



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN
KUR SINAVLARININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK AÇISINDAN
İNCELENMESİ (BOZOK TÖMER ÖRNEĞİ)**

HAZIRLAYAN

MİKAİL ÖZBEK

DANIŞMAN

DOÇ. DR. SERPİL ÖZDEMİR

BARTIN-2023



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN KUR
SINAVLARININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ
(BOZOK TÖMER ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mikail ÖZBEK

BARTIN-2023

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR danışmanlığında hazırlamış olduğum “YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN KUR SINAVLARININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ (BOZOK TÖMER ÖRNEĞİ)” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

28.07.2023

Mikail ÖZBEK

ÖNSÖZ

Bu çalışmamın her aşamasında desteğini esirgemeyen danışman hocam, Sayın Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR'e, sonsuz teşekkür ederim.

Ölçme ve değerlendirme konusunda yol gösteren Dr. Öğr. Üyesi Gözde SIRGANCI'ya ve saha çalışmalarımnda desteklerini esirgemeyen Bozok TÖMER personellerine teşekkürü borç bilirim.

Hayatımın her döneminde desteklerini eksik etmeyen canım aileme, sonsuz sevgi, saygı ve minnetimi sunarım.

Her zorluğumda güç veren, varlığıyla hayatıma mutluluk ve değer katan, hayattaki en büyük şansım, Sevgili Merve GÜRLER'e en içten duygularıyla sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bartın, 2023
Mikail ÖZBEK

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN KUR SINAVLARININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ (BOZOK TÖMER ÖRNEĞİ)

Mikail ÖZBEK

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yabancılara Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Bartın-2023, sayfa: 111

Yabancılara Türkçe öğretiminde uygulanan kur bitirme sınavları, öğrencilerin buldukları seviyeden bir üst seviyeye geçmeleri için yapılan sınavlardır. Bu sınavlarda öğrencilerin buldukları seviyenin kazanımlarını ve becerilerini edinip edinmedikleri ölçülmektedir. Her kurumun kur bitirme sınavları için belirledikleri başarı puanları vardır. Belirlenen puanı alan öğrenciler bir üst kura geçmektedirler. Belirlenen puanı alamayan öğrenciler ise aynı kuru tekrar etmektedirler. Öğrencilerin geçerli ve güvenilir sınava girmeleri ise bu sınavlarda hazırlanan testlere bağlıdır. Bu araştırmanın amacı Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarının geçerlik ve güvenilirlik açısından görünümünü betimlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnesini Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılına ait kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama testleri oluşturmaktadır. Araştırma verilerine içerik analizi, betimsel analiz, test ve madde analizleri uygulanmıştır. Araştırmada “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanan kur bitirme sınavlarının geçerlik ve güvenilirlik açısından görünümü nasıldır?” problemine cevap aranmıştır. Geçerliği betimlemek için okuduğunu anlama testlerindeki maddelerin kazanımlarla uyumları, Yenilenmiş Bloom

Taksonomisi'ne ve madde yazma ilkelerine göre dağılımları incelenmiştir. Güvenirliği betimlemek için maddelerin güçlüğü, ayırt ediciliği, testlerin güçlüğü ve güvenirliği incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır: Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER'de uygulanan kur bitirme sınavlarındaki okuduğunu anlama testi maddelerinin geçerlik analizlerinde; kazanımlarla büyük ölçüde uyumlu olduğu, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre büyük ölçüde alt düzeye uygun olduğu ve yazma ilkelerine bağlı olarak toplam 42 aykırı durumun yer aldığı tespit edilmiştir. Fakat bir testteki maddelerin hatasız, kazanımlarla %100 uyumlu ve üst bilişsel basamakları da içermesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğrencilere geçerliği yüksek sınavlar uygulanacaktır. Güvenirlik analizlerinde ise A1 düzeyi okuduğunu anlama testinin kolay güçlükte, iyi düzeyde ayırt edici, bir bütün olarak güvenilir olduğu; A2 düzeyi okuduğunu anlama testinin orta güçlükte, iyi düzeyde ayırt edici, bir bütün olarak kabul edilebilir seviyede güvenilir olduğu; B1 düzeyi okuduğunu anlama testinin orta güçlükte, iyi düzeyde ayırt edici, bir bütün olarak kabul edilebilir seviyede güvenilir olduğu; B2 düzeyi okuduğunu anlama testinin kolay güçlükte, orta düzeyde ayırt edici olduğu, bir bütün olarak güvenilirliğinin kabul edilebilir olmadığı; C1 düzeyi okuduğunu anlama testinin kolay güçlükte, iyi düzeyde ayırt edici, bir bütün olarak güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Fakat bir testin orta güçlükte, iyi düzeyde ayırt edici ve bir bütün olarak güvenilir olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğrencilere daha güvenilir sınavlar uygulanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, ölçme ve değerlendirme, kur bitirme sınavları, geçerlik, güvenirlik

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

EXAMINATION OF PROFICIENCY EXAMS APPLIED IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN TERMS OF VALIDITY AND RELIABILITY (BOZOK TÖMER EXAMPLE)

Mikail ÖZBEK

Bartın University

Graduate School

Department of Teaching Turkish to Foreigners

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Bartın-2023, pp: 111

Course completion exams applied in teaching Turkish to foreigners are exams for students to move from their current level to the next level. In these exams, it is measured whether the learners have acquired the achievements and skills of the level they are in. Each institution has success scores that they set for the course completion exams. The learners who get the determined score pass to the next level. The learners who cannot get the determined score repeat the same level. Students taking valid and reliable exams depend on the tests prepared in these exams. The aim of this research is to describe the appearance of the course completion exams applied in Yozgat Bozok University TÖMER in terms of validity and reliability. The case study method, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. The study object of the research is the reading comprehension tests of the course completion exams for the 2022-2023 academic year, applied at TÖMER at Yozgat Bozok University. Content analysis, descriptive analysis, test and item analysis were applied to the research data. In the research, “How is the view of the course completion exams applied in teaching Turkish as a foreign language in terms of validity and reliability?” The answer to the problem has been sought. In order to describe the validity, the compatibility of the items in the reading comprehension tests with the

achievements, their distribution according to the Revised Bloom's Taxonomy and the principles of item writing were examined. In order to describe the reliability, the difficulty, discrimination, difficulty and reliability of the tests were examined. The findings obtained as a result of the research are as follows: In the validity analyzes of the reading comprehension test items in the course completion exams applied at Yozgat Bozok University TÖMER; It has been determined that it is largely compatible with the achievements, it is largely suitable for the lower level according to the Revised Bloom Taxonomy, and there are a total of 42 outliers depending on the writing principles. However, the items in a test must be error-free, 100% compatible with the achievements, and include metacognitive steps. Only in this way, students will be given exams with high validity. In the reliability analyzes, on the other hand, the A1 level reading comprehension test was easily difficult, discriminating at a good level, and was reliable as a whole; A2 level reading comprehension test is moderately difficult, well discriminating, and reliable as a whole; The B1 level reading comprehension test is moderately difficult, discriminating at a good level, and as a whole, it is reliable at an acceptable level; The B2 level reading comprehension test is of easy difficulty, moderately distinctive, and its reliability as a whole is not acceptable; It was determined that the C1 level reading comprehension test was easily difficult, discriminating at a good level, and reliable as a whole. However, a test must be of medium difficulty, well discriminating, and reliable as a whole. Only in this way will more reliable exams be applied to learners.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, assessment and evaluation, course completion exams, validity, reliability

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Çalışmanın Amacı.....	3
1.3 Alt Problemler	3
1.4 Çalışmanın Önemi	4
1.5 Sınırlılıklar	4
1.6 Tanımlar	4
2. LİTERATÜR ÖZETİ.....	6
2.1 Yeterlik Sınavlarına Yönelik Araştırmalar	6
2.2 TÖMER'ler ve Sınav Sistemlerine Yönelik Araştırmalar	7
2.3 Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Araştırmalar	8
2.4 Öğreticilere Yönelik Araştırmalar	9
2.5 Ders Kitaplarına Yönelik Araştırmalar	9
2.6 Madde Yazma İlkelerine Yönelik Araştırmalar	10
3. KURAMSAL ÇERÇEVE	11
3.1 YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUMA EĞİTİMİ.....	11
3.1.1 Okuduğunu Anlama Becerisi.....	11
3.1.2 Okuma Amaçları.....	11
3.1.3 Okuma Modelleri	12
3.1.4 Okuma Türleri	15
3.1.5 Okuma Süreci.....	18
3.1.6 Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Becerisi.....	21
3.1.7 Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde Okuduğunu Anlama Becerisi	

ve Kazanımları.....	23
3.2 ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....	27
3.2.1 Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar.....	27
3.2.2 Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler	28
3.2.3 Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Ölçme Araçları.....	32
3.2.4 Ölçme ve Değerlendirmede Bilişsel Davranışların Ölçülmesi	36
3.3 YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	39
3.3.1 Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yapılan Sınavlar	39
3.3.2 Test Geliştirme Süreci.....	40
3.3.3 Madde Analizi	43
3.3.4 Test İstatistikleri	46
4. MATERYAL VE METOT	50
4.1. Araştırma Yöntemi	50
4.2. İnceleme Nesnesi	50
4.3. Verilerin Toplanması.....	51
4.4. Verilerin Analizi.....	51
4.5. Araştırmanın Güvenirliği.....	51
5. BULGULAR	53
5.1 GEÇERLİK İLE İLGİLİ BULGULAR	53
5.1.1 Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarının Okuduğunu Anlama Becerisi Kazanımlarına göre Görünümü 53	
5.1.2 Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne Göre Görünümü.....	57
5.1.3 Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarının Madde Yazma İlkelerine Göre Görünümü.....	60
5.2 GÜVENİRLİK İLE İLGİLİ BULGULAR.....	63
5.2.1 Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarındaki Okuduğunu Anlama Testlerinin Madde Analizleri.....	63
5.2.2 Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarının Test Analizleri.....	87
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	95
6.1 GEÇERLİK İLE İLGİLİ SONUÇ VE TARTIŞMA.....	95

6.1.1 Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan Kur Bitirme Sınavlarının Okuduğunu Anlama Becerisi Kazanımları ile İlişkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma	95
6.1.2 Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan Kur Bitirme Sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin Basamaklarına Göre Dağılımı ile İlgili Sonuç ve Tartışma	96
6.1.3 Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan Kur Bitirme Sınavlarının Madde Yazma İlkelerine Göre Görünümü ile İlgili Sonuç ve Tartışma	97
6.2 GÜVENİRLİK İLE İLGİLİ SONUÇ VE TARTIŞMA	98
6.2.1 A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin ve Maddelerinin Analizleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma	98
6.2.2 A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin ve Maddelerinin Analizleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma	99
6.2.3 B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin ve Maddelerinin Analizleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma	100
6.2.4 B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin ve Maddelerinin Analizleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma	102
6.2.5 C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin ve Maddelerinin Analizleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma	103
6.3 ÖNERİLER	104
KAYNAKLAR	106
ÖZGEÇMİŞ	111

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Sayfa No
5.1: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Toplam Dağılımı	88
5.2: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Toplam Dağılımı	89
5.3: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Toplam Dağılımı	90
5.4: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Toplam Dağılımı	91
5.5: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Toplam Dağılımı	92

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
No	No
5.1: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Kazanımlara Göre Dağılımı.....	53
5.2: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Kazanımlara Göre Dağılımı.....	54
5.3: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Kazanımlara Göre Dağılımı.....	55
5.4: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Kazanımlara Göre Dağılımı.....	56
5.5: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Kazanımlara Göre Dağılımı.....	56
5.6: Bozok TÖMER’de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarındaki Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Kazanımlara Göre Dağılımı	57
5.7: Bozok TÖMER’de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarındaki Okuduğunu Anlama Testlerinin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin Bilgi Boyutuna Göre Sınıflandırılması.....	58
5.8: Bozok TÖMER’de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarındaki Okuduğunu Anlama Testlerinin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin Bilişsel Boyutuna Göre Sınıflandırılması.....	59
5.9: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinde Madde Yazma İlkeleri Bakımından Görülen Hatalar.....	60
5.10: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinde Madde Yazma İlkeleri Bakımından Görülen Hatalar.....	61
5.11: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinde Madde Yazma İlkeleri Bakımından Görülen Hatalar.....	61
5.12: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinde Madde Yazma İlkeleri Bakımından Görülen Hatalar.....	62
5.13: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinde Madde Yazma İlkeleri Bakımından Görülen Hatalar.....	62
5.14: Bozok TÖMER’de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarının Okuduğunu Anlama Testlerinde Madde Yazma İlkeleri Bakımından Görülen Hataların Genel Görünümü	62
5.15: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Madde Analizleri.....	64
5.16: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Madde Analizleri.....	65
5.17: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Madde Analizleri.....	67
5.18: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Madde Analizleri.....	68

5.19: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Madde Analizleri	70
5.20: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Üst ve Alt Grupların Madde Analizi	72
5.21: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Üst ve Alt Grupların Madde Analizi	74
5.22: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Üst ve Alt Grupların Madde Analizi	76
5.23: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Üst ve Alt Grupların Madde Analizi	78
5.24: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Üst ve Alt Grupların Madde Analizi	80
5.25: Bozok TÖMER Kur Bitirme Sınavının Okuduğunu Anlama Testlerindeki Madde Türleri	82
5.26: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Basit Çeldirici Analizi	84
5.27: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Basit Çeldirici Analizi	85
5.28: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Basit Çeldirici Analizi.....	85
5.29: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Basit Çeldirici Analizi.....	86
5.30: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Basit Çeldirici Analizi.....	86
5.31: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Güçlük Düzeyi	87
5.32: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Güçlük Düzeyi	88
5.33: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Güçlük Düzeyi.....	89
5.34: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Güçlük Düzeyi.....	90
5.35: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Güçlük Düzeyi.....	91
5.36: Bozok TÖMER Okuduğunu Anlama Testlerinin Güvenirlik Düzeyleri	92

KISALTMALAR DİZİNİ

- OBM : Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
TÖMER : Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları ve ana kavramlarının tanımları yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Gerek yurt dışında gerekse ülkemizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi artış göstermektedir. Yurt dışında, Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı; yurt içinde ise Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER) başta olmak üzere özel kurumlar Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten önemli kurumlardır. Ülkemizde bu kurumlar arasında en fazla öğrenciye sahip olan kurumlar TÖMER'lerdir. Uluslararası öğrenciler Türkiye'de akademik eğitim almak amacıyla TÖMER'lerde Türkçe öğrenmektedir ve akademik eğitimlerine devam edebilmeleri için belli bir düzeyde Türkçe bildiklerini belgelemek zorundadırlar. Bu öğrencilerin Türkçe dil düzeyini belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme yapmak gerekmektedir.

Ölçme ve değerlendirme yabancı dil öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Ölçme, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı veya sıfatlarla ifade etmektir (Turgut ve Baykul, 2019). Değerlendirme ise ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması ve ölçütle belirlenen koşulun karşılanıp karşılanmadığının karşılaştırılmasıdır (Özçelik, 1998: 221). Ölçme ve değerlendirme yabancı dil öğretiminin başlangıcında, süreci içinde ve sonunda farklı amaçlarla yer almaktadır. Dil öğretiminin başlangıcında, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek ve yapılacak öğretimi planlamak için; dil öğretim süreci içinde, verilen eğitimi değerlendirmek ve öğretim eksiklerini belirleyebilmek için; dil öğretim sürecinin sonunda ise öğrencilerin kazanımları ne kadar edindiklerini belirlemek ve gelecekteki öğretimler için önlemler almak amacı ile ölçme ve değerlendirmeye başvurulmaktadır. Yani dil öğretiminde yapılan ölçme ve değerlendirme, sadece öğrenciyi değerlendirmek değildir. Dil öğretim sürecinde seçilen strateji, yöntem ve tekniklerin başarılı olup olmadığını ve öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığını belirlemek açısından öğrencilere yol göstermektedir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme bir son değildir. Aksine dil öğretiminin eksikliklerini görebilmek ve iyileştirmeler yapabilmek için büyük önem arz etmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde üç farklı sınav uygulanmaktadır. Bunlar seviye tespit sınavı, kur bitirme sınavı ve yeterlik sınavıdır. *Seviye tespit sınavı* Türkçe öğretimine başlamadan önce öğrencilerin Türkçe seviyelerini belirlemek, öğretim göreceği kur düzeyini belirlemek ve muaf olup olmadıklarını belirlemek amacı ile yapılmaktadır. Seviye tespit sınavından aldıkları puanlara göre öğrenciler kurlara yerleştirilmekte ve Türkçe öğrenimlerine devam etmektedirler. Öğrencilerin buldukları kurdaki Türkçe öğretim süreci tamamlandıktan sonra ilgili kurun kazanımlarını ne kadar edindiklerini belirlemek amacı ile *kur bitirme sınavı* yapılmaktadır. Kur bitirme sınavları değerlendirilirken bazı üniversiteler her beceri alanında asgari başarı puan şartı ararken bazı üniversiteler genel başarı puanına bakmaktadır. Mesleki gelişim sağlamak, akademik eğitim almak ya da öğrencilerin özel tercihi sebebiyle, istenilen düzeyde Türkçe bildiğini ispatlayabilmeleri için *yeterlik sınavları* yapılmaktadır. Türkiye'deki üniversiteler uluslararası öğrenci kabul ederken Türkçe yeterlik düzeylerini belgelemelerini istemektedirler. Bu sebeple Türkçe yeterlik sınavını, her üniversite kendi bünyesinde hazırlayarak yapmaktadır (Özdemir, 2021). Yeterlik sınavı sonucunda ise öğrencilere dil düzeylerini gösteren sertifika verilmektedir.

Öğrencilerin Türkçe seviyelerinin net olarak belirlenebilmesi için geçerli ve güvenilir sınavlar yapmak gerekmektedir. *Geçerlik*, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellik ile karıştırmadan ölçebilmesidir (Tekin, 2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde yapılan sınavların geçerli olması için her düzeyin kendi kazanımlarının tamamını kapsayan, dil becerilerini ölçmeye uygun ve bir dil becerisini ölçerken diğer dil becerilerini karıştırmayan test maddeleri yazmak gerekmektedir. *Güvenirlilik*, bir ölçme aracının duyarlı, tutarlı, kararlı ve hatasız ölçümler ortaya koymasüdür (Güler, 2019). Güvenirlilik hem ölçme aracı hem de ölçme sonucu ile ilgilidir. Güvenilir bir sınav yapmak için testteki madde sayısı, yönergelerin açık ve anlaşılır olması, maddelerin ayırt edici olması, puanlamanın maddelerin ağırlığına uygun olması, sınav süresinin testteki maddelerin çokluğuna ve zorluğuna göre ayarlanması gerekmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yapılan sınavları inceleyen bir akreditasyon kurumu yoktur. Dolayısıyla kurumların kendi içinde sınavlarının geçerlik ve güvenilirliklerini belirmeleri gerekmektedir. Fakat birçok kurumda ölçme ve değerlendirme açısından uzmanlaşmış öğretimci yoktur. Bu durumda öğrencilerin geçerliği ve güvenirliliği düşük

sınavlara girme ihtimali ortaya çıkmaktadır. Işıkoğlu (2015), uluslararası öğrencilerin, madde yazımı hataları sebebiyle geçerlik ve güvenilirliği düşük sınavlara girdiklerini; Boylu (2019), öğrencilerin anlama becerilerine yönelik olarak metin hazırlama ve soru yazmada ciddi hatalarının olduklarını belirlemişlerdir. Ancak geçerliği ve güvenilirliği düşük sınavlara giren öğrenciler akademik eğitimlerine başladıklarında yetersiz kalmaktadırlar. Bunun sonucunda ise akademik eğitimlerini arzu ettikleri şekilde tamamlayamamaktadırlar. Bu çerçevede kur bitirme sınavlarının geçerlik ve güvenilirlik açısından incelenmesi önem arz etmektedir.

1.2 Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere uygulanan kur bitirme sınavlarındaki okuduğunu anlama testinin; kazanımlarla uyumunu, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel düzeylerini, madde yazma ilkelerine göre görünümünü ve güvenilirlik durumlarını inceleyip bundan sonra hazırlanacak sınavlarda dikkat edilecek hususları belirlemektir. Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesi "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanan kur bitirme sınavlarının geçerlik ve güvenilirlik açısından görünümü nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir.

1.3 Alt Problemler

1. Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER'de uygulanan kur bitirme sınavlarındaki okuduğunu anlama testinin geçerliği nasıldır?

- Testteki maddeler hangi kazanımlara yöneliktir?
- Testteki maddelerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı nasıldır?
- Testteki maddelerin madde yazma ilkelerine göre görünümü nasıldır?

2. Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER'de uygulanan kur bitirme sınavlarındaki okuduğunu anlama testi maddelerinin güvenilirliği nasıldır?

- Testteki maddelerin güçlüğü, ayırt ediciliği nasıldır?
- Testin güçlüğü, güvenilirliği nasıldır?

1.4 Çalışmanın Önemi

Çalışmada Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavları hazırlanırken testlerde hangi kazanımlara yönelik maddelerin olduğu, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nde hangi bilişsel düzeylere ağırlık verildiği, madde yazma ilkelerine göre görünümü ve güvenilirlik durumları incelenmiştir. Bu çalışma kur bitirme sınavları için kazanımlara uygun maddelerin yazılmasında, maddelerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre hazırlanmasında ve madde yazma ilkelerine uygun maddelerin yazılmasında yardımcı olacaktır. Bunun yanında testteki maddelerin güvenilirlik durumlarının incelenmesi sonucu ortaya çıkan hatalı durumlar tespit edilmiş ve maddeler düzeltilmiştir. Gelecekteki sınavlarda bulgulardan yararlanılabilir ve aynı yanlışların yapılmasının önüne geçilebilir olmasından dolayı önemlidir.

1.5 Sınırlılıklar

Çalışma 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama testleri ile ve bu testlere katılım sağlayan sırasıyla 61, 54, 46, 23 ve 75 öğrenci ile sınırlıdır. Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de bir eğitim öğretim yılında beş farklı soru seti kullanılmaktadır. Bu çalışma soru setlerinden biri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Türkiye’de veya yurt dışında yaşayan yabancı uyruklu bireylere eğitim- öğretim kapsamında hedef dil olarak Türkçe öğretimidir.

Ölçme: Herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı veya sıfatlarla ifade etmektir (Turgut ve Baykul, 2019).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması ve ölçütle belirlenen koşulun karşılanıp karşılanmadığının karşılaştırılmasıdır (Özçelik, 1998: 221).

Geçerlik: Ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellik

karıştırmadan ölçebilmesidir (Tekin, 2004).

Güvenirlık: Bir ölçme aracının duyarlı, tutarlı, kararlı ve hatasız ölçümler ortaya koymasdır (Güler, 2019).

2. LİTERATÜR ÖZETİ

2.1 Yeterlik Sınavlarına Yönelik Araştırmalar

Işıkoğlu (2015) Sakarya Üniversitesi TÖMER Türkçe Yeterlik Sınavı ile Mersin Üniversitesi TÖMER İnternet Tabanlı Türkçe Yeterlik Sınavlarını karşılaştırmıştır. Bu çalışmada, uluslararası öğrencilerin madde yazımı hataları nedeniyle geçerliği ve güvenilirliği düşük sınavlara girdikleri bu sebeple de değerlendirme aşamasında Türkçe seviyesi yetersiz öğrencilerin bölüm ya da programlarda eğitime başladıkları veya Türkçe seviyesi yeterli öğrencilerin Türkçe hazırlık kursuna devam etmek zorunda kaldıkları belirlenmiştir.

Barın ve Başar (2016) Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde gerçekleştirilen son sekiz Türkçe Yeterlik Sınavına giren ve yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi öğrenen 172 İranlının sınavdaki başarı düzeylerini çeşitli ölçütler açısından ortaya koymak ve sınav sonuçlarına göre hedef kitlenin zorlandığı ve başarılı olduğu beceri alanlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda sınavdaki başarı oranının yüzde ellinin altında olduğu, başarılı olan katılımcıların da önemli bir çoğunluğunun C1 düzeyinde Türkçe yeterliğine sahip olduğu, kadın katılımcıların erkeklerden daha başarılı olduğu, ayrıca sınav genelinde İranlı katılımcıların en başarılı olduğu beceri alanının konuşma becerisi ve en başarısız olduğu beceri alanının yazma becerisi olduğu sonucuna varmışlardır.

Demirel (2019) çalışmasında Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezi tarafından geliştirilen ve uygulanan Türkçe Yeterlik Sınavı'nı (TYS) uluslararası geçerliğe sahip 7 dile ait 25 dil yeterlik sınavıyla karşılaştırmıştır. Karşılaştırma; sınavların özellikleri, uygulama yöntemleri, sınav öncesi ve sonrası süreçlerini içeren 15 ölçüte göre yapılmıştır. Araştırma sonucunda TYS'nin üstün, benzer ve geliştirilmesi gereken yönleri ortaya konmuştur.

Tanrıkulu ve İşler (2019) çalışmalarında, PICTES projesi kapsamında geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin dil yeterliklerini belirlemek ve süreci değerlendirmek amacıyla uygulanan ilk ve son Türkçe Yeterlik Sınavlarını incelemiştir. Hedef kitlenin niceliği ve sınavın uygulanabilirliğinin zorluğu gerekçesiyle ilk uygulanan sınavda sadece

okuma ve yazma becerilerine, son uygulanan sınavda da sadece okuduğunu anlama becerisine yer verildiğini belirlemişlerdir. Son sınavda yazma becerisinin de çıkarılmasının ölçme ve değerlendirme sürecinin geçerliğini ve güvenilirliğini düşürdüğünü; Türkçe yeterlik sınavlarının, adayların Türkçe seviyelerinin doğru belirlenebildiği ölçüde geçerli olduğunu; dil öğreniminde bir beceri alanında yaşanacak eksikliğin, doğrudan diğer beceri alanlarına da belli oranlarda yansıdığını vurgulamışlardır.

Şengül ve Demirel (2020) çalışmalarında TYS ile uluslararası alanda uygulanan diğer dil yeterlik sınavlarını, sınavların uluslararası akreditasyon kuruluşlarına üyeliği, sınav sonuç belgelerinin geçerlik süreleri ve sınav sonuçlarının uluslararası geçerliği açısından karşılaştırmışlardır. Çalışmada TYS'nin ve diğer dil yeterlik sınavlarının uluslararası akreditasyon kuruluşlarına üyelikleri bulunduğu, TYS, TOEFL iBT, PTE akademik sınavlarının geçerlik süresi 2 yılken, CPE, CAE, TestDaF, DSD II, telc Deutsch, Goethe-Zertifikat, DELF & DALF, DELE, CELI, TORFL sınavlarının geçerlik sürelerinin sınırsız olduğu, TYS'nin ve diğer dil yeterlik sınavlarının sertifikalarının, diplomalarının uluslararası alanda geçerli olduğu sonucuna varmışlardır.

Sertdemir (2021) İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi ile İstanbul Aydın TÖMER Türkçe Yeterlik Sınavlarında yer alan dinleme ve okuma sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelediği çalışmasında; her iki sınavın da üst düzey becerileri ölçen soru sayılarının az olduğu, basamaklarda bir uyum olmadığı ve bu bağlamda hazırlanan sınavlarda özellikle uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarını da ölçebilecek soruların hazırlanması gerektiğini tespit etmiştir.

2.2 TÖMER'ler ve Sınav Sistemlerine Yönelik Araştırmalar

Köse (2008) çalışmasında, Ankara Üniversitesi TÖMER sınav sistemini ele alarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda, sınav sürecinde yaşanan olumsuzlukların asgari düzeye indirilmesi ve sınavların nesnel olması için atılması gereken adımların neler olması gerektiğini, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni esas alarak açıklamaya çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda ise sınavların ana unsuru olan metin seçiminin, sınava girecek adayların dil düzeyleri ve düzeylere ait söz varlığı ile doğru orantılı olması gerektiğini; belirli bir sürede edinilen bilgilerin ve kazanımların ölçüldüğü sınavların öğrencilerin o süre içerisinde edinmiş oldukları bilgileri içermesi gerektiğini;

sınavların, sınav hazırlama komisyonlarınca hazırlanması ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınması gerektiğini; sınavın yapıldığı ortamın sınav koşullarına uygunluğunun önemsenmesi gerektiğini; sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerilerini ölçen sınavların, en az iki kişiden oluşan komisyonlar tarafından değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Karagöl (2020) çalışmasında, 13 farklı TÖMER'in kur bitirme sınavlarını doküman analizi yöntemi ile incelemiştir. Araştırma sonucunda, 13 TÖMER'in kur bitirme sınavlarının; becerilerdeki soru türleri, okuma metinlerinin sayıları ve metinlerdeki kelime sayıları, yazma becerisinde metin uzunluğu sınırları ve soru çeşitlilikleri, dil bilgisi sorularının olup olmaması ve sınav içindeki yerleri, CEFR'e göre beceri gelişim evrelerinin sınavlarda karşılanmaması gibi hususlarda farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Çavuşoğlu ve Işık (2021) yabancı dil olarak Türkçe öğretim merkezlerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda TÖMER'lerin dil becerileri için belirledikleri taban puanlarının ve kur düzeyi puan aralıklarının farklı olduğu, deneyimin TÖMER'lerin kur düzeylerini belirlemede etkili olmadığı ve TÖMER'lerde kur sınavları açısından bir standardın olmadığı görülmüştür.

2.3 Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Araştırmalar

Altunkaya (2016), Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde yer alan okuma kazanımlarını dikkate alarak okuduğunu anlama becerisi öğretiminin değerlendirilmesinde yararlanılabilecek, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerini ölçebilecek, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış "Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi (YDTOBT) geliştirmiştir.

Konal Memiş (2019), Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'ne uygun B1 düzeyi okuma sınavı geliştirmiştir. Hazırlanan sınav, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde B1 düzeyinde Türkçe öğrenen 76 yabancı öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler; geçerlik ve güvenilirlik yönünden incelenmiştir.

Çetinkaya ve Yolcusoy (2020) Yeni Hitit, İzmir ve Yedi İklim A1-A2 ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya dönük ölçünleştirilmiş görev biçimlerinin genel görünümünü, sıklık ve oranlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışma sonucunda, örnekteki üç ders kitabında da okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerde; C-test, gereksiz sözcükleri çıkartma, hata bulma, proje çalışması ve yüzeysel okuma görev biçimlerine yer verilmediğini, eşleştirme ve kısa yanıtli soru görev biçimlerine en yüksek oranda yer verildiğini tespit etmişlerdir. İki bileşenli madde, kısa yanıtli ve tarama görev biçimlerinin oranları açısından ders kitapları arasında anlamlı bir farkın olduğunu belirlemiştir.

