



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETİM
ELEMANLARININ SINAV HAZIRLAMA VE ÖLÇME
DEĞERLENDİRME YETERLİK ALGILARI

NERMİN ALTINTAŞ

İzmir
2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETİM
ELEMENLARININ SINAV HAZIRLAMA VE ÖLÇME
DEĞERLENDİRME YETERLİK ALGILARI**

NERMİN ALTINTAŞ

DANIŞMAN

PROF. DR. KAMİL İŞERİ

İzmir

2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algıları**” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

18/ 07/2022

Nermin ALTINTAŞ



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 15/08/2022

Tez Başlığı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama Ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algıları

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **114** sayfalık kısmına ilişkin, **09/08/2022** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 13' tür**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15)

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)

<input checked="" type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input checked="" type="checkbox"/> Kaynakça hariç, <input checked="" type="checkbox"/> Alıntılar dâhil, <input checked="" type="checkbox"/> Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça dâhil, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. <input checked="" type="checkbox"/> EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. <input checked="" type="checkbox"/>	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Nermin ALTINTAŞ
Öğrenci No : 2019950132
Anabilim Dalı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Programı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü : Yüksek Lisans Doktora

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)
Nermin ALTINTAŞ

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)
Prof. Dr. Kamil İŞERİ

15/08/2022

15/08/2022

Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.
Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: 0232 393 1000) sorunuz veya e-posta ile (ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.
- 2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Çalışmaların bu bölümü, okuyucuların belki de adlarını daha önce hiç duymadığı ya da okuduktan sonra asla tanıma şanslarının olmayacağı kişilere övgüler içermektedir. Ancak yine bu bölüm, yapılmış olan çalışmanın tek kişinin ürünü olmadığını, tezin hazırlık sürecinde birçok kişinin desteğinin ve katkısının olduğunu göstermektedir. Bu nedenle yapılan çalışmaların “teşekkür” bölümleri beni her zaman duygulandırmış hatta onurlandırmıştır. Çalışma sürecimde motivasyonumun düştüğü anlar oldu ve birçok kişi ne kadar şanslı olduğumu destekleri ile sürekli bana hissettirdi. İlk olarak bana olan güvenleri için onlara teşekkür etmek, daha sonrasında ise özveri ve özsaygımı daima koruyarak pes etmediğim için kendimi tebrik etmek isterim.

Dilbilim alanında başlamış olduğum lisans eğitimimden yüksek lisans eğitimime kadar derslerinden büyük keyif aldığım, ufkumu ve düşünce şeklimi geliştiren, daima sorgulayıcı bir yaklaşımı benimseterek bilime ve araştırmaya yönlendiren, çalışmanın hazırlanma sürecinde de bilgilerini ve deneyimlerini bana aktararak yardımcı olan değerli hocam, danışmanım Prof. Dr. Kamil İŞERİ’ye,

Lisans eğitimimde beni bu alan ile tanıştıran, akademik hayata girmemde emeği ve desteği benim için çok önemli olan, bana inanan ve yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Funda UZDU YILDIZ’a ve tecrübelerini benimle paylaşan, tüm sorularıma bıkmadan gerçekçi yanıtlar veren hocam Dr. Ekin ŞEN’e,

Çalışmanın veri toplama sürecinde uygulamış olduğum anketin ulaştırılmasını sağlayan Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DEDAM)’nde görev alan ve ankete katılarak çalışmaya yön veren Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanındaki değerli öğretim elemanlarına,

Verilerin analizi aşamasında, istatistik bilgileriyle çalışmaya katkıda bulunan ve lisans eğitimimden bu yana her problemimde yalın anlatımları ile beni umutsuzluklarımdan kurtaran arkadaşım Mehmet Umut MUTLU’ya, lisans dönemimden bu zamana beni yalnız bırakmayan, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi yolculuğuna da beraber çıktığımız, tüm zorlukların beraber üstesinden geldiğimiz, ne kadar zorlansak da birbirimize daima güvendiğimiz sevgili arkadaşım İdil ÇİÇEK’e,

Desteğini ve güvenini asla eksik etmeyen, her zaman sadece bir telefon kadar uzağımda olarak uzakları yakın eden çok sevgili arkadaşlarım Kübra AĞIR, Gülnaz İNCE ve Özlem Berkin BAŞKONUŞ’a,

Son olarak ise hayattaki en büyük şansım olan aileme... Verdiğim hiçbir kararda karşımda durmadan, yeri geldiğinde tam yanımda benimle zorlukları göğüsleyen, yeri geldiğinde ise bana olan güveni ve desteği ile hep arkamda olan, bugünlerimi göremese de benimle her zaman gurur duyduğunu bildiğim, beni uzaklardan izleyen ama çok yakınımnda hissettiğim canım babam Yılmaz ALTINTAŞ'a, hayat tecrübelerini bana ilmek ilmek işleyerek benim şimdiki "ben" olmamı sağlamış olan, emeklerini asla ödeyemeyeceğim, hayatımdaki en kıymetli kişi, canım annem Nevriye ALTINTAŞ'a, çalışmalarım sürecinde yanımda olan, varlıklarından güç aldığım biricik ablam Nesrin ALTINTAŞ ve biricik kardeşim Nuri ALTINTAŞ'a,

En içten ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım...

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR	vi
TABLOLAR LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem.....	1
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	2
1.4. Sınırlılıklar	2
1.5. Varsayımlar	2
1.6. Tanımlar	3
BÖLÜM II.....	4
KURAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	4
2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	4
2.2. Sınav Hazırlama	7
2.2.1. Sınav Hazırlarken Dikkat Edilmesi Gerekenler.....	9
2.2.2. Sınav Analizi.....	13
2.3. Ölçme Değerlendirme	16
2.3.1. Ölçme Değerlendirmenin Amacı ve Önemi.....	20
2.3.2. Ölçme Değerlendirme Yöntemleri.....	23
2.3.2.1. Geleneksel (Klasik) Ölçme Değerlendirme Yöntemleri.....	25
2.3.2.2. Alternatif (Tamamlayıcı) Ölçme Değerlendirme Yöntemleri.....	29

2.3.3. Ölçme	34
2.3.3.1. Ölçmenin Amacı	36
2.3.3.2. Ölçmede Birim	39
2.3.3.3. Ölçme Türleri	39
2.3.3.4. Ölçme Araçlarının ve Kullanılan Yöntemlerin Nitelikleri: Geçerlik, Güvenirlik, Kullanışlılık	41
2.3.3.5. Ölçme Hataları	45
2.3.4. Değerlendirme.....	47
2.3.4.1. Değerlendirmenin Amacı ve Önemi	50
2.3.4.2. Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler	52
2.3.4.3. Değerlendirme Türleri.....	53
2.4. Yeterlik.....	56
BÖLÜM III	61
YÖNTEM.....	61
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	61
3.2. Evren/ Örneklem/ Çalışma Grubu/ Katılımcılar	61
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	63
3.4. Verilerin Analizi.....	63
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	63
BÖLÜM IV	65
BULGULAR.....	65
4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarına Yönelik Bulgular ve Değerlendirmeler	65
4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının “Cinsiyet” Değişkenine Yönelik Bulgular ve Değerlendirmeler.....	69
4.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının “Mesleki Tecrübe” Değişkenine Yönelik Bulgular ve Değerlendirmeler.....	70

4.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının “Lisans Mezuniyet Alanı” Değişkenine Yönelik Bulgular ve Değerlendirmeler.....	71
4.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının “Yüksek Lisans Eğitimi” Değişkenine Yönelik Bulgular ve Değerlendirmeler.....	72
4.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası” Değişkenine Yönelik Bulgular ve Değerlendirmeler.....	73
BÖLÜM V	75
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
5.1. Tartışma.....	75
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	78
KAYNAKÇA	80
EKLER.....	88
EK 1. Özgeçmiş	88
EK 2. Uygulama İzinleri: Bilgilendirilmiş Onam Formu	89
EK 2. Uygulama İzinleri: Gönüllü Katılımcı Onam Formu	91
EK 3. Veri Toplama Araçları	92
EK 4. Etik İzin.....	95
EK 5. Ölçme Araçlarını Uygulanma İzinleri	96

KISALTMALAR

ALES	: Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı
ALTE	: Avrupa Dil Sınavları Birliği
DEDAM	: Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
DİAOÖBÇ	: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Katılımcı Sayısı
IELTS	: Uluslararası İngilizce Dil Test Sistemi
Ss	: Standart Sapma
sd	: Serbestlik Derecesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TOEFL	: Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
TYS	: Türkçe Yeterlik Sınavı
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YDS	: Yabancı Dil Sınavı
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Sınav Türleri	7
Tablo 2 Sınav Metinlerinin Seçimi	13
Tablo 3 Madde Güçlük İndeksi.....	14
Tablo 4 Madde Ayırt Edicilik (Madde Geçerliği) İndeksi.....	15
Tablo 5 Diller İçin Avrupa Ortak Öğretim Çerçevesi'ndeki Ölçme Değerlendirme Türleri.....	23
Tablo 6 Kısa Cevaplı Testlerin Avantaj ve Dezavantajları.....	26
Tablo 7 Geleneksel ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri	33
Tablo 8 Güvenirlilik Türleri.....	43
Tablo 9 Değerlendirme Aşamaları	54
Tablo 10 Değerlendirme Çeşitleri.....	56
Tablo 11 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri.....	61
Tablo 12 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Yeterlik Algıları	65
Tablo 13 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Madde Puan Ortalaması	66
Tablo 14 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının Cinsiyete İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	69
Tablo 15 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının Mesleki Tecrübeye İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	70
Tablo 16 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının Lisans Mezuniyet Alanına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	71
Tablo 17 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının Yüksek Lisans Eğitimine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	72

Tablo 18 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	73
---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ölçme Değerlendirme Süreci.....	17
Şekil 2. Ölçme Değerlendirmenin Konumu.....	21
Şekil 3. Ölçme Değerlendirme Yöntemleri.....	24
Şekil 4. Çoktan Seçmeli Test Türleri	28
Şekil 5. Ölçme Aşamaları	38
Şekil 6. Ölçme Türleri.....	40
Şekil 7. Dolaylı Ölçme.....	41
Şekil 8 Ölçüt Türleri.....	53
Şekil 9. Değerlendirme Türleri	54
Şekil 10. Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları (MEB, 2017).	59

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETİM ELEMANLARININ SINAV HAZIRLAMA VE ÖLÇME DEĞERLENDİRME YETERLİK ALGILARI

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme süreçlerindeki yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Boylu (2019) tarafından oluşturulmuş “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, “Basit Rastlantısal (Tesadüfi) Örneklem” kullanılarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan gönüllü 100 katılımcıya uygulanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinde ve eğitimde sıklıkla kullanılan “Tarama (Survey)” modeline başvurularak betimsel bir çalışma oluşturulmuştur. Öğretim elemanlarının demografik özellikleri ve aynı zamanda alt problemler olarak belirlenen değişkenlerin yeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemek için Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının yanıtlamış oldukları öz değerlendirme anketine göre kendilerini sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme konularında yeterli buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Alt problemler bağlamında ise öğretim elemanlarının demografik özelliklerinin öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir fark bulunmadığına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, ölçme değerlendirme, yeterlik.

ABSTRACT

EXAM PREPARATION AND ASSESSMENT PROFICIENCY PERCEPTIONS OF INSTRUCTORS TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

This study has been done to determine the proficiency perceptions of the instructors teaching Turkish as a foreign language in the exam preparation and assessment and evaluation processes. "The Scale of Exam Preparation and Evaluation Proficiency Perceptions of Teachers Teaching Turkish as a Foreign Language", was created by Boylu (2019), and was applied to 100 volunteer participants who teach Turkish as a foreign language by using a "Simple Random Sample". A descriptive study, which is frequently used in quantitative research methods and education, was created by applying the "Survey" model. Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests were applied to determine the effects of the demographic characteristics of the instructors as well as the variables determined as sub-problems on their perceptions of efficacy. As a result of the study, it was found that the instructors teaching Turkish as a foreign language found themselves sufficient in exam preparation and assessment. In the context of the sub-problems, it was found that there was no significant difference in the demographic characteristics of the instructors on their self-efficacy.

Keywords: Turkish as a foreign language, assessment, proficiency

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, problem tümcesi, alt problem tümceleri, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Dil öğrenim sürecinde dili öğrenmeyi amaçlayan öğrencinin sürecini ve bu süreçte yaşayacağı sorunları çözecek ya da sorunlara çözüm yolu sunacak belli faktörler bulunmaktadır. Bu çözüm yollarına dil öğretim yöntemleri, ders işlenişinde kullanılan materyaller (ders kitapları, çalışma kağıtları, etkinlikler) örnek gösterilebilirken en önemli faktörlerden biri de öğrenciye rehberlik eden ve öğrencinin dil öğrenim sürecinde ona çeşitli kolaylıklar sağlayarak öğrenci için yol gösterici olan öğretmendir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DİAOÖÇ)’ne göre; dil öğrencilerinin çoğunluğu, verilen yönlendirmeleri veya ders kitaplarındaki talimatları izleyerek materyallerdeki aktivitelerin de sayesinde tepkisel öğrenme gerçekleştirirler (DİAOÖÇ, 2013, s. 142). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında lisans programının bulunmaması, Dilbilim, Türk Dili ve Edebiyatı, Yabancı Dil Öğretmenlikleri ve Türkçenin Eğitimi gibi bölümlerden mezun olan kişilerin görev alması alanda ölçüt kabul edilecek birliğin sağlanamamasına neden olmaktadır. Aynı zamanda kimi kurumlarda öğretim elemanlarının görev alabilmesi için “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası”na sahip olması koşulu bulunurken, kimi kurumlarda sertifika koşulu aranmamaktadır. Bu durum, alanda çalışmak isteyen öğretim elemanı adayları için de bir soru işareti oluşturarak belirsizliğe neden olmakta ve kurumlar arası farklı koşullara sahip olan öğretim elemanı profiline ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öğretmen yetiştirme sürecinde her ne kadar temel izlenice olarak Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DİAOÖÇ)’nin temel alındığı kabul edilse de standartlaşmış, belli kriterlere yönelik öğretim elemanı profiline olmaması; kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinin ve sınav sistemlerinin, sahip olunan bilgi ve terminolojinin, kullanılan öğretim yöntemi ve yaklaşımlarının, uygulanan ders planlarının ve programlarının çeşitliliğini de beraberinde getirmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Araştırmanın amacı; yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme süreçlerindeki yeterlik algılarını belirlemektir.

Araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının öz değerlendirmede bulunarak mesleki gelişimlerine yönelik sorgulayıcı yaklaşımlarını sağlaması ve alanın sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme süreçlerinde eksik kaldığı konuları ortaya koyması açısından önem taşımaktadır.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Araştırmanın problem tümcesi “Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanları sınav hazırlama, ölçme değerlendirme konularında kendilerini yeterli görmekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının cinsiyetleri sınav hazırlama, ölçme değerlendirme konularındaki yeterlik algılarında etkili midir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının mesleki tecrübeleri sınav hazırlama, ölçme değerlendirme yeterlik algılarında etkili midir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının lisans mezuniyet alanları sınav hazırlama, ölçme değerlendirme yeterlilik algılarında etkili midir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının yüksek lisans yapıp yapmamaları ve başka alanlarda yüksek lisans yapan öğretim elemanlarıyla karşılaştırıldığında sınav hazırlama, ölçme değerlendirme yeterlilik algılarında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sertifikasına sahip olup olunmaması yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınav hazırlama, ölçme değerlendirme yeterlilik algılarında fark oluşturmakta mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında, pandemi nedeniyle çevrimiçi olarak oluşturulan ankete, gönüllü katılım gösteren yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarını kapsamaktadır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretim elemanları oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarına yönlendirilen çevrimiçi ölçeğin katılımcılar tarafından anlaşılabilir, gerekli zaman diliminde objektif olarak yanıtlanmış olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Ölçme: Çeşitli araçlar kullanılarak ölçülmek istenilen kişilerin, önceden belirlenmiş şartları sağlama durumlarını gözlemlere, sınamalara ve sonucunda ise derecelendirilmiş not çizelgesine göre belirleme sürecidir.

Değerlendirme: “Belli hedefler dahilinde planlamalar yapılarak hazırlanan ve uygulanan, yöntem ve teknikliklerin efektifliğini, öğrencilerin davranışlarında gözlemlenen olumlu ya da olumsuz değişikliklerin belirlenmesini, çıkarımlarda bulunulmasını amaçlayarak geniş bir alana etki eden süreçtir” (Bayrak ve Duruhan, 2016).

Öz Yeterlik: “Kişinin farklı olaylar karşısında o etkinlikleri başarabilme gücüne, kapasitesine dair kendini algılama şekli, kendine olan güveni ve yargılarda bulunmasıdır” (Senemoğlu, 2005, s. 231).

Geçerlik: “Bir test veya bir ölçme yöntemi, gerçekte ölçülen kurgunun, ilgili bağlamda ölçülmesi gerekenin ve bu şekilde kazanılan bilgilerin, söz konusu adayın bu konudaki yeterliğini tam olarak yansıttığını kanıtlayabildiği ölçüde geçerlidir” (DİAOÖÇ, 2013: 173, akt. Demirel, 2019, s. 19).

Güvenirlilik: “Herhangi bir ölçme aracının veya yönteminin ölçtüğü değişkeni ne derece duyarlılıkla ölçebildiği; bir diğer ifadeyle, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınık olmasıdır” (Turgut, 1995, s. 27).

Kullanışlılık: “Araç veya yöntemin uygulanabileceği eğitim seviyesi, uygulama süresi, öğretmenin istediği beceriler, maliyet ve ekonomi gibi etkenlerin o araç veya yöntemin kullanılmasına etkileridir” (Turgut, 1995, s. 27).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Dil ile ilgili çalışmalar insan ile ilgili çalışmalarla başlamakta ve insan dili ile var olmaktadır. İnsanlık için iletişim kurmak, yaşamlarını kolay kılmak için en önemli unsurlardan olmuştur. Bu bağlamda dilin iletişim aracı olarak kullanılması, insanın varoluşuna dayanmaktadır. Dilin iletişim aracı olarak kullanılmasının yanı sıra birden çok etmenle birlikte dil, insanlar hatta evrendeki diğer tüm canlılar açısından önem taşımaktadır. Dilin tanımı yapılacak olunursa, en genel tanımlamayla “Dil, bir anlaşma dizgesidir. İletişimin temelini oluşturan en etkin araç olarak kabul edilmektedir” (İşeri, 2017, s. 3). Bu anlaşma dizgesi geçmişten günümüze kadar insanların etkileşimlerini sağlamış ve sağlamaya da devam eden canlı bir işleyiştir. Bireylerin toplum içinde kendilerini ifade etme çabaları dilin canlılığını korumuş, toplum içindeki etkileşimini ve iletişimini zorunlu kılmıştır. Tarihsel olarak ilerleyen zamanlarda bireyler kendilerini topluma, toplumlar ise diğer topluluklara ifade etme ihtiyacı duymuş böylece yabancı dil öğrenme süreci insanın sosyalleşme çabasıyla başlamıştır. Mirici (2001) bu duruma benzer ifadelerle kişilerin kültürel etkileşimleri veya ekonomilerdeki gelişmeler gibi sebeplerle insan ilişkilerinin artması, insanların yabancı dil öğrenme gereksinimini ve önemini arttırmış, gelişen bu sürecin yabancı dil öğrenme işinin sistematik ve bilimsel temellere dayandırılarak yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur (Mirici, 2001: 15 akt. Yılmaz, 2014, s. 9). Tarihsel keşifler, ticaret yapma gereksinimi, eğitim, sosyal veya duygusal etkileşimler gibi unsurlar insanları birbirlerine yakınlaştırmış bu da dilin yalnızca anadil olarak değil yabancı dil olarak öğretimini de gündeme getirmiş ve dile yönelik önem giderek artmıştır.

Yabancı dil öğrenmek, yeni bir dilin içsel yapısını öğrenmek, anadildeki dil sistemi ile hedef dildeki dilsel özellikler arasındaki benzerlik veya farklılıkları gözlemleyerek dil farkındalığının oluşmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda yabancı dil öğrenmek, yeni bir kültürü yakından tanımayı da beraberinde getirmektedir. Bir diğer ifadeyle, yabancı dil öğrenmek, farklı bir kültürle etkileşime girerek her iki kültür arasında kıyaslamalar sonucunda da dil öğrencisinin hem kendi kültürüyle hem de diğer kültürle hesaplaşmasıdır (Polat, 1990:70 akt. Yiğit, 2017, s. 73). Yabancı bir dili öğrenmek bireye farklı görüşler kazanmasını sağlamaktadır. Dil, yeni bir dünyaya açılan kapı gibidir. Tapan (1995)’a göre ise bireyin farklı bir dil öğrenmesi, onun öğrendiği dilin dünyasını, kültürünü de anlayıp tanınmasını sağlamaktadır. Kendisine yabancı olan şeyin bilincine varmak, onu algılamaya çalışmak ise

dili öğrenene bilgi ve düşünce zenginliği kazandırıp genel bakış açısını genişletmektedir (Tapan, 1995 akt. Yiğit, 2017, s. 73). Bu bağlamda anadil dışında bir dili öğrenmeye başlamak yeni bir dünyaya gelerek, o dünyadaki kültürü de öğrenmeye başlamak demektir. Kültür ve dil arasındaki ilişki karşılıklıdır, çift yönlü etkileşim içindedir. Yabancı dil öğrenen kişi kültürün dildeki yansımalarının da farkındalığına ulaşarak o dilin insanlarıyla doğrudan iletişime geçebilmektedir.

En temel unsur olan teknolojinin getirisi olarak, ilerleyen ve sürekli gelişmekte dünya düzeninde toplumların birbirleriyle etkileşimi oldukça yaygınlaşmış ve insanlar bu etkileşimi sürdürebilmek, düzene uyum sağlayabilmek için yabancı dil öğrenme serüvenine belki de farkında olmadan bir zorunluluk halinde girmişlerdir. İnsanlar anadilleri dışındaki dilleri öğrenmeye ve öğrendikleri dil ile birlikte yeni kültürlerle de etkileşime girmeye başlamıştır. Bu bağlamda dünyada yaşanan teknolojik, ekonomik, politik, siyasi ve kültürel gelişmeler sayesinde uluslararası etkileşim Türkiye’de de son yıllarda hız kazanmış ve Türkçe öğrenmeye yönelik artan talep, öğrenci hareketliliğini de doğrudan etkilemiştir. “Uluslararası tanınırlığın da artmasıyla, öğrencilerin Türkiye’yi eğitim için seçmesi yabancılara Türkçe öğretimi alanının da önem kazanmasını sağlamaktadır. Günümüzde Türkiye’deki çoğu üniversitede dil öğretim merkezleri özelinde Türkçenin çeşitli ülkelerden gelen öğrencilere öğretimi söz konusudur” (Gedik, 2017, s. 2). Yalnızca üniversiteler bünyesinde değil, “Türk Kültür Merkezleri, Türkoloji Bölümleri, Türkçe Öğretim Merkezleri, Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı Okulları” (Ustabulut, 2019, s. 25) gibi birçok kurum, Türkçeyi yabancılara öğretme konusunda alanda önemli oranda yer almaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi yalnızca Türkiye’deki üniversitelerde değil aynı zamanda yurt dışında da yürütülmektedir. Yurt dışında Türkçe eğitimi veren çeşitli enstitüler, Türkoloji bölümleri, dil merkezleri bulunmaktadır. “Dünyanın birçok yerinde kırktan fazla merkeze sahip olan, 2009’ da kurulmuş olan Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine çağdaş eğitim yolunda yön kazandırmaktadır” (Boylu ve Başar, 2016, s. 311). Türkçe öğretimi yapan kurumlar sayesinde Türkçe uluslararası alanda yer almakta ve giderek öğretimi yaygınlaşmaktadır. Bu sayede Türkiye’ye çeşitli nedenlerle gelenlerin dili öğrenebilmek olanakları oldukça genişlemiştir.

Uluslararası anlamda yaygınlaşan ve önem kazanmış olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, anadili Türkçe olanlara Türkçe öğretiminden tamamen farklı bir alandır. Bu durumla beraber yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak eğitim programı hazırlanılmasının ihtiyacı da ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda “Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretecek olan öğretim üyelerinin yeterli donanımda eğitimlere sahip olması ve verilecek olan dil eğitiminin

modern dünyadakiyle eş değerde yürütülmesi de oldukça önem taşımaktadır” (Göçer ve Moğul, 2011, s. 808). Ancak Mete’ye (2018) göre öğretmen niteliği alanda yaşanan en önemli sorundur (Mete, 2018, s. 180). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Dilbilim, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Eğitimi Bölümü ve çeşitli yabancı dil öğretmenliklerinden mezun olan kişilerin görev yapması alandaki öğretmenlerin niteliklerinin farklılaşmasına ve ortak bir paydanın oluşamamasına neden olmaktadır. Karababa (2010)’ya göre, söz konusu bu bölümler alandaki öğretim görevini yapmak için uygun veya birbiriyle ilişkili alanlar olarak ele alınsa bile, bu bölümlerin lisans veya lisansüstü programları değerlendirildiğinde; programlarındaki içeriklerin, alanın gerekli koşullarıyla tam anlamıyla örtüşebilecek özelliklere sahip olmadığı ortaya koyulmaktadır (Karababa, 2010: 36-39 akt. Uğurlugelen, 2019, s. 21). Bu sorunla beraber, alanda kullanılan materyaller, öğretim yöntemleri, ölçme değerlendirme gibi konular da uygun şekilde yapılmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin belli ilkeleri bulunmaktadır. Bu temel ilkeler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Demirel, 1987, s. 148-149):

- “Dil öğretim planlanmasının yapılması,
- Temel dil becerilerinden olan okumanın, yazmanın, dinlemenin ve konuşmanın geliştirilmesi,
- Öğretimde önce basit olandan başlanarak daha karmaşık olana ya da somut olanlardan soyut olana giderek aşamalı bir yöntem izleme,
- Dilbilgisi yapılarının sistemli şekilde sunularak bir kerede tüm yapıyı vermek yerine tek yapının sunulması,
- Günlük yaşamda karşılaşılabilecek bilgilerin sunulması ve bu bilgileri gündeme uygulayabilecekleri örneklerin verilmesi,
- Öğrencilerin derste aktif rol almalarının sağlanması ve onların derste söz almalarının sağlanarak cesaretlendirilmesi,
- Öğrenciler arasındaki kişisel farklılığın olabileceğinin bilincinden olunması,
- Dil öğretimi yapılırken görsellerle desteklenmesi ve işitsel araçların kullanılması,
- Ölçme ve değerlendirmede birlik ilkesinin göz önünde bulundurulması”

Belirlenen bu ilkeler bağlamında öğrencilerin hedef dil yeterliklerine uygun bir şekilde ulaşabilmelerini sağlamak için, öğretimdeki en etkili unsur olan öğretmenlerin dil öğretimi üzerinde farkındalıklarının ve yeterliklerinin yüksek olması gerekmektedir. Böylece öğretmen, hedef davranışların kazanılmasında etkili olan yöntemleri bilerek, öğretimin amacına uygun bir öğretim programını hazırlar ve öğrencinin eksiklerini belirlemede etkili olan ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanarak dönütlerde bulunabilir. Bu da öğretim sürecinin etkili işlemesine olanak sağlamaktadır.

2.2. Sınav Hazırlama

“Kişinin belirlenen bir alan üzerindeki en düşük seviyedeki yeterliğe sahip olup olmadığını tespit etmek için uygulanan sınavlara yeterlik sınavı denir” (Turgut ve Baykul, 2012 akt. Işıkoğlu, 2015, s. 11). Bu bağlamda öğrencinin mevcut dil durumunu ölçüp değerlendirmek için belli dil sınavlarının ya da ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Dil seviyesini ölçmeye yönelik kullanılan yöntemlerden en yaygın olanı dil yeterlik sınavlarıdır. Öğrencinin dil yeterliğini belirleyerek onu yeterliklerine göre sınıflandırmak dil öğretimi sürecine doğru başlanması ve sürecin sağlıklı işleyebilmesi açısından önemlidir. Bir diğer ifadeyle, “Dil yeterlik sınavları (seviye belirleme sınavı, proficiency test) günlük hayattaki kullanımı da göz önünde bulundurarak bireylerin yaşamlarında neleri yapabildiğini, hangi bilgilere sahip olduğunu sınavarak ortaya koyar. Bu şekilde yapılan ölçmelerde dıştan bir bakışın değerlendirmesi bulunmaktadır” (DİAOÖÇ, 2013: 179 akt. Demirel, 2019, s. 17). Dil yeterliği belirlenen öğrencilerin dilde eksik olduğu beceriler ya da konular hakkında bilgi sahibi olunur, bu da hem öğrenci hem de öğretmen açısından kolaylık sağlayarak, öğrencinin eksiklerinin giderilmesinde önem taşımaktadır. Bu sayede öğrencinin seviyesine yönelik doğru bir ders izlencesi oluşturularak dil öğretimi sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir.

Bir benzer açıklamayla “Dil yeterlik sınavları; öğretim programlarındaki edinimleri, diğer düşünceleri test etme ve pratikte kullanılabilecek düşünceleri ortaya koymada etkili araçlardır. Aynı zamanda öğrencilerin edindiği bilgileri günlük yaşamda uygulayabilmeleri ve karşılaşılan problemlere ilişkin yanıt sunabilmeleri, çözümlere yapma ve çıkarımlarda bulunma yetenekleri, düşünceleri savunmaları, düşünce ortaya koyup bu düşünceleri düzenlemeleri, tartışıp değerlendirebilmeleri gibi eleştirel düşünme yeteneklerini içermesi açısından da önem taşımaktadır” (Özdemir, Altıok ve Baki, 2015; Sertdemir, 2021 akt. Tarı Yardımcı, 2021, s. 30).

Dil yeterliğini ölçmek için yapılan sınavlar temel dil becerilerini de içerisinde barındırmalıdır. Yapılan sınavların amaçları ne ise ona göre sınıflandırılmaktadır. Sınıflandırma eğitim sürecinden önce, eğitim esnasında ve eğitimin bitiminde değerlendirme olarak yapılmaktadır.

Tablo 1 *Sınav Türleri*

Tanıma-yerleştirmeye dönük değerlendirme	Biçimlendirme ve yerleştirmeye dönük değerlendirme	Değer biçmeye dönük değerlendirme
Eğitim sürecinin başında yapılır. Amaç öğrencinin	Eğitim sürecinin içerisinde belli aralıklarla yapılır.	Eğitim süreci sonunda yapılır. Öğrencinin aldığı eğitim

doğru yerleşmesidir. Seviye tespit, muafiyet sınavları	programa belirlemektir. Quizler, testleri, tarama testleri	öğrencinin belirlemektir. Quizler, ünite testleri	eksiklerini ünite uzmanlık sınavları, finaller	sonucundaki ulaştığı noktayı bildirmektir. Bitirme sınavları, uzmanlık sınavları, finaller
--	--	--	--	--

(Güler, 2019:14 akt. Tarı Yardımcı, 2021, s. 30).

Bu bağlamda uygulanan sınavların amaca ve ortak standartlara uygun bir şekilde hazırlanması öğrencinin hangi bağlamda değerlendirileceğini ilk adımda belirlemek için oldukça önem taşımaktadır. Yapılan sınavların geçerlik ve güvenilirliğinin oluşması, doğru bir değerlendirme yapılabilmesi için hazırlanan ve uygulanan sınavlar belli bir standart düzleminde gerçekleştirilmelidir. Aksi takdirde Köse (2008)'nin de belirttiği gibi çeşitli kurumlar veya kişiler tarafından oluşturulan ve düzenlenen sınavlarda, öğrencilerin dil seviyeleri çeşitli sonuçlar da ortaya koyacaktır. Ancak aynı kazanımı test etmeyi hedefleyen iki sınav arasında bir ortaklığın, uyuşmanın sağlanması gerekmektedir. DİAOÖÇ'de bu durum "uyumlu geçerlilik" kavramı ile açıklanmaktadır (Köse, 2008, s. 37). Uyumlu geçerlilik kapsamında olan sınavlar öğrencilerin dil düzeylerini en doğru ve güvenilir şekilde ortaya koymaktadır. Sınav sonuçları arasındaki ortaya çıkan küçük farklılıklar büyük sorunlar oluşturmasa da temel konularda ortaya çıkan farklılıklar sınavların geçerlik ve güvenilirliği açısından sorgulanmasını gerektirmektedir.

