

Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı: Pilot Proje Uygulama Sonuçları

Emine EROĞLU * H. Eren SUNA ** Hande TANBERKAN ***
Amine CANIDEMİR **** Umare ALTUN *****
Mahmut ÖZER *****

Öz

Bu çalışma Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'nın pilot uygulama sonuçlarına göre öğrencilerin dil becerilerini değerlendirmek ve çeşitli değişkenlerin dil becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmada öğrencilerin dil becerileri ile okul türü, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, anne ve baba eğitim düzeyi, okuldaki ders başarı puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini pilot çalışmaya katılan 1932 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'nda öğrencilerin dil becerilerinin ölçülmesi için okuma, dinleme, yazma ve konuşma alt testlerinden oluşan test bataryası kullanılmıştır. Öğrencilerin ortaokul ya da imam hatip ortaokulunda eğitim almasının dil becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Kız öğrencilerin ortalama puanlarının dört alt testte de erkek öğrencilerden anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ortalama puanları konuşma dışındaki tüm alt testlerde okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Anne ve baba eğitim düzeyleri arttıkça öğrencilerin tüm alt testlerdeki ortalama puanlarının da anlamlı ölçüde arttığı belirlenmiştir. Anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin dil becerileri üzerindeki etkilerinin incelenen diğer değişkenlerin etkilerinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dil becerisi puanları ile okuldaki Türkçe, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri başarı puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'nın pilot proje deneyimlerine dayalı olarak uluslararası standartlara sahip standart bir sınav olarak geliştirilmesi ve eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi için aktif bir şekilde kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil becerisi, Dört Beceride Türkçe Sınavı, dil öğretimi, değerlendirme

GİRİŞ

Dil insanlar arasındaki iletişimi sağlayan, durağan olmayan, kendine has belli kuralları bulunan canlı bir varlık, ne zaman oluştuğu bilinmeyen gizli antlaşmalar sistemi, seslerden oluşan toplumsal bir yapıdır (Ergin, 1998 s.2). Dil, insanların çevreyle ilişki kurmasında, duygu ve düşüncelerini aktarmasında temel araçtır. Çevresindeki olayları ve gelişmeleri algılayan bireyin vereceği her türlü sözel ve yazılı tepki dil becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Bu açıdan dil becerileri, bireyin günlük hayata uyum sağlayabilmesi, bir birey olarak çevresiyle etkileşime girebilmesi ve toplumsal hayatın bir parçası olabilmesi için sahip olması beklenen en temel beceriler arasındadır (Jing, 2006).

Bireyler edindikleri dil becerilerini sosyal ve akademik amaçlar doğrultusunda kullanmaktadır. Eğitim sürecinde bireylerin dil becerilerinin hem gündelik hayatta kullanacakları sosyal bağlamda hem de eğitimleri boyunca kullanacakları akademik bağlamda geliştirilmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemleri bireylerin dil becerilerini hem sosyal hem de akademik bağlamda geliştirecek şekilde yapılandırılmaktadır. Böylece topluma aktif katılım sağlayabilen, duygu ve düşüncelerini istediği şekilde ifade edebilen, okuryazarlık becerilerine sahip olan bireylerin eğitim aracılığıyla yetiştirilmesi

* Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara-Türkiye, emineeroglu34@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6611-3313

** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara-Türkiye, herensuna@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6874-7472

*** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara-Türkiye, handetanberkan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7142-5397

**** Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara-Türkiye, aminecanidemir@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0705-1604

***** Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara-Türkiye, umarealtun@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8995-0763

***** Prof. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara-Türkiye, mahmutozer2002@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-8722-8670

To cite this article:

Eroğlu, E., Suna, H.E., Tanberkan, Canidemir A., Altun, U. & Özer, M. (2020). Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot proje uygulama sonuçları. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(2), 199-218. doi: 10.21031/epod.687758

Geliş Tarihi: 11.02.2020

Kabul Tarihi: 26.03.2020

hedeflenmektedir (Bayyurt, 2013; Cook, 1999). Ayrıca daha yüksek dil becerilerine sahip bireyler istihdam edilme açısından birçok sektörde önemli bir avantaja sahiptir (Budria, Colino & Matinez de Ibarreta, 2019; Gazzola & Mazzacani, 2019). Son zamanlarda, iş piyasasında yapay zekâ ile desteklenen otomasyon teknolojilerinin yaygınlaşması ile (Perc, Ozer & Hojnik, 2019) dil becerileri yeni durumlara uyum sağlama açısından çok daha önemli bir hâle gelmiştir. Bu bağlamda, dil becerileri iş piyasasının talep ettiği becerilerden kişilerarası iletişim açısından hayati bir role sahiptir.

Bireylerin duygu ve düşüncelerini aktarmasındaki temel vasıta olan dil becerilerinin kazandırılması, dilin yaşaması ve gelecek kuşaklara sağlıklı bir şekilde ulaştırılması için de önemli bir rol oynamaktadır. Bir dilin tam anlamıyla öğrenilebilmesi için bireylerin konuşma becerisinin yanında okuma, yazma ve dinleme becerileri de kazanmış olması gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı-MEB, 2019a). Dolayısıyla dil becerilerinin kazandırılması, dört temel dil becerisinin eş zamanlı olarak geliştirilmesini gerektirmektedir (Gautam, 2019; Manaj-Sadiku, 2015). Herhangi bir konuda yapılan sözlü konuşma, öğrenmek için okunan metinler, günlük hayatta dinlenen haberler ya da fikrini karşıya aktarmak amacıyla yazılan metinler bireylerin farklı ihtiyaçlarını karşılamasını sağlamaktadır. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisi birbiriyle doğal bir ilişki içerisindedir ve bir becerideki gelişim diğer dil becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir (Brown, 2001; Chengyu, 2018; Gautam, 2019).

Dört temel dil becerisinin her biri dilin farklı işlevlerinin yerine getirilmesini sağlamaktadır. Çocuklar ana dillerini öncelikle dinleme yoluyla öğrenmektedir. Bu öğrenme bireyin ana dili öğrenme yetisinin de temelidir. Okuma becerisinde anlam ve sesler ön plana çıkmaktadır. Okuma becerisinin geliştirilmesi için bazı sembollerin çözümlenmesi ve anlamlandırılması gerekmektedir. Yazma becerisi duygu, düşünce, görüş ve hayallerin metin hâline getirilmesini ifade etmektedir. Yazma becerisinde bireyin gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını metin hâlinde aktarması önemlidir. Türkçe öğretim programının genel amaçlarından biri “öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak” olarak ifade edilmiştir. Yazılı iletişimin doğru bir şekilde gerçekleşmesi yazıda dış yapı, içyapı (anlatım), imla ve noktalama boyutlarının yerine getirilmesine bağlıdır (Deniz, 2000; Kantemir, 1997; Özkırımlı, 1994). Konuşma becerisi, bireyin hedef dilde iletişim kurmasını sağlayan beceriler bütünü olarak açıklanabilir (Barın, 1997). Konuşma becerisi, okuma ile birlikte bireyin sosyal ve akademik bağlamda iletişim kurmak için en sık kullandığı dil becerilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Boonkit, 2010).

Görüldüğü üzere günümüzde dört temel dil becerisi, bireyin sahip olduğu dil becerisinin birer bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Dil becerisinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan modeller ve Türkiye’de dil becerisinin değerlendirilme yöntemleri sırasıyla açıklanmıştır.

Dört Temel Dil Becerisi Yaklaşımı ve Dil Becerisinin Ölçülmesinde Küresel Eğilimler

Dil becerilerinin geliştirilmesi tarihten bu yana eğitimde en çok önem verilen konulardan biri olmuştur. Temel bir iletişim gereksinimi olan dil becerisinin gelişimi için birçok farklı yöntem geliştirilmiştir ve bu yöntemlerden ikisi sıklıkla kullanılmaktadır (Gautam, 2019; Widdowson, 1978). Bu yöntemlerden ilki dil becerisini okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere alt becerilere bölen ve bu becerilerin ayrı ayrı geliştirilmesine odaklanan davranışçı modeldir (major skills model). Bu yaklaşımda temel beceriler arasında doğal bir bağ olduğu kabul edilmekte ancak her bir bileşen kendi içinde geliştirilmektedir (Akram ve Malik, 2010; Hinkel, 2010). Bütünleştirilmiş modelde (integrated language model) ise dil becerisi tüm alt becerileri ile birlikte bir bütün olarak görülmekte ve aynı yöntemler ile geliştirilmeye çalışılmaktadır (Xue-Ping, 1997). Her iki modelin kendi içinde avantajları ve sınırlılıkları bulunmakta, eğitim sistemlerinde kullanılan yaklaşımlar farklılaşmaktadır.

Birbiri ile organik ilişki içinde olsalar da temel dört dil becerisinin geliştirilmesi için bu becerilerin ayrı ayrı ele alınmasının sağladığı yarar dil bilimciler tarafından veriye dayalı olarak gösterilmiştir (Hinkel, 2010). Dil öğretiminde temel becerilerin ayrı ayrı ele alınması, bu becerileri geliştirmede ayrı yöntemlerin kullanılmasına imkân vermektedir. Ayrıca bireylerin kazanımları, güçlü ve gelişime açık yönleri dil becerilerine göre ayrı ayrı incelenebilmektedir (Hinkel, 2002; Stern, 1983). Örneğin

dinleme ve konuşma becerilerinde yeterli düzeyde olan ancak yazma ve dinleme becerilerinde yeterli seviyede olmayan bir bireye kişiselleştirilmiş bir gelişim planı sunulabilmektedir.