2.4 Öğreticilere Yönelik Araştırmalar

Gedik (2017) çalışmasında, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları materyalin ölçmede kullanılacak sınavların ve bu sınavlar için kullanılacak soruların olduğunu tespit etmiştir. Yapılacak ölçme çalışmalarının ana dili Türkçe olanlara göre değil, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik olması gerektiğini, hazırlanan sınavların ve soruların temel dil becerilerini (okuma, dinleme, yazma, konuşma) ölçmeye yönelik olması gerektiğini belirtmiştir. Geçerliğin olması için soruların öğretilen konularla paralel olması gerektiğini, hedeflenen kazanımların dışında veya öğretilmeyen bir konuda soru sorulmaması gerektiğini, güvenilirlik için uygulanan sınavın doğru, hatasız ve tarafsız sonuçlara ulaştırması gerektiğini, özellikle yeterlik sınavlarında ulusal bir çerçeve oluşturulması ve sınavların buna göre yapılıp sonuçların da buna göre değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öğreticilere yönelik araştırmalarda (Boylu, 2019; Özyalçın, 2019) öğretmenlerin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri, Bloom Taksonomisine göre soru yazma becerileri, madde yazma ilkelerine uygun soru yazabilmeleri, yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin ölçme ve değerlendirme becerilerinin gelişimine katkısı, sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları ele alınmıştır.

2.5 Ders Kitaplarına Yönelik Araştırmalar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelendiği çalışmalarda (Zengin, 1995; Göçer, 2007; Duru, 2014; Oktay, 2015; Rathert, 2016; Güney, 2019; Özbal, 2019; Ulutaş ve Kara, 2019;) soruların düzeye uygunluğu, Bloom Taksonomisi'ne göre analizi, nitelik, nicelik ve beceri alanlarına göre dağılımı, yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki soruların karşılaştırılması konuları ele alınmıştır.

2.6 Madde Yazma İlkelerine Yönelik Araştırmalar

Özdemir ve Eke (2023) çalışmalarında literatür taramasına dayalı olarak madde yazma ilkeleri ve yabancılara Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisi ölçülürken kullanılan madde yapılarına özgü ilkeler olarak 33 maddelik bir liste oluşturmuşlardır. Oluşturdukları 33 madde yazma ilkesine göre 12 farklı TÖMER'e ait kur bitirme sınavlarındaki 871 soruyu incelemişlerdir. İncelemeleri sonucunda ise 1 TÖMER'in sorularının madde yazma ilkelerine uygun olduğunu ancak 11 TÖMER'in sorularının uygun olmadığını ve sorularda 22 madde yazma ilkesi ile ilişkili toplam 592 hata olduğunu tespit etmişlerdir.

Literatür taramasında yeterlik sınavlarını inceleyen araştırmalar vardır (Işıkoğlu, 2015; Barın ve Başar, 2016; Demirel, 2019; Tanrikulu ve İşler, 2019; Şengül ve Demirel, 2020; Sertdemir, 2021). Ancak kur bitirme sınavlarını geçerlik ve güvenilirlik açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda kur bitirme sınavlarının geçerlik ve güvenilirlik açısından ilk kez incelenmiş olması bu araştırmanın özgün yanıdır. Ayrıca bu çalışmada, bir devlet üniversitesine bağlı Türkçe öğretim merkezinin tüm kurlardaki okuma sınavları değerlendirilerek yapılan hatalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylece, uygulamada ne tür hataların yapıldığı belirlenerek, bu hataların giderilmesine yönelik öneriler sunulmuştur. Bu önerilerin soru yazarlarına yol gösterecek nitelikte olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1 YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUMA EĞİTİMİ

3.1.1 Okuduğunu Anlama Becerisi

“Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 2021: 109). Okuma, duyu organları tarafından algılanan bilgilerin zihinde anlamlandırılmasıyla oluşmaktadır. Bireyin duyu organları ile algıladığı bilgilere bir anlam yüklemesi, okuma için mutlak şarttır.

Okuma, dildeki bir sesi gösteren ve alfabeyi oluşturan işaretlerden her biri olan harflerin, duyu aracılığıyla algılanmasıyla başlayan ve harflerin birleşiminden ortaya çıkan metnin zihinde anlam bulmasıyla sonuçlanan çok yönlü bir süreçtir (Altunkaya, 2019). Okuma, harflerin algılanmasında fiziksel ve algıların zihinde anlam bulmasında bilişsel süreçleri içeren bir beceridir.

Okuma, yazar tarafından ortaya konulan anlamlı bir metindeki yapıların okur tarafından algılanması ve okurun algılarına kendi yorumlarını da eklemesiyle bir anlam oluşturmasıdır (Günay, 2007). Yazarın vermek istediği mesajı okuyucunun algılaması, okumanın ön şartıdır. Bu işlemin ardından okuyucu, algıladığı bilgileri zihninde anlamlandırma sürecinde aktif rol oynamaktadır.

Bütün bu tanımlardan yola çıkarak okumayı, seslerin dildeki karşılığı olan harflerin fiziksel olarak duyu organlarıyla algılanması ve bilişsel olarak zihinde anlamlandırılması esnasında okuyucunun aktif rol aldığı bir süreç olarak tanımlayabiliriz.

3.1.2 Okuma Amaçları

Okuyucunun okuma eylemini hangi amaçla gerçekleştirdiği, okuma amaçlarını oluşturmakta ve bireysel farklılıklar gösterebilmektedir. Bireyler, ilgi alanlarına özgü etkinliklerde bulunmakta ve her etkinlik öncesi hedefler oluşturmaktadırlar. Söz konusu durum okuma için de geçerli olmaktadır (İnce, 2020).

Demirel (2021, 110), okuma amaçlarını Şu Şekilde sınıflandırmıŐtır:

- Dođru, sűrekli ve anlayarak okuma becerisini kazanmak.
- Sűzcűk hazinesini zenginleŐtirmek.
- Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavramak.
- Dođru ve gűzel dille yazılmıŐ metinleri okuyarak anlatım gűcűnű geliŐtirmek.
- Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek.

Demirel, bu amaçların beraberinde okumada asıl amacın yazarın vermek istediği iletiyi anlamak olduğunu vurgulamıŐtır. Őzellikle de yabancı dilde yazılmıŐ metinlerin okunması esnasında her kelimenin ve cűmlenin anlamının çıkarılmasının zor olabileceğini ancak yazarın iletilisinin anlaŐılması durumunda okuma eyleminin amacına ulaŐtıđını belirtmiŐtir (Demirel, 2021).

Grabe ve Stoller (2013, 32) ise okumanın amaçlarını Şu Şekilde sınıflandırmıŐlardır:

- Basit bilgileri aramak için okuma
- Hızla gűz atmak için okuma
- Metinlerden űđrenmek için okuma
- Bilgiyi entegre etmek için okuma
- Yazmak için okuma
- Metinleri eleŐtirmek için okuma
- Genel anlama için okuma

Yukarıdaki tasniflemelere bakıldıđında, okuma amaçları çerçevesinde ortak bir dűŐűnce ve anlayıŐ olmadığı gűrűlmekle birlikte bireylerin ilgi istek vb. durumlarına gűre farklılıklar gűsterebilmektedir. Hatta sűz konusu durum yabancı dil olarak Tűrke űđrenicileri için de geçerli olabilmektedir diyebiliriz.

3.1.3 Okuma Modelleri

Daha űnceleri okumayı anlatmak için, yazıların űzűmlenmesi ve sesletimi űzerine yođunlaŐılmıŐtır. Yapılandırmacı yaklaŐımla beraber son yıllarda okumanın biliŐsel yűnű űzerinde de durulmaya baŐlanmıŐtır (GűneŐ, 2009). Okuma tanımlarının farklılaŐmasının sonucunda da çeŐitli okuma modelleri ortaya çıkmıŐtır (Razı, 2007).

Güneş'e (2009, 10) göre okuma modelleri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

1. Geleneksel Okuma Modelleri
 - a. Şifreyi Çözme Teorisi
 - b. Görsel Birleştirme Teorisi
 - c. Kelimeyi Bütün Algılama Teorisi
 - d. Tahmin Etme Teorisi

2. Çağdaş Okuma Modelleri
 - a. Okuma Gelişim Teorisi
 - b. Açıklayıcı Okuma Modeli
 - c. Etkileşimsel Okuma Modeli
 - d. Okuma Teknikleri Modeli
 - e. Örnekleme Modeli

Geleneksel okuma modellerinde okumanın fiziksel yönleri üzerinde durulurken çağdaş okuma modellerinde ise okumanın fiziksel ve bilişsel yönleri beraber ele alınmıştır (Güneş, 2009).

Grabe ve Stoller'a (2013, 25) göre ise okuma modelleri şunlardır:

1. Metaforik Okuma Modelleri
 - a. Aşağıdan Yukarıya Okuma Modeli
 - b. Yukarıdan Aşağıya Okuma Modeli
 - c. Etkileşimli Okuma Modeli

2. Özel Okuma Modelleri
 - a. Etkileşimli Telafi Modeli
 - b. Kelime Tanıma Modeli
 - c. Basit Okuma Modeli
 - d. Çift Kodlama Modeli
 - e. Psikodilbilimsel Tahmin Oyunu Modeli

Okuma modelleri, okuma eyleminin gerçekleşme süreçleri hakkında bilgi vermektedir. Birçok araştırmacı tarafından birçok sınıflandırma mevcuttur. Ancak daha çok araştırmacı tarafından Grabe ve Stoller'ın (2013) sınıflandırmalarının kabul görmesi nedeniyle aşağıda, metaforik okuma modelleri hakkında bilgi verilmiştir..

3.1.3.1 Metaforik Okuma Modelleri

Metaforik okuma modelleri; aşağıdan yukarıya okuma modeli, yukarıdan aşağıya okuma modeli ve etkileşimli okuma modeli olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

3.1.3.1.1 Aşağıdan Yukarıya Okuma Modeli

Grabe ve Stoller'a (2013) göre bu modelde okuma, metindeki en küçük yapılardan başlanılarak parçaların birleştirilmesiyle anlama ulaşılmaya çalışılan bir eylemdir. Aşağıdan yukarıya okuma modelinde ilk olarak; gözler metne odaklanır, harfler tanımlanır ve heceler oluşturulur. Hecelerin birleştirilmesiyle kelimeler oluşturulur. Bir cümledeki bütün kelimeler tanımlandıktan sonra birleştirilerek tümceler anlamlandırılır. Ardından paragraftaki bütün cümleler tanımlanır ve paragraflar anlamlandırılır. Sonuçta ise paragraflar tanımlanarak metin anlamlandırılır ve okuyucu bu basamakları başarmak şartıyla atlamaktadır (Razı, 2007).

Bu yaklaşımda, okuma sürecinde okur, cümleyi oluşturan yapılar üzerinde dururken kendi bilgi ve birikiminden yararlanılmaz (Altunkaya, 2019). Bu noktada model, okurun dünya bilgisini göz ardı etmesi nedeni ile eleştirilmiş ve yukarıdan aşağıya okuma modeli ortaya çıkmıştır.

3.1.3.1.2 Yukarıdan Aşağıya Okuma Modeli

Grabe ve Stoller'a (2013) göre bu modelde okurun ön bilgilerini harekete geçirmesi esas alınmaktadır. Okur, beklentileri, amaçları ve hedefleri çerçevesinde okuma eylemine başlar. Zihnindeki bilgilerini metindeki bilgilerle birleştirir. Bu sayede okunan metnin anlamlandırılması daha kolay olur (Altunkaya, 2019).

Razı'ya (2007) göre ise bu modelde okur, ön bilgileriyle okuduğu metni ilk olarak bir bütün ve ardından parça parça olarak algılar. Okuyucu merkezli olan bu modelde okuyucu, ön bilgileriyle hipotezler oluşturur ve sürecin devamında hipotezlerini doğrulayabilir, iyileştirebilir ya da geçersiz olduğu kanısına varabilir. Bu okuma modelinde okuyucunun detaylardan ziyade metnin geneline odaklanarak anlam çıkarmaya odaklandığı için

eleştirilmiş ve etkileşimli dil modeli ortaya çıkmıştır.

3.1.3.1.3 Etkileşimli Okuma Modeli

Grabe ve Stoller'a (2013) göre bu model, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya okuma modellerinin bir sentezidir. Bu modele göre, anlama ulaşmak için hem metindeki birimler göz önünde bulundurulmalı hem de okurun zihnindeki konuya ilişkin bilgiler, okuma sürecine dahil edilmelidir. Yani okuma sürecinde anlamının oluşabilmesi için metnin dilsel öğeleri ve elde edilen bilgilerin ön bilgilerle bağdaştırılması gerekmektedir.

Altunkaya'ya (2019) göre bu modelde okur, aktif rol oynar. Ön bilgileri ile metindeki bilgileri sentezler. Yani aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya okuma modellerini bir araya getirerek metnin anlamına erişir.

Güneş'e (2009) göre bu model, Bruner ve Vygotsky'nin görüşlerinden esinlenerek geliştirilmiştir. Modelde anlamlandırma; metin, okur ve ortam olmak üzere üç öğeden oluşmaktadır. Anlama, bu üç öğenin sürekli etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır.

3.1.4 Okuma Türleri

Güneş'e (2020, 146) göre “okumanın çeşitli türleri vardır ve bunlar: okurun amacına, kullanılan yöntemine, metnin türüne, kullanılan materyale, göz hareketlerine ve bireylere göre sınıflandırılmaktadır.” “Okuma öğretim sürecinde en çok sesli ve sessiz okuma üzerine yoğunlaşmıştır” (Hasırcı, 2016: 119). Ancak bu iki okuma türünün yanında yoğun ve yaygın okuma türlerini de dikkate almak önemli olacaktır (Razı ve Tur, 2018).

Demirel'e (2021) göre de okuma; sesli, sessiz, yoğun ve yaygın olarak çeşitlendirilebilmektedir.

İnce'ye (2020) göre okuma türleri; fiziksel bakımdan sesli ve sessiz okuma, amaç bakımından yoğun ve yaygın okuma olarak sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda araştırmacıların sınıflandırmalarındaki ortak noktalar dikkate alarak aşağıda sesli, sessiz, yoğun ve yaygın okuma türleri incelenmiştir.

3.1.4.1 Sesli Okuma

Güneş'e (2020, 146) göre "sesli okuma, yazıyı görme, kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntülerini ve anlamını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama işlemidir." Sesli okuma, öğrencinin okuduğunu anlama becerisini öğrenmesine, okuma seviyesinin anlaşılmasına, dinleme alışkanlığının kazanılmasına olanak sağladığı için ilk okuma yazma öğretim sürecinin başında önem arz etmektedir. Sesli okuma, öğrencinin dikkat seviyesini geliştirmesine, okuduklarına yoğunlaşmasına, özgüven geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin gelişimi hakkında öğreticiye fikir vermektedir.

Demirel'e (2021) göre sesli okumanın amacı, öğrencinin yabancı dildeki kelimeleri, telaffuzunun doğru olmasına ve vurgu, tonlamalara dikkat etmesini öğretmektir. Ayrıca sesli okumaya daha çok yabancı dil öğretiminin başlangıç seviyelerinde yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Hasırcı'ya (2016) göre sesli okuma, yabancı dil öğrencilerinin ilk defa karşılaştığı kelimelerin vurgu, tonlamalarının nasıl yapıldığını öğrenmesi, kelimeler ve kelimeler arasındaki ilişkinin ayrımını yapabilmesi bakımından faydalıdır. Sesli okumaya yabancı dil öğretiminin başlangıç seviyelerinde daha çok yer verildiğini, bunun sebebinin ise yabancı dil öğrencilerinin ilk defa karşılaştığı sözcüklerin telaffuzunu öğrendiğini, bu noktada öğreticini, öğrencinin telaffuz hatalarını düzeltmesi ve rol model olması gerektiğini vurgulamıştır.

İnce'ye (2020) göre ise sesli okuma, yabancı dil öğretiminde sadece temel düzeyde değil bütün düzeylerde yer verilmesi gereken bir okuma türüdür. Ayrıca sesli okuma, öğretici ve öğrencinin ortak çalışmasıdır. Öğrencinin telaffuz hatalarının, öğretici tarafından, sınıf ortamında, düzeltildiği esnada, diğer öğrencilerin de bu durumdan faydalanabildiğini vurgulamıştır.

3.1.4.2 Sessiz Okuma

Güneş'e (2020: 149) göre "sessiz okuma, kelimeleri ve cümleleri seslendirmeden, gözle takip ederek yapılan okumadır." Sessiz okuma sayesinde okuma hızı ve anlama seviyesi

artış gösterir ve daha çok yetişkin bireylerin tercih edilir. Ayrıca sessiz okuma, öğrencinin okuma eylemini bireysel gerçekleştirip öğrenebilmesine, zamandan ve gücünden tasarruf etmesine fayda sağlar.

Demirel (2021), “göz okuması” diye nitelendirdiği ve genelde zevk almak ya da bilgi sahibi olmak için yapıldığını ileri sürdüğü sessiz okumanın, sesli okumadan daha önemli olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil öğretiminin her seviyesinde kullanıldığını ancak orta ve ileri seviyelerde en çok kullanılan okuma türü olduğunu vurgulamıştır.

Hasırcı’ya (2016) göre sessiz okuma, kullanma amacı fark etmeksizin öğrencilere okuduğunu anlama imkânı verir. Dil öğretiminin her seviyesinde kullanıldığını özellikle de orta ve ileri seviyelerde kullanıldığını belirtmiştir.

İnce’ye (2020) göre ise sessiz okuma, öğrencilerin genellikle metnin arka plandaki anlamına ait gerçekleştirdiği okuma türüdür. İnce (2020), literatürdeki çalışmalarda, anlama ve okuma hızı arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirterek; dil öğretiminin başlangıç seviyelerinde, öğrencilerin okuma hızına yönelik yapılacak çalışmaların, orta ve ileri seviyelerde, öğrencilerin üst bilişsel becerilerini daha rahat kullanabildiklerini vurgulamıştır.

3.1.4.3 Yoğun Okuma

İnce’ye (2020) göre yoğun okuma, öğretici önderliğinde veya yardımıyla öğrencinin ilgi, istek ve dikkatini metne yoğunlaştıracağı seviyede faaliyetler sayesinde yapılır. Amaç, öğrencinin metnin derindeki anlamına erişimini sağlamaktır. Yani öğrenciye üst düzey bilişsel becerilerini kullanma olanağı sağlamaktır.

Hasırcı’ya (2016) göre yoğun okuma, metinde bulunan tüm unsurların detaylı bir şekilde okunmasıdır. Üst seviyede anlamak için okuma eyleminin yavaş bir şekilde yapıldığı yoğun okumada anlamı bilinmeyen her kelimeye bakılır ve bütün cümle yapıları çözümlenir.

3.1.4.4 Yaygın Okuma

İnce'ye (2020) göre yaygın okuma, yoğun okumaya nazaran daha temel kazanımları amaçlamakta ve öğrencinin alt düzey bilişsel becerilerini kullanma olanağı sağlamaktadır. Yaygın okuma, metnin genelindeki anlamına ulaşmak için yapılmaktadır. Özellikle temel seviyedeki öğrencilere akıcı okuduğunu anlama becerisi kazandırmak için kullanılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde yalnızca sınıf içinde öğretici önderliğinde değil, öğrencinin ilgi ve istekleri doğrultusunda ders dışı bağımsız okuma yapabileceği bir okuma türüdür.

Hasırcı'ya (2016) göre yaygın okuma, okunan metnin genelindeki anlama ulaşmayı hedefleyen, yabancı dilde yazılmış fazlaca sayıda kitabı okumaktır. Yoğun okuma, okunan metinden zevk alma imkânı tanırken yoğun okuma, öğrencinin hedef dili anlamasına yönelik bütün detaylara ulaşma imkânı tanımaktadır. Bu sebeple yabancı dilde okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında yoğun ve yaygın okuma türlerinin ikisine de yer verilmelidir ki öğrenciye, okuduğu metinlerden keyif alırken aynı zamanda da Türkçenin yapısını öğrenme imkânı verilmelidir.

3.1.5 Okuma Süreci

Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için ilk önce okuma hazırlığı yapılır. Bu süreçte zihinsel hazırlığa ağırlık verilir. Okuma esnasında metindeki bilgiler, ön bilgilerden hareketle seçilir, anlamlandırılır ve zihinde yapılandırılır (Güneş, 2020). Bütün bu işlemler okuma öncesi etkinlikler, okuma sırasındaki etkinlikler ve okuma sonrası etkinlikler olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir.

Altunkaya (2019), okuma eğitimi amacının, yazarın iletisinin okur tarafından doğru şekilde anlamlandırılması olduğu için bu süreçte çeşitli stratejilerin; okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında öğretici tarafından kullanılması ve öğrencilere öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

3.1.5.1 Okuma Öncesi Etkinlikler

Okuma öncesinde yer alan çalışmaların temel amacı; okuyucunun dünya bilgisini harekete geçirmek ve okuma nedenlerini belirlemektir. Bu çalışmalar sayesinde okur hangi konuda metin okuyacağını sezmekte ve bu konuya ilişkin var olan bilgilerini harekete geçirmektedir.

Demirel'e (2021: 112) göre okuma öncesi etkinlikler şunlardır:

- Okuma metninde varsa resim ve başlık hakkında konuşma yapılır. Öğrencilerden verilen başlığa ve resme bakarak nasıl bir metin okuyacakları kestirmeleri istenir.
- Okuma metninde geçen bilinmeyen sözcükler ve gerekirse yeni yapılar öğretilir.
- Okunacak metinle ilgili çok genel 2-3 soru sorulur.

Balcı ve DüNDAR'ın (2017: 262) Paris, Wasik ve Turner'dan (1996) aktardıkları okuma öncesi stratejileri şunlardır:

- İyi fiziksel ortam oluşturma,
- Okuma amacını belirleme,
- Önbilgilere ulaşma,
- Başlık hakkında sorular sorma,
- Kavram haritası oluşturma,
- Ana düşünceyi tahmin etmek için metni tarama,
- Metni tarayıp başlıkları, resimleri ve alt başlıkları değerlendirme,
- Bilgileri gözden geçirme,
- Metin türünü ve tarzını (üslubunu) tespit etme,
- Konu hakkında ne bilindiğini ifade etme,
- Okunacak metinde neler olabileceğini tahmin etme.

Güneş'e (2020) göre ise okuma öncesinde okunulacak metnin seçilmesi, araç-gereçlerin hazırlanması, oturulacak yerin belirlenmesi, ışık durumunun kontrol edilmesi gibi ön hazırlıklar; ön bilgilerin harekete geçirilmesi, anahtar kelimelerle çalışılması, metnin içeriğinin tahmin edilmesi, amaç, tür, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gibi zihinsel hazırlıklar yapılır.

3.1.5.2 Okuma Sırasındaki Etkinlikler

Demirel'e (2021) göre okuma sırasındaki etkinliklerde öğrencinin okuduğunu anlaması ve yazarın vermek istediği mesajı alması beklenir. Bu aşamada öğrenciden yapması istenilenler şunlardır (Demirel, 2021: 112):

- Okurken bilinmeyen kimi sözcüklerin anlamını kestirmesi,
- Anlaşılması güç cümlelerde şahıs zamirlerinin hangi ad yerine kullanıldığını bulması,
- Ayrıntılı sorulara cevap bulmaya çalışması,
- Ana fikir ve yardımcı fikirleri araştırması,
- Yazarın üslup özelliğine dikkat etmesi,
- Not tutması ve önemli görüşlerin belirtildiği cümlelerin altını çizmesi.

Balcı ve Dündar'ın (2017, 262) Paris, Wasik ve Turner'dan (1996) aktardıkları okuma sırasındaki stratejileri şunlardır:

- Okuma ile birlikte anlamayı kontrol etme,
- Ana düşünceyi bulma,
- Metinden anlamlar çıkarma,
- Metin türünün kalıplarını tespit etme,
- Konuşma çizgilerine bakma,
- Yeni kelimeleri kontrol etme (not alma),
- Her paragrafın ana fikrini tahmin etme,
- Metni yorumlama,
- Okunan metinle ön bilgileri karşılaştırma,
- Öğrenilen bilgilere değer biçme,
- Metni yeniden okuma veya metnin üzerinden geçme.

Güneş'e (2020) göre ise okuma sırasında sözcük, tümce, paragraf ve metnin anlamlandırılması, bilginin zihinde yapılandırılması ve bilginin uygulanması gibi etkinlikler yapılır.

3.1.5.2 Okuma Sonrası Etkinlikler

Demirel'e (2021) göre okuma sonrasındaki etkinliklerde amaç, öğrenilen dilin gramerini pekiştirmek ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmektir. Metnin içeriğinin açıklanması

ve öğrenilen yeni sözcüklerin sözlü ve yazılı ifadelerde kullanımının sağlanması yönünde çalışmalar yapılabilir. Bu aşamada, öğrenciden yapması istenilenler şunlardır (Demirel, 2021: 113):

- Metinle ilgili ayrıntılı sorulara doğru cevap vermesi,
- Ana fikrin ve yardımcı fikirlerin ne olduğunu söylemesi,
- Metindeki bilgiyi değişik bir şekilde aktarması. Bunu bir şekil, diyagram ya da akış çizelgesi ile göstermesi,
- Okunan metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin ana çerçevesini belirlemesi,
- Okunan metni kendi sözcükleriyle özetlemesi,
- Metinde geçen olaya ilişkin bir kompozisyon yazması.

Balcı ve Dündar'ın (2017, 262) Paris, Wasik ve Turner'dan (1996) aktardıkları okuma sonrası stratejileri şunlardır:

- Metin ve yazarı kişisel olarak eleştirme,
- Okuma öncesindeki beklentilere dönüp gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etme,
- Notları, yorumları ve altı çizilen yerleri gözden geçirme,
- Metinden çıkarılan anlamı ifade etme,
- Bilgileri bir araya toplayıp pekiştirme,
- Bilgileri gözden geçirme,
- Bilgileri detaylandırma ve değerlendirme,
- İhtiyaç duyulan ek bilgileri ifade etme,
- Yeni bilgileri zihinde tutma,
- Metinle öz yaşantıları karşılaştırma,
- Metni akademik olarak eleştirme.

Güneş'e (2020) göre ise okuma sonrasında metindeki bilgilerin değerlendirilmesi, sorgulanması, eleştirilmesi, yorumlanması; yazar bakış açısının değerlendirilmesi, anlamının değerlendirilmesi, okumanın amacına ulaşmış olup olmadığını değerlendirmesi gibi etkinlikler yapılır.

3.1.6 Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Becerisi

Teknolojinin hızla gelişmesi ve uluslararası etkileşimin artmasıyla birlikte yabancı dil öğretimi özellikle de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi büyük bir ivme kazanmıştır.

Bu duruma paralel olarak, ana dilde okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması kadar büyük bir öneme sahip olan yabancılara Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasına yönelik çalışmaların arttığı görülmektedir (Hasırcı, 2016).

Okuma, dış dünyanın zihinde anlamlandırılarak sesli ya da sessiz biçimde dille ifadesidir. Okumanın temelinde zihinde anlamlandırma süreci vardır. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretiminde okuma eğitimi bu istikamette verilmelidir. Bütün dillerin yabancı dil olarak öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin yetkin bir biçimde kazandırılması için hedef dildeki ses ve harflerin iyi öğretilmesi şarttır. Ancak bu şekilde diğer dil becerileri de gelişim gösterecektir (Kıymaz ve Doyumğaç, 2019).

Bir dil öğrencisi için anlatmaya dayalı dil becerilerinden (konuşma ve yazma) ziyade anlamaya dayalı dil becerileri (dinleme ve okuma) daha fazla gelişim göstermektedir. Çünkü günlük hayatta anlamaya dayalı dil becerilerini, özellikle okuduğunu anlama becerisini, kullanmaya daha fazla maruz kalınmaktadır. Mesela konuşulanlardan ve yazıya dökülenlerden daha fazla okunmaktadır. Bu durum sadece anadilde Türkçe öğrenenler için geçerli değildir, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için de aynı durum söz konusudur. Yabancı bir ülkenin kültürünü tanıyabilmek, günlük rutinlerini rahatça sürdürebilmek, söz konusu ülkedeki gelişmeleri takip edebilmek ve bilimsel konularda araştırmalar yapabilmek için okuduğunu anlama becerisinin gelişmiş olması oldukça fazla önem arz etmektedir. Bu sebeple dört temel dil becerisinden biri olan okuma, anadilde Türkçe öğretiminde olduğu kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de önemlidir.

Altunkaya (2019), ana dilde okuma süreçleri ile yabancı dil öğrenmede okuma süreçlerinin farklı olduğunu, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin okuma süreçlerinde; anadillerinde olmayan seslerle (ğ ve ç vb.) tanışacaklarını, ana dilindeki okuma deneyimlerinin yeni öğrenmelerine ket vurmalarına neden olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğrencisinin kelime hazinesini geliştirebilmesi için çaba sarf etmesi gerektiğini, bu sürecin sadece öğrenci odaklı olmadığını ve öğreticinin de okumayı öğrenme sürecinde aktif rol oynaması gerektiğini vurgulamışlardır.

Ana dilde okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında ve yabancı dilde okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında bulunan farklılıklar Grabe ve Stoller'a (2013, 55)

göre şunlardır:

- a. Dil ve işlem farklılıkları
 1. Ana dilde ve yabancı dilde okumanın başlangıcında farklı miktarlarda sözcük, gramer ve söylem bilgisi,
 2. Yabancı dilde okumada daha fazla üst dilsel ve üst bilişsel farkındalık,
 3. Herhangi iki dil arasında değişen dilsel farklılıklar,
 4. Yabancı dilde okuma için temel olarak değişen yabancı dil yeterlikleri,
 5. Değişen dil aktarım etkileri,
 6. İki dil ile çalışmanın etkileşimli etkisi,
- b. Bireysel ve deneysel farklılıklar
 1. Ana dilde okuma becerilerinin farklı seviyeleri,
 2. Yabancı dilde okumak için farklı motivasyonlar,
 3. Yabancı dilde okumaya farklı miktarlarda maruz kalma,
 4. Yabancı dil bağlamlarında farklı metin türleri,
 5. Yabancı dil okuyucuları için farklı dil kaynakları,
- c. Sosyo-kültürel ve kurumsal farklılıklar
 1. Yabancı dil okuyucularının farklı sosyo-kültürel geçmişleri,
 2. Yabancı dilde söylem ve metinleri düzenlemenin farklı yolları,
 3. Yabancı dili öğreten eğitim kurumlarının farklı beklentileri.

3.1.7 Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde Okuduğunu Anlama Becerisi ve Kazanımları

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (OBM) göre okuduğunu anlama hem yazılı hem de işaret dilindeki metinleri içermektedir. Okuma amacına ve metin türüne göre beş temel unsur içerir (Council of Europe, 2020). Ancak serbest zaman etkinliği olarak okuma, ölçme ve değerlendirme kapsamına alınmadığı için burada da yer verilmemiştir. Okuma testleri hazırlanırken okuduğunu anlama becerisi ile neyin amaçlandığına karar vermek gerekmektedir. Tam olarak bu noktada OBM'yi dikkate almak gerekmektedir.

A1 düzeyinde okuduğunu anlama becerisi betimlemeleri OBM'de şöyledir:

1.Genel Okuma:

Bildik adları, sözcükleri ve basit öbekleri anlayarak bir seferde tek öbekleri ve çok kısa basit metinleri anlayabilir ve gerekirse tekrar okur.

2.Yönergeleri Okuma- Anlama:

Kısa, basit yazılı metinlerdeki yönergeleri takip edebilir

3.Haberleşme ve Yazışma için Okuma:

Kartpostallardaki kısa ve basit iletileri anlayabilir.