Dil yeterlikleri ölçülürken en temel örnek olarak İngilizcedeki standarttan söz edilebilmektedir. Bir dil öğrencisinin, İngilizce yeterlik düzeyi belirlenirken veya dil yeterlik sonuçlarını ispatlanırken "Yabancı Dil Sınavı (YDS), Uluslararası İngilizce Dil Test Sistemi (IELTS), Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı (TOEFL)" gibi becerilere dayalı, kabul edilmiş ortak yeterlik sınavlarına başvurulmaktadır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Boylu (2019)'nun ifade ettiğine göre; düzenlenen sınavlar, çoğunlukla alandaki uzman kişilerce değil de derslere giren öğretim görevlilerince hazırlanmaktadır. Söz konusu öğretim görevlilerinin ise ölçme değerlendirme konusunda yeterli becerilerinin olmadığına değinmektedir (Boylu, 2019, s. 46). Buna ek olarak ülkemizde yabancılara Türkçe öğreten kurumlarda birbirlerinin yaptıkları sınavın sonucunu kabul etmeme bir durumun olduğu gözlenmektedir.

"Türkiye'deki kurumlar arasında herhangi bir kurumdan alınan Türkçe yeterlik belgesi, farklı diğer bir kurum tarafından kabul edilmesine yönelik bir yaptırım bulunmamaktadır. Bu durum nedeniyle yabancı öğrencilerin dil seviyelerini, tek bir sınavla ölçecek belirleyici kabul edilecek oluşumlar yoktur. Bu nedenle yeterlik sınavlarının birbirleri arasında farklılıklar oluşturması, öğrencilerin bir hileye başvurmalarını doğurmaktadır. Öğrenciler kurumları tarafından başarısız olarak kabul edildikleri takdirde, bir başka kuruma başvurarak oradaki sınavla başarılı olarak nitelendirilerek Türkçe öğrenmekten muaf olmaktadır. Bu durum ise büyük bir sorundur" (Işıkoğlu, 2015, s. 11-12).

Söz konusu sorunlara çözüm olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için Yunus Emre Enstitüsü tarafından DİAOÖÇ’de yapılan yeterlik tanımlamaları neticesinde “Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS)” geliştirilmiştir. “Enstitü, uygulamalar ile birlikte Türkçenin evrensel geçerliği olan ölçünlü bir sınavının bulunması ve Türkiye’nin yabancı öğrenci kabulünü kolaylaştıran yöntemlerin oluşturulmasına katkıda bulunmayı istemektedir” (YEE, 2018a akt. Demirel, 2019, s. 2). Dünya genelinde dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi alanında standartları belirleyen ve üst kuruluş olarak nitelendirilen Avrupa Dil Sınavları Derneği (ALTE) tarafından YEE Türkçe Yeterlik Sınavı 2021 yılında geçerlik kazanarak alandaki ilk ve tek uluslararası geçerliğe sahip sınav olmuştur. Bu sayede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe yeterliğini standart değerlerle kanıtlayabilmesi ve kurumlar arasında oluşan farklı sonuçların ortaya çıkması gibi sorunların ortadan kaldırılabilmesi açısından önemli bir adım olarak gösterilebilmektedir.

2.2.1. Sınav Hazırlarken Dikkat Edilmesi Gerekenler

Eğitimin her aşamasında olduğu gibi öğrenim durumunu sorgulayan ve kazanımların edinilip edinilmediğini göstererek sonraki öğrenme durumlarına yön veren ölçme ve değerlendirme çalışmaları önem kazanmaktadır. “Ölçme araçları, eğitimde çok önemli bir yere sahiptir. Sınavların tarafsız olabilmesi için onların hata oranlarının en aza indirilmesi ve puanlama yapılırken de tarafsız bir turum sergilenmesi gerekmektedir” (Köse, 2008, s. 41). Bu bağlamda hazırlanacak sınavların geçerliğinin sağlanması ve elde edilen sonuçların güvenilirliği öğrenci ve öğretmen için doğru kararlara ulaşılmasını etkilemektedir. Gedik (2017), yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye başlayana öğrencilerin dil düzeylerinin saptanması aşamasında bazı hatalar ortaya çıkabilmektedir. Bu hatalara, sınav hazırlama sürecinde, uygulama sürecinde ve değerlendirme sürecinde rastlanabilmektedir. Bu durumun ise öğrencilerin düzeylerinin yanlış tespit edilmesine neden olabilmektedir (Gedik, 2017, s. 2). Bu nedenle doğru bir biçimde ölçülemeyen dil düzeyi sonrasında yapılacak öğrenme ve öğretme sürecini olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmaz olacaktır.

Bir ölçme aracı olarak sınav, süreç olarak değerlendirilen bir sistemdir. Bu süreç üç aşamalı olarak gerçekleşmektedir. İlk olarak sınavın hazırlanma aşamasında belli başlı unsurlara dikkat edilmesi gerekmektedir, ikinci aşama olan uygulama aşamasında sınavla yönelik talimatları içeren yönlendirmelere dikkat edilmeli ve son aşamada ise uygulanan sınavların değerlendirmesinin objektif ve güvenilir şekilde gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır.

Sınavlar hazırlanırken temelde üç önemli unsur bulunmaktadır ve bu unsurlar öğreticilerin sınav hazırlama aşamasında dikkat etmesi gereken noktalardır (Demirel, 2019, s. 21-22):

1. “Öğretici, öğrencide neyi ölçtüğünü bilmeli; teste veya sınavda içeriği uygun bir şekilde belirlemelidir,
2. Öğretici, öğrencinin başarısını yorumlayabilmeli; başarı veya başarısızlık durumuna tespit etmeye yönelik ölçütleri önceden saptamalıdır,
3. Öğretici, çeşitli dil yeterlik yöntemlerini kıyaslayabilmeli, var olan test ve sınavların yeterlik seviyelerinin bilgisine sahip olmalıdır.”

Hazırlanan sınavlar, öğrencinin mevcut durumunu belirlemeye ve uygulanacak olan sınavın ölçeceği kazanımların neler olacağına yönelik izlenim belirlenerek amaçlar doğrultusunda oluşturulmaktadır. Bu bağlamda dil becerilerinin kazanımlarına odaklanılarak, bu kazanımlar içinden edinilmiş olanlar kolaylıkla tespit edilebilmektedir. Belli bir öğrenim hiyerarşisine göre hazırlanan dil öğretim programları; dil seviyelerine, belli temel konulardan daha spesifik konulara göre düzenlenmektedir. Her konu ise içeriğine yönelik kazanımları barındırmaktadır. Bu bağlamda hazırlanan sınavlar da dil öğretim programlarına yönelik oluşturularak öğrencilerin sınavda karşılaşacağı konular hakkında gerekli bilgilendirmeleri önceden içermelidir. Seviyeye ve konulara bağlı olarak sınavların zorluk ve kolaylık derecesi oluşturulmalı ve sınav süreleri de öğrencileri yormayacak ya da onları telaşlandırmayacak şekilde ayarlanmalıdır. Ölçülmesi hedeflenen kazanımlara ve becerilere yönelik soru türlerinin ve soru sayılarının belirlenmesi ise sınav süresi üzerinde etkili olan önemli faktörlerdir. Sınavlar hazırlanırken öğretim elemanlarının alandaki meslektaşlarından veya alanda kullanılan ders materyallerinden destek alarak, soruları oluşturması sınavın güvenilirliğini etkilemektedir. Bu şekilde sınavın ortalama güçlüğü ve madde güçlüğü saptanması da sınav hazırlama aşamasında kolaylaşabilmektedir. Hazırlanan sınavların uygun ortamda, öğrencilerin eşit olarak kabul edileceği şartlar dâhilinde yapılması ve puanlama anahtarlarının sınavlardan önce belirlenerek öğrencilerin de bu konuda bilgilendirilmesi ölçme değerlendirme sürecinin güvenilirliğini, hazırlanmış olan sınavın ise geçerliliğini etkilemektedir.

Bu bağlamda uygulanan testler ve sınavlar hem öğrenciler hem de sınavı uygulayan kişiler için hüküm verir denebilmektedir. Sınavların hata paylarının en düşük ve doğruyu en iyi şekilde hazırlanması ise bu etkiyi olumlu kılabilmektedir. Bunu sağlamak için ise sınav hazırlanırken dikkat edilmesi gereken unsurlar şu şekilde ifade edilmektedir (Hughes, 2003: 53-56 akt. Ocak, 2019, s. 38-39):

- “Sınavlar, öğrencinin geliştirmesi hedeflenen becerilerinin tespitinde kullanılmaktadır. Ölçülecek olan beceri dışında bir başka becerinin de

ölçülmeye çalışılması öğrenciler açısından negatif bir etki ortaya koyabilmektedir. Örneğin, yapılan sınav, dinleme becerisini ölçmeye yönelik ise bir başka beceriyle öğrenci zorluk yaşamamalıdır,

- Sınav hazırlanırken kapsamlı ve tahmini açık olarak ortada olmayacak bir şekilde hazırlanarak, ölçülmelidir. Aksi takdirde öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumsuz etkilenmeleri söz konusu olabilmektedir. Örneğin, ders aşamasında öğrenci yalnızca iki yazı türünü öğrendiyse, sınav aşamasında da iki seçenek arasından bir tanesinin sorulabileceğini kolaylıkla tahmin edebilir ve öğrenme aşamasında yalnızca bir türe çalışarak garanti puan almaya yönelik bir strateji uygulayabilir. Bu da öğrenme açısından olumlu bir etki yaratmayacaktır,
- Ölçme yapılırken belli ölçütler belirlenmelidir. Bu sayede öğrenciler, hangi durumlarda başarılı, hangi durumlarda ise başarısız olacaklarının farkında olacakları için sınavlar öğrenciler için olumlu etkiye sahip olacaktır,
- Dersin hedefleri belirlenmeli ve buna yönelik başarı durumu tanımlanmalıdır. Dersin hedeflerine ulaşıldığında yapılan sınavların sonuçları daha iyi olacaktır,
- Sınav yapmanın amacı, sınavı yapan öğretmenlerce ve sınava katılacak öğrencilerce ilk aşamada anlaşılmalıdır. Aksi takdirde; sınavda öğrencilerden ne beklenildiği açık bir şekilde açıklanmadığında, sonuçlar düşük çıkabilir; öğretmenler de aynı şekilde sonuçlara yönelik öğrencilerini doğru olarak yönlendiremeyebilir,
- Sınava katılacak olan sınav gözetmenlerine, öğretmen öncesinde gerekli açıklamaları yapmalıdır. Bu sayede görevli öğretmen, sınava yönelik bilgilere sahip olarak, sınavı algılayabilir ve gerekli yönlendirmelerde yardımcı olabilir,
- Sınav hazırlanırken maliyet de bir etmendir. Diğer tüm koşulların eşit olduğu kabul edilirse, ulaşılabilir ve ucuz yollarla hazırlanan sınavlar oluşturulmalıdır.”

Köse (2008) ise sınav soruları hazırlanırken öğretmenin aşağıdaki soruları kendisine sormasının gerekli olduğunu belirtmektedir:

1. “Soru sayısı gerekli düzeyde mi üretilmiş?
2. Hazırlanan sorular parçanın bütününe uygun bir şekilde dağıtılabilmemiş mi?
3. Öğretilen dilsel yapılar çeşitlendirilmiş mi?
4. Soruların sorular arasında bağlantının olup olmadığı kontrol edilmiş mi?
5. Teknik hatalar bulunuyor mu?
6. Öğrenciye açıklayıcı olması için örnek yanıtın verilmesi gerekli mi?
7. Cevap anahtarı farklı bir kâğıtta değerlendirmeden önce detaylı bir şekilde hazırlanmış mı?” (Köse, 2008, s. 40).

Gedik (2017)’ye göre ise dil sınavlarındaki soruların niteliği; okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini ölçecek şekilde oluşturulmalıdır. Hazırlanan sınavda öğretilmeyen konularda sorular bulunmamalı, sorular öğretilmiş olan konularla eş değer niteliğe sahip olmalıdır. Hedef becerinin

haricinde ya da öğrencilerin daha önceden bilmedikleri bir konu üzerinden sorular sınavda kullanılmamalıdır (Gedik, 2017, s. 127).

“Düzeyle yönelik hazırlanmış olan sınav soruları, öğrencilerin zihinsel bilgilerini ve fikir yürütme yeteneklerini de ortaya koymaktadır. Ölçme ve değerlendirme yapma amacıyla hazırlanan soruların niteliği ve belirlenen amaçlara yönelik hazırlanması çok önemlidir” (Özyalçın ve Kana, 2020, s. 490). Ölçülecek dil becerisine ilişkin açıklamalar öğrencilere yapılmalı, uygulanacak sınavların puanlama anahtarları öğrencilerle paylaşılmalıdır. Bu doğrultuda öğrenciler hangi konuya hazırlanacağı ve hangi kriterler bağlamında değerlendirileceğine yönelik bilgi sahibi olabilmektedir.

“Sınavların içerikleri, öğrencilerin sahip oldukları dil seviyeleri bağlamında değişkenlik gösterebilmektedir. Yalnızca metinler veya dilbilgisindeki zorluğa, yapıların karmaşıklığına yönelik değil, bunların yanı sıra başlangıç, orta ve üst seviyelere yönelik ayarlanan sözcükler de göz önünde bulundurulmalıdır. Sınavların içeriğinde, önceden hazırlanmış olan programlar ve izlenceler düzlemi dışında sözcükler veya dilbilgisel yapılar kullanılması sınavın güvenilirliğini düşürmektedir” (Köse, 2008, s. 41).

Sınav hazırlık aşamasını Milanovic (2002) teknik ayrıntılar olarak ifade etmekte ve bu teknik ayrıntıların aşağıdaki özellikleri içermesi gerektiğini belirtmektedir (Milanovic, 2002:29 akt. Köse, 2008: 41):

- “Sınavlar için belirlenen süre,
- Sınavın bölümlere ayrılması ve bu bölümlerden kaç tane olduğu,
- Sınavı oluşturan bölümlerin içerdiği soru sayısı,
- Bölümlerde hangi türden soruların bulunduğu,
- Kullanılan metinlerin uzunluğu,
- Parçaların biçim ve boyutu, uzunluğu,
- Sorular için oluşturulmuş puanlamalar, her bir soruya verilecek olan puan ve toplam puana etkisinin belirlenmesi,
- Ölçme ve değerlendirme ayrıntıları,
- Not verirken ne şekilde bir şema oluşturulduğu ile ilgili ayrıntıların saptanması,
- Sınavı değerlendirecek öğretmenin not baremi,
- Kontrolsüz yazma ve sözlü sınavların değerlendirilmesine yönelik ölçütlerin belirlenmesi,
- Not izleğinin detayları ve durumu ortaya koyabilmesi”

Genel anlamda herhangi bir sınav veya dil sınavı hazırlanırken dikkat edilmesi gereken belli unsurlar ve söz konusu unsurlara değinen araştırmalardan bahsedilmektedir. Bunun yanı sıra bir sınavın içeriğini oluşturan temel unsurlar da bulunmaktadır. Bu unsurlar yabancı dil sınavı açısından değerlendirildiğinde en genel anlamda kullanılan dilden bahsedilmektedir. Gerek seviyeye uygun dil kullanımı gerek kullanılan sözcük seçimi gerekse

metinler, hazırlanan sınavın öğrenci tarafından anlaşılıp, öğretmen tarafından da değerlendirilmenin doğru yapılmasını etkileyen temel unsurlar olarak kabul edilmektedir.

“Metin seçimi, özellikle dinleme ve okuma sınavlarında anlamayı etkileyeceğinden dolayı uygun ve doğru olarak hazırlanıp uygulanmalıdır. Yazma becerisini ölçme amacıyla hazırlanan sorular eğer metne yönelik olarak sorulacaksa yazılı anlatıma yönelik sınavlardaki metinlerin yönergeleri de oldukça öneme sahiptir” (Köse, 2008, s. 40). Weir (2005) ise hazırlanan metinlerin ve derslerde kullanılan etkinliklerin, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşabilecekleri günlük dille olabildiğince benzerlikler yakalayabilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Bunun yanında, bu bütünlüğü ve benzerliği denk getirmenin çok da kolay bir şey olmadığını hatta tamamen sağlanamayacağını da belirtmektedir (Weir, 2005: 61 akt. Ocak, 2019, s. 37).

Milanovic (2002), sınav hazırlayan öğretmenlerin kendilerine önceden bir denetim listesi oluşturması gerektiğini belirtmektedir. Bu denetleme listeleri sayesinde öğretmen, kendi içinde bir özdenetim sağlayarak sınavlarda kullanacağı metin seçimini en doğru ve güvenilir şekilde sağlayabilecektir. Bu denetim listesinde öğretmen kendini kontrol eder, “√” işareti koyarak sınavdaki metinlerin kalitesine yönelik ön bir değerlendirme yapmış olur (Milanovic, 2002: 25 akt. Köse, 2008, s. 39):

Tablo 2 *Sınav Metinlerinin Seçimi*

1. Metnin konusuna yönelik kaynağa ulaşılabilir mi ve kültürel bir metin olarak kabul edilebilir mi?	√
2. Metnin zorluk düzeyi, dil düzeyiyle paralel mi?	√
3. Metin ölçülmesi hedeflenen dilbilgisi yapısını test edebilir mi?	√
4. Metnin uzunluğu minimum 16 soru üretebilir mi?	√
5. Metne yönelik bir başlık oluşturulmuş mu?	√

2.2.2. Sınav Analizi

Sınavların genel analizinin ve sorularının analizinin yapılması, sınavlarda ve maddelerde gerekli düzeltmelerin yapılması, sınavların objektifliğini arttırması açısından önemlidir. Bu sayede güvenilirliği düşük, belirleyiciliği olmayan sorularla sınav hazırlanmanın önüne geçilebilmektedir. Çünkü öğretmenler sınavlardan hareketle, öğrencilerin elde ettiği puanları değerlendirerek öğrenciler hakkında çeşitli kararlara varabilmektedir. Belli derecelendirme anahtarlarına göre yapılan sınavların analizleri öğrencinin hedef beceride ve seviyede eksik kaldığı kazanımları ortaya çıkararak öğretim elemanlarına yön vermektedir. Bu şekilde öğretim elemanı, söz konusu kazanıma yeniden değinebilme olanağı kazanmış olmaktadır.

Dil sınavı hazırlarken sınavın amacının belirlenmesi, hedef davranışlardan öğrencinin hangi özelliğinin ölçüleceğini gösteren belirtke tablolarının hazırlanması, kullanılacak soru türü ve sayısının belirlenmesi gibi temel ilkelerin gerekliliğinden önceki bölümlerde bahsedilmektedir. Bu bağlamda sınav analizi ile soruların değerlendirilmesi ve uygun olanın kullanılması, hazırlanan sınavların geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olması için önemli etmenler olarak kabul edilmektedir. Sınav ve madde analizi ile aynı zamanda, yüksek puan alan öğrencilerin yanlış yanıtları, öğrencilerin en çok doğru yanıt verdikleri maddeler, boş bırakılan maddeler veya en fazla yanlış yanıt verilen maddeler tespit edilerek öğrencilerin eksiklerine geri dönütler sağlanabilmektedir.

Hazırlanmış olan sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtların analizi yapılarak, maddelerin zorluk derecelerinin hedeflenen düzeyde olup olmadığını ve ayırt ediciliğinin yeterli olup olmadığını, çeldiricilerin ise hedeflenenle orantılı şekilde hazırlanıp hazırlanmadığı kriterlerini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda “Temel işlemler olarak; madde güçlük katsayısı, madde geçerliği, standart sapma ve güvenilirlik katsayısı, maddelerin istatistiksel bilgileri yani maddelerin analizi önemli işlemlerdir. Söz konusu bu işlemler ilk aşamada zorlayıcı ve karmaşık olarak algılanmalarına rağmen her öğreticinin kolayca uygulayabileceği kolay istatistiksel analize yönelik yöntemler vardır” (Boylu, 2019, s. 52).

Madde Güçlük İndeksi (Pi): Sınavdaki bir soruya doğru yanıt verilmesinin yüzdeliği ya da oranlanması işlemidir. Madde güçlük indeksi soruların zor veya kolay olma derecesini yüzdelik dilim halinde göstermektedir.

“Bir soruya doğru cevap veren öğrencilerin, sınıf mevcuduna oranlanması ile hesaplanmaktadır. Elde edilen sonuç eğer sıfıra yaklaşıyorsa o sorunun madde güçlüğünün fazla olduğu, bire yaklaşıyorsa da madde güçlük indeksinin düşük olduğu söylenir. Madde güçlük indeksinin tam orta değerde yani 0,50 olarak hesaplanması maddelerin orta düzeyde bir güçlüğe sahip olduğunu göstermektedir” (Turgut ve Baykul, 2014; Atılğan, 2016 akt. Boylu, 2019, s. 53).

Bu durum da testin güvenilirliğini artırmaktadır. Bu bağlamda madde güçlük indeksi maddelerin kolaylığını veya zorluğunu göstermektedir. Madde güçlük indeksi arttıkça, o soruyu bilen öğrenci sayısı da artar bu da sorunun kolaylaştığını ifade etmektedir.

Tablo 3 *Madde Güçlük İndeksi*

Madde Güçlük İndeksi (P_i)	
0,00 ile 0,39	Zor

0,40 ile 0,60	Kolay
0,61 ile 1,00	Kolay

Madde Ayırt Edicilik (Madde Geçerliği) İndeksi (rix): Bu işlemi yapmadaki amaç, bir maddede ölçülmek istenen kazanımda bilen ve bilmeyeni birbirinden ayırmaktır. Bu bağlamda “Hazırlanan sınavdaki bir soru hedeflenen kazanımı kazananla kazanamayan öğrenciyi ayırt edemiyorsa sınavda bu sorunun kullanılmaması gerekir. Bu yüzden güvenilirlik ve geçerliği yüksek bir sınav hazırlanması için madde etme işleminin yapılması önemlidir” (Boylu, 2019, 54).

Ölçülmesi hedeflenen nitelikleri taşıyan öğrencilerin, sınav sorularına doğru cevaplar vermesi, bu nitelikleri taşımayan öğrencilerin de yanlış cevaplar vermesi olasıdır. Sonuç olarak, bir soruyu bilen ile bilmeyenin ayırımına varılması hesaplamalarla yapılabilmektedir.

Tablo 4 *Madde Ayırt Edicilik (Madde Geçerliği) İndeksi*

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Seçme Kararı
0.19 ve daha küçük	Sınava alınması asla uygun değildir ve maddenin tamamı yeniden düzeltilmelidir
0.20 ile 0.29 arasında	Sınırdaki bulunan maddeleri içerir ve gerektiğinde düzenleyerek tekrar sınavda kullanılabilir
0.30 ile 0.39 arasında	Belli başlı ufak düzenlemeler eşliğinde ya da düzeltme yapılmadan da sınavda kullanılabilir.
0.40 ve daha yüksek	Sınavda kullanılmasında hiçbir sakınca bulunmayan maddelerdir. Düzenleme veya düzeltme işlemi yapılmadan sınavda kullanılabilir.

(Turgut ve Baykul, 2014; Atılgan, 2016 akt. Boylu, 2019, s. 54)

Çeldiriciler: Doğru cevap seçeneği dışındaki seçeneklere çeldirici denmektedir. Boylu (2019) çeldiriciler için doğru yanıtı ulaşma aşamasındaki ikna araçları olarak tanımlama yapmaktadır. İkna kabiliyetinin yüksek olduğu çeldiriciler, sınavların geçerlik ve güvenilirliğini de etkilemekte ve benzer şekilde yüksek güvenilirlikte sınavların oluşturulmasını sağlamaktadır (Boylu, 2019, s. 55). Çeldirici yazılırken belli kurallara uyulması gerekmektedir. Bu kurallar ise şu şekilde sıralanmaktadır (Nitko, 2004; Turgut,1992 ve Tekin, 1993 akt. Boylu, 2019, s. 55-56-57):

- “Tüm çeldiricileri madde köküne uygun ve birbiriyle ilişkili olarak hazırlanmalıdır.
- Tekrara düşen sözcükler, öğrencilerin okuma sürecinde atlayarak okumasının önüne geçebilmesi için kökte bırakılmalıdır.
- Hazırlanacak olan çeldirici seçenekler, sayısal, alfabetik olmak üzere sistemli bir şekilde düzenlenmelidir.

- Soru köküyle ilişki noktalama işaretlerinin kullanımına özen gösterilmelidir. Örneğin soru tümcesi tamamlama şeklinde oluşturulduysa seçeneklerdeki çeldiricilerde büyük harf bulunmamalı ve tümceyle uyumlu bir noktalama işareti kullanılması gerekmektedir.
- Çeldirici seçenekler ile doğru olan yanıt arasında biçimsel çok büyük farklar olmalıdır, her seçeneğin benzer uzunluklardaki tümceleri içermesi oldukça önemlidir. Çünkü öğrenciler, çeldiricilerden bir tanesinin diğer seçeneklere göre farklı olduğunu düşündüğünde direkt farklı olan seçeneği işaretleme eğilimindedirler.
- Çeldirici seçenekler birbirini kapsamamalıdır. Birbirini kapsayan çeldiriciler öğrencinin doğru cevabı bilmemesine rağmen, seçeneklerden hareketle çeldirici seçenekleri eleyerek doğru cevaba ulaşabilmektedir. Bu durum ise uygulanan sınavdaki geçerlik ve güvenilirliği direkt etkilemektedir.”

2.3. Ölçme Değerlendirme

Ölçme değerlendirme eğitimin kaliteli bir şekilde gerçekleştirilmesinde kullanılan etkili ve değerli adımlardan biridir. Benzer ifadelerle açıklanacak olunursa; “Eğitim, öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışları geliştirebilmek, hatalı olan davranışları onarmak, uygun görülmeyen davranışları ortadan kaldırmak için ölçme değerlendirme yapılmaktadır” (Turgut, 1995, s. 1).

Eğitim, genel olarak değerlendirildiğinde uzun bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte ise “Öğrenciye verilen eğitimin başarı ya da başarısızlık şekli incelenir. Başarılı olan öğrencilerin ne oranda başarı sağladığı veya hangi öğrencilerin başarılı olduğunu tespit etmek önemlidir. Eğitim süreci boyunca, başarısızlığın ve başarısız öğrencilerin sürecinde başında tespit edilmesi, tedbir alınmasını kolay kılar. Başarı derecesinin tespit edilmesi ve başarısızlığın nedenlerinin ortaya koyulması, sürecin ilerleyen aşamalarında kullanılacak diğer eğitim aktivitelerinde daha etkin ve etkili düzenlemelerin yapılmasına yardımcı olmaktadır” (Turgut, 1995, s. 1).

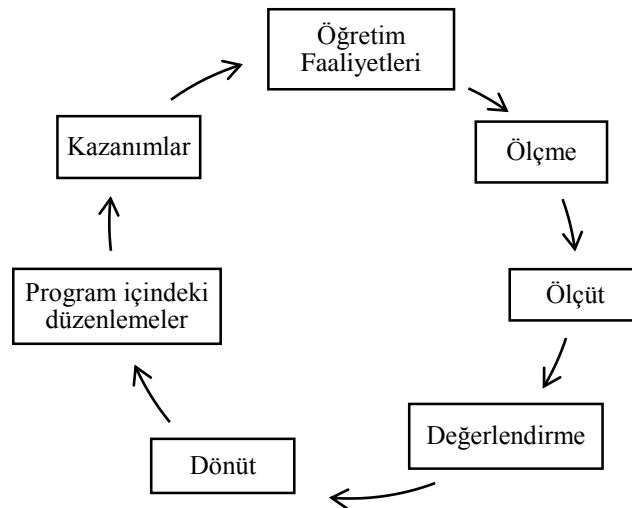
Bu bağlamda, öğrencinin başarısını artırmak için öğrencinin başarısının saptanması gerekmektedir. Bunun için “Öğrencilerin eğitimlerindeki ilerleyişi gözlemleyerek başarı durumlarına ve öteki etmenler de göz önünde bulundurularak mevcut öğretim programı değerlendirilebilir, öğrenciler başarı durumlarına sınıflandırılabilir. Bu sayede öğrenciler belli bir sıralama ve düzenleme dahilinde bir üst öğretim programına dahil olabilir. Bu ise ölçme değerlendirmeyi kullanarak gerçekleştirilebilir” (Korkmaz, 2004 akt. Erkuş, 2020, s. 221). Tüm ölçme değerlendirme süreci eğitimi doğrudan etkilenmektedir. Öğrencinin gereksinimleri, öğrenme sürecindeki başarısı ya da başarısızlığı ve öğretmenin geliştirmesi gereken öğretim programları üzerinde bu etkiler yoğun olarak görülmektedir.

Turgut (1995)'a göre eğitim, ardışık bölümlerden oluşmuş ders veya programlardan oluşmaktadır. Bu ardışık sistemde okullara alınan öğrenciler başarılarına göre basamaklardan oluşmuş bir sistemde ilerlemektedirler. Bu basamaklı sistemde öğrencilere başarısızlık durumunda program tekrar ettirilebilirken devamsızlık gibi bazı unsurlardan dolayı da öğrenciler sistemden çıkarılabilmektedir (Turgut, 1995, s. 1-2). Öğrencinin bir üst seviyeye çıkarılması, aynı seviyede devam ettirilmesi ya da eğitimin sonlandırılması gibi aşamalar bir karar verme süreci sonunda gerçekleşmektedir. Bu tür bir nihai karar ise ölçme değerlendirme sürecinin sonunda gerçekleşmektedir.

Öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarını belirleme süreci olarak tanımlanan ölçme değerlendirme süreci temelde not verme işlemine dayanmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin davranışlarının gözlemlenmesi de ölçme değerlendirme aşaması içinde kabul edilmektedir.

Bir diğer ifade ile “Öğrencilerin başarıları yalnızca not ya da puan vererek değerlendirilmekle ölçme değerlendirme yeterli kalmaz. Saptanan verilere bağlı olarak, geri bildirimler yapılır ve öğretim yeniden gözden geçirilir. Eğer süreç içerisinde eksik ya da hatalı olan bir durum söz konusu ise telafisi yapılır. Bunun yanı sıra elde edilen geri bildirimler, programda da düzenleme yapılmasını sağlar ve gerekiyorsa sürecin başına dönülerek aksaklıklar giderilebilir” (Başol, 2016, s. 4 akt. Karadoğan, 2019, s. 47-78).

Bu bağlamda öğretimde ölçme değerlendirme bir süreç ve döngü olarak kabul edilmektedir. Başol (2015: 4) bu döngüyü aşağıdaki gibi görselleştirmektedir (Başol, 2015: 4 akt. Ocak, 2019, s. 25):



Şekil 1. Ölçme Değerlendirme Süreci

Boylu (2019, s. 1) bu döngüyle ilişkili olarak ölçme değerlendirmenin çok yönlü bir süreç olduğunu; bu süreç ile birlikte öğrencilerin başarılarının

veya başarısızlıklarının neden kaynaklandığını saptayan, yalnızca öğretim elemanlarına değil aynı zamanda öğrencilere de bildirimlerde bulunulmasında etkili olan, ülkelerce uygulanan eğitim öğretim planlamalarının düzenlenmesine destek olan bu sayede ise süreç üzerinde önemli derecede rol oynadığını ifade etmektedir. (Boylu, 2019, s. 1).

