). *Educational measurement* (2nd ed.). Washington, DC: American Council on Education.
- Tochon, F. V. (2009). The role of language in globalization: language, culture, gender and institutional Learning. *International Journal of Educational Policies*, 3(2), 107-124.
- Tozlu, E. (2017). *The development of a listening test for learners of turkish as a foreign language*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Trim, J. (2012). The Common European-Framework of Reference for Languages and its background: A case study of cultural politics and educational influences. M. Byram & L. Parmenter (Eds.), *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*. *Multilingual Matters* içinde (ss. 14–36). Bristol: Multilingual Matters

- Tseng, F. L., Chiou, J. M., & Sung, Y. T. (2017). Using cluster analysis to validate the angoff standard setting method in mixed-format assessments. *13th International Conference on Natural Computation, Fuzzy Systems and Knowledge Discovery (ICNC-FSKD)* içinde (ss. 2540-2546), Guilin, IEEE. doi: 10.1109/FSKD.2017.8393175.
- Tucker, J. (2014). *Test specifications and item writer guidelines in a multilingual world: issues and solutions*. British Council. Erişim: <http://events.cambridgeenglish.org/alte-2014/docs/presentations/alte2014-john-tucker.pdf>
- Tudor, I. (2001). *The Dynamics of the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tuzcu, M. A. (2016). Ankara Üniversitesi TÖMER’de çalışan akademik ve idari personelin iş tatmin düzeyinin ve iş tatmin düzeyine etki eden faktörlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(1), 161–197. <https://doi.org/10.16987/AUSBF.51405>
- Türk, H. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde bir izlenim tasarımı ve kültürel öğelerin hikâye kitapları aracılığıyla aktarımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020a). *Dünyada Türkiye Maarif Vakfı*. Erişim: <https://turkiyemaarif.org/page/550-dunyada-tmv-16>
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020b). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. Erişim: https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabancı_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi.pdf
- Ulutaş, M. (2016). *Türkiye’de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünver, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Üstten, A. Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ölçme ve değerlendirme. Ü. Şen (Ed.) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 120-138). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Van Ek, J. (1975). *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European-Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Council of Europe.

- Van Oers, R. (2010). Citizenship tests in the Netherlands, Germany and the UK. R. Van Oers, E. Ersboll & D. Kostakopoulou (Eds.) *A Re-definition of Belonging? Language and Integration Tests in Europe* içinde (ss. 50-104). Leiden, The Netherlands: Brill | Nijhoff.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Viengsang, R. (2016). Exploring pre-service English teachers' language assessment literacy. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 6(5), 432-442.
- Violato, C., Marini, A., & Lee, C. (2003). A validity study of expert judgment procedures for setting cutoff scores on high-stakes credentialing examinations using cluster analysis. *Evaluation & the health professions*, 26(1), 59-72.
- Wang, M. W., & Stanley, J. C. (1970). Differential weighting: A review of methods and empirical studies. *Review of Educational Research*, 40(5), 663-705.
- Wang, J., Napier, J., Goswell, D., & Carmichael, A. (2015). The design and application of rubrics to assess signed language interpreting performance. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(1), 83-103.
- Weigle, S. C. (1994). Effects of training on raters of ESL compositions. *Language Testing*, 11(2), 197-223.
- Weir, C. J. (2005). *Language test validation: An evidence-based approach*. Oxford: Palgrave
- Wiley, H. I., & Deno, S. L. (2005). Oral reading and maze measures as predictors of success for English learners on a state standards assessment. *Remedial and Special Education*, 26, 207-214.
- Wolf, M. K., & Steinberg, J. (2011). *An Examination of United States Middle School Students' Performance on TOEFL® Junior™*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Wright, R. J. (2008). *Educational assessment: Tests and measurements in the age of accountability*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781483329673
- Wyse, A. E., & Reckase, M. D. (2012). Examining rounding rules in Angoff-type standard-setting methods. *Educational and psychological measurement*, 72(2), 224-244.
- Xi, X. (2007). Validating TOEFL® iBT Speaking and setting score requirements for ITA screening. *Language Assessment Quarterly*, 4(4), 318-351.

- Yalçın İncik, E., ve Akay, C. (2015). Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerine Yönelik Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16 (2), 179-197.
- Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching. New Directions in Language Teaching*. Cambridge University Press, 32 East 57th St., New York, NY 10022
- Yaşar, Ş., M. Gülteki, B. Türkkkan, N. Yıldız ve P. Girmen (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi: Eskişehir ili örneği. *Yeni İlköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu*, 14-16 Kasım 2005, Kayseri. 50-63.
- Yaşar Üniversitesi. (2020). *Türkçe Öğreniyorum*. Erişim 25 Ocak 2020 tarihinde: <https://turkish.yasar.edu.tr/>
- Young, R. and Lee, S.(1987) EFL curriculum innovation and teachers' attitudes. R. Lord & N.L. Cheng (Eds.) *Language Education in Hong Kong* içinde (ss. 83–98). Hong Kong: Chinese University Press.
- Young, M. J., & Yoon, B. (1998). *Estimating the consistency and accuracy of classifications in a standards-referenced assessment* (Los Angeles, CA, Center for the Study of Evaluation National Centre for Research on Evaluation, Standards and Student Testing).
- Yunus Emre Enstitüsü. (2020a.). *Yunus Emre Enstitüsü - Kurumsal*. Erişim 07 Ağustos 2020 tarihinde: <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu>
- Yunus Emre Enstitüsü. (2020b). *Türkçe Öğren – Learn Turkish*. Erişim 5 Ağustos 2020 tarihinde: <https://turkce.yee.org.tr/>
- Yunus Emre Enstitüsü. (2020c). *Türkçe Öğretimi*. Erişim 4 Mart 2020 tarihinde: <https://www.yee.org.tr/tr/birim/turkce-ogretimi>
- Yurtdışı Türkler ve Akrabalar Birliği. (2020). *Uluslararası Öğrenci Hareketliliği*. Erişim 2 Ağustos 2020 tarihinde: <https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/uluslararasi-ogrenci-hareketliliği>
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri*, (ss. 771-774), Denizli.

Yükseköğretim Kurulu. (2020a). *İstatistikler - Uyuşma göre öğrenciler listesi*. Erişim 2 Ağustos 2020 tarihinde: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Yükseköğretim Kurulu. (2020b, 2 Ağustos). *Türlerine Göre Birim Sayıları*. Erişim 2 Ağustos 2020 tarihinde: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

EKLER

| Ek Numarası | Başlık | Sayfa Numarası |
|-------------|---|----------------|
| EK 1 | OBM Genel İşitsel Alımlama (Dinleme) Etkinliği Betimleyicileri | 229 |
| EK 2 | OBM Genel Görsel Alımlama (Okuma) Etkinliği Betimleyicileri | 230 |
| EK 3 | OBM Genel Sözlü Üretim Etkinliği Betimleyicileri | 231 |
| EK 4 | OBM Genel Yazılı Üretim Etkinliği Betimleyicileri | 232 |
| EK 5 | OBM Genel Sözlü Etkileşim Etkinliği Betimleyicileri | 233 |
| EK 6 | OBM Genel Yazılı Etkileşim Etkinliği Betimleyicileri | 235 |
| EK 7 | Alımlama Etkinliği Testleri Değerlendirme Formu (Örnek) | 236 |
| EK 8 | Bilgilendirilmiş Onam Formu | 237 |
| EK 9 | Etik Kurul İzni | 238 |
| EK 10 | Sözlü Dil Değerlendirme Tablosu | 239 |
| EK 11 | Yazılı Dil Değerlendirme Tablosu | 242 |
| EK 12 | B1 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Değerlendirme Tablosu | 245 |
| EK 13 | B1 Seviyesi Yazma Becerisi Değerlendirme Tablosu | 246 |
| EK 14 | A1 Seviyesi Alımlama Testi Belirtke Tablosu | 247 |
| EK 15 | A1 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu | 249 |
| EK 16 | A1 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu | 251 |
| EK 17 | A2 Seviyesi Alımlama Testi Belirtke Tablosu | 252 |
| EK 18 | A2 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu | 254 |
| EK 19 | A2 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu | 256 |
| EK 20 | B1 Seviyesi Alımlama Testi Belirtke Tablosu | 258 |
| EK 21 | B1 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu | 260 |
| EK 22 | B1 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu | 262 |
| EK 23 | B2 Seviyesi Alımlama Testi Belirtke Tablosu | 264 |

| | | |
|-------|--|-----|
| EK 24 | B2 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu | 266 |
| EK 25 | B2 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu | 268 |
| EK 26 | A1 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi | 270 |
| EK 27 | A2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi | 278 |
| EK 28 | B1 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi | 286 |
| EK 29 | B2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi | 295 |
| EK 30 | A1 Seviyesi Testi Standart Belirleme Oylamaları | 306 |
| EK 31 | A2 Seviyesi Testi Standart Belirleme Oylamaları | 308 |
| EK 32 | B1 Seviyesi Testi Standart Belirleme Oylamaları | 310 |
| EK 33 | B2 Seviyesi Testi Standart Belirleme Oylamaları | 312 |
| EK 34 | Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Standart Belirleme Oylamaları | 314 |
| EK 35 | Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Standart Belirleme Oylamaları | 316 |

EK-1

OBM Genel İşitsel Alımlama (Dinleme) Etkinliği Betimleyicileri

| | |
|-----------------------------|---|
| C2 | Canlı ya da yayından, doğal hızlı olarak verilen herhangi bir sözlü dili kolaylıkla anlayabilir. |
| C1 | Özellikle aksan farklı ise bazı kısmi detayları doğrulama ihtiyacı duymasına rağmen kendi alanının ötesindeki soyut ve karmaşık konularda genişletilmiş bir konuşmayı takip edecek kadar anlayabilir. Kesitteki değişimleri takdir ederek, bir dizi deyimsel ve halk dili ifadesini fark edebilir. Net bir şekilde yapılandırılmamış ve ilişkilerin açık bir şekilde belirtilmeyip sadece ima edildiği genişletilmiş bir konuşmayı bile takip edebilir. |
| B2 | Normal bir şekilde kişisel, sosyal, akademik ve mesleki hayatta karşılaşılan hem tanıdık hem de tanıdık olmayan canlı ya da yayından gelen standart konuşmayı anlayabilir. Sadece üst düzey gürültü, yetersiz söylem yapısı ve/veya deyim kullanımı anlama yeteneğini etkiler. Kendi uzmanlık alanında teknik tartışmaları içeren somut ve soyut konularda standart konuşma ile verilen ve önermesel ve dilbilimsel anlamda karmaşık konuşmanın ana fikirlerini anlayabilir. Konuşmanın yönü açık işaretlerle belirtildiğinde ve konu makul bir şekilde tanıdık olduğunda bir savın karmaşık hatlarını ve genişletilmiş bir konuşmayı takip edebilir. |
| B1 | Konuşma net bir şekilde ve genel olarak tanıdık bir aksanda üretildiğinde hem genel iletiyi hem de özel detayları ayırt ederek yaygın günlük veya işle ilgili konular hakkında düz ve gerçeğe dayalı bilgiyi anlayabilir. Kısa öykülemeler dahil olmak üzere iş, okul, boş zaman vb. konularda düzenli olarak karşılaşılan tanıdık konular hakkında net ve standart bir konuşmanın ana noktalarını anlayabilir. |
| A2 | Konuşma net ve yavaş bir şekilde üretildiğinde somut bir tür ihtiyaçlarının karşılayabilecek kadar anlayabilir. Konuşma net ve yavaş bir şekilde üretildiğinde en yakın önceliğe sahip (oldukça temel kişisel ve aile bilgileri, alışveriş, yerel coğrafya, iş durumu vb. gibi) alanlarla ilgili ifadeleri ve tümcecikleri anlayabilir. |
| A1 | Anlamı özümsemesi için uzun duraksamalarla birlikte yavaş ve dikkatli bir şekilde üretilen bir konuşmayı takip edebilir. Yavaş ve net bir konuşma ile günlük hayatta karşılaşılan tanıdık konular hakkında somut bilgiyi (yer ve zaman gibi) fark edebilir. |
| A-1 Ön- cesi | Anlamayı desteklemek için ve gerektiğinde tekrar edilen görseller veya elle yapılan hareketler eşliğinde yavaş ve net bir şekilde üretilen kısa, oldukça basit soru ve ifadeleri anlayabilir. Günlük bağlamda tanıdık ve açık ve net bir şekilde tanımlanarak üretilen günlük ve tanıdık kelimeleri fark edebilir. Günlük bağlamda tanıdık ve açık ve net bir şekilde tanımlanan rakamlar, ücretler, tarihler, ve haftanın günlerini fark edebilir. |

Kaynak: Ortak Başvuru Metni (Council of Europe, 2018, s.55)

EK-2

OBM Genel Görsel Alımlama (Okuma) Etkinliği Betimleyicileri

| | |
|--------------------|---|
| C2 | Soyut, yapısal olarak karmaşık veya yüksek derecede halk dilinde edebi ve edebi olmayan yazılar dahil olmak üzere yazılı dilin neredeyse tüm türlerini anlayabilir. Açık ve örtük anlamı ve türün üstü kapalı ayrımlarının önemini takdir ederek geniş bir dizi uzun ve karmaşık metni anlayabilir. |
| C1 | Zor bölümleri tekrar okuma şansı olduğunda kendi uzmanlık alanı ile ilgili olmasa da uzun ve karmaşık metinleri detaylı bir şekilde anlayabilir. Zor bölümleri tekrar okuma ve kaynak araçlarına erişim şansı olduğunda edebi yazılar, gazete ve dergi makaleleri ve özel bir alanda akademik veya mesleki yayınları içeren geniş bir dizi metin türünü anlayabilir. |
| B2 | Farklı metin ve amaçların tür ve hızına uyum sağlayarak ve uygun kaynakları seçmeli bir şekilde kullanarak yüksek derecede bağımsız bir şekilde okuma yapabilir. Geniş ve etkin bir okuma dağarcığı vardır ancak sıklığı az olan deyimlerle sorun yaşayabilir. |
| B1 | Kendi uzmanlık ya da ilgi alanındaki konularla ilgili düz ve gerçeğe dayalı metinleri tatmin edici bir anlama seviyesi ile okuyabilir. |
| A2 | Yüksek sıklıkta günlük veya işle ilgili somut bir türde tanıdık konular üzerine olan kısa ve basit metinleri anlayabilir. Belirli oranda ortak uluslararası sözcükleri de içeren en sık kelimelerin yer aldığı kısa ve basit metinleri anlayabilir. |
| A1 | Bir seferde bir tümcecik olacak şekilde, gerektiğinde yeniden okuyarak ve tanıdık isimleri, kelimeleri ve temel tümcecikleri seçerek oldukça kısa ve basit metinleri anlayabilir. |
| A-1 Ön-cesi | Resimlerle açıklanan bir hazır yemek restoranı menüsü veya tanıdık sözcükler kullanılan resimli kitap gibi görsellerin eşlik ettiği tanıdık kelimeleri fark edebilir. |

Kaynak: Ortak Başvuru Metni (Council of Europe, 2018, s.60)

EK-3

OBM Genel Sözlü Üretim Etkinliği Betimleyicileri

| | |
|-----------------------------|--|
| C2 | Etkili ve mantıklı yapısıyla alıcının önemli noktaları fark etmesine ve hatırlamasına yardımcı olan, net ve düzgün bir şekilde akış gösteren konuşma üretebilir. |
| C1 | Alt temaları birleştirerek, önemli noktalar geliştirerek ve uygun bir kapanış yaparak karmaşık konular üzerinde net ve detaylı tanımlar ve sunumlar yapabilir. |
| B2 | Önemli noktaları uygun bir şekilde ön plana çıkararak ve ilişkili destek detayları vererek net ve sistematik bir şekilde geliştirilmiş tanımlar ve sunumlar yapabilir. Tamamlayıcı noktalar ve ilişkili örneklerle birlikte genişleterek ve destekleyerek kendi ilgi alanı ile ilgili geniş bir dizi konu üzerinde net ve detaylı tanımlar ve sunumlar yapabilir. |
| B1 | Kendi ilgi alanındaki bir dizi konudan bir tanesini noktaların çizgisel sırası şeklinde sunarak düz bir tanım mantıklı ve makul derecede akıcı bir şekilde devam ettirebilir. |
| A2 | Kişilerin, çalışma ve yaşama koşullarının, günlük yaşamın, sevdiği & sevmediği vb. şeylerin basit bir tanımını veya sunumunu basit tümceler ve bir liste içinde cümleler şeklinde verebilir. |
| A1 | Kişiler ve yerler hakkında genelde birbirinden bağımsız basit tümceler üretebilir. |
| A-1 Ön- cesi | Kendisi hakkında temel kişisel bilgi (isim, adres, aile ve uyruk gibi) vererek kısa tümceler üretebilir. |

Kaynak: Ortak Başvuru Metni (Council of Europe, 2018, s.69)

EK-4

OBM Genel Yazılı Üretim Etkinliği Betimleyicileri

| | |
|-----------------------------|--|
| C2 | Uygun ve etkili tarzı ve mantıklı yapısı ile okuyucunun önemli noktaları bulmasına yardımcı olan, net ve düzgün bir şekilde akış gösteren karmaşık metinler yazabilir. |
| C1 | Göze çarpan konuların altını çizerek, bazı tamamlayıcı noktalarla görüş açılarını genişleterek ve destekleyerek ve uygun bir kapanış yaparak karmaşık konular üzerinde net ve iyi yapılandırılmış metinler yazabilir. Alıcıya, metin türüne ve temaya göre tonunu, tarzını ve kesitini değiştirerek bir dizi yazılı türün yapısına ve yazım kurallarına hakim olabilir. |
| B2 | Birkaç farklı kaynaktaki bilgi ve savları birleştirerek ve değerlendirerek kendi ilgi alanındaki bir dizi konu üzerinde açık ve detaylı metinler yazabilir. |
| B1 | Daha kısa somut unsurları çizgisel bir sıraya koyarak kendi alanındaki bir dizi tanıdık konu üzerine düz ve bağlantılı metinler yazabilir. |
| A2 | “Ama”, “ve” ve “çünkü” gibi bağlaçlarla birlikte basit tümceler ve bilgiler serisi yazabilir. |
| A1 | Kişisel konular (sevdiği & sevmediği şeyler, aile, evcil hayvanlar gibi) hakkında basit kelimeler ve ifadeler kullanarak yazılı bilgi verebilir. |
| A-1 Ön- cesi | Muhtemelen bir sözlük yardımıyla temel kişisel bilgiyi (isim, adres ve uyruk gibi) yazılı olarak verebilir. |

Kaynak: Ortak Başvuru Metni (Council of Europe, 2018, s.75)

EK-5

OBM Genel Sözlü Etkileşim Etkinliği Betimleyicileri

| | |
|-----------|---|
| C2 | <p>Çağrıştırdığı anlamlar üzerindeki farkındalıkla birlikte iyi derecede deyim-sel ve konuşma dili ifadelerine hakimdir. Anlamın daha ince ayrıntılarını, makul derecede bir netlikle, geniş bir dizi uyarlama unsurları kullanarak eksiksiz bir şekilde aktarabilir. Bir zorluk karşısında geri-dönüş ve yeniden yapılandırma stratejilerini diğer taraf hiç anlamayacak şekilde gerçekleştirebilir.</p> |
| C1 | <p>Kendini akıcı, doğal ve neredeyse çabasız bir şekilde ifade edebilir. Laf kalabalıklığının önüne geçebilecek derecede geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir. Bir ifade arama ya da kaçış stratejileri çok az derecede görülür; sadece kavramsal olarak zor olan bir konu doğal bir konuşma akışını engelleyebilir.</p> |
| B2 | <p>Fikirler arasındaki ilişkiyi açık bir şekilde göstererek geniş bir dizi genel, akademik, mesleki veya eğlence alanlarında akıcı, net ve etkili bir şekilde dili kullanabilir. Ne söylemek istediğini fazla sınırlamak zorunda olmadığını gösteren iyi bir dilbilgisel kontrolle ve durumlara uygun bir formellik seviyesi benimseyerek iletişim kurabilir.</p> <p>Hedef dilin konuşucuları ile devam eden ilişkileri ve düzenli etkileşimi çoğunlukla her iki tarafın da gerilmeyeceği derecede akıcılık ve doğallık ile gerçekleştirebilir. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini ön plana çıkarabilir, ilişkili açıklamalar ve savlar sunarak görüşleri açıklayabilir ve sürdürebilir.</p> |
| B1 | <p>Kişisel ilgi ve profesyonel alanı ile ilgili rutin ve rutin olmayan tanıdık konular üzerinde özgüvenli bir şekilde iletişim kurabilir. Bilgi alışverişinde bulunabilir, bilgiyi kontrol edebilir ve doğrulayabilir, daha az rutin olan durumlarla başa çıkabilir ve bir şeyin neden bir problem olduğunu söyleyebilir. Filmler, kitaplar ve müzik gibi daha soyut konular üzerinde fikir ifade edebilir.</p> <p>Seyahat ederken yaşanması muhtemel birçok sorunla başa çıkmak için bir dizi basit dil unsuru kullanabilir. Tanıdık konular üzerine olan konuşmalara hazırlıksız girebilir, tanıdık konular, kişisel ilgi alanı ya da günlük ko</p> |

EK-5 (Devam)

OBM Genel Sözlü Etkileşim Etkinliği Betimleyicileri

| | |
|-------------------|---|
| | nular (aile, hobiler, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi) üzerinde bilgi alış-verişinde bulunabilir ve kendi fikrini ifade edebilir. |
| A2 | <p>Karşıdaki kişinin gerekli zamanlarda yardım etmesi halinde yapılandırılmış durumlarda ve kısa konuşmalarda makul bir kolaylık seviyesinde etkileşim kurabilir. Yersiz bir çabaya girmeden rutin ve basit bilgi alış-verişlerini yönetebilir; tahmin edilebilen gündelik durumlardaki tanıdık konular üzerinde soru sorup cevap verebilir ve bilgi ve fikir alışverişinde bulunabilir.</p> <p>Boş zaman ya da iş ile ilgili rutin ve tanıdık konularda basit ve direk bilgi alışverişi gerektiren basit ve rutin görevlerde iletişim kurabilir. Oldukça kısa olan sosyal bilgi alış-verişlerini yapabilir ancak konuşmayı kendi çabası ile devam ettirebilmek için gerekli anlamayı nadiren gösterebilir.</p> |
| A1 | Basit bir şekilde etkileşim kurabilir ancak daha yavaş bir konuşma hızı, tekrar söyleme ve eksiklik giderme için yapılan tekrarlara tamamiyle bağımlıdır. Acil ihtiyaç alanları veya oldukça yakın konular üzerine basit soru sorabilir ve soruları cevaplayabilir ve basit ifadeler başlatıp bu ifadelere cevap verebilir. |
| A-1 Öncesi | Kısa ve kalıplaşmış ifadeler kullanarak ve bilgiyi pekiştirmek için vücut diline güvenerek kendisi ve gündelik yaşamı hakkında sorular sorup cevaplar verebilir. |

Kaynak: Ortak Başvuru Metni (Council of Europe, 2018, s.83)

EK-6

OBM Genel Yazılı Etkileşim Etkinliği Betimleyicileri

| | |
|-------------------|--|
| C2 | Fiilen her formel ve enformel yazılı etkileşim türünde kendini uygun bir ton ve tarz ile ifade edebilir. |
| C1 | Alıcıya uygun ve etkili bir şekilde hitap ederek kendini açık ve net bir şekilde ifade edebilir. |
| B2 | Görüşleri ve haberleri yazılı olarak ifade edebilir ve diğerlerinininki ile ilişkilendirebilir. |
| B1 | Somut ve aynı zamanda soyut konular üzerinde bilgi ve fikirleri aktarabilir, bilgiyi kontrol edebilir ve makul bir netlikle sorunlar hakkında soru sorabilir ve açıklama yapabilir. Önemli gördüğü konuyu vurgulayarak yakın ilgi alanındaki basit bilgiyi isteyen ya da aktaran kişisel mektup ve notlar yazabilir. |
| A2 | Yakın ihtiyaç alanlarındaki konularla ilgili olan kısa, basit ve kalıplaşmış notlar yazabilir. |
| A1 | Yazılı bir formda kişisel detayları isteyebilir ya da aktarabilir. |
| A1 Ön-cesi | Sözlük kullanarak bir form ya da notta temel bilgi (isim, adres, aile gibi) vermek için kısa tümceler yazabilir. |

Kaynak: Ortak Başvuru Metni (Council of Europe, 2018, s.93)

EK-7**Alımlama Etkinliği Testleri Değerlendirme Formu (Örnek)**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| <i>Sayın Uzman, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanında seviyesinde yer alan betimleyiciler ve bu betimleyiciler doğrultusunda hazırlanmış bir görsel ve işitsel alımlama testi size sunulmuştur. Sizden, bu testte yer alan yönergeleri, metinleri ve maddeleri netlik bakımından 1 – 4 arasında (1: kesinlikle katılmıyorum; 2: katılmıyorum; 3 katılıyorum; 4: kesinlikle katılıyorum) bir puan vererek oylamanız istenmektedir.</i> | | | | |
| Seviye & Etkinlik & Alt Etkinlik ... Seviyesi Alımlama Testi Alt Etkinliği | NETLİK (Lütfen 1 ile 4 arasında bir puan veriniz) | | | |
| Yönergeler | | | | |
| 1. Yönergeler nettir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Yönergeler metinle ve maddelerle ilişkilidir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Yönergeler yeterlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Metinler | | | | |
| 1. Metinler akademik bağlama uygundur. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Metinler kültürel olarak kabul edilebilirdir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Metinler rahatsız edici içerik barındırmaz. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Metinler seviyeye uygun bir zorluk düzeyindedir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Metinler ilgili bölüm için yeterince madde üretilebilecek uzunluktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Başlık ve (gerektiğinde) alt başlıklar verilmiştir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Metinler anlaşılacak için kültürel bilgi gerektirmez. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Maddeler | | | | |
| 1. Maddeler nettir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Maddelerin dili metnin dilinden daha kolaydır. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Maddeler ilgili metin okunmadan cevaplanamaz. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Maddelerde şık uzunlukları dengeli dağılmıştır. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Maddelerde olumlu-olumsuz şık sayısı dengelidir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Maddeler içinde doğru yanıtı ortaya çıkaran dengesiz dil kullanımı yoktur. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Görsel alımlama metinlerine ait maddeler için verilen cevaplama süresi idealdir. | 1 | 2 | 3 | 4 |

EK-8

Bilgilendirilmiş Onam Formu

Ocak 2019

ARAŞTIRMAYA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Öğretim Görevlisi Yiğit Savuran'ın, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Programında Prof. Dr. Zühal Çubukçu danışmanlığında hazırlamakta olduğu doktora tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu form sizi araştırma koşulları hakkında bilgilendirmek için hazırlanmıştır.

Çalışmanın Amacı Nedir?

Araştırma, Yabancı Dil olarak Türkçe Eğitiminde Temel ve Ara Düzey Betimleyicilerin oluşturulması amacıyla yapılmaktadır.

Bize Nasıl Yardımcı Olmanızı İsteyeceğiz?

Araştırmaya katılmayı kabul ederseniz, yüz yüze yaptığımız derslerin içeriğine uygun olarak verilecek yazılı ve sözlü ödevleri Edmodo web sayfası üzerinden teslim etmeniz istenecektir. Ödevler haftalık olarak verilecek olup, her hafta teslim etme zorunluluğu bulunmamaktadır. Bu ödevlere ek olarak, kur sonuna doğru araştırmacı tarafından hazırlanan ve okuma ve dinleme becerilerinden oluşan çoktan seçmeli bir sınavla ortak olarak belirlenecek gün ve saatte katılmanız beklenmektedir. Tüm bu ödevlerin ve sınavın kur geçme ve not sistemine bir etkisi olmayacaktır.

Sizden Topladığımız Bilgileri Nasıl Kullanacağız?

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük temelinde olmalıdır. Çalışma boyunca sizden kimlik veya belirleyici herhangi bir bilgi istenmemektedir. Verdiğiniz ödevlerdeki içerik ve seviye sınavındaki cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak, sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Katılımcılardan elde edilecek bilgiler toplu halde değerlendirilecek ve bilimsel yayımlarda kullanılacaktır. Sağladığınız veriler gönüllü katılım formlarında toplanan kimlik bilgileri ile eşleştirilmeyecektir.

Katılımınızla ilgili bilmeniz gerekenler:

Çalışma, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek içeriğe sahip değildir. Ancak, katılım sırasında ödevlerde ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz katılımı yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda, çalışmadan çıkmak istediğinizi söylemek yeterli olacaktır.

Araştırmayla ilgili daha fazla bilgi almak isterseniz:

Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için araştırma görevlisi Yiğit Savuran (E-posta: yigitsavuran@anadolu.edu.tr) ile iletişim kurabilirsiniz.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum.

(Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

İsim Soyad

Tarih

İmza

---/---/----

EK-9
Etik Kurul İzni

Ana.Üni.: 01/04/2019-E.32864



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : 63784619-605.01
Konu : Yiğit SAVURAN'ın Doktora Tezi
Uygulama izin Talebi

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14/02/2019 tarihli ve 81922757-302.08.01-E.20168 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtmiş olduğunuz Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Yiğit SAVURAN'ın Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU'nun danışmanlığında hazırladığı "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel ve Ara Düzey Betimleyicilerin Geliştirilmesi" başlıklı doktora tez çalışması Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca incelenmiş olup etik açıdan uygun bulunmuştur. Söz konusu çalışmanın Üniversitemiz Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde uygulanması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz/rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Güler GÜNŞOY
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:
Gereği:
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Rektörlüğüne

Bilgi:
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma
Merkezi Müdürlüğüne

Evrakı Doğrulamak İçin: <http://belgedogrulama.anadolu.edu.tr/cnVision-Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENUK1B7L> Pin Kodu: 17402
Yunus Emre Kampüsü Tepebaşı/Eskişehir
Telefon No: +90 222 335 05 80/1352-1353 Faks No: +90 222 335 36 16
E-Posta: gensek@anadolu.edu.tr İnternet Adresi: www.anadolu.edu.tr

Bilgi İçin: Bediha AKSAN
Unvan: Büro Personeli
Telefon No: 1352



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

EK-10

Sözlü Dil Değerlendirme Tablosu

| | DAĞAR- CIK | NETLİK | AKICI- LIK | ETKİLEŞİM | BAĞDA- ŞIKLIK | SESİLİM |
|------------|---|---|--|--|---|---|
| C2 | Anlamanın daha ince ayrıntılarını net olarak vermek, vurgu yapmak ve muğlaklığın farkına varmak ve onu en aza indirmek için farklı dilbilimsel formlardaki fikirleri yeniden söylemede mükemmel esneklik gösterir. Aynı zamanda deyimsel ve konuşma dili ifadelerine iyi derecede hakimdir. | Dikkati başka yöne çekilmiş (ileri dönük planlama, diğerlerinin hareketlerini gözlemleme gibi) olduğu durumlarda bile karmaşık dilin tutarlı dilbilgisel kontrolünü sürdürür. | Bir zorluk karşısında kaçınma ya da sözünden dönmeyi muhatabın neredeyse hiç anlamayacağı derecede yumuşakça bir şekilde yaparak doğal konuşma dili akışı ile birlikte kendini uzunca bir süre kendiliğinden ifade edebilir. | Sözel olmayan ve tonlamaya dayalı ipuçlarını hiç çaba göstermeksizin seçerek ve kullanarak kolayca ve becerili bir şekilde etkileşim kurabilir. Tamamıyla doğal bir konuşma sırası alma, atıfta ve imada bulunma ile ortak bir söyleme kendi katkısını karşı tarafla birlikte verebilir. | Çeşitli organizasyon kalıpları ve geniş bir dizi bağlaçlar ve diğer bağlantı unsurlarını uygun ve makul bir şekilde kullanarak bağdaşık ve bağlantılı bir söylem yaratabilir. | Mesajının ince ayrıntılarını net ve açık hale getirmek için kelime ve cümle vurgusu, ritim ve tonlama gibi bürünsel özelliklerle birlikte hedef dildeki sesbilimsel özelliklerin tümünü yüksek derecede bir kontrol ile çalıştırabilir. Anlaşılabilirlik diğer dillerden getirebilecek aksan özelliklerinden herhangi bir şekilde etkilenmez. |
| C1 | Ne söylemek istediğini sınırlamak zorunda olmadan geniş bir dizi genel, akademik, mesleki ve serbest zaman alanında kendisini uygun bir biçim açık bir şekilde ifade etmek için bir düzenlemeyi seçmesine olanak veren geniş bir dil kullanımını hakimiyetine sahiptir. | Yüksek derece dilbilgisel netlik seviyesini tutarlı bir şekilde sürdürür; hata oldukça nadirdir ve olduğunda da fark etmesi oldukça zordur. | Neredeyse hiç çaba göstermeksizin kendini akıcı ve kendiliğinden ifade edebilir. Sadece kavramsal olarak zor bir konu dilin doğal ve akıcı gidişini engelleyebilir. | Sözü almak ya da devam ettirmek adına sözlerine giriş yapmak ve kendi katkısını diğerlerinininki ile ilişkilendirmek için hali hazırda bulunan bir dizi söylem işlevinden uygun bir tümce seçebilir. | Organizasyonel kalıpları, bağlaçları ve diğer bağlantı unsurlarını kontrollü bir şekilde kullandığını göstererek net, düz bir şekilde akan ve iyi yapılandırılmış bir konuşma üretebilir. | Anlaşılabilirliği sağlamak için hedef dildeki sesbilimsel özelliklerin tamamını yeterli derecede bir kontrol ile çalıştırabilir. Hedef dildeki seslerin neredeyse hepsini çıkarabilir; diğer dillerden gelen aksan de ortaya çıkabilir ancak anlaşılabilirliği etkilenmez. |
| B2+ | | | | | | |
| B2 | Göze çarpan bir kelime arayışı ya da karmaşık | Görece yüksek derecede dilbilgisel | Oldukça düz bir tempo ile | Bunu her zaman ince bir biçimde yapamasa da, | Uzun bir konuşmada biraz “ | Çoğunlukla uygun tonlama yapabilir, vurguyu doğru |

EK-10 (Devam)

Sözlü Dil Değerlendirme Tablosu

| | | | | | | |
|------------|--|---|---|--|--|---|
| | cümle biçimleri olmadan net tanımlar verebilmek ve birçok genel konuda bakış açılarını ifade edebilmek için yeterli bir dizi dil kullanımına sahiptir. | kontrol gösterir. Yanlış anlamaya yol açan hatalar yapmaz ve yanlışların çoğunu düzeltebilir. | dil esneklikleri gösterebilir; kalıplar ve ifade aradığı için duraksayıcı olabilmesine rağmen fark edilebilecek uzun aralar oldukça azdır. | bir söylem başlatabilir, uygun olduğunda söz alabilir ve gerekli duyduğunda bir konuşmayı sonlandırabilir. Anlamayı doğrularak ve diğerlerini davet ederek tartışmanın tanıdık bir zeminde sürmesini sağlayabilir. | ürkeklik” olabilmesine rağmen sözcüklerini net ve bağdaşık bir söyleme bağlamak için kısıtlı sayıda bağlantı unsurları kullanabilir. | yere koyabilir ve tekil sesleri açık bir şekilde çıkarabilir; aksanın konuştuğu diğer dil(ler) etkilenme eğilimi vardır fakat bunun anlaşılabilirlik üzerindeki etkisi ya hiç yoktur ya da çok azdır. |
| B1+ | | | | | | |
| B1 | Aile, hobiler, ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi konularda biraz duraksama ve dolaylama ile birlikte kendini idare edecek şekilde yeterli dil seviyesine sahiptir. | Daha kolay tahmin edilebilir durumlarla ilişkili kalıplar ve sık kullanılan “rutinlerden” oluşan repertuarını makul derecede bir netlikle kullanır. | Özellikle özgür üretimdeki daha uzun esnekliklerde dilbilgisel ve sözcüksel planlama için duraksama olmasına ve kurtarmasının bariz olmasına rağmen anlaşılır bir şekilde konuşmayı sürdürebilir. | Kişisel ilgi alanı ya da tanıdık konular üzerine olan basit ve yüz yüze konuşmaları başlatabilir, sürdürebilir ve sonlandırabilir. Uzlaşmayı doğrulamak için birinin söylediklerinin bir kısmını tekrar edebilir. | Daha kısa ve ayrık basit unsurlar serisini bağlantılı ve çizgisel noktalar sırasına koyabilir. | Sesletim genellikle anlaşılabilir; hem sözcük hem de sözcük seviyesinde vurgu ve tonlamayı yaklaştırabilir. Ancak, aksanı konuştuğu diğer dillerden genellikle etkilenir. |
| A2+ | | | | | | |
| A2 | Günlük basit durumlarda iletişim kurabilmek için ezberlenmiş tümceler ve birkaç kelime ve deyimce grubu ile temel cümle kalıpları kullanır. | Bazı basit yapıları doğru kullanır, ama hala sistematik olarak temel yanlışlar yapar. | Duraksamalar, yanlış başlangıçlar ve yeniden söylemeler oldukça bariz olmasına rağmen oldukça kısa sözcelede kendinin anlaşılmasını sağlayabilir. | Basit sorular sorup cevaplayabilir ve basit cümlelere cevap verebilir. Karşı tarafı takip ettiğini ancak konuşmayı kendi uyumuna göre devam ettirebilmek için zar zor yeteri kadar anladığını gösterebilir. | “Ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlaçlar kullanarak bir sözcük grubunu birbirine bağlayabilir. | Sesletim genelde anlaşılabilir ancak konuşmanın tarafları zaman zaman tekrar söyleme isteyecektir. Vurgu, ritim ve tonlama üzerinde konuştuğu diğer dillerden gelen güçlü bir etki anlaşılabilirliği etkileyebilir mu |

EK-10 (Devam)

Sözlü Dil Değerlendirme Tablosu

| | | | | | | |
|-----------|--|--|--|---|--|--|
| | | | | | | hatabın işbirliği yapmasını gerektirebilir. Yine de, tanıdık kelimelerin sesletimi nettir. |
| A1 | Kişisel detaylar ve özel somut durumlarla ilgili oldukça temel kelime ve basit tümce dağarcığına sahiptir. | Ezberlenmiş bir dağarcıktaki bazı basit dilbilgisel yapılarına ve cümle kalıplarına kısıtlı derecede hakimdir. | İfade arama, daha az tanıdık kelimeler dile getirme ve iletişimi kurtarma için uzun duraksamalar ile oldukça kısa, bağımsız ve genelde önceden oluşturulmuş sözce-leri kontrol edebilir. | Kişisel detaylarla ilgili soru sorup cevaplayabilir. Basit bir şekilde etkileşim kurabilir ama iletişim tamamıyla tekrar, yeniden söyleme ve kurtarmaya bağlıdır. | Sözcükleri veya sözcük gruplarını “ve” ya da “sonra” gibi oldukça basit çizgisel bağlaçlarla bağlayabilir. | Ezberlenmiş kelimeler ve tümcelerin kısıtlı bir dağarcığı, söz konusu dilin diğer konuşmacılarıyla da ilgilenen belirli kişiler tarafından anlaşılabilir. Tanıdık basit sözcük ve tümcelerdeki vurgu ile birlikte kısıtlı bir dizi ses grubunu doğru bir şekilde üretebilir. |

Kaynak: Ortak Başvuru Metni (Council of Europe, 2018, s.171)

EK-11

Yazılı Dil Değerlendirme Tablosu

| | GENEL | DAĞARCIK | BAĞDAŞIKLIK | NETLİK | TANIM | ARGÜMAN |
|----|--|---|--|---|--|--|
| C2 | Net, yüksek netliğe ve düz bir akışa sahip karmaşık metinleri uygun ve etkili kişisel tarzda anlamın ince ayrıntılarını aktararak yazabilir. Okuyucunun önemli noktaları bulmasına yardımcı olan mantıklı bir yapı kullanılabilir. | Anlamın daha ince ayrıntılarını net olarak vermek, vurgu yapmak ve muğlaklığın farkına varmak ve onu en aza indirmek için farklı dilbilimsel formlardaki fikirleri <i>oluştur-mada</i> mükemmel esneklik gösterir. Aynı zamanda deyimsel ve konuşma dili ifadelerine iyi derecede hakimdir. | Çeşitli organizasyonel kalıp ve geniş bir dizi bağlaçlar ve diğer bağlantı unsurlarını uygun ve makul bir şekilde kullanarak bağdaşık ve bağlantılı metinler yaratabilir. | En karmaşık dil formlarının bile tutarlı ve yüksek seviyede net bir dilbilgisel kontrolünü devam ettirir. <i>Hatalar nadirdir ve nadiren kullanılan durumlarla ilgilidir.</i> | Benimsenen türe uygun bir tarzda net, düzgün bir şekilde akan ve tamamıyla merak uyandıran hikayeler ve deneyim tanımları yazabilir. | Bir durum ortaya koyan veya edebi eserlerin ya da önerilerin eleştirel değerlendirmesini sunan net ve düzgün bir şekilde akan karmaşık raporlar, makaleler, kompozisyonlar üretebilir. Okuyucunun önemli noktaları bulmasına yardımcı olan uygun, etkili ve mantıklı bir yapı sunabilir. |
| C1 | Karmaşık konularda net, iyi yapılandırılmış ve çoğunlukla net metinler yazabilir. İlişkili ve göze çarpan konuların <i>önemini belirtir</i> , ilişkili örnekler, sebepler ve belirli uzunlukta tamamlayıcı noktalarla bakış açılarını <i>genişletebilir ve destekleyebilir</i> ve uygun bir so | Ne söylemek istediğini sınırlamak zorunda olmadan geniş bir dizi genel, akademik, mesleki ve eğlence alanında kendisini uygun bir tarzda açık bir şekilde ifade etmek için bir düzenlemeyi seçmesine olanak veren geniş bir dil kullanımına hakimiyetinde sahiptir. <i>Stil ve tondaki esneklik biraz kısıtlıdır.</i> | Organizasyonel kalıpları, bağlaçları ve diğer bağlantı unsurlarını kontrollü bir şekilde kullandığını göstererek net ve düz bir şekilde akan ve iyi yapılandırılmış metinler üretebilir. | Yüksek derece dilbilgisel netlik seviyesini tutarlı bir şekilde sürdürür; arada dilbilgisinde, kalıplaşmış ifadelerde ve deyimlerde hatalar görülebilir. | Zihnindeki okuyucuya uygun bir şekilde kişisel, doğal ve oldukça emin bir tarzda net, detaylı, iyi yapılandırılmış ve geliştirilmiş tanımlar ve hayali metinler yazabilir. | İlişkili ve göze çarpan konuların önemini belirterek karmaşık konuların net ve iyi yapılandırılmış yorumlamasını yazabilir. Tamamlayıcı noktalar, sebepler ve örneklerle bir bakış açısını genişletebilir ve destekleyebilir. |

EK-11 (Devam)

Yazılı Dil Değerlendirme Tablosu

| | | | | | | |
|-----------|---|--|--|--|--|--|
| | nuçla yazıyı toparlayabilir. | | | | | |
| B2 | <p>Birkaç farklı kaynaktan bilgileri ve savları birleştirerek ve değerlendirerek kendi ilgi alanı ile ilgili çeşitli konularda net ve detaylı resmi ve yarı-resmi metinler yazabilir.</p> <p>Arada daha az uygun ifade kullanımını ile formel ve enformel dil arasında bir ayrım yapabilir.</p> | <p>Bazı karmaşık cümle yapıları kullanarak net tanımlar verebilmek ve birçok genel konuda bakış açılarını ifade edebilmek için yeterli bir dil kullanımına sahiptir. <i>Ancaak, dil eksiklikleri, açıklayıcılık, deyimsellik ve bazı daha karmaşık yapıların kullanımını hala basmakalıp şekildedir.</i></p> | <p>Uzun bir metinde biraz “ürkeklik” olabilmesine rağmen cümlelerini net ve bağdaşık bir metne bağlamak için kısıtlı sayıda bağlantı unsurları kullanabilir.</p> | <p>Görece yüksek derecede dilbilgisel kontrol gösterir. Yanlış anlamaya yol açan hatalar yapmaz.</p> | <p>Fikirler arasındaki ilişkiyi net bir şekilde bağlantılı bir metinde göstererek ve söz konusu türde kurulu olan yazım kurallarını takip ederek gerçek ya da hayali olayların ve deneyimlerin net ve detaylı tanımlarını yazabilir. Kendi ilgi alanındaki konularla ilgili bir dizi konuda net ve detaylı tanımlar yazabilir. Bir film, kitap ya da oyun değerlendirmesi yazabilir.</p> | <p>Bazı önemli noktaların ve ilişkili destek detaylarının uygun öne çıkarımı ile sistematik bir sav geliştiren bir kompozisyon ya da rapor yazabilir. Bir soruna yönelik fikir ya da çözümleri değerlendirebilir. Özel bir bakış açısına destek olan ya da karşı çıkan sebepler vererek ve farklı seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini açıklayarak bir sav geliştiren bir kompozisyon ya da rapor yazabilir. Birkaç kaynaktaki bilgi ve savları sentezleyebilir.</p> |
| B1 | <p>Kısa ayrıntı unsurları çizgisel bir sıraya bağlayarak kendi ilgi alanındaki bir dizi tanıdık konuda düz ve bağlantılı metinler yazabilir.</p> <p><i>Metinler anlaşılabilir ancak arada</i></p> | <p>Aile, hobiler, ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi konularda biraz duraksama ve dolaylama ile birlikte kendini idare edebilecek şekilde yeterli dil seviyesine sahiptir.</p> | <p>Daha kısa ve ayrıntı unsurlar serisini bağlantılı ve çizgisel metne koyabilir.</p> | <p>Daha yaygın durumlarla ilişkili kalıplar ve sık kullanılan “rutinler” dağarcığını makul derecede bir netlikle kullanır.</p> <p><i>Arada okuyucunun bağlama dayalı olarak yorumlayabileceği hatalar yapar.</i></p> | <p>Basit ve bağlantılı bir metinde hisleri ve tepkileri tanımlayarak deneyimlerini yazabilir. Gerçek ya da hayali bir olay veya yakın geçmişteki bir gezinin tanımını yazabilir.</p> | <p>Basit ve bağlantılı bir metinde hisleri ve tepkileri tanımlayarak deneyimlerini yazabilir. Gerçek ya da hayali bir olay veya yakın geçmişteki bir gezinin tanımını yazabilir. Bir hikaye öyküleyebilir.</p> |

EK-11 (Devam)

Yazılı Dil Değerlendirme Tablosu

| | | | | | | |
|-----------|---|---|--|---|--|--|
| | <i>net olmayan ifadeler ve/veya tutarsızlıklar okumada kopukluk yaratabilir.</i> | | | | Bir hikaye öyküleyebilir. Kendi ilgi alanındaki tanıdık konular üzerine düz ve detaylı tanımlar yazabilir. | Kendi ilgi alanındaki tanıdık konular üzerine düz ve detaylı tanımlar yazabilir. |
| A2 | ‘ve’, ‘ama’, ‘çünkü’ gibi basit bağlaçlarla bağlanmış basit tümceler ve cümleler dizisi yazabilir. <i>Daha uzun metinler metni anlamayı zorlaştıran ve bağdaşıklık sorunları gösterebilir ve ifadeler içerebilir.</i> | Günlük basit durumlarda iletişim kurabilmek için ezberlenmiş tümceler, birkaç kelime grubu ve deyimce ile temel cümle kalıpları kullanır. | “Ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlaçlar kullanarak bir sözcük grubunu birbirine bağlayabilir. | Basit yapıları doğru kullanır, ama hala sistematik olarak temel yanlışlar yapar. <i>Hatalar bazen yanlış anlaşılmalara yol açabilir.</i> | Olayların, geçmiş etkinliklerin ve kişisel deneyimlerin oldukça kısa ve temel tanımlarını yazabilir. İnsanlar hakkında kısa ve basit hayali biyografiler ve basit şiirler yazabilir. | |
| A1 | Basit ve bağımsız tümceler ve cümleler yazabilir. <i>Daha uzun metinler metni anlamayı çok zorlaştıran ya da imkansız hale getiren bağdaşıklık sorunları gösterebilir ve ifadeler içerebilir.</i> | Kişisel detaylar ve özel somut durumlarla ilgili oldukça temel kelime ve basit tümce dağarcığına sahiptir. | Sözcükleri veya sözcük gruplarını “ve” ya da “sonra” gibi oldukça basit çizgisel bağlaçlarla bağlayabilir. | Ezberlenmiş bir dağarcıktaki bazı basit dilbilgisel yapılarına ve cümle kalıplarına sadece kısıtlı derecede hakimdir. <i>Hatalar yanlış anlaşılmalara yol açabilir.</i> | Kendileri ya da hayali kişiler hakkında nerede yaşadıkları, ne yaptıkları, vb. hakkında basit tümceler ve cümleler yazabilir. | |

Kaynak: Ortak Başvuru Metni (Council of Europe, 2018, s.173)

EK-12**B1 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Değerlendirme Tablosu**

| Sözlü Dil Unsuru | Öğrenci | 1 Çok Kötü | 2 Kötü | 3 Orta | 4 İyi | 5 Çok İyi |
|-------------------------|--|---------------------------|-------------------|-------------------|------------------|--------------------------|
| DAĞARCIK | Aile, hobiler, ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi konularda biraz duraksama ve dolaylama ile birlikte kendini idare edecek şekilde yeterli dil seviyesine sahiptir. | | | | | |
| NETLİK | Daha kolay tahmin edilebilir durumlarla ilişkili kalıplar ve sık kullanılan “rutinlerden” oluşan repertuarını makul derecede bir netlikle kullanır. | | | | | |
| AKICILIK | Özellikle özgür üretimdeki daha uzun esnekliklerde dilbilgisel ve sözcüksel planlama için duraksama olmasına ve kurtarmanın bariz olmasına rağmen anlaşılır bir şekilde konuşmayı sürdürebilir. | | | | | |
| ETKİLEŞİM | Kişisel ilgi alanı ya da tanıdık konular üzerine olan basit ve yüz yüze konuşmaları başlatabilir, sürdürebilir ve sonlandırabilir. Uzlaşmayı doğrulamak için birinin söylediklerinin bir kısmını tekrar edebilir. | | | | | |
| BAĞDAŞIKLIK | Daha kısa ve ayrı basit unsurlar serisini bağlantılı ve çizgisel noktalar sırasına koyabilir. | | | | | |
| SES BİLİM | Sesletim genellikle anlaşılırdır; hem sözcük hem de sözcük seviyesinde vurgu ve tonlamayı yaklaştırabilir. Ancak, aksanı konuştuğu diğer dillerden genellikle etkilenir. | | | | | |

Toplam Puan: / 30

EK-13

B1 Seviyesi Yazma Becerisi Değerlendirme Tablosu

| Yazılı Dil Ursuru | Öğrenci | 1 Çok Kötü | 2 Kötü | 3 Orta | 4 İyi | 5 Çok İyi |
|--------------------------|--|------------------|-----------|-----------|----------|-----------------|
| GENEL | Kısa ayrık unsurları çizgisel bir sıraya bağlayarak kendi ilgi alanındaki bir dizi tanıdık konuda düz ve bağlantılı metinler yazabilir. <i>Metinler anlaşılabilirdir ancak arada net olmayan ifadeler ve/veya tutarsızlıklar okumada kopukluk yaratabilir.</i> | | | | | |
| DAĞAR- CIK | Aile, hobiler, ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi konularda biraz duraksama ve dolaylama ile birlikte kendini idare edebilecek şekilde yeterli dil seviyesine sahiptir. | | | | | |
| BAĞDA- ŞIKLIK | Daha kısa ve ayrık unsurlar serisini bağlantılı ve çizgisel metne koyabilir | | | | | |
| NETLİK | Daha yaygın durumlarla ilişkili kalıplar ve sık kullanılan “rutinler” dağarcığını makul derecede bir netlikle kullanır. <i>Arada okuyucunun bağlama dayalı olarak yorumlayabileceği hatalar yapar. .</i> | | | | | |
| TANIM | Basit ve bağlantılı bir metinde hisleri ve tepkileri tanımlayarak deneyimlerin tanımlarını yazabilir. Gerçek ya da hayali bir olay veya yakın geçmişteki bir gezinin tanımını yazabilir. Bir hikaye öyküleyebilir. Kendi ilgi alanındaki tanıdık konular üzerine düz ve detaylı tanımlar yazabilir. . | | | | | |
| ARGÜ- MAN | Basit ve bağlantılı bir metinde hisleri ve tepkileri tanımlayarak deneyimlerin tanımlarını yazabilir. Gerçek ya da hayali bir olay veya yakın geçmişteki bir gezinin tanımını yazabilir. Bir hikaye öyküleyebilir. Kendi ilgi alanındaki tanıdık konular üzerine düz ve detaylı tanımlar yazabilir. | | | | | |

Toplam Puan: / 30

EK-14**A1 Seviyesi Alımlama Testi Belirtke Tablosu**

Sınav: KUR SONU UYGULAMA SINAVI

Yer: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (TÖMER)

Seviye: A1

Dönem: 2019-2020 AKADEMİK YILI GÜZ DÖNEMİ

| BECERİ & Alt Beceri | BÖLÜM | BETİMLEYİCİLER | SORU TÜRÜ | METİN | | | |
|--|------------|---|------------------|--|------------|----------------|-------------------|
| | | | | Türü & Dinleme Sayısı | Uzunluğu | Maddesi Sayısı | Toplam Ağırlığı % |
| İşitsel Alımlama Ana dili konuşurları arasındaki etkileşimi anlama | I. | Yavaş ve açık bir şekilde dile getirildiğinde kısa ve basit konuşmalar-daki kişi ya da yer isimlerini çıkarabilir. Yavaş ve açıkça söylendiği takdirde, birkaç sayıda gündelik kelimeleri fark edebilir. Basit enformel selamlaşmaları fark edebilir. Dikkatli ve yavaş şekilde söylendiğinde soruları anlayabilir. Yavaş ve dikkatli bir şekilde dile getirilen ve uzun duraksamaları olan konuşmayı takip edebilir. Temel seviyede gerçeğe dayalı ifadeleri anlayabilir. | Çoktan Seçmeli | Görüşme - iki konuşmacı & 2 kere | 1' 32'' | 4 | %20 |
| İşitsel Alımlama Sesli medya ve kayıtları dinleme | II. | Ücretler ve miktarlarla ilgili basit dili anlayabilir. Dikkatli ve yavaş bir şekilde söylendiğinde temel kişisel detayları anlayabilir. Yavaş ve açık şekilde söylendiğinde kişisel detaylarla ilgili temel soruları anlayabilir. İnsanların sevdikleri ve sevmedikleri şeyler hakkındaki temel soruları anlayabilir. Boş zaman aktiviteleri hakkındaki temel bilgileri anlayabilir. Bir kişinin sevdiği ve sevmediği şeyler hakkındaki temel bilgiyi anlayabilir. | Çoktan Seçmeli | Bilgilendirme - Tek Konuşmacı & 2 kere | 2' 22'' | 6 | %30 |
| Görsel Alımlama Bilgi & argüman için okuma | I. | Görsel desteği olması halinde, günlük nesnelere tanımlayan (renk, şekil gibi) temel ifadeleri anlayabilir. Resimlerle ya da basit metinlerle ilgili temel ve gerçeğe dayalı ifadeleri anlayabilir. Basit bir metindeki tanıdık ifadeleri anlayabilir. | Çoklu Eşleştirme | Küçük ve kısa ilan metinleri | 161 kelime | 10 | %25 |

EK-14**A1 Seviyesi Alımlama Testi Belirtke Tablosu (Devam)**

| | | | | | | | |
|---|-------------|--|----------------|----------------------|------------|---|-------|
| | | Süre kontrolü şartıyla, temel bilgiyi bulmak için basit metinleri tarayabilir. | | | | | |
| Görsel Alımlama Yazışma okuma | II. | Kısıtlı bir şekilde kişisel detayları çıkartabilir. Basit ve kısa metinlerdeki temel ifadeleri anlayabilir. | Çoktan Seçmeli | Bir diyalog metni | 293 kelime | 5 | %12.5 |
| Görsel Alımlama Boş zaman aktivitesi olarak okuma | III. | Yerlerin basit tanımlarını anlayabilir. Tanıdık ve gündelik etkinliklerle ilgili basit ifadeleri anlayabilir. | Çoktan Seçmeli | Bir hafta sonu anısı | 255 kelime | 5 | %12.5 |

EK-15

A1 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu

Test: Haftalık Konuşma Ödevleri

Yer: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (TÖMER)

Seviye: A1

Dönem: 2019-2020 AKADEMİK YILI GÜZ DÖNEMİ

| BECERİ & Alt Beceri | Verildiği Hafta | Yönerge | BETİMLEYİCİLER | İstenilen Süre |
|--|-----------------|--|--|----------------|
| Sözlü Etkileşim 1 Konuşma | 1 | Sınıftan bir arkadaşınızla bir tanışma videosu çekin. Birbiriniz hakkında temel tanışma soruları sorun ve soruları cevaplayın. | Birine ismini sorabilir. İsmi söyleyebilir. Kendi ülkelerinin, milliyetlerinin ve dillerinin ismini fark edebilir ve söyleyebilir. Birkaç kalıp ifadeyi kullanarak insanlarla selamlaşabilir. Birine milliyetini sorabilir. Basit kalıp ifadeler kullanarak kısıtlı bir şekilde kişisel bilgi verebilir. Doğum tarihi sorabilir ve söyleyebilir. Kendi yaşını söyleyebilir ve bir başkasının yaşını sorabilir. Basit ve kibar selamlama ve uğurlamalarla temel sosyal bağlantılar kurabilir. Birine mesleğini sorabilir. Kısıtlı bir şekilde aile ve arkadaşlar hakkında basit sorular sorabilir ve cevaplayabilir. İnsanları selamlayabilir, nasıl olduklarını sorabilir ve cevaplara tepki verebilir. Kişisel detay (nerede yaşadığı, nelere sahip olduğu) alış-verişi yapabilir. Doğum tarihi sorabilir ve söyleyebilir Gündelik, basit ve kibar selamlama ve hitapları kullanabilir. | 1'15" – 1'30" |
| Sözlü Üretim 1 Devam eden monolog: Bilgi verme | 3 | Kendinizi tanıttın ve bir gün içinde neler yaptığımızı anlatın. | Temel kalıp ifadeler kullanarak kişisel bilgi verebilir. Kendi ismini ve adresini kodlayabilir. Ne yaptığını söyleyebilir (mesleğinin adı, öğrenciliği, vb.). Saatleri söyleyebilir. Günü ve tarihi söyleyebilir. Nerede yaşadığı ve ailesi hakkında bazı bilgiler vererek temel bir şekilde kendisini tanıtabilir. Oldukça temel kalıp ifadeler kullanarak nasıl hissettiğini ifade edebilir. Temel bir şekilde kendilerini, hobilerini ve ilgi alanlarını tanıtabilir. | 1' – 1'15" |

EK-15 (Devam)

A1 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu

| | | | | |
|---|----------|--|---|-----------------|
| Sözlü Üretim 2 Devam eden monolog: Bilgi Verme | 5 | Yaşadığımız yeri anlatın. Oda/yurttaki eşyalar ve yerleri hakkında detaylı bilgi verin. | Nerede yaşadığımızı tanımlayabilir. Oldukça yaygın olan gündelik nesnelere birkaçını söyleyebilir. Temel sayılar ve miktarlar belirtebilir. Temel bir şekilde bir nesnenin konumunu tanımlayabilir. Ev hakkında oldukça temel bilgiler verebilir. Basit dil kullanarak bir nesneyi tanımlayabilir. | 45'' – 1' |
| Sözlü Etkileşim 2 Ürün ve hizmetler alma | 7 | Sınıftan bir arkadaşımızla bir pazarda veya süpermarkette gibi bir alışveriş diyalogu canlandırın ve video kaydı yapın. Basit bir ürün satın alma işlemini satıcı-müşteri rollerinde gerçekleştirin. | Bir şeyin ücretini sorabilir. Temel miktarları ve ücretleri sorabilir. Bir şeyin ücreti hakkında temel bilgi verebilir. İnsanlardan nesnelere isteyebilir ve insanlara nesnelere verebilir. İstekleri ve gereksinimleri tanımlamak ve bilgi talep etmek için kısa, günlük ifadeleri kullanabilir. Temel işaret sıfatları kullanarak basit isteklere cevap verebilir. | 1'15'' – 1'30'' |

EK-16

A1 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu

Test: Haftalık Konuşma Ödevleri

Yer: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (TÖMER)

Seviye: A1

Dönem: 2019-2020 AKADEMİK YILI BAHAR DÖNEMİ

| BECERİ & Alt Beceri | Verildiği Hafta | Yönerge | BETİMLEYİCİLER | İstenilen Kelime Aralığı |
|---|-----------------|--|--|--------------------------|
| Yazılı Etkileşim 1 Notlar, Mesajlar, Formlar | 2 | “Türkçe kursu için gerekli olan kayıt formunu doldurun” | 1'den 20'ye kadar olan sayma sayılarını yazabilir. Basit formları temel kişisel bilgilerle doldurabilir. Hem rakam hem de yazı ile tarihleri yazabilir. | 15 – 25 |
| Yazılı Üretim 1 Yazılı Raporlar & Kompozisyonlar | 4 | "Kendinizi ve ailenizi tanıtan bir metin yazın” | İsmi ve soyadını yazabilir. Adresini yazabilir. Küçük ve büyük olarak alfabedeki harfleri yazabilir. Bir modelle desteklendiği takdirde, kendisini tanıtan birkaç temel cümle yazabilir. Ailesi ve nerede yaşadığı ile ilgili basit cümleler yazabilir. Kişisel ilgi alanları hakkında basit cümleler yazabilir. | 45 – 60 |
| Yazılı Üretim 2 Yazılı raporlar & kompozisyonlar | 6 | “En sevdiğiniz kişisel eşyanız hakkında arkadaşınıza bir metin yazın. Bu eşyayı neden çok sevdiğiniz, onu ne kadar çok kullandığınızı, onun temel özellikleri gibi bilgilere yer veriniz.” | Bir modelle desteklendiği takdirde, kendisi ve diğer insanların sahip olduğu şeyler hakkında basit cümleler yazabilir. Arkadaşlarına kısa ve basit notlar, elektronik postalar ve iletiler yazabilir. Kısıtlı bir şekilde yazılı olarak kişisel detaylar verebilir. Bir modelle desteklendiği takdirde, tanıdık bir nesne hakkında basit cümleler yazabilir. Temel bir şekilde bir nesnenin konumunu tanımlayabilir. | 75-100 |
| Yazılı Etkileşim 2 Notlar, Mesajlar, Formlar | 8 | “Arkadaşınıza bir hafta boyunca neler yaptığınızı anlatan bir e-posta yazın. Günlük planlarınızdan ve boş zamanınızda yaptıklarınızdan bahsediniz.” | Günlük nesnelere ve kalıplaşmış ifadelerle ilgili kısa cümleler ve tanıdık kelimeler yazabilir. Günlük konular hakkında (örn. Bir yere gitmek için yön tarifleri) kısa cümleler yazabilir. Bir kişinin hayatı ve rutin etkinlikleri hakkında basit cümleler yazabilir. "ve", "çünkü", "ama", ve "sonra" gibi temel bağlaçları kullanabilir. | 100 – 120 |