Dil bilimciler, dil becerilerinin ayrı ayrı geliştirilmesiyle öğrencilerin dilin farklı katmanlarını daha hızlı kavrayabildiklerini ve farklı becerileri daha etkili kullanabildiklerini ifade etmektedir (Canale & Swain, 1980; Mitchell & Vidal, 2001). Dil becerilerinin ayrı ayrı geliştirilmesi, öğrenme süresini kısaltabilmekte ve dil becerilerinin kullanılmasını hızlandırabilmektedir. Bununla birlikte dil öğretiminde ileri düzey uygulamalar için dil becerilerinin birlikte kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle dil becerilerinin geliştirilmesi için ayrı ayrı ele alınan becerilerin belirli bir yeterlik düzeyinden sonra bütünleştirilmesi, dil öğretiminin de ilerleyen düzeylerde buna uygun şekilde yapılandırılması önerilmektedir (Halliday, 1978; Nunan, 1989; Widdowson, 1978).

Dil öğretiminin becerilere göre gruplanarak yapılandırılması dil becerilerinin değerlendirilmesinde de benzer bir yaklaşımın izlenmesini gerekli kılmıştır. Okuma, dinleme, yazma ve konuşmaya dayalı kazanımların değerlendirilebilmesi için dil becerisini ölçen birçok sınav dört temel beceriyi ayrı ayrı ölçen alt testlerden oluşacak şekilde yapılandırılmaktadır. Bu şekilde yapılandırılan testlerde her bir temel beceri, dilin bir bileşeni olarak kabul edilmekte, değerlendirme sonucunda her bir bileşene ait bir puan hesaplanmaktadır (Bachman & Palmer, 1996).

Dört temel beceriyi ayrı ayrı değerlendiren testlerde her bir beceriye yönelik alt testlere özel sınav geliştirme süreçleri izlenebilmekte, bu nedenle becerilerin alt testlere göre ayrılması yaklaşımı sıklıkla tercih edilmektedir. Test geliştirme ve uygulama süreçlerinde kolaylık sağlaması nedeniyle dil becerisini ölçen testlerde becerilere özel alt testler kullanılması yaklaşımı 1960'lı yıllardan bu yana kullanılmaktadır (Hinkel, 2010). Günümüzde de çeşitli dillerde yeterliği belirlemek için uluslararası ölçekte kullanılan Test of English as a Foreign Language (TOEFL), Test of English for International Communication (TOEIC), International English Language Testing System (IELTS) ve Pearson Test of English Academic (PTE ACADEMIC) testlerinde her bir temel dil becerisi ayrı alt testler aracılığıyla ölçülmektedir.

Türkiye'de Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi

Türkçe öğretiminin temel amacı öğrencileri ana dillerinin beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmaktır. Programda dil becerilerinin günlük yaşamla ilişkisi ve bireyin her alandaki gelişiminin ön koşulu olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2019a). Detaylı incelendiğinde programın Türkçenin eğitimi ve öğretiminin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisi ile dil bilgisi üzerine yapılandırıldığı görülmektedir.

Ana dili eğitimi ve öğretimi sürecinin en önemli iki boyutundan biri olan anlama, dinleme ve okuma becerilerinden; anlatma ise konuşma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 1999). Dinleme ve konuşma becerileri bireyin doğduğu andan itibaren edindiği becerilerdir ve diğer becerilerden önce öğrenilmektedir. Bu nedenle okul çağındaki çocuklarda bu becerilerin desteklenmesi ve ek olarak okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Dört temel becerinin birlikte belirli bir düzeyde kullanılmadıkça Türkçenin tüm işlevleriyle birlikte öğrenilmesi mümkün olmamaktadır (Doğan 2009).

Türkçe öğretim programında önemli bir yere sahip olmasına rağmen öğrencilerin Türkçede dört dil becerisine ilişkin standart bir değerlendirme yöntemi ve değerlendirme aracı bulunmamaktadır. Türkçe öğretim programında her bir sınıf düzeyinde temel dil becerilerine dayalı kazanımlar bulunmakla birlikte bu becerilerin değerlendirilmesi sınıf içi uygulamalarla sınırlı kalmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bu temel becerilere hangi ölçüde sahip olduğunu değerlendirmek üzere herhangi bir izleme çalışması da yapılmamaktadır. Merkezi olarak gerçekleştirilen kademeler arası geçiş sınavları ve periyodik izleme çalışmalarında değerlendirilen dil becerileri sınırlı kalmaktadır (MEB, 2018; Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi-ÖSYM, 2018). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında uygulanan merkezi sınavda ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nda (YKS) öğrencilerin dil becerilerini ölçen alt testler bulunmakta ancak bu alt testlerde yalnızca okuma becerisine odaklanılmaktadır (MEB, 2018; ÖSYM, 2018). 2016 yılından itibaren uygulanan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

(ABİDE) ve 2019 yılında ilk kez uygulanan Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Çalışması (TMF-ÖBA) çalışmalarında da odaklanılan tek dil becerisi okumadır (MEB, 2019b, MEB, 2016). Ayrıca, okuma becerileri (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) PISA ve (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) PIRLS gibi uluslararası çalışmalarda da değerlendirilmekte, sonuçlar detaylı bir şekilde incelendiğinde öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin önemli öngörüler sağlanabilmektedir (Ozer, 2020). Temel dört dil becerisini ölçmeye yönelik merkezi sınav uygulamaları ise Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen veya yurtdışında yaşayan bireyler için gerçekleştirilmektedir. Yunus Emre Enstitüsü tarafından geliştirilen Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS), Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezleri (TÖMER) tarafından geliştirilen seviye tespit ve diploma sınavları da dört temel dil becerisini ölçmektedir ancak sınavların hedef grubu Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerdir. Bu sınırlılığın aşılaraq ana dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçede temel dört dil becerisinin standart ölçme araçları ile değerlendirilebilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 'Dört Beceride Türkçe Dil Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Ölçülmesi Projesi' başlatılmıştır.

Dört Beceride Türkçe Dil Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Ölçülmesi Projesi ile belirlenen yeterlikler çerçevesinde öğrencilerin dil becerilerinin ölçülmesi hedeflenmektedir. Elde edilecek sonuçlar dil öğretimi açısından mevcut durumun ortaya konulmasını ve öğretim sürecinin etkililiğine dair geri bildirim edinilmesini sağlayacaktır. Bu proje kapsamında MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü koordinasyonunda geliştirilen Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı, öğrencilerin ana dilindeki becerilerini ortak bir değerlendirme çerçevesi kapsamında ve uluslararası düzeyde kabul edilen standartlara uygun şekilde belirleme amacıyla gerçekleştirilen ilk geniş ölçekli uygulamadır (MEB, 2020). Sınav uygulamasının uluslararası standartlarda gerçekleştirilebilmesi için 15 ilde dil laboratuvarları kurulmuştur. Bu dil laboratuvarları dış sesleri yalıtın, dinleme ve ses kaydı yapabilen kulaklıklar, sınav kabinleri ile donatılmıştır.

Proje kapsamında atılan ilk adım Türkçe temel dil becerilerinin kapsamını belirlemek için değerlendirme çerçevesinin geliştirilmesidir. Çerçevenin geliştirilme sürecinde MEB tarafından çalıştaylar düzenlenmiş ve bu çalıştaylarda Türkçe alanında çalışan akademisyenler, Türkçe öğretiminde çalışan uzmanlar ve ölçme değerlendirme uzmanları birlikte çalışmıştır. Geliştirilen değerlendirme çerçevesinde temel becerilerden her birinde hangi davranışların gözleneceği belirlenmiş, dil becerilerinin somut davranış karşılıkları oluşturulmuştur.

Değerlendirme çerçevesi geliştirme çalışması, Türkçe dört temel dil becerisi kapsamında gözlenecek öğrenci davranışlarının belirlendiği öncü çalışmalardan biridir. Birçok yabancı dilde genel kabul gören değerlendirme çerçeveleri geliştirilmesine rağmen bu çalışma öncesinde Türkçede uzmanların ortak görüşünü yansıtan bir çerçeve bulunmamaktadır. Madde ve görev geliştirme süreci değerlendirme çerçevesinin tamamlanmasının ardından gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen her bir madde ve görevin değerlendirme çerçevesi ile uyumu sağlanmıştır. MEB tarafından Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'nın pilot uygulaması 24-26 Nisan 2019 tarihlerinde Adıyaman, Ankara, Antalya, Aydın, Bursa, Denizli, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, Konya, Kütahya, Muğla, Samsun, Şanlıurfa ve Trabzon olmak üzere 15 ilde, 1932 7. sınıf öğrencisinin katılımıyla dil laboratuvarlarında gerçekleştirilmiştir. Sınav kapsamında dört temel dil becerisine ilişkin tüm alt testler bilgisayar ortamında uygulanmıştır.

