

## ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER İÇİN HAZIRLANAN AKADEMİK TÜRKÇE SETİNDEKİ ÖLÇME-DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Serkan DOĞAN  
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
[sdogan@mehmetakif.edu.tr](mailto:sdogan@mehmetakif.edu.tr)  
ORCID: 0000-0001-7623-6499

Ömer ÖZKAN  
Gazi Üniversitesi  
[ozkano@gazi.edu.tr](mailto:ozkano@gazi.edu.tr)  
ORCID: 0000-0002-8386-4570

## INVESTIGATION OF THE ASSESSMENT-EVALUATION ACTIVITIES IN THE ACADEMIC TURKISH SET PREPARED FOR INTERNATIONAL STUDENTS

### ÇALIŞMA TÜRÜ: ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Özet:** Bu araştırmanın temel amacı uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe setindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin incelenmesidir. İncelenen akademik Türkçe seti üç ayrı dokümandan oluşmaktadır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ölçme-değerlendirme etkinliklerinin dokümanlarda yer alan ünite konularına göre nicelik olarak dengeli bir dağılım gösterdiği, her akademik konuyla alakalı yeterli ve eşit sayıda etkinliğin bulunduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan akademik Türkçe setinde yer alan ölçme-değerlendirme etkinliklerinin okuma, yazma, konuşma, dinleme temel dil becerilerine göre dağılımının nicelik açısından farklılık gösterdiği ve temel dil becerilerine göre sayısal dağılımın dengeli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dokümanlarda yer alan ölçme-değerlendirme etkinliklerinin %60'ını okuma, %20'sini yazma, %10'unu konuşma ve %10'unu da dinleme etkinliklerinin oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca akademik Türkçe setindeki okuma ve yazmaya etkinliklerinin geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarıyla oluşturulduğu, tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarına yer verilmediği tespit edilmiştir. Dokümanlarda okuma temel dil becerisine dayalı etkinlikler çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu, doğru-yanlış ve metinsel birimleri sıralama türünden ölçme-değerlendirme araçlarıyla; yazmaya dayalı etkinlikler ise sadece açık uçlu ölçme-değerlendirme araçlarıyla oluşturulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Ölçme-değerlendirme, akademik Türkçe, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dört temel dil becerisi.

**Abstract:** The main purpose of this research is to examine the assessment-evaluation activities in the academic Turkish set prepared for international students. The examined academic Turkish set consists of three separate documents. The research was conducted through document analysis within the qualitative research approach. In the research, it was determined that the assessment-evaluation activities were distributed in a balanced distribution in terms of quantity according to the unit subjects in the documents, and there were sufficient and equal number of activities related to each academic subject. On the other hand, it was concluded that the distribution of assessment and evaluation activities in the academic Turkish set according to reading, writing, speaking and listening basic language skills differed in terms of quantity and that the numerical distribution according to basic language skills was not balanced. It was determined that 60% of the assessment-evaluation activities in the documents consisted of reading, 20% of writing, 10% of speaking and 10% of listening activities. In addition, it was determined that the reading and writing activities in the academic Turkish set were created with traditional assessment-evaluation tools, and complementary assessment-evaluation tools were not included. In the documents, the activities based on reading basic language skill were created with multiple-choice, matching, short-answer, open-ended, true-false and sorting textual units type assessment-evaluation tools, while the activities based on writing were created only with open-ended assessment-evaluation tools.

**Keywords:** Assessment-evaluation, academic Turkish, teaching Turkish as a foreign language, four basic language skills.

## Giriş

Eğitim öğretim ortamının bütün alanlarında ve seviyelerinde olduğu gibi dil öğretimi ortamında da ölçme-değerlendirme araç ve uygulamalarının işe koşulması gerekmektedir. Dil öğretimi hangi düzeyde yapılırsa yapılsın öğretim ortamındaki eksikliklerin giderilmesinde, bireylere eksikleri hakkında dönütler verilmesinde, öğreticilerin kendi eksiklerini ya da hatalarını görebilmelerinde, sonraki süreçte atılacak adımlarda ve alınacak kararlarda ölçme-değerlendirme sürecinin etkili ve verimli kullanımına ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçme-değerlendirme her açıdan sağlıklı, güvenilir, objektif, anlamlı, somut verilere dayalı çıkarımlar ve sonuçlar elde edilmesinde anahtar bir role sahiptir.

Ölçme, herhangi bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayısı, simge ya da sıfatlarla ifade edilmesidir (Turgut & Baykul, 2019). Kilmen (2022) ölçmeyi, bir performansın gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi ya da gözlenen bir performansın sayısı olarak ifade edilmesi süreci olarak tanımlar. Değerlendirme ise ölçme işleminden elde edilen ölçme sonuçlarının tercih edilen ölçüt ya da ölçütlerle karşılaştırılarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varılması sürecidir ve performansın niteliği hakkında bir karara varmayı ihtiva eder (Kilmen, 2022; Turgut & Baykul, 2019).

Ölçme ve değerlendirme kavramları her ne kadar farklı kavramlar olsalar da birbirinden ayıramayan iki önemli kavram olarak kabul edilir. Çünkü ölçme işlemi tamamlanmadan bir değerlendirme yapılamaz ve belirli bir ölçütle karşılaştırılarak değerlendirmesi yapılmayan bir ölçme de sadece sayı ya da sembol olarak kalır. Bu bakımdan bu iki kavram birbiriyle yakın ilişkilidir. Elbette değerlendirme süreci ölçmeyi de içine alan ve ölçmeden daha kapsamlı bir süreçtir. Ancak ölçme yapılmadan değerlendirme yapılması da mümkün değildir. Ölçme, objektif ve sağlıklı bir değerlendirme yapabilmenin ilk basamağı ve ön koşuludur. Turgut ve Baykul'a (2019) göre değerlendirme sürecinde gözlem sonuçları (ölçme sonuçları), ölçüt ve bu ölçütten hareketle varılan karar olmak üzere 3 temel öge bulunmaktadır. "Gözlem sonuçları" karar için temel bilgileri, "ölçüt" ilgili değerlendirme için ölçme sonuçlarının karşılaştırıldığı ve değerlendirme için değişmeyen değerleri, "karar" ise yapılan karşılaştırmanın neticesini ya da değer yargısını içerir.

Ölçme ve değerlendirme eğitim öğretim sürecinin temel taşlarından biridir. Başol'a (2019) göre ölçme-değerlendirme olmadan bir eğitim öğretim düşünülemez. En başından en sonuna kadar eğitim öğretim sürecinin her aşamasında yer alan ölçme-değerlendirme süreci, öğretmenlere ve öğrencilere

başarı başarısızlık durumlarıyla alakalı olarak dönüt verilmesinde aktif rol oynayan, programların hatta ülkelerin eğitim politikalarının sorgulanıp çağın gerektirdiği koşullara göre yeniden ele alınmasında pay sahibi olan çok yönlü bir süreçtir (Boylu, 2021). Göçer (2018) ölçme-değerlendirmeyi öğrencilerin tanınmasından sürecin planlanmasına, etkinliklerin biçimlendirilmesinden, sürecin istenilen şekliyle ilerlemesine ve süreçte ortaya konan bütün çalışmaların ne kadar verimli olduğunun tespit edilmesine kadar çok yönlü ve dinamik bir süreç olarak tarif eder.