EK-17**A2 Seviyesi Alımlama Testi Belirtke Tablosu**

Sınav: DÖNEM SONU DENEME SINAVI

Yer: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (TÖMER)

Seviye: A2

Dönem: 2019-2020 AKADEMİK YILI GÜZ DÖNEMİ

| BECERİ & Alt Beceri | BÖLÜM | BETİMLEYİCİLER | SORU TÜRÜ | METİN | | | |
|--|-------|---|-----------------|--|----------|----------------|-------------------|
| | | | | Türü & Dinleme Sayısı | Uzunluğu | Maddesi Sayısı | Toplam Ağırlığı % |
| İşitsel Alımlama Ana dili konuşurları arasındaki etkileşimi anlama | I. | Basit ve kısa sosyal değişimleri takip edebilir. Yavaş ve açık bir şekilde dile getirilen konuşmalarda konuşmacıların birbirlerine katıldığı anları fark edebilir. Yavaş ve açık bir şekilde dile getirilen konuşmalarda konuşmacıların birbirlerine katılmadığı anları fark edebilir. Tanıdık ve gündelik etkinliklerle ilgili basit konuşma ya da anlatıları takip edebilir. Yavaş ve açık şekilde dile getirildiğinde basit ve günlük konuşmaları anlayabilir. | Çok tan Seçmeli | Görüşme - iki konuşmacı & 2 kere | 1' 18'' | 2 | %10 |
| İşitsel Alımlama Duyuruları & yönergeleleri dinleme | II. | Tanıdık konular ile ilgili temel tümce ve içerik kelimelerini fark edebilir. Kısa ve basit duyurulardaki ücretler, zamanlar ve tarihler gibi gerçeğe dayalı önemli bilgileri çıkarabilir. Tanıdık konular hakkında biraz tekrara ya da yeniden söyleme ile yapılan standart dili anlayabilir. Kaydedilmiş basit bir diyalog ya da anlatıdaki önemli detayları ayırt edebilir. | Çok tan Seçmeli | Bilgilendirme - Tek Konuşmacı & 2 kere | 1' 26'' | 4 | %20 |
| İşitsel Alımlama Sesli medya ve kayıtları dinleme | III. | Yavaş ve açık bir şekilde anlatılan hikayelerin ana fikrini yakalayabilir. Temel düzeyde kişisel ve aile bilgisi ile ilgili tümce ve içerik kelimelerini fark edebilir. Kısa ve basit bir diyalog ya da anlatıdaki olay sırasını takip edebilir. İnsanların günlük rutinleri ile ilgili bilgiyi anlayabilir. | Çok tan Seçmeli | Bilgilendirme - Tek Konuşmacı & 2 kere | 2' 09'' | 4 | %20 |

EK-17 (Devam)

A2 Seviyesi Alımlama Testi Belirtke Tablosu

| | | | | | | | |
|--|-------------|--|--------------------|-------------------------------|-------------|----|-----|
| Görsel Alımlama Bilgi & argüman için okuma | I. | <p>Kısa ve basit bilgilendirici materyal ve tanımlardaki genel anlamı anlayabilir.</p> <p>Basit bir metni okuyarak gerçeğe dayalı detayları çıkarabilir.</p> <p>Günlük yaşamla (posterler, kitapçıklar gibi) ilgili basit bilgilendirici metinlerdeki özel bilgiyi (rakamlar ve gerçekler gibi) çıkarabilir.</p> <p>Kısa bir metindeki basit bir bilgiden çıkarımlar yapabilir.</p> <p>Basit ve gerçeğe dayalı bir metindeki özel bilgiyi ayırt edebilir.</p> <p>Süre kontrolü şartıyla, ana konu başlıklarını ayırt ederek tanıdık bir metni tarayabilir.</p> | Çok lu Eşleş-tirme | Küçük ve kısa tanım metinleri | 296 ke-lime | 10 | %25 |
| Görsel Alımlama Yazışma okuma | II. | <p>Günlük etkinliklerle ilgili kısa ve basit metinleri anlayabilir.</p> <p>Tanıdık ve gündelik bir konudaki metinde geçen olaylar ve hareketlerin sırasını takip edebilir.</p> | Çok tan Seç-mel i | Bir diya-log metni | 131 ke-lime | 4 | %10 |
| Görsel Alımlama Yönelim İçin Okuma | III. | <p>Kısa ve basit anlatılardaki ana fikri anlayabilir.</p> <p>Kısa ve tanıdık bağlamlardaki bilinmeyen basit kelimelerin muhtemel anlamını türetebilir.</p> <p>Kısa ve basit öyküleyici metinleri anlayabilir.</p> <p>Kısa metinlerdeki basit dilde ifade edilen temel fikirleri anlayabilir.</p> <p>Kısa ve tanıdık bağlamlardaki temel ön ve art gönderim ifadelerini belirleyebilir.</p> | Çok tan Seç-mel i | Bir bilgi-lendirme metni | 180 ke-lime | 6 | %15 |

EK-18

A2 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu

Test: Haftalık Konuşma Ödevleri

Yer: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (TÖMER)

Seviye: A2

Dönem: 2019-2020 AKADEMİK YILI GÜZ DÖNEMİ

| BECERİ & Alt Beceri | Verildiği Hafta | Yönerge | BETİMLEYİCİLER | İstenilen Süre |
|--|-----------------|--|--|--|
| Sözlü Üretim 1 Devam Eden Monolog: Bilgi Verme | 1 | "Rol modeliniz kimdir? Sizin için neden önemlidir?" Rol modelinizin bu hayatta başardığı şeyler nelerdir? gibi sorulara cevap vererek bir ses kaydı oluşturun. | Basit dil kullanarak bir kişinin hobilerini ve aktivitelerini tanımlayabilir. Bir kişinin görünüşünü tanımlamak için basit dil kullanılabilir. Kalıp ifadeler kullanarak övgülerde bulunabilir. Basit bağlaçlar (örn. "sonra", "daha sonra") kullanarak geçmişteki temel olayları tanımlayabilir. Basit dil kullanarak beceri ve yetenekleri tanımlayabilir. Basit tümce ve cümle serileri kullanarak insanların hayatlarını tanımlayabilir. İnsanların kişiliklerini ve duygularını tanımlamak için basit dil kullanılabilir. Basit bir olaylar listesi halinde bir hikaye anlatabilir ya da bir şey tanımlayabilir. | 1' – 1'15' |
| Sözlü Etkileşim 1 Hedef Odaklı İşbirliği | 3 | "4 kişilik gruplar halinde Türkiye içinde bir noktaya bir gezi planı ayarlayın. Nereye, ne zaman, nasıl gideceğinizi, nerede kalacağınızı, neler yapacağınızı tartışın. Ortak karar verdikten sonra sınıfa planınızı anlatın." | "Gelecek hafta", "geçen Cuma", "Kasım'da", "Saat 3" gibi ifadeler kullanarak zamanı işaret edebilir. Teklif yapabilir ve teklifleri kabul edebilir. Nereye gidileceğini ve ne yapılacağını tartışabilir ve buluşma ayarlamaları yapabilir. İki kişi ya da nesne arasında yaygın sıfatları kullanarak direkt ve basit karşılaştırmalar yapabilir. Temel planlar ve niyetler hakkında sorular sorup onları cevaplayabilir. Basit dil kullanarak temel öneriler isteyebilir ve verebilir. Basit ve direkt bilgi alış-verişi gerektiren rutin görevlerde iletişim kurabilir. Kısıtlı bir şekilde heves ve heyecanını dile getirebilir. Akşam veya hafta sonu ne yapılacağını tartışabilir. Önerilerde bulunup önerilere tepkiler verilebilir. Bir günlük ya da programla bağlantılı şekilde gelecek düzenlemeleri ve planları yapabilir. | 2'30" – 3'45" (Grup içi tartışma) + 1'45" – 2'15" (sınıfa sunma) |

EK-18 (Devam)

A2 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu

| | | | | |
|--|---|---|--|---------------|
| Sözlü Etkileşim 2 Konuşma | 5 | ‘İstanbul’da muhteşem bir gün’ temalı, içinde farklı etkinlikler (alışveriş, yemek yeme, gezme, toplu ulaşım gibi) olan bir 4 farklı diyalog hazırlayın. Bu diyaloglarda biriniz turist diğeriniz görevli ya yerel kişi rolünde olsun ve arkadaşınızla bu diyalogları canlandırın.” | Oldukça tanıdık konular üzerinde basit ifadeler başlatabilir ve onlara cevap verebilir. Temel kalıp ifadeleri kullanarak basit davetlerde bulunabilir. Bir yemek siparişi vermek için basit tümceler kullanabilir. Bir noktadan diğerine yürüyerek ya da toplu ulaşım ile gitmek için basit yön tarifleri isteyebilir ve verebilir. Bir konuşmayı devam ettirmek için kalıp ifadeler (örn. "anlıyorum", "evet") kullanılabilir. Temel kalıp ifadeleri kullanarak bir konuşmayı başlatabilir ya da sonlandırabilir. Bir harita ya da planı kullanarak basit yön tarifleri verebilir. Açık ve gerçeğe dayalı bilgi alış-verişi yaparak işe dönük gündelik taleplerle başa çıkabilir. Basit ve kısıtlandırılmış yüz yüze konuşmaları başlatabilir, devam ettirebilir ve sonlandırabilir. | 2’45” – 3’15” |
| Sözlü Üretim 2 Devam Eden Monolog: Deneyim Tanımlama | 7 | ‘Yabancı bir öğrenci olarak Türkiye’de yaşam’ konulu bir ses kaydı hazırlayın. Kendi deneyimleriniz ve gözlemlerinden bahsedin. | İlgi alanındaki gündelik konular hakkında (örn. İnsanlar, yerler, meslek, öğrenim) hakkında temel bir şekilde konuşabilir. Kişisel detay istemek ve vermek için kısa ve gündelik ifadeler kullanabilir. Okulunun ya da kaldığı yerin basit bir tanımını verebilir. Basit dil kullanarak kendi kasaba ya da şehri tanımlayabilir. Neyi beğenip beğenmediğini söyleyebilir. Kalıp ifadeler kullanarak basit görüşler dile getirebilir. Temel kalıp ifadeler kullanarak genel tercihleri dile getirebilir. Gündelik konuların (örn. İnsanlar, yerler, deneyimler) genişletilmiş tanımlarını yapabilir. Etkinliklerin ve olayların kısa ve basit tanımlarını verebilir. | 1’30” – 2’ |

EK-19

A2 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu

Test: Haftalık Konuşma Ödevleri

Yer: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (TÖMER)

Seviye: A2

Dönem: 2019-2020 AKADEMİK YILI BAHAR DÖNEMİ

| BECERİ & Alt Beceri | Verildiği Hafta | Yönerge | BETİMLEYİCİLER | İstenilen Kelime Aralığı |
|---|-----------------|---|--|--------------------------|
| Yazılı Üretim 1 Yazılı Raporlar & Kompozisyonlar | 2 | Kaldığımız yeri tanıtan basit bir metin yazın. Oradaki yaşantınızı tanıttın. Odanızda yer alan nesnelere bahsedin. | Bir oda, ev veya dairenin basit tanımını yazabilir. Tanıdık bir nesne hakkında temel cümleler yazabilir. Kısa ve temel yön tarifleri yazabilir. Kişiler, yerler ve nesnelere hakkında basit karşılaştırmalar yapabilir. Günlük kişisel deneyimlerin tanımını yazabilir. Sahip olduğu ve sevdiği nesnelere basit tanımını yazabilir. Kişiler ve yerlerin kısa ve temel tanımlarını yazabilir. | 80 – 100 |
| Yazılı Üretim 2 Yaratıcı Yazma | 4 | En sevdiğiniz yemeğin tarifini yazın. | Günlük basit bir sürecin (örn. bir yemek tarifi) tanımını yazabilir. Bir modelle desteklendiği takdirde günlük etkinliklerin kısa ve basit tanımını yazabilir. Basit bir liste ile temel yönergeler yazabilir. | 60 – 80 |
| Yazılı Etkileşim 1 Yazışma | 6 | “Arkadaşımıza kendi kültürünüzde önemli olan bir kutlama/bayram/festivalden bahseden bir e-posta yazın. Bugünde neler yaparsınız, ne yer/içersiniz, nereye gidersiniz gibi soruları cevaplayın. | Görsel destek olması halinde tanıdık etkinliklerin kısa tanımını yazabilir. Açıklamalarla birlikte sevdiği ve sevmediği şeyler hakkında kısa metinler yazabilir. Basit enformel elektronik postalarda uygun başlangıç ve bitiriş ifadeleri kullanabilir. Kendi kültürü (örn. Yemek, milli bayramlar, festivaller) hakkında önemli bilgi veren basit metinler yazabilir. | 90-110 |

EK-19 (Devam)

A2 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu

| | | | | |
|--|----------|---|--|--------------|
| Yazılı Etkileşim 2 Notlar, Mesajlar, Formlar | 8 | Çevrimiçi sınıf sayfamıza “Hayatınızın en önemli yılı/anı/olayı” hakkında bir içerik yazın. O an ya da olay/zaman sizin için neden önemli olduğu ve neler yaşadığınız gibi detaylara yer verin. | Hisleri hakkında oldukça kısa ve basit cümleler yazabilir. Kısıtlı bir şekilde yazılı olarak kişisel detaylar isteyebilir. ‘Ancak’, ‘bu sebeple/nedenle’ ‘bu yüzden’, ve ‘dolayısıyla’ gibi bağlaçları kullanılabilir. Geçmiş olay ve etkinliklerin kısa ve temel tanımlarını yazabilir. Temel zaman ifadeleri kullanarak basit bir hikaye ya da olay tanımı yazabilir. Günlük olaylarla ilgili kısa ve basit elektronik posta ve iletiler yazabilir. | 100 – 120 |
|--|----------|---|--|--------------|

EK-20**B1 Seviyesi Alımlama Testi Belirtke Tablosu**

Sınav: DÖNEM SONU DENEME SINAVI

Yer: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (TÖMER)

Seviye: B1

Dönem: 2018-2019 AKADEMİK YILI BAHAR DÖNEMİ

| BECERİ & Alt Beceri | BÖLÜM | BETİMLEYİCİLER | SORU TÜRÜ | METİN | | | |
|--|------------|--|----------------|--|---------|--------------|-------------------|
| | | | | Türü & Dinleme Sayısı | Uzunluk | Madde Sayısı | Toplam Ağırlığı % |
| İşitsel Alımlama Ana dili Konuşurları arasındaki etkileşimi anlamama | I. | <p>Tanıdık konular hakkında net ve standart dilde yapılan konuşmalardaki ana noktaları takip edebilir.</p> <p>Tanıdık konular (iş, boş zaman, vb.) hakkında açık standart dilde yapılan anlatı ya da konuşmaların ana noktalarını anlayabilir.</p> <p>Konuşmacıların deyimsel dil kullanımından kaçınması halinde gündelik bir konuşmanın çoğunu anlayabilir.</p> <p>Tanıdık ve standart metinler üzerinde ana fikir ve destek detayları ayırmasını yapabilir.</p> <p>Yaygın konular üzerine olan gündelik bir konuşma ya da enformel bir görüşmeyi takip edebilir</p> <p>Kaydedilmiş anlatı ya da diyalogdaki basit kronolojik sıralamayı belirleyebilir.</p> | Çoktan Seçmeli | Görüşme - iki konuşmacı & 2 kere | 2' 47'' | 5 | %25 |
| İşitsel Alımlama Sesli medya ve kayıtları dinleme | II. | <p>Konuşmacının net olduğu ve deyimsel dil kullanımından kaçındığı tanıdık konuları takip edebilir.</p> <p>Bir sunumdaki tarihler, sayılar ve miktarlar gibi önemli gerçeğe dayalı bilgiyi çıkarabilir.</p> <p>Tanıdık bir konu üzerine olan bir radyo programının önemli noktalarını anlayabilir.</p> <p>Örnekleri ve destekledikleri fikirlerle olan bağlantılarını fark edebilir.</p> <p>Kısa ve formel bir konuşmanın çizgisel yapısını takip edebilir.</p> | Çoktan Seçmeli | Bilgilendirme - Tek Konuşmacı & 2 kere | 2' 49'' | 5 | %25 |

EK-20 (Devam)

B1 Seviyesi Alımlama Testi Belirtke Tablosu

| | | | | | | | |
|--|------------|--|------------------|------------------------|------------|----|-----|
| Görsel Alımlama Bilgi & argüman için okuma | I. | <p>Özel bilgiyi yerleştirmek için kısa metinleri tarayabilir.</p> <p>Tanıdık konular üzerindeki açık ve gerçeğe dayalı metinleri genellikle anlayabilir.</p> <p>Genişletilmiş bir metin ya da makaledeki önemli bilgiyi belirleyebilir.</p> <p>Yaygın konularla alakalı gerçekleri ve fikirleri birbirinden ayırt edebilir.</p> <p>İki kısa metin arasındaki benzerlik ve farkları belirleyebilir.</p> | Çoklu Eşleştirme | Kısa Metinler (Tarama) | 321 kelime | 10 | %25 |
| Görsel Alımlama Yönelim için okuma | II. | <p>Kısa ve tanıdık bağlamlardaki bilinmeyen kelimelerin muhtemel anlamını türetebilir.</p> <p>Yapılandırılmış bir metindeki ana konu ve örnekler arasındaki ilişkiyi anlayabilir.</p> <p>Yapılandırılmış bir metindeki ilgili fikirleri ve ana konuyu belirleyebilir.</p> <p>Kısa bir makalede verilen bilgiye dayalı basit çıkarımlar yapabilir.</p> <p>Formel ve yapılandırılmış bir metindeki kronolojik sırayı takip edebilir.</p> <p>Örnekleri ve onların desteklediği fikirlerle olan bağlantılarını fark edebilir.</p> <p>Yapılandırılmış bir metindeki sebep ve sonuç ilişkilerini anlayabilir.</p> <p>Yapılandırılmış metinlerdeki temel ön ve art gönderim ifadelerini belirleyebilir.</p> | Çoktan Seçmeli | Bilgilendirme | 399 kelime | 10 | %25 |

EK-21

B1 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu

Test: Haftalık Konuşma Ödevleri

Yer: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (TÖMER)

Seviye: B1

Dönem: 2018-2019 AKADEMİK YILI BAHAR DÖNEMİ

| BECERİ & Alt Beceri | Verildiği Hafta | Yönerge | BETİMLEYİCİLER | İstenilen Süre |
|---|-----------------|--|--|----------------|
| Sözlü Üretim 1 Devam eden monolog: Bilgi verme | 1 | "İş toplantılarında nelere dikkat edilmelidir" adlı konu üzerinde bir ses kaydı hazırlayıp gönderin. | <p>İşle ilgili bir görevin ne sıklıkla tamamlanması gerektiğini tanımlayabilir.</p> <p>Basit dil kullanarak fikirlerini ifade edebilir.</p> <p>Basit dil kullanarak kısa sebepler ve açıklamalar verebilir.</p> <p>Tanıdık bir konu üzerine olan bir bakış açısını doğrulamak için basit sebepler verebilir.</p> <p>Bir dizi temel ifade ve cümle kullanarak görüşleri ve tavırları ifade edebilir.</p> <p>Tanıdık bir konu üzerine prova edilmiş ve kısa bir sunum ya da konuşma yapabilir.</p> <p>Makul bir kesinlikte bir fikir ya da sorundaki ana noktaları açıklayabilir.</p> <p>Basit dil kullanarak tanıdık bir konu hakkındaki kuralları açıklayabilir.</p> <p>Bir dizi tanıdık konu üzerinde direkt tanımlar verebilir.</p> <p>Birkaç yazılı kaynaktan bilgi toplayabilir ve fikirleri sözel olarak özetleyebilir.</p> | 1' – 1'15" |
| Sözlü Etkileşim 1 Enformel tartışma | 3 | Hangi spor türünü (iç mekan/dış mekan ve bireysel/takım sporları) sevdiğiniz hakkında arkadaşınızla konuşun. Bir spor seçin ve o sporun kuralları ve özelliklerinden bahsedin. Onu iyi yapabilmek için gerekli olanlardan konuşun. O alanda iyi sporcu örnekleri verin. Ödevinizi ses kaydı olarak yükleyin. | <p>İlgi alanındaki konuları konuşurken kişisel fikir ve görüşler isteyebilir ya da verebilir.</p> <p>Tanıdık konular üzerinde yapılan basit ve yüz yüze konuşmaları başlatabilir, devam ettirebilir ya da sonlandırabilir.</p> <p>Kalıp ifadeler kullanarak filmleri, kitapları ve oyunları basit terimlerle tartışabilir.</p> <p>Kültürel konular (örn. müzik, film, spor) hakkında biraz detaylı bir şekilde düşüncelerini ifade edebilir.</p> <p>Kibar bir şekilde inancını, düşüncesini, ve bir fikre katılma ya da katılmama durumunu ifade edebilir.</p> | 2'30" – 2'45" |

EK-21 (Devam)

B1 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu

| | | | | |
|---|---|--|---|---------------|
| | | | <p>Konuşma yavaş ve net bir şekilde yapıldığında gündelik ve pratik konuları tartışabilir.</p> <p>Enformel tartışmalardaki fikirlere ve önerilere tepki verebilir.</p> <p>Canlı bir tartışma ya da sunum sırasında anlamanın doğrulanmasını isteyebilir.</p> <p>Enformel tartışmalardaki fikir ve öneriler hakkında açıklama ya da yorumlar yapabilir.</p> | |
| Sözlü Üretim 2 Devam eden monolog: Deneyim tanımlama | 5 | "Trafikte yaşadığınız ya da gördüğünüz ilginç bir olayı anlatınız" (gerçek ya da hayali olabilir) ve ses kaydı olarak yükleyiniz. | <p>Bir hikaye anlatabilir.</p> <p>En ilişkili noktanın basit bilgisini iletir ve önemli noktayı vurgulayabilir.</p> <p>Gerçek ya da hayali olayları tanımlayabilir.</p> <p>Fikirler, planlar ve hareketler için kısa açıklama ve sebepler verebilir.</p> <p>En önemli noktayı vurgulayarak basit ve ilişkili bilgiyi iletir.</p> <p>Hislerini dile getirebilir ve hislere tepki verebilir.</p> <p>Olayların doğrusal bir sırası olarak direkt bir tanım ya da anlatımı akıcı ve makul bir şekilde ilişkilendirebilir.</p> <p>Basit dil kullanarak pişmanlık dile getirebilir.</p> | 1'30" – 1'45" |
| Sözlü Etkileşim 2 Görüşme yapma-yapılma | 7 | Yabancı öğrencilerin Türkiye'de yaşadığı sorunlar konusunu seçerek arkadaşımıza sormak üzere görüşme soruları hazırlıyoruz ve arkadaşımıza bu soruları soruyoruz. Sonrasında da arkadaşınız size kendi konusuyla ilgili kendi sorularını soracak ve bu görüşmeyi ses kaydı olarak yükleyeceksiniz. | <p>Tekrar edilmesini isteyebileceği durumlarda direkt sorulduğunda bir fikir verebilir.</p> <p>Bir konuşma konusu başlatabilir ve geçmiş zaman kullanarak detayları verebilir.</p> <p>Hisleri ve tepkileri tanımlayarak deneyimlerin detaylarını verebilir.</p> <p>Basit bir enformel görüşmeyi gerçekleştirebilir.</p> <p>Kısa açıklama ve sebepler vererek olası çözümlere ilişkin görüşlerini ifade edebilir.</p> <p>Bir şeyin neden bir sorun olduğunu açıklayabilir.</p> <p>Başkalarının görüşleri hakkında kısa yorumlarda bulunabilir.</p> <p>Yanlış anlaşılması halinde bir soruyu farklı bir şekilde sorabilir.</p> <p>Hazırlanmış bir görüşmeyi gerektiğinde bilgiyi kontrol ederek ve doğrularak gerçekleştirebilir.</p> | 2'45" – 3' |

EK-22

B1 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu

Test: Haftalık Konuşma Ödevleri

Yer: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (TÖMER)

Seviye: B1

Dönem: 2018-2019 AKADEMİK YILI BAHAR DÖNEMİ

| BECERİ & Alt Beceri | Verildiği Hafta | Yönerge | BETİMLEYİCİLER | İstenilen Kelime Aralığı |
|---|-----------------|--|---|--------------------------|
| Yazılı Etkileşim 1 Yazışma | 2 | "Akademik Türkçe Yaz okulu hakkında bilgi talep etmek için bir mektup ya da e-posta yazınız. | Bilgi talep eden temel seviyede formel bir elektronik posta ya da mektup yazabilir. Bir eylem talep eden temel bir elektronik posta ya da mektup yazabilir. Hedeflenen alıcılara göre elektronik posta ya da mektuplardaki selamlamaların formelliğini değiştirebilir. En önemli noktaya vurgu yaparak ve bilgi alışverişinde bulunarak elektronik posta ya da mektup yazabilir. | 55 – 75 |
| Yazılı Üretim 1 Yaratıcı Yazma | 4 | Başlangıcı verilmiş olan (syf 54'te verilen yaşlı adam ile ilgili) hikayenin sonunu yazınız. | Basit ve doğru bir sıralama ile bir hikaye yazabilir. Geçmiş olaylar, etkinlikler veya kişisel deneyimlerin tanımlarını yazabilir. Yapılandırılmış bir metinde basit bağlantı unsurları kullanabilir. Yazılı olarak bir hikaye anlatmak ya da olay tanımlamak için uygun bağlaçları kullanabilir. Öyküleyici bir metinde kronolojik sıralamayı açık bir şekilde gösterebilir. Gerçek ya da hayali bir olayın tanımını yazabilir. | 100 – 120 |
| Yazılı Üretim 2 Yazılı raporlar & kompozisyonlar | 6 | "Sizce trafik kurallarına uymak neden önemlidir?" sorusunu cevaplayan 120-140 kelimelik bir kompozisyon yazınız. | Basit bir anlatı ya da tanımın sonuna geldiğini açık bir şekilde belirtebilir. Uzun bir metinde basit ve mantıklı paragraf ayrımları yapabilir Tanıdık konular üzerinde temel yapıda kısa ve basit kompozisyon yazabilir. Basit bir sorun ve çözüm arasındaki temel ve direkt ilişkiyi gösterebilir. İlgi alanları ile ilgili biraz detay içeren bir yazı yazabilir. | 120 – 140 |

EK-22 (Devam)

B1 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu

| | | | | |
|---|----------|---|--|-----------|
| | | | Temel fikirleri organize ederek basit ve yapılandırılmış kompozisyonlar yazabilir. Yapılandırılmış bir metindeki bir ana nokta ve örnek arasındaki basit ilişkiyi gösterebilir. | |
| Yazılı Etkileşim 2 Yazılı raporlar & kompozisyonlar | 8 | Kitabınızda (syf. 163) verilen konulardan birini seçin ve bir çalışma/kongreye katılmak için bir bildiri özeti yazın. Bu özetle birlikte kitabınızda verilen örnek gibi bir başvuru formu hazırlayın. | Bir modelle desteklendiği takdirde, basit bir paragrafın bitiş cümlelerini yazabilir. Kısıtlı destek detayları ile birlikte temel bir başvuru mektubu yazabilir. Eğitimle ilgili bilgi gerektiren (örn. Bir kursa başvuru) bir formu doldurabilir. İlgi alanındaki gerçeğe dayalı bilgiyi özetleyebilir. Kısa bilgi parçalarını birleştirebilir ve bir başkası için özetleyebilir. | 140 – 160 |

EK-23**B2 Seviyesi Alımlama Testi Belirtke Tablosu**

Sınav: DÖNEM SONU DENEME SINAVI

Yer: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (TÖMER)

Seviye: B2

Dönem: 2018-2019 AKADEMİK YILI BAHAR DÖNEMİ

| BECERİ & Alt Beceri | B Ö L Ü M | BETİMLEYİCİLER | SO RU T Ü R Ü | METİN | | | |
|--|-----------|---|-----------------|--|--|--------------|-------------------|
| | | | | Türü & Dinleme Sayısı | Uzunluğu | Madde Sayısı | Toplam Ağırlığı % |
| İşitsel Alımlama Ana dili Konuşurları arasındaki etkileşimi anlama | I. | Açık ve standart dilde yapılan bir tartışmadaki bir fikir ya da argümanı destekleyici ya da ona karşıt düşüncelerin ana sebeplerini ayırt edebilir. Bağlamsal ipuçları kullanarak anlamı kontrol edebilir ve ana noktaları anlayabilir. Doğal bir hızda yapılan genişletilmiş enformel bir konuşmadaki kronolojik sırayı takip edebilir. Doğal hızda yapılan enformel konuşmalardaki sebep ve sonuç ilişkilerini anlayabilir. İki akıcı konuşmacı arasındaki canlandırılmış konuşmayı takip edebilir. Abartı kullanımlarını (örn: "bunu bitirmem yıllarımı alacak") fark edebilir. | Çok tan Seçmeli | İki konuşmacı arasında 4 ayrı diyalog & 2 kere | 1. Diyalog: 22'' 2. Diyalog: 17'' 3. Diyalog: 24'' 4. Diyalog: 30'' | 4 | %20 |
| İşitsel Alımlama Ana dili Konuşurları arasındaki etkileşimi anlama | II. | Standart dilde ve doğal bir hızda dile getirilen birçok konu üzerinde konuşmacının bakış açısını anlayabilir. Doğal bir hızda yapılan enformel bir tartışmada gerçekler ve fikirleri birbirinden ayırt edebilir. Gündelik bir konuşmada ironik bir şey söylendiğini anlayabilir. Karmaşık tartışmalarda yer değiştirme, yeniden söyleme gibi unsurlarla yapılan fikir tekrarlarını fark edebilir. Doğal hızda yapılan dilbilimsel anlamda karmaşık konuşmalardaki önemli bilgiyi ayırt edebilir. Konuşmacının anlamı vurgulamak için yaptığı ironi kullanımını anlayabilir. | Çok tan Seçmeli | 4 konuşmacı arasında bir diyalog & 2 kere | 3' 08'' | 6 | %30 |
| Görsel Alımlama | I. | Metin başlıklarından, alt başlıklarından ve manşetlerinden basit çıkarımlar ya da tahminler yapabilir. | Çok tan Seçmeli | Bilgilendirme | 349 kelime | 11 | %27.5 |

EK-23 (Devam)