Mevcut test uygulamalarının yalnızca okuma becerilerine odaklanması, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik geliştirilmesi ya da büyük ölçekli bir uygulamaya dönüşmemesi nedeniyle öğrencilerin dil becerilerini yansıtan geçerli ve güvenilir verilere ulaşmak mümkün olmamaktadır. Dil becerisinin gelişimi üzerinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesine odaklanan çalışmaların sayısı da aynı nedenle oldukça sınırlıdır (Erkek, Batur, Kaplan ve Ercan, 2017; Lüle Mert, 2013, 2014). Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı, bu eksikliği gidermek amacıyla atılmış önemli bir adımdır ve pilot uygulaması uluslararası uygulama standartlarına uygun şekilde başarıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, bu becerilerin geliştirilmesine yönelik veriye dayalı çalışmalar yapılmasına ve sürdürülebilir bir uygulama hâline getirilerek eğitim sistemimizin ihtiyaçlarına cevap vermesini mümkün kılacaktır. Proje çıktıları öğretim programlarında yapılacak iyileştirmelerin belirlenmesinde ve Türkçe dil öğretiminin geliştirilmesinde önemli geri bildirimler sağlayacaktır. Ayrıca dört beceride

farklı seviyelerde Türkçe yeterliliklerle ilgili uluslararası standart sınavlar geliştirebilmeyi de mümkün kılacaktır.

Pilot çalışmadan elde edilen verilerle yapılan psikometrik analizler sınavın asıl uygulamada daha nitelikli olmasını sağlaması açısından önemlidir. Benzer şekilde pilot proje verileri üzerinde öğrenci özelliklerine yönelik analiz sonuçları, öğrenci özelliklerinin dil becerisi üzerindeki rolü hakkında önemli bilgiler sağlayacaktır. Bu bağlamda dört beceride Türkçe dil sınavının pilot proje uygulaması verilerinin ölçme aracının niteliği ve öğrenci özelliklerinin dil becerileri ile ilişkisine yönelik sunduğu ilk sonuçların önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü koordinasyonunda gerçekleştirilen Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'nın pilot çalışma sonuçları incelenmiş, dil becerisi performanslarının çeşitli öğrenci, veli ve okul özellikleri açısından değişiminin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma alt test puan ortalamaları;
 - 1.a. Öğrencilerin eğitim aldıkları okul türüne göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - 1.b. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - 1.c. Öğrencilerin cinsiyet gruplarına göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - 1.d. Anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
2. Öğrencilerin dil becerisi puanları ile Türkçe, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri derslerinde 7. sınıf yılsonu başarı puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada dil becerisine ilişkin öğrencilerin mevcut durumu değerlendirilmiş ve dil becerisinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın tasarım sürecinde ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama modelinde odaklanılan olgu veya durum olduğu hâliyle incelenmekte, mevcut durum detaylı olarak betimlenmektedir (Karasar, 1999). Tarama modelinin alt modellerinden olan ilişkisel taramada ise değişkenler arası ilişkiler, harici bir müdahale olmaksızın ayrıntılı şekilde incelenmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye'de yedinci sınıfta eğitimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise 15 ilde 1932 yedinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Örneklemin belirlenmesi sürecinde iki aşamalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde araştırma amacı doğrultusunda çeşitli ölçütlere göre uygun olduğu kabul edilen çeşitli alt gruplardaki öğelerin özelliklerini göstermek, betimlemek ve bu alt gruplar arasında karşılaştırmalar yapmak mümkün olmaktadır (Büyüköztürk & diğ., 2016). Araştırma örneklemini için seçim yapılırken okullar, uygulamanın yapılacağı dil laboratuvarlarına fiziki yakınlığı, türü (ortaokul ve imam hatip ortaokulu) ve öğrencilerin cinsiyet dağılımı ölçütlerine göre seçilmiştir. Okulların bu ölçütlere göre seçilmesinin ardından okuldaki yedinci sınıf şubelerinden yine ölçütlere uygun olanları örnekleme dâhil edilmiştir. Diğer bir ifadeyle seçilen şubelerdeki tüm öğrencilere uygulama yapılmış, okul seçiminin ardından öğrencilerin seçiminde küme örnekleme gerçekleştirilmiştir. Tablo 1'de çalışma örnekleminin araştırma amacı kapsamında incelenen öğrenci özelliklerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Örneklemindeki Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Özellik	Alt Grup	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Oranı
Cinsiyet	Kız	1027	53.2
	Erkek	905	46.8
Okul Türü	Ortaokul	1302	67.4
	İmam Hatip Ortaokulu	630	32.6
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Almış	1498	77.5
	Almamış	434	22.5
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	563	29.1
	Ortaokul	287	14.9
	Lise	485	25.1
	Yükseköğretim	424	21.9
	Belirtilmemiş	173	9.0
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	304	15.7
	Ortaokul	243	12.6
	Lise	551	28.5
	Yükseköğretim	663	34.3
	Belirtilmemiş	171	8.9

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma örneklemindeki öğrencilerin cinsiyet dağılımı oldukça dengelidir. Öğrencilerin %67.4’ü ortaokulda, %32.6’sı ise imam hatip ortaokulunda eğitim almaktadır. Örneklemdeki öğrencilerin çoğunluğu (%77.5) okul öncesi eğitim almıştır. Annesi lise veya yükseköğretim düzeyinde eğitim alan öğrenci oranının %47 olduğu belirlenmiştir. Babası lise veya yükseköğretim düzeyinde eğitim alan öğrenci oranı ise %62.8’dir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada kullanılan veriler Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı kapsamında geliştirilen test bataryası aracılığıyla elde edilmiştir. Test bataryasının oluşturulmasından önce, ölçülecek Türkçe dil becerilerinin belirlenmesi için geniş katımlı bir çalıştay düzenlenerek değerlendirme çerçevesi geliştirilmiştir. Değerlendirme çerçevesinin oluşturulmasının ardından dört dil becerisinin değerlendirilmesi için en uygun madde ve görev formatlarına karar verilmiştir. Türk dili uzmanları, Türkçe eğitimi alanında kıdemli öğretmenler ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarından oluşan bir uzman grubu değerlendirme çerçevesi ve kazanımları incelemiş, dünyadaki uygulama örneklerini dikkate alarak en uygun madde formatlarını belirlenmiştir. Bu bağlamda, dinleme ve okuma alanlarında en uygun madde formatının çoktan seçmeli olduğuna karar verilmiştir. Konuşma ve yazma alanlarında ise öğrencilerin yanıtlarını kendilerinin yapılandırabilecekleri açık uçlu görevler tercih edilmiştir (MEB, 2020). Yedinci sınıf düzeyinde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin her biri için belirte tabloları geliştirilmiştir. Proje kapsamında değerlendirilecek kazanımlar ve geliştirilen maddelerin bilişsel düzeylerini belirlemek için çeşitli taksonomiler incelenmiş ve uzman grubu tarafından dört düzeyli taksonominin kullanılması uygun görülmüştür. Tablo 2’de pilot proje kapsamında kullanılan dört düzeyli taksonomiye dair bilgi verilmiştir.

Tablo 2. Dört Beceride Türkçe Dil Sınavında Kullanılan Dört Düzeyli Taksonomi

1. Düzey	2. Düzey	3. Düzey	4. Düzey
Hatırlama, Tanıma ve Seçme	Anlama ve Çıkarım (Metinde Açıkça Verilmiş Bilgilerden Hareketle)	Çıkarım ve Yorumlama (Metinde Açıkça Verilmemiş Bilgilerden Hareketle)	Değerlendirme ve Yansıtma

Pilot proje kapsamında değerlendirilen kazanımlar ve maddeler Tablo 2’de verilen bilişsel düzeyler ile ilişkilendirilmiştir. Çoktan seçmeli madde formatında olan okuma ve dinleme alt testlerindeki maddeler birinci ve üçüncü düzeyler arasındaki bilişsel düzeylerle ilişkilendirilmiştir. Dinleme ve okuma alt testleri için iki kitapçık; yazma ve konuşma alt testleri için iki kitapçık oluşturulmuştur ve

tüm kitapçık oluşturma süreçlerinde paralel test yaklaşımı izlenmiştir. Tüm maddeler Türkçe dil uzmanları ve Türkçe alanındaki kıdemli soru yazarları tarafından geliştirilmiş, ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından incelenmiştir. Madde geliştirilme süreci ile eşzamanlı olarak açık uçlu görevlerin puanlanması amacıyla rubrikler geliştirilmiş, rubrikler Türkçe alanında çalışan akademisyenler tarafından harici değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Tüm adımlar sonunda onaylanan madde ve görevler, kazanım ve madde gücölüğü dengesi dikkate alınarak kitapçıklara yerleştirilmiştir.

Test bataryasında öğrencilere sırasıyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma alt testleri uygulanmıştır. Alt testlere göre öğrencilere yöneltilen soru, görevler ve cevaplama süreleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Dört Beceride Türkçe Dil Sınavında Alt Testlerin Yapısı

Alt Test	Madde veya Görev Türü	Madde veya Görev Sayısı	Süre
Okuma	Çoktan Seçmeli Sorular	20	30
Dinleme	Çoktan Seçmeli Sorular	20	30
Konuşma	Yapılandırılmış Görev	2	10
Yazma	Yapılandırılmış Görev	4	60

Tablo 3'te görüldüğü gibi okuma ve dinleme alt testlerinin her biri yirmi çoktan seçmeli maddeden oluşmaktadır. Bu alt testlerde öğrencilere otuz dakika yanıtlama süresi verilmiştir. Konuşma alt testinde öğrencilerden biri kendilerini tanıtmaya diğeri ise bir sürecin basamaklarını veya görselle sunulan durumu açıklamaları istenen iki görev verilmiştir. Öğrenciler bu alt testi yaklaşık on dakikada tamamlamaktadır. Yazma alt testinde ise öğrencilerden cümle, paragraf ve birkaç paragraftan oluşan kısa bir metin hazırlamayı içeren dört görev verilmiştir. Dört görevi tamamlamak için öğrencilere verilen süre 60 dakikadır.

