

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN A1 VE A2 KUR SINAVLARININ MADDE YAZMA İLKELERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

AN INVESTIGATION OF A1 AND A2 PROFICIENCY EXAMS APPLIED IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS IN TERMS OF ITEM WRITING PRINCIPLES

Serpil ÖZDEMİR², Helin EKE³

ÖZ: Bu araştırmanın amacı yabancılar Türkçe öğretiminde uygulanan kur sınavlarını madde yazma ilkeleri açısından betimlemektir. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmada verilerin analizinde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 12 Türkçe öğretim merkezine ait 871 soru incelenmiştir. Araştırma sonucunda madde yazma ilkeleri açısından 1 TÖMER'in kur sınavlarının uygun olduğu, 11 TÖMER'in uygun olmadığı görülmüştür. İncelenen sorularda 22 farklı soru belirlenmiştir. Bu sorunlardan bazıları şunlardır: Madde-davranış uyumu olmaması (f=348), seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılması (f=66), yazım kurallarına uyulmaması (f=54), bir maddenin diğerine ipucu oluşturması (f=16), maddelerin mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılmaması (f=16). Bu sonuçlara dayanarak öğreticilerin ölçme ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi ve soruların ölçme değerlendirme uzmanları ile işbirliği içinde hazırlanması önerilmektedir.

ABSTRACT: The aim of this research is to describe the proficiency exams applied in teaching Turkish to foreigners in terms of item writing principles. In the research conducted with the qualitative research method, the document analysis technique was used in the analysis of the data.. Within the scope of the research, 871 questions belonging to 12 Turkish teaching centers were examined. As a result of the research, the exams of 1 institution were found to be in accordance with the item writing principles and while 11 institutions were not. In the questions examined, 22 different problems were determined. Some of these problems are as follows: Lack of item-behavior congruence (f=348), using expressions that hint at options (f=66), not following spelling rules (f=54), one item hinting at another (f=16), items not being written with as few words as possible (f=16). Based on these results, it is recommended to develop the assessment and evaluation skills of the instructors and to prepare the questions in cooperation with assessment and evaluation experts.

Anahtar sözcükler: Yabancılar Türkçe öğretimi, Kur sınavları, Okuduğunu anlama soruları, Madde yazma ilkeleri, ölçme ve değerlendirme.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners language, Proficiency exams, Reading comprehension questions, Item writing principles, Measurement and evaluation.

Bu makaleye atf vermek için:

Özdemir, S. ve Eke, H. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde uygulanan a1 ve a2 kur sınavlarının madde yazma ilkeleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 365-380

Cite this article as:

Özdemir, S. & Eke, H. (2023). An investigation of a1 and a2 proficiency exams applied in teaching Turkish to foreigners in terms of item writing principles. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 365-380

¹ Bu çalışmanın bulgularının bir kısmı, 17-20 Haziran 2021 tarihinde çevrimiçi olarak yapılan 5. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bartın, Türkiye, serpilozdemir34@gmail.com, Orcid: 0000-0002-8063-8690

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın, Türkiye, mailto:helineke97@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6119-4545

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Incorrect proficiency exams may cause the student to be placed in the wrong course. It is possible to determine the student's level correctly with exams in accordance with the item writing principles. When item writing principles are grouped according to their common characteristics, they are related to “knowing item writing techniques, using the language clearly, formatting/organizing the question and options, and clearly stating the scoring”. The most basic qualities that a measurement tool should have are validity and reliability. A measurement tool that complies with the principles of item writing will increase its validity and reliability.

The lack of trained workforce in teaching Turkish to foreigners' language (TFL) necessitated working with people who have not specialized in the field. The inadequacy of the instructors seems to be a serious obstacle to the validity and reliability of the exams.

The aim of this research is to examine how the language exams applied in teaching TFL in terms of item writing principles. The subject has been addressed within the framework of the following sub-problems:

1. Are the A1-A2 proficiency exams in compliance with the item writing principles?
2. What are the problems seen in terms of item writing principles in A1 and A2 proficiency exams?

Method

The research was carried out by document analysis method. 871 questions belonging to 12 Teaching Turkish Centers (TTC) were examined. Descriptive analysis was applied to the data set.

Currently, Turkish is taught as a foreign language in 135 universities. Since it was not possible to reach all institutions and examine all questions, sampling was used. 12 TTC wanted to participate in the research and shared the reading questions of A1-A2 levels. The sample of the study shows a convenience sampling feature.

The data were analyzed using the item writing principles descriptive analysis form. In the preparation of the form, a literature review was conducted and expert opinions were taken.

In order to ensure the reliability of the research, the data were coded twice by one of the researchers. It was determined that there was 97% similarity between the two encodings. In addition, the questions belonging to the 3 TTC with the highest number of errors were also coded by another expert. It was determined that the agreement between the experts was 93%.

Findings

As a result of the research, the exams of 1 institution were found to be in accordance with the item writing principles and while 11 institutions were not. A total of 592 errors related to 22 principles were identified in the examination conducted by 33 item writing principles. The sources of errors are related to mastery of item writing techniques (f=463), using language (f=95), form and arrangement (f=29), and scoring (f=5). In terms of item writing techniques, the most common errors in the questions are: lack of item-behavior agreement (f=348), using expressions in the question that hint at the options (f=66), information in one question hints at another question (f=16), the question is not suitable for the level (f=14), the question does not have a single correct answer (f=5), the options are not similar to each other in terms of expression style, length and scope (f=4), inconsistency of the options with the root in terms of meaning and grammar (f=4), lack of scientific accuracy (f=3), questions whose answers may vary according to individuals (f=2) and in true/false questions half true and half false proposition is written (f=1).

Errors in using the language are as follows: The questions are not written in as few words as possible (f=16), the instructions are not clear (f=13), the use of qualifiers that give clues to the right or wrong options (f=7) and the expression disorder (f=5).

The errors identified in terms of format and arrangements are as follows: equal number of premises and options in matching items (f=12), not emphasizing negative instructions (f=11), not listing the items and options on the same page (f=3), not ordering the items in which the options can be put in order (f=2)

and the unequal number of options for the items (the institution is taken into account, not the number of questions $f=1$).

Errors in scoring are as follows: not writing the score clearly ($f=3$) and not giving equal points to language skills ($f=2$).

Discussion and Conclusion

TTCs have problems in their exams. Specialization in teaching TFL is achieved through post graduate education, certificate programs and gaining experience in the field. The fact that postgraduate education is not compulsory to work in this field creates an obstacle for instructors to specialize with postgraduate education. When the post graduate programs in teaching TFL are examined, it is seen that measurement and evaluation are not included in many programs. Certificate programs try to convey the history of teaching TFL, how to teach language skills, how to use technology, the relationship between language teaching and culture, etc., within a period of 4-5 weeks. It does not seem possible to specialize in a field that requires such intense knowledge and experience in such a short time. As a result, there is no other way of specialization other than gaining experience in the field. In this context, undergraduate programs seem to be a great need to train experts in this field, which requires extensive knowledge.

Item writers should have a good command of the field, be trained in item writing techniques, use the language well and be able to write distracting options (Turgut & Baykul, 2019). The errors seen in the examined exams show that the writers of the questions should be trained in item writing techniques, language use and distractor writing.

GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dil düzeyleri seviye tespit sınavları ile belirlenmektedir. Dil düzeyi yeterli olanlar üniversitelerde lisans derslerine devam edebilmektedir. Dil düzeyi yetersiz olan öğrenciler, seviyelerine uygun kurlara yerleştirilmektedir. Kur sistemi Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda (ADOÇP) belirlenen dil yeterliklerine uygun şekilde yürütülmektedir. ADOÇP dil kullanıcılarının bir yabancı dili kullanırken gerçekleştireceği işlevleri içeren bir yapılabilecekler listesi niteliğindedir. Bu çerçevede dil kullanıcılarının temel, orta ve ileri düzeyde neler başarması gerektiği belirlenmiştir. Her bir düzeyi kendi içinde iki gruptan oluşan yeterlik ölçütleri doğrultusunda kurlar temel düzeyde A1, A2, orta düzeyde B1, B2 ve ileri düzeyde C1, C2 şeklinde tanımlanmıştır. Bu düzeyler derslerin planlanmasından sınavların uygulanmasına kadar dil öğretiminin tüm süreçlerinde dikkate alınmaktadır. Genellikle 6 hafta süren kurların sonunda kur sınavları yapılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde yapılan sınavlar, öğretimin hangi düzeyde başlatılacağını belirlediği gibi öğrencinin hedeflenen düzeye ulaşip ulaşmadığını da belirlemektedir. Kur sınavında yapılacak bir hata öğrencinin haksız yere kur tekrarı yapması veya üst kura geçmesine yol açabilir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde sınavların diğer derslerden daha da önemli olduğu söylenebilir.

