



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
KONUŞMANIN DEĞERLENDİRİLMESİ İÇİN PUANLAMA
ANAHTARI ÖNERİSİ: A1-A2 DÜZEYİ**

Günsu TAŞKÖPRÜ

Doktora Tezi

Ankara, 2024

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMANIN
DEĞERLENDİRİLMESİ İÇİN PUANLAMA ANAHTARI ÖNERİSİ: A1-A2
DÜZEYİ

Günsu TAŞKÖPRÜ

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2024

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. (1)
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. (2)
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (3)

07/06/2024

Günsu TAŞKÖPRÜ

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, Doç. Dr. Meltem EKTİ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

07/06/2024

Günsu TAŞKÖPRÜ

TEŞEKKÜR

Bu çalışmayı tamamlamamda bana destek olan ve katkıda bulunan herkese en içten teşekkürlerimi sunmak isterim. Bu sürecin her aşamasında bana rehberlik eden, bilgi ve deneyimlerini paylaşan danışmanım Sayın Doç. Dr. Meltem Ekti'ye teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmam boyunca bana akademik ve manevi destek sağlayan tez izleme komitesi üyelerim Sayın Prof. Dr. Ahmet Demir ve Sayın Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli'ye teşekkürlerimi sunarım. Çalışmama değerli katkıları ve yapıcı eleştirileri için jüri üyelerim Sayın Prof. Dr. Muhammet Koçak ve Sayın Doç. Dr. Melike Üzüm'e teşekkür ederim.

Araştırma sürecimde bana her türlü konuda yardımcı olan ve destek veren Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'ndeki hocalarım ve arkadaşlarım Prof. Dr. Nevin Akkaya, Doç. Dr. Betül Çetin, Öğr. Gör. Dr. Ata Atak, Öğr. Gör. Dr. Emine Oflaz Köleci ve Öğr. Gör. Tuğba Aktaş'a teşekkür ederim. Çalışmama katılımlarıyla katkı sağlayan bütün hocalarıma da ayrıca teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu zorlu süreçte bana maddi ve manevi desteklerini her zaman hissettiren aileme en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Onların sabrı, anlayışı ve desteği olmasaydı bu başarıya ulaşmam mümkün olmazdı. Çalışmam sırasında bilgi alışverişi yaptığım, bana her konuda destek veren arkadaşım Aybegüm Aksak'a, süreç boyunca motivasyon ve moral veren arkadaşlarım Nazik Müge Tekin ve Naz Karabağlı'ya ayrıca çok teşekkür ederim.

ÖZET

TAŞKÖPRÜ, Günsu. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşmanın Değerlendirilmesi İçin Puanlama Anahtarı Önerisi: A1-A2 Düzeyi*, Doktora Tezi, Ankara, 2024.

Yabancı dil öğretimi süreci içerisinde ölçme ve değerlendirme önemli aşamalardan biridir. Sürecin başlangıcından itibaren bütün aşamalarda karşısına çıkmaktadır. Üretimsel bir beceri olan konuşma becerisi için gerçekleştirilen sınavlarda öğrenciler sözlü performans sergilerler. Bu tür sınavlarda öğrencinin performansını ölçmek ve değerlendirmeyi kolaylaştırmak için dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılabilmektedir. Puanlama anahtarları genellikle bütüncül ve analitik olmak üzere iki biçimde oluşturulmaktadır. Bütüncül puanlama anahtarları kişilerin performansını bir bütün halinde değerlendirmeye alırken analitik puanlama anahtarları kişilerin performanslarını belirlenen boyut ve ölçütlere göre daha detaylı biçimde ölçülmesini sağlar.

Yabancı dil öğrenim süreçlerinin belirli bir standart gözetilerek yürütülmesi önemlidir. Değerlendiricilerin nesnel davranmasını kolaylaştıracak, kurumlar arası bir standart oluşturacak puanlama anahtarlarının kullanılması önem teşkil etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe alanında da başlangıç düzeyi olan A1 ve A2 için yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle bu çalışma A1 ve A2 düzeylerinde geçerli ve güvenilir değerlendirme araçlarının hazırlanması ve kullanılması için önemli bir adımdır.

Bu çalışmanın amacı A1 ve A2 düzeylerinde konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme için analitik dereceli puanlama anahtarları oluşturmaktır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Bu sebeple A1 ve A2 düzeylerinde iki adet analitik dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Dereceli puanlama anahtarlarının oluşturulabilmesi için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Bununla birlikte dil merkezlerinde halihazırda kullanılan ve uluslararası yabancı dil sınavlarında kullanılan puanlama anahtarları incelenmiş ve elde edilen veriler sonucunda boyutlar ve boyutların altında yer alan ölçütler belirlenmiştir. Daha sonra uzman görüşüne başvurulmuş ve en az on yıl deneyimli alan uzmanlarının görüşleri alınarak kapsam geçerlik çalışmaları yapılmış ve

puanlama anahtarları düzenlenmiştir. Uygulama aşamasında dil merkezlerinde Türkçe öğreten yirmi değerlendirici altı A1 ve altı A2 düzeyi uluslararası öğrencinin konuşma performansları, hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarları ile değerlendirmiş ve elde edilen sonuçlar SPSS ile analiz edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları için değerlendiriciler arası uyuma bakılmış ve Kendall Uyum Katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlara göre hem A1 hem de A2 düzeyi puanlama anahtarlarında değerlendiriciler arasında yüksek uyum görülmüştür. Değerlendiricilerin deneyimlerinin puanlamalarına istatistiki olarak etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda A1 ve A2 düzeyleri için geçerli ve güvenilir puanlama anahtarları elde edilerek ilgili alanda kullanılmaya hazır oldukları düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, konuşma becerisi, ölçme ve değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı

ABSTRACT

TAŞKÖPRÜ, Günsu. *Rubric Proposal for Evaluation of Speaking in Teaching Turkish as a Foreign Language: A1-A2 Levels*, Ph. D. Dissertation, Ankara, 2024.

Assessment and evaluation are one of the important stages in the foreign language teaching process. It appears at all stages from the beginning of the language learning process. Learners demonstrate oral performance in the exams for speaking skills, which is a productive skill. In such exams, rubrics can be used to measure the learner's performance and facilitate evaluation. Rating scales are generally created in two ways: holistic and analytical. While holistic rating scales evaluate people's performance as a whole, analytical rating scales enable people's performances to be measured in more detail according to determined dimensions and criteria.

It is important to carry out the foreign language learning process by observing a certain standard. It is important to use rating scales that will make it easier for evaluators to act objectively and create an inter-institutional standard. In the field of Turkish as a foreign language, studies on beginner levels A1 and A2 are limited. Therefore, this study is an important step in the preparation and use of valid and reliable assessment tools at A1 and A2 levels.

The aim of this study is to create analytical rubrics for measuring and evaluating speaking skills at A1 and A2 levels. Mixed method was used in the study. For this reason, two analytical rubrics were created at A1 and A2 levels. In order to create rubrics, a literature review was first conducted. In addition, the rating scales currently used in language centers and international foreign language exams were examined and as a result of the data obtained, the dimensions and the criteria under the dimensions were determined. Then, expert opinion was sought and content validity studies were conducted and scoring keys were prepared by taking the opinions of field experts with at least ten years of experience. During the application phase, twenty evaluators teaching Turkish in language centers evaluated the speaking performances of six A1 and six A2 level international students with prepared analytical rating scales and the results were analyzed with SPSS. For reliability studies, inter-rater agreement was checked and Kendall's Coefficient of Concordance was calculated. According to the results, high agreement was observed

between the evaluators in both A1 and A2 level rating scales. It is concluded that the evaluators' experiences did not have a statistical effect on their ratings. As a result of the study, valid and reliable rating scales for A1 and A2 levels were obtained and are thought to be ready to be used in the relevant field.

Key Words

Teaching Turkish as a foreign language, speaking skills, assessment and evaluation, rating scales

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|-----|
| KABUL VE ONAY | i |
| YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI..... | ii |
| ETİK BEYAN..... | iii |
| TEŞEKKÜR..... | iv |
| ÖZET | v |
| ABSTRACT..... | vii |
| TABLOLAR DİZİNİ | xii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ..... | xiv |
| GİRİŞ | 1 |
| Problem Durumu | 1 |
| Araştırmanın Önemi ve Amacı..... | 4 |
| Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları | 6 |
| Alanda İlgili Yayın ve Araştırmalar | 7 |
| 1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE | 10 |
| 1.1. Konuşma Becerisi..... | 13 |
| 1.1.1. Konuşma Becerisinin Diğer Becerilerle İlişkisi..... | 14 |
| 1.1.2. Konuşma Becerisinin Özellikleri | 16 |
| 1.1.3. Yabancı Dilde Konuşma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirme Tarihçesi | 21 |
| 1.2. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metnine Göre Konuşma Becerisi | 24 |
| 1.3. Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirme..... | 27 |
| 1.3. Ölçme-Değerlendirmede Değerlendirici Farkındalığı..... | 35 |
| 1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi | 38 |
| 1.5. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'ne Göre Konuşma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesi | 42 |

| | |
|---|----|
| 1.6. Konuşma Becerisi İçin Değerlendirme Aracı Türleri..... | 48 |
| 2. BÖLÜM: YÖNTEM | 53 |
| 2.1. Araştırmanın Modeli..... | 53 |
| 2.2. Çalışma Grubu | 57 |
| 2.3. Veri Toplama Araçları..... | 59 |
| 2.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi | 59 |
| 2.4.1. Nitel Aşama..... | 60 |
| 2.4.2. Nicel Aşama | 68 |
| 3. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM | 70 |
| 3.1. Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular | 70 |
| 3.2. Güvenirliğe İlişkin Bulgular | 72 |
| 3.3. Değerlendirici Deneyiminin Değerlendirme Sonuçlarına Etkisi..... | 74 |
| SONUÇ VE ÖNERİLER | 75 |
| Sonuç | 75 |
| A1 ve A2 düzeyinde konuşma becerisinin değerlendirilmesinde yer alması gereken boyutlara ilişkin sonuçlar | 75 |
| A1 ve A2 düzeyinde konuşma becerisinin değerlendirilmesinde yer alması gereken ölçütlere ilişkin sonuçlar..... | 76 |
| A1 ve A2 düzeylerinde oluşturulan dereceli puanlama anahtarlarına ilişkin geçerlik testleri sonuçları | 78 |
| A1 ve A2 düzeylerinde oluşturulan dereceli puanlama anahtarlarına ilişkin güvenirlik testleri sonuçları..... | 78 |
| Değerlendiricilerin deneyim sürelerinin dereceli puanlama anahtarlarıyla yaptıkları değerlendirmeler üzerindeki etkilerine ilişkin sonuçlar..... | 80 |
| Öneriler | 80 |
| Dereceli puanlama anahtarı hazırlama süreci için öneriler | 80 |
| Dereceli puanlama anahtarlarının uygulama süreci ve daha sonra yapılabilecek çalışmalar için öneriler..... | 82 |

| | |
|---|-----|
| KAYNAKLAR | 84 |
| Ek 1. Kişisel Bilgi Formu | 94 |
| Ek 2. Gönüllü Katılım Formu | 95 |
| Ek 3. A1 Düzeyi Konuşma İçin Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı..... | 96 |
| Ek 4. A2 Düzeyi Konuşma İçin Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı..... | 98 |
| Ek 5. Değerlendirme Yönergeleri | 100 |
| Ek 6. A1 Düzeyi Değerlendirici Kılavuzu | 101 |
| Ek 7. A2 Düzeyi Değerlendirici Kılavuzu | 109 |
| Ek 8. Etik Kurul Onayı | 117 |
| Ek 9. Orijinallik Raporu..... | 118 |
| Ek 10. Turnitin Benzerlik İndeksi..... | 119 |

TABLOLAR DİZİNİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1. Düzeylere göre genel sözlü üretim | 25 |
| Tablo 2. Hymes'ın konuşma çerçevesi | 38 |
| Tablo 3. DAOÇM'e göre konuşma değerlendirme başlıkları (Avrupa Konseyi, 2013, 2021) | 47 |
| Tablo 4. Geçerli bir puanlama anahtarının özellikleri | 51 |
| Tablo 5. Kapsam geçerlilik testleri için uzmanların deneyim bilgileri..... | 57 |
| Tablo 6. Öğrencilerin geldikleri ülkeler..... | 58 |
| Tablo 7. Değerlendiricilere ilişkin bilgiler..... | 58 |
| Tablo 8. Dil öğretim merkezleri ve uluslararası kurumlar tarafından kullanılan puanlama anahtarı boyutları | 61 |
| Tablo 9. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılacak boyutlar ve alt boyutlar | 62 |
| Tablo 10. A1 düzeyi ders kitaplarına göre konular..... | 63 |
| Tablo 11. A2 düzeyi ders kitaplarına göre konular..... | 63 |
| Tablo 12. A1 düzeyi ders kitaplarına göre dilbilgisi yapıları..... | 64 |
| Tablo 13. A2 düzeyi ders kitaplarına göre dilbilgisi yapıları..... | 65 |
| Tablo 14. A1 düzeyi ders kitaplarına göre bağlaçlar | 66 |
| Tablo 15. A2 düzeyi ders kitaplarına göre bağlaçlar | 66 |
| Tablo 16. Uzman sayısına göre minimum değerler | 67 |
| Tablo 17. Kendall Uyum Katsayısı Yorumlama Tablosu..... | 69 |
| Tablo 18. A1 düzeyi konuşma ölçeği madde kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksi | 70 |
| Tablo 19. A2 düzeyi konuşma ölçeği madde kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksi | 71 |
| Tablo 20. A1 Düzeyi Genel Kendall-W Uyum Kat Sayıları | 72 |
| Tablo 21. A1 Düzeyi Boyutlara İlişkin Kendall-W Kat Sayıları..... | 72 |
| Tablo 22. A2 Düzeyi Genel Kendall-W Uyum Kat Sayıları | 73 |
| Tablo 23. A2 Düzeyi Boyutlara İlişkin Kendall-W Kat Sayıları..... | 73 |
| Tablo 24. Tecrübenin Değerlendirme Sonuçlarına Etkisi A1 Seviyesi Mann-Whitney U Analizi..... | 74 |

| | |
|---|----|
| Tablo 25. Tecrübenin Değerlendirme Sonuçlarına Etkisi A2 Seviyesi Mann-Whitney U Analizi..... | 74 |
|---|----|

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | |
|--|----|
| Şekil 1. Değerlendirme türleri..... | 31 |
| Şekil 2. Keşfedici Ardışık Desen | 53 |
| Şekil 3. Dereceli puanlama anahtarı oluşturma adımları | 55 |

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem tanımı ve önemi, amacı, alt problemleri ve sınırlılıklarına yer verilecektir.

PROBLEM DURUMU

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinin ölçülmesi için kullanılan birçok sınav türü bulunmaktadır. Okuma, dinleme gibi algısal becerilerin değerlendirilmesinde testler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış sorular gibi yöntemler kullanılırken yazma ve konuşma gibi üretimsel becerilerde genelde açık uçlu sorular kullanılmaktadır. Üretimsel becerilerde açık uçlu sorular kullanılması nedeniyle diğer soru türlerine göre değerlendirme sürecinin daha uzun sürdüğü görülmektedir. Bu becerilerden yazmanın değerlendirilmesi, konuşmanın değerlendirilmesine göre hem kısa süreli hem de daha kolay olduğu söylenmektedir (Thornbury, 2005, s. 125). Konuşma sınavlarını yapmak ve öğrencinin konuşma düzeyini ölçmek ise daha uzun süre alabilmektedir.

İletişimsel yeterliğin öne çıkmasıyla konuşma, dil sürecinde ölçme ve değerlendirme alanı için önemli bir odak noktası olmuştur. Günümüzde konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri bütüncül olarak ele alınsa da konuşma becerisi hala dilde akıcılığı ve doğruluğu temsil etmesi ve kişiler arası anlamlı iletişimi sağlaması nedeniyle dil öğrenim sürecinin merkezini oluşturur (Brown, 2007; East, 2016). Bu açıdan kişilerin yabancı dilde konuşmada yeterliğinin doğru ve net biçimde ölçülmesi ve değerlendirilmesi önemlidir.

Yabancı dil öğrenimi süreci çoğunlukla sınavlar aracılığıyla ölçülmektedir. Yapılan bu sınavların değerlendirilmesinde puanlama anahtarları, ölçekler, kontrol listeleri gibi değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Puanlama anahtarları, sınava giren kişinin performansını ölçen ve bir yeterlik tanımlayıcısı içeren hiyerarşik düzeyler dizisidir (Fulcher ve Davidson, 2012, s. 378). Puanlama anahtarları, değerlendiriciler açısından öğrencilerin performansını ölçme ve değerlendirmeyi kolaylaştırıcı değerlendirme araçlarından biridir. Sınav türlerine ve amaca göre değişen puanlama anahtarları kişilerin

dil öğrenim süreçlerinde hangi aşamada olduklarını değerlendirmektedir. Kişilerin deneyimleri sonucu sezgisel oluşturulan veya uzun çalışmalar ve uygulamalar sonucu oluşturulan deneysel puanlama anahtarları gibi farklı oluşturulma biçimlerine ve kullanım amaçlarına göre değişiklik gösterirler. Sezgisel oluşturulmuş puanlama anahtarları genelde acil ihtiyaçları sonucunda hızlı bir biçimde oluşturulmakta ve kullanımından önce yapılması gereken testler göz ardı edilebilmektedir. Araştırmacılara göre özellikle sezgisel oluşturulmuş puanlama anahtarlarında değerlendiricilerin nesneliği açısından problemler olabilmektedir (Fulcher ve Davidson, 2012). Fakat sezgisel ve veri tabanlı yöntemlerin birlikte kullanılmasının daha puanlama anahtarlarında daha iyi bir temel oluşturduğu gözlemlenmiştir (E. D. Galaczi vd., 2011). Puanlama anahtarlarının kullanım amacına uygun biçimde yöntem belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Alanyazında puanlama anahtarları hakkında yapılan çalışmalarda araştırmacılar farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Holistik ve analitik dereceli puanlama anahtarlarının geçerlik çalışmaları ile ilgili yapılan araştırmalarda holistik puanlama anahtarlarının deneyimsiz değerlendiricilerin sınava giren kişinin performans esnasındaki sergilediği dilsel yeterliğinden çok sınavda mesajın karşıya ulaşabilmesine odaklanmalarından dolayı, deneyimli değerlendiriciler tarafından kullanıldığında daha güvenilir olduğu; bu problemin ise daha detaylı biçimde değerlendirme şansı sunan analitik puanlama anahtarları kullanılarak çözülebileceğini belirtmişlerdir (Deygers vd., 2013; Fulcher vd., 2011; Harsch ve Martin, 2013). Barkaoui'nin (2010) çalışmasında analitik puanlama anahtarlarının kullanılması sonucunda değerlendiriciler arasında puanlamada daha az farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür. Holistik puanlama anahtarlarının ise daha bütüncül ve kullanımının kolay olduğu çalışmalarda belirtilmiştir. Bu araştırmalara göre dereceli puanlama anahtarlarının oluşturulmasının ve seçilmesinin değerlendiricilerin amacına ve deneyim durumlarına göre yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yabancı dil Türkçe öğretimi alanında ölçme değerlendirme için yapılan çalışmalar son yıllarda artmaya başlasa da hala az olduğu dikkati çekmektedir. Uluslararası öğrencilerin Türkiye'de öğrenim gördüğü merkezler arasında sınavların ve değerlendirme araçlarının hazırlanma biçiminden dolayı farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklar öğrencilerin merkezler arasında farklı değerlendirilerek farklı notlar elde etmelerine neden olabilmektedir. Özellikle konuşma gibi değerlendiricinin objektif olması gereken sınavlarda doğru şekilde oluşturulamamış değerlendirme araçlarının kullanılması veya

hiçbir şekilde değerlendirme araçlarının kullanılmaması bu farklılıkları daha da ortaya çıkarabilmektedir. Değerlendiricilerin puanlama anahtarlarını kullanmayı tercih etmemesi nesnellik açısından sorunlara yol açabilmektedir. Değerlendiricilerin öğrenciler arasında benzer düzeylere farklı notlandırmalar yapması, değerlendiriciler arasında aynı öğrenciye farklı notlar verilmesi, değerlendirmenin hangi kriterlere göre yapıldığının belirsiz olması gibi durumlar hem değerlendirici hem de öğretici açısından hem de kurum açısından sorun teşkil edebilmektedir. Bu durumun da kişiler ve kurumlar arasında standardın yakalanmasını zorlaştırdığı gözlemlenmiştir. Boylu ve Başar (2016), yaptıkları çalışmada Türkçe öğretim merkezleri arasında sınav ve ölçme değerlendirme araçlarının bir standart gözetmediğini belirtmişlerdir. Ölçme değerlendirme alanındaki bu durumun bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Çerçi (2018), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçede konuşma becerisini değerlendirmek için alanda değerlendirme araçlarının eksik olduğunu, öğretim elemanlarının yetersiz olduğunu ve bu nedenle genellikle sınav uygulayıcısının komite yerine tek kişiden oluşmasının ölçme ve değerlendirme açısından sorun teşkil ettiğini belirtmiştir. Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma için dereceli puanlama anahtarı oluşturma için çalışmalar yapılması bir ihtiyaç olarak görülmüştür.

Bu ihtiyaca cevap bulunması amacıyla araştırmanın problem sorusu “Yabancı dil olarak Türkçede konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede geçerli ve güvenilir dereceli puanlama anahtarları oluşturulabilir ve kullanılabilir mi?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmada aşağıdaki alt problemlerin cevapları aranacaktır:

1. Konuşma becerisini ölçmede hangi boyutlar kullanılabilir?
2. Konuşma becerisini ölçmede hangi ölçütler kullanılabilir?
3. A1 düzeyi konuşma becerisi için dereceli puanlama anahtarı öğrencilerin konuşma becerilerini geçerli ve güvenilir biçimde ölçmekte midir?
4. A2 düzeyi konuşma becerisi için dereceli puanlama anahtarı öğrencilerin konuşma becerilerini geçerli ve güvenilir biçimde ölçmekte midir?
5. Değerlendiricilerin deneyim süreleri dereceli puanlama anahtarlarını kullanmalarını üzerinde bir etkiye sahip midir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE AMACI

Konuşma yabancı dil sınavlarının önemli bir parçasıdır. Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme, hem öznel hem de zor ve uzun süreçlidir; değerlendiricilerin öğrenci konuşurken konuşmalarını anında değerlendirmesi, değerlendirmeyi yaparken ve geribildirim verirken çoğunlukla hafızasına başvurması gerekir (Jankowska & Zielińska, 2015). Değerlendirici sınava giren kişiyi dinlediği sırada sınav için belirlenen ölçütleri karşılayıp karşılamadığını değerlendirmeye çalışmaktadır. Bu durum değerlendiricinin dinleme becerisinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir ve bunun konuşucunun performansının değerlendirilmesinde etkilidir (Brown, 2004a, s. 140). Konuşmanın değerlendirilmesinde değerlendiricinin bakış açısına göre sonuçlar değişiklik gösterebilmektedir. Değerlendiricilerin dikkatini dağıtıcı, görüşlerini etkileyici birçok faktör olabilmektedir. Konuşma becerisinin ölçülmesi için dilbilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık, anlaşılabilirlik, bağlaşıklık ve bağdaşıklık, başkalarıyla etkileşim gibi birçok alanın dikkate alınması gerekmektedir (Jankowska ve Zielińska, 2015, s. 253). Değerlendiricilerin performansları birçok farklı boyuttan aynı süre içinde değerlendirmek zorunda olmaları değerlendirme işini ve nesnelliğin sağlanmasını zorlaştırmaktadır. Bu durumun önüne geçebilmek için açık, anlaşılır ve amaca uygun dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması değerlendiriciler açısından hem süreci kolaylaştırmak hem de değerlendiriciler arası ortak bir noktanın sağlanması için gereklidir.

Yazma ve konuşma gibi öğrencinin üretici konumda olduğu becerilerde kişilerin düzeylerinin ve yeterliklerinin doğru ölçülebilmesi için kurumlar kendi sınavlarını ve puanlama anahtarlarını geliştirmektedirler. Dil eğitim merkezlerinde sınavları çoğunlukla aynı zamanda derse giren öğretmenler hazırlamakta ve uygulamaktadır. Fakat çoğunlukla zaman kısıtlaması nedeniyle dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması tercih edilmemekte veya geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmamış dereceli puanlama anahtarları kullanılabilir. Değerlendiricinin aynı zamanda öğretici de olması değerlendirme sürecindeki tarafsızlığı etkileyebilmektedir (Matsugu, 2013). Dil eğitim merkezlerinde uluslararası sınavlarda olduğu gibi geniş çapta uygulanacak sınavlar hazırlanmadığı ve sınavlarla ilgili birçok görevin aynı kişilerce yapılmasının da sınav sürecinin yürütülmesinde güçlükler ve bir standardın olmamasına neden olabilmektedir.

Bu nedenle değerlendiricinin nesnel olmasının özellikle önemli olduğu konuşma becerisini ölçerken belli bir standart çerçevesinde yürütülmesi bu bağlamda oldukça önem taşımaktadır. Değerlendiricilerin kişisel görüşlerinden çok, öğrencinin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde yer alan kriterler gibi kurumlarca kabul gören standartlaşmış kriterler bağlamında değerlendirilmesi gerekir. Ülkemizde de hem yabancı dil öğretiminde hem de hazırlanan materyallerde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni temel alınmaktadır. Her ne kadar Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçeve Metni'nin birçok dil öğretim merkezi tarafından temel olarak alındığı bilinmekle beraber yabancı dil olarak Türkçede ölçme ve değerlendirme aşamasında merkezler arası bir standart yakalanmasının zor olduğu görülmektedir. Bir TÖMER'de başarılı bulunan bir adayın başka bir TÖMER'de aynı puana ulaşamadığı durumlar bile olabilmektedir. Bu nedenle standart dereceli puanlama anahtarlarının kullanımı ile bu farklılıkların büyük ölçüde giderilmesi önem teşkil etmektedir.

A1 ve A2 düzeyinde, öğrenciler dil öğrenme yolculuklarına başlamaları için basit sözcük bilgisi ve dilbilgisi içeren temel dil becerilerini edinirler. Öğrencilerin gerçek dünyada iletişim kurmalarını sağlayacak temel yeterliklerini kazandığı bu düzeylerin doğru biçimde ölçülmesi, öğrencilere eksiklikleri hakkında geribildirim verilebilmesini ve öğreticilerin de öğrenim sürecinde gerekli düzenlemeleri yapmasını sağlayabilecektir. Bu şekilde A1 ve A2 düzeylerinde ihtiyaca göre doğru biçimde hazırlanmış dereceli puanlama anahtarlarının kullanımı öğrencilerin öğrenim durumlarının tespitini kolaylaştırarak daha üst düzeylere geçişleri için sağlam bir temel oluşturacaktır.

Deygers ve Van Gorp'un (2015) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'ni temel olarak oluşturulan bir ölçeğin geçerliğinin belirlenmesiyle ilgili çalışmasında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nin ölçme ve değerlendirme alanı için bir temel oluşturduğu için eksiklerinin yanı sıra birçok yararının olduğunu belirtilmiştir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nin temel amacı Avrupa'da yabancı dil öğretimi ve değerlendirmesi için ortaklık oluşturmaktır. Bu nedenle Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni temel alınarak yapılan çalışmalarda basamakların ölçme ve değerlendirme araçlarının amaçlarına uygun biçimde tekrar düzenlenmesi geçerli ve güvenilir ölçme değerlendirme araçlarının oluşturulması için önem taşımaktadır.

Bu durum göz önüne alınarak bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek için başlangıç düzeyleri olan A1 ve A2 düzeylerinde geçerli ve güvenilir dereceli puanlama anahtarlarının oluşturulması olarak belirlenmiştir. Oluşturulan dereceli puanlama anahtarlarının çalışmanın temelini oluşturan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde A1 ve A2 düzeylerinde konuşma becerisinde kazanılması hedeflenen alt beceriler ile bu düzeylerde tamamlanması beklenen görevlerin değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Dereceli puanlama anahtarlarının A1 ve A2 düzeylerindeki konuşma sınav performanslarının değerlendirilmesinde kullanılabileceği şekilde tasarlanması amaçlanmaktadır.

ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI VE SINIRLILIKLARI

Çalışmanın içeriği aşağıdaki kavramlarla sınırlandırılmıştır:

- Oluşturulmuş dereceli puanlama anahtarları, temel düzey olan A1 ve A2 seviyeleriyle sınırlandırılmıştır.
- Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinden İzmir, Yeni İstanbul, Yedi İklim, Gazi ve Yeni Hitit incelenmiş ve puanlama anahtarı içeriği bu setler ile sınırlandırılmıştır.
- Uzman görüşünde uzmanlar en az 10 yıl yabancı dil olarak Türkçe öğretmiş ve alanda doktora yapmış/yapıyor olmak ile sınırlandırılmıştır.
- Sözlü performanslar hem A1 hem de A2 düzeylerinde altışar uluslararası öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
- Değerlendiriciler çalışma sırasında kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticiler ile sınırlandırılmıştır.
- Puanlama anahtarlarının güvenilirlik çalışmasındaki değerlendiriciler 20 kişi ile sınırlandırılmıştır.

Çalışma yapılırken aşağıdaki durumlar varsayılmıştır:

- Uluslararası öğrencilerin dil düzeylerinin tespiti için öncesinde bir test yapılmamıştır. Çalışmanın yapıldığı kurumun beyanları esas alındığından çalışmaya katılan öğrencilerin A1 ve A2 düzeylerinde oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle dereceli puanlama anahtarlarının geçerlik

güvenirlik testleri için uygulama yapılacak öğrencilerin dil düzeyleri aynı düzeyde olduğu varsayılmıştır.

- Öğrencilerin sözlü performansları sırasında fiziksel, psikolojik ve çevresel koşullardan etkilenmemiş oldukları varsayılmıştır.
- Değerlendiricilerin değerlendirme sırasında fiziksel, psikolojik ve çevresel koşullardan etkilenmemiş oldukları varsayılmıştır.
- Değerlendiricilerin değerlendirme kılavuzlarını okuduktan sonra değerlendirme yaptıkları varsayılmıştır.

ALANDA İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Çerçi (2018), çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede karşılaşılan sorunları incelemiştir. Bunun için TÖMER ve kamplarda görev yapan 30 öğretim elemanına konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yaşadıkları sorunları açık uçlu soru türüyle sormuştur. Verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, araştırmada düzeylere göre ölçeklerin eksik olduğunu belirtmiştir. Geçerli ve güvenilir ölçeklerin oluşturulması ve bunların kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Konuşma sınavlarında öğreticinin aynı zamanda uygulayıcı olmasını da bir sorun olarak belirlemiştir. Öğretim elemanlarının konuşma öğretimi açısından eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca sınıf içi geribildirim de yapılabilmesi için ölçeklerin oluşturulması gerektiğini söylemiştir.

Boylu (2019), çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile ölçme ve değerlendirme tutarlıklarını incelemiştir. İnceleme sonucu ortaya çıkan farklılıkları azaltmak amacıyla öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını belirlemek amacı ile beş farklı ölçek geliştirilmiştir. Ölçek uygulaması sonucunda kurumların kendi içinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme sisteminde farklılıkların olduğu, bu alanda çalışan öğretmenlerin ise ölçek üzerinde kendilerini yeterli görmelerine rağmen uygulama boyutunda yetersiz ve tutarsız oldukları görülmüş ve bu farklılıkların aşılıp belirli bir standart oluşturulması için uygulama örnekleri ve önerilere yer verilmiştir.

Kocayanak (2021), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Konuşma Becerisini Ölçmeye Yönelik Uygulama Süreçleri adlı doktora tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten kişilerin konuşma becerisini ölçme süreçleri ve yeterlilikleri hakkında bilgi vermiştir. Yabancı dil olarak Türkçede konuşma becerisini ölçme sürecinde nelere dikkat edildiği ve kullanılan tekniklerle ilgili öğrencilere anket uygulamıştır. Çalışma sonucunda Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni kazanımlarına uygun sorular kullandıkları, geçerlik ve güvenilirliğin yüksek olması açısından puanlama anahtarı kullanmayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Yorgancı (2021), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast (Sesli Yayın) Kullanımının Üretici Dil Becerilerine Etkisi adlı doktora tezinde podcast kullanımının öğrencilerin konuşma ve yazma becerisini geliştirip geliştirmediğini gözlemek için ön test son test deney ve kontrol gruplu bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada B1 düzeyi konuşma ve yazma sınavları, yazma becerisi için puanlama anahtarı, bağımsız ve karşılıklı konuşma için ise iki adet analitik dereceli puanlama anahtarı, yazma öz yeterlik ölçeği ve konuşma öz yeterlik ölçeği geliştirmiştir. Çalışmasında deney ve kontrol gruplarına uygulanan sınavların değerlendirilmesinde kullanmıştır.

Şimşek (2022), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisine Yönelik Biçimlendirici Değerlendirme Temelli Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması (B2 ve C1 Düzeyi İçin) adlı yüksek lisans tezinde Konuşma Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı ve performans görevleri ile sözsüz iletişim unsurlarını ve bütün özellikleri değerlendirmek için Konuşma Becerisi Gözlem Formu ve Geri Bildirim Formu geliştirmiştir. Üç Üniversiteden 76 yabancı dil olarak Türkçe öğrencisinden ses kaydı toplamış, iki puanlayıcı ve bir uygulayıcı ile uygulamaları yapmıştır. Analitik dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğini uzman görüşü ile sağlamıştır. Yapı geçerliği için faktör analizi yapmıştır. Güvenirlik testleri için Cronbach's Alpha, Cohen's Kappa ve Spearman korelasyon katsayıları hesaplamıştır. Test sonuçlarına göre analitik dereceli puanlama anahtarı geçerli ve güvenilir sonuçlar vermiştir.

Ayverdi (2023), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde C1 Düzeyi Konuşma Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirilmesi başlıklı yüksek lisans tezinde C1 düzeyinde Türkçe öğrencilerinin sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirme amacıyla 6 ana ölçüt ve 19 maddeden oluşan iki analitik dereceli

puanlama anahtarı geliştirmiştir. Gazi Üniversitesi TÖMER, İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi TÖMER bünyesinde öğrenim gören 32 yabancı dil olarak Türkçe öğrencisinin konuşma performanslarını 4 alan uzmanı değerlendirmiştir. Cronbach Alpha katsayısı ile puanlayıcılar arası tutarlılığa bakılmış ve yüksek sonuçlar bulunmuştur. Puanlayıcılar arası güvenilirlik için ise Fleiss Kappa katsayısı ile önemli derecede uyumuş görölmüş, Kendall's W testi ile tekrar puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplandığında değerler istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuş ve puanlama anahtarlarının geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşmıştır.

1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

Yabancı dil öğretimi sistemli, belirlenen amaçlara yönelik bir program sürecinde yürütülmektedir. Yabancı dil öğretiminde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri kullanılan yöntem-tekniklere veya öğrenme amacına göre ya bir bütün olarak ya da diğer becerilerden soyutlanmış biçimde ele alınabilmektedir. Ancak günlük iletişimde tüm beceriler birbirleriyle ilişkilidir. Yabancı dil öğretimi ana dilinden farklı olarak bireylerin sınıf ortamında ders kitapları, materyaller ve öğreticinin kendisi ile sağlanan girdiler sayesinde yapılmaktadır. Öğrenci bu girdileri zihinsel işlemlerden geçirerek alındıya dönüştürür. Öğrencinin bu aldığı bilgiyle bir üretim yapabilmesi, girdileri doğru biçimde anlamlandırıldığını ve bu durumun öğrencinin öğrenme amacına ulaştığını, yani anlamının gerçekleştiğini göstermektedir. Üretim aşamasında da kişi söz konusu dilsel girdileri kullanarak yazılı veya sözlü bir üretim diğer bir deyişle çıktı gerçekleştirir.

Yabancı dil öğretiminde daha önce belirtildiği üzere dört temel beceriden söz edilmektedir. Bu dört temel becerinin geliştirilmesi iletişim ve dil yeterliği açısından önem arz etmektedir. Bu beceriler okuma, yazma, dinleme ve konuşma olarak adlandırılır. Okuma ve dinleme becerileri alımlama boyutunda, konuşma ve yazma becerileri ise üretim boyutunda ele alınır. Alımlama ve üretim birbirini tamamlayan boyutlardır. Kişi farklı dil becerilerini birlikte kullanarak karşı tarafa mesaj iletimini sağlar. Bu iletim sözlü veya yazılı gerçekleşebilir. Kişiler karşılıklı biçimde dinleme ve konuşma becerilerini kullanarak sözlü iletişimi, okuma ve yazma becerilerini kullanarak yazılı iletişimi gerçekleştirebilirler.

Alımlama becerilerinden olan okuma, geleneksel dil öğretim yöntemlerinden modern yöntemlere kadar her dönem yabancı dil öğretiminin temel parçalarından biri olarak kabul edilmiştir. Okuma öğrencilerin yazılı bilgileri anlamalarını ve yorumlamalarını sağlayan dilbilgisini, işlemeleme yeteneklerini ve bilişsel işlevleri içermektedir. Öğrenciler, yabancı dildeki metinleri anlamak ve analiz etmek için eleştirel düşünme, üstbilişsel farkındalık ve analitik beceriler gibi stratejileri kullanır (Lj. Prodanović Stankić ve M. Jakovljević, 2022). Okuma eylemini gerçekleştirebilmek için kişinin birçok alt beceriyi kullanabilmesi gerekir. Okuyucu metindeki dilsel kodu harf-ses örtüşümü olarak çözer, sözcükleri tanır, biçimbilgisel ve sözdizimsel kavramların yanında söylem bilgisi, metnin işlevine ilişkin farkındalık, akıcılık ve okuma stratejilerini kullanır (Köleci ve Bülbül,

2023, s. 75). Okuma becerisinin geliştirmek, çok yönlü yapısı nedeniyle zorlayıcı olabilir. Okuma becerisinin fonolojik farkındalığı, akıcılığı ve anlamayı kapsayan çok yönlü doğası, okumayı dil öğrenimi ve gelişiminin zorlu bir yönü hâline getirir. Okuma becerisi algısal bir beceri olarak adlandırılrsa da pasif bir beceri değildir, kavrama, yorumlama, anlamlandırma gibi alt beceriler gerektirir ve yazma becerisi ile yakın bir ilişki içindedir. Her ne kadar okuma ve dinleme becerileri alımlama, yazma ve konuşma becerileri üretim becerileri olarak sınıflandırılrsa da aslında bunların birbirini etkileyen döngüsel bir niteliği de söz konusudur. Öğrencinin okuduğunu anlayıp anlamadığını üretim becerileri olan yazma ve konuşma becerileriyle tespit etmek, aynı şekilde üretme becerileri olan yazma ve konuşmadaki performansını da dinleme ve okuma becerisiyle teyit etmek olarak ifade edilebilecek bu döngü, yabancı dil eğitiminin beceri geliştirme süreci kapsamındadır.