4.Uyum Sağlama için Okuma:

En yaygın günlük durumlarda kullanılan basit ilanlardaki bildik adları, sözcükleri ve çok temel öbekleri tanıyabilir.

5.Bilgi ve Tartışma için Okuma:

Özellikle görsel bir desteğin sağlandığı kısa basit betimlemeler ve bilgisel metinlerden içeriğine ilişkin bilgi edinebilir.

A2 düzeyinde okuduğunu anlama becerisi betimlemeleri OBM’de şöyledir:

1.Genel Okuma:

Sık kullanılan sözcüklerden oluşan ve sözlüksel birimlerin uyumunu içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir.

Günlük ve mesleki alanlara ilişkin somut türde olan bildik konulardaki kısa ve basit metinleri anlayabilir.

2.Yönergeleri Okuma-Anlama:

Günlük yaşamda karşılaşılan aletlerin – kamusal telefonlar gibi- basit yönergelerini anlayabilir.

Basit bir dille anlatıldığında örneğin güvenliğe ilişkin düzenlemeleri anlayabilir.

3. Haberleşme ve Yazışma için Okuma:

Kısa basit kişisel mektupları anlayabilir.

Bildik konularda ölçünlü, olağan mektup ve belgegeçer metinlerinin temel türlerini anlayabilir (araştırmalar, siparişler, doğrulama mektupları).

4. Uyum Sağlama için Okuma:

Sokaklar, lokantalar, tren istasyonları iş yerleri gibi kamusal yerlerde; yönergeler, talimatlar ve tehlike uyarıları, günlük işaretleri ve ilanları anlayabilir.

Reklamlar, tanıtımalklar, mönüler, referans listeleri ve program çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki özgün, tahmin edilebilir bilgiyi bulabilir.

Listelerdeki belirli bilgiye odaklanabilir ve istenen bilgiyi çıkarabilir.

5.Bilgi ve Tartışma için Okuma:

Mektup, broşür ve kısa gazete haberleri gibi olayların anlatıldığı basit metinlerdeki bilgiyi belirleyebilir.

B1 düzeyinde okuduğunu anlama becerisi betimlemeleri OBM’de şöyledir:

1. Genel Okuma:

Kendi bilim dalı ve ilgi alanıyla ilgili konulardaki anlaşılır ve gerçekle ilgili olan metinleri kavrama düzeyini memnun edecek düzeyde okuyabilir.

2.Yönergeleri Okuma- Anlama:

Bir alet parçası için yazılmış olan açık metinleri net biçimde anlayabilir.

3.Haberleşme ve Yazışma için Okuma:

Kolaylıkla bir mektup arkadaşıyla mektuplaşacak kadar kişisel mektuplardaki olayları, hisleri ve isteklerin betimlenişini anlayabilir.

4.Uyum Sağlama için Okuma:

Mektup, broşür ve kısa ofis belgeleri gibi günlük malzemelerde ilgili bilgiyi bulabilir ve anlayabilir.

İstenen bilgiye ulaşmak için uzun metinleri tarayabilir ve metnin farklı bölümlerinden ya da verilen işi tamamlamak için farklı metinlerden bilgi toplayabilir.

5. Bilgi ve Tartışma için Okuma:

Bildik konularda gazete yazılarındaki önemli noktaları fark edebilir.

Tartışma metnindeki ana sonucu açıkça belirleyebilir.

Ayrıntılı olarak verilmesine gerek olmaksızın problemin sunulduğu tartışma çizgisini fark edebilir.

B2 düzeyinde okuduğunu anlama becerisi betimlemeleri OBM’de şöyledir:

1. Genel Okuma:

Farklı metinleri ve amaçları okuma hızına ve biçime uyum sağlayarak ve seçici biçimde uygun kaynakları kullanarak bağımsız biçimde okuyabilir, geniş ve etkin bir sözcük hazinesine sahip olur ancak düşük sıklıkta kullanılan deyimleri anlamada güçlük çekebilir.

2. Yönergeleri Okuma-Anlama:

Zor bölümleri tekrar okuması kaydıyla kendi alanıyla ilişkili detaylı bir biçimde koşullar ve uyarıları içeren uzun ve karmaşık yönergeleri anlayabilir.

3. Haberleşme ve Yazışma için Okuma:

İlgi alanlarıyla ilişkili bir yazışmayı okuyabilir ve gerekli anlamı kolaylıkla kavrayabilir.

4. Uyum Sağlama için Okuma:

Konu ile ilgili ayrıntılara odaklanarak uzun ve karmaşık metinleri hızlı bir biçimde tarayabilir. Hangi çalışmanın yararlı olup olmadığına karar vererek geniş çaptaki mesleki konulardaki haber birimlerinin, makalelerin ve raporların bağıntısını ve içeriğini hızlı bir biçimde tanımlayabilir.

5. Bilgi ve Tartışma için Okuma:

Yazarın özel bir bakış açısı ve tutumu benimsediği çağdaş sorunlarla ilgili olan makaleleri ve raporları anlayabilir.

Terminoloji yorumlamasını doğrulamak için sözlük kullanması kaydıyla kendi alanı dışındaki makaleleri anlayabilir.

Belirli kaynaklardan yararlanarak alanıyla ilişkili bilgi, fikir ve düşünce edinebilir.

Sonuç olarak, OBM’de her düzeyden beklenen okuma edinimi farklı amaçlara sahiptir ve farklı metin türlerini içine alarak gittikçe karmaşıklaşan bir içerik söz konusudur.

A1 düzeyinde hatırlama,

A2 düzeyinden itibaren anlama,

B1 düzeyinden itibaren analiz,

B2 düzeyinden itibaren değerlendirme düzeyinde okuma etkinlikleri önerilmektedir.

3.2 ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

3.2.1 Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar

Bu bölümde ölçme ve değerlendirmedeki en temel kavramlar olan ölçme, ölçme türleri ve değerlendirme kavramları tüm detayları ile açıklanmıştır.

3.2.1.1 Ölçme

Ölçme, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı veya sıfatlarla ifade etmektir (Turgut ve Baykul, 2019).

Kilmen'e (2022, 26) göre ise "Ölçme, bir performansın gerçekleşme düzeyini belirleme veya gözlenen performansa sayı tahmin etme sürecidir ve ölçülen özelliğe göre farklı biçimlerde gerçekleştirilir." Yani öğrencilerin, öğretim sürecinde hedeflenen kazanımları edinip edinmediklerinin göstergesidir. Bu sebeple ölçme, aşamalar halinde gerçekleşen bir süreçtir. İlk önce ölçülecek özellik belirlenir ve bu özelliğe uygun ölçme aracı seçilir. Daha sonra ölçme işlemi gerçekleştirilir ve ölçme sonuçları açıklanır (Yaşar, 2020).

3.2.1.2 Ölçme Türleri

Ölçme türü, ölçülen özelliğe göre farklılıklar göstermektedir. Başol (2019) ve Semerci'ye (2015) göre ölçme türleri doğrudan ve dolaylı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

3.2.1.2.1 Doğrudan Ölçme

"Ölçmek istenilen özellik doğrudan gözleniyorsa ya da bu özelliğin kendisiyle doğrudan ilişkili bir ölçme aracı ile ölçülebiliyorsa doğrudan ölçmedir" (Güler, 2019: 5). Doğrudan ölçmede önemli olan ölçmeye, ölçülen özellikten başka özelliğin karışmamasıdır. Doğrudan ölçme sadece duyu organları kullanılarak yapıldığı için kişisel yorumlara yer verilmez ve hata payı çok azdır.

3.2.1.2.2 Dolaylı Ölçme

Bir özelliğin kendisiyle ilgisi olmayan başka bir özellikle ölçülmesi, dolaylı ölçmedir (Turgut ve Baykul, 2019; Semerci, 2015).

Kilmen (2022) ve Yaşar'a (2020) göre, doğrudan gözlenemeyen özellikleri ölçmek için dolaylı ölçme yapılmaktadır. Eğitimde yapılan bütün ölçümler dolaylı ölçme yoluyla

yapılır. Çünkü eğitimde yapılan ölçmeler doğrudan gözlenemeyen soyut kavramlara (başarı, ilgi, tutum, zekâ, kişilik vb.) yöneliktir. Ayrıca soyut değişkenlerin ölçümü zordur çünkü standart ölçü araçları ve ölçü birimleri yoktur.

3.2.1.3 Değerlendirme

“Değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması ve ölçütle belirlenen koşulun karşılanıp karşılanmadığının karşılaştırılmasıdır” (Özçelik, 1998, 221). Yani değerlendirme genel manada ölçme sonuçlarının yargılanmasıdır (Başol, 2019). Eğitim – öğretim kapsamında öğrencilere uygulanan sınavlardan elde edilen puanların, belirli kriterlere göre öğrencinin başarılı veya başarısız olduğunun belirlenmesi, değerlendirmedir.

İyi bir değerlendirmenin ön koşulu iyi bir ölçmedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde iyi bir değerlendirme yapıldığı söylenememektedir. Çünkü yabancılara Türkçe öğretiminde ölçmede henüz bir standardın oluşmamıştır. Yani Türkçe Öğretim Merkezlerinde kur bitirme sınavlarında, yeterlik sınavlarında ve seviye belirleme sınavlarında başarı için belirlenen puan aralıkları farklılıklar göstermektedir (Boylu, 2021).

3.2.2 Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler

Bu bölümde, ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler olan; güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik kavramları tüm yönleriyle ele alınmıştır.

3.2.2.1 Güvenirlik

Güler’e (2019) göre güvenilirlik, bir ölçme aracının duyarlı, tutarlı, kararlı ve hatasız ölçümler ortaya koymasısıdır. Güvenilir bir ölçme aracında tekrar yapılan ölçmelerde bireyin grup içindeki sırası değişmez. Bundan dışında aynı birey her seferinde yaklaşık olarak aynı puanı alır, yani ölçmenin standart hatası düşük olur (Thorndike vd. 1991).

Güvenirlik hem ölçme aracıyla hem de ölçme sonucuyla ilişkilidir. Bu nedenle duyarlılık, tutarlılık, kararlılık ve hatasızlık kavramlarını açıklamak gerekmektedir.

Duyarlılık, ölçme biriminin hassas ve küçük olmasıdır. Ölçme aracındaki birim küçüldükçe duyarlılığı artacaktır (Güler, 2019). Sınavlardaki ölçü birimi ise sorulardır.

Soru sayısını makul ölçüde artırmak duyarlılığı, dolayısıyla da güvenilirliği artırmaktır (Özdemir, 2021).

Tutarlılık, bir ölçme aracının her uygulandığında aynı ya da yakın sonuçlar ortaya koymasüdür (Güler, 2019). Aynı sınavı değerlendiren öğretmenlerin birbirine yakın puanlar vermesi de tutarlılıktır (Özdemir, 2021).

Kararlılık, bir ölçme aracının belirli bir zaman sonra tekrardan kullanıldığında aynı ya da yakın sonuçlar vermesidir (Güler, 2019).

Hatasızlık, ölçme işlemine mümkün olduğunca az hata karışmasıdır (Başol, 2019). Hatasız ölçme yapmak oldukça güçtür. Bu noktada sabit, sistematik ve tesadüfi olan hata türlerine değinmek gerekir.

Sabit hata ölçmeye her ölçümde aynı miktarda karışan hatadır (Demircioğlu, 2015; Turgut ve Baykul, 2019). Genel olarak ölçme aracından veya öğreticiden kaynaklandığı için her ölçme sonucunda dağılım değişmez (Çıkrıkçı, 2022). Öğreticinin sınıftaki bütün öğrencilere 3 puan fazla vermesi bir sabit hatadır. Çünkü bütün öğrencilerin puanlarındaki hata miktarı aynıdır ve hatanın kaynağı öğreticidir (Güler, 2019).

Sistematik hata ölçmeyi yapan bireye, ölçülen özelliğe ve ölçme koşullarına bağlı olarak miktarı farklılaşan hatadır (Demircioğlu, 2015). Tekin'e (2004) göre ise taraflı puanlama yapılan hatadır.

Tesadüfi hata ölçme sonucuna karışan kaynağı, yönü ve miktarı belli olmaya hatadır (Baştürk, 2018; Çıkrıkçı, 2022; Demircioğlu, 2015). Cevap anahtarının olmaması, puanlama ölçeğinin olmaması, bazı öğrencilerin kopya çekmesi, değerlendirenin dikkatsiz ve özensiz olması vb. durumlar tesadüfi hataya neden olur (Başol, 2019).

3.2.2.1.1 Güvenirliğı Artırmak için Alınması Gereken Tedbirler

Eğitimde öğrencinin asli başarısının ölçülebilmesi için güvenilirliğin artırılması mutlak şarttır. Güvenirliğin artırılması için alınması gereken tedbirler şunlardır (Baştürk, 2018; Güler, 2019; Turgut ve Baykul, 2019):

1. Sınavdaki sorular öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır.
2. Sınavdaki sorular açık, net ve anlaşılır olmalıdır.
3. Sınav esnasında doğrudan ve dolaylı olarak öğrencinin motivasyonu artırılmalıdır.

4. Sınavdaki soru azlığı, gerçek başarıyı ölçmekte yetersiz olabilmektedir. Bu nedenle sınavı etkileyen tüm koşullar göz önünde bulundurulmalı ve hassas bir şekilde sınavdaki soru sayısı makul seviyede artırılmalıdır.
5. Öğrencilerin kopya girişimleri engellenmelidir.
6. Anlama becerilerine yönelik sınavlarda cevap anahtarı kullanılmalı, anlatma becerilerine yönelik sınavlarda ise puanlama ölçekleri kullanılmalı ve birden fazla öğretici tarafından değerlendirilerek verilen puanların ortalaması alınmalıdır.

3.2.2.2 Geçerlik

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka hiçbir özellikle karıştırmadan ölçebilmesidir (Tekin, 2004; Turgut ve Baykul, 2019). Yapılan ölçümün kişiden kişiye değişmemesi ve hatasız olması ölçme aracının geçerli ve güvenilir olmasını gerektirir. Bir ölçme aracının geçerli sayılabilesinin ilk koşulu, onun güvenilir olmasıdır.

Geçerlik, ölçme türüne, ölçme yapılan gruba ve ortama bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Turgut ve Baykul, 2019). Doğrudan ölçümlerde geçerliği sağlamak kolaydır, ancak eğitimde dolaylı ölçümler söz konusu olduğu için ölçme araçlarının geçerliği bakımından sınanmış olması önemlidir. Ölçme araçlarının geçerliğini sınamanın çeşitli yolları vardır. Bu bağlamda kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği, yapı geçerliği, yordama geçerliği ve görünüş geçerliği ele alınmıştır.

Kapsam geçerliği, bir ölçme aracının ölçmek istediği davranışları hangi derecede kapsadığıdır (Turgut ve Baykul, 2019). Kapsam geçerliğini sağlamanın belirli yolları vardır. Bunlar belirtke tablosu kullanmak, uzman görüşü almak ve bir ölçütle karşılaştırmaktır. Konusu önceden belirlenen, ölçme aracında yer alan davranışlar için belirtke tablosu hazırlanmalıdır ve sorular belirtke tablosuna sadık kalınarak yazılmalıdır. Hazırlanan sorular uzman görüşlerine sunulmalıdır. Son olarak ilgili alanda daha önce geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş bir ölçütle karşılaştırılmalıdır. Ancak bu sayede kapsam geçerliği sağlanacaktır (Demircioğlu, 2015; Turgut ve Baykul, 2019).

Ölçüt geçerliği, geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçütün puanlarıyla, hazırlanan ölçme aracından elde edilen puanların katsayılarının uyumuna bakılarak tespit edilir

(Güler, 2019).

Yapı geçerliği, öğrencilerde var olduğu kabul gören fakat fiziksel olarak görülemeyen ilgi, kaygı, tutum, zekâ, kişilik vb. psikolojik özelliklerin varlık durumlarının gözlemlenmesidir (Güler, 2019).

Yordama geçerliği, seçme veya yerleştirme gerektiren durumlarda karar vermek için ölçme sonuçları ile korelasyon katsayısının (-1 ile +1 arasında) yordama yapılmasıdır (Turgut ve Baykul, 2019).

Görünüş geçerliği, bir ölçme aracının ne ölçüyor görüldüğüdür. Geçerlik için tek başına bir ispat değildir (Başol, 2019).

Yabancılara Türkçe öğretiminde, en çok kapsam geçerliğine dikkat edilmelidir. Çünkü ölçüt geçerliği için önceden sınanmış bir ölçme aracının bütün dil düzeylerinde ve becerilerinde her kurumda bulunması çok zordur. Ayrıca yapı geçerliği, başarı sınavlarının dışında ilgi, kaygı, zekâ, kişilik, tutum vb. psikolojik özelliklerin ölçülmesinde kullanılmaktadır. Bütün bu sebeplerle yabancılara Türkçe öğretiminde en fazla kapsam geçerliği tercih edilmektedir.

3.2.2.2.1 Geçerliği Artırmak için Alınması Gereken Tedbirler

Geçerlik, dereceli olduğu için bir ölçme aracının geçerli ya da geçersiz olduğu bir durum söz konusu değildir. Önemli olan geçerliği artırmaya çalışmaktır. Geçerliğin artırılması için alınması gereken tedbirler şunlardır (Yurdabakan, 2016; Baştürk, 2018; Başol, 2019):

1. Sınava yönelik belirtke tablosu oluşturulmalı ve sorular amaca, düzeye ve içeriğe göre dengeli dağılmalıdır.
2. Anlama ve anlatma becerileri farklı ölçme araçlarıyla ölçülmeli ve dil bilgisi soruları anlama becerilerine karıştırılmamalıdır.
3. Sınavdaki soruların yönergeleri açık ve net olmalı, öğrenciden ne istendiğini belirtmelidir.
4. Sınavdaki soruların, bilenle bilmeyeni ayırt etme gücü yüksek olmalı ve sorular, genel ağırlıkta orta güçlükte olmalıdır.
5. Sınavdaki sorular belirli kaynaklardan doğrudan alınmamalıdır.

6. Belirli zaman aralıklarıyla soru havuzu değiştirilmeli ve ölçme işlemine yalnızca ölçülmek istenilen özellikler dahil edilmelidir.
7. Geçerliği artırmak için güvenilirliğin de artırılması gereklidir. Bir ölçme aracında geçerliğin ön koşulu güvenilirliktir.

3.2.2.3 Kullanışlılık

Kullanışlılık, bir ölçme aracının hazırlanış, uygulanış ve puanlanış sürecinin; ekonomik, kolay ve kullanışlı olma derecesidir (Güler, 2019; Özbek, 2020). Ayrıca birey, geçerliği ve güvenilirliği önceden sağlanmış birden fazla ölçme aracı arasından da kendi amacına yönelik seçim yapabilir. Bu durum da kullanışlılığı ifade etmektedir.

3.2.3 Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Ölçme Araçları

Ölçme, farklılıkları belirleme ihtiyacından ortaya çıkmıştır. Nesnelerin ya da bireylerin farklı özellikleri olmasından dolayı ölçmeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu farklı özelliklerin de tek bir ölçme aracıyla ölçülmesi söz konusu olamayacağından davranışlara veya becerilere göre farklı ölçme araçları ortaya çıkmıştır (Çakan, 2020). Literatüre bakıldığında da ölçme ve değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının farklı başlıklarda sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın sınırları gereği bu bölümde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere yönelik alternatif ölçme araçları dışında kalan; geleneksel (Başol, 2019), yaygın (Çakan, 2020) gibi ifadelerle adlandırılan ölçme araçları olan test/sınav türlerine yer verilmiştir.

Sözlü sınavlar, doğrudan konuşma becerisine yönelik ölçme araçlarıdır. Yazılı sınavlar doğrudan, kısa cevaplı testler dolaylı olarak yazma becerisine yönelik ölçme araçlarıdır. Bu nedenle, uygulandığında puanlama güvenilirliği yüksek olan (Başol, 2019), anlama becerilerini ölçme araçları olan; çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, var-yok testleri ve eşleştirme maddeleri yabancılara Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisini ölçmede daha çok kullanılmaktadır.

3.2.3.1 Kısa Cevaplı Testler (Boşluk Doldurma Maddeleri)

Öğrencinin, bir harf, bir sayı, bir kelime, bir kelime grubu ya da en fazla bir cümle ile yanıtlayabildiği ölçme araçlarıdır (Çakan, 2020; Güler, 2019; Turgut ve Baykul, 2019;

Yılmaz, 2015). Öğrenciler tarafından boşluk doldurma soruları olarak bilinen, kısa cevaplı testler hazırlanırken boşluklar tüm maddelerde eşit uzunlukta olmalıdır (Çakan, 2020). Kısa cevaplı testler, genellikle yazılı yoklamalar ile karıştırılmaktadır fakat doğru cevabın kısa olması ve öğrencilerin yorumlarına yer verilmemesi nedeniyle farklıdır (Yılmaz, 2015). Ayrıca yazılı yoklamalara kıyasla geçerliği ve güvenilirliği yüksek olan ölçme araçlarıdır (Çakan, 2020). Ancak yazma becerisi işin içerisinde olduğu için tam olarak anlama becerilerini ölçmede kullanmaktan geri durmakta fayda görülmektedir.

3.2.3.2 Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler, öğrencinin, birden fazla seçenek arasından birini seçip işaretlediği sınavdır (Başol, 2019). Verilen seçenekler arasından uygun olanın seçimine dayandığı için çoktan seçmeli testler olarak adlandırılmıştır (Yılmaz, 2015). Literatüre bakıldığında çoktan seçmeli testler; doğru cevaba göre, madde köküne göre ve maddelerin gruplanışına göre sınıflandırılmıştır (Turgut ve Baykul, 2019 ve Güler, 2019).

Çoktan seçmeli testlerin bilinmesi gereken terimleri şunlardır (Tekin, 2004):

Test maddesi, testte bulunan ve bağımsız bir şekilde puanlanabilen en küçük birimdir. Yani testte bulunan her bir sorudur.

Madde kökü, test maddesinde sorunun ne olduğunu açık bir şekilde belirten ya da sezdiren bölümdür.

Seçenekler, madde kökünde verilen sorunun olası cevaplarıdır.

Doğru cevap, madde kökünde verilen sorunun olası cevaplarından doğru ya da en doğru olanıdır.

Çeldirici, madde kökünde verilen sorunun olası cevaplarından doğru ya da en doğru olanın dışında kalan seçeneklerdir.

Madde takımı, metne, paragrafa, tabloya vb. bağlı olan iki veya daha fazla maddedir.

Çoktan seçmeli testler hazırlanırken dikkate alınması gereken ilkeler şunlardır (Baştürk, 2018; Turgut ve Baykul, 2019; Boylu, 2020):

- Madde kökü açık olmalı; çoğunlukla, bazen, nadiren gibi anlam belirsizliği yaratacak ifadeler yer verilmemelidir.
- Maddeler kökü duru olmalı, gereksiz kelimelere yer verilmemelidir.
- Madde kökünde ve seçeneklerde birbirlerine ipucu veren ifadeler olmamalıdır.
- Seçenekler; ifade şekli, kapsam ve uzunluk bakımından birbirine yakın olmalıdır.

- Maddeler Türkçe yazım ve noktalama kurallarına uygun olmalıdır.
- Madde kökünde yer alan olumsuz ifadeler vurgulanmalıdır.
- Maddelerde yer alan seçenekler, küçüklüğe-büüklüğü göre ya da alfabetik olarak sıralanmalıdırlar.
- Seçenekler doğru cevaba göre dengeli dağılmalıdır.
- Testteki tüm maddelerin seçenek sayısı eşit olmalıdır.
- Her madde diğer maddelerden bağımsız olarak cevaplanabilmelidir.

3.2.3.3 Doğru-Yanlış Testleri

Doğru-yanlış testleri, Yılmaz'a (2015) göre öğrencilerin, test maddelerini doğru ya da yanlış olarak sınıflandırdıkları ölçme araçları; Turgut ve Baykul'a (2019) göre kimileri doğru, kimileri yanlış öneriler şeklinde verilen maddelerden oluşan ölçme aracıdır. Doğru-yanlış testleri, çoktan seçmeli testlerden sora en çok tercih edilen ölçme araçlarıdır (Gültekin, 2022). Doğru-yanlış testlerinde şans faktörü %50'dir. Bu durumu önlemek için doğru-yanlış testlerinin uygulanacağı öğrencilere her bir yanlış cevabın bir doğru cevabı götüreceği hatırlatılmalıdır (Başol, 2019).

Doğru-yanlış testleri hazırlanırken dikkate alınması gereken ilkeler şunlardır (Kutlu ve Korkmaz, 2019; Turgut ve Baykul, 2019):

- Her maddenin içeriğinde tek yargı olmalıdır.
- Her madde doğruluk – yanlışlık bakımından kesin olmalıdır.
- Yanlış maddeler önemsiz veya aldatıcı olmamalıdır.
- Yanlış maddelerin yüklemi olumsuz ise vurgulanmalı ve birden fazla olumsuzluk ifadesine yer verilmemelidir.
- Maddeler açık ve net olmalı; bazen, çoğu zaman, birçok gibi ifadelere yer verilmemelidir.
- Madde uzunlukları benzer olmalıdır.
- Doğru – yanlış madde sayısı birbirine eşit veya yakın olmalıdır.
- Doğru ya da yanlış yöneltene açık ipuçlarına yer verilmemelidir.
- Doğru – yanlış maddeleri gelişigüzel sıralanmalı, arka arkaya gelmemelidir.

3.2.3.4 Var-Yok Testleri

Var-yok testleri, bir metindeki ya da paragraftaki bilgilerin, verilen cümlelerde olup

olmadığını belirlemeye yönelik ölçme aracıdır. Doğru-yanlış testlerine benzeyen var-yok testleri, özellikle anlama becerilerini ölçmede kullanışlı ölçme araçlarıdır (Boylu, 2021; Özdemir, 2021).

Var-yok testleri hazırlanırken dikkate alınması gereken ilkeler ise şunlardır (Özdemir, 2021):

- Her madde tek bir bilgiyi içermeli, birden fazla ya da yarı yarıya bilgiler olmamalıdır.
- Metnin içinde açık bir şekilde yer almayan bilgiler maddelerde yer almamalı, öğrenci çıkarımdan uzak tutulmalıdır.
- Metnin içinde yer alan cümle, olduğu gibi “var” seçenekli madde olarak verilmemelidir.
- Var - yok maddeleri gelişigüzel sıralanmalı, arka arkaya gelmemelidir.
- Var - yok madde sayısı birbirine eşit veya yakın olmalıdır.

3.2.3.5 Eşleştirme Maddeleri

Eşleştirme maddeleri, birbirleriyle ilişkisi olan bilgi unsurlarının belirli bir açıklamaya göre eşleştirilmesidir (Çakan, 2020). Diğer bir deyişle aralarındaki ilişki çerçevesinde öncüller ile seçeneklerin eşleştirilmesidir (Başol, 2019). Eşleştirme maddeleri karşılıklı iki sütun aracılığıyla oluşturulur. Birinci sütunda öncüller yani sorular yer alırken ikinci sütunda cevapları olan seçenekler yer alır. Ancak şans faktörüne yer vermemek için, birinci veya ikinci sütunda, bir öncül ya da seçeneğin fazladan verilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2015).

Eşleştirme maddeleri hazırlanırken dikkate alınması gereken ilkeler şunlardır (Yılmaz, 2015; Çetin, 2016; Yavuz ve Kepceoğlu, 2018):

- Yönerge öğrenciye eşleştirmenin yapılışını açık ve net anlatmalıdır.
- Öncül ve seçenek sayısı eşit olmamalı, seçenek sayısı fazla olmalıdır.
- Öncüller ve seçenekler kendi içerisinde bağdaşıklık göstermelidir.
- Öncüller ve seçenekler aynı sayfa içerisinde yer almalıdır.
- Öncüller, seçeneklerden daha uzun olmalıdır.
- Öncüller ve seçenekler gelişigüzel sıralanmalı, karşı karşıya eşleşmeler olmamalıdır.
- Seçenekler küçüklüğe – büyüklüğü göre ya da alfabetik olarak sıralanmalıdırlar.
- Öğrenci düzeyi ilerledikçe öncül sayısı da artmalıdır.

3.2.4 Ölçme ve Değerlendirmede Bilişsel Davranışların Ölçülmesi

3.2.4.1 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin amacı, öğrencilerin edinecekleri bilgilerin basitten karmaşığa, hizalı, kademeli ve birikimli bir şekilde devam etmesidir (Özyalçın, 2019).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilgi ve bilişsel olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır.

3.2.4.1.1 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilgi Boyutu

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilgi boyutu, basitten karmaşığa doğrudur ve taksonominin bilişsel boyutunun alt yapısını oluşturur niteliktedir (Yurdabakan, 2012). Taksonominin bilgi boyutu, “*olgusal bilgi*”, “*kavramsal bilgi*”, “*işlemsel bilgi*” ve “*üstbilişsel (bilişüstü) bilgi*” olmak üzere dört basamaktan oluşmaktadır.

Olgusal bilgi, herhangi bir alan ile ilgili zorunlu ve büyük çoğunluğu somut olan bilgileri içeren basamaktır. Olgusal bilgi basamağında öğrenci, herhangi bir alana yönelik temel kavramları tanır. Bu basamaktaki ölçme araçları; isim, sayı, sembol, simge şeklinde veya mekân, olay, şahıs ve tarihlerle ilgili temel bilgiler olarak öğrencilere sunulmaktadır (Özyalçın, 2019).

Kavramsal bilgi, olgusal bilgi basamağına göre daha karmaşık ve daha soyut olan bilgileri içeren basamaktır. Kavramsal bilgi basamağında öğrenci, herhangi bir alana yönelik bilgilerin derinine iner ve bu bilgiler ile farklı bilgiler arasında ilişkiler kurar. Bu basamaktaki ölçme araçları; farklı alanlarla ilgili kuramları, modelleri, ilkeleri, genellemeleri, kategorileri ve yapıları sınıflandırma şeklinde öğrencilere sunulmaktadır (Özyalçın, 2019).

İşlemsel bilgi, herhangi bir alan ile ilgili yöntem, teknik, beceri ve bilgilerin nasıl kullanılacağına dair hatırlanmasını içeren basamaktır. İşlemsel bilgi basamağında öğrenci, herhangi bir alana yönelik bilgilerin kullanımında kendi beceri ve düşüncelerini ortaya koyar. Bu basamaktaki ölçme araçları; herhangi bir alana yönelik özel yöntem, teknik, becerilerini kullanabileceği ya da bunları ne zaman kullanabileceğini gerektirecek şekilde öğrencilere sunulmaktadır (Özyalçın, 2019).