Geliştirilen test bataryasındaki alt testler yapısal olarak farklılık göstermektedir. Çoktan seçmeli maddelerden oluşan okuma ve dinleme alt testleri için güvenilirlik analizleri bu madde türünde sıklıkla kullanılan Kuder-Richardson 20 katsayısı ile gerçekleştirilmiştir. Kuder-Richardson 20 (KR-20) katsayısı, doğru yanlış şeklinde iki kategorili puanlanan maddelerin iç tutarlılığını hesaplamak için kullanılan ve maddelerin güçlük indekslerini dikkate alan bir katsayıdır (Cronbach, 1951; Kuder ve Richardson, 1937). Tablo 4'te okuma ve dinleme alt testlerinin A ve B formları için hesaplanan Kuder-Richardson 20 katsayıları verilmiştir.

Tablo 4. Okuma ve Dinleme Alt Testlerinde Hesaplanan İç Tutarlılık Katsayıları

Alt Test	Form	Madde Sayısı	KR-20 Katsayısı
Okuma	A Formu	20	0.720
Okuma	B Formu	20	0.771
Dinleme	A Formu	20	0.768
Dinleme	B Formu	20	0.779

Tablo 4'te görüldüğü gibi okuma ve dinleme alt testlerinin her iki formu için hesaplanan KR-20 katsayıları 0.720 ile 0.779 arasında değişmektedir. Eğitim ve psikolojide kullanılan ölçme araçları için 0.70 ve üzerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları kabul edilebilir seviyededir (Cronbach, 1951; Kuder & Richardson, 1937; Tavakol & Dennick, 2011).

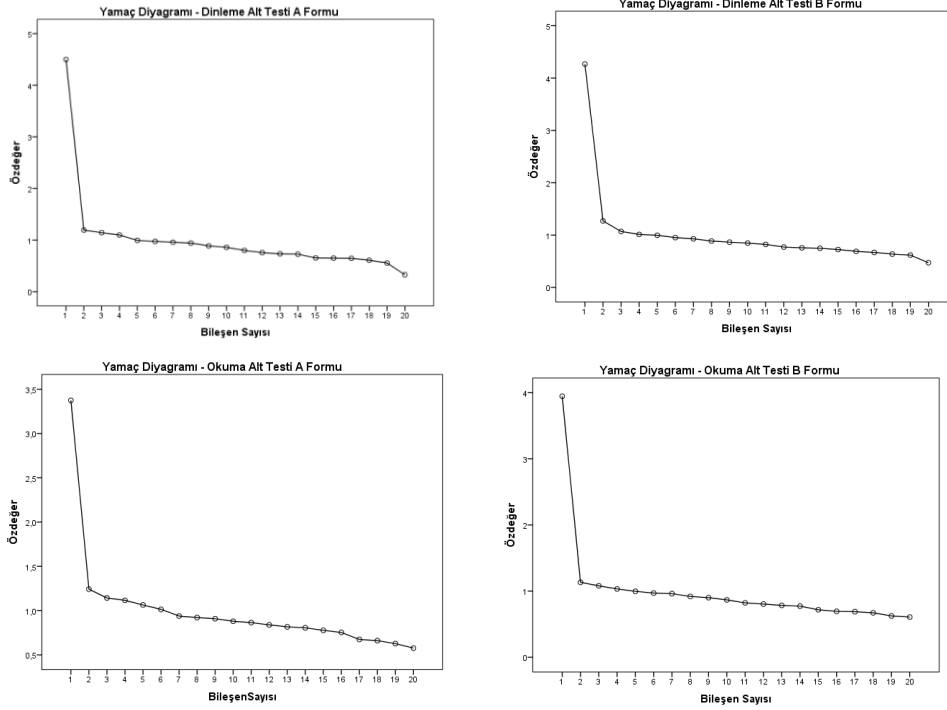
Okuma ve dinleme alt testlerinden elde edilen sonuçların geçerliğine ilişkin bilgi sağlamak amacıyla öncelikle her iki alt testin yapısal özelliklerini ortaya koymak üzere açılımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Her iki alt testin formlarında elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerleri, öz değeri birden büyük olan faktör sayıları, başat faktörün açıkladığı varyans oranları ve maddelerin başat faktör altındaki faktör yük değerleri Tablo 5'te, yamaç diyagramları Grafik 1'de verilmiştir.

Tablo 5. Dinleme ve Okuma Alt Testlerinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Alt Test	Form	KMO Değeri	Özdeğeri Bir Den Büyük Faktör Sayısı	Başat Açıkladığı Varyans	Faktörün Varyans	Faktör Yük Değeri Aralığı
Okuma	A Formu	0.828	6	%17		0.047*-0.532
Okuma	B Formu	0.888	4	%20		0.044*-0.578
Dinleme	A Formu	0.898	4	%22		0.091*-0.774
Dinleme	B Formu	0.901	4	%21		0.189*-0.699

* Faktör yük değeri 0.30'un altında çıkan maddeler, düzenlenerek teste alınmıştır.

Grafik 1. Okuma ve Dinleme Alt Testlerine İlişkin Yamaç Diyagramları



Tablo 5'te verilen KMO değerleri, iki alt teste ilişkin formlarda bulunan maddelerin faktör analizi ile çözümlenebileceğini göstermektedir. Tüm formlarda öz değeri birden büyük olası faktörler bulunmakla birlikte Grafik 1'deki yamaç diyagramlarında açıkça tek bir keskin düşüş görülmektedir. Bu durum, her iki alt teste ilişkin formlardaki maddelerin tek ve başat bir faktörün altında gruplandığını işaret etmektedir. Her bir alt test formunda maddelerden ikisine ait faktör yük değeri 0.32'nin altında bulunmaktadır. İlgili maddelerin asıl uygulamada güçlendirilmesi gerekmektedir ancak bu çalışmada negatif bir yüke sahip olmamaları nedeniyle analizlere dâhil edilmişlerdir.

Konuşma ve yazma alt testleri ise açık uçlu yanıtlanan görevlerden oluşmaktadır. Bu alt testlerde öğrencilerin performansları, kendilerine sunulan görevlerde verdikleri cevaplar aracılığıyla uzman değerlendiriciler tarafından puanlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, değerlendiricilere açık uçlu görevlerin rubriklerle puanlanması konusunda eğitim verilmiş, öğrencilerin açık uçlu yanıtları MEB tarafından gerçekleştirilen geniş katılımlı çalışmada değerlendirilmiştir. Her bir açık uçlu yanıt iki değerlendirici tarafından körleme yaklaşımı (blinded approach) puanlanmış ve puanlamalar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Puanlamalar arasında anlamlı bir fark olması durumunda nihai puan, Türkçe dil becerilerinin değerlendirilmesinde uzman ve kıdemli bir uzman tarafından verilmiştir. Bu tür testlerde güvenilirliğe ilişkin kanıtlar çoğunlukla puanlayıcılar arası güvenilirlik yöntemi ile sunulmaktadır. Bu yöntemde, öğrencilerin görevlere verdikleri cevaplar için değerlendiricilerin yaptığı değerlendirmeler arasındaki tutarlılık incelenmektedir (Crocker & Algina, 1986). Puanlayıcılar arası güvenilirliğe dair kanıt elde etmek için Cramer'in V katsayısı (Cramer's V)

ve kontincensi katsayısı (contingency coefficient) kullanılmış, konuşma alt testine ilişkin katsayılar formlar bazında Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Konuşma Alt Testinde Hesaplanan Puanlayıcı Arası Tutarlılık Katsayıları*

Form	Görev Türü	Cramer's V (Ortalama)	Kontincensi Katsayısı (Ortalama)
A Formu	Birinci görev	0.56	0.68
	İkinci görev	0.58	0.69
B Formu	Birinci görev	0.47	0.62
	İkinci görev	0.66	0.75
C Formu	Birinci görev	0.56	0.69
	İkinci görev	0.56	0.67
D Formu	Birinci görev	0.59	0.69
	İkinci görev	0.62	0.69
E Formu	Birinci görev	0.49	0.58
	İkinci görev	0.46	0.56

*Birinci görevde öğrencilerden kendilerini tanıtmaları, ikinci görevde bir sürecin basamaklarını veya görselle sunulan durumu açıklamaları istenmektedir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi, konuşma alt testinde puanlayıcılar arasında hesaplanan V katsayıları 0.46 ile 0.66 arasında, kontincensi katsayıları ise 0.56 ile 0.75 arasında değer almıştır. Aldıkları değerler 0 ile 1 arasında değişen V katsayısı ve kontincensi katsayılarına ilişkin diğer güvenilirlik türlerinde olduğu gibi genel kabul gören standartlar bulunmamaktadır. Bununla birlikte, 0.25’ten büyük V katsayılarının iki değişken arasında genel bir uyum olduğu hakkında bilgi verdiği kabul edilmektedir (Akoğlu, 2018). Tablo 4’te verilen V katsayılarının bu ölçütün oldukça üzerinde olduğu görülmektedir. Bu alt testte hesaplanan kontincensi katsayıları ise V katsayılarından daha yüksektir ve puanlayıcılar arası uyumun görece yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Yazma alt testinde hesaplanan puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayıları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Yazma Alt Testinde Hesaplanan Puanlayıcı Arası Tutarlılık Katsayıları*

Form	Görev Türü	Cramer's V (Ortalama)	Kontincensi Katsayısı (Ortalama)
A Formu	Birinci Görev	0.93	0.85
	İkinci Görev	0.81	0.81
	Üçüncü Görev	0.60	0.72
	Dördüncü Görev	0.68	0.74
B Formu	Birinci Görev	0.86	0.83
	İkinci Görev	0.71	0.71
	Üçüncü Görev	0.56	0.66
	Dördüncü Görev	0.70	0.76
C Formu	Birinci Görev	0.91	0.85
	İkinci Görev	0.80	0.81
	Üçüncü Görev	0.66	0.75
	Dördüncü Görev	0.69	0.77
D Formu	Birinci Görev	1.00	0.87
	İkinci Görev	1.00	0.82
	Üçüncü Görev	0.68	0.75
	Dördüncü Görev	0.66	0.74
E Formu	Birinci Görev	0.83	0.82
	İkinci Görev	0.92	0.68
	Üçüncü Görev	0.59	0.69
	Dördüncü Görev	0.74	0.71

*Birinci ve ikinci görevlerde öğrencilerden cümle, üçüncü görevde paragraf ve dördüncü görevde birkaç paragraftan oluşan metin yazmaları beklenmektedir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi yazma alt testinin farklı formlarında hesaplanan ortalama V katsayıları 0.56 ile 1 arasında, ortalama kontincensi katsayıları ise 0.66 ile 0.85 arasında değişmektedir. Elde edilen bu katsayılar, konuşma alt testinde olduğu gibi, puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde tutarlılığa işaret etmektedir.