Ölçme-değerlendirmeye sadece öğretim sürecinin sonunda değil aynı zamanda süreç öncesinde ve sırasında öğrenenlerin öğrenim durumlarını anlama, öğrenenlere gelişimleri hakkında öz değerlendirme yapma ve sağlıklı dönütler oluşturabilmek amacıyla da başvurulur (Yalınkılıç, 2022). Bu bağlamda ölçme-değerlendirme, dil öğretim süreci için de önem arz eden ve vazgeçilmez öğelerden biridir (Boylu, 2021).

Dil öğretiminde üç tür değerlendirme yaklaşımı kullanılır. Bunlar tanılayıcı, sürece yönelik (biçimlendirici) ve sonuca yönelik (sonuç özetleyici) değerlendirmedir. Tanılayıcı değerlendirme yaklaşımı öğrenme süreci başında öğrencilerin tanınmasına, konuya dair ön bilgilerin ve hazır bulunuşluk düzeylerinin ölçülmesine yönelik olarak gerçekleştirilir. Biçimlendirici değerlendirme, öğretim sürecinde öğrenme eksikliklerinin ve öğretimin aksayan yönlerinin belirlenmesi, öğrenenlerin öğrenmelerinin geliştirilmesi amacıyla yapılır. Sonuca yönelik değerlendirme ise bir ünitenin ya da dersin sonunda öğrenilenlerin denetimi için ve öğrenci hakkında karar alınması için yapılan değerlendirmedir (Kilmen, 2022; Yalınkılıç, 2022).

Öğrencilerin öğrenme gelişimlerini takip etmek, öğretim sürecinin işleyişi ve yetkinliğini hakkında bilgi sahibi olmak için öğretim süreci içinde ve sonunda mutlaka ölçme-değerlendirmeden faydalanılması gerekir (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020). Zaman içinde eğitim öğretim anlayışındaki olumlu yöndeki değişiklikler ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında da geniş çaplı değişime gidilmesini gerektirmiştir (Başol, 2019). Bu değişimlerden biri de tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yaklaşımıdır. Öğretim sürecinde sonuç odaklı geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımının yanı sıra sonuçla beraber öğretim sürecini de dikkate alan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarına yer verilmesi, hem öğretimin verimliliğini artırma açısından hem de öğrencilerin beklentilerine, ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun yaklaşımları seçebilmek açısından bir zorunluluk hâline gelmiştir.

Genel olarak ölçme-değerlendirme yaklaşımları geleneksel (sonuç) ve tamamlayıcı (süreç) değerlendirme yaklaşımları olmak üzere iki kategoride ele alınabilir (Kilmen & Kösterilioğlu, 2017). Geleneksel ya da tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yaklaşımları aynı zamanda bir öğretim aracı olarak da öğretim sürecine katkıda bulunur (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020).

Geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışı içerisindeki ölçme-değerlendirme araç ve uygulamaları yazılı yoklamalar, kısa cevaplı testler, doğru yanlış testleri, eşleştirme soruları, çoktan seçmeli testler, sözlü sınavlar şeklinde gruplandırılabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş & Bıçak, 2015). Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yaklaşımında en çok kullanılan ya da başvurulan ölçme-değerlendirme araç ve uygulamaları ise öğrenci ürün dosyaları (portfolyolar), projeler, performans görevleri, tanılayıcı dallanmış ağaçlar, yapılandırılmış gridler, kelime ilişkilendirme testleri, gözlem formları, kontrol listeleri, çalışma yaprakları, kavram haritaları, görüşmeler, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme ve proje çalışmalarısıyla performans görevlerindeki öğrenci durumlarının belirlenmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarları şeklinde sıralanabilir (Bahar vd., 2015; Göçer, 2018).

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine ve öğretimine dair artan bir ilginin olduğu gözlemlenmektedir. Türkçe öğretimi açısından bu durum sevindirici bir gelişme olmakla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nitelikli bir ölçme-değerlendirme sürecinin olgunlaştığını ve bu alanda yapılan ölçme-değerlendirme boyutunu ele alan çalışmaların istenilen düzeyde olduğunu söylemek güçtür (Yalınkılıç, 2022).

Basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta doğru ilerleyen dil öğretiminin lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerinde öğrencilerin alan bilgilerini, beklentilerini, hedef ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılması gerekmektedir. Lisans ve lisansüstü programların gerektirdiği üst düzey dil becerilerine sahip olmanın yolu da akademik dil öğretimi vasıtasıyla bireylere kazandırılacak akademik dil becerisinden geçmektedir.

Bireyler herhangi bir hedef dili başlangıç ve orta düzey olarak öğrendikten sonra dil gelişimlerini ileri seviyeye taşımak ya da akademide eğitimlerine devam edebilmek amacıyla o hedef dilde kendilerini daha fazla geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyacın karşılanması da ancak akademik dil öğrenimiyle mümkündür. Bir dilin akademik olarak edinimi, bireylere o dili ileri düzeyde kullanma becerisi kazandırmakla birlikte bireylerin düşünce dünyalarının zenginleşip gelişmesine de katkıda bulunur.

Akademik dil kavramı, 1970'li ve 1980'li yıllarda öğrencilerin okulda kullandıkları dilin zorluklarına dikkat çeken ve çoğu öğrenci için okuldaki dil beklentilerinin ev ile toplum dilinden nasıl farklılaştığına odaklanan araştırmalardan ortaya çıkmıştır (Schleppegrell, 2012). Akademik dil, özellikle akademik ortamlarda çeşitli görevleri yerine getirmek için akademik konularda yazılı veya sözlü olarak iletişim kurabilmek amacıyla kullanılır (Stevens, Butler & Castellon-Wellington, 2000).

Sosyal yaşantıda kullanılan ve sosyal dil olarak adlandırılabilen dil daha az karmaşıktır ve daha az soyut kavramlar içerme eğilimindedir. Ayrıca sosyal dilde resimler, nesnelere, yüz ifadeleri, jest ve mimikler gibi yardımcı dil dışı ipuçları yer alır. Sosyal dil; ev, arkadaş, eğlence ortamlarında, spor etkinliklerinde, alışveriş gibi daha az resmî ortamlarda ilişki kurmak ve işleri halletmek amacıyla kullanılır. Akademik dil ise dil dışı etkenden yoksun, soyut ve karmaşık kavramlar içerme eğilimindedir. Söz gelimi iki arkadaş arasında bir spor etkinliği hakkında yapılan konuşma daha çok sosyal dil içerirken küreselleşme üzerine bir ders dinlemek ise daha akademik dil içerikli olacaktır (Zwiers, 2014).