Üstbilişsel (bilişüstü) bilgi, tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme süreçleri ile edinilen bilginin farklı bağlamlarda da kullanılmasını içeren basamaktır. Üstbilişsel bilgi basamağında öğrenci, kendi öğrenim sürecini kendisi planlar, uygular ve sonrasında değerlendirerek bir sonuca varır. Bu basamaktaki ölçme araçları; öğrencinin ezberlediğini, metinden anladığını, sınıf içinde duyduğunu, ders kitaplarından ya da diğer materyallerden kavradıklarını uygun yerde ve zamanda kullanılabileceği ve kendi bilişsel farkındalığını kazanabileceği şekilde öğrencilere sunulmaktadır (Özyalçın, 2019). Ayrıca üstbilişsel bilgi basamağı, öğrencinin kendi bilgi süreçleri hakkında değerlendirme yapması olduğu için yabancılara Türkçe öğretimindeki yapılan sınavlarda kullanılmaya uygun değildir.

3.2.4.1.2 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Boyutu

Öğrencilerin zihinsel becerilerini ölçmede kullanılan Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel boyutu, alt bilişsel ve üst bilişsel basamaklar olmak üzere iki başlık altında toplam altı basamağa ayrılmıştır. Alt bilişsel basamaklar “*hatırlama*”, “*anlama*” ve “*uygulama*”; üst bilişsel basamaklar “*analiz etme*”, “*değerlendirme*” ve “*yaratma*” şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu altı basamak, basitten karmaşığa ve kolaydan zora olacak şekilde aşamalı olarak ilerlemektedir. Yani her basamak kendinden önceki basamak ya da basamakları kapsayarak kümülatif ilerlemektedir (Turgut ve Baykul, 2019).

Hatırlama, uzun süreli bellekte bulunan bilginin bilinç seviyesine çıkarıldığı süreçtir. Hatırlama, bilişsel davranışların en alt düzeyidir. Hatırlama basamağında öğrenci, kendinden hiçbir şey katmadan bilgilerini sözlü, yazılı veya simgelerle ifade etmektedir. Bu basamaktaki ölçme araçları; eşleştirme, listeleme, adlandırma, nitelendirme, tanımlama vb. şekillerde öğrencilere sunulmaktadır. Ayrıca seçilen soru şekli, davranışların vasfını ve soru yazarının becerisini yansıtmaktadır (Turgut ve Baykul, 2019).

Anlama, sözlü, yazılı ya da simgesel olarak verilen mesajların önceden öğrenilen anlamlarını saptama sürecidir. Anlama basamağında öğrenci, kaynaktan kodlanarak gönderilen bilginin anlamına, kodları çözerek ulaşmaktadır. Bu basamaktaki ölçme araçları; çevirme, örneklendirme, sınıflama, özetleme, öteleme ve karşılaştırma şeklinde öğrencilere sunulmaktadır (Turgut ve Baykul, 2019).

Uygulama, öğrenilen bir bilgi, genelleme veya ilkenin öğrenciye göre hem farklı hem de yeni durumlarda kullanılmasıdır. Uygulama basamağında öğrenci, öğrendiği bilgileri, bu bilgilerin ilişkili olduğu alıştırmalarda ya da yeni karşılaştığı durumlarda kullanmaktadır. Bu basamaktaki ölçme araçları; sözcükleri kullanarak cümle veya kompozisyon oluşturma vb. şekillerde öğrencilere sunulmaktadır (Turgut ve Baykul, 2019).

Analiz etme, bir bilgiyi bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiriyle/bütünle olan ilişkilerini tespit etme işlemleridir. Analiz basamağında öğrenci, öğrendiği bilgileri ayırtmakta, organize etmekte ve tahlil etmektedir. Bu basamaktaki ölçme araçları; ayırtma, örgütleme ve analiz şeklinde öğrencilere sunulmaktadır (Turgut ve Baykul, 2019).

Değerlendirme, bir bilgi bütününe yönelik, ölçüt ve standartlara dayanarak hüküm vermektir. Değerlendirme basamağında öğrenci, bilgileri, bilgi edinme yolları, düşünceleri, çözümlenmeleri gibi bütün bilişsel unsurlara, amaçları doğrultusunda hüküm vermektedir. Bu basamaktaki ölçme araçları, denetleme ve eleştirme şeklinde öğrencilere sunulmaktadır (Turgut ve Baykul, 2019).

Yaratma, bir bilginin öğelerini tutarlı ya da işlevsel yapıda bir araya getirmek, öğeleri yeni bir yapı içerisinde yeniden düzenlemektir. Yaratma basamağında öğrenci, öğrendiği bilgi parçalarını bir araya getirmekte ya da bilgi parçalarını yeniden düzenleyerek özgün bir ürün ortaya koymaktadır. Bu basamaktaki ölçme araçları; planlama, üretme ve hipotez önerme şeklinde öğrencilere sunulmaktadır (Turgut ve Baykul, 2019).

Eğitim ortamlarında alt düzey etkinliklerin kullanılması kaçınılmazdır. Bilgiyi alma sırasında hatırlama, anlama, uygulama etkinlikleri gerekmektedir. Ancak bu düzeyde kalan öğretim, öğrencinin bu bilgileri farklı durumlarda kullanabilmesine olanak sağlamamaktadır. Edinilen bilginin eleştiri, problem çözme, karar verme, yaratıcı olma gibi durumlarda kullanılabilmesi için üst düzey bilişsel etkinliklere gerek duyulmaktadır. A1 seviyesinde temel zihinsel becerilerin (hatırlama-anlama-uygulama) geliştirilmesi genel kabul görmektedir. Gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ilkeleri gerek Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni gerekse Yenilenmiş Bloom Taksonomisi dil öğretiminde birikimli şekilde ilerlemeye vurgu yapmaktadır. Bu nedenle öğrenci bilişsel bir basamakta olgunlaşmışsa bir üst düzeye yönlendirmekte fayda görülmektedir.

3.3 YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

3.3.1 Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yapılan Sınavlar

Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme amacıyla seviye tespit sınavları, kur bitirme sınavları ve yeterlik sınavları yapılmaktadır. Bu bölümde söz konusu sınavlar hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1.1 Seviye Tespit Sınavı

Hedef dil öğretimine başlamadan önce öğrencilerin dil düzeylerini belirleyebilmek amacıyla yapılan sınavlardır. Öğrenciler seviye tespit sınavından aldıkları puanlara göre kurlara yerleştirilmekte ya da muaf tutulmaktadır (Örge Yaşar, 2018). Seviye tespit sınavları her seviyeden eşit sayıda sorular içermelidir. Sadece anlama becerilerine değil anlatma becerilerine ait sorulara da yer verilerek öğrencilerin bütün dil becerilerine göre seviyesi tespit edilmelidir (Boylu, 2020). Ülkemizde genel olarak C2 seviyesinde eğitim verilmemektedir. Ayrıca kurumların seviye belirleme sınavlarında değerlendirme ölçütleri farklı olduğu için de seviye belirleme sınavlarının değerlendirilmesinde bir standart yoktur. Bazı kurumlar her dil becerisi için ayrı asgari puan şartı ararken bazı kurumlar toplam puan üzerinden asgari puan şartı aramaktadır. Örneğin, bir kurumda 60 puan alan öğrencinin B1 düzeyine yerleştirildiği ancak farklı bir kurumda 60 puan alan öğrencinin B2 düzeyine yerleştirildiği görülmektedir (Boylu, 2019).

3.3.1.2 Kur Bitirme Sınavı

Yabancı öğrencilerin buldukları kurdan bir üst kura geçebilmeleri amacıyla yapılan sınavlardır. Öğrenciler kur bitirme sınavından aldıkları puanlara göre bir üst kura geçmekte ya da buldukları kuru tekrar etmektedirler (Örge Yaşar, 2018). Kur bitirme sınavları, öğrencilerin buldukları düzeyin yeterliklerini kapsadığından dolayı soru sayısı ve soru tipi önem arz etmektedir. Dinleme becerisi için iki metne bağlı olarak 10-15 soru, okuduğunu anlama becerisi için üç metne bağlı olarak 15-20 soru, yazma becerisi için yapılandırılmış yazma ve serbest yazma olacak şekilde 2 soru, konuşma becerisi için sözlü anlatıma yönelik 2-3 ve karşılıklı konuşmaya yönelik 2-3 soru yeterli olmaktadır (Boylu, 2020). Kur bitirme sınavları genel olarak, dört temel dil becerisi 25'er puan olmak üzere

toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Ancak bazı kurumlarda dil bilgisi de dâhil edilerek her beceri 20'şer puan olacak şekilde değerlendirilmektedir. Bu hususta bazı kurumlarda her beceri için taban puan almış olmak zorunluyken, bazı kurumlarda taban puan dikkate alınmamaktadır. Kurumların belirlemiş oldukları asgari başarı puanları farklılıklar göstermektedir. Bazı kurumlarda toplam 60 puan alan öğrencinin başarılı olduğu fakat bazı kurumlarda ise 70 puan alan öğrencinin bir üst kura geçtiği görülmektedir. Sonuç olarak kurumların kur bitirme sınavlarında değerlendirme ölçütleri ve asgari puan beklentileri farklılık göstermektedir (Boylu, 2019).

3.3.1.3 Yeterlik Sınavı

Yabancı öğrencilerin Türkçe yeterlik düzeylerini ispatlamak amacıyla girmiş oldukları sınavlardır. Yeterlik sınavları, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre hazırlanmaktadır. Ülkemizde yabancılara Türkçe öğreten kurumlar tarafından, yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsü tarafından yapılmaktadır. Yeterlik sınavından başarılı olan öğrenciler, yeterlik sertifikası alarak akademik eğitimlerine başlayabilmektedirler (Özdemir, 2021). Yabancılara Türkçe öğreten kurumlar arasında, yeterlik sertifikası için düzey ve asgari puan farklılıkları görülmektedir. Bazı kurumlar A1, A2, B1 düzeylerinde yeterlik sertifikaları vermektedir. Bu durumda yeterlik sınavının seviye tespit sınavından bir farkı kalmamaktadır. Kurumların B2 düzeyinin altında yeterlik sertifikası vermemesi gerektiği önerilmektedir (Boylu, 2020).

3.3.2 Test Geliştirme Süreci

Öğretim, eğitimden farklı olarak gelişigüzel değil, planlı olarak yapılmaktadır (Başol, 2019).

Öğretim sürecinin başında, hedeflenen davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını belirleyebilmek ve öğretim sürecinin sonunda, öğrencilerin gözlemlenemeyen özelliklerini gözlemleyebilmek için ölçme araçlarına yani testlere gerek duyulmaktadır. Ancak test geliştirmek planlı ve sistemli yürütülmesi gereken bir süreçtir (Kan, 2020).

3.3.2.1 Testin Amacının Belirlenmesi

Test geliştirme sürecinin başında amacın belirlenmesi gerekmektedir. Belirlenen amaca

yönelik de ölçme araçları seçilmektedir. Seçilen ölçme araçları amaca göre farklılık gösterebilmektedir. Seçilen ölçme aracının kapsamı, cevaplanma ve puanlanma şekilleri vb. özellikleri testin amacına göre şekillenmektedir (Kan, 2020).

3.3.2.2 Test ile Ölçülecek Özelliklerin belirlenmesi

Amacı fark etmeksizin test geliştirme süreci, test ile ölçülecek özelliklerin belirlenmesi ile başlamaktadır. Öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılması istenilen hedef davranışlar (kazanımlar) testler aracılığı ile ölçülmektedir. Hazırlanacak olan testlerin, ölçülmek istenilen özelliği, kapsamlı olarak yansıtması gerekmektedir. Ancak öğrencilere kazandırılması istenilen hedef davranışların, tek bir madde üzerinden ölçülmesi söz konusu olmadığı için içeriğinde, hedef davranışların tümünü temsil edebilecek kritik davranışların belirlenmesi gerekmektedir. Bu noktada belirtke tablosu hazırlamak gerekmektedir. Belirtke tabloları sayesinde belirlenen dil becerisinin konu ve içeriğine yönelik kazandırılması istenilen hedef davranışların kaç soru ile temsil edileceği belirlenebilmektedir (Kan, 2020).

3.3.2.3 Test Maddelerinin Yazılması

Testin amacı, kapsamı ve kazandırılması istenilen hedef davranışları belirlendikten sonra bu özellikleri temsil edebilecek, testte yer alması istenilen maddelerin yazılmasına geçilmektedir. Test maddeleri yazılırken hedef davranışları yansıtabilecek en uygun madde türü seçilmektedir. Madde türünün de belirlenmesinin ardından, belirlenen madde türünün yazımında dikkat edilmesi gereken ilkeler göz önünde bulundurularak ve her hedef davranış için birbirinin alternatifi olacak şekilde üçer adet maddeler yazılmaktadır (Kan, 2020).

3.3.2.4 Test Maddelerinin Gözden Geçirilmesi (Redaksiyon)

Test maddeleri yazıldıktan sonra, testte yer alan maddeler; teknik açıdan, dil ve anlatım açısından, bilimsel doğruluk açısından, öğrencilerin sosyo-kültürel geçmişi, cinsiyetleri vb. açılardan gözden geçirilmesi gerekmektedir. Testteki madde/ler, söz konusu açı ya da açılardan eksik veya hatalı olması durumunda testten çıkarılması gerekmektedir (Kan, 2020).

3.3.2.5 Denemelik Test Formunun Hazırlanması

Test maddeleri yazılıp gözden geçirildikten sonra, bütün maddeler bir araya getirilerek denemelik test formunun hazırlanması gerekmektedir. Test formu için başlangıçta, testin amacı, testteki madde sayısı, maddelerin cevaplanma şekli, maddelerin cevaplanma süresi, yanlış cevaplamaların doğru cevaplamaları etkileyip etkilemeyeceği gibi kısa, açık ve net bilgilerin olduğu test yönergesi hazırlanmaktadır. Ardından aynı davranışı ölçmeye yönelik maddelerin ardışık yer almamasına dikkat edilerek ve kolaydan zora doğru sıralanacak şekilde maddelerin test formu içindeki dağılımları düzenlenmektedir. Son aşamada ise öğrencilerin fiziksel ve psikolojik özellikleri göz önünde bulundurularak, yazı tipi, boyutu, satır aralığı gibi özellikler belirlenerek denemelik test formunun hazırlanması tamamlanmaktadır (Kan, 2020).

3.3.2.6 Denemelik Test Formunun Uygulanması ve Puanlanması

Denemelik test formu hazırlandıktan sonra testin asıl uygulanması istenilen grubun bütün özellikleri bulunan büyük bir grup üzerinde pilot uygulama gerçekleştirilmektedir. Maddeleri revize etmek ya da testten çıkarmak için, maddelerin güçlük ve ayırıcılık düzeylerini belirleyebilmek için, çeldiricilerin işlevselliğini belirleyebilmek için, asıl teste alınması gereken madde sayısını belirleyebilmek için, asıl testin yanıtlanabilmesi için öğrencilere verilecek sürenin belirlenebilmesi amacı ile denemelik test formu uygulanmaktadır. Denemelik test formu uygulandıktan sonra 1-0 matrisi ile puanlanmaktadır. Matrise göre öğrencilerin, test maddelerini doğru cevaplamaları 1, yanlış ya da boş cevaplamaları 0 olacak şekilde puanlanmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin toplam test puanları ve test maddelerinin toplam puanları ortaya çıkmaktadır (Kan, 2020). Bütün bu işlemlerden sonra -aşağıda detayları ile açıklanacak olan- madde analizleri yapılmakta ve ardından nihai test formu oluşturulmaktadır.

3.3.2.7 Nihai Test Formunun Oluşturulması

Denemelik test formu uygulandıktan, puanlandıktan ve testin madde analizleri yapıldıktan sonra nihai test formu oluşturulmaktadır. Bu aşamada, en başta belirlenen hedef davranışları bütün açılardan uygun ve eksiksiz temsil edebilecek maddeler seçilmekte ve nihai test formu oluşturulmaktadır. Ancak bu şekilde testler geliştirilecek olursa geçerli ve

güvenilir sınavlar uygulanabilecektir (Kan, 2020).

3.3.3 Madde Analizi

Madde analizi, öğrencilerin testteki maddelere vermiş oldukları cevaplardan hareketle testteki maddelerin kaliteleri ile ilgili karar verme sürecidir (Bayrakçeken, 2015). Madde analizleri, madde istatistiklerinin yapılması, teste konulacak maddelerin seçilmesi ve testte bulunmaması gereken maddelerin ayıklanması amaçları ile yapılmaktadır (Turgut ve Baykul, 2019).

3.3.3.1 Madde Güçlüğü (pj)

Madde güçlüğü, testteki bir maddeyi doğru cevaplayan öğrenci sayısının, testi cevaplayan bütün öğrencilerin sayısına oranıdır. Madde güçlük katsayısı 1,00 ile 0,00 arasında bir değer almaktadır. Madde güçlük katsayısı 0,00'a yaklaştıkça madde zorlaşmakta ve 1,00'a yaklaştıkça madde kolaylaşmaktadır (Başol, 2019; Güler, 2019; Kilmen, 2022; Turgut ve Baykul, 2019). Testteki maddelerin ortalama güçlük katsayısının 0,50 olması istenilmektedir (Bayrakçeken, 2015; Kan, 2020).

Crocker ve Algina'a (1986) göre bir maddenin güçlüğü, o maddenin tüm grup tarafından doğru yanıtlanma oranıdır ve madde güçlüğü değerleri "0,00 – 0,19: Çok zor", "0,20 – 0,39: Zor", "0,40 – 0,59: Orta", "0,60 – 0,79: Kolay" ve "0,80 – 1,00: Çok kolay" olarak yorumlanmaktadır.

3.3.3.2 Madde Ayırıcılık Gücü (rj)

Madde ayırıcılık gücü, ölçülen özelliği düşük ve yüksek olan bireyleri test maddesinin ne derece ayırabildiğini gösterir ve madde puanları ile toplam puan arasındaki korelasyon aracılığı ile hesaplanmaktadır. Madde ayırt edicilik olarak da adlandırılmaktadır. Madde ayırıcılık gücü katsayısı -1,00 ile +1,00 arasında bir değer almaktadır. Madde ayırıcılık gücü katsayısı +1,00'a yaklaştıkça testteki maddenin ölçülmek istenilen özelliği ölçebildiği, 0,00'a yaklaştıkça maddenin ölçülmek istenilen özelliği ölçemediği ve – (negatif) değer alması durumunda ise maddenin ters ölçüm yaptığı yani bilenle bilmeyeni ayırt edemediği anlamlarına gelmektedir (Başol, 2019; Bayrakçeken, 2015; Güler, 2019; Kan, 2020; Kilmen, 2022; Turgut ve Baykul, 2019).

Başol (2019) ve Erdem Kara'ya (2021) göre madde ayırt edicilik katsayısı “0,40 ve üstü: Çok iyi”, “0,30 - 0,39 arası: İyi”, “0,20 - 0,29 arası: Düzeltilmeli”, “0,19 ve altı: Kullanılmamalı” şeklindedir.

Crocker ve Algina'a (1986) göre madde ayırt edicilik katsayısı “0,30 ve üstü: Testte aynı şekilde kullanılabilir”, “0,20 – 0,29 arası: Düzeltilerek kullanılabilir”, “0,19 ve altı: Testte kullanılmamalıdır” şeklindedir.

Güler'e (2019) göre madde ayırt edicilik katsayısı “0,30 ve üstü: İyi, teste alınmalı”, “0,20 - 0,29 arası: Orta, düzeltilerek kullanılabilir”, “0,00 – 0,19 arası: Teste alınmamalı”, “0,00 - 1,00 arası: Kesinlikle kullanılmamalı” şeklindedir.

Haladyna ve Hess'e (1999) göre ise madde ayırt edicilik katsayısı “0,30 ve üstü: Çok iyi”, “0,20 – 0,29 arası: İyi”, “0,15 – 0,19 arası: Kabul edilebilir”, “0,10 – 0,14 arası: Revize edilmeli”, “0,09 ve altı: Kullanılmamalı” şeklinde yorumlanmaktadır.

Madde ayırıcılık gücünü ölçmenin birden fazla yolu vardır (Kan, 2020). Ancak çalışmanın sınırları gereği nokta çift serili korelasyon katsayısı ile %27'lik alt ve üst gruplara göre madde ayırıcılık gücü hesaplama yollarına yer verilmiştir.

3.3.3.2.1 Nokta Çift Serili Korelasyon Katsayısı ile Madde Ayırt Edicilik Hesaplama

Nokta çift serili çift korelasyon, 1-0 matrisi ile puanlanan maddelerin puanları ile testin puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Kan, 2020). Nokta çift serili korelasyon katsayısı belirlenirken ilk olarak öğrencilerin test maddelerine vermiş oldukları cevaplar 1-0 matrisi ile puanlanmaktadır. Ardından öğrencilerin testten almış oldukları toplam puanlar ve bu puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmaktadır. Ardından maddelerin doğru yanıtlanma ortalamaları hesaplanmaktadır. Son olarak maddelerin güçlük düzeyleri hesaplanmaktadır.

Bütün bu işlemlerin ardından nokta çift serili korelasyon katsayısına ulaşabilmek için maddelerin doğru yanıtlanma ortalamalarından testin ortalaması çıkartılıp testin standart sapmasına bölünmektedir. Elde edilen veri ile madde güçlük düzeyinin, 1 katsayısından madde güçlük düzeyinin çıkarıldığı sonucun bölümünden elde edilen verinin çarpılması sonucu elde edilmektedir (Kilmen, 2022).

3.3.3.2 %27'lik Alt ve Üst Gruplara Göre Madde Ayırt Edicilik Hesaplama

%27'lik alt ve üst grup, birbirlerinden farklı grupların, ölçülmek istenilen özellikler karşısında vermiş oldukları tepkilerin karşılaştırılması ile bilenle bilmeyeni ayırt etme yöntemidir (Kan, 2020). %27'lik alt ve üst grup yöntemi ile madde ayırt edicilik katsayısı belirlenirken ilk olarak test puanları büyükten küçüğe sınıflandırılır. Ardından alt ve üstten %27'şerlik kısımlar alınarak alt ve üst gruplar belirlenmektedir. Bütün bu işlemlerin ardından üst grupta maddeyi doğru yanıtlayanların sayısından alt grupta maddeyi doğru yanıtlayanların sayısı çıkartılıp alt veya üst grupta yer alan öğrenci sayısına bölünerek madde ayırt edicilikleri hesaplanmaktadır (Başol, 2019). Bu yöntemin kullanılabilmesi için test puanlarının simetrik dağılması önemlidir, aksi halde sonuçlar hatalı olabilmektedir (Gelbal, 2013 ve Özçelik, 2013'ten aktaran Erdem Kara, 2021). Az sayıda öğrencinin bulunduğu sınıf içi testlerde alt ve üst %27'lik dilimde az sayıda sınav kâğıdı olacağı için güvenilir madde analizi değerleri alınamayabilecektir. Bu durumda tüm grubu ortadan ikiye bölerek analizler yapılabilmektedir (Mehrens ve Lehmann, 1991'den aktaran Erdem Kara, 2021).

3.3.3.3 Çeldirici Analizi

Test geliştirme sürecinde doğru yanıt ve madde kökü kadar çeldiriciler de önem arz etmektedir. Test maddesindeki çeldiricilerin zayıf olması madde ayırt ediciliğini doğrudan etkilemektedir. Bundan dolayı çeldiriciler, bilmeyen öğrencileri çekebilmelidirler. Çeldirici analizleri yapılırken %27'lik alt ve üst gruplardan yararlanılmaktadır. Çeldiricilerin güçlü olması durumunda %27'lik üst grup öğrencilerin büyük çoğunluğunun doğru yanıtta yönelmesi, %27'lik alt grup öğrencilerin ise eşit miktarda çeldiricilere yönelmesi istenilmektedir (Kan, 2020).

Doğru cevap veren kişilerin alt veya üst gruptan olduğunun bilinmediği durumlarda seçeneklere cevap verenlerin sadece frekansına bakılabilmektedir. Bu durum basit veya kaba analiz olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca alt üst %27'lik grupların analiz edilebilmesi için en az 100 katılımcının sınava katılmış olması gerekmektedir (Sulak, 2021). Bu çalışmadaki örneklem 100 kişiden az olduğu için basit çeldirici analiz yapılmıştır.

3.3.3.4 Madde Varyansı ve Standart Sapması

1-0 matrisi ile puanlanan bir maddenin varyansı, madde güçlük katsayısı (p_j) ile madde

güçlük katsayısının 1'den çıkarıldığı sonucun çarpımı ile edilmektedir $\{p_j. (1 - p_j)\}$. Madde standart sapması ise madde varyansının kareköküdür (Turgut ve Baykul, 2019). Madde varyansı ve standart sapması, madde ile ölçülmek istenilen özelliğin, öğrenciler arasındaki farklılıklarını ortaya koymaktadır. Madde varyansı ve standart sapması arttıkça bu farklılıklar daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Kan, 2020). Madde güçlük indeksi 0 ya da 1 olması durumunda madde varyansı ve standart sapması da 0 sonucunu vermektedir (Başol, 2019). Madde varyansının alabileceği değer en az 0 ve en fazla 0,25; madde standart sapmasının alabileceği değer en az 0 ve en fazla 0,50'dir (Güler, 2019).

3.3.3.5 Madde Güvenirliği

Madde güvenirligi, madde ayırt edicilik katsayısı (r_j) ile madde standart sapmasının (ss) çarpılması ile belirlenmektedir (Başol, 2019). Yani madde güvenirlilik katsayısı, madde ayırt edicilik katsayısı ve standart sapması ile doğru orantılı olarak artış göstermektedir. Madde güvenirlilik katsayısının yüksek olması için madde ayırt edicilik katsayısı ve standart sapmasının da yüksek olması gerekmektedir. Madde standart sapması en yüksek değerine, madde güçlük katsayısı 0,50 olduğu zaman erişebilmektedir. Bu nedenle madde güçlüğüünün 0,50 olması durumunda madde güvenirligi de artış gösterecektir (Güler, 2019; Kan, 2020).

3.3.4 Test İstatistikleri

Testler, maddelerin bir araya gelerek oluşturdukları formlardır. Maddeleri geçerli ve güvenilir olan testler de geçerli ve güvenilir kabul edilmektedir. Ancak testin geneli hakkında bilgi sahibi olabilmek için test istatistiklerine ihtiyaç duyulmaktadır (Kan, 2020).

3.3.4.1 Testin Aritmetik Ortalaması

Testin aritmetik ortalaması, öğrencilerin testten almış oldukları puanların toplamının, toplam öğrenci sayısına bölünmesi ile (Kan, 2020) yani testteki maddelerin güçlük katsayıları toplanması ile elde edilmektedir (Başol, 2019). Testin aritmetik ortalamasını artırmak için kolay maddeleri teste almak, testin aritmetik ortalamasını düşürmek için ise zor maddeleri teste almak gereklidir (Güler, 2019).

3.3.4.2 Testin Ortalama Güçlük Düzeyi

Testin ortalama güçlüğü, madde güçlük katsayılarının toplamının, toplam madde sayısına bölünmesi ile (Başol, 2019) yani testin aritmetik ortalamasının, toplam madde sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir (Güler, 2019). Bir testin ortalama güçlüğü orta düzeyde olması gerekmektedir (Kan, 2020).

3.3.4.3 Testin Varyansı ve Standart Sapması

Testin varyansı, testin standart sapmasının karesidir (Güler, 2019). Testin standart sapması, testteki maddelerin güvenilirlik katsayılarının toplamıdır (Başol, 2019). Testteki maddelerin güvenilirlik katsayıları yüksek olursa standart sapması da yüksek olacak dolayısı ile testin güvenilirliği yüksek olacaktır (Güler, 2019).

3.3.4.4 Çarpıklık ve Basıklık

Bir testteki istatistiksel dağılımda normalden farklı sapmaların olması çarpıklığın; benzerliğin olması basıklığın göstergesidir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının -1 ile +1 arasında bir değer alması durumunda testteki dağılımın normal olduğu söylenmektedir (Büyüköztürk, 2011). Fakat bu durum sosyal bilimlerde -1,5 ile +1,5 arasındaki dağılımlarda da normal kabul görmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Bir testin çarpıklık katsayısı sıfırdan küçükse sola çarpık, sıfıra eşit ya da yakınsa normal, sıfırdan büyükse sağa çarpıktır (Cohen ve Swerdlik, 2010'dan aktaran Koyuncu, 2021). Başka bir deyişle, test analizlerinde $mod < ortanca < ortalama$ olduğu durumlarda, dağılımlar sağa (pozitif) çarpıktır. Sağa çarpık dağılımlarda puanlar sola yığılmış durumdadır. Öğrencilerin çoğunluğu ortalama puanın altında kalmıştır. Yani öğretim yetersiz, öğrenciler için test zor, sınıfın başarısı düşük demektir. Ancak $ortalama < ortanca < mod$ olduğu durumlarda ise dağılımlar sola (negatif) çarpıktır. Sola çarpık dağılımlarda puanlar sağa yığılmış durumdadır. Öğrencilerin çoğunluğu ortalama puanın üzerindedir. Yani öğretim yeterli, öğrenciler için test kolay, sınıfın başarısı yüksek demektir (Koyuncu, 2021).

Bir testin basıklık katsayısı sıfırdan küçükse normalden basık, sıfıra eşit ya da yakınsa normal, sıfırdan büyükse normalden sivridir (Cohen ve Swerdlik, 2010'dan aktaran

Koyuncu, 2021). Başka bir deyişle basık dağılımların standart sapması yüksektir. Yani sınıf heterojen, öğrenciler benzer değildir. Ancak sivri dağılımlarda standart sapma düşüktür. Yani sınıf homojen, öğrenciler benzerdir (Koyuncu, 2021).

3.3.4.5 Testin Güvenirliği

“Testin güvenirligi, ölçme sonuçlarının hatasızlığının göstergesidir” (Kan, 2020: 267). Freankel ve Wallen (1993)’e göre testin iç tutarlık anlamındaki güvenirliginin 0,70 ve üzerinde olması gerekmektedir. Hair, Anderson, Tatham ve Black (1998) ise alpha güvenirlilik katsayısının 0,55’in üzerinde olması durumunda testin güvenirliginin kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir.

Literatüre bakıldığında testin güvenirligini belirlemenin farklı yolları bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada, kur bitirme sınavları öğrencilere bir kez uygulandığı ve tek seferde veri toplandığı için iki yarı, KR20 ve Cronbach alpha güvenirliliklerine yer verilmiştir.

İki yarı güvenirligi, öğrencilere uygulanan bir test puanlanırken, testteki maddelerin iki yarıya bölünmesi, öğrencilerin iki yarıdan da almış oldukları puanlar arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanması ve sonra da bütün testin korelasyon katsayısının hesaplanmasıdır. (Çıkrıkçı, 2022; Güler, 2019). Testler genel olarak tek sayılı ve çift sayılı maddeler olarak iyi yarıya ayrılmaktadır (Başol, 2019).

KR20 güvenirligi, 1-0 matrisi ile puanlanabilen maddelerin güvenirlilik katsayılarının hesaplanmasında kullanılmaktadır. Madde güçlük düzeyleri hesaplanan testteki maddelerin birbirlerine paralel olduğu varsayılarak hesaplanmaktadır (Güler, 2019). İki yarı güvenirligi, testin iki yarısının birbirine eşit olup olmadığını ele alırken; KR20 güvenirligi, testteki maddelerin birbirleri ile olan ilişkisini ele almaktadır. Ayrıca KR20 güvenirlilik katsayısı, bütün olası iki yarı güvenirliliklerinin ortalamasına eşittir (Başol, 2019).