B2 Seviyesi Alımlama Testi Belirtke Tablosu

| | | | | | | | |
|--|------------|---|--------------------|-----------------------------|-------------|---|-------|
| Bilgi & argüman için okuma | | <p>Bir metinde argümanları açıkça belirtilmiş bir şekilde ortaya koyan ve karşıtlayan ana sonuçları belirleyebilir. Yapılandırılmış ve söylemsel bir metindeki karşıt argümanları fark edebilir.</p> <p>Karmaşık formel bağlamlardaki fikir ve gerçekleri birbirinden ayırt edebilir. Genişletilmiş metinlerdeki bakış açıları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlayabilirler. Genişletilmiş metinlerdeki ön ve art gönderim ifadelerini belirleyebilir.</p> | | | | | |
| | | | | | | | |
| Görsel Alımlama Yönelim için okuma | II. | <p>Bir metinde ana noktalar ile destek detaylarını birbirinden ayırt edebilir. Formel ve yapılandırılmış bir metindeki kastedilen anlamı anlayabilir. Özel bir bilgiyi bulmak için uzun bir metni ya da bağlantılı metinler setini tarayabilir.</p> <p>Yazılı bir metindeki bir kelimenin kastedilen çifte anlamını anlayabilir. Önemli bilgi için uzun ve karmaşık metinleri hızlıca tarayabilir.</p> <p>Dilbilgisel anlamda karmaşık gerçeğe dayalı bir metindeki özel bilgiyi ayırt edebilir.</p> <p>Genişletilmiş metinlerdeki bilinmeyen kelimelerin olası anlamını türetebilir.</p> | Çok lu Eşleş-tirme | Detaylı Metin-ler (Ta-rama) | 482 ke-lime | 9 | %22.5 |

EK-24

B2 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu

Test: Haftalık Konuşma Ödevleri

Yer: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (TÖMER)

Seviye: B2

Dönem: 2018-2019 AKADEMİK YILI BAHAR DÖNEMİ

| BECERİ & Alt Beceri | Verildiği Hafta | Yönerge | BETİMLEYİCİLER | İstenilen Süre |
|---|-----------------|---|--|--|
| Sözlü Üretim 1 Devam eden monolog: Bilgi verme | 1 | Ressam İbrahim Çall'nın Üsküdar betimlemesine bakarak Üsküdar ve genel olarak İstanbul ile ilgili düşüncelerinizi ve hislerinizi sözlü olarak belirtin ve ses kaydınızı yükleyin. | Bir noktayı açığa çıkarmak için ilişkili kişisel deneyimleri konuşmaya dahil edebilir. Bir dizi ifade kullanarak hislerini (örn. Sempati, şaşkınlık, ilgi) güvenle ifade edebilir. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini detaylı bir şekilde tanımlayabilir. Sebepler, sonuçlar ve varsayımsal durumlar hakkında tahminlerde bulunabilir. Varsayımsal eylemler ve durumlar ve onların olası sonuçları hakkında konuşabilir. Fikirler arasındaki ilişkiyi açıkça belli etmek için bir dizi bağlacı etkili bir şekilde kullanabilir. | 1'30" – 1'45" |
| Sözlü Etkileşim 1 Görüşme yapma-yapılma | 3 | Sınıftan bir arkadaşınızla, onun ülkesindeki ünlü bir kişi ile röportaj yapmak için sorular hazırlayın ve bu soruları ona yönelin. Görüşmeyi ses kaydı olarak yükleyin. | Yüz yüze yapılan bir ankette sorulara detaylı cevaplar verebilir. Konu çok soyut ya da karmaşık olmadığı takdirde bir konuşmaya akıcı ve doğal bir şekilde katkı sağlayabilir. Dinleyiciye açık etmeden bir soruyu cevaplamaktan kibarca kaçınabilir. Kendi alanındaki geniş bir dizi konu üzerinde biraz özgüvenle bilgi alış-verişi yapabilir. | 2'15" – 2'45" |
| Sözlü Etkileşim 2 Hedef Odaklı İşbirliği | 5 | "Çevre temizliği ve bu konu üzerinde farkındalık yaratmak için neler yapılabilir" konulu bir proje için grup arkadaşlarınızla çeşitli fikirler hakkında tartışın. Aranızdan seçtiğiniz bir kişi sınıftaki diğer arkadaşlarınıza fikirlerinizi anlatsın. | Bir konuya dayalı sorunda çeşitli seçeneklerin avantajlarını ve dezavantajlarını verebilir. Açık ve standart dilde gerçeğe dayalı bir bilgi alış-verişinin yapıldığı rutin formel tartışmalara katılabilir. İlişkili açıklamalar ve argümanlar vererek görüşleri açık bir şekilde doğrulayabilir ve sürdürebilir. Çağdaş sosyal sorunlarla ve mevcut durumlarla ilgili tartışmalarda görüşlerini ifade edebilir. Bir dizi ifade kullanarak fikre katılım derecesini gösterebilir. Diğerlerini katılmaya ve ne düşündüklerini söylemeye davet ederek tartışmayı cesaretlendirebilir. Karşı koyma derecesini ifade etmek için bir dizi ifade kullanabilir. | 3'30" – 4'45" (Grup içi tartışma) + 1'15" – 1'45" (sınıfa sunma) |

EK-24 (Devam)

B2 Seviyesi Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu

| | | | | |
|---|----------|---|--|-------------------|
| | | | <p>Çoğu zaman zorlanmadan iyi anlaşılacak şekilde bir argüman geliştirebilir.</p> <p>Etkili bir konuşma sırası ile bir söylemi doğal olarak başlatabilir, devam ettirebilir ve sonlandırabilir.</p> <p>Eylemlerin veya olayların olası sonuçlarını kesin bir şekilde ifade edebilir.</p> <p>Kesin bir şekilde fikirlerini sunabilir ve karmaşık tartışmalara ikna edici şekilde tepki verebilir.</p> <p>Bir sorun ya da probleme olan olası yaklaşımların olumlu ve olumsuz yönlerini karşılaştırabilir.</p> <p>Bir dizi dilbilimsel araç kullanarak farklı fikirleri karşılaştırabilir ve değerlendirebilir.</p> | |
| <p>Sözlü Üretim 2 Devam eden monolog: Bir Durum Bildirme (tartışma gibi)</p> | <p>7</p> | <p>Türkiye'ye geldiğiniz andan itibaren yaşadığınız dil öğrenme sürecini detaylı bir şekilde anlatın. Süreçte yaşadığınız sorunları, bu sorunlara bulduğunuz çözümleri ve çeşitli yöntemlerin etkililiğini tartışan bir ses kaydı hazırlayın.</p> | <p>Çeşitli seçeneklerin artılarını ve eksilerini tartışarak konuya dayalı bir sorunda bir bakış açısını savunabilir.</p> <p>Özel bir bakış açısına destek ya da karşıt olarak sebepleri ile birlikte bir argüman geliştirebilir.</p> <p>Uygun bir şekilde bir sorunu açıklayabilir ve hangi eylemin yapılması gerektiğini bildirebilir.</p> <p>Mevcut durumları detaylı bir şekilde karşılaştırabilir ve geleceğe yönelik sebepler hakkında tahminlerde bulunabilir.</p> <p>Bir sorun ya da problemi açık bir şekilde ana hatlarıyla ortaya koyabilir.</p> <p>Bir sorun ya da problemin sebepleri hakkında tahminlerde bulunabilir.</p> <p>Önemli noktaları ön plana çıkararak düz bir şekilde akıcı olan ve mantıklı yapılandırılmış bir argüman ileri sürebilir.</p> | <p>2'30" – 3'</p> |

EK-25

B2 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu

Test: Haftalık Konuşma Ödevleri

Yer: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (TÖMER)

Seviye: B2

Dönem: 2018-2019 AKADEMİK YILI BAHAR DÖNEMİ

| BECERİ & Alt Beceri | Verildiği Hafta | Yönerge | BETİMLEYİCİLER | İstenilen Kelime Aralığı |
|---|-----------------|--|--|--------------------------|
| Yazılı Üretim 1 Yaratıcı yazma | 2 | "Türkiye'de ya da dünyada bir şehrin resmini çizmek isterseniz, nereyi çizerdiniz? Bu resimde şehrin hangi özelliklerini ifade ederdiniz?" sorularına cevap veren bir metin yazın. | Yapılandırılmış bir metindeki gerçekler ve fikirler arasındaki farkı açık bir şekilde gösterebilir. Gerçek veya hayali yerlerin detaylı tanımlarını yazabilir. Hisler ve deneyimlerin kişisel önemi hakkında detaylı bir şekilde yazabilir. Söylemsel bir argümanı net bir sonuç ve fikir ile sonlandırabilir. | 120 – 140 |
| Yazılı Etkileşim 1 Yazışma | 4 | Okulda ya da yaşadığımız şehirde sizi rahatsız eden bir problemin çözülmesi için yetkili kişiye bir "şikayet mektubu" yazınız | Standart mektuplardaki formellik ve yazım kurallarını bildiğini gösterebilir. Sebepleri ile birlikte öneriler verebilir. Yakın çevresinde olan olaylarla ilgili detaylı tanımlar yazabilir. Bir dizi deyimsel ifade kullanarak kişisel mektup ya da elektronik postalar yazabilir. Bir dizi bağlaç kullanarak ek fikirleri sunabilir. Uygun kesit, yazım kuralları ve destek detayları ile bir şikayet mektubu yazabilir. Önemli noktaları ve ilgili destek detaylarını uygun bir şekilde ön plana çıkaran bir argüman geliştirebilir. | 140 – 160 |
| Yazılı Etkileşim 2 Yazışma | 6 | Kitabınızda verilen anahtar kelimeleri kullanarak bir iş başvurusu mektubu yazınız. | Farklı yazı türlerinin yazım kurallarını ve yapısını bildiğini gösterebilir. Uygun kesit, yazım kuralları ve destek detayları ile bir başvuru mektubu yazabilir. Okuyucunun dikkatini çekmek için bağlantılı başlıklar ya da manşetler yazabilir. Bir dizi bağlantı aracı ile daha uzun metinleri yapılandırabilir. | 160 – 200 |
| Yazılı Üretim 2 Yazılı Raporlar & Kompozisyonlar | 8 | Grup olarak hazırladığımız proje ile ilgili kitabımızdaki örnek gibi bir proje raporu hazırlayın. | Formel olarak yapılandırılmış bir metindeki ek bilgiyi gösterebilir. Daha uzun ve karmaşık metinleri yapılandırmak için ilgili alt başlıklar yazabilir. İlgili örneklerle fikirleri destekleyebilir. | 180 – 220 |

EK-25 (Devam)

B2 Seviyesi Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Belirtke Tablosu

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>Yapılandırılmış bir metindeki sebep-sonuç ilişkilerini açık bir şekilde gösterebilir.</p> <p>Harekete geçmek için sebepleri de belirterek gerçeğe dayalı bilgi aktaran kısa ve standart bir rapor yazabilir.</p> <p>Bir noktayı açıklamak ya da vurgulamak için bir fikri başka kelimelerle yeniden ifade edebilir.</p> <p>Ana noktaları ve destek detaylarını açık bir şekilde gösteren yapılandırılmış bir metin yazabilir.</p> <p>Farklı kaynaklardaki bilgileri doğru bir şekilde bağlayabilir.</p> <p>İlişkili destek detayları ve örnekleri ile net bir tanım ya da anlatı geliştirebilir.</p> <p>Bir fikri destekleyen ya da ona karşı çıkan bir argümanı sebepleri ile birlikte sistematik olarak geliştirebilir.</p> <p>Bir durumun olumlu ve olumsuz yanlarını analiz eden ve eylem öneren yapılandırılmış bir rapor yazabilir.</p> | |
|--|--|--|--|--|

EK-26

A1 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

AD – SOYAD:

TARİH: Kasım 2019

ÖĞRENCİ NO:

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

2019-2020 AKADEMİK YILI GÜZ DÖNEMİ A1 KURU

KUR SONU UYGULAMA SINAVI

Genel bilgiler:

- Dinleme becerisi için 10, okuma becerisi için 20 olmak üzere toplam 30 soru vardır.
- Dinleme becerisinde yer alan iki bölüm içindeki her bir soru 2, okuma becerisinde yer alan üç bölüm içindeki her bir soru 1 puan olmak üzere sınav toplam 40 puandır.
- Süre, dinleme becerisi bittikten sonra ilk okuma bölümü için 5, diğer okuma bölümleri için 15 olmak üzere 20 dakikadır.

Puan Tablosu:

| Dinleme (20 üzerinden) | Okuma (20 üzerinden) | Toplam (40 üzerinden) | Toplam (100 üzerinden) |
|------------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|
| | | | |

EK-26 (Devam)

A1 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

DİNLEME BECERİSİ

I. Çetin ve Deniz alışveriş hakkında konuşuyorlar. Diyalogu dinleyin ve aşağıdaki soruları (1-4) cevaplayın. Dinlemeden önce sorulara bakmanız için 20 saniye süreniz vardır. Metni* 2 kere dinleyeceksiniz.

*Dinleme Metni (Süre: 1'31"):

Deniz: Aa, Çetin! Merhaba!

Çetin: Merhaba Deniz! Nasılsın?

Deniz: İyiyim, teşekkürler. Sen nasılsın?

Çetin: Ben de iyiyim. Nereden geliyorsun böyle?

Deniz: Marketten geliyorum.

Çetin: Öyle mi? Hangi market?

Deniz: Park'ın arkasındaki market. Migros. Migros'taki yiyecekleri seviyorum. Diğer marketlere göre biraz daha pahalı ama daha güzel. Sen nereden alışveriş yapıyorsun?

Çetin: Ben genelde BİM'e gidiyorum. İş yerimin karşısında bir tane var. BİM mağazaları daha küçük oluyor. Alışverişimi daha hızlı yapıyorum. Hem orası daha ucuz.

Deniz: Anladım. Ben BİM'i çok sevmiyorum oradaki yiyecekler biraz kötü bence.

Çetin: Doğru ama bence en ucuz market orası. Ayrıca, her yerde BİM var. Bana yakın ve kolay oluyor.

Deniz: Anladım, evet. Ben bazen evimin yakınındaki pazara gidiyorum. En taze sebze ve meyveler orada oluyor. Ayrıca, pazarda en uygun fiyatlar var. Marketlere göre her şey daha ucuz.

Çetin: Evet, doğru söylüyorsunuz. Ama ben pazarda her zaman daha fazla alışveriş yapıyorum. Güzel ve taze sebze meyveleri görüyorum ve hepsini almak istiyorum. Markete göre çok daha fazla yiyecek alıyorum yani. Sonuç olarak, bana yine daha pahalı oluyor.

Deniz: Evet, o da doğru. Benim için de aynı. Özet olarak, ikimiz de alışverişini çok seviyoruz.

Çetin: Çok doğru!

- Deniz nereden geliyor?
a) Bim
b) Migros
c) Park
d) İşyeri
- Bim nerede?
a) Parkın arkasında
b) Deniz'in evinin yakınında
c) Çetin'in işyerinin karşısında
d) Pazarın içinde
- Hangisi daha küçük?
a) Bim
b) Migros
c) Park
d) Pazar
- Çetin pazarda daha fazla alışveriş yapıyor çünkü _____.
a) pazar daha ucuz
b) marketleri sevmiyor
c) oradaki ürünler daha iyi
d) pazar Çetin'e daha yakın

EK-26 (Devam)

A1 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

II. Umut'un haftalık programını dinleyin ve aşağıdaki soruları (5-10) cevaplayın. Dinlemeden önce sorulara bakmanız için 20 saniye süreniz vardır. Metni* 2 kere dinleyeceksiniz.

*Dinleme Metni (Süre: 2'22")

Umut: Merhaba benim adım Umut. 43 yaşındayım ve iş insanıyım. Ben evliyim, 2 tane çocuğum var. Eşimin adı Elif. O 45 yaşında ve diş hekimi. Oğlumun adı Mert. O 15 yaşında ve liseye gidiyor. Kızımın adı ise Defne. O 13 yaşında ve ilkokula gidiyor. Biz İzmir'de yaşıyoruz ve mutlu bir aileyiz. Şimdi ise sizlere bu haftanın programını anlatacağım. Pazartesi günü iş yerinde toplantım var. Salı günü 2 tane işim var. Sabah saat 10'da oğlumun okuluna gidiyorum ve onun öğretmeni ile konuşuyorum. Öğleden sonra saat 2'de hastaneye gidiyorum çünkü randevum var. Çarşamba günü eşim ile benim evlilik yıldönümümüz. Biz 20 yıldır evliyiz. Çarşamba günü akşamüstü ona bir hediye alıyorum. Hediyey aldıktan sonra eşimle telefonda konuşuyorum ve onu bir restorana davet ediyorum. Saat 7'de sahilde bir restoranda romantik bir akşam yemeği yiyoruz. Perşembe günü sabah bir iş gezisi için İstanbul'a gidiyorum. Aynı gün akşam saat 11'de İstanbul'dan dönüyorum. Cuma günü sabah kızımın okuluna gidiyorum. Sabah saat 10 buçukta bir dans gösterisi var, eşimle birlikte onu izliyoruz. Cuma akşam saat altı buçukta arkadaşlarımla basketbol oynuyorum. Cumartesi günü erken kalkıyorum çünkü genelde aileme kahvaltıyı ben hazırlıyorum. Kahvaltıdan sonra çocukları kursa götürüyorum. Oğlum İngilizce kızım da gitar kursuna gidiyor. Biz ise eşimle sinemaya gidiyoruz. Yeni bir korku filmi var saat 2 çeyrekte onu izliyoruz çünkü eşim ve ben korku filmlerinden hoşlanıyoruz. Cumartesi günü akşam yemeğini hep beraber dışarıda yiyoruz ve sonra eve geliyoruz. Pazar günü herkes geç kalkıyor. Güzel bir kahvaltı yaptıktan sonra eşimi ve çocuklarımı Çeşme'ye götürüyorum. Orada çok güzel balık restoranları var. Çocuklarım balık yemeyi çok seviyorlar. Pazar akşam sahilde yürüyüş yaptktan sonra evimize dönüyoruz. Yoğun bir programım ama mutluyum çünkü hem işimi hem de ailemi çok seviyorum.

5. Elif kaç yaşında?
a) 45
b) 43
c) 15
d) 13
6. Umut Salı günü sabah nereye gidiyor?
a) işyerine
b) hastaneye
c) okula
d) sinemaya
7. Çarşamba günü özel bir gün çünkü _____.
a) Umut eşini arıyor
b) Umut eşine hediye alıyor
c) Umut ve eşi restoranda yemek yiyorlar.
d) Umut ve eşinin evlilik yıldönümü
8. Cuma sabah Umut _____.
a) dans gösterisi izliyor
b) basketbol oynuyor
c) kahvaltı hazırlıyor
d) İstanbul'a gidiyor
9. Cumartesi günü _____.
a) Umut geç kalkıyor
b) Umut ile eşi film izliyor
c) Defne İngilizce kursuna gidiyor
d) Mert gitar kursuna gidiyor
10. Umut bu hafta hangi günler akşam yemeğini dışarıda yiyor?
a) Çarşamba ve Cumartesi
b) Perşembe, Cuma ve Cumartesi
c) Cumartesi ve Pazar
d) Çarşamba, Cumartesi ve Pazar

EK-26 (Devam)

A1 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

OKUMA BECERİSİ

- I. Aşağıdaki metinlerde verilen 4 farklı kurs ile ilgili bilgileri okuyun ve soruları (11-20) cevaplandırın. Bu bölümde metinleri taramak (hızlı bir şekilde okumak) ve soruları cevaplamak toplam süreniz **5 dakikadır**. 5 dakika sonra bu bölüme ait soru kağıdı sizden geri alınacaktır.

PIYANO KURSU



Günler: Salı – Perşembe
Cumartesi – Pazar

Saatler: Günde 3 saat, haftada 6 saat

Salı - Perşembe: 16.30-19.30 /
20.45-22.45

Cumartesi – Pazar: 12.30-14.30 /
15.30-17.30

Toplam: 7 hafta / 42 saat

Kurs Tarihleri:
17 Nisan – 8 Haziran
10 Mayıs – 1 Temmuz
18 Haziran – 10 Ağustos

TÜRKÇE KURSU



Günler: Pazartesi – Çarşamba – Cuma

Saatler: Günde 4 saat, haftada 12 saat

16.00-20.00 / 17.30-21.30

Toplam: 8 hafta / 96 saat

Kurs Tarihleri:
26 Eylül – 24 Kasım 10 Ekim – 12 Aralık
15 Kasım – 13 Ocak

GİTAR KURSU



Günler: Salı – Perşembe
Cumartesi – Pazar

Saatler: Günde 2 saat,
haftada 4 saat

Salı - Perşembe
17.30-19.30 /
19.45-21.45

Cumartesi – Pazar:
10.30-12.30 /
13.30-15.30

Toplam: 10 hafta /
40 saat

Kurs Tarihleri:
16 Aralık – 28
Şubat
11 Ocak – 23
Mart
15 Şubat – 31
Nisan

İSPANYOLCA KURSU



Günler:
Pazartesi –
Çarşamba –
Cuma

Saatler:
Günde 5
saat, hafta-
da 15 saat

15.00-20.00
/
18.30-23.30

Toplam: 6
hafta / 90 saat

Kurs Tarihleri:
25 Şubat – 4
Nisan
13 Mart – 29
Nisan
8 Nisan – 23
Mayıs

EK-26 (Devam)

A1 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

11. Gitar kursu kaç hafta sürüyor?

- a) 8 b) 10 c) 6 d) 7

12. Hangi kurs(lar) altı buçukta başlıyor?

- a) İspanyolca b) gitar-İspanyolca c) Piyano d) Türkçe-piyano

13. Şubat ayında hangi kurs(lar) var?

- a) Türkçe b) gitar-İspanyolca c) Piyano d) Türkçe-piyano

14. Akşam saat ondan sonra hangi kursun/kursların dersleri var?

- a) Türkçe b) Piyano-İspanyolca c) Türkçe-piyano d) Gitar

15. Yaz mevsiminde hangi kursun dersleri var?

- a) Türkçe b) İspanyolca c) Gitar d) Piyano

16. Hangi kurslar aynı saatte başlıyor?

- a) İspanyolca ve Gitar b) Türkçe ve İspanyolca
c) Piyano ve Türkçe d) Türkçe ve Gitar

17. Hafta sonu hangi kurslar var?

- a) İspanyolca ve Gitar b) Türkçe ve İspanyolca
c) Piyano ve Gitar d) Piyano ve Türkçe

18. Hangi kurs sonbahardan kışa kadar?

- a) Türkçe b) İspanyolca c) Gitar d) Piyano

19. Sabah hangi kursun dersi var?

- a) Türkçe b) İspanyolca c) Gitar d) Piyano

20. Hangi kursta/kurslarda dersler yeni bir yılda da devam ediyor?

- a) İspanyolca b) Piyano-İspanyolca c) Türkçe-Gitar d) Piyano

EK-26 (Devam)

A1 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

II. Aşağıda Aslı ile annesi arasında geçen telefon konuşması metnini okuyun ve soruları (21-25) cevaplandırın.

TELEFONDA*



Aslı İzmir'de bir üniversitede birinci sınıfta okuyor. Onun annesi Neriman, babası Hüseyin ve erkek kardeşi Alper İstanbul'da. O, ailesinden ilk defa uzakta yaşıyor. Aslı'nın bir de ablası var. Onun ismi Burcu. O Ankara'da yaşıyor. Burcu evli ve bir çocuğu var. Onun adı Duru. Aslı, annesi ile sık sık telefonda konuşuyor. Aslı bir gün yine annesini arıyor:

Aslı: Alo, anneciğim nasılsın?

Anne: Merhaba Aslı kızım, iyiyim. Sen nasılsın? Neler yapıyorsun orada?

Aslı: İyiyim. Burada her şey güzel. Her gün sabah erken kalkıyorum. Okula gidiyorum. Derslerden sonra yemekhanede yemek yiyorum. Sonra arkadaşlarımla bir kafede ders çalışıyoruz. Bazen ben kütüphaneye gidiyorum. Sonra yurda dönüyorum. Akşam yurttaki arkadaşlarımla sohbet ediyoruz ve televizyon izliyoruz. Siz neler yapıyorsunuz? Babam ve Alper nasıl? İyiler mi?

Anne: Hepimiz çok iyiyiz. Alper her gün okula gidiyor. Derslerine çok çalışıyor çünkü bu sene sonunda liseye giriş sınavı var. Babam bu günlerde biraz rahatsız, ateşi var. Bu yüzden işe gitmiyor. Yatakta yatıyor. İlaç içiyor. Ben ona bakıyorum. Burada havalar soğuk. Orada da soğuk mu? Kendine dikkat ediyormusun?

Aslı: Geçmiş olsun anneciğim. İzmir de soğuk ama merak etme, kendime dikkat ediyorum. Her zaman kalın giyiniyorum ve bol bol meyve, sebze yiyorum. Ablam nasıl bu arada? Onunla konuşuyor musun?

Anne: Ablam da iyi. Duru okula başladı. Onunla ilgileniyor. Geçen hafta ilk sınavı oldu torununun. Çok iyi not aldı. Senin planın nedir bu hafta sonu için? İstanbul'a geliyor musun?

Aslı: Hayır anneciğim, gelmiyorum. Gelecek hafta önemli bir sınavım var. Hafta sonu arkadaşlarımla ders çalışmak istiyoruz. Sonraki hafta sonu kesinlikle İstanbul'a gelmek istiyorum.

Anne: Gelecek hafta anneannen ve deden de Eskişehir'den bize geliyorlar. Hep birlikte olmak çok güzel olacak.

Aslı: Bu çok güzel. Hepinizi görmek istiyorum. Çok özledim.

Anne: Biz de seni çok özledik. Kendine iyi bak kızım. Kapı çalıyor. Kapatıyorum.

Aslı: Tamam anneciğim. Görüşürüz.

Anne: Görüşürüz.



*: İstanbul A1 Seviyesi Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı'ndan uyarlanmıştır.

EK-26 (Devam)

A1 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

21. Duru nerede yaşıyor?
a) Ankara b) İzmir c) İstanbul d) Eskişehir
22. Aslı nerede televizyon izliyor?
a) Kafe b) Yemekhane c) Yurt d) Kütüphane
23. Kim hasta?
a) Aslı b) Duru c) Alper d) Hüseyin
24. Önümüzdeki hafta kimin sınavı var?
a) Aslı b) Duru c) Alper d) Burcu
25. Metne göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
a) İzmir'de hava soğuk. b) Aslı'nın ablası Ankara'da yaşıyor.
c) Alper Eskişehir'de yaşıyor. d) Aslı bol bol meyve ve sebze yiyor.

EK-26 (Devam)

A1 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

III. Aşağıda verilen bir ailenin geçen hafta sonu yaptığı bir etkinlik ile ilgili metni okuyun ve soruları (26-30) cevaplandırın.

BOLU'DA KAMP*



Geçen hafta sonu kamp yapmak için Bolu'ya gittik. Orası Eskişehir'e uzak değil. Yolculuğumuz arabayla yaklaşık 4 saat sürdü. Bolu'nun Yedigöller bölgesine gittik. Yedigöller yolu dağlık ve inişli-çıkışlı, ama orası muhteşem. Toplamda 7 tane göl var. Hepsi birbirinden güzel. Her yerde ağaçlar var. Havası çok temiz ve bol oksijenli. Ancak, biraz serindi. Önceki akşam yağmur vardı ve toprak da biraz ıslaktı. Orman yemye-

şildi. Göllerden bir tanesinin kenarını kamp yapmak için seçtik. En büyük gölün etrafında çok insan vardı ve boş çadır alanı yoktu. Bu yüzden, daha küçük bir göl seçtik. Eşim ve çocuklar etrafta kamp ateşinde yakmak için bir şeyler aradılar. Birkaç tane ağaç dalı buldular ama onlar da ıslaktı. Bu nedenle ateşi yakmak çok zor oldu. Ateşi yakmak için çok uğraştım ama en sonunda yaktım. Oğlum Tunç çadırı kurmak için bana çok yardım etti. Çünkü çadırı tek başıma kurmak çok zordu. Çadırımız çok büyüktü. Çadırın içinde dört kişilik küçük yataklar vardı. Sonra çocuklar çok acıktılar, onlara eşimle beraber hemen sucuk pişirdik. Sucuklar çok lezzetliydi. Ekmek arasına koyduk, beraber yedik. Açık havada bir şeyler yemek gerçekten çok zevkliydi. Akşam göl etrafında ve diğer göllere doğru yürüyüş yaptık ve bol bol oksijen aldık. Gece hava biraz soğuktu ama kamp ateşiyle ısındık. Kızım Selin karanlıktan biraz korktu ama eşim ona güzel hikâyeler anlattı ve sonunda o da uyudu. Aslında biz beş kişilik bir aileyiz. En büyük kızımız Derya kampa gelemedi. Çünkü o geçen hafta hastaydı. Babaannesinin evinde kaldı. Babaannesi ona çok iyi baktı. Biz kamptan döndükten sonra Derya eve döndü. Çok güzel bir hafta sonu geçirdik.

26. Yedigöller bölgesi _____.
- a) serin ve yeşil
b) düz bir yola sahip
c) sıcak bir yer
d) Eskişehir'e uzak
27. Kamp için daha küçük gölü seçtiler çünkü _____.
- a) büyük gölün etrafı ıslaktı
b) orası ıslak değildi
c) orada daha çok ağaç vardı
d) büyük gölün etrafı çok kalabalıktı
28. Ateş yakmak için _____.
- a) küçük göle gittiler
b) yağmurun bitmesini beklediler
c) ağaç dalı aradılar
d) hiç uğraşmadılar
29. Çadır _____.
- a) Tunç'un çadırıydı
b) kurduktan sonra sucuk pişirdiler
c) kurmak kolay oldu
d) beş kişilikti
30. Akşam _____.
- a) Selin hasta oldu
b) hava sıcaktı
c) Derya ateş yaktı
d) kamp etrafında yürüdüler

*: İstanbul A2 Seviyesi Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı'ndan uyarlanmıştır

EK-27

A2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

AD – SOYAD:

TARİH: Aralık 2019

ÖĞRENCİ NO:

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

2019-2020 AKADEMİK YILI GÜZ DÖNEMİ A2 KURU

KUR SONU UYGULAMA SINAVI

Genel bilgiler:

- Dinleme becerisi için 10, okuma becerisi için 20 olmak üzere toplam 30 soru vardır.
- Dinleme becerisinde yer alan üç bölüm içindeki her bir soru 2, okuma becerisinde yer alan üç bölüm içindeki her bir soru 1 puan olmak üzere sınav toplam 30 soru ve 40 puandır.
- Süre, dinleme becerisi bittikten sonra ilk okuma bölümü için 5, diğer okuma bölümleri için 10 olmak üzere 15 dakikadır.

Puan Tablosu:

| Dinleme (20 üzerinden) | Okuma (20 üzerinden) | Toplam (40 üzerinden) | Toplam (100 üzerinden) |
|------------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|
| | | | |

EK-27 (Devam)

A2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

DİNLEME BECERİSİ

I. İki arkadaş bir rüya hakkında konuşuyorlar. Diyalogu dinleyin ve aşağıdaki soruları (1-2) cevaplayın. Dinlemeden önce sorulara bakmanız için 10 saniye süreniz vardır. Metni* 2 kere dinleyeceksiniz.

***Dinleme Metni (Süre: 1'25"):**

A: Bu ara çok rüya görüyorum. Dün gece yine çok ilginç bir rüya gördüm. Hala etkisindeyim.

B: Hadi ya, hayır olsun. Ne gördün peki?