Díaz-Rico ve Weed (2002'den akt. Zwiers, 2014) akademik dili, karmaşık kavramları çözmek ve kodlamak amacıyla kullanılan, bir dizi düşünme becerisi ve dil yeteneğini kapsayan bilişsel bir araç kutusu şeklinde mecazi bir ifadeyle dile getirmişlerdir. Dutro ve Moran'a (2003) göre akademik dil günlük konuşma dilinden, yapılan sohbetlerden farklıdır ve metinlerin, resmî yazıların, akademik ifade ve tartışmaların dilidir. Akademik dil yeterliliği, öğrencilerin yazılı ve sözlü dilden anlam çıkarmak ve yorumlamak, metinlerdeki kesin anlam ve bilgileri ayırt etmek, düşünce ve bilgileri ilişkilendirmek, çeşitli türlerin kurallarını, özelliklerini tanımak ve farklı amaçlar doğrultusunda çeşitli stratejiler kullanmak için dil becerilerini kullanmalarını gerektirir. Kısa ve öz bir şekilde ifade etmek gerekirse akademik dil; karmaşık fikirleri, üst düzey düşünme süreçlerini ve soyut kavramları ifade edebilmek için kullanılan sözcük grubu, dil bilgisi ve söylem stratejileri bütünüdür (Zwiers, 2014).

Akademik dilin söylem biçimleri kavramsal soyutlamalar içerir ve bu söylemlerin içeriği öğrencilerin bilişsel gelişimi ve okul başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Kimball, 1996). Başarılı öğrencileri başarılı olmayan öğrencilerden ayıran çeşitli faktörler sıralandığında listenin en başında gelen ya da en öne çıkan faktörlerden biri akademik dile hâkimiyet olarak kabul edilmektedir (Wong Fillmore, 2004). Okulda öğrenmenin gerçekleştirildiği dil olan akademik dilin istenilen şekilde ve verimli olması için müfredat hedefleriyle uyumlu olması gerekir. Akademik dilin biçimleri ve özellikleri göreve, konuya ve sınıf seviyesine göre değişir. Bu sebeple öğrencilerin akademik

gelişiminin desteklenmesi için bu desteğin belirli kullanım bağlamlarına ve içerik alanı öğrenimine hizmet edecek şekilde konumlandırılması gerekir (Moore & Schleppegrell, 2014).

Öğretim ortamında akademik dilin kullanımı, öğretmenlerin ve öğrencilerin bir disiplin bağlamından diğerine geçmesine bağlı olarak farklılık gösterir. Çünkü her konu alanının kendine özgü etkinlikleri ve bunu gerçekleştirmek için dili kullanma yolları vardır. Örneğin Türkçe dersinde bir konu üzerine tartışmada veya okunan bir kitabın raporunu yazmada başvurulacak dil ile fen bilgisi dersinde birlikte çalışılan bir deney etkinliğinde ya da bir deney raporunu yazmada kullanılacak dil farklıdır. Dolayısıyla hem sözlü hem yazılı akademik görevlerde hem de farklı disiplinlerde dilin imkânlarının kullanımı amaçlar doğrultusunda farklılık gösterir (Schleppegrell, 2012).

Akademik dilin tanımlama ve betimleme, anlatma ve açıklama, karşılaştırma ve sınıflama, bilgi isteme ve bilgi verme, varsayımda ve tahminde bulunma, ikna etme, sonuç çıkarma ve değerlendirme yapma gibi önemli işlevleri vardır. Elbette bu işlevler sadece akademik dile özgü işlevler değildir ancak akademik dilde bir bütün hâlinde kullanılan ve oldukça sık başvuru alan işlevler oldukları için daha çok akademik dile atfedilen işlevler olarak ön plana çıkar (Dalton-Puffer, 2007, akt. Demir, 2017).

Akademik dil edinimi sürecinde işlenen konular, daha soyut kavramları içerir ve ileri düzey dil becerilerinin gelişimine katkı sunar. Bu yönüyle akademik dil çoğunlukla bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) alanların üst basamaklarındaki beceri alanlarını ve üst düzey düşünme becerilerini kapsamaktadır. İleri düzey dil becerilerinin gelişimini sağlayan akademik dil öğretimi aynı zamanda kelime hazinesinin güçlenmesinde, farklı disiplinlerdeki kavramların, teknik ifade ve terimlerin, deyimlerin, ikilemelerin, mecazların, tamlamaların, iç içe geçmiş karmaşık dil yapılarının anlaşılmasında ve çözümlenmesinde önemli bir işlev görür.

Dil öğretim ortamlarının en önemli ve temel unsuru ders kitaplarıdır (Göçer, 2007). Kitaplar dil öğretim sürecinin başından sonuna kadar merkezde yer alır. Ders kitapları, sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerle birlikte öğretime kılavuzluk eder ve bütün dil öğretim seviyelerinde öğretimin yapı taşlarından biri konumundadır. Bir dilin öğretiminde temel kaynak rolünü üstlenerek öğretimin merkezinde yer alan ders kitaplarının işlevselliğinin ve niteliğinin belirlenmesinde önemli göstergelerden biri ölçme-değerlendirme sürecidir. Süreç ya da sonuç odaklı ölçme-değerlendirme araçlarıyla oluşturulmuş ölçme-değerlendirme etkinliklerinden veya ölçme-değerlendirme bölümlerinden yola çıkılarak yapılacak kapsamlı değerlendirmeler, ders kitaplarının gerek nicelik

gerekse de nitelik açısından amaca hizmet edip etmemesi, hedeflenen kazanımlara uygun olup olmaması, öğretimde kullanılması için iyileştirmeye, zenginleştirmeye gidilip gidilmemesi ya da hiçbir şekilde kullanılmaması gibi bağlayıcı ve değer biçici kararlar alınmasında etkilidir.

Ölçme-değerlendirme süreci yapılan öğretime dair birçok yönden faydalı, anlaşılır, detaylı ve somut verilere dayalı geri bildirimler sağladığı gibi ders kitaplarının amaca hizmet edip etmediğinin tespitinde de geri bildirim sağlar. Ders kitaplarında gerek metinlerin ve ünitelerin sonlarında yer alan gerekse de müstakil bölümlerden oluşan ölçme-değerlendirme etkinliklerinin incelenmesiyle ders kitapları hakkında çeşitli veriler elde edilebilir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, uluslararası öğrenciler için hazırlanan ve akademik Türkçe derslerinde ders kitabı olarak okutulan dokümanlardaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara cevaplar aranmıştır.

- 1- Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe setindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ünite konularına göre sayısal dağılımı nasıldır?
- 2- Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe setindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin dört temel dil becerisine göre dağılımı nasıldır?
- 3- Uluslararası öğrencilere yönelik hazırlanan akademik Türkçe setindeki okuma ve yazma etkinliklerinin ölçme-değerlendirme araçlarına göre dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe kitaplarındaki ölçme-değerlendirme araçlarının ve uygulamalarının incelenmesine yönelik yapılan bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 189). Literatürde “fiziksel veri” şeklinde de isimlendirilen dokümanlar, materyal kültürün temel parçalarından biri olarak kabul edilir ve önemli bilgiler içerir (Baş & Akturan, 2017).