Dinleme becerisi, sözlü ifade edilen mesajı algılama, anlamlandırma ve yorumlama eylemlerinden oluşur. Dinleme becerisi, bireylerin sözlü bilgileri anlamalarını, konuşmalara ve çeşitli dil etkinliklerine aktif bir şekilde katılmalarını sağladığı için dil öğrencileri açısından önemli bir beceridir. Etkili dinleme sadece kelimeleri duymayı değil; aynı zamanda aktarılan mesajın anlamını, tonunu ve bağlamını anlamayı da içerir (Graham, 2016). Bununla birlikte sözvarlığı, dilbilgisi ve genel dil yeterliliğini geliştirmesi açısından dinleme becerisi diğer beceriler gibi önemlidir. Fakat öğrencilerin bir metni yazarken nasıl planlayacakları, sözlü sunumu nasıl yapacakları, bir okuma metnini nasıl çözümleyecekleri detaylı biçimde öğretilse de aynı şekilde bir dinleme metnini nasıl çözümleyecekleri çoğunlukla öğretilmemektedir (Atak, 2023, s. 121). Oysaki dil öğretiminde girdilerin birçoğu sözlü metinler aracılığıyla yapılmaktadır. Bu nedenle dinleme becerisinin geliştiği oranda öğrenciler diğer becerilerini de geliştirebilir.

Okuma ve dinleme becerileri yazma ve konuşma için temel oluşturur. Kişiler okuma ve dinleme becerisiyle elde ettikleri dil ve dil dışı bilgileri sözlü ve yazılı iletişim eylemini gerçekleştirmek için kullanır. Okuma ve dinleme yoluyla kişi sözvarlığı, dilbilgisi, sesletim, doğruluk, akıcılık gibi kavramları hedef dilde üretim yapmak için kullanabilir. Ha (2021), araştırmalarda yazılı ve sözlü sözcük bilgisi açısından okuma ve dinleme becerileri arasında önemli bir ilişki tespit edildiğini belirtmiştir. Sözcük bilgisinin öğrenilmesi açısından okuma ve dinleme becerileri önemli bir rol oynamaktadır. Kişiler dinleme becerisiyle bilgiyi anlamlandırır, kavrar ve yorumlar (Maru vd., 2020). Aynı şey okuma becerisiyle elde edilen bilgi için de geçerlidir. Bu bilgiyi öğrenci daha sonra

üretim aşamasında kullanabilir. Bu nedenle okuma ve dinleme becerileri yazma ve konuşma becerilerini kullanma ve geliştirme açısından önemlidir.

Yazma becerisi, fikirleri, düşünceleri ve bilgileri yazılı metin aracılığıyla etkili bir şekilde iletme yeteneğini kapsamaktadır. Yazma eylemi, bilgileri, deneyimleri, gerçekleri, hayaller gibi zihinsel etkinlikleri planlı biçimde aktarır (Aktaş, 2023, s. 101). Kişi, alıcıya kendi düşüncelerini, bilgilerini yazılı olarak iletmeyi amaçlar. Yazma becerisi; sözcük seçimi, dilbilgisi kullanımı, metni tasarlama, tümce yapısı, sözdizimi gibi birçok alt beceri gerektirir. Konuşma becerisi gibi üretimsel bir beceri olan yazma, farklı bilişsel strateji ve alt becerileri kullanarak okuyucuya bir mesaj iletilmesini sağlamaktadır. Fikir üretme, içerik yapılandırma ve düşünceyi net bir şekilde ifade etme gibi karmaşık bilişsel süreçler, bu beceride uzmanlaşmayı zorlaştırabilir. Aynı zamanda ana dilindeki okuryazarlık becerilerindeki yetkinliği de yabancı dilde yazma becerisini etkileyen faktörlerden biridir (Mohammed vd., 2021). Kısacası yazma eylemi kişinin hem ana dilinde hem de yabancı dilde artalan bilgisi gerektirir.

Konuşma becerisi, yazma becerisi ile birlikte üretimsel becerilerden biri olarak kabul edilir. Sözlü iletişim ve etkileşim için dinleme becerisiyle birlikte bir bütünü oluşturur. Yabancı dil öğreniminde konuşma becerisi, hedef dilde etkili iletişim kurma ve düşünceleri sözlü olarak ifade etme yeteneğini içermektedir. Diğer temel beceriler ile birlikte konuşma becerisi yabancı dil öğretimi ve öğreniminin bütünü oluşturur. Konuşma becerisi de diğer beceriler gibi birçok alt beceri ve stratejinin kullanılmasını gerektirir. Dilbilgisi, sözvarlığı, akıcılık, doğruluk, sesletim, sözdizimi, söylem gibi dile ait kavramlar ile dil topluluğuna ait bilgilerde de konuşucu yeterli olmalıdır. Öğrenci hem dilin özelliklerinden hem de dilin ait olduğu topluluğa ait kültürden faydalanarak ve aldığı bilgileri işleyerek iletişim amacını gerçekleştirmelidir.

Öğrencinin kendisini rahatlıkla ifade edebilmesi ancak dört temel beceri olan okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini birlikte geliştirmesi ile mümkün olabilir. Ancak bazı durumlarda öğrenci, öğreticiler ve kurumlar tek bir beceriye veya birkaç beceriye daha çok odaklanmak isteyebilir. Özellikle orta ve üst düzeylerin öğretiminde amaçlanan spesifik bir eğitim amaçlandığında sadece belirli becerilerin geliştirileceği müfredatlar oluşturulabilir. Bununla birlikte eğer dilin iletişim amacı önemseniyorsa bu durum ancak becerilerin bir arada öğretilmesi ile gerçekleşebilir. Brown (2004b; Brown ve Lee, 2015),

dört becerinin birleştirilmesinin önemini vurgulamıştır ve konu ile ilgili gözlemleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Üretim ve alımlama bir paranın iki yüzü gibidir. Becerilerin birbirinden ayrılması mümkün değildir.
2. Etkileşim mesajın alınması ve iletilmesidir.
3. Yazılı ve sözlü dil çoğu zaman birbirleriyle bağlantılıdır; bu ilişkinin göz ardı edilmesi dilin zenginliğinin de göz ardı edilmesi demektir.
4. Okuryazar öğrenciler için yazılı ve sözlü dil arasındaki ilişki dil ve dilin ait olduğu toplum ve kültürün bir yansımasıdır.
5. Öğrencilerin hedef dilde neler yapabildiği öncelikli olarak incelendiğinde sınıf ortamında gerekli bazı/bütün becerilerin kullanıldığı görülmektedir.
6. Bir beceri diğer beceriyi geliştirir; örneğin, öğrencinin konuşması duyduğu bilginin, yazdığı ise okuduğu bilgi ile şekillenir.
7. Gerçek dünyada gösterilen performansta birden fazla beceri sadece dilin kendisinde değil düşünce ve davranışların aktarılmasında da birbirleriyle bağlantılı biçimde kullanılmaktadır.

Özetle, dört temel becerinin birbirlerinden ayırmak zordur. Öğrencinin hedef dilde kapsamlı dil edinimini ve yeterliğini sağlaması ve gerçek dünyada doğru ve akılcı iletişim kurabilmesi için dört temel beceri önem taşımaktadır. Özellikle gerçek dünyada iletişimi öncelikli yürütülmesini sağlayan konuşma becerisinin gelişmesi için diğer becerilerin katkısı göz ardı edilmemelidir.

1.1. KONUŞMA BECERİSİ

Dil öğrenmenin amacı iletişim kurmaktır ve en temel iletişim şekli konuşma olduğundan konuşma becerisi dilin temel becerilerinden biridir. Yabancı dil öğrenen bireylerin öncelikli amacı o dilde konuşabilmektir. Luoma (2009, s. 20) konuşma kavramını “teknik bir terim olarak her dil öğrenenin sahip olması gereken dil becerilerinden biri” olarak tanımlamıştır. Güneş (2014, s. 3) ise “duygu ve düşüncelerin sözlere aktarılması, zihinsel yapı, süreç ve işlemlerin açığa kavuşturulması” olarak açıklamıştır. McDonough, Shaw

ve Masuhara (2013, s. 157) konuşmayı “düşüncelerini belirtme, problem çözme, pazarlık yapma, sosyal ilişkiler kurma gibi belirli bir sonucu elde etmek için iletişim kurma” olarak tanımlamıştır. Söz konusu tanımlardan hareketle konuşma becerisi, yapılması hedeflenen görevleri gerçekleştirmek, anlatılmak istenen düşünceleri karşı tarafa aktarmak gibi alıcı ile gönderici arasındaki eylemleri sözlü bir araçla gerçekleştirmek olarak özetlenebilir. Dolayısıyla konuşma becerisi, günlük yaşantı içerisinde her ortamda ve bağlamda ihtiyaç duyulan bir beceri olarak önem taşımaktadır.

Konuşma aynı zamanda bireyin dildeki yeterliğinin de önemli bir göstergesidir. Yalnızca bir ihtiyaç değil, aynı zamanda dil yeterliğinin de bir aynasıdır. Wuryaningrum’a (2018) göre bir yabancı dili akıcı bir şekilde konuşabilmek çoğu zaman o dile hâkim olmanın bir göstergesidir. Bir dili öğrenmenin en temel amaçlarından biri günlük hayatta hedef toplum içinde dili aktif biçimde kullanabilmektir. Toplum içerisinde iletişim kurmak için en sık başvurulan becerilerden biri konuşma olarak kabul edilir. Bu nedenle de öğrencilerin dil öğrenim süreci içerisindeki en temel hedeflerden biri iletişim yeterliliğini üst düzeylere çıkarmak, dolayısıyla da konuşma becerisini geliştirmektir. Fakat araştırmalar konuşma becerisinde uzmanlık (mastery) düzeyine ulaşmanın dil ediniminin en zor yönlerinden biri olarak kabul edildiğini göstermiştir (Leong ve Ahmadi, 2017). Üretim becerileri (konuşma ve yazma) dil öğreniminde anlama becerilerinden daha geç gelişmektedir. Anlama becerileri dile ait girdiler oluşturarak üretim becerilerinin yani dil çıktılarının geliştirilmesine katkı sağlar. Dolayısıyla konuşma becerisinin de gelişmesi için diğer becerilerle edinilen dilsel girdiler büyük önem taşımaktadır. Konuşma tek başına geliştirilebilecek bir beceri olarak görülmemelidir. Konuşmada yeterlik gösterebilmek için diğer becerilerde de yeterlik göstermek gerekmektedir.

1.1.1. Konuşma Becerisinin Diğer Becerilerle İlişkisi

Anlama becerileri olan okuma ve dinleme ile üretim becerileri olan konuşma ve yazma, yabancı dil öğretiminin üzerinde şekillendiği dört temel beceri olarak kabul edilmektedir. Dil öğretim yöntemlerinin birçoğunda konuşma becerisinin iletişim açısından ne kadar önemli olduğu belirtilmiştir. İletişimsel yöntemin benimsenmeye başlanması ile birlikte dört temel dil becerisinin bütünleşik olarak öğretimi önem kazanmaya başlamıştır. Dil becerilerini birbirinden ayırarak gerçekleştirilen öğretimlerin iletişimde yetersiz kalacağı

ve öğrencilerin dilde tam bir hâkimiyet kazanmasını sağlayamayacağı genel kabul gören bir gerçektir. Örneğin konuşma performansının değerlendirilmesi söz konusu olduğunda öğrencinin dinleme becerisindeki yeterliği de büyük bir rol oynamaktadır. Çünkü sınava giren öğrenci değerlendirici tarafından verilen yönergeleri anlamak için dinleme becerisini aktif olarak kullanmak zorundadır. Kısacası dinleme ve konuşma becerileri iletişim sürecinde bir bütünlük oluşturur. Dinleme konuşma için girdi sağladığından dil öğretiminde konuşma ile dinlemeyi birbirinden ayırmak söz konusu değildir (Rost, 1994). Konuşmada iletişim kurma süreci; mesajın göndericiden çıkıp alıcıya ulaşması ve alıcının mesajı dinleyip anlaması, yani düşünsel bir süreç geliştirmesi ile yine konuşma ile tepki vermesinden oluşur. Başarılı bir konuşma katılımcılar kendilerine söyleneni anladığında gerçekleştirebileceğinden konuşma becerisini geliştirmek isteyen öğrenciler dinleme becerilerini de geliştirmelidir (Doff, 1990). Bu görüşleri teyit eden bir araştırma gerçekleştiren Seferoğlu ve Uzakgören (2004) 41 İngilizce hazırlık öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında dinleme ve konuşma becerileri ayrı ayrı öğretildiğinde sınıftaki iletişimin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Konuşucu ve dinleyici arasındaki etkileşimde iki beceri kesişir; okuyucu yazar ilişkisinden farklı olarak etkileşim eşzamanlı gerçekleşir (McDonough vd., 2013, s. 158). Dinleme ve konuşma becerisi sözlü iletişimi, okuma ve yazma becerileri ise yazılı iletişimi oluşturmaktadır. Konuşma ve yazma performansı olan çıktı veya dil üretiminin öğrencileri dili daha detaylı işlemek için zorladığı ve sadece okuyarak ve/veya dinleyerek çevirmeye göre daha fazla zihinsel çaba harcattığı düşünülmektedir ve çıktının üretilmesi olmadan dilbilgisel işlemlerin mümkün olmayabileceği düşünülmektedir (Swain, 1985). Dolayısıyla dili daha detaylı işlemeyi sağlayan konuşma ve yazma becerilerinin üretim temelinde bulunduğu ve birbirini geliştirdiği söylenebilir. Yazma becerisinin her ne kadar konuşma becerisini doğrudan etkilemediği düşünülse de hem konuşma hem de yazma becerileri üretimsel ve etkileşimsel olarak birbirinden etkilenmektedir.

Konuşma ve yazma arasındaki ilişkiyi anlatan çok yönlü modele göre okuma, konuşma ve yazma birbirini karşılıklı olarak geliştirir. Okuma yazmayı, yazma da konuşmayı geliştirir. Kısaca çok yönlü teori, konuşma ve yazmanın birbirleri üzerindeki etkisini ve okuma ve yazmanın birbirleri üzerindeki etkisini, konuşmanın yazı üzerindeki sınırlı olmayan etkisi daha uygun kabul edilmektedir. Konuşmanın yazma üzerindeki etkisine

ek olarak, öğrencilerin konuşmayı yazıdan ayırt etmelerini sağlayan yazma etkinliklerine ve çeşitli metinlerin okunmasıyla da yazmanın geliştirilebileceği ifade edilir (Akki & Larouz, 2021). Konuşma ve yazma becerilerinin her ikisinde de verici ve alıcı rollerini sırayla değiştirirler (Avrupa Konseyi, 2013, s. 60). Konuşmada dinleyici ve konuşucu rolleri varken, yazmada yazar ve okuyucu rolleri bulunmaktadır. Konuşmada kişi sözlü bir metin oluştururken, yazmada yazılı bir metin oluşturur. Yazma ve konuşma becerileri genellikle okuma ve dinleme becerileri aracılığıyla dilbilgisi, sözcük bilgisi gibi dile ait girdilere sahip olurlar. Dolayısıyla okuma becerisi de dinleme becerisi gibi konuşma ve yazma becerilerini önemli şekilde geliştirir. Birey okuma becerisi ile öğrendiklerini bir iletişim bağlamı içerisinde karşılıklı konuşma ve sözlü üretim yaparken kullanır ve düşünce üretimini okudukları sayesinde geliştirerek bir konuşmaya katılabilir. Bu nedenlerden dolayı becerileri birbirinden ayırmak oldukça zordur. Bu beceriler dilin doğru biçimde kullanmasını sağlayarak kişinin kendini doğru ifade etmesine yardımcı olmaktadır ve bu durum konuşma becerisinde de kendini göstermektedir.

1.1.2. Konuşma Becerisinin Özellikleri

Konuşma becerisi çeşitli fiziksel, bilişsel ve duyuşsal özellikleri içermektedir. Konuşma, “solunum, sesletim, beden dili gibi fiziksel; içerik oluşturma, mizah öğelerinden yararlanma, bellekte saklama, anımsama gibi bilişsel; kaygı, tutum, motivasyon gibi duyuşsal öğeleri içinde barındıran bütüncül bir beceridir” (Dölek, 2021, s. 1478). Çok yönlü yapısıyla konuşma becerisinin karmaşık bir beceri olduğu ve çeşitli süreçlerle geliştirilebilen, farklı boyutlarda ele alınması gereken ve söz konusu özellikleri itibarıyla özellikle yabancı dilde zor geliştirilen bir beceri olduğu söylenebilir.

Aynı zamanda konuşma birey hakkında bir intiba oluşturan ve alıcıya yalnız içeriksel olarak değil, bireyin özelliklerine ilişkin mesajlar da gönderen bir beceridir. Dinleyiciler konuşucuyu duyduklarında kişiliğini, davranışlarını, ana dili konuşucusu olup olmadığını tahmin edebilir; çünkü konuşmacılar konuşma esnasında kendilerine bir görüntü oluşturur ve bu görüntüyü dinleyiciye yansıtırlar (Luoma, 2009, ss. 9–10). Yansıtıkları bu görüntüde genellikle ilk dikkati çeken özellik kişinin sesletimidir. Sesletim sadece kişinin sözcükleri söyleyiş biçimi olarak algılanmamalıdır. Konuşma hızı, ezgi, duraksamalar, ses tonunda değişiklik gibi bütün özellikler de kişilerin konuşmalarını

desteklemekte ve zenginleştirmektedir. Bu olayı Luoma (2009, s. 10) “konuşmanın sesi” olarak tanımlar. Aynı zamanda konuşma sesinin değerlendirilmesinin problemlili bir alan olduğunu vurgulamıştır. Konuşucunun sesletiminin ana dili konuşucusu standardıyla değerlendirilmesinin ne kadar doğru olduğunu, ana dili konuşucularından hangi ağzın standart olarak sayılıp sayılmayacağını günümüz koşullarında karşılaştırmasının zor olduğunu belirtmiştir (Luoma, 2009, s. 10). Dolayısıyla yabancı dil öğrencisinin standart ağız dediğimiz konuşma diline ne kadar uygun olması gerektiği iletişimsel açıdan da tartışılmaktadır. Fakat Thornbury’e (2005) göre sesletim öğrenciler tarafından en fazla göz ardı edilen alt becerilerden biridir. Dili doğru ve yeterli düzeyde konuşabilmek için öğrencilerin ses bilimsel kuralları bilmesi ve sesletimin yarattığı anlam farklılıklarına ilişkin farkındalık sahibi olmaları gerekir. Bu gibi nedenlerle öğrencilerin dil öğrenim süreci başından itibaren sesletim konusunda bilinçlendirilmesi önemlidir. Bununla birlikte dil öğreniminde sesletimi etkileyen bazı faktörler vardır. Brown ve Lee (2015), anadili, yaş, dile maruz kalma, sesletim yeteneği, kimlik ve motivasyon faktörlerinin sesletimi etkilediğini belirtmiştir. Kişinin ana dilindeki ses sistemi eğer hedef dilde de benzer ise sesletim kişiler için zor olmamaktadır. Sesler ne kadar farklıysa sesletimi öğrenmek o kadar zorlaşmaktadır. Aynı şekilde kişinin yaş durumu da etkileyebilmektedir, genellikle çocuklar yetişkinlere göre ana dil konuşucusuna yakın bir sesletimi öğrenmesi daha kolay olabilmektedir. Fakat bu yetişkinlerin anadil konuşucusu seviyesine ulaşamayacakları anlamına gelmemektedir. Özellikle hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşayan öğrencilerin sesletimi doğru biçimde öğrenebilmeleri dile maruz kalma oranları ile ilgilidir. Ne kadar ana dili konuşucusuyla etkileşime girilirse sesletimin gelişmesi daha kolay olabilmektedir.

Yabancı dil öğrenen kişilerin dil gelişimi süreçleri çoğunlukla yapılan sınavlarda dilbilgisi yapılarını ne kadar doğru kullandıkları ile ölçülmektedir. Thornbury'ye (2005) göre öğrenenlerin dilbilgisi yapılarını doğru kullanmaları, ifadelerin uzunluğunu ve karmaşıklığını ve iyi yapılandırılmış cümleleri gerektirir. Kişilerin basit veya karmaşık dilbilgisi yapıları kullanmaları bunları kullanırken hata yapıp yapmamaları onların düzeyleri hakkında değerlendirenlere fikir vermektedir (Luoma, 2009, s. 12). Konuşucuların kullandıkları dilbilgisi konusu da araştırmacılarca tartışılan bir konudur. Akın'a göre (2015, s. 5) konuşmada kullanılan dilbilgisi ile ilgili araştırmacıların üç tür düşünce içerisinde olduklarını söyler: Bunlardan birincisine göre konuşmaya ait bir

dilbilgisinin olamayacağı; ikincisi konuşmanın yazılı dille ortak dilbilgisi kullandığı; üçüncüsü ise konuşma ve yazmanın dilbilgisinin ayrı ve her ikisinin kendine özgü kurallarının olduğudur ve araştırmacıların çoğunluğunun üçüncü madde konusunda hemfikir olduklarını belirtmiştir. Ayrıca Türkiye’de bu konu üzerinde çok fazla çalışmanın yapılmadığını da vurgulamıştır.

Planlı ve plansız konuşmalarda dilbilgisi kullanımı değişiklik göstermektedir. Planlı konuşmalar, konuşucunun hazırlanmak için yeterli süreye sahip olduğundan yazılı dile benzer karmaşık dilbilgisi yapıları, uzun tümceler içerebilir (Luoma, 2009, s. 13). Fakat plansız konuşmalar anında gerçekleştiği için konuşucu yazılı dilde olduğu gibi kurallı tümcelerle konuşmaz. Plansız konuşmalar eksiltmeler, sıklıkla duraksamalar ve art arda gelen bağlaçlarla bağlanmış düşünce parçaları içeren sözcük öbeklerinden oluşur (Luoma, 2009, s. 12). Özellikle plansız konuşmada kullanılan sözcüklerin, tümcede vurgulanmak istenen düşünceye yapılan odaklama biçimi, yazılı dilden farklı olduğu görülmektedir.

Sözvarlığı açısından doğruluk kazanmak, uygun bağlamlarda uygun kelimeleri seçmek anlamına gelir. Öğrenciler bazen benzer anlamlara gelmeyen benzer sözcük veya ifadeleri çeşitli bağlamlarda kullanırlar. Bu nedenle öğrenenlerin sözcük ve ifadeleri doğru kullanabilmeleri gerekmektedir (Leong & Ahmadi, 2017). Sözcük kullanımı, birçok puanlama anahtarında yer alan başlıklardan biridir. Sözcüklerin seçimi, konuşma içerisinde kullanım biçimine göre konuşucunun konuşma becerisinin ne düzeyde olduğu belirlenebilmektedir. Dinleme ve okuma becerilerinde kullanılan sözcüklere algısal sözvarlığı, konuşma ve yazma becerilerinde kullanılan sözcüklere ise üretimsel sözvarlığı denilmektedir (Ünaldı ve Yüce, 2021). Bu nedenle konuşma becerisinde dinleme becerisinde kullandığı sözvarlığına ek olarak farklı sözcüklere hâkim olması gerekir. Konuşucunun, konuşmaya özgü birçok ifade ve sözcükle konuşmayı devam ettirebilmesi konuşma becerisindeki yeterliğini göstermesini sağlayabilir. Söylem belirleyicileri, doldurma sözler, genel sözcükler kullanarak karşı tarafa bilgiyi başarılı biçimde iletebilir (Luoma, 2009, s. 17). Konuşucunun sözcük bilgisi aynı zamanda dilde akıcılığı da etkilemektedir. Özellikle söylem belirleyicileri, doldurma sözcükler gibi anadil konuşucularının toplum içerisinde doğal olarak edindikleri kavramları yabancı dil öğrencilerinin toplum içerisinde maruz kalmadan öğrenebilmesi zor olabilmektedir.

Ayrıca yazılı dilde meydana gelmeyen ses düşmesi, ses türemesi, kaynaştırma gibi ses olayları, ünlemler, tekrarlar, sadece konuşma diline özgü söz kalıpları gibi birçok özellik konuşma becerisinin geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde göz önüne alınmalıdır. Akın'a göre (2015, s. 23) konuşma dilinde hem şekilsel hem de anlamsal değişiklikler olduğu görülmüştür. Üstelik bu değişimler bölgeden bölgeye ve kişiden kişiye de değişiklik göstermektedir. Dil öğrenim sürecinde öğrencinin değerlendirilmesinde bu özelliklere ne kadar dikkat edilmesi gerektiği de önemli sorulardan biridir.

Bu özelliklerle birlikte konuşmanın iletişimsel yönünü dikkate almak gereklidir. İletişim için dilde doğruluk ve akıcılık kavramları öne çıkmaktadır. Mazouzi'ye (2013) göre öğrenenlerin etkinlikleri akıcılık ve doğruluk başarısı arasındaki eşdeğerliğe göre tasarlanmalıdır. Hem akıcılık hem de doğruluk iletişimsel yaklaşımın önemli unsurlarıdır. Sınıf içi akıcılık ve doğruluk alt becerilerini amaçlayan uygulamaların yapılması öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu yüzden dil sisteminin nasıl düzgün çalıştığını bilmeleri gerekir (Leong ve Ahmadi, 2017). Hughes'a (2002) göre akıcılık, dinleyicilerin ilgilerini kaybedebilecekleri için iletişimi bozmamak amacıyla öğrenenin anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir. Hedge (2000) akıcılığın, sözcükleri ve cümleleri birbirine bağlayarak, sesleri net bir şekilde telaffuz ederek, vurgu ve tonlama kullanarak tutarlı bir şekilde yanıt verme yeteneği olduğunu ifade etmiştir. Konuşma akıcılığı, konuşmacıların anlama zorluğu yaşamadan sürekli konuşma üretmelerini ve fikirlerini etkili bir şekilde aktarmalarını sağlayan iletişim yeterliliğinin önemli bir bileşenidir (Yang, 2014). Konuşucular iletmek istedikleri mesajı duraksamadan, doğal konuşma akışı içerisinde iletebildiklerinde akıcı kabul edilirler. Konuşma performansının ikinci özelliği doğruluktur. Brown ve Lee (2015), iletişimsel yöntemi temel alan dil yöntemlerinde akıcılık öne çıksa da sesletim, sözdizim, söylem gibi dilin yapılarının doğru kullanımını ele alan doğruluk kavramının da elde edilebildiğini belirtir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim süreçlerinde doğruluğa önem vermeleri gerekmektedir. Öğrenciler konuşurken dilbilgisel yapılara, kelime dağarcığına ve telaffuza odaklanmak gibi dil formunun tamlığına ve doğruluğuna yeterince dikkat etmelidir (Mazouzi, 2013). Ölçme değerlendirme sürecinde konuşucuların düzeylerine ve hedeflerine göre akıcılık ve doğruluk kavramlarına ne kadar odaklanılacağı düşünülerek uygun görevler ve puanlama anahtarları hazırlanmalıdır.

Konuşma eylemi esnasında bireyin muhatabının yani alıcının kim olduğu etkileşimde önemli bir rol oynar. Muhatabın konuşmacı için önemi, pozisyonu konuşmacının üslubuyla birlikte kaygı düzeyini de etkilemektedir. Muhatap eleştirel olan, etkilemeye çalışılan, saygı duyulan bir pozisyonda veya bir değerlendirici vasfı taşıyorsa nezaket sınırları içerisinde, formal ve üst düzey bir üslupla beraber yüksek bir kaygı düzeyi de söz konusu olabilmektedir. Dolayısıyla konuşmacının performansı muhataptan olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilenebilmektedir. Brown ve Lee (2015, s. 348) konuşucunun performansının, konuştuğu kişiye göre değiştiğini belirtmektedir. Değerlendirme aşamasında kişinin kendisi gibi sınava giren bir kişiyle mi konuştuğu veya değerlendiriciyle mi konuştuğuna göre performansında değişiklikler olabilir. Aynı şekilde değerlendirme için kullanılan konuşma etkinliğinin sunulmasının da kişinin performansını etkilediği görülmektedir. Dolayısıyla öğrencinin değerlendirme esnasında eleştiriye maruz kalacağını bilmesi konuşma performansındaki motivasyonunu da etkileyebilmektedir.

Motivasyon, konuşma yetisinin edinilebilmesi için de genel olarak dil öğrenimin de en önemli etken olarak görülmektedir. Konuşma becerisinin önemi kişilerin günlük aktivitelerinde görülmektedir. Konuşma etkileşimli bir etkinliktir ve gerçek zaman kısıtlamaları altında gerçekleşir. Kişiler çok fazla bilinçli düşünmeden kelimeleri ve cümleleri akıcı bir şekilde kullanabilirler. Öztürk (2014), öğrencilerin motivasyon düzeylerinin dil öğrenmeye olan davranışlarıyla yakın ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dili öğrenme hedefine göre öğrenciler farklı türlerde motivasyonlar geliştirirler. Hedef dili konuşanlarla etkileşim kurma isteği içeren bütünleştirici motivasyona sahip öğrenciler ve sınavları geçmek veya işe girmek gibi belirli hedefler tarafından yönlendirilen araçsal motivasyona sahip öğrencilerin, yabancı dil öğrenim motivasyonları farklı biçimde şekillenir (Suryasa vd., 2017). Dil öğrenenler genellikle düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilmek için yabancı dili kullanma konusunda sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Psikolojik engellerle karşılaştıklarından veya uygun kelime ve ifadeyi bulamadıklarından dolayı konuşmayı bırakırlar (Leong ve Ahmadi, 2017). Motivasyon öğrencilerin sadece yabancı dilde iletişim kurma isteklerini değil dildeki yeterliklerinin tamamını etkileyebilir. Bu nedenle öğrenciler sadece konuşma öğretimi değil dil öğretimi genelinde de motivasyon faktörünü göz önüne alarak öğrencilerin yabancı dili öğrenme sürecini şekillendirmelidirler.

1.1.3. Yabancı Dilde Konuşma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirme Tarihiçesi

Dünyada yabancı dil sürecinin değerlendirilmesi yabancı dil öğretimine kıyasla daha yeni olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin tarihine dair çalışmalar bulunamamıştır. Dünyada konuşma becerisinin ölçme değerlendirilmesinde başlarda sınavlar için konuşma ölçekleri ve puanlama anahtarlarının oluşturulmasına ağırlık verilmiştir (Fulcher, 2014). Yıllar içerisinde kullanılan yöntemlerle birlikte ölçme değerlendirme araçlarının geliştiği görülmektedir.

Yabancı dil öğrenimi için geliştirilen yöntemlerin birçoğunda konuşma becerisine ağırlık verildiği görülmektedir. Bu yöntemler hem konuşmanın öğretimi hem de değerlendirilmesi konusunda farklı teknik ve etkinlikler içermektedir. Dil öğretim yöntemleri temelde Dilbilgisi Yaklaşımı, Davranışçı Yaklaşım, Bilişsel Yaklaşım ve Yapılandırmacı Yaklaşım olarak dört yaklaşıma dayanır. Dilbilgisi yaklaşımı haricindeki diğer yaklaşımlara dayalı yöntemlerde konuşma becerisine ağırlık verildiği gözlemlenmiştir.

Dilbilgisi yaklaşımına dayalı Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde konuşma becerisi okuma ve yazma becerisine göre daha geri planda olduğundan o dönemlerdeki yapılan sınavlarda konuşmaya yer verilmemekte ve bu sınavlar sadece sesletimi ölçme amacı gütmekteydi; sınavlarda kişilerin konuşması gerekli olmamakla birlikte sadece sözcükleri fonetik harflerle yazmaları beklenmekteydi (Fulcher, 2014, s. 2). Kişilerin yazılı çeviri açısından başarılı olması dilde yeterlik göstermeleri anlamına gelmekteydi. Bu yöntemden sonra konuşma becerisinin daha öncelikli alan yöntemler, bu yönetime tepki olarak ortaya çıkmıştır.

Savaş zamanı askerlerin konuşma becerileri diğer becerilere göre öne çıkmış ve dili bilip bilmediklerinin ölçülmesi bir ihtiyaca dönüşmüştür. Amerikan askerlerinin hızlıca dil öğrenmesi için geliştirilen İşitsel-Dilsel yöntem ve daha çok Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi için ortaya çıkmış bir yöntem olan İşitsel Görsel Yöntem de Doğrudan Yöntem gibi konuşma ve dinleme ağırlıklıdır (Demircan, 2002; Sarıçoban, 2017). Askerlerin dil düzeylerinin ölçülebilmesi için ilk standart dil testleri ve puanlama anahtarları Birinci Dünya Savaşı sırasında Amerika'da geliştirilmiştir, fakat kişilerin dil yeterliklerini değerlendirmede kullanılan seviyelerin neyi temel aldığına dair bilgiler

mevcut değildir (Fulcher ve Davidson, 2012, s. 381; Hamp-Lyons, 2016, s. 15). Bu sınavlarda gerçek dünyaya ait durumlarda kişilerin nasıl tepki vereceklerini ölçmek ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Hazırlanan sınavlar ve onları ölçen puanlama anahtarları üç görev türü içermekte; bunlar hizmet alma, bilgi verme ve bilgi alma olarak belirlenmiştir (Fulcher, 2014). Öğrencilerin iletişim ihtiyacını belirli kalıplar içerisinde hızlı biçimde gidermeyi amaçlayan bu yöntemlerden sonra da konuşma odaklı yöntemlerin hem dil öğrenim sürecinde hem de ölçme ve değerlendirme sürecinde yer aldığı görülmüştür.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında konuşma becerisi odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarına odaklanmaya başlandığı görülmüştür. Konuşma becerisinin ölçülmesi için askeri amaçlı kullanımda standart getirmeye çalışan iki adet puanlama anahtarı geliştirilmiştir. FSI konuşma puanlama anahtarı bütün dillere uyarlanabilecek şekilde tasarlanmıştır (Fulcher, 2014, s. 13). Farklı dillerde kullanılabilmesi sayesinde konuşma becerisinin ölçülmesinde belirli bir standart sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir. Puanlama anahtarının tanımlayıcılarında dilsel ve dil dışı göstergeler içeren kriterler kullanılmıştır ve her düzey tanımlayıcı doğrusal düzlemde ilerleyen betimlemelere sahiptir. Standart oluşturması amaçlanan bir diğer puanlama anahtarı ILR olarak adlandırılmıştır. Altı düzeye sahip olan konuşma puanlama anahtarında FSI'da olduğu gibi yine belirgin, detaylı tanımlayıcılar verilmekten kaçınılmıştır (Fulcher, 2014, s. 15). FSI ve ILR puanlama anahtarlarına bakıldığında yabancı dilde ölçme ve değerlendirme açısından belirli kriterlerin oluşturulmaya çalışıldığı ve bu kriterler sayesinde dil öğrenim süreçlerinin standartlaştırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

1970'lere kadarki askeri alanda yapılan konuşma becerisi ölçme değerlendirme üzerine olan çalışmalar, daha sonraki yıllarda yabancı dil eğitimi alanındaki araştırmacıların puanlama aracı türleri, tanımlayıcı ve düzeyler, dilsel ve iletişimsel yeterlik kriterlerin ölçülmesindeki farklılıklar gibi konulara olan ilgisini artırmıştır (Fulcher, 2014, s. 10). 1970'lerden itibaren ise dil öğretiminde kavramsal ve işlevsel yaklaşıma artan ilgiyle konuşma sınavları öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesinin bir parçası olmaya başlamıştır. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde konuşma becerisiyle ilgili ölçme ve değerlendirme uygulamaları askeriyeden çıkarak diğer kurumlarda da görülmeye başlamıştır. American Council on the Teaching of Foreign Languages tarafından ILR puanlama anahtarı temel alınarak geliştirilen "ACTFL puanlama anahtarı"

değerlendiriciye kendisinden önceki puanlama anahtarlarına göre konuşucu hakkında daha fazla bilgi vermektedir, fakat verilen bilgilerin ve kullanılan terimlerin detaylı açıklamaları bulunmamaktadır (Fulcher, 2014). Günümüzde güncellenerek hala kullanılan ACTFL puanlama anahtarı beş ana düzeyden (Yeni Başlayanlar, Orta, İleri, Üstün ve Seçkin) oluşmaktadır, her düzey içerisinde düşük, orta, yüksek olmak üzere üç alt düzeyde sınıflandırılmıştır.

Avrupa genelinde sınavları ortak bir standart çerçevesine getirebilmek, böylece çok dilliliği desteklemek ve Avrupa'nın zengin dil mirasını korumayı amaçlayan The Association of Language Testers in Europe (ALTE) 1989 yılında kurulmuştur. ALTE, dil sınavları sürecinin tüm aşamaları için kalite standartları ve iyi uygulama ilkeleri oluşturmak; uluslararası dil sertifikalarının tanınmasını teşvik etmek; ortak projeler aracılığıyla dil değerlendirme kalitesini artırmak; ölçme ve değerlendirme alanında eğitimler yapmak; düzenli toplantılarla ölçme ve değerlendirme konularına farkındalık kazandırmak; çok dilliliğin ve dil öğrenmenin faydalarını göstermek gibi konularda çalışmalar yapmaktadır (Association of language teachers in Europe (ALTE), 2020). ALTE, şu konularda kalite standardı belirlemiştir: sınav geliştirme, görev ve madde yazımı, sınav yönetimi, işaretleme ve not verme, sınav sonuçlarının raporlanması, sınav analizi ve bulguların raporlanması. Bu kalite standartlarını uygulayan kurumlar ALTE tarafından sertifikalandırılmaktadır. ALTE'nin "Can Do" projesi farklı diller için 6 düzeyde öğrencilerin beceri ve düzeylerine göre neler yapabildiklerini tanımlayan performans dayalı ölçekler setidir. Ölçekler "Sosyal ve Turistik", "İş" ve "Eğitim" olmak üzere üç genel alanda düzenlenmiştir (Association of language teachers in Europe (ALTE), 2002). Bu projede düzeyler Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni ile ilişkilendirilmiştir.