A: Yangın gördüm resmen. Bir yangının ortasında idim. Komşumuzun evine gitmişim. Orada birden acıktım. Mutfağa gittim ve kendime yemek yapmaya çalıştım ama ocağı bir türlü yakamadım. Ocağın altındaki fırından birden alevler yükseldi ve her yeri sardı. Büyük bir yangın çıktı. Ben de söndürmeye çalıştım ama alevler daha da büyüdü ve oradan kaçtım. O sırada uyandım. Sence ne demek tüm bunlar?

B: Bilemedim ben de. İstersen gel, internetten rüya tabirlerine bir bakalım. Bak; rüyada yangın görmek hem işte başarı hem de zorluk demekmiş. Sanırım bir işi zor bir şekilde başaracaksın. Rüyanda duman gördün mü?

A: Evet gördüm. Bunun bir anlamı var mıymış?

B: Rüyada beyaz duman görmek herkesle ilgili bir başarı demekmiş. Siyah dumanlar ise büyük dertmiş. Sen ne renk gördün?

A: Evin içinde siyah dumanlar vardı. Şu aralar işte yeni bir proje hazırlıyorum. Sanırım biraz problem yaşayacağım.

B: Yok bence öyle değil. Yani sen bunlara çok inanma. Yoksa, gerçekten "bunlar başıma gelecek" diye düşüneceksin.

A: Evet, haklısın galiba, çok düşünmeliyim.

***: İstanbul A2 Seviyesi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'ndan uyarlanmıştır.**

1. Rüya gören kişi rüyasında _____.
 - a) kendi evinin yandığını görüyor.
 - b) komşusunun çocuğu evini yakıyor.
 - c) yemek yapmaya çalışırken evi yakıyor.
 - d) yangından kaçamıyor.
2. Rüyada yangın görmek _____ demek.
 - a) zor bir şeyi başarmak
 - b) okulda zorluk
 - c) işte başarısızlık
 - d) hem siyah hem de beyaz duman görmek

EK-27 (Devam)

A2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

II. Farklı haberlerin yer aldığı programı dinleyin ve aşağıdaki soruları (3-6) cevaplayın. Dinlemeden önce sorulara bakmanız için 20 saniye süreniz vardır. Metni* 2 kere dinleyeceksiniz.

***Dinleme Metni (Süre: 1'29"):**

İyi akşamlar sevgili dinleyiciler. Şimdi haberleri veriyoruz. İlk haberimiz bir kültür-sanat haberi. İstanbul film festivali İstanbul Kültür Sanat Vakfı'nın bir faaliyeti. Festival İstanbul'da 36 yıldır devam ediyor. Bu seneki festival 30 Ocak - 13 Şubat 2020 tarihleri arasında 2 hafta sürdü. İkinci haberimiz bir teknoloji haberi. İlk cep telefonu çıktığında yıl 1973'tü. Sadece 10 dakika konuşabildiğiniz bu telefon 1 buçuk kilogramdan daha ağırdı. İlk cep telefonunun fiyatı ise yaklaşık 5 bin dolardı. Üçüncü haberimiz spordan. 2024 yaz olimpiyatları nerede olacak? Türkiye, İtalya ve Rusya olimpiyatlara ev sahipliği yapmak istiyor. Ev sahibi ülke 7 Eylül 2020 tarihinde seçilecek. Şimdi hava durumunu veriyoruz. Pazartesi günü Eskişehir'de sıcaklıklar 28 dereceye kadar çıkacak. Yağışlar azalacak ve sıcaklık artacak. Güneşli hava çarşambaya kadar devam edecek. Hafta ortasında tekrar yağmurla birlikte sıcaklıklar biraz düşecek.

**: İstanbul A2 Seviyesi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'ndan uyarlanmıştır.*

3. İstanbul Film Festivali ile ilgili aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?
 - a) İstanbul Kültür Sanat Vakfı düzenliyor.
 - b) 30 yılı aşkın süredir devam ediyor.
 - c) Bu sene 2 ay boyunca sürdü.
 - d) Ocak ve Şubat aylarında gerçekleşti.
4. İlk cep telefonu ile ilgili aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?
 - a) 1970'li yıllarda çıktı.
 - b) oldukça hafif bir telefonda.
 - c) uzun görüşmeler yapılmıyordu.
 - d) fiyatı 5000 dolar civarıydı.
5. Spor haberi ile ilgili aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?
 - a) Etkinlik eylül ayında düzenlenecek.
 - b) 2024 yaz olimpiyatları ile ilgili.
 - c) 3 farklı ülke etkinliği düzenlemek istiyor.
 - d) Etkinlik yeri henüz belli değil.
6. Eskişehir'in hava durumu ile ilgili aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?
 - a) Pazartesi sıcaklıklar artıyor.
 - b) Çarşambaya kadar hava açık.
 - c) hafta ortasında yağış geliyor.
 - d) Tüm hafta sıcaklık yüksek.

EK-27 (Devam)

A2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

III. Ünlülerin hayatındaki başarısızlık hikayelerini dinleyin ve aşağıdaki soruları (6-10) cevaplayın. Dinlemeden önce sorulara bakmanız için 20 saniye süreniz vardır. Metni* 2 kere dinleyeceksiniz.

***Dinleme Metni (Süre:2'41"):**

Birçok insan hayatında "senden bir şey olmaz" sözünü duymuş olabilir. Bu söz dünyada ve ülkemizde birçok ünlünün geçmişinde de yer almış. "Senden bir şey olmaz sözü" onların hayatlarında aşağılanma anlamından kurtulmuş ve adeta sihirli bir söze dönüşmüş. Bu söz sanat, spor, magazin, bilim, eğlence gibi pek çok alanda birçok ünlüye şöhretin yolunu açmış ve kötü anlamının yanında onların ünlü olmasında da son derece etkili olmuş. Yani aslında, bu sözü duymasalar ve hırs yapmasalar belki de bugün onları tanımıyor olacaktık. Örneğin, Türk pop müziğinin minik serçesi Sezen Aksu. O bugün ülkemizin en meşhur şarkıcılarından birisi. Peki 1975 yılındaki "Haydi Şansım" adlı 45'liği kaç tane satmış biliyor musunuz? Sıkı durun, 50 tanecik! Zaten sadece yakın çevresi albümü satın almış. Aksu okulu bırakıp İzmir'den İstanbul'a gelmiş. Birçok ünlü sanatçı gibi Unkapanı'nda şirketi şirket dolaşmış ancak herkes ona "senden şarkıcı olmaz" deyip kapıları yüzüne kapamış. Dünyanın en ünlü faresinin yaratıcısı Walt Disney'i biliyorsunuzdur. O bile bu sözü duymuş. Ünlü Mickey fare kahramanını çizip üne kavuşmadan önce Walt Disney 5 işten ret cevabı almış ve Amerika'da bir gazetenin editörü onu resim yeteneği yok diye eleştirmiş. Disney, şu anda dünyaca ünlü şirketi Disneyland'ı kurmadan önce de birkaç defa iflas etmiş ancak sonunda bütün dünyaya kendini kabul ettirmiş. Otomotiv sektörünün kurucusu Henry Ford ise 1900'lerin başında bankaya kredi talebinde bulunmuş, ancak ret cevabı almış. Merak etmiş ve müdüre "Nasıl olur da böyle büyük bir projeyi geri çevirebilirsiniz" diye sormuş. Banka müdürü "At arabaları varken, otomobil ancak geçici bir moda olabilir" cevabını vermiş. Ford ise bunun üzerine "Bir gün yollarda at arabaları yerine sadece otomobil göreceksiniz" demiş. Ford hedefine ulaşmak için defalarca iflas etmiş ve sayısız engellerle de karşılaşmış.)

*: İstanbul B1 Seviyesi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'ndan uyarlanmıştır.

7. 'Senden bir şey olmaz' sözü _____.
- a) tüm ünlülere söylendi
b) birçok ünlüde olumlu etki yarattı
c) sadece magazin için geçerli oldu
d) ünlülerce aşağılama amaçlı kullanıldı
8. Sezen Aksu _____.
- a) ilk albümünde çok satış yapmış.
b) sadece yakın çevresine şarkı söylemiş.
c) İzmir'de müzik eğitimi almış.
d) İstanbul'a şarkıcı olmaya gelmiş.
9. Walt Disney _____.
- a) 5 farklı firmada çalışmış.
b) gazetede editörlük yapmış.
c) resimlerinden ötürü eleştiri almış.
d) ilk işinde başarılı olmuş.
10. Henry Ford _____.
- a) bankadan olumsuz cevap almış.
b) at arabasını bulan kişiymiş.
c) banka müdürü olarak çalışmış.
d) hiç iflas etmemiş.

EK-27 (Devam)

A2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

OKUMA BECERİSİ

- I. Aşağıdaki metinlerde verilen 5 farklı kültürel varlık ile ilgili bilgileri okuyun ve soruları (11-20) cevaplandırın. Bu bölümde metinleri taramak (hızlı bir şekilde okumak) ve soruları cevaplamak toplam süreniz 5 dakikadır. 5 dakika sonra bu bölüme ait soru kağıdı sizden geri alınacaktır.**

*Dünya Kültür Mirasında Türkiye**

UNESCO tarafından ilan edilen Dünya Kültür Mirası Listesi'nde, 2019 yılında 1121 dünya mirası var. Bu listenin amacı, dünyadaki kültürel ve doğal varlıkları korumak. UNESCO bu listeye dünyadaki değerleri gelecek nesillere aktarmayı planlıyor. Listede Türkiye'den 11 kültürel varlık var. Aşağıda bunlardan bazıları yer alıyor.

Truva Antik Kenti

Truva Antik Kenti, Ege Bölgesinde yer alır. MÖ 3000 yılında kurulmuş. Burası, o çevredeki tarih öncesi yerleşmeler arasında en büyüğü ve en önemlisi. Truva, iki kıta (Avrupa ve Asya) ve iki deniz (Ege ve Karadeniz) arasındaki konumu nedeniyle stratejik bir öneme sahip. Bu nedenle burada tarih boyunca burada pek çok savaş oldu. Truva Antik Kenti Dünya Mirası Listesi'ne 1996 yılında girdi.

Hattuşaş Antik Kenti

Hattuşaş Antik Kenti, İç Anadolu Bölgesi'nde, Çorum ili yakınında yer alıyor. MÖ 2000 yılında, büyük, kayalık bir yer üzerine kurulmuş. Kuzey kısmı dışında diğer kısımlarının etrafında surlar var. Hititlerin başkentidir. Burası, Anadolu'da yüzyıllarca çok önemli bir merkez oldu. Dünya Mirası Listesi'ne 1986 yılında girdi.

Nemrut Dağı

Nemrut Dağı, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, Adıyaman ilinde yer alıyor. Dağın yamaçlarında, Kommagene Krallığı'ndan kalma antik bir kent var. Burası aynı zamanda dünyanın en yüksek açık hava müzesi. Antik kentte Kommagene kralının mezarı ve 8-10 metre yüksekliğinde dev heykeller var. Dünya Mirası Listesi'ne 1987 yılında girdi.

Safranbolu

Bir İyon prensesi Safranbolu şehrini kurdu. Burası tarihî evleri ile ünlü. Kent ve çevresinde Roma, Bizans, Selçuklu ve Osmanlı gibi birçok uygarlık yaşadı. Safranbolu, tarihi İpek Yolu'nun önemli bir konaklama merkeziydi. Dünya Mirası Listesi'ne 1986 yılında girdi.

Göbeklitepe

Burası Türkiye'nin güneydoğusunda yer alan Şanlıurfa şehir merkezinden 18 km uzaklıkta. Göbeklitepe tarihin bilinen en eski ve en büyük tapınağı. Tarihçiler buranın Neolitik döneme ait ve 12.000 yıllık olduğunu düşünüyor. Burası, dönemin avcı-toplayıcı insanları için önemli bir buluşma yeriymiş. Aynı zamanda ibadet için kullanılmış. Temmuz 2018'de ise burası Dünya Mirası Listesi'ne girdi.

**: Yedi İklim A2 Seviyesi Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı'ndan uyarlanmıştır.*

EK-27 (Devam)

A2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

| Hangi varlık ... | <i>Truva Antik Kenti</i> | <i>Hattuşaş Antik Kenti</i> | <i>Nemrut Dağı</i> | <i>Safran- bolu</i> | <i>Göbekli- tepe</i> |
|--|----------------------------------|-------------------------------------|------------------------|-------------------------|--------------------------|
| 11. bir uygarlığın başkenti oldu? | A | B | C | D | E |
| 12. açık hava müzesi olarak kullanıldı? | A | B | C | D | E |
| 13. çok farklı sayıda uygarlığa ev sahipliği yaptı? | A | B | C | D | E |
| 14. 5000 yıllık? | A | B | C | D | E |
| 15. listeye en son olarak girdi? | A | B | C | D | E |
| 16. tarihin en eski ibadet yeri? | A | B | C | D | E |
| 17. büyük heykellere sahip? | A | B | C | D | E |
| 18. evleri ile ünlü? | A | B | C | D | E |
| 19. konumundan dolayı çok sayıda savaş gördü? | A | B | C | D | E |
| 20. kayalık bir alan üzerine kurulmuş? | A | B | C | D | E |

EK-27 (Devam)

A2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

II. Aşağıda Özge ile Ceren arasında geçen telefon konuşması metnini* okuyun ve soruları (11-14) cevaplandırın.

Özge: Sınıfa yeni bir öğrenci gelmiş, duydun mu?

Ceren: Hayır duymadım, sana kim söyledi?

Özge: Bana Merve söyledi.

Ceren: O kimden duymuş?

Özge: Ona da Nehir söylemiş.

Ceren: Nasıl biriymiş?

Özge: Çok güzel bir kızmış, 22 yaşındaymış. İsmi Nisrine. Fransa'dan gelmiş. Annesi Sudan, babası İngiliz'miş. Ama aslen Faslı imiş. Orada doğmuş ve büyümüş.

Ceren: Türkiye'de mi çalışmak mı istiyormuş?

Özge: Hayır. Üniversiteyi bitirmiş, Türkiye'de yüksek lisans yapmak istiyormuş.

Ceren: Hangi bölümden mezunmuş?

Özge: Hukuk bitirmiş. Anadolu Üniversitesi Sosyoloji bölümünde yüksek lisans yapmak istiyormuş.

Ceren: Ne güzel. Tanışmak isterim onunla.

Özge: Olabilir. Peki bugün ne yapıyorsun? Bir planın yoksa birlikte bir kahve mi içsek olur mu?

Ceren: Bence yemeğe gidelim ders sonrası direkt olarak.

Özge: İyi fikir, farklı bir şeyler yeriz. Nereye gidelim?

Ceren: Adalar'a çİ börek yemeye gidelim.

Özge: Tamam, anlaştık.

*: İstanbul A2 Seviyesi Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı'ndan uyarlanmıştır.

21. Sınıftaki yeni öğrenci kimmiş?
a) Merve b) Nehir c) Ceren d) Nisrine
22. Yeni öğrenci nereli?
a) Fransa b) Sudan c) İngiltere d) Fas
23. Yeni öğrenci Türkiye'ye niçin gelmiş?
a) Çalışmak için b) Yüksek Lisans yapmak için
c) Hukuk okumak için d) Gezmek için
24. Ceren'in aklına ne geliyor?
a) Yemeğe gitmek b) Kahve içmek
d) Çİ börek yapmak d) Kahve yapmak

EK-27 (Devam)

A2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

III. Aşağıda verilen 'Elma' ile ilgili metni okuyun ve soruları (25-30) cevaplandırın.

ELMA*

Paragraf 1:

Elma kelimesi, Eski Türkçede "alma" şeklindeydi; zamanla değişerek "elma" oldu. "Alma" kelimesi, kırmızı anlamındaki "al" kelimesinden türemiş bir kelime. Elma, ilk olarak Kuzey Anadolu, Güney Kafkaslar, Rusya'nın güneybatısı ve Kazakistan'ın doğusunda ortaya çıktı. Nitekim, uzmanlar Kazakistan'ın eski başkentinin adı Almata'nın elma ile ilgili olduğunu söylüyor.

Paragraf 2:

Elmanın en yakın akrabaları armut ve Malta eriği. Çiçekleri genellikle açık pembe renkli. Elma sonbaharda olgunlaşır. Elma ağacı -35° C soğuğa dayanır, kuraklık ve sıcaktan hoşlanmaz. Türkiye'nin en meşhur elması Amasya'daki ağaçlarda yetişenler. İnce kabuklu, sulu ve hoş kokulu olur. Türkiye'deki herkes **onu** çok sever.

Paragraf 3:

Dünyanın en fazla elma yetiştiren ilk yedi ülkesi sırayla şunlar: Çin, ABD, İran, Türkiye, Rusya, İtalya ve Hindistan. Türkiye'de elma tüketimi, kişi başına yılda 20 kg civarında. Ülkemiz bu bakımdan dünyada elma tüketiminde ilk sıralarda yer alır.

Paragraf 4:

Elmanın sağlığa birçok faydası var. Kanseri engeller. Kalp hastalıklarında, kilo vermede etkili. Beyindeki faydalı kimyasal maddelerin eksilmesini önler. Elmadan en fazla **verim** almak için elmayı kabuklu yemek gerekir. Böylece, kabuğundaki vitamin ve diğer önemli maddeler kaybolmaz. Ayrıca, elmayı ısırarak yiyenlerin dişleri daha az çürür.

*: Yedi İklim A2 Seviyesi Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı'ndan uyarlanmıştır.

2. Aşağıda verilen bilgiler hangi paragraflarda yer almaktadır? Eşleştirin. Bir bilgi fazla olarak verilmiştir.

- | | |
|----------------|--|
| 25. Paragraf 1 | A. En fazla elma yetiştirme sıralaması |
| 26. Paragraf 2 | B. Elma kelimesinin tarihçesi ve ortaya çıkışı |
| 27. Paragraf 3 | C. Elma ağacının ve Amasya elmasının özellikleri |
| 28. Paragraf 4 | D. Elma yerken dikkat etmemiz gerekenler |
| | E. Elmanın yararları ve yeme biçimi |

3. Aşağıda verilen kelimeleri gönderim yaptıkları kelimeler ile eşleştirin.

29. Paragraf 2'de yer alan **onu** kelimesi:
- | | | | |
|---------------|------------------|------------------------|---------------|
| a) elma ağacı | b) Amasya elması | c) Türkiye'deki herkes | d) hoş kokulu |
|---------------|------------------|------------------------|---------------|
30. Paragraf 4'te yer alan **verim** kelimesi:
- | | | | |
|------------|----------|----------|-----------|
| a) vitamin | b) kabuk | c) fayda | d) sağlık |
|------------|----------|----------|-----------|

EK-28

B1 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

2019-2020 AKADEMİK YILI GÜZ DÖNEMİ B1 KURU

KUR SONU UYGULAMA SINAVI

Genel bilgiler:

- Dinleme becerisi için 10, okuma becerisi için 20 olmak üzere toplam 30 soru vardır.
- Dinleme becerisinde yer alan iki bölüm içindeki her bir soru 2, okuma becerisinde yer alan iki bölüm içindeki her bir soru 1 puan olmak üzere sınav toplam 30 soru ve 40 puandır.
- Süre, dinleme becerisi bittikten sonra 20 dakikadır.

Puan Tablosu:

| Dinleme (20 üzerinden) | Okuma (20 üzerinden) | Toplam (40 üzerinden) | Toplam (100 üzerinden) |
|------------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|
| | | | |

EK-28 (Devam)

B1 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

DİNLEME BECERİSİ

I. Bir radyo programı sunucusu ile konuğu arasındaki programı dinleyiniz ve aşağıdaki soruları cevaplayınız. Dinlemeden önce sorulara bakmak için 30 saniye süreniz vardır. Metni* iki kere dinleyeceksiniz.

***Dinleme Metni (Süre:3'05"):**

Konuşmacı: Kimi aşık olup okulu bıraktı, kimi üniversiteye bile hiç başlamadı. 40'lı yaşlara gelip hayatındaki zor günleri geride bırakınca, hayallerini yeniden hatırladılar. Çocuklarının test kitaplarını çözdüler, kurslara gittiler ve binlerce genci geride bırakarak üniversiteye girdiler. 'Abla', 'teyze' sıfatlarından hiç hoşlanmayan ve okulda sadece isimlerini kullanan, ancak yine de gerektiğinde sınıf arkadaşlarına hem ablalık hem anelik yapan üniversiteli kadınlarla konuştuk bugün. İşte onlardan biri. Nuriye Şen, 38 yaşında, Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi birinci sınıfta okuyor. 19, 15 ve 11 yaşlarında 3 çocuğu var. Sizi dinliyoruz Nuriye Hanım.

Nuriye: Lise son sınıfta aşık oldum ve okulu bıraktım. 18 yaşında evlendim. Sonra dörder yıl arayla üç çocuk doğurdum. Aslında, her şeye sahiptim. İyi bir eş, güzel bir ev ve üç çocuk. Ancak, para harcamak ve gezip tozmaktan sıkıldım. Mutlu değildim. Lise mezunu olmayı da gururuma yediremiyordum. Birçok şeyi geride bırakıp üniversiteye başladım. Kimseden izin almadım, "yapacağım" dedim ve yaptım.

Konuşmacı: Üniversite sınavına nasıl hazırlandınız?

Nuriye: Oğlumla aynı yıl sınava hazırlandık. Onun akli biraz havada idi. Pek çalışmıyordu. Başlangıçta onu motive etmek için derslere girdim. Sonra sınava hazırlanmaya karar verdim. Oğlumla aynı kursa gittim. Aynı hocalardan özel ders aldım. 381 puanla ilk ve tek tercihime girdim. Haberi alınca 40 yaşında hayatımda ilk kez mutluluk gözyaşı döktüm. Artık, önüm açılmıştı.

Konuşmacı: Çevrenizdeki insanların tepkisi nasıl oldu peki?

Nuriye: Çocuklar destekledi ama eşim pek istemedi. Sınavı kazanamayacağımı düşünüyordu. Kazanınca çevrem bana bakışı değişti. İlk yıl sınıftaki tüm öğrenciler "evde otur", "yemeğini yap", "evini temizle" şeklinde tepki gösterdi başlarda. Kimi de "aferin, örnek oluyorsun" dedi. Üniversite bana mutluluk veriyor. Gençleştiğimi fark edebiliyorum. Kendimi 19-20 yaşındaki öğrenciler gibi hissediyorum. Artık hayatım daha planlı ve anlamlı.

Konuşmacı: Peki bu hayat size zor gelmiyor mu?

Nuriye: Üniversitede çok zorlanmıyorum. Eskisi gibi evimin işini, yemeğini yapıp, çocukları okula gönderiyorum. Tek zorluk sınavlara hazırlanmak.

Konuşmacı: Bundan sonra ne yapmak istiyorsunuz? Bir mesajınız var mı?

Nuriye: Üniversitede kalmak, asistan olmak istiyorum. İkinci bir Betül Mardin olmamam için bir neden yok. İnsan kendini sürekli geliştirmeli ve değiştirmeli. Mutlu olmak, hayatına anlam katmak ve "ben varım" demek istiyorsa sürekli okumalı. Sesini herkese duyurmak için kendini eğitmeli.

***: İstanbul B1 Seviyesi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'ndan uyarlanmıştır.**

EK-28 (Devam)

B1 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

1. Dinlediğiniz programın konusu aşağıdakilerden hangisidir?
 - A. Ablalar ve teyzeler
 - B. 40 yaşının üstündekiler
 - C. Çocuk kitapları yazan kadınlar
 - D. Geç yaşta üniversiteye başlayan kadınlar
2. Nuriye Hanım'ın üniversiteye başlamak istemesinin sebebi aşağıdakilerden hangisidir?
 - A. Genç yaşta aşık olup evlenmesi
 - B. Eşi ile mutsuz bir evliliği olması
 - C. Hayatında yeni bir şey yapmak istemesi
 - D. Oğluna iyi bir örnek olmak istemesi
3. Üniversite sınavına hazırlanırken Nuriye Hanım aşağıdakilerden hangisini yapmamıştır?
 - A. Birden fazla üniversite tercihi yapmak
 - B. Oğlu ile birlikte derslere girmek
 - C. Oğlu ile aynı kursa gitmek
 - D. Öğretmenlerden özel ders almak
4. Nuriye Hanım'ın üniversiteye başladıktan sonra yaşadıkları ile ilgili aşağıdaki hangisi yanlıştır?
 - A. Eşi en baştan beri eğitimini desteklemiştir.
 - B. Çocuklarından tam destek almıştır.
 - C. Bazı öğrencilere örnek olmuştur.
 - D. Hayatı daha düzenli bir hal almıştır.
5. Nuriye Hanım'ın ilerideki planları ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
 - A. Sınavlara daha az hazırlanacaktır.
 - B. Akademisyen olmak istemektedir.
 - C. Betül Mardin'in hayatı üzerine çalışacaktır.
 - D. Kişisel gelişim uzmanı olmak istemektedir.

II. Finlandiya Eğitim Sistemi ve PISA Araştırmaları ile ilgili metni dinleyiniz ve aşağıdaki soruları cevaplandırınız. Dinlemeden önce sorulara bakmak için 30 saniye süreniz vardır. Metni* iki kere dinleyeceksiniz.

***Dinleme Metni (Süre:2'57"):**

Konuşmacı: Dünya'nın çeşitli yerlerinden eğitimciler ve araştırmacıların merak ettiği bir konu var. Bu insanlar bir sırrın peşinde Finlandiya'ya gidiyorlar. Fin eğitim sisteminin olağandışı başarısının sebeplerini öğrenmek istiyorlar. 2012 ve 2015 yıllarında 15 yaş seviyesi için düzenlenen iki ayrı uluslararası testte Fin öğrenciler dünyanın en iyileri arasında yer aldılar. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü 2012 yılında PISA olarak bilinen uluslararası öğrenci değerlendirme programını düzenledi. Program dünyanın çeşitli ülkelerinden 15 yaşındaki çocukların eğitim kalitesini karşılaştırmayı amaçlıyordu. Ancak, PISA'nın amacı öğrencilerin derslerdeki konuları neden denli iyi ezberlediklerini ölçmek değil. Programın amacı öğrencilerin derslerde öğrendiklerini incelemek ve bunları yaratıcı düşünmek zorunda oldukları gerçek yaşamda nedenli iyi uygulayabildiklerini görmek. 3 saatlik yazılı sınav için PISA soruları hazırlandı, farklı dillere çevrildi ve dünyanın her yerinde tümüyle aynı biçimde uygulandı ve değerlendirildi. Değerlendirme grupları belirli katı kurallar çerçevesinde çalıştılar. Testler karşılıklı kontrol için farklı ülkelere gönderildi. Elbette, farklı

ülkelerin farklı kültürleri var ve farklı eğitim sistemlerine ihtiyaç duyuyorlar. Bu nedenle, eleştirel düşünmeyi, kavramsal anlamayı ve iletişim becerilerini test etmek amacıyla PISA fen, matematik ve okuma ve anlama becerilerine odaklanıyor. İlk PISA araştırmasının sonuçları, ülkeden ülkeye büyük farklar olduğu göstermişti. Gelişmiş ülkelerden bazıları hayal kırıklığı yaratan sonuçlar aldılar. Finlandiya ise listenin en başında yer aldı. Böyle olunca, diğer ülkeler dikkatlerini birden Fin okul sistemine yönelttiler. Fin öğrenciler ortalamasının oldukça üzerinde başarı sağladılar. Peki Fin okullarını bu kadar iyi yapan ne? Onlardan öğrenebileceğimiz şeyler var mı? Finlandiya'da standart bir merkezi eğitim programı olmasına rağmen okullar çoğu zaman bağımsız hareket edebiliyor. Öğretmenler ders malzemelerini istedikleri gibi kullanma özgürlüğüne sahipler. Öğretmenlere göre onlar bilginin tek aktarıcısı değiller. Onların amaçları öğrencileri kendi kendilerine düşünmeye yönlendirmek. Öğrenciler bir sınıfta hızlı ve yavaş öğrenenler olmak üzere her seviyeden öğrenci olacak biçimde gruplandırılıyorlar. Öğretmenler hızlı ve yavaş öğrenenleri bir arada eğitebilecek yeteneğe sahipler. Birçok uzmana göre Fin kültüründe okumaya olan büyük ilgi eğitim sisteminin başarısına katkıda bulunuyor. Aslında birçok çocuk okula başladığında okumayı çoktan öğrenmiş oluyor.

*: *İstanbul B1 Seviyesi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'ndan uyarlanmıştır.*

6. Dünyanın çeşitli yerlerinden insanların Finlandiya'ya gitmesinin sebebi aşağıdakilerden hangisidir?
 - A. Finlandiya'da eğitim almak
 - B. Oradaki öğrencilerle değişim programına katılmak
 - C. Finlandiya'daki uluslararası sınavlara katılmak
 - D. Fin eğitim sistemini yakından tanımak
7. PISA programının amacı nedir?
 - A. Sınav sorularını farklı dillere çevirmek
 - B. Öğrencilerin ezberleme güçlerini ölçmek
 - C. Yaratıcı düşünme becerilerini incelemek
 - D. Öğrencileri kültürel anlamda karşılaştırmak
8. Aşağıdakilerden hangisi PISA'da ölçülen alanlar arasında değildir?
 - A. Eleştirel düşünme becerileri
 - B. İletişim becerileri
 - C. Fen Bilimleri ve Matematik
 - D. Yabancı Diller
9. İlk PISA araştırması ile ilgili şaşırtıcı olan sonuç aşağıdakilerden hangisiydi?
 - A. Gelişmiş ülkelerin listenin ilk sıralarında yer alması
 - B. Finlandiya'nın diğer ülkeler arasından birinci olması
 - C. Finlandiya'nın farklı bir eğitim programına geçmesi
 - D. Büyük ülkelerin Fin okul sistemini örnek alması
10. Finlandiya'daki eğitim sistemi ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
 - A. Okullar merkeze bağlı olarak hareket ederler.
 - B. Öğretmenlerin özgür hareket alanları vardır.
 - C. Sınıflarda iyi ve kötü öğrencilerin dengeli dağılır.
 - D. Öğrencilerin çoğu okula başlamadan önce okumayı öğrenir.

EK-28 (Devam)

B1 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

OKUMA BECERİSİ

I. Aşağıda bazı ünlü kişilerin önceki hayatları ile ilgili olarak verilen metinleri okuyun ve bu metinlere ilgili soruları cevaplandırın.

Ünlü Olmadan Önce..*

Şimdi başarı, ün ve zenginlik sahibi olabilirler, ancak, bu ünlülerin önceden çok farklı hayat tarzlarına sahip olduğunu biliyor muydunuz? Aşağıdaki metinlerde, bu ünlülerin ne tür bir yaşam tarzına sahip oldukları ile ilgili bilgileri okuyunca siz de şaşıracaksınız.



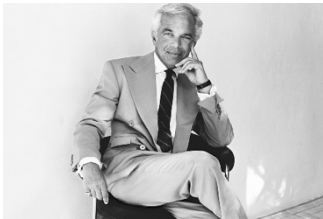
J. K. Rowling Portekiz'de İngilizce öğretmeni olarak çalışırken Harry Potter kitaplarını yazmaya başladı. İlk kitap olan *Harry Potter ve Felsefe Taş'ını* 1995'te yazdı. İskoçya'da yaşıyordu. Eşinden boşanmıştı ve 6 yaşındaki kızı ile yaşıyordu. O zamandan beri, kitapları satış rekorları kırdı ve dünyadaki en zengin kadınlardan biri oldu.