### İncelenen Dokümanlar



Bu araştırmada, uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe seti çalışma dokümanı olarak belirlenmiştir. “Uluslararası Öğrenciler İçin Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1” – “Uluslararası Öğrenciler İçin Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2” ve “Uluslararası Öğrenciler İçin Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3” adıyla üç ayrı kitap olarak hazırlanan akademik Türkçe öğretimi seti, uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe derslerinde ders materyali olarak kullanılmaktadır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinden önce okuma, yazma ve ölçme-değerlendirme alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının görüş ve değerlendirmeleri doğrultusunda veriler analiz edilip tablolar oluşturularak cevabı aranan sorulara ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Verilerin analiz edilirken öncelikle sosyal bilimler, fen ve sağlık bilimleri olarak ayrılan basılı materyaller tek tek incelenmiş ve çalışma kapsamında ele alınan sorulara ilişkin detaylı notlar tutulmuştur. Temel amaç doğrultusunda cevap aranan birinci soruda dokümanlarda yer alan ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ünite konularına göre sayısal dağılımı tespit edilmiştir. İkinci soruda dokümanlardaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin temel dil becerilerine göre (okuma, dinleme, yazma, konuşma) dağılımı belirlenmiş ve temel dil becerileri etkinlik sayılarına göre gruplandırılmıştır. Üçüncü soruda ise okuma ve yazma etkinliklerinin ölçme-değerlendirme araçlarına göre dağılımı tespit edilmiş ardından bu araçlar okuma ve yazma becerilerine göre sınıflandırılmıştır.

Veriler analiz edilirken bütün bölümlerin başında ve metinlerin hemen öncesinde “Hazırlık Çalışması” başlığıyla yer alan etkinlikler, okuma metinleriyle ilgili olduğu için dokümanlardaki bütün “Hazırlık Çalışması” etkinlikleri okuma etkinliği olarak değerlendirilmeye alınmıştır. Yine bütün etkinliklerin incelenerek sayısal dağılımlarının tespit edilmesinde ölçme-değerlendirme etkinliklerinin başında yer alan alfabetik harf sıralamaları ile dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerinin başındaki simgeler dikkate alınmıştır. Dolayısıyla cevap aranan bütün sorulara ait notların tutulmasında, verilerin analiz edilerek sayısal dağılımların belirlenmesinde dokümanlardaki etkinliklerin bu başlıkları ve simgeleri dikkate alınıp etkinlikler ve ölçme-değerlendirme araçları genel olarak sayılmıştır. Etkinliklerin içinde yer alan maddeler ayrıca tek tek sayılmamıştır.

İncelenen dokümanlarda çoktan seçmeli madde tipindeki ölçme-değerlendirme etkinlikleri okuma bölümlerinde iki ayrı başlık şeklinde bulunmaktadır. Bunlardan alfabetik sıralamada “A” başlığıyla yer alan etkinlikler bir bütün olarak çoktan seçmeli maddelerden oluşmaktadır. Ancak “E” başlığıyla



yer alan etkinlik maddelerinin bir bölümü (yaklaşık yarısı) çoktan seçmeli maddelerden oluşurken bir bölümü (hemen hemen yarısı) de metinsel birimleri sıralama maddelerinden oluşmaktadır. Bu bakımdan dokümanlarda “E” başlığıyla tek başlık altında yer alan bu etkinlikler, ölçme-değerlendirme araçlarına göre nicelik olarak değerlendirilirken hem çoktan seçmeli hem de metinsel birimleri sıralama etkinlikleri olarak ayrı ayrı sayılarak farklı iki kategoride değerlendirmeye alınmıştır. Dokümanlarda “E” başlığıyla bulunan ve içerisinde farklı türden madde (çoktan seçmeli ve metinsel birimleri sıralama) örneklerini barındıran etkinliklerin nicelik olarak “çoktan seçmeli” ve “metinsel birimleri sıralama” şeklinde iki ayrı kategoride incelenip değerlendirilmesinde Ülper’in (2022) çalışmasından yararlanılmıştır.

Dokümanlarda alfabetik sıralamada “E” başlığıyla yer alan okuma temel dil beceresine dayalı etkinlikler, “Doğru seçeneği işaretleyiniz.” şeklinde ifade edilmektedir. Bu ifade çoktan seçmeli maddeler için doğru bir yönlendirici ifade olsa da metinsel birimleri sıralama maddeleri için doğru bir ifade değildir. Bu maddelerden oluşan etkinliklerde, işaretleyecek bir alandan ziyade numara yazmayı gerektiren küçük ayrıçaların yer alması da bu durumu doğrulamaktadır.

### **Araştırmanın Sınırlılığı**

“Uluslararası Öğrenciler İçin Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1” – “Uluslararası Öğrenciler İçin Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2” – “Uluslararası Öğrenciler İçin Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3” adıyla üç ayrı doküman olarak hazırlanan ve akademik Türkçe derslerinde ders kitabı olarak kullanılan akademik Türkçe seti, bu araştırmanın inceleme nesnesini oluşturmaktadır. Bu çalışma, dokümanlardaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin akademik ünite konularına, dört temel dil becerisine ve ölçme-değerlendirme araçlarına göre ele alınmasıyla sınırlandırılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın birinci alt amacı, uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe setindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ünite konularına göre sayısal dağılımının belirlenmesidir. Bu alt amaca ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinin Akademik Ünite Konularına Göre Sayısal Dağılımı*

Kitaplar	Ünite	Etkinlik Sayısı <i>f</i>	Toplam
	Edebiyat	10	

Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1	Felsefe	10	80
	Filoloji	10	
	Tarih	10	
	Psikoloji	10	
	Arkeoloji	10	
	İlahiyat	10	
	Hukuk	10	
Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2	İnsan Kaynakları	10	80
	Ekonomi	10	
	İktisat	10	
	Uluslararası İlişkiler	10	
	Halkla İlişkiler	10	
	Pazarlama	10	
	Maliye	10	
Radyo, TV ve Sinema	10		
Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3	Fizik	10	80
	Kimya	10	
	Biyoloji	10	
	Eczacılık	10	
	Tıp	10	
	Sağlık Yönetimi	10	
	Endüstri Mühendisliği	10	
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	10		
Toplam	24	240	240

Tablo 1' göre Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1, Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2, Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3 kitaplarında sekizer ünite olmak üzere toplam 24 farklı akademik ünite konusu bulunmaktadır. Bununla birlikte her üç dokümanda da ölçme-değerlendirme etkinlikleri ünite konularına göre eşit sayıda dağılmıştır. Kitapların her bir ünite bölümünde 10 ölçme-değerlendirme etkinliği ve sekiz ünitenin toplamında 80 (8x10) ölçme-değerlendirme etkinliği yer almaktadır. Dolayısıyla üç kitapta da seksener etkinlik olmak üzere toplam 240 ölçme-değerlendirme etkinliği mevcuttur. Etkinliklerin hem kitaplarda hem de kitapların içeriğindeki ünitelerde eşit sayıda yer alması, dokümanların belirli bir plan dâhilinde ve sistemli olarak hazırlandığını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı, uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe setindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin dört temel dil becerisine göre dağılımının tespit edilmesidir. Bu alt amaca ait bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinin Dört Temel Dil Becerisine Göre Dağılımı*

	<i>Dinleme</i> <i>f</i>	<i>Okuma</i> <i>f</i>	<i>Yazma</i> <i>f</i>	<i>Konuşma</i> <i>f</i>	<i>Toplam</i>
Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1	8	48	16	8	80
Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2	8	48	16	8	80

Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3	8	48	16	8	80
Toplam	24	144	48	24	240
(%)	10	60	20	10	100