Avrupa'da yabancı dil öğretimi ve ölçme değerlendirme alanlarında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni temel alınmaya başlanmasıyla Eylem Odaklı Yaklaşım, İletişimsel Yöntem ve diğer iletişim edimlerini temel alan yaklaşımlarla birlikte dil öğretiminde kullanılmaya başlamıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni dil kullanıcılarını ve öğrencileri sosyal aktörler olarak görür ve kişilerin sosyal çevrede dil ve dil dışı bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak kabul eder (Avrupa Konseyi, 2013, s. 18). Bu yöntemde kişi hem dilsel hem dil dışı yeterliklerini kullanarak sosyal toplum içinde üstlendikleri görevleri tamamlamak zorundadır. Dili sosyal bir araç

olarak kullanır. Kişiler kendi düzeylerine uygun stratejilerle, görevlerle, genel yetenekler ve bildirişimsel dil yeterlikleriyle, bildirişimsel dil etkinlikleri ve süreçleriyle, farklı bağlamlar ve yaşam alanlarıyla ilişkilendirerek sistematik biçimde birbirine bağlı olan dil öğrenim etkinliği içindedirler (Avrupa Konseyi, 2013, s. 19). Bu yüzden öğrencilerin dört temel beceriye benzer sıklıklarla başvurmaları gerekir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni ve Tamamlayıcı Cilt dört temel beceri ve bu becerilerle ilişkili diğer becerileri sınıflandırarak detaylı olarak açıklamıştır.

1.2. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVE METNİNE GÖRE KONUŞMA BECERİSİ

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni konuşma becerisinin öğrenim süreci ile ilgili dil yeterlik basamaklarını yazma becerisi ile birlikte “Üretim Etkinlikleri ve Stratejiler” başlığı altında ele almıştır. Bu başlık altında üretim etkinlikleri sözlü ve yazılı olarak ikiye ayrılmakta ve üretimin doğru biçimde yapılmasını sağlayan planlama, telafi etme, izleme ve onarma stratejilerine yer verilmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni’ne göre konuşabilmek için öğrenciler bilişsel, dilsel ve sesbilgisel becerilere sahip olmalıdır (Avrupa Konseyi, 2013, s. 91). Buna göre iletmek istediği bilgiyi planlayabilmesi, ifade edebilmesi ve sesletebilmesi doğru iletişimin gerçekleşmesi için gereklidir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni’ndeki tanımlayıcıların konuşma ölçekleri için bir temel oluşturduğu söylenebilir. Fulcher (2010), hazırlanan tanımlayıcıların ikinci dil edinimi kuramına dayanmadığını ve dilsel yeterlikler yerine farklı bağlamlar içerisinde öğrencinin ne yapabildiğini açıklayan davranışsal bir betimlemeye sahip olduğunu söylemiştir. North (1992: 12, aktaran Fulcher, 2010), düzey tanımlayıcılarının dilin nasıl öğrenildiğiyle bir ilgisinin bulunmadığını, yapılan tanımları kitaplarda ve sınavlarda bulunan tanınmış, geleneksel düzeyler olarak belirtmiştir. Galaczi ve diğerlerine göre (2011) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni’nin bazı tanımlayıcı basamakları çok kısa olduğu için birebir ölçme aracı olarak kullanılamaz. Bu eleştirilere rağmen hazırlanan ölçme değerlendirme araçlarının Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni ile ilişkili olması araştırmacılar tarafından desteklenen bir düşüncedir.

Çerçeve metinde konuşma becerisi ile ilgili farklı bağlamlarda birçok tanımlayıcıya yer verilmiştir. 2018 ve 2020 yıllarında yapılan düzenlemelerle çıkarılan ek kitapçıkta genel sözlü etkileşim tablosuna A1 öncesi düzeyi eklenmiştir. Düzeylere göre genel olarak konuşma becerisi aşağıdaki biçimde tanımlanmıştır (Avrupa Konseyi, 2013, s. 61, 2021, s. 64):

Tablo 1. Düzeylere göre genel sözlü üretim

| | |
|-----------|--|
| C2 | Anlaşılır, akıcı ve iyi yapılandırılmış bir dil kullanabilir. Konuşmasını; dinleyicilerin noktaları algılamalarını ve akıllarında tutabilmelerini kolaylaştırıcı, oldukça mantıklı bir şekilde yapılandırabilir. |
| C1 | Karmaşık konuyla ilgili olguları anlaşılır ve ayrıntılı olarak betimleyip sunabilir, alt konuları da ekleyerek belirli noktaları açıkça anlatıp uygun bir sonuca bağlayabilir. |
| B2 | Konuyla ilgili olguları anlaşılır ve ayrıntılı olarak betimleyip sunabilir; önemli noktaları uygun ayrıntılarla destekleyerek ön plana çıkarabilir. Kendi ilgi alanından geniş kapsamlı konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir, düşüncelerini açıklar ve alt noktalara da değinerek uygun örneklerle destekleyebilir. |
| B1 | Belli noktaları art arda sıralayarak kendi ilgi alanından konular hakkında karmaşık olmayan; ama birbiriyle bağlantılı, oldukça akıcı betimlemeler yapabilir. |
| A2 | İnsanlar, yaşam ya da iş koşulları, gündelik işleri, hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları şeyler vb. hakkında kısa ve art arda sıralanmış basit deyimler ve tümceler kullanarak basit betimlemeler yapabilir. |
| A1 | Basit ve çoğunlukla kalıplaşmış deyimler kullanarak insanları ve mekânları anlatabilir. |
| A1 öncesi | Kendileri hakkında basit kişisel bilgiler verecek kısa ifadeler üretebilir (ad, adres, aile, milliyet gibi). |

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni’de konuşma becerisi için hazırlanan tanımlayıcı basamaklara göre başlangıç düzeylerinde basit ve kalıp sözvarlığı kullanarak konuşma eylemi gerçekleştirdiklerinden bahsetmiştir. Yeni eklenen A1 öncesi düzeyde öğrencilerin kendini tanıtabilecek ifadeleri kullanabildiğini; bununla birlikte A1 düzeyinde basit ve kalıp sözler kullanarak etrafındaki kişi ve yerleri anlatabildiği belirtilmiştir. A2 düzeyinde ise kişi ve mekân betimlemelerinin yanı sıra yaşam koşulları, iş, gibi gündelik konuşmaları basit kalıp sözler ve tümceler ile anlatabildikleri görülmektedir. Orta düzey başlangıcı B1 seviyesinden itibaren konuşma konuları ve kullandıkları dilsel ögeler çeşitlenmeye başlamış, sadece kendisi, ilgi alanları ve çevresi değil daha geniş kapsamlı konular hakkında konuşmalar yapabilmeye başladıkları

belirtilmiştir. Üst düzeyler C1 ve C2’de ise karmaşık konular hakkında düşüncelerini iyi yapılandırılmış bir dille aktarabildikleri görülmektedir.

Konuşma becerisi ile ilgili farklı bağlamlarda tanımlayıcılara yer verilmiştir. Bunlar deneyimleri anlatma, bilgi verme, bir sav ortaya koyma gibi tek yönlü olabilen biçimler ile duyuru yapma ve topluluğa konuşma gibi çoğunluğa hitap eden konuşma biçimleridir. Sözlü üretim etkinlikleri olarak tanımlanan bu kavramlar öğreticilerin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme süreci boyunca etkinlikler özelinde düzeylerine göre neleri gerçekleştirebileceklerini betimlemektedir.

Deneyimi Betimleme: Deneyimleri betimleme başlığında konuşmada anlatı ve tanımlamayla ilgilenen basamaklarda iletişim işlevleri ve bunu ifade edecek dil tanımlanmıştır. Konuşucunun kendini tanıtmaya, nerede yaşadığı planlarını anlatma gibi günlük deneyimleri hangi söylemlerle yansıtacağına dair bilgilere yer verilmiştir.

A1 öncesi düzeyde basit sözcük ve işaretler yardımıyla hazırlıklı olarak kendilerini tanıtabildikleri ve kendilerini nasıl hissettiklerinden bahsedebildikleri belirtilmiştir. A1 düzeyinde ise önceden hazırlanma şartı olmaksızın basit sözcük ve kalıplar kullanarak insanları ve çevresini anlatabileceği görülmektedir. A2 düzeyinde oldukça ayrıntılı betimlemeler yapıldığı görülmektedir. Kişilerin basit sıralamayla günlük yaşamı, iş ve eğitimi, ailesi gibi konular hakkında bilgiler verebildiği, A1 düzeyinde olduğu gibi sadece bulunduğu zaman değil geçmiş etkinlik ve deneyimlerinden bahsedebileceği ve basit karşılaştırmalar yapabildiğinden söz edilmiştir. B1 düzeyinden itibaren ise daha üst düzeylere çıktıkça kendisi ve çevresi dışında konular hakkında da karmaşık yapılar kullanarak ayrıntılı bilgiler verebildiği belirtilmiştir.

Bilgi verme: Bilgi verme, ek kitap ile yeni eklenen bir başlıktır. Alıcıya detaylı biçimde bilgi vermeye ilgili düzeylere uygun basamaklar bulunmaktadır. Konuşucuların bir eşya, kişi, yer bilgisini ne kadar detaylı ve açık biçimde anlatabildiğine dair açıklamalara yer verilmiştir. Bu başlıkta bahsedilen bilgi verme karşılıklı değildir, tek yönlüdür (Avrupa Konseyi, 2021, s. 67). A1 düzeyinde önceden hazırlanarak nesnelere betimleyebildiğini ve başkalarına basit sözcük ve kalıplar kullanarak gösterebildiği; A2 düzeyinde ise yer yön gösteren temel ifadeler gibi kalıp sözler kullanarak, basit sıralı bağlayıcılar yardımıyla talimatlar verebildiği belirtilmiştir. B1 düzeyinden itibaren daha soyut

bağlamlara çıkararak kendi düşünce ve problemlerini ayrıntılı biçimde karmaşık yapılarla karşı tarafa iletebildiği görülmektedir.

Bir sav ortaya koyma (Örneğin, bir tartışmada): Kişinin bir tartışmayı sürdürebilme becerisini basamaklandırmıştır. Ne sevip sevmediklerinden daha karmaşık tartışma konuları, tartışmanın yapılış biçimi, argümanları nasıl bir dil yapısıyla anlattığına dair düzeylere göre detaylandırılmıştır. Bağlamın A1 düzeyinde tanımlayıcıları bulunmamaktadır. A2 düzeyinde basit karşılaştırmalar biçiminde konuşucunun neyi sevip neyi sevmediğini veya neyi tercih ettiğini açıklayabildiğinden bahseder (Avrupa Konseyi, 2021, s. 68).

Kamusal Duyurular: Bir grup insana önemli bir duyuru yapma olarak tanımlanan etkinlikte içerik, anlaşılabilirlik ve hazır ya da anlık yapılabilmesi kriterlerine göre detaylı olarak verilmiştir. A1 öncesi ve A1 tanımlayıcıları betimlenmemiş olan bu kavram A2 düzeyinde karşı tarafın dikkatle dinlediğinde anlayabileceği kısa, ezberlenmiş anonslar yapabildiği belirtilmiştir. B1 düzeyinden itibaren daha anlaşılır duyurular yapabilmekte ve C1 düzeyine gelindiğinde anlam farklılıklarını belirtecek dilsel beceriye sahip biçimde her konuda kamu duyuruları yapabildiği görülmektedir.

İzleyicilere hitap etme: Seminer, ders, toplantı gibi bir etkinlikte sözlü sunum yapılmasıyla ilgili olan ölçekte hitap biçimi, dinleyicilerin ihtiyaçlarını dikkate alabilme, sorulan soruları cevaplayabilme becerisine göre basamaklandırılmıştır. A1 düzeyinde “Çok kısa hazırlanmış bir metni, provası yapılmış bir ifadeyi iletme için kullanabilir” tanımlaması yapılmıştır (Avrupa Konseyi, 2021, s. 70). Buna göre başlangıç düzeyinin ilk basamağı olan A1 düzeyinde topluluk konuşmasında kişi konuşma becerisinden çok okuma becerisini kullandığı anlaşılmaktadır. A2 düzeyinde ise üretim aşamasına geçerek günlük hayatı hakkında kısa sunumlar yapabildiği ve sorulan basit soruları cevaplayabildiği görülmektedir. B1 düzeyinden itibaren uzmanlık alanı hakkında sunumlar yapabildiği ve daha üst düzeylerde karmaşık konular hakkında düşüncelerini sunabildiği ve rahatlıkla dinleyicilerin sorularını cevaplayabildiği belirtilmiştir.

1.3. YABANCI DİLDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ölçme ve değerlendirme yabancı dil öğretimi ve öğrenimi sürecinin bir parçasıdır. Öğrencilerin ilerlemesini takip etmek ve dil yeterliliklerini değerlendirmek için ölçme

ve değerlendirme sürecine başvurulur. Bu araçlar sayesinde öğretmenler, öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını tespit edebilir ve eğitim programlarını ihtiyaçlara göre uyarlayabilir. Ölçme ve değerlendirme, öğrencilere performansları hakkında geri bildirim sunarak, hangi alanlarda gelişmeleri gerektiğini anlamalarına ve dil becerilerini geliştirmek için stratejiler oluşturmalarına yardımcı olur. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını ve daha yüksek yeterlilik düzeylerine ulaşma isteğini artırabilir. Ölçme ve değerlendirme sonuçları, ayrıca öğrencilerin uygun sınıflara yerleştirilmesi veya dil yeterliliklerinin belgelenmesi gibi kararlara temel oluşturur. Bu nedenle, etkili yabancı dil öğretiminde ve öğrencilerin dil gelişiminde ölçme ve değerlendirmenin önemli bir rolü vardır.

Kısacası bu süreç *öğretici, öğrenci ve öğretimin yapıldığı kurum* açısından farklı önemlere sahiptir.

- Öğrenci,
 - dildeki yeterlik ve eksiklerini öğrenip aldığı geribildirimle kendini geliştirebilir,
 - dil düzeyini öğrenebilir,
 - dil düzeyini belgelendirebilir.
- Öğreticiler,
 - öğrencilerin düzeylerini belirleyebilir,
 - öğrencilerin eksiklerini tespit edebilir,
 - ders içeriğini ve materyalleri elde edilen geribildirime göre şekillendirebilir.
- Öğretim kurumları,
 - öğrenci düzeylerini belirleyerek sınıfları oluşturabilir,
 - geribildirime göre öğrenim süreci ve müfredatı planlayabilir,
 - sertifika ve belgelendirme yapabilir.

Dil öğrenme sürecinin kritik bir bileşeni olan ölçme ve değerlendirmeyle, sürecin her aşamasında karşılaşılmaktadır. Genel olarak ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin bilgi,

beceri ve tutumlarını belirlemek, öğrenme süreçlerini değerlendirmek ve öğretim sürecini iyileştirmeyi amaçlar. Ölçme ve değerlendirme, birçok kavramı içerir ve bu kavramlar sıklıkla birbiriyle karıştırılabilir. Bu kavramlar *ölçme, ölçüm, ölçüt, değişken, sınav* ve *değerlendirmedir*.

Ölçme: Ölçme bir olayın veya varlığın belirli özelliklere sahip olup olmamasının gözlemlenmesi ve bu süreçten elde edilen sonuçların sayısal olarak ifade edilmesidir (Şahin, 2021; Tekin, 2000). Bir başka tanım ise ölçmeyi ölçülmek istenen bir değişkenin gözlem sonucunda bir sayı veya sembolle eşleştirilmesi süreci olarak tanımlamıştır (Güler, 2013, s. 4). Kişilerin sınav sürecinde ve sonunda hedeflenen noktaya ulaşım ulaşmadığını gözlemleyebilmek için ölçme işlemi uygulanır. Ölçmede ölçülen ögenin bir özelliğe sahip olup olmaması önem teşkil etmektedir.

Değişken: Ögenin belirlenen özelliğe sahip olup olmaması farklı durum, kişi, olay ve zamana göre değişebilmektedir, bu değişen özelliklere de değişken adı verilir (Güler, 2013; Tavşancıl, 2018). Değişkenler sayısal olarak ifade edilebiliyorsa nitel, sayısal olarak gösterilemiyorsa nicel değişken olarak adlandırılırlar.

Ölçüt: Ölçüt ise ölçümler ile ilgili bir sonuca ulaşmak için önceden oluşturulmuş kıstaslara denir (Tan, 2015). Öğreticilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin performanslarını değerlendirmek için ölçütleri doğru bir şekilde belirlemesi önemlidir. Bu ölçütlerin geçerliği ve güvenilirliği ölçme araçlarının etkinliğini belirlemede önemli bir rol oynar.

Ölçüm: Ölçüm ise ölçme işlemi sonucunda ortaya çıkan verilere denilmektedir (Tavşancıl, 2018). Ölçüm bir ölçme aracı kullanılarak gerçekleştirilir. Sınav sonucunda öğrencinin elde ettiği puan, bir deney sonucunda ortaya çıkan sayısal veriler ölçüme örnektir.

Ölçek: Ölçek, ölçme işleminde elde edilen verilen yorumlanmasını ölçülmesi istenen özellik açısından sınıflandıran araçlardır (Güler, 2013, s. 8). Bir durumun, kişinin, nesnenin çeşitli özelliklerini ölçme amacıyla geliştirilen araçlar ölçek olarak adlandırılır. Genel olarak ölçekler sınıflandırma, sıralama, eşit aralıklı ve oran ölçeği olarak dört grupta sınıflandırılır.

Sınav: Sınav, bir kişinin belirli bir alandaki bilgi, beceri veya performansını değerlendirmek için kullanılan araçtır. Yabancı dil öğretimi süreci içerisinde öğrencilere

farklı amaçlarla sınavlar yapılmaktadır. Bir alanda sertifika sahibi olma, belirli bir düzeyde olduğunu kanıtlama, kişisel gelişimi gözleme, öğrenilen bilgileri sınamaya gibi birçok farklı nedenlerle sınavlar uygulanmaktadır. Brown (2004a, s. 3), sınav kavramını bir kişinin belirli bir alanda beceri, bilgi veya performansını ölçmek için kullanılan bir yöntem olarak tanımlamıştır. Sınav, öğrencinin sınavın amaçları doğrultusundaki performansını ölçmeyi gerektiren teknik, süreç ve öğeler bütünü olarak tanımlanabilir. Amaçlanan hedefe göre yapılaş biçimi, süresi, zorluk derecesi değişiklik göstermektedir. Doğru cevapları önceden belirlenmiş çoktan seçmeli sorular, açık ölçekli sorular, ölçeklerle değerlendirilen yazılı ve sözlü sınavlar sınav türlerine örnek verilebilir (Brown, 2004; s.3). Bunların dışında performans ödevleri, portfolyo hazırlama gibi uzun süreli değerlendirme türleri de sınav olarak sayılabilir. Yabancı dil öğretiminde öğrenciyi değerlendirmek için hazırlanan sınavlar genellikle dört temel beceri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini içerir. Bu sınavlar tek bir beceriye yönelik olduğu gibi, birden çok becerinin bir arada değerlendirilmesini de amaçlayabilir.

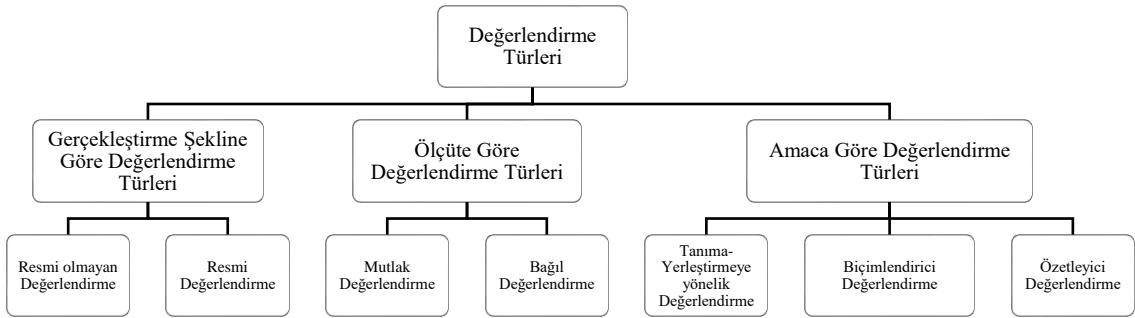
Ölçme ve değerlendirme sürecinde geliştiriciler kadar sınava girenler, değerlendiriciler ve puanlayıcılar da aktif görevdedirler (Luoma, 2009, s. 4). Bu süreçte geliştirici, değerlendirici ve puanlayıcı aynı kişi olabileceği gibi farklı kişiler de olabilir. Değerlendirme süreci genel olarak aynı şekilde ilerlese de elde edilmesi amaçlanan durumlara göre değişiklik gösterebilmektedir.

Değerlendirme: Ölçme eyleminin sonraki basamağı değerlendirme aşamasıdır. Değerlendirme ise ölçme sonucu elde edilen verilerin bir ölçüte göre yorumlanması ve sonuca ulaşılmasıdır (Güler, 2013, s. 12). Değerlendirme sürecinde önceden belirlenmiş, hedeflenen kriterlere değerlendirilen kişinin uygun olup olmadığı gözlemlenir.

Özetle, ölçme ve değerlendirme süreci ölçmeler aracılığıyla ölçme ile başlar ve değerlendirme süreciyle devam eder. Ölçme ve değerlendirme kavramları birbirine karıştırılabilmektedir. Ölçme bir konuda karar vermek için bilgi toplamayı içerirken, değerlendirme bu bilgiye dayanarak yargıda bulunmayı veya yorum yapmayı gerektirir. Ölçme işleminin gerçekleşebilmesi için ölçütler gereklidir. Ölçütler kullanılarak bir yargıya ulaşılır ve değerlendirme aşaması gerçekleştirilir.

Öğretim açısından Nunan (1999), değerlendirmeyi şöyle tanımlar: “Genel Değerlendirme (evaluation) müfredatın bileşenlerini (öğrenciler, öğretmenler, materyaller,

öğrenme ortamı dâhil) hakkında karar verme amacıyla toplanan bilginin yorumlanmasıdır. Değerlendirme (assessment) ise genel değerlendirmenin alt bileşenidir. Öğreticilerin neyi yapıp yapamadığına dair veri toplaması sırasında kullanılan araçların, tekniklerin ve prosedürlerin tümüdür.” Nunan “evaluation” anlamındaki değerlendirme terimini “assessment” anlamındaki değerlendirmenin çatısı olarak ele almıştır. Türkçede bu iki terim aynı biçimde adlandırılmıştır.



Şekil 1. Değerlendirme türleri

Brown’a (2004, s. 5) göre değerlendirme türleri gerçekleşme biçimine göre resmi ve resmi olmayan şekilde ayrılmıştır. Genellikle sınıf içerisinde öğreticinin öğrencilere bir konuda plansız olarak verdiği dönütler resmi olmayan değerlendirmeye girmektedir. Örneğin; öğrencinin yaptığı ödev hakkında yorum yapma, öneri verme gibi sistematik ve planlı olmayan geribildirimlerdir. Resmi değerlendirme ise sistematik, belirli ölçüt ve becerilere dayalı öğrenci ve öğreticiye detaylı bilgi sağlayabilecek bir değerlendirme türüdür (Brown, 2004a, s. 6). Sınavlar, portfolyo hazırlama gibi araçlar resmi değerlendirme olarak adlandırılır.

Güler (2013), değerlendirme türlerini ölçüte ve amaçlara göre sınıflandırmıştır. Mutlak değerlendirmede önceden belirlenmiş ölçütler kullanılarak kişiler buldukları gruptan bağımsız bir şekilde değerlendirilirler. Örneğin, bir kişinin aldığı sınav notu 60 ise ve sınavdan geçme notu 50 olarak belirlendiyse sınava giren diğer kişiler hangi puanı almış olursa olsun sınavı geçmiştir. Bağıl değerlendirmede ise ölçme işi yapıldıktan sonra sonuçlara göre bir ölçüt belirlenir ve kişiler buldukları gruptaki diğer kişilerin puanlarından etkilenir (Güler, 2013, s. 13). Örnek verilirse, sınavdan alınan notların sınıf içi dağılımına baktıktan sonra başarı puanının belirlenmesi bağıl değerlendirmeye girmektedir.

Brown (2004a, s. 6), “özetleyici değerlendirme” ve “biçimlendirici değerlendirme” olarak amaca göre hazırlanan değerlendirme türlerini iki başlık altında sınıflandırmıştır. Güler (2013, s. 14) ise bu iki değerlendirme türüne “tanılama-yerleştirmeye yönelik değerlendirme” türünü eklemiştir. Tanılama-yerleştirmeye yönelik değerlendirme düzey belirleme sınavları gibi öğrencilerin artalan bilgisini sınavarak tanımak ve en uygun programa yerleştirmek için kullanılır. Özetleyici değerlendirme, öğrencinin bir konuyu ne kadar kavradığını ölçerken; biçimlendirici değerlendirme öğrencinin yetkinliklerinin ve becerilerinin bir süreç içerisinde öğrencinin gelişimine ne kadar katkı sağladığını ölçmektedir. Özetleyici değerlendirme, konuşma sınavları, sınıf etkinlikleri gibi belirli bir görev ya da etkinlik sonucunda elde edilirken, süreç değerlendirmesi öğrencinin yabancı dili öğrenmeye başlamasından itibaren geçen süreyi bir bütün olarak değerlendirme şeklinde açıklanabilir. Dil öğretim merkezlerinde kur sonunda yapılan sınavlar özetleyici değerlendirmeye örnek olarak gösterilebilir.

Sınavların hazırlanması ve uygulanması planlı bir süreç sonunda ortaya çıkar. Luoma (2009, s. 4) konuşma değerlendirme sürecinin ihtiyaç olduğunda başladığını söyler. Bununla birlikte planlama ve geliştirme süreci başlar ve geliştirenler ihtiyaca göre etkinlik, kriter ve uygulama esaslarını belirler. Süreç içerisinde herhangi bir aksaklığa karşı gerekli önlemleri alınması için kalite kontrol prosedürleri oluştururlar. Bu sürecin sonunda değerlendirme aracı kullanıma hazır olur.

Ölçme araçları yazılı veya sözlü olabilir. Bunlar genellikle sınav veya test olarak adlandırılmaktadır. Sınavların uygulanması iki aşamadan oluşur. Birinci aşama sınav sürecidir. Sınava giren kişiler ve uygulayıcılar arasında meydana gelir. Diğeri ise sınav performansının ölçme araçlarıyla ölçüldükten sonraki değerlendirme aşamasıdır. İkinci aşamada değerlendiriciler sınav performansını ölçen kriterleri uygulayarak öğrencinin ölçütleri karşılayıp karşılamadığını belirler. Eğer süreç sonunda tekrar değerlendirme gerekirse aynı döngü tekrar başlar (Luoma, 2009, s. 5). Hem sınav süreci hem de değerlendirme süreci için kullanılan araçlar ve kriterler ölçülmesi hedeflenen beceriye göre değişiklik göstermektedir.

Konuşma ve yazma becerisinde sürecin değerlendirilmesi, öğrencinin sözlü ve yazılı üretim performanslarına bağlıdır. Konuşma becerisi ve yazma becerisi Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni’nde de belirtildiği üzere üretimsel becerilerdir. Göçer

(2015, ss. 49–50), performans dayanaklı değerlendirmeyi öğrencilerin dil öğrenim süreçleri içerisinde bilgi, beceri, anlama düzeylerini, düşüncelerini iletebilecekleri çalışmalarını değerlendirme olarak tanımlamış, konuşma becerisini bu süreçte en iyi değerlendirecek yolun izleme ve gözlem olduğunu belirtmiştir. Gözleme dayalı değerlendirmelerde kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarları kullanılabilceğini söylemiştir. Stevens ve Levi (2005) ise sınıfta kullanılması için hazırlanan ölçme araçlarının öğrencilere hızlı ve detaylı geribildirim sağlamayı kolaylaştıracağı, öğrencinin performans sonuçlarına göre öğretim yöntemlerinin ve ders içeriklerinin düzenlenmesine katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir.

Dil merkezlerinde en sık kullanılan ölçme araçlarının düzey belirleme sınavları, sertifika sınavları, kur sonu sınavları olduğu söylenebilir. Bu sınavlarda öğrencilerin konuşma becerileri sınanmaktadır. Sınavların geliştirilmesi uzun bir süreçtir. Özellikle büyük çaplı yapılan sınavlarda yaşanabilecek problemleri en aza indirmek için bazı kavramlara dikkat etmek gerekir. Downing, sistematik bir sınav geliştirmek için gerekli adımları belirlemiştir. Lane, Raymond, Halaydna ve Downing (2015) tarafından kitabın ikinci baskısında düzenlenerek bileşen olarak tekrar tanımlanmıştır. On iki adımın geçerli bir sınav oluşturmak için gereken çerçeveyi oluşturduğunu belirten Downing, bu bileşenleri şu şekilde adlandırmıştır (Downing, 2006; Lane vd., 2015):

1. Genel Plan Oluşturma
2. Evren Tanımı ve Varsayımların Belirlenmesi
3. İçerik Özellikleri
4. Madde Geliştirme
5. Sınav Tasarımı ve Sınavın İçeriğinin Düzenlenmesi
6. Sınavların Oluşturulması
7. Sınavların Uygulanması
8. Puanlama
9. Kesme Puanının Belirlenmesi
8. Sınav Puanlarının Raporlanması
9. Sınav Güvenliğinin Oluşturulması

10. Sınavın Geçerlik, Güvenirlik Gibi Yönlerden Belgelendirilmesi

Yukarıda verilen basamaklara göre birinci adım süreç için genel bir plan oluşturmaktır. Burada cevaplanması gereken sorular şunlardır (Lane vd., 2015, s. 5): “Ölçülmek istenen nedir? Ölçme süreci kimi hedefliyor? Ölçme aracı ne tür içeriğe ve formaya sahip olacaktır?” Sınavın uygulanması, hedef kitle, sürecin işleyişi, puanlama ve değerlendirme sürecinin nasıl olacağı gibi konular hakkında bir çerçeve çizilmelidir. İkinci adımda hedeflenen evren ve varsayımların tanımlanmasıdır. Öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve sahip olmaları gereken yeterlikler belirlenmelidir. Bu adımda evrenin doğru tanımlanması sınavların geçerlik güvenirlik çalışmaları gibi sınav geliştirme prosedürlerinin daha etkili uygulanabilmesini sağlamaktadır (Lane vd., 2015, s. 6). Üçüncü adımda ise sınav içeriği oluşturmaktır. “Madde içeriği nasıl oluşturulacak? Maddelerin neleri ölçmesi bekleniyor?” gibi soruların yanıtlanması gerekir. Dördüncü adımda ise oluşturulan içerik özelliklerine göre maddeler oluşturulup kapsam geçerliği çalışmaları yapılmalıdır. Bu aşamada maddelerin küçük bir çalışma grubu üzerinde uygulanması ve kullanıma uygunluğunun test edilmesi gereklidir (Lane vd., 2015, s. 9). Beşinci adımda belirlenen sınav özelliklerine göre sınavların tasarımı ve içeriği hazırlanır. Sınav formatı, puanlama kuralları, ölçeklendirme ve eşitleme ile ilgili konular hazırlanır ve altıncı adımda sınavlar basım için hazırlanır. Daha sonra yedinci adımda sınavın uygulanması yapılır. Bu aşamada sınav geçerliğini ve güvenirligi tehlikeye atabilecek durumlardan kaçınmak gerekir (Lane vd., 2015, s. 13). Sekizinci adım olan puanlama aşamasında değerlendiriciler puanlama anahtarlarının doğruluğunun belirlenmesinde madde analizi yapılmasına ek olarak, puanlama anahtarının nihai doğrulamasını da sağlamalıdır (Lane vd., 2015, s. 13). Cevap anahtarlarının doğruluğunun kontrolü, puanlama anahtarlarının kullanımı, sınav sorularının incelenmesi gibi puanlama süreci ile ilgili işler yapılmalıdır. Dokuzuncu adımda uygun kesme puanının belirlenmesi sınav sürecinin önemli aşamalarından biridir. Sınavın amacına ve test puanlarına göre yapılacak çıkarımlara ve eylemlere bağlı olarak, farklı performans düzeylerine karşılık gelen bir veya daha fazla kesme puanı olabilir (Lane vd., 2015, s. 14). Onuncu adım anlaşılır ve ulaşılabilir sınav sonuç raporları oluşturmaktır. Sınava giren kişilerin en çok ilgilendiği kısmın sonuçlar olduğu söylenebilir (Lane vd., 2015, s. 15). Bu nedenle sınava giren kişilerin anlayabileceği açıklıkta, sınav amaçlarına uygun sonuç raporlarının oluşturulması gereklidir. On birinci adım sınavın geliştirilme ve

uygulanması sırasında güvenliğini sağlamakla ilgili kuralların belirlenmesidir. Sınav oluşturulması ve uygulanması sırasında hem uygulayıcılar hem de sınava giren kişilerin sınavın güvenliği için belirlenen kurallara uyması gereklidir. On ikinci adım ise sınavın belgelendirilmesidir. Sınavın oluşturulmasıyla ilgili her türlü testler, uygulamalar, sonuçlar teknik rapor olarak belgelendirilmelidir. Sınav oluşturulma sürecinden, kullanım biçimine kadar sınav hakkında her türlü bilgi bulunmalıdır. Aynı zamanda test içeriği, amacı ve prosedürleri zaman içinde değişebileceğinden, test geliştiricilerinin hazırlanan belgelerin güncel olmasını sağlamalıdır (Lane vd., 2015, s. 17). Sınav oluşturmak uzun bir süreçtir ve birçok adımı bulunmaktadır. Sınavların puanlanmasında kullanılan değerlendirme araçlarının geliştirilmesi bu sürecin küçük bir parçasıdır. Değerlendirme araçları kullanılacakları amaca göre değişiklik göstermektedir. Öğrencilerin sözlü performanslarının puanlanması için oluşturulan dereceli puanlama anahtarları değerlendirme araçlarına örnek olarak verilebilir. Bu araçların geliştirilmesi için de sınavlar gibi benzer aşamaların gerçekleştirilmesi gerekir. Sınavları değerlendirmede kullanılacak dereceli puanlama anahtarlarının hem öğrenciyi detaylı değerlendirecek şekilde kapsamlı hem de süreci uzatmayacak şekilde olması gerekmektedir.

1.3. ÖLÇME-DEĞERLENDİRMEDE DEĞERLENDİRİCİ FARKINDALIĞI

Ölçme değerlendirme süreçleri gerçekleştirilirken sürece dâhil olan ve değerlendirmenin mahiyetini belirleyen boyutlardan biri değerlendiricilere ilişkin etmenlerdir. Değerlendiricilerin bu konuda farkındalığa sahip olması değerlendirme uygulamalarının sonuçları ve öğretici yeterlilikleriyle bağlantılı olduğu dil eğitimi de dâhil olmak üzere çeşitli alanlarda gereklidir (Baranovskaya ve Shaforostova, 2017). Değerlendiricilerin karar verme yetisi ve uzmanlığı, değerlendirmelerin güvenilir ve geçerli olmasında etkilidir (Kjellin vd., 2008). Değerlendiricilerin değerlendirmesini etkileyen bazı hususlar söz konusudur.

Değerlendiricilerin taşıması gereken en önemli vasıflardan biri nesnel değerlendirme yapabilmedir. Nesnel değerlendirme, ölçme değerlendirme çıktılarının doğru yorumlanması ve doğru çıkarımların yapılması için çok önemlidir. Değerlendiricilerin ölçme değerlendirme bilgisine sahip olması, nesnel değerlendirme yapılabilmesi için

önem taşıyan bir durumdur. Nesnelliğin göstergelerinden biri değerlendiricilerin değerlendirmelerindeki tutarlılıklardır. Tutarlılık, aynı ölçme aracıyla aynı öğrenci performansı üzerine farklı değerlendiriciler tarafından gerçekleştirilen puanlamalarda benzer ve yakın sonuçların elde edilebilmesidir. Değerlendiricilerin öznel görüşlerini yansıtmadığı nesnel ve tutarlı sonuçların elde edilebildiği değerlendirmeler için standartları belirlenmiş ölçme-değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Gerçekçi bir değerlendirme için gereken ölçme sürecinin iyi ve öğretimi çok yönlü olarak değerlendirmeye imkân sağlar şekilde organize edilmiş olması önemlidir. Ölçme sürecinin hedeflere uygun yürütülebilmesinin ve değerlendirme yapılabilmesinin sağlanabilmesi için tüm bu süreçleri gerçekleştiren değerlendiricilerin özenli, dikkatli ve bilgili olması gerekir. Ayrıca modern yaklaşımların takip edilip gerekli güncellemeleri yapabilme ve kendini geliştirebilme de yine değerlendiricilerin sahip olması gereken bir yetidir. Sonuç olarak değerlendiricilerin rolü eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde son derece önemlidir ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Bir örgün öğretim sistemi içerisinde gerçekleştirilen yabancı dilde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde değerlendiricilerin süreci etkili şekilde yürütebilmesi kritiktir. Değerlendiricilerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumu, dil öğrenme çıktılarını önemli ölçüde etkileyerek olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamının gerekliliğini etkilemektedir (Yakın, 2018). Öğreticiler, dil programının öğrenme hedefleri ve müfredatıyla uyumlu değerlendirme uygulamalarının tasarlanması ve uygulanmasından sorumludur (Cheng vd., 2004). Dil eğitimi alanında, dil değerlendirme eğitiminin önemi çok büyüktür ve eğitimcilerin değerlendirme reformlarını etkili bir şekilde yönlendirmek için dil değerlendirme okuryazarlığına sahip olmalarının gerekir (Lam, 2015). Yabancı dil değerlendirmesinde etkili öğretmenlerin özellikleri arasında dil değerlendirme ilkeleri ve uygulamaları konusunda güçlü bir anlayışa sahip olmak yer almaktadır (Huhn, 2012). Dil öğretiminde değerlendiricilerin rollerinden biri dil yeterliliğini değerlendirmektir. Öğrencilerin dil yeterliliklerini ve ilerlemelerini değerlendirmek için çeşitli değerlendirme yöntem ve prosedürlerinden yararlanmaları gereklidir (Malone, 2013).

Yabancı bir dilin değerlendirilmesinde değerlendiricilerin, değerlendirmelerin adil, geçerli ve güvenilir olmasını sağlayacak değerlendirme kriterleri ve standartları hakkında bilgi sahibi olmaları beklenmektedir (Taylor, 2009). Dolayısıyla değerlendiricilerin ölçme uygulamalarının gerçekleştirilmesi ve bu uygulamaların değerlendirme sistemleri üzerine de bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için değerlendiricilerin ölçme-değerlendirilmesi üzerine eğitimler almaları, dil öğreticilerin yetiştirilmesi süreçlerine ölçme-değerlendirmenin teorik ve uygulamalı olarak dâhil edilmesi önemlidir.

Değerlendiriciler, öğrencilerin yabancı dil becerilerini değerlendirirken özenli ve tarafsız olmalıdır. “Yabancı dil eğitiminde değerlendiricilerin rolü, dil öğrenenler tarafından genellikle okuma ve yazma becerilerinden daha zorlu olduğu düşünülen konuşma yeterliliği de dâhil olmak üzere çeşitli dil becerilerinin değerlendirilmesi için çok önemlidir” (Seymen, 2023). Dil becerilerine eşit oranda önem verilerek nesnel şekilde değerlendirilmeleri, değerlendiricilerin dikkatli bir şekilde öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini analiz etmelerine bağlıdır.