Cronbach alpha (a) güvenirligi, maddelerin güvenirlilik katsayılarının hesaplanmasında en fazla bilinen yöntemdir. Ancak zaman açısından ekonomik olmadığı için SPSS programı ile yapılması önerilmektedir (Başol, 2019). Cronbach alpha katsayısı; testteki maddelerin, ölçülmek istenilen özellik açısından birbirlerine paralellik durumlarına göre değer

almaktadır. Yani testteki maddelerin aralarındaki ilişkiyi temsil etmektedir (Çıkrıkçı, 2022). Cronbach alpha, 1-0 matrisi ile puanlanabilenler dışındaki testlere de uygulanabilmektedir (Güler, 2019).

4. MATERİYAL VE METOT

Bu bölümde; araştırmada kullanılan yöntem, inceleme nesnesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacı kur bitirme sınavlarının geçerlik ve güvenilirlik durumlarını betimlemektir. Bu amaca uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi ile araştırma yürütülmüştür. Durum çalışmaları bireyler, kurumlar, gruplar üzerinde yürütülebilmektedir. Durum çalışması, incelenen durumun derinlemesine araştırılmasını ve duruma ilişkin sonuçlar ortaya konmasını gerektirmektedir. Durum çalışmasında veri analizinde betimsel analiz ya da içerik analizi yapılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada ele alınan durum Yozgat Bozok TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarıdır. Bu sınavların geçerlik ve güvenilirlik açısından derinlemesine incelemesi yapılmıştır.

Testlerin geçerliğini belirlemeyi amaçlayan ilk alt problem incelenirken kapsam geçerliğini belirlemek üzere içerik analizi, maddelerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre ve madde yazma ilkelerine göre dağılımını belirlemek üzere betimsel analiz yapılmıştır.

Sınavların güvenilirliğini belirlemeye yönelik olan alt problem için madde ve test analizleri aracılığıyla betimsel analiz yapılmıştır.

4.2. İnceleme Nesnesi

Araştırmada, Yozgat Bozok Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) uygulanan kur bitirme sınavları incelenmiştir. Sınavlar “okuma, dinleme, konuşma ve yazma” olmak üzere dört beceride ayrı ayrı düzenlenmektedir. Ancak bu çalışma okuduğunu anlama becerisine yönelik olan testler ile sınırlandırılmıştır. Her beceri ayrı ayrı geçerlik ve güvenilirlik özellikleri taşımaktadır ve her biri ayrı birer çalışma konusu olabilecek kadar kapsamlıdır. Bu nedenle araştırma sadece okuduğunu anlama testleri ile sınırlandırılmıştır. Bozok TÖMER’de, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında, A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyinde yürütülen kurlarda uygulanan kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama testleri araştırmanın inceleme nesnesini oluşturmaktadır.

4.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada her bir düzeyin okuma kazanımları belirlenmiş, soruların bu kazanımlara ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne uyumu incelenmiş, madde yazma ilkelerine göre hatalı durumlar tespit edilmiş ve sorulara verilen cevaplardan hareketle madde ve test analizleri yapılmıştır.

4.4. Verilerin Analizi

Kur bitirme sınavlarının geçerliğinin nasıl olduğunu belirlemek için sırasıyla şu analizler yapılmıştır:

- Kurlara göre kazandırılması gereken okuduğunu anlama becerisi kazanımlarının neler olduğunu belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni incelenerek her düzeyin okuma davranışları belirlenmiştir.
- Testlerdeki maddelerin hangi bilişsel düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Maddelerin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan sınıflamasına göre hangi düzeyine karşılık geldiği belirlenmiştir.
- Testlerdeki maddelerin, madde yazma ilkelerine göre nasıl olduğunu belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır.

Sınavlardaki maddelerin güçlüğü, ayırt ediciliğinin ve testin güçlüğü, güvenilirliğinin nasıl olduğunu belirlemeye yönelik olan alt problemin çözümü için madde ve test analizleri yapılmıştır.

- Maddelerin güçlüğü doğru cevap yüzdesi ile belirlenmiştir.
- Madde ayırt ediciliği üst ve alt grupların karşılaştırılması ile analiz edilmiştir.
- Testin güçlüğü belirlemek için betimsel analizler (test ortalaması, standart sapması, test çarpıklık ve basıklık katsayıları) yapılmış,
- Testin güvenilirliğini belirlemek için iki yarı, Cronbach Alpha ve KR20 korelasyonuna bakılmıştır.

4.5. Araştırmanın Güvenirliği

Nitel veri analizlerinin güvenilirliğini sağlamak üzere uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma sürecinde uzman görüşü alınan durumlar şunlardır:

- Dil düzeylerine göre kazanımların belirlenmesi,
- Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel düzeylerinin belirlenmesi,
- Soruların madde yazma ilkelerine göre incelenmesi.

Dil düzeylerine göre kazanımların belirlenmesi aşamasında araştırmacı tarafından Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2020) dikkate alınarak düzeylere göre kazanım listeleri hazırlanmıştır. Kazanımların düzeye uygunluğunun, ölçülebilir olduğunun, çakışık olup olmadıklarının, eksik kalan kazanım bulunup bulunmadığının, kazanım cümlelerinin ifadesinin uygunluğunun belirlenmesi amacıyla uzman görüşleri alınmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi deneyimi olan bir doktor öğretim görevlisinden ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında araştırmaları olan iki öğretim üyesinden uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda kazanım listeleri düzenlenmiştir.

Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel düzeylerinin belirlenmesi aşamasında Türkçe öğretimi ve ölçme ve değerlendirme alanlarından iki uzman ayrı ayrı kodlamalar yapmışlardır. Yapılan kodlamaların iç tutarlılığı Miles ve Huberman 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). Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesinde uzmanlar arası uyumun bütün dil düzeylerinde %87 ile %92 arasında olduğu belirlenmiştir. Uzmanlar arasında görülen farklı kodlar üzerinde tartışılarak uzlaşma yoluna gidilebilmektedir (Sağlam ve Kanadlı, 2021). Taksonomiye göre farklı kodlanan maddeler uzmanlarla tartışılmış ve görüş birliği sağlanmıştır.

Soruların madde yazma ilkelerine göre incelenmesi aşamasında araştırmacı tarafından yapılan inceleme sonuçları uzmanlar ile paylaşılmıştır. Yapılan değerlendirmeye katılıp katılmadıkları, başka bir madde yazma ilkesi ihlali bulunup bulunmadığı konusunda uzmanlardan değerlendirme yapmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda soruların madde yazma ilkelerine uygunluğuna yönelik bulgular düzenlenmiştir.

5. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları alt problemler doğrultusunda sunulmuştur.

5.1 GEÇERLİK İLE İLGİLİ BULGULAR

Bu bölümde, Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarındaki okuduğunu anlama testi maddelerinin; okuduğunu anlama kazanımlarıyla olan uyumları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre düzeyleri ve madde yazma ilkelerine göre hatalı durumları incelenmiştir.

5.1.1 Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarının Okuduğunu Anlama Becerisi Kazanımlarına göre Görünümü

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (Council of Europe, 2020) incelenerek düzeylere göre okuduğunu anlama kazanımları belirlenmiştir. Bütün dil düzeylerine göre okuduğunu anlama becerisinin kazanımları maddelerin kazanımlara göre dağılımı aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 5.1: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Kazanımlara Göre Dağılımı

A1 DÜZEYİ OKUDUĞUNU ANLAMA KAZANIMLARI	Var	Yok
Aşına olduğu isimleri, kelimeleri ve temel öbekleri seçerek ve gerektiğinde yeniden okuyarak her seferde tek bir öbek olmak üzere çok kısa ve basit metinleri anlayabilir.	5	
Çok basit bir dille yazılmış, çizim ve resimlerle desteklenmiş, kişisel ilgi alanına giren konular (ör. spor, müzik, seyahat hakkındaki sıcak gelişmeler veya hikayeler) hakkındaki kısa metinleri anlar.		X
Daha basit bilgilendirici metinler ve kısa, basit betimlemelerin içeriği hakkında, özellikle de görsel destek varsa, fikir edinir.	11	
En yaygın gündelik durumlarla ilgili, basit uyarılardaki aşına olduğu isimleri, kelimeleri/işaretleri ve çok temel öbekleri anlar.		X
Kartpostal, sosyal medya veya e-posta yoluyla gönderilen kısa, basit		X

mesajları (ör. ne yapılacağını, ne zaman ve nerede buluşulacağını öneren) anlar.	
Kısa, basit yönlendirmeleri (X noktasından Y noktasına gitmek gibi) takip eder.	1
Mağaza kılavuzlarını (ör. bir reyonun hangi katta olduğuna yönelik bilgi) ve yönlendirmelerini (ör. asansörlerin nerede olduğu) anlar.	X
Reklamlar, özel etkinlik programları, bildiri ve broşürlerdeki basit, önemli bilgileri (ör. önerilenleri, fiyatları, etkinlik tarihi ve yerini, hareket saatlerini) bulur ve anlar.	X
Temel otel bilgilerini (ör. öğünlerin ne zaman servis edildiğini) anlar.	X

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne dayanarak A1 düzeyinde, okuduğunu anlama becerisi için 9 kazanım belirlenmiştir. Ancak Bozok TÖMER'de uygulanan A1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki 20 maddenin 17'si toplam 3 kazanım dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yukarıdaki tabloda belirtilen 6 kazanımın da dikkate alınması gerekmektedir.

Tablo 5.2: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Kazanımlara Göre Dağılımı

A2 DÜZEYİ OKUDUĞUNU ANLAMA KAZANIMLARI	Var	Yok
Alışkanlıkları ve yapılması alışkanlık haline gelmiş işlerin betimlemelerini anlar.		X
Davetleri anlar.		X
Geçmiş deneyimleri ve geçmişle ilgili hikayelendirmeleri anlar.	9	
Güncel konularla ilgili metinleri (insanlar, yerler, gündelik hayat, iş hayatı, kültür vb. konuları anlatan metinler) anlar.		X
Günlük yaşamda karşılaşılan basit yönergeleri anlar.		X
İzin, istek, rica, tavsiye ve teklifleri anlar.		X
Kişi, olay ve yer betimlemelerini anlar.	6	
Mektup, broşür ve kısa gazete haberleri gibi olayların anlatıldığı kısa ve basit metinleri anlar.	5	
Reklamlar, tanıtımalklar, mönüler, referans listeleri ve program çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki özgün, tahmin edilebilir bilgiyi bulur.		X

Sokaklar, lokantalar, tren istasyonları, iş yerleri gibi kamusal yerlerde; yönergeler, talimatlar ve tehlike uyarıları, günlük işaretleri ve ilanları anlar.	X
Somut türde aşına olduğu meselelerle ilgili, yüksek kullanım sıklığına sahip günlük veya işle ilgili dilden oluşan kısa ve basit metinleri anlayabilir.	X
Zorunluluk ve gereksinim ifadelerini anlar.	X

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne dayanarak A2 düzeyinde, okuduğunu anlama becerisi için 12 kazanım belirlenmiştir. Ancak Bozok TÖMER'de uygulanan A2 düzeyi okuduğunu anlama testindeki 20 maddenin hepsi de toplam 3 kazanım dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yukarıdaki tabloda belirtilen 9 kazanımın da dikkate alınması gerekmektedir.

Tablo 5.3: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Kazanımlara Göre Dağılımı

B1 DÜZEYİ OKUDUĞUNU ANLAMA KAZANIMLARI	Var	Yok
Açık bir dille yazılmış tartışmacı metinlerdeki ana sonuçları belirler.		X
Açık ve doğrusal bir akışla yazılmış kurgusal (basit, hikâye, roman vb.) ve kurgu dışı (seyahat yazıları) metinleri anlar.	2	
Film, kitap, konser vb. hakkında tanıtımlarını anlar.		X
Günlük dille yazılmış dergi makalelerini anlar.	10	
Karmaşık olmayan haber makalelerindeki önemli noktaları ayırt eder.		X
Karmaşık olmayan olgusal metinleri anlar.	3	
Karmaşık olmayan, basit yönergeleri anlar.		X
Kişisel ve resmi mektupları anlar.		X

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne dayanarak B1 düzeyinde, okuduğunu anlama becerisi için 8 kazanım belirlenmiştir. Ancak Bozok TÖMER'de uygulanan B1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki 20 maddenin 15'i toplam 3 kazanım dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yukarıdaki tabloda belirtilen 5 kazanımın da dikkate alınması gerekmektedir.

Tablo 5.4: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Kazanımlara Göre Dağılımı

B2 DÜZEYİ OKUDUĞUNU ANLAMA KAZANIMLARI	Var	Yok
Alanındaki son derece uzman kaynaklardan bilgi, fikir ve görüş alır.		X
Bazı yerlerinde gündelik anlatım kullanılsa bile kişisel e-posta ve ilanlarda söyleneni anlar.		X
Belirli duruş ve tutumun sergilendiği çağdaş sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları anlar.		X
Bir metnin ne zaman olgusal bilgi verdiğini ne zaman okuyucuyu bir şeye ikna etmeye çalıştığını fark eder.		X
Çeşitli türlerde metinler (dergiler, karmaşık olmayan romanlar, tarih kitapları, biyografiler, gezi günlükleri, rehberler, şarkı sözleri, şiirler) okur.	19	
İlgi alanları hakkındaki yazışmaları okur ve temel anlamını anında kavrar.		X
Söylemsel metindeki farklı yapıları (karşıt savlar, sorun-çözüm sunumu ve sebep-sonuç ilişkisi) tanıır.		X
Zor bölümleri tekrar okuyabilmesi koşuluyla, koşullar ve uyarılar hakkındaki ayrıntılar da dahil olmak üzere alanındaki uzun karmaşık yönergeleri anlar.		X

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne dayanarak B2 düzeyinde, okuduğunu anlama becerisi için 8 kazanım belirlenmiştir. Ancak Bozok TÖMER'de uygulanan B2 düzeyi okuduğunu anlama testindeki 20 maddenin 19'u da 1 kazanım dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yukarıdaki tabloda belirtilen 6 kazanımın da dikkate alınması gerekmektedir.

Tablo 5.5: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Kazanımlara Göre Dağılımı

C1 DÜZEYİ OKUDUĞUNU ANLAMA KAZANIMLARI	Var	Yok
Bir uzmanlık alanına ilişkin uzun ve karmaşık metinleri anlar.	5	
Edebi metinlerin açık ve örtük iletilerini anlar.	8	
E-posta, tartışma forumları, vlog/ blog vb. ortamlardaki yazıların açık ve örtük iletilerini anlar.		X
Gazete ve dergi makalelerini anlar.	13	
Kullanım kılavuzlarındaki uzun ve karmaşık yönergeleri anlar.		X
Resmi ve özel yazışmalardaki açık ve örtük iletilerini anlar.		X

Sosyal, mesleki veya akademik hayatta karşılaşılmaması muhtemel çok çeşitli uzun, karmaşık metinleri, tutumları ve hem ima edilen hem de açıkça belirtilen fikirleri içeren daha ince ayrıntı noktalarını belirleyerek detaylı olarak anlayabilir.

1

Uzun ve karmaşık bilimsel metinleri anlar.

X

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne dayanarak C1 düzeyinde, okuduğunu anlama becerisi için 8 kazanım belirlenmiştir. Ancak Bozok TÖMER'de uygulanan C1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki 30 maddenin 27'si toplam 4 kazanım dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yukarıdaki tabloda belirtilen 4 kazanımın da dikkate alınması gerekmektedir.

Tablo 5.6: Bozok TÖMER'de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarındaki Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Kazanımlara Göre Dağılımı

Seviye	Var	Yok	Toplam
A1	3	6	9
A2	3	9	12
B1	3	5	8
B2	1	7	8
C1	4	4	8
Toplam	14	31	45

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni incelenerek bütün düzeylerde, okuduğunu anlama becerisi için toplam 45 kazanım belirlenmiştir. Ancak Bozok TÖMER'de uygulanan kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama testlerindeki toplam 110 maddenin 98'i 14 kazanım dikkate alınarak hazırlanmıştır. 12 maddenin ise hiçbir kazanımla ilişkisi olmadığı görülmüştür. Toplamda 31 kazanım ise hiç dikkate alınmamıştır.

5.1.2 Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER'de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Görünümü

Bozok TÖMER'de uygulanan kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama testleri, kuramsal çerçevede yer alan bilgilerden hareketle yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilgi

ve bilişsel boyutuna göre ayrı ayrı incelenerek basamakları belirlenmiştir. Bozok TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama testlerindeki maddelerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre basamakları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Ayrıca bilgi boyutundaki tablolarda üstbilişsel basamağa yer verilmemiştir. Çünkü üstbilişsel basamağın süreç değerlendirme ile geliştirilmesi uygundur. Bilişsel boyuttaki tablolarda ise yarat basamağına yer verilmemiştir. Çünkü de yarat basamağı konuşma ve yazma ile ilişkilendirilebilmektedir.

Tablo 5.7: Bozok TÖMER’de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarındaki Okuduğunu Anlama Testlerinin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin Bilgi Boyutuna Göre Sınıflandırılması

Seviye	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi
	Basamağı	Basamağı	Basamağı
A1	11	8	1
A2	5	13	2
B1	0	20	0
B2	1	18	1
C1	5	22	3
Toplam	22	81	7

A1 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinde en çok kullanılan bilgi basamağı, olgusal bilgi basamağı olmuştur (f=11). Bunu sırasıyla kavramsal bilgi (f=8) ve işlemsel bilgi (f=1) basamakları izlemiştir.

A2 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinde en çok kullanılan bilgi basamağı, kavramsal bilgi basamağı olmuştur (f=13). Bunu sırasıyla olgusal bilgi (f=5) ve işlemsel bilgi (f=2) basamakları izlemiştir.

B1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki 20 maddede de kavramsal bilgi basamağına rastlanılmıştır (f=20). İşlemsel bilgi (f=0) ve olgusal bilgi (f=0) basamaklarına hiç rastlanılmamıştır.

B2 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinde en çok kullanılan bilgi basamağı, kavramsal bilgi basamağı olmuştur (f=18). Bunu sırasıyla işlemsel bilgi (f=1) ve olgusal

bilgi (f=1) basamakları izlemiştir.

C1 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinde en çok kullanılan bilgi basamağı, kavramsal bilgi basamağı olmuştur (f=22). Bunu sırasıyla olgusal bilgi (f=5) ve işlemsel bilgi (f=3) basamakları izlemiştir.

Bozok TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarındaki okuduğunu anlama testlerinde en çok kullanılan bilgi basamağı, kavramsal bilgi basamağı (f=81) olmuştur. Bunu sırasıyla olgusal bilgi (f=22) ve işlemsel bilgi (f=7) basamakları izlemiştir.

Tablo 5.8: Bozok TÖMER’de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarındaki Okuduğunu Anlama Testlerinin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin Bilişsel Boyutuna Göre Sınıflandırılması

Seviye	Hatırla	Anla	Uygula	Analiz Et	Değerlendir
A1	14	6	0	0	0
A2	13	7	0	0	0
B1	12	8	0	0	0
B2	13	7	0	0	0
C1	15	13	1	1	0
TOPLAM	67	41	1	1	0

A1 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinde en çok kullanılan bilişsel basamak, hatırla basamağı olmuştur (f=14). Bunu anla (f=6) basamağı izlemektedir. Fakat uygula (f=0), analiz et (f=0) ve değerlendir (f=0) basamaklarına hiç rastlanılmamıştır.

A2 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinde en çok kullanılan bilişsel basamak, hatırla basamağı (f=13) olmuştur. Bunu anla (f=7) basamağı izlemektedir. Fakat uygula (f=0), analiz et (f=0) ve değerlendir (f=0) basamaklarına hiç rastlanılmamıştır.

B1 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinde en çok kullanılan bilişsel basamak, hatırla basamağı (f=12) olmuştur. Bunu anla (f=8) basamağı izlemektedir. Fakat uygula (f=0), analiz et (f=0) ve değerlendir (f=0) basamaklarına hiç rastlanılmamıştır.

B2 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinde en çok kullanılan bilişsel basamak, hatırla basamağı (f=13) olmuştur. Bunu anla (f=7) basamağı izlemektedir. Fakat uygula (f=0), analiz et (f=0) ve değerlendir (f=0) basamaklarına hiç rastlanılmamıştır.

C1 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinde en çok kullanılan bilişsel basamak, hatırla basamağı (f=15) olmuştur. Bunu sırasıyla anla (f=13), uygula (f=1) ve analiz et (f=1) basamakları izlemektedir. Fakat değerlendir(f=0) basamağına hiç rastlanılmamıştır.

Bozok TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarındaki okuduğunu anlama testlerinde en çok kullanılan bilişsel basamak, hatırla basamağı (f=67) olmuştur. Bunu sırasıyla anla (f=41), uygula (f=1) ve analiz et (f=1) basamakları izlemektedir. Fakat değerlendir (f=0) basamağına hiç rastlanılmamıştır.

5.1.3 Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarının Madde Yazma İlkelerine Göre Görünümü

Bozok TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama testi maddeleri, kuramsal çerçevede yer alan bilgilerden hareketle madde yazma ilkelerine göre incelenmiştir. Bütün dil düzeylerindeki okuduğunu anlama testi maddelerinde, madde yazma ilkelerine göre hatalı durumlar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 5.9: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinde Madde Yazma İlkeleri Bakımından Görülen Hatalar

Madde Yazma İlkeleri	f (olumsuz durumlar)
Madde davranış uyumu olmalıdır.	4
Olumsuz yönergeler vurgulanmalıdır.	4
Seçenekler; ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmalıdır.	2
Anlatım bozukluğu yapılmamalıdır.	1
Her sorunun tek doğru cevabı olmalıdır.	1

Tablo 5.9’a bakıldığında, A1 düzeyi okuduğunu anlama testinde, madde yazma ilkeleri bakımından en fazla karşılaşılan olumsuz durumların, madde davranış uyumu olmamasından (f=4) ve olumsuz yönergelerin vurgulanmamasından (f=4) kaynaklandığı görülmektedir. Bunu sırasıyla, seçeneklerin ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından

birbirine benzer olmaması (f=2), anlatım bozukluğu yapılması (f=1) ve her sorunun tek doğru cevabının olmaması izlenmektedir.

Tablo 5.10: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinde Madde Yazma İlkeleri Bakımından Görülen Hatalar

Madde Yazma İlkeleri	f (olumsuz durumlar)
Seçenekler; ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmalıdır.	3
Mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılmalıdır.	2
Anlatım bozukluğu yapılmamalıdır.	1
Bir soruda verilen bilgi diğer soruya ipucu oluşturmamalıdır.	1
Türkçe yazım kurallarına uyulmalıdır.	1

Tablo 5.10'a bakıldığında, A2 düzeyi okuduğunu anlama testinde, madde yazma ilkeleri bakımından en fazla karşılaşılan olumsuz durumun, seçeneklerin ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmamasından kaynaklandığı görülmektedir (f=3). Bunu sırasıyla, mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılmaması (f=2), anlatım bozukluğu yapılması (f=1), bir soruda verilen bilginin diğer soruya ipucu oluşturması (f=1) ve Türkçe yazım kurallarına uyulmaması (f=1) izlenmektedir.

Tablo 5.11: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinde Madde Yazma İlkeleri Bakımından Görülen Hatalar

Madde Yazma İlkeleri	f (olumsuz durumlar)
Madde kökü sorunun en uzun kısmı olmalıdır.	5
Anlatım bozukluğu yapılmamalıdır.	1
Doğru veya yanlış seçeneklere ipucu veren niteleyiciler kullanılmaktan kaçınılmalıdır.	1

Tablo 5.11'e bakıldığında, B1 düzeyi okuduğunu anlama testinde, madde yazma ilkeleri bakımından en fazla karşılaşılan olumsuz durumun, madde kökünün sorunun en uzun kısmı olmamasından kaynaklandığı görülmektedir (f=5). Bunu sırasıyla, anlatım bozukluğu yapılması (f=1) ve doğru veya yanlış seçeneklere ipucu veren niteleyiciler kullanılması (f=1) izlenmektedir.

Tablo 5.12: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinde Madde Yazma İlkeleri Bakımından Görülen Hatalar

Madde Yazma İlkeleri	f (olumsuz durumlar)
Seçenekler; ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmalıdır.	1

Tablo 5.12'ye bakıldığında, B2 düzeyi okuduğunu anlama testinde, madde yazma ilkeleri bakımından karşılaşılan tek olumsuz durumun, seçeneklerin ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmamasından kaynaklandığı görülmektedir (f=1).

Tablo 5.13: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinde Madde Yazma İlkeleri Bakımından Görülen Hatalar

Madde Yazma İlkeleri	f (olumsuz durumlar)
Seçenekler; ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmalıdır.	7
Olumsuz yönergeler vurgulanmalıdır.	5
Anlatım bozukluğu yapılmamalıdır.	2
Seçenekler anlam ve dil bilgisi bakımından kökle uyumlu olmalıdır.	1

Tablo 5.13'e bakıldığında, C1 düzeyi okuduğunu anlama testinde, madde yazma ilkeleri bakımından en fazla karşılaşılan olumsuz durumun, seçeneklerin ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmamasından kaynaklandığı görülmektedir (f=7). Bunu sırasıyla, olumsuz yönergelerin vurgulanmaması (f=5), anlatım bozukluğu yapılması (f=2) ve seçeneklerin anlam ve dil bilgisi bakımından kökle uyumlu olmaması (f=1) izlemektedir.

Tablo 5.14: Bozok TÖMER'de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarının Okuduğunu Anlama Testlerinde Madde Yazma İlkeleri Bakımından Görülen Hataların Genel Görünümü

Madde Yazma İlkeleri	f (olumsuz durumlar)
Seçenekler; ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmalıdır.	13
Olumsuz yönergeler vurgulanmalıdır.	9
Anlatım bozukluğu yapılmamalıdır.	5

Madde kökü sorunun en uzun kısmı olmalıdır.	5
Madde davranış uyumu olmalıdır.	4
Mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılmalıdır.	2
Doğru veya yanlış seçeneklere ipucu veren niteleyiciler kullanılmaktan kaçınılmalıdır.	1
Her sorunun tek doğru cevabı olmalıdır.	1
Seçenekler anlam ve dil bilgisi bakımından kökle uyumlu olmalıdır.	1
Türkçe yazım kurallarına uyulmalıdır.	1

Tablo 5.14'e bakıldığında, Bozok TÖMER'de uygulanan kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama testlerinde, madde yazma ilkeleri bakımından en fazla karşılaşılan olumsuz durumun, seçeneklerin ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmamasından kaynaklandığı görülmektedir (f=13). Bunu sırasıyla, olumsuz yönergelerin vurgulanmaması (f=9), anlatım bozukluğu yapılması (f=5), madde kökünün sorunun en uzun kısmı olmaması (f=5), madde davranış uyumu olmaması (f=4), mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılmaması (f=2), doğru veya yanlış seçeneklere ipucu veren niteleyicilerin kullanılması (f=1), her sorunun tek doğru cevabının olmaması (f=1), seçeneklerin anlam ve dil bilgisi bakımından kökle uyumlu olmaması (f=1) ve Türkçe yazım kurallarına uyulmaması (f=1) izlenmektedir.

5.2 GÜVENİRLİK İLE İLGİLİ BULGULAR

Bu bölümde, Bozok TÖMER'de uygulanan kur bitirme sınavlarındaki okuduğunu anlama becerisi testlerinin madde ve test analizlerine yer verilmiştir.

5.2.1 Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER'de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarındaki Okuduğunu Anlama Testlerinin Madde Analizleri

Bozok TÖMER'de uygulanan kur bitirme sınavlarındaki okuduğunu anlama becerisi testlerinin madde analizleri kapsamında; madde güçlük ve madde ayırıcılık gücü analizlerine, alt ve üst grupların madde ayırıcılık gücü analizlerine ve basit çeldirici analizlerine yer verilmiştir. Madde güçlüğü hesaplamak için doğru yanıtlayanların sayısı, sınava katılanların sayısına bölünmüş ve sonuçlar elde edilmiştir. Verilerin standart sapması, madde ayırt ediciliği ve madde çıkarıldığında testin toplam güvenirliliği SPSS'te incelenmiştir. "Analiz-scale-reliability- statistic- item ve item deleted" sekmeleri işaretlenerek analiz yapılmış ve nokta çift serili korelasyon katsayılarına ulaşılmıştır. Söz

konusu madde analizleri aşağıdaki tablolarda düzeylere göre sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 5.15: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Madde Analizleri

Madde No	Madde Güçlüğü (pj)	Standart Sapma	Madde Ayırt Ediciliği (rj)	Madde Çıkarıldığında Testin Toplam Güvenirliği
m1	0,79	0,41	0,53	0,74
m2	0,93	0,25	0,36	0,76
m3	0,46	0,50	0,38	0,76
m4	0,72	0,45	0,66	0,73
m5	0,80	0,40	0,42	0,75
m6	0,92	0,28	0,25	0,76
m7	0,79	0,41	0,57	0,74
m8	0,43	0,50	0,47	0,75
m9	0,49	0,50	0,49	0,75
m10	0,79	0,41	0,38	0,76
m11	0,21	0,41	0,50	0,75
m12	0,46	0,50	0,42	0,76
m13	0,84	0,37	0,35	0,76
m14	0,43	0,50	0,32	0,76
m15	0,90	0,30	0,22	0,76
m16	0,33	0,47	0,26	0,77
m17	0,57	0,50	0,29	0,77
m18	0,43	0,50	0,58	0,74
m19	0,53	0,50	0,55	0,74
m20	0,69	0,47	0,48	0,75
Ortalama Güçlük			0,62	
Ortalama Ayırt Edicilik			0,42	

Tablo 5.15'te A1 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinin istatistiklerine yer verilmiştir. Tablo 5.15'e göre A1 düzeyinde 11. madde, testin en zor maddesi olup zorluk düzeyi "zor"; 2. madde ise testin en kolay maddesi olup zorluk düzeyi "çok kolay" sınıfındadır. A1 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinin güçlük katsayılarına göre dağılımı incelendiğinde testteki maddelerin %25'i 0,80 – 1,00 aralığında olduğu için çok kolay (n=5), %25'i 0,60 – 0,79 aralığında olduğu için kolay (n=5), %40'ı 0,40 – 0,59 aralığında olduğu için orta güçlükte (n=8), %10'u 0,20 – 0,39 aralığında olduğu için zordur (n=2). Testin ortalama güçlüğü de 0,62 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla A1 düzeyi okuduğunu anlama testi öğrenciler için kolay güçlükte bir testtir (Crocker ve Algina,

1986).

A1 düzeyi okuduğunu anlama testinde yer alan maddelerin ayırtıcılık gücü katsayıları incelendiğinde 6., 15., 16. ve 17. maddelerin ayırt edicilik katsayıları ise 0,20-0,29 arasında olduğu için madde kökü ya da çeldiricileri incelenerek revize edilmelidir. Geriye kalan diğer maddelerin ayırt edicilik katsayıları 0,30 ve üzeri olduğundan bunlar iyi düzeyde ayırt edici maddelerdir (Crocker ve Algina, 1986; Güler, 2019).