Çalışmada kullanılan test bataryasından elde edilen sonuçların güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin kanıtlar, pilot çalışmadan elde edilen verilerin psikometrik açıdan yeterli olduğunu göstermektedir. Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’dan görüleceği üzere, test bataryasında yer alan bazı madde ve görevlerin redaksiyon ile asıl uygulamada daha nitelikli hâle getirilmesi mümkündür ancak bu çalışmada tüm madde ve görevler mevcut halleriyle analize dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada test bataryası ile elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde bağımsız gruplar için t-testi, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), etki büyüklüğü analizi, Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Grupların dil becerisi ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığının incelenmesinde t-testi ve tek faktörlü ANOVA değişkenlerin puanlar üzerindeki etkisinin incelenmesinde Eta-kare etki büyüklüğü, değişkenler arası ilişkinin gücünün belirlenmesinde ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Gruplar arasında elde edilen anlamlı farklar, etki büyüklükleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Etki büyüklüğünün (kısmi eta-kare katsayısı) yorumlanması için şu kriterler dikkate alınmıştır: $KEK < 0.02$ küçük etki, $0.02 < KEK < 0.13$ orta etki, and $KEK > 0.13$ büyük etki (Miles ve Shelvin, 2001).

Okul öncesi eğitim alma durumu, cinsiyet ve velilerin eğitim durumları öğrencilerin dil becerileri üzerinde etkili olması olası değişkenlerdir. Bu demografik ve eğitsel değişkenlerin öğrencilerin dil gelişimleri ve becerileri üzerinde anlamlı değişime yol açtığı gösterilmiştir (Bakken, Brown ve Downing, 2015; Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 2001; Reilly, Neuman ve Andrews, 2019; Schermse ve diğ., 2018; Storch ve Whitehurst, 2002). Okul türleri arasındaki farklar ise eğitim programının öğrencilerin dil becerileri üzerindeki olası etkisi nedeniyle incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde, alt testlerde elde edilen betimsel istatistikler ve her bir soruya ilişkin bulgular sırasıyla verilmiştir.

Öğrencilerin dil becerisine yönelik alt testlerde elde ettikleri puan ortalamaları ve diğer betimsel istatistikler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Dil Becerisi Alt Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Test	Puan Aralığı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	SS
Okuma	0-20	0	20	10.63	3.63
Dinleme	0-20	0	20	11.70	2.98
Yazma	0-36	1	36	16.82	8.09
Konuşma	0-36	15	36	27.21	3.95

Tablo 8’de görüldüğü gibi, alınabilecek puanların 0 ile 20 arasında değiştiği okuma ve dinleme alt testlerinde hesaplanan puan ortalamaları oldukça yakındır. Puan aralığı 0 ile 36 arasında değişen yazma ve konuşma alt testlerinde ise öğrenciler oldukça farklı performans göstermiştir. Konuşma alt testinde öğrencilerin görece yüksek performans gösterdiği ($\bar{X}=27.21$, $SS=3.95$), yazma alt testinde ise görece düşük performans gösterdiği ($\bar{X}=16.82$, $SS=8.09$) Tablo 7’de görülmektedir.

Birinci Soruya İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisi ortalama puanları öğrencilerin eğitim aldıkları okul türüne göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan t-testi ve etki analizi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Dil Becerisi Alt Test Puanlarının Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçları

Alt Test	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	sd	t	η^2
Okuma	Ortaokul	1238	10.56	3.63	1832	1.058	---
	İmam Hatip Ortaokulu	596	10.78	3.62			
Dinleme	Ortaokul	671240	11.73	2.99	1836	0.555	---
	İmam Hatip Ortaokulu	598	11.65	2.99			
Yazma	Ortaokul	1024	16.64	8.05	1523	0.883	---
	İmam Hatip Ortaokulu	501	17.18	8.26			
Konuşma	Ortaokul	677	27.24	3.98	1019	0.276	---
	İmam Hatip Ortaokulu	344	27.15	3.83			

Tablo 9’daki t-testi sonuçlarından görüldüğü üzere, eğitime devam edilen okul türü öğrencilerin dil becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, ortaokul ve imam hatip ortaokuluna devam eden öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma alt test puanları benzer düzeydedir. Hesaplanan etki büyüklükleri, okul türünün öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkisinin göz ardı edilebilecek düzeyde olduğunu göstermektedir. Okul türünün alt test puanları üzerindeki etkisi alt testler bazında Tablo 9’da incelenmiş, sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

t-testi sonuçlarından görüldüğü üzere okul türüne göre okuma alt testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur ($t_{(1832)} = 1.058, p > 0.05$). İmam hatip ortaokulunda eğitim alan öğrencilerin okuma alt testinde puan ortalaması 10.78, ortaokulda eğitim alan öğrencilerin ise puan ortalaması 10.56 olarak hesaplanmıştır. Okul türünün okuma alt testi puanları üzerindeki etkisinin göz ardı edilebilecek düzeyde olduğu görülmektedir.

Okul türüne göre verilen dinleme alt test puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu ve ortaokul türlerinin bu alt testte benzer düzeyde performans gösterdiği görülmektedir. Okul türüne göre öğrencilerin dinleme alt test puanları arasında anlamlı fark yoktur ($t_{(1836)} = 0.555, p > 0.05$). Yapılan etki büyüklüğü analizi de okul türünün dinleme alt testi puanları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığını göstermiştir.

Dinleme alt testinde imam hatip ortaokulunda eğitim alan öğrencilerin alt test puan ortalaması 17.18, ortaokulda eğitim alan öğrencilerin 16.64 olarak hesaplanmıştır. t-testi sonuçlarından görüldüğü üzere her iki okul türündeki öğrenciler yazma alt testindeki puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur ($t_{(1523)} = 0.883, p > 0.05$). Yapılan etki analizi sonucu da, okul türünün öğrencilerin yazma alt testindeki puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

İmam hatip ortaokulunda eğitim alan öğrencilerin dinleme alt test puan ortalaması 27.15 olarak hesaplanmıştır. Ortaokulda eğitim alan öğrencilerin alt test puan ortalaması ise 27.24’tür. t-testi testi sonuçlarına göre okul türüne göre konuşma testi ortalama puanları arasında anlamlı fark yoktur ($t_{(1019)} = 0.276, p > 0.05$). Her iki okul türünde eğitime devam eden öğrenciler konuşma alt testinde benzer bir performans göstermiş ve yakın alt test puan ortalamalarına sahip olmuştur. Etki analizi sonucu, okul türünün konuşma alt test puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisi ortalama puanları öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yanıt bulmak için yapılan t-testi sonuçları betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Dil Becerisi Alt Test Puanlarının Okul öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Alt Test	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	n	\bar{X}	SS	sd	t	η^2
Okuma	Okul Öncesi Eğitim Almış	1419	10.87	3.58	1832	6.328*	.021
	Okul Öncesi Eğitim Almamış	415	9.60	3.62			
Dinleme	Okul Öncesi Eğitim Almış	1422	11.91	2.92	1836	5.624*	.017
	Okul Öncesi Eğitim Almamış	416	10.99	3.10			
Yazma	Okul Öncesi Eğitim Almış	1171	17.38	8.24	1523	5.272*	.018
	Okul Öncesi Eğitim Almamış	354	14.81	7.37			
Konuşma	Okul Öncesi Eğitim Almış	832	27.22	3.94	1019	0.313	---
	Okul Öncesi Eğitim Almamış	189	27.32	3.88			

* $p < 0.05$.