Turgut ve Baykul (2013) ise ölçme değerlendirmeyi, öğrencilerdeki öğrenim seviyelerini kazanımlar doğrultusunda incelemek, öğrenimin hangi yöntemlerle ve ne şekilde öğrenildiğinin belirlenmesi, bu belirlemelerden hareketle yarguların eğitim ve öğretimin aktifliğine ilişkin sürece dahil olanlara (öğrencilere, velilere, okul yönetimine, öğretmenlere) bilgiler vermesi için kullanılan önemli geri bildirim sistemi biçiminde açıklamaktadır (Turgut ve Baykul, 2013 akt. Esen, 2019, s. 4). Bu dönüt sistemi sayesinde öğretim etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmekte ve eğitim sürecine dâhil olanların soru işaretleri kalmadan verimli bir öğretimin ortaya çıkması söz konusu olmaktadır.

Temel (2010) ölçme değerlendirmeyi, eğitimde en önemli şartlardan biri olarak tanımlamaktadır. Ölçme değerlendirmenin amaçlarını ise, bireylerin uygun olmayan davranışlarını değiştirmek ve bireylerde bulunmayan davranışları onlara kazandırabilmek olarak ifade etmektedir (Temel, 2010:1 akt. Bekar Kebapçı, 2016, s. 9). Bir diğer ifadeyle ölçme değerlendirmeyle, “Eğitimdeki başarının düzeyi ve eksiklikleri ortaya çıkarılarak, aksaklığın ve eksikliğin nerede olduğunun saptanması açısından önemlidir. Bu sayede eksik olan yönler giderilerek bir sonraki öğrenme programına da geçilebilmektedir” (Sirem, Sarıoğlu ve Adıgüzel, 2018, s. 87). “Ölçme değerlendirme sayesinde, öğrenciyi tanıyarak program gerekliliklerindeki becerileri göre yerleştirebilmekte, öğrencinin başarısı belirlenebilmekte, öğrencinin öğrenme düzeyleri belirlenerek süreç içerisinde oluşan hatalar, eksiklikler, yetersizlikler ve güçlükler saptanabilmektedir” (Baykul, 2010 akt. Gücüyeter ve Karadoğan, 2020, s. 669). Bu bağlamda eğitim öğretim sürecinde “Öğrencinin öğretime hazır bulunuşluğunu, öğrenmede yaşadığı zorlukların kaynaklarını, öğretim programlarının hedeflenen başarıyla ilişkisini, öğretimin ve öğretimde kullanılan etkinliklerin, aktivitelerin yeterliğinin incelenmesini, öğrencilerin gelişimlerinin izlemesini ve buna ilişkin dönütler sağlaması yönüyle eğitim bilimlerinde ölçme değerlendirme temel gereksinimlerin başında yer almaktadır” (Algan, 2008; Çelikkaya, 2008 akt. Sirem, Sarıoğlu ve Adıgüzel, 2018, s. 86).

“Ölçme değerlendirme öğretmene öğrenci hakkında bilgiler verirken aynı zamanda, program ve öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesi, öğrenmede eksik kalmış becerilerin neler olduğunun belirlenmesi ve geç kalınmadan eksik yönlerin önüne geçilmesi imkânı da sağlamaktadır” (Toprak, 1999 akt. Sever ve İflazoğlu Saban, 2015, s. 174). Bir başka ifadeyle ölçme değerlendirme “Öğrenim süreçlerinde öğrencilerin nelere gerek duyduğunu belirlerken,

öğrenimin yapılacağı ortamı belli koşullar düzleminde hazırlarken, öğrencilerin gelişim düzeyleri tespit edilirken önemli rol oynamaktadır” (Özbay, 2011 akt. Yiğit ve Kırımlı, 2015, s. 64-65). Öğretim programları, öğrencinin başarısının hedeflenen kazanımlar doğrultusundaki başarısı ve gelişimi açısından yol gösterici bir nitelikte. Bu bağlamda öğretim programının kullanılabilirliği ölçme değerlendirme yapılarak kontrol altında tutulabilmektedir. Taşdemir (2000) ise bu ifadeleri destekler nitelikte, programın işleyişine ilişkin yeterli ve uygun geri bildirimler sağlamak ve gerek duyulan alanlarda düzenlemeler yapabilmesi için ölçme değerlendirme yapmanın bir zorunluluk olduğunu ifade etmektedir (Taşdemir, 2000 akt. Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009, s. 146).

Özçelik (1998) ölçme ve değerlendirmeyi, eğitimin ve öğretimin mühim parçası olarak, aynı zamanda da eğitimin özlük arayışında başlıca unsuru olarak kabul ederken asıl amacının, eğitim kalitesinin ölçülmesi ve iyileştirilmesi olduğunu belirtmektedir (Özçelik, 1998 akt. Sirem, Sarıoğlu ve Adıgüzel, 2018, s. 22). Eğitimin çıktıları olarak öğrencide hedeflenen bazı davranışlar, kazanımlar bulunmaktadır.

Bekar Kebapçı (2016)'ya göre “Kullanılan eğitim programında öğrencilerin başarılarını, başarılıların başarı oranlarını ve hangi öğrencilerin başarılı olduğunu bilmek faydalıdır. Eğitime devam edilirken başarısızlığın ve başarısız öğrencilerin teşhisinin önceden yapılması, gerekli tedbirlerin de önceden sağlanmasında kolaylık olacaktır. Başarılilik oranlarının bilinmesi ve başarısızlığın nedenlerinin neyden kaynaklandığının bilinmesi; sonrasında uygulanacak olan etkinliklerde daha sağlıklı şekilde planlanma yapılarak düzenlenmesine yardımcı olur” (Bekar Kebapçı, 2016, s. 9).

Eğitim sürecinin doğru ve başarılı bir döngü halinde devam edebilmesi için, sıklıkla ölçülmesi, karşılaşılan eksikliklerin onarılması ölçme değerlendirme ile mümkün olmaktadır. Bir başka ifadeyle “Ölçme değerlendirme, eğitim süreci boyunca amaçlanan becerilerin ne kadar uygulandığı, kazanımları öğrencinin öğrenme edinme oranının belirlemesi ve diğer çalışmalara da yön verebilmesinden dolayı önemlidir” (Göçer, 2007: 32 akt. Sertdemir, 2021, s. 11).

Türkçe öğretiminde de ölçme değerlendirme genel olarak eğitimle paralel ilerlemekte, öğrencilerdeki eksik ve düzeylerinin üzerinde gerçekleşmiş öğrenmeyi ortaya koyarak, ilerleyen çalışmalara önyak olarak, öğrencilerin gelişimlerini kontrollü bir şekilde gözleyerek ve öğrencilerin başarıları değerlendirilerek yapılmaktadır (Üstüner ve Şengül, 2004, s. 201). Buna ek olarak “Yabancılar Türkçe öğretirken ölçme değerlendirme; dört ana dil becerisini kapsayacak şekilde öğrencilerin eğitimlerinin başında, eğitimleri esnasında ve eğitimin çıktısı olan son aşamada; eksik ve iyi yönlerinin belirlenmesi önemlidir” (Işıkoğlu, 2015, s. 9).

2.3.1. Ölçme Değerlendirmenin Amacı ve Önemi

Ölçme değerlendirme öğrencilere not vermekten ibaret değildir. Ölçme değerlendirme yapmanın temel amacı öğretim ortamının kontrolünü sağlayarak etkin öğretime ulaşmaktır. Bu sayede eğitimin hedeflerine ulaşıp ulaşıldığını; ulaşıldıysa bunun derecesini ve yönünü, ulaşılmadıysa bunun nedenlerini ortaya koymaktadır.

Erkuş (2020)'un ifadelerine göre ölçme değerlendirmenin esas amacı “Öğrenciler arasındaki kişisel değişkenlere dikkat edilerek, eğitimin önemli ve etkili hatta etkilenen temel faktörlerinden olan öğrencinin süreç içerisindeki durumlarının değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmelerden hareketle öğrenci; ilgi, gereksinim, yetenek ve becerilerine göre yönlendirilir, karşılaşılan veya karşılaşılabileceği zorluklar düzleminde çıkış yolları, sonuçlar bulması beklenir” (Erkuş, 2020, s. 3).

Ölçme değerlendirme, öğrencilerin tanınması, izlenmesi ve öğrenme düzeylerinin belirlenmesi olmak üzere öğretimin temel olarak kabul edilecek ilkelerini oluşturmaktadır. Öteki yandan öğretimde gerçekleşmesi beklenen hedef davranışların eksik veya öğrenilmemiş yönlerini tespit ederek bu davranışları değerlendirme, öğrencileri yeteneklerine göre yönlendirebilme ve başarısını tespit ederek uygun şekilde sıralamada fayda sağlamaktadır. Gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin kullanılan, uygulanan teknik ve yöntemlerini değerlendirmesi açısından önemli bir yere sahiptir.

Tan (2012) ise, ölçme ve değerlendirmeyi yalnızca not vermek amacı ile yapılan başarı testleri ile sınırlandırmanın doğru olmadığını belirtmekte ve öğrenmenin eksik ve aksayan taraflarının belirlenmesini hedefleyen sınıf içi uygulamalar, izleme testleri gibi etkinliklerin de ölçme değerlendirme sürecindeki önemine vurgu yapmaktadır (Tan, 2012: 3 akt. Serdarer Kuzu, 2016, s. 9). Semerci (2008), ölçme değerlendirme sonuçlarının öğrencilere, velilere, öğretmenlere ve yönetimde görevli kişilere eğitimdeki verimlilik hakkında ve hedef becerilerin gereken seviyeye ulaşıp ulaşıldığına ilişkin bilgiler sunması ve sunulan bilgilerin ileri zamanlarda düzenlenecek eğitim etkinliklerini aydınlatması açısından önemine değinmektedir (Semerci, 2008: 14 akt. Serdarer Kuzu, 2016, s. 10). Bir diğer ifadeyle ölçme değerlendirme “Eğitim sisteminde bulunan bütün paydaşlara öğrenim süreçlerine yönelik geri bildirimlerde bulunmasından dolayı önemli bir roldedir” (Niss, 2003 akt. Erkuş, 2020, s. 23). Yani, ölçme değerlendirme yalnızca öğrenciler ve öğretmenler arasında sayısal değerlere ulaşma, dersi ya da dil düzeyini geçti, kaldı gibi kesin sonuçlara varmadan ibaret değil aynı zamanda eğitim, öğretim sürecine dahil olan diğer etkenleri de kapsamakta ve öğretim sürecinde çeşitli yollarla ışık tutmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme birbirini tamamlayan iki kavramdır. Köklükaya (2010) bu durumu, değerlendirmenin yaklaşık olarak çoğu zaman ölçmeyi takip etmesiyle açıklar. Ölçme işlemi yapılırken sonucunda ortaya değerlendirme sunulur. Buradaki asıl amaç ise eğitim ile ilgili bir karar ortaya koymaktır. Ulaşılan bu kararın doğru sonuçlar ortaya koyabilmesi için ölçmenin de doğru şekilde yapılması gereklidir ifadeleri ile süreci açıklamaktadır (Köklükaya, 2010). Bu bağlamda ölçme değerlendirme bir döngü olarak kabul edilebilmektedir. Eğitim ve öğretim kendi içinde bir süreci kapsarken buna ölçme değerlendirme de eklendiğinde süreç tam anlamıyla amacına ulaşmaktadır. Demir (2016), ölçme değerlendirmeyi eğitim bağlamında, girdi-süreç-çıkıtı aşamalarından oluşan yapıdan bahsetmekte ve ölçme değerlendirmenin amaçsal konumunu şekildeki gibi betimlemektedir (Demir, 2016, s. 240):



Şekil 2. Ölçme Değerlendirmenin Konumu

Öncü (1999) ise, eğitimde ölçme değerlendirme özelliklerinin girdi-süreç-çıkıtı aşamalarına ek olarak değerlendirme aşamasını da ekleyerek temelde dört bölümde incelenebileceğini vurgulamaktadır (Öncü, 1999 akt. Erkuş, 2020, s. 22):

- Girdiler:* Öğrencilerin eğitime başlamadan önce düzeylerinin gerektirdiği öğretim programlarına yerleştirilmesi, bireylerin psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal yeterliklerinin değerlendirilmesi ve uygunluklarının tespit edilmesidir. Bu aşamada eğitimin amaçları doğrultusunda yeterlikler belirlenmektedir.
- Süreç (işlemler):* Öğretim etkinliklerinin değerlendirilme aşamasıdır. Eğitimdeki materyallerin, kullanılan yöntem ve tekniklerin önceden kararlaştırılan ölçütlere uygunluğu değerlendirilmektedir.
- Çıktılar;* kazanılan davranışların, girdiler aşamasında belirlenen amaçlar doğrultusundaki uygunluğunun tespitinin, öğrenci yeterliğinin değerlendirilmesidir.
- Değerlendirme;* Ölçülen sonuçlardan elde edilen verilerin geçerli, güvenilir olup olmadığına yönelik kullanılan ölçütlerin değerlendirme yapmadaki amaçlara uygunluğunun değerlendirilmesidir”

Bu bağlamda ölçme değerlendirme aşamaları şeklinde gerçekleştirildiği söylenebilmektedir.

Bunun yanı sıra Göçer (2007), öğrenme ve öğretme sürecinin her aşamasında ölçme değerlendirme çalışmalarının eğitim döneminin veya dil sınıflarındaki seviyelerin başlaması anından, bitiş anına değin etkili ve dinamik olarak sürdürülmesinin öğretim sürecinde vazgeçilmez bir unsur olduğunu belirtmektedir. Bu ifadeler ek olarak, ölçme değerlendirme çalışmalarının amaçlarına yönelik yürütülmesi ve öğrencilerin nitelendirilen kazanımlara sahip olmasının belirlenmesinde ve diğer araştırmalara da yön göstermesi yönüyle önemli bir rolde olduğunu belirtmektedir (Göçer, 2007, s. 32-33).

Erkuş (2020), eğitimin tüm aşamaları boyunca ve tüm seviyelerde ölçme değerlendirmeye olan gereksinimden bahsetmektedir. Öğretim üyelerinin prototip oluşturmalarında, eğitim yöntem ve tekniklerini oluşturmalarında, başarının artırılmasında, öğrencilerini tanımlarında ve öğrencilerine geri dönüşlerde bulunmalarında, başarılarını ölçmede ve iletişimsel gelişmelerini izlenmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Erkuş, 2020, s. 23). Bu bağlamda öğretim sürecine dahil olan tüm etmenler yine aynı şekilde ölçme değerlendirmede de etkin olarak rol almakta ve öğretimin güvenilir ve alt yapısının nedenlere bağlanarak işlenmesinde önem taşımaktadır. Bu sayede hedeflenen öğretim amacına doğru yollardan ulaşmış olabilmektedir.

Altmışdört (2010)'ün ifadelerine göre ise, öğrencilerin kazandıkları girdilerin kalitesi ve yeterlik oranı, öğrenmedeki güçlüklerin belirlenmesi, başarının ölçülmesi açısından ölçme değerlendirme önemli bir yere sahiptir. Bu sayede öğrenime ilişkin eksik olanlar sınıflandırılır, öğrenmeyi tamamlayanların başarıya ya da başaramama durumları göz önünde bulundurularak o alanların iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması sağlanır (Altmışdört, 2010, s. 176).

Eğitimde ölçme değerlendirme eksikleri belirleme, eğitim öğretim programlarına yönelik geliştirme çalışmaları, öğretmene ve öğrenciye eğitim süreci ile ilgili dönütler vermesi gibi önemlerinin yanı sıra özellikle dil öğretiminde de aynı önemlere sahiptir. Dil öğretimi aşamasında dil hedeflerini ve kazanımlarını gerçekleştirme bakımından ölçme değerlendirmeden bahsedilmektedir. “Ölçme değerlendirme araçlarının yol ve yön gösterici olması neyin ne kadar öğrenildiğinin veya öğretildiğinin tespit edilmesinde ve başarı derecesinin değerlendirmesinde etkilidir” (Gürses, 2006, s. 154).

Dil öğretimi; dilbilgisi, tematik konular gibi bağlamlarda belli zorluk seviyelerine göre kazanımlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Dil öğretimi kapsamlı bir süreci içermektedir ve bu sürecin önemli çıktıları olarak ölçme değerlendirme süreci söz konusudur.

Bu bağlamda öğreten ve öğrenen açısından somut sonuçların ortaya koyulması süreci kolaylaştırma konusunda da sürece dahil olanlara yön göstermektedir.

Boylu (2019) dil öğrenim ve öğretim sürecinde öğretmenin etkililiği, derste kullanılan materyallerin içeriklerinin, uygulanan yöntem ve tekniklerin yeterliliği gibi konularda dönütler sağlanmasının ölçme değerlendirme doğru şekilde yapılması ile sağlanacağını ifade etmektedir. Eğitimin ve öğretimin gözden geçirilerek düzenlenmesi, elde edilen söz konusu dönütlerle sağlanabilmektedir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de Türkçe öğretim başarısının ölçme değerlendirme doğru yapılması ile sağlanacağını belirtmektedir (Boylu, 2019, s. 2).

Dil öğrenirken veya öğretilirken bir becerinin ne seviyede öğretilip öğrenildiğinin ölçülmesi gerekmektedir. Bu ölçümlerin yapılması belli bir standart düzleminde oluşturulmuş ölçme değerlendirme belirleyicileri ile sağlanmalıdır. Bu bağlamda DİAOÖÇ’de on üç ölçme ve değerlendirme türü belirtilmektedir (Telc, 2013:179 akt. Demirel, 2019, s. 179):

Tablo 5 Diller İçin Avrupa Ortak Öğretim Çerçevesi’ndeki Ölçme Değerlendirme Türleri

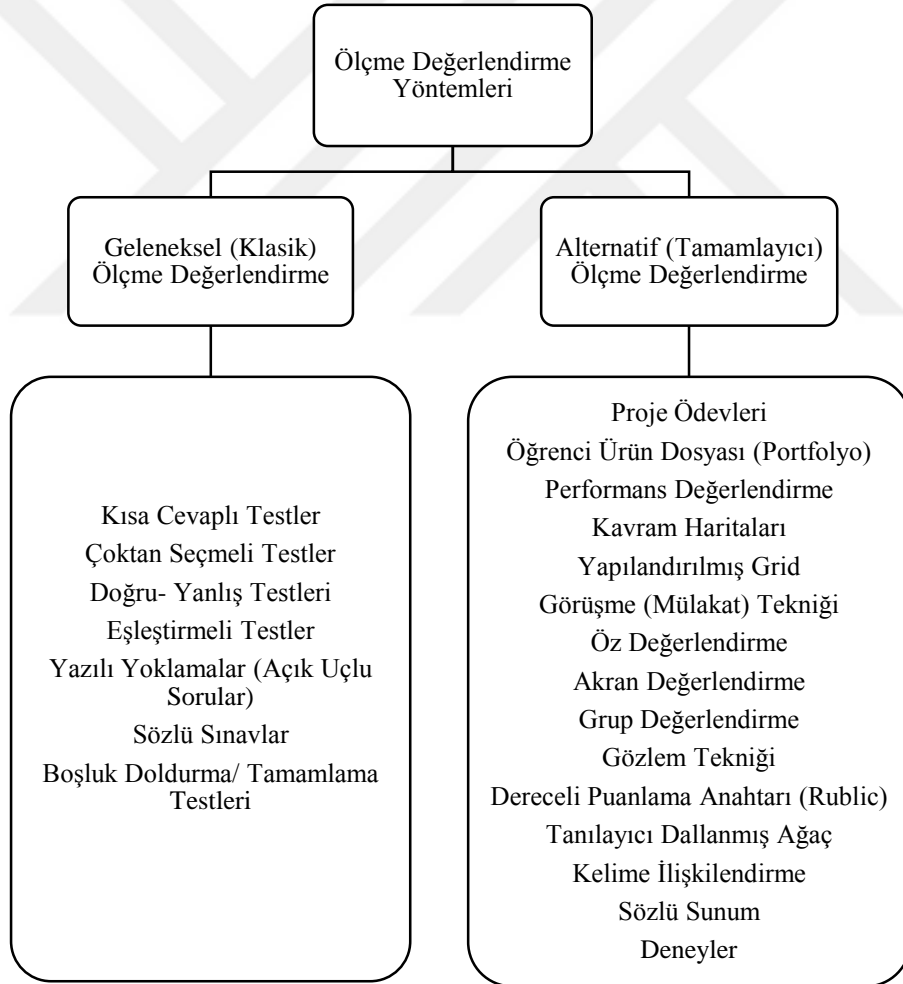
Diller için AOÖÇ’deki Ölçme Değerlendirme Türleri	
1. Seviye belirleme testi (achievement assesment)	Yeterlik testi (proficiency assessment)
2. Norma dayalı değerlendirme	Ölçüte dayalı değerlendirme
3. Hedefe ulaşan öğrenimde değerlendirme	Ölçüte dayalı devamlı değerlendirme
4. Devamlı ölçme	Zaman zaman ölçme
5. Biçimlendirici değerlendirme	Toplamsal değerlendirme
6. Dolaysız ölçme	Dolaylı ölçme
7. Başarı ölçme	Bilgilerin ölçülmesi
8. Öznel ölçme	Nesnel ölçme
9. Bir basamağa göre seviye tespit etme	Kontrol listesi kullanarak seviye tespit etme
10. İzlenime dayalı ölçme	Yönlendirilmiş karar
11. Bütünsel ölçme	Analitik ölçme
12. Bir kategoriye göre ölçme	Birçok kategoriye göre ölçme
13. Akran değerlendirme	Öz değerlendirme

Ölçme değerlendirme, çeşitli araç ve yöntemler ile yapılmakta ve dil öğrenimi ve öğretimi açısından temelde üç unsuru etkilemektedir bunlar; öğretmenin, öğrencinin öğrenim başında ve sonundaki eksiklerini belirleyerek dönütler verebilmesi, öğrencinin öğrenim süreci boyunca eksiklerini ya da yanlışlarını belirleyebilme ve öğretim programlarının öğrenci ve öğretmen açısından yeterliklerinin tespit edilmesi şeklindedir.

2.3.2. Ölçme Değerlendirme Yöntemleri

Eğitimde ve dil öğretiminde ölçme değerlendirme öneminden önceki bölümde bahsedilmektedir. Bu bağlamda kullanılacak olan ölçme değerlendirme yöntemi, dil öğretimindeki eksikleri belirleyici olması ve bu eksiklere en doğru çözümleri sunabilmesi

açısından önem taşımaktadır. Yılmaz (2014)'ın ifadelerine göre, yabancı dil öğretiminde sonuçtan ziyade sürecin değerlendirilmesi önem taşımaktadır ve bu nedenle kullanılacak ölçme araçlarının süreci ölçmeye yönelik olması gerekmektedir (Yılmaz, 2014, s. 18). “Ölçme değerlendirme etkinlikleri, yabancı dil öğretim süreci içerisinde öğrencilerin ve öğretmenlerin hedeflenenleri edinebilme oranlarını belirleyerek gerçekleşmektedir. Belli başlı ölçme değerlendirme çalışmaları sayesinde hedefler, içerikler ve uygulamalar gerçekleştirilebilir ve yürürlüğe konulacak diğer kararlar da bu çalışmalar sayesinde verilebilmektedir.” (Yavuz Kırık, 2008, s. 9). Bu ölçme değerlendirme çalışmaları belli yöntem ve tekniklere dayanmaktadır ve temelde geleneksel (klasik) ve alternatif (tamamlayıcı) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.



Şekil 3. Ölçme Değerlendirme Yöntemleri

2.3.2.1. Geleneksel (Klasik) Ölçme Değerlendirme Yöntemleri

Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri ile genel olarak hedeflenen öğrenim düzeyine öğrencinin ulaşip ulaşmadığı tek bir düzlemde ölçülmektedir. Değerlendirme bir süreç olarak ele alınmakta ancak sonuç odaklı yöntemlere dayanan yöntemler kullanılmaktadır. Bu nedenle geleneksel ölçme değerlendirmedeki sonuçlar kimi zaman öğrencinin ne yapabileceğini tam olarak doğru yansıtmayabilmektedir. Erkuş (2020) geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin sıklıkla kullanılmasında üç varsayımın olduğunu belirtmektedir:

1. “Ne öğretildiğinin ve öğrencilerin aslında ne öğrendiğinin (öğrenme yeterliliklerinin) kanıtlanabilmesi klasik olarak kâğıda ve kaleme yönelik testler ile oluşturulmasına ihtiyaç duyulur,
2. Öğrencilere bilgi aktarımı, süreç bittikten sonra elde edilen değerlendirilme üzerine yapılır,
3. Öğrenme ve öğretme süreçleri ile ölçme değerlendirme süreçleri birbirinden farklı olarak kabul edilir” (Korkmaz, 2004 akt. Erkuş, 2020, s. 30).

Bir diğer ifadeyle “Geleneksel ölçme değerlendirmede öğretmen, öğrencilerin kazanımları ne oranda edindiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yöntem ile öğrenilmesi hedeflenen ürünün kazanılıp kazanılmadığı ölçülmeye çalışılmaktadır. Genelme yapılacak olunursa; geleneksel ölçme değerlendirmede sürecin tekil olarak gerçekleştiği ifade edilmektedir” (Şimşek, 2011, s. 150-151). Ancak geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin eğitim sürecinde sıklıkla başvurulan yöntemler olmasının nedenleri:

- a. “Öğrencilerin öğretilecek konuya ilişkin hazır bulunuşluklarını belirlemek,
- b. Öğretilmesi planlanan hedef kazanımlara öğrencilerin önceden sahip olup olmadığı ve söz konusu derse ilişkin temel hedeflerden hangilerinin derste hangi gruba uygulanacağını kararına varmak,
- c. Ünitelerin ve bölümlerin sonunda ulaşılması hedeflenen davranışların hangilerinin öğrenildiğini, hangilerinin öğrenilmediğini belirleyerek ortaya çıkan aksamış yönleri belirlemek, bazı konuların sonlarındaki bölümleri ve bu bölümlerin etkileşimlerinin çıktıları sonucunda dersin ana hedefleriyle paralellik gösteren öğrenme seviyelerinin tespit edilmesi” etmenlerinden bahsedilmektedir (Korkmaz, 2004; Orhan, 2012 akt. Erkuş, 2020, s. 30).

“Geleneksel yöntemlerle öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi, çoğunlukla öğretim sürecinden ayrıştırılarak ve ürüne yönlenecek biçimde ele alınmaktadır” (Sabancı ve Yazıcı, 2017, s. 136). Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri; “kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler, doğru- yanlış testleri, eşleştirmeli testler, açık uçlu sorular, yazılı

yoklamalar, sözlü sınavlar ve boşluk doldurma olarak sınıflandırılmaktadır” (Işıkoğlu, 2015; Serdarer Kuzu, 2016; Gedik, 2017; Erkuş, 2020).

Kısa Cevaplı Testler: Yanıtı sınırlı açık uçlu maddeler olarak da adlandırılmaktadır. Sınavların hepsinde olduğu gibi bu tür sınavlarda da avantaj ve dezavantajlar bulunmaktadır. Aşağıda gösterilen tabloda bu avantaj ve dezavantajları özetlemektedir (Doğan, 2016:197 akt. Boylu, 2019, s. 108):

Tablo 6 Kısa Cevaplı Testlerin Avantaj ve Dezavantajları

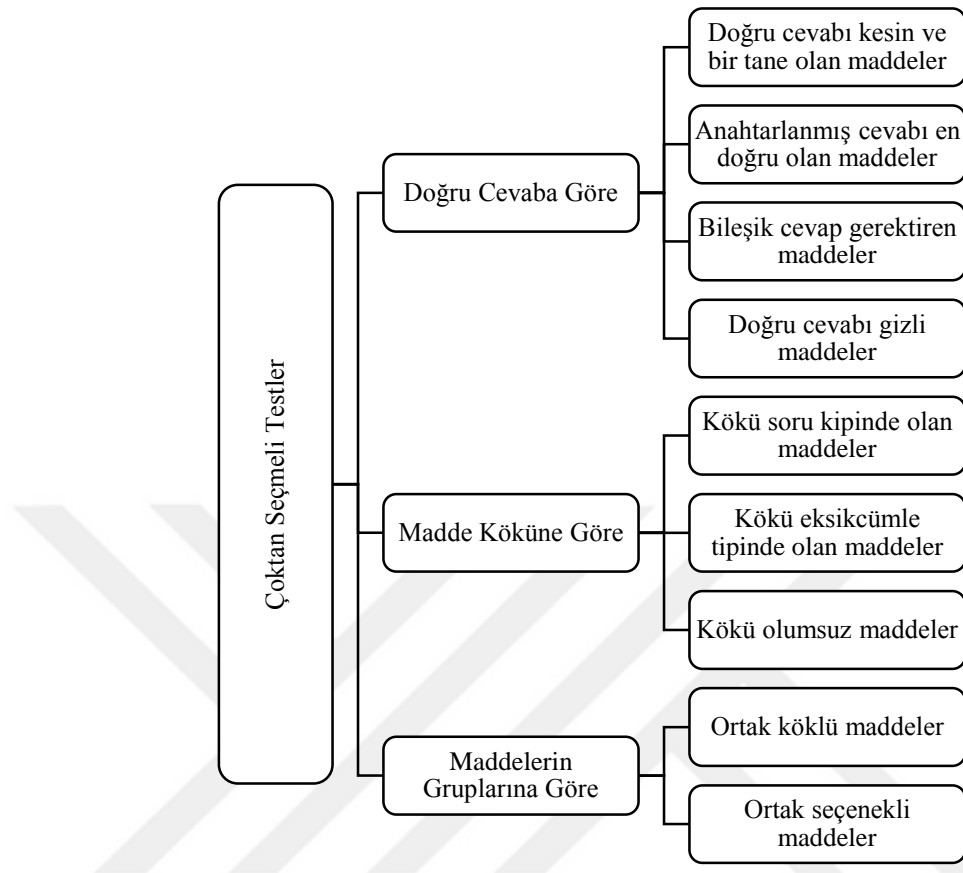
Kısa Cevaplı Testlerin Avantaj ve Dezavantajları	
Avantajları	Dezavantajları
1. “Tüm konulardan sorular sorabilme imkanı verdiği için kapsam geçerliliği yüksek olan soru türleridir.	1. Çözümleme, ilişki kurma, sonuca ulaşarak çıkarımlarda bulunma gibi yüksek seviyedeki becerileri ölçerken çok da etkili olmamaktadır. Daha çok ezberlemeye yönelik kazanımları ölçmede etkilidir.
2. Soruların yanıtları da kısa cevaplardan oluştuğu için hemen hemen puanlamalar nesnelidir.	2. Her sınav türünde olduğu gibi bu sınavlarda da az bir oranda bile öznelliğe başvurulabilir. Bundan dolayı tarafsızlık ya da notlandırmada güvenilirlik tamamen karşılanamamaktadır”
3. Öğretmen açısından Sorular hazırlamak, uygulamak hatta puan vermek zor değildir.	
4. Uzun yanıtlar içermediği ve değerlendirme yapılırken öğrencilerin yazılarının güzelliğine, kağıdı kullanma şekillerine, detaylı noktalama işaretlerine bakılmadığı için de geçerliliği yüksek sınavlardır.	
5. Kısa ve net cevaplar içerdiğinden dolayı ihtimallere dayalı bir cevaplandırma söz konusu olmamaktadır. Bu da şansa dayalı faktörleri ortadan kaldırarak geçerliliği arttırmaktadır.	
6. Tüm düzeylerdeki eğitimlerde kullanılabilirler.	

Çoktan Seçmeli Testler: “Oluşan problemin durumuna yönelik soru köküyle soru kökünü takip eden yaklaşık dört veya beş seçimden oluşan cevaplardan oluşmaktadır” (Turan, 2010, s. 18).

“Eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerin başarılarını ölçmek için kullanımına en sık başvuru olan söz konusu testlerin temelde belli terimleri bulunmaktadır. Bu terimler; test maddesi, madde kökü, seçenekler, doğru cevap, çeldiriciler, madde takımı şeklindedir” (Boylu, 2019, s. 44). Tekin (2007, s. 148) tarafından ise söz konusu bu terimler şu şekilde açıklanmaktadır:

- “Test Maddesi: Testin tümünde bulunan her bir soruya denir. Bu sorular testte diğer sorulardan bağımsız olarak puan verilebilen en küçük birimler olarak kabul edilir.
- Madde Kökü: Test maddesinde neyin sorulmak istendiğine bariz bir biçimde yönlendiren, problemi öğrenciye sezdiren kısımdır.
- Seçenekler: Madde kökündeki sorulara karşılık gelebilecek içerisinde doğru veya yanlışları barındıran olası cevaplar kümesidir. Bu seçenekler madde köküne bağlı olarak doğru yanıtı ya da yanlış yanıtın bulunmasına ilişkin oluşturulmuştur.
- Doğru cevap: Madde kökünde istenilen yanıtı verilebilecek seçenektir. Bu seçenek sorunun anahtar cevabıdır.
- Çeldirici: Madde kökünde sorulan soruya verilebilecek tek bir doğru cevabın haricinde diğer seçeneklerde bulunun yanıtlardır.
- Madde Takımı: Herhangi paragraftan, şekilden ya da tablodan ortak bir metne yönelik oluşturulmuş iki veya daha fazla soru maddeleridir” (Tekin, 2007: 148 akt. Boylu, 2019, s. 44-45).

“Sayıca fazla öğrenci gruplarına uygulanacak testlerin büyük bir çoğunluğu çoktan seçmeli maddeler içeren testlerden oluşmaktadır” (Ocak, 2012 akt. Sirem, Sarıoğlu ve Adıgüzel, 2018, s. 86). Bu nedenle günümüzde en çok kullanılan ölçme aracı olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra Tan (2008) “Kısa cevaplı, doğru yanlış, eşleştirmeli testler ile test edilebilen bütün beceriler çoktan seçmeli testlerle aynı düzeyde etkin olarak ölçülebildiğini ifade etmektedir” (Tan, 2008; Köklükaya, 2010 akt. Erkuş, 2020, s. 35). Çoktan seçmeli testler; cevabın doğruluğuyla, madde köküyle ve maddelerin gruplarıyla üç temel alanda aşağıdaki şekildeki gibi oluşturulabilir (Köklükaya, 2010 akt. Erkuş, 2020, s. 36):



Şekil 4. Çoktan Seçmeli Test Türleri

Bu tür testler, öğretmen ve öğrenciler açısından büyük kolaylık olarak görülmektedir. Yine diğer test türlerinde olduğu gibi artı ve eksikleri bulunmaktadır. Ancak gerek öğretmenler için puanlandırma, kontrol etme, geçerlik ve güvenilirliğinin, kullanılabilirliğinin yüksek olması gerekse öğrencilerin cevabını bilmedikleri sorular için seçenekler vasıtasıyla yol izlemeleri açısından en çok tercih edilen türlerden kabul edilmektedir.

Doğru- Yanlış Testleri: “Öğrencilerin konular üzerinde yanlış ya da doğru yargıları ayırt etme yeteneklerini ölçmek için, yargıların bir kısmının doğru bir kısmının yanlış önermelerle oluşturulduğu testlerdir. Söz konusu bu testlerin kapsam geçerliği oldukça yüksektir” (Ocak, 2012 akt. Sirem, Sarıoğlu ve Adıgüzel, 2018, s. 86). “Ancak bu tür testleri hazırlamak kolay gibi dursa da öğretmenler açısından hazırlanması zor testlerdir ve öğrencilerin tahminlerine dayalı şans faktörü de oldukça yüksektir” (Turan 2010, s. 17).

Eşleştirmeli Testler: Bu tür testlerde kavramlar ile açıklamaların, sorular ile yanıtların denkleştirilmesi beklenir. İkili gruplamalar mevcuttur.

“İkili gruplar şeklinde verilen kavramlar ve açıklamaları ile eşleştirilmeleri istenilen sınav türleridir. Bu iki grup içinden bir tanesinde öncüller yani kökler, diğer gruptaysa olası

cevapları içeren seçenekler bulunur. Öğrenciler, gruplar arasından seçtiklerini ilişkilendirerek iki maddeyi birbirine eşleştirir” (Beyhan, 2012, s. 12).

Yazılı Yoklamalar (Açık Uçlu Sorular): Seçenek belirtilmeden ya da öğrencilere eşleştirme, doğru yanlış gibi ihtimaller sunulmadan doğrudan soruların verilerek doğru yanıtlarının istendiği sınavlardır. “Sorular yazılı olarak öğrencilere yönlendirilir ve öğrenciler de yazılı olarak kendi yanıtlarını sunarlar. Yazılı sınavlara, çözümlene ve değerlendirme düzeyindeki öğrenmeleri ölçebilmek için başvurulabilir” (Turgut, 2012 akt. Sirem, Sarioğlu ve Adıgüzel, 2018, s. 87).

Sözlü Sınavlar: Yazılı sınavların tam tersi şekilde sözel olarak gerçekleştirilen sınav türleridir. “Sınav soruları yazılı veya sözlü olarak sorulabilir, ancak öğrencilerden cevaplar sözlü olarak verilmesi istenir” (Sirem, Sarioğlu ve Adıgüzel, 2018, s. 87). “Bu tür sınavlarda kâğıt ve kaleme ihtiyaç duyulmaz. Bu yüzden değerlendirme yapılırken tarafsız olmaya yönelik sorun ortaya çıkabilmektedir” (Serdarer Kuzu, 2016, s. 19). Daha çok konuşma sınavları için kullanılabilir ve tarafsızlığın önüne geçilebilmesi için ise ses kaydı alınabilir ya sınavı değerlendirmek üzere alanda uzman yardım edebilecek bir öğretmene daha başvurulabilir.

Boşluk Doldurma/ Tamamlama Testleri: “Bu tür sorularda tümce ve paragrafta bırakılmış boşluklar uygun sözcük, sözcük kümesi, sayı veya tümce ile tamamlanmaktadır” (Yılmaz, 2011 akt. Sirem, Sarioğlu ve Adıgüzel, 2018, s. 87). Gerekli açıklamalar verildikten sonra doğru yanıt öğrenciler tarafından verilir. “Bu tür sorular sınavlar bilişsel seviyeleri düşük değerlendirmeleri yapmak için kullanılır” (Chan, 2009 akt. Sirem, Sarioğlu ve Adıgüzel, 2018, s. 87).

2.3.2.2. Alternatif (Tamamlayıcı) Ölçme Değerlendirme Yöntemleri

Alternatif (tamamlayıcı) ölçme değerlendirme yöntemler, öğrencilerin bir sınava bağlı olarak alacağı puanı esas kabul ederek verilen sınırlayıcı notların yerine öğrencinin yeterliklerini ve yeteneklerini ortaya koyabilmesi için süreç içindeki gelişimini ölçmeye yönelik değerlendirmeleri kapsamaktadır. “Söz konusu süreç, öğrencilerin yalnızca yeni bilmediğine değil, bildiklerine de odaklanmaktadır. Öğrencilerin yeterli ve yetersiz oldukları konulardaki dönütleri yaparak öğretim planlanırken iyileştirme çalışmalarını da yönlendirici olmaktadır” (Bahar ve diğ., 2006 akt. Yiğit ve Kırımlı, 2015, s. 65).

Yavuz Kırık (2008)’ e göre “Ölçme değerlendirme yaklaşımları öğrenci bağımsız olarak hareket etmesi ve farkındalıklarını geliştirmelerini önemser, çeşitli yöntem ve teknikler ortaya koyarak öğrenmeye katkı sağlar. Bu yaklaşım öğrenciye odaklı olarak kabul edilebilmekte ve öğretim süreci boyunca öğrencilerin etkin olmaları amaçlanır. Bu sayede öğrenciler, öz

değerlendirme yaparak gelişimlerini takip edebilir ve kendilerine bir öğrenme, ders çalışma planlaması yapabilirler” (Yavuz Kırık, 2008, s. 14).

Benzer ifadeler ile Brown (2001) ise, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin süreç şeklinde ilerlediğini ve bir kereye mahsus sınavlardan oluşmadıkları için öğrencilerin sınav kaygılarını en aza indirerek başarı duygusunu artırdığını belirtmektedir (Brown, 2001 akt. Yavuz Kırık, 2008, s. 14). Buna ek olarak, “Alternatif ölçme değerlendirmede, çözümlenme, birleştirme(sentez), değerlendirmede bulunmadan oluşan yüksek düzeyde düşünme becerileri, soruları çözümlendirme yeteneği, günlük yaşamdaki problemler üzerine çözüm yolları üretebilmede gerek değer yargısının gerekse süreci etkin kılan tekniklere başvurulmaktadır” (Öztürk, 2011: 32 akt. Yılmaz, 2014, s. 28). Bu sayede öğrenci okul, ders, sınav üçgeni dışına çıkarak öğrendiklerini uygulamaya geçebilir ve öğrendiği bilgileri kullanarak kendisi için unutulmayacak birikimler olarak kodyabilir.

Alternatif yöntemler tek bir değerlendirmeye mahsus olmamakla beraber çeşitli yöntemleri de içinde barındırmaktadır. “Öğrenci başarısının değerlendirilme sürecinde çeşitli yöntemlerin beraber kullanılması ölçmenin güvenilirliğini de arttırmaktadır. Bu nedenle geleneksel ölçme araçları dışında öğretmen gözlem formları, öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme formları gibi alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının da uygulanması oldukça önem taşımaktadır” (Göçer, 2013 akt. Sirem, Sarıoğlu ve Adıgüzel, 2018, s. 65).

Alternatif (Tamamlayıcı) ölçme değerlendirme yöntemleri üzerine çalışmalar yapılmış ve çalışmalardan elde edilen bilgilere göre bu yöntemlerin adları farklılar göstermiştir. Çalışmalar bağlamında; “proje ödevleri, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), performans değerlendirme, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, görüşme (mülakat) tekniği, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, gözlem tekniği, dereceli puanlama anahtarı (rubric), tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, sözlü sunum, deneyler” (Yılmaz, 2014; Yiğit ve Kırımlı, 2015; Serdarer Kuzu, 2016; Erkuş, 2020) olarak genel bir sınıflandırma yapılabilmektedir.

Proje Ödevleri: “Öğrencilerin kendilerini tanıyarak keşfetmelerinde etkili olan, bilimsel çalışmaların yapılma yöntemlerine dair beceriler kazandıran ve geliştiren, öğrencilerin tercih ettiği konular dahilinde çalışmalar yapmasına olanak sağlayan, bu sayede ise öğrencilerin istedikleri derse ya da derslere yönelme imkânı verilerek seçtikleri çalışmalardır” (MEB, 2009 akt. Serdarer Kuzu, 2016, s. 20). Bu ödevler; öğrencilerin araştırma yapma, yeni hipotezler ortaya koyarak bunlara çözümler üretebilme, bireysel ve grup olarak da kendilerini geliştirebilmeleri açısından önemlidir. Özgüvenlerini artırıcı, düşünme becerilerini geliştirici, sorgulamaya ve araştırma iten bu çalışmalar alternatif yöntemlerin etkili yöntemleri arasında yer almaktadır.

Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo): “Ürün dosyası izleme; öğrencilerin birçok alanda sistemli, belli amaçlar dahilinde ve anlam taşıyan çalışmalarının tümüdür” (Bahar ve diğ., 2006 akt. Sirem, Sarıoğlu ve Adıgüzel, 2018, s. 87). Öğretmenlerin öğrenci ürün dosyalarını ölçme aracı olarak kullanmalarındaki amaçlar şu şekilde açıklanmaktadır (Korkmaz ve Kaptan, 2003 akt. Erkuş, 2020, s. 41):

- “Öğrencileri bireysel öğrenmeye yönlendirmek,
- Öğrendikleri bilgilere yönelik görüşler kazandırmak,
- Ne şekilde öğrenme gerçekleştiğinin içselleştirilmesini sağlamak,
- Belli değerlendirmeler yapılarak süreç içerisinde ilerlemeyi göstererek sonuca nasıl ulaşıldığını ortaya koymak,
- Öğrenmeyle değerlendirmeyi bağdaştırmak,
- Öğrencilerin öz değerlendirme yeteneklerini geliştirmek,
- Akran eğitimine önem vererek karşılıklı etkileşim bağlamında gelişebilmeyi öğretmek.”

Performans Değerlendirme: Öğrencilerin öğrendikleri teorik bilgileri günlük hayatta da kullanmaya teşvik ederek, kişisel gelişimlerinin de ilerlemesine destek veren ödevlerdir. “Bu değerlendirmede öğrencilerin bireysel olarak farklılıklar oluşturabileceği göz önünde bulundurulur, yeteneklerini bilgilerini de kullanarak eylem haline getirirler” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008 akt. Sirem, Sarıoğlu ve Adıgüzel, 2018, s. 87).

Kavram Haritaları: Çepni (2005)’ ye göre konular düzleminde geçen kavramlar ile söz konusu kavramların birbirleriyle ilişkilerinin şemalar şeklinde tablolara dönüştürülmesi kavram haritalarının kullanılmasını sağlamaktadır (Çepni, 2005 akt. Erkuş, 2020, 47). Çok sık tercih edilen bir yöntem değildir.

Yapılandırılmış Grid: “Belirlenen konularda öğrencilerin seviyeleri de göz önünde bulundurularak hazırlanan sorular bulunur ve bu sorulara verilecek cevaplar numaralandırılmış bir tabloya dağıtılır. Bu ölçme yöntemi sayesinde; öğrencilerin bilişsel yapılarının gelişmesini sağlanarak, bu yapı içerisindeki yanlış ya da hatalı kavramları ve eksiklikleri açığa çıkaran ve öğrenmenin anlamlı düzeyde gerçekleşmesini sağlayan bir yöntemdir” (MEB, 2010 akt. Sirem, Sarıoğlu ve Adıgüzel, 2018, s. 87).

Görüşme (Mülakat) Tekniği: Öğrencinin hedef konuyla ilgili bilgilerini ve görüşlerini incelemeye yarayan bir yöntemdir.

Öz Değerlendirme: “Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleridir. Kendisinde bulunan güçlü ve zayıflıkları tespit etmesine olanak sağlayan bir yöntemdir” (Tan, 2015, s. 409).

Akran Değerlendirme: Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimde ve yardımlaşmada buldukları; birbirlerini gerekli yerlerde düzelterek katkı sağladıkları bir yöntemdir.

“Genelde grup ödevleri şeklinde kullanılır. Öğrencileri yine kendi arkadaşları değerlendirir. Çalışmaya olan katkılarının ne derece olduğu diğer grup üyeleri tarafından öğrenilir. Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır” (Serdarer Kuzu, 2016, s. 20).

Grup Değerlendirme: Akran değerlendirmesiyle neredeyse aynı sayılabilecek bir değerlendirmedir. “Grupla yapılan bir etkinlik sürecinin değerlendirilmesi yapılan etkinliğin sonunda, grup üyelerinin hangi davranışların devam etmesi, hangilerinin değişmesi gerektiğinin belirlenmesidir” (Johnson ve Johnson, 2009 akt. Sirem, Sarioğlu ve Adıgüzel, 2018, s. 87).

Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric): “Öğrencinin sergilediği performans süreci ve sonucunu çözümlmek için öğretmenler veya ölçme uzmanlarınca geliştirilen açıklayıcı puanlama şemalarından oluşan bir tekniktir” (Gülbetekin, 2011 akt. Serdarer Kuzu, 2016, s. 19).

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç: “Öğrencilerin hedef beceri üzerine yeterliliğini belirlemek üzere kullanılan değerlendirme araçlarıdır. Yöntem, parçadan bütüne, temel olan düşünceden ayrıntıdaki düşüncelere sistemli bir şekilde gidilmesini, öğrencilerden doğruyu ya da yanlışı belirlemesini ister” (MEB, 2010 akt. Sirem, Sarioğlu ve Adıgüzel, 2018, s. 87).

Sözlü Sunum: Öğrenciye verilen bir konunun araştırılıp, sınıf arkadaşlarıyla öğrendiği bilgileri paylaşmasına ve sözlü iletişimini geliştirmesine yarayan bir yöntemdir.

Deneyler: Daha çok fen derslerinde kullanılan bir yöntemdir. Öğrencinin bir durumu araştırma ve sonucunda keşfetmesine dayanmaktadır.

Tüm bu alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri incelendiğinde, öğretmen odaklı bir değerlendirmeden daha çok öğrenciyi aktif kılarak eğitim sürecinin içine alan bir değerlendirmeden bahsedilebilmektir. Notlandırma yalnızca sayısal değerlerle değil, öğrencinin gerek arkadaşları gerek kendini de sürece dahil ettiği sosyal bir ölçme değerlendirmeden söz edilebilmektedir. Geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri karşılaştırıldığının öğretmen ve öğrenci açısından hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin bulunduğu söylenebilmektedir. Bu bağlamda “Yapılan tartışmalarda geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin, alternatif yöntemlere göre kıyasla, nesnelliliğinin fazla olmasından dolayı geçerliliği de yüksektir” (Valette, 1977 akt. Yavuz Kırık, 2008, s. 28). Her iki tür yöntem de kendi içinde olumlu ve olumsuz taraflar bulundurmaktadır. Hatta iki yöntem içerisindeki alt yöntemler arasında bile bu durum söz konusudur. Aşağıdaki tabloda Lazaer (1993) geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kendi içlerinde

avantajlarının olduğunu ifade etmekte ve durumu özetler nitelikte bilgiler vermektedir (Lazaer, 1993: 3-4 akt. Yavuz Kırık, 2008, s. 9):

Tablo 7 *Geleneksel ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri*

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme	Alternatif Ölçme ve Değerlendirme
Her öğrenci nihayetinde birbiriyle aynıdır, benzer şekillerde öğrenme gerçekleştirirler. Bu bağlamda; öğretim, ölçme değerlendirme süreçleri standartlaştırılabilir.	Her öğrenci benzersizdir, bu sebeple öğretimi ve ölçme değerlendirme kişiye özel hale getirilmelidir.
Standartlaştırılmış, normlara dayandırılmış ölçme değerlendirme araçları öğrencilerin bilgilerinin ve becerilerinin en doğru göstergeleridir.	Öğrencileri sergiledikleri performans üzerinden değerlendirmek, öğrenmenin düzeyine ilişkin bütünlük içeren, sistemli ve doğru sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır.
Akademik gelişimi değerlendiren tek doğru araç kağıt-kalem, zamanla sınırlı ölçme araçlarıdır.	Değerlendirmede kullanılan araçların yanı sıra öğrencilerin gelişim dosyaları, bütüncül olarak gelişimi ortaya koyabilmektedir.
Değerlendirme süreci mevcut programdan ve öğretimden ayrı şekildedir. Kısaca değerlendirme yapılmasına yarayan çeşitli, uygun yöntemler bulunmaktadır.	Ölçme değerlendirme; program içeriğinin, öğretim sürecinin parçası olarak yer almaktadır.
Öğrencilerin öğreneceği bilgiler tanımlı bulunmaktadır ve öğrenciler bu bilgiyi sınavlarda gösterebilmelidir.	Eğitimin temel amacı, yaşam boyu öğrenmeyi amaçlayan öğretim anlayışının benimsenerek öğrencilere öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini öğretebilmektir.
Hedef kazanımlar ve bilgiler nesnel ölçütler kullanılarak değerlendirilmelidir aksi takdir söz konusu kazanım ve becerilerin öğretimi değersizdir.	Öğrenme süreci müfredat içeriği kadar önemlidir; öğrenmelerin hepsi ölçünleştirilip nesnel olarak değerlendirilemezler.
Öğrenci edilgen, doldurulması gereken boşluktur.	Öğrenciler etkindir ve öğrenme sürecinde öğretmenin çalışma ortağıdır.
Öğrenciler ölçme değerlendirmeye tabii tutulurken hepsi eşit koşullarda, zamanda, aynı araç ve yöntemler kullanılarak ölçülmelidir. Değerlendirmeki ölçütler de aynı ve standart olmalıdır. Bu şekilde bir standart, eşitlik bulunursa öğrencilerin gelişimleri diğerleriyle kıyaslanabilir.	Gelişim aşamalar şeklinde gerçekleşerek değişiklikler gösterebileceği için her öğrenciye özel, bu gelişimle örtüşen ölçme yöntemleri kullanılmalıdır. Değerlendirme sonuçlarından hareketle öğretmenler, faydalı öğretim hakkında çıkarımlarda bulunabilmelidirler.
Ölçme değerlendirme araçları verimli olacak şekilde geliştirilmelidir. Bu verimlilik, uygulamada, puanlamada, sonuçlara sayısal yönden kolay ulaşabilmekle açıklanmaktadır.	Ölçme değerlendirme araçları geliştirilirken esas olan öğrenciye fayda sağlamasıdır. Bu araç, öğrenci gereksinimlerini karşılıyor ve yaşamlarını geliştirebilmelerine destek oluyorsa; verimli olarak kabul edilir.
Değerlendirme yapmanın amaçlarından biri de, öğrencileri birbirleriyle karşılaştırarak başarı durumlarına yönelik sıralamalar yapabilmektir.	Değerlendirme, öğrenilenleri destekleyerek anlama becerisini ve öğrenilen konuları günlük hayatlarında kullanabilmelerini sağlamaktadır.
Öğrenim ve öğretim sürecindeki temel unsurlar, programların içerikleri ve öğretilen konuların öğrencilerce öğrenilmesidir.	Öğrenim ve öğretim sürecindeki temel unsurlar; fikir üretebilme, programın içeriğiyle günlük hayat arasında analogi kurulabilmesidir.

Eğitim sürecindeki gelişmeler, başarılar uzun yıllardır kullanılan, kendini kanıtlamış ölçütleri içeren geleneksel araçlar kullanılarak değerlendirilmelidir.

Öğrenmede belirlenen hedefler, bilgiler, işlemler, formüller anlaşılmalıdır.

Araştırmaya yönelik eğitim uygulamaları kullanılarak, eğimsel gelişmeler, kişisel ihtiyaçlar, bireyler arasındaki farklar gözetilmelidir.

Öğrencilerin kendilerine ve dış dünyaya ilişkin bir anlamlandırma oluşturarak sorgulayıcı yaklaşımlarda bulunduğu, gelişim gösterdiği süreç öğrenme olarak adlandırılır.

2.3.3. Ölçme

Ölçme, çeşitli araçlar kullanılarak kişilerin önceden belirlenmiş şartları sağlama durumlarının gözlemler, sınamalar ve sonucunda ise bir not skalasına göre belirlemektir. Ölçme birçok alanda kullanılan bir yöntem olmakla birlikte eğitimde de öğrencileri sınıflandırmak ya da sağlıklı bir eğitim yürütebilmek adına belirleyici bir unsurdur. Yalnızca ölçme yapmak eğitimde sağlıklı sonuçlara ulaşıldığını göstermemekle birlikte değerlendirmeyi de ölçmeden ayrı düşünemeyiz. Bu konu ile ilgili eğitim bilimlerinde birçok çalışma yapılmış ve ölçmeye dair pek çok tanımlamalarda bulunulmuştur. Tanımların ortaklaştığı konular bulunmaktadır. Bu tanımlar incelenecek olursa;

İlk olarak, TDK Genel Türkçe Sözlükte bulunan ölçme kavramından söz edilebilir; “1. Bir veya birden daha fazla kişiye ilişkin bir değişken niteliğin niceliğini ya da derecesini saptama ve sayısal olarak belirtme işi. 2. Öğrencilerin belli bir alan ya da konudaki gelişme ve başarılarını uygun araçlar ve yöntemler uygulayarak sayısal sonuçlarla belirleme işi. 3. Bir ölçme aracıyla nesnelere ve özellikler arasında nitel ve nicel ayrımlar yapma” şeklinde tanımlamalar bulunmaktadır. (Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük, Erişim Tarihi: 01.12.2021, <https://sozluk.gov.tr/>).

Bu tanımlamalardan hareketle eğitimde ölçme, öğrencilerin konuyla ya da dersle ilgili var olan ya da olması beklenen beceri ve davranışları üzerinde gerçekteşen ilerleyiş ve durumu ortaya koymakta kullanılmaktadır. Öğrencilerin durumlarını ortaya koyarken öğretmenler sayısal değerlerden yani not vermeden, puanlamadan yararlanarak durumu somut verilerle ifade etmektedirler.

Varlıkların özellikleri bir gözlem aracı ile tespit edilip ulaşılan veriler; sistematikleştirilerek sayı ya da semboller kullanılarak ortaya konulur, tüm bu aşamalar ise ölçme olarak tanımlanmaktadır. Benzer ifadelerle “Ölçme, söz konusu bir niteliği belirlenmiş kurallar düzlemi kapsamında sayısal olarak ifade etmeyi ve bunu da gözleme dayandırarak gerçekteştirmeyi açıklamaktadır” (Erkuş, 2020, s. 19). Ölçme işleminin gerçekteştirilebilmesi ilk olarak, ölçülmesi beklenen şeye karar verilmesi, bu şey ya da kişinin hangi ölçme aracı kullanılarak gözlemleneceği en sonunda ise değerlendirme yapılırken ne tür kriterler kullanılacağının belirlenmesi şeklinde adım adım ilerlemektedir. Tüm bu aşamalar ise

ölçmenin bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazındaki ölçme ile ilgili açıklamalara bakıldığında ise, ölçme bir süreç olarak değerlendirilmekte ve şu tanımlara yer verilmektedir;

“Ölçme süreci dört aşamada gerçekleşmektedir; ilk olarak ölçülecek özelliğin belirlenmesi gerekmektedir, ikinci aşama ise ölçmede kullanılacak aracın seçilmesi sonrasında ölçmenin doğru bir şekilde yapılması ve son olarak ise ölçmeden elde sonuçların sistemli bir biçimde açıklanması gerekmektedir” (Yaşar, 2011, s. 16). Dar anlamda ölçme, bir betimleme işlemi olarak tanımlanabilirken; genel tanımlamada nesnelerin belli nitelikler taşıyıp taşımadığının eğer taşıyorsa da bunun derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sayı sembolleriyle ifadesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Gürses, 2006, s. 150). Benzer iki tanımla da ölçmeye başlamadan önce, ölçme sırasında ve sonrasında şeklinde kademeler belirleyerek, sonucunda puanlara dayalı bir karara ulaşma, bu karar sonucunda ise çıkarımlarda bulunmanın olduğu belirtilmektedir.

Turgut'un (1995) yapmış olduğu bir diğer geniş anlamıyla ölçmenin eşyalar, olaylar özellikle de insanı konu alabileceğini ve ölçülebilecek tüm bu unsurların niteliklerinin gözlemlenip, sayılabileceğini belirtmektedir. Hatta ulaşılan ölçme sonuçları derecelendirilebilir, sıfatlarla ifade edilebilir ve sayısal değerlendirmelerde bulunulabilir. Bu sonuçlar aynı zamanda herhangi bir başka ölçme aracından elde edilen sonuçlarla da karşılaştırma yapılarak desteklenebilir. Çünkü ölçmelere küçük de olsa çoğunlukla hatalar karışabilir. Karşılaştırmalar sayesinde, ölçme sonuçlarının güvenilirliği, hatalarının en aza düşürülmesi sağlanabilir (Turgut, 1995, s. 3).

Baykul ve Güzeller (2013) ise ölçmeyi, ölçülmek istenen, ölçülenden beklenen nitelikleri oluşturan kümedeki belirleyiciler ile bu belirleyicilerin hedeflenen sayı ya da semboller kümesindeki değerler ile örtüşebilmesi şeklinde tanımlamaktadır. (Baykul ve Güzeller, 2013, s. 38). Yine aynı şekilde kullanılan birimlerin, ölçülen birey ya da bir nesne ile arasındaki farkı bulmak da ölçme olarak adlandırılmaktadır (Başaran, 1966, akt. Gürses, 2006, s. 150). Tüm bu tanımlar bağlamında ölçme eğitim açısından incelenecek olunursa; öğrencilerin eğitim süreçlerinde önemli bir yer tutmakta ve öğretmenlere bu yolda yön gösterici olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin öğretim çıktılarını etkin ve etkili bir şekilde kazanabilmeleri için onları bir teste, sınava ya da diğer bir deyişle ölçmeye tabii tutmak, onlara sistemin gerekliliği olan geçti-kaldı, başarılı-başarısız gibi yargılar vermekten ibaret değil, onları sistemdeki sorunlara yönlendirerek bu sistemin işleyişini düzgün yaparak ileride bilgi eksiliği ya da yetersizliklerin oluşması gibi sorunlara karşı hazırlamaktır. Bunu belirlemek öğretmenler için de önem teşkil etmekte; gelecek dönemlerde ya da eğitim kariyerlerinde kendilerini sorgulamaya, geliştirmeye ve yetiştirmeye olanak sağlayacaktır.

2.3.3.1. Ölçmenin Amacı

Ölçme, değişik amaçlar doğrultusunda yapılmaktadır. Eğitim açısından incelendiğinde, öğrenmede eksik kalan yönlerin saptanması, hedeflenen kazanımın öğrenci için zorlayıcı veya kolay anlaşılır yanlarının tespit edilmesi, öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesi gibi amaçları olduğu ifade edilmektedir. Yaşar (2008), eğitimin kuramsal bir bilim olmasının yanında uygulamaya yönelik kararlarda değerlendirmelere esas oluşturmasından ötürü eğitimde ölçmenin önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedir (Yaşar, 2008 akt. Sabancı ve Yazıcı, 2017, s. 129). Bu nedenle ölçme eğitimde kullanılması elzem bir süreç parçasıdır. Çeşitli nedenlerden dolayı ölçmeye başvurulabilir; eğitimde sıklıkla,

- “Öğrenciler arasında seçim yaparken,
- Öğrencilerin birbirlerine göre bireysel olarak farklılaştığı alanları belirlerken,
- Eğitim ve öğretimde karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunu belirleyerek öğretim kalitesini değerlendirirken,
- Öğrencileri güdüleyerek başarılarını arttırırken,
- Öğrencilerin rehberlik gerektiren konulardaki sorunlarını çözüme kavuştururken” (Binbaşıoğlu, 1983 akt. Serdarer Kuzu, s. 9) ölçmeye başvurulabilmektedir.

Bu bağlamda ölçme, öğretmenlere referans olan bir yoldur. Öğretim sürecine daha başlamadan öğrencinin tanınması ve öğrencinin gereksinimlerine yönelik bir izlenim oluşturulmasında önemlidir. Bu sayede belirlenen seviyeye uygun bir öğretim programı oluşturularak öğretimin ilk basamağına doğru başlanmış olunur.

“Öğrencilerin okula veya bir eğitime başlarken var olan eğitim düzeylerinin saptanıp hangi düzeyde olduklarına göre sınıflar oluşturulması, dönem boyunca verilmesi hedeflenen nitelikleri öğrencinin kazanıp kazanmadığını belirlemek, öğrencilerin yetkinliğini tespit etmek için yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların sonuçlarının tümü ölçmenin içerisinde yer almaktadır” (Gedik, 2017, s. 16).