Dell bilgisayarlarını duydunuz mu? Çalışkan ve başarılı patron **Michael Dell** şimdi bir multi-milyarder fakat onun zengin ve iyi tanınmış başarılı bir iş insanı olma hırsı çocukken bile çok belliydi. 12 yaşındayken bir Çin restoranında saatlik 2.30 dolar karşılığında bulaşık yıkıyordu. 16 yaşında da gazete satmaya başlamıştı.



İskoçyalı şarkıcı **Susan Boyle** Britanya'da düzenlenen *Yetenek Sizsiniz* adlı yarışmaya 2009 yılında katıldıktan sonra üne kavuştu. Yarışmadaki ilk performansı hızlı bir şekilde internette fenomen haline geldi ve 120 milyondan fazla izlendi. Söylediği şarkı 28 ülkede ilk sırayı aldı. O zamandan beri, "SuBo" tüm dünyayı turladı. Fakat ünlü olmadan önce, bir işi yoktu ve yerel bir dernekte bir gönüllü olarak çalışıyordu.

Brad Pitt 1986 yılında üniversite eğitimini yarıda bırakmadan önce gazetecilik ve reklamcılık okuyordu. Üniversite eğitimini tamamlamak yerine, cebinde sadece 325 dolarla, Kaliforniya'ya aktör olmaya gitti. Oynadığı kumar tuttu ve sonunda büyük bir Hollywood yıldızı oldu – ancak şöhrete giden yolda yaptığı işleri hiçbir zaman unutmadı. Bir şoför olarak çalıştı ve bir keresinde yerel bir restoran zinciri için dev bir tavuk kostümü giydi.



Ünlü tasarımcı **Ralph Lauren** oldukça fakir bir aileden geliyordu. Daha küçük bir çocukken babası öldü. Ancak, ailenin en büyük çocuğu oydu ve bu yüzden henüz on iki yaşındayken çalışmak için ilkokulu bırakmak zorunda kaldı. O yaşta eldiven satarak çalışma hayatına başladı. Sonrasında kravat satmak için kendi mağazasını açtı. İşleri çabuk bir şekilde büyüdü ve milyarder oldu. O şimdi evsiz insanlara yardım eden bir organizasyonun başkanlığını yapıyor.

*: *New English File B1 Seviyesi İngilizce Ders Kitabı'ndan uyarlanmıştır.*

EK-28 (Devam)

B1 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

| Kim? | J. K. Rowling | Michael Dell | Susan Boyle | Brad Pitt | Ralph Lauren |
|---|--------------------------|-------------------------|------------------------|----------------------|-------------------------|
| 11. bir zamanlar bir Çin restoranında çalıştı | A | B | C | D | E |
| 12. medya aracılığıyla ünlü oldu | A | B | C | D | E |
| 13. geniş bir hayvan kıyafeti giyerek para kazandı | A | B | C | D | E |
| 14. eğitim sektöründe çalıştı | A | B | C | D | E |
| 15. üniversiteden erken ayrıldı | A | B | C | D | E |
| 16. her zaman zengin olma hayaline sahipti | A | B | C | D | E |
| 17. giyim ürünleri sattı | A | B | C | D | E |
| 18. hiç ücretli bir işte çalışmadı | A | B | C | D | E |
| 19. eşinden ayrıldı ve küçük kızına baktı | A | B | C | D | E |
| 20. 12 yaşında okumayı bıraktı | A | B | C | D | E |

EK-28 (Devam)

B1 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

II. "Yeni Amsterdam" başlıklı metni okuyunuz ve metinde verilen bilgilere göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.



Yeni Amsterdam*

[P1] Takvimler 1625 yılını gösterdiğinde, bir grup Hollandalı adam Kuzey Amerika'da bir adanın uzun ve dar sahiline geldi. Bu ada birçok vahşi hayvan, derin nehirler ve bolca balık olan bulunan güzel bir adaydı. Adanın merkezinde bir şelale vardı ve kuzeyde de birçok tepesi olan bir dağ bulunmaktaydı. Kıyı şeridinde uzun sahiller ve gemiler için güvenli sayılabilecek derin bir liman vardı. Yeni bir şehir inşa etmek için burası mükemmel bir yerdi.

[P2] Hollandalı adamlar adaya ayak basan ilk insanlar değillerdi. Yerli Amerikan kabileleri kuzeydeki dağın yakınlarında bulunan bir ormanda yaşıyorlardı. Bu insanlar adayı çok sayıda tepenin adası anlamına gelen *Mana-hata* olarak adlandırmaktaydı. Yerli Amerikalılar bu sıra dışı ziyaretçileri görmekten memnun oldular ve onlara **saldırmadılar**. Onlarla tanışmak ve onlardan birtakım şeyler almak istediler. Hollandalı ekibin lideri Amerikan Yerlilerin lideri ile tanıştı ve şartları görüştü. Kabileler adanın kuzey tarafında yaşıyorlardı ve adanın güneyinde terkedilmiş bir şekilde bulunan bölgeyi **bu adama** satmaya karar verdiler. Üstelik, çok da fazla para istemediler. Bu büyük bölge için sadece 6 florin (şu anki para ile sadece 20 Avro) ödediler!

[P3] Kısa süre içerisinde, yeni yerleşimciler şehirlerini oluşturmaya başladılar. İlk olarak, limanı korumak için bir hisar inşa ettiler. Sonrasında dükkanlar ve evler yaptılar. Hollanda stilinde uzun, dar ve ahşap evler geliştirdiler. Daha sonra, kiliseler, bir tiyatro ve devlet binaları inşa ettiler. Şehirde yalnızca 300 kadar insan vardı, ancak hepsi birlikte çalıştı ve şehir hızlı bir şekilde yükselmeye başladı. 1638 yılında ilk okullarını yaptılar ve Hollanda'dan bir öğretmen çocuklara eğitim vermeye geldi. Yerleşimciler oldukça düz caddeler tasarladılar. Şehrin ortasından geçen cadde oldukça genişti, bu caddeye Felemenkçe "geniş yol" anlamına gelen *Brede Weg* adını verdiler. Şehrin kuzeyinde üç metre yüksekliğinde bir duvar ördüler. **Bunun** yanındaki caddeye de *Duvar Caddesi* adını verdiler. Şehir oldukça küçük, temiz, düzenli ve iyi inşa edilmişti. Orada yaşayan insanlar Hollanda'yı sevdikleri kadar burayı da sevdiler. Anavatanları Hollanda'yı unutmamak için de bu yeni şehre *Yeni Amsterdam* demeye karar verdiler.

[P4] Sonrasında her şey değişti. 1664'te Hollanda ve İngiltere arasında bir savaş çıktı ve Hollanda bu savaşı kaybetti. Aynı yıl, dört İngiliz gemisi Yeni Amsterdam limanına doğru yol aldı ve o noktadan sonra şehir bir İngiliz şehri oldu. Küçük ve ahşap şehirdeki yaşam tam anlamı ile değişmedi. Hükümet değişti ve İngiliz yerleşimciler İngiliz tarzında evler yapmaya başladılar, ancak Hollandalı **sakinler** şehirde yaşamaya devam etti. Bununla birlikte, İngilizlerin şehirle ilgili sevmedikleri bir şey vardı: şehrin ismi. Bunu değiştirmeye karar verdiler. Şehrin yeni adı *New York* oldu.

*: *Insight B1 Seviyesi İngilizce Ders Kitabı'ndan uyarlanmıştır.*

21. Hollandalıların keşfettikleri yer _____.
- A. kuzey Amerika'nın batı kıyısında idi
 - B. limanı olan uzun ve yeşil bir adaydı
 - C. vahşi hayvanlardan dolayı yaşamaya uygun değildi
 - D. yeni bir şehir inşa etmek için ideal bir yer değildi
22. Hollandalılar geldiğinde, _____.
- A. insanlar zaten adanın güneyinde yaşıyorlardı
 - B. onlar sıra dışı oldukları için yerli insanlar onlara savaş açtı
 - C. adaya "Manna-hata" adını vermeye karar verdiler
 - D. adadaki insanlar onlara arkadaşça davrandılar
23. 3. paragrafa göre, Hollandalılar _____.
- A. kendilerini yerel kabilelerden korumak istediler
 - B. orada okul olmadığı için çocuklarını Hollanda'ya yolladılar
 - C. birçok farklı binası olan bu şehri uzun yıllar içinde inşa ettiler
 - D. bu yeni şehre Hollanda'yı hatırlatan bir isim seçtiler
24. 1664'te, Yeni Amsterdam bir İngiliz şehri oldu çünkü _____.
- A. Hollanda'nın gemileri diğer Felemenk şehirlerini korumaya gitti
 - B. İngilizler Hollanda'ya karşı olan savaşı kazandılar
 - C. insanlar Amerika'daki diğer Felemenk şehirlerine taşındı
 - D. Hollanda hükümeti yeni koloniler inşa etmeye karar verdi
25. Yeni Amsterdam bir İngiliz şehri olunca, _____.
- A. birçok Hollandalı Hollanda'ya dönmek zorunda kaldı
 - B. birçok İngiliz şehrin eski isminin kalmasını istedi
 - C. oradaki insanlar hükümetin aynı kalmasına karar verdiler
 - D. İngilizler farklı tarzda binalar yapmaya başladılar
26. Aşağıdaki cümlelerden hangisi metni en iyi şekilde özetler?
- A. Bir şehrin kültürünü değiştirmek için o şehrin adını değiştirmek gerekir.
 - B. Farklı milletler New York'u yüzyıllar boyunca geliştirmiştir.
 - C. İlk Avrupalılar şehir inşa etmek için Yerli Amerikalılara karşı savaşmak zorunda kalmıştır.
 - D. İngilizler şehri fethettiğinde Hollandalılar onlarla birlikte yaşamışlardır.
27. 2. Paragraftaki, "**saldırmak**" kelimesi anlam olarak aşağıdakilerden hangisine en yakındır?
- A. görmek
 - B. tutmak
 - C. vurmak
 - D. tanışmak
28. 2. Paragraftaki, "**bu adam**" ifadesi aşağıdakilerden hangisine gönderim yapar?
- A. Hollandalı ekibin lideri
 - B. Yerli Amerikalıların lideri
 - C. İngiliz hükümet başkanı
 - D. Yerli Amerikanların gemi kaptanı

29. 3. Paragraftaki, "**bunun**" ifadesi aşağıdakilerden hangisine gönderim yapar?

- A. duvarın
- B. caddenin
- C. yolun
- D. şehrin

30. 4. Paragraftaki, "**sakinler**" ifadesi anlam olarak aşağıdakilerden hangisine en yakındır?

- A. Hükümette alışan insanlar
- B. Ev inşa eden insanlar
- C. Bir yerde yaşayan insanlar
- D. Sürekli savaşan insanlar

EK-29

B2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

2019-2020 AKADEMİK YILI GÜZ DÖNEMİ B2 KURU

KUR SONU UYGULAMA SINAVI

Genel bilgiler:

- **Dinleme becerisi için 10, okuma becerisi için 20 olmak üzere toplam 30 soru vardır.**
- **Dinleme becerisinde yer alan iki bölüm içindeki her bir soru 2, okuma becerisinde yer alan iki bölüm içindeki her bir soru 1 puan olmak üzere sınav toplam 30 soru ve 40 puandır.**
- **Süre, dinleme becerisi bittikten sonra 25 dakikadır.**

Puan Tablosu:

| Dinleme (20 üzerinden) | Okuma (20 üzerinden) | Toplam (40 üzerinden) | Toplam (100 üzerinden) |
|-------------------------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| | | | |

EK-29 (Devam)

B2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

DİNLEME BECERİSİ

I. Farklı çiftler arasında geçen 4 farklı diyalogu dinleyiniz ve 1-4. sorular için doğru seçeneği işaretleyiniz. Diyalogları* iki kere dinleyeceksiniz. Dinlemeden önce sorulara bakmak için 20 saniye süreniz vardır.

***Dinleme Metni (Süre: 1'51''):**

1. Diyalog

K: Uçak biletlerini aldın mı?

E: Evet. Pasaportların ve seyahat belgelerinin yanında.

K: Taksi ne zaman geliyor?

E: Yarım saat içinde. Kalacağımız otelin adı neydi?

K: Grand hotel.

E: Bu sefer aldın mı değil mi mayonu yanına?

K: Evet, valizin içinde. Tenis raketlerini aldın mı sen?

E: Çantamın içinde, yaklaşık 15 kitapla birlikte!

Ç: Tamam hadi kapatalım artık şu valizleri.

2. Diyalog

K: Evet aşkım, büyük gün geliyor...

E: Evet biliyorum. Çok heyecanlıyım. Umarım hava güzel olur ya.

K: Evet ya, çok fark ettiriyor değil mi?

E: Kır bahçesinin dekoru harika görünüyor. Çocuk oyun alanı da çok hoş olmuş.

K: Evet, salon da düğün için hazırlanıyor.

E: Daha, fotoğrafçımız ile randevumuz var, hadi geç kalıyoruz.

K: Ah, evet. Ben şimdiden o gün gelsin istiyorum.

E: Ben de. Özellikle, sonrasını. Yani, Roma'da balayını!

3. Diyalog

K: Salondaki kitapları ve resimleri aldın mı?

E: Evet. Mutfaktaki eşyalar da paketlenmiş.

K: E, tamam o zaman. Taşımacılar ne zaman gelecek?

E: Erken gelirler, yani umarım. Sabah saat 7 gibi.

K: İyi. Uzun bir yolculuk olacak. Ve doğanın tam içinde.

E: Orada olmayı sabırsızlıkla bekliyorum.

K: Yaa, ben de bebek odasını hazırlamak için heyecanlanıyorum.

E: Erkek olursa Deniz, kız olursa da Su. Allah'ım çok heyecanlı!

EK-29 (Devam)

B2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

4. Diyalog

K: Güzel bir akşam oldu değil mi? Ben çok eğlendim şahsen, yemek yedik, üzerine kahve içtik, daha sonra mısır patlattık falan, güzeldi yani.

E: Evet ya bence de harika oldu. Biz bir ara içeride mutfakta maç izledik ama siz kızlar çok fark etmediniz onu, he he..

K: Vaay, demek maç izlediniz. İyi olmuş, biz de o sıra zaten indirimdeki elbiselerden konuşuyorduk kızlarla.

E: Ya aslında biz de size katılacaktık ama ne bileyim maç izlemek daha zevkli geldi tabi.

K: Neyse maçını izlemiş oldun, artık bir daha maç demezsin

E: Bakarız 😊

*: Success Intermediate İngilizce Ders Kitabı'ndan uyarlanmıştır.

1. 1. Diyalog) Bu çift aşağıdakilerden hangisini **yapmayacaktır**?
A. Yurtdışına gitmek
B. Spor yapmak
C. Otelde kalmak
D. Kitap satmak
2. (2. Diyalog) Bu çift aşağıdakilerden hangisini **yapmayacaktır**?
A. Çocuk sahibi olmak
B. Balayına gitmek
C. Açık havada düğün yapmak
D. Fotoğraf çektirmek
3. (3. Diyalog) Bu çift aşağıdakilerden hangisini **yapmayacaktır**?
A. Taşınmak
B. Çocuk sahibi olmak
C. Şehir merkezinde yaşamak
D. Uzun bir yola çıkmak
4. (4. Diyalog) Bu çiftin arkadaşları ile geçirdiği akşam ile ilgili aşağıdakilerden hangisini **doğrudur**?
A. Birlikte kahve içmişlerdir
B. Erkekler mısır yemiştir
C. Kızlar mutfakta oturmuştur
D. Hep beraber maç izlemişlerdir

EK-29 (Devam)

B2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

II. BÖLÜM

Dört arkadaşın sevdikleri kitaplar ve filmler hakkında konuştukları konuşmayı* dinleyiniz ve 5-10. sorular için tablo içerisindeki doğru seçeneği işaretleyiniz. Konuşmayı iki kere dinleyeceksiniz. Dinlemeden önce sorulara bakmak için 30 saniye süreniz vardır.

***Dinleme Metni (Süre: 3'10"):**

Y: Gençler, inanmayacaksınız ama harika bir kitap okudum. (gülüşmeler)

R: Kitap mı? Tebrik ederim, Yiğit. Şaşırmış durumdayız şu anda. Ne okudun peki?

Y: "Felsefe Taşı".

E: Harry Potter kitabı değil mi o ya?

Y: Evet, tabi ki ama (gülüşmeler). Yapmayın arkadaşlar ya – gerçekten inanılmaz bir kitaptı. Çok etkilendim. J.K. Rowling gerçekten çok iyi bir yazar. Birçok yetişkin onun kitaplarını okuyor, sadece çocuklar için değil ki onun kitapları.

R: Hıı, Tabi tabi Yiğit. Sen öyle diyorsan kesin öyledir.

Ç: Arkadaşlar yapmayın ya, bence Yiğit haklı. Metroda Harry Potter kitabı okuyan birçok insan görüyorum ben. Ayrıca filmini de izledim - kuzenim satın almış, sonra bana verdi – bence harika.

E: Aslında, ben de "Carrolli'nin Mandolini" filmini aldım. Onun kitabını okuyan var mı aranızda?

Ç: Hayır yaa, lütfen! "Carrolli'nin Mandolini" demeyin bana sakın. O kitabı okuyamadım ben. Herkes çok iyi kitap dedi. Ama ben oku-ya-ma-dım.

R: İlk 100 sayfayı atlarsan güzel kitap aslında (gülüşmeler).

Y: Arkadaşlar yaa! İsterseniz eski kafalı deyin bana ama ben bir kitabı başından itibaren okumayı seviyorum.

R: Aslında güzel bir hikayesi var o kitabın. Özellikle hani kız ve oğlan bir Yunan adasına taşınıyorlar, oraları güzel.

E: Evet, harika bir aşk hikayesi. Ama çok hüznü. İnanmayacaksınız belki ama o kitabı ben bir Yunan adasında tatildeyken okudum ve gerçekten ağladım uzun uzun. İnsanlar "hayırdır ya iyi misin diye sordular resmen!" (gülüşmeler)

Y: Yaa bir dakika, onun filminde Nick Cage oynamıyor muydu?

R: Evet, Penelope Cruz da var hatta. Kadın çok tatlı yaa.

E: Yaaani, evet öyle de diyebiliriz.. Senin en sevdiğin kitap ne peki Çağla?

Ç: Yaniii, bilmem ki, bu zamana kadar en çok beğendiğim kitap aslında "Dracula"

E: "Dracula" mı! Şaka yapıyorsun.

EK-29 (Devam)

B2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

Ç: Hayır, ciddiym. Biliyorum herkes Dracula'yı duymuştur ve filmlerini izlemiştir, ancak, onun kitabını çok az insan okumuştur. Bram Stoker diye bir yazarın kitabı ve adam gerçekten çok iyi.

R: Evet, çok fazla Dracula filmi var. Hatta daha geçenlerde bir tanesini izledim. Şu Tom Cruise'un oynadığı.

Y: Evet, ben de korku filmlerini severim. Hatta, "ne kadar korkunç o kadar iyi!" derim hep.

R: Ya bence aslında Frankenstein çok daha iyi bir korku filmi. O zavallı canavar için gerçekten üzülüyor insan.

Ç: Evet, iyi ama o kadar da iyi değil bence. Yani tabi bu sadece benim görüşüm.

Y: Dracula daha ürpertici bence. O kocaman dişlerini güzel kadınların boynuna geçiriyor falan. Aarrrrghhh.

E: Aarrrrghhh! İğrenç ya! (gülüşmeler)

Ç: Tamam Yiğit. Peki başka ne okuyorsun, yani Harry Potter'dan başka?

Y: Tamam, hadi ama uzatmayın.. Okulda Ernest Hemingway okutmuşlardı ve çok beğendim. Neydi o kitabın adı ya? Heh tamam hatırladım "Güneş de Batır".

R: "Doğar" "Güneş de Doğar"! (gülüşmeler)

Y: Aman, her neyse işte..

E: Evet, yıllar önce okudum ben o kitabı. Güzel bir kitap aslında. Hemingway'in Fransa ve İspanya üzerine yaptığı seyahatlerle ilgili değil mi? Bir de bolca içiyor, onunla ilgili.

R: Evet, Hemingway çok içerdi değil mi? Ya aslında, önümüzdeki ay Florida'ya tatile gidiyoruz. Belki onun oralarda takıldığı barlara falan gideriz ve

Y: Ne? Ne? Bir dakika? Hemingway Florida'da mı yaşadı?

W: Amerikan olan sensin!

Y: Evet de..

R: Evet, yani Key West'te yaşadı. Fakat, biz onun gittiği barlardan sadece bir kısmını ziyaret ederiz..

**: Headway Intermediate İngilizce ders kitabından uyarlanmıştır.*

EK-29 (Devam)

B2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

| | Harry Potter ve Felsefe Taşı | Car- rolli'nin Mando- lini | Dracula | Frankens- tein | Güneş De Doğar |
|--|---|---|----------------|---------------------------|---------------------------|
| 5. Bu kitap 100 sayfadan sonra güzel hale gelmektedir. | A | B | C | D | E |
| 6. Bu kitabı insanlar toplu taşımada okumaktadır. | A | B | C | D | E |
| 7. Bu kitap yazarın yurtdışına yaptığı yolculuklardan bahsetmektedir. | A | B | C | D | E |
| 8. Bu kitap okuyucularına hüznü anlar yaşatabilir. | A | B | C | D | E |
| 9. Bu kitabın film versiyonunda Tom Cruise vardır. | A | B | C | D | E |
| 10. Bu kitabın film versiyonundaki bir karaktere izleyiciler üzülme-ktedir. | A | B | C | D | E |

EK-29 (Devam)

B2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

OKUMA BECERİSİ

I. Turizmle ilgili aşağıda verilen metni okuyunuz ve soruları cevaplayınız.

Seyahatin Gerçek Maliyeti*

[P1] _____

Yeni yerler görme ve yeni kültürleri keşfetme hevesi turizmin arka planındaki itici güç olmuştur. Turizm sektörü geçtiğimiz yüzyılın ortalarında patlamaya başlamıştır ve o günlerden beri de gittikçe büyümektedir. Kitle turizmi nispeten yeni bir kavramdır. Özellikle son on yıl içerisinde, dünyada çok daha fazla sayıda insan uzak yerlere gitmeye başlamıştır. Daha önce sadece hakkında okuduğumuz ya da televizyonda gördüğümüz yerlere seyahat edebilmek harika bir şey; ancak, tüm bunların evrenimizde yarattığı tehlikeli bir nokta var.



[P2] _____

Büyük bir seyahat gemisi neredeyse 6000 yolcu taşıyabiliyor ve şu anda denizlerimizde yaklaşık 50 adet bu büyüklükte gemi dolanmaktadır. Seyahat gemileri yılda yaklaşık 90.000 ton atığı okyanusa dökmektedir. Bu durumun potansiyel etkileri gemilerin aynı yerleri tekrar tekrar gezmeleri ile daha da artmaktadır çünkü bu özel noktadaki atık yığını birikmektedir. Bunun sonuçları tüm evren için tehdit edici olabilir. Örneğin Patagonya'da bu durumun vahşi yaşam üzerinde gözle görülür etkilerini fark edebilirsiniz. Seyahat gemilerinin ziyaretleri yüzünden, Macellan Penguenleri gibi bazı canlı türlerinin sayısı son yıllarda düşüşe geçmiştir. Ve, **onlar** yaygın olmaya devam ettikçe, çevrecilerin tüm çabalarına rağmen, herhangi bir değişim sinyali görünmemektedir.

[P3] _____

Uzak okyanuslardan dünyanın en yüksek dağına kadar, çöpümüz maalesef her yerde. Himalayaların tepesine bir seyahat gemisindeki insan sayısından çok daha az insanın tırmanabilmesi gerçeğine rağmen, onların etkileri yine de hissedilmektedir. Turizm, diğer endüstriyel olmayan ülkeler gibi, Nepal ekonomisinin kalbidir. Ancak uzun yıllardır tırmanıcılar istemedikleri eşyaları Everest'in tepesine bırakmaktadırlar. Ziyaretçileri zirveye çekebilmek için kar-amaçlı geziler düzenleyen acentelerden farklı olarak, Nepal hükümeti yetkilileri tarafından desteklenen temizlik timleri son birkaç yıldır sadece çöp toplamak için geziler düzenlemektedirler. **Bunlar** yerel ve uluslararası tırmanıcılardan oluşmaktadır. Bir grup bir keresinde dağın tepesinden 8 ton atık getirmiştir. Ancak bu faaliyetler bununla sınırlı değil tabii ki. Japon timleri, örneğin, Japonya'daki dağcılara çevre konusunda daha duyarlı olmaları konusunda eğitim vermektedir.

[P4] _____

Avrupa'da sorun yaratan unsur ise farklı bir turizm türü. Ekonomileri canlandırmak adına Akdeniz kıyılarında devam eden inşaatlar son yıllarda kontrol dışına çıkmıştır. Yapım için yeni yerler açma adına ağaçlar kesilmekte ve sahiller denizi kara ile doldurmak için mahvedilmektedir. Cebelitarık'tan Türkiye kıyılarına kadar olan yerler sahil otelleri ile doldurulmuştur ve doğal yaşam alanları kilometrelerce uzunluktaki beton altında neredeyse yok olmuştur.

*: *Venture B2 Seviyesi İngilizce Ders Kitabı'ndan uyarlanmıştır.*

EK-29 (Devam)

B2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

1. Paragrafları (1-4) aşağıda verilen başlıklarla (A-E) eşleştiriniz. Bir başlık **fazladır**.

- | | | |
|----------------|-------|-----------------------------|
| 11. Paragraf 1 | _____ | A. Dünyanın Tepesindeki Çöp |
| 12. Paragraf 2 | _____ | B. Turizmin Yükselişi |
| 13. Paragraf 3 | _____ | C. Zarar Veren Yapılar |
| 14. Paragraf 4 | _____ | D. Acı Çeken Ekonomiler |
| | | E. Dünyanın Sonuna Yolculuk |

2. Aşağıdaki sorular için doğru seçeneği işaretleyiniz.

15. Paragraf 1'e göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
A. Kitle turizmi çok uzun yıllardır yaygındır.
B. Kitle turizmi dünyayı olumsuz etkilemektedir.
C. Turizmdeki büyüme doğayı beslemiştir.
D. Kitaplar ve televizyon turizmi geliştirmiştir.
16. Seyahat gemileri sıklıkla aynı rotayı izlemektedir ve bunun sonucunda _____.
A. bir çok insan gemi seyahatini tercih etmeye devam etmektedir
B. bazı hayvan türleri daha popüler hale gelmiştir
C. daha fazla sayıda yolcu taşımaktadırlar
D. okyanusa belirli noktalardan atık bırakmaktadırlar
17. Paragraf 3'e göre, aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
A. Nepal turizmden dolayı ekonomik sorunlar yaşamaktadır
B. Nepal'i ziyaret eden insan sayısı azalmıştır.
C. Nepal kirlilikle mücadele etmek için harekete geçmiştir.
D. Tırmanıcılar Himalayalar'a yaptıkları gezileri durdurmuşlardır.
18. Temizlik timleri ile ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
A. Farklı milletlerden insanları içinde barındırlar.
B. Bu timler dağların tepelerine yapılan gezilere karşıdır.
C. Bazı timlerdeki insanlar doğada nasıl davranılacağını öğrenmektedirler.
D. Dağlarda biriken yüksek miktardaki atıkları toplayabilmektedirler.
19. Cebelitarık'tan Türkiye'ye kadar uzanan inşaatlar _____.
A. Akdeniz kıyısındaki otellere zarar vermiştir.
B. Bazı hayvan türleri için yeni yerler açmıştır.
C. Avrupa'ya gelen turist sayısını azaltmıştır.
D. Avrupa'da yükselen turizmin bir sonucudur.
20. Paragraf 2'de yer alan "**onlar**" ifadesi neye karşılık gelmektedir?
A. Macellan penguenleri
B. turistler
C. çevreciler
D. seyahat gemileri

EK-29 (Devam)

B2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

21. Paragraf 2'de yer alan "bunlar" ifadesi neye karşılık gelmektedir?

- A. acenteler
- B. yetkililer
- C. timler
- D. ziyaretçiler

II. **Büyük tema parkları ile ilgili aşağıda verilen metni okuyunuz ve soruları cevaplandırınız.**

BÜYÜK TEMALAR*

Yoğun istek üzerine, Jack Morilla, bu haftanın tatil bölümü için dünyanın en büyük birkaç tema parkını sizler için inceledi.

A: Universal Studios, Amerika'nın dördüncü büyük parkıdır ve 30 yıl önce açıldığı günden bugüne 35.000 insana kapılarını açmıştır. Buranın en büyük bölümü, Jurassic Park, bazıları üzerinize düşecekmiş hissi uyandıracak kadar yakınınıza gelen 5 katlı binalarla birlikte canavarların olduğu modern bir mühendislik harikasıdır. Aynı zamanda tropik bir ormanda sonu 25 metrelik bir yükseklikten bir lagüne düşüş ile biten bot gezisi yapabilirsiniz. Diğer bölümlerde ise Jaws, E.T. ve Geleceğe Dönüş filmlerinin setleri var. Biletler yetişkinler için 34\$, on iki yaşın altındaki çocuklar için ise 26\$.

B: Singapur'da yer alan **Sentosa** tema parkı, botla, teleferikle ya da 700 metrelik bir bataklık yolu ile ulaşabileceğiniz kendi adasının üzerine kurulu. Buranın en bilinen bölümlerinden biri sizi yer-kürenin merkezine yarım saatlik volkan patlamaları ve depremlerle dolu bir simülasyon yolcuğuna götüren Volcanoland. Sentosa'nın devasa akvaryumu Asya'nın en büyüğü. Parklardaki bahçeler yaklaşık 300 orkide çiçeği türü ile **gözün gönlün açılması** için harika bir yer. Aynı zamanda oradaki bazı kafelerden aldığınız veya yanınızda getirdiğiniz yemekleri yiyebilirsiniz. Tüm turlar ve bölümler 6\$'lık giriş ücretine ek olarak 2 ve 8\$ arasında değişerek ayrı ayrı fiyatlandırılıyor. Çocuklar da yarım ücret ödüyorlar.

C: Legoland Danimarka'nın Bilun kasabasının yakınlarında yer alıyor. Bu kasabada 64 yıldır *Lego* ve *Duplo* yapılıyor. Legoland'te iki büyük alan var. Biri Amsterdam, Kopenhag limanı ve bir İngiliz köyü ile birlikte Taj Mahal gibi büyük yapıları simgeleyen ve lego bloklarından oluşturulan minyatürlerin olduğu Miniland. İkinci alan ise gökyüzü demiryolu, küçük bir sürüş pisti, Pirateland denilen bir bot gezisi gibi bölümleri olan, hepsi çocuklar için harika olan ve neyse ki legodan yapılmamış bir alan. Ancak yine de gitmeden önce hava durumunu kontrol etmekte fayda var çünkü gittiğinizde kapalı olabilir. Giriş ücreti yetişkinler için 11\$, çocuklar için 10\$.