Sınavlarda öğrencilerin düzeyini doğru şekilde belirleyebilmek için ölçme aracının madde yazma ilkelerine uygun olması gerekmektedir. İlke her türlü tartışmanın dışında sayılan kural olarak tanımlanmaktadır. İlkeler, öne çıkan özelliklerin ve kuralların bütünüdür. Madde yazma ilkeleri de soru hazırlarken dikkat edilecek özelliklerin ve kuralların toplamıdır. Alanyazın incelendiğinde madde yazma ilkelerinin çok geniş kapsamlı olarak ele alındığı görülür. İlkeler ortak özelliklerine göre gruplandırıldığında “madde yazma tekniklerini bilmek, dili açık ve duru kullanmak, soruyu ve seçenekleri biçimlendirmek/düzenlemek ve puanlamayı açıkça belirtmek” ile ilişkili oldukları görülmektedir. Madde yazma teknikleri açısından aranan temel özellikler; soruların diğer sorulardan bağımsız olarak cevaplanabilmesi, bir soruda verilen bilginin diğer soruya ipucu oluşturmaması, seçeneklerin ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olması, sorunun ve seçenek sayısının düzeye uygun olması, bilimsel doğruluk, her sorunun tek doğru cevabı olması, madde davranış uyumu bulunmasıdır. Dil kullanımını konusunda aranan temel özellikler; soruların mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılması, madde kökünün ve yönergelerin açık bir dille yazılması, kökte seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılmaması, doğru veya yanlış seçeneklere ipucu veren niteleyiciler kullanılmaması, Türkçe yazım kurallarına uyulması ve anlatım bozukluğu yapılmamasıdır. Biçimlendirme ve düzenleme ile ilgili temel ilkeler; olumsuz yönergelerin vurgulanması, tüm maddelerin seçenek sayısının eşit olması, seçeneklerin desen oluşturmaması ve dengeli dağılması, sıraya konulabilecek maddelerde

seçeneklerin belli bir sırada olması, boşluk doldurma sorularında boşlukların eşit uzunlukta olması, eşleştirme maddelerinde öncüller ve seçeneklerin eşit sayıda olmamasıdır. Puanlama ile ilgili temel ilkeler, sorunun ağırlığına göre puan verilmesi ve puanlamanın açıkça belirtilmesidir.

Bir ölçme aracında bulunması gereken en temel nitelikler geçerli ve güvenilir olmasıdır. Madde yazma ilkelerine uygun bir ölçme aracı geçerlik ve güvenilirliği artıracaktır. Geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan ölçebilmesidir (Tekin, 2004). Soruların düzeye uygun olması, ölçmeye çalıştığı davranışı ölçmek için uygun olması, başka bir bilgi ve becerinin soruya karışmaması madde yazma ilkeleri arasındadır ve aynı zamanda ölçme aracının kapsam geçerliliği ile ilişkilidir. Güvenirlik ise ölçme aracının tutarlı, kararlı, duyarlı ve hatasız ölçümler yapması ile ilgilidir ve geçerliliğin ön koşuludur. Öğrencinin gerçek başarısını ölçebilmek için güvenilirliği artırmak gerekmektedir. Güvenirliği artırmak için alınacak tedbirlerden biri açık, net ve anlaşılır sorular hazırlamaktır (Turgut & Baykul, 2019). Dilin açık, anlaşılır olması da madde yazma ilkelerinden biridir. Ölçme ve değerlendirmenin en temel ilkelerini bilmek ve buna göre sınavlar hazırlamak bütün öğreticilerin sorumluluğudur. Çünkü öğretim sürecini planlama ve hazırlama, dil becerilerini geliştirme gibi ölçme ve değerlendirme de yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapacak öğretmenlerin özel alan yeterlikleri arasında sayılmalıdır (Barın, Çangal & Başar, 2017).

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında çok farklı lisans programlarından mezun okutmanlar ve Türkçe eğitimi, eski Türk edebiyatı, Türk halk edebiyatı, İngiliz dili ve edebiyatı, dilbilim gibi farklı uzmanlık alanlarından gelen öğretim üyeleri görev yapmaktadır. Söz konusu alanlardan bazıları lisans düzeyinde eğitim bilimleri ile ilişkili dersleri içermemektedir. Bu durumda, ölçme ve değerlendirme dersleri almamış öğretmenler soru hazırlama görevi ile karşı karşıya kalmaktadır. Diğer yandan yabancılara Türkçe öğretimi yüksek lisans programları ile alan uzmanları yetiştirilmektedir. Ancak üniversitelerin yüksek lisans programlarının ders listeleri incelendiğinde dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme derslerine yer vermeyen kurumlar olduğu görülmektedir. Örneğin Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi gibi alana uzman yetiştiren köklü kurumların yabancılara Türkçe öğretimi yüksek lisans programlarında «test geliştirme, sınav hazırlama, ölçme ve değerlendirme» gibi dersler yer almamaktadır. Sonuç olarak öğretmenler yabancılara Türkçe öğretiminde özel alan yeterliklerine tam olarak sahip olamamaktadırlar. Bu durum, anlama sorularında madde yazma ilkeleri açısından sorunları beraberinde getirmektedir (Boylu, 2020; Işıkoğlu, 2015; Özyalçın & Kana, 2020).

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında araştırmalar hızla artmaktadır, ancak ölçme ve değerlendirmeye yönelik sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Konuyla ilgili araştırmalar alanyazında 2007'de görülmeye başlanmıştır. Göçer (2007) tarafından Türkçenin yabancılara öğretiminde kullanılan ders kitapları ölçme ve değerlendirme açısından incelenmiştir. Ardından Köse (2008) tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanmasında dikkat edilecek noktalara dikkat çekilmiştir. Söz konusu makalelerden sonra ilk lisansüstü çalışmalar 2014 yılında görülmektedir. Duru (2014) yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan soruların niteliklerini incelemiştir. 2015 yılından itibaren ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmalarda artış başlamıştır. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmalar incelendiğinde araştırmaların öğretici yeterliklerine, ders kitaplarına, alternatif ölçme ve değerlendirmeye ve dil becerilerini ölçmek için araç geliştirmeye yöneldikleri görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme araçlarının madde yazma ilkeleri açısından ele alındığı iki çalışma belirlenmiştir. Işıkoğlu (2015) tarafından yapılan ilk çalışmada Mersin ve Sakarya Üniversitelerinin yeterlik sınavları madde yazma ilkeleri açısından en sık karşılaşılan 5 sorun üzerinden incelenmiştir. Araştırma sonucunda uluslararası öğrencilerin madde yazımında yapılan hatalar nedeniyle güvenilirliği ve geçerliği düşük yeterlik sınavlarına girdiği belirlenmiştir. Boylu (2019) tarafından yapılan ikinci çalışmada okutmanlara verilen metinlere dayalı olarak yazdırılan sorular madde yazma ilkelerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hazırladıkları kur sınavlarının anlama bölümlerine yönelik metin ve soru yazımında ciddi sorunların olduğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili pek az çalışma olması, kurumların uyguladıkları sınavların güncel durumunu belirlemeye yönelik olan bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Çok sayıda Türkçe öğretim merkezinin (TÖMER) uyguladığı kur sınavları, madde yazma ilkelerinin tamamı açısından inceleneceği için araştırmada genel bir durum tespiti yapılacaktır ve ulaşılan sonuçların alınması gereken tedbirleri öngörmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın temel problemi “Yabancılara Türkçe öğretiminde uygulanan kur sınavlarının madde yazma ilkeleri açısından görünümü nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Konu şu alt problemler çerçevesinde ele alınmıştır:

1. TÖMER’lerin uyguladıkları A1-A2 kur sınavları madde yazma ilkelerine uygun mudur?
2. A1 ve A2 kur sınavlarında madde yazma ilkeleri açısından görülen sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı kur sınavlarını madde yazma ilkeleri açısından betimlemek olduğu için nitel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmada verilerin analizinde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan konuyla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada yazılı materyal olarak TÖMER’lerin temel düzeyde (A1 ve A2) uyguladıkları kur sınavları incelenmiştir.

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesi yabancılara Türkçe öğreten üniversitelerin temel düzey kur sınavlarının okuma sorularından oluşmaktadır. Bugün 135 üniversitede yabancılara Türkçe öğretilmektedir (Çavuşoğlu & Işık, 2021). Bütün kurumlara ulaşmak ve bütün soruları incelemek mümkün olmadığı için örneklem alma yoluna gidilmiştir. İnternet üzerinden resmî iletişim adresine ulaşılabilen 57 TÖMER’le e-posta yoluyla iletişime geçilmiştir. Ancak ölçme ve değerlendirmenin hassas bir konu olması nedeniyle bazı TÖMER’ler sorularını paylaşmak istememişlerdir. Bazı TÖMER’ler yeni kuruldukları için pandemi sürecinde öğrencileri olmadığını belirtmişlerdir. Birçok TÖMER’den ise yanıt alınamamıştır. 12 TÖMER araştırmaya katılmak istediğini belirtip A1-A2 kurlarının okuma sorularını paylaşmıştır. Bu yönüyle araştırmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme özelliği göstermektedir. Kolay ulaşılabilir örneklemede, örnekleme uygun ve araştırmaya katılmaya istekli kişilerle çalışılmaktadır (Johnson & Christensen, 2014).