Değerlendiricilerin gerçekleştirmesi gereken bir başka görev, dil becerilerini doğru bir şekilde ölçmek için uygun değerlendirme araçlarını seçip, geliştirip kullanabilmeleridir. Bu araçlar, öğrencilerin farklı dil becerilerini (konuşma, dinleme, okuma, yazma) değerlendirmek için çeşitli yöntemleri içerebilir.

Değerlendiricilere düşen bir başka görev, dil gelişimlerini desteklemek üzere değerlendirme sonuçlarından hareketle öğrencilere doğru ve yapıcı geribildirim sağlamaktır (Sedor, 2023). Dile hâkimiyetleri üst düzeyde olması gereken değerlendiricilerin öğrencilere doğru ve anlamlı geribildirimler verebilmeleri beklenmektedir (Jeong, 2013). Söz konusu geribildirimler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerine yardımcı olabilir.

Değerlendiriciler/öğreticiler öğrencinin ilerlemesini izlemek ve öğretim stratejilerini buna göre ayarlamak için sürekli değerlendirme uygulamalarına aktif olarak katılırlar (Kissau vd., 2019). Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin yanı sıra öğretim sürecinin, ders araç-gereçlerinin, dil öğretim stratejilerinin ve öğretim programlarının geliştirilip güncellenmesine katkı sağlarlar. Değerlendirme sonuçları ile dil öğretimi süreci baştan sona şekillendirilebilir.

Ölçme ve değerlendirmede yabancı dil değerlendiricileri, dil öğrenimini desteklemek için değerlendirme uygulamalarının tasarlanması, uygulanması ve geliştirilmesinde etkilidir. Değerlendirici olarak nitelenen öğretmenlerin görevleri arasında; değerlendirme stratejileri oluşturmak, yapıcı geri bildirim sağlamak ve değerlendirmelerin öğrenme hedefleriyle uyumlu olmasını sağlamak yer alır. Etkili bir değerlendirici/öğretici özellikleri arasında değerlendirme okuryazarlığı, dil yeterliliği, iş birliği ve değerlendirme uygulamalarını geliştirmek için sürekli mesleki gelişimlerini desteklemeleri sayılabilir.

1.4. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Konuşma becerisi kişinin kendi becerilerine ve çevresel faktörlere göre şekillenen ve etkilenen bir beceridir. Kişinin fiziksel ve ruhsal durumu, sosyal durumu ve çevresi konuşma performansını şekillendirir. Yabancı dilde konuşan kişi ana dilinden gelen özelliklerle birlikte yabancı dili öğrenirken elde ettiği hedef dile ait bilgi ve becerileri de konuşmasında kullanır. Bu nedenle öğrencinin konuşmasını etkileyen faktörler oldukça fazladır.

Ölçme ve değerlendirme açısından düşünülecek olursa, sınavın yapıldığı fiziksel ortamın durumu, süresi, kaç kişinin aynı anda sınava girdiği, değerlendiricilerin konumu sınava giren kişiyi dolaylı etkileyen çevre koşulları örnek olarak gösterilebilir. Sınav türü, sınavın kaydedilip edilmemesi, sınav içeriği, sınavın nasıl değerlendirileceği, ölçme kriterleri gibi unsurlar ise kişiyi doğrudan etkilemektedir. Hymes, konuşmayı etkileyen sosyal ve bağlamsal faktörleri listelemiştir (aktaran Luoma, 2009, ss. 24–25):

Tablo 2. Hymes'ın konuşma çerçevesi

| | |
|-----------------|---|
| Durum | Fiziksel ortam ve etkinliğin özellikleri |
| Katılımcılar | Konuşucu, dinleyici, seyirci gibi konuşma içinde bulunan kişiler |
| Çıktılar | Etkinlik sonucunda hedeflenen kazanımlar |
| Edim sıralaması | Söz edimlerin biçimi ve içeriği |
| Tutum | Konuşma sırasındaki ton ve tavır |
| Araç | Konuşmanın iletildiği yol; yazılı, sözlü, önceden kaydedilmiş vb. |

| | |
|------------------------|--|
| Etkileşim ve yorumlama | Konuşmayı başlatma, soru sorma, düşünce belirtme, düşünceyi genişletme vb. |
| Tür | Ders anlatma, betimleme, tanıtmaya, hikaye anlatma, sunum yapma vb. konuşma etkinlikleri |

Konuşma sınavlarında tek kişi veya birden çok kişinin aynı anda değerlendirilmesi, verilen görevlerin türü (etkileşimli veya monolog tarzında görevlerin verilmesi, vb.), kişilerin düzeyleri, buldukları ortam, değerlendiricileri tanıyıp tanımadıkları gibi birçok unsur performansı etkileyen faktörlere örnek verilebilir. Bu faktörler değerlendirilen kişiyi hem fiziksel hem de zihinsel etkilemektedir. Bu unsurlarda değişikliklerin olması kişinin performansında farklılıklara neden olabilir. Öğrencilerin konuşma performansını psikolojik ve çevresel faktörler etkilediği kadar değerlendiricilerin değerlendirme sürecini de etkileyebilmektedir. Kocayanak (2021) değerlendiricilerin sınav sırasında öğrencilerin duygu durumunu dikkate aldıklarını, öğrencilerin bu durumlarından dolayı yanlış değerlendirmeler yapabildiklerini belirtmiştir. Hem değerlendirici hem de değerlendirilen kişiler açısından sağlıklı sonuçlar elde edilebilmesi için benzer koşulların herkese sağlanması önem teşkil etmektedir.

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi genellikle dil kursları ve üniversitelere bağlı dil merkezlerinde yapılmaktadır. Bu nedenle uygulanan sınavların, düzey belirleme sınavları ve belirli bir düzey için uygulanan sertifika sınavları olduğu görülmektedir. Kurumlarda dört temel beceriyi ölçen sınavlar uygulandığından, yazma ve konuşma sınavlarında kişinin performansını değerlendirmek için puanlama anahtarları kullanıldığı gözlemlenmiştir. Farklı bağlamlara göre ayrı puanlama anahtarlarının hazırlandığı görülmekle beraber, çoğunlukla ortak tek bir puanlama anahtarının kullanıldığı görülmüştür. İncelenen puanlama anahtarlarında çoğunlukla başlıklar haricinde puanlamaya yardımcı herhangi bir açıklamaya yer verilmediği gözlemlenmiştir.

Bu nedenle puanlama anahtarları oluşturma aşamasında nelerin değerlendirileceğinin tespit edilmesi gereklidir. Konuşma becerisinde sınava giren kişinin performansının değerlendirilmesinde beceriye bağlı boyutlara ve alt boyutlara dikkat edilmelidir. Knight (1992, ss. 295–296) konuşma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek boyutlar ve alt boyutları sıralamıştır:

1. Dilbilgisi
 - a. Kapsam
 - b. Doğruluk
2. Sözcük bilgisi

- a. Kapsam
- b. Doğruluk
3. Sesletim
 - a. Fonemik ayrımlar
 - b. Vurgu ve ritim
 - c. Tonlama
 - d. Ulama/ses düşmesi/benzeşme
4. Akıcılık
 - a. Konuşma hızı
 - b. Konuşmadaki sırasındaki duraklamalar
 - c. Konuşma öncesindeki duraklamalar
5. Karşılıklı konuşma becerisi
 - a. Konuyu geliştirme
 - b. Konuşmada sıra alma ve konuşmayı yönetme konusunda girişkenlik
 - c. Kendi konuşmasında ve muhatabı ile konuşmasında anlam bütünlüğü
 - d. Konuşmayı onarma (açıklama, düzeltme, kontrol etme, doldurma sözler kullanma vb.)
6. Toplumdilbilimsel beceri
 - a. Dil dizgesini ve stilini ayırt etme (resmi ve resmi olmayan konuşma, ikna edici veya uzlaştırıcı konuşma vb.)
 - b. Kültürel öğelerin kullanımı
7. Sözsüz iletişim
 - a. Göz teması ve beden duruşu
 - b. Jestler ve yüz hareketleri
8. İçerik
 - a. Argümanların tutarlığı
 - b. Anlamlılık

Yukarıda da görüldüğü üzere konuşma becerisi içerisinde birçok alt beceri ve boyut barındırmaktadır. Oldukça kapsamlı olan boyutların tamamının değerlendirildiği puanlama anahtarlarının kullanılması zor olabilir. Boyutlar arasında seçim yapmak ve özellikleri uygulanacak sınavın amaçlarına göre belirlemek gerekebilir.

Sınavların uygulanma biçimi sınav türü göz önüne alarak bireysel veya grup biçiminde olabilmektedir. Karşılıklı etkileşimin değerlendirildiği sınavlarda öğrenciler iki veya daha fazla kişinin olduğu gruplar halinde girmektedir. İletişimsel edinç modellerinin ölçme ve değerlendirme alanında da benimsenmesi, ikili ve grup çalışması formatlarının konuşma değerlendirmelerine dahil edilmesine yol açmıştır (Taylor ve Wigglesworth, 2009). Kişilerin bağımsız konuşmaları kadar karşılıklı iletişimi sağlayabildiklerinin değerlendirilmesi konuşma sınavlarının önemli bir parçası olmuştur. Hazırlanan puanlama anahtarlarında da düzeye ve hedefe göre bağımsız konuşma ve karşılıklı konuşmaya özgü ölçütlere yer verilmesi gerekebilir.

İletişimsel edinç konuşmada işlevsel yeterliği de öne çıkarmıştır. Grice (1975) başarılı bir iletişimin sağlanması için nicelik, nitelik, bağıntı ve biçem ilkelerinden bahsetmiştir. Bu

ilkelere göre konuşucu sözlü mesajında bilgilendirici olmalı, eksik veya gerçek olmayan bilgiler vermekten kaçınmalı, konuşmadan sapmamalı ve açık, anlaşılır biçimde konuşmalıdır (Aktaş, 2023). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde de bu ilkeler temel alınır. Özellikle görev temelli değerlendirmelerde dilin işlevsel yeterliği önemli bir yer tutmaktadır. Kuiken ve Vedder (2018) konuşucu ve dinleyici arası mesajın doğru iletilip iletilmediğinin değerlendirilebilmesi için içerik, görev gereksinimleri, anlaşılabilirlik ve tutarlık ve bağdaşıklık boyutlarından bahsetmektedir. Bu boyutlar içerisinde görev gereksinimleri boyutu dikkat çekmektedir. Konuşucunun doğru söz edimleri, konuşma türü, değişkeleri kullanarak karşı tarafa iletmesi gereken mesajı doğru biçimde aktarıp aktaramadığına odaklanmaktadır (Kuiken ve Vedder, 2018, s. 269). Konuşucunun iletmeyi amaçladığı mesajı doğru biçimde aktarabilmesi konuşma becerisinin önemli boyutlarından biridir. Puanlama anahtarlarında da bu boyutun yer alması konuşucunun sadece dilin nitel özelliklerinin değil aynı zamanda iletişim boyutunun da değerlendirilebilmesi için gerekmektedir.

Konuşma becerisi için puanlama anahtarı oluştururken boyutların ve ölçütlerin belirlenmesi için düzeye ve ölçme amacına öncelikli olarak karar verilmesi gerekmektedir. A1 ve A2 düzeyleri gibi başlangıç düzeylerinde dilbilgisi, sözvarlığı, sesletim, akıcılık gibi konuşmanın temel boyutlarına odaklanmak gerekebilir. C1 düzeyine doğru ilerledikçe öğrenciler strateji kullanımı, sözcük bilgisi, eşdizimler ve metaforlar gibi karmaşık dilsel unsurları kullanabilirler, farklı türlerde konuşmalar yapabilirler ve hedef dil hakkında daha çok bilgi sahibi olurlar.

Konuşma becerisi sadece sözlü değil, aynı zamanda dil dışı göstergeler de içerir. Bu da aynı zamanda dili konuşan topluluğa dair bilgileri de içermektedir. Kocayanak (2021) bağlama uygunluk, toplumdilbilimsel uygunluk gibi konuşmada sözlü etkileşim boyutuna değerlendirmelerde önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Dilin konuşulduğu topluma ait kültürel öğeler, dil dışı göstergeler konuşma eyleminin bütünü oluşturur. Sözsüz iletişim, kültürlerarası etkileşimlerde kültürel normların ve bağlamsal bilgilerin aktarılması için gereklidir (Prayatni vd., 2020). Bunlar jest, mimik, beden dili gibi mesajın muhataba doğru biçimde iletilmesini sağlayan sözsüz iletişim kavramlarıdır. Dil dışı göstergeler doğru şekilde aktarılmadığı takdirde yanlış anlamalara yol açabilir. Bu nedenle hem toplumdilbilimsel uygunluğun hem de dil dışı göstergelerin kullanımının konuşma performanslarında etkisi göz ardı edilmemelidir.

Kocayanak (2021) öğreticilerin konuşma becerisini ölçerken dikkat ettikleri kriterleri sormuş, yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin büyük bir kısmı konu bütünlüğü, konudan sapmama ve verilen örneklerin konuyla ilişkisi gibi tutarlılık açısından her zaman değerlendirdiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğreticiler öğrencinin konuşmasını akıcılık açısından dikkate aldıklarını, konuşmayı zenginleştiren ifadeleri kullanmalarının onlar için önemli bir kriter olduğunu ifade etmişlerdir. Tutarlılık, akıcılık ve doğruluk kriterleri arasında ise en fazla doğruluk kriterini önemsediklerini belirtmiştir (Kocayanak, 2021). Dilbilgisel doğruluk kriterini konuşma becerisi değerlendirme aşamasında öğreticilerin büyük çoğunluğunun dikkate aldığını desteklemektedir. Değerlendirme sürecinde en az göz önüne alınan kriterin ise etkileşim olduğunu vurgulamıştır. Hazırlanan kitap setleri, müfredatlar ve temel alınan kaynaklar düşünöldüğünde iletişimin amacının öne çıkması gereken konuşma becerisinde en az dikkate alınan çalışma sonucunda öğreticilerin en çok sözcük bilgisi ve dilbilgisel doğruluğa önem verdiğini ve Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler ereve Metni'nin belirttiği üzere kriterlerin hepsinin aynı oranda önemli olması gerektiği halde öğreticilerin yanlış değerlendirmeler yaptığı görüşünü bildirmiştir. Bu sebeple öğreticiler konuşma becerisini değerlendirirken düzeyi dikkate alarak dili sadece doğruluk açısından değil, akıcılık, tutarlılık, sesletim ve etkileşim açısından da ele almalıdır.

1.5. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÇERÇEVE METNİ'NE GÖRE KONUŞMA BECERİSİNİN ÖLÇME VE DEğERLENDİRMESİ

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler ereve Metni, dil öğretimi alanında bir ortaklık oluşturulmasını amaçlamaktadır. Bu ortaklığı dil öğrenim sürecini ölçme değerlendirme alanında da sürdürmek isteyen Avrupa Konseyi, bunun için ereve metinde dil öğrenim süreci ve sürecin değerlendirilmesi için gerekli olan ayrıntılı düzey basamaklarının yanı sıra sınav ve değerlendirme ölçekleri ile ilgili bir bölüme de yer ayırmıştır.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler ereve Metni ölçme değerlendirme alanında test sınav ve içerikleri, içeriklerin oluşturulması için gerekli kriterler ve sınavların yeterlik düzeylerinin tanımlamalarının yapılabilmesi için temel oluşturur (Avrupa Konseyi, 2013, s. 26). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler ereve Metni temel alınarak ölçme değerlendirme için geliştirilen ek kitapçıklar ve materyaller de bulunmaktadır. Konuşma

Sınavları İçin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni Kılavuzu, sözlü üretimi ölçme ve değerlendirme amacıyla sınav ve puanlama anahtarı geliştirme için hazırlanmıştır (Council of Europe & Association of language teachers in Europe (ALTE), 2014). Bunun dışında ALTE tarafından Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni temel alınarak hazırlanmış Dil Testi Geliştirme ve İnceleme Kılavuzu Eki, Özel Amaçlı Testler için Dil Geliştirme Yönergeleri - Dil Testi Geliştirme ve İnceleme Kılavuzu Eki gibi dokümanlar da bulunmaktadır (Association of language teachers in Europe (ALTE), 2011, 2018).

Çerçeve metin, tanımlayıcı basamakların değerlendirme ölçütleri geliştirmek için temel alınabilecek bir kaynak olduğunu söylemektedir. Ölçme araçlarının hazırlanmasında “Dil kullanımının bağlamı”, “metinler”, “dil öğrenim ve öğretiminde bildirişimsel görevlerin rolü”, “bildirişimsel görevlerin zorluk dereceleri”, “bildirişimsel dil yeterlikleri” gibi bölümlerden yararlanılabileceği belirtilmiştir (Avrupa Konseyi, 2013, s. 175). Tanımlayıcıların kullanılması aşamasında önemli bir farka dikkat çekmektedir. Ölçme araçları hazırlama aşamasında bildirişimsel etkinlik tanımlayıcıları ve belirli yeterliklere yönelik alt tanımlayıcılar arasında ayırım yapmak önemlidir. Bildirişimsel etkinlik tanımlayıcıları özyeterlik ölçülmesi veya gerçek yaşam görevleri bağlamında öğretmenin ölçmesi için uygun kabul edilirken, bir testte konuşma becerisini ölçmek için bildirişimsel etkinlik tanımlayıcıları çerçeve metin tarafından tavsiye edilmemektedir. Bunun nedenini “dil yeterliğinin ölçülmesi, öncelikle herhangi bir özel başarıyı değil, tersine bu başarıyı temel alarak genelleştirilebilir bir yeterliğin ölçülmesi” olarak belirtmiştir (Avrupa Konseyi, 2013, s. 175). Genel olarak çerçeve metnin tanımlayıcı içeriklerine bakıldığında içeriklerde kişilerin belirli durumlar içerisindeki davranışları hakkında genel betimlemeler yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlayıcılar puanlama anahtarları oluşturmak için temel oluştursa da puanlama anahtarının amacı ve kullanılacağı dilin özelliklerine göre düzenlenmesi gereklidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde birçok kurum Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni’ni temel almaktadır. Bu nedenle tamamlayıcı kitapta belirtilen konuşma dilinin nitel özellikleri, konuşma için puanlama anahtarı oluşturmada boyutların belirlenmesi için bir temel oluşturabilir. Bu boyutlar aşağıdaki gibidir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 189):

- Dil/söz varlığı
- Doğruluk
- Akıcılık
- Etkileşim
- Tutarlılık
- Sesbilim

Bu başlıklardan dil ve söz varlığı temel sözcük ve ifadelerden karmaşık deyimler, ifadeler ve kullanımları ile ilgilidir. Başlangıç düzeylerinde günlük somut sözcükler ve ifadeler bulunurken düzeyler ilerledikçe soyut, teknik sözcük, ifade kullanımına yer verildiği görülmektedir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 135). Doğruluk başlığı altında öğrencilerin dilbilgisel yapıları ve sözcükleri doğru ve yerinde kullanabilme yeteleri incelenmektedir. Öğrencilerin başlangıç düzeylerinde basit dilbilgisi yapılarını ve sözcükleri kullanabilme, düzeyi ilerledikçe daha karmaşık yapıları doğru biçimde kullanabilme yeterliğine sahip olduğu belirtilmiştir. Akıcılık öğrencilerin konuşmalarını ne kadar doğal ve kolay biçimde üretip sürdürebildiklerini göstermektedir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 146). Tereddütler, duraklamalar, onarma, açıklama gibi birçok dil özelliğine bu başlıkta yer verilebilir.

Sesbilim, sesletim, tonlama, ritm, vurgu gibi bürün özellikler, anlaşılabilirlik boyutlarını içerir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 137). Öğrencilerin A1 düzeyinden itibaren hedef dildeki sesleri kullanım biçimi ve muhatapları tarafından anlaşılabilirliğinin betimlendiği bir boyuttur. Tutarlık boyutu ise sözlü ve yazılı metnin bütünlüğünün sağlanabilmesi için bağlayıcılar de dilsel öğelerden yararlanabilme yetisidir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 144). Öğrenciler başlangıç düzeyinde basit bağlayıcı sözcüklerin kullanımından C1 düzeyine kadar karmaşık bağlayıcılar, metin düzenleme araçlarını kullanarak metinleri yapılandırabilme becerisi gibi yeterliklere sahip olurlar.

O'Sullivan'ın (2015) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'ne dayandırdığı Aptis sınav ve puanlama anahtarları geliştirme raporunda konuşma ölçekleri için kullanılacak alt becerilerden bahsetmiştir. Bu alt beceriler aşağıda verilmiştir (O'Sullivan, 2015, s. 80):

- Bilgi Alışverişi
- Söyleşi

- Sözcük Dağarcığı Alanı ve Hakimiyeti
- Dilbilgisel Doğruluk
- Ses Bilimsel Denetim

Bilgi Alışverişi: Bu tanımlayıcı basamaklarda kişilerin düzeylere göre hangi bilgi verme ve alma eylemlerini gerçekleştirebileceği betimlenmiştir. A1 düzeyinde dikkatlice dinlediğinde basit ve kısa soruları, talimatları ve yol tariflerini anlayabildiği, gereksinimleri için basit sorular sorabildiği ve cevaplayabildiği belirtilmiştir. Kişisel sorular sorup cevaplayabildiği, basit zaman içeren kalıplar kullanabildiği tanımlanmıştır. A2 düzeyinde A1 düzeyinde yaptıkları ile birlikte karmaşık olmayan basit günlük bilgilerin yer aldığı sorular sorabildiği ve cevaplayabildiği, alışkanlıkları, uğraşları, geçmişi hakkında bilgi alışverişi yapabildiği görülmektedir (Avrupa Konseyi, 2013, s. 82). B2 düzeyinden sonraki düzeyler arasında farklılık belirtilmemiştir. B1 ve B2 düzeylerinde günlük yaşam dışında mesleği, ilgi alanları hakkında ve teknik konular hakkında da bilgi alışverişi yapabildikleri vurgulanmıştır.

Söyleşi: A1 ve A2 düzeylerinde oldukça kısa betimlemelere yer verilmiştir. A1 düzeyinde yavaş, anlaşılır, basit bir dille sorulan kişisel soruları cevaplayabildiği; A2 düzeyinde ise yardım alarak düşüncelerini anlatabildiği, bilgisi olan konular hakkında düşüncelerini söyleyebildiği belirtilmiştir (Avrupa Konseyi, 2013, s. 83). Basamaklara göre B1 düzeyinde hala yardım alarak söyleşiyi sürdürebilen kişi, B2 düzeyinden itibaren bağımsız konuşmacı konumuna gelebilmektedir.

Yukarıdaki alt başlıklarda konuşmayı bağlamsal olarak etkileyen etkinliklerin tanımlayıcılarına yer verilmiştir. Bütün bu etkinlikler her düzeyde kullanılamamakla birlikte kişinin dil öğrenme sürecinin başından itibaren karşılaştığı etkinlikler olarak tanımlanabilir. Aşağıda belirtilen alt başlıklar ise konuşma performansını etkileyen unsurlar olarak adlandırılabilir. Kişilerin bu unsurlardaki hakimiyet derecesi, yukarıdaki bağlamlarda konuşmasını etkileyecektir. Ölçme değerlendirme sırasında genellikle bu unsurlara dikkat edilmektedir.

Sözcük Dağarcığı Alanı ve Hakimiyeti: Kişilerin sözcük, deyim, atasözü, kalıp sözlere düzeyler bazında ne kadar hâkim olduğu betimlenmiştir. A1 düzeyinde kişilerin somut durumlar hakkında bildiği birkaç sözcük ve deyimlerden oluşan bir sözvarlığına sahip olduğu bildirmiş; A2 düzeyinde sözvarlığının günlük yaşamını idare ettirebileceği düzeye

eriştiği belirtilmiştir (Avrupa Konseyi, 2013, s. 113). Buna göre temel düzeylerde somut durumlar dışında kullanılabilir sözcüğüne sahip olunmadığı görülmektedir. Birçok alanda kendini rahat ifade edebilmesi için gerekli sözcüğüne anca B2 düzeyinden sonra ulaşılabilirdi basamaklarda belirtilmiştir.

Dilbilgisel Doğruluk: Basamaklar kişinin sözlü veya yazılı üretim sırasında dilbilgisini ne kadar doğru kullanabildiğini tanımlamaktadır. Bu basamaklar dilbilgisi öğrenme sıralamasının nasıl ilerlemesi gerektiğini değil, sadece düzeylere göre dilbilgisi hakimiyetinin ve doğru kullanımının nasıl olabileceği üzerinde durulmuştur. Buna göre A1 düzeyinde kişiler basit dilbilgisi yapıları ve kalıp cümleleri kapsayan kısıtlı ezberlenmiş bir dağarcığa sahiptir (Avrupa Konseyi, 2013, s. 115). Bu nedenle bağımsız üretim dilbilgisi açısından bu düzeyde çoğunlukla beklenmez. A2 düzeyinde ise hatalar görülse de basit dilbilgisi yapılarını kullanabildiği ve ne demek istediğini açıklayabildiği belirtilmiştir (Avrupa Konseyi, 2021, s.136). Üst düzeylere ulaşıldıkça daha karmaşık dilbilgisi kurallarına hâkim oldukları ve daha az hata yaptıkları betimlenmiştir.

Ses Bilimsel Denetim: 2021 yılında yayımlanan tamamlayıcı ciltte tanımları değiştirilen ses bilimsel denetim başlığında seslerin/sesbirimlerin söylenişi, tonlama, vurgu, konuşma hızı, anlaşılabilirlik ile ilgili tanımlayıcılar eklenmiştir. Ses bilimsel denetim, sesletim ve bürün olmak üzere üç başlık olarak oluşturulmuştur. A1 düzeyinde kişi bildiği sözcükleri ve öbekleri çaba göstererek sesletebilir, yönlendirmeye ve destekle muhatap tarafından anlaşılabilir. Aynı şekilde A2 düzeyinde de kişinin sesletiminin anlaşılır olduğunu fakat muhatabının zaman zaman tekrar etmesini isteyebileceği, ana dili kaynaklı vurgu, tonlama, ritim özellikleri görüldüğü halde günlük sözcük ve öbeklerin sesletiminin anlaşılır olduğu belirtilmiştir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 139). Özetle hem A1 hem A2 düzeylerinde konuşucuların ana dillerinin ses özelliklerinin hedef dilde baskın olarak görülebileceği fakat kişinin düzeyine göre bildiği ve kullanabildiği söz varlığının anlaşılabilirliğini büyük oranda etkilemediği vurgulanmıştır. Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçeve Metni'nin ilk kitabında oldukça kısa olan bu bölüm tamamlayıcı ciltte daha detaylandırılmıştır.

Aşağıdaki tabloda Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde görülen konuşma becerisi ile ilişkili tanımlayıcılar beş ana başlık altında toplanmıştır. Bu alt

başlıklar alındaki tanımlayıcılar öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulabilecek değerlendirme araçlarındaki ölçüt ve açıklamaların yazımında kullanılabilir:

Tablo 3. DAOÇM'e göre konuşma değerlendirme başlıkları (Avrupa Konseyi, 2013, 2021)

| Söz varlığı | Doğruluk | Tutarlılık ve bağdaşıklık | Akıcılık | Sesletim |
|-----------------------------|----------------------------|----------------------------------|-----------------------|---------------------------|
| Sözcük denetimi | Dilbilgisel doğruluk | Tematik gelişim | Açıklama isteme | Genel sesbilimsel denetim |
| Sözcük dağarcığı alanı | Toplumdilbilimsel uygunluk | Esneklik | Söz sırası alma | Bürünsel |
| Sözcük dağarcığı hakimiyeti | Genel dil varlığı | | Muhatabı anlama | |
| Dilsel araçlar, genel | | | Konuşucu rol değişimi | |

Söz varlığının değerlendirilmesinde öğrencinin sözcük bilgisinin genişliğini ve bunu kullanabilmesini değerlendirecek kriterlere yer verilmelidir. Bunlar sözcük dağarcığı alanı ve hakimiyeti, öğrencinin sözcük birikiminden uygun sözcüğü seçme becerisini denetleyen sözcük denetimi tanımlayıcılarıdır. Doğruluk başlığı altında öğrencinin düzeyine göre dilbilgisini yeterliğini tanımlayan dilbilgisel doğruluk, dili sosyal çevrede kullanımının uygunluğunu tanımlayan toplumdilbilimsel uygunluk ve dilde genel dil kullanımındaki düzeye göre yeterliğini tanımlayan genel dil varlığı tanımlayıcılarından yararlanılabilir.

Konuşucular sözlü bir metin oluşturduklarından metnin organizasyonu, geliştirilmesi ile ilgili tanımlayıcıların olduğu tematik gelişim tanımlayıcıları ile birlikte dildeki öğelerini yerine göre uyarlayabilme yeterliğini tanımlayan esneklik tanımlayıcılarına tutarlık ve bağdaşıklık başlığı altında yer verilebilir. Konuşucunun hedef dili düzeyine göre ne kadar doğal bir biçimde ve hızda konuştuğunu değerlendirecek akıcılık başlığı altında konuşmayı yönetme becerileri ile ilgili açıklama isteme, söz sırası alma, muhatabı anlama ve rol değişimi tanımlayıcılarına yer vermek gereklidir. Bu tanımlayıcılar karşılıklı konuşmada akıcılığı değerlendirmede kullanılabilir. Sesletim ise dilin sesbilim ve bürün özelliklerini içeren tanımlayıcıları içermelidir. Düzeye göre oluşturulacak ölçütlerin yukarıda belirtilen başlık ve tanımlayıcılara göre hazırlanması düzeyler arasında tutarlık yakalanmasını sağlayabilir.

1.6. KONUŞMA BECERİSİ İÇİN DEĞERLENDİRME ARACI TÜRLERİ

Değerlendirme araçları kullanılacak alana, değerlendirme amacına, değerlendirici ve değerlendirilen kişilerin profiline göre çeşitlilik göstermektedir. *Kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ve dereceli puanlama anahtarları* en sık başvurulan değerlendirme aracı türleridir.

Kontrol listeleri, kazanım, soru, ölçüt içeren unsurlara değerlendirici tarafından var/yok, evet/hayır şeklinde cevap verilen ölçme araçlarıdır (Aktaş ve Alıcı, 2017, s. 996). Bu tür ölçme araçları genellikle özdeğerlendirme, akran değerlendirmesi gibi detaylı dönüt gerektirmeyen durumlarda kullanılmaktadır. Öğrencinin dil öğrenme sürecinde öğrendiklerini kontrol edebilmesi için kullanabileceği gibi öğreticinin de basit bir biçimde öğrenci hakkında bilgiye ulaşabilmesini sağlar. Fakat kontrol listeleri ile öğrencinin performansı hakkında ayrıntılı bilgi vermediğinden ne düzeyde olduğu veya bir konu hakkında ne kadar bilgisi olduğunu öğrenmek zor olacaktır.

Dereceleme ölçekleri ise genellikle var/kısmen/yok gibi üçlü cevaplar arasından seçim isteyen, değerlendirilen kişide bir özelliğin olup olmadığını ve ne düzeyde olduğu veya olmadığını ölçmek için kullanılan bir türdür. Kontrol listelerinden farklı olarak hangi dereceye kadar değerlendirilen ölçütün karşılandığı bilgisi elde edilebilmektedir (Aktaş ve Alıcı, 2017, s. 997). Dereceleme ölçekleri dereceli puanlama anahtarlarıyla benzerlik göstermekle birlikte elde edilen geribildirim daha yüzeyseldir.

Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin performanslarını ölçmek ve değerlendirmek için öğretmenler ve ölçme uzmanları tarafından oluşturulan açıklayıcı şemalar olarak tanımlanmıştır (Güler, 2013, s. 99). Bu değerlendirme aracı türü öğrencilerin değerlendirilmesinde daha objektif olunmasını sağlamaktadır. Dereceli puanlama anahtarları, hızlı olduklarından dolayı hem süreç değerlendirmesi hem de özetleyici değerlendirmelerde kullanılabilir. Berger (2015, s. 62), dereceli puanlama anahtarlarının yatay ve dikey boyutları olduğunu, yatay boyutların dil kullanıcılarının dille neler yapabileceğini görevler ve işlevler açısından tanımladığını belirtmiştir. Dikey boyut ise, farklı özellikler veya seçili kriterlere göre performansın niteliksel farklılıklarını gösteren, genellikle sayılarla ifade edilen referans düzeylerinden

oluşmaktadır. Öğrencilerin performanslarının kriterlere bağlı olarak ne ölçüde sergilediklerinin değerlendirilmesi için kullanılmaktadırlar.

Dereceli puanlama anahtarları “bütüncül (holistik)” ve “analitik” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bütüncül puanlama anahtarları ile değerlendirici bütün performansı genel değerlendirir. Değerlendirilen performansın bazı özelliklerine dikkat çekse de bu çeşitli özellikleri tek bir noktada birleştirerek puanlama yapılmasını sağlar (Davis, 2018). Genellikle puan karşılıklarında performansı tanımlayan tek bir tanımlayıcıya yer verilir. Hızlı değerlendirme yapılması gerektiğinde bütüncül dereceli puanlama anahtarlarının kullanımı tercih edilebilir. Fakat bu değerlendirme aracı türü kişinin performansı hakkında detaylı bilginin elde edilmesini sağlamamaktadır. North (2003, s. 65) bütüncül dereceli puanlama anahtarları dört grupta ele almıştır:

- Minimal tanımlı puanlama aralıklarına sahip puanlama anahtarları
- Dikkat çeken özelliklere odaklanan puanlama aralıklarına sahip puanlama anahtarları
- Her puanlama aralığını sistematik olarak aynı biçimde tanımlayan puanlama anahtarları
- Her puanlama aralığında gelişim aşamasının ayrıntılı bir resmini vermeye çalışan kapsamlı tanımlara sahip puanlama anahtarları

Analitik dereceli puanlama anahtarları ise performansın daha detaylı ölçülmesini sağlayan bir değerlendirme aracı türüdür. Dilbilgisi, akıcılık, düzen gibi dilin birçok farklı boyutunun ayrı ayrı puanlanmasını, değerlendirilen kişinin performansı içerisinde tutarsızlıkları belirlemede ve değerlendirmede kolaylık sağlamaktadır (Davis, 2018, s. 2). Barkaoui (2010), dilin farklı boyutlarına ayrı ayrı odaklanmanın özellikle acemi değerlendiriciler için kolaylık olacağını söylemiştir. North (2003) da bu görüşü destekleyerek belirli bir süre analitik dereceli puanlama anahtarları kullanan değerlendiricilerin dilin hangi özelliklerinin görüşlerini etkiledikleri ve kişileri hangi açılardan yeterli bulduklarını fark edebilecekleri bir eğitim aracı olarak görmektedir. Analitik dereceli puanlama anahtarları bütüncül dereceli puanlama anahtarlarına göre daha çok detay içerdiğinden kullanım sırasında daha uzun süre gerektirmektedir. Bu nedenle değerlendirme yapıldığı sırada değerlendiricinin süresi kısıtlı ise performansın farklı boyutlarını ayırt etmesi zorlaşabilir ve dereceli puanlama anahtarında her boyuta aynı puanları verebilir. North, bütüncül dereceli puanlama anahtarlarında olduğu gibi analitik dereceli puanlama anahtarlarını da dört grupta sınıflandırmıştır (2003, s. 73):

- Tanımlanmamış: ilgili boyutun her iki tarafını tanımlayan kısa etiketlerle sunulan boyutların bir kontrol listesi olarak oluşturulmuş puanlama anahtarları.
- Klasik: ilgili her bir yeteneğin varlığı veya yokluğu için minimum düzeyde tanımlanmış tanımlayıcılar sunan puanlama anahtarları.

- Standart: Bir sınav geçme notu etrafında standart kısa tanımlar veren puanlama anahtarları.
- Ölçüt Düzeyleri: Bir çerçevenin her düzeyi için kısa ama ayrıntılı tanımlar sunan puanlama anahtarları.

Dereceli değerlendirme anahtarları bütüncül ve analitik olarak ikiye ayrıldığı gibi, görev odaklı ve genel kullanım olmak üzere de sınıflandırılmaktadır. Eğer kişinin konuşma becerisinin bütünü değerlendirilmek isteniyorsa genel kullanım için bir puanlama anahtarı kullanılmalıdır. Görev odaklı puanlama anahtarları ise öğrencinin tek bir değerlendirme etkinliği üzerinden ölçülmesini sağlar (Moskal, 2001). Analitik dereceli puanlama anahtarları hem genel hem görev odaklı puanlama anahtarı türlerini içinde barındırabilir. Analitik dereceli puanlama anahtarları, dilin farklı boyutlarını ayrı başlıklar olarak ele aldığından hem öğrencinin belirli bir görevdeki durumunun hem de genel durumunun ölçülmesi gerçekleştirilebilir.

Latifa ve diğerleri (2015, s. 168), analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarlarının güçlü oldukları yönlerle ilgili yukarıda belirtilen görüşü destekleyerek, bütüncül dereceli puanlama anahtarlarının değerlendirilen kişilerin performansını bir bütün olarak ele almasının değerlendiricinin her bir ayrıntıyı detaylı olarak değerlendirmesinin önüne geçerek zaman açısından tasarruf etmesini sağlamakta olduğunu belirtmiştir. Fakat bu durum değerlendirmenin genel olması nedeniyle değerlendirilen kişi hakkında ayrıntılı bilgiler elde edilmesini zorlaştırmaktadır. Analitik dereceli puanlama anahtarında ise değerlendirilen kişinin her açıdan ayrıntılı değerlendirilebilmesini sağlamakla birlikte süreç daha uzun sürmektedir.

Ölçülmek ve değerlendirilmek istenen hedeflere göre değerlendirme aracı türü seçimi yapılmalıdır. Bu seçim yapıldıktan sonra oluşturulacak değerlendirme araçlarının bazı özellikleri içermesi gerekir. Etkili bir puanlama anahtarı hazırlamak için şu sorulara dikkat edilebilir (Association of language teachers in Europe (ALTE), 2005, ss. 147–148):

- Puanlama anahtarı ne kadar açık (Görev niteliğini yanlış yorumlamak mümkün mü)?
- Puanlama anahtarını anlaması kolay mı? (Uygun düzeyde dil kullanılıyor mu?)
- Puanlama anahtarı yeterli mi? (Gerekli bütün bilgiler verilmiş mi?)
- Puanlama anahtarı hedeflerle ne kadar alakalı? (Sadece gerekli olan bilgiler mi veriliyor?)
- Puanlama anahtarı ne kadar tutarlı? (Sınavların farklı versiyonlarında da tutarlılık sağlanmalıdır.)
- Puanlama anahtarı kılavuzlarla uyumlu mu?