Tablo 2'ye göre dört temel dil becerisine dayalı ölçme-değerlendirme etkinlikleri kitaplarda dengeli bir dağılım göstermemektedir. Her üç kitapta da sekizer konuşma olmak üzere toplam 24 konuşma, sekizer dinleme olmak üzere toplam 24 dinleme, on altışar yazma olmak üzere toplam 48 yazma ve kırk sekizer de okuma olmak üzere toplam 144 okuma etkinliği bulunmaktadır. Konuşma ve dinleme etkinlikleri dokümanlarda eşit sayıda yer alırken yazma etkinlikleri, konuşma ya da dinleme etkinliklerinin tam iki katı; okuma etkinlikleri de konuşma ya da dinleme etkinliklerinin tam altı katıdır. Okuma etkinlikleri ile yazma etkinlikleri arasındaki sayısal ilişkiye bakıldığında ise okuma etkinlikleri, yazma etkinliklerinin tam üç katıdır. Akademik Türkçe setindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin %60'ını okuma, %20'sini yazma, %10'unu konuşma ve %10'unu da dinleme etkinlikleri oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle okuma ve yazma etkinlikleri temel dil becerileriyle alakalı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin %80'ini, konuşma ve dinleme etkinlikleri ise temel dil becerilerine dayalı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin %20'sini kapsamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı, uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe setindeki okuma ve yazma etkinliklerinin ölçme-değerlendirme araçlarına göre dağılımının belirlenmesidir. Bu alt amaca ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Okuma ve Yazma Etkinliklerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarına Göre Dağılımı*

Temel Dil Becerileri	Ölçme- Değerlendirme Araçları	Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1	Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2	Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3	Toplam
Okuma Etkinlik Sayıları	Eşleştirmeli	16	15	16	47
	Doğru-Yanlış	7	8	8	23
	Çoktan Seçmeli	16	16	16	48
	Metinsel Birimleri Sıralama	7	8	8	23
	Kısa Cevaplı	9	8	8	25
	Açık Uçlu	—	1	—	1
Yazma Etkinlik Sayıları	Açık Uçlu	16	16	16	48
	Toplam	71	72	72	215

Not: Dokümanlarda “E” başlığıyla yer alan ve içerisinde farklı türden madde (çoktan seçmeli ve metinsel birimleri sıralama) örneklerini barındıran etkinlikler, ölçme-değerlendirme araçları yönünden nicelik olarak değerlendirilirken “çoktan seçmeli” ve “metinsel birimleri sıralama” şeklinde iki ayrı kategoride değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 3’e göre temel dil becerilerinden okumaya dayalı ölçme-değerlendirme araçları, akademik Türkçe 1-2-3 dokümanlarındaki etkinliklerde sırasıyla şu şekilde yer almaktadır: Akademik Türkçe 1’de 16, akademik Türkçe 2’de 15, akademik Türkçe 3’te 16 olmak üzere toplam 47 eşleştirmeli; akademik Türkçe 1’de 7, akademik Türkçe 2’de 8, akademik Türkçe 3’te 8 olmak üzere toplam 23 doğru-yanlış; akademik Türkçe 1’de 16, akademik Türkçe 2’de 16, akademik Türkçe 3’te 16 olmak üzere toplam 48 çoktan seçmeli; akademik Türkçe 1’de 7, akademik Türkçe 2’de 8, akademik Türkçe 3’te 8 olmak üzere toplam 23 metinsel birimleri sıralama; akademik Türkçe 1’de 9, akademik Türkçe 2’de 8, akademik Türkçe 3’te 8 olmak üzere toplam 25 kısa cevaplı; sadece akademik Türkçe 2 dokümanında olmak üzere toplam 1 açık uçlu ölçme-değerlendirme aracı. Yazma temel dil becerisine dayalı ölçme-değerlendirme araçları ise akademik Türkçe 1-2-3 dokümanlarındaki etkinliklerde sadece açık uçlu etkinlikler şeklinde yer almaktadır. Her üç dokümanda da on altışar olmak üzere toplam 48 yazmaya dayalı açık uçlu ölçme-değerlendirme aracıyla oluşturulmuş etkinlik mevcuttur. Sonuç olarak akademik Türkçe setinde okuma ve yazma becerileriyle ilgili toplam 215 ölçme-değerlendirme aracı bulunmaktadır. Bu ölçme-değerlendirme araçlarından 167’si okuma, 48’i de yazma becerisiyle alakalıdır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada “Uluslararası Öğrenciler İçin Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1” – “Uluslararası Öğrenciler İçin Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2” ve “Uluslararası Öğrenciler İçin Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3” isimleriyle üç kitap şeklinde hazırlanan akademik Türkçe seti; ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ünite konularına göre dağılımı, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin temel dil becerilerine göre dağılımı, okuma ve yazma etkinliklerinin ölçme-değerlendirme araçlarına göre dağılımı açısından incelenmiştir.

İncelenen her bir dokümanda 8 ayrı ünite ve her bir üniteye 10 ölçme-değerlendirme etkinliği olmak üzere toplam 80 etkinlik yer almaktadır. Hem akademik ünite konuları hem de ölçme-değerlendirme etkinlikleri 3 dokümanda da eşit sayıda yer aldığı için toplamda 24 ayrı akademik ünite konusu ve 240 ölçme-değerlendirme etkinliği bulunmaktadır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde dokümanların nicelik açısından sistemli ve planlı olarak hazırlandığı, özellikle ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sayısal dağılımının iyi kurgulandığı söylenebilir. Benzer bir çalışmada İlgün ve İltar’ın (2022) sadece

“Uluslararası Öğrenciler İçin Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1” dokümanını inceledikleri ve hem konuların dağılımını hem de etkinliklerin konulara göre sayısal dağılımını açısından aynı sonuca ulaştıkları görülmektedir. Morali (2019) da çalışmasında Gazi TÖMER tarafından oluşturulan “Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe 1” ders kitabını incelemiş, 9 ayrı bölümden oluşan kitaptaki metinlerin sayısal dağılımının dengeli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

İncelenen dokümanlardaki ünite sayıları ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri, sosyal bilimler ile fen ve sağlık bilimleri yönünden değerlendirildiğinde sayısal dağılımın dengeli olmadığı görülmektedir. Dokümanlarda sosyal bilimlerle alakalı toplam 16 farklı akademik ünite konusu ve 160 etkinlik bulunurken fen ve sağlık bilimleriyle alakalı toplam 8 farklı akademik ünite konusu ve 80 etkinlik yer almaktadır. Bu durumun sebebinin akademik Türkçe setinin sosyal bilimleri içeren 2, fen ve sağlık bilimleri içeren 1 doküman şeklinde hazırlanmasından kaynaklandığı söylenebilir. İncelenen dokümanlarla yapılan akademik Türkçe öğretiminin nicelik açısından fen ve sağlık bilimleri öğrencileri için dezavantaj oluşturduğu, sosyal bilimler öğrencileri için ise bir avantaj sağladığı yorumu yapılabilir. Yapılan bazı çalışmalar (Demir, 2017; Ekmekçi, 2017; Yahşi, Cevher & Güngör, 2015; Yılmaz, 2017) yabancı uyruklu öğrencilerin kendi alanlarıyla alakalı konuları, belirli terimleri, kavramları anlamakta zorluk çektiklerini ya da bilmediklerini göstermektedir. Bu bakımdan akademik Türkçe dokümanları nitelik açısından öğrencilerin kendi alanlarındaki konuları, kavramları, terim ve ifadeleri kapsayıcı; nicelik açısından da hem sosyal bilimler hem de fen ve sağlık bilimleri alanlarının ünite konularını, etkinlik sayılarını yeterli ve eşit sayıda içerecek şekilde hazırlanmalıdır.