Kurumlar alfabetik sıraya göre numaralandırılmış ve kodlanmıştır. Örneğin “T4” alfabetik olarak 4. sırada incelenen kurumu temsil etmektedir.

Bütün kur düzeylerinde benzer durumların gözlenmesi beklendiğinden araştırma A1, A2 düzeyi ile sınırlandırılmıştır. Okuma sınavlarının metinlerini inceleyebilmenin mümkün olması ancak dinleme metinlerine ulaşmanın her zaman mümkün olmaması nedeniyle araştırma, okuma sınavları ile sınırlandırılmıştır. Araştırma kapsamında toplam 871 soru incelenmiştir. İncelenen sorular 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında yapılan kur sınavlarına aittir. Sorulardan örnekler verirken kurum kodu ile birlikte hangi düzeye ait olduğu ve kaçınca soru olduğu verilmiştir. Örneğin “T11A2, s.8” 11. sırada soruları incelenen TÖMER’in A2 düzeyindeki 8. sorusunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, madde yazma formu kullanılarak analiz edilmiştir. Formun hazırlanmasında literatür taramasından ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Literatür taraması aşamasında Başol (2019), Demir (2017), Turgut (1987) ve Özçelik’in (1998) çalışmalarından yararlanılmıştır. Genel olarak madde yazma ilkeleri dikkate alınmıştır, ancak yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisi ölçülürken farklı madde yapıları kullanıldığı için madde yapısına özgü ilkeler de dikkate alınmıştır. Madde yazma ilkelerinin kapsam bakımından eksiksiz olmasını sağlamak için söz konusu ilkeler ortak özelliklerine göre gruplandırılmıştır. “Madde yazma teknikleri, dili kullanma, biçim ve düzenleme, puanlama” alt başlıkları çerçevesinde madde yazma ilkeleri listelenmiştir. Bunun sonucunda 36 maddelik bir liste oluşmuştur. Liste haline getirilen madde yazma ilkelerinin eksik veya binişik olmaması için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu aşamada ölçme ve değerlendirme alanında iki uzmandan, yabancı dil alanında bir uzmandan ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında dört uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlerden sonra bazı ilkelerin binişik olduğu görülmüştür, binişik maddeler elenmiştir, ayrıca yabancı dil sınavına özgü bir durum olarak “Dil becerilerine eşit puan verilmesi” ilkesi listeye eklenmiştir. Liste tablo haline getirilmiş ve ilgili maddenin örnek kodlarını işaretlemeye yönelik

bir sütun eklenmiştir. Sonuç olarak 33 maddelik bir veri analiz formu oluşturulmuştur. Oluşturulan veri analiz formu Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Madde yazma ilkeleri betimsel analiz formu

	Madde Yazma İlkeleri	Kodlar
Madde Yazma Teknikleri	<p>Sorular diğer sorulardan bağımsız olarak cevaplanabilmelidir.</p> <p>Bir soruda verilen bilgi diğer soruya ipucu oluşturmamalıdır.</p> <p>Madde kökü sorunun en uzun kısmı olmalıdır.</p> <p>Seçenekler; ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmalıdır.</p> <p>Seçenekler anlam ve dil bilgisi bakımından kökle uyumlu olmalıdır.</p> <p>Cevapları kişilere göre değişebilecek sorulardan kaçınılmalıdır.</p> <p>“Yukarıdakilerin hepsi” seçeneği dikkatli kullanılmalıdır.</p> <p>“Yukarıdakilerin hiçbiri” seçeneği doğru cevap olarak kullanılmamalıdır.</p> <p>Seçenek sayısı testin hitap ettiği öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.</p> <p>Bütün sorular bilimsel doğruluk özelliği taşınmalıdır.</p> <p>Her sorunun tek doğru cevabı olmalıdır.</p> <p>Düzeğe uygun olmalıdır.</p> <p>Madde davranış uyumu olmalıdır.</p> <p>Yarısı doğru yarısı yanlış önerme yazılmamalıdır.</p>	
Dili Kullanma	<p>Mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılmalıdır.</p> <p>Madde kökü açık bir dille yazılmalı, farklı yorumlara imkân verilmemelidir.</p> <p>Kökte seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılmamalıdır.</p> <p>Doğru veya yanlış seçeneklere ipucu veren niteleyiciler kullanılmaktan kaçınılmalıdır.</p> <p>Yönergeler açık, anlaşılır olmalıdır.</p> <p>Türkçe yazım kurallarına uyulmalıdır.</p> <p>Anlatım bozukluğu yapılmamalıdır.</p>	
Biçim ve Düzenleme	<p>Olumsuz yönergeler vurgulanmalıdır.</p> <p>Maddelerin seçenek sayısı eşit olmalıdır.</p> <p>Madde ve seçenekler aynı sayfada olmalıdır.</p> <p>Seçenekler desen oluşturmamalıdır.</p> <p>Seçenekler dengeli dağılmalıdır.</p> <p>Boşluk doldurma sorularında boşluklar eşit uzunlukta olmalıdır.</p> <p>Seçeneklerin sıraya konulabileceği maddelerde, bunların seçeneklere yerleştirilmesi belli bir sırada olmalıdır.</p> <p>Eşleştirme maddelerinde öncüller ve seçenekler eşit sayıda olmamalıdır.</p>	
Puanlama	<p>Sorunun ağırlığına göre puan verilmelidir.</p> <p>Puanlama açıkça belirtilmelidir.</p> <p>Dil becerilerine eşit puan verilmelidir.</p>	

Bulguların sunumunda betimsel analiz tablolarından yararlanılmıştır ve veri setinden örnekler verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veriler araştırmacılardan biri tarafından farklı zamanlarda iki kez kodlanmıştır. İki kodlama arasında %97 benzerlik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca en çok hata belirlenen 3 TÖMER’e ait sorular başka bir uzman tarafından da kodlanmıştır. Uzmanlar arası uyumun %93 olduğu belirlenmiştir. Yapılan kodlamaların iç tutarlılığı Miles ve Huberman’ın güvenilirlik katsayısı formülü ile hesaplanmıştır. Bu formüle göre güvenilirlik katsayısı “uzlaşılan kod sayısı / (uzlaşılan kod sayısı + uzlaşılmayan kod sayısı)”na eşittir. Kodlayıcılar arasında görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 2019). Yapılan hesaplama sonucunda zamana dayalı kodlamada %97, uzmanlar arası kodlamada %93 görüş birliğinin olması, kodlamanın güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ancak uzmanlar arasında görülen farklı kodlar üzerinde tartışılarak uzlaşma yoluna gidilebilmektedir (Sağlam ve Kanadlı, 2021). Kodlar uzmanlar arasında tartışılarak görüş birliği sağlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları alt problemler doğrultusunda sunulmuştur. Araştırmanın birinci alt problemi TÖMER'lerin uyguladıkları A1-A2 kur sınavlarının madde yazma ilkelerine uygun olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Birinci alt problem bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

TÖMER'lerin uyguladıkları A1-A2 kur sınavlarının madde yazma ilkelerine uygunluk durumu

TÖMER	Soru sayısı	Deneyim Yılı	Hata Sayısı
T1	45	1 yıl	0
T2	25	1 yıl	18
T3	61	3 yıl	18
T4	50	5 yıl	52
T5	45	4 yıl	51
T6	40	8 yıl	8
T7	41	9 yıl	27
T8	42	8 yıl	41
T9	70	21 yıl	33
T10	381	7 yıl	327
T11	20	10 yıl	8
T12	50	10 yıl	9
TOPLAM	871		592

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan TÖMER'lerin sadece birinin temel düzey sorularının madde yazma ilkelerine uygun olduğu belirlenmiştir. Bu kurum, sorularını Yunus Emre Enstitüsünden aldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan diğer 11 TÖMER'in sorularında madde yazma ilkelerine uymayan durumlar bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın 2. alt problemi kur sınavlarında madde yazma ilkeleri açısından görülen sorunların neler olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu amaçla yapılan betimsel analiz Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Kur sınavlarında madde yazma ilkeleri açısından görülen sorunlar

Madde Yazma İlkelerine Uymayan Durumlar		f
Madde Yazma Teknikleri	Madde davranış uyumu olmaması	348
	Kökte seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılması	66
	Bir soruda verilen bilginin diğer soruya ipucu oluşturması	16
	Sorunun düzeye uygun olmaması	14
	Sorunun tek doğru cevabının olmaması	5
	Seçeneklerin; ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından benzer olmaması	4
	Seçeneklerin anlam ve dil bilgisi bakımından kökle uyumsuz olması	4
	Bilimsel doğruluk özelliği taşımaması	3
	Cevapları kişilere göre değişebilecek sorular bulunması	2
	Yarısı doğru yarısı yanlış önerme yazılması	1
Toplam	463	
Dili Kullanma	Türkçe yazım kurallarına uyulmaması	54
	Mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılmaması	16
	Yönergelerin açık, anlaşılır olmaması	13
	Doğru veya yanlış seçeneklere ipucu veren niteleyiciler kullanılması	7
	Anlatım bozukluğu yapılması	5
Toplam	95	
Biçim ve Düzenlem	Eşleştirme maddelerinde öncüller ve seçeneklerin eşit sayıda olması	12
	Olumsuz yönergelerin vurgulanmaması	11
	Madde ve seçeneklerin aynı sayfada olmaması	3