Bu aşamalar sistemli ve kurallara uygun bir şekilde gerçekleştirilmeye başlanırsa öğretim de o kadar sistemli ve sonuçları tatmin edici olacaktır. Eğitimde birçok niteliğin ölçülebilir olduğunu söylemek mümkündür. Bu nitelikler genellikle öğrencilerin sahip olduğu ya da sahip olması beklenen özelliklerini kapsamaktadır. Bu nedenle süreç olarak ifade edilen ölçme işlemi, her zaman ölçülecek niteliğin tanımlanmasıyla başlamaktadır. Bu ifadeleri destekler nitelikte ölçmenin farklı amaçlarla yapılabildiğini Gelbal (2010) şu şekilde belirtmektedir:

“Her öğretim programı belli kriterler içermektedir. Öğrenciler bu kriterlere göre değerlendirilerek ölçme araçları kullanılarak seçilebilmektedir. Yani bir öğretim programına hangi öğrenciler seçileceği de ölçme ile

kararlaştırılabilir. Çünkü kimi öğretim programlarında başvuran öğrenci sayısı kontenjandan fazla olabilir. Böyle bir durumda da sınavlar, ölçmeler kullanılmaktadır. Hatta kimi zaman öğretim programının kontenjanına göre daha az öğrenci başvurduğu takdirde de seçme sınavlarına başvurulabilir. Bu tür durumlarda ölçme yapılmasının nedeni ise; başvuru yapan öğrencilerin tümünün programın gerektirdiği koşulları barındırmamasından dolayıdır” (Gelbal, 2010, s. 6 akt. Ünver, 2019, s. 10).

Yani, ölçme yalnızca başarı ve başarısızlığı ölçmekle kalmayıp; öğrenci niteliğini belirleyerek düzenlenecek olan öğretim programını da oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin yeterlikleri ile öğretim programlarının işleyişi arasında köprü kurmasına olanak tanımaktadır. Ölçme yapmak için kullanılacak amaca uygun nitelikler taşıyan bir ölçme aracına gereksinim duyulmaktadır.

“Ölçmede kullanılacak araçlar, ölçülecek özelliği gözleyip sayılarla ifade edilmesini kolaylaştırırken aynı zamanda araçlar, gözlemlerin daha hassas bir şekilde yapılabilmesini sağlamaktadır. Tercih edilen ölçme araçları, neyi ölçecekse o şeyin özelliklerine ve uygulanacak olan topluluğa göre değişiklik göstermektedir. Ölçmeyi yapan kişi, değerlendirilecek ölçütün amacına uygun bir araç kullanmalı eğer amaca uygun bir araç yoksa aracı kendisi yapmalıdır. Böylelikle ölçme amacı tam anlamıyla yerine getirebilmektedir (Turgut ve Baykul, 2015, akt. Gücüyeter ve Karadoğan, 2020, s. 677).

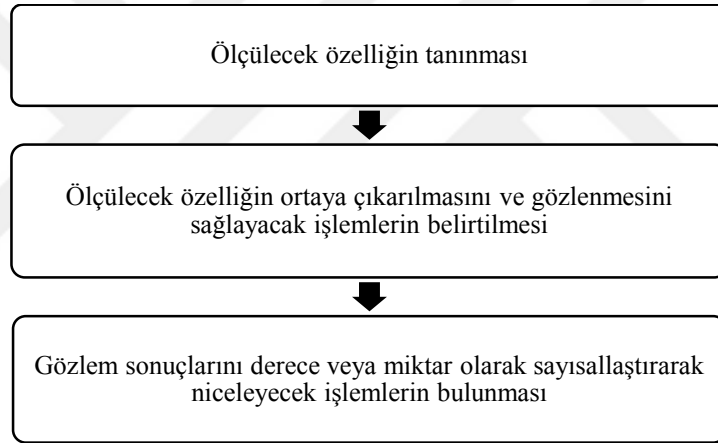
Ölçme araçları, öğretimin neden yapıldığına, ne tür amaçlar içerdiğine yönelik gerekli somut betimlemeleri ortaya koyarak sürece dahil olan kişilere kılavuzluk etmekte, öğretimin nitelik ve kalitesini arttırmada basamak olan ölçmeye hizmet etmektedir. Doğru bir ölçme aracı; ölçmenin ve sonrasında gelen değerlendirmenin de doğru şekilde işlemlerini sağlayacaktır. “Ölçme araçları hedeflenen davranış alanlarının hangisinin ortaya çıkarılmasında etkin rol oynuyorsa, o alandaki davranışları ölçmeye yarayacak ölçme aracının seçilmesi veya hazırlanarak kullanılması gerekmektedir (Gözütok, 2006 akt. Altıışdört, 2010, s. 175).

Hughes (2003) ise ölçme araçlarının kullanımı konusunda öğretmenlerin yeterliklerine değinerek; “Öğretmenler, ölçme ile öğrencilerin eğitimsel gelişimlerini ve yeterli kabul edilecek öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini ölçmektedir” şeklinde ifade etmektedir (Hughes, 2003, akt. Ocak, 2019, s.26). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, hazırlık aşamasında dikkatli olmalı, uygun araçları belirleyerek güvenilir sonuçlara ulaşmada titiz davranmalıdır. Daniel ve King (1998), öğretmenlerin temel düzeyde istatistik bilgilerinin olması gerektiğini, elde ettikleri puanları ne şekilde kullanacaklarını ne tür değerlendirme sonuçlarına varabileceklerini bilmeleri, bu konular üzerinde minimum olsa

bile bir yetkinliklerinin olması gerektiğini belirtmektedir (Daniel ve King, 1998; Kubiszyn ve Borich, 2003 akt. Esen, 2019, s. 4). Bu bağlamda ölçme sürecinin ilk basamağında öğretmenin rolü büyüktür. Diğer basamaklar ise şu şekilde gerçekleşmektedir:

“İlk olarak öğretmen, ölçeceği niteliği (ölçme konusu ya da değişkenleri) belirlemelidir. Sonraki aşamada ölçme sonuçlarının hatasız gerçekleştirilebilmesi için öğrenci profiline ve eğitim ihtiyaçlarına göre puanlama ölçekleri oluşturulmalıdır. Üçüncü ve son aşama da ise; ölçülen değişkende gözlenenlere vereceği sayı veya sembolleri (ölçme kuralı ya da puanlama) karşılaştırmalıdır” (Turgut ve Baykul, 2015 akt. Karadoğan, 2019 s. 49).

Ölçmenin aşamalardan oluştuğunu ve bu aşamaların basamaklar şeklinde gerçekleştiğini şekildeki gibi vurgulanmaktadır (Thorndike ve Hagen; Ültanır, 1998 akt. Erkuş, 2020, s. 20):



Şekil 5. Ölçme Aşamaları

Bu aşamalar dahilinde gerek öğretmen gerekse öğrenci süreç içerisinde etkin ve etkili görev alarak süreci başarıyla yönetebilirler. Ölçme aşamaları genel anlamda değerlendirilen öğretim sürecinin yanı sıra yabancı dil öğretiminde de benzer aşamalar, süreçler, döngüler şeklinde işlemektedir. Burada dil becerileri devreye girmekte ve hazırlanan ölçme araçları her bir beceriye uygun olarak hazırlanmalıdır. Dinleme, konuşma gibi yazı dilinin kullanılmadığı sınavlardaki ölçme araçları öğrencinin seviyesine göre, anlaşılır ve sonuçlarının hesaplanması mümkün olacak şekilde ayarlanmalı, sonrasında sorunlar teşkil etmemelidir. “Uygun beceriye yönelik uygulanan ölçmeden elde edilen sonuçlar, her bir dil becerilerinin bütün alanlarına ilişkin öğrencilere dönütler verilerek dinleme, konuşma, okuma, yazma ve kimilerince beşinci beceri türü olarak kabul edilen dil bilgisiyle ilgili eksikler yine seviyelere göre aktarılmalıdır” (Yılmaz, 2014, s. 23). Böylece yabancı dil öğretimi belli amaçlar doğrultusunda gerçekleşerek öğrencinin verimli bir süreç içerisinde hedeflenen seviyeye ulaşması sağlanmaktadır.

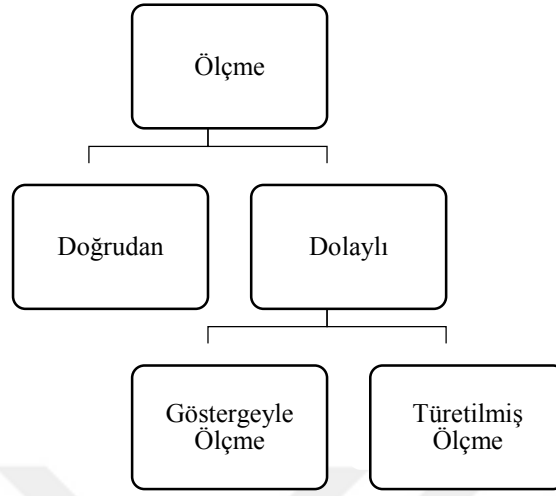
2.3.3.2. Ölçmede Birim

Ölçme sonuçlarının herkes tarafından ortaklaşa bir anlam ifade etmesini sağlamak amacıyla tek bir birimden yararlanılarak ifade edilmesi gereklidir. Turgut (1995)'a göre, birimler herkes tarafından farklı anlamlar içermemesi büyük bir gerekliliktir. Bu doğrultuda kullanılan birimin ölçülecek değişkene uygun büyüklükte seçilmesi, ölçmeyi ve iletişimi kolaylaştırmaktadır (Turgut, 1995, s. 13-14). “Ölçmede birimlerin ortak bir yargı içermesi objektif olarak ölçme yapmayı sağlamanın yanı sıra hata oranını da en düşük düzeye çekmektedir ve ölçmede bir standart sağlanmış olmaktadır” (Atılğan, 2016, s. 8). Aynı zamanda ölçmedeki birimler, ölçülen özelliklerin miktarlarının kıyaslanmasında da kolaylık sağlayacaktır. Benzer birimler arasında ilişki kurulabilecek, eksik, eşit, fazla, normal gibi değer yargılarına varılabilecektir. Bu bağlamda birimler genel geçerliğini korumalı ve hangi amaçla, hangi alanda kullanılacağına ilişkin uygun düzenlemelerde seçilmelidir. Turgut (1995), “Ölçmede kullanılacak birimlerde bulunması istenen üç özellik olduğunu belirtmektedir. Bunlar; birimlerin eşitliği, genelliği ve kullanım amacına uygunluğudur (Turgut, 1995, s. 13).” Ölçme sonuçları belirlenirken hatalar oluşmaması adına ise birimlerin eşitliğine, oranına dikkat edilmeli ve önceden saptanmalıdır.

2.3.3.3. Ölçme Türleri

Ölçme işlemi, hedeflenen niteliğe uygun ölçme aracı kullanarak yapabilmektedir. Kullanılan ölçme araçları temelde iki türde incelenmektedir; doğrudan ölçme ve dolaylı ölçme.

Dolaylı ölçme, kendi içinde göstergeyle ölçme ve türetilmiş ölçme olarak da ikiye ayrılmaktadır. Bu sınıflandırmanın yanı sıra Erkuş (2014), psikolojide yapılan ölçme türlerini de bu sınıflandırmaya dâhil ederek psikolojik ölçmeyi ise “doğrudan öz bildirim-iç gözlem ve dolaylı öz bildirim-dış gözlem” şeklinde iki ayrı kategori bulunmaktadır (Erkuş, 2014 akt. Karadoğan, 2019, s. 50-51).

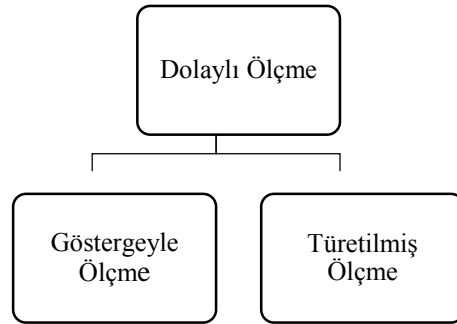


Şekil 6. Ölçme Türleri

Doğrudan Ölçme: Ölçülecek nitelikleri direkt, araya başka değişkenler sokmadan gözlemlerde bulunarak uygulanan türdür. Bu ölçme türüne temel ölçme de denilebilmektedir. Bir nesnenin kendisinin doğrudan ölçme araçlarıyla ölçümünün gerçekleştirilmesi söz konudur. “Örneğin; metre kullanarak odanın genişliğini, terazi kullanarak herhangi bir cismin kütleini ölçmek; sınıftaki öğrencileri saymak” (Temel, 2010: 2 akt. Bekar Kebapçı, 2016, s. 9).

Dolaylı Ölçme: Bir değişkenin doğrudan onun özelliklerini yansıtan bir araç yerine göstergesi olarak yerine geçebilecek başka bir değişken veya örtüşebilecek eş değer bir bağıntı aracılığıyla ölçülmesi durumudur. Bu tür ölçmelerde ölçülen şeyin özellikleri ile kullanılan ölçme aracının özellikleri birebir aynı değildir. Ölçme aracı ölçülenin bir varyasyonudur.

“Örneğin; öğrenci başarısının sınavlarla ölçülmesi dolaylı ölçme olarak kabul edilebilmektedir. Çünkü öğrenciler doğrudan gözlenmemekte, sorulara verdikleri cevaplar üzerinde bilgi düzeyleri test edilerek çıkarımlarda bulunmaktadır” (Temel, 2010: 2 akt. Bekar Kebapçı, 2016, s. 9). Bu bağlamda, ölçülecek özelliğin doğrudan ölçülememesi, ölçülmek istenen özellik ile ilişkili başka özelliklerin ölçülüp asıl ölçülmek istenen özellik ile bağdaştırılması söz konusudur. Bir başka örnek verilirse; öğrencilerin kişilik testine verdiği cevaplar onların kişilik özelliklerini yansıttığı varsayılır. Ancak kullanılan ölçek doğrudan kişilik özelliklerini ortaya koymaz, çıkan sonuçlardan bir genelleme yapılarak değerlendirme yapılmasını sağlamaktadır.



Şekil 7. Dolaylı Ölçme

Türetilmiş Ölçme: Değişkenler arasındaki ilişkilerden yararlanılarak yapılan ölçümlerdir. Ölçülmek istenen şey, öteki değişkenler arasındaki bir bağlantı göz önünde bulundurulur. Bir diğer ifadeyle, “İki değişken arasından, sistemli işlemler kullanılmasıdır. Örnek verilecek olunursa; yoğunluk ölçülürken türetilmiş ölçme kullanılır. Maddelerin kütle hacimleri ölçüldükten sonra kütle hacme bölünmesiyle yoğunluk elde edilir” (Temel, 2010: 2 akt. Bekar Kebapçı, 2016, s. 10). Eğitim açısından türetilmiş ölçme örneği ise; genel başarı puanı hesaplanırken yapılır. Buna kümülatif dönem sonu ortalamalarını da dahil edebiliriz. Öğrencilerin dönem ya da eğitim süreçleri boyunca sınavlardan elde ettikleri puanlar ders notlarını oluşturur. Bu ders notlarının içerisinde derse katılım, ödev puanları gibi türler bulunur ve tüm bu etmenler genel ders notu ortalamasına; derslerin ortalamaları ise kümülatif olan genel not ortalaması transkripte yansımaktadır.

Göstergeyle Ölçme: Bir değişkeni başka bir değişkenleri de kullanarak ölçme işlemidir ve bu nedenle dolaylı ölçme başlığı altında değerlendirilmektedir. Bu tür ölçme türlerinde ölçülecek olan değişken onu karşılayabilecek, benzer nitelikleri kapsayan yöntemler ile dolaylı olarak sonuçlar verecek biçimde sağlanır.

2.3.3.4. Ölçme Araçlarının ve Kullanılan Yöntemlerin Nitelikleri: Geçerlik, Güvenirlik, Kullanışlılık

Dil becerileri ölçülürken öncesinde ölçütlerin belirlenmesi ölçme değerlendirmenin doğru sonuçlar verebilmesi, doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesi adına önem taşımaktadır (Demirel, 2019, s. 19). Bu ölçütler ölçmeye başlamadan önce kurallar şeklinde belirlenmektedir. Söz konusu kurallar, yapılacak olan sınava dair ölçütlerin tümünü oluşturmayı içermektedir. “Kullanılacak soruların türü ve test içerisindeki sayısı, sınava ayrılacak sürenin yeteri kadar ayrılması, ölçmeye ve buna bağlı olarak değerlendirmeye de doğrudan etki etmektedir” (Gürses, 2006, s. 152). Sınavlar hazırlanırken bu tür etmenlerin belirlenmesi, sınavın kabul edilebilir olmasını da direkt etkilemektedir. Ölçmeye ve

sonuçlarına hatalar karışabilir ancak bu hatalar yüksek oranda oldukça o sınava kadar güven duygusu azalır, geçerliği düşer. Ölçmenin hatasız gerçekleştirilebilmesi ve en doğru sonuca ulaştırması için kullanılan ölçme araçları;

- Geçerli,
- Güvenilir,
- Kullanışlı olmalıdır.

DİAOBM’ de, söz konusu nitelikler tanımlanmış ve ilk olarak geçerlik kavramı; değerlendirmesi gereken ile değerlendirilen şeyin ölçüşme oranları dikkate alınmalıdır ifadelerine yer verilmiştir. Diğer bir kavram olan güvenilirlik için; aynı ölçme aracının iki farklı tekrarı sonucunda öğrencilerin başarı sıralamalarındaki oranın ne kadar aynı kaldığının ölçülmesidir tanımlaması yapılmıştır. Buna ilaveten; standart olarak belirlenen kararlar ile sonuçların örtüşebilmesi ve doğru değerlendirmenin yapılabilmesi güvenilirlik üzerinde etkili olmaktadır (DİAOÖÇ, 2001:154, akt. Yavuz Kırık, 2008, s. 24).

Geçerlik: Tarı Yardımcı (2021)’nın tanımlamasıyla, geçerlik sınavın ölçmek istediği becerileri ölçebilmesi, sonuçların hedeflerdeki becerileri yansıtabilmesidir (Tarı Yardımcı, 2021, s. 45). Turgut (1995) ise, diğer değişkenlerle arasında bağlantı olmadan, ölçülmesi hedeflenen şeyi kullanılan ölçme yönteminin uygun şekilde ölçebilmesini geçerlik kavramıyla açıklamaktadır (Turgut, 1995, s. 27). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni “Bir test veya bir ölçme yönteminin öğrencilerin ölçülen konu üzerindeki yeterliğini tam olarak yansıtmayı geçerlik kavramı ile tanımlamaktadır” (DİAOÖÇ, 2013: 173, akt. Demirel, 2019, s. 19). Geçerlik ölçülmek istenilen, hedeflenen becerinin ölçülme derecesidir (Brown, 1996: 231 akt. Tarı Yardımcı, 2021, s. 45). Bir diğer ifadeyle “geçerlik, ölçme aracının ölçüm yapılacak varlığın özelliğine uygun olma durumudur. Sayısalılığı ölçen bir testin, sözel yetenekteki öğrencilere uygulanması test güvenilir olsa bile geçerli kabul edilememektedir” (Atılğan, 2016:50 akt. Gedik, 2017, s. 22). Douglas (2014) geçerliği, test sonuçlarına dayanarak yapılan yorumların uygunluğu olarak açıklamaktadır (Douglas, 2014:10 akt. Tarı Yardımcı, 2021, s. 45). Gedik (2017)’ye göre, geçerlik ve güvenilirlik kavramları birbirini tam anlamıyla karşılamamaktadır. Güvenilirliği yüksek bir araç, geçerli olmayabilir. Fakat tam tersi şekilde geçerli kabul edilen ölçme aracının güvenilirliği de yüksek orandadır (Gedik, 2017, s. 22). Bu durum yukarıdaki sayısal ve sözel yetenekler ile verilen örnekle örtüşmektedir. Benzer bir örnek ise dil öğretimi üzerinden verilecek olunursa; güvenilirliği yüksek olan yazma becerisini ölçmek için hazırlanan bir sınavı konuşma becerisini ölçmek için kullanmak o sınavın geçerliliğini sağlamayacaktır. Ders içeriklerine, konuları ve becerilere uygun sınavlar hazırlamak geçerli kabul edilebilecek sınavlara yönlendirir. Bu nedenle sınav hazırlanırken o

sınavın ne için kullanılacağı kararının alınması ve ona göre bir yol izlenmesi geçerlik ilkesini doğrudan etkilemektedir. Bir ölçme aracı hedeflenen öğretim kazanımlarını ölçebiliyorsa bu durum, o aracın geçerli olduğunu ortaya koymaktadır.

Güler (2019) geçerliği artırmak için aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

- Her bir sorunun tek bir davranışı ölçmesine dikkat etmek
- Soruların zorluğunu öğrencinin seviyesine ve sınavın amacına göre ayarlayabilmek
- Her yıl aynı soruları kullanmamak
- Sınavdan önce soruları açıklamamak ve sınavda ipucu vermemek
- Soruları belli bir kaynaktan aynen almamak (Güler, 2019:51 akt. Tarı Yardımcı, 2021, s. 45).

Güvenirlilik: Turgut (1995), güvenirlik kavramını herhangi bir ölçme aracının ya da yönteminin ölçtüğü değişkenin duyarlı olma seviyesi; bir diğer ifadeyle, ölçme sonuçlarında tesadüfi hataların bulunmaması olarak tanımlamaktadır (Turgut, 1995, s. 27). Güvenilir bir sınavın, her kim tarafından yapılırsa bile her zaman aynı ya da yalnızca çok küçük sapmalar olacak şekilde sonuçları vermesi beklenmektedir. Snow (1997) da güvenilir sınavların göstergesinin farklı koşullar dahilinde ya da farklı kişilerce yapılan sınavlarda aynı sonuçların elde edilmesi olduğunu belirtmektedir (Snow, 1997:203 akt. Altmışdört, 2010, s. 177).

Gedik (2017), güvenirliğin ölçme araçlarındaki en temel özellik olduğunu ifade etmektedir. Bunun nedeni ise; ölçme aracının güvenirliği bulunmuyor veya tartışmalı ise ölçme aracının ölçümleri objektif olmayan, taraflı sonuçlara sebep olabilmektedir. Kullanılan sınavın, sonuçları doğru, hata bulunmayan ve objektif ise o sınav için güvenirliği yüksek, başarılı bir sınavdır denilebilmektedir (Gedik, 2017, s. 22).

Uygulanacak bir sınavın tesadüfi hatalarının hesaba katılarak en aza indirilmesi hatta tamamen ortadan kaldırılması o sınavın güvenirliğinin yüksek olması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda güvenirlik ve geçerlik kavramları, ölçme hatalarıyla ilişkilidir. Turgut (1995)'a göre, güvenirliğin incelenebilmesi için, ölçmede hata probleminin ve hata türlerinin, hiç değilse ana çizgileriyle bilinmesi gerekmektedir (Turgut, 1995, s. 28). Mackey ve Gass (2005) güvenirliği; değerlendirici güvenirliği ve ölçüt güvenirliği olmak üzere iki başlık altında incelemektedir (Mackey ve Gass, 2005 akt. Tarı Yardımcı, 2021, s. 42):

Tablo 8 *Güvenirlilik Türleri*

Güvenirlilik Türleri

Değerlendirici güvenilirliği

Değerlendirici güvenilirliği: Bir kişinin sınav boyunca benzer sorulara paralel değerlendirmeler gerçekleştirmesidir.

Değerlendiriciler arası güvenilirlik: Aynı madde için farklı değerlendiricilerin benzer değerlendirmeler gerçekleştirmesidir.

Ölçüt güvenilirliği

Test-tekrar-test: Bir testin aynı zaman dilimlerinde, aynı grup için yeniden kullanılmasıdır.

Paralel (Eşdeğer) formlar: Benzer iki testin aynı gruba uygulanmasıdır. Testlerin hazırlanmasında soruların birbirinden kolay-zor hazırlanmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Tutarlılık (Eşdeğer yarılar yöntemi): Testin ikiye bölünerek bu bölümlerden alınan puanların karşılaştırılmasıdır.

Güvenirlilik, sınavların uygulanması ve elde edilecek sonuçların doğruluğu açısından önemli bir kavramdır. Bir sınavın güvenilir olması öğretmenin öğrenciye dair aldığı kararları da etkilemektedir. Aynı bağlam üzerinden öğrencinin de kendinin eksik veya başarılı olduğu alanları net bir şekilde çizmesinde etkilidir. Bu nedenle bir sınavda güvenilirliği arttırmak için belli ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu ilkeler Hughes (2003: 44-45) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:

- “Soru sayısını artırmak: Sınavda kullanılacak sorular birbirinden bağımsız olarak hedeflenen becerileri ölçebilmelidir. Bu yolla öğrencinin yetkinliğini gösterebileceği bir olanak sunulmuş olmaktadır.
- Ayırt ediciliği düşük soruları elemek: Sınavda daha yüksek başarı gösterenlerle daha az başarı gösteren öğrencilerin aynı cevabı verdikleri sorular kaldırılmalıdır. Bu tür sorular genelde ya çok zor ya da çok kolay olanlardır.
- Katılımcılara fazla soru seçeneği sunmamak: Bazı sınavlarda öğrencilerden bir grup sorunun içerisinden belli sayıda soruyu seçip cevaplandırması istenebilmektedir. Güvenirliliği arttırmak için bu seçeneklerin benzer olmasına dikkat edilmeli ve sayısı az tutulmamalı hatta mümkünse seçenek sunulmamalıdır.
- Açık ve anlaşılır ve okunabilir sorular yazmak: Basımdan veya sorunun dili sebebiyle soruyu anlamamaktan kaynaklanan sorunların önüne geçmek için dikkat edilmesi gereken bir basamaktır.
- Katılımcıları testin yapısına hazırlamak: Geçmiş yılların sorularının veya deneme sınavlarının sunulması ile sağlanabilmektedir.
- Sınava uygun ortam hazırlamak: Sınavın uygulanabileceği ışığın yeterli olduğu, sessiz bir ortam kullanılmalıdır.
- Puanlamanın tarafsızlığını sağlamak: Çoktan seçmeli sorular, kısa cevabı net sorular hazırlayarak sağlanabilmektedir. Diğer bir yöntem ise detaylı cevap anahtarı oluşturmak ve sınavı değerlendireceklere gerekli eğitimi sağlamaktır” (Hughes, 2003: 44-45 akt. Tarı Yardımcı, 2021, s. 43-44).

Güler (2013:35-36) de benzer şekilde güvenilirliği arttırmanın temel ilkelerini şu şekilde açıklamaktadır:

- “Soru sayısını artırmak,
- Soruları açık ifadelerle hazırlamak,
- Öğrencilerin sınava yönelik motivasyonlarını artırmak,
- Sınav süresini dengeli ayarlamak, bu sürenin ne çok ne de az olmamasına dikkat etmek,
- Tesadüfi hatalardan kaynaklanacak sorunları ortadan kaldırmak” (Güler, 2013: 35-36 akt. Tarı Yardımcı, 2021, s. 44).

Kullanışlılık: Tercih edilen ölçme aracının ekonomik açıdan makul olması, uygulanabilirliğinin kolay olması ve puanlama yapılırken zorluk çıkarmamasını ifade etmektedir (Atılgan, 2016:70-71 akt. Gedik, 2017, s. 22). Ölçme araçları tercih edilirken öğretmenin de hazırlama, uygulama ve sonuçları ortaya koyma aşamalarında zorluk yaşamaması önemlidir. Turgut (1995) kullanılabilirlik kavramını, araç ya da yöntemin eğitim seviyesine hitap etmesi, öğretmenin ölçmeyi istediği becerileri, maddi anlamda ekonomik olarak ulaşılabilir araçlar kullanarak yapması ve bu etkenlerin o yöntem ya da aracın tercih edilmesindeki etkilerin tümü olarak tanımlamaktadır (Turgut, 1995, s. 27). DİAOÖÇ’de ise özellikle başarı testlerinin uygulanabilir olması kullanılabilirlik açısından önemli bir unsur olarak belirtilmektedir (DİAOÖÇ, 2013: 14 akt. Demirel, 2019, s. 20).

Gedik (2017)’nin ifadelerine göre; ölçme aracının ekonomik olması uygulama aşamasına kadarki tüm süreçlerde önemlidir. Gerek hazırlık gerekse sınavların çoğaltılması süreçlerinde ekonomik maliyetlerin göz önünde bulundurulması, zamandan tasarruf etme noktasında önem taşımaktadır. Bir ölçme aracı her ne kadar güvenilirliği ve geçerliği yüksek olsa da her yönden ekonomik değilse, o ölçme aracını kullanışlı kılmaz. Olması gereken, kullanıcıya nitelikli bir uygulama sağlamasıdır. Ayrıca hazırlık aşamasının yanı sıra puanlama yapılırken de bir ölçme aracı hem yanıtlayacak kişi için hem de yanıtları puanlayacak kişi için kullanışlı olmalıdır (Gedik, 2017, s. 22).

2.3.3.5. Ölçme Hataları

Ölçme iki türde yapılabilmektedir. Bunlar dolaylı ölçme ve doğrudan ölçmedir. Dolaylı ölçme aracı kullanılırken, doğrudan ölçme yoluyla elde edilen niteliklerin bir karar verme süreciyle anlamlandırılması ve sonuca ulaşılması söz konudur. Bu bağlamda doğrudan ölçme sürecinde ölçme aracından kaynaklanan hata olasılığı dolaylı ölçmeye göre daha az görülmektedir. Dolaylı ölçmelere hata karışma olasılığı daha yüksektir. Atılgan (2006)’a göre ölçmeye hata karışmasının temelde dört kaynağı bulunmaktadır:

1. “Ölçme işlemini uygulayan kişilerden oluşan hatalar
2. Ölçme işlemi uygulanan kişilerden oluşan hatalar

3. Ölçme aracından veya yönteminden oluşan hatalar
4. Ölçmenin gerçekleştiği ortamdan oluşan hatalar (Atılğan, 2016:27-31 akt. Gedik, 2017, s. 21.)”

1. *Ölçme İşlemini Uygulayan Kişilerden Oluşan Hatalar:* Bu tür bir hatalarda öğretmenin puanlamada öznel tutum sergilemesi en temel nedenlerden biridir. Bu tür öznel tutumlar genellikle, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik beklentilerinden dolayı kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenin fiziksel durumları da ölçmede hatalara neden olabilmektedir. Bu tür durumlar genellikle; dikkatsizlik, yorgunluk, puanlama sırasındaki psikolojik durumlar olarak karşımıza çıkabilmektedir.

2. *Ölçme İşlemi Uygulanan Kişilerden Oluşan Hatalar:* Ölçme esnasında öğrencilerin motivasyonu, heyecan düzeyi, hissettikleri stres, kaygı veya baskı ölçmede hatalar oluşturan psikolojik temelli unsurlardır. Bunun yanında öğrencilerin günlük hayatından etkilenmesi, uykusuzluk, dikkat dağınıklığı gibi nedenler de ölçmeye hata karıştırabilecek durumlardır. Öğrencinin ölçme sırasında yaşayabileceği giderilemeyen fizyolojik durumlar (açlık, susuzluk vb.) da ölçmeyi önemli derecede etkileyebilecek faktörler olarak kabul edilmektedir.

3. *Ölçme Aracından veya Yönteminden Oluşan Hatalar:* Ölçme aracı hazırlanırken dikkat edilmesi gereken bazı ilkelerin bulunduğu önceki bölümlerde bahsedilmişti. Bu ilkelere dikkat edilmeden hazırlanmış bir sınavda hata olasılığı oldukça yüksek olabilmektedir.

4. *Ölçmenin Gerçekleştiği Ortamdan Oluşan Hatalar:* Bu tür hatalar genellikle sınav ortamıyla ilişkilendirilmektedir. Sınavın yapıldığı dersliğin ya da ortamın ısı, gürültü düzeyi, sıraların durumu, ışığın yeterli olup olmaması gibi fiziksel etmenler hatalara neden olabilmektedir.