Puanlama anahtarı geliştirilme sürecinde geçerlik ve güvenilirlik testleri uygulanmaktadır. Geçerlik güvenilirlik çalışmaları anlamlı, kullanışlı ve uygun değerlendirme araçlarının

oluşturulması için gereklidir. Geçerlik “ölçüt odaklı geçerlik”, “içerik geçerliği” ve “yapı geçerliği” olarak üçe ayrılmaktadır. Ölçüt odaklı geçerlik sınav ve ölçütler arasındaki ilişkiyi ortaya koyarken, içerik geçerliği sınav içeriğinin değerlendirilen boyuta özgü olup olmadığını ölçerken, yapı geçerliği ise sınavın dil kullanımına ilişkin temel teoriyi ne ölçüde temsil ettiğini ve bu teorinin bir testteki performansı ne ölçüde açıklayabildiğini veya tahmin edebildiğini göstermektedir (Berger, 2015, s. 79). Daha önceki yıllarda geçerlik türleri tek başına kullanılırken günümüzde bir bütün olarak ele alınmalıdır (Berger, 2015, s. 81). Bachman ve Palmer (1996) “kullanışlık” kavramını merkeze alarak geçerlik teorisini geliştirmişlerdir. Kullanışlılığı etkileyen nitelikleri tek tek ele almak yerine bütüncül bir yaklaşım sergilemişlerdir. Knoch (2015, s. 65), Bachman ve Palmer’in çalışmasını temel alarak kullanışlı bir puanlama anahtarında olması gereken özellikleri şu şekilde tanımlamıştır:

Tablo 4. Geçerli bir puanlama anahtarının özellikleri

| | |
|--------------------------------|--|
| Yapı geçerliği | Puanlama anahtarı amaca ve bağlama uygun, amaçlanan değerlendirme sonucunu sağlar ve değerlendiriciler, puanlama anahtarının yapıyı uygun biçimde temsil ettiğini algılar. Puanlama anahtarı ölçütleri, sınava girenler arasında başarılı bir şekilde ayırım yapar ve değerlendiriciler, puanlama anahtarının uygun biçimde çalıştığını bildirir. Puanlama anahtarındaki boyutlar güncel araştırmalar ve uygulamalı dilbilim teorilerini yansıtır. |
| Güvenilirlik | Değerlendiriciler puanlama anahtarını kullanırken güvenilir ve birbirinin yerine kullanılabilir şekilde değerlendirir. |
| Gerçeklik (içerik geçerliliği) | Puanlama anahtarı hedef dilde yazmanın okuyucular tarafından nasıl algılandığını mümkün oldukça yansıtmalıdır. |
| Etki (test sonuçları) | Sınav katılımcılarının aldığı geri bildirimler ilgili, eksiksiz ve anlamlıdır. Sınav puanları ve geri bildirimler diğer paydaşlar tarafından ilgili, eksiksiz ve anlamlı olarak algılanır. Değerlendiriciler üzerindeki etkisi olumludur. |
| Kullanışlılık | Puanlama anahtarı kullanışlıdır. Puanlama anahtarını geliştirme süreci pratiktir. |

Yukarıda belirtilen özelliklerin hepsinin geçerli bir puanlama anahtarında olması gerektiği ve bütüncül bir yaklaşım içerisinde ele alınmasının önemi araştırmacılar tarafından belirtilmiş olsa da uygulaması zor olduğundan argüman ve kanıt temelli yaklaşımlar önermişlerdir. Weir (2005) tarafından sınavların uygulama aşamasından önce toplanan veriler ile uygulama sonları toplanan verileri karşılaştırıp aralarındaki ayrımın incelendiği kanıt temelli yaklaşım ve Kane (2013) tarafından ortaya konulan sınav sonucuna dayalı argümanların, sınav yanıtlarından puan temelli yorumlara

geçilebileceğini belirleyen çıkarımlar ve destekleyici varsayımları içeren argüman temelli yaklaşım ortaya konulmuştur.

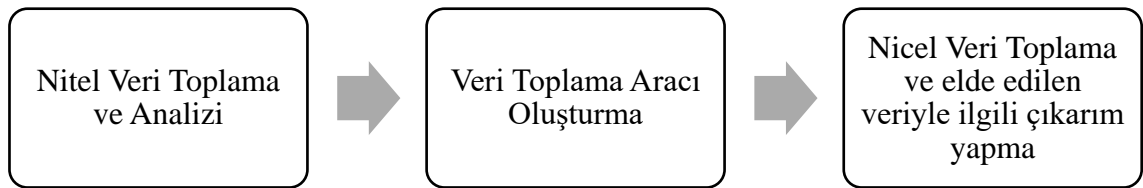
Geçerlik çalışmalarındaki güncel konulardan biri yapı geçerliğidir. Geçerlik çalışmaları, bir puanlama anahtarının uygulama sırasında, özellikle de boyutlar açısından nasıl işlediğini göstermesi gerekir. Fakat puanlama anahtarları birçok açıdan sınav sonucunu etkileyebilme potansiyeline sahiptir (Berger, 2015). Sınav sonucunu etkileyebilecek faktörleri en aza indirebilmek için değerlendiricilerin kullandıkları puanlama anahtarlarının boyutlarını iyi anlaması gerekmektedir.

2. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verinin toplanması ve veri çözümlemesine yer verilecektir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini değerlendirebilmek için dereceli puanlama anahtarı oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda hem nitel hem de nicel verinin toplanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Nitel ve nicel veri birlikte ele alınacağından çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Creswell (2021, s. 2), karma yöntemi araştırma problemlerini anlamak için hem nitel hem de nicel verilerin birlikte ele alınmasının avantajlarını kullanarak sonuca ulaşılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi için öncelikle nitel veri toplanıp sonrasında bu verileri bağlı olarak nicel veri toplanması gerektiğinden karma yöntemin alt desenlerinden keşfedici ardışık desenin kullanılması kararlaştırılmıştır. Keşfedici ardışık desen, “İlk olarak araştırma problemi için nitel veri toplama ve bu verinin analizi ile keşfedip incelemek ve bir veri toplama aracı geliştirerek nicel veri toplama ile ikinci aşamayı takip etmek” olarak tanımlanmıştır (Creswell, 2021, s. 40). Keşfedici ardışık desen üç aşamadan oluşmaktadır.



Şekil 2. Keşfedici Ardışık Desen

Birinci aşama olarak öncelikle nitel verinin toplanması gerekmektedir. Veri toplama aracı, nitel veri toplandıktan sonra oluşturulmaktadır. İkinci aşamada veri toplama aracı oluşturulduktan sonra çalışmanın nicel kısmına geçilmekte ve bu araç kullanılarak nicel veriye ulaşılmaktadır. Son aşamada ise veri toplama aracının oluşturulma amacını gerçekleştirip gerçekleştirmediği hakkında bulgulara yer verilmektedir. Bu nedenle

dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışmaları için uygun bir yöntem olduğu düşünüldüğünden tercih edilmiştir.

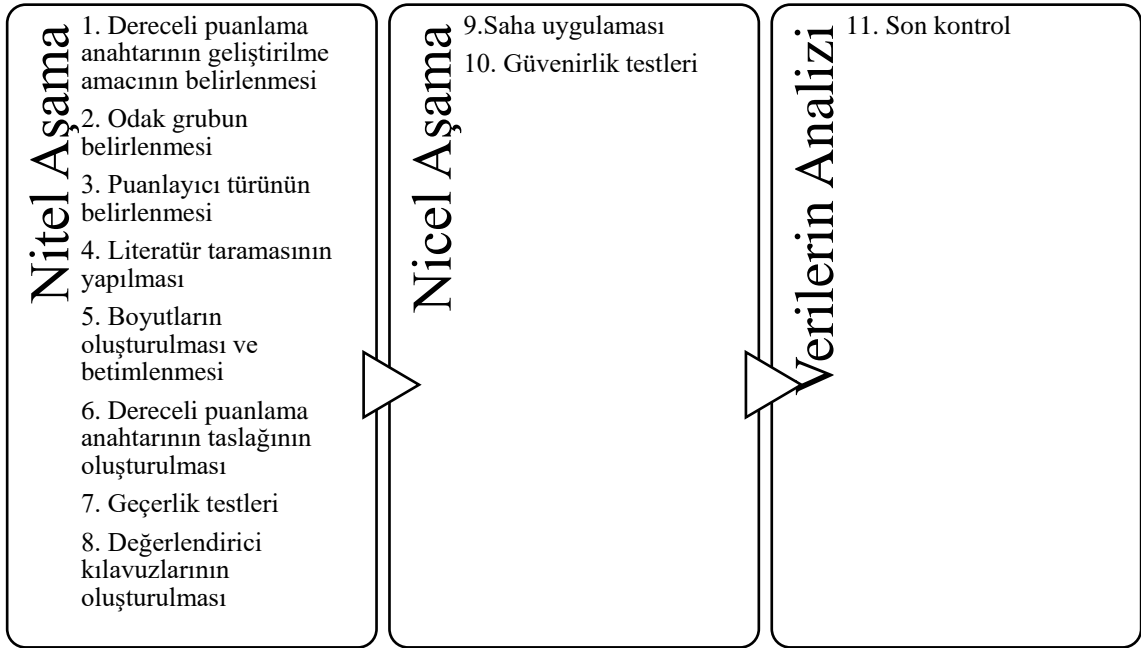
Hem çalışmanın nihai çıktısı hem de veri toplama aracı olan dereceli puanlama anahtarlarının oluşturulabilmeleri için bir dizi adımdan yararlanılmıştır. Bunun için farklı puanlama anahtarları ve ölçek geliştirme modelleri incelenmiş, araştırma için aşağıdaki iki model uygun bulunmuştur. Bu modellerden ilki olan Stevens ve Levi (2005) puanlama anahtarı geliştirme aşamalarını için dört basamak olarak sınıflandırmıştır:

1. Görevin betimlenmesi
2. Puanlayıcı türünün belirlenmesi
3. Boyutların oluşturulması
4. Boyutların betimlenmesi

Gehlbach ve Brinkworth (2011) ise puanlama anahtarı geliştirme aşamalarının altı adımdan oluştuğunu belirtmiştir:

1. Literatür taraması
2. Odak grubu belirleme
3. Odak grup ve literatürün sentezlenmesi
4. Taslak puanlama anahtarının oluşturulması
5. Taslak puanlama anahtarının değerlendirilmesi için uzman görüşü alınması
6. Saha testi

Her iki puanlama anahtarı geliştirme adımlarına bakıldığında her iki çalışmadaki adımların birbirlerini tamamladıkları görülmüştür. Araştırma modeline uygun olarak yukarıdaki adımlar birleştirilerek aşağıdaki uygulama adımları oluşturulmuştur. Bu adımlara dair detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir:



Şekil 3. Dereceli puanlama anahtarı oluşturma adımları

1. Dereceli puanlama anahtarının geliştirilme amacının belirlenmesi: Öncelikle dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilme süreci için genel bir plan oluşturulmalıdır. Konuşma performanslarının değerlendirilmesinde nelerin hedeflendiği belirlenmelidir.
2. Odak grubun belirlenmesi: Kullanması hedeflenen değerlendirici grubunun ve dereceli puanlama anahtarının kullanılacağı hedef grubun öncelikli olarak tespit edilmesi gerekmektedir. Amaç ve odak gruplara göre konuşma becerisinin değerlendirilmesinde hangi boyutların kullanılacağı belirlenir.
3. Puanlayıcı türünün belirlenmesi: Dereceli puanlama anahtarının kullanılmasının hedeflendiği performansları değerlendirme amacıyla bir puanlama sistemi oluşturulur. Farklı puanlamalara uyarlanabilmesi için ölçek biçimli puanlama sistemlerini kullanmak daha kullanışlı olabilmektedir.
4. Alanyazın taramasının yapılması: Dereceli puanlama anahtarı çerçevesinin ve madde havuzunun oluşturulabilmesi için alanyazın araştırılır. Elde edilen veriler, amaç ve odak gruplara göre kullanılması istenilen puanlama anahtarı için boyutlar kararlaştırılır ve madde havuzu oluşturulur.
5. Boyutların oluşturulması ve betimlenmesi: Performans değerlendirmelerinde hangi boyutların ve alt boyutların değerlendirileceğinin tespit edilmesi ve ayrıntılı olarak

betimlenmesi gerekmektedir. Performansı değerlendirmede önemlerine göre dereceli puanlama anahtarına eklenmeli veya çıkarılmalıdır.

6. Dereceli puanlama anahtarının taslağının oluşturulması: Alanyazın taraması sonrası belirlenen ölçütlere göre taslak bir dereceli puanlama anahtarı oluşturulur. Oluşturulan taslak dereceli puanlama anahtarı geçerlilik testleri için uygun hale getirilir.

7. Geçerlik testleri: Ölçme aracının içindeki maddelerin ölçmek amaçlanan durumu ne kadar dengeli ve iyi ölçebildiğini gösterir (Tavşancıl, 2018, s. 38). Geçerlik için kullanılan yöntemlerden biri uzman görüşü almaktır. Uzman görüşü sonucu gerekli kabul edilen maddeler veri toplama aracında kalırken diğerleri çıkarılır (Ayre & Scally, 2014). Böylece hedeflenen ölçütleri ölçebilecek maddeler ile oluşturulmuş geçerli puanlama anahtarları oluşturulabilir.

8. Değerlendirici kılavuzlarının oluşturulması: Öğretici ve değerlendiricilerin dereceli puanlama anahtarlarını nasıl kullanacakları hakkında bilgileri olmalıdır. Bu nedenle kişilere eğitim verilebilir. Fakat çoğu zaman değerlendiricilere ulaşmak zor olabilmektedir. Bu nedenle eğitim yapmanın mümkün olmadığı durumlarda dereceli puanlama anahtarının kullanımı hakkında bir belge hazırlanabilir (Jeong, 2015, s. 13). Kullanım kılavuzlarının hazırlanması değerlendirici ve öğreticilerin puanlama anahtarlarını kullanmalarını kolaylaştıracaktır.

9. Saha uygulaması: Puanlama anahtarlarının geçerlilik testleri uygulanıp oluşturulduktan sonra kullanışlılığının ölçülebilmesi için uygulanması gereklidir. Hedeflenen gruplar üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda güvenilirlik testleri için gerekli veriler elde edilebilir.

10. Güvenirlik testleri: Bir ölçme aracının güvenirliliğinin yüksek çıkması için aynı koşullarda tekrar edilen ölçümlerde çıkan değer tutarlı olması gerekir (Ercan ve Kan, 2004). Bu nedenle puanlama anahtarına uygun güvenilirlik testlerinin uygulanması ve puanlama anahtarının güvenilir ve kullanışlı olduğunun belirlenmesi gereklidir.

11. Son kontrol: Geçerlik ve güvenilirlik testleri sonucunda elde edilen verilere göre puanlama anahtarının son kontrolleri yapıp kullanılma hazır hale getirilmesi gerekmektedir.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmada üç farklı çalışma grubu bulunmaktadır. İlk grup geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarının kapsam geçerliğinin ölçülmesi için seçilen alan uzmanlarıdır. Uzmanların seçimi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacının önceden belirlemiş olduğu ölçütlere göre örnekleme seçmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 140). Bu çalışma grubunun seçimi için “en az 10 yıl yabancı dil olarak Türkçe alanında deneyimli olmak” ve “doktora yapmış/yapıyor olmak” ölçüt olarak belirlenmiştir. Uzman görüşü için çalışmaya katılan 8 uzman ile ilgili bilgiler aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Kapsam geçerlilik testleri için uzmanların deneyim bilgileri

| Uzman | Alan Tecrübesi | Eğitim | Unvan |
|----------|----------------|----------------------|-----------|
| 1.Uzman | 18 yıl | Doktora mezunu | Doç. Dr. |
| 2.Uzman | 15 yıl | Doktora mezunu | Öğr. Gör. |
| 3.Uzman | 10 yıl | Doktora mezunu | Öğr. Gör. |
| 4. Uzman | 16 yıl | Doktora devam ediyor | Öğr. Gör. |
| 5. Uzman | 12 yıl | Doktora devam ediyor | Öğr. Gör. |
| 6.Uzman | 11 yıl | Doktora devam ediyor | Öğr. Gör. |
| 7. Uzman | 10 yıl | Doktora devam ediyor | Öğr. Gör. |
| 8. Uzman | 10 yıl | Doktora devam ediyor | Öğr. Gör. |

Araştırmada dereceli puanlama anahtarlarının uygulanabilmesi için Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitim ve Araştırma Merkezi'nde (DEDAM) öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin A1 ve A2 düzeylerinde konuşma performansları kayıt altına alınmıştır. Tamamen gönüllülük esaslı olarak katılan öğrenciler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı örnekleme yöntemiyle her bir düzey için iki zayıf, iki orta ve iki iyi olduğu düşünülen konuşma performansı belirlenmiştir. Aykırı örnekleme sınırlı sayıda birbirinden farklı durumlarda olan örneklerin seçilmesiyle oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Konuşma performansı için örneklem seçiminde öğrencilerin farklı ülkelerden olması, farklı anadillere sahip olmalarına dikkat edilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin geldikleri ülkeler

| Uzman | Ülke |
|------------|------------|
| 1. Öğrenci | Afganistan |
| 2. Öğrenci | Filistin |
| 3. Öğrenci | Etiyopya |
| 4. Öğrenci | Belarus |
| 5. Öğrenci | Gine |
| 6. Öğrenci | Endonezya |
| 7. Öğrenci | Bangladeş |
| 8. Öğrenci | Tanzanya |

Konuşma performanslarının değerlendirilmesi için çalışmaya katılan değerlendiriciler maksimum örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde farklılık gösteren durumların arasında ne tür ortaklıklar ve farklılıklar olduğunu ortaya çıkarır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Değerlendiriciler üniversitelerin TÖMER'lerinde farklı seviyelerde eğitim veren tecrübeli-tecrübesiz kişiler arasından karışık olarak seçilmiştir. Çalışmaya katılan değerlendirmecilerin deneyimleri 6 aydan 18 yıla kadar çeşitlilik göstermektedir. Değerlendiricilere ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 7. Değerlendiricilere ilişkin bilgiler

| Değerlendirici | Cinsiyet | Öğrenim Durumu | En Son Mezun Oldukları/Halen Okudukları Bölüm | Deneyim Yılı |
|------------------|----------|-----------------|---|--------------|
| Değerlendirici1 | Kadın | Doktora | İngiliz Dili ve Eğitimi | 3 yıl |
| Değerlendirici2 | Kadın | Doktora (devam) | Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi | 10 yıl |
| Değerlendirici3 | Kadın | Doktora | Türkçe Eğitimi | 18 yıl |
| Değerlendirici4 | Kadın | Doktora (devam) | Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi | 11 yıl |
| Değerlendirici5 | Kadın | Doktora (devam) | Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi | 12 yıl |
| Değerlendirici6 | Kadın | Doktora (devam) | Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi | 10 yıl |
| Değerlendirici7 | Kadın | Doktora (devam) | Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi | 12 yıl |
| Değerlendirici8 | Kadın | Yüksek Lisans | Fransız Dili | 10 yıl |
| Değerlendirici9 | Kadın | Doktora (devam) | Genel Dilbilim | 15 yıl |
| Değerlendirici10 | Kadın | Doktora | Türkçe Eğitimi | 10 yıl |
| Değerlendirici11 | Kadın | Doktora | Türkçe Eğitimi | 15 yıl |
| Değerlendirici12 | Kadın | Doktora | Genel Dilbilim | 2 yıl |
| Değerlendirici13 | Kadın | Doktora (devam) | Genel Dilbilim | 6 ay |
| Değerlendirici14 | Kadın | Doktora | Türk Dili ve Edebiyatı | 18 yıl |
| Değerlendirici15 | Kadın | Doktora | Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi | 4 yıl |

| | | | | |
|------------------|-------|--------------------|---------------------------------------|--------|
| Değerlendirici16 | Erkek | Doktora (devam) | Türkçe Eğitimi | 1 yıl |
| Değerlendirici17 | Erkek | Doktora | Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi | 10 yıl |
| Değerlendirici18 | Kadın | Doktora (devam) | Genel Dilbilim | 3 yıl |
| Değerlendirici19 | Erkek | Doktora | Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi | 13 yıl |
| Değerlendirici20 | Erkek | Doktora | Türkçe Eğitimi | 10 yıl |

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada analitik dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilmesi amaçlandığından geçerlik çalışmaları sırasında alan uzmanlarının görüşlerini alabilmek için uzman görüş formu hazırlanmıştır. Bu formda uzmanlar oluşturulan maddeleri üçlü likert tipi bir ölçek ile değerlendirmişlerdir. Bu form ile elde edilen sonuçlarla dereceli puanlama anahtarları oluşturulmuştur.

Güvenirlik çalışmalarında ise öğrencilerin konuşma performanslarının değerlendirilmesi için A1 ve A2 düzeylerinde geliştirilen dereceli puanlama anahtarları ve puanlama anahtarlarının kullanımını hakkında bilgi vermek amacıyla hazırlanmış değerlendirici kılavuzları kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen sonuçların karşılaştırılmasıyla güvenilirlik sonuçlarının elde edilmesi hedeflenmiştir.

Bununla birlikte değerlendiricilere ait demografik bilgiler kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Bu formda değerlendiricilerin yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi deneyimleri, hangi düzeylerde ders verdiklerine dair bilgiler toplanmıştır.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe konuşma sınavlarında kullanılmak üzere A1 ve A2 düzeyleri için dereceli puanlama anahtarları oluşturulması amaçlandığından verilerin toplanması için iki aşamalı bir sistem oluşturulmuştur. Bu aşamalar nitel ve nicel aşamalar olarak adlandırılacaktır.

2.4.1. Nitel Aşama

Veri toplama aracı ve araştırmanın nihai çıktısı olan dereceli puanlama anahtarının taslağının oluşturulduğu kısım nitel aşamadır. Bu nedenle aşağıdaki adımlar uygulanmıştır:

1. Dereceli puanlama anahtarının geliştirilme amacının belirlenmesi

Bu çalışmada değerlendiricilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 ve A2 düzeyi öğrencilerin konuşma performansları tutarlı ve nesnel değerlendirilebilmesi için uygun puanlama anahtarlarının oluşturulması amaçlanmıştır.

2. Odak grubun belirlenmesi

Puanlama anahtarını kullanacak ve puanlama anahtarının uygulanacağı gruplar belirlenmiştir. TÖMER’lerde görev yapan öğretmenler puanlama anahtarını kullanacak hedef grup olarak, TÖMER’lerde öğrenim gören A1 ve A2 düzeyi uluslararası öğrenciler ise puanlama anahtarının uygulanacağı hedef grup olarak seçilmiştir.

3. Puanlayıcı türünün belirlenmesi

Dereceli puanlama anahtarlarının alanda deneyim sahibi ve yeni başlayan değerlendiriciler tarafından da kullanılabilmesi için analitik türde tasarlanması planlanmıştır.

4. Literatür taramasının yapılması

Dereceli puanlama anahtarlarının oluşturulabilmesi için öncelikle alanyazında kaynak taraması yapılmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni’ne göre A1 ve A2 düzeyinde konuşma becerisinde nelerin beklendiğine bakılmıştır.

5. Boyutların oluşturulması ve betimlenmesi

Bu aşamada puanlama anahtarının ana boyutlarının belirlenmesi ve betimlenmesi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretilen dil öğretim merkezlerinde ve farklı dillerde sınavlar yapan uluslararası kurumlarca kullanılan puanlama anahtarlarının özelliklerine yer verilmiştir:

Tablo 8. Dil öğretim merkezleri ve uluslararası kurumlar tarafından kullanılan puanlama anahtarları boyutları

| Dil Öğretim Merkezi | Ölçek Türü | Ana Boyutlar | Alt Boyutlar |
|---------------------|------------|---|---|
| TÖMER 1 | Bütüncül | <ul style="list-style-type: none"> • Sözlü Anlatım <ul style="list-style-type: none"> ○ Doğruluk ve Tutarlılık ○ Dil Bilgisi Yapılarını Kullanma ○ Akıcılık ○ Üslup ve Özgünlük ○ Sözcük Dağarcığı | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Karşılıklı Konuşma <ul style="list-style-type: none"> ○ Doğruluk ve Tutarlılık ○ Dil Bilgisi Yapılarını Kullanma ○ Akıcılık ○ Karşılıklı Etkileşim ○ Sözcük Dağarcığı | |
| TÖMER 2 | Analitik | <ul style="list-style-type: none"> • Bağımsız Konuşma <ul style="list-style-type: none"> ○ İçerik | Anlatım Üslup Dilbilgisi Yapılarını Kullanma Sözcük Hedef Dinleyici Etkileşim Zamanı kullanma |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Karşılıklı Konuşma <ul style="list-style-type: none"> ○ İçerik | Tutarlılık Akıcılık Doğruluk Özgünlük |
| | | <ul style="list-style-type: none"> ○ Anlatım | Üslup Dilbilgisi Yapılarını Kullanma Sözcük Hedef Kişi Etkileşim Zamanı kullanma |
| TÖMER 4 | Bütüncül | <ul style="list-style-type: none"> • Sözcük Seçimi • Dilbilgisel Doğruluk • Bağlama Uygunluk • Akıcılık • Sesletim | |
| TÖMER 4 | Analitik | <ul style="list-style-type: none"> • Dilbilgisel Alan • Sözlüksel Alan • Bağlama Uygunluk • Akıcılık • Sesbilimsel Alan | |
| TELC | Bütüncül | <ul style="list-style-type: none"> • Genel Sözlü Etkileşim • Genel Sözlü Anlatım • Genel Dilsel Araçlar Alanı • Dilbilgisel Doğruluk • Sözlü Akıcılık • Tutarlılık ve Bağdaşıklık • Telaffuz ve Tonlama Hakimiyeti | |
| Cambridge | Bütüncül | <ul style="list-style-type: none"> • Dilbilgisi ve Sözvarlığı | |

| | | | |
|---|----------|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Sesletim • Karşılıklı Konuşma • Genel Başarım | |
| British Council, APTIS Ölçeği (O'Sullivan & Dunlea, 2019) | Bütüncül | | Görev başarımı/konuya uygunluk, dilbilgisi doğruluğu, sözcük dağarcığı, sesletim, akıcılık ile CEFR'a bağlı ilgili açıklamalar |

Tabloya göre konuşma performansını değerlendirmek için hem bütüncül hem de analitik puanlama anahtarlarının kullanıldığı görülmektedir. Dilbilgisel doğruluk, sözvarlığı, akıcılık ve sesletim bütün puanlayıcı anahtarlarında ortak görülen boyutlardır. Ölçek türü olarak çoğunlukla bütüncül seçilmesinin nedeni hızlı kullanılabilmesi olabilir.

Aşağıdaki tabloda ise Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (2013) ve tamamlayıcı cildinde (2020) görülen konuşma becerisini değerlendirmede kullanılacak başlıklar beş ana başlık altında toplanmıştır. İncelenen ölçeklerdeki ortak başlıkların Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni ile karşılaştırılması sonucu aşağıdaki gibi bir sınıflandırmaya gidilmiştir:

Tablo 9. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılacak boyutlar ve alt boyutlar

| Söz varlığı | Doğruluk | Tutarlılık ve Akıcılık | Sesletim |
|-----------------------------|----------------------------|------------------------|---------------------------|
| Sözcük denetimi | Dilbilgisel doğruluk | Konu geliştirme | Genel sesbilimsel denetim |
| Sözcük dağarcığı alanı | Toplumdilbilgisel uygunluk | Esneklik | Bürünsel |
| Sözcük dağarcığı hakimiyeti | Genel dil varlığı | İşbirliği | Muhatabı anlama |
| Dilsel araçlar, genel | | | Konuşucu rol değişimi |

Alanda deneyim sahibi 3 öğretim üyesi ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı ile yapılan çalışmalar sonucunda kullanışlılık açısından boyutlar sınırlandırılmış ve “Sözcük Bilgisi, Dilbilgisel Doğruluk, Tutarlık ve Bağdaşıklık, Akıcılık, Sesletim, Karşılıklı Etkileşim, Görevi Başarma” ana boyutlarının kullanılmasına karar verilmiştir. Boyutların altında A1 ve A2 düzeyinde öğrencilerden beklenen alt boyutlar ayrıntılı maddeler olarak tanımlanmıştır.

6. Dereceli puanlama anahtarının taslağının oluşturulması

A1 ve A2 düzeyleri için madde havuzları oluşturulabilmesi için literatür taramasında elde edilen veriler belirlenen boyutlara göre sınıflandırılmıştır. Dil öğretim merkezlerinde en sık kullanılan kitaplar incelenmiştir. Bu bilgiler konu, dilbilgisi yapısı ve bağlaç kullanımı olarak tablolaştırılmıştır.

A1 ve A2 düzeylerinde sözcük bilgisi boyutunun oluşturulabilmesi için kitapların konuları incelenmiştir.

Tablo 10. A1 düzeyi ders kitaplarına göre konular

| Gazi Kitabı | Yeni Hitit | Yeni İstanbul | İzmir | Yedi İklim |
|--------------------------|---------------------|------------------------|-----------------------|-------------------|
| Merhaba | Merhaba | Tanışma– Selamlaşma | Merhaba | Tanışma |
| Nerede, Ne zaman, Nasıl? | Günlük Hayat | Ülke, milliyet, dil | Nerede Ne Yapıyorsun? | Ailemiz |
| Dikkat | Yakın Çevremiz | Yiyecek içecek | Biz Öğrenciyiz | Günlük Hayat |
| Teknik İşlemler | Zaman Geçiyor | Alışveriş | Nerden Nereye? | Çevremiz |
| Nasıl giderim? | Afiyet olsun | Aile | Geçmişte | Meslekler |
| İletişim | Bürokrasi Her Yerde | Günlük yaşam | Ailem ve Arkadaşlarım | Ulaşım |
| Kuruyorum | | | Ne Yapalım? | İletişim |
| | | | Tekrar Ediyoruz | Tatil |

Tablo 11. A2 düzeyi ders kitaplarına göre konular

| Gazi Kitabı | Yeni Hitit | Yeni İstanbul | İzmir | Yedi İklim |
|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| Haberin var mı? | Gelecek de Bir Gün Gelecek | Yemek | Alışveriş | Zaman Mekan |
| Bu benim dünyam | Rivayet Odur Ki | Gezi | Geziyoruz | Sağlıklı Yaşam |
| Durma, keşfet! | Farklı Dünyalar | Hava durumu | Doktora Gidiyorum | Sosyal Etkinlikler |
| Hayatı öğreniyoruz | Medya | Masallar | Gelecekte | Güzel Ülkem |
| Okuyalım ve öğrenelim | Sağlıklı Bir Yaşam | Doğa olayları | Davranışlar | Üretimden Tüketime |
| | Yolculuk | Alışkanlık ve hobiler | “Kim” “Ne” dedi? | Duygular |
| | | İş ilanı | Kimmiş Neymiş Nasılmış? | Teknoloji ve İletişim |
| | | | Tekrar Ediyoruz | İnsan ve Toplum |

Aşağıda A1 ve A2 düzeylerinde ders kitaplarında görülen dilbilgisi yapıları tablo olarak verilmiştir.

Tablo 12. A1 düzeyi ders kitaplarına göre dilbilgisi yapıları

| Gazi Dilbilgisi Kitabı | Yeni Hitit | Yeni İstanbul | İzmir | Yedi İklim |
|-------------------------------|--|--|--------------------------|-----------------------|
| Alfabe | Koşaç Tümcəsi | Alfabe | -lAr Çoğul Eki | Bu, şu, şurası, orası |
| Ünlüler | Sıralama -InCl | Sayılar | Sayılar | mI?/değil |
| Ünsüzler | Varoluş Tümcəsi Var Yok | Ülke, milliyet, dil | Evet/Hayır Soruları | Var/yok |
| Hece | Şimdiki Zaman – (I)yor | Bu-şu-o | -DA Bulunma Durumu | Bulunma hali |
| Ünlü Uyumu | Durum (yönelme, kalma, çıkma) –(y)E, -DE, -Den | Kim? Ne? | Var/Yok | sayılar |
| Ünsüz Uyumu | Saatler | Çoğul eki (-lAr) | -(I)yor Şimdiki Zaman | Çokluk eki |
| Ünsüz Yumuşaması | -DİktEn sonra -MEdEn önce | Soru eki (-mI) | Sıfatlar | Ayrılma hali |
| İsim (Teklik/Çokluk) | -(y)E kadar, -Den önce, -Den sonra | Bulunma eki (-DA) | Koşaç | Belirtme hali |
| İyelik | İyelik | Yönelme eki (-(y)A) | -II/-sİz | Bulunma hali |
| Ek Fiil Geniş/Şimdiki Zaman | Ad Tamlaması (belirli) | Uzaklaşma eki (-DAn) | -DAn Çıkma durumu | Yönelme hali |
| Var/Yok Cümleleri | Ad tamlaması (belirsiz) | Belirtme eki (-(y)I) | -(y)A Yönelme Durumu | -DAn önce, -DAn sonra |
| Şimdiki Zaman | Ad Tamlaması (Zincirleme) | -mAk istemek | Emir Kipi | Emir |
| Görülen Geçmiş Zaman | Geçmiş Zaman (belirli) -DI | İyelik eki | Saat kaç?/ Saat Kaçta? | Şahıs zamirleri |
| | Koşaç Tümcəsi (hikaye kipi) | İsim cümleleri | -DI Belirli Geçmiş Zaman | Şimdiki zaman |
| | -(y)ken | Şimdiki zaman | İyelik Ekleri | Belirli geçmiş zaman |
| | Bağlaçlar/ilgeçler İle -(y)IE | Saatler | Ad Tamlaması | Zaman zarfları |
| | Emir Kipi | -DAn –A kadar | -DAki | İle –(y)IA |
| | İstek Kipi | Belirli geçmiş zaman (-DI) | İstek Kipi | İyelik ekleri |
| | Sıfatlaştırma -İI/-sİz | -DAn önce/- DAn sonra/-mAdAn önce/-DIktan sonra/-DAn beri/-DIr | -A göre/-ce | -DAn ... -A kadar |
| | Karşılaştırma -Den daha | İsim tamlamaları | -(y)Ip | Gelecek zaman |
| | Üstünlük en | | -mAk | İsim Tamlamaları |
| | Durum (belirtme) – (y)İ | | -(y)IA | -ki-DAki |

| | |
|--------------------------------|--|
| Şimdiki Zaman (resmi)-mEktE | -(I)ncI |
| İlgi eki -ki | -A göre, bence |
| | -Den daha + sıfat, Karşılaştırma |
| | En + sıfat:üstünlük |
| | -Den beri / - Dİr |

Tablo 13. A2 düzeyi ders kitaplarına göre dilbilgisi yapıları

| Gazi Dilbilgisi Kitabı | Yeni Hitit | Yeni İstanbul | İzmir | Yedi İklim |
|---|---|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Bulunma Hali | Gelecek zaman – (y)EcEk | Emir ve istek | Belirtme Durumu | Belirsiz Geçmiş Zaman (-mİş) |
| Ayrılma Hali | Koşaç Tümcesi (gelecek)olacak | -II/-sIz/-IIk | -Dan daha/en | -DAn önce |
| Yönelme Hali | İlgeçler gibi, kadar | Belirli geçmiş zaman (-DI) | -ki | -DAn sonra |
| Belirtme Hali | Gelecek zaman (hikaye kipi) – (y)EcEktİ | Gelecek zaman (- AcAk) | -mAdAn | -mAdAn önce |
| Saat Kaç/Ne zaman? | Eşitlik -CE | Belirsiz geçmiş zaman (-mİş) | İle/-(y)IA | -DIktAn sonra |
| İlgi Hali ve İsim Tamlaması | Görelilik –(y)E göre | Geniş zaman (- (I/A)r) | -(I)yordu Süren geçmiş zaman | Pekiştirme |
| Yalın Hal | Geçmiş Zaman (belirsiz)-miş | -mAktA | -(y)ken | Gibi, kadar |
| Kişi Zamirleri | Koşaç Tümcesi (rivayet kipi) – (y)mİş | Yeterlilik (- y(y)Abil) | Belirtili as tamlaması | Geniş zaman (-Ir/-Ar/ -r) |
| Dönüşlülük Zamirleri | Pekiştirme -Dİr | Zarf-fill (-(y)Ip/ mAdAn) | Yer belirticileri | -CA, -A göre |
| İşaret Zamirleri | Geniş Zaman –(E/İ)r | | Belirtisiz ad tamlaması | -mA/-mAk/-Iş |
| Belirsizlik Zamirleri ve İsim Tamlaması | Yeterlik –(y)Ebil/- (y)Eme | | -DIktAn sonra | Dolaylı Anlatım (Emir kipi) |
| -ki ekli işaret zamirleri | Geniş Zaman (hikaye kipi) – (E/İ)rdi | | -mAdAn önce | -(y)Ip |
| Öğrenilen Geçmiş Zaman | Geniş Zaman (rivayet kipi) – (E/İ)rmiş | | mA+durum ekleri | -mAdAn |
| Gelecek Zaman | Adlaştırma -mE, - mEk, -(y)İş | | -AcAk Gelecek zaman | -mAyIp |
| Sürekli Şimdiki Zaman | Adlaştırma (+ iyelik) + durum - mE, -mEk, -(y)İş (+iyelik) + durum | | -sAnA/-sAnIzA | -(y)ArAk |
| Yeterlik Fiili | Dolaylı Anlatım (emir kipi) -mE | | -mAk lazım | -(y)A... -(y)A |

| | | |
|--|---|--------------------------|
| Ulaçlar -(y)Ip/ - mEdEn | -mA+iyelik lazım | -(y)Abil- |
| Ulaçlar -(y)ErEk | -(I/A)r Geniş zaman | -mAk için |
| Ulaçlar -(y)E... - (Y)E | Belgisiz adıl ve sıfatlar | -mAk üzere |
| Ulaçlar - mE(+iyelik) için/ mEk için | Dolaysız aktarım | ...diye sormak |
| Ulaçlar -mEk üzere | -(y)ArAk |diye cevap vermek |
| | -DIK+iyelik eki | -an/-en |
| | -mİş Duyulan Geçmiş Zaman | |
| | -(I)yormuş Süren Duyulan Geçmiş Zaman | |
| | -Cl/-(y)Icl | |
| | -Abil+ir (Rica ve İzin İşlevleri) | |

A1 ve A2 düzeylerinde ders kitaplarında karşılaşılan bağlaçlara aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 14. A1 düzeyi ders kitaplarına göre bağlaçlar

| Gazi Kitabı | Yeni Hitit | Yeni İstanbul | İzmir | Yedi İklim |
|-------------|------------|---------------|------------|------------|
| | ile | ve | Bu nedenle | Ve |
| | De/da | önce | Çünkü | Veya/ya da |
| | | sonra | ve | Çünkü |
| | | ama | Önce | |
| | | çünkü | Sonra | |
| | | | Ama | |

Tablo 15. A2 düzeyi ders kitaplarına göre bağlaçlar

| Gazi Dilbilgisi Kitabı | Yeni Hitit | Yeni İstanbul | İzmir | Yedi İklim |
|---------------------------|------------|---------------|------------|-------------------------|
| | Çünkü | İle | İle | Bu yüzden/bu sebeple |
| | Bu nedenle | Hem... hem | Hem... hem | Belki Belki |
| | Bu yüzden | Ne... ne | Ne... ne | Hem...hem |
| | | Ya... ya | Ya... ya | Ne...ne |
| | | | | Ya...ya |
| | | | | İster....ister |

Yukarıda tablolarda belirtilen konu, dilbilgisi yapıları ve bağlaçlar göz önüne alınarak boyutlar ve ölçütler oluşturulmuştur.