Tablo 10’da verilen t-testi sonuçları, okul öncesi eğitim alma durumunun konuşma dışındaki tüm alt test puanları üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığını göstermektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma, dinleme ve yazma alt test puanları anlamlı ölçüde yüksektir. Okul öncesi eğitim almanın en büyük etkiye sahip olduğu dil becerisinin okuma olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim alma durumunun alt test puanları üzerindeki etkisi alt testler bazında Tablo 10’da incelenmiş, sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

t-testi sonuçlarından görüldüğü üzere, okul öncesi eğitim alma durumuna göre öğrencilerin okuma becerisi ortalama puanları arasında anlamlı fark görülmektedir ($t_{(1832)} = 6.328$, $p < 0.05$, $n^2 = 0.021$). Okul öncesi eğitim alan öğrenciler okuma alt testinde daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Gerçekleştirilen etki analizi, okul öncesi eğitim alma durumunun okuma alt test puanları üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu ancak bu etkinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Dinleme alt testini alan öğrencilerin bu alt testteki puan ortalaması 10.99 olarak hesaplanmıştır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin puan ortalaması 11.91’dir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre dinleme alt testi ortalama puanları arasında anlamlı fark vardır ($t_{(1836)} = 5.624$, $p < 0.05$, $n^2 = 0.017$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dinleme alt testi puan ortalamaları daha yüksektir. Yapılan etki analizi sonucuna göre, okul öncesi eğitim alma durumunun dinleme alt test puanları üzerindeki etkisinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin yazma alt testi puan ortalaması 14.81’dir. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler yazma alt testini alan öğrencilerin alt test puan ortalaması ise 17.38 olarak hesaplanmıştır. t-testi testi sonucu, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre yazma alt testi puan ortalamalarının anlamlı olarak yüksek olduğunu göstermektedir ($t_{(1523)} = 5.272$, $p < 0.05$, $n^2 = 0.018$). Etki analizi sonuçları, okul öncesi eğitim almanın öğrencilerin yazma alt testi puanları üzerinde düşük etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin konuşma alt testindeki puan ortalaması 27.32 olarak hesaplanmıştır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin puan ortalamasının ise 27.22 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen t-testi sonuçları, okul öncesi eğitim alma durumunun konuşma becerisi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir ($t_{(1019)} = 0.313$, $p > 0.05$).

Öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisi ortalama puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Dil Becerisi Alt Test Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Alt Test	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	sd	t	η^2
Okuma	Kız	971	10.92	3.57	1832	4.163*	.009
	Erkek	863	10.21	3.66			
Dinleme	Kız	975	12.00	2.79	1836	4.512*	.011
	Erkek	863	11.37	3.17			
Yazma	Kız	812	18.32	8.12	1523	8.055*	.041
	Erkek	713	15.03	7.76			
Konuşma	Kız	561	27.96	3.79	1019	6.618*	.041
	Erkek	460	26.36	3.92			

* $p < 0.05$.

Tablo 11’de verilen sonuçlara göre cinsiyetin dil becerisi üzerindeki etkisi, tüm alt testlerde anlamlı farklılığa yol açmaktadır. Kız öğrencilerin tüm okuma, dinleme, yazma ve konuşma alt testlerindeki ortalama puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü analizi, kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farkın özellikle yazma ve konuşma alt testlerinde daha da büyük olduğunu göstermektedir. Cinsiyetin alt test puanları üzerindeki etkisi Tablo 11’de alt testler bazında incelenmiş, sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Okuma testi puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasında anlamlı fark vardır ($t_{(1832)} = 4.163$, $p < 0.05$, $n^2 = 0.009$). Kız öğrencilerin okuma alt testi ortalama puanları erkek öğrencilerden yüksektir. Yapılan etki analizi sonucuna göre cinsiyetin okuma alt testi puanları üzerindeki etkisi düşük düzeydedir.

Dinleme alt testinde erkek öğrencilerin puan ortalamaları 11.37, kız öğrencilerin puan ortalaması ise 12 olarak hesaplanmıştır. Dinleme alt testi puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasında anlamlı fark vardır ($t_{(1836)} = 4.512$, $p < 0.05$, $n^2 = 0.011$). Kız öğrencilerin dinleme testi ortalama puanları erkek öğrencilerden anlamlı ölçüde yüksektir. Yapılan etki analizinde cinsiyetin okuma testi puanları üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

t-testi sonucundan görüldüğü gibi kız öğrencilerin yazma testi puan ortalaması ile erkek öğrencilerin yazma testi puan ortalaması arasında anlamlı fark vardır ($t_{(1523)} = 8.055$, $p < 0.05$, $n^2 = 0.041$). Kız öğrencilerin yazma alt testi puan ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Cinsiyetin yazma alt testi puanları üzerindeki etkisinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Erkek öğrencilerin konuşma alt testteki puan ortalaması 26.36, kız öğrencilerin ise 27.96 olarak hesaplanmıştır. Kız öğrencilerin konuşma alt testindeki puan ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasından anlamlı ölçüde daha yüksektir ($t_{(1019)} = 6.618$, $p < 0.05$, $n^2 = 0.041$) ancak cinsiyetin konuşma alt testi üstündeki etkisinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisi ortalama puanları öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Dil Becerisi Alt Test Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Test	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	SS	sd	F	η^2
Okuma	İlkokul	543	9.27	3.56	3	67.817*	.109
	Ortaokul	277	10.00	3.55			
	Lise	461	11.88	3.21			
	Yükseköğretim	386	12.86	3.41			
Dinleme	İlkokul	545	10.84	3.04	3	38.569*	.065
	Ortaokul	277	11.43	2.89			
	Lise	461	11.88	2.70			
	Yükseköğretim	388	12.87	2.91			
Yazma	İlkokul	451	14.88	7.80	3	20.131*	.041
	Ortaokul	232	16.77	8.24			
	Lise	382	16.47	7.58			
	Yükseköğretim	324	19.37	8.36			
Konuşma	İlkokul	275	26.03	4.14	3	17.957*	.056
	Ortaokul	144	26.92	3.80			
	Lise	264	27.59	3.72			
	Yükseköğretim	237	28.45	3.67			

* $p < 0.05$.

Tablo 12'deki ANOVA sonuçlarından görüldüğü üzere anne eğitim düzeyi tüm alt test puanları üzerinde anlamlı farklılığa yol açmaktadır. Diğer bir ifadeyle, annesi daha yüksek eğitim düzeyinden mezun olan öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma alt test puanları anlamlı ölçüde yüksektir. Anne eğitim düzeyinin üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu dil becerisinin okuma olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyinin alt test puanları üzerindeki etkisi alt testler bazında incelenmiş, sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin ortalama okuma puanları arasında anlamlı fark vardır ($F_{(3,1667)} = 67.817$, $p < 0.05$, $n^2 = 0.109$). Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma alt testindeki puan ortalamaları da artmaktadır. Yapılan etki analizi sonucuna göre anne eğitim düzeyi okuma puanları üzerinde düşük düzeyde etkiye sahiptir.

Anne eğitim düzeyinin dinleme testi puanları üzerinde anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir ($F_{(3,1671)} = 38.569$, $p < 0.05$, $n^2 = 0.065$). Annesi yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin dinleme alt testindeki puan ortalamasının 12.87, annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamasının ise 10.84 olduğu belirlenmiştir. Etki analizi sonucunda anne eğitim düzeyinin dinleme alt test puanları üzerinde düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Annesi yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin yazma alt testi puan ortalamaları 19.37, ilkökul mezunu olan öğrencilerin ise 14.88 olarak hesaplanmıştır. ANOVA sonuçları, anne eğitim düzeyi yükseköğretim olan öğrencilerin yazma alt test puanlarının diğer öğrencilerin puanlarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu göstermektedir ($F_{(3,1389)} = 20.131$, $p < 0.05$, $n^2 = 0.041$). Anne eğitim düzeyinin öğrencilerin yazma alt test puanları üzerindeki etkisi incelenmiş ve bu etkinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

ANOVA sonuçları doğrultusunda anne eğitim düzeyinin öğrencilerin konuşma alt test puanları arasında anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür ($F_{(3,920)} = 17.957$, $p < 0.05$, $n^2 = 0.056$). Etki analizi sonucunda ise anne eğitim düzeyinin öğrencilerin konuşma alt testi puanları üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisi ortalama puanları öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Dil Becerisi Alt Test Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Test	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	SS	sd	F	η^2
Okuma	İlkokul	296	8.91	3.60	3	61.218*	.100
	Ortaokul	233	9.70	3.47			
	Lise	531	10.38	3.44			
	Yükseköğretim	611	11.94	3.35			
Dinleme	İlkokul	296	10.48	3.10	3	40.270*	.067
	Ortaokul	234	11.33	2.78			
	Lise	532	11.54	2.90			
	Yükseköğretim	613	12.61	2.98			
Yazma	İlkokul	249	14.27	7.84	3	20.458*	.042
	Ortaokul	194	15.46	7.44			
	Lise	431	16.48	7.87			
	Yükseköğretim	514	18.69	8.20			
Konuşma	İlkokul	139	26.25	4.12	3	11.019*	.035
	Ortaokul	126	26.43	3.86			
	Lise	300	27.01	3.93			
	Yükseköğretim	358	28.09	3.70			

* $p < 0.05$.