Dokümanlar ölçme-değerlendirme etkinliklerinin temel dil becerilerine göre dağılımını açısından incelendiğinde, nicelik dağılımının dengeli olmadığı görülmektedir. 3 ayrı dokümanda sekizer konuşma olmak üzere toplam 24 konuşma, sekizer dinleme olmak üzere toplam 24 dinleme, on altışar yazma olmak üzere toplam 48 yazma ve kırk sekizer de okuma olmak üzere toplam 144 okuma etkinliği bulunmaktadır. Bu sayısal verilerden hareketle akademik Türkçe setindeki yazma etkinliklerinin konuşma ya da dinleme etkinliklerinin iki katı, okuma etkinliklerinin konuşma ya da dinleme etkinliklerinin altı katı, yine okuma etkinliklerinin de yazma etkinliklerinin üç katı olduğu söylenebilir.

Yüzde olarak bakıldığında Türkçe öğretimi setindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin %60’ını okuma, %20’sini yazma, %10’unu konuşma ve %10’unu da dinleme etkinlikleri oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle okuma ve yazma etkinlikleri temel dil becerileriyle alakalı ölçme-değerlendirme

etkinliklerinin %80'ini, konuşma ve dinleme etkinlikleri ise temel dil becerilerine dayalı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sadece %20'sini kapsamaktadır. Gerek ana dili öğretimi gerekse de yabancı dil öğretimi dört temel dil becerisi üzerine kurulmuştur ve bu becerileri gelişen bireyler amaçlarına kolaylıkla ulaşabileceklerdir (Emiroğlu & Pınar, 2013). Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinden oluşan temel dil becerileri eşit derecede öneme sahiptir ve birbiriyle çok yakından ilişkilidir. Bu becerilerden birinin diğerine üstünlüğü ya da becerilerden birinin diğerinden daha az öneme sahip olması gibi bir durum da söz konusu değildir. Akademik Türkçe seti bu yönüyle değerlendirildiğinde, etkinliklerin temel dil becerilerine göre dağılımı yazma becerisi açısından kabul edilebilir bir yüzdeyi (%20) gösterse de okuma becerisi yönünden (okuma becerisi lehine) yüzde olarak (%60) bir orantısızlık söz konusudur. Bu orantısızlık hem dinleme becerisi yüzdesini (%10) hem de konuşma becerisi yüzdesini (%10) olumsuz olarak etkilemiş ve etkinliklerin becerilere göre dağılımında denge tutturulamamıştır.

Son olarak çalışmada okuma ve yazma etkinliklerinin ölçme-değerlendirme araçlarına göre dağılımı incelenmiştir. Okumaya dayalı ölçme-değerlendirme araçları akademik Türkçe 1-2-3 dokümanlarında toplam olarak şu şekilde yer almaktadır: 47 eşleştirmeli madde etkinliği, 23 doğru-yanlış türünden madde etkinliği, 48 çoktan seçmeli madde etkinliği, 23 metinsel birimleri sıralama türünden madde etkinliği, 25 kısa cevaplı madde etkinliği ve (sadece Akademik Türkçe 2 dokümanında olmak üzere) 1 açık uçlu madde etkinliği. Daha genel bir ifadeyle dokümanlarda temel dil becerilerinden okumaya dayalı toplam 167 ölçme-değerlendirme aracı bulunmaktadır.

Yazmaya dayalı ölçme-değerlendirme araçları ise akademik Türkçe 1-2-3 dokümanlarında sadece açık uçlu madde etkinliği şeklinde yer almaktadır. Her üç dokümanda da on altı olmak üzere toplam 48 yazmaya dayalı açık uçlu ölçme-değerlendirme aracı yer almaktadır.

Dokümanlardaki okumaya dayalı ölçme-değerlendirme araçlarının nicelik olarak yazmaya göre çok ağır bastığı görülmektedir. Yine okumaya dayalı etkinler, metinsel birimleri sıralama ve sadece 1 açık uçlu madde etkinliği dışında bilişsel alan basamağının alt düzeydeki düşünme becerilerini ölçer niteliktedir. Dokümanlarda tamamen geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarına yer verilip tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarına yer verilmemesi de eleştirilecek bir durumdur. Moralı (2019) da çalışmasında çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme gibi alt düzey düşünme becerilerini ölçen geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının fazla kullanımını tespit etmiştir. Genel olarak bu türden araçlara ölçme-değerlendirme süresinin ekonomikliği, objektif değerlendirme yapılması ve değerlendirmenin nispeten kolay olması yönüyle başvurulmaktadır. Değerlendiriciler açısından bu

avantajlı bir durumdur ancak yanıtlayıcılar tarafından alışılmış geleneksel araçlarla oluşturulan ölçme-değerlendirme araçlarına verilen cevaplarda şans başarısı yüksektir ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin kesin olarak tespitinde bu araçlar yetersiz kalabilmektedir (Moralı, 2019).

Dokümanlarda yazma becerisine dayalı (uzun yanıt gerektiren ya da yanıtı sınırlı) açık uçlu maddeler şeklinde oluşturulan ölçme-değerlendirme araçları kullanılmıştır. Yazmaya dayalı etkinliklerin tamamı, tıpkı okumaya dayalı ölçme-değerlendirme araçlarındaki etkinliklerde olduğu gibi geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarıyla oluşturulmuştur. Açık uçlu maddeler sayesinde yanıtlayıcılara cevaplarında özgürlük sağlanmakta, karmaşık ve üst düzey zihinsel beceriler etkili olarak ölçülmektedir (Çakan, 2020). Ancak açık uçlu ölçme-değerlendirme araçlarının özellikle değerlendirilme aşamasında geçerlik ve güvenilirlik yönünden eleştiriye açık olduğunu söylemek gerekir. Zira bir değerlendirici farklı zamanlarda aynı etkinliğe farklı puanlar vererek ya da birbirinden farklı değerlendiriciler aynı etkinliğe farklı puanlar vererek değerlendirmede bulunabilir (Atılğan, Kan & Aydın, 2019). Puanlayıcı görüşüne ya da kanaatine dayanan bu farklı değerlendirmeler yönüyle açık uçlu maddeler bir ölçme aracı olarak yeterince geçerli ve güvenilir sonuçlar vermeyebilir (Turgut & Baykul, 2019).

Akademik ortamlarda gerek yazılı gerekse de sözlü iletişim kurabilmek, soyut ve üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmek, karmaşık dil yapılarını çözümleyebilmek ve alanlara özgü kavram, terim ve kalıp ifadeleri anlamlandırabilmek için akademik dil becerisine hâkim olmak gerekir. Bireylerin dil becerilerinin gelişiminde ve akademik dile hâkim olabilmelerinde önemli rolü ve işlevi olan öğelerin başında da ders materyalleri gelmektedir. Bu bakımdan akademik dil öğretimi materyalleri bireylerin beklenti, hedef ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde tasarlanmalı, lisans ve lisansüstü programların gerektirdiği asgari bilgi ve becerileri kapsayıcı şekilde hazırlanmalıdır.