7. Geçerlik testleri

Kapsam geçerlik testlerinin yapılabilmesi için Lawshe yöntemiyle veri toplanmıştır. Lawshe yöntemi altı adımdan oluşmaktadır (Yurdugül, 2005):

- a. Alan uzmanı grubu oluşturma
- b. Taslak puanlama anahtarlarını oluşturma
- c. Uzman görüşü elde etme
- d. Maddelerin kapsam geçerlik oranlarını (KGO) elde etme
- e. Puanlama anahtarının tamamı için kapsam geçerlik indeksi (KGİ) elde etme
- f. Kapsam geçerlik oranları ve indeksine göre puanlama anahtarını oluşturma

Lawshe'ye (1975) göre uzman görüşü en az 5 en fazla 40 uzman tarafından yapılabilmektedir. Bu çalışmada 8 alan uzmanına puanlama anahtarları gönderilmiştir. Taslak puanlama anahtarında maddeler “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz”, “madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor” biçiminde üçlü derecelendirme ile değerlendirilmiştir. Her maddenin yanında uzmanların maddeler hakkında açıklamalarını yazabilecekleri bir bölüm de yer almaktadır. Kapsam geçerliği hesaplanırken uzman sayılarına göre göz önüne alınan minimum değer tablosu aşağıdadır (Lawshe, 1975, s. 568):

Tablo 16. Uzman sayısına göre minimum değerler

| Uzman Sayısı | Minimum Değer |
|--------------|---------------|
| 5 | ,99 |
| 6 | ,99 |
| 7 | ,99 |
| 8 | ,75 |
| 9 | ,78 |
| 10 | ,62 |
| 11 | ,59 |
| 12 | ,56 |
| 13 | ,54 |
| 14 | ,51 |
| 15 | ,49 |
| 20 | ,42 |
| 25 | ,37 |
| 30 | ,33 |
| 35 | ,31 |
| 40 | ,29 |

Tabloya göre 8 alan uzmanının incelemeleri sonucu maddelerin alması gereken kapsam geçerlik oranında minimum değer ,75'tir. Kapsam geçerlik oranı ,75 altında kalan maddeler çıkarıldıktan sonra kapsam geçerlik oranı puanlama anahtarının tamamı için hesaplanarak minimum değer ile karşılaştırıp saha uygulaması için son düzenlemeleri yapılacaktır.

8. Değerlendirici kılavuzlarının oluşturulması

A1 ve A2 düzeylerinde öğrenci performanslarının nasıl değerlendirileceğine dair dereceli puanlama anahtarlarını açıklayan kılavuzlar oluşturulmuştur. Bu kılavuzlar her bir boyutun nasıl puanlanacağını ayrıntılı olarak açıklamaktadır.

2.4.2. Nicel Aşama

9. Saha uygulaması

Gönüllü değerlendiriciler daha önceden kayıt altına alınmış A1 ve A2 düzeylerinde Türkçe bilen uluslararası öğrencilerin konuşma performansları oluşturulan dereceli puanlama anahtarlarıyla değerlendirmiştir. Çalışmada iki zayıf, iki orta ve iki iyi konuşma performansı seçilerek değerlendiricilere gönderilmiştir. Deneyimleri 6 ay ile 18 yıl arasında değişen 20 katılımcı konuşma performanslarını hazırlanan puanlama anahtarları ile değerlendirmiştir. Uygulama sonucu elde edilen verilere güvenilirlik testleri uygulanmıştır.

10. Güvenirlik testleri

Dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirlik çalışmalarında SPSS 29 programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Bu program, istatistiksel analizler yapmak, veri setlerini işlemek ve sonuçları yorumlamak için kullanılmaktadır. Dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen sayısal veriler programa veri seti olarak girildikten sonra çalışma için gerekli testler uygulanmıştır.

Dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliğini ölçmek üzere değerlendiriciler arası uyuma bakılmıştır. Bunun için Kendall uyum katsayısı testi uygulanmıştır. Kendall's W olarak da adlandırılan bu testte üç ve üzeri puanlayıcı arasında uyum derecesini bir sıraya koyarak belirlemektedir (Gwet, 2020). W ile gösterilen uyum katsayısı 0 ile 1 arasında değişiklik göstermektedir. 0 sayısı puanlayıcılar arasında uyum olmadığını 1 ise uyumun

mükemmel olduğunu göstermektedir (Gwet, 2020). Test sonucu elde edilen veriler uygunluk tablosuyla karşılaştırılarak yorumlanmıştır (Schmidt, 1997):

Tablo 17. Kendall Uyum Katsayısı Yorumlama Tablosu

| W | Yorum | Güven Sıralaması |
|----|-------------------|------------------|
| ,1 | Çok zayıf uyum | Uyum yok |
| ,3 | Zayıf uyum | Düşük |
| ,5 | Orta düzeyde uyum | Makul |
| ,7 | Güçlü uyum | Yüksek |
| ,9 | Çok güçlü uyum | Çok yüksek |

11. Son kontrol

Geçerlik ve güvenilirlik testleri sonucunda elde edilen veriler kullanılarak dereceli puanlama anahtarlarının son kontrolleri yapılmıştır. Kontroller sonucunda A1 ve A2 düzeyinde konuşma becerisini değerlendirmede kullanılabilecek iki adet analitik dereceli puanlama anahtarı ortaya konulmuştur.

Çalışmada deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin puanlama anahtarlarını kullanımlarında bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U iki bağımsız grup arasında ilişki olup olmadığının ölçülebilmesi için kullanılan parametrik olmayan bir testtir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 187). Bu testin uygulanabilmesi için bağımlı değişkenin sıralama ölçeği düzeyinde ölçülmesi ve örneklem veya çalışma gruplarının bağımsız olması gerekmektedir. Testin uygulamasında deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin puanlama anahtarı aracılığıyla verdikleri puanlar karşılaştırılmıştır. Bu testin ve yöntemde bahsedilen diğer testlerin sonuçlarına bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde dereceli puanlama anahtarlarının uygulanması sonucu elde edilen geçerlik ve güvenirlik testleri ile değerlendiricilerin deneyim sürelerinin konuşma performanslarını değerlendirmelerine etkisini gösteren verilere yer verilmiştir.

3.1. KAPSAM GEÇERLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Dereceli puanlama anahtarlarının oluşturulabilmesi için maddelerin seçiminin yapılması gereklidir. Bunun için öncelikle uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü ile maddelerin kapsam geçerliliğinin test edilmesi için Lawshe tekniğine başvurulmuştur. 8 alan uzmanı tarafından maddeler “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz”, “madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor” olmak üzere üç dereceli bir ölçek ile değerlendirilmiştir. Bu aşamalardan sonra elde edilen veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 18. A1 düzeyi konuşma ölçeği madde kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksi

| | | N | Minimum Değer | KGO |
|-----------------------------------|-----|---|---------------|------|
| 1. Bölüm: Sözcük Bilgisi | M1 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | M2 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | M3 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | M4 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | M5 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| 2. Bölüm: Dilbilgisel Doğruluk | M6 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | M7 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | M8 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | M9 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | M10 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| 3. Bölüm: Tutarlık ve Bağdaşıklık | M11 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | M12 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | M13 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| 4. Bölüm: Akıcılık | M14 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | M15 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| 5. Bölüm: Sesletim | M16 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | M17 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| 6. Bölüm: Karşılıklı Etkileşim | M18 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | M19 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | M20 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | M21 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | M22 | 8 | 0,75 | 0,75 |
| | M23 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| 7. Bölüm: Görevi Başarma | M24 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | M25 | 8 | 0,75 | 1,00 |
| | | | KGI | 0,99 |

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere A1 düzeyi için toplam 25 maddede 22'inci madde 0,75, diğer maddeler 1,00 puanına sahiptir. Lawshe'nin tablosuna göre 8 uzman ile 0,75 üzeri kapsam geçerlik oranları maddelerin geçerli olduğunu göstermektedir. Bu tabloya göre yukarıdaki 25 madde 0,75 üzeri olduğundan maddeler geçerli kabul edilmiş ve puanlama anahtarının geneli için kapsam geçerlik indeksi hesaplanmış ve 0,99 bulunmuştur. Kapsam geçerlik indeksi minimum değer olan 0,75'ten büyük olduğundan A1 düzeyi dereceli puanlama anahtarının geçerli olduğu söylenebilir.

Tablo 19. A2 düzeyi konuşma ölçeği madde kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksi

| | | N | Minimum Değer | KGO |
|-----------------------------------|-----|---|---------------|----------|
| 1. Bölüm: Sözcük Bilgisi | M1 | 8 | 0,75 | 1 |
| | M2 | 8 | 0,75 | 1 |
| | M3 | 8 | 0,75 | 1 |
| | M4 | 8 | 0,75 | 1 |
| 2. Bölüm: Dilbilgisel Doğruluk | M5 | 8 | 0,75 | 1 |
| | M6 | 8 | 0,75 | 1 |
| | M7 | 8 | 0,75 | 1 |
| | M8 | 8 | 0,75 | 1 |
| | M9 | 8 | 0,75 | 1 |
| | M10 | 8 | 0,75 | 1 |
| 3. Bölüm: Tutarlık ve Bağdaşıklık | M11 | 8 | 0,75 | 1 |
| | M12 | 8 | 0,75 | 1 |
| | M13 | 8 | 0,75 | 1 |
| 4. Bölüm: Akıcılık | M14 | 8 | 0,75 | 1 |
| | M15 | 8 | 0,75 | 1 |
| | M16 | 8 | 0,75 | 1 |
| 5. Bölüm: Sesletim | M17 | 8 | 0,75 | 1 |
| | M18 | 8 | 0,75 | 0,75 |
| | M19 | 8 | 0,75 | 1 |
| 6. Bölüm: Karşılıklı Etkileşim | M20 | 8 | 0,75 | 0,75 |
| | M21 | 8 | 0,75 | 1 |
| | M22 | 8 | 0,75 | 1 |
| | M23 | 8 | 0,75 | 1 |
| 7. Bölüm: Görevi Başarma | M24 | 8 | 0,75 | 1 |
| | M25 | 8 | 0,75 | 1 |
| | | | KGI | 0,979167 |

Yukarıdaki tabloda 8 uzman görüşüne başvurularak elde edilen A2 düzeyi dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksi bilgileri yer almaktadır. Madde 18 ve madde 20 0,75 değerine sahipken diğer maddelerin kapsam geçerlik oranı 1'dir. Değerler Lawshe'nin tablosuna göre 0,75 minimum değer üzerinde olduğundan geçerli olarak kabul edilmiştir. A2 düzeyi dereceli puanlama anahtarının genel kapsam geçerlik indeksi 0,979167 bulunmuştur. Bu değer 0,75'ten yüksek olduğundan dereceli puanlama anahtarının genel olarak geçerli olduğu söylenebilir.

3.2. GÜVENİRLİĞE İLİŞKİN BULGULAR

Dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliğinin test edilebilmesi için Kendall Uyum Katsayısı testi ile değerlendiriciler arasındaki uyum katsayıları hesaplanmıştır. Kendall Uyum Katsayısı testinde değer W ile gösterilir ve 0 (hiç uyum yoktur) ile 1 (tamamen uyumludur) arasında değişmektedir (Gwet, 2020, s. 382). Kendall Uyum Katsayısı'ndan önce P değerine bakılır. Bu değer elde edilen sayısal değer in istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösterir. P değeri 0,05'ten küçükse sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır. Değerlendiricilerin konuşma performanslarının dereceli puanlama anahtarları ile yaptıkları değerlendirme sonuçlarının genel açıdan ve boyutlara göre karşılaştırıldığı Kendall Uyum Katsayısı sonuçları aşağıdadır.

Tablo 20. A1 Düzeyi Genel Kendall-W Uyum Kat Sayıları

| Seviye | W | P |
|-----------------|------|------|
| A1 Düzeyi Genel | ,862 | ,000 |

A1 düzeyi dereceli puanlama anahtarının güvenilirlik çalışmaları için 20 değerlendirici arası uyuma bakıldığında, p değerinin ,000 olduğundan sonuçların istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Dereceli puanlama anahtarının geneli için Kendall Uyum Katsayısı 0,862'dir. Değer 1'e yakın olduğundan kişiler arası uyumun oldukça güçlü olduğu söylenebilir.

Tablo 21. A1 Düzeyi Boyutlara İlişkin Kendall-W Kat Sayıları

| Boyutlar | W | P |
|-------------------------|------|------|
| Sözcük Bilgisi | ,705 | ,000 |
| Dilbilgisel Doğruluk | ,643 | |
| Tutarlık ve Bağdaşıklık | ,710 | |
| Akıcılık | ,616 | |
| Sesletim | ,708 | |
| Karşılıklı Etkileşim | ,616 | |
| Görevi Başarma | ,605 | |

Dereceli puanlama anahtarında boyutlara ilişkin değerlendiriciler arası uyuma bakıldığında p değeri 0,05'ten küçük olduğundan sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır. Test sonuçlarına göre sözcük bilgisi için ,705 ile güçlü uyum, dilbilgisel doğruluk ,643 ile orta derecede uyum, tutarlık ve bağdaşıklık ,710 ile güçlü uyum, akıcılık boyutu ,616 ile orta uyum, sesletim boyutunda ,708 ile yüksek uyum, karşılıklı etkileşim ,616 ile orta

uyum, görevi başarma boyutunda ise, 605 ile orta uyum görülmektedir. Bu verilere göre A1 düzeyi dereceli puanlama anahtarının genel ve boyutlar bazında geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 22. A2 Düzeyi Genel Kendall-W Uyum Kat Sayıları

| Seviye | W | P |
|-----------------|------|------|
| A2 Düzeyi Genel | ,845 | ,000 |

A2 düzeyi dereceli puanlama anahtarının güvenilirlik çalışmaları için 20 değerlendirici arasında uyuma bakılmıştır. P değeri ,000 olduğundan sonuçların istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Kendall Uyum Katsayısı dereceli puanlama anahtarının geneli için 0,845 olarak bulunmuştur. Değer 1'e yakın olduğundan kişiler arası uyumun oldukça güçlü olduğu söylenebilir.

Tablo 23. A2 Düzeyi Boyutlara İlişkin Kendall-W Kat Sayıları

| Boyutlar | W | P |
|-------------------------|------|------|
| Sözcük Bilgisi | ,727 | ,000 |
| Dilbilgisel Doğruluk | ,802 | |
| Tutarlık ve Bağdaşıklık | ,740 | |
| Akıcılık | ,727 | |
| Sesletim | ,634 | |
| Karşılıklı Etkileşim | ,663 | |
| Görevi Başarma | ,724 | |

A2 düzeyinde dereceli puanlama anahtarında boyutlara ilişkin değerlendiriciler arası uyuma bakıldığında p değeri ,000 çıkmıştır. Bu değer 0,05'ten küçük olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır. Test sonuçlarına göre sözcük bilgisi için ,725 ile güçlü uyum, dilbilgisel doğruluk ,802 ile yüksek derecede güçlü uyum, tutarlık ve bağdaşıklık ,740 ile güçlü uyum, akıcılık boyutu ,727 ile güçlü uyum, sesletim boyutunda ,634 ile orta uyum, karşılıklı etkileşim ,663 ile orta uyum, görevi başarma boyutunda ise, 724 ile yüksek uyum görülmektedir. Bu verilerden hareketle A2 düzeyi dereceli puanlama anahtarının genel ve boyutlar bazında geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3. DEĞERLENDİRİCİ DENEYİMİNİN DEĞERLENDİRME SONUÇLARINA ETKİSİ

Değerlendiricilerin deneyim sürelerinin öğrencilerin konuşma performanslarını değerlendirmede etkisinin olup olmadığı ölçülmek istenmiştir. Bu nedenle değerlendiricilerin deneyim sürelerine göre verdikleri puanlar sıralanarak Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 24. Tecrübenin Değerlendirme Sonuçlarına Etkisi A1 Seviyesi Mann-Whitney U Analizi

| Konuşma Performansları | U | P |
|------------------------|--------|-------|
| A1.1 | 43,500 | ,877 |
| A1.2 | 39,500 | ,643 |
| A1.3 | 40,500 | ,699 |
| A1.4 | 51,500 | ,643 |
| A1.5 | 46,500 | ,938 |
| A1.6 | 46,000 | 1,000 |

A1 düzeyinde uygulamaya katılan 13 değerlendirici 10 yıl ve üzeri deneyime sahipken, 7 değerlendirici ise 5 yıl ve altında deneyim sahibidir. Tabloya bakıldığında p değeri 0,05'ten küçük olarak görülmüştür. Bu nedenle test sonucunda deneyim süreleri ile değerlendiricilerin verdiği notlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 25. Tecrübenin Değerlendirme Sonuçlarına Etkisi A2 Seviyesi Mann-Whitney U Analizi

| Konuşma Performansları | U | P |
|------------------------|--------|------|
| A2.1 | 44,000 | ,938 |
| A2.2 | 65,500 | ,115 |
| A2.3 | 42,000 | ,817 |
| A2.4 | 50,000 | ,757 |
| A2.5 | 46,500 | ,938 |
| A2.6 | 50,500 | ,699 |

A2 düzeyinde değerlendiricilerin tecrübesi ile puanlamaları arasında farklılık olup olmadığına bakıldığında altı konuşma performansında da p değerlerinin 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Bu nedenle değerlendiricilerin tecrübesi ile puanlamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada A1 ve A2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma performanslarını ölçmeye yönelik dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilmesi araştırılmıştır. Çalışmada öncelikle problem durumu, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, problem tümcesi ve alt problemler belirtilmiş, alanda daha önce yapılmış çalışmalara değinilmiş, daha sonra kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Kuramsal çerçevede konuşma becerisi ve ölçme değerlendirme hakkında temel bilgilere değinilmiştir. Sonraki bölümlerde ise çalışmanın ana noktası olan dereceli puanlama anahtarı geliştirme adımlarının anlatıldığı yöntem bölümü, çalışma sonucu elde edilen verilerin anlatıldığı bulgular bölümü yer almaktadır. Bu bölümde ise araştırmanın sonucuna dair bir değerlendirme yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar ile alanda yapılabilecek gelecek çalışmalara dair öneriler sunulmuştur.

SONUÇ

A1 ve A2 düzeyinde konuşma becerisinin değerlendirilmesinde yer alması gereken boyutlara ilişkin sonuçlar

Alanyazın taraması sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğreten merkezler ve bilinen uluslararası sınav kuruluşlarının puanlama anahtarları incelenmiştir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde konuşma performansları ile ilgili başlıklar taranmış ve mevcut puanlama anahtarları ile karşılaştırılarak değerlendirmede kullanılacak boyutlar çıkarılmıştır.

Boyutlar incelenen puanlama anahtarları ve Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'ndeki A1 ve A2 düzeyleri tanımlayıcıları göz önüne alınarak 3 öğretim görevlisi ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı ile yapılan görüşmeler sonucunda kullanışlılık açısından 7 ana boyut belirlenmiştir. Bu boyutlar “sözcük bilgisi”, “dilbilgisel doğruluk”, “tutarlık ve bağdaşıklık”, “akıcılık”, “sesletim”, “karşılıklı etkileşim” ve “görevi başarma” olarak adlandırılmıştır.

- *Sözcük bilgisi*: Sözcük bilgisi boyutunda öğrencinin A1 ve A2 düzeylerinde görülen temalara ait sözcük bilgisine sahip olup olmadığı ve bu sözcükleri kullanımını ölçülmektedir.
- *Dilbilgisel doğruluk*: Dilbilgisel doğruluk boyutunda öğrencinin A1 ve A2 düzeylerinde ilgili dilbilgisi yapılarını doğru ve yerinde kullanıp kullanmadığı ölçülmektedir.
- *Tutarlık ve bağdaşıklık*: Öğrencilerin konuşma performanslarında A1 ve A2 düzeylerine uygun sözlü bir metin oluşturmalarında gerekli öğeleri kullanabilmesini ölçen boyuttur.
- *Akıcılık*: Öğrencilerin A1 ve A2 düzeylerine uygun biçimde sözlü performanslarındaki konuşma hızını ölçen boyuttur.
- *Sesletim*: Öğrencilerin A1 ve A2 düzeyine uygun sesletimi gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ölçmektedir. Bu boyut içerisinde tonlama, vurgu, anlaşılabilirlik gibi özellikler ölçülmektedir.
- *Karşılıklı etkileşim*: Bu boyutta öğrencilerin A1 ve A2 düzeyinde başka bir konuşucuyla yaptığı konuşmayı başlatma, devam etme, bitirme gibi becerileri ölçülmektedir.
- *Görevi başarma*: Öğrencilerin konuşma performanslarını gerçekleştirirken uygulayıcılar tarafından verilen görevleri doğru biçimde gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini ölçen boyuttur.

A1 ve A2 düzeyinde konuşma becerisinin değerlendirilmesinde yer alması gereken ölçütlere ilişkin sonuçlar

Dereceli puanlama anahtarlarının boyutları uzmanlarla birlikte belirlendikten sonra her bir boyutta bulunması gereken ölçütler belirlenmiştir. Ölçütler alan uzman görüşleri sonucu seçilerek dereceli puanlama anahtarları oluşturulmuştur. A1 ve A2 düzeylerinde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde boyutlar için belirlenen yeterlikler ve ders kitaplarında görülen ortak konulara göre ölçütler maddeler biçiminde hazırlanmıştır. Öğrencilerden A1 ve A2 düzeylerinde beklenen yeterliklerin tam olarak

değerlendirilebilmesi için ölçütlere değerlendirme kılavuzlarında tanımlayıcılar yazılmıştır.

A1 ve A2 düzeylerindeki dereceli puanlama anahtarlarında toplam 25 maddeye yer verilmiştir. Belirlenen yedi ana boyut altındaki maddeler her bir madde “çok iyi”, “iyi”, “geliştirilmeli” ve “yetersiz” olmak üzere dört düzeyde değerlendirilmek üzere hazırlanmıştır.

Sözcük bilgisi boyutu altında A1 düzeyi için 5, A2 düzeyi için 4 ölçüt belirlenmiştir. Bu maddeler A1 ve A2 düzeyi betimleyicilerine göre öğrencinin aşına olması beklenen temalara dair söz varlığı bilgisi ile ilgilidir. Düzeyine uygun sözcük seçimi, doğru kullanıma ilişkin ölçütlere yer verilmiştir.

Dilbilgisel doğruluk boyutunda A1 düzeyinde 5, A2 düzeyinde 6 ölçüt bulunmaktadır. Öğrencilerin dilbilgisi açısından bilmesi gereken yapı ve ifadelerin değerlendirildiği maddeler yazılmıştır. Diller İçin Ortak Öneriler Çerçeve Metni betimleyicileri ve sık kullanılan Türkçe öğretim setlerindeki A1 ve A2 düzeyinde yer alan dilbilgisi yapıları ve kalıp ifadeleri biçim, anlam, kullanım açısından doğru biçimde kullanıp kullanmadığına dair ölçütler oluşturulmuştur.

Tutarlık ve bağdaşıklık boyutunda ise A1 ve A2 düzeyleri için 3 ölçüt bulunmaktadır. Ölçütler konuşmanın planlanmasını değerlendirmektedir. Tümcelerın sıralanışı, doğru bağlaç kullanımı gibi konuşma içerisindeki uyumun değerlendirildiği ölçütlere yer verilmiştir.

Akıcılık boyutunda A1 düzeyi için 2, A2 düzeyi için 3 ölçüt bulunmaktadır. A1 ve A2 düzeyi betimleyicilerine uygun olarak akıcılığın değerlendirildiği, duraklama, düzeltme, onarım gibi alt becerilerin ölçüldüğü maddelerden oluşmaktadır.

Sesletim boyutunda A1 düzeyi için 2, A2 düzeyi için 3 ölçüt belirlenmiştir. A1 ve A2 düzeyleri betimleyicilerine göre düzenlenen ölçütlerde sesletim, vurgu, tonlama gibi bütün özellikleri ölçen ölçütler bulunmaktadır.

Karşılıklı etkileşim boyutunda A1 düzeyi için 6, A2 düzeyi için 4 ölçüt bulunmaktadır. Bu maddeler öğrencinin karşısındaki kişi ile yaptığı konuşmayı düzeyine uygun biçimde yönetebilme becerisini değerlendirmektedir. Konuşmayı başlatma, sürdürme ve bitirme gibi becerilere dair ölçütlere yer verilmiştir.

Görevi başarma boyutunda ise öğrencinin verilen görevi doğru biçimde gerçekleştirip gerçekleştiremediğini değerlendirildiği hem A1 hem A2 düzeyleri için 2 ölçüt bulunmaktadır.

A1 ve A2 düzeylerinde oluşturulan dereceli puanlama anahtarlarına ilişkin geçerlik testleri sonuçları

Araştırma kapsamında A1 ve A2 düzeylerinde genel konuşma performanslarını ölçmeye yönelik her bir düzey için birer adet dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Dereceli puanlama anahtarlarının geçerlik testleri için Lawshe tekniği kullanılarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Sekiz alan uzmanının taslak dereceli puanlama anahtarında ölçütlerin, bağlı oldukları boyutları ölçüp ölçmediğine dair verdikleri yanıtlar sonucunda A1 ve A2 düzeylerine ait iki dereceli puanlama anahtarları için 25 madde 0,75 minimum değer üzeri olarak bulunmuştur. Bu maddeler geçerli kabul edilerek, puanlama anahtarlarının bütününe dair kapsam geçerlik oranlarına bakılmıştır. A1 düzeyinde kapsam geçerlik oranı 0,99, A2 düzeyinde ise 0,97 olarak bulunmuştur. Bu değerler 0,75 minimum değerden büyük olduğundan dereceli puanlama anahtarlarının genel olarak geçerli kabul edilmiştir. Geçerlik testleri sonucu geçerli maddelerle dereceli puanlama anahtarları saha kullanımı için hazırlanmıştır.

A1 ve A2 düzeylerinde oluşturulan dereceli puanlama anahtarlarına ilişkin güvenilirlik testleri sonuçları

Güvenirlik çalışmaları için çalışmaya gönüllü katılan A1 ve A2 düzeyi uluslararası öğrenciler içerisinde 6 A1 ve 6 A2 düzeyi öğrencinin konuşma performansı kayıtları değerlendiricilere puanlama anahtarı ve değerlendirme kılavuzlarıyla birlikte gönderilmiştir. Çalışmaya geri dönüş yapan 20 değerlendiricinin sonuçları Kendall Uyum Katsayısı testi ile incelenmiştir.

Kendall Uyum Katsayısı testi A1 ve A2 düzeylerinde hem dereceli puanlama anahtarlarının geneline hem de boyutlar özelinde uygulanmıştır. A1 düzeyi puanlama anahtarının geneli için uyum ,862 ile yüksek çıkmıştır. Boyutlara bakıldığında sözcük bilgisi için ,705 ile güçlü uyum, dilbilgisel doğruluk ,643, tutarlık ve bağdaşıklık ,710,

akıcılık boyutu ,616, sesletim boyutunda ,708, karşılıklı etkileşim ,616, görevi başarma boyutunda ise, 605 sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre sözcük bilgisi, tutarlık ve bağlaşıklık ve sesletim boyutlarında güçlü uyum, dilbilgisel doğruluk, akıcılık, karşılıklı etkileşim ve görevi başarma boyutlarında orta derecede uyum olduğu bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde değerlendiricilerin sözcük bilgisi, tutarlık ve bağlaşıklık ve sesletim boyutlarında öğrencilere benzer puanlar verdikleri görülmektedir. Dilbilgisel doğruluk, akıcılık, karşılıklı etkileşim ve görevi başarma boyutlarında ise bazı değerlendiricilerin birbirlerinden farklı puanlar verdikleri görülmektedir. Bunun nedeninin değerlendiricilerin A1 düzeyinde öğrencilerden farklı beklentiler içinde olmaları veya ölçütleri farklı yorumlamış olmaları, değerlendirme kılavuzundaki açıklamaların kişiler için yeterli olmaması veya kılavuzların incelenmemiş olması gibi sebepler olabilir. Her ne kadar uyum bu boyutlarda diğer boyutlara göre düşük olsa da orta derecede görüldüğünden değerlendiriciler arasında bir birlik olduğu söylenebilir. Puanlama anahtarının genelinde verilen puanlar ise birbirleriyle benzeşmektedir. Puanlama anahtarı genelinde ve boyutlar özelinde elde edilen uyum katsayıları ,600'den büyük olduğundan A1 düzeyi dereceli puanlama anahtarının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

A2 düzeyi dereceli puanlama anahtarının geneline ilişkin değerlendiriciler arası uyum ,845 çıkmıştır. Sözcük bilgisi ,725, dilbilgisel doğruluk ,802, tutarlık ve bağdaşıklık ,740, akıcılık boyutu ,727, görevi başarma boyutunda ise ,724 sonucu elde edilmiştir. Sözcük bilgisi, dilbilgisel doğruluk, tutarlık ve bağdaşıklık, akıcılık ve görevi başarma boyutlarında değerlendiriciler arasında uyum yüksektir. Sesletim boyutunda ,634, karşılıklı etkileşimde ise ,663, sonucuna ulaşılmış, bu boyutlarda ise değerlendirici arası uyumun orta olduğu görülmüştür. Testler sonucunda A2 düzeyinde değerlendiricilerin sesletim ve karşılıklı iletişim boyutlarında diğer boyutlara göre daha farklı puanlar verdikleri görülmektedir. Bunun nedeninin sesletim ve karşılıklı etkileşim boyutlarında değerlendiricilerin beklentilerinin farklı olması, değerlendirici kılavuzlarının değerlendiriciler tarafından incelenmemesi veya kılavuzdaki açıklamaların yeterli bulunmaması olabilir. Fakat ölçütler için orta düzeyde bulunan uyum değerlendiricilerin arasında diğer boyutlarda olduğu gibi bir birliğin olduğunu göstermiştir. Genel olarak A2 düzeyinde analitik dereceli puanlama anahtarının güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Değerlendiricilerin deneyim sürelerinin dereceli puanlama anahtarlarıyla yaptıkları değerlendirmeler üzerindeki etkilerine ilişkin sonuçlar

10 yıl ve üzeri deneyimli 13 değerlendirici ve 5 yılın altında deneyime sahip 7 değerlendirciden oluşan toplam 20 değerlendircinin deneyim sürelerinin dereceli puanlama anahtarları kullanım biçimlerinde bir etkisi olup olmadığını görmek için verdikleri puanlar Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. A1 ve A2 düzeyleri için ayrı olarak teste tabi tutulmuşlardır. Test sonucunda her iki düzey için de p değeri 0,05'ten küçük olarak görülmüştür. Bu değer küçük olması deneyim süresi ile puanlama anahtarlarının kullanımı arasında istatistiksel olarak bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bu da demektir ki değerlendiricilerin deneyimlerinin dereceli puanlama anahtarları üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır, bu nedenle deneyimli veya deneyimsiz değerlendiricilerin puanlama anahtarları aracılığıyla verdikleri puanlar arasında bir farklılık olmadığı, puanlama anahtarlarının oluşturulma amacına uygun çalıştığı kanısına varılabilir. Bu sonuçlar Boylu'nun (2019) konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme tutarlıkları ile öğretmenlerin deneyimlerinin ilişkisini incelediği çalışmasında elde ettiği sonuçları destekler niteliktedir.

ÖNERİLER

Bu bölümde dereceli puanlama anahtarı hazırlama süreci ile uygulama süreci için önerilere yer verilmiştir.

Dereceli puanlama anahtarı hazırlama süreci için öneriler

- Dereceli puanlama anahtarlarının oluşturulmasında daha önceden geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirliği yapılmış puanlama anahtarlarında bulunan boyutlar incelenerek bu boyutların güçlü ve zayıf yönleri ele alınmalıdır. Oluşturularak puanlama anahtarlarında boyutların Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni ve ALTE gibi değerlendirici ve öğretmenler tarafından bilinen kaynakların temel alınması ile daha güçlü ve anlaşılır dereceli puanlama anahtarlarının

oluşturulması sağlanabilir. Dereceli puanlama anahtarlarının belirli bir standart içerisinde olması için ortak bir temele sahip olmaları önem teşkil etmektedir.

- A1'den C1 düzeyine kadar konuşma becerisinde öğrencilerden beklenen yeterlikler farklıdır. Örneğin A1 düzeyindeki öğrencilerden basit düzeyde tümceler kurmaları, kesintili ve yavaş konuşmaları beklenirken, C1 düzeyindeki bir öğrenciden karmaşık yapılar içeren, çeşitli bağlaçlarla birbirine bağlı uzun tümceler kurması ve bunu normale yakın bir hızda akıcı bir biçimde söylemesi beklenebilir. Bu nedenle her bir düzey için ayrı dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması öğretim süreci içerisinde ölçme ve değerlendirmenin etkili olmasını sağlayacaktır. Bu öneri gözetilerek çalışmada başlangıç düzeyleri olan A1 ve A2 için ayrı dereceli puanlama anahtarları oluşturulmuştur. Daha sonraki çalışmalarda B1, B2 ve C1 düzeyleri için dereceli puanlama anahtarları oluşturulması yararlı olacaktır.
- Bununla birlikte sadece düzeylere özel değil görev ve tür odaklı dereceli puanlama anahtarlarının oluşturulması da önemlidir. Sınavlarda ve sınıf ortamında rol yapma, sunum yapma, konuşma yapma gibi öğrencinin tek başına veya grup içinde yapacağı birçok farklı etkinlik yapılmaktadır. Özellikle sınıf içi uygulamalarda kolay geri bildirim sağlanması açısından puanlama etkinlik özelinde anahtarlarının kullanımının önemli olduğu düşünülmektedir. Andrade (2000) ve Brookhart (2013) dereceli puanlama anahtarları kullanarak öğrencilere açık, spesifik ve yapıcı geri bildirim sağlamanın önemini vurgulamaktadır. Dereceli puanlama anahtarlarında belirtilen boyut ve kriterler öğrencilerin hangi açılardan kendilerini geliştirmeleri gerektiğinin tespiti için önemli bir veri kaynağı olabilir.
- Öğreticilerin bilinçli biçimde dereceli puanlama anahtarlarını kullanmalarını sağlamak için eğitimin yanı sıra ek kılavuzlar hazırlanabilir. Açık ve anlaşılır hazırlanacak kılavuzlar öğretici ve değerlendiricilerin aldıkları eğitimlerin yanı sıra başvurabilecekleri bir kaynak olmalıdır. Bu çalışmada da öğretici ve değerlendiriciler için dereceli puanlama anahtarlarının kullanımını kolaylaştırmak amacıyla kılavuzlar oluşturulmuş, öğretmenler ve değerlendiriciler tarafından bu kılavuzlar olumlu karşılanmıştır. Daha sonraki çalışmalarda da değerlendiricilerin

hazırlanacak kılavuzları kullanmalarının sağlanması puanlama anahtarlarının etkinliğini artıracakı düşünölmektedir.

- Dereceli puanlama anahtarlarının farklı durumlara ve hedef grupların ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir biçimde geliştirilmesi önem teşkil etmektedir. Öğreticiler ve değerdendiriciler ihtiyaç duydukları biçimde dereceli puanlama anahtarlarını düzenleyebilmelidir. Bu nedenle öğretici ve değerdendiricilerin puanlama anahtarları geliştirme ile ilgili eğitimlerden geçmeleri, adil ve şeffaf değerdendirmelerin yapılabilmesi için gerekli olduğu düşünölmektedir.

Dereceli puanlama anahtarlarının uygulama süreci ve daha sonra yapılabilecek çalışmalar için öneriler

- Ölçme ve değerdendirme açısından standartlaşma günümüzde karşımıza çıkan sorunlardan biridir. Bu nedenle geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış dereceli puanlama anahtarlarının kullanımı değerdendiriciler ve öğretmenler arasında birlik sağlayabilir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumların dereceli puanlama anahtarları kullanması ve değerdendiriciler ve merkezler arasında belirli bir görüş birliğinin sağlanması için bir adım olacağı düşünölmektedir.
- Dereceli puanlama anahtarının geliştirilme sürecinde yaşanan problemlerden biri değerdendiricilerin dereceli puanlama anahtarlarını doğru biçimde kullanıp kullanmadıklarını tespit etmektir. Bu amaçla çalışmada kullanım kılavuzları oluşturulmuş ve değerdendiricilerin bu kılavuzlarda belirtildiği biçimde puanlama anahtarlarını kullanmaları istenmiştir. Öğreticilerin ve değerdendiricilerin dereceli puanlama anahtarlarını etkili bir biçimde kullanması için öğretmenlerin kullandıkları puanlama anahtarlarına büyük ölçüde bağlı kalmaları gerekmektedir (Jeong, 2015). Bu bağlılığın oluşabilmesi için değerdendirici ve öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarları hakkında eğitimler verilmesinin çok önemli olduğu düşünölmektedir. Değerdendiricilerin dereceli puanlama anahtarlarında yer ana boyut ve ölçütleri ne kadar anladıkları ile ilgili çalışmaların yapılması da gelecekte yapılacak dereceli puanlama anahtarları geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

- Günümüzde yabancı dil eğitimleri sadece sınıf içi ortamda değil, farklı platformlarda da görülmektedir. Bu nedenle teknolojiden yararlanarak farklı platformlara puanlama anahtarlarının uyarlanması ile öğrencilerin hangi ortamda olurlarsa olsunlar gelişimlerinin ve yeterliklerinin ölçme ve değerlendirilmesi yapılabilecektir.
- Aynı zamanda puanlama anahtarlarının dijital ortamlarda kullanılabilmesi ile öğrencilerin dil süreçleri ve durumları hakkında veri havuzlarının oluşturulabilmesi ve farklı alanlardaki çalışmalar için veri elde edilebilmesini kolaylaştırabilir.
- Bu çalışmada oluşturulan dereceli puanlama anahtarlarının geçerlik güvenirlik çalışmaları her ne kadar yapılmış olsa da geniş çaplı uygulamalar yapılarak uygulayıcı ve değerlendiricilerden daha büyük sınavlarda puanlama anahtarlarının kullanımı hakkında geri bildirim alınması yararlı olabilir.
- Daha büyük çalışma grupları oluşturularak kalibrasyon çalışmalarının yapılması hazırlanan puanlama anahtarlarının geçerlik ve güvenirliğini destekleyeceği düşünülmektedir.
- Analitik dereceli puanlama anahtarları farklı boyut, alt boyutlar ve ölçütler içerdiğinden değerlendirilen kişi hakkında kapsamlı veriler elde edilebilmektedir. Bu veriler öğrencilerin hangi alanlarda zayıf ve güçlü olduğunun tespit edilmesini sağlayarak daha spesifik çalışmaların yapılmasına katkı sağlayabilecektir.
- Konuşma performansının değerlendirilmesinde sadece dilin kendisi değil aynı zamanda jest, mimik ve el-kol hareketleri gibi dil dışı göstergelerde önemlidir. Özellikle topluluk önü konuşmaları gibi öğrencinin aktif biçimde performans gösterdiği konuşma biçimlerinde değerlendiricilerin dil dışı göstergeleri de göz önüne alması gerekebilir. Bu nedenle amaca yönelik oluşturulan puanlama anahtarlarında boyut olarak yer verilmesi önerilir.
- Puanlama anahtarları yalnızca yabancı dil öğretiminde değil ana dili öğretiminde de kullanılmalıdır. Bu nedenle mevcut puanlama anahtarları ana dili öğretiminde sözlü performansları değerlendirmek için uyarlanabilir ve ana dilini değerlendirme odaklı yeni puanlama anahtarları oluşturulabilir.