Bu bağlamda yukarıda bahsedilen temelde psikolojik, fizyolojik, fiziksel nedenlere bağlı olarak ölçmeye ve sonuçlarına hata karışması olası bir durumdur. En uygun aracı kullanarak ve en doğru varsayılan yöntemler ile ölçme gerçekleştirilse bile yine de küçük oranda bile hata payı vardır. Hatalar istatistiksel özelliklerine göre;

- a. “Sabit,
- b. Sistematik
- c. Tesadüfi (Random) şeklinde üç türde gerçekleşebilmektedir (Turgut, 1995, s. 28).”

a. *Sabit Hata:* Her bir ölçme işlemi için değişmeyen daha çok ölçüm aracından kaynaklanan hatalardır. Tan (2009)’ a göre, sabit hata, ölçmeler arası miktarı aynı kalan hatadır (Tan, 2009: 119 akt. Bekar Kebapçı, 2016, s. 11). Bir diğer ifadeyle, “Yapılan tüm ölçümlerde hatanın birebir şekil ve oranda etkilemesidir” (Tavşancıl, 2010 akt. Serdarer Kuzu, 2016, s. 5).

b. Sistematik Hata: Genellikle ölçümü yapan kişiye; ölçüm ortamına ve ölçüm zamanına bağlı olarak gelişen hatalardır. Turgut (1995)'a göre ölçmede sistematik hata yanlışlık olarak da kabul edilmektedir. Gözlemeden gözleme, durumdan duruma ve nitelikten niteliği ölçümü yapan kişilerce farklılık gösteren sonuçlar sistematik hatalar olarak kabul edilmektedir (Turgut 1995, s. 29).

c. Tesadüfi (Random) Hata: Kaynakları bilinmeyen gelişigüzel, rastlantısal olarak ortaya çıkan ve ne yönde etki yaptığı bilinmeyen hatalardır. Tan (2009)'a göre, tesadüfi hatanın en önemli özelliği, hatanın hem pozitif hem de negatif yönde olabileceğidir. Tesadüfi hatada bir sistematiklik yoktur. Bundan dolayı aynı değişkene ait ölçümlerin sayısı arttıkça hata puanlarının ortalaması sifıra yaklaşır (Tan, 2009: 119 akt. Bekar Kebapçı, 2016, s. 12).

“Eğitim sürecinde ölçme ve sonuçlarında oluşabilecek hataların en aza indirilmesi için, hatanın neyden meydana geldiği, bu nedenlerin ölçmedeki sonuçları ne şekilde etkilediği bilinmelidir. Ölçmelerde oluşan hata miktarları önceden tahmin edilebilmesi için hatanın ne olduğu tanınmalı ve hata miktarını hesaplayabilmek adına yöntemler geliştirilmelidir (Turgut, 1995, s. 28).”

Ölçme sonuçları öğrencinin başarısı ve motivasyonu üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle verilecek kararın en doğru şekilde, ölçmeye karışacak hataların kontrolüyle yapılması oldukça önem taşımaktadır.

2.3.4. Değerlendirme

Değerlendirme kavramı, ölçme işleminin peşi sıra kullanılan, ölçme değerlendirme sürecinde karar verme noktasında önemli bir role sahip olan hatta gerçekleştirilen ve gelecek dönemlerde gerçekleştirilecek olan izlenceye yön veren bir aşamadır. Gerek eğitim bilimleri gerekse diğer alanlarda değerlendirme kavramına başvurulmakta ve konuyla ilgili birçok çalışma ve tanımlama, açıklama bulunmaktadır.

Sözlük anlamına bakıldığında; TDK Genel Türkçe Sözlükte bu kavram için; “1. Bir şeyin nitelik ya da niceliği üstüne yapılan çalışma sonucu varılan yargı. 2. Aynı biçimdeki olayların, birtakım ölçünlere göre, önemini belirtme. 3. Türlü öğretim amaçlarının gerçekleşme oranını değişik yollarla ölçme ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinde değer biçme” şeklinde tanımlamalar bulunmaktadır (Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük, Erişim Tarihi: 01.12.2021, <https://sozluk.gov.tr/>).

Değerlendirme, bir özelliği belirlenmiş bir ölçüte göre birtakım araçlar kullanarak ölçme ve değer yargısına varma bunun sonucunda ise bir karara varma sürecidir. Tıpkı ölçmede olduğu gibi değerlendirme de süreç gerektirir ve aşamalar ile yapılmaktadır. Alanyazındaki değerlendirme ile ilgili yapılan tanımlamalar şu şekildedir;

“Değerlendirme, ölçme sonuçlarına yönelik uygun bir ölçüt belirlenerek, ölçülen niteliğe dair değer yargıları oluşturma sürecidir” (Turgut, 1995, s. 3). Buna ek olarak Turgut (1995), değerlendirmenin doğru bir değer yargısına ulaşması için gerekli bazı ilkelerin bulunduğunu belirtmektedir. Bu ilkeler; değerlendirme sonuçlarının güvenilirliği, belirlenen ölçütlerin geçerliliği, karar aşamasında yanlış yargılardan kaçınılması şeklinde ifade edilmektedir.

Değerlendirmenin süreç olduğu vurgusunu yapan bir diğer tanımla ise Jabbarifar (2009) tarafından, eğitim sistemindeki amaçlar üzerine yoğunlaşmak, amaçlara ilişkin bilgileri belirleyip bir araya getirmek, öğrencilerin hayatlarına ve mesleki gelişimlerine de fayda sağlayacak düşünceler oluşturmaları, öğrencilere öğrenilen bilgiyi çözümleyerek üzerine kendi düşüncelerini katarak fikir beyan etme yetisi kazandırma, öğretmenin sınıfındakilere hakim olma ve sınıfının gerekliliklerine göre kararlar verebilmesi için olanak tanıma gibi temelde beş ana bileşeni oluşturmaktadır şeklinde yapılmıştır (Jabbarifar, 2009 akt. Boylu, 2019 s. 41).

Değerlendirme, eğitim ve öğretimde öğrenciyi etkilerken; kişisel gelişimleri, gerçek dünyadaki yaşayışlarında da yönlendirmelerde bulunmaktadır. Öğrenciler öğrendikleri bilgiler ve bu bilgilerden elde ettikleri çıktılar sayesinde mesleki hayatlarında neyi, ne şekilde yapacakları konusunda yol izleyebilirler. Harlen (2000) değerlendirmenin içeriğinin üç bileşenden oluştuğunu ve bunların aşağıdaki gibi olduğunu ifade etmektedir:

- a. “Planlanarak bir sisteme dayalı bilgiye ulaşmada,
- b. Sonuçlardan yargılara vararak, bu yargıları ölçütlere dayandırarak kıyaslamalarda bulunarak analiz etmede,
- c. Yargıların yönlendirmesiyle yargıları da kullanarak karşılıklı iletişim kurmada” (Harlen, 2000 akt. Erkuş, 2020, s. 25) kullanılmaktadır.

Bir diğer tanımlama ile ise değerlendirme, Kizlik (2012) tarafından, süreç içerisindeki ilerleyişi gözlemleyerek ihtiyaç duyulan koşullarda eğitimde kararlar alabilmek gerekli bilgileri oluşturmada oluşan süreç olduğu yönündedir (Kizlik, 2012 akt. Gürses, 2006, s. 56). Toplanan bilgiler, karara ulaştırır. “Belirli eğitsel kararların verilebilmesi için değerlendirme etkinliklerine odaklanılmalıdır. Etkinliklere odaklanma ise, değerlendirmeye ilişkin seçme ve kullanma noktasında yeterli olunmasını gerektirmektedir” (Nitko ve Brookhart, 2016 akt. Karadoğan, 2019, s. 58). Bu yeterlik durumu, ders içerisinde kullanılacak kitaplardan, etkinliklere kadar düzenlemelerde bulunulmasını etkilemektedir. Sistematik şekilde gerçekleşen eğitim, parçadan bütüne gitmekte ve her bir parça diğer parça üzerinde etkili olduğundan iç içe bir yapı ve etkilenme söz konusudur.

Bayrak ve Duruhan (2016) değerlendirmeyi, belli hedefler dahilinde planlamalar yapılarak hazırlanan ve uygulanan, yöntem ve teknikliklerin efektifliğini, öğrencilerin davranışlarında gözlemlenen olumlu ya da olumsuz değişiklikleri belirlemek, çıkarımlarda bulunmak gibi amaçları kapsayan geniş bir alana etki eden süreç olarak tanımlamaktadır (Bayrak ve Duruhan, 2016 akt. Erkuş, 2020, s. 25). Bunun yanında değerlendirme yapmanın öncelikli amacı daha çok öğrencilere yöneliktir ve onların öğrenmelerine ve alandaki gelişimlerine destek sağlamasıdır.

Değerlendirme yalnızca öğrencinin mevcut durumunu ortaya koymakla kalmayıp öğrencinin gelişim sürecinin kontrol edilmesi ve öğrencinin öğrenim, öğretmenin ise öğretim süreçlerindeki eksiklerine yönelik kendilerini geliştirmelerine de olanak sağlamaktadır. Anladığı, sorunları kavradığı varsayılan öğrencilerin, konuyu veya etkinliği tamamen, olası gerektiği gibi öğrenip öğrenmediğini anlayabilmek için ölçmeye başvurularak değerlendirme yapılmaktadır (Zhang & Burry-Stock, 2003 akt. Erkuş, 2020, s. 22).

Çünkü değerlendirme her iki taraf için de fayda sağlamak ve öğrenme ve öğretimin iyileştirilmesi, geliştirilmesi için karar ilk başta karar verme mercii kabul edilen öğretmene çıkarımlar yapmasını sağlamaktadır (Pfeifer, 2002; Vural, 2004; akt. Erkuş, 2020, s. 20). “Öğretmen ve öğrencinin edimini ölçmenin yanı sıra değerlendirme ile ileriye yönelik eğitim gereksinimleri belirlenmekte ve varsa programdaki eksik yönler ortaya çıkarılmaktadır” (Richards, 2001, s. 220). “Program ve eğitim gereksinimleri bağlamında belirlenen eksikliklerde, testlerin direkt konuyla etkileşimine, amacına uygunluğuna, öğrencilerin ilerleme gösterip göstermediğine, öğrencilerin de aynı zamanda kendileri için değerlendirmelerde bulunma durumlarına ilişkin veriler de ortaya koyulabilmektedir” (Hedge, 2000 akt. Altmışdört, 2010, s. 176).

Boylu (2019)’ya göre de değerlendirme eğitim ve öğretimde dolaylı ya da doğrudan göreve sahip olan herkes ve her şeyle, bunlar öğretmenler, öğrenciler, hatta yöneticiler, kullanılan materyaller, izlenceler, ilişkilidir. Bu unsurlar göz önünde bulundurularak ihtiyaç halinde iyileştirilme çalışmalarının yapılması ya da değiştirilmesi konularının büyük bir etkiye sahip olması değerlendirmenin önemini ortaya koymaktadır (Boylu, 2019, s. 41).

Değerlendirmenin bir süreç olduğunu ve bu sürecin öğrenci, öğretmen ve öğretim programları açısından önemini belirten açıklamalarla beraber değerlendirme yapılırken uygulanması gereken ilkeler bulunmaktadır. Douglas (2014)’a göre değerlendirme yapılırken bireyler ya da söz konusu sürece dahil olan olaylar için nitel yargıda bulunulmakta bunun için

değerlendirme yapılırken ölçümlerden yararlanılabilmektedir (Douglas, 2014 akt. Ocak, 2019, s. 26).

“Doğru bir değerlendirme sonucuna ulaşılması için elde edilen ölçümlerin bir ölçüt ile karşılaştırılması gerekmektedir. Değerlendirme sonuçları sistemin kontrol edilmesini içermektedir ve sonuçların tarafsız olabilmesi için en başta ölçme araçlarının titizlikle hazırlanarak yanlılık içermemesi gerekmektedir. Değerlendirme üç ana ögeyi içinde barındırmaktadır: ölçme, ölçüt ve karar” (Sirem, Sarioğlu ve Adıgüzel, 2018, s. 20).

Bu üç öge süreç, döngü kavramları ile de karşılanabilmektedir. Çünkü ölçme değerlendirmenin genelini içeren bir değer verme, bu değerler sonucunda ise sonuçlara ulaşma ve nihai karara ulaşarak çıkarımlar yapma bulunmaktadır. Bahsedilen işleyiş en temel ve basit düzlemde iç içe geçmişliği yansıtmaktadır ve bu da aslında sürece, dahası döngülere denk düşmektedir.

2.3.4.1. Değerlendirmenin Amacı ve Önemi

Eğitim ve öğretim açısından değerlendirme çeşitli amaçlarla yapılmaktadır. Temel amaç öğrencinin mevcut durumunu ortaya koymaktır. Bu bağlamda elde edilen bilgiler öğrenci ve öğretmen için birçok veriyi ortaya koyarken elde edilen veriler öğrenci, öğretmen ve öğretim açısından önemlidir. Bu üç unsur dışından değerlendirmenin önemi ve hangi amaçlar doğrultusunda yapıldığı Weir ve Roberts (1994: 18) tarafından ikiye ayrılmaktadır.

“Bunlardan ilki izlenebilirlik, diğeri ise program veya proje geliştirme amacıdır. İzlenebilirlik kavramı, yapılan işin, eğitimin, kalitesine ilişkin o işe ya da eğitime dahil olanlara, öğrencilere, yetkili olanlara, müdürlere, iş ise çalışma arkadaşlarına, raporlar verebilmesidir. Programda ya da projede bulunan en kritik yerleri açığa çıkarmaya yarayan izlenebilirlik, genel ölçmenin yapıldığı programdır. Biçimlendirici konumda olan programlar geliştirmeyi amaçlamaktadır, programı daha iyi hale nasıl getirebiliriz sorularına çözüm aramaktadır” (Weir ve Roberts, 1994 akt. Ocak, 2019, s. 26).

İzlenebilirlik kavramı bağlamında; öğrenmeden sorumlu kişinin yalnızca öğrenciden ibaret olmadığı, bunun bir süreç ve bu sürece dahil olarak birbirleri arasında döngü oluşturan bir etkileşim olduğu söylenebilmektedir. Öğrenme sürecini bir ekip çalışması olarak kabul etmek de mümkündür. Döngünün içindeki herkes, sürece destek olmakta ve bir sonraki düzenlenecek öğretim programları için uygulanan mevcut izlenceden hareketle bir yol izleyebilmektedir. Harlen (1998) ise değerlendirme yapmanın amaçlarını geniş anlamıyla incelemekte ve aşağıdaki gibi açıklamaktadır;

- “Karşılaşılan güçlükler, ilerlemelerin gözlemlenmesi, gelişimlerin takibi gibi konularda öğrenmeye destekleyici olabilmek,
- Belirlenen dönem bağlamında başarının çıktılarını elde etmek ve söz konusu çıktılara yönelik öğretmenlere, öğrencilere hatta velilere yol göstererek dönüt verebilmek,
- Öğrencilerin üst düzeye ulaşma durumlarını belirleyebilmek, başarılı öğrencileri seçebilmek ve belli bir düzende sıralayabilmek, uygun alanlara yönlendirebilmek,
- Eğitimde kullanılan aktivitelerin yeniden gözden geçirilerek düzenlemelerin yapılması, uygunluk durumuna göre ise kullanılmaya devam edilebilmesi,
- Geniş kitlelerden elde edilen veriler sayesinde öğrencilerin performanslarını da geniş çaplı izlenebilmesi, kıyaslamalar yapılabilmesi,
- Eğitimin daha sağlıklı olabilmesi için materyaller üzerinde yeniliklerin geliştirilebilmesine” (Harlen, 1998 akt. Erkuş, 2020, s. 22-23) yardımcı olmaktadır.

Eğitimde değişme ve gelişmelerin sağlanmasında değerlendirmenin önemli bir yeri bulunduğundan önceki bölümlerde bahsedilmektedir.

Bu bağlamda, değerlendirme yapmak, mevcut öğretim programlarının durumunun yeterli veya yetersizliğinin anlaşılabilmesi ve böylece yetersizse programı değiştirmeye yönelik çalışmalar yapılması açısından eğitimde önemli bir noktada bulunmaktadır. Aksi takdirde aynı program, aynı şekilde uygulanmaya devam edilirse eğitim bütünüyle ihtimaller üzerine gerçekleştirilir. Bu ise, eğitimin verimsizliğine neden olarak gerek verilen emeğe gerek zamana gerekse harcamalara yazık ederek kısır bir döngüde kalitesiz eğitime yol açacaktır. İşte tam da bu nedenlerle, değerlendirmenin eğitim etkinliklerinde çok büyük etkileri bulunmaktadır (Gümüş, 1975 akt. Serdarer Kuzu, 2016, s. 6).

MEB (2006) ise değerlendirmeyi, eğitim sisteminin amaçlanan hedefleri içererek yapılmasının altını çizerek önemine değinmektedir. Değerlendirmedeki asıl amaçların ise sistemin işleyişini kontrol ederek sistemde bulunan eksik alanların tamamlanması, hatalı yerlerin düzeltilmesi; özetle sistemde onarmalar yapılması olduğunu ifade etmektedir (MEB, 2006a, s. 214). Gümüş (1975) ise eğitim açısından değerlendirmenin;

- “Öğrencilerin öğretmenlerce tanınmasını sağlamakta,
- Öğrencilere mevcut durumlarını bildirmekte ve ders çalışmalarına motive etmekte,
- Öğretimi yöneten kişiye kolaylık sağlamakta,
- Öğretimi geliştirmekte,
- Öğretmenin öğrenciye yol göstererek rehber olmasına yardım etmekte,
- Öğretimin daha kolay yürütülmesini sağlamakta,

- Öğrenci kadar öğretmenin de öz değerlendirmede bulunmasına olanak tanımakta,
- Yöneticilere, velilere öğrencilerin başarı durumlarını bildirmekte,
- Denetim ve kontrolü kolaylaştırmakta” (Gümüş, 1975 akt. Serdarer Kuzu, 2016, s. 10) katkıda bulunduğunu belirtmektedir.

Linn ve Norman (2000:33) ise değerlendirmenin belli ilkeleri olduğunu belirtmekte ve bunu “Değerlendirmenin Genel İlkeleri” şeklinde sırlamaktadırlar:

- “Değerlendirme sürecinde önceliğe neyin sahip olduğu açıkça belirtilmelidir.
- Ölçülecek özellikler ya da performans uygun değerlendirme prosedürü seçilmelidir.
- Kapsamlı değerlendirme çeşitli prosedürler gerektirir.
- Değerlendirme prosedürlerinin yerinde kullanımı sınırlılıklarının farkındalığını gerektirir.
- Değerlendirme hedefe götüren bir araçtır, kendi içinde bir hedef değildir” (Linn ve Norman, 2000 akt. Bekar Kebapçı, 2016, s. 16).

2.3.4.2. Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler

Eğitim sürecinin sonunda öğrenciden beklenen belli davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışlar ölçütlere dayandırılarak yeterliliklerin incelenmesi değerlendirme ile sağlanmaktadır. Öğrenci beklenen bu davranışlarda başarılı ya da başarısız olabilirken başarısız olduğu konularda öğretmenin geri bildirimini ile başarısızlıklar onarılabilmektedir. Bundan dolayı da değerlendirme önemli bir rol oynamaktadır.

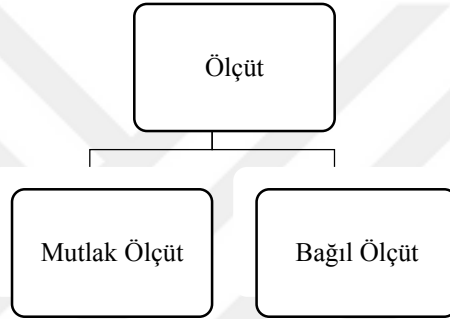
Baykul (2011)’un ifadelerine göre ise, “Eğitim sürecinin sonunda hedef tutumlarda yetersizlik görülmesi muhtemeldir, bunun yanında öğrencilerin planlanmamış belki de olması hoş karşılanmayan bazı davranışları da edindiği gözlemlenebilir. Bu sebeple süreç içerisinde bazı aşamalarda ya da totalde davranışlar kontrol edilir. Söz konusu kontrollere ise eğitim bilimleri alanında değerlendirme kavramı ile açıklanmaktadır. Değerlendirmeye birlikte ulaşılan bilgiler dahilinde, öğrencilerde tamamlama ve sistemde düzeltme çalışmalarının yapılabilmesi değerlendirmenin sistemi onarıcı rolde olduğunu göstermektedir” (Baykul, 2011 akt. Esen, 2019, s. 8).

Değerlendirme sürecinin, aksak ya da eksik kalan yanları görebilmek için oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Barın ve Başar, 2016 akt. Ünver, 2019, s. 5). Bu nedenle değerlendirmenin aşamalar şeklinde gerçekleştiği ve bu aşamaların değerlendirme çeşitleri olarak ele alındığı belirtilmektedir. Bu aşamalar Güneş (2013) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

- “Başlangıç değerlendirme: Eğitimin başında yapılan, öğrencilerin ön durumlarını saptayan, uygulanacak eğitimin düzeyi ve içeriği hakkında öğretmene yardım eden değerlendirmedir.

- b. Süreç değerlendirme: Zaman zaman, sistematik olarak öğrencilerdeki gelişimlerin düzeylerini belirlemek için gerçekleştirilen, aynı zamanda yapılan eğitim çalışmalarının uygunluğunu saptamakta kullanılan değerlendirmedir.
- c. Sonuç değerlendirme: Program ya da dönem sonunda gerçekleştirilen amaçlar, öğrencinin öğrenme durumu, kitapların kullanımı, araç – gereçlerin etkinliği, kullanılan yöntemlerin yararları vb. durumların saptanmasında kullanılan değerlendirmedir” (Güneş, 2013: 308 akt. Bekar Kebapçı, 2016, s. 15).

Sonuçların değerlendirilmesi ise temelde iki şekilde yapılmaktadır. Bunlardan biri mutlak (ölçüt dayanaklı) değerlendirme, diğeri ise bağıl (norm dayanaklı) değerlendirmedir.



Şekil 8 Ölçüt Türleri

Mutlak (ölçüt dayanaklı) değerlendirme, sınav öncesinde belli hedefler konulmasıyla gerçekleşmektedir. Sınavda belirlenen hedefi geçen öğrenciler, başarılı kabul edilir. Öğrencilerin notu diğer öğrencilerin notundan bağımsızdır. Bu sınav türünde en dikkat edilmesi gereken nokta, kriterlerin detaylı ve adil bir şekilde belirlenebilmesidir. “Bu tür sınavlardaki amaç genellikle öğrencinin belirlenen hedefleri ne kadar öğrendiğini belirleyebilmek olduğu için başarı ve tanılama sınavlarında yaygın olarak kullanılmaktadır” (Brown, 1996; Douglas, 2014 akt. Tarı Yardımcı, 2021, s. 30).

Bağıl (ölçüt dayanaklı) değerlendirme, öğrencilerin sınıf içerisinde birbirleriyle ilişkilendirilmesine bağlı olarak, ölçüt sınıfın ortalama başarısı olarak belirlenerek yapılmasıdır. Öğrencinin mevcut durumuyla sınıfın başarı notunun ilişkilendirilmesidir Burada öğrencinin başarısı sınıfın başarısına bağlı değerlendirilmektedir.

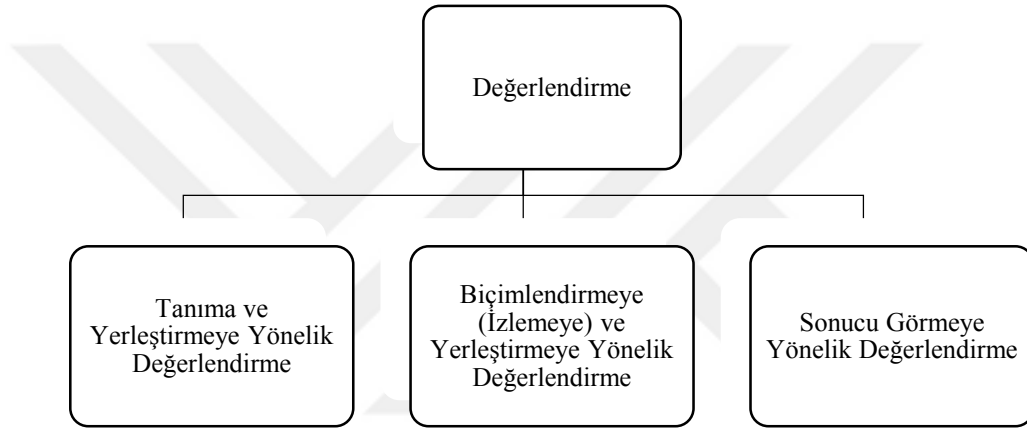
2.3.4.3. Değerlendirme Türleri

Ölçme ve değerlendirme kavramları birbiriyle ilişkili kavramlar olsalar bile yapılan çalışmalar farklı şekillerdedir. Öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik, en makul değerlendirme türünü seçebilmek asıl olandır. Öğretmelerin fikir ve düşünceleri, sınıfın genel başarı oranı, normlar, öğrencilerin özel yetenekleri, öğrencinin programdaki erişimi, programın hedefleri gibi ölçütler

değerlendirme türünü seçmekte önemli bir yere sahiptir (Turgut ve Baykul, 2012 akt. Bekar Kebapçı, 2016, s. 19).

Alanyazın incelendiğinde birçok değerlendirme türü bulunmaktadır. Bunlar içinden sıklıkla kullanılan 3 önemli değerlendirme çeşidi bulunmaktadır;

- a. Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme
- b. Biçimlendirmeye (İzlemeye) ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme
- c. Sonucu Görmeye Yönelik Değerlendirme (Torrance ve Pryor, 1998 akt. Erkuş, 2020 s. 25).



Şekil 9. Değerlendirme Türleri

Demirel (1998) ise, değerlendirme aşamalarını değerlendirme ve test çeşitleri olarak ele almakta ve bunu bir süreç olarak değerlendirmektedir:

Tablo 9 Değerlendirme Aşamaları

Tanılayıcı	Biçimlendirici	Düzyer Belirleyici
Yeterlilik		
Tanıma	Biçimlendirici	Bitirme Sınavı
Yerleştirme	Sınav	a. Başarı b. Yeterlilik
Muafiyet	a. Kısa Sınav b. Ara Sınav	
GİRİŞ	SÜREÇ	ÇIKIŞ

(Demirel, 1998 akt. Bekar Kebapçı, s. 19).

a. *Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme*: Demirel (2007)'in ifadelerine göre öğrencinin edinç düzeylerini saptayarak, özelliklerine uygun olan programa yerleştirme

amacıyla kullanılmaktadır (Demirel, 2007, akt. Serdarer Kuzu, 2016, s. 6). Bir diğer ifadeyle “Öğretim dönemine başlamadan önce, öğrencilerin ders kapsamında kazanması umulan becerileri ve tutumları taşıyan öğrencilerin, ne düzeyde taşıdıklarını önceden belirleyebilmek için kullanılmaktadır” (Bahar vd., 2006; Özeren, 2013 akt. Erkuş, 2020, s. 26).

Bu değerlendirmenin iki amacı bulunmaktadır. İlk olarak, öğrencilerin niteliklerini belirlemek iken; ikinci amacı ise, öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlardan ne kadarını öğrencilerin daha önceki öğrenmelerinde edindiklerini belirleyip ona göre hareket etmeye karar vermektir. Bu belirlemeler sonucunda öğretimin başlangıç noktasının belirlenmesi ve böylece hedeflenen öğretimin öğrencinin düzeyine göre ayarlanabilmektedir.

b. Biçimlendirmeye (İzlemeye) ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme: Öğretim sürecinin parçası kabul edilen değerlendirmenin temel ilkesi, öğretim devam ederken, ünitelerde karşılaşılan öğrenmedeki eksiklerinin, güçlüklerinin belirlenmesi; bu eksik ve yetersizliklerin giderilmesi için her bir öğrenciye ayrı dönütlerde bulunulmasıdır.

Garrison ve Ehringhaus (2007) bu değerlendirme türünü şu şekilde açıklamaktadır; öğretmenlerin eğitim sürecine ilişkin bilgilendirilmesi, eğitim ve öğretim için ayarlamalarda bulunmasını kolaylaştırarak ve öğrencilere kolaylıkla destek olabilmeleri için tasarlanmış bir değerlendirme türüdür. Bu süreçte değerlendirme puan olarak ifade edilmemekte fakat fayda sağlayan eğitim ve öğretimin gerçekleşebilmesi adına sonuçları öğrencilerle paylaşarak dönütler sağlanmaktadır (Garrison ve Ehringhaus, 2007 akt. Erkuş, 2020 s. 26).

Çünkü öğretmenin buradaki asıl değerlendirme amacı; öğrenciyi notlandırmak değil, öğrenmedeki eksikleri belirleyip tamamlamak, öğretim sürecinde kullanılan materyallerin etkililiğini görmektir.

c. Sonucu Görmeye Yönelik Değerlendirme: Genellikle öğretimin sonunda ya da öğretimin içinde programın önceden belirlediği hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak yapılan farklı ölçmelerden elde edilen sonuçlarla ve ölçütlerle temellendirilerek, öğrenciler, öğretmenler ve programlara ilişkin karara ulaşmayı sağlayan değerlendirme türüdür (Tekin, 2004 akt. Erkuş, 2020, s. 26).

Eğitimde en çok kullanılan değerlendirme türü denilebilmektedir. Gerçekleştirilmesi planlanan davranışsal özelliklerin tümü yoklanmaktadır. Temel amaç öğrenciye not vermektir (Özçelik, 1998, Serdarer Kuzu, 2016, s. 7). Bu bağlamda, öğrenci hakkında geçti-kaldı, başarılı-başarısız gibi nihai kararlar alınmaktadır.

Temel (2010) ise değerlendirme türlerini tablo şeklinde aşağıdaki gibi temel hatlara vurgular yaparak belirtmektedir:

Tablo 10 Değerlendirme Çeşitleri

Değerlendirme Çeşidi	Değerlendirmenin İşlevi	Ölçme Araçları
Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme	Bir ders için belirlenmiş, gerekli olan şartların saptanmasıdır. Bu sayede öğrencileri, yeterliklerine uygun ders, program ya da okula yerleştirmek amaçlanmaktadır.	Beceri ve yetenek testleri, öntestler, gözleme yönelik teknikler, öz değerlendirme, ilgi testi, mülakat.
İzlemeye Yönelik Değerlendirme	Bu tür değerlendirmeler; öğrencilerin derste gösterdikleri performansı gözlemleyerek konuyu öğrenirken yaşadıkları zorlukları incelemek, istenilen davranışların oluşumunu tespit ederek sonuçtan önce önlem alabilmeyi amaçlamaktadır.	Ünitelerde bulunan testler, gözlem yöntemleri
Teşhise Yönelik Değerlendirme	İzlemeye yönelik testlerin yetersiz kaldığı durumlarda kullanılır. Bu değerlendirmelerin amacı öğrenmenin fiziki, çevresel ve zihinden kaynaklı zorluklarına karşın çözümler sunmaya yaramasıdır.	Özel testler, gözlem teknikleri
Başarı (Sonuç Belirleme) Değerlendirmesi	Bu değerlendirmeler sonucu ortaya koymaya yönelik değerlendirmelerdir. Programın sonucunda hedef kazanımların düzeyini ölçmeyi, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmeyi amaçlamaktadır.	Proje ödevleri, sözlü ve yazılı sınavlar, bütünlemeler, dönem sonu sınavları

(Temel, 2010 akt. Bekar Kebapçı, 2016, s. 19)

2.4. Yeterlik

TDK Güncel Türkçe Sözlükte yeterlik ve yeterlilik kavramları aynı anlamları ifade etmektedir. Yeterlilik kavramı ise “1. Yeterli olma durumu. 2. Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet. 3. Görevini yerine getirme gücü, kifayet, yeterlik” şeklinde tanımlanmaktadır. (Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük, Erişim Tarihi: 01.12.2021, <https://sozluk.gov.tr/>)

Öz yeterlik kavramı ise Senemoğlu (2005) tarafından kişinin farklı olaylar karşısında o etkinlikleri başarabilme gücüne, kapasitesine dair kendini algılama şekli, kendine olan güveni ve yargılarda bulunması şeklinde tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2005, s. 231).

