

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ*

*Dilek KOCAYANAK, Nazmiye TOPÇU TECELLİ***

Öz: Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede önemli aşamalardan birini oluşturan değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli ve sormaca tekniği kullanılmıştır. Bunun için Türkiye’de üniversitelere bağlı Türkçe Dil Merkezleri ve Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde, farklı ülkelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görevli öğretmenlerin bilgi ve görüşlerine başvurulmuştur. 2020-2021 öğretim yılında yürütülen bu araştırmaya 29 farklı kurum ve kuruluştan toplam 218 öğretici katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde alanyazın incelemesinden hareketle, araştırmacı tarafından geliştirilen: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Dikkate Aldıkları Ölçütler” ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından dikkate alınan en önemli ölçüt, *anlatımdır*: Açık, net ve anlaşılır bir dil kullanma, sözcükleri doğru telaffuz edebilme ve dilbilgisi kurallarını doğru kullanma gibi. *İçerik* temel ölçütü içinde *doğruluk* bağlamında: kullanılan sözcüklerin düzeye uygunluğu ve *tutarlılık* kapsamında: örneklerin konu ile ilişkili olması, konu bütünlüğüne dikkat etme ve konudan sapmama gibi alt ölçütler de öğretmenlerin çoğunluğu tarafından önemli görülen ölçütlerdir. Buna karşın *zamanı kullanma* temel ölçütünde öğretmenlerin daha esnek bir tutum sergiledikleri gözlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında alana ilişkin yeni bakış açılarıyla gerçekleştirilecek farklı araştırmalara, öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılmasında yol gösterici, katkı sağlayıcı seminer, hizmet içi eğitimlere gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, konuşma becerisi, değerlendirme ölçütleri.

* Makale Türü: Araştırma Makalesi

Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 19.03.2023 - 25.04.2023

Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü’nde Doç.Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ danışmanlığında hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecine Yönelik Uygulamaları” (2021) isimli doktora tezinden üretilmiştir. Araştırmada kullanılan sormaca, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu’nun 25 Ağustos 2020 tarihli ve 35853172-300 sayılı kararı ile bilimsel açıdan etik kurallara uygun bulunmuştur.

** Öğr.Gör.Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÖMER, Nevşehir, Türkiye. E-Posta: dilekkocayanak@nevsehir.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7033-7715.

Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara, Türkiye. E-posta: ntopcu@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4301-5072.

Assessment Criteria for Speaking Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract: The purpose of this study was to identify the assessment criteria, which are a crucial step in assessing and monitoring speaking abilities in Turkish language instruction. This study used a correlational survey model and a questionnaire from quantitative methods. The paper consulted for their expertise and opinions the Yunus Emre Institute, linked with universities in Turkey and the instructors who work in the field of teaching Turkish as a Foreign Language in many countries. During the 2019–2020 academic year, 218 instructors from 29 different institutions and organizations took part in this study. The researcher used to collect the data, the "Criteria Considered by Teachers in Teaching Turkish as a Foreign Language" scale, created based on the literature study. According to the results, delivery i.e. using clear and understandable language; being able to pronounce words correctly and employing grammatical rules correctly, is the factor most instructors consider to be the most significant. The majority of the instructors believed that the appropriateness of the words used—the broadest fundamental standard of content examined in this study—was significant in the context of accuracy. Similarly, they considered sub-criteria for coherence, such as the instances' relevance to the subject; focusing on the subject's coherence and staying on the subject, to be significant criteria. On the other hand, it was noted that the instructors had a more accommodating attitude when it came to the fundamental standard of time management. In light of these findings, the paper suggests that additional study with fresh viewpoints on the subject is required, and that directing and contributing seminars and in-service training are necessary to raise the teachers' levels of knowledge and awareness.

Keywords: Turkish as a foreign language, speaking skill, testing and evaluation criteria.

Giriş

Genel amaçlı herhangi bir yabancı dil öğretimi/öğrenimi sürecinde dört temel dil becerisinin edinimi hedeflenir. Bunlar kısaca; alıcı (edilgen) beceriler: dinleme, okuma ve üretici (etkin) beceriler: konuşma, yazma olarak sınıflandırılmaktadır. Bu becerilerin gelişiminde dilbilgisi ve sözcük dağarcığının önemli bir rolü olduğu gibi becerilerin kendi aralarındaki ilişki ve etkileşim de çok önemlidir. Örneğin, alıcı beceriler edinilmeden üretici becerilerin gelişiminin gerçekleşmesi pek mümkün değildir. Bir başka deyişle yazma becerisi okuma becerisiyle, konuşma becerisi ise dinleme becerisiyle doğrudan ilintilidir. Dolayısıyla bu girift ve karmaşık süreçte hangi becerinin daha zor kazanıldığı ya da hangisinin ne zaman ve nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda tartışmalar devam etse de, söz konusu bu becerilerin ölçümü ve değerlendirilmesi olduğunda ortak görüş, sözlü anlatım becerisinde sürecin daha da karmaşıklaştığı; güçlüklerin ve sorunların daha da arttığı yönündedir. Çünkü Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metnine (*Council of Europe*, 2018) göre sözlü üretim ve sözlü etkileşim aşamalarından

oluşan sözlü anlatım ve/veya sözlü iletişim becerisinin geliştirilmesinde, dilbilgisi kurallarına hâkimiyet ve sözcük dağarcığının zenginliği ve çeşitliliği kadar bireysel farklılıklar, sosyokültürel ve psikososyal faktörler de etkilidir.