Sonuç olarak A1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin ayırt edicilik katsayılarına göre 4 maddenin revize edilmesi gerekmekte olup testin geriye kalan 16 maddesi ayırt edici düzeyde ölçme yapmaktadır. A1 düzeyi okuduğunu anlama testinin ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,42 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, testin bir bütün olarak iyi düzeyde ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.16: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Madde Analizleri

Madde No	Madde Güçlüğü (pj)	Standart Sapma	Madde Ayırt Ediciliği (rj)	Madde Çıkarıldığında Testin Toplam Güvenirliği
m1	0,54	0,50	0,54	0,58
m2	0,48	0,50	0,42	0,60
m3	0,39	0,49	0,48	0,59
m4	0,50	0,51	0,55	0,58
m5	0,17	0,38	0,14	0,63
m6	0,28	0,45	0,06	0,65
m7	0,54	0,50	0,56	0,58
m8	0,11	0,32	0,05	0,64
m9	0,56	0,50	0,24	0,63
m10	0,85	0,36	0,48	0,60
m11	0,61	0,49	0,32	0,62
m12	0,44	0,50	-0,04	0,66
m13	0,79	0,41	0,45	0,60
m14	0,56	0,50	0,19	0,64
m15	0,57	0,50	0,48	0,59
m16	0,30	0,46	0,38	0,61
m17	0,57	0,50	0,42	0,60
m18	0,69	0,47	0,31	0,62
m19	0,37	0,49	0,24	0,63
m20	0,57	0,50	0,65	0,56
Ortalama Güçlük			0,50	

Tablo 5.16’da A2 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinin istatistiklerine yer verilmiştir. Tablo 5.16’ya göre A2 düzeyinde 8. madde, testin en zor maddesi olup zorluk düzeyi “çok zor”; 10. madde ise testin en kolay maddesi olup zorluk düzeyi “çok kolay” sınıfındadır. A2 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinin güçlük katsayılarına göre dağılımı incelendiğinde testteki maddelerin %5’i 0,80 – 1,00 aralığında olduğu için çok kolay (n=1), %15’i 0,60 – 0,79 aralığında olduğu için kolay (n=3), %50’si 0,40 – 0,59 aralığında olduğu için orta güçlükte (n=10), %20’si 0,20 – 0,39 aralığında olduğu için zor (n=4) ve %10’u 0,00 – 0,19 aralığında olduğu için çok zordur (n=2). Testin ortalama güçlüğü de 0,50 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla A2 düzeyi okuduğunu anlama testi öğrenciler için orta güçlükte bir testtir (Crocker ve Algina, 1986).

A2 düzeyi okuduğunu anlama testinde yer alan maddelerin ayırtıcılık gücü katsayıları incelendiğinde, 12. maddenin ayırt edicilik katsayısının negatif yönde olduğu görülmektedir. Bu durum bu maddenin, testle ölçülen özelliği düşük olan bireyler tarafından doğru, yüksek olan bireyler tarafından yanlış yanıtlandığı anlamına gelmektedir. Diğer bir ifade ile madde ters ölçüm yapmaktadır ve testten çıkarılması gerekmektedir. 5., 6., 8. ve 14. maddelerin de ayırt edicilik katsayıları 0,20’nin altında olduğundan dolayı bu maddeler düşük düzeyde ayırt edicidir ve testten çıkarılması gerekmektedir. 9. ve 19. maddelerin ayırt edicilik katsayıları ise 0,20-0,29 arasında olduğu için madde kökü ya da çeldiricileri incelenerek revize edilmelidir. Geriye kalan diğer maddelerin ayırt edicilik katsayıları 0,30 ve üzeri olduğundan bunlar iyi düzeyde ayırt edici maddelerdir (Crocker ve Algina, 1986; Güler, 2019).

Sonuç olarak, A2 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin ayırt edicilik katsayılarına göre; 5 maddenin testten çıkarılması, 2 maddenin de revize edilmesi gerekmekte olup testin geriye kalan 13 maddesi ayırt edici düzeyde ölçme yapmaktadır. A2 düzeyi okuduğunu anlama testinin ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,35 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak iyi düzeyde ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.17: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Madde Analizleri

Madde No	Madde Güçlüğü (pj)	Standart Sapma	Madde Ayırt Ediciliği (rj)	Madde Çıkarıldığında Testin Toplam Güvenirliği
m1	0,57	0,50	0,44	0,55
m2	0,76	0,43	0,40	0,55
m3	0,70	0,47	0,46	0,54
m4	0,35	0,48	0,54	0,53
m5	0,30	0,47	0,59	0,52
m6	0,83	0,38	0,44	0,55
m7	0,85	0,36	0,17	0,58
m8	0,26	0,44	0,16	0,59
m9	0,48	0,51	0,42	0,55
m10	0,72	0,46	0,11	0,60
m11	0,87	0,34	0,18	0,59
m12	0,59	0,50	0,50	0,54
m13	0,74	0,44	0,14	0,59
m14	0,59	0,50	0,26	0,58
m15	0,13	0,34	-0,22	0,62
m16	0,61	0,49	0,34	0,56
m17	0,39	0,49	0,37	0,56
m18	0,41	0,50	0,41	0,55
m19	0,46	0,50	0,33	0,57
m20	0,46	0,50	0,41	0,55
Ortalama Güçlük			0,55	
Ortalama Ayırt Edicilik			0,32	

Tablo 5.17’de B1 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinin istatistiklerine yer verilmiştir. Tablo 5.17’ye göre B1 düzeyinde 15. madde, testin en zor maddesi olup zorluk düzeyi “çok zor”; 11. madde ise testin en kolay maddeleri olup zorluk düzeyi “çok kolay” sınıfındadır. B1 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinin güçlük katsayılarına göre dağılımı incelendiğinde testteki maddelerin %15’i 0,80 – 1,00 aralığında olduğu için çok kolay (n=3), %25’i 0,60 – 0,79 aralığında olduğu için kolay (n=5), %35’i 0,40 – 0,59 aralığında olduğu için orta güçlükte (n=7), %20’si 0,20 – 0,39 aralığında olduğu için zor (n=4) ve %5’i 0,00 – 0,19 aralığında olduğu için çok zordur (n=1). Testin ortalama güçlüğü de 0,55 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla B1 düzeyi okuduğunu anlama testi öğrenciler için orta güçlükte bir testtir (Crocker ve Algina, 1986).

B1 düzeyi okuduğunu anlama testinde yer alan maddelerin ayırtıcılık gücü katsayıları incelendiğinde 15. maddenin ayırt edicilik katsayılarının negatif yönde olduğu görülmektedir. Bu durum bu maddenin, testle ölçülen özelliği düşük olan bireyler tarafından doğru, yüksek olan bireyler tarafından yanlış yanıtladığı anlamına gelmektedir. Diğer bir ifade ile madde ters ölçüm yapmaktadır ve testten çıkarılması gerekmektedir. 7., 8., 10., 11. ve 13. maddelerin de ayırt edicilik katsayıları 0,20'nin altında olduğundan dolayı bu maddeler düşük düzeyde ayırt edicidir ve testten çıkarılması gerekmektedir. 14. maddenin ayırt edicilik katsayısı ise 0.20-0.29 arasında olduğu için madde kökü ya da çeldiricileri incelenerek revize edilmelidir. Geriye kalan diğer maddelerin ayırt edicilik katsayıları 0,30 ve üzeri olduğundan bunlar iyi düzeyde ayırt edici maddelerdir (Crocker ve Algina, 1986; Güler, 2019).

Sonuç olarak, B1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin ayırt edicilik katsayılarına göre; 6 maddenin testten çıkarılması, 1 maddenin de revize edilmesi gerekmekte olup testin geriye kalan 13 maddesi ayırt edici düzeyde ölçme yapmaktadır. B1 düzeyi okuduğunu anlama testinin ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,32 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak iyi düzeyde ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.18: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Madde Analizleri

Madde No	Madde Güçlüğü (pj)	Standart Sapma	Madde Ayırt Ediciliği (rj)	Madde Çıkarıldığında Testin Toplam Güvenirliği
m1	1,00	0,00	0,00	0,45
m2	0,96	0,21	0,08	0,45
m3	0,96	0,21	0,38	0,41
m4	0,96	0,21	0,38	0,41
m5	0,78	0,42	0,60	0,35
m6	0,00	0,00	0,00	0,45
m7	0,91	0,29	0,48	0,39
m8	0,87	0,34	0,51	0,38
m9	0,78	0,42	0,40	0,41
m10	0,91	0,29	0,48	0,39
m11	0,35	0,49	0,25	0,46
m12	0,61	0,50	0,34	0,44
m13	0,48	0,51	0,64	0,33
m14	0,61	0,50	-0,68	0,65
m15	0,96	0,21	0,08	0,45

m16	0,65	0,49	0,71	0,30
m17	1,00	0,00	0,00	0,45
m18	0,48	0,51	0,18	0,49
m19	0,70	0,47	0,47	0,39
m20	0,83	0,39	0,39	0,41
Ortalama Güçlük			0,74	
Ortalama Ayırt Edicilik			0,28	

Tablo 5.18’de B2 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinin istatistiklerine yer verilmiştir. Tablo 5.18’e göre B2 düzeyinde 6. madde, testin en zor maddeleri olup zorluk düzeyi “çok zor”; 1. ve 17. madde ise testin en kolay maddeleri olup zorluk düzeyi “çok kolay” sınıfındadır. B2 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinin güçlük katsayılarına göre dağılımı incelendiğinde testteki maddelerin %50’si 0,80 – 1,00 aralığında olduğu için çok kolay (n=10), %30’u 0,60 – 0,79 aralığında olduğu için kolay (n=6), %10’u 0,40 – 0,59 aralığında olduğu için orta güçlükte (n=2), %5’i 0,20 – 0,39 aralığında olduğu için zor (n=1) ve %5’i 0,00 – 0,19 aralığında olduğu için çok zordur (n=1). Testin ortalama güçlüğü de 0,74 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla B2 düzeyi okuduğunu anlama testi öğrenciler için kolay güçlükte bir testtir (Crocker ve Algina, 1986).

B2 düzeyi okuduğunu anlama testinde yer alan madde ayırtıcılık gücü katsayıları incelendiğinde 14. maddenin ayırt edicilik katsayısının negatif yönde olduğu görülmektedir. Bu durum bu maddenin, testle ölçülen özelliği düşük olan bireyler tarafından doğru, yüksek olan bireyler tarafından yanlış yanıtladığı anlamına gelmektedir. Diğer bir ifade ile madde ters ölçüm yapmaktadır ve testten çıkarılması gerekmektedir. 1., 2., 6., 17. ve 18. maddelerin de ayırt edicilik katsayıları 0.20’nin altında olduğundan dolayı düşük düzeyde ayırt edicidir ve testten çıkarılmaları gerekmektedir. 11. maddenin ayırt edicilik katsayısı ise 0.20-0.29 arasında olduğu için madde kökü ya da çeldiricileri incelenerek revize edilmelidir. Geriye kalan diğer maddelerin ayırt edicilik indeksleri 0.30 ve üzeri olduğundan bunlar iyi düzeyde ayırt edici maddelerdir (Crocker ve Algina, 1986; Güler, 2019).

Sonuç olarak, B2 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin ayırt edicilik katsayılarına göre; 6 maddenin testten çıkarılması, 1 maddenin de revize edilmesi gerekmekte olup testin geriye kalan 13 maddesi ayırt edici düzeyde ölçme yapmaktadır. B2 düzeyi okuduğunu anlama testinin ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,28 olarak

hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak orta düzeyde ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.19: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Madde Analizleri

Madde No	Madde Güçlüğü (pj)	Standart Sapma	Madde Ayırt Ediciliği (rj)	Madde Çıkarıldığında Testin Toplam Güvenirliği
m1	0,68	0,47	0,49	0,79
m2	0,41	0,50	0,31	0,80
m3	0,59	0,50	0,50	0,79
m4	0,36	0,48	0,24	0,80
m5	0,73	0,45	0,56	0,78
m6	0,68	0,47	0,56	0,78
m7	0,61	0,49	0,59	0,78
m8	0,55	0,50	0,58	0,78
m9	0,31	0,46	0,04	0,81
m10	0,43	0,50	0,27	0,80
m11	0,92	0,27	0,38	0,79
m12	0,83	0,38	0,31	0,79
m13	0,25	0,44	0,14	0,80
m14	0,81	0,39	0,21	0,80
m15	0,59	0,50	0,34	0,79
m16	0,69	0,46	0,26	0,80
m17	0,47	0,50	0,28	0,80
m18	0,55	0,50	0,59	0,78
m19	0,45	0,50	0,61	0,78
m20	0,69	0,46	0,36	0,79
m21	0,57	0,50	0,50	0,79
m22	0,77	0,42	0,48	0,79
m23	0,91	0,29	0,17	0,80
m24	0,73	0,45	0,59	0,78
m25	0,75	0,44	0,43	0,79
m26	0,48	0,50	0,21	0,80
m27	0,67	0,47	0,30	0,80
m28	0,57	0,50	0,22	0,80
m29	0,77	0,42	0,38	0,79
m30	0,47	0,50	0,51	0,79
Ortalama Güçlük			0,61	
Ortalama Ayırt Edicilik			0,38	

Tablo 5.19’da C1 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinin istatistiklerine yer verilmiştir. Tablo 5.19’a göre C1 düzeyinde 13. madde, testin en zor maddesi olup zorluk

düzeyi “zor”; 11. madde ise testin en kolay maddesi olup zorluk düzeyi “çok kolay” sınıfındadır. C1 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinin güçlük katsayılarına göre dağılımı incelendiğinde testteki maddelerin %13,3’ü 0,80 – 1,00 aralığında olduğu için çok kolay (n=4), %36,6’sı 0,60 – 0,79 aralığında olduğu için kolay (n=11), %39,95’u 0,40 – 0,59 aralığında olduğu için orta güçlükte (n=12), %9,9’u 0,20 – 0,39 aralığında olduğu için zordur (n=3). Testin ortalama güçlüğü de 0,61 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla C1 düzeyi okuduğunu anlama testi öğrenciler için kolay güçlükte bir testtir (Crocker ve Algina, 1986).

C1 düzeyi okuduğunu anlama testinde yer alan maddelerin ayırtıcılık gücü katsayıları incelendiğinde 9., 13. ve 23. maddelerin ayırt edicilik katsayıları 0,20’nin altında olduğundan dolayı bu maddeler düşük düzeyde ayırt edicidir ve testten çıkarılması gerekmektedir. 4., 10., 14., 16., 17., 26. ve 28. maddelerin ayırt edicilik katsayıları ise 0,20-0,29 arasında olduğu için madde kökü ya da çeldiricileri incelenerek revize edilmelidir. Geriye kalan maddelerin ayırt edicilik katsayıları 0,30 ve üzeri olduğundan bunlar iyi düzeyde ayırt edici maddelerdir (Crocker ve Algina, 1986; Güler, 2019).

Sonuç olarak, C1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin ayırt edicilik katsayılarına göre; 3 maddenin testten çıkarılması, 7 maddenin revize edilmesi gerekmekte olup testin geriye kalan 20 maddesi ayırt edici düzeyde ölçme yapmaktadır. C1 düzeyi okuduğunu anlama testinin ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,38 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak iyi düzeyde ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Bir ölçme aracındaki maddeler belirlenirken istenilen özelliklerden birisi de maddelerin üst ve alt %27’lik gruptaki öğrencileri ayırt edebilmesidir. Büyük örneklemelerin olduğu durumlarda %27’lik gruplar üzerinden üst ve alt grupların madde ayırt ediciliği belirlenebilirken, az sayıdaki örneklemelerin olduğu gruplarda öğrencilerin hepsini başarı sırasına göre sıralayıp yarısını üst grup yarısını alt grup olarak belirleyip analiz yapılması önerilmektedir. Bozok TÖMER kur bitirme sınavlarındaki düzeylere göre katılımcı sayısı sırasıyla 61, 54, 46, 23, 75 olduğu için her düzeyde katılanların yarısı üst grup yarısı alt grup olarak belirlenmiş ve buna göre üst ve alt grup madde ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. Bozok TÖMER kur bitirme sınavlarındaki okuduğunu anlama testi maddelerinin üst ve alt gruptaki öğrencileri ayırt etme durumunu gösteren analizler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 5.20: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Üst ve Alt Grupların Madde Analizi

Madde		N	Ortalama	Standart		Madde
No	Gruplar			Sapma	Ediciliği	
					(rj)	
m1	Üst	30	0,97	0,18	0,30	
	Alt	30	0,63	0,49		
m2	Üst	30	0,97	0,18	0,13	
	Alt	30	0,90	0,31		
m3	Üst	30	0,60	0,50	0,30	
	Alt	30	0,33	0,48		
m4	Üst	30	0,97	0,18	0,47	
	Alt	30	0,50	0,51		
m5	Üst	30	0,90	0,31	0,33	
	Alt	30	0,73	0,45		
m6	Üst	30	0,93	0,25	0,10	
	Alt	30	0,90	0,31		
m7	Üst	30	0,93	0,25	0,30	
	Alt	30	0,63	0,49		
m8	Üst	30	0,63	0,49	0,43	
	Alt	30	0,23	0,43		
m9	Üst	30	0,67	0,48	0,40	
	Alt	30	0,33	0,48		
m10	Üst	30	0,83	0,38	0,30	
	Alt	30	0,73	0,45		
m11	Üst	30	0,33	0,48	0,30	
	Alt	30	0,10	0,31		
m12	Üst	30	0,63	0,49	0,40	
	Alt	30	0,30	0,47		
m13	Üst	30	0,97	0,18	0,23	
	Alt	30	0,73	0,45		

m14	Üst	30	0,57	0,50	0,20
	Alt	30	0,30	0,47	
m15	Üst	30	0,97	0,18	0,13
	Alt	30	0,83	0,38	
m16	Üst	30	0,50	0,51	0,20
	Alt	30	0,17	0,38	
m17	Üst	30	0,63	0,49	0,27
	Alt	30	0,50	0,51	
m18	Üst	30	0,63	0,49	0,50
	Alt	30	0,20	0,41	
m19	Üst	30	0,70	0,47	0,43
	Alt	30	0,37	0,49	
m20	Üst	30	0,87	0,35	0,37
	Alt	30	0,50	0,51	
Ortalama Ayırt Edicilik			0,31		

Tablo 5.20’de A1 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinin üst ve alt gruplara göre madde istatistiklerine yer verilmiştir. A1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin üst ve alt gruplar ayırt edicilik katsayıları incelendiğinde; 2., 6., ve 15. maddelerin ayırt edicilik katsayıları 0,20’nin altında olduğundan dolayı bu maddeler düşük düzeyde ayırt edicidir ve testten çıkarılması gerekmektedir. 13., 14., 16. ve 17. maddelerin ayırt edicilik katsayıları ise 0,20-0,29 arasında olduğu için madde kökü ya da çeldiricileri incelenerek revize edilmelidir. Geriye kalan maddelerin ayırt edicilik indeksleri 0,30 ve üzeri olduğundan bunlar iyi düzeyde ayırt edici maddelerdir (Crocker ve Algina, 1986; Güler, 2019).

Sonuç olarak, A1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin üst ve alt gruplar ayırt edicilik katsayılarına göre; 3 maddenin testten çıkarılması, 4 maddenin revize edilmesi gerekmekte olup testin geriye kalan 13 maddesi ayırt edici düzeyde ölçme yapmaktadır. A1 düzeyi okuduğunu anlama testi üst ve alt grupların ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,31 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak iyi düzeyde ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.21: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Üst ve Alt Grupların Madde Analizi

Madde		N	Ortalama	Standart		Madde
No	Gruplar			Sapma	Ediciliği	
					(rj)	
m1	Üst	27	0,70	0,47	0,48	
	Alt	27	0,37	0,49		
m2	Üst	27	0,67	0,48	0,22	
	Alt	27	0,30	0,47		
m3	Üst	27	0,63	0,49	0,33	
	Alt	27	0,15	0,36		
m4	Üst	27	0,78	0,42	0,56	
	Alt	27	0,22	0,42		
m5	Üst	27	0,22	0,42	0,11	
	Alt	27	0,11	0,32		
m6	Üst	27	0,37	0,49	0,26	
	Alt	27	0,19	0,40		
m7	Üst	27	0,70	0,47	0,48	
	Alt	27	0,37	0,49		
m8	Üst	27	0,11	0,32	0,00	
	Alt	27	0,11	0,32		
m9	Üst	27	0,67	0,48	0,07	
	Alt	27	0,44	0,51		
m10	Üst	27	0,93	0,27	0,22	
	Alt	27	0,78	0,42		
m11	Üst	27	0,67	0,48	0,26	
	Alt	27	0,56	0,51		
m12	Üst	27	0,33	0,48	-0,10	
	Alt	27	0,56	0,51		
m13	Üst	27	0,89	0,32	0,19	
	Alt	27	0,70	0,47		

m14	Üst	27	0,63	0,49	0,22
	Alt	27	0,48	0,51	
m15	Üst	27	0,70	0,47	0,33
	Alt	27	0,44	0,51	
m16	Üst	27	0,41	0,50	0,30
	Alt	27	0,19	0,40	
m17	Üst	27	0,78	0,42	0,41
	Alt	27	0,37	0,49	
m18	Üst	27	0,85	0,36	0,26
	Alt	27	0,52	0,51	
m19	Üst	27	0,44	0,51	0,07
	Alt	27	0,30	0,47	
m20	Üst	27	0,85	0,36	0,56
	Alt	27	0,30	0,47	
Ortalama Ayırt Edicilik			0,27		

Tablo 5.21’de A2 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinin üst ve alt gruplara göre madde istatistiklerine yer verilmiştir. A2 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin üst ve alt gruplar ayırt edicilik katsayıları incelendiğinde; 12. maddenin ayırt edicilik katsayısının negatif yönde olduğu görülmektedir. Bu durum bu maddenin, testle ölçülen özelliği düşük olan bireyler tarafından doğru, yüksek olan bireyler tarafından yanlış yanıtladığı anlamına gelmektedir. Diğer bir ifade ile madde ters ölçüm yapmaktadır ve testten çıkarılması gerekmektedir. 5., 8., 9., 13. ve 19. maddelerin de ayırt edicilik katsayıları 0,20’nin altında olduğundan dolayı bu maddeler düşük düzeyde ayırt edicidir ve testten çıkarılması gerekmektedir. 2., 6., 10., 11., 14. ve 18. maddelerin ayırt edicilik katsayıları ise 0,20-0,29 arasında olduğu için madde kökü ya da çeldiricileri incelenerek revize edilmelidir. Geriye kalan maddelerin ayırt edicilik indeksleri 0,30 ve üzeri olduğundan bunlar iyi düzeyde ayırt edici maddelerdir (Crocker ve Algina, 1986; Güler, 2019).

Sonuç olarak, A2 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin üst ve alt gruplar ayırt edicilik katsayılarına göre; 6 maddenin testten çıkarılması, 6 maddenin revize edilmesi

gerekmekte olup testin geriye kalan 8 maddesi ayırt edici düzeyde ölçme yapmaktadır. A2 düzeyi okuduğunu anlama testi üst ve alt grupların ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,27 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak orta düzeyde ayırt edici, yani olması gereken ortalama değerinin altında olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.22: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Üst ve Alt Grupların Madde Analizi

Madde		N	Ortalama	Standart		Madde
No	Gruplar			Sapma	Ediciliği	
					(r _j)	
m1	Üst	23	0,61	0,50	0,35	
	Alt	23	0,52	0,51		
m2	Üst	23	0,87	0,34	0,22	
	Alt	23	0,65	0,49		
m3	Üst	23	0,91	0,29	0,26	
	Alt	23	0,48	0,51		
m4	Üst	23	0,43	0,51	0,52	
	Alt	23	0,26	0,45		
m5	Üst	23	0,43	0,51	0,52	
	Alt	23	0,17	0,39		
m6	Üst	23	0,96	0,21	0,17	
	Alt	23	0,70	0,47		
m7	Üst	23	0,91	0,29	0,22	
	Alt	23	0,78	0,42		
m8	Üst	23	0,22	0,42	0,09	
	Alt	23	0,30	0,47		
m9	Üst	23	0,52	0,51	0,35	
	Alt	23	0,43	0,51		
m10	Üst	23	0,83	0,39	0,13	
	Alt	23	0,61	0,50		
m11	Üst	23	0,96	0,21	0,09	
	Alt	23	0,78	0,42		
m12	Üst	23	0,91	0,29	0,39	

	Alt	23	0,26	0,45	
m13	Üst	23	0,78	0,42	0,09
	Alt	23	0,70	0,47	
m14	Üst	23	0,70	0,47	0,22
	Alt	23	0,48	0,51	
m15	Üst	23	0,00	0,00	-0,10
	Alt	23	0,26	0,45	
m16	Üst	23	0,83	0,39	0,26
	Alt	23	0,39	0,50	
m17	Üst	23	0,52	0,51	0,17
	Alt	23	0,26	0,45	
m18	Üst	23	0,43	0,51	0,13
	Alt	23	0,39	0,50	
m19	Üst	23	0,48	0,51	0,22
	Alt	23	0,43	0,51	
m20	Üst	23	0,57	0,51	0,39
	Alt	23	0,35	0,49	
Ortalama Ayırt Edicilik			0,23		

Tablo 5.22’de B1 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinin üst ve alt gruplara göre madde istatistiklerine yer verilmiştir. B1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin üst ve alt gruplar ayırt edicilik katsayıları incelendiğinde, 15. maddenin ayırt edicilik katsayısının negatif yönde olduğu görülmektedir. Bu durum bu maddenin, testle ölçülen özelliği düşük olan bireyler tarafından doğru, yüksek olan bireyler tarafından yanlış yanıtladığı anlamına gelmektedir. Diğer bir ifade ile madde ters ölçüm yapmaktadır ve testten çıkarılması gerekmektedir. 6., 8., 10., 11., 13., 17. ve 18. maddelerin de ayırt edicilik katsayıları 0,20’nin altında olduğundan dolayı bu maddeler düşük düzeyde ayırt edicidir ve testten çıkarılması gerekmektedir. 2., 3., 7., 14., 16. ve 19. maddelerin ayırt edicilik katsayıları ise 0,20-0,29 arasında olduğu için madde kökü ya da çeldiricileri incelenerek revize edilmelidir. Geriye kalan maddelerin ayırt edicilik katsayıları 0,30 ve üzeri olduğundan bunlar iyi düzeyde ayırt edici maddelerdir (Crocker ve Algina, 1986; Güler, 2019).

Sonuç olarak, B1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin üst ve alt gruplar ayırt edicilik katsayılarına göre; 8 maddenin testten çıkarılması, 6 maddenin revize edilmesi gerekmekte olup testin geriye kalan 6 maddesi ayırt edici düzeyde ölçme yapmaktadır. B1 düzeyi okuduğunu anlama testi üst ve alt grupların ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,23 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak orta düzeyde ayırt edici, yani olması gereken ortalama değer in altında olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.23: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Üst ve Alt Grupların Madde Analizi

Madde		N	Ortalama	Standart Sapma	Madde Ayırt Ediciliği
No	Gruplar				(r _j)
m1	Üst	11	1,00	0,00	0,00
	Alt	11	1,00	0,00	
m2	Üst	11	1,00	0,00	-0,10
	Alt	11	0,91	0,30	
m3	Üst	11	1,00	0,00	0,09
	Alt	11	0,91	0,30	
m4	Üst	11	1,00	0,00	0,09
	Alt	11	0,91	0,30	
m5	Üst	11	0,91	0,30	0,36
	Alt	11	0,73	0,47	
m6	Üst	11	0,00	0,00	0,00
	Alt	11	0,00	0,00	
m7	Üst	11	1,00	0,00	0,00
	Alt	11	0,82	0,40	
m8	Üst	11	1,00	0,00	0,09
	Alt	11	0,73	0,47	
m9	Üst	11	1,00	0,00	0,45
	Alt	11	0,55	0,52	
m10	Üst	11	1,00	0,00	0,18
	Alt	11	0,82	0,40	

m11	Üst	11	0,36	0,50	0,18
	Alt	11	0,36	0,50	
m12	Üst	11	0,82	0,40	0,55
	Alt	11	0,45	0,52	
m13	Üst	11	0,73	0,47	0,45
	Alt	11	0,27	0,47	
m14	Üst	11	0,36	0,50	-0,80
	Alt	11	0,82	0,40	
m15	Üst	11	1,00	0,00	0,09
	Alt	11	0,91	0,30	
m16	Üst	11	0,91	0,30	0,64
	Alt	11	0,45	0,52	
m17	Üst	11	1,00	0,00	0,00
	Alt	11	1,00	0,00	
m18	Üst	11	0,55	0,52	-0,10
	Alt	11	0,45	0,52	
m19	Üst	11	0,82	0,40	0,64
	Alt	11	0,55	0,52	
m20	Üst	11	1,00	0,00	0,18
	Alt	11	0,64	0,50	
Ortalama Ayırt Edicilik			0,15		

Tablo 5.23'te B2 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinin üst ve alt gruplara göre madde istatistiklerine yer verilmiştir. B2 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin üst ve alt gruplar ayırt edicilik katsayıları incelendiğinde; 2., 14. ve 18. maddenin ayırt edicilik katsayılarının negatif yönde olduğu görülmektedir. Bu durum maddelerin, testle ölçülen özelliği düşük olan bireyler tarafından doğru, yüksek olan bireyler tarafından yanlış yanıtladığı anlamına gelmektedir. Diğer bir ifade ile maddeler ters ölçüm yapmaktadır ve testten çıkarılması gerekmektedir. 1., 3., 4., 6., 7., 8., 10., 11., 15., 17. ve 20. maddelerin de ayırt edicilik katsayıları 0,20'nin altında olduğundan dolayı bu maddeler düşük düzeyde ayırt edicidir ve testten çıkarılması gerekmektedir. Geriye kalan maddelerin ayırt edicilik katsayıları 0,30 ve üzeri olduğundan bunlar iyi düzeyde ayırt edici

maddelerdir (Crocker ve Algina, 1986; Güler, 2019).