Alanyazında öz yeterlik kavramı ile ilgili yapılan çalışmalarda bulunan diğer tanımlamalar incelendiğinde;

Bandura (1986) bireylerin, performans gösterebilmeleri için gereken etkinliklerin organizasyonlarını düzenleyerek, o performansı başarıyla sonuçlandırma yeterliği doğrultusunda kendilerini değerlendirmeleri biçiminde Sosyal Öğrenme Kuramı bağlamında değerlendirmektedir (Bandura, 1986 akt. Karabay, 2013, s. 1109). Korkmaz (2007) ise öz yeterlik yüz yüze geldiği güçlükler karşısında başarı elde edebilmek için yapabileceklerine dair kendilerine olan inançlarıdır ifadelerini kullanarak yeterlik kavramında belirtilen ifadelere ek olarak bireylerin yetkinliklerine olan inançlarına değinmektedir (Korkmaz, 2007, s. 229).

“Eğitim ve öğretim açısından öz yeterlik kavramı, hedeflenen öğretime ulaşabilmede öğretmenlerin öğretmeye yönelik düzeyleri ve bu düzeye olan inançları, öz yeterlik inancıyla belirtilmektedir” (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001 akt. Uğurlugelen, 2019, s. 25). Yapılan bu tanımlamalar bağlamında yeterlik, bir konuyu ya da görevi başarılı sayılabilecek düzeyde sağlayabilme işi; öz yeterlik ise söz konusu konuyu ya da görevi ilgili bireyin kendine olan öz inancı dahilinde başarıyla sonuçlandırabilme yeteneği veya kapasitesi olarak tanımlanabilmektedir.

“Bireylerin çeşitli görevleri ya da konuları gerçekleştirebilmelerine yönelik inançları öz yeterlik algısı veya öz yeterlik inancı kavramı ile de açıklanabilmektedir. Bireylerin kendilerine ilişkin ulaştıkları algılar ise, tecrübe ve deneyimlerden, çevresel, psikolojik durumlardan ve başarılı oldukları dönemlerden kaynaklanmaktadır” (Bandura, 1982 akt. Şengül, 2018 s. 547). Bireyler hayat tecrübelerini de göz önünde bulundurarak mevcut kapasitelerini de göz önünde bulundurarak yapabilecekleri hakkında çıkarımlarda bulunabilir.

“Öz yeterlik kavramıyla alakalı diğer kavram ise öğretmenlerin öz yeterlik algılarıdır” (Ekici, 2008, s. 98-110). Öğretmen öz yeterlik algısı, “Öğretmenin, eğitimle beraber öğrenciye hedeflediği tutumu kazandırabilmesi için gerekli bilgilere, tecrübeye ve becerilere yönelik yargılarıdır şeklinde tanımlanmaktadır” (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy 2001 akt. Uğurlugelen, 2019 s. 202). Bir diğer tanımlama ise, “Öğretmelerin belirlenen düzlemler doğrultusunda öğretme işini başarıyla yapabilmeleri için dersin planlamasını ve işleyişini düzenlemedeki becerilerine inanması” şeklinde ifade edilmektedir (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998 akt. Sabancı ve Yazıcı, 2017, s. 129).

“Öğretmenin kendine ve başta öğretim yeteneğine olan inancı öz yeterlik kavramı ile ilgilidir. Öğretmenin bilgi ve becerilerin yeterliliği iyi bir eğitim sunabileceğinin kesin kanıtı değildir. Bilgi ve becerinin yanı sıra sahip oldukları bilgi ve beceriye de güven duymalıdır” (Yılmaz, 2019, s. 4). Şengül (2018) öğretmen öz yeterliğinin önemine dikkat çekerek,

öğrencileri sınıf içi etkinliklere teşvik etmede, öğretme yöntem ve tekniklerini uygun seçebilme, sınıfı yönetebilme gibi konularda ve özellikle öğretmen yetiştirilmesine katkı sağlayan çalışmalarda öğretmen öz yeterliği oldukça önemlidir ifadelerini kullanmaktadır (Şengül, 2018, s. 540). Öğretmenler, programın gerekliliklerine göre ve kendilerine olan güvenleri aşılanarak yeterli ve nitelikli yetiştirildikleri takdirde nitelikli ve kaliteli öğrenciler de yetişerek eğitimde başarı sağlanacaktır. Seferoğlu (2009) öğretmen yetiştirilmesinin uygun koşullarda gerçekleşebilmesi belli ortak kurallar dahilinde mümkün olduğu ve ortak kuralları sağlamaya yarayan yöntemlerin birisinin de öğretmen yeterlikleri olduğunu belirtmektedir (Seferoğlu, 2009 akt. Kalfa, 2015 s. 242).

“Mesleki açıdan öğretmenlerin alanlarında yetkinliğini değerlendirmelerini sağlayan çalışmalar bünyesinde öğretmen öz yeterlik inancı ile öğretmen öz yeterlik algısı kavramları bu bağlamda önemli bir yer almaktadır. Öz yeterlik inancı, öğretmenin performansında bulunan kişiden kişiye değişiklik gösteren özellikleri içermektedir. Yine bu kavram, öğretmenin tutumunu anlamak ve geliştirilmesini sağlamak için kullanılmaktadır (Riggs ve Enochs, 1990 akt. Kurt, 2012, s. 200).”

“Öz yeterlik inançlarını dikkate alan öğretmenler yetiştirilmesi, öğretmenliğin gerekliliklerine uygun, öğretme isteği yüksek, fedakâr ve sorunlar karşısında çözüm yolları üretebilen öğretmenlerin artmasını sağlayacaktır” (Yeşilyurt, 2013, s. 89). Bu durum ise vicdanlı, öğretme arzusu yüksek, işini yüksek motivasyonla yapan öğretmenlerin artmasına yansiyarak en çok da öğrencileri daha sonrasında ise eğitim standartlarının artmasını etkileyecektir. Öğretmenleri nitelikli, bireysel ve toplumsal farkındalıkları yüksek şekilde yapacak olan yine onları eğitecek olan öğretmenlerden geçmektedir. Bu eylem bir alma-verme dengesinde işlemektedir. Öğretmeyi seven öğretmenler, öğrenmeye aç olan öğrencilere kendilerini yeterli gördükçe yaptıkları iş olmaktan çıkarak, keyif veren bir eyleme dönüşecektir. Başarma duygusu artan öğretmenler ise mesleki tatmin duygusuna ulaşacaklardır. “Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendilerinde olan yeteneklere ve becerilere yönelik yargılarının, öz yeterlik inançlarının, algılarının önemine birçok çalışmada değinilmektedir” (Özdemir, 2008, s. 277-306). “Öğretme yeterliğine ilişkin olumlu düşünceler içerisinde olan öğretmenler, öğrencilerinin gelişimlerinde, eğitim hayatlarındaki yönelimlerinde de destekleyici olmaktadır” (Woolfolk ve Hoy, 1990 akt. Kurt, 2012, s. 202).

Bu bağlamda Pajares (1992), yeterlik inançları yüksek öğretmenlerin, öğrencilerinin gelişimlerine yönelik ilgilerinin de yüksek olduğuna, öğretim süreçlerinde daha faydalı olabilmek adına çeşitli yöntemlerden faydalandıklarına, öğrencileri için sürekli uğraştıklarına, öğrencilerine zaman ayırdıklarına ve yine onlar için gerekli olanları layıkıyla yerine getirmeye

çalıştıklarına değinmektedir. Bunun aksinin görüldüğü bir durumda, kendilerini yeterli görmeyen öğretmenlerde, ise sınıf içindeki tutumlarında, eğitime yönelik çalışmalarında akademik başarılarının da düştüğüne yönelik çalışmalar bulunduğunu ifade etmektedir (Pajares, 1992; Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008 akt. Yeşilyurt, 2013, s. 90),

Öğretmelerin öz yeterliklerinin bilincinde olması öğretimi çeşitli açılardan da etkilemektedir. Bunlar; öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde, sınıfı yönetimi konusunda, ölçme ve değerlendirme aşamalarında ve öğretmeye güdülenmelerinde önemli ölçüde karşısına çıkmaktadır (Allinder, 1994; Nespor, 1987; Pajares, 1992 akt. Yaman ve Karamustafaoğlu, 2011, s. 25).

Millî Eğitim Bakanlığı'na da öğretmenlik mesleğinin kalite standartlarınca icra edilebilmesi için öğretmenlerin belli bilgi, beceri ve davranışlara sahip olması gerekmektedir (MEB, 2006 akt. Esen, 2019, s. 3). MEB (2006), öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerini belirlenmesi, hizmet içi eğitimleri ve eğitim politikalarını yönetmede öğretmenlerin yeterlikleri önemli bir yer tutmaktadır. Belirlenen yeterlikler sayesinde öğretmenlerin başarıları güncel tutulup, öğretmenlerin kendilerini tanıyarak kariyer gelişimlerinde etkili olacağı belirtilmektedir. MEB (2017), öğretmen yeterliklerini; hizmet öncesi öğretmen yetiştirme, öğretmen istihdamı, aday öğretmen yetiştirme süreci, öz değerlendirme, performans değerlendirme, kariyer gelişimi ve ödüllendirme, sürekli mesleki gelişim açısından önemli olduğunu belirterek aşağıdaki gibi şekildeki gibi konumlandırmıştır:



Şekil 10. Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları (MEB, 2017).

MEB (2008) öğretmen yeterliklerini; öğretmenin bireysel ve mesleksel değerlere ilişkin meslek hayatında gelişimi, öğrencisini gözleyerek onu tanınması, öğretim ve öğrenim

süreçlerini takip edebilme buna ek olarak kaydedilen ilerlemeyi gözlemleme, okuldaki ilişkiler ve toplumdaki ilişkileri izleme, müfredatın içeriğini bilme, uygun ölçme değerlendirme yöntemlerini ve tekniklerini kullanabilme olmak üzere altı temel üzerine dayanmaktadır (MEB, 2008). Bu çalışma bağlamında da ele alınan ölçme ve değerlendirmenin önemi MEB (2008) tarafından öğretmen yeterliklerinde “Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme” ana başlığı altında öğretmenlerin sahip olması gereken önemli bir konu olmaktadır. Bu başlığın alt yeterlikleri olarak MEB (2008) ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri şu şekilde değerlendirmektedir:

1. “Ölçme değerlendirmedeki yöntem ve teknikleri belirleyebilme,
2. Çeşitli ölçme tekniklerini bilip, uygulayarak öğrencisinin öğrenme düzeyini ölçebilme,
3. Ulaştığı sonuçları istatistiksel olarak çözümlenip yorumlarda bulunabilme, öğrencisinin eğitimsel gelişmelerini takip etme ve dönütlerde bulunabilmesi,
4. Sonuca yönelik yapılan eğitimi değerlendirebilmesi (MEB, 2008).”

Gerek MEB bünyesinde belirtilen gerekse alanyazında yapılan çalışmalar bağlamında öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve yeterliklerin yanı sıra öğretmenlerin bu yeterliklere olan inançları, öz yeterlik inançları, verilen eğitimin kalitesini etkilemektedir. Söz konusu çalışma bağlamında ise, ölçme ve değerlendirme, öğretmen öz yeterlikleri açısından önem taşımaktadır. Uygun ölçme değerlendirme yöntemlerini belirleme, elde edilen verileri çözümlenerek öğrencinin gelişimiyle ilgili bilgi sahibi olması ve öğrenciye geri bildirimlerde bulunması, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanması ve elde ettiği sonuçlara göre öğrencinin eksiklerini gidermesi, eğitim sürecini gözden geçirmesi öğretmenin ölçme değerlendirme aşamasında yapması gereken temel yeterliklerden olmuştur.

Mete’ye (2018) göre, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin alan bilgilerindeki donanım, alandaki yetenek ve beceri düzeylerinin yetkinlik derecesi içermesi ve Türkçeyi etkin kullanabilmesi de öğretmen yeterlikleri açısından önem arz etmektedir (Mete, 2018, s. 171-186). Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında dille ilgilenen, benzer gibi görünen, Dilbilim, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği, çeşitli yabancı dil öğretmenlerinin bulunması alanda ortak bir yeterlik kavramının oluşması açısından sorun teşkil edilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı açısından ölçme değerlendirme ve yeterlik kavramları incelendiğinde, öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalar sınırlı kalmakta ancak alanın gelişmesiyle birlikte önem kazanmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın; modeli, evreni, çalışma grubunun nitelikleri, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin analiz yöntemi, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik durumu ile ilgili bilgiler verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinde ve eğitimde sıklıkla kullanılan tarama (survey) modeline başvurulmuş betimsel bir çalışma oluşturulmuştur. Tarama modeli, şimdiye kadar söz konusu olmuş olayları oldukları gibi, doğrudan betimleyerek açıklamayı amaçlamaktadır (Karasar, 2012 ak. Yeşilyurt, 2013, s. 91). Bu bağlamda tarama modeli zaman açısından boylamsal ve kesitsel olarak iki şekilde kullanılabilir. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmen elemanlarının sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme yeterlik algılarının belirlenmesi için elde edilen anket verilerine tek seferde ulaşıldığı için kesitsel tarama modelindeki çalışmaları temsil etmektedir.

3.2. Evren/ Örneklem/ Çalışma Grubu/ Katılımcılar

Araştırmanın evrenini “yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmen elemanları” oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme oluşturulurken “olasılığa dayalı örnekleme” yöntemlerinden biri olan “basit rastlantısal (tesadüfi) örnekleme” türü kullanılmıştır. Bu yöntem, katılımcıların araştırmaya dâhil olabilmeleri için eşit imkanlarda olabilmelerini (Ekiz, 2013, s. 104) ve örnekleme katılanların yerine başkaları koymadan örneklemin oluşturulmasını (Aziz, 2008 akt. Yeşilyurt, 2013, s. 92) sağladığı için tercih edilmiştir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan gönüllü katılımcılardan oluşan 118 öğretmen elemanına ulaşılmış ancak verilerin analizi aşamasında eksik verilerin tespit edilmesi nedeniyle geçerli olan “yabancı dil olarak Türkçe öğreten 100 gönüllü katılımcı” ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen elemanlarının demografik bilgileri Tablo 11’ de belirtilmiştir.

Tablo 11 *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri*

Cinsiyet	n	%
Kadın	65	65

Erkek	35	35
Mesleki Tecrübe	n	%
0-3 yıl	24	24
4-6 yıl	19	19
7-9 yıl	18	18
10 yıl ve üzeri	39	39
Lisans Mezuniyet Alanı	n	%
Dilbilim	21	21
Türk Dili ve Edebiyatı	31	31
Türkçe Eğitimi	32	32
Yabancı Dil Öğretmenlikleri (İngilizce Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği vb.)	9	9
Diğer	7	7
Yüksek Lisans Eğitimi	n	%
Yok	10	10
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	46	46
Diğer	44	44
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası	n	%
Var	61	61
Yok	39	39
Toplam	100	100

Tablo 11’de görüldüğü üzere örneklemin demografik özellikleri; cinsiyet, mesleki tecrübe, lisans mezuniyet alanı, yüksek lisans eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası olmak üzere 5 kategoride sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda örneklemin %65’ini kadın, %35’ini ise erkek öğretim elemanları oluşturmaktadır. Katılımcıların %40’ı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde 10 yıl veya üzerinde tecrübeye sahipken, 0-3 yıl aralığında görev yapmış olan, bu alanda yeni olarak kabul edilecek, öğretim elemanları %23’lük bir kesim olarak ikinci sıralamada yer almaktadır. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” şeklinde bir lisans programının bulunmaması, alanda çeşitli lisans alanlarından mezun olan öğretim elemanlarından oluşan bir grafik ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretim elemanlarının demografik özelliklerine bakıldığında lisans mezuniyet alanı Türkçe Eğitimi (%32), Türk Dili ve Edebiyatı (%31), Dilbilim (%21) bölümlerinden öğretim elemanlarının bulunduğu, bu bölümlerin yanında yabancı dil öğretmenlikleri (İngilizce öğretmenliği, Almanca öğretmenliği, Fransızca öğretmenliği) (%9), Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları (%4), Batı Dilleri ve Edebiyatı (%1), Doğu Dilleri ve Edebiyatı (%1), Mütercim Tercümanlık (%1) gibi alanlardan öğretim elemanlarının yer aldığı görülmektedir. Bir diğer demografik özellik olarak ele alınan yüksek lisans eğitimi değerlendirildiğinde, katılımcıların %46’sının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında yüksek lisansa sahip olduğu görülürken,

%44'ünün farklı alanlarda (Türkçe Eğitimi (%14), Türk Dili ve Edebiyatı (%10), Dilbilim (%5)) yüksek lisans eğitimlerini yaptıkları ve %10'unun ise yüksek lisans eğitime sahip olmadığı saptanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine çeşitli üniversitelerden belli saat aralıklarında derslere katılım gösterilerek alınabilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası” bu alanda çalışmak isteyen öğretim elemanı adayları için de son dönemlerde önem kazanmıştır. Bu bağlamda çalışmaya katılım gösteren öğretim elemanlarının %62'si çeşitli üniversitelerin dil eğitim merkezlerini oluşturan TÖMER'den ve Yunus Emre Enstitüsü'nden bu sertifikaya sahip olmuşken, %38'i ise sertifikaya sahip değildir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmanın verileri Boylu (2019) tarafından geliştirilen “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek, 5'li likert ile derecelendirilmiş olan 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her maddenin karşısında “çok yetersizim”, “yetersizim”, “kısmen yeterliyim”, “yeterliyim”, “çok yeterliyim” seçenekleri yer almaktadır (bkz. EK 3: Veri Toplama Araçları). Ölçeğin Alpha katsayısı 0,979 olarak hesaplanarak yüksek bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, istatistiksel çözümlenmelerinin yapılması için SPSS 25 (Statistic Package For Social Science) istatistik programına aktarılmıştır. Verilerin analizinde Cronbach Alpha ve betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının demografik özellikleri ve aynı zamanda alt problemler olarak belirlenen; cinsiyet, mesleki tecrübe, lisans mezuniyet alanı, yüksek lisans eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası değişkenlerindeki örneklemelerin homojenliğini tespit etmek için ilk olarak Levene Homojenlik testi uygulanmıştır. Homojen olmayan bağımsız iki grup arasındaki verilerin karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi uygulanırken homojen olmayan üç ya da daha fazla ilişkisiz grup için de Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Böylece değişkenler arasında anlamlı fark oluşup oluşmadığı incelenmiştir.

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmada Boylu (2019) tarafından geliştirilen 38 maddelik “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği” için güvenilirlik analizi uygulanmış: ölçeğin Alpha katsayısı 0,979; madde toplam korelasyon değerleri 0,622 ve üzeri olarak bulunmuş; madde toplam korelasyonu ve madde silindiğinde,

Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde, iç tutarlılık oranını dūřüren herhangi bir maddenin olmadığı saptanmıştır. Yapı geçerliliğini belirlemek üzere açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi kullanılmış ve Alpha güvenilirliği, açıklanan varyans değeri, faktör yüklerine göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olarak hesaplanmıştır (Boylu, 2019, s. 156-164). Kullanılan söz konusu ölçeğin boyutlarına yönelik, bu çalışmadan elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda ise Cronbach Alpha güvenilirlik değeri 0,967 olarak güvenilir bulunarak çalışmanın güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme konularındaki yeterlik algılarına ilişkin elde edilen verilerin bulgularına değinilmektedir. Bu bağlamda cinsiyet, mesleki tecrübe, lisans mezuniyet alanı, yüksek lisans eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası gibi değişkenlerden oluşan alt problemlere ilişkin verilerin bulguları da incelenmektedir.

4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarına Yönelik Bulgular ve Değerlendirmeler

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme yeterlik algılarına yönelik, betimsel istatistik değerlerler aşağıdaki Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12 *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Yeterlik Algıları*

	N	\bar{x}	Ss	Min.	Max.
Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Algı	100	4,1697	,51249	2,42	5,00
Toplam	100				

Tablo 12 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme yeterlik algısı ortalaması $4,1697 \pm ,51249$ (Min=2,42; Max=5) olarak saptanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem tümcesi olan “yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanları sınav hazırlama, ölçme değerlendirme konularında kendilerini yeterli görmekte midir?” sorusunun yanıtı olarak öğretim elemanlarının kendilerini “yeterli (4,1697)” gördükleri sonucuna varılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme konularındaki yeterlik algılarına yönelik ölçeğin maddelerinden elde edilen verilerin betimsel istatistiklerinin analizleri (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değer) Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13 *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Madde Puan Ortalaması*

Maddeler	N	\bar{x}	Ss	Min.	Max.
1. Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramları (geçerlik, güvenilirlik vb.) bilme	100	4,1100	,70918	2	5
2. Ölçülmek istenilen kazanıma uygun soru önergesi oluşturabilme	100	4,3000	,55958	3	5
3. Dil ve anlatım açısından hatasız sorular hazırlayabilme	100	4,4000	,66667	3	5
4. Madde kökleriyle uyumlu seçenekler yazabilme	100	4,3500	,68718	2	5
5. Her maddenin madde ayırt ediciliğini hesaplayabilme	100	3,4700	1,03918	1	5
6. Madde ayırt edicilik indeks puanlarından hareketle teste alınıp alınmayacak maddeleri belirleyebilme	100	3,3700	1,05078	1	5
7. Ölçülmek istenilen yeterlik ile ilgili en az üç soru hazırlayabilme	100	4,3800	,64792	3	5
8. Uygulanacak asıl sınavdan önce seviyeye uygun deneme sınavı hazırlayabilme	100	4,4300	,60728	3	5
9. Soruların dil bakımından güçlük düzeyini testi cevaplayacak grubun seviyesine uygun şekilde ayarlayabilme	100	4,3700	,66142	2	5
10. Hazırlanan sınavın güvenilirliğini hesaplayabilme	100	3,6400	,92682	2	5
11. Hazırlanan sınavın geçerliğini hesaplayabilme	100	3,6500	,84537	2	5
12. Hazırlanan sınavın ortalama güçlüğü hesaplayabilme	100	3,7700	,85108	2	5
13. Soruları puanlarken soruların zorluk-kolaylık durumlarını esas alma	100	4,2600	,78650	1	5
14. Soru kökünü ipucu içermeksizin hazırlayabilme	100	4,3300	,63652	3	5
15. Her seçeneği ipucu içermeksizin hazırlayabilme	100	4,2700	,69420	2	5
16. Hazırlanacak sınavların belirtke tablosunu oluşturabilme	100	3,6600	1,01723	1	5

17. Kullanılacak soru tiplerini öğrencilerin seviyesine göre belirleyebilme	100	4,3600	,74563	2	5
18. Sınavda öğrencilerin bildiği soru formatlarının dışına çıkıldığında sınav yönergesine yönlendirici açıklamalar ve örnekler koyabilme	100	4,2300	,86287	1	5
19. Sınavların objektif puanlaması için açık ve net ölçütler içeren puanlama anahtarı/formları hazırlayabilme	100	4,2400	,81798	1	5
20. Hatırlama basamağına yönelik sorular hazırlayabilme	100	4,1700	,76614	2	5
21. Sınav hazırlarken soru tiplerinin dağılımına dikkat etme	100	4,3600	,67450	3	5
22. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metnindeki yeterlikleri dikkate alarak seviyeye uygun kur sınavı hazırlayabilme	100	4,1900	,82505	2	5
23. Öğrencilerin kur sınavından başarılı olabilmeleri için her beceriden asgari kaç puan almaları gerektiğini bilme	100	4,3900	,72328	2	5
24. Seviye belirleme sınavına giren bir öğrencinin sınav sonucundan hareketle hangi seviyede Türkçe bildiğini belirleme	100	4,4700	,61060	3	5
25. Anlama basamağına yönelik sorular hazırlayabilme	100	4,4000	,60302	2	5
26. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metnindeki yeterlikleri dikkate alarak seviye belirleme sınavı hazırlayabilme	100	4,2000	,73855	2	5
27. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metnindeki yeterlikleri dikkate alarak “Türkçe Yeterlik Sınavı” hazırlayabilme	100	4,1300	,77401	2	5
28. Uygulama basamağına yönelik sorular hazırlayabilme	100	4,2400	,65320	2	5
29. Çalışılan kurumda yapılan Türkçe Yeterlik, muafiyet vb. sınavlardan öğrencilerin aldıkları puanla hangi düzeyde sertifika alacaklarını belirleyebilme	100	4,2900	,80773	1	5
30. Çözümleme basamağına yönelik sorular hazırlayabilme	100	4,1000	,78496	1	5
31. Soru maddelerindeki seçenek sayısını öğrencilerin bilişsel düzeylerine göre belirleyebilme	100	4,2200	,73278	2	5
32. Soru maddelerindeki çeldiricilerin cevaba yakınlık derecelerini ayarlayabilme	100	4,1300	,81222	2	5

33. Yaratma basamağına yönelik sorular hazırlayabilme	100	4,0800	,80000	2	5
34. Hazırlanan sınavın süresini, sınavın zorluk veya kolaylık durumuna göre belirleyebilme	100	4,3800	,64792	2	5
35. Değerlendirme basamağına yönelik sorular hazırlayabilme	100	4,2300	,75015	2	5
36. Sınavlarda, öğrencilere sınav yönergesini açık ve anlaşılır bir şekilde açıklayabilme	100	4,5200	,62732	2	5
37. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilme	100	4,2000	,77850	3	5
38. Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilme	100	4,1600	,78779	2	5

Tablo 13 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten öğretim elemanlarının sınav hazırlama ve ölçme yeterlik algısı ölçeğindeki maddelerin puan ortalamaları içerisinde “yetersiz (2)” veya “çok yetersiz (1)” maddelerin bulunmadığı görülmektedir. Bu bağlamda yeterlik algısı puan ortalamalarının en düşük olduğu maddelerin “kısmen yeterliyim (3)” şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının algılarına yönelik en düşük kabul edilen maddeler ise şu şekildedir;

- “Her maddenin madde ayırt ediciliğini hesaplayabilme” ortalaması $3,4700 \pm 1,03918$ (Min=1; Max=5),
- “Madde ayırt edicilik indeks puanlarından hareketle teste alınıp alınmayacak maddeleri belirleyebilme” ortalaması $3,3700 \pm 1,05078$ (Min=1; Max=5),
- “Hazırlanan sınavın güvenilirliğini hesaplayabilme” ortalaması $3,6400 \pm 0,92682$ (Min=2; Max=5),
- “Hazırlanan sınavın geçerliğini hesaplayabilme” ortalaması $3,6500 \pm 0,84537$ (Min=2; Max=5),
- “Hazırlanan sınavın ortalama güçlüğünü hesaplayabilme” ortalaması $3,7700 \pm 0,85108$ (Min=2; Max=5),
- “Hazırlanacak sınavların belirtke tablosunu oluşturabilme” ortalaması $3,6600 \pm 1,01723$ (Min=1; Max=5),

Yeterlik maddeleri incelendiğinde düşük maddelerin sınav analizi ve ölçmeye dair istatistiksel konulardan oluştuğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının kendilerini “yeterli (4)”

olarak değerlendirdiği, “çok yeterliyim (5)” değerlendirmesine yakın, yüksek değerdeki maddeler ise şu şekildedir;

- “Dil ve anlatım açısından hatasız sorular hazırlayabilme” maddesinin ortalaması $4,4000 \pm 66667$ (Min=3; Max=5),
- “Uygulanacak asıl sınavdan önce seviyeye uygun deneme sınavı hazırlayabilme” ortalaması $4,4300 \pm 60728$ (Min=3; Max=5),
- “Seviye belirleme sınavına giren bir öğrencinin sınav sonucundan hareketle hangi seviyede Türkçe bildiğini belirleme” ortalaması $4,4700 \pm 61060$ (Min=3; Max=5),
- “Anlama basamağına yönelik sorular hazırlayabilme” ortalaması $4,4000 \pm 60302$ (Min=2; Max=5),
- “Sınavlarda, öğrencilere sınav yönergesini açık ve anlaşılır bir şekilde açıklayabilme” ortalaması $4,5200 \pm 62732$ (Min=2; Max=5),

Söz konusu öğretim elemanlarının yüksek derecede kendilerini yeterli kabul ettikleri maddeler incelendiğinde öğretim elemanlarının Türkçenin kullanımı ve seviye tespiti ile ilgili olduğu (dil ve anlatım açısından hatasız sorular hazırlayabilme, seviye belirleme sınavına giren bir öğrencinin sınav sonucundan hareketle hangi seviyede Türkçe bildiğini belirleme, sınavlarda, öğrencilere sınav yönergesini açık ve anlaşılır bir şekilde açıklayabilme) görülmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin dil seviyelerini belirlemede de öğretim elemanları, kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak ifade etmektedir.

4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının “Cinsiyet” Değişkenine Yönelik Bulgular ve Değerlendirmeler

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme konularındaki yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde değişip değişmediği sorusuna cevap bulmak amacıyla bağımsız iki grup olan kadınlar ve erkeklerin parametrik olmadığı belirlenmiş ve Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 14 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının Cinsiyete İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	65	49,19	3197,50	1052,500	,539
Erkek	35	52,93	1852,50		
Toplam	100				

Tablo 14 incelendiğinde öğretim elemanlarının cinsiyetleri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme yönelik yeterlikleri üzerinde anlamsız ($U=1052,500$, $p>0,05$) olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim elemanlarının kadın ya da erkek olması onların ne kadar yeterli ya da yetersiz olduğu konusunda anlam ifade etmemektedir. Her iki cinsiyet de kendilerini çok yakın oranlarda (Kadın= 49,19, Erkek= 52,93) yeterli kabul etmektedir.

4.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının “Mesleki Tecrübe” Değişkenine Yönelik Bulgular ve Değerlendirmeler

Katılımcıların mesleki tecrübeleri yıllara göre sınıflandırılmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında; sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme konuları üzerinde tecrübenin öz yeterlik algılarındaki ne gibi bir fark yaratacağı araştırmanın alt problemi olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda 0-3 yıl, 4-6 yıl, 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzeri görev yapan öğretim elemanlarının dağılımının Levene Homojenlik Testi’ne göre homojen olmadığı belirlenmiş ve üçten fazla ilişkisiz grup bulunduğu için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Öğretim elemanlarının mesleki tecrübelerinin sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme konularındaki yeterliklerinin anlamlı fark yaratıp yaratmadığına ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 15’te gösterilmektedir.

Tablo 15 *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının Mesleki Tecrübeye İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Mesleki Tecrübe	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p
0-3 yıl	24	41,88	3,664	3	,300
4-6 yıl	19	55,45			
7-9 yıl	18	57,28			
10 yıl ve üzeri	39	50,27			

Toplam **100**

Tablo 15' e göre çalışmaya katılan öğretim elemanlarının (0-3 yıl= 24, 4-6 yıl=19, 7-9 yıl=18, 10 yıl ve üzeri=39) mesleki tecrübeleri ile sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme konuları üzerindeki yeterlik algıları toplam puanda incelediğinde anlamlı bir farkın bulunmadığı ($H=3,664$; $sd=3$, $p>0,05$) sonucu elde edilmiştir.