	Seçeneklerin sıraya konulabileceği maddelerde, sıralama olmaması	2
	Maddelerin seçenek sayısının eşit olmaması (Soru sayısı değil, kurum dikkate	1
Toplam		29
Puanla	Puanlamanın açıkça belirtilmemesi	3
ma	Dil becerilerine eşit puan verilmemesi	2
Toplam		5
G. Top.		592

Tablo 3'te görüldüğü gibi incelenen kur sınavlarında madde yazma ilkeleri açısından 22 ilke ile ilişkili toplam 592 hata belirlenmiştir. Hataların kaynağı incelendiğinde en çok yanlışın madde yazma teknikleri ile ilişkili olduğu ($f=463$), bunu sırasıyla dili kullanma ($f=95$), biçim ve düzenleme ($f=29$) ve puanlama ($f=5$) ile ilişkili hataların izlediği görülmektedir. Aşağıda bu ana başlıklarla ilişkili hata kaynaklarının neler olduğu ayrıntılı biçimde açıklanmış ve her bir hataya yönelik veri setinden örnekler sunulmuştur.

Madde Yazma Teknikleri Açısından Görülen Sorunlar

Madde yazma teknikleri açısından sorularda en çok görülen hatalar madde davranış uyumu olmaması ($f=348$), kökte seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılması ($f=66$), bir soruda verilen bilginin diğer soruya ipucu oluşturması ($f=16$), sorunun düzeye uygun olmamasıdır ($f=14$). Diğer hatalar ise sorunun tek doğru cevabının olmaması ($f=5$), seçeneklerin; ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmaması ($f=4$), seçeneklerin anlam ve dil bilgisi bakımından kökle uyumsuz olması ($f=4$) bilimsel doğruluk özelliği taşıyamaması ($f=3$), cevapları kişilere göre değişebilecek sorular bulunması ($f=2$) ve doğru/yanlış sorularında yarısı doğru yarısı yanlış önerme yazılmasıdır ($f=1$). Aşağıda madde yazma teknikleri açısından belirlenen hatalara örnekler yer almaktadır.

Madde davranış uyumu incelenirken her davranışın en uygun soru tipiyle ölçülmesi ve sorunun yoklanan davranışı ölçmeye yönelik olması dikkate alınmıştır. Sorunun yoklanan davranışa uygun olmamasının iki nedenden kaynaklandığı görülmüştür. Birincisi sorunun cevabı için okuduğunu anlamamanın yeterli olmadığı, başka alandan ön bilgilerin gerektiği sorular olduğu belirlenmiştir. İkincisi cevabın okuduğunu anlama becerisine değil, dil bilgisine veya yazma becerisine yönelik olduğu sorular görülmüştür. Bu durumlara yönelik veri setinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

Davranışın uygun soru tipiyle ölçülmediği soru örneği:

“Aşağıdaki cümlelerin karşısına metne göre doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazınız.

C. Okulda en güzel ders spor dersi. ()” (T10A1, s.2)

Metinde en güzel derse ilişkin bir bilgi yoktur. Bu nedenle sorunun yanlış olarak işaretlenmesi beklenmektedir. Oysa sorunun doğruluğu veya yanlışlığına ilişkin metin yeterli gelmemektedir. Bu durumda d/y değil var-yok sorusu olarak düzenlenmesi daha uygundur.

Sorunun yoklanan davranışa uygun bulunmadığı örnekler:

Örnek 1.

“(…) Yaşadığım çağ hem ekonomik hem de sosyal olarak Osmanlı'nın en güzel zamanlarıydı. I. Süleyman (Kanuni), II. Selim ve III. Murat dönemlerinde mimarlık yaptım. (...)

Aşağıdaki soruları parçaya göre cevaplayınız.

b. Mimar Sinan, hangi padişahlar zamanında yaşadı?” (T3A2, s.2)

Bu soruda verilen metinde adı geçen kişilerin padişah olduklarını bilmek tarihle ilişkili ön bilgi gerektirmektedir. Okuduğunu anlamadan başka bir değişkenin karışmış olması kapsam geçerliğini zayıflatan bir durumdur.

Örnek 2.

“Masada/kalem/bu/var/tane/kaç” kelimelerinden kurulmuş doğru cümle hangisidir?

A. Kaç masada kalem var tane bu?

B. Kaç kalem bu masada tane var?

C. Bu kalem kaç tane var masada?

D. Bu masada kaç kalem var?” (T5A1, s.21)

2. örnekteki soru okuma kazanımları ile ilişkili değildir, yazma kazanımı ile ilişkilidir. Bu nedenle madde-davranış uyumu bulunmamaktadır.

Örnek 3.

“Aşağıdaki metni “-(y/n)A, -(n)DA, -(n)DAn, -(y/n)I ve -(I)yor” ekleriyle tamamlayınız.

(...) Bayram sabahı insanlar çok erken kalk.....(12). Çocuklar yeni elbiselerini giyiyor. O sabah bütün aile anneanne, babaanne ve dede gibi büyük akrabalarının evlerine git.....(13). Onları ziyaret ediyorlar ve onların ellerini öpüyorlar. Küçük çocuklar büyüklerin ellerini öptükten sonra büyükler onlar.....(14) hediyeler veriyor. Bayramlar.....(15) insanlar çok güzel yemekler yapıyorlar ve o gün bütün aile beraber o yemekler.....(16) yiyor. Bu günlerde zengin insanlar fakirlere daha çok yardım et.....(17). Herkes birbirinin bayramını kutluyor. (...)" (T9A1, s.1)

3. örnek, eklerin kullanımı ve yazımı ile ilişkilidir. Bu yönüyle soru dil bilgisi ve yazma becerisi gerektirmektedir.

Kökte seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılmaması ile ilgili incelemeler yapılırken kökte geçen sözcüklerin aynısının doğru seçenekte kullanıldığı, okuduğunu anlamayanın bile doğru cevap verebileceği sorular olduğu görülmüştür. Aşağıda bu durumu örnekleyen bir soru bulunmaktadır.

Benim ismim Merve. Size çok güzel bir haber vermek istiyorum. Önümüzdeki ay kış tatiline gideceğiz. Bu müjdeli haberi babam bize dün haber verdi. Erzurum'un Palandöken ilçesindeki bir otelde beş gün kalacağız. Bu tatil için babam otele üç bin dört yüz elli lira verecek ve oda numaramız 2060. Otelin fotoğraflarına internetten dün baktım. Otelin önünde çok güzel bir dağ manzarası var. Otelin 250 metre yanında büyük bir kayak merkezi var. Aslında babam yaz tatilini tercih ediyor ama biz kayak yapmayı ve kartopu oynamayı istiyoruz. Biz de onu memnun etmek için yazın bir haftalığına Bodrum'a gideceğiz.

1. Bu parçaya göre otel nerede?

A. Erzurum'un Palandöken İlçesinde

B. İzmir'in Bodrum İlçesinde

C. Aka Kayak Merkezinde

D. Ankara'da

E. Uludağ (T4A1, s.1)

Yukarıdaki örnek incelendiğinde metinde Erzurum'un Palandöken ilçesindeki bir otele gidileceği açıkça görülüyor. C, D ve E seçeneklerdeki yer adları metinde hiç geçmiyor. B seçeneğindeki İzmir metinde hiç geçmiyor, Bodrum'dan söz eden bir cümle görülüyor. Ancak seçenekte Bodrum'un beraberinde İzmir'in de verilmesi kolayca o seçeneğin de elenmesi için yeterli olabilecek bir durum yaratıyor. Sonuç olarak bu soruyu cevaplamak için metni okuyup anlamaya gerek kalmıyor.

Bir soruda verilen bilginin diğer soruya ipucu oluşturması ortak metne dayalı olarak hazırlanan sorular arasında görülmektedir. Aşağıda bu duruma örnek verilmiştir.

(...) Sonraki haftalarda kendi kendini kontrol etmeye çalışmış ve geçen her günde daha az çivi çakmış. Nihayet bir gün gelmiş ki; Bu durumu babasına gidip söylemiş. (...)

5. Metinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

A. Nihayet bir gün gelmiş ki; tahtada çivi kalmamış.

B. Nihayet bir gün gelmiş ki; torbadaki çiviler bitmiş.

C. Nihayet bir gün gelmiş ki; tahtadan çivi çıkaracak yer kalmamış.

D. Nihayet bir gün gelmiş ki; tahtaya hiç çivi çakmamış.

7. Nihayet bir gün gelmiş ki; cümlesi nasıl bitebilir?

A. Tahtaya hiç çivi çakmamış.

B. Tahtadan çivi çıkaracak yer kalmamış.

C. Torbasındaki çiviler bitmiş.

D. Torbası çivi ile dolmuş. (T5A2, s.5 ve 7)

Yukarıdaki soruların ikisinin de cevabı aynıdır. Birisini bilen diğerini de rahatlıkla doğru cevaplayabilir.