Tablo 13'te görüldüğü gibi baba eğitim düzeyi tüm alt test puanları üzerinde anlamlı farklılığa yol açmaktadır. Dolayısıyla babası daha yüksek eğitim düzeyinden mezun olan öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma alt test puanları daha anlamlı ölçüde yüksektir. Baba eğitim düzeyinin üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu dil becerisinin de okuma olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim düzeyinin alt test puanları üzerindeki etkisi Tablo 13'te alt testler bazında incelenmiş, sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

ANOVA sonuçlarına göre baba eğitim düzeyinin öğrencilerin okuma alt test puan ortalamalarında anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir ($F_{(3,1671)} = 61.218$, $p < 0.05$, $n^2 = 0.100$). Etki analizi sonuçları, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin okuma alt test puanları üzerinde düşük düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Baba eğitim düzeyinin öğrencilerin dinleme alt test puan ortalamalarında da anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir ($F_{(3,1675)} = 40.270$, $p < 0.05$, $n^2 = 0.067$). Etki analizi sonuçları, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin dinleme alt test puanları üzerinde düşük düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

ANOVA sonuçlarına göre baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin yazma alt test puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır ($F_{(3,1388)} = 20.458$, $p < 0.05$, $n^2 = 0.042$). Babası yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin konuşma alt test puan ortalaması 18.69, babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin konuşma alt test puan ortalaması ise 14.27 olarak hesaplanmıştır. Etki analizi sonuçları, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin yazma testi puanları üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğunu göstermiştir.

Babası yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin konuşma alt test puan ortalaması 28.09, babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin ortalaması ise 26.25 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin konuşma testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir ($F_{(3,923)} = 11.019$, $p < 0.05$, $n^2 = 0.035$). Etki analizi sonuçları, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin konuşma testi puanları üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğunu göstermiştir.

İkinci Soruya İlişkin Bulgular

Öncelikle öğrencilerin dil becerisi puanları ile Türkçe, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri derslerinde 7. sınıf yılsonu başarı puanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma testi puanları ile Türkçe, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri derslerindeki yılsonu başarı puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Okuma, Dinleme, Yazma ve Konuşma Alt Test Puanları ile Türkçe, Sosyal Bilimler, Matematik ve Fen Bilimleri Derslerindeki Yılsonu Başarı Puanları Arasındaki İlişki *

Alt Test Puanı	Yılsonu Başarı Puanı	r
Okuma	Türkçe	0.66*
	Sosyal Bilgiler	0.64*
	Matematik	0.61*
	Fen Bilimleri	0.62*
Dinleme	Türkçe	0.53*
	Sosyal Bilgiler	0.53*
	Matematik	0.49*
	Fen Bilimleri	0.50*
Yazma	Türkçe	0.38*
	Sosyal Bilgiler	0.35*
	Matematik	0.35*
	Fen Bilimleri	0.33*
Konuşma	Türkçe	0.29*
	Sosyal Bilgiler	0.26*
	Matematik	0.28*
	Fen Bilimleri	0.24*

* $p < 0.05$

Tablo 14’te görüldüğü üzere, Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı için geliştirilmiş dört alt testin Türkçe, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri dersleri yılsonu puanlarının tümüyle arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Alt testler düzeyinde hesaplanan korelasyon katsayıları aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 14’te verilen Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin okuma alt testi puanları ile Türkçe ($r=0.66$, $p < 0.05$), sosyal bilgiler ($r=0.64$, $p < 0.05$), matematik ($r=0.61$, $p < 0.05$) ve fen bilimleri ($r=0.62$, $p < 0.05$) derslerinin yılsonu başarı puanları arasında pozitif, istatistiksel açıdan anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Bu sonuçlar, öğrencilerin okuma alt testindeki performansları ile her dört derste performanslarının benzer yönde değiştiğini göstermektedir.

Öğrencilerin dinleme alt testi puanları ile Türkçe ($r=0.53$, $p < 0.05$), sosyal bilgiler ($r=0.53$, $p < 0.05$), matematik ($r=0.49$, $p < 0.05$) ve fen bilimleri ($r=0.50$, $p < 0.05$) derslerinin yılsonu başarı puanları arasında pozitif, istatistiksel açıdan anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Öğrencilerin dinleme alt testindeki puanları ile yılsonu ders puanları arasındaki ilişkinin görece yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin yazma alt testi puanları ile Türkçe ($r=0.38$, $p < 0.05$), sosyal bilgiler ($r=0.35$, $p < 0.05$), matematik ($r=0.35$, $p < 0.05$) ve fen bilimleri ($r=0.33$, $p < 0.05$) derslerinin yılsonu başarı puanları arasında pozitif, istatistiksel açıdan anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Bu sonuca göre, öğrencilerin yazma alt testindeki puanları ile her dört derste performanslarının benzer yönde değişmektedir ve aralarındaki ilişki orta düzeydedir. Alt testlerde hesaplanan puanlar ile yılsonu ders puanları arasındaki ilişkinin yazma alt testinde konuşma alt testine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin konuşma alt testi puanları ile Türkçe ($r=0.29$, $p < 0.05$), sosyal bilgiler ($r=0.26$, $p < 0.05$), matematik ($r=0.28$, $p < 0.05$) ve fen bilimleri ($r=0.24$, $p < 0.05$) derslerinin yılsonu başarı puanları arasında pozitif, istatistiksel açıdan anlamlı ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin konuşma alt testindeki puanları ile her dört derste performanslarının benzer yönde değiştiğini ancak aralarındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Dil becerisi, bireyin kendisini ifade etmesi ve toplumun bir parçası olabilmesi için sahip olması gereken temel becerilerden biridir. Bireyin ana dilindeki yeterlikleri ile akademik başarı başta olmak üzere birçok eğitim çıktısının ilişkili olduğu akademik çalışmalarda gösterilmiştir (Akbaşlı, Şahin ve Yaykiran, 2016; Mahmud, 2014; Shali, 2017). Dolayısıyla dil becerileri, bireyin sosyal ve akademik

hayatında önemli bir role sahiptir. Bu rolü nedeniyle dil becerileri tarihten bu yana eğitim aracılığıyla kazandırılması en önemli görülen beceriler arasında yer almaktadır.

Dil becerilerinin geliştirilmesinde izlenen yollar bu becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler üzerinde de etkili olmuştur. Ana dili ve yabancı dildeki becerilerin değerlendirilmesinde de dört becerinin ayrı ayrı değerlendirildiği ve puanlandığı yaklaşımlar çoğunluktadır. Günümüzde sıklıkla yeterlik ve seviye belirleme amacıyla kullanılan TEOFL, TOEIC, IELTS, PTE gibi sınavlarda da bu temel beceriler ayrı ayrı değerlendirilmektedir.

Ana dili olarak Türkçe dil öğretimi programında da öğrencilerin temel dört dil becerisini geliştirmeye yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin bu temel becerilere hangi ölçüde sahip olduğunu değerlendirmek için standart bir ölçme yöntemi bulunmamakta, bu konuda herhangi bir izleme çalışması yapılmamaktadır. LGS ve YKS gibi kademeler arası geçiş sınavlarında, TMF-ÖBA ve ABIDE periyodik izleme çalışmalarında yalnızca okuma becerisine odaklanılmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin dinleme, yazma ve konuşma becerileri hakkında detaylı veri bulunamamaktadır. Bu önemli eksikliği gidermek için MEB 2019 yılında Dört Beceride Türkçe Dil Sınavını geliştirmiş ve Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü koordinasyonunda gerçekleştirilen pilot uygulama sonuçları bu çalışmada değerlendirilmiştir.

Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin özellikle konuşma alt testinde görece yüksek ve yazma alt testinde görece düşük performans gösterdiğini işaret etmektedir. Kız öğrencilerin tüm alt testlerde erkek öğrencilerden daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Okuma testi özelinde bu sonucun kademeler arası geçiş sınavları ve izleme çalışması sonuçları ile tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir (MEB, 2018, MEB 2019b, ÖSYM, 2018). Reilly, Neuman ve Andrews (2019) tarafından incelenen izleme çalışması sonuçlarında benzerlik görülmüştür. Uluslararası ölçekte uygulanan TOEFL ve NAEP sınavlarında da kız öğrencilerin daha başarılı olduğu ancak farkın küçük olduğuna ilişkin ek bulgular mevcuttur (ETS, 2001; ETS, 2017). Kız öğrencilerin bazı dil becerilerinde erkek öğrencilerden daha yüksek performans gösterme durumu Felemenkçe de görülmektedir (van der Silk, van Hout & Schepens, 2015). PISA 2018 uygulaması kapsamında okuma alanında Türkiye örneklemindeki kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek performans gösterdiği belirlenmiştir (MEB, 2019c). Bu bulgu, farklı cinsiyet gruplardaki öğrencilerin dil becerisi gelişimlerinin de farklı olabileceğini göstermektedir.

Ortaokul ve imam hatip ortaokuluna devam eden öğrencilerin ortalama puanlarının hiçbir alt testte anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle devam ettiği okul türü öğrencilerin dil becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Bu bulgu, okuma testinde 2018 LGS merkezi sınav sonuçlarına göre yerleşen imam hatip ortaokulu ve ortaokul mezunlarının oldukça yakın puanlara sahip olması ile de benzerlik göstermektedir (MEB, 2018). Benzer şekilde ABIDE 2016 8.sınıf uygulaması kapsamında Türkçe testinde imam hatip ortaokulu ile ortaokul öğrencilerinin ortalama puanlarının oldukça yakın olduğu belirlenmiştir (MEB, 2016). Elde edilen sonuca göre iki okul türündeki öğrenciler dinleme, yazma ve konuşma becerilerinde de benzer performans göstermiştir.

Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin konuşma dışındaki tüm alt testlerde okul öncesi eğitim almamış öğrencilerden daha yüksek performans gösterdiği belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimin dil gelişimi üzerindeki etkisi dikkate alındığında elde edilen bu sonucun ilgili alan yazın ile tutarlı olduğu görülmektedir (Bakken, Brown & Downing, 2015; Schermse & diğ., 2018). Okul öncesi dönemde öğrencilere sözel becerilerin eğitim aracılığıyla kazandırılmasının uzun vadede dil gelişimine ve bireyin psikolojik gelişimine olumlu katkı sağladığı akademik araştırmalarda gösterilmiştir (Catts, Fey, Zhang & Tomblin, 2001; Storch & Whitehurst, 2002). Konuşma becerisinde ise okul öncesi eğitim almanın neden anlamlı bir etki oluşturmadığı ayrı bir araştırma konusu olarak daha detaylı incelemeyi gerektirmektedir.