İncelenen akademik Türkçe setindeki ölçme-değerlendirme etkinlikleri ünitelere göre sayısal dağılım ve dokümanlardaki toplam etkinlik sayısı açısından yeterli görünmektedir. Ancak bu sayısal dağılım, temel dil becerilerine göre dengeli bir dağılım göstermemektedir. Dokümanlarda yazma ve özellikle okuma becerilerine dair etkinliklere ağırlık verilmiş, dinleme ile konuşma becerilerine ait etkinlikler ise sınırlı sayıda kalmıştır. Okuma, yazma becerilerinin yanı sıra dinleme ve konuşma becerileriyle alakalı etkinliklerin de ders materyallerinde yeterli sayıda yer alması, temel dil becerilerinin ağırlık merkezinin bazı becerilere kaymaması ve bütüncül bir yaklaşımla dil becerilerinin ele alınması açısından önemlidir. Bu bakımdan dokümanlar hazırlanırken dört temel dil becerisinin nicelik dağılımı daha doğru kurgulanmalı ve temel becerilerden bazıları geri planda bırakılmamalıdır.



Ayrıca dokümanlardaki ölçme-değerlendirme araçları geleneksel araçlarla hazırlanmış ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarına yer verilmemiştir. Bundan sonra hazırlanacak akademik Türkçe öğretimi materyallerinde tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarına da yer verilmesi önerilmektedir. Çünkü geleneksel ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarının birlikte kullanımı hem etkinliklerde çeşitlilik sağlar hem de öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin kontrolünde daha sağlıklı veriler sunar. Örneğin dokümanlardaki etkinliklerde şans başarısı yüksek eşleştirme ve doğru-yanlış türünden geleneksel araçların yanı sıra şans başarısı düşük tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid gibi tamamlayıcı araçların da yer alması, hem etkinlikleri çeşitlendirir hem de yapılan öğretim hakkında öğreticilere daha güvenilir geri bildirimler sağlar.

Bu çalışmada akademik Türkçe setindeki ölçme-değerlendirme etkinlikleri genel olarak nicelik yönünden ele alınmıştır. Setteki etkinliklerin ya da metinlerin nitelik yönüne dair çıkarımda bulunulmamıştır. Dokümanlardaki metinler ya da etkinlikler sonraki çalışmalarda nitelik olarak da çeşitli yönlerden ele alınarak incelenebilir.

### Kaynakça

- Atılgan, H., Kan, A., & Aydın, B. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğretmen el kitabı*. (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Boylu, E. (2021). *Kuramdan uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakan, M. (2020). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan sınav türleri. (6. Baskı). S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 87-122). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi MAKÜ-EBED	e-ISSN: 2146-6467	Yıl: 2023	Cilt: 11	Sayı: 14	Sayfa: 113-135
---	---	----------------------	--------------	-------------	-------------	-------------------

- Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Hayef: Journal of Education*, 17(2), 176-198. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.20021>
- Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Dutro, S., & Moran, C. (2003). Rethinking English language instruction: An architectural approach. *English learners: Reaching the highest level of English literacy*, 227, 258. <https://www.mheducation.com/unitas/school/explore/research/di-rethinking-el-instruction.pdf>
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4965>
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, (137), 30-48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780521>
- Göçer, A. (2018). *Türkçe Eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin, S. (2019). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. (6. Baskı). R. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 25-51). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İlgün, K., & İltar, L. (2022, 24-27 Kasım). Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe öğretiminde temel dil becerileri. 4. *Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi*, Bildiriler Eğitim Bilimleri 2, Antalya.
- Kilmen, S. & Kösterelioğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin Tamamlayıcı Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşlerinin CHAID Analizi ile İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 256-273. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/296812>

 <b>Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi</b>	<b>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi MAKÜ-EBED</b>	<b>e-ISSN: 2146-6467</b>	<b>Yıl: 2023</b>	<b>Cilt: 11</b>	<b>Sayı: 14</b>	<b>Sayfa: 113-135</b>
--	--	------------------------------	----------------------	---------------------	---------------------	---------------------------

- Kilmen, S. (2022). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. (6. Baskı). R. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 25-52). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kimball, J. (1996). What are we doing when we talk science. *The Internet TESL Journal*, 2(8). <http://iteslj.org/Articles/Kimball-Science.html>
- Moore, J., & Schleppegrell, M. (2014). Using a functional linguistics metalanguage to support academic language development in the English Language Arts. *Linguistics and Education*, 26, 92-105. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.002>
- Moralı, G. (2019). Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe okuma metinlerinin ve etkinliklerinin değerlendirilmesi: bir doküman incelemesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 57-72. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/890389>
- Schleppegrell, M. J. (2012). Academic language in teaching and learning: Introduction to the special issue. *The elementary school journal*, 112(3), 409-418. <https://doi.org/10.1086/663297>
- Stevens, R. A., Butler, F. A., & Castellon-Wellington, M. (2000). *Academic language and content assessment: Measuring the progress of English language learners (ELLs)* (CSE Tech. Rep. No. 552). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ülper, H. (2022). Okuma eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme. (1. Baskı). G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede içinde* (s. 77-117). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wong Fillmore, L. (2004). *The role of language in academic development*. Santa Rosa: CA: Sonoma County Office of Education. [https://www.scoe.org/docs/ah/AH\\_language.pdf](https://www.scoe.org/docs/ah/AH_language.pdf)
- Yahşi Cevher, Ö. ve Güngör, C. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2267-2274. <https://doi.org/10.18298/ijlet.274>

 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi MAKÜ-EBED	e-ISSN: 2146-6467	Yıl: 2023	Cilt: 11	Sayı: 14	Sayfa: 113-135
---	---	----------------------	--------------	-------------	-------------	-------------------

- Yalınkılıç, K. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme. (1. Baskı). G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede* içinde (s. 331-362). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., Kahraman, Ş., Bilgin, E., Şimşek, M., Keskin, F., Boy, M., & Demirel, G. (2018). *Uluslararası öğrenciler için sosyal bilimlerde akademik Türkçe 2*. F. Yıldırım, M. Y. Yılmaz, G. Demirel, E. Boylu, A. Biçer, A. Saçkesen, A. Akkaya & T. Can, (Ed.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Yılmaz, E., Kahraman, Ş., Bilgin, E., Şimşek, M., Keskin, F., Boy, M., & Demirel, G. (2018). *Uluslararası öğrenciler için fen ve sağlık bilimlerinde akademik Türkçe 3*. F. Yıldırım, M. Y. Yılmaz, G. Demirel, E. Boylu, A. Biçer & A. Saçkesen, (Ed.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Yılmaz, E., Tüney Kahraman, Ş., Bilgin, E., Şimşek, M., Keskin, F., Boy, M., & Demirel, G. (2018). *Uluslararası öğrenciler için sosyal bilimlerde akademik Türkçe 1*. F. Yıldırım, M. Y. Yılmaz, G. Demirel, E. Boylu, A. Biçer & A. Saçkesen, (Ed.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Yılmaz, I. (2017). Opinions of Turkish as a Foreign Language Learners on Academic Turkish. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 180-189. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.2p.180>
- Zwiers, J. (2014). *Building academic language: Meeting common core standards across disciplines, grades 5-12*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.