Sorunun düzeye uygun olmaması ile ilgili incelemeler yapılırken metinde ve soruda kullanılan dilin düzeye uygun olmadığı ve sorunun düzey kazanımlarına uygun olmadığı durumlar belirlenmiştir.

Kullanılan dilin düzeye uygun olmadığı soru örneği:

Tıp öğrencisi Bilge, kitabevinde rafları karıştırırken aradığı kitabı bulduğuna çok sevindi. Bu kitabı uzun süredir arıyordu. Ama kitabın fiyatını görünce yüzü asıldı. Çünkü kitap alamayacağı kadar pahalıydı. Her gün buraya gelip kitabı okumaya karar verdi.

Yaklaşık iki ay boyunca iki günde bir gelip, gizlice kitabı okudu. Ama o gün kitabı her zamanki yerinde bulamadı. Kitabın satıldığını düşündü ve çok üzüldü. Bir aydır gemesine rağmen ilk defa kitapçı ile göz göze geldiler.

1. Bilge, kitabı bulmasına rağmen neden alamadı?
2. Bilge, kitabı bulamayıncaya neyi düşündü?
3. Kitapçı Bilge'nin okuduğu kitabı neden saklamıştı? (T8A1, s.1, 2 ve 3)

Yukarıdaki örnekte A1 düzeyine uygun olmayan dil bilgisi unsurlarını vurgulamak üzere bazı sözcüklerin altı çizilmiştir, sorunun kendisinde altı çizili olarak verilmemiştir. Bu unsurlara dikkat ettiğimizde -(y)Ebil- yeterlik fiili A2 düzeyinde, -ken ve -İp zarf-fiilleri B1 düzeyinde, -Dİk, -(y)İncE ve -mEsİnE rağmen zarf-fiil ekleri ve -(y)EcEk+iyelik sıfat-fiil eki genellikle B2 düzeyinde, -mİştİ birleşik çekimi C1 düzeyinde verilen yapılarıdır.

Aşağıda hem dilin düzeye uygun olmadığı hem de içeriği düzey kazanımlarına uymayan bir soru örneği yer almaktadır.

ÇİVİ

Kötü karakterli bir genç varmış. Bir gün babası ona çivilerle dolu bir torba ile bir tahta vermiş. 'Arkadaşlarınla kavga ettiğin zaman her seferinde bu tahtaya bir çivi çak.' demiş. Genç, ilk gün tahtaya otuz çivi çakmış. Sonraki haftalarda kendi kendini kontrol etmeye çalışmış ve geçen her gün daha az çivi çakmış. Nihayet bir gün gelmiş ki; Bu durumu babasına gidip söylemiş. Babası onu yeniden tahtanın önüne götürmüş. Gence: 'Bugünden başlayarak tartışmayıp kavga etmediğin her gün için tahtadan bir çivi çıkart.' demiş. Günler geçmiş. Bir gün gelmiş ki bütün çiviler çıkarılmış. Babası ona; 'Aferin, iyi davrandın ama bu tahtaya dikkatli bak. Artık çok delik var. Artık geçmişteki gibi güzel olmayacak.' demiş. (T5A2).

Metindeki -Dİk sıfat-fiil eki, -İp zarf-fiil eki, -DAKİ sıfat yapım eki gibi ekler A2 düzeyinde verilmeyen dil bilgisi unsurlarıdır. Metinde ele alınan konu A2 düzeyinin okuma kazanımları ile uyumlu değildir. Avrupa Birliği Diller İçin Ortak Referans Çerçevesi'ne (AOÇ) göre A2 düzeyindeki öğrencilerin boş zamanlarında okuyabilecekleri metinlere yönelik kazanım "Günlük dilin kullanıldığı, somut durumları içeren kısa, basit hikâyeleri ve çizgi romanları anlayabilir." (Council of Europe, 2020: 59) şeklinde ifade edilmektedir. Örnekte somut olaylardan çok onların temsil ettiği soyut kavramların anlaşılması gerekmektedir. Tahta, çivi ve delik sözcükleri mecaz anlamda kullanılmıştır. Tahta insan ilişkilerini, çivi kötü söz veya davranışları, delik kırılan kalpleri temsil etmektedir. Bu nedenle soru düzey kazanımlarına uygun bulunmamıştır.

Sorunun tek doğru cevabının olmamasına ilişkin incelemede sorunun birden fazla cevabının olduğu ya da hiç doğru cevabının olmadığı belirlenmiştir. Yukarıdaki çivi metnine yönelik olarak sorulan aşağıdaki soruda birden fazla doğru cevap bulunmaktadır.

Birden fazla cevabının olduğu soru örneği:

Metinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- A. Nihayet bir gün gelmiş ki; tahtada çivi kalmamış.
- B. Nihayet bir gün gelmiş ki; torbadaki çiviler bitmiş.
- C. Nihayet bir gün gelmiş ki; tahtadan çivi çıkaracak yer kalmamış.
- D. Nihayet bir gün gelmiş ki; tahtaya hiç çivi çakmamış. (T5A2, s.5).

Bu soruda doğru cevap D seçeneğidir. Ancak B seçeneğindeki "torbadaki çiviler bitmiş." ve C seçeneğindeki "tahtada çivi çıkacak yer kalmamış." ifadeleri de doğru kabul edilebilir. Çünkü metnin başlangıcına uygun bir devam sağlamaktadır. Babanın "Bugünden başlayarak tartışmayıp kavga etmediğin her gün için tahtadan bir çivi çıkart." demesi ile boşluğa gelecek sözün ne olması gerektiği güçlükle anlaşılıyor. Ana dili Türkçe olan biri için bile doğru cevabı bulmak güç olabilir.

Doğru cevabın olmadığı soru örneği:

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, "Bir fil ne zaman başlıyor ve ne zaman bitiyor." biliyoruz?

- A) O, sabaha kadar ders çalışıyor.
- B) Yemekten sonra dışarıya çıkıyor.
- C) Evden yurda kadar yürüyoruz. (T12A1, s.23)

a seçeneğinde ders çalışma işinin sabah bittiği, b seçeneğinde dışarıya çıkmanın yemekten sonra olduğu, c seçeneğinde yürümenin nereden başlayıp nerede bittiği bilinebilir. Ancak ne zaman başladığı ve ne zaman bittiğini belirten uygun bir cevap yoktur.

Seçeneklerin; ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmamasını temsil eden, uzunluk bakımından benzer olmayan seçeneklerin bulunduğu bir soru aşağıda sunulmuştur.

Uzunluk bakımından benzer olmayan soru örneği:

3- Metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

- A) Kurs hangi saatlerde açık?

B) Kursta hangi dans türleri var?

C) Kurs nerede?

D) Kursta çay ve kahve içebilir miyiz?

E) Kursun açık bölümlerinde neler bulunuyor? (T4A2, s. 3)

Soruda doğru cevap c seçeneğidir. En kısa seçenek doğru cevaptır. Doğru cevapta eksik bırakmama endişesi ile genellikle çok sözcük kullanılmaktadır. Soru, yanlış olan seçeneği sorduğu için en kısa seçenek bu durumda doğru cevaptır. Soru tekniklerine alışkın öğrenciler için bu durum ipucu niteliğinde bir düzenlemedir.

Seçeneklerin dil bilgisi bakımından kökle uyumsuz olduğu örnek:

(...) Benim odam evin kuzeyinde. Bunun için geceleri çok soğuk olur. Bu nedenle sık sık hastalanırım.
(...)

Yazar niçin sürekli hasta olur?

A) Yazar pencereyi sürekli açık bırakır.

B) Yazar, kazak giymeyi sevmez.

C) Yazar dışarıda çok çalışır.

D) Yazarın odası iyi ısınmıyor. (T6A2, s. 11)

A, B ve C seçenekleri dil bilgisi bakımından kökle uyumludur. D seçeneği farklı bir kiple çekimlenmiştir ve doğru cevap da bu seçenektir. Farklı bir kiple çekimlenmiş olan bu seçenek yanlış gibi algılanıp elenebilir ya da benzer olanlar elenerek farklı olan seçilebilir.

Sorunun bilimsel doğruluk özelliği taşıması açısından yapılan incelemede soru kökünde verilen bilgilerin doğru olması, çeldiricilerin tümünün kendi başına doğru fakat kökteki sorunun cevabı olmayan ifadeler olması ve Türkçenin gerçek kullanımına uygun olması dikkate alınmıştır. Aşağıda Türkçenin gerçek kullanımına uymayan bir örnek sunulmuştur.