Anne ve baba eğitim düzeyinin artması ile öğrencilerin tüm alt testlerdeki puan ortalamalarının artması gözlemlenen diğer bir bulgudur. Daha yüksek eğitilmiş velilerin evde daha entelektüel ve kompleks bir dil konuşması ve çocuklarıyla birlikte daha fazla okuma yapması, (Raikes & diğ., 2006; Rowe, Pan ve Ayoub, 2005; Tamis-Lemonda & Rodriguez, 2009) bu durumun oluşmasına neden

olabilir. Velilerin eğitim düzeyinin, öğrencilerin sosyal arkaplanını oluşturan önemli birleşenlerden biri olduğu ve sosyal arkaplanın öğrencilerin akademik başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu (Ozer & Perc, 2020; Schuetz, Ursprung & Woessmann, 2008), dikkate alınırsa öğrencilerin dil becerileri ile velilerin Eğitim düzeyi arasında pozitif bir ilişki olması beklenen bir sonuçtur.. Anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencilerin dinleme becerileri üzerindeki etkisinin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, okuma becerisinde kademeler arası geçiş sınav sonuçları (MEB, 2018) ve yurt dışında yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Khodadady & Alae, 2012; Richels, Johnson, Walden & Conture, 2013).

Çalışmada ayrıca dil becerilerinin öğrencilerin okuldaki Türkçe, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilimleri ders başarı puanları ile ilişkisi incelenmiştir. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin dört derse ilişkin yılsonu başarı puanları ile anlamlı ve düzeyi düşük ile orta arasında değişen düzeylerde ($r=0.24$ - $r=0.66$) ilişkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın geçerliği hakkında önemli bilgi veren bu sonuç aynı zamanda okuldaki derslerde dil becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin önemli bir sonucu ortaya çıkarmıştır. Okuma becerisine ilişkin puanlar ile dört derse ait başarı puanları arasındaki ilişki diğer dil becerilerinden oldukça yüksektir ($r=0.61$ - $r=0.66$ arasında). Bu durumun olası bir nedeni, okuma becerisinin derslerin değerlendirme süreçlerinde yoğunlukla kullanılmasıdır.

Pilot çalışma kapsamında elde edilen bulgular geliştirilen test bataryasının öğrencilerin temel dil becerilerinin ölçülmesinde önemli katkılar sağlayacağını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, yapılan pilot uygulamanın geçerliğini göstermekte, psikometrik açıdan yeterli kanıtlar sunmakta, bulgular yerel ve uluslararası literatür ile desteklenmektedir. Asıl uygulamanın gerçekleştirilmesi ile elde edilecek sonuçlar ana dil öğretimi açısından önemli geribildirimler sağlayacaktır. MEB tarafından ilk kez gerçekleştirilen 'Dört Dil Becerisinde Türkçe Dil Sınavı' pilot uygulamasında elde edilen bulgular, geliştirilen değerlendirme çerçevesi ve uygulamanın bir bütün olarak geçerli ve güvenilir sonuçlar sağladığını göstermektedir. Pilot uygulamadan elde edilen verilerden yola çıkılarak Türkçe dört beceride uluslararası yeterliliklerle aynı standartlarda belirli seviyelerde sınavlar geliştirebilme, hem okullarda ana dil eğitimini güçlendirecek hem de daha detaylı analizler yapabileceği ve süreçleri iyileştirebilme imkânı elde edilebilecektir.

REFERENCES

- Akbaşı, S., Şahin, M., & Yayıran, Z. (2016). The effect of reading comprehension on the performance in science and mathematics. *Journal of Education and Practice*, 7(6), 108-121.
- Akoğlu, H. (2018). User's guide to correlation coefficients. *Turk J Emerg Med*, 18(3), 91-93.
- Akram, A., & Malik, A. (2010). Integration of language learning skills in second language acquisition. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(14), 231 - 240.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. USA: Oxford University Press.
- Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2015). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255-269.
- Barın, M. (2000). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 123-127.
- Bayyurt, Y. (2013). Current perspectives on sociolinguistics and English language education. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 1, 69-78.
- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1305-1309.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nded.). New York: Pearson Education.
- Budria, S., Colino, A., & Martined de Ibarreta, C. (2019). The impact of host language proficiency on employment outcomes among immigrants in Spain. *Empirica*, 46, 625-652.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Canale, M., & Merrill, S. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

- Catts, H. W., Fey, M.E., Zhang, X., & Tomblin, B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38–50.
- Chengyu, N. (2018). Implications of interrelationship among four language skills for high school English teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 418-423.
- Cook, V. J. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Ergin, M. (1998). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erkek, G., Batur, Z., Kaplan, K., & Ercan, E. (2017). Türkçe eğitimi ve yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin edinimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 42-75.
- Educational Testing Service (2001). *Differences in the gender gap: Comparisons across racial/ethnic groups in education and work*. Policy Information Report. Princeton: Education Testing Service.
- Educational Testing Service (2017). *Test and score data: Score and data summary for TOEFL iBT Test*. Princeton: Education Testing Service.
- Gautam, P. (2019). Integrated and segregated teaching of language skills: An exploration. *Journal of NELTA Gandaki (JoNG)*, 1, 100-107.
- Gazzola, M., & Mazzacani, D. (2019). Foreign language skills and employment status of European natives: Evidence from Germany, Italy and Spain. *Empirica*, 46, 713–740.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hinkel, E. (2002). *Second language writers' text: Linguistic and rhetorical*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hinkel, E. (2010). Integrating the four skills: Current and historical perspectives. In Robert B. Kaplan. (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (2nd ed.) (pp. 110-125).
- Jing, W.U. (2006). Integrating skills for teaching EFL: Activity design for the communicative classroom. *Sino-US English Teaching*, 3(12).
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kavcar C., Oğuzkan F., & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için)*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Khodadady, E., & Alaei, F. F. (2012). Parent education and high school achievement in English as a foreign language. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(9), 1811-1817.
- Kuder, G. F., & Richardson, M. W. (1937). The theory of estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2, 151-160.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357-372.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilir etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Mahmud, M. M. (2014). Communication aptitude and academic success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 134, 125 – 133.
- Manaj-Sadiku, L. (2015). The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature Studies*, 1(1), 29-31.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi: 8. sınıf raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2018 Liselere geçiş sistemi: Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:3. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019a). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019b). *Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri öğrenci başarı izleme araştırması (TMF-ÖBA)-I: 2019 4. sınıf seviyesi*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:9. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019c). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:10. Ankara: MEB Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot çalışma sonuçları*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:11. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, J., & Shevlin, M. (2001). *Applying regression and correlation: A guide for students and researchers*. London: Sage Publishing.
- Mitchell, C. B., & Vidal, K. E. (2001). Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction. *Modern Language Journal*, 85, 26-38.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2018). *2018 YKS değerlendirme raporu*. Değerlendirme Raporları Serisi No: 9. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Ozer, M., & Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6, 34.
- Ozer, M. (2020). What PISA tells us about performance of education systems?. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 217-228.
- Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve anlatım*. Ankara: Ümit Yayınevi.
- Perc, M., Ozer, M., & Hojnik, J. (2019). Social and juristic challenges of artificial intelligence. *Palgrave Communications*, 5, 61.
- Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C.S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Tarullo, L. B., Raikes, H.A., & Rodriguez, E.T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Reilly, D., Neumann D. L., & Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, 74(4), 445–458.
- Richels, C. G., Johnson, K. N., Walden, T. A., & Conture, E. G. (2013). Socioeconomic status, parental education, vocabulary and language skills of children who stutter. *J Commun Disord.*, 46(4), 361-74.
- Rowe, M. L., Pan, B. A., & Ayoub, C. (2005). Predictors of variation in maternal talk to children: A longitudinal study of low-income families. *Parenting: Science and Practice*, 5(3), 259-283.
- Schmerse, D., Yvonne A., Flöter, M., Wieduwilt, N., Roszbach, H. G., & Tietze, W. (2018). Differential effects of home and preschool learning environments on early language development. *British Educational Research Journal*, 44(2), 338-357.
- Schuetz, G., Ursprung, H. W., & Woessmann, L. (2008). Education policy and equality of opportunity. *Kyklos* 61(2), 279–308.
- Shali, S. K. (2017). The power of listening ability and its effects on academic performance: An examination of college students. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 3(5), 1891-1896.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Storch, S.A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934–947.
- Tamis-LeMonda, C. S., & Rodriguez, E. T. (2009). *Parents' role in fostering young children's learning and language development*. Language Development and Literacy: Encyclopedia on Early Childhood Development. Erişim adresi: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/622/parents-role-in-fostering-young-childrens-learning-and-language-development.pdf>.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Xue-Ping, G. (1997). A scheme for the obtaining of language skills. *The Internet TESL Journal*, 3(6).
- van der Slik, F. W. P., van Hout, Roeland, W. N. M., & Schepens, J. J. (2015). The gender gap in second language acquisition: Gender differences in the acquisition of Dutch among immigrants from 88 countries with 49 mother tongues. *PLoS One*, 10(11).