D: Alton Towers Britanya'daki Midlands bölgesinde yer alan oldukça popüler bir tema parkı. Energiser, Thunderloop ve Nemesis gibi turlar sizin heyecandan çığlıklar atmanızı sağlayacak ve bu turlar en az Disneyland'dekiler kadar iyi. 125 tane bölüm var, nerdeyse üçte biri kapalı alanda ve tüm hava koşullarında keyif alabilirsiniz. Alton Towers'ın en bilinen bölümü Çikolata Fabrikası; burada şeker ürünleri ve gazlı içecekler hiç tükenmiyor. Bir günlük giriş yetişkinler için 17\$ ve 4-13 yaş arası çocuklar için 11\$.

EK-29 (Devam)

B2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

E: Walt Disney'in Florida'da yer alan **Magic Kingdom** parkı tüm yaşlar için uygun. Her biri farkı bir temaya sahip 7 bölgeden oluşuyor ve Space Mountain gibi ürkütücü (parkın meşhur turu bu ve burada çılgın atmak garanti) turlardan Jungle Cruise ve Haunted Mansion gibi daha sakin turlara kadar çeşitli seçenekler var. Mickey Mouse ve arkadaşlarını poz verirken, fotoğrafları imzalar-ken ve hatta ziyaretçilerle kahvaltı yaparken görmek de işin **cabası**. Bu parkta ayrıca çeşitli moda yürüyüşleri ve akşamları olan havai fişek gösterileri var. Aynı zamanda parkta çok çeşitli sayıda büfeler ve restoranlar var çünkü buraya dışarıdan yemek getirmemek bir kural. Giriş ücreti de kesinlikle aldığınız zevke değer; yetişkinler için 40.81\$ ve 3-9 yaş çocuklar için 32.86\$.

*: *Top Notch B2 Seviyesi İngilizce Ders Kitabı'ndan uyarlanmıştır.*

1. 12-18. Soruları A-E şıkları ile eşleştiriniz.

| Hangi parkta? | Universal Studios | The Senna | Legoland | Alton Towers | Magic Kingdom |
|--|-------------------|-----------|----------|--------------|---------------|
| 22. ziyaretçiler yemek yemek isterlerse içeriden almak zorundadırlar | A | B | C | D | E |
| 23. bölümlerden biri olarak büyük yaratıklar vardır | A | B | C | D | E |
| 24. bazı yerlerin küçültülmüş hallerini görebilirsiniz | A | B | C | D | E |
| 25. birden fazla ulaşım yöntemi kullanılmaktadır | A | B | C | D | E |
| 26. yağmurlu havalarda bile eğlenebilirsiniz | A | B | C | D | E |
| 27. tatlı sevenler için ideal bir bölüm bulabilirsiniz | A | B | C | D | E |
| 28. her bir turun ücreti farklıdır | A | B | C | D | E |

EK-29 (Devam)

B2 Seviyesi Görsel ve İşitsel Alımlama Testi

2. 29. ve 30. sorularda metinde geçen kelimenin anlamına en yakın olan seçeneği işaretleyiniz.

29. Paragraf B'de yer alan "**gözün gönlün açılması**":

A. suya dalmak

C. neşelenmek

B. dünyayı gezmek

D. güzelleştirmek

30. Paragraf E'de yer alan "**cabası**":

A. fazlası

C. pozu

B. turu

D. modası

EK-30**A1 Seviyesi Testi Standart Belirleme Oylamaları**

| 1. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------|
| M.1 | 0,66 | 0,64 | 0,6 | 0,4 | 0,6 | 0,4 | 0,44 | 0,34 | 0,52 | 0,12 |
| M.2 | 0,4 | 0,34 | 0,6 | 0,44 | 0,4 | 0,33 | 0,63 | 0,14 | 0,4 | 0,15 |
| M.3 | 0,84 | 0,44 | 0,6 | 0,34 | 0,4 | 0,41 | 0,44 | 0,3 | 0,425 | 0,17 |
| M. 4 | 0,44 | 0,34 | 0,6 | 0,31 | 0,3 | 0,19 | 0,38 | 0,34 | 0,34 | 0,11 |
| M. 5 | 0,64 | 0,6 | 0,6 | 0,94 | 0,6 | 0,6 | 0,93 | 0,4 | 0,6 | 0,18 |
| M. 6 | 0,44 | 0,43 | 0,41 | 0,38 | 0,6 | 0,68 | 0,4 | 0,34 | 0,42 | 0,11 |
| M. 7 | 0,34 | 0,44 | 0,44 | 0,63 | 0,4 | 0,44 | 0,44 | 0,14 | 0,44 | 0,13 |
| M. 8 | 0,44 | 0,4 | 0,8 | 0,94 | 0,4 | 0,48 | 0,6 | 0,3 | 0,46 | 0,22 |
| M. 9 | 0,44 | 0,36 | 0,6 | 0,44 | 0,4 | 0,4 | 0,4 | 0,34 | 0,4 | 0,07 |
| M. 10 | 0,8 | 0,3 | 0,4 | 0,34 | 0,3 | 0,1 | 0,33 | 0,34 | 0,335 | 0,19 |
| M. 11 | 0,8 | 0,44 | 0,9 | 0,9 | 0,6 | 0,64 | 0,94 | 0,4 | 0,72 | 0,21 |
| M. 12 | 0,44 | 0,4 | 0,9 | 0,84 | 0,6 | 0,44 | 0,68 | 0,4 | 0,52 | 0,20 |
| M. 13 | 0,6 | 0,33 | 0,9 | 0,44 | 0,6 | 0,3 | 0,63 | 0,1 | 0,52 | 0,24 |
| M. 14 | 0,4 | 0,4 | 0,9 | 0,68 | 0,6 | 0,33 | 0,43 | 0,4 | 0,415 | 0,19 |
| M. 15 | 0,8 | 0,43 | 0,44 | 0,64 | 0,4 | 0,14 | 0,33 | 0,1 | 0,415 | 0,23 |
| M. 16 | 0,34 | 0,44 | 0,9 | 0,84 | 0,6 | 0,34 | 0,94 | 0,6 | 0,6 | 0,24 |
| M. 17 | 0,6 | 0,3 | 0,8 | 0,43 | 0,6 | 0,33 | 0,88 | 0,6 | 0,6 | 0,20 |
| M. 18 | 0,44 | 0,34 | 0,9 | 0,43 | 0,6 | 0,4 | 0,68 | 0,6 | 0,52 | 0,18 |
| M. 19 | 0,44 | 0,3 | 0,84 | 0,44 | 0,6 | 0,43 | 0,6 | 0,6 | 0,52 | 0,16 |
| M. 20 | 0,64 | 0,3 | 0,6 | 0,44 | 0,6 | 0,44 | 0,44 | 0,14 | 0,44 | 0,16 |
| M. 21 | 0,4 | 0,3 | 0,6 | 0,68 | 0,6 | 0,13 | 0,38 | 0,4 | 0,4 | 0,18 |
| M. 22 | 0,6 | 0,3 | 0,44 | 0,63 | 0,6 | 0,39 | 0,44 | 0,4 | 0,44 | 0,12 |
| M. 23 | 0,1 | 0,18 | 0,8 | 0,43 | 0,6 | 0,33 | 0,48 | 0,1 | 0,38 | 0,24 |
| M. 24 | 0,6 | 0,3 | 0,6 | 0,64 | 0,6 | 0,34 | 0,84 | 0,3 | 0,6 | 0,19 |
| M. 25 | 0,4 | 0,14 | 0,6 | 0,64 | 0,6 | 0,34 | 0,43 | 0,3 | 0,415 | 0,17 |
| M. 26 | 0,44 | 0,34 | 0,4 | 0,64 | 0,6 | 0,3 | 0,43 | 0,4 | 0,415 | 0,11 |
| M. 27 | 0,34 | 0,36 | 0,6 | 0,63 | 0,6 | 0,16 | 0,43 | 0,4 | 0,415 | 0,16 |
| M. 28 | 0,44 | 0,3 | 0,6 | 0,44 | 0,6 | 0,36 | 0,34 | 0,3 | 0,4 | 0,12 |
| M. 29 | 0,43 | 0,18 | 0,6 | 0,44 | 0,6 | 0,38 | 0,38 | 0,4 | 0,415 | 0,13 |
| M. 30 | 0,34 | 0,18 | 0,8 | 0,88 | 0,6 | 0,4 | 0,63 | 0,34 | 0,5 | 0,24 |
| Top. | 15,03 | 10,55 | 19,77 | 17,29 | 16,2 | 10,95 | 16,32 | 10,26 | 15,615 | 3,54 |
| Std. | 0,16 | 0,11 | 0,17 | 0,19 | 0,10 | 0,13 | 0,19 | 0,14 | | |

U: Uzman, M: Madde, Med: Medyan, Std: Standart Sapma, Top: Toplam

EK-30 (Devam)**A1 Seviyesi Testi Standart Belirleme Oylamaları**

| 2. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| M.1 | 0,67 | 0,73 | 0,5 | 0,33 | 0,5 | 0,3 | 0,33 | 0,33 | 0,415 | 0,17 |
| M.2 | 0,3 | 0,23 | 0,5 | 0,33 | 0,3 | 0,22 | 0,62 | 0,13 | 0,3 | 0,16 |
| M.3 | 0,83 | 0,33 | 0,5 | 0,23 | 0,3 | 0,31 | 0,33 | 0,3 | 0,32 | 0,19 |
| M. 4 | 0,33 | 0,23 | 0,5 | 0,21 | 0,2 | 0,19 | 0,28 | 0,29 | 0,255 | 0,10 |
| M. 5 | 0,63 | 0,6 | 0,5 | 0,53 | 0,7 | 0,7 | 0,92 | 0,3 | 0,615 | 0,18 |
| M. 6 | 0,33 | 0,32 | 0,3 | 0,26 | 0,7 | 0,78 | 0,3 | 0,33 | 0,325 | 0,20 |
| M. 7 | 0,23 | 0,53 | 0,4 | 0,52 | 0,3 | 0,33 | 0,33 | 0,13 | 0,33 | 0,14 |
| M. 8 | 0,33 | 0,3 | 0,6 | 0,93 | 0,3 | 0,38 | 0,6 | 0,3 | 0,355 | 0,23 |
| M. 9 | 0,33 | 0,27 | 0,5 | 0,33 | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,33 | 0,315 | 0,07 |
| M. 10 | 0,8 | 0,2 | 0,3 | 0,23 | 0,2 | 0,1 | 0,22 | 0,33 | 0,225 | 0,21 |
| M. 11 | 0,8 | 0,63 | 0,7 | 0,9 | 0,5 | 0,73 | 0,93 | 0,3 | 0,715 | 0,21 |
| M. 12 | 0,33 | 0,3 | 0,5 | 0,53 | 0,7 | 0,33 | 0,58 | 0,31 | 0,415 | 0,15 |
| M. 13 | 0,5 | 0,22 | 0,6 | 0,33 | 0,7 | 0,2 | 0,62 | 0,1 | 0,415 | 0,23 |
| M. 14 | 0,3 | 0,3 | 0,6 | 0,76 | 0,7 | 0,22 | 0,32 | 0,3 | 0,31 | 0,21 |
| M. 15 | 0,8 | 0,32 | 0,3 | 0,73 | 0,3 | 0,13 | 0,22 | 0,35 | 0,31 | 0,24 |
| M. 16 | 0,23 | 0,33 | 0,5 | 0,63 | 0,7 | 0,23 | 0,93 | 0,7 | 0,565 | 0,25 |
| M. 17 | 0,65 | 0,2 | 0,7 | 0,32 | 0,5 | 0,22 | 0,88 | 0,7 | 0,575 | 0,25 |
| M. 18 | 0,33 | 0,23 | 0,5 | 0,32 | 0,5 | 0,3 | 0,68 | 0,6 | 0,415 | 0,16 |
| M. 19 | 0,33 | 0,2 | 0,6 | 0,33 | 0,7 | 0,32 | 0,6 | 0,6 | 0,465 | 0,18 |
| M. 20 | 0,63 | 0,2 | 0,5 | 0,33 | 0,7 | 0,33 | 0,33 | 0,13 | 0,33 | 0,20 |
| M. 21 | 0,3 | 0,2 | 0,5 | 0,56 | 0,5 | 0,12 | 0,28 | 0,3 | 0,3 | 0,16 |
| M. 22 | 0,6 | 0,2 | 0,3 | 0,72 | 0,7 | 0,29 | 0,33 | 0,3 | 0,315 | 0,21 |
| M. 23 | 0,1 | 0,28 | 0,6 | 0,32 | 0,7 | 0,22 | 0,38 | 0,1 | 0,3 | 0,22 |
| M. 24 | 0,55 | 0,2 | 0,5 | 0,73 | 0,7 | 0,23 | 0,83 | 0,3 | 0,525 | 0,24 |
| M. 25 | 0,3 | 0,23 | 0,5 | 0,73 | 0,5 | 0,23 | 0,32 | 0,3 | 0,31 | 0,17 |
| M. 26 | 0,33 | 0,23 | 0,3 | 0,53 | 0,7 | 0,2 | 0,32 | 0,3 | 0,31 | 0,17 |
| M. 27 | 0,23 | 0,27 | 0,5 | 0,52 | 0,5 | 0,17 | 0,32 | 0,3 | 0,31 | 0,14 |
| M. 28 | 0,33 | 0,2 | 0,5 | 0,33 | 0,5 | 0,26 | 0,23 | 0,3 | 0,315 | 0,11 |
| M. 29 | 0,32 | 0,28 | 0,5 | 0,33 | 0,5 | 0,28 | 0,28 | 0,3 | 0,31 | 0,10 |
| M. 30 | 0,23 | 0,28 | 0,6 | 0,66 | 0,5 | 0,3 | 0,62 | 0,33 | 0,415 | 0,17 |
| Top. | 12,97 | 9,04 | 14,9 | 14,51 | 15,6 | 8,92 | 14,23 | 9,69 | 13,6 | 2,81 |
| Std. | 0,16 | 0,11 | 0,17 | 0,19 | 0,10 | 0,13 | 0,19 | 0,14 | | |

U: Uzman, M: Madde, Med: Medyan, Std: Standart Sapma, Top: Toplam

EK-31

A2 Seviyesi Testi Standart Belirleme Oylamaları

| 1. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| M.1 | 0,77 | 0,64 | 0,6 | 0,4 | 0,6 | 0,4 | 0,33 | 0,73 | 0,6 | 0,16 |
| M.2 | 0,3 | 0,53 | 0,6 | 0,33 | 0,3 | 0,55 | 0,68 | 0,13 | 0,43 | 0,19 |
| M.3 | 0,87 | 0,44 | 0,6 | 0,74 | 0,4 | 0,41 | 0,77 | 0,7 | 0,65 | 0,18 |
| M. 4 | 0,77 | 0,54 | 0,6 | 0,71 | 0,5 | 0,19 | 0,88 | 0,74 | 0,655 | 0,21 |
| M. 5 | 0,77 | 0,6 | 0,6 | 0,94 | 0,6 | 0,6 | 0,98 | 0,4 | 0,6 | 0,20 |
| M. 6 | 0,77 | 0,45 | 0,41 | 0,78 | 0,6 | 0,68 | 0,7 | 0,74 | 0,69 | 0,14 |
| M. 7 | 0,77 | 0,44 | 0,44 | 0,67 | 0,4 | 0,44 | 0,77 | 0,14 | 0,44 | 0,22 |
| M. 8 | 0,77 | 0,4 | 0,8 | 0,94 | 0,4 | 0,48 | 0,6 | 0,7 | 0,65 | 0,20 |
| M. 9 | 0,77 | 0,56 | 0,6 | 0,44 | 0,4 | 0,4 | 0,7 | 0,74 | 0,58 | 0,15 |
| M. 10 | 0,8 | 0,5 | 0,4 | 0,74 | 0,4 | 0,1 | 0,88 | 0,74 | 0,62 | 0,26 |
| M. 11 | 0,8 | 0,44 | 0,9 | 0,9 | 0,6 | 0,64 | 0,97 | 0,4 | 0,72 | 0,22 |
| M. 12 | 0,77 | 0,4 | 0,9 | 0,84 | 0,6 | 0,44 | 0,68 | 0,4 | 0,64 | 0,20 |
| M. 13 | 0,7 | 0,55 | 0,9 | 0,44 | 0,6 | 0,5 | 0,68 | 0,1 | 0,575 | 0,23 |
| M. 14 | 0,7 | 0,4 | 0,9 | 0,68 | 0,6 | 0,55 | 0,78 | 0,4 | 0,64 | 0,18 |
| M. 15 | 0,77 | 0,45 | 0,44 | 0,73 | 0,4 | 0,44 | 0,88 | 0,1 | 0,445 | 0,25 |
| M. 16 | 0,77 | 0,44 | 0,9 | 0,84 | 0,6 | 0,54 | 0,97 | 0,6 | 0,685 | 0,19 |
| M. 17 | 0,7 | 0,5 | 0,8 | 0,47 | 0,6 | 0,55 | 0,88 | 0,6 | 0,6 | 0,14 |
| M. 18 | 0,77 | 0,54 | 0,9 | 0,47 | 0,6 | 0,4 | 0,68 | 0,6 | 0,6 | 0,16 |
| M. 19 | 0,77 | 0,5 | 0,84 | 0,44 | 0,6 | 0,45 | 0,6 | 0,6 | 0,6 | 0,14 |
| M. 20 | 0,77 | 0,5 | 0,6 | 0,44 | 0,6 | 0,44 | 0,77 | 0,14 | 0,55 | 0,20 |
| M. 21 | 0,7 | 0,5 | 0,6 | 0,68 | 0,6 | 0,15 | 0,88 | 0,4 | 0,6 | 0,22 |
| M. 22 | 0,7 | 0,5 | 0,33 | 0,67 | 0,6 | 0,59 | 0,33 | 0,3 | 0,545 | 0,16 |
| M. 23 | 0,1 | 0,18 | 0,8 | 0,37 | 0,6 | 0,55 | 0,38 | 0,1 | 0,375 | 0,25 |
| M. 24 | 0,7 | 0,5 | 0,6 | 0,63 | 0,6 | 0,53 | 0,83 | 0,7 | 0,615 | 0,11 |
| M. 25 | 0,3 | 0,13 | 0,6 | 0,63 | 0,6 | 0,53 | 0,38 | 0,7 | 0,565 | 0,20 |
| M. 26 | 0,33 | 0,53 | 0,3 | 0,63 | 0,6 | 0,5 | 0,38 | 0,3 | 0,44 | 0,14 |
| M. 27 | 0,73 | 0,56 | 0,6 | 0,67 | 0,6 | 0,16 | 0,38 | 0,3 | 0,58 | 0,20 |
| M. 28 | 0,33 | 0,5 | 0,6 | 0,33 | 0,6 | 0,56 | 0,83 | 0,7 | 0,58 | 0,17 |
| M. 29 | 0,37 | 0,18 | 0,6 | 0,33 | 0,6 | 0,58 | 0,88 | 0,3 | 0,475 | 0,23 |
| M. 30 | 0,73 | 0,18 | 0,8 | 0,88 | 0,6 | 0,3 | 0,68 | 0,73 | 0,705 | 0,25 |
| Top. | 19,87 | 13,58 | 19,56 | 18,76 | 16,4 | 13,65 | 21,13 | 14,23 | 17,58 | 3,06 |
| Std. | 0,20 | 0,13 | 0,18 | 0,19 | 0,09 | 0,15 | 0,20 | 0,24 | | |

U: Uzman, M: Madde, Med: Medyan, Std: Standart Sapma, Top: Toplam

EK-31 (Devam)**A2 Seviyesi Testi Standart Belirleme Oylamaları**

| 2. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| M.1 | 0,67 | 0,76 | 0,6 | 0,3 | 0,6 | 0,5 | 0,55 | 0,35 | 0,575 | 0,15 |
| M.2 | 0,5 | 0,36 | 0,6 | 0,33 | 0,5 | 0,33 | 0,63 | 0,15 | 0,43 | 0,16 |
| M.3 | 0,85 | 0,66 | 0,6 | 0,33 | 0,5 | 0,51 | 0,55 | 0,3 | 0,53 | 0,18 |
| M. 4 | 0,55 | 0,36 | 0,6 | 0,31 | 0,3 | 0,29 | 0,38 | 0,35 | 0,355 | 0,12 |
| M. 5 | 0,65 | 0,6 | 0,6 | 0,63 | 0,5 | 0,7 | 0,93 | 0,5 | 0,615 | 0,14 |
| M. 6 | 0,55 | 0,63 | 0,3 | 0,36 | 0,5 | 0,78 | 0,5 | 0,35 | 0,5 | 0,16 |
| M. 7 | 0,35 | 0,66 | 0,6 | 0,63 | 0,5 | 0,55 | 0,55 | 0,15 | 0,55 | 0,17 |
| M. 8 | 0,55 | 0,6 | 0,6 | 0,73 | 0,5 | 0,58 | 0,6 | 0,3 | 0,59 | 0,12 |
| M. 9 | 0,55 | 0,37 | 0,6 | 0,33 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,35 | 0,5 | 0,10 |
| M. 10 | 0,8 | 0,3 | 0,3 | 0,33 | 0,3 | 0,1 | 0,33 | 0,35 | 0,315 | 0,20 |
| M. 11 | 0,8 | 0,66 | 0,6 | 0,7 | 0,6 | 0,76 | 0,96 | 0,6 | 0,68 | 0,13 |
| M. 12 | 0,44 | 0,6 | 0,6 | 0,64 | 0,5 | 0,55 | 0,68 | 0,4 | 0,575 | 0,10 |
| M. 13 | 0,6 | 0,22 | 0,6 | 0,44 | 0,5 | 0,2 | 0,62 | 0,1 | 0,47 | 0,21 |
| M. 14 | 0,4 | 0,6 | 0,6 | 0,76 | 0,5 | 0,22 | 0,42 | 0,4 | 0,46 | 0,17 |
| M. 15 | 0,8 | 0,62 | 0,4 | 0,74 | 0,4 | 0,15 | 0,22 | 0,1 | 0,4 | 0,27 |
| M. 16 | 0,24 | 0,66 | 0,6 | 0,64 | 0,5 | 0,25 | 0,94 | 0,7 | 0,62 | 0,23 |
| M. 17 | 0,66 | 0,2 | 0,5 | 0,42 | 0,6 | 0,22 | 0,88 | 0,7 | 0,55 | 0,24 |
| M. 18 | 0,44 | 0,36 | 0,5 | 0,42 | 0,6 | 0,5 | 0,68 | 0,7 | 0,5 | 0,12 |
| M. 19 | 0,44 | 0,2 | 0,5 | 0,44 | 0,5 | 0,62 | 0,6 | 0,6 | 0,5 | 0,14 |
| M. 20 | 0,64 | 0,2 | 0,5 | 0,44 | 0,5 | 0,55 | 0,44 | 0,34 | 0,47 | 0,13 |
| M. 21 | 0,4 | 0,2 | 0,7 | 0,66 | 0,6 | 0,12 | 0,28 | 0,4 | 0,4 | 0,22 |
| M. 22 | 0,6 | 0,2 | 0,4 | 0,72 | 0,5 | 0,29 | 0,44 | 0,4 | 0,42 | 0,17 |
| M. 23 | 0,1 | 0,18 | 0,5 | 0,42 | 0,5 | 0,32 | 0,48 | 0,1 | 0,37 | 0,18 |
| M. 24 | 0,66 | 0,3 | 0,5 | 0,74 | 0,5 | 0,25 | 0,84 | 0,2 | 0,5 | 0,24 |
| M. 25 | 0,4 | 0,16 | 0,7 | 0,74 | 0,6 | 0,25 | 0,42 | 0,2 | 0,41 | 0,23 |
| M. 26 | 0,44 | 0,26 | 0,4 | 0,64 | 0,5 | 0,2 | 0,42 | 0,4 | 0,41 | 0,14 |
| M. 27 | 0,24 | 0,37 | 0,5 | 0,62 | 0,6 | 0,17 | 0,42 | 0,4 | 0,41 | 0,16 |
| M. 28 | 0,44 | 0,3 | 0,7 | 0,44 | 0,6 | 0,26 | 0,24 | 0,3 | 0,37 | 0,17 |
| M. 29 | 0,42 | 0,18 | 0,7 | 0,44 | 0,6 | 0,28 | 0,28 | 0,4 | 0,41 | 0,17 |
| M. 30 | 0,24 | 0,18 | 0,5 | 0,66 | 0,6 | 0,5 | 0,62 | 0,24 | 0,5 | 0,19 |
| Top. | 15,42 | 11,95 | 16,4 | 16 | 15,5 | 11,5 | 16,4 | 10,83 | 15,46 | 2,38 |
| Std. | 0,18 | 0,20 | 0,11 | 0,16 | 0,08 | 0,20 | 0,21 | 0,17 | | |

U: Uzman, M: Madde, Med: Medyan, Std: Standart Sapma, Top: Toplam

EK-32**B1 Seviyesi Testi Standart Belirleme Oylamaları**

| 1. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| M.1 | 0,66 | 0,64 | 0,6 | 0,4 | 0,8 | 0,4 | 0,22 | 0,52 | 0,56 | 0,18 |
| M.2 | 0,2 | 0,52 | 0,6 | 0,22 | 0,2 | 0,55 | 0,65 | 0,12 | 0,37 | 0,22 |
| M.3 | 0,87 | 0,44 | 0,6 | 0,54 | 0,4 | 0,41 | 0,44 | 0,5 | 0,47 | 0,16 |
| M. 4 | 0,77 | 0,54 | 0,6 | 0,51 | 0,7 | 0,19 | 0,58 | 0,54 | 0,56 | 0,17 |
| M. 5 | 0,67 | 0,6 | 0,6 | 0,94 | 0,8 | 0,6 | 0,95 | 0,4 | 0,635 | 0,19 |
| M. 6 | 0,77 | 0,45 | 0,41 | 0,58 | 0,8 | 0,68 | 0,4 | 0,54 | 0,56 | 0,16 |
| M. 7 | 0,77 | 0,44 | 0,44 | 0,65 | 0,4 | 0,44 | 0,44 | 0,14 | 0,44 | 0,19 |
| M. 8 | 0,77 | 0,4 | 0,8 | 0,94 | 0,4 | 0,48 | 0,6 | 0,5 | 0,55 | 0,20 |
| M. 9 | 0,77 | 0,56 | 0,6 | 0,44 | 0,4 | 0,4 | 0,4 | 0,54 | 0,49 | 0,13 |
| M. 10 | 0,8 | 0,5 | 0,4 | 0,54 | 0,4 | 0,1 | 0,55 | 0,54 | 0,52 | 0,20 |
| M. 11 | 0,8 | 0,55 | 0,9 | 0,9 | 0,8 | 0,65 | 0,95 | 0,5 | 0,8 | 0,17 |
| M. 12 | 0,77 | 0,5 | 0,9 | 0,85 | 0,8 | 0,55 | 0,68 | 0,5 | 0,725 | 0,16 |
| M. 13 | 0,6 | 0,55 | 0,9 | 0,55 | 0,8 | 0,5 | 0,65 | 0,1 | 0,575 | 0,24 |
| M. 14 | 0,7 | 0,5 | 0,9 | 0,68 | 0,8 | 0,55 | 0,55 | 0,5 | 0,615 | 0,15 |
| M. 15 | 0,77 | 0,55 | 0,55 | 0,53 | 0,7 | 0,55 | 0,55 | 0,1 | 0,55 | 0,20 |
| M. 16 | 0,77 | 0,55 | 0,9 | 0,85 | 0,8 | 0,55 | 0,95 | 0,6 | 0,785 | 0,16 |
| M. 17 | 0,6 | 0,5 | 0,8 | 0,55 | 0,8 | 0,55 | 0,88 | 0,6 | 0,6 | 0,14 |
| M. 18 | 0,77 | 0,55 | 0,9 | 0,55 | 0,8 | 0,5 | 0,68 | 0,6 | 0,64 | 0,14 |
| M. 19 | 0,77 | 0,5 | 0,85 | 0,55 | 0,8 | 0,55 | 0,6 | 0,6 | 0,6 | 0,13 |
| M. 20 | 0,67 | 0,5 | 0,6 | 0,55 | 0,8 | 0,55 | 0,55 | 0,15 | 0,55 | 0,19 |
| M. 21 | 0,7 | 0,5 | 0,7 | 0,78 | 0,7 | 0,15 | 0,58 | 0,4 | 0,64 | 0,21 |
| M. 22 | 0,7 | 0,5 | 0,33 | 0,75 | 0,7 | 0,59 | 0,33 | 0,3 | 0,545 | 0,19 |
| M. 23 | 0,1 | 0,18 | 0,8 | 0,35 | 0,7 | 0,55 | 0,38 | 0,1 | 0,365 | 0,27 |
| M. 24 | 0,7 | 0,5 | 0,7 | 0,73 | 0,7 | 0,53 | 0,83 | 0,5 | 0,7 | 0,12 |
| M. 25 | 0,3 | 0,13 | 0,7 | 0,73 | 0,7 | 0,53 | 0,35 | 0,5 | 0,515 | 0,22 |
| M. 26 | 0,33 | 0,53 | 0,3 | 0,73 | 0,7 | 0,5 | 0,35 | 0,3 | 0,425 | 0,18 |
| M. 27 | 0,73 | 0,57 | 0,7 | 0,75 | 0,7 | 0,17 | 0,35 | 0,3 | 0,635 | 0,23 |
| M. 28 | 0,33 | 0,5 | 0,7 | 0,33 | 0,7 | 0,57 | 0,53 | 0,5 | 0,515 | 0,14 |
| M. 29 | 0,37 | 0,18 | 0,7 | 0,33 | 0,7 | 0,58 | 0,58 | 0,3 | 0,475 | 0,20 |
| M. 30 | 0,73 | 0,18 | 0,8 | 0,88 | 0,7 | 0,3 | 0,75 | 0,53 | 0,715 | 0,25 |
| Top. | 19,26 | 14,11 | 20,28 | 18,68 | 20,2 | 14,22 | 17,3 | 12,32 | 17,99 | 3,09 |
| Std. | 0,20 | 0,13 | 0,18 | 0,19 | 0,17 | 0,15 | 0,20 | 0,17 | | |