Bizimle macera yaşamak istiyorsun o zaman buraya tıkla ve uygun fiyatlı seyahatler kataloğumuz adresinize gelsin. (T7A2, Okuma Metni 3)

Bu örnekte dil, düzeye uyarlanmaya çalışılmış, ancak gerçekte olmayan bir dil kullanımı ortaya çıkmıştır. Günlük yaşamda bu cümle “Bizimle macera yaşamak istiyorsanız (...)” ya da “Bizimle macera yaşamak istiyor musun?” şeklinde söylenebilir.

Cevapları kişilere göre değişebilecek sorular genellikle “sence, sana göre” gibi ifadeler içermektedir. Bu tarz sorular konuşma eğitiminde farklı görüşlerin dile getirilmesi için kullanışlı olabilmektedir. Ancak okuduğunu anlamaya yönelik bir sınavda kullanılması uygun değildir. Çünkü değerlendirmede hangi cevaba tam puan verileceği sorunu yaratabilir. Bu duruma bir örnek aşağıda yer almaktadır.

Bir gün doktor olsan sen de fakir insanlara yardım eder miydin? (T8A1, s.4).

Yarısı doğru yarısı yanlış önerme yazılması doğru yanlış tipi sorularda yanlış seçenek oluşturmak için kullanılmaktadır. Ancak yarısı doğru olduğu için cevabı bileni bile yanıltabilecek bir özellik taşımaktadır.

Bahçe bakımlı ama havuz yok. (T7A1,4).

Dili Kullanma Açısından Görülen Sorunlar

Dili kullanma açısından görülen hatalar soruların mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılmaması ($f=16$), yönergelerin açık ve anlaşılır olmaması ($f=13$), doğru veya yanlış seçeneklere ipucu veren niteleyiciler kullanılması ($f=7$) ve anlatım bozukluğu yapılmasıdır ($f=5$). Aşağıda bu durumlar örneklenmiştir.

Soruların mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılması için yönergelerin, okuma metninin ve seçeneklerin gereksiz sözcük içermemesi, problemin anlaşılabilirliğine hizmet etmeyen metin kullanılmaması gerekmektedir. İncelenen örneklerde söz konusu durumlara uymayan sorular belirlenmiştir. Seçeneklerin gereksiz sözcük içerdiği bir örnek aşağıda sunulmuştur.

Aslan'a farenin hangi sözleri komik gelmiştir?

A. Farenin “Ne olur beni bırak. Gün olur benim de sana iyiliğim dokunur.” sözleri Aslan'a komik gelmiştir.

B. Farenin “Benim sana ne iyiliğim dokunur.” cümlesi Aslan'a komik gelmiştir.

C. Farenin “Beni küçük görüyordun. Bak, senin canını kurtardım.” cümlesi Aslan'a komik gelmiştir.

D. Farenin “Ne olur beni öldürme.” cümlesi Aslan'a komik gelmiştir. (T5A2, s.4)

Yukarıdaki seçeneklerde sadece tırnak içindeki ifade yeterli olacakken her seçenekte “farenin” sözcüğü ve “(...)” sözleri aslana komik gelmiştir.” ifadesi gereksiz tekrarlanmaktadır.

Yönergelerin açık, anlaşılır olmamasına yol açan durumlar; yönerge bulunmaması, hangi soruların metne dayalı olarak cevaplanacağını belirtmemesi, eşleştirmenin nasıl yapılacağını açıklanmaması, yönergede ne istendiğinin açıkça ifade edilmemesidir. Aşağıda, yönergede ne istendiğinin açıkça ifade edilmediği bir örnek yer almaktadır.

I. Merhaba. Nasılsın?

II. Ben de iyiyim. Nerelisin?

III. İyiyim, teşekkür ederim. Sen nasılsın?

IV. Ben Ankaralıyım. Sen nerelisin?

V. Ben de Sakaryalıyım.

Yukarıdaki metinde yanlış olanları yer değiştiriniz.

A) II, V

B) II, IV

C) II, III (T12A1, s.17)

Sorudaki seçeneklerden sırası yanlış olan iki cümle olduğu anlaşılıyor. Ancak iyi bir sorunun seçenekleri kapatıldığında da cevabın ne olması gerektiği anlaşılmalıdır. Sorudaki yönerge “Doğru sıralama için hangi cümleler yer değiştirmelidir?” şeklinde düzenlenirse daha açık ve anlaşılır olabilir.

Doğru veya yanlış seçeneklere ipucu veren niteleyiciler kullanmaktan kaçınmak gerekmektedir. Asla, daima, her zaman, hiçbiri, tümü gibi genellemeler yanlış cümle oluşturmak için kullanılmaktadır. Genellikle, bazen, sık sık zarfları ise doğru cümle oluşturulmak için kullanılmaktadır. Bunun farkına varan öğrenci doğru cevabı bilmeseydi bile bu sözcüklerin ipucu vermesinden hareketle doğru cevabı işaretleyebilir. Aşağıda doğru/yanlış soruları grubu içinde yer alan ve yanlış olarak işaretlenmesi beklenen bir soru örneği yer almaktadır.

Kovid-19 salgınında her zaman pencereleri kapalı tutalım. (T6A2, s.8)

Cümlede geçen “her zaman” zarfı yanlış cevap için bir ipucu özelliği taşımaktadır.

Sorularda anlatım bozukluğu olmaması beklenir. Ancak incelenen soruların bazılarının okuma metinlerinde, yönergesinde ya da seçeneklerinde anlatım bozukluğu görülmüştür. Aşağıda, okuma metninde anlatım bozukluğu bulunan bir örnek verilmiştir.

(...) *Bodrum pazarı çarşamba, cumartesi ve pazar günleri saat 10.00-22.00, pazartesi günü ise saat 10.00-17.00 saatleri arasında açıktır.* (T10A2, Okuma Metni 1)

Örnekteki altı çizili sözcüklerin hiçbirinin anlama katkısı yoktur.

Biçim Ve Düzenleme Açısından Görülen Sorunlar

Biçim ve düzenleme açısından belirlenen hatalar eşleştirme maddelerinde öncüller ve seçeneklerin eşit sayıda olması ($f=12$), olumsuz yönergelerin vurgulanmaması ($f=11$), madde ve seçeneklerin aynı sayfada olmaması ($f=3$), seçeneklerin sıraya konulabileceği maddelerde, sıralama yapılmaması ($f=2$) ve maddelerin seçenek sayısının eşit olmaması (kurum dikkate alınmıştır, soru sayısı değil, $f=1$) ile ilişkilidir. İncelenen sınavlarda eşleştirme tipinde soru 13 kez tercih edilmiş, sadece bir TÖMER’in (T1) eşleştirme sorularında öncüller ve seçenekler farklı sayıda verilmiştir. Madde ve seçeneklerin aynı sayfada olması soruyu bütün halde görüp okumayı kolaylaştıracağı için tercih edilmelidir. Bir sınavda sorulan bütün soruların seçenekleri eşit sayıda olmalıdır. İncelenen sınavlardan sadece birinde farklı sayıda seçenekleri olan sorular birlikte kullanılmıştır (T7A2). Bu örnekte 3 soru 4 seçenekli, 2 soru 5 seçenekli, 1 soru 2 seçeneklidir. 2 seçenekli sorunun seçenekleri “a. doğru, b. yanlış” olarak verilmiştir. Yani d/y tipinde olması gereken soru test tipinde düzenlenmiştir ve başka sorularla d/y tipi soru grubu oluşturulmamıştır. A2 düzeyindeki bu örnekte 3 seçenekli soruların olması da uygun değildir.

Olumsuz yönergelerin vurgulanması, sorunun ne istediğini anlamada önemlidir. Bir anlık dikkatsizlikle yönergenin anlaşılması cevabı bilen bile yanıtlanabilir. İncelenen sorularda olumsuz yönergelerin vurgulanmadığı ve olumlu yönergelerin vurgulandığı örnekler görülmüştür. Aşağıda söz konusu iki durum örneklendirilmiştir.

Olumsuz yönergenin vurgulanmadığı soru örneği:

Yukarıdaki metne göre Cansu daha sağlıklı olmak için aşağıdakilerden hangisini yapmıyor? (T4A2, s.21).

Olumlu yönergenin vurgulandığı soru örneği:

“Okumak, yapmak, etmek” fiillerinin şimdiki zaman hali aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir? (T5A1, s.22).

Seçeneklerin sıraya konulabileceği maddelerde seçenekler rakamsa küçükten büyüğe, harfse alfabetik sıraya uygun olmalıdır. Ancak haftanın günleri, aylar, mevsimler kendi sıralamalarına uygun şekilde yazılmalıdır. Sıralamanın yapılmadığı bir örnek aşağıda sunulmuştur.

Kemal flamenko kursuna gitmek istiyor. Aşağıdaki günlerden hangisinde flamenko kursu vardır?

A) Pazartesi

B) Çarşamba

C) Salı

D) Cumartesi

E) Perşembe (T4A2, s.4)

Yukarıdaki örnekte haftanın günleri sıralanabileceği halde karışık yazılmıştır. Bunun nedeni seçeneklerin desen oluşturmasını önlemek veya aynı seçeneğin üst üste doğru olmasını engellemek olabilir. Bu tür sorularda seçenekleri karışık yazmaktansa sorunun sırasını değiştirmek tercih edilebilir.