4.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının “Lisans Mezuniyet Alanı” Değişkenine Yönelik Bulgular ve Değerlendirmeler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, lisans bölümü bulunmayan bir alandır. Bu bağlamda söz konusu alanda çeşitli lisans mezunlarından oluşan öğretim elemanları görev almaktadır. Yer alan öğretim elemanları çoğunlukla; Dilbilim, Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı, çeşitli Yabancı Dil Öğretmenlikleri gibi alanlardan oluşmaktadır. Araştırmada “Diğer” olarak verilen seçenekte, belirtilmesi istenen alanlar öğretim elemanlarının; Mütercim Tercümanlık, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, Batı Dilleri ve Edebiyatları gibi bölümlerden de olabileceğini ortaya koymuştur. Söz konusu çeşitli bölümlerden mezun olarak yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınav hazırlama ve ölçme değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algılarının “lisans mezuniyet alanı”na ilişkin anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı sorusu alt problem olarak belirlenmiştir. Bölümlere göre farklı dağılımlardan oluşan katılımcı sayısına uygulanan Levene Homojenlik testi sonucu, gruplar arası homojenlik olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle üçten fazla ilişkisiz grup bulunduğu için Kruskal Wallis H testi uygulanarak Tablo 16’ daki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 16 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının Lisans Mezuniyet Alanına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Lisans Mezuniyet Alanı	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p
Dilbilim	21	53,24	,766	4	,943
Türkçe Eğitimi	32	52,61			
Türk Dili ve Edebiyatı	31	47,56			
Yabancı Dil Öğretmenlikleri (İngilizce Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği vb.)	9	47,89			

Diğer	7	49,00
Toplam	100	

Tablo 16’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alanında Dilbilim=21, Türkçe Eğitimi=32, Türk Dili ve Edebiyatı 31 bölümlerinden mezun öğretim elemanlarına ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme ile ilgili maddelerin bulunduğu ankete verdikleri yanıtlar doğrultusunda; söz konusu konulardaki yeterlik algıları toplam puanda “lisans mezuniyet alanı” değişkenine göre incelediğinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ($H=0,766$; $sd=4$, $p>0,05$).

4.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının “Yüksek Lisans Eğitimi” Değişkenine Yönelik Bulgular ve Değerlendirmeler

Yabancı dil olarak Türkçe alanında lisans bölümünün bulunmamasına rağmen çeşitli üniversitelerde alanın yüksek lisans programı bulunmaktadır. Bu bağlamda değişik lisans mezuniyetleri bulunan öğretim elemanlarının ortak bir paydada toplanması, alanın kişiselleştirmesi adına yüksek lisans eğitiminin bu alanda olması önemlidir. Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “yüksek lisans eğitimi” alanda görev yapan öğretim elemanlarının yüksek lisans eğitiminin olup olmaması, varsa hangi alanda olduğuna ve bunun sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme konularındaki yeterlik algılarına ilişkin olmuştur. Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınav hazırlama ve ölçme değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algılarının “yüksek lisans eğitimi” değişkenine göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı sorusuna cevap bulma amacıyla gerçekleştirilen homojen olmayan üçten fazla ilişkisiz gruba yönelik uygulanan Kruskal Wallis H Testinin sonuçları Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17 *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algılarının Yüksek Lisans Eğitime İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Yüksek Lisans Eğitimi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p
Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi	46	46,91	5,022	2	,081
Diğer	44	57,18			
Yok	10	37,60			

Toplam**100**

Tablo 17 incelendiğinde; öğretim elemanlarının %90'ının yüksek lisans yaptığı, %10'unun ise yüksek lisansının olmadığı görülmektedir. Yüksek lisansa sahip %90 öğretim elemanından %46'sı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yüksek lisans derecesine sahipken %44 diğer alanlardan yüksek lisans derecesine sahiptir. Bu gruplar arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme yönelik yeterlik algıları toplam puanda incelendiğinde anlamlı bir fark görülmemektedir ($H=5,022$; $sd=2$, $p>0,05$).

4.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algularının “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası” Değişkenine Yönelik Bulgular ve Değerlendirmeler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine çeşitli üniversitelerin dil öğretim merkezlerince hazırlanan sertifika programları bulunmaktadır. Bu alanda görev almak isteyen öğretim elemanı adayları için kimi kurumlarca, söz konusu bu sertifikaya sahip olmak bir gereklilik oluştururken kimi kurumlar ise bunu gereklilik olarak görmemekte ve yüksek lisans eğitiminin bu alanda olmasını yeterli kabul etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme konularındaki yeterlik düzeylerinin “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası” değişkenine göre anlamlı biçimde değişip değişmediği sorusuna cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen iki bağımsız gruba uygulanan Mann Whitney U Testinden elde edilen sonuçlar Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algularının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	61	52,84	3223,50	1046,500	,312
Yok	39	46,83	1826,50		
Toplam	100				

Tablo 18’e göre öğretim elemanlarının (yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası olan=%61, olmayan=39) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme yönelik yeterlik alguları “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası”

değişkenine göre ($U=1046,500$, $p>0,05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır. İki grupta incelenen öğretim elemanlarının ankete verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olan ve olmayan öğretim elemanları da kendilerini sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme konularında yeterli olarak bulmaktadır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Öğrenme belli aşamalar tamamlandıkça gerçekleşmektedir. Yine bu aşamaların gerçekleşebilmesi için birtakım etkenlerin öğrenme sürecine katkı sağlayacak bir şekilde var olması gerekmektedir. Öğrenme üzerindeki en önemli etkenler öğretmen ve öğrencidir. Öğrenci, öğrenme için gerekli motivasyona sahip olmalıyken öğretmen de öğretme süreci ve sonrasındaki süreçte yetkin, yeterli olmalıdır. Söz konusu süreç yabancı dil öğretimi ve öğreniminde de aynı şekilde işlemektedir. Yabancı dil öğrenmek, farklı bir kültüre tanıklık ederek öğrenilen dilin iç yapısındaki farklılığı anlamlandırılmayla gerçekleşmektedir. Öğretmen, öğrencinin dili içselleştirdiği bu süreçte ona rehberlik edici ve yol gösterici olmalıdır. Bunu da dönütler ile sağlamaktadır. Öğrencinin eksikleri, yanlışları konusunda yapılan dönütler öğrenciyi soru işaretleriyle dolu belirsizliklerden kurtararak, dili öğrenirken hangi yöntemleri kullanması ya da hangi konuların üzerinde çalışması gerektiği hakkında yol gösterici olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenciyi yönlendirmesi ölçme değerlendirme ile mümkün olmaktadır. Dildeki hedef kazanımların ölçülmesi için hazırlanan sınavlar, ölçekler ve değerlendirme hedef dile yönelik olmalıdır.

Ünver (2019) “Öğretmenlerin, ölçme değerlendirme alanlarında kendilerini geliştirerek öğrencileri değerlendirebileceğini; bu sebeple de ölçme değerlendirme alanının, öğretmenlik mesleğindeki programlarda önemli parça olduğunu” ifade etmektedir. Söz konusu bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için değerlendirilecek olunursa; anadil olarak Türkçe öğretimindeki yöntemlerden tamamen farklı bir yol izlenmesi gerektiği göz ardı edilmemelidir.

Gedik (2017) çalışmasında, “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki mevcut ölçme ve değerlendirme kaynaklarının alana tamamen uygunluk sağlamadığını, bu alandaki çalışmaların “yetersiz” olduğunu” belirtmiştir. Sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme konuları; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan kurumlarda hazırlanan sınavların ve yapılan değerlendirmelerin denetiminin ortak bir üst kurumca sağlanmaması nedeniyle ayrıca titiz davranılması gereken bir konudur. Sözelimi öğrenci Türk bir üniversitede öğrenimine devam edebilmek amacıyla Türkçeyi öğreniyorsa, bölümüne başladığında farklı kurumlarda eğitim alan akranlarıyla aynı seviyede olmalı aynı şekilde öğrencinin dil seviyesi farklı kurumlarca farklı sonuçlar vermemelidir.

Köse (2008)'nin de belirttiği gibi, “Sınavların, oluşturulan sınav hazırlama komisyonları tarafından hazırlanması ve ölçme değerlendirme alanındaki uzman kişilerin görüşlerinin alınması, değerlendirmede ise özellikle eğer sözlü anlatıma ve yazılı anlatıma yönelik beceriler ölçülmüşse bir kişinin değerlendirme yapmasının yetersiz kalacağına, en az iki ya da daha fazla uzmanları içeren komisyonların oluşturulması” gerekmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarına büyük sorumluluk düşmektedir.

Yukarıda sözü edilen çalışmalar sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme konularının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından önemine değinmekte ve mevcut durumda bu alandaki çalışmaların ve denetimlerin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarına sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme ile ilgili 38 maddeden oluşan bir anket uygulanmış ve öğretim elemanlarının bu alanlardaki yeterliklerine yönelik algılarının “yeterli” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca eş değer olarak, kullanılan ölçeği geliştirmiş olan Boylu (2019)'nun çalışmasında; yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin sınav hazırlama ve değerlendirmeye ilişkin aldıkları ortalama puanlar öğretim elemanlarının kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda “yeterli” gördükleri ortaya koyulmuştur. Bu durum aynı ölçeğin kullanıldığı farklı yıllarda yapılan iki benzer çalışmada da aynı sonuçları ortaya koymaktadır. Alanda görev yapmakta olan öğretim elemanları, öğretim sürecinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri açısından kendilerinin “yeterli” olduğunu ifade etmektedir.

Yapılan çalışmada; cinsiyet, mesleki tecrübe, mezun olunan lisans alanı, yüksek lisans yapma ve alandaki sertifikaya sahip olma gibi öğretim elemanlarının demografik ve eğitimsel farklılıklarının sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme konularındaki yeterlikleri üzerinde bir anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı incelendiğinde bu tür değişkenlerin çalışmaya katılan öğretim elemanlarınca anlamsız olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Benzer çalışmaların sonuçları incelendiğinde; Boylu (2019), mesleki tecrübe, lisans mezuniyet alanı, yüksek lisans yapıp yapmama durumu, yabancı dil olarak Türkçe öğretim sertifikasına sahip olup olmama değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde, Uğurlugelen (2019), Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin, Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı, sertifika programı ve meslek kıdemi değişkenlerine göre “yabancı dil öğretim yöntem, ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik” konularında farklılaşmaların olduğunu saptamıştır.

Altmışdört (2010) yabancı dil öğretiminde ölçme araçlarını değerlendirmeye yönelik bir ölçek hazırlayarak öğretim elemanlarının görüşlerini almış ve derste işlenen konularla testlerin içeriğinin tam olarak “uygun” olduğu sonucunu ulaştırmıştır. Ancak testlerde, öğrencilerde oluşması istenen davranış değişikliklerinin “kısmen” ölçüldüğü sonucuna ulaşmıştır.

Gedik (2017)’in yapmış olduğu çalışmada şu an kullanılan ölçme değerlendirme kaynaklarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için tamamen örtüşmediğini; söz konusu alanda yapılan araştırmaların hala “yetersiz” olduğunu ifade etmiştir.

Boylu (2019) ve Uğurlugelen (2019)’in çalışmalarında mesleki tecrübe, lisans mezuniyet alanı, sertifika programı gibi değişkenler öğretim elemanlarının yeterlik düzeylerinde anlamlı sonuçlar ortaya koyması; yapılan bu çalışmada ise bu değişkenlerin anlamlı bir fark yaratmaması, yıllar içinde yapılan çalışmaların da katkısıyla öğretim elemanlarının öz farkındalıklarının geliştiğini ve ölçme değerlendirmeye yönelik öz yeterliklerinin artmış olabileceği sonucunu ortaya koyabilmektedir. Ancak Altmışdört (2010) ve Gedik (2017)’nin çalışmalarından da hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanları genel anlamda kendilerini ölçme değerlendirme konusunda “yeterli” olarak kabul etmekte; ancak ölçme değerlendirme sürecinden elde edilen çeşitli sonuçlar hala sorun oluşturmaktadır. Bu durum ise sürecin işleyişinin temelinde bazı problemlerin olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Yapılan çalışma bağlamında öğretim sürecine dahil olan her şeyin (ders materyali, ölçme aracı, öğreticiler, veliler, öğrenciler, yöneticiler, vb.) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde de ekstra bilince sahip olması ve sürecin etkin ve doğru işleyebilmesi adına çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Dil öğretimi, içerisinde birçok aşamayı barındıran bir süreçtir. Bu süreci etkin yürütebilmek için ilk olarak öğrencinin tanınması gerekir. Öğrencinin gereksinimlerine göre bir ders izlencesi oluşturulur ve sürecin çıktıklarına ulaşabilmek adına ölçme süreci daha sonrasında değerlendirme gerçekleştirilir. Bu süreci kontrol altında tutması gereken kişiler öğretmenlerdir, bu nedenle öğretim elemanlarına büyük görev düşmektedir. Öğretim elemanlarının kendilerini bu süreçte “yeterli” görmeleri, öğrenci açısından da güven oluştursa bile sorgulayıcı bir yaklaşım ile öğretim elemanlarını daime öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye, alanda eksik olan söz konusu konu üzerine çalışmalar yapmaya devam etmelidir. Bu sayede öğretim elemanları elde ettikleri çıktılar ile öğrencilerini daha iyi tanıyabilir ve onların eksik kaldığı konular üzerine hem öğrencilerini hem de kendilerini geliştirebilirler. Bu da son yıllarda gelişiminde hız kazanmış olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki

çalışmalara katkı sağlayarak programların gelişimine destek olacaktır. Alanda çalışan öğretim elemanlarının nitelikleri, yeterlikleri ve bilinçlerinin yapılan çalışmalarla desteklenmesi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı için büyük önem taşımaktadır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme alanlarında yeterlik algıları incelendiğinde, öğretim elemanlarının “yeterli” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt problem olarak incelenen, cinsiyet, mesleki tecrübe, lisans mezuniyet alanı, yüksek lisans durumu ve yabancı dil olarak Türkçe öğretim sertifikasına sahip olma durumu değişkenlerinin öğretim elemanlarının yeterlik algısı düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır.

Ölçek madde puanları incelendiğinde; “Her maddenin madde ayırt ediciliğini hesaplayabilme”, “Madde ayırt edicilik indeks puanlarından hareketle teste alınıp alınmayacak maddeleri belirleyebilme”, “Hazırlanan sınavın güvenilirliğini hesaplayabilme”, “Hazırlanan sınavın geçerliğini hesaplayabilme”, “Hazırlanan sınavın ortalama gücünü hesaplayabilme”, “Hazırlanacak sınavların belirtke tablosunu oluşturabilme” maddelerinin yeterlik puanlarının diğer maddelere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, anadil olarak Türkçe öğretiminden apayrı bir alandır ve öğretim yapan kişilerin yalnızca Türkçe bilmesi bu alan için yeterli değildir. Öğretim elemanlarının nitelikleri ve sahip oldukları bilgi ve eğitim geçmişi önem taşımaktadır. Bu bağlamda alanda mevcut olarak kullanılan sınavlar bir komisyon tarafından incelenmeli, ölçme değerlendirme ve sınav hazırlama konularında güncel araştırmalara yer verilmeli, öğretim elemanlarının yeterlikleri sıklıkla denetlenmeli ve değerlendirilmelidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan kurumların düzenledikleri sınavlar da bu düzlemde denetim altında tutulmalı, bütüncül bir program benimsemeye yönelik çalışmalar ortaya koyulmalıdır. Kurumlarda hazırlanan sınavlar için sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme konuları özelinde uzmanlaşmış olan akademisyenlerden destek alınmalı ve değerlendirme aşamasında ise diğer öğretim elemanlarının da görüşlerine yer verilerek sürecin objektif olarak gerçekleşebilmesi sağlanmalıdır. Yunus Emre Enstitüsü'nün ALTE akreditasyonuna ulaşması da bu alanla ilgili çalışmalar açısından önemli bir yer kazanmıştır. Bununla birlikte TÖMER'ler de bu tür bir yolu izlemeye giderek kullandıkları sınavlar için akreditasyon sağlayarak geçerli ve güvenilir sınavların oluşturulmasını sağlayabilir, kullandıkları sınavların denetimine yönelik komisyonlar oluşturulabilirler. Çalışmanın bir başka boyut kazanması adına öğretim elemanlarının kurumlarındaki ölçme değerlendirme komisyonlarına bünyelerinde görev alan öğretim elemanlarının niteliklerine ilişkin görüşme formları

hazırlanabilir. Bu sayede verilen yanıtlar ile alanın temeldeki eksiklerine doğrudan ve eleştirel olarak ulaşılabilir.



KAYNAKÇA

- Altmışdört, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye gerek vardır. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 175-200.
- Atılğan, H. (Dü.). (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. (1966). *Eğitim Psikolojisi* (Cilt II). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü, Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Ayyıldız Matbaası A.Ş.
- Baykul, Y. ve Güzeller, O. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik spss uygulamalı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bayrak, İ. ve Duruhan, K. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlilik algıları. *International Journal of Social Science*, 6(5), 199-216. doi:http://dx.doi.org.10.976/JASSS1540
- Bekar Kebapçı, Ç. (2016). *Türkçe Öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma ve önemseme düzeylerine yönelik bir değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir (No: 430727).
- Beyhan, S. (2012). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu (No: 319971).
- Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(24), 309-324.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale (No: 542435).

- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Öztürk, E. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretim planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 6(12), 140-163.
- Demir, E. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak sınıf içerisinde öğretiminde ölçme ve değerlendirme: türkçe okutmanları için bir kılavuz. H. Develi vd. (Ed.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem Ve Uygulamalar 1*, 235-292. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1987). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Usem Yayınları.
- Demirel, S. (2019). *Türkçe yeterlik sınavı'nın (tys) uluslararası geçerliğe sahip bazı dil yeterlik sınavlarıyla karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Nevşehir (No: 550502).
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi,. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(35), 98-110.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, M. (2020). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya (No: 631916).
- Esen, Y. D. (2019). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin yeterlilik algılarının ölçeklenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No: 596208).

- Gedik, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul (No: 458489).
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, (137), 30-48.
- Göçer, A. ve Moğul S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 797- 810.
- Gücüyeter, B. ve Karadoğan, A. (2020). Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ölçme değerlendirme yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0(67), 667-681.
- Gürses, R. (2006). Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin yeri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 54(1), 131-154.
- 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 (No: 394791).
- İşeri, K. (2017). *Sözden Yazıya Gelen Metin*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kalfa, M. (2015). Yabancı dil olarak türkçe öğreten öğretmenlerin alan yeterliklerine dayalı gereksinim çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 241-253.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 1107-1122.
- Karadoğan, A. (2019). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutum, yeterlik ve uygulamaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum (No: 623783).

- Karagöl, E. ve Kurt, B. (2020). Yabancı dil olarak türkçe öğretimi ders kitabı yazarlarının dil öğretim yöntemleri ile ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri. O. Gül, B. Kurt, & C. Çakmaccı (Dü.), *IV. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildiriler* içinde, (s. 137-143).
- Korkmaz, İ. (2007). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Dü.) içinde, *Eğitim psikolojisi (gelişim- öğrenme-öğretim)* (s. 217-242). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köklükaya, A. N. (2010). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili fen bilgisi öğretmen adaylarının yeterliklerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Sakarya (No: 274848).
- Köse, D. (2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması. *Dil Dergisi*(139), 36-47.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 198-227.
- (MEB) Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- (MEB) Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Temel Eğitime Destek Programı Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterlik Çalışması Ulusal Raporu*. Ankara. <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf> adresinden alındı
- (MEB) Milli Eğitim Bakanlığı; Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mete, F. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenleri değerlendirme ölçeği. *Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 171-186.

- Ocak, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde a2 düzeyinde konuşma sınavı geliştirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul (No: 576857).
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(54), 227-306.
- Özyalçın, K. ve Kana, F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Türkojji Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 488-506.
- Richards, R. J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge Language Education: Cambridge University Press.
- Sabancı, O. ve Yazıcı, K. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-153.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Başkent Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Serdarer Kuzu, B. (2016). *Öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecine yönelik tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul (No: 437175).
- Sertdemir, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçe yeterlik sınavlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü: Çanakkale (No: 652111).

- Sever, I. ve İflazoğlu Saban, A. (2015). Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 173-204.
- Sirem, Ö., Sarioğlu, S. ve Adıgüzel, A. (2018). Öğrenci başarısını ölçme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Okuma Yazm Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 82-95.
- Şengül, K. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 538-552.
- Şenyurt, S. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 21(1), 149-169.
- Tan, Ş. (2015). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme: KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Tarı Yardımcı, B. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde b1 düzeyinde dinleme sınavı geliştirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul (No: 674218).
- Turan, N. (2010). *Alternatif değerlendirme tekniklerinden kavram haritası ve dallanmış ağaç ile klasik değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarıları açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No: 278271).
- Turgut, M. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Uğurlugelen, Z. (2019). *Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğreten "öğreticilerin" öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep (No: 554814).

- Ustabulut, M. Y. (2019). *Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ve Türkçe öğretimi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep (No: 537431).
- Ünver, B. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu (No: 590700).
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 197-208.
- Yaman, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53-72.
- Yaşar, M. (2011). Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Kavramlar. S. Tekindal (Dü.) içinde, *Eğitimde Ölçme Değerlendirme* (s. 9-41). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yavuz Kırık, M. (2008). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme bağlamında tutum ve yaklaşımları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul (No: 262695).
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yılmaz, İ. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına yönelik bir inceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum (No: 366532).
- Yılmaz, S. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi öz-yeterlik algıları üzerine bir ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep (No: 567267).

Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, O. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

Yiğit, F. ve Kırımlı, B. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşler. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 64-86.

Yiğit, Y. (2017). *Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Arnavutluk'ta kültürel etkileşim desenleriyle*. İstanbul: Hiper Yayın.



EKLER

EK 1. Özgeçmiş

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Nermin ALTINTAŞ		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, Rusça		
Uzmanlık Alanı	Dilbilim, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Dilbilim	2015-2019
Tez Başlığı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Deyim Kullanımı		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Funda UZDU YILDIZ		
Akademik Eserler			
*Altıntaş, N. (2020), Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin deyim kullanımı. <i>Genç Dilbilim Yazıları</i> , 1, 127-145			
Alanyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Uygulama İzinleri: Bilgilendirilmiş Onam Formu

Tarih:/03/2021

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ETİK KURULU

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algıları” başlıklı araştırma “Nermin ALTINTAŞ” tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Dil öğretiminde kişinin bir dile ne derece hâkim olduğu çeşitli ölçme değerlendirme yöntemleri ile belirlenmektedir. Kullanılan ölçme değerlendirme testlerinin sonuçlarına göre dil öğrencisinin; dil düzeyi ve hedef dile yeterlik durumu ortaya koyulmaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde “test ve sınav içeriklerinin tam olarak belirlenmesi, bir hedefe ulaşıp ulaşılmadığına (başarının nasıl yorumlandığı) karar vermeye yardımcı ölçütlerin saptanması ve çeşitli dil yeterlik sistemlerini karşılaştırmayı sağlayan mevcut test ve sınavların yeterlik seviyelerinin tanımlanması (karşılaştırmaların nasıl

yapılabildiği” ölçme değerlendirme öneminin vurgulamaktadır (Telc, 2013). Bu bağlamda araştırmanın amacı sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme alanında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının yeterlik algılarını belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni: Öğrencinin dil yeterliliğinin ve seviyesinin belirlenmesi dil öğretim sürecinin önemli noktalarından biridir. Dil seviyesi belli temeller alınarak hazırlanan sınavlar ve söz konusu sınavların uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile belirlenir. Ölçme değerlendirme eğitim ve öğretim sürecinde yalnızca öğrenciye verilen sayısal değerler olamamakla birlikte öğrencinin yeterlik ve eksiklerini ölçmede önemli bir etkiye sahiptir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe dil seviyelerini ölçen uluslararası akreditesi tamamlanmış bir sınav bulunmamaktadır (Boylu, 2019: 33). Bunun sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının öğrencilerin dil seviyelerini belirlerken hazırladığı sınavların ve bu sınav değerlendirilmelerinin çeşitli olması sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki çalışmalar incelendiğinde ise ölçme değerlendirme, sınav hazırlama ve öğretmenlerin bu süreçteki yeterliklerini ölçmeye yönelik konular sınırlı kalmıştır. Yapılacak olan çalışma ile yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme ile ilgili yeterlik algılarını belirleyip varsayılan alt problemler ile ilişkisini ortaya koymak ve öneriler sunmak açısından çalışma önem taşımaktadır.

Süresi: 2 ders dönemi

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

EK 2. Uygulama İzinleri: Gönüllü Katılımcı Onam Formu**Gönüllü Katılımcı Onam Formu****Çalışmaya Katılım Onayı:**

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Nermin ALTINTAŞ

e-posta:

İmzası:

EK 3. Veri Toplama Araçları

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algısı

Sayın Katılımcı,

Dil öğretiminde kişinin bir dile ne derece hâkim olduğu çeşitli ölçme değerlendirme yöntemleri ile belirlenmektedir. Kullanılan ölçme değerlendirme testlerinin sonuçlarına göre dil öğrencisinin; dil düzeyi ve hedef dile yeterlik durumu ortaya koyulmaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi “test ve sınav içeriklerinin tam olarak belirlenmesi, bir hedefe ulaşıp ulaşılmadığına (başarının nasıl yorumlandığı) karar vermeye yardımcı ölçütlerin saptanması ve çeşitli dil yeterlik sistemlerini karşılaştırmayı sağlayan mevcut test ve sınavların yeterlik seviyelerinin tanımlanması (karşılaştırmaların nasıl yapılabildiği)” ifadeleriyle ölçme değerlendirmenin önemini vurgulamaktadır (Telc, 2013). Bu bağlamda araştırmanın amacı sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme alanında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının yeterlik algılarını belirlemektir.

Bu kapsamda Prof. Dr. [Kamil İşeri](#)'nin danışmanlığını yaptığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algıları” başlıklı yüksek lisans çalışması “Nermin Altıntaş” tarafından gönüllü katılımcılarla yürütülmektedir. Araştırma için Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 12.04.2021 tarihli toplantısında E-87347630-640.99-50322 sayılı etik kurul raporu alınmıştır. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmama hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan çıkabilirsiniz. Bu formu onaylamanız, araştırmaya katılım için onay verdiğiniz anlamına gelecektir.

Çalışmaya katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Nermin Altıntaş

Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde kişisel bilgilerinize yönelik sorular yer almaktadır. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır.

Cinsiyet

Kadın Erkek

Mesleki Tecrübe

0-3 yıl 4-6 yıl 7-9 yıl 10 yıl ve üzeri

Lisans Mezuniyet Alanı

Dilbilim

Türk Dili ve Edebiyatı

Türkçe Eğitimi

Yabancı Dil Öğretmenlikleri (İngilizce Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği | vb.)

Diğer

Yüksek Lisans Eğitimi (Eğer yüksek lisans eğitiminiz var ancak “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” üzerine değilse “Diğer” seçeneğini işaretleyerek belirtiniz.)

Yok

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Diğer

		Çok Yetersizim	Yetersizim	Kısmen Yeterliyim	Yeterliyim	Çok Yeterliyim
No	Maddeler					
1	Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramları (geçerlik, güvenirlik vb.) bilme					
2	Ölçülmek istenilen kazanıma uygun soru yönergesi oluşturabilme					
3	Dil ve anlatım açısından hatasız sorular hazırlayabilme					
4	Madde kökleriyle uyumlu seçenekler yazabilme					
5	Her maddenin madde ayırt ediciliğini hesaplayabilme					
6	Madde ayırt edicilik indeks puanlarından hareketle teste atılmıp alınmayacak maddeleri belirleyebilme					
7	Ölçülmek istenilen yeterlik ile ilgili en az üç soru hazırlayabilme					
8	Uygulanacak asıl sınavdan önce seviyeye uygun deneme sınavı hazırlayabilme					
9	Soruların dil bakımından güçlük düzeyini testi cevaplayacak grubun seviyesine uygun şekilde ayarlayabilme					
10	Hazırlanan sınavın güvenirliğini hesaplayabilme					
11	Hazırlanan sınavın geçerliğini hesaplayabilme					
12	Hazırlanan sınavın ortalama güçlüğünlü hesaplayabilme					
13	Soruların puanlarken soruların zorluk-kolaylık durumlarını esas alma					
14	Soru köktünü ipucu içermeksizin hazırlayabilme					
15	Her seçeneği ipucu içermeksizin hazırlayabilme					
16	Hazırlanacak sınavların belirteci tablosunu oluşturabilme					

17	Kullanılacak soru tiplerini öğrencilerin seviyesine göre belirleyebilme					
18	Sınavda öğrencilerin bildiği soru formattarının dışına çıkıldığında sınav yönergesine yönlendirici açıklamalar ve örnekler koyabilme					
19	Sınavların objektif puanlaması için açık ve net ölçütler içeren puanlama anahtarları/formları hazırlayabilme					
20	Hatırlama basamağına yönelik sorular hazırlayabilme					
21	Sınav hazırlarken soru tiplerinin dağılımına dikkat etme					
22	Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metnindeki yeterlikleri dikkate alarak seviyeye uygun kur sınavı hazırlayabilme					
23	Öğrencilerin kur sınavından başarılı olabilmeleri için her beceriden asgari kaç puan almaları gerektiğini bilme					
24	Seviye belirleme sınavına giren bir öğrencinin sınav sonucundan hareketle hangi seviyede Türkçe bildiğini belirleme					
25	Anlama basamağına yönelik sorular hazırlayabilme					
26	Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metnindeki yeterlikleri dikkate alarak seviye belirleme sınavı hazırlayabilme					
27	Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metnindeki yeterlikleri dikkate alarak "Türkçe Yeterlik Sınavı" hazırlayabilme					
28	Uygulama basamağına yönelik sorular hazırlayabilme					
29	Çalışılan kurumda yapılan Türkçe Yeterlik, muafiyet vb. sınavlardan öğrencilerin aldıkları puanla hangi düzeyde sertifika alacaklarını belirleyebilme					
30	Çözümleme basamağına yönelik sorular hazırlayabilme					
31	Soru maddelerindeki seçenek sayısını öğrencilerin bilişsel düzeylerine göre belirleyebilme					
32	Soru maddelerindeki çeldiricilerin cevaba yakınlık derecelerini ayarlayabilme					
33	Yaratma basamağına yönelik sorular hazırlayabilme					
34	Hazırlanan sınavın süresini, sınavın zorluk veya kolaylık durumuna göre belirleyebilme					
35	Değerlendirme basamağına yönelik sorular hazırlayabilme					
36	Sınavlarda, öğrencilere sınav yönergesini açık ve anlaşılır bir şekilde açıklayabilme					
37	Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilme					
38	Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilme					

EK 4. Etik İzin

Çok İvedi



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-87347630-640.99-50322
Konu : Nermin ALTINTAŞ

29/04/2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 31.03.2021 tarih ve E-49926767-300.99-36811 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 12.04.2021 tarihli toplantısında alınan 12 sayılı karar ile Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nermin ALTINTAŞ'ın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algıları" adlı tez çalışmasında uygulayacağı anketin etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Forsajın http://dogrulama.dtu.edu.tr/ adresinden "2D3B9C0X" kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak / İZMİR
Tel: 0(232) 412 1212 Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için İrtibat:
Merve ÇÜRÜK
Dahili:
E-Posta: merve.curuk@deu.edu.tr

izmir
üniversitesi



EK 5. Ölçek Araçlarını Uygulanma İzinleri

Ölçek Kullanma İzni
+

EB

Emrah BOYLU <
>

10.02.2021 Çar 12:46

Kime: Siz

↩ ↶ ↷ ...

Merhabalar. Kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar diliyorum.

...

From: Nermin Altıntaş
Sent: Wednesday, February 10, 2021 3:13 PM
To: Emrah BOYLU
Subject: Ölçek Kullanma İzni

Emrah hocam merhaba,

Ben Nermin Altıntaş, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi yüksek lisans alanında Prof. Dr. Kamil İşeri ile tez çalışması yapıyorum. Alanda yapmış olduğunuz doktora tezinizi okudum ve danışman hocamın da tavsiyesi ile birlikte geliştirmiş olduğunuz "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği" nizi izniniz dahilinde çalışmamızda kullanmak istiyoruz. Geri dönüşlerinizi bekliyorum. İyi günler ve iyi çalışmalar dilerim.

[Yanıtla](#)
[İlet](#)