## Extended Abstract

### Introduction

After learning a target language at beginner and intermediate levels, individuals need to develop themselves further in that target language in order to take their language development to an advanced level or to continue their education in academia. This need can only be met through academic language learning and teaching. Academic acquisition of a language not only provides individuals

 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi MAKÜ-EBED	e-ISSN: 2146-6467	Yıl: 2023	Cilt: 11	Sayı: 14	Sayfa: 113-135
---	---	----------------------	--------------	-------------	-------------	-------------------

with the ability to use that language at an advanced level, but also contributes to the enrichment and development of individuals' world of thought.

The topics covered in the process of academic language acquisition include more abstract concepts and contribute to the development of advanced language skills. In this respect, academic language mostly covers skill areas at the upper levels of cognitive, affective and kinesthetic (psychomotor) domains and higher level thinking skills. Academic language teaching, which provides the development of advanced language skills, also serves an important function in strengthening vocabulary, understanding and analyzing concepts, technical expressions and terms, idioms, doubling, metaphors, phrases, complex intertwined language structures in different disciplines.

From the beginning to the end of the academic language teaching process, textbooks are at the center. Textbooks guide learning together with teachers in classroom practices and are one of the building blocks of teaching at all levels of language teaching. Language teaching, which progresses from simple to complex, from easy to difficult, from concrete to abstract, should be done in a way that meets the field knowledge, expectations, goals and needs of students at undergraduate, graduate and doctoral levels. The way to have the high-level language skills required by undergraduate and graduate programs is through academic language skills to be gained by individuals through academic language teaching.

One of the important indicators in determining the functionality and quality of textbooks, which are at the center of teaching by assuming the role of the main source in teaching a language, is the assessment-evaluation process. Comprehensive evaluations based on assessment and evaluation activities or assessment and evaluation sections are effective in making binding and evaluative decisions such as whether the textbooks serve the purpose in terms of both quantity and quality, whether they are suitable for the targeted outcomes, whether they should be improved and enriched for use in teaching, or whether they should not be used at all.

It is effective in making binding and evaluative decisions such as whether the textbooks serve the purpose in terms of both quantity and quality, whether they are suitable for the targeted outcomes, whether they should be improved and enriched for use in teaching, or whether they should not be used at all.

The assessment-evaluation process provides useful, comprehensible, detailed and concrete feedback on teaching in many ways, as well as providing feedback to determine whether the textbooks serve the purpose or not. Various data about the textbooks can be obtained by examining the assessment-evaluation activities in the textbooks, either at the end of the texts and units or in stand-alone sections. With this in mind, this study aims to examine the assessment-evaluation activities in the documents prepared for international students and used as textbooks in academic Turkish courses from various perspectives. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought.

- 1- How is the numerical distribution of assessment-evaluation activities in the academic Turkish set prepared for international students according to the unit subjects?
- 2- How is the distribution of assessment-evaluation activities in the academic Turkish set prepared for international students according to the four basic language skills?
- 3- How is the distribution of reading and writing activities in the academic Turkish set prepared for international students according to assessment-evaluation tools?

## Method

This study, which was conducted to examine the assessment and evaluation tools and practices in academic Turkish books prepared for international students, was conducted through document analysis within the qualitative research approach. The review document of the study is the academic Turkish set prepared for international students and used as a textbook in academic Turkish courses. Before analyzing the data, the opinions of experts in the fields of reading, writing and assessment-evaluation were taken. In line with the opinions and evaluations of the field experts, the data were analyzed and tables were created and the findings related to the questions sought to be answered were reached.

## Findings

As a result of the findings, a total of 24 academic unit topics and 240 assessment-evaluation activities were identified in Academic Turkish set 1-2-3 documents. The distribution of these activities according to the four basic language skills is as follows: 24 speaking activities, 24 listening activities, 48 writing activities and 144 reading activities.. Reading and writing activities in the academic Turkish set were also analyzed in terms of the distribution of assessment-evaluation tools. Reading-

 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi MAKÜ-EBED	e-ISSN: 2146-6467	Yıl: 2023	Cilt: 11	Sayı: 14	Sayfa: 113-135
---	---	----------------------	--------------	-------------	-------------	-------------------

based assessment-evaluation tools are included in 3 documents as follows, respectively: 47 matching item activities, 23 true-false item activities, 48 multiple-choice item activities, 23 sorting textual units item activities, 25 short-answer item activities, and only 1 open-ended item activity (in Academic Turkish 2).

On the other hand, writing-based assessment-evaluation tools are included in the academic Turkish 1-2-3 documents only in the form of open-ended item activities. There are a total of 48 writing-based open-ended assessment-evaluation tools, sixteen in each of the three documents. In general, there are a total of 167 assessment-evaluation tools based on reading and 48 assessment-evaluation tools based on writing skills in the academic Turkish set.

### **Conclusion, Discussion and Recommendations**

In the study, it was determined that the assessment-evaluation activities showed a balanced distribution in terms of quantity according to the unit subjects in the documents, and that there were sufficient and equal number of activities related to each academic subject. On the other hand, it was concluded that the distribution of assessment-evaluation activities in the academic Turkish set according to the basic language skills of reading, writing, speaking and listening differed in terms of quantity, and the numerical distribution according to basic skills was not balanced. It was determined that 60% of the assessment-evaluation activities in the documents consisted of reading, 20% of writing, 10% of speaking and 10% of listening activities. In addition, it was determined that the reading and writing activities in the academic Turkish set were created with traditional assessment-evaluation tools and complementary assessment-evaluation tools were not included. In the documents, activities based on the basic language skill of reading were created with multiple-choice, matching, short-answer, open-ended, true-false and sorting textual units type assessment-evaluation tools, while activities based on writing were created only with open-ended assessment-evaluation tools.

In the documents, activities related to writing and especially reading skills were emphasized, while activities related to listening and speaking skills were limited in number. It is important that activities related to listening and speaking skills as well as reading and writing skills are included in sufficient number in the course materials in order not to shift the center of gravity of basic language skills to some skills and to address language skills with a holistic approach. In this respect, while preparing



 <b>Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi</b>	<b>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi MAKÜ-EBED</b>	<b>e-ISSN: 2146-6467</b>	<b>Yıl: 2023</b>	<b>Cilt: 11</b>	<b>Sayı: 14</b>	<b>Sayfa: 113-135</b>
--	--	------------------------------	----------------------	---------------------	---------------------	---------------------------

the documents, the quantitative distribution of the four basic language skills should be constructed more accurately and some of the basic skills should not be left in the background.

The assessment-evaluation tools in the academic Turkish set were prepared with traditional tools and complementary assessment-evaluation tools were not included. It is recommended that complementary assessment-evaluation tools should also be included in the academic Turkish teaching materials to be prepared in the future. Because the use of traditional and complementary assessment-evaluation tools together provides diversity in the activities and more importantly, it provides healthier data to check whether learning has taken place or not. For example, including traditional tools such as matching and true-false with high chance success as well as complementary tools such as diagnostic branched tree and structured grid with low chance success in the activities in the documents will provide more reliable feedback to the instructors about the instruction.