Puanlama Açısından Görülen Sorunlar

Puanlama ($f=5$) ile ilişkili hatalar puanlamanın açıkça belirtilmemesi ($f=3$) ve dil becerilerine eşit puan verilmemesi ($f=2$) ile ilişkilidir.

Puanlamanın açıkça belirtilmemesi ile ilgili sorunlardan biri toplam puanı belirtip her sorunun ayrıntılı puanını belirtmemektir (T4 ve T5), diğeri soruların da toplam puanın da belirtilmemesidir (T8A1).

Dil becerilerine eşit puan verilmemesi örnekleri veri setinde iki şekilde görülmüştür. Bir örnekte okuma 75, yazma 25 puan ile ölçülmüştür (T8A2), başka bir örnekte soruların toplam puanı 21,75 puan olacak şekilde düzenlemiştir (T2). Diğer dil becerilerinin kaç puanla ölçüleceği ve kur başarı değerlendirmesinin nasıl yapılacağı açıklanmamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamında 12 TÖMER'e ait temel düzey kur sınavlarının okuma soruları madde yazma ilkeleri çerçevesinde incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda sadece 1 TÖMER'e ait soruların madde yazma ilkelerine uygun olduğu, diğer 11 TÖMER'e ait soruların çeşitli hatalar içerdiği görülmüştür. 33 madde yazma ilkesi üzerinden yapılan incelemede 22 ilke ile ilişkili toplam 592 hata belirlenmiştir. Hataların kaynağı sırasıyla madde yazma tekniklerine hâkimiyet ($f=463$), dili kullanma ($f=95$), biçim ve düzenleme ($f=29$) ve puanlama ($f=5$) ile ilişkilidir.

Madde yazma teknikleri açısından sorularda görülen hatalar; madde davranış uyumu olmaması ($f=348$), kökte seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılması ($f=66$), bir soruda verilen bilginin diğer soruya ipucu oluşturması ($f=16$), sorunun düzeye uygun olmaması ($f=14$), sorunun tek doğru cevabının olmaması ($f=5$), seçeneklerin; ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmaması ($f=4$), seçeneklerin anlam ve dil bilgisi bakımından kökle uyumsuz olması ($f=4$) bilimsel doğruluk özelliği taşımaması ($f=3$), cevapları kişilere göre değişebilecek sorular bulunması ($f=2$) ve doğru/yanlış sorularında yarısı doğru yarısı yanlış önerme yazılmasıdır ($f=1$).

Dili kullanma açısından görülen hatalar; soruların mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılmaması ($f=16$), yönergelerin açık ve anlaşılır olmaması ($f=13$), doğru veya yanlış seçeneklere ipucu veren niteleyiciler kullanılması ($f=7$) ve anlatım bozukluğu yapılmasıdır ($f=5$).

Biçim ve düzenleme açısından belirlenen hatalar; eşleştirme maddelerinde öncüller ve seçeneklerin eşit sayıda olması ($f=12$), olumsuz yönergelerin vurgulanmaması ($f=11$), madde ve seçeneklerin aynı sayfada olmaması ($f=3$), seçeneklerin sıraya konulabileceği maddelerde sıralama yapılmaması ($f=2$) ve maddelerin seçenek sayısının eşit olmaması (kurum dikkate alınmıştır, soru sayısı değil $f=1$) ile ilişkilidir.

Puanlama açısından hatalar puanlamanın açıkça belirtilmemesi ($f=3$) ve dil becerilerine eşit puan verilmemesi ($f=2$) ile ilişkilidir.

Işıkoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada madde redaktörlerine yabancılara Türkçe öğretimi yeterlik sınavlarında en sık karşılaşılan hatalar sorulmuştur. Araştırma sonucunda en sık karşılaşılan 5 hata belirlenmiştir. Buna göre en çok karşılaşılan 5 hata şunlardır: Soru kökü ya da seçeneklerin birbirinden bağımsız olmaması, soru kökü ve/veya seçeneklerin doğru cevaba ipucu vermesi, yönerge

ve/veya açıklamaların açık ve anlaşılır olmaması ya da gerekli yönerge ve açıklamaların bulunmaması, soru kökü ve/veya seçeneklerin anlaşılmasını etkileyen hatalar, birden fazla doğru cevabın olması ya da hiç doğru cevabın olmaması. Araştırma kapsamında incelenen veri setinde bu 5 hata görülmekle beraber bu araştırmada en çok karşılaşılan hata madde-davranış uyumu olmamasıdır.

Yetişmiş öğreticilerin az olması alanda uzmanlaşmamış kişilerle çalışılmayı zorunlu kılmaktadır. Öğreticilerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile «mesleki tecrübe, lisans/yüksek lisans alanı, yabancılara Türkçe öğretim sertifikasına sahip olma, çalışılan kurum, düzenli sınav hazırlama, hazırlanan sınavların ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenmesi, ölçme ve değerlendirme eğitimi alma» arasında ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir (Boylu, 2019). Bu da göstermektedir ki ölçme ve değerlendirme açısından yeterli okutmanlarla çalışmak okutmanın aldığı eğitimlere, deneyimine ve kurumsal kültürüne bağlıdır. Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşma; lisansüstü eğitim, sertifika programları ve sahada deneyim kazanma yolları ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğreticilerin atanana kadar yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgilenmeleri, bu işi geçici olarak görmeleri lisansüstü eğitimle vakit kaybetmeden çalışmaya başlamak istemeleri, lisansüstü eğitimin bu alanda çalışmak için zorunlu olmaması gibi nedenler öğreticilerin lisansüstü eğitimle uzmanlaşmaları yolunda engel oluşturmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi yüksek lisans programları incelendiğinde her programda ölçme ve değerlendirmeye yer verilmediği de görülmektedir. Sertifika programları 4-5 haftalık sürelerde yabancılara Türkçe öğretimi tarihini, dil becerilerinin nasıl öğretileceğini, teknolojiye nasıl yararlanılacağını, dil öğretimi ile kültür ilişkisini vb. aktarmaya çalışılmaktadır. Bu kadar kısa sürede bu kadar yoğun bilgi ve deneyim gerektiren bir alanda uzmanlaşabilmek mümkün görünmemektedir. Sonuç olarak sahada deneyim kazanmaktan başka bir uzmanlaşma yolu kalmamaktadır. Bu bağlamda, öğretim yöntem ve tekniklerinden materyal hazırlamaya, dil bilgisinin yabancı dil öğretiminde ne kadar ve nasıl verileceğinden ölçme ve değerlendirmeye kadar kapsamlı bir bilgi birikimi gerektiren bu alanın uzmanlarını yetiştirmek için lisans programları büyük bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Madde yazma ilkeleri açısından belirlenen sorunların büyük çoğunluğunun madde yazma tekniklerine hâkim olmamakla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Madde yazma tekniklerine hâkimiyet açısından önce kuramsal olarak gerekli en temel bilgilere sahip olmak, sonra da deneyimli olmak çok önemlidir. Belirlenen sorunlar göstermektedir ki soruları hazırlayanlar ölçmek istedikleri davranışa uygun sorular yazmakta zorlanmaktadırlar. Okuduğunu anlama becerisinden başka bilgiler işe karışmakta, okuma metninde aynen yer alan sözcük veya ifadeler sorulmakta, bir soru diğerine ipucu oluşturmakta, sorunun birden fazla doğru cevabı bulunmaktadır. İyi bir sınav, bilenle bilmeyeni ayırt etmeli, bileni yanıltmamalıdır. Ancak metinde aynen geçen ifadelerin sorulması, cevabı bilmeyenlerin bile kolayca cevaplayabileceği sorular yazılması, seçeneklerde birden fazla doğru cevap bulunması, sınavın ayırt edici özelliğini kaybettirmektedir. Amaçlanan beceriden başka bir bilgi veya becerinin sınava karışması sınavın geçerliğini düşüren bir unsurdur. Geçerlik, bir ölçme aracının en temel özelliği kabul edilmektedir. Geçerli ölçüm yapabilmek için ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka faktörlerle karıştırmadan ölçebilmesi gerekmektedir (Başol, 2019). İncelenen sınavlarda okuduğunu anlamayı ölçmeye yönelik olmayan, yazma becerisi gerektiren, tarih veya coğrafya bilgisi gerektiren soruların olması geçerliği zayıflatmaktadır. Ayrıca sınavlarda çok sayıda okuduğunu anlama ile ilişkilendirilmeyen, mekanik dil bilgisi alıştırmaları sayılabilecek sorular yer almaktadır. Dil bilgisi her ne kadar okuduğunu anlamayı da sağlayacak bir bilgi olsa da sorulan soruların okuduğunu anlama ile ilişkilendirilmeden sorulmuş olması okuma sınavında geçerliği düşüren bir unsur olmuştur.