Sonuç olarak, B2 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin üst ve alt gruplar ayırt edicilik katsayıları göre; 14 maddenin testten çıkarılması gerekmekte olup testin geriye kalan 6 maddesi ayırt edici düzeyde ölçme yapmaktadır. B2 düzeyi okuduğunu anlama testi üst ve alt grupların ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,15 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak düşük düzeyde ayırt edici, yani olması gereken ortalama değerlerin çok fazla altında olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.24: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Üst ve Alt Grupların Madde Analizi

Madde		N	Ortalama	Standart		Madde
No	Gruplar			Sapma	Ediciliği	
m1	Üst	37	0,88	0,33	0,43	
	Alt	37	0,53	0,51		
m2	Üst	37	0,48	0,51	0,14	
	Alt	37	0,35	0,48		
m3	Üst	37	0,80	0,41	0,38	
	Alt	37	0,43	0,50		
m4	Üst	37	0,38	0,49	0,16	
	Alt	37	0,33	0,47		
m5	Üst	37	0,93	0,27	0,46	
	Alt	37	0,55	0,50		
m6	Üst	37	0,90	0,30	0,54	
	Alt	37	0,50	0,51		
m7	Üst	37	0,88	0,33	0,51	
	Alt	37	0,38	0,49		
m8	Üst	37	0,85	0,36	0,54	
	Alt	37	0,30	0,46		
m9	Üst	37	0,33	0,47	0,00	
	Alt	37	0,30	0,46		
m10	Üst	37	0,50	0,51	0,14	

	Alt	37	0,35	0,48	
m11	Üst	37	0,98	0,16	0,16
	Alt	37	0,85	0,36	
m12	Üst	37	0,88	0,33	0,19
	Alt	37	0,75	0,44	
m13	Üst	37	0,30	0,46	0,14
	Alt	37	0,23	0,42	
m14	Üst	37	0,85	0,36	0,11
	Alt	37	0,80	0,41	
m15	Üst	37	0,78	0,42	0,38
	Alt	37	0,45	0,50	
m16	Üst	37	0,80	0,41	0,22
	Alt	37	0,58	0,50	
m17	Üst	37	0,55	0,50	0,27
	Alt	37	0,38	0,49	
m18	Üst	37	0,83	0,38	0,46
	Alt	37	0,33	0,47	
m19	Üst	37	0,68	0,47	0,49
	Alt	37	0,25	0,44	
m20	Üst	37	0,85	0,36	0,24
	Alt	37	0,58	0,50	
m21	Üst	37	0,75	0,44	0,43
	Alt	37	0,43	0,50	
m22	Üst	37	0,90	0,30	0,41
	Alt	37	0,63	0,49	
m23	Üst	37	0,95	0,22	0,08
	Alt	37	0,85	0,36	
m24	Üst	37	0,98	0,16	0,46
	Alt	37	0,53	0,51	
m25	Üst	37	0,90	0,30	0,32
	Alt	37	0,58	0,50	
m26	Üst	37	0,60	0,50	0,16
	Alt	37	0,38	0,49	

m27	Üst	37	0,80	0,41	0,14
	Alt	37	0,58	0,50	
m28	Üst	37	0,60	0,50	0,16
	Alt	37	0,53	0,51	
m29	Üst	37	0,90	0,30	0,24
	Alt	37	0,68	0,47	
m30	Üst	37	0,75	0,44	0,46
	Alt	37	0,20	0,41	
Ortalama Ayırt Edicilik			0,29		

Tablo 5.24'te C1 düzeyi okuduğunu anlama testi maddelerinin üst ve alt gruplara göre madde istatistiklerine yer verilmiştir. C1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin üst ve alt gruplar ayırt edicilik katsayıları incelendiğinde; 2., 4., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 23., 26., 27. ve 28. maddelerin ayırt edicilik katsayıları 0,20'nin altında olduğundan dolayı bu maddeler düşük düzeyde ayırt edicidir ve testten çıkarılması gerekmektedir. 16., 17., 20. ve 29. maddelerin ayırt edicilik katsayıları ise 0,20-0,29 arasında olduğu için madde kökü ya da çeldiricileri incelenerek revize edilmelidir. Geriye kalan maddelerin ayırt edicilik katsayıları 0,30 ve üzeri olduğundan bunlar iyi düzeyde ayırt edici maddelerdir (Crocker ve Algina, 1986; Güler, 2019).

Sonuç olarak, C1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin üst ve alt gruplar ayırt edicilik katsayılarına göre; 12 maddenin testten çıkarılması, 4 maddenin revize edilmesi gerekmekte olup testin geriye kalan 14 maddesi ayırt edici düzeyde ölçme yapmaktadır. C1 düzeyi okuduğunu anlama testi üst ve alt grupların ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,29 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak orta düzeyde ayırt edici, yani olması gereken ortalama değerinin altında olduğunu göstermektedir.

Bir testin çeldirici analizlerinin yapılabilmesi için testteki madde türlerinin bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle tablo 5.25'te Bozok TÖMER kur bitirme sınavının okuduğunu anlama testlerindeki madde türlerine yer verilmiştir.

Tablo 5.25: Bozok TÖMER Kur Bitirme Sınavının Okuduğunu Anlama Testlerindeki Madde Türleri

Seviye	4 Seçenekli Çoktan Seçmeli	Eşleştirme	Doğru Yanlış	Var Yok	Toplam
A1	20	-	-	-	20
A2	10	5	5	-	20
B1	5	5	5	5	20
B2	7	-	4	9	20
C1	23	-	7	-	30
Toplam	65	10	21	14	110

Tablo 5.25'te Bozok TÖMER kur bitirme sınavının okuduğunu anlama testlerindeki madde türlerine yer verilmiştir.

A1 düzeyinde: 4 seçenekli 20 madde testte yer almıştır.

A2 düzeyinde: 4 seçenekli 10 madde, eşleştirmeli 5 madde ve doğru-yanlış 5 madde testte yer almıştır.

B1 düzeyinde: 4 seçenekli 5 madde, eşleştirmeli 5 madde, doğru-yanlış 5 madde ve var-yok 5 madde testte yer almıştır.

B2 düzeyinde: 4 seçenekli 7 madde, doğru-yanlış 4 madde ve var-yok 9 madde testte yer almıştır.

C1 düzeyinde: 4 seçenekli 23 madde ve doğru-yanlış 7 madde testte yer almıştır.

Toplamda 110 maddenin yer aldığı Bozok TÖMER kur bitirme sınavının okuduğunu anlama testlerinde en fazla 4 seçenekli (f=65) maddeye yer verilmiştir. Bunu sırasıyla doğru-yanlış (f=21), var-yok (f=14) ve eşleştirmeli test (f=10) takip etmektedir.

Bir testteki maddelerin çeldiricileri bilmeyen öğrencileri çekebilmelidirler (Kan, 2020). Yani çeldiriciler, konuyu bilmeyen öğrenciler tarafından doğruymuş gibi görünmelidirler. Testteki maddelerin çeldiricilerinde hiç tercih edilmeyen bir seçenek bulunmamalıdır. Çeldiriciler, doğru cevabı seçmeyen öğrenciler tarafından birbirine yakın sayıda işaretlenmelidir. Büyük örneklerde çeldirici analizi üst ve alt %27'lik gruplarda yapılmaktadır. Fakat alt ve üst %27'lik grupların analiz edilebilmesi için en az 100 katılımcının sınava katılmış olması gerekmektedir (Sulak, 2021). Bu çalışmadaki örneklem 100 kişiden az olduğu için basit çeldirici analiz yapılmıştır.

Basit çeldirici analizinde, doğru cevap dışında kalan seçenekleri tercih eden öğrenci sayısının, toplam seçenek sayısına bölünmesi ile beklenen çeldirici frekansı elde edilmektedir. Çeldirici başına düşen frekansın da birbirine yakın olması ve hiç seçilmeyen çeldiricinin de olmaması gerekmektedir. Ancak çeldiricilerin beklenen frekanslarının ortalamaya aşağı yukarı yakın olması kabul edilebilirdir. Fakat çeldiriciler hiçbir öğrenciyi üzerine çekmiyorsa veya beklenen frekans ortalamasından çok az ya da çok fazla öğrenciyi üzerine çekiyorsa o maddedeki çeldiriciler tekrar gözden geçirilmelidir. Ayrıca basit çeldirici analizi en az 3 seçenekli maddelere uygulanabilmektedir. Bu sebeple basit çeldirici analizi, Bozok TÖMER kur bitirme sınavının okuduğunu anlama testlerindeki eşleştirmeli, doğru-yanlış ve var-yok maddelerine uygulanmamış, sadece testlerdeki çoktan seçmeli maddelere uygulanmıştır.

Tablo 5.26: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Basit Çeldirici Analizi

MADD (E) NO	DOĞR (U)	A	B	C	D	BOŞ	BEKLENE (N)	TOPLA (M)
1	C	5	7	48	1	0	4,3	61
2	B	2	57	1	1	0	1,3	61
3	D	25	6	2	28	0	11	61
4	C	3	9	44	5	0	5,6	61
5	B	7	49	4	1	0	4	61
6	A	56	2	1	2	0	1,6	61
7	B	3	48	7	3	0	4,3	61
8	A	26	17	14	4	0	11,6	61
9	B	18	30	6	7	0	10,3	61
10	D	4	4	5	48	0	4,3	61
11	B	19	13	15	14	0	16	61
12	C	11	17	28	5	0	11	61
13	D	3	2	5	51	0	3,3	61
14	B	12	26	10	13	0	11,6	61
15	C	2	2	55	2	0	2	61
16	C	13	16	20	12	0	13,6	61
17	D	1	8	17	35	0	8,6	61
18	C	5	3	26	27	0	11,6	61
19	B	10	32	8	11	0	9,6	61
20	C	6	5	42	8	0	6,3	61

Tablo 5.26’da A1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki toplam 20 maddenin basit çeldirici analizlerine yer verilmiştir. Maddelerin testteki numaralarına göre yer aldığı tablo 5.26’ya bakıldığında hiç tercih edilmemiş bir çeldirici olmamıştır. 1., 3., 4., 8., 9., 12., 17. ve 18. maddelerin çeldiricilerinin beklenen frekansları, ortalamalara uygun olmadığı için tekrar

gözden geçirilmelidir. A1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki diğer 12 maddenin beklenen çeldirici frekansları kabul edilebilir durumdadır.

Tablo 5.27: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Basit Çeldirici Analizi

MADD DOĞR								
(E) NO	(U)	A	B	C	D	BOŞ	BEKLENEN	TOPLAM
6	B	12	15	12	15	0	13	54
7	C	7	16	29	2	0	8,3	54
8	A	6	12	14	22	0	16	54
9	B	4	30	11	9	0	8	54
15	B	10	31	4	7	2	7	54
16	D	16	8	14	16	0	12,6	54
17	A	31	7	10	6	0	7,6	54
18	A	37	3	12	2	0	5,6	54
19	A	20	4	4	26	0	11,3	54
20	C	2	8	31	13	0	7,6	54

Tablo 5.27’de A2 düzeyi okuduğunu anlama testindeki toplam 10 maddenin basit çeldirici analizlerine yer verilmiştir. Maddelerin testteki numaralarına göre yer aldığı Tablo 5.27’ye bakıldığında hiç tercih edilmemiş bir çeldirici olmamıştır. 7., 8., 9., 15., 16., 18., 19. ve 20. maddelerin çeldiricilerinin beklenen frekansları, ortalamalara uygun olmadığı için tekrar gözden geçirilmelidir. A2 düzeyi okuduğunu anlama testindeki diğer 2 maddenin beklenen çeldirici frekansları kabul edilebilir durumdadır.

Tablo 5.28: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Basit Çeldirici Analizi

MADDE								
NO	DOĞRU	A	B	C	D	BOŞ	BEKLENEN	TOPLAM
16	C	10	7	28	1	0	6	46
17	B	2	18	18	8	0	9,3	46
18	A	19	13	5	9	0	9	46
19	A	21	11	6	8	0	8,3	46
20	B	4	21	4	17	0	8,3	46

Tablo 5.28’de B1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki toplam 5 maddenin basit çeldirici analizlerine yer verilmiştir. Maddelerin testteki numaralarına göre yer aldığı tablo 5.28’e bakıldığında hiç tercih edilmemiş bir çeldirici olmamıştır. 16., 17., 18. ve 20. maddelerin çeldiricilerinin beklenen frekansları, ortalamalara uygun olmadığı için tekrar gözden geçirilmelidir. B1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki diğer 1 maddenin beklenen

çeldirici frekansları kabul edilebilir durumdadır.

Tablo 5.29: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Basit Çeldirici Analizi

MADDE								
NO	DOĞRU	A	B	C	D	BOŞ	BEKLENEN	TOPLAM
10	C	1	0	21	1	0	0,6	23
11	D	3	8	1	8	3	4	23
12	D	4	1	4	14	0	3	23
13	C	8	2	11	2	0	4	23
18	B	3	11	3	6	0	4	23
19	A	16	3	2	2	0	2,3	23
20	B	2	19	1	1	0	1,3	23

Tablo 5.29’da B2 düzeyi okuduğunu anlama testindeki toplam 7 maddenin basit çeldirici analizlerine yer verilmiştir. Maddelerin testteki numaralarına göre yer aldığı tablo 5.29’a bakıldığında toplam 10. maddede tercih edilmemiş çeldirici vardır. 11. ve 13. maddenin çeldiricilerinin beklenen frekansları, ortalamalara uygun olmadığı için tekrar gözden geçirilmelidir. B2 düzeyi okuduğunu anlama testindeki diğer 5 maddenin beklenen çeldirici frekansları kabul edilebilir durumdadır.

Tablo 5.30: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Maddelerinin Basit Çeldirici Analizi

MADD	DOĞR						BEKLENE	TOPLA
(E) NO	(U)	A	B	C	D	BOŞ	(N)	(M)
1	C	4	9	56	6	0	6,3	75
2	D	21	5	16	33	0	14	75
3	A	49	17	3	6	0	8,6	75
4	D	11	23	13	28	0	15	75
5	D	11	3	2	59	0	5,3	75
6	A	56	10	7	2	0	6,3	75
7	B	15	50	5	5	0	8,3	75
8	D	16	5	8	46	0	9,6	75
9	B	28	25	13	9	0	16,6	75
10	C	12	10	34	19	0	13,6	75
11	B	0	73	2	0	0	0,6	75
12	C	2	6	65	2	0	3,3	75
13	B	14	21	23	10	7	15,6	75
18	D	16	10	3	46	0	9,6	75
19	A	37	24	7	7	0	12,6	75
20	D	2	2	14	57	0	6	75
21	B	11	47	8	9	0	9,3	75
22	C	3	8	61	3	0	4,6	75
26	A	39	23	4	4	5	10,3	75

27	A	55	4	12	4	0	6,6	75
28	C	9	12	45	9	0	10	75
29	D	4	4	4	63	0	4	75
30	B	8	38	16	10	3	11,3	75

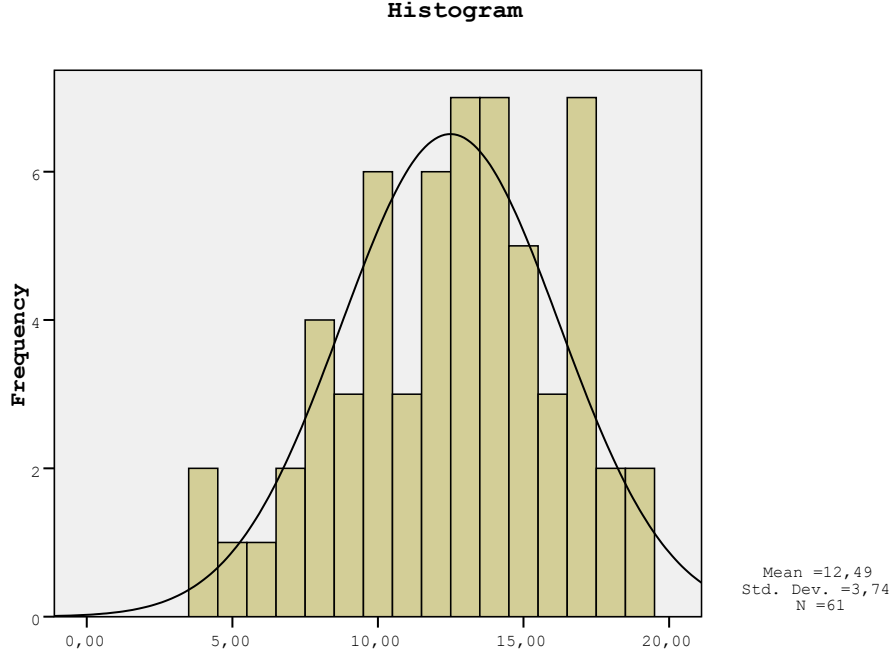
Tablo 5.30’da C1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki toplam 23 maddenin basit çeldirici analizlerine yer verilmiştir. Maddelerin testteki numaralarına göre yer aldığı tablo 5.30’a bakıldığında 11. maddede tercih edilmemiş çeldiriciler vardır. 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 13., 18., 19., 20., 22., 26., 27., 30., maddelerin çeldiricilerinin beklenen frekansları, ortalamalara uygun olmadığı için tekrar gözden geçirilmelidir. C1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki diğer 6 maddenin beklenen çeldirici frekansları kabul edilebilir durumdadır.

5.2.2 Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de Uygulanan Kur Bitirme Sınavlarının Test Analizleri

Bozok TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarının güvenilirlik tespiti için okuduğunu anlama testlerinin güçlük ve güvenilirlik düzeylerine bakılmıştır.

Tablo 5.31: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Güçlük Düzeyi

N	Geçerli	61
	Kayıp	0
Ortalama		12,5
Ortanca		13
Mod		13
Standart Sapma		3,7
Çarpıklık		-0,36
Basıklık		0,48
Varyans		14
En Küçük		4
En Büyük		19

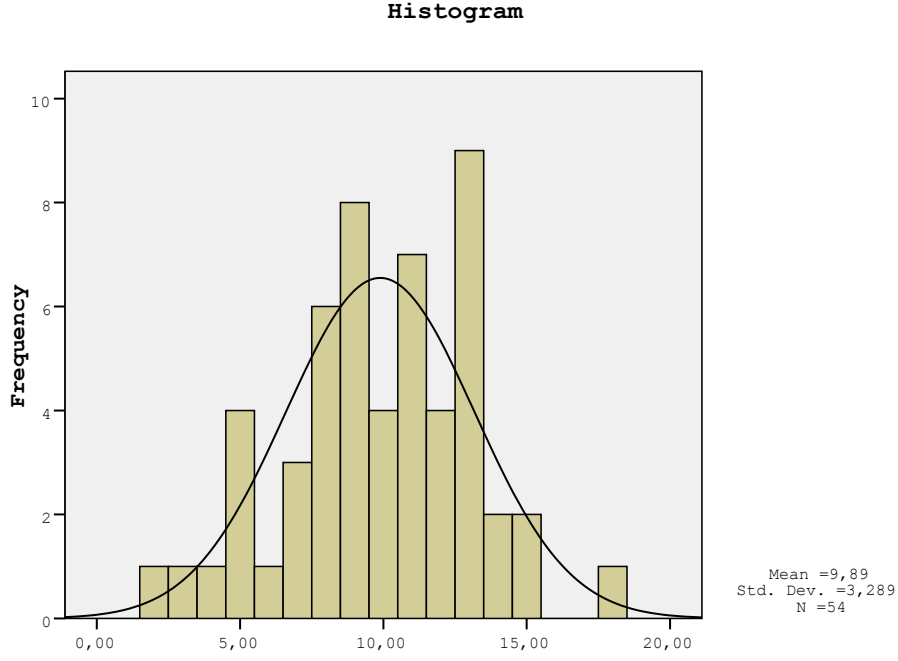


Şekil 5.1: A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Toplam Dağılımı

Tablo 5.31’de A1 düzeyi okuduğunu anlama testinin istatistiklerine yer verilmiştir. Tablo 5.31’de görüldüğü üzere A1 düzeyi okuduğunu anlama testi, 61 öğrenciye uygulanmıştır. Testin ortalaması 12,5, ortancası 13, modu 13, standart sapması 3,7’dir. Testin çarpıklık katsayısı -0,36’dır. Çarpıklık katsayısı sıfırdan küçük olduğu için sola çarpıktır. Yani puanlar kısmen sağa yığılmıştır (bkz. şekil 5.1). Bu demektir ki A1 düzeyi okuduğunu anlama testinden öğrencilerin çoğunluğu ortalama puanın üzerindedir. Ayrıca Şekil 5.1’de görüldüğü üzere testin basıklık katsayısı sıfırdan büyük olduğu için normalden sivridir (Cohen ve Swerdlik, 2010’dan aktaran Koyuncu, 2021).

Tablo 5.32: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Güçlük Düzeyi

N	Geçerli	54
	Kayıp	0
Ortalama		9,9
Ortanca		10
Mod		13
Standart Sapma		3,3
Çarpıklık		-0,23
Basıklık		-0,05
Varyans		10,8
En Küçük		2
En Büyük		18

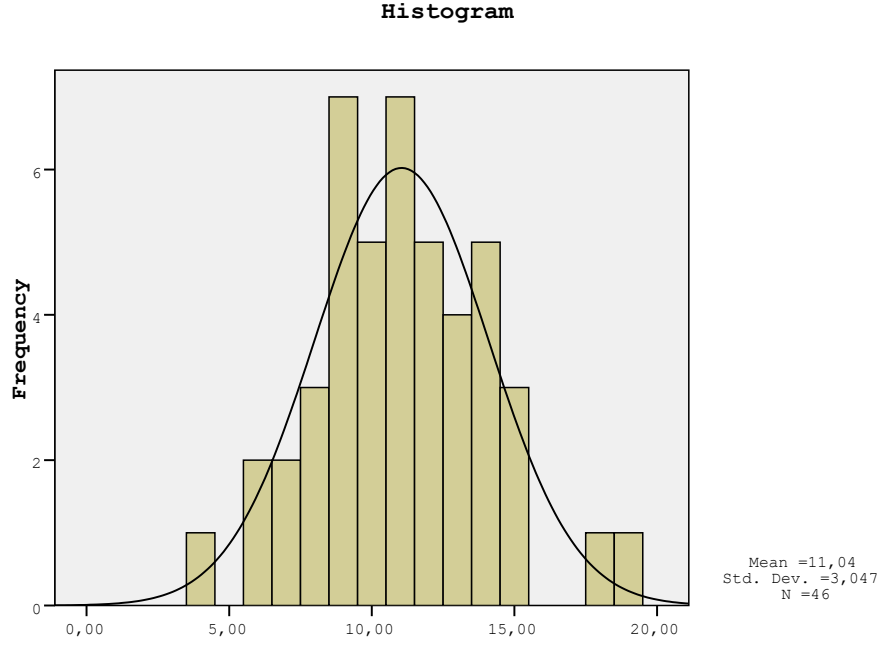


Şekil 5.2: A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Toplam Dağılımı

Tablo 5.32’de A2 düzeyi okuduğunu anlama testinin istatistiklerine yer verilmiştir. Tablo 5.32’de görüldüğü üzere A2 düzeyi okuduğunu anlama testi, 54 öğrenciye uygulanmıştır. Testin ortalaması 9,9, ortancası 10, modu 13, standart sapması 3,3’tür. Testin çarpıklık katsayısı -0,23’tür. Çarpıklık katsayısı sıfırdan küçük olduğu için sola çarpıktır. Yani puanlar sağa yığılmıştır (bkz. şekil 5.2). Bu demektir ki A2 düzeyi okuduğunu anlama testinden öğrencilerin çoğunluğu ortalama puanın üzerindedir. Ayrıca şekil 5.2’de görüldüğü üzere testin basıklık katsayısı sıfırdan küçük olduğu için normalden basıktır (Cohen ve Swerdlik, 2010’dan aktaran Koyuncu, 2021).

Tablo 5.33: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Güçlük Düzeyi

N	Geçerli	46
	Kayıp	0
Ortalama		11,04
Ortanca		11
Mod		9
Standart Sapma		3,05
Çarpıklık		0,25
Basıklık		0,38
Varyans		9,3
En Küçük		4
En Büyük		19

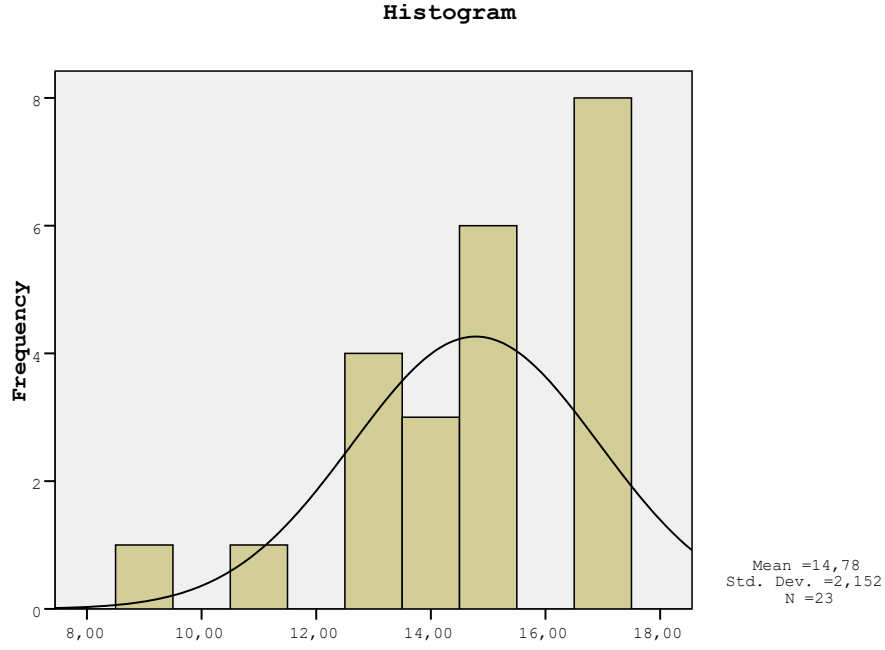


Şekil 5.3: B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Toplam Dağılımı

Tablo 5.33'te B1 düzeyi okuduğunu anlama testinin istatistiklerine yer verilmiştir. Tablo 5.33'te görüldüğü üzere B1 düzeyi okuduğunu anlama testi, 46 öğrenciye uygulanmıştır. Testin ortalaması 11,04, ortancası 11, modu 9, standart sapması 3,05'tir. Testin çarpıklık katsayısı 0,25'tir. Çarpıklık katsayısı sıfırdan büyük olduğu için sağa çarpıktır. Yani puanlar sola yığılmıştır (bkz. şekil 5.3). Bu demektir ki B1 düzeyi okuduğunu anlama testinden öğrencilerin çoğunluğu ortalama puanın altında kalmıştır. Ayrıca Şekil 5.3'te görüldüğü üzere testin basıklık katsayısı sıfırdan büyük olduğu için normalden sivridir (Cohen ve Swerdlik, 2010'dan aktaran Koyuncu, 2021).

Tablo 5.34: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Güçlük Düzeyi

N	Geçerli	23
	Kayıp	0
Ortalama		14,8
Ortanca		15
Mod		17
Standart Sapma		2,2
Çarpıklık		-0,92
Basıklık		-0,88
Varyans		4,6
En Küçük		9
En Büyük		17

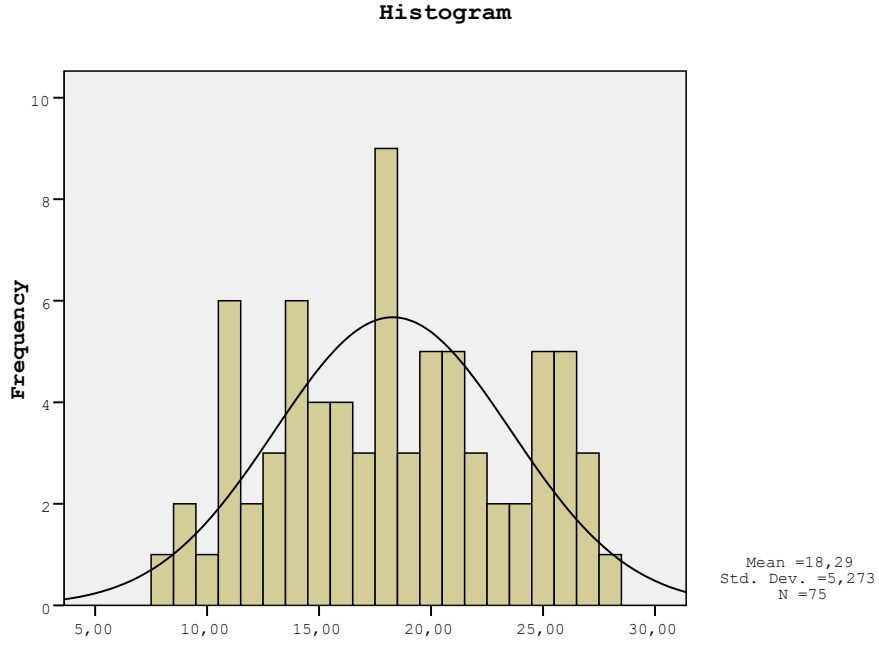


Şekil 5.4: B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Toplam Dağılımı

Tablo 5.34'te B2 düzeyi okuduğunu anlama testinin istatistiklerine yer verilmiştir. Tablo 5.34'te görüldüğü üzere B2 düzeyi okuduğunu anlama testi, 23 öğrenciye uygulanmıştır. Testin ortalaması 14,8, ortancası 15, modu 17, standart sapması 2,2'dir. Testin çarpıklık katsayısı -0,92'dir. Çarpıklık katsayısı sıfırdan küçük olduğu için sola çarpıktır. Yani puanlar sağa yığılmıştır (bkz. şekil 5.4). Bu demektir ki B2 düzeyi okuduğunu anlama testinden öğrencilerin çoğunluğu ortalama puanın üzerindedir. Ayrıca Şekil 5.4'te görüldüğü üzere testin basıklık katsayısı sıfırdan küçük olduğu için normalden basıktır (Cohen ve Swerdlik, 2010'dan aktaran Koyuncu, 2021).

Tablo 5.35: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testinin Güçlük Düzeyi

N	Geçerli	75
	Kayıp	0
Ortalama		18,3
Ortanca		18
Mod		18
Standart Sapma		5,3
Çarpıklık		0,03
Basıklık		-0,97
Varyans		27,8
En Küçük		8
En Büyük		28



Şekil 5.5: C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi Toplam Dağılımı

Tablo 5.35'te C1 düzeyi okuduğunu anlama testinin istatistiklerine yer verilmiştir. Tablo 5.35'te görüldüğü üzere C1 düzeyi okuduğunu anlama testi, 75 öğrenciye uygulanmıştır. Testin ortalaması 18,3, ortancası 18, modu 18, standart sapması 5,3'tür. Testin çarpıklık katsayısı 0,03'tür. Çarpıklık katsayısı sıfırdan büyük olduğu için sağa çarpıktır. Yani puanlar kısmen sola yığılmıştır (bkz. şekil 5.5). Bu demektir ki C1 düzeyi okuduğunu anlama testinden öğrencilerin çoğunluğu ortalama puanın altında kalmıştır. Ayrıca şekil 5.5'te görüldüğü üzere testin basıklık katsayısı sıfırdan küçük olduğu için normalden basıktır (Cohen ve Swerdlik, 2010'dan aktaran Koyuncu, 2021).

Bir testin geçerliği kadar güvenilirliği de önem arz etmektedir. Bu nedenle Bozok TÖMER kur bitirme sınavlarındaki okuduğunu anlama testlerinin güvenilirlik düzeyleri incelenmiş ve tablo 5.36'da sunulmuştur.

Tablo 5.36: Bozok TÖMER Okuduğunu Anlama Testlerinin Güvenirlik Düzeyleri

Seviye	İki Yarı	Cronbach Alpha	KR20	Madde Sayısı
A1	0,78	0,76	0,77	20
A2	0,71	0,62	0,63	20
B1	0,63	0,58	0,59	20
B2	0,52	0,44	0,47	20
C1	0,81	0,80	0,80	30

A1 düzeyi okuduğunu anlama testinin tamamının iki yarı, Cronbach Alpha ve KR20 güvenilirliği katsayıları 0,70'in üzerinde (Freankel ve Wallen, 1993) olduğundan A1 düzeyi okuduğunu anlama testinin kendi içinde homojen bir yapı sergilediği görülmektedir. Bu sonuç testin bir bütün olarak güvenilir olduğunu göstermektedir.