U: Uzman, M: Madde, Med: Medyan, Std: Standart Sapma, Top: Toplam

EK-32 (Devam)**B1 Seviyesi Testi Standart Belirleme Oylamaları**

| 2. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------|
| M.1 | 0,67 | 0,75 | 0,7 | 0,5 | 0,6 | 0,5 | 0,55 | 0,45 | 0,575 | 0,11 |
| M.2 | 0,5 | 0,25 | 0,7 | 0,55 | 0,5 | 0,22 | 0,62 | 0,35 | 0,5 | 0,17 |
| M.3 | 0,85 | 0,55 | 0,7 | 0,25 | 0,5 | 0,51 | 0,55 | 0,4 | 0,53 | 0,18 |
| M. 4 | 0,55 | 0,25 | 0,6 | 0,21 | 0,2 | 0,29 | 0,28 | 0,45 | 0,285 | 0,16 |
| M. 5 | 0,65 | 0,6 | 0,7 | 0,65 | 0,7 | 0,7 | 0,92 | 0,5 | 0,675 | 0,12 |
| M. 6 | 0,55 | 0,52 | 0,5 | 0,28 | 0,7 | 0,78 | 0,5 | 0,45 | 0,51 | 0,15 |
| M. 7 | 0,25 | 0,55 | 0,6 | 0,62 | 0,5 | 0,55 | 0,55 | 0,35 | 0,55 | 0,13 |
| M. 8 | 0,55 | 0,5 | 0,6 | 0,95 | 0,5 | 0,58 | 0,6 | 0,4 | 0,565 | 0,16 |
| M. 9 | 0,55 | 0,27 | 0,7 | 0,55 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,45 | 0,5 | 0,12 |
| M. 10 | 0,8 | 0,2 | 0,5 | 0,25 | 0,2 | 0,1 | 0,22 | 0,45 | 0,235 | 0,23 |
| M. 11 | 0,8 | 0,66 | 0,7 | 0,9 | 0,6 | 0,76 | 0,96 | 0,4 | 0,73 | 0,18 |
| M. 12 | 0,33 | 0,5 | 0,6 | 0,63 | 0,7 | 0,33 | 0,68 | 0,3 | 0,55 | 0,17 |
| M. 13 | 0,6 | 0,22 | 0,7 | 0,33 | 0,7 | 0,2 | 0,62 | 0,3 | 0,465 | 0,22 |
| M. 14 | 0,3 | 0,5 | 0,7 | 0,78 | 0,7 | 0,22 | 0,32 | 0,3 | 0,41 | 0,22 |
| M. 15 | 0,8 | 0,52 | 0,3 | 0,73 | 0,3 | 0,13 | 0,22 | 0,3 | 0,3 | 0,24 |
| M. 16 | 0,23 | 0,55 | 0,6 | 0,83 | 0,7 | 0,23 | 0,93 | 0,7 | 0,65 | 0,26 |
| M. 17 | 0,66 | 0,2 | 0,6 | 0,32 | 0,6 | 0,22 | 0,88 | 0,7 | 0,6 | 0,25 |
| M. 18 | 0,33 | 0,55 | 0,6 | 0,32 | 0,6 | 0,5 | 0,68 | 0,7 | 0,575 | 0,14 |
| M. 19 | 0,33 | 0,4 | 0,5 | 0,33 | 0,7 | 0,62 | 0,6 | 0,4 | 0,45 | 0,14 |
| M. 20 | 0,63 | 0,4 | 0,6 | 0,33 | 0,7 | 0,33 | 0,33 | 0,33 | 0,365 | 0,16 |
| M. 21 | 0,4 | 0,4 | 0,7 | 0,58 | 0,5 | 0,12 | 0,28 | 0,4 | 0,4 | 0,18 |
| M. 22 | 0,5 | 0,4 | 0,4 | 0,72 | 0,7 | 0,29 | 0,44 | 0,4 | 0,42 | 0,15 |
| M. 23 | 0,1 | 0,18 | 0,5 | 0,42 | 0,7 | 0,32 | 0,48 | 0,3 | 0,37 | 0,19 |
| M. 24 | 0,55 | 0,3 | 0,5 | 0,74 | 0,7 | 0,24 | 0,84 | 0,4 | 0,37 | 0,22 |
| M. 25 | 0,4 | 0,14 | 0,7 | 0,74 | 0,5 | 0,24 | 0,42 | 0,4 | 0,41 | 0,21 |
| M. 26 | 0,44 | 0,44 | 0,4 | 0,54 | 0,7 | 0,2 | 0,42 | 0,4 | 0,43 | 0,14 |
| M. 27 | 0,24 | 0,37 | 0,5 | 0,52 | 0,5 | 0,17 | 0,42 | 0,4 | 0,41 | 0,13 |
| M. 28 | 0,44 | 0,3 | 0,7 | 0,44 | 0,5 | 0,25 | 0,24 | 0,3 | 0,37 | 0,16 |
| M. 29 | 0,42 | 0,18 | 0,7 | 0,44 | 0,5 | 0,28 | 0,28 | 0,4 | 0,41 | 0,16 |
| M. 30 | 0,24 | 0,18 | 0,5 | 0,88 | 0,5 | 0,5 | 0,52 | 0,44 | 0,5 | 0,21 |
| Top. | 14,66 | 11,83 | 17,8 | 16,33 | 17 | 10,88 | 15,85 | 12,52 | 15,255 | 2,57 |
| Std. | 0,19 | 0,16 | 0,11 | 0,22 | 0,14 | 0,20 | 0,22 | 0,11 | | |

U: Uzman, M: Madde, Med: Medyan, Std: Standart Sapma, Top: Toplam

EK-33**B2 Seviyesi Testi Standart Belirleme Oylamaları**

| 1. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| M.1 | 0,66 | 0,64 | 0,7 | 0,7 | 0,6 | 0,4 | 0,22 | 0,32 | 0,62 | 0,19 |
| M.2 | 0,3 | 0,42 | 0,7 | 0,22 | 0,2 | 0,44 | 0,64 | 0,42 | 0,42 | 0,18 |
| M.3 | 0,84 | 0,44 | 0,7 | 0,77 | 0,4 | 0,41 | 0,44 | 0,3 | 0,44 | 0,20 |
| M. 4 | 0,44 | 0,44 | 0,7 | 0,71 | 0,4 | 0,19 | 0,48 | 0,33 | 0,44 | 0,18 |
| M. 5 | 0,64 | 0,6 | 0,7 | 0,87 | 0,6 | 0,6 | 0,94 | 0,3 | 0,62 | 0,19 |
| M. 6 | 0,44 | 0,44 | 0,51 | 0,78 | 0,6 | 0,68 | 0,4 | 0,33 | 0,475 | 0,15 |
| M. 7 | 0,44 | 0,44 | 0,55 | 0,67 | 0,4 | 0,44 | 0,44 | 0,43 | 0,44 | 0,09 |
| M. 8 | 0,44 | 0,4 | 0,8 | 0,87 | 0,4 | 0,48 | 0,6 | 0,3 | 0,46 | 0,20 |
| M. 9 | 0,44 | 0,46 | 0,7 | 0,77 | 0,4 | 0,4 | 0,4 | 0,33 | 0,42 | 0,16 |
| M. 10 | 0,8 | 0,4 | 0,5 | 0,77 | 0,4 | 0,1 | 0,44 | 0,33 | 0,42 | 0,23 |
| M. 11 | 0,8 | 0,44 | 0,9 | 0,8 | 0,6 | 0,64 | 0,94 | 0,3 | 0,72 | 0,23 |
| M. 12 | 0,44 | 0,4 | 0,9 | 0,87 | 0,6 | 0,44 | 0,68 | 0,3 | 0,52 | 0,22 |
| M. 13 | 0,6 | 0,44 | 0,9 | 0,77 | 0,6 | 0,4 | 0,64 | 0,4 | 0,6 | 0,18 |
| M. 14 | 0,4 | 0,4 | 0,9 | 0,68 | 0,6 | 0,44 | 0,44 | 0,3 | 0,44 | 0,20 |
| M. 15 | 0,44 | 0,44 | 0,55 | 0,72 | 0,4 | 0,44 | 0,44 | 0,4 | 0,44 | 0,11 |
| M. 16 | 0,44 | 0,44 | 0,9 | 0,87 | 0,6 | 0,44 | 0,94 | 0,3 | 0,52 | 0,25 |
| M. 17 | 0,6 | 0,4 | 0,8 | 0,77 | 0,6 | 0,44 | 0,88 | 0,4 | 0,6 | 0,19 |
| M. 18 | 0,44 | 0,44 | 0,9 | 0,55 | 0,6 | 0,4 | 0,68 | 0,4 | 0,495 | 0,17 |
| M. 19 | 0,44 | 0,4 | 0,85 | 0,55 | 0,6 | 0,44 | 0,6 | 0,4 | 0,495 | 0,15 |
| M. 20 | 0,64 | 0,4 | 0,7 | 0,55 | 0,6 | 0,44 | 0,44 | 0,24 | 0,495 | 0,15 |
| M. 21 | 0,4 | 0,4 | 0,7 | 0,68 | 0,6 | 0,14 | 0,48 | 0,4 | 0,44 | 0,18 |
| M. 22 | 0,6 | 0,4 | 0,22 | 0,65 | 0,6 | 0,49 | 0,22 | 0,2 | 0,445 | 0,19 |
| M. 23 | 0,1 | 0,18 | 0,8 | 0,25 | 0,6 | 0,44 | 0,28 | 0,2 | 0,265 | 0,24 |
| M. 24 | 0,6 | 0,4 | 0,7 | 0,62 | 0,6 | 0,42 | 0,82 | 0,4 | 0,6 | 0,15 |
| M. 25 | 0,3 | 0,12 | 0,7 | 0,62 | 0,6 | 0,42 | 0,24 | 0,4 | 0,41 | 0,20 |
| M. 26 | 0,33 | 0,42 | 0,2 | 0,62 | 0,6 | 0,4 | 0,24 | 0,2 | 0,365 | 0,17 |
| M. 27 | 0,43 | 0,46 | 0,7 | 0,65 | 0,6 | 0,16 | 0,24 | 0,2 | 0,445 | 0,21 |
| M. 28 | 0,33 | 0,4 | 0,7 | 0,22 | 0,6 | 0,46 | 0,42 | 0,4 | 0,41 | 0,15 |
| M. 29 | 0,34 | 0,18 | 0,7 | 0,22 | 0,6 | 0,48 | 0,48 | 0,2 | 0,41 | 0,20 |
| M. 30 | 0,43 | 0,18 | 0,8 | 0,88 | 0,6 | 0,2 | 0,64 | 0,42 | 0,515 | 0,26 |
| Top. | 14,54 | 12,02 | 21,08 | 19,67 | 16,2 | 12,27 | 15,74 | 9,85 | 15,14 | 3,85 |
| Std. | 0,16 | 0,11 | 0,18 | 0,20 | 0,11 | 0,13 | 0,22 | 0,08 | | |

U: Uzman, M: Madde, Med: Medyan, Std: Standart Sapma, Top: Toplam

EK-33 (Devam)**B2 Seviyesi Testi Standart Belirleme Oylamaları**

| 2. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------|
| M.1 | 0,66 | 0,75 | 0,6 | 0,5 | 0,6 | 0,5 | 0,55 | 0,35 | 0,575 | 0,12 |
| M.2 | 0,5 | 0,25 | 0,6 | 0,55 | 0,5 | 0,33 | 0,62 | 0,15 | 0,5 | 0,17 |
| M.3 | 0,85 | 0,55 | 0,6 | 0,25 | 0,5 | 0,51 | 0,55 | 0,3 | 0,53 | 0,18 |
| M. 4 | 0,55 | 0,25 | 0,6 | 0,21 | 0,2 | 0,39 | 0,28 | 0,35 | 0,315 | 0,15 |
| M. 5 | 0,65 | 0,7 | 0,6 | 0,65 | 0,6 | 0,6 | 0,92 | 0,5 | 0,625 | 0,12 |
| M. 6 | 0,55 | 0,52 | 0,5 | 0,26 | 0,6 | 0,66 | 0,5 | 0,35 | 0,51 | 0,13 |
| M. 7 | 0,25 | 0,55 | 0,6 | 0,62 | 0,5 | 0,55 | 0,55 | 0,15 | 0,55 | 0,17 |
| M. 8 | 0,55 | 0,5 | 0,6 | 0,95 | 0,5 | 0,56 | 0,6 | 0,3 | 0,555 | 0,18 |
| M. 9 | 0,55 | 0,27 | 0,6 | 0,55 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,35 | 0,5 | 0,11 |
| M. 10 | 0,6 | 0,2 | 0,4 | 0,24 | 0,2 | 0,1 | 0,22 | 0,35 | 0,23 | 0,16 |
| M. 11 | 0,6 | 0,77 | 0,9 | 0,9 | 0,6 | 0,56 | 0,96 | 0,6 | 0,685 | 0,17 |
| M. 12 | 0,33 | 0,5 | 0,6 | 0,63 | 0,5 | 0,33 | 0,66 | 0,3 | 0,5 | 0,15 |
| M. 13 | 0,6 | 0,22 | 0,9 | 0,33 | 0,5 | 0,3 | 0,62 | 0,1 | 0,415 | 0,26 |
| M. 14 | 0,3 | 0,5 | 0,9 | 0,56 | 0,5 | 0,33 | 0,32 | 0,3 | 0,415 | 0,21 |
| M. 15 | 0,6 | 0,52 | 0,3 | 0,53 | 0,3 | 0,13 | 0,22 | 0,1 | 0,3 | 0,19 |
| M. 16 | 0,23 | 0,55 | 0,6 | 0,63 | 0,5 | 0,33 | 0,93 | 0,5 | 0,525 | 0,21 |
| M. 17 | 0,66 | 0,2 | 0,6 | 0,32 | 0,6 | 0,33 | 0,66 | 0,5 | 0,55 | 0,18 |
| M. 18 | 0,33 | 0,55 | 0,6 | 0,32 | 0,6 | 0,5 | 0,66 | 0,5 | 0,525 | 0,12 |
| M. 19 | 0,33 | 0,2 | 0,6 | 0,33 | 0,5 | 0,63 | 0,6 | 0,6 | 0,55 | 0,16 |
| M. 20 | 0,63 | 0,2 | 0,6 | 0,33 | 0,5 | 0,33 | 0,33 | 0,33 | 0,33 | 0,15 |
| M. 21 | 0,4 | 0,2 | 0,5 | 0,56 | 0,5 | 0,13 | 0,26 | 0,5 | 0,45 | 0,16 |
| M. 22 | 0,5 | 0,2 | 0,4 | 0,52 | 0,5 | 0,39 | 0,44 | 0,5 | 0,47 | 0,11 |
| M. 23 | 0,1 | 0,17 | 0,6 | 0,42 | 0,5 | 0,13 | 0,46 | 0,1 | 0,295 | 0,21 |
| M. 24 | 0,55 | 0,1 | 0,5 | 0,54 | 0,5 | 0,35 | 0,64 | 0,3 | 0,295 | 0,17 |
| M. 25 | 0,4 | 0,15 | 0,5 | 0,54 | 0,5 | 0,35 | 0,42 | 0,3 | 0,41 | 0,13 |
| M. 26 | 0,44 | 0,25 | 0,4 | 0,54 | 0,7 | 0,3 | 0,42 | 0,5 | 0,43 | 0,14 |
| M. 27 | 0,24 | 0,17 | 0,5 | 0,52 | 0,5 | 0,17 | 0,42 | 0,5 | 0,46 | 0,16 |
| M. 28 | 0,44 | 0,1 | 0,7 | 0,44 | 0,5 | 0,35 | 0,24 | 0,1 | 0,395 | 0,21 |
| M. 29 | 0,42 | 0,18 | 0,7 | 0,44 | 0,5 | 0,38 | 0,28 | 0,5 | 0,43 | 0,16 |
| M. 30 | 0,24 | 0,18 | 0,8 | 0,88 | 0,5 | 0,5 | 0,52 | 0,35 | 0,5 | 0,25 |
| Top. | 14,05 | 10,45 | 17,9 | 15,06 | 15 | 11,52 | 15,35 | 10,63 | 14,525 | 2,64 |
| Std. | 0,17 | 0,21 | 0,14 | 0,19 | 0,11 | 0,16 | 0,20 | 0,15 | | |

U: Uzman, M: Madde, Med: Medyan, Std: Standart Sapma, Top: Toplam

EK-34

Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Standart Belirleme Oylamaları

| A1 1. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| A1 S.Ü. 1 | 15 | 11 | 11 | 7 | 8 | 9 | 11 | 16 | 11 | 3,16 |
| A1 S.Ü. 2 | 16 | 12 | 12 | 9 | 7 | 8 | 15 | 18 | 12 | 3,98 |
| A1 S.E. 1 | 17 | 13 | 13 | 11 | 13 | 5 | 15 | 15 | 13 | 3,62 |
| A1 S.E. 2 | 11 | 16 | 16 | 10 | 15 | 10 | 15 | 17 | 15 | 2,92 |
| Top. | 59 | 52 | 52 | 37 | 43 | 32 | 56 | 66 | 52 | 11,48 |
| Std. | 2,63 | 2,16 | 2,16 | 1,71 | 3,86 | 2,16 | 2,00 | 1,29 | | |

| A1 2. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| A1 S.Ü. 1 | 15 | 17 | 15 | 13 | 14 | 13 | 11 | 14 | 14 | 1,77 |
| A1 S.Ü. 2 | 16 | 18 | 16 | 14 | 15 | 14 | 12 | 16 | 15,5 | 1,81 |
| A1 S.E. 1 | 17 | 14 | 16 | 12 | 10 | 15 | 15 | 13 | 14,5 | 2,27 |
| A1 S.E. 2 | 20 | 15 | 12 | 16 | 12 | 10 | 15 | 18 | 15 | 3,33 |
| Top. | 68 | 64 | 59 | 55 | 51 | 52 | 53 | 61 | 57 | 6,15 |
| Std. | 2,16 | 1,83 | 1,89 | 1,71 | 2,22 | 2,16 | 2,06 | 2,22 | | |

| A2 1. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| A2 S.Ü. 1 | 19 | 15 | 10 | 7 | 6 | 5 | 11 | 21 | 10,5 | 6,02 |
| A2 S.Ü. 2 | 11 | 18 | 8 | 9 | 5 | 7 | 15 | 12 | 10 | 4,31 |
| A2 S.E. 1 | 15 | 19 | 9 | 11 | 15 | 5 | 15 | 13 | 14 | 4,33 |
| A2 S.E. 2 | 11 | 15 | 11 | 10 | 15 | 10 | 15 | 17 | 13 | 2,78 |
| Top. | 56 | 67 | 38 | 37 | 41 | 27 | 56 | 63 | 48,5 | 14,27 |
| Std. | 3,83 | 2,06 | 1,29 | 1,71 | 5,50 | 2,36 | 2,00 | 4,11 | | |

| A2 2. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| A2 S.Ü. 1 | 15 | 17 | 15 | 11 | 15 | 16 | 11 | 16 | 15 | 2,27 |
| A2 S.Ü. 2 | 16 | 18 | 14 | 14 | 14 | 15 | 12 | 19 | 14,5 | 2,31 |
| A2 S.E. 1 | 17 | 14 | 14 | 15 | 14 | 14 | 15 | 18 | 14,5 | 1,55 |
| A2 S.E. 2 | 20 | 15 | 14 | 14 | 16 | 14 | 15 | 19 | 15 | 2,36 |
| Top. | 68 | 64 | 57 | 54 | 59 | 59 | 53 | 72 | 59 | 6,71 |
| Std. | 2,16 | 1,83 | 0,50 | 1,73 | 0,96 | 0,96 | 2,06 | 1,41 | | |

EK-34 (Devam)**Sözlü Üretim ve Etkileşim Görevleri Standart Belirleme Oylamaları**

| B1 1. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| B1 S.Ü. 1 | 19 | 14 | 10 | 18 | 16 | 16 | 20 | 21 | 17 | 3,58 |
| B1 S.Ü. 2 | 21 | 19 | 9 | 14 | 6 | 17 | 21 | 15 | 16 | 5,47 |
| B1 S.E. 1 | 14 | 19 | 9 | 15 | 16 | 22 | 22 | 16 | 16 | 4,34 |
| B1 S.E. 2 | 21 | 14 | 11 | 20 | 16 | 21 | 22 | 17 | 18,5 | 3,92 |
| Top. | 75 | 66 | 39 | 67 | 54 | 76 | 85 | 69 | 68 | 14,26 |
| Std. | 3,30 | 2,89 | 0,96 | 2,75 | 5,00 | 2,94 | 0,96 | 2,63 | | |

| B1 2. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| B1 S.Ü. 1 | 15 | 19 | 16 | 16 | 14 | 16 | 15 | 14 | 15,5 | 1,96 |
| B1 S.Ü. 2 | 16 | 16 | 16 | 14 | 16 | 21 | 17 | 19 | 16 | 2,17 |
| B1 S.E. 1 | 17 | 16 | 13 | 13 | 10 | 16 | 16 | 21 | 16 | 3,28 |
| B1 S.E. 2 | 16 | 15 | 16 | 16 | 12 | 16 | 13 | 19 | 16 | 2,33 |
| Top. | 66 | 66 | 63 | 61 | 52 | 69 | 61 | 73 | 62,5 | 6,45 |
| Std. | 1,29 | 1,73 | 2,06 | 2,22 | 2,58 | 2,50 | 1,71 | 2,99 | | |

| B2 1. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| B2 S.Ü. 1 | 19 | 18 | 10 | 8 | 5 | 9 | 21 | 21 | 14 | 6,51 |
| B2 S.Ü. 2 | 11 | 19 | 9 | 9 | 5 | 8 | 18 | 12 | 10 | 4,87 |
| B2 S.E. 1 | 12 | 19 | 9 | 11 | 15 | 9 | 18 | 13 | 12,5 | 3,81 |
| B2 S.E. 2 | 11 | 12 | 11 | 10 | 15 | 10 | 18 | 12 | 11,5 | 2,77 |
| Top. | 53 | 68 | 39 | 38 | 40 | 36 | 75 | 58 | 46,5 | 15,01 |
| Std. | 3,86 | 3,37 | 0,96 | 1,29 | 5,77 | 0,82 | 1,50 | 4,36 | | |

| B2 2. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| B2 S.Ü. 1 | 13 | 17 | 13 | 11 | 18 | 16 | 11 | 16 | 14,5 | 2,72 |
| B2 S.Ü. 2 | 16 | 13 | 16 | 14 | 16 | 13 | 12 | 19 | 15 | 2,30 |
| B2 S.E. 1 | 17 | 16 | 16 | 13 | 15 | 16 | 14 | 18 | 16 | 1,60 |
| B2 S.E. 2 | 18 | 13 | 16 | 16 | 12 | 16 | 13 | 19 | 16 | 2,50 |
| Top. | 64 | 59 | 61 | 54 | 61 | 61 | 50 | 72 | 61 | 6,54 |
| Std. | 2,16 | 2,06 | 1,50 | 2,08 | 2,50 | 1,50 | 1,29 | 1,41 | | |

U: Uzman, S.Ü: Sözlü Üretim, S.E: Sözlü Etkileşim, Med: Medyan, Std: Standart Sapma, Top: Toplam

EK-35

Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Standart Belirleme Oylamaları

| A1 1. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| A1 Y.Ü. 1 | 8 | 15 | 11 | 6 | 7 | 8 | 11 | 14 | 9,5 | 3,30 |
| A1 Y.Ü. 2 | 11 | 15 | 12 | 9 | 6 | 8 | 15 | 11 | 11 | 3,18 |
| A1 Y.E. 1 | 13 | 19 | 13 | 11 | 13 | 5 | 15 | 15 | 13 | 4,00 |
| A1 Y.E. 2 | 8 | 15 | 14 | 10 | 15 | 10 | 15 | 10 | 12 | 2,90 |
| Top. | 40 | 64 | 50 | 36 | 41 | 31 | 56 | 50 | 45,5 | 10,97 |
| Std. | 2,45 | 2,00 | 1,29 | 2,16 | 4,43 | 2,06 | 2,00 | 2,38 | | |

| A1 2. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| A1 Y.Ü. 1 | 15 | 17 | 15 | 15 | 14 | 18 | 17 | 14 | 15 | 1,51 |
| A1 Y.Ü. 2 | 16 | 18 | 14 | 12 | 15 | 17 | 15 | 15 | 15 | 1,83 |
| A1 Y.E. 1 | 17 | 14 | 15 | 18 | 16 | 13 | 15 | 16 | 15,5 | 1,60 |
| A1 Y.E. 2 | 20 | 15 | 12 | 10 | 12 | 16 | 15 | 12 | 13,5 | 3,16 |
| Top. | 68 | 64 | 56 | 55 | 57 | 64 | 62 | 57 | 59,5 | 4,75 |
| Std. | 2,16 | 1,83 | 1,41 | 3,50 | 1,71 | 2,16 | 1,00 | 1,71 | | |

| A2 1. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| A2 Y.Ü. 1 | 19 | 15 | 10 | 15 | 11 | 14 | 11 | 21 | 14,5 | 3,93 |
| A2 Y.Ü. 2 | 11 | 18 | 11 | 11 | 10 | 15 | 15 | 18 | 13 | 3,29 |
| A2 Y.E. 1 | 15 | 19 | 10 | 11 | 15 | 9 | 15 | 22 | 15 | 4,47 |
| A2 Y.E. 2 | 11 | 15 | 11 | 10 | 15 | 10 | 16 | 17 | 13 | 2,90 |
| Top. | 56 | 67 | 42 | 47 | 51 | 48 | 57 | 78 | 53,5 | 11,78 |
| Std. | 3,83 | 2,06 | 0,58 | 2,22 | 2,63 | 2,94 | 2,22 | 2,38 | | |

| A2 2. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| A2 Y.Ü. 1 | 15 | 16 | 15 | 17 | 15 | 16 | 14 | 16 | 15,5 | 0,93 |
| A2 Y.Ü. 2 | 16 | 18 | 14 | 14 | 15 | 13 | 15 | 19 | 15 | 2,07 |
| A2 Y.E. 1 | 16 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 18 | 15 | 1,07 |
| A2 Y.E. 2 | 20 | 15 | 15 | 15 | 16 | 15 | 15 | 19 | 15 | 2,05 |
| Top. | 67 | 64 | 59 | 61 | 61 | 59 | 59 | 72 | 61 | 4,68 |
| Std. | 2,22 | 1,41 | 0,50 | 1,26 | 0,50 | 1,26 | 0,50 | 1,41 | | |

EK-35 (Devam)

Yazılı Üretim ve Etkileşim Görevleri Standart Belirleme Oylamaları

| B1 1. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| B1 Y.Ü. 1 | 19 | 14 | 10 | 18 | 19 | 19 | 20 | 21 | 19 | 3,66 |
| B1 Y.Ü. 2 | 21 | 19 | 9 | 14 | 9 | 13 | 21 | 15 | 14,5 | 4,85 |
| B1 Y.E. 1 | 14 | 19 | 9 | 15 | 19 | 22 | 22 | 19 | 19 | 4,44 |
| B1 Y.E. 2 | 21 | 14 | 11 | 20 | 19 | 21 | 22 | 13 | 19,5 | 4,27 |
| Top. | 75 | 66 | 39 | 67 | 66 | 75 | 85 | 68 | 67,5 | 13,29 |
| Std. | 3,30 | 2,89 | 0,96 | 2,75 | 5,00 | 4,03 | 0,96 | 3,65 | | |

| B1 2. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| B1 Y.Ü. 1 | 14 | 19 | 18 | 18 | 14 | 17 | 16 | 13 | 16,5 | 2,23 |
| B1 Y.Ü. 2 | 17 | 15 | 13 | 14 | 17 | 21 | 15 | 19 | 16 | 2,67 |
| B1 Y.E. 1 | 15 | 14 | 17 | 13 | 10 | 15 | 17 | 21 | 15 | 3,24 |
| B1 Y.E. 2 | 18 | 13 | 17 | 17 | 12 | 17 | 13 | 19 | 17 | 2,66 |
| Top. | 64 | 61 | 65 | 62 | 53 | 70 | 61 | 72 | 63 | 5,88 |
| Std. | 1,83 | 2,63 | 2,22 | 2,38 | 2,99 | 2,52 | 1,71 | 3,46 | | |

| B2 1. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| B2 Y.Ü. 1 | 19 | 16 | 10 | 11 | 10 | 11 | 21 | 21 | 13,5 | 4,94 |
| B2 Y.Ü. 2 | 11 | 19 | 12 | 12 | 7 | 15 | 16 | 12 | 12 | 3,63 |
| B2 Y.E. 1 | 12 | 19 | 13 | 11 | 17 | 14 | 16 | 13 | 13,5 | 2,72 |
| B2 Y.E. 2 | 11 | 12 | 11 | 10 | 17 | 10 | 16 | 12 | 11,5 | 2,67 |
| Top. | 53 | 66 | 46 | 44 | 51 | 50 | 69 | 58 | 52 | 9,04 |
| Std. | 3,86 | 3,32 | 1,29 | 0,82 | 5,06 | 2,38 | 2,50 | 4,36 | | |

| B2 2. Tur | U. 1 | U. 2 | U. 3 | U. 4 | U. 5 | U. 6 | U. 7 | U. 8 | Med. | Std. |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| B2 Y.Ü. 1 | 13 | 17 | 13 | 11 | 14 | 18 | 14 | 18 | 14 | 2,60 |
| B2 Y.Ü. 2 | 18 | 13 | 18 | 14 | 18 | 13 | 15 | 15 | 15 | 2,20 |
| B2 Y.E. 1 | 17 | 18 | 18 | 13 | 19 | 18 | 14 | 14 | 17,5 | 2,33 |
| B2 Y.E. 2 | 14 | 13 | 18 | 18 | 12 | 18 | 14 | 17 | 15,5 | 2,51 |
| Top. | 62 | 61 | 67 | 56 | 63 | 67 | 57 | 64 | 62,5 | 4,09 |
| Std. | 2,38 | 2,63 | 2,50 | 2,94 | 3,30 | 2,50 | 0,50 | 1,83 | | |

U: Uzman, Y.Ü: Sözlü Üretim, Y.E: Sözlü Etkileşim, Med: Medyan, Std: Standart Sapma,
Top: Toplam

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Yiğit Savuran
Doğum Yeri : Ödemiş - İzmir
Doğum Tarihi : 11.02.1988

Eğitim Durumu

| | | |
|---------------|--------------------------------|------|
| Lise | Ödemiş Anadolu Öğretmen Lisesi | 2006 |
| Lisans | Hacettepe Üniversitesi | 2010 |
| Yüksek Lisans | Hacettepe Üniversitesi | 2014 |

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Dinleme (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi)
İspanyolca: Başlangıç

Mesleki Geçmiş

| Görev | Kurum | Çalışma Tarihleri |
|-----------|----------------------|-------------------|
| Okutman | Ankara Üniversitesi | 2010-2011 |
| Öğr. Gör. | Anadolu Üniversitesi | 2011- ... |

Akademik Çalışmalar

Yayımlar

Kurt, E. ve **Savuran, Y.** (2016). An Exploration of SFL Students' Emotional Intelligence and Foreign Language Anxiety. *Anatolian Journal of Education*.
Savuran, Y. (2016). Başarılı Bir Eğitim Programı Geliştirme Çalışması Koordine Etme. Acat, M. D. (Ed.) Eğitim program liderliği İçinde (ss. 113-126).
Savuran, Y. (2014). Lifelong Learning Competencies Of Prospective Elt Teachers, EDULEARN14 Proceedings, (ss. 1498-1506).

Seminer ve alıştaylar

- Savuran, Y.** (2019). An Error Analysis Study On Written Performances Of Turkish As A Foreign Language Students. 7th International Congress on Curriculum and Instruction (ICCIPOK2019)
- Savuran, Y.** (2017). A Program Evaluation Study of Turkish Course at UC Santa Barbara. Global Conference on Education.
- Savuran, Y.** (2016). The Analysis of Fluctuating Motivation Level of English Preparatory Class Students. International Conference On Humanities And Cultural Studies.
- Savuran, Y. ve Elibol, H.** (2015). Teaching Vocabulary Items Using Moodle: Do They Learn Better?. The International Conference on Language Communications and Culture.
- Savuran, Y.** (2014). Lifelong Learning Competencies of Prospective ELT Teachers. EDULEARN 2014.

Projeler

Ana-Dil: Yabancılara Türkçe ğretimi İçin Uzaktan ğrenme Ortamı Tasarımı ve Değerdendirilmesi (Ulusal Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi - Araştırmacı)

Üniversite Dışı Deneyim

Fulbright Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretimi Sertifikası. Kaliforniya Üniversitesi, Santa Barbara. 2015-2016, Misafir ğretim Elemanı.

İdari Görev

Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Sınav Birimi Koordinatörlüğü

İletişim

E-posta adresi: yigitsavuran@gmail.com