KAYNAKLAR

- Akın, L. (2015). Konuşma Dili Grameri ve Sözlü Derlemlerden Yararlanılarak Konuşma Dili Özelliklerinin Tespiti. *Türkiyat Mecmuası*, 25(Bahar), 1–28. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/iuturkiyat/article/viewFile/5000065737/pdf_71
- Akki, F., & Larouz, M. (2021). Speaking and Writing Interconnections: A Systematic Review. *Journal of Translation and Language Studies*, 2(2), 19–33. <https://doi.org/10.48185/jtls.v2i2.280>
- Aktaş, M., & Alıcı, D. (2017). Kontrol Listesi, Analitik Rubrik ve Dereceleme Ölçeklerinde Puanlayıcı Güvenirliğinin Genellenebilirlik Kuramına Göre İncelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 991–1011.
- Aktaş, T. (2023). Yazma Becerisi. F. U. Yıldız (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 101–120). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Andrade, H. G. (2000). Using Rubrics To Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13–18.
- Association of language teachers in Europe (ALTE). (2002). The ALTE Can Do Project. English Version. *Framework*.
- Association of language teachers in Europe (ALTE). (2005). *Alte Materials for The Guidance of Test Item Writers (1995, updated july 2005)* (Sayı July).
- Association of language teachers in Europe (ALTE). (2011). *Manual for Language Test Development and Examining*. Council of Europe.
- Association of language teachers in Europe (ALTE). (2018). *Guidelines for the Development of Language for Specific Purposes Tests - A supplement to the Manual for Language Test Development and Examining*. ALTE. [https://www.alte.org/resources/Documents/6093_LSP_Supplement - WEB.pdf](https://www.alte.org/resources/Documents/6093_LSP_Supplement_-_WEB.pdf)
- Association of language teachers in Europe (ALTE). (2020). *ALTE Principles of Good Practice*.
- Atak, A. (2023). Dinleme Becerisi. F. Uzdu Yıldız (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 121–142). Ankara: Nobel Akademik

Yayıncılık.

- Avrupa Konseyi. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme* (2. baskı). TELC GmbH.
- Avrupa Konseyi. (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt*.
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio: Revisiting The Original Methods of Calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Ayverdi, T. (2023). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde C1 Düzeyi Konuşma Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests* (C. 1). Oxford University Press.
- Baranovskaya, T., & Shaforostova, V. (2017). Assessment and Evaluation Techniques. *Journal of Language and Education*, 3(2), 30–38. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2017-3-2-30-38>
- Barkaoui, K. (2010). Explaining ESL Essay Holistic Scores: A Multilevel Modeling Approach. *Language Testing*, 27(4), 515–535. <https://doi.org/10.1177/0265532210368717>
- Berger, A. (2015). *Validating Analytic Rating Scales*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06183-3>
- Boylu, E. (2019). *Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Standart Oluşturma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Boylu, E., & Başar, U. (2016). Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu Ve Standartlaştırılması Üzerine. *The Journal of Academic Social Sciences*, 24(24), 309–309. <https://doi.org/10.16992/asos.1042>
- Brookhart, S. M. (2013). *How To Create And Use Rubrics for Formative Assessment*

And Grading. ASCD.

- Brown, H. D. (2004a). *Language Assessment Principles and Classroom Practices*. London: Longman Pearson.
- Brown, H. D. (2004b). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2. baskı). London: Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles Of Language Learning and Teaching* (5. baskı). London: Pearson Education.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (4. baskı). London: Longman Pearson.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2020). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çerçi, A. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirmede Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Yabancılara Türkçe Öğretenlerin Görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 3–16. <https://doi.org/10.19171/uefad.430138>
- Cheng, L., Rogers, T., & Hu, H. (2004). ESL/EFL Instructors' Classroom Assessment Practices: Purposes, Methods, and Procedures. *Language Testing*, 21(3), 360–389. <https://doi.org/10.1191/0265532204lt288oa>
- Council of Europe, & Association of language teachers in Europe (ALTE). (2014). *The CEFR Grid for Speaking* (Sayı February). <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806979df>
- Creswell, J. W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (M. Sözbilir (ed.); 3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053184720>
- Davis, L. (2018). Analytic, Holistic, and Primary Trait Marking Scales. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* içinde (ss. 1–6). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0365>
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Deygers, B., & Van Gorp, K. (2015). Determining The Scoring Validity Of A Co-Constructed CEFR-Based Rating Scale. *Language Testing*, 32(4), 521–541.

<https://doi.org/10.1177/0265532215575626>

- Deygers, B., Van Gorp, K., Luyten, L., & Joos, S. (2013). Rating Scale Design: A Comparative Study Of Two Analytic Rating Scales İn A Task-Based Test. E. Galaczi & C. Weir (Ed.), *Exploring language frameworks. Proceedings from the ALTE Kraków conference* içinde (ss. 273–289). Cambridge: Cambridge University Press. https://www.alte.org/resources/Documents/SILT_36_FOR_PRINT.pdf
- Doff, A. (1990). *Teach English a Training Course for Teachers* (4. baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dölek, O. (2021). Konuşma Tutumunun Konuşma Başarımını Yordama Gücü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(4), 1477–1492.
- Downing, S. M. (2006). Twelve Steps For Effective Test Development. S. M. Downing ve T. M. Haladyna (Ed.), *Handbook of Test Development* içinde (ss. 3–26). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- East, M. (2016). *Assessing Foreign Language Students' Spoken Proficiency* (C. 26). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0303-5>
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211–216.
- Fulcher, G. (2010). *Practical Language Testing*. London: Hodder Education.
- Fulcher, G. (2014). *Testing Second Language Speaking* (C. N. Candlin (ed.); 2. baskı). Oxford: Routledge.
- Fulcher, G. ve Davidson, F. (2012). *The Routledge Handbook Of Language Testing*. Oxford: Taylor & Francis Routledge.
- Fulcher, G., Davidson, F. ve Kemp, J. (2011). Effective Rating Scale Development for Speaking Tests: Performance Decision Trees. *Language Testing*, 28(1), 5–29. <https://doi.org/10.1177/0265532209359514>
- Galaczi, E. D., Ffrench, A., Hubbard, C. ve Green, A. (2011). Developing Assessment Scales for Large-Scale Speaking Tests: A Multiple-Method Approach. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(3), 217–237. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.574605>

- Gehlbach, H. ve Brinkworth, M. E. (2011). Measure Twice, Cut Down Error: A Process for Enhancing the Validity of Survey Scales. *Review of General Psychology*, 15(4), 380–387. <https://doi.org/10.1037/a0025704>
- Göçer, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Gelişim Durumunun Belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 47–56. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/erzisosbil/article/download/5000163312/5000147209>
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. *Speech acts* (ss. 41–58). Brill.
- Güler, N. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1–1. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201416205>
- Gwet, K. L. (2020). *Her Yönüyle Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Rehberi* (İ. Karakaya ve H. Yürekli (ed.); F. Elkonca, G. Ceylan, İ. Karakaya, H. Yürekli, & E. C. Çorbacı (çev.)). Ankara: Pegem Akademi.
- Ha, H. T. (2021). Exploring The Relationships Between Various Dimensions of Receptive Vocabulary Knowledge and L2 Listening and Reading Comprehension. *Language Testing in Asia*, 11(1), 20. <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00131-8>
- Hamp-Lyons, L. (2016). Purposes of Assessment. D. Tsagari ve J. Banerjee (Ed.), *Handbook of Second Language Assessment* içinde (Sayı 2016). <https://doi.org/10.1515/9781614513827-004>
- Harsch, C. ve Martin, G. (2013). Comparing Holistic and Analytic Scoring Methods: Issues of Validity and Reliability. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 20(3), 281–307. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.742422>
- Hedge, T. (2000). *Teaching And Learning In The Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hughes, A. (2002). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732980>
- Huhn, C. (2012). In Search of Innovation: Research on Effective Models of Foreign Language Teacher Preparation. *Foreign Language Annals*, 45(s1). <https://doi.org/>

10.1111/j.1944-9720.2012.01184.x

- Jankowska, A., ve Zielińska, U. (2015). Designing a Self-Assessment Instrument for Developing the Speaking Skill at the Advanced Level. M. Pawlak ve E. Waniek-klimczak (Ed.), *Issues in Educational Research* içinde (ss. 251–265). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7_16
- Jeong, H. (2013). Defining Assessment Literacy: Is It Different for Language Testers and Non-Language Testers? *Language Testing*, 30(3), 345–362. <https://doi.org/10.1177/0265532213480334>
- Jeong, H. (2015). Rubrics In The Classroom: Do Teachers Really Follow Them? *Language Testing in Asia*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-015-0013-5>
- Kane, M. T. (2013). Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- Kissau, S., J. Davin, K. ve Wang, C. (2019). Enhancing Instructor Candidate Oral Proficiency Through Interdepartmental Collaboration. *Foreign Language Annals*, 52(2), 358–372. <https://doi.org/10.1111/flan.12394>
- Kjellin, L., Cizinsky Sjö Dahl, R. ve Eklund, M. (2008). Activity-Based Assessment (BIA)—Inter-Rater Reliability and Staff Experiences. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 15(2), 75–81. <https://doi.org/10.1080/11038120701526518>
- Knight, B. (1992). Assessing Speaking Skills: A Workshop for Teacher Development. *ELT Journal*, 46(3), 294–302. <https://doi.org/10.1093/elt/46.3.294>
- Knoch, U. (2015). *Diagnostic Writing Assessment*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-00929-3>
- Kocayanak, D. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecine Yönelik Uygulamaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Köleci, E. O. ve Bülbül, A. (2023). Okuma Becerisi. F. Uzdu Yıldız (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 75–100). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kuiken, F. ve Vedder, I. (2018). Assessing Functional Adequacy of L2 Performance In

- A Task-Based Approach. *Task-Based Language Teaching Task-Based Approaches to Teaching and Assessing Pragmatics* içinde (ss. 265–286). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lam, R. (2015). Language Assessment Training In Hong Kong: Implications for Language Assessment Literacy. *Language Testing*, 32(2), 169–197. <https://doi.org/10.1177/0265532214554321>
- Lane, S., Raymond, M. R. ve Haladyna, T. M. (2015). *Handbook of Test Development*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102961>
- Latifa, A., Rahman, A., Hamra, A., Jabu, B. ve Nur, R. (2015). Developing A Practical Rating Rubric of Speaking Test for University Students of English in Parepare, Indonesia. *English Language Teaching*, 8(6), 166–177. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n6p166>
- Lawshe, C. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Leong, L.-M. ve Ahmadi, S. M. (2017). An Analysis of Factors Influencing Learners' English Speaking Skill. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 34–41. <https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.1.34>
- Lj. Prodanović Stankić, D. ve M. Jakovljević, B. (2022). Incorporating Multiliteracies And Multimodality Into Literacy Instruction For Efl Students At a Tertiary Level: A Case Study. *Филолог – часопис за језик књижевност и културу*, 13(25), 68–85. <https://doi.org/10.21618/fil2225068p>
- Luoma, S. (2009). *Assessing Speaking* (5. baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Malone, M. E. (2013). *The Essentials of Assessment Literacy : Contrasts Between Testers and Users*. 7(3). <https://doi.org/10.1177/0265532213480129>
- Maru, M. G., Pikirang, C. C. ve Liando, N. (2020). Integrating Writing With Listening in EFL Class: A Systematic Review. *Proceedings of the 3rd International Conference on Social Sciences (ICSS 2020)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201014.048>
- Matsugu, S. (2013). *Effects of Rater Characteristics and Scoring Methods on Speaking*

- Assessment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Northern Arizona University, Arizona.
- Mazouzi, S. (2013). *Analysis of Some Factors Affecting Learners' Oral Performance. A Case Study: 3rd Year Pupils of Menaa's Middle Schools*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mohamed Khider University of Biskra, Biskra.
- McDonough, J., Shaw, C. ve Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT A Teacher's Guide* (3. baskı). New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Mohammed, S., Nigusse, G., Nigussie, Z. ve Zenebe, B. (2021). Factors that Affect the Implementation of Teaching Writing Skills: Focus on Second Cycle Primary Schools in North Shoa. *Journal La Sociale*, 2(6), 22–30. <https://doi.org/10.37899/journal-la-sociale.v2i6.506>
- Moskal, B. M. (2001). Scoring Rubrics: What, When and How? *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(3).
- North, B. (2003). Scales for rating Language Performance: Descriptive Models, Formulation Styles, and Presentation Formats. *TOEFL Monograph 24*, 24(January).
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle.
- O'Sullivan, B. (2015). *Linking the Aptis Reporting Scales to the CEFR*.
- O'Sullivan, B. ve Dunlea, J. (2019). *Appendix H: Rating scales for Speaking and Writing Speaking Task 1*. https://aptisonline.com/wp-content/uploads/2019/05/Speaking-and-Writing-Rating-Scales-aptis_general_technical_manual_v-1.0.pdf
- Öztürk, K. (2014). Students Attitudes And Motivation for Learning English at Dokuz Eylul University School of Foreign Languages. *Educational Research and Reviews*, 9(12), 376–386. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1827>
- Prayatni, I., Yusra, K. ve Tohir, L. (2020). Intercultural Miscommunication with Local People: A Descriptive Study on Foreigners' Perception and Experiences. *Proceedings of the 1st Annual Conference on Education and Social Sciences (ACCESS 2019)*, 465(Access 2019), 31–35. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200827.009>
- Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. London: Penguin.
- Şahin, Y. (2021). *Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Sarıçoban, A. (2017). The Use of Audiolingual Method in Teaching Turkish to Speakers of English. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1, 187–202. <http://dergipark.gov.tr/turkiyat/issue/16660/329820>
- Schmidt, R. C. (1997). Managing Delphi surveys Using Nonparametric Statistical Techniques. *Decision Sciences*, 28(3), 763–774. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1997.tb01330.x>
- Sedor, N. (2023). Integrated Performance Assessment (IPA): Implementation, Task Types, and Feedback. *Foreign Language Annals*, 56(1), 170–190. <https://doi.org/10.1111/flan.12661>
- Seferoğlu, G. ve Uzakgören, S. (2004). Equipping Learners with Listening Strategies in English Language Classes. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 223–231.
- Şimşek, A. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisine Yönelik Biçimlendirici Değerlendirme Temelli Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması (B2 ve C1 düzeyi için)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Stevens, D. D. ve Levi, A. J. (2005). Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback and Promote Student Learning. İçinde *Journal of College Student Development* (C. 47, Sayı 3). Virginia: Stylus Publishing.
- Suryasa, I. W., Prayoga, I. G. P. A. ve Werdistira, I. W. A. (2017). An Analysis of Students Motivation Toward English Learning as Second Language Among Students in Pritchard English Academy (PEACE). *International journal of social sciences and humanities*, 1(2), 43–50. <https://doi.org/10.29332/ijssh.v1n2.36>
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. S. Gass & C. Madden (Ed.), *Input in second language acquisition* içinde (ss. 235–253). New York: Newbury House.
- Tan, Ş. (2015). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel

Akademik Yayıncılık.

- Taylor, L., & Wigglesworth, G. (2009). Are Two Heads Better Than One? Pair Work in L2 Assessment Contexts. *Language Testing*, 26(3), 325–339. <https://doi.org/10.1177/0265532209104665>
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (14. baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. London: Longman.
- Ünalı, İ. ve Yüce, E. (2021). The Relationship Among Vocabulary Size, Grammar Proficiency, and Critical Thinking Skills of Adult Language Learners. *Adult Learning*, 32(2), 70–78. <https://doi.org/10.1177/1045159520959473>
- Weir, C. J. (2005). *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230514577>
- Wuryaningrum, R. S. (2018). Familiarization and Confidence: Factors Affecting Young Learners' Speaking Test Performance. *Journal of English Teaching Adi Buana*, 3(2), 151–161. <https://doi.org/10.36456/jet.v3.n2.2018.1725>
- Yakın, İ. (2018). Yabancı Diller Eğitimi Öğretmen Adaylarının Podcast Tasarımında Arcs-V Modeli Kullanımı: Motivasyonel Taktik Seçimleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 520–541. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.510123>
- Yang, Y. I. J. (2014). Is Speaking Fluency Strand Necessary for The College Students to Develop in The EFL Class? *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 225–231. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.2.225-231>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yorgancı, O. K. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast (Sesli Yayın) Kullanımının Üretici Dil Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1–6. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

| | |
|--|---|
| Cinsiyet | |
| Yaş | |
| Mezun olunan/devam eden bölüm | Lisans: |
| | Yüksek Lisans: |
| | Doktora: |
| Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Sertifikası | <input type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok |
| Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tecrübesi | yıl |
| Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi verilen seviyeler | <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 |

EK 2. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın katılımcı,

Bu araştırma, Doç. Dr. Meltem Ekti danışmanlığında Günsu Taşköprü tarafından Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda doktora tezi olarak yapılmaktadır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin A1-A2 düzeyinde konuşma becerilerini ölçmek için ölçek oluşturulması amaçlanmaktadır. Çalışmanın sonuçlarının doğruluğu için soruları samimiyetle yanıtlamanız gerekmektedir. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Bu çalışmaya gönüllü katılımcı olmayı kabul ettikten sonra sizi rahatsız eden bir durumdan dolayı (görüntü kaydı, ses kaydı, uygulama süreci vb.) araştırmanın herhangi bir aşamasında ayrılabilir ve/veya verilerinizin araştırmadan çıkarılmasını talep edebilirsiniz. Kişisel bilgileriniz sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır ve gizli tutularak araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Araştırmayla ilgili sorularınız, görüşleriniz veya katkılarınız için aşağıdaki telefon veya e-posta adresinden ulaşabilirsiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayan kişiye veriniz.)

Tarih:

Sorumlu Araştırmacı:

Katılımcı:

Adı Soyadı:

Adres:

Araştırmacı:

İmza:

EK 3. A1 DÜZEYİ KONUŞMA İÇİN ANALİTİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

A1 Düzeyi Analitik Konuşma Puanlama Anahtarı

| BOYUTLAR | | ÖLÇÜTLER | Çok iyi (4) | İyi (3) | Geliştiril meli (2) | Yetersiz (1) |
|----------------------------|-----|--|----------------|------------|---------------------------|-----------------|
| SÖZCÜK BİLGİSİ | 1. | Kendini tanıtırken adı, yaşı, ailesi, ülkesi gibi konularda sözcük bilgisine sahip ve doğru kullanabiliyor. | | | | |
| | 2. | Tanışma, selamlaşma sözcük bilgisine sahip ve doğru kullanabiliyor. | | | | |
| | 3. | Alışveriş gibi günlük basit soru cevap gerektiren konularla ilgili sözcük bilgisine sahip ve doğru kullanabiliyor. | | | | |
| | 4. | Günlük yaşam (bir gününü anlat gibi) hakkında sözcük bilgisine sahip, sözcükleri doğru ve yerinde kullanabiliyor. (Sabah uyanıyorum, okula gidiyorum, ders çalışıyorum vb.) | | | | |
| | 5. | Konuşucunun değerlendirici tarafından verilen konu için sözcük seçimi genellikle doğru. | | | | |
| DİLBİLGİSEL DOĞRULUK | 6. | A1 düzeyi dilbilgisi yapılarını doğru biçimde kullanabiliyor. (çoğul eki, soru eki, durum ekleri, -yor, -DI zaman ekleri, iyelik vb.) | | | | |
| | 7. | Kendini tanıtırken dilbilgisi yapılarını ve kalıp ifadeleri doğru biçimde kullanabiliyor. (Benim adım..., ben... yaşıyordum, '-DAn geliyorum, benim annem, babam... vb.) | | | | |
| | 8. | Günlük yaşamı hakkındaki dilbilgisi yapılarını ve kalıp ifadeleri doğru biçimde kullanabiliyor. (Sabah uyanıyorum, okula gidiyorum, ders çalışıyorum, futbol oynamıyorum vb.) | | | | |
| | 9. | Tanışma, selamlaşma, alışveriş gibi karşılıklı soru cevap gerektiren konularda dilbilgisi yapılarını ve kalıp ifadeleri doğru kullanabiliyor. (Nasılsın? Nereden geliyorsun? Bu ne kadar? vb.) | | | | |
| | 10. | Konuşmada zaman, mekan, durum gibi zamana ilişkin kalıp ifadeler ve dilbilgisi yapılarını doğru kullanabiliyor. | | | | |
| TUTARLIK VE BAĞDAŞIKLIK | 11. | Konuyu anlatırken sıralamada ara sıra hatalar görülse de basit ve doğru bir sıralamayla anlatabiliyor. | | | | |
| | 12. | A1 düzeyine uygun bağlaçları kullanabiliyor ve cümleleri birbirine doğru şekilde bağlayabiliyor. (ve, ya da, veya, ama, önce, sonra vb.) | | | | |
| | 13. | Konuşurken başka konulara sapmadan beklenen yanıtı verebiliyor. | | | | |

| | | | | | | |
|-------------------------|-----|--|--|--|--|--|
| AKICILIK | 14. | A1 düzeyine uygun bir akıcılıkla konuşabiliyor. Tanıdık/bilgisinin olduğu konularda akıcılıkta problemi yok. | | | | |
| | 15. | Konuşma içerisinde düşünmek ve düzeltme yapmak için ara sıra duraklama yapsa da konuşmasını yönetebiliyor. | | | | |
| SESLETİM | 16. | A1 düzeyine uygun ifadeleri az ya da sıfır hatayla sesletebiliyor. | | | | |
| | 17. | A1 düzeyine göre bazı hatalar görülse de konuşma sırasında doğru tonlama, vurgu yapabiliyor. | | | | |
| KARŞILIKLI ETKİLEŞİM | 18. | A1 düzeyine uygun basit konuşmaları takip edebiliyor. | | | | |
| | 19. | Kısa soru cevap şeklindeki konuşmalarda konuşmayı takip edebiliyor. | | | | |
| | 20. | Kısa soru cevap şeklindeki konuşmalarda konuşmada söz alabiliyor. | | | | |
| | 21. | A1 düzeyinde aşina olduğu konularda etkileşime girebiliyor. | | | | |
| | 22. | A1 düzeyinde kendi ülkesi, ailesi, okulu gibi konularda basit bir karşılıklı konuşmaya katılabiliyor. | | | | |
| | 23. | Basit selamlaşma, izin alma, vedalaşma, teşekkür etme gibi kalıplaşmış ifadeleri karşılıklı konuşma içerisinde doğru biçimde kullanabiliyor. | | | | |
| GÖREVİ BAŞARMA | 24. | Değerlendirici tarafından verilen görevi doğru biçimde tamamlayabiliyor. | | | | |
| | 25. | Kendisine yöneltilen basit yönergeleri anlayabiliyor. | | | | |

EK 4. A2 DÜZEYİ KONUŞMA İÇİN ANALİTİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

A2 Düzeyi Analitik Konuşma Puanlama Anahtarı

- Yönergeleri değerlendircinin yardımına rağmen anlamamış ve bağlama uygun olmayan içerikte konuşmuştur.
- Konuşmasında temel dilbilgisi yapıları ve sözcüklerde çok fazla hata görüldüğünden konuşması anlaşılmamaktadır.
- Konuşma uzunluğu yeterli olmadığından değerlendirme yapılamamıştır.

*Yukarıdaki 3 kutuyu da işaretleyen öğretici konuşmayı değerlendirmeye almaz ve "Başarısız" olarak belirtilir.

| BOYUTLAR | ÖLÇÜTLER | Çok iyi (4) | İyi (3) | Geliştirilmeli (2) | Yetersiz (1) |
|----------------------------|--|----------------|------------|-----------------------|-----------------|
| SÖZCÜK BİLGİSİ | 1. Kendini, başka birisini, bir yeri, eşyayı tarif ederken bazen yanlış kullanımlar görülse de kullanabileceği sözcük bilgisine sahip. | | | | |
| | 2. Yol tarifi gibi yer yön gerektiren konularla ilgili sözcük bilgisine sahip ve doğru kullanabiliyor. | | | | |
| | 3. Arkadaşları, ülkesi, hobileri, gelecek planları gibi verilen konuyla ilgili sözcük bilgisine sahip ve doğru kullanabiliyor. | | | | |
| | 4. Değerlendircinin verdiği konu için sözcük seçimi çoğunlukla doğru. | | | | |
| DİLBİLGİSEL DOĞRULUK | 5. A2 düzeyi dilbilgisi yapılarını doğru biçimde kullanabiliyor. (emir, istek kipleri,-DI, -AcAK, -mİş, -(I/A)r, -(y)Abil vb.) | | | | |
| | 6. Kendini veya başka birisini, bir yeri/eşyayı tarif ederken dilbilgisi yapılarını ve kalıp ifadeleri doğru biçimde kullanabiliyor. (Ben uzunum. O üzgün bir kız. Arkadaşım kısa ve şişman vb.) | | | | |
| | 7. Yol tarifi gibi yer yön tarifi gerektiren konularla ilgili dilbilgisi yapılarını ve kalıp ifadeleri doğru biçimde kullanabiliyor (Sağa dön. Parkı geç. Dümdüz yürü. Pastane sağda, vb.) | | | | |
| | 8. Arkadaşları, ülkesi, hobileri, gelecek planları gibi verilen konuyla ilgili konularda dilbilgisi yapılarını ve kalıp ifadeleri doğru kullanabiliyor. | | | | |
| | 9. A2 düzeyinde kullanması beklenen dilbilgisi yapılarında ve kalıp ifadelerinde hata görülüyor. | | | | |
| | 10. Kendini A2 düzeyine göre doğru ifade edebiliyor. | | | | |
| TUTARLIK VE BAĞDAŞIKLIK | 11. Verilen konuyu basit ve doğru bir sıralamayla konudan fazla sapmadan anlatabiliyor. | | | | |
| | 12. A2 düzeyine uygun bağlaçları kullanabiliyor ve cümleleri birbirine doğru şekilde bağlayabiliyor. (ile, çünkü, bu sebeple, bu nedenle, bunun için, hem hem de, ne ne de, ya ya vb.) | | | | |
| | 13. "Gibi" veya "örneğin" vb. düzeyine uygun bağlayıcı sözcükleri kullanarak basit örnekler verebiliyor. | | | | |

| | | | | | | |
|-------------------------|-----|---|--|--|--|--|
| | | | | | | |
| AKICILIK | 14. | A2 düzeyine uygun bir akıcılıkla konuşabiliyor. Aşına olduğu konularda akıcılıkta problemi yok. | | | | |
| | 15. | Düşünmek ve düzeltme yapmak için ara sıra duraklasa da konuşmasını yönetebiliyor. | | | | |
| | 16. | Kısa konuşmaları idare etmek için duraklama ve düzeltmeler görülse de aşına olduğu konularda öbekler ve tümceler kurabiliyor. | | | | |
| SESLETİM | 17. | A2 düzeyine uygun ifadeleri az ya da sıfır hatayla sesletebiliyor. | | | | |
| | 18. | A2 düzeyine göre bazı hatalar görülse de konuşma sırasında doğru tonlama, vurgu yapabiliyor. | | | | |
| | 19. | Genel olarak sesletimde hatalar görülse de anlaşılabilirliğini etkilemiyor. | | | | |
| KARŞILIKLI ETKİLEŞİM | 20. | Basit günlük karşılıklı konuşmalarda kendisine söyleneni anlayabiliyor. | | | | |
| | 21. | Karşı tarafı anladığını belirtebiliyor. | | | | |
| | 22. | Karşılıklı konuşmada anladığını belirtip gerekli yanıtı verebiliyor. | | | | |
| | 23. | Karşılıklı konuşmayı başlatıp, devam ettirip, bitirebiliyor. | | | | |
| GÖREVİ BAŞARMA | 24. | Değerlendirici tarafından verilen görevi doğru biçimde tamamlayabiliyor. | | | | |
| | 25. | Yönergeleri doğru biçimde anlayabiliyor. | | | | |

EK 5. DEĞERLENDİRME YÖNERGELERİ

DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Bu kılavuzda puanlama anahtarları hakkında genel bilgiler, performansların nasıl değerlendirileceğine ilişkin yönergeler ve değerlendirici güvenilirliğini artırmaya yardımcı olacak ek yönergeler bulunmaktadır. Değerlendiriciler arası güvenilirliği artırmak ve değerlendirme sürecini standartlaştırmaya yardımcı olması için lütfen aşağıdaki yönergeleri dikkatli okuyunuz.

Başlamadan önce:

1. Değerlendirme kılavuzundaki bilgileri lütfen okuyunuz. Bu kılavuzda A1 ve A2 düzeylerini değerlendirirken göz önüne almanız gereken bilgilere yer verilmektedir.
2. Videolar Google Drive linki olarak yollanmıştır. Açmakla ilgili problem yaşarsanız lütfen bildiriniz.
3. A1 düzeyi için 3 video ve A2 düzeyi için 3 video bulunmaktadır. Her videoda iki öğrenci vardır. Değerlendirmelerde her iki öğrenciyi değerlendirmeniz gerekmektedir. Bunun için videoda öğrencinin görüntüsünde yazan kod ile değerlendirme dosyasının kodunun aynı olmasına dikkat ediniz.
4. Videodaki performansları değerlendirmeye başlamadan önce puanlama anahtarını dikkatli bir şekilde inceleyiniz.

Değerlendirme aşaması:

1. Yaklaşık her biri 5 dakikalık olan 6 videoyu izleyiniz. Videolardaki her iki öğrenciyi de değerlendirmeniz gerekmektedir. Videoda öğrencinin numarasıyla puanlama anahtarındaki numaranın aynı olmasına dikkat ediniz.
2. Performansı değerlendirirken tanımlayıcının yanında uygun bulduğunuz puanı seçiniz.
3. Gerekli olduğu durumlarda performansı tekrar izleyebilirsiniz.
4. Öğrencinin genel performansını veya tanımlayıcıları bir bütün biçiminde değerlendirmemelisiniz. Her bir tanımlayıcıyı ayrı biçimde düşünüp değerlendirmeniz gerekmektedir.
5. Birbirine yakın tanımlayıcılar olabilir, tanımlayıcıları tekrar okuyup ayrıma dikkat ediniz.
6. Yanlı davranma konusunda dikkat ediniz. (Değerlendiriciler değerlendirme esnasında bazen fazla sert veya fazla hoşgörülü davranabiliyor. Örneğin dilbilgisi açısından sert değerlendirme yaparken, sesletim açısından daha hoşgörülü davranabiliyorlar.)
7. Merkezi eğilim kavramına dikkat ediniz. Değerlendiriciler çok düşük veya çok yüksek puan vermekten kaçınmaktadır. Düzeyler arasındaki farka dikkat ederek değerlendirme yapınız, gerektiği durumlarda 1 veya 4 vermekten kaçınmayınız.

Kontrol aşaması:

1. Bütün maddelerin işaretli olduğunu kontrol ediniz. Her maddeye sadece tek bir puan verdiğinizden emin olunuz.
2. Değerlendirmeyi bitirdiğinizde dosyayı kaydetmeyi unutmayınız.
3. Değerlendirme yapmış olduğunuz dosyaları e-posta ile gönderiniz.

EK 6. A1 DÜZEYİ DEĞERLENDİRİCİ KILAVUZU

A1 düzeyinde geliştirilen puanlama anahtarı, aşağıdaki yedi ölçütü içermektedir:

- sözcük bilgisi
- dilbilgisel doğruluk
- tutarlık ve bağdaşıklık
- akıcılık
- sesletim
- karşılıklı etkileşim
- görevi başarma

Değerlendirme “çok iyi”, “iyi”, “geliştirilmeli” ve “yetersiz” olmak üzere dört düzeyden oluşmaktadır. Puanlama yaparken uygun bulduğunuz düzeyi işaretleyiniz.

A1 DÜZEYİ

A1 düzeyinde öğrencilerin A1 öncesi ve A1 düzeylerinde betimlenen genel yeterliliklere ulaşmış olmaları beklenmektedir. Bu tanımlamalara göre (Avrupa Konseyi, 2013, 2021):

- Kendisi, ailesi, bildiği eşyalar, hayvanlar gibi kendisi ve çevresini adlandırabilir.
- Çevresindeki nesnelere ve hayvanların sayısı, rengi, boyutu veya konumu gibi çok temel tanımlamalar yapabilir.
- Çok basit sorulara tek kelimeyle veya evet-hayır şeklinde yanıt verebilir.
- Kısa, basit ifadeler kullanarak biriyle aynı fikirde olup olmadığını ifade edebilir.
- Bildiği konularla ilgili sorulara basit cümleler kurarak yanıt verebilir.
- Resimlerin yardımıyla birkaç tümcelik basit bir hikâye anlatabilir.
- Birine nasıl olduğunu sorabilir, günlük yaşam, alışkanlıklar ve tercihler hakkında basit sorular sorabilir ve basit yanıtlar verebilir.

Aşağıda puanlama anahtarında görülen kategoriler ve bu kategorilerde verilen değerlendirme maddelerine dair bilgiler bulunmaktadır.

Konuşmanın Değerlendirme Kapsamına Alınmayacağı Hususlar:

1. Öğrenci hiçbir soruya cevap verememiştir.
2. Öğrenci yönergeyi anlamamış ve verilen konudan bambaşka bir konuda konuşmuştur.

Yukarıdaki durumlardan biri ya da birkaçı söz konusu olduğunda öğrencinin konuşma sınavı dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilmeyecek olup öğrenci A1 seviyesi için “BAŞARISIZ” kabul edilecektir.

Puanlama:

Dereceli puanlama anahtarı toplamda 100 puan olmak üzere hazırlanmıştır. Eğer, farklı bir puanlama sistemi kullanıyorsanız, puanlamanın ona göre ayarlanması gereklidir.