A2 düzeyi okuduğunu anlama testinin tamamının iki yarı güvenilirliği katsayısı 0,71, Cronbach Alpha güvenilirliği katsayısı 0,62 ve KR20 güvenilirliği katsayısı 0,63 olarak hesaplanmıştır. Buna göre A2 düzeyi okuduğunu anlama testinin iç tutarlık anlamındaki güvenilirliği düşük düzeydedir. Öte yandan Hair, Anderson, Tatham ve Black, (1998) Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0,55'in üzerinde olması durumunda testin güvenilirliğinin kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla A2 düzeyi okuduğunu anlama testi güvenilirliğinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

B1 düzeyi okuduğunu anlama testinin tamamının iki yarı güvenilirliği katsayısı 0,63, Cronbach Alpha güvenilirliği katsayısı 0,58 ve KR20 güvenilirliği katsayısı 0,59 olarak hesaplanmıştır. Buna göre B1 düzeyi okuduğunu anlama testinin iç tutarlık anlamındaki güvenilirliği düşük düzeydedir. Öte yandan Hair, Anderson, Tatham ve Black, (1998) Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0,55'in üzerinde olması durumunda testin güvenilirliğinin kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla B1 düzeyi okuduğunu anlama testi güvenilirliğinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

B2 düzeyi okuduğunu anlama testinin tamamının iki yarı güvenilirliği katsayısı 0,52, Cronbach Alpha güvenilirliği katsayısı 0,44 ve KR20 güvenilirliği katsayısı 0,47 olarak hesaplanmıştır. Buna göre B2 düzeyi okuduğunu anlama testinin iç tutarlık anlamındaki güvenilirliği düşük düzeydedir. Öte yandan Hair, Anderson, Tatham ve Black, (1998) Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0,55'in üzerinde olması durumunda testin güvenilirliğinin kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Ancak burada Cronbach Alpha katsayısı 0,55'in altındadır. Dolayısıyla B2 düzeyi okuduğunu anlama testi güvenilirliğinin kabul edilebilir olduğu söylenemez.

C1 düzeyi okuduğunu anlama testinin tamamının iki yarı, Cronbach Alpha ve KR20 güvenilirliği katsayıları 0,70'in üzerinde (Freankel ve Wallen, 1993) olduğundan C1 düzeyi okuduğunu anlama testinin kendi içinde homojen bir yapı sergilediği görülmektedir. Yani

testin bir bütün olarak güvenilir olduğunu göstermektedir.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de 2022 – 2023 eğitim ve öğretim yılında uygulanan, kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama testlerine ait toplam 110 maddenin geçerliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Bütün düzeylerdeki okuduğunu anlama testleri ve maddelerinin geçerlik tespiti için OBM’ye göre belirlenen kazanımlarla uyumlarına, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilgi ve bilişsel boyutundaki buldukları basamaklarına, madde yazma ilkelerine göre görünümüne bakılmıştır. Güvenirlik tespiti için ise okuduğunu anlama testi maddelerinin güçlüklerine, ayırt ediciliklerine, basit çeldirici analizlerine; okuduğunu anlama testlerinin güçlüklerine, ayırt ediciliklerine ve güvenilirliklerine bakılmıştır.

6.1 GEÇERLİK İLE İLGİLİ SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama becerisi kazanımları ile ilişkisine yönelik, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin basamaklarına göre dağılımı ile ilgi ve madde yazma ilkelerine göre görünümü ile ilgili sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

6.1.1 Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan Kur Bitirme Sınavlarının Okuduğunu Anlama Becerisi Kazanımları ile İlişkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni incelenerek bütün düzeylerde, okuduğunu anlama becerisine yönelik toplam 45 kazanım belirlenmiştir. Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama testlerindeki maddeler ile OBM’ye göre belirlenen kazanımların ilişkisi incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda toplam 110 sorunun 98’nin 14 kazanımla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak 31 kazanımla ilişkili hiçbir maddeye rastlanılmamıştır. Test hazırlama sürecinde bir düzeye ait kazanımların hepsinin testteki maddelere yansımaları gerekmektedir (Kan, 2020).

Yabancılara Türkçe öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılması istenilen hedef davranışlar (kazanımlar), kur bitirme sınavlarındaki testler aracılığı ile ölçülmektedir. Kur bitirme sınavlarına yönelik hazırlanacak olan testlerin, ölçülmek istenilen özelliği,

kapsamlı olarak yansıtması gerekmektedir (Kan, 2020). Ancak bu şekilde öğrencilere geçerliği daha yüksek sınavlar uygulanmış olacaktır.

6.1.2 Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan Kur Bitirme Sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin Basamaklarına Göre Dağılımı ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama testlerindeki maddeler ile Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilgi ve bilişsel boyutundaki basamakları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilgi boyutuna göre yapılan incelemelerde:

Bozok TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama becerisi testlerindeki toplamda 81 maddenin kavramsal bilgi basamağında olduğu, 22 maddenin olgusal bilgi basamağında olduğu ve 7 maddenin ise işlemsel bilgi basamağında olduğu tespit edilmiştir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel boyutuna göre yapılan incelemelerde:

Bozok TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama becerisi testlerindeki toplamda 67 maddenin hatırla basamağında olduğu, 41 maddenin anla basamağında olduğu, 1 maddenin uygula basamağında olduğu ve 1 maddenin de analiz et basamağında olduğu tespit edilmiştir. Fakat yapılan incelemelerde değerlendir basamağına ait hiçbir maddeye rastlanılmamıştır. Değerlendirme çeşitli ölçütlere göre yapılabilmektedir. Değerlendirme amacıyla anlatımın tutarlılığı, türe uygun yapılandırılması ile ilgili sorular sorulabilir. Üst düzey bilişsel bilgi gerektirdiği için b2 ve c1 düzeylerinde değerlendirme soruları sorulabilir. Ayrıca yapılan incelemelerde yarat basamağına yer verilmemiştir. Bunun sebebi yaratma düzeyinin konuşma ve yazma becerisine yönelik sınavlarda kullanılıyor olmasıdır.

Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarındaki okuduğunu anlama becerisi testlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi sonucunda, testlerdeki maddelerin büyük bir çoğunluğunun alt düzeye yönelik olduğu görülmektedir. Eğitim sürecinde alt düzey etkinliklerin kullanılması kaçınılmazdır. Ancak sadece bu düzeylere yönelik öğretim faaliyetleri gören öğrenciler, edindikleri bilgileri farklı durumlarda kullanmakta güçlük çekeceklerdir. Temel düzey için hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarının geliştirilmesi genel kabul olarak görmektedir. Ancak seviye

ilerledikçe bilişsel becerilerin de paralel olarak ilerlemesi gerekmektedir. Gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ilkeleri gerek Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni gerekse Yenilenmiş Bloom Taksonomisi dil öğretiminde birikimli şekilde ilerlemeye vurgu yapmaktadır. Bu nedenle öğrenci bilişsel bir basamakta olgunlaşmışsa bir üst düzeye yönlendirmekte fayda görülmektedir (Özyalçın, 2019; Turgut ve Baykul, 2019). İncelenen testlerde üst düzey becerilerden biri olan analiz et basamağına 1 maddede yer verilse de değerlendir basamağına ait hiçbir maddeye rastlanılmamıştır. Bu durum sınavların geçerliğini olumsuz yönde etkileyen etken olmuştur.

6.1.3 Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan Kur Bitirme Sınavlarının Madde Yazma İlkelerine Göre Görünümü ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama testlerindeki maddeler, madde yazma ilkelerine göre incelenmiştir. Yapılan incelemede, Bozok TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama testlerinde, madde yazma ilkeleri bakımından en fazla karşılaşılan olumsuz durumun seçeneklerin ifade tarzı, uzunluk ve kapsam bakımından birbirine benzer olmamasından kaynaklandığı görülmüştür (f=13). Bunu sırasıyla, olumsuz yönergelerin vurgulanmaması (f=9), anlatım bozukluğu yapılması (f=5), madde kökünün sorunun en uzun kısmı olmaması (f=5), madde davranış uyumu olmaması (f=4), mümkün olduğu kadar az kelime ile yazılmaması (f=2), doğru veya yanlış seçeneklere ipucu veren niteleyicilerin kullanılması (f=1), her sorunun tek doğru cevabının olmaması (f=1), seçeneklerin anlam ve dil bilgisi bakımından kökle uyumlu olmaması (f=1) ve Türkçe yazım kurallarına uyulmaması (f=1) izlemiştir.

Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama becerisi testlerine ait toplam 110 maddenin 42’sinde madde yazma ilkelerine aykırılık tespit edilmiştir. Bu durum okuduğunu anlama becerisi testlerini hazırlayan öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile kur bitirme sınavlarının geçerlikleri arasındaki ilişkiyi gözler önüne sermektedir (Boylu, 2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde kur bitirme sınavlarını hazırlayan öğretmenlerin, alana hâkim olmaları ve madde yazma tekniklerinde kendilerini geliştirmiş olmaları geçerli sınavların hazırlanması için büyük önem arz etmektedir (Turgut ve Baykul, 2019).

Kur bitirme sınavları hazırlanırken hataların en aza indirilebilmesi için madde yazma ilkeleri dikkate alınmalıdır. Ancak bu şekilde öğrencilere geçerliği yüksek sınavlar uygulanabilecektir (Özdemir ve Eke, 2023).

6.2 GÜVENİRLİK İLE İLGİLİ SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarındaki okuduğunu anlama becerisi testlerinin, madde ve test analizleri ile ilgili sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER’de uygulanan kur bitirme sınavlarındaki okuduğunu anlama becerisi testlerinin madde analizleri kapsamında; madde güçlük ve madde ayırıcılık gücü analizlerine, alt ve üst grupların madde ayırıcılık gücü analizlerine, testlerdeki madde türlerine ve basit çeldirici analizleri incelenmiştir. Okuduğunu anlama becerisi testlerinin analizleri için ise testlerin güçlük ve güvenilirlik düzeyleri incelenerek sonuca varılmıştır.

6.2.1 A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin ve Maddelerinin Analizleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

A1 düzeyi okuduğunu anlama testine yapılan analizler sonucunda, maddelerin ortalama güçlük katsayısının 0,62 olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla A1 düzeyi okuduğunu anlama testi, öğrenciler için kolay güçlükte bir test olmuştur (Crocker ve Algina, 1986). Ancak bir testteki maddelerin ortalama güçlük katsayısının 0,50 yani orta güçlükte olması istenilmektedir (Bayrakçeken, 2015; Kan, 2020).

A1 düzeyi okuduğunu anlama testinin ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,42 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, testin bir bütün olarak iyi düzeyde ayırt edici olduğunu göstermektedir (Crocker ve Algina, 1986; Başol, 2019; Güler, 2019; Erdem Kara, 2021).

A1 düzeyi okuduğunu anlama testi, üst ve alt grupların ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,31 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak iyi düzeyde ayırt edici olduğunu göstermektedir (Crocker ve Algina, 1986; Başol, 2019; Güler, 2019; Erdem Kara, 2021).

A1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin çeldirici analizlerine bakıldığında maddelerin çeldiricileri, beklenenin çok altında kalmıştır. Çeldiricilerin bilmeyen öğrencileri kendilerine, eşit miktarda ya da birbirine yakın miktarda çekmeleri beklenmektedir (Sulak, 2021).

A1 düzeyi okuduğunu anlama testinin verilerine göre çarpıklık katsayısı -0,36 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayısı sıfırdan küçük olduğu için sola çarpıktır. Yani puanlar kısmen sağa yığılmıştır. Bu demektir ki; A1 düzeyi okuduğunu anlama testinden öğrencilerin çoğunluğu ortalama puanın üzerinde, A1 testi öğrenciler için kolay, öğretim yeterli ve A1 düzeyi öğrencilerin başarısı yüksektir. Ayrıca testin basıklık katsayısı 0,48 olarak hesaplanmıştır. Basıklık katsayısı sıfırdan büyük olduğu için de normalden sivridir (Cohen ve Swerdlik, 2010'dan aktaran Koyuncu, 2021) diye yorumlanmaktadır.

A1 düzeyi okuduğunu anlama testinin tamamının iki yarı, Cronbach Alpha ve KR20 güvenilirlik katsayılarının 0,70'in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla A1 düzeyi okuduğunu anlama testinin kendi içinde homojen bir yapı sergilediği anlaşılmaktadır (Freankel ve Wallen, 1993). Yani bu sonuç testin bir bütün olarak güvenilir olduğunu göstermektedir.

6.2.2 A2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin ve Maddelerinin Analizleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

A2 düzeyi okuduğunu anlama testine yapılan analizler sonucunda, maddelerin ortalama güçlük katsayısının 0,50 olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla A2 düzeyi okuduğunu anlama testi, öğrenciler için orta güçlükte bir test olmuştur (Crocker ve Algina, 1986). Tam da istenilen güçlük aralığında bulunmaktadır (Bayrakçeken, 2015; Kan, 2020).

A2 düzeyi okuduğunu anlama testinin ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,35 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak iyi düzeyde ayırt edici olduğunu göstermektedir (Crocker ve Algina, 1986; Başol, 2019; Güler, 2019; Erdem Kara, 2021).

A2 düzeyi okuduğunu anlama testi, üst ve alt grupların ortalama ayırt edicilik katsayısı ise

0,27 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak orta düzeyde ayırt edici, yani olması gereken ortalama değerinin altında olduğunu göstermektedir (Crocker ve Algina, 1986; Başol, 2019; Güler, 2019; Erdem Kara, 2021).

A2 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin çeldirici analizlerine bakıldığında maddelerin çeldiricileri beklenenin altında kalmıştır. Çeldiricilerin bilmeyen öğrencileri kendilerine, eşit miktarda ya da birbirine yakın miktarda çekmeleri beklenmektedir (Sulak, 2021).

A2 düzeyi okuduğunu anlama testinin verilerine göre çarpıklık katsayısı -0,23 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayısı sıfırdan küçük olduğu için sola çarpıktır. Yani puanlar sağa yığılmıştır. Bu demektir ki; A2 düzeyi okuduğunu anlama testinden öğrencilerin çoğunluğu ortalama puanın üzerinde, A2 testi öğrenciler için kolay, öğretim yeterli ve A2 düzeyi öğrencilerin başarısı yüksektir. Ayrıca testin basıklık katsayısı -0,05 olarak hesaplanmıştır. Basıklık katsayısı sıfırdan küçük olduğu için normalden basıktır (Cohen ve Swerdlik, 2010'dan aktaran Koyuncu, 2021) diye yorumlanmaktadır.

A2 düzeyi okuduğunu anlama testinin tamamının iki yarı güvenilirliği katsayısı 0,71, Cronbach Alpha güvenilirliği katsayısı 0,62 ve KR20 güvenilirliği katsayısı 0,63 olarak hesaplanmıştır. Buna göre A2 düzeyi okuduğunu anlama testinin iç tutarlık anlamındaki güvenilirliği düşük düzeydedir. Öte yandan Hair, Anderson, Tatham ve Black, (1998) Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0,55'in üzerinde olması durumunda testin güvenilirliğinin kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla A2 düzeyi okuduğunu anlama testi güvenilirliğinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

6.2.3 B1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin ve Maddelerinin Analizleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

B1 düzeyi okuduğunu anlama testine yapılan analizler sonucunda, maddelerin ortalama güçlük katsayısının 0,55 olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla B1 düzeyi okuduğunu anlama testi öğrenciler için orta güçlükte bir test olmuştur (Crocker ve Algina, 1986). Tam da istenilen güçlük aralığında bulunmaktadır (Bayrakçeken, 2015; Kan, 2020).

B1 düzeyi okuduğunu anlama testinin ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,32 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak iyi düzeyde ayırt edici olduğunu göstermektedir (Crocker ve Algina, 1986; Başol, 2019; Güler, 2019; Erdem Kara, 2021).

B1 düzeyi okuduğunu anlama testi, üst ve alt grupların ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,23 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak orta düzeyde ayırt edici, yani olması gereken ortalama değer altında olduğunu göstermektedir (Crocker ve Algina, 1986; Başol, 2019; Güler, 2019; Erdem Kara, 2021).

B1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin çeldirici analizlerine bakıldığında maddelerin çeldiricileri, beklenenin altında kalmıştır. Çeldiricilerin bilmeyen öğrencileri kendilerine, eşit miktarda ya da birbirine yakın miktarda çekmeleri beklenmektedir (Sulak, 2021).

B1 düzeyi okuduğunu anlama testinin verilerine göre çarpıklık katsayısı 0,25 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayısı sıfırdan büyük olduğu için sağa çarpıktır. Yani puanlar sola yığılmıştır. Bu demektir ki; B1 düzeyi okuduğunu anlama testinden öğrencilerin çoğunluğu ortalama puanın altında, B1 testi öğrenciler için zor, öğretim yetersiz ve B1 düzeyi öğrencilerin başarısı düşüktür. Ayrıca testin basıklık katsayısı 0,38 olarak hesaplanmıştır. Basıklık katsayısı sıfırdan büyük olduğu için normalden sivridir (Cohen ve Swerdlik, 2010'dan aktaran Koyuncu, 2021) diye yorumlanmaktadır.

B1 düzeyi okuduğunu anlama testinin tamamının iki yarı güvenirliği katsayısı 0,63, Cronbach Alpha güvenirliği katsayısı 0,58 ve KR20 güvenirliği katsayısı 0,59 olarak hesaplanmıştır. Buna göre B1 düzeyi okuduğunu anlama testinin iç tutarlık anlamındaki güvenirliği düşük düzeydedir. Öte yandan Hair, Anderson, Tatham ve Black, (1998) Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,55'in üzerinde olması durumunda testin güvenirliğinin kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla B1 düzeyi okuduğunu anlama testi güvenirliğinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

6.2.4 B2 Düzeyi Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin ve Maddelerinin Analizleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

B2 düzeyi okuduğunu anlama testine yapılan analizler sonucunda, maddelerin ortalama güçlük katsayısının 0,74 olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla B2 düzeyi okuduğunu anlama testi öğrenciler için kolay güçlükte bir test olmuştur (Crocker ve Algina, 1986). Ancak bir testteki maddelerin ortalama güçlük katsayısının 0,50 yani orta güçlükte olması istenilmektedir (Bayrakçeken, 2015; Kan, 2020).

B2 düzeyi okuduğunu anlama testinin ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,28 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak orta düzeyde ayırt edici, yani olması gereken değer altında olduğunu göstermektedir (Crocker ve Algina, 1986; Başol, 2019; Güler, 2019; Erdem Kara, 2021).

B2 düzeyi okuduğunu anlama testi, üst ve alt grupların ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,15 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak düşük düzeyde ayırt edici, yani olması gereken ortalama değer çok fazla altında olduğunu göstermektedir (Crocker ve Algina, 1986; Başol, 2019; Güler, 2019; Erdem Kara, 2021).

B2 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin çeldirici analizlerine bakıldığında maddelerin çeldiricileri bekleneni karşıladığı görülmüştür (Sulak, 2021).

B2 düzeyi okuduğunu anlama testinin verilerine göre çarpıklık katsayısı -0,92 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayısı sıfırdan küçük olduğu için sola çarpıktır. Yani puanlar sağa yığılmıştır. Bu demektir ki; B2 düzeyi okuduğunu anlama testinden öğrencilerin çoğunluğu ortalama puanın üzerinde, B2 testi öğrenciler için kolay, öğretim yeterli, B2 düzeyi öğrencilerin başarısı yüksektir. Ayrıca testin basıklık katsayısı -0,88 olarak hesaplanmıştır. Basıklık katsayısı sıfırdan küçük olduğu için normalden basıktır (Cohen ve Swerdlik, 2010'dan aktaran Koyuncu, 2021) diye yorumlanmaktadır.

B2 düzeyi okuduğunu anlama testinin tamamının iki yarı güvenilirliği katsayısı 0,52, Cronbach Alpha güvenilirliği katsayısı 0,44 ve KR20 güvenilirliği katsayısı 0,47 olarak hesaplanmıştır. Buna göre B2 düzeyi okuduğunu anlama testinin iç tutarlık anlamındaki

güvenirliği düşük düzeydedir. Öte yandan Hair, Anderson, Tatham ve Black, (1998) Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0,55'in üzerinde olması durumunda testin güvenilirliğinin kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Ancak burada Cronbach Alpha katsayısı 0,55'in altındadır. Dolayısıyla B2 düzeyi okuduğunu anlama testi güvenilirliğinin kabul edilebilir olduğu söylenemez.

6.2.5 C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin ve Maddelerinin Analizleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

C1 düzeyi okuduğunu anlama testine yapılan analizler sonucunda, maddelerin ortalama güçlük katsayısının 0,61 olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla C1 düzeyi okuduğunu anlama testi, öğrenciler için kolay güçlükte bir test olmuştur (Crocker ve Algina, 1986). Ancak bir testteki maddelerin ortalama güçlük katsayısının 0,50 yani orta güçlükte olması istenilmektedir (Bayrakçeken, 2015; Kan, 2020).

C1 düzeyi okuduğunu anlama testinin ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,38 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak iyi düzeyde ayırt edici olduğunu göstermektedir (Crocker ve Algina, 1986; Başol, 2019; Güler, 2019; Erdem Kara, 2021).

C1 düzeyi okuduğunu anlama testi, üst ve alt grupların ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,29 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin bir bütün olarak orta düzeyde ayırt edici, yani olması gereken ortalama değerin altında olduğunu göstermektedir (Crocker ve Algina, 1986; Başol, 2019; Güler, 2019; Erdem Kara, 2021).

C1 düzeyi okuduğunu anlama testindeki maddelerin çeldirici analizlerine bakıldığında maddelerin çeldiricileri beklenenin çok altında kalmıştır. Çeldiricilerin bilmeyen öğrencileri kendilerine, eşit miktarda ya da birbirine yakın miktarda çekmeleri beklenmektedir (Sulak, 2021).

C1 düzeyi okuduğunu anlama testinin verilerine göre çarpıklık katsayısı 0,03 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayısı sıfırdan büyük olduğu için sağa çarpıktır. Yani puanlar sola yığılmıştır. Bu demektir ki; C1 düzeyi okuduğunu anlama testinden öğrencilerin çoğunluğu ortalama puanın altında, C1 testi öğrenciler için zor, öğretim yetersiz ve C1

düzeyi öğrencilerin başarısı düşüktür. Ayrıca testin basıklık katsayısı -0,97 olarak hesaplanmıştır. Basıklık katsayısı sıfırdan küçük olduğu için normalden basıktır (Cohen ve Swerdlik, 2010'dan aktaran Koyuncu, 2021) diye yorumlanmıştır.

C1 düzeyi okuduğunu anlama testinin tamamının iki yarı, Cronbach Alpha ve KR20 güvenilirlik katsayılarının 0,70'in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla C1 düzeyi okuduğunu anlama testinin kendi içinde homojen bir yapı sergilediği anlaşılmaktadır (Freankel ve Wallen, 1993). Yani testin bir bütün olarak güvenilir olduğunu göstermektedir.

6.3 ÖNERİLER

1. Bozok TÖMER'de uygulanan kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama testlerindeki maddelerin, buldukları düzeylerin kazanımları ile uyumu artırılmalıdır.
2. Bozok TÖMER'de uygulanan kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama testlerinde, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin üst bilişsel basamaklarını içeren maddeler de yazılmalıdır.
3. Bozok TÖMER'de uygulanan kur bitirme sınavlarının okuduğunu anlama testleri hazırlanırken madde yazma ilkeleri dikkate alınmalıdır.
4. Bozok TÖMER'de uygulanan kur bitirme sınavlarının, A1 ve C1 düzeyi okuduğunu anlama testlerine, orta güçlükte ve çeldiricileri güçlü maddeler yazılmalıdır.
5. Bozok TÖMER'de uygulanan kur bitirme sınavlarının, A2 ve B1 düzeyi okuduğunu anlama testlerine, alt gruptaki öğrencileri de kendisine çeken çeldiricileri güçlü maddeler yazılmalıdır.
6. Bozok TÖMER'de uygulanan kur bitirme sınavlarının, B2 düzeyi okuduğunu anlama testine; orta güçlükte, iyi düzeyde ayırt edici maddeler yazılmalıdır.
7. Bozok TÖMER'de kur bitirme sınavlarının hazırlanması, geçerlik ve güvenilirliklerinin

incelenmesi için ölçme ve değerlendirme komisyonu kurulmalıdır.

8. Bozok TÖMER’de öğreticilere yönelik ölçme ve değerlendirme eğitimi verilmelidir.

9. Yabancılara Türkçe öğretilimi yapan kurumların, kur bitirme sınavlarının geçerlik ve güvenilirlik durumlarını analiz etmeleri ve buna göre adımlar atmaları gerekmektedir.

10. Yabancılara Türkçe öğretilimi yapan üniversite ve kurumlarda ölçme ve değerlendirme çalışmaları alanında uzman öğretiliciler tarafından yapılmalıdır.

11. Yabancılara Türkçe öğretilimi yapan üniversite ve kurumlar, öğretilicilerine hizmet içi eğitim vermelidir.

KAYNAKLAR

- Altunkaya, H. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuduğunu anlama başarı testinin geliştirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/3 Winter 2016*, p. 113-138.
- Altunkaya, H. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi öğretimi ve etkinlik örnekleri. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. ve DüNDAR, S. A. (2017). Okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 258-270.
- Barın, E. & Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme süreci: Türkçe yeterlik sınavı (TYS) İran Örneği. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(2), 45-56.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (6. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Baştürk, S. (2018). Ölçme araçlarının taşınması gereken nitelikler. İçinde S. Baştürk (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bayrakçeken, S. (2015). Test geliştirme. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. Doktora Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Boylu, E. (2020). Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme. H. Karatay (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Boylu, E. (2021). *Kuramdan uygulamaya, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Council of Europe (2020). Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme tamamlayıcı cilt. (Çev. Millî Eğitim Bakanlığı). <https://ttkb.meb.gov.tr/www/diller-icin-avrupa-ortak-basvuru-metni-d-aobm-ogrenme-ogretme-ve-degerlendirme-tamamlayici-ciltin-turkce-cevirisi-yayimlandi/icerik/421>
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.
- Çakan, M. (2020). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan sınav türleri. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çavuşoğlu, R. ve Işık, A. D. (2021). Türkçe Öğretim Merkezlerinin (TÖMER) Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi* 6(2), 291 – 315.

- Çetin, B. (2016). Bilişsel alan davranışlarının ölçülmesi. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 176-198. <https://dx.doi.org/10.5152/hayef.2020.20021>.
- Çıkrıkçı, N. (2022). Ölçmede güvenirlik. N. Çıkrıkçı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, G. (2015). Geçerlik ve güvenirlik. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı Dil Öğretimi. Dil Pasaportu. Dil Biyografisi. Dil Dosyası*. (12. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- 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, Nevşehir.
- Duru, H. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan soruların nitelik araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Erdem Kara, B. (2021). Test geliştirme ve madde analizi. M. D. Şahin (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill.
- Gedik, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-48.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2013). Teaching and Researching Reading. C. N. Candlin & D. R. Hall (Ed.). In *Applied linguistics in action*. New York: Routledge.
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (14. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin, S. (2022). Testlerde kullanılacak madde türleri, hazırlama ilkeleri ve puanlaması. N. Çıkrıkçı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. (3. Basım). İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Güney, E. Z. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(6), 1-21.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (9. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. and Black, W. L. (1998) *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Haladyna, T., & Hess, R. (1999). An evaluation of conjunctive and compensatory standard-setting strategies for test decisions. *Educational Assessment*, 6(2), 129-153.
- Hasırcı, S. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisinin yeri. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Işıkoğlu, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yeterlik sınavlarının madde yazımı bakımından incelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversiteleri örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- İnce, B. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma eğitimi. H. Karatay (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* el kitabı içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Kan, A. (2020). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karagöl, E. (2020). Proficiency exams in teaching Turkish as a foreign language in TÖMER (Turkish and foreign languages research and application centers). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 930-947. <https://doi.org/10.17263/jlls.759347>
- Kıymaz, M. S. ve Doyumğaç, İ. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel kavramlar ve kurumlar. M. N. Kardaş (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kilmen, S. (2022). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. N. Çıkrıkçı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Konal Memiş, T. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde b1 düzeyinde okuma sınavı geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Koyuncu, İ. (2021). Ölçme sonuçlarına uygulanan istatistiksel işlemler. M. D. Şahin (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Köse, D. (2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması. *Dil Dergisi*, 139, 36-47.
- Kutlu, O. ve Korkmaz, Ş. (2019). Sınıflama gerektiren testler. S. Baştürk (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi*. (3. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay, M. R. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Bloom Taksonomisindeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Örge Yaşar, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. A. Şahin ve A. Kılınç (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde*. Ankara: Pegem Akademi.

- Özbal, B. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Alistirmaların İncelenmesi: A1-A2 Düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özbek, Ö. Y. (2020). Ölçme aracında bulunması istenen özellikler. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik, D. A. (1998). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Eğitim yayınları.
- Özdemir, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. E. Özkan (Ed.) *Yabancılara Türkçe öğretimi* içinde. Konya: Eğitim yayınevi.
- Özdemir, S. ve Eke, H. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde uygulanan a1 ve a2 kur sınavlarının madde yazma ilkeleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 365-380.
- Özyalçın, K. E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. (3. Basım). İstanbul: Kriter Yayınları.
- Razı, S. ve Tur, N. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi. A. Şahin (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Rathert, S. (2016). Yabancı dil olarak İngilizce ve Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında metin özgünlüğü ile anlama soruları odağının karşılaştırılması. *Turkophone*, 3(2), 1-17.
- Sağlam, Y. & Kanadlı, S. (2021). *Nitel veri analizinde kodlama* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Semerci, Ç. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Sertdemir, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçe yeterlik sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sulak, S. (2021). Test geliştirme süreci ve madde istatistikleri. A. Taşgın (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Şengül, M. ve Demirel, S. (2020). Türkçe yeterlik sınavı'nın (tys) uluslararası geçerliğe sahip bazı dil yeterlik sınavlarıyla akreditasyon kuruluşlarına üyelik, geçerlik süresi ve geçerlik durumu açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 9(2)*, 795-806.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.). Pearson, Boston.
- Tanrikulu, L. ve İşler, T. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe yeterlik sınavı (TYS): PICTES örneği. *International Journal of Language Academy Volume 7(3)*, 180-189.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (16. Basım). Ankara: Yargı Yayınları.

- Thorndike, R. M., Cunningham, G. K., Thorndike, R. L., & Hagen, EP (1991). *Psikoloji ve eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Macmillan Yayıncılık.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (8. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulutaş, M. Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2198-2214.
- Yaşar, M. (2020). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yavuz, İ. ve Kepceoğlu, İ. (2018). Eşleştirme testleri. S. Baştürk (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şişek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, A. (2015). Ölçme değerlendirmede testler. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 327-348.
- Yurdabakan, İ. (2016). Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- Zengin, R. (1995). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alıştırmalar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

ÖZGEÇMİŞ