İncelenen sınavlarda bazı hataların dil kullanımı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Sorular, anlatımın açıklık ve duruluk ilkelerine uygun yazılmalıdır. Çünkü anlaşılmayan soru, doğru cevabı bileni de yanıltabilir. Mümkün olduğu kadar az sözcükle ifade edebilmek anlatımın duruluk ilkesidir. Sınavlarda anlama katkısı olmayan sözcüklerin kullanılması öğrenci için bilişsel bir yükür ve zaman kaybına sebep olur. Okuma hızının devreye girmesi söz konusu olacağından sınavın geçerliğini de tehdit eden bir unsurdur. Sorularda anlatım bozuklukları olması Türkçeyi yabancılara öğrenenler için büyük bir sorundur. Ana dili Türkçe olanlar zihinlerinde otomatik olarak doğru ifadeyi kurabilir, ama yabancı dil öğrencileri dilin en doğru kullanımını görmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Madde yazarında bulunması gereken özellikler, alana çok iyi hâkim olması, madde yazma tekniklerinde yetişmiş olması, dili iyi kullanması ve çeldirici yazabilmek için genel olarak yapılan yanıtları iyi bilmesidir (Turgut ve Baykul, 2019). İncelenen sınavlarda görülen hatalar, soruları yazanların madde yazma tekniklerinde, dil kullanımında ve çeldirici yazımında yetiştirilmeleri gerektiğini göstermektedir.

Ölçme araçlarında sorunun içeriği, amaca uygunluğu, çeşidi önemlidir. Ancak sorunun biçimlendirilmesi ve düzenlemesi de anlamayı ve başarıyı etkileyecek unsurlardandır. İncelenen sorularda madde yazma ilkelerine biçimsel açıdan uygun olmayan durumlar görülmüştür. Eşleştirme maddelerinde öncüller ve seçeneklerin eşit sayıda olması, olumsuz yönergelerin vurgulanmaması, madde ve seçeneklerin aynı sayfada olmaması, seçeneklerin sıraya konulabileceği maddelerde sıralama yapılmaması ve aynı sınavda sorulan soruların seçenek sayısının eşit olmaması biçimlendirme ve düzenleme ile ilgili sorunlar arasında belirlenmiştir. Soruların düzenlemesindeki bu hatalar bilen öğrenciyi yanıltabilir ve sınav, bilenle bilmeyeni ayırt etme özelliğini kaybedebilir. Olumsuz yönergelerin vurgulanmaması, sorunun tam olarak ne istediğinin dikkatten kaçmasına yol açabilir. Dikkati devreye sokmak, okuduğunu anlamadan başka bir değişkenin ölçmeye karışması ve sınavın geçerliğinin zayıflaması ile sonuçlanır. Veri setinde A2 düzeyindeki bir sınavda test tipi soruların seçenek sayısının 2 ile 5 arasında değiştiği görülmüştür. Çoktan seçmeli sorularda seçenek sayısının azalması şans faktörünün artmasına yol açmaktadır. Ayrıca seçenek sayısının 4'ten az olmaması beklenir (Turgut & Baykul, 2019). 4 seçenek üretilmiyorsa soru tipini değiştirme yoluna gidilmelidir. Sınavlarda puanlama, ölçmenin yapılabilmesi için gereklidir. Sorunun ağırlığına göre puanlanması, puanlamanın açıkça belirtilmesi öğrencilerin kendi başarılarını kestirebilmelerini, öğreticilerin standart değerlendirme yapabilmelerini sağlar. Veri setinde bazı TÖMER'lerin soruların puanlarını ve okuma becerisine yönelik toplam puanı belirtmedikleri görülmüştür. Puanlama açısından başka bir sorun dil becerilerine eşit puan verilmemesidir. Dil öğretiminde bütün dil becerileri birbirinin gelişimine, dolayısıyla dil öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Bir becerinin öne çıkarılıp diğer becerilerden çok daha yüksek bir puanla değerlendirilmesi öğrencinin az puanla ölçülen beceriyi önemsiz görmesine yol açabilir. TÖMER'lerde Türkçe öğrenen öğrencilerin amacı Türkiye'de bir üniversitede eğitim almaktır. Öğrenciler akademik yaşamda bütün dil becerilerini kullanmak durumundadır.

Bir ölçme aracı geliştirilirken sınavı uygulamadan önce sırasıyla sınavın amacı belirlenmeli, ölçülecek özellikler saptanmalı, sorular yazılmalı ve sorular dil, anlatım, içerik bakımından başka uzmanlar tarafından incelenmelidir (Özçelik, 1998). Yukarıdaki tespitler amaca uymayan sorular kullanıldığını göstermektedir. Hatasız sorular yazmak oldukça zor ve uzmanlık isteyen bir iştir. Sorular hazırlandıktan sonra başka uzmanlar tarafından incelendiğinde gözden kaçan yanlışların düzeltilmesi mümkün olabilir. TÖMER'lerin ölçme ve değerlendirme ve Türkçe öğretimi uzmanları ile işbirliği içinde bu süreçleri yönetmesi hataların azalmasını sağlayabilir.

Araştırma kapsamında belirlenen sorunların giderilmesine yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

1. TÖMER'lerde çalışmak için sertifika sahibi olma zorunluluğu vardır. Sertifika programları kuramsal ve uygulamalı çalışmalar sunmaktadır. Alanda çalışacakların niteliğini artırmada bu programlar bir fırsattır. Sertifika programlarında yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye mutlaka yer verilmelidir.

2. Alanda çalışan ancak karşılaştığı sorunlar için profesyonel destek almak isteyen öğreticiler için daha çok uygulamaya dayalı çalışmalar olduğu kurslar düzenlenmelidir. Bu kursların öğretmen akademisi niteliği taşıması, bilgiyi beceriye dönüştürecek uygulamalar sunması iyi bir gelişim fırsatı yaratabilir. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi öğretmen akademisi çalışmalarına başlamıştır. "Materyal geliştirme", "ölçme ve değerlendirme ve sınav hazırlama", "kullanım bağlamında dil bilgisi öğretimi" konularında atölye çalışmaları olan iki aylık eğitimler verilmiştir. Sınırlı konuların ele alındığı ama uygulamaların yapıldığı eğitimlerin alan uzmanları yetiştirmede çok umut verici olduğu düşünülmektedir. Bu tarz çalışmalar artmalıdır.

3. Standartlaştırılmış ölçme araçları Yunus Emre Enstitüsü tarafından geliştirilmiştir, ancak her kur için bu sınavlara ödenecek yüklü bir ücret söz konusudur. Kurumların standart ölçme araçlarına daha ucuz ya da ücretsiz erişimleri sağlanmalıdır. Yunus Emre Enstitüsü tarafından sınavlara ücretsiz erişim sağlanmadığı sürece her TÖMER kendi uzmanlarını yetiştirmek için çabalamalıdır. Üniversitelerin ölçme ve değerlendirme uzmanları ile birlikte sınav hazırlamada uzmanlaşmış yabancılara Türkçe öğretimi alanında deneyimli hocalar işbirliği yaparak yeni başlayanlara, gelişmeye ihtiyaç duyanlara destek vermelidir.

4. Sınavlarda görülen sorunlar alanın sorunlarından yalnız biridir. Genel olarak sorunların giderilmesi için akreditasyon kurumunun olması, TÖMER'lerdeki işleyişin, sınavlar da dâhil, tüm süreçleriyle değerlendirilmesi ve düzenlenmesi açısından gereklidir. Akredite olmayan TÖMER'lere yabancı öğrenci yetiştirme kontenjanı verilmemelidir (Kalenderoğlu, 2019). Akreditasyon; yapılan eğitim ve öğretimin çok yönlü değerlendirilmesini ve kalitenin belgelendirilmesini sağlayacaktır. Böylelikle

TÖMER'ler arasında görülen uygulama farklarının azalmasıyla yabancılara Türkçe öğretiminde standartlaşma sağlanabilecektir.

KAYNAKÇA

- Barın, E., Çangal, Ö. & Başar, U. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapacak öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin bir öneri. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 81-98. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3779>
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Boylu, E. (2020). *Kuramdan uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Çavuşoğlu, M. & Işık, A. D. (2021). Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER) ölçme ve değerlendirme süreçleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 291-315. <https://doi.org/10.29250/sead.958711>
- Demir, E. (2017). Ölçme ve değerlendirme: Yabancı dil olarak Türkçe dil becerilerinin ölçülmesi. H. Develi vd. (Eitörler). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (s. 187-236). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Duru, H. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan soruların nitelik araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-48.
- Işıkoğlu, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yeterlik sınavlarının madde yazımı bakımından incelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Johnson, R. B. & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. (5th Edition). London: SAGE Publications.
- Kalenderoğlu, İ. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğretim merkezlerinin durumu ve akreditasyon önerisi*. XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. 16-18 Ekim 2019, Samsun.
- Köse, D. (2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması. *Dil Dergisi*, 139, 36-47.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi*. (3. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özyalçın, K. E. & Kana, F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 488-506.
- Sağlam, Y. & Kanadlı, S. (2021). *Nitel veri analizinde kodlama* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (16. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Turgut, M. F. (1987). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.