Sözcük bilgisi: A1 düzeyi öğrencilerin sözcük bilgisi, kendileri ve çevreleri hakkındaki basit sözcüklerle sınırlıdır. Bu nedenle sözcük bulamama, yanlış sözcük kullanma gibi durumlar görülmektedir. A1 düzeyi öğrencilerden aşağıdaki temalara ilişkin söz varlığına sahip olması beklenir.

| Temalar | Öğrenciden temalara bağlı olarak yapması beklenenler |
|---------------------------|---|
| Tanışma, selamlaşma | Tanışma, selamlaşma Alışkanlık ve rutin anlatma |
| Yiyecek içecek, Alışveriş | Sayıları anlama ve kullanma Saati söyleyebilme |
| Aile | Ailesini ve çevresini anlatma |
| Günlük yaşam | Alışkanlık ve rutin anlatma |

**Değerlendirme soruları bütün temaları kapsamayabileceğinden bazı temalara ait sözcük bilgisini öğrenciler kullanmayabilir. Değerlendirmenin bu durumu göz önüne alarak yapılması gerekmektedir.*

(1) Kişinin kendini tanıtmayı istenirken ilgili sözcükleri doğru sırada ve şekilde kullanabiliyorsa 4, kendini tanıtmayı sırasında 1-2 sözcükten fazla hatalı kullanımı varsa 3, sözcüklerin kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, kendini tanıtırken doğru sözcük kullanımı çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

(2) A1 düzeyinde kişi tanışma, selamlaşma, günlük hayattaki basit diyaloglarda karşılaşacağı selamlama, uğurlama sözcükleri (merhaba, günaydın, iyi günler, hoşça kalın, güle güle vb.) bilmelidir. Verilen durum ile ilgili sözcükleri hatası olmadan doğru şekilde kullanabiliyorsa 4, 1-2 sözcükten fazla hatalı kullanımı varsa 3, sözcüklerin kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, doğru sözcük kullanımı çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

(3) Alışveriş, kendisi hakkında basit soruları cevaplama, başkalarına basit sorular sorma gibi kısa soru sorma ve/veya cevaplama sırasında verilen durum ile ilgili sözcükleri hatası olmadan doğru şekilde kullanabiliyorsa 4, 1-2 sözcükten fazla hatalı kullanımı varsa 3, sözcüklerin kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, doğru sözcük kullanımı çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

(4) A1 düzeyindeki öğrenciler “bir gününü anlat, bugün neler yapıyorsun/yaptın, hafta sonu planların ne” gibi soruları cevaplayabilecek günlük yaşam hakkında basit sözcük bilgisine sahiptir. Verilen durum ile ilgili sözcükleri hatası olmadan doğru şekilde kullanabiliyorsa 4, 1-2 sözcükten fazla hatalı kullanımı varsa 3, sözcüklerin kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, doğru sözcük kullanımı çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

(5) Değerlendirici kullanılan öğretim setlerine göre öğrencinin farklı konularda bir konuşma yapmasını isteyebilir. Genellikle A1 düzeyinde kullanılan temalar yukarıda verilmiştir. Öğrenci verilen konuya ait basit sözcük bilgisine sahipse ve doğru şekilde kullanabiliyorsa 4, 1-2 sözcükten fazla hatalı kullanımı varsa 3, sözcüklerin kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, doğru sözcük kullanımı çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

Dilbilgisel Doğruluk: A1 düzeyinde öğrencinin dilbilgisi sınırlıdır. Özellikle kişi ekleri, durum ekleri ve iyelik eklerinde sıklıkla hatalar görülebilmektedir. Kullanılan öğretim setine göre öğrencinin bildiği varsayılan konular değişiklik gösterebilmekle birlikte aşağıdaki listeden yararlanılabilir.

| A1 Düzeyinde Karşılaşılan Dilbilgisi Konuları |
|---|
| Alfabe |
| Sayılar |
| Ülke, milliyet, dil |
| Bu-şu-o |
| Kim? Ne? |
| Çoğul eki (-lAr) |
| Soru eki (-mI) |
| Bulunma eki (-DA) |
| Yönelme eki (-(y)A) |
| Uzaklaşma eki (-DAn) |
| Belirtme eki (-(y)I) |
| -mAk istemek |

| |
|--|
| İyelik eki |
| İsim cümleleri |
| Şimdiki zaman |
| Saatler |
| -DAn –A kadar |
| Belirli geçmiş zaman (-DI) |
| -DAn önce/- DAn sonra/-mAdAn önce/-DIktan sonra/-DAn beri/-Dir |
| İsim tamlamaları |

(6) A1 düzeyinde öğrenci çoğul eki, soru eki, durum ekleri, şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman, iyelik, isim tümceleri gibi dilbilgisi yapıları hakkında bilgiye sahiptir ve doğru biçimde ve yerde kullanabilmesi beklenmektedir. Öğrenci konuşması içerisinde uygun olan A1 düzeyindeki dilbilgisi yapılarını doğru yerde ve şekilde kullanabiliyorsa 4, dilbilgisi yapılarında çoğunlukla doğru biçimde kullanıp 1-2 kez hatalı biçimde kullandıysa 3, dilbilgisi yapılarında doğru yerde ve şekilde kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, A1 düzeyinde ait dilbilgisi yapılarında doğru yer ve biçimde kullanım çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

(7) A1 düzeyinde öğrencinin kendini ve/veya başkalarını basit ama doğru biçimde tanıtabilmesi ve/veya tarif edebilmesi beklenmektedir. Kendini tanıtırken kullanılan dilbilgisi yapılarını ve kalıp ifadeleri doğru yerde ve şekilde kullanabiliyorsa 4, dilbilgisi yapılarında çoğunlukla doğru biçimde kullanıp 1-2 kez hatalı biçimde kullandıysa 3, dilbilgisi yapılarında doğru yerde ve şekilde kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, A1 düzeyinde ait dilbilgisi yapılarında doğru yer ve biçimde kullanım çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

(8) Günlük hayatı hakkında A1 düzeyinde öğrenci basit tümceler kurabilmelidir. Bir günde neler yaptığı, rutinleri, alışkanlıkları, günlük hayatı hakkında kısa bir anlatım yapabilmelidir. Günlük yaşamında kullanabileceği basit dilbilgisi yapıları ve kalıp ifadeleri doğru yerde ve şekilde kullanabiliyorsa 4, dilbilgisi yapılarında çoğunlukla doğru biçimde kullanıp 1-2 kez hatalı biçimde kullandıysa 3, dilbilgisi yapılarında doğru yerde ve şekilde kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, A1 düzeyinde ait dilbilgisi yapılarında doğru yer ve biçimde kullanım çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

(9) Günlük yaşamında karşılaşılabileceği tanışma, selamlaşma, alışveriş gibi basit soru cevap içeren diyaloglara katılabilmesi, basit sorular sorabilmesi ve yanıtlayabilmesi beklenmektedir. Verilen konuda basit soru sorma ve/veya cevaplama için gerekli basit dilbilgisi yapıları ve kalıp

ifadeleri doğru yerde ve şekilde kullanabiliyorsa 4, dilbilgisi yapılarında çoğunlukla doğru biçimde kullanıp 1-2 kez hatalı biçimde kullandıysa 3, dilbilgisi yapılarında doğru yerde ve şekilde kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, A1 düzeyinde ait dilbilgisi yapılarında doğru yer ve biçimde kullanım çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

(10) A1 düzeyinde öğrencinin konuşma genelinde zaman, mekan, durum gibi kalıp ifadeleri doğru yerde ve doğru biçimde kullanabilmesi gerekmektedir. Örneğin, merhaba, günaydın, iyi akşamlar, hoşça kalın gibi kalıp ifadeleri, siz/sen kullanımı gibi resmi ve günlük tanışma gibi basit diyaloglarda nasıl kullanacağını bilmesi gerekir. Konuşma genelinde basit dilbilgisi yapıları ve kalıp ifadeleri doğru yerde ve şekilde kullanabiliyorsa 4, dilbilgisi yapılarında çoğunlukla doğru biçimde kullanıp 1-2 kez hatalı biçimde kullandıysa 3, dilbilgisi yapılarında doğru yerde ve şekilde kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, A1 düzeyinde ait dilbilgisi yapılarında doğru yer ve biçimde kullanım çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

Tutarlık ve Bağdaşıklık: A1 düzeyinde öğrenci basit bağlaçlarla kurulmuş tümcelerle anlatacaklarını sıralayabilmelidir. Basit tümceleri doğru bir kronolojik sırayla verebilmesi beklenir. Kullanılan öğretim setine göre öğrencinin bildiği varsayılan bağlaçlar değişiklik gösterebilmekle birlikte aşağıda A1 düzeyinde en sık karşılaşılan bağlaç listesine yer verilmiştir.

| Bağlaçlar |
|-----------|
| ve |
| önce |
| sonra |
| ama |
| çünkü |

(11) Öğrencinin konuşmasını yaparken tamamen hatasız konuşması beklenmemekle birlikte söyleyeceklerini mümkün oldukça doğru bir sıralamada söylemesi beklenmektedir. Konuşmasının genelinde öğrenci söylemesi gerekenleri olması gereken sırada söylüyorsa 4, konuşmasının anlaşılmasını çok etkilemeyecek ama sistematik sıralama hataları yapıyorsa 3, konuşmasının anlaşılabilirliğini etkileyen sıralama hataları çok görülüyorsa 2, konuşması anlaşılmıyor doğru bir sırayla konuşmuyorsa 1'i işaretleyiniz. Örneğin; öğrenci bir tanışma diyalogu yapıyor ve selamlaşma ile başlamayıp karşıdakinin nereden geldiğini sorup, daha

sonrasında nasıl olduğunu sorup, en sonunda da kim olduğunu sorduğunda öğrenciye 2 verilebilir.

(12) A1 düzeyinde öğrenilen ve, ya da, veya, ama, önce, sonra gibi basit bağlaçların doğru kullanımını beklenmektedir. Öğrenci bu bağlaçları konuşması içerisinde doğru yerde ve şekilde kullanabiliyorsa 4, bağlaçların çoğunluğunu doğru şekilde kullanıyor fakat bir iki kullanım hatası görülüyorsa 3, bağlaçların çoğunda hatalı kullanım varsa 2, bağlaçları hiç doğru kullanamıyorsa 1'i işaretleyiniz. Konuşma içerisinde A1 düzeyine dair bütün bağlaçların kullanımını görülemeyebilir. Bu nedenle konuşma içeriğine göre öğrencinin kullanabileceği bağlaçlar üzerinden değerlendirme yapılmalıdır.

(13) Öğrencinin konuşma sırasında beklenen yanıtı vermesi beklenir. Bu nedenle örneğin öğrenciye alışveriş diyalogu yapması beklendiğinde alışveriş yerine hobilerini anlatmaya başlaması beklenmez. Bazı durumlarda öğrenciye örneğin rutin bir gününü anlattığı sırada kahvaltısından bahsederken sevdiği yemeklere girebilir. Fakat konuya hemen dönebilirse bu problem olarak görülmez. Böyle durumda öğrencinin konuşması verilen konuyla tutarlı biçimde ilerliyorsa 4, konuşması içerisinde bir iki kere anlatması gereken konudan saparsa 3, konuşması beklenen konu hakkında çok az şey söyleyip başka şeyler hakkında konuşursa 2, istenen konu hakkında konuşmayı tamamen farklı şeyler söylüyorsa 1'i işaretleyiniz.

Akıcılık: Diller İçin Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde A1 düzeyinde akıcılık "İfadeleri aramak, daha az aşına olduğu sözcükleri/ işaretleri sesletmek ve iletişimi onarmak için çok duraklayarak oldukça kısa, birbirinden kopuk, çoğunlukla hazır ifadeleri yönetebilir" olarak tanımlanmıştır (Avrupa Konseyi, 2021, s. 146). Öğrenciden A1 düzeyinde çok akıcı bir konuşma beklenmez fakat konuşmasının anlaşılacak kadar kesintili ve kopuk olmaması gerekir.

(14) Öğrenci konuşması sırasında duraklayarak kısa ve kopuk biçimde konuşabilir. Fakat bildiği konular sorulduğunda konuşmasının anlaşılması beklenir. Öğrenci A1 düzeyine uygun bir hızda konuşabiliyorsa ve konuşması oldukça anlaşılırsa 4, konuşması beklenenden yavaş ve/veya bildiği konularda duraklamaları sık sıkça 3, konuşması sürekli kopuk ve anlaşılacak derecede yavaş konuşuyorsa 2, hiç konuşmıyorsa veya anlaşılacak derecede kopuk konuşuyorsa 1'i işaretleyiniz.

(15) A1 düzeyinde öğrencinin duraklama yapmadan veya kendini arada düzeltmeye çalışmadan konuşması beklenmemektedir. Fakat bildiği konularda duraklamaları ve düzeltmeleri çok fazla görülmemelidir. Öğrenci verilen konuya dair konuşurken nadiren

duraklıyorsa 4, konuşmasını etkilemeyecek olsa da duraklamalar çoksa 3, konuşmasının anlaşılmasını etkileyecek sıklıkta duraklıyorsa 2, konuşması anlaşılmayacak kadar kesintili konuşuyorsa 1'i işaretleyiniz.

Sesletim: A1 düzeyinde ana dilinin etkisiyle Türkçeyi sesletiminde hatalar görülür. Fakat bildiği sözcükleri anlaşılacak oranda doğru sesletebilmelidir.

(16) Eğer öğrenci A1 düzeyinde bildiği ifadeleri ve sözcükleri çok az veya tamamen doğru sesletebiliyorsa 4, bazı sözcük ve ifadelerde yanlış sesletimler görülse de çoğunluğu doğruysa 3, birçok sözcük ve ifade yanlış sesletiliyorsa ve konuşmanın anlaşılabilirliği düşükse 2, öğrencinin söyledikleri anlaşılmayacak biçimde yanlış sesletim görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

(17) Öğrenci konuşması sırasında bildiği sözcüklerde doğru tonlama, vurgu yapabilmelidir. Bazı hataların görülmesi konuşmasını etkilemediği sürece önemsenmemelidir. Eğer öğrenci çoğunlukla doğru tonlama, vurgu yapabiliyorsa 4, vurgu, tonlama hataları sıkça 3, konuşmasında problem yaratacak vurgu ve tonlama hataları görülüyorsa 2, konuşmasında doğru tonlama, vurgu yapamıyorsa 1'i işaretleyiniz.

Karşılıklı Etkileşim: A1 düzeyinde öğrenciler aralarında kısa soru cevap biçiminde diyaloglar yapabilirler. Konuşma yönetimi ile ilgili düzeylerine uygun basit stratejileri kullanmaları beklenmektedir.

(18) Öğrenci A1 düzeyinde bildiği konularda olan basit tümcelerin kullanıldığı konuşmaları takip edebilir. Eğer öğrenci konuşulanları anlıyor ve anladığını belli edebiliyorsa 4, konuşmayı takip ederken bazen problem yaşıyor ve bunu belirtebiliyorsa 3, öğrenci konuşmayı takip edemiyor ve gereken tepkileri veremiyorsa 2, öğrenci konuşmayı hiçbir şekilde anlamıyorsa ve bunu belirtemiyorsa 1'i işaretleyiniz.

(19) Öğrenci, öğretmeni veya arkadaşı ile karşılıklı yaptığı kısa ve basit soru cevaplar içeren konuşmaları takip edebilmesi beklenir. Eğer öğrenci konuşulanları anlıyor, anladığını belli edebiliyor ve gerekli cevabı verebiliyorsa 4, konuşmayı takip ederken bazen problem yaşıyor, bunu belirtebiliyor ve sonrasında beklenen cevabı verebiliyorsa 3, öğrenci konuşmayı takip edemiyor ve beklenen cevabı veremiyorsa 2, öğrenci konuşmayı yardımlara rağmen hiçbir şekilde anlamıyorsa ve beklenen cevabı veremiyorsa 1'i işaretleyiniz.

(20) Öğrenci bildiği bir konudaki diyalogda sırası geldiğinde konuşabilmelidir. Eğer öğrenci diyalog sırasında doğru sırada konuşuyorsa 4, diyalog sırasında doğru yerde söze girmekte

zorlandığı görülüyorsa 3, diyalog sırasında sıklıkla söze başlamakta zorluk yaşıyorsa 2, diyalogda doğru şekilde söz almayı ve konuşmayı başaramamışsa 1'i işaretleyiniz.

(21) Öğrenci A1 düzeyinde bildiği konularda olan konuşmalarda bildiğine dair tepkiler verebilmelidir. Eğer öğrenci konuyu bildiğini gösterebiliyor ve problemsiz konuşmayı devam ettirebiliyorsa 4, konuyu bildiğini gösterebiliyor ama konuşmayı devam ettirmekte zorlanıyorsa 3, konuyu bildiğini göstermekte zorlanıyorsa 2, konuyu bildiğini gösteremiyor ve konuşmayı hiçbir şekilde devam ettiremiyorsa 1'i işaretleyiniz.

(22) A1 düzeyinde beklenen basit diyalogları öğrencinin genel olarak yapabilmesi beklenir. Bu diyaloglar öğreticinin sorduğu soruları cevaplamak veya iki öğrenci/öğretici-öğrenci arasında kısa diyaloglar olabilir. Öğrenci bildiği konuda basit bir diyalog yapabiliyorsa 4, bazı hatalar olsa da anlaşılır biçimde diyalog yapabiliyorsa 3, bildiği konularda yaptığı diyalogun anlaşılması güçse 2, diyalog yapamıyorsa 1'i işaretleyiniz.

(23) Karşılıklı konuşma içerisinde selamlaşma, uğurlama, izin alma, teşekkür etme gibi durumlarda kullanılan kalıp ifadeleri konuşurken doğru yerde kullanabilmesi beklenmektedir. Eğer öğrenci kalıp ifadeleri diyalog esnasında doğru yerde kullanabiliyorsa 4, birkaç hata görülüyorsa 3, sıklıkla hatalar mevcutsa 2, eğer hiçbir şekilde diyalog içinde doğru kullanamamışsa 1'i işaretleyiniz.

Görevi Başarma: A1 düzeyinde öğrenciler basit yönergeleri anlayabilirler. Değerlendiricinin verdiği yönergeyi anladığını gösterebilmeli ve yönergeye göre verilen görevi tamamlayabilmelidir.

(24) Öğrenci, değerlendiricinin yapmasını beklediği görevi (örneğin, kendini tanıtmak, bir kıyafet satın almak için arkadaşıyla alıcı-satıcı diyalogu yapma vb.) doğru biçimde yaptıysa 4, görevin genelinde birtakım hatalar yapmış fakat görevi tamamlamayı başarmışsa 3, görevi tamamlamakta zorlanmış ve çok hatalar görülmüşse 2, görevi tamamlamayı başaramamışsa 1'i işaretleyiniz.

(25) Öğrenci, değerlendiricinin A1 düzeyine uygun verdiği basit yönergeleri anlayabilmelidir. Eğer yönergeyi doğru biçimde anlayıp görevi yapmışsa 4, yönergeyi anlamakta zorlanmış fakat değerlendiricinin tekrar anlatmasıyla anlayıp görevi yapmışsa 3, değerlendiricinin yönergeyi birkaç kere anlatması sonucunda görevi anlamışsa 2, değerlendiricinin yardımlarına rağmen yönergeyi anlamayıp görevi yapamamışsa 1'i işaretleyiniz.

EK 7. A2 DÜZEYİ DEĞERLENDİRİCİ KILAVUZU

A2 düzeyinde geliştirilen puanlama anahtarı, aşağıdaki yedi ölçütü içermektedir:

- sözcük bilgisi
- dilbilgisel doğruluk
- tutarlık ve bağdaşıklık
- akıcılık
- sesletim
- karşılıklı etkileşim
- görevi başarma

Değerlendirme “çok iyi”, “iyi”, “geliştirilmeli” ve “yetersiz” olmak üzere dört düzeyden oluşmaktadır. Puanlama yaparken uygun bulduğunuz düzeyi işaretleyiniz.

A2 DÜZEYİ

A2 düzeyinde öğrencilerin A1 öncesi, A1 ve A2 düzeylerinde betimlenen genel yeterliliklere ulaşmış olmaları beklenmektedir. Bu tanımlamalara göre (Avrupa Konseyi, 2013, 2021):

- Kendilerini ve diğer kişileri tanıtabilir.
- Kişisel bilgiler hakkında basit sorular sorabilir ve cevaplayabilir.
- Ailelerini ve kişisel ilgi alanları hakkında basit konuşmalar yapabilir.
- Günlük rutinlerini ve aktivitelerini konuşabilir.
- Basit yönergeler verebilir ve temel bilgileri sorabilir.
- Restoran, kafede sipariş verebilir, alışveriş yapabilir.
- Basit bir şekilde tercihlerini anlatabilir.
- Basit sosyal planlar (buluşma vb.) yapabilir.
- Geçmişteki basit deneyimleri ve olayları anlatabilir.
- Basit yönergeler verebilir ve yönergeleri takip edebilir.

Aşağıda puanlama anahtarında görülen kategoriler ve bu kategorilerde verilen değerlendirme maddelerine dair bilgiler bulunmaktadır.

Konuşmanın Değerlendirme Kapsamına Alınmayacağı Hususlar:

1. Yönergeleri değerlendiricinin yardımına rağmen anlamamış ve bağlama uygun olmayan içerikte konuşmuştur.
2. Konuşmasında temel dilbilgisi yapıları ve sözcüklerde çok fazla hata görüldüğünden konuşması anlaşılmamaktadır.
3. Konuşma uzunluğu yeterli olmadığından değerlendirme yapılamamıştır.

Yukarıdaki durumlardan biri ya da birkaçı söz konusu olduğunda öğrencinin konuşma sınavı dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilmeyecek olup öğrenci A2 seviyesi için “BAŞARISIZ” kabul edilecektir.

Puanlama:

Dereceli puanlama anahtarı toplamda 100 puan olmak üzere hazırlanmıştır. Eğer, farklı bir puanlama sistemi kullanıyorsanız, puanlamanın ona göre ayarlanması gereklidir.

Sözcük bilgisi: A2 düzeyi öğrencilerin sözcük bilgisi, kendileri ve çevreleri, günlük diyaloglar hakkındaki basit sözcüklerle sınırlıdır. Bu nedenle sözcük bulamama, yanlış sözcük kullanma gibi durumlar görülmektedir. A2 düzeyi öğrencilerden aşağıdaki temalara ilişkin söz varlığına sahip olması beklenir.

| Temalar | Öğrenciden temalara bağlı olarak yapması beklenenler |
|-----------------------|---|
| Yemek | Yol tarif etme |
| Gezi | Tatil planı yapma |
| Hava durumu | Kişi tarifi yapma |
| Masallar | Gezi anlatma |
| Doğa olayları | Ülkesi/kendisi/başka bir kişi hakkında bilgi verme |
| Alışkanlık ve hobiler | |
| İş ilanı | |

**Değerlendirme soruları bütün temaları kapsamayabileceğinden bazı temalara ait sözcük bilgisini öğrenciler kullanmayabilir. Değerlendirmenin bu durumu göz önüne alarak yapılması gerekmektedir.*

(1) Kişinin kendini, başka birini, bir yeri veya eşyayı anlatması istenirken ilgili sözcükleri doğru sırada ve şekilde kullanabiliyorsa 4, 1-2 sözcükten fazla hatalı kullanımı varsa 3, sözcüklerin kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, doğru sözcük kullanımı çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

(2) A2 düzeyinde kişi yer yön gerektiren konularla (yol tarifi, bir şehrin/yerin/ülkenin vb. nerede olduğu vb.) ilgili sözcükleri bilmelidir. Verilen durum ile ilgili sözcükleri hatası olmadan doğru şekilde kullanabiliyorsa 4, 1-2 sözcükten fazla hatalı kullanımı varsa 3, sözcüklerin kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, doğru sözcük kullanımı çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

(3) Arkadaşları, ülkesi, hobileri, gelecek planları gibi verilen konuyla ilgili sözcükleri hatası olmadan doğru şekilde kullanabiliyorsa 4, 1-2 sözcükten fazla hatalı kullanımı varsa 3, sözcüklerin kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, doğru sözcük kullanımı çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

(4) A2 düzeyi öğrenciler değerlendiricinin düzeyine uygun sorduğu sorular ve verdiği konular hakkında genel sözcük bilgisine sahip olmalıdır. Verilen durum ile ilgili sözcükleri hatası olmadan doğru şekilde kullanabiliyorsa 4, 1-2 sözcükten fazla hatalı kullanımı varsa 3, sözcüklerin kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, doğru sözcük kullanımı çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

Dilbilgisel Doğruluk: A2 düzeyinde öğrencinin dilbilgisi sınırlıdır. Kişi ekleri, durum ekleri ve iyelik eklerini A1 düzeyinde öğrendiğinden çok fazla hata görülmemelidir. A2 düzeyinde birçok basit zaman ile birlikte yeterlilik, emir gibi dilbilgisi konularına da hakimdir. Kullanılan öğretim setine göre öğrencinin bildiği varsayılan konular değişiklik gösterebilmekle birlikte aşağıdaki listeden yararlanılabilir.

| A2 Düzeyinde Karşılaşılan Dilbilgisi Konuları |
|---|
| Emir ve istek |
| -II/-sIz/-IIk |
| Belirli geçmiş zaman (-DI) |
| Gelecek zaman (-AcAk) |
| Belirsiz geçmiş zaman (-mIş) |
| Geniş zaman (-(I/A)r) |
| -mAktA |
| Yeterlilik (-y(y)Abil) |
| Zarf-fill (-(y)Ip/-mAdAn) |

(5) A2 düzeyinde öğrenci emir, istek kipleri, -DI, -AcAK, -mIş, -(I/A)r, -(y)Abil gibi dilbilgisi yapıları hakkında bilgiye sahiptir ve doğru biçimde ve yerde kullanabilmesi beklenmektedir. Öğrenci konuşması içerisinde uygun olan A2 düzeyindeki dilbilgisi yapılarını doğru yerde ve şekilde kullanabiliyorsa 4, dilbilgisi yapılarında çoğunlukla doğru biçimde kullanıp 1-2 kez hatalı biçimde kullandıysa 3, dilbilgisi yapılarında doğru yerde ve şekilde kullanımıyla ilgili

çok fazla hata görülüyorsa 2, A2 düzeyinde ait dilbilgisi yapılarında doğru yer ve biçimde kullanım çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

(6) A2 düzeyinde öğrencinin kendini ve/veya başkalarını, bir yeri, bir eşyayı basit ama doğru biçimde tanıtabilmesi ve/veya tarif edebilmesi beklenmektedir. Tarif etmede kullanılan dilbilgisi yapılarını ve kalıp ifadeleri doğru yerde ve şekilde kullanabiliyorsa 4, dilbilgisi yapılarında çoğunlukla doğru biçimde kullanıp 1-2 kez hatalı biçimde kullandıysa 3, dilbilgisi yapılarında doğru yerde ve şekilde kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, A2 düzeyinde ait dilbilgisi yapılarında doğru yer ve biçimde kullanım çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

(7) Yol tarifi, bir şehrin/yerin/ülkenin vb. nerede olduğu gibi tarif gerektiren konularda öğrenci basit tümceler kurabilmelidir. Gerekli dilbilgisi yapıları ve kalıp ifadeleri doğru yerde ve şekilde kullanabiliyorsa 4, dilbilgisi yapılarında çoğunlukla doğru biçimde kullanıp 1-2 kez hatalı biçimde kullandıysa 3, dilbilgisi yapılarında doğru yerde ve şekilde kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, A2 düzeyinde ait dilbilgisi yapılarında doğru yer ve biçimde kullanım çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

(8) Öğrencinin arkadaşları, ülkesi, hobileri, gelecek planları gibi verilen konuyla ilgili dilbilgisi yapılarını ve kalıp ifadeleri bilmesi beklenmektedir. Verilen konu için gerekli basit dilbilgisi yapıları ve kalıp ifadeleri doğru yerde ve şekilde kullanabiliyorsa 4, dilbilgisi yapılarında çoğunlukla doğru biçimde kullanıp 1-2 kez hatalı biçimde kullandıysa 3, dilbilgisi yapılarında doğru yerde ve şekilde kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, A2 düzeyinde ait dilbilgisi yapılarında doğru yer ve biçimde kullanım çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

(9) Öğrenci A2 düzeyine uygun dilbilgisi yapılarını ve kalıp ifadeleri kullanırken sık hata yapmaması gereklidir. Konuşmasının genelinde dilbilgisi yapıları ve kalıp ifadelerinde hiç hata yoksa 4, 1-2 hata görülüyorsa 3, bazı dilbilgisi yapılarını devamlı hatalı kullanıyorsa 2, A2 düzeyindeki dilbilgisi ve kalıp ifadelerini hatalı biçimde kullanıyorsa 1'i işaretleyiniz.

(10) A2 düzeyinde öğrencinin konuşma genelinde dilbilgisi yapılarını ve kalıp ifadeleri doğru yerde ve doğru biçimde kullanabilmesi gerekmektedir. Konuşma genelinde A2 düzeyi dilbilgisi yapıları ve kalıp ifadeleri doğru yerde ve şekilde kullanabiliyorsa 4, dilbilgisi yapılarında çoğunlukla doğru biçimde kullanıp 1-2 kez hatalı biçimde kullandıysa 3, dilbilgisi yapılarında doğru yerde ve şekilde kullanımıyla ilgili çok fazla hata görülüyorsa 2, A2 düzeyinde ait

dilbilgisi yapılarında doğru yer ve biçimde kullanım çok az görülüyor veya hiç görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

Tutarlılık ve Bağdaşıklık: A2 düzeyinde öğrenci A1 düzeyinde öğrendiği bağlaçlarla birlikte A2 düzeyine ait bağlaçlarla kurulmuş tümcelerle anlatacaklarını sıralayabilmelidir. Basit tümceleri doğru bir kronolojik sırayla verebilmesi beklenir. Kullanılan öğretim setine göre öğrencinin bildiği varsayılan bağlaçlar değişiklik gösterebilmekle birlikte aşağıda A2 düzeyinde en sık karşılaşılan bağlaç listesine yer verilmiştir.

| Bağlaçlar |
|-------------|
| İle |
| Hem.... hem |
| Ne..... ne |
| Ya.... Ya |
| Çünkü |
| Bu sebeple |
| Bu nedenle |
| Bunun için |

(11) Öğrencinin konuşmasını yaparken tamamen hatasız konuşması beklenmemekle birlikte söyleyeceklerini mümkün oldukça doğru bir sıralamada söylemesi beklenmektedir. Konuşmasının genelinde öğrenci söylemesi gerekenleri olması gereken sırada söylüyorsa 4, konuşmasının anlaşılmasını çok etkilemeyecek ama sistematik sıralama hataları yapıyorsa 3, konuşmasının anlaşılabilirliğini etkileyen sıralama hataları çok görülüyorsa 2, konuşması anlaşılmıyor doğru bir sırayla konuşmuyorsa 1'i işaretleyiniz. Örneğin; öğrenci bir tanışma diyalogu yapıyor ve selamlaşma ile başlamayıp karşıdakinin nereden geldiğini sorup, daha sonrasında nasıl olduğunu sorup, en sonunda da kim olduğunu sorduğunda öğrenciye 2 verilebilir.

(12) A2 düzeyinde öğrenilen basit bağlaçların doğru kullanımı beklenmektedir. Öğrenci bu bağlaçları konuşması içerisinde doğru yerde ve şekilde kullanabiliyorsa 4, bağlaçların çoğunluğunu doğru şekilde kullanıyor fakat bir iki kullanım hatası görülüyorsa 3, bağlaçların çoğunda hatalı kullanım varsa 2, bağlaçları hiç doğru kullanamıyorsa 1'i işaretleyiniz. Konuşma içerisinde A2 düzeyine dair bütün bağlaçların kullanımını görülemeyebilir. Bu nedenle konuşma içeriğine göre öğrencinin kullanabileceği bağlaçlar üzerinden değerlendirme yapılmalıdır.

(13) Öğrenici konuşma sırasında gibi, örneğin, mesela gibi bağlayıcı sözcükler kullanabilmesi ve örnekler verebilir. Öğrenici doğru biçimde bağlayıcıları kullanabiliyor ve örnekler verebiliyorsa 4, konuşması içerisinde bir iki kere hatalı kullanımlar mevcutsa 3, konuşması içinde bağlayıcıları doğru biçimde kullanamamışsa 2, bağlayıcıları doğru biçimde kullanamayıp örnek verememişse 1'i işaretleyiniz.

Akıcılık: A2 düzeyinde öğrenici A1 düzeyinde olduğu gibi duraksama, yanlış kullanımlarla ve yeniden düzenlemelerle ara sıra kopuk tümceler kurarak kendini ifade edebilmektedir. Öğrencinin anlaşılır biçimde konuşması beklenmektedir, öğrencinin yavaş konuşması, duraksaması, kendini düzeltmesi gibi durumlar düzeyine göre normaldir. Öğrencinin aşına olduğu konularda akıcı konuşması beklenmektedir.

(14) Öğrenici konuşması sırasında duraklayarak kısa ve kopuk biçimde konuşabilir. Fakat bildiği konular sorulduğunda konuşmasının anlaşılması beklenir. Öğrenici A2 düzeyine uygun bir hızda konuşabiliyorsa ve konuşması oldukça anlaşılırsa 4, konuşması beklenenden yavaş ve/veya bildiği konularda duraklamaları sık sıkça 3, konuşması sürekli kopuk ve anlaşılmayacak derecede yavaş konuşuyorsa 2, hiç konuşamıyorsa veya anlaşılmayacak derecede kopuk konuşuyorsa 1'i işaretleyiniz.

(15) A2 düzeyinde öğrencinin duraklama yapmadan veya kendini arada düzeltmeye çalışmadan konuşması beklenmemektedir. Fakat genel olarak öğrencinin konuşmasında duraklamaları ve düzeltmeleri çok fazla görülmemelidir. Öğrenici verilen konuya dair konuşurken nadiren duraklıyorsa 4, konuşmasını etkilemeyecek olsa da duraklamalar çoksa 3, konuşmasının anlaşılmasını etkileyecek sıklıkta duraklıyorsa 2, konuşması anlaşılmayacak kadar kesintili konuşuyorsa 1'i işaretleyiniz.

(16) Öğrenici bildiği konularda yaptığı kısa konuşmalarda duraklama ve düzeltme yaparak öbekler ve kısa tümceler biçiminde konuşabilir. Öğrenici konuya dair konuşurken öbek ve tümce kuruluşlarını çok az duraklamayla ve düzeltmeyle yapabiliyorsa 4, konuşmasını etkilemeyecek olsa da duraklamalar çoksa 3, tümce ve öbek kurmaya çalışırken çok sık duraklıyor, anlaşılabilirlik ve akıcılığı etkiliyorsa 2, tümce ve öbekleri anlaşılır biçimde kuramıyor ve anlaşılabilirlik, akıcılığı çok düşükse 1'i işaretleyiniz.

Sesletim: A2 düzeyinde ana dilinin etkisiyle Türkçeyi sesletiminde hatalar görülür. Fakat bildiği sözcükleri anlaşılacak oranda doğru sesletebilmelidir.

(17) Eğer öğrenci A2 düzeyinde bildiği ifadeleri ve sözcükleri çok az veya tamamen doğru sesletilebiliyorsa 4, bazı sözcük ve ifadelerde yanlış sesletimler görülse de çoğunluğu doğruysa 3, birçok sözcük ve ifade yanlış sesletiliyorsa ve konuşmanın anlaşılabilirliği düşükse 2, öğrencinin söyledikleri anlaşılmayacak biçimde yanlış sesletim görülüyorsa 1'i işaretleyiniz.

(18) Öğrenci konuşması sırasında bildiği sözcüklerde doğru tonlama, vurgu yapabilmelidir. Bazı hataların görülmesi konuşmasını etkilemediği sürece önemsenmemelidir. Eğer öğrenci çoğunlukla doğru tonlama, vurgu yapabiliyorsa 4, vurgu, tonlama hataları sıkırsa 3, konuşmasında problem yaratacak vurgu ve tonlama hataları görülüyorsa 2, konuşmasında doğru tonlama, vurgu yapamıyorsa 1'i işaretleyiniz.

(19) Öğrencinin sesletiminde ana dilinin etkisi nedeniyle hatalar görülebilir. Fakat bu hataların anlaşılabilirliğini genel olarak etkilememesi gerekir. Eğer öğrencinin konuşması anlaşılırsa 4, değerlendiricinin yardımıyla anlaşılabilirlik sağlanıyorsa 3, öğrencinin konuşmasının anlaşılması yardımlara rağmen zorsa 2, eğer hiçbir şekilde anlaşılamıyorsa 1'i işaretleyiniz.

Karşılıklı Etkileşim: A2 düzeyinde öğrenciler aralarında kısa soru cevap biçiminde diyaloglar yapabilirler. Konuşma yönetimi ile ilgili düzeylerine uygun basit stratejileri kullanmaları beklenmektedir.

(20) Öğrenci A2 düzeyinde bildiği konularda olan basit tümceler kullanıldığı konuşmaları anlayabilir. Eğer öğrenci konuşulanları anlıyor ve anladığını belli edebiliyorsa 4, konuşmayı takip ederken bazen problem yaşıyor ve bunu belirtebiliyorsa 3, öğrenci konuşmayı takip edemiyor ve gereken tepkileri veremiyorsa 2, öğrenci konuşmayı hiçbir şekilde anlamıyorsa ve bunu belirtmiyorsa 1'i işaretleyiniz.

(21) Öğrenci, öğretmeni veya arkadaşı ile karşılıklı yaptığı kısa ve basit soru cevaplar içeren konuşmaları takip edebilmesi beklenir. Eğer öğrenci konuşulanları anlıyor, anladığını belli edebiliyorsa 4, konuşmayı anlamakta bazen problem yaşıyorsa 3, öğrenci konuşmayı anlamakta zorlanıyorsa 2, öğrenci konuşmayı yardımlara rağmen hiçbir şekilde anlamıyorsa ve beklenen cevabı veremiyorsa 1'i işaretleyiniz.

(22) Öğrenci bildiği konularda olan konuşmalarda bildiğine dair tepkiler verebilmelidir. Eğer öğrenci konuyu bildiğini gösterebiliyor ve problemsiz konuşmayı devam ettirebiliyorsa 4, konuyu bildiğini gösterebiliyor ama konuşmayı devam ettirmekte zorlanıyorsa 3, konuyu bildiğini göstermekte zorlanıyorsa 2, konuyu bildiğini gösteremiyor ve konuşmayı hiçbir şekilde devam ettiremiyorsa 1'i işaretleyiniz.

(23) A2 düzeyinde beklenen basit diyalogları öğrencinin hatalar görülse de yönetebilmesi beklenir. Bu diyaloglar öğreticinin sorduğu soruları cevaplamak veya iki öğrenci/öğretici-öğrenci arasında kısa diyaloglar olabilir. Öğrenci bildiği konuda basit bir diyalog başlatıp, devam ettirip, sorunsuz biçimde bitirebiliyorsa 4, bazı hatalar olsa da anlaşılır biçimde diyalogu başlatıp, devam ettirip, bitirebiliyorsa 3, bildiği konularda yaptığı diyalogun anlaşılması güçse, başlatmak, devam ettirmek ve/veya bitirmekte sorunları çok fazla görülüyorsa 2, diyalog yapamıyorsa, konuşmayı hiçbir şekilde yönetemiyorsa 1'i işaretleyiniz.

Görevi Başarma: A2 düzeyinde öğrenciler basit yönergeleri anlayabilirler. Değerlendiricinin verdiği yönergeyi anladığını gösterebilmeli ve yönergeye göre verilen görevi tamamlayabilmelidir.

(24) Öğrenci, değerlendiricinin yapmasını beklediği görevi (örneğin, kendini tanıtmak, bir yeri tarif etme, bir planını anlatma, arkadaşıyla program yapma vb.) doğru biçimde yaptıysa 4, görevin genelinde birtakım hatalar yapmış fakat görevi tamamlamayı başarmışsa 3, görevi tamamlamakta zorlanmış ve çok hatalar görülmüşse 2, görevi tamamlamayı başaramamışsa 1'i işaretleyiniz.

(25) Öğrenci, değerlendiricinin A2 düzeyine uygun verdiği basit yönergeleri anlayabilmelidir. Eğer yönergeyi doğru biçimde anlayıp görevi yapmışsa 4, yönergeyi anlamakta zorlanmış fakat değerlendiricinin tekrar anlatmasıyla anlayıp görevi yapmışsa 3, değerlendiricinin yönergeyi birkaç kere anlatması sonucunda görevi anlamışsa 2, değerlendiricinin yardımlarına rağmen yönergeyi anlamayıp görevi yapamamışsa 1'i işaretleyiniz.

EK 8. ETİK KURUL ONAYI



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 1704/2023 1705
Sayı: E-35853172-000-00002804092



00002804092

Sayı : E-35853172-000-00002804092
Konu : Etik Komisyon İzni (Günsu TAŞKÖPRÜ)

17.04.2023

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 23.03.2023 tarihli ve E-26674787-000-00002761593 sayılı yazınız.

Enstitünüzün Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programına kayıtlı olup Doç. Dr. Meltem EKTİ danışmanlığında Günsu TAŞKÖPRÜ'nün yürüttüğü "Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Becerisini Değerlendirmede Kullanılacak Ölçek Önerisi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 11 Nisan 2023 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Sibel AKSU YILDIRIM
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: D4800F6E-AFF6-48BD-887B-BC6490D54BA4

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Çağla Handan GÜL

E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 303 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK 9. ORJİNALLİK RAPORU



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU**

**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA**

Tarih: 07/06/2024

Tez Adı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşmanın Değerlendirilmesi İçin Puanlama Anahtarı Önerisi: A1-A2 Düzeyi

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 84 sayfalık kısmına ilişkin, 07/06/2024 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 7'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

Gereğini saygılarımla arz ederim.

07/06/2024

Adı Soyadı: Günsu Taşköprü
Öğrenci No: N18147069
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: Yüksek Lisans Doktora

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

EK 10. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ

Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Konuşmanın
Değerlendirilmesi İçin Puanlama Anahtarı Önerisi: A1-A2
Düzeyi

ORJİNALLİK RAPORU

| | | | |
|-------------------|---------------------|-----------|------------------|
| %7 | %6 | %4 | %2 |
| BENZERLİK ENDEKSİ | İNTERNET KAYNAKLARI | YAYINLAR | ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ |

BİRİNCİL KAYNAKLAR

| | | |
|----------|--|---------------|
| 1 | acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı | %1 |
| 2 | dergipark.org.tr İnternet Kaynağı | %1 |
| 3 | www.researchgate.net İnternet Kaynağı | %1 |
| 4 | www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı | <%1 |
| 5 | Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi | <%1 |
| 6 | docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı | <%1 |
| 7 | dildergisi.aydin.edu.tr İnternet Kaynağı | <%1 |
| 8 | Keklik, Hakan. "Turkce ogrenen Somalili ogrencilerin Sozlu Anlatilarindaki Fiil Varligi ve | <%1 |