Buna karşın özellikle aşağı yukarı son on yılda, alana ilişkin lisansüstü programların açılmasıyla, çalışmaların ve araştırmaların hem nicel hem nitel boyutunda hızlı bir artış ve gelişimin gözlemlendiği yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, genel olarak sözlü anlatım becerisini, ama özellikle bu becerinin ölçümü ve değerlendirilmesini ele alan (ölçütler, teknikler, uygulamalar, vb.) çalışma ve araştırmaların yetersizliği dikkat çekicidir. Oysa bu bağlamda gerek alanyazın gerekse Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni incelendiğinde, bu becerinin öneminin vurgulanmasının yanı sıra yeni bakış açıları ve gereksinimler doğrultusunda yeni tanımlamalar; betimleyiciler ve ölçütlerin geliştirildiği gözlenir.

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirme sürecinin önemli aşamalarından birini oluşturan ölçütler incelenecektir. Bunun için öncelikle kuramsal altyapının oluşturulması gerekmektedir. Daha sonra, elde edilen kuramsal veriler doğrultusunda geliştirilecek bir ölçme aracı ile mevcut durum saptaması yapıp, konuya ilişkin sorunlar ve eksikler değerlendirilmeye çalışılacaktır.

1. Yabancı Dilde Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirme

Bir geri bildirim aracı olarak ölçme değerlendirme eğitim/öğretim sürecinin vazgeçilemez bir ögesidir. Tüm alanlarda olduğu gibi yabancı dil öğretimi/öğrenimi sürecinde de ölçme değerlendirme etkinlikleriyle yapılacak gözlemler sayesinde öğrenci bilgi ve davranışlarının hangi düzeyde olduğu, ne tür yetersizliklerin bulunduğu, hatta istenmeyen, olumsuz davranışların olup olmadığı belirlenebilir. Dolayısıyla ölçme değerlendirmenin, öğrencinin başarı düzeyini belirlemenin yanı sıra yabancı dil öğretim programlarının olumlu ve olumsuz yönlerini saptamada; güçlü ve zayıf yanlarını somutlaştırmada ve buna koşut olarak sürecin verimliliğini değerlendirmede yol gösterici bir araç olarak kullanımı zorunludur.

Bu çalışmanın sınırları çerçevesinde, kısaca ölçme ve değerlendirmenin kapsamı ve içeriği şu şekilde özetlenebilir. Ölçme bir tanımlama işlemi (Tekin, 2009) ve tanımlanan niteliklerin amaca, araca ve olanaklara bağlı olarak nicelleştirme, ya da sayısallaştırma çabası (Erkuş, 2012, s. 7) olarak tanımlanırken; değerlendirme ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, bir değer yargısına varma işi olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2003, s. 122). Yabancı dil öğretiminde ise, özellikle yabancı dil olarak İngilizce öğretimi/öğrenimi bağlamında *evaluation*, *assessment*, *test/testing* terimlerinin kullanıldığı görülür. Böylece Türkçede kullanılan ölçme/sınav terimleri, uygulamada kullanılan etkinlikler de dikkate alındığında, İngilizcedeki *test/testing* teriminin içeriği ve kapsamıyla örtüşürken,

değerlendirme terimi de *evaluation* ve *assessment* terimlerine karşılık olarak kullanılmaktadır. Henüz yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme konusunda kapsamlı ya da ayrıntılı araştırmalar ve incelemeler bulunmadığından ve bu tür tanımlamalar, ayrıntılar ya da ayrımlar başka bir çalışma konusu oluşturacağından, burada ölçme değerlendirme genel anlamı ve kullanımıyla ele alınmıştır.

Yabancı dilde herhangi bir becerinin ölçümü ve değerlendirilmesinde nesnel bulgulara ulaşabilmek ve doğru sonuçlar elde edebilmek için ölçme değerlendirme aracının kullanılabilirliği, güvenilirliği ve geçerliği kanıtlanmış olmalıdır (TELC, 2013; Bachman, 1995; Hughes, 2003; Gampper, 2013; Özçelik, 2011; Tan, 2014; Başol, 2015; Turgut ve Baykul, 2015). Çünkü güvenilirlik ve geçerlik bilginin niteliğinin ve nicel bilgiyi yorumlamanın iki önemli dayanağıdır. Verilerin toplanmasında ve uygulama sorunlarının tartışılabilmesinde ise uygulanabilirlik yol göstericidir. Dolayısıyla başarıya ilişkin alınan kararların isabetli olması, hem dayandığı gözlem ya da ölçmelerin doğruluğuna hem de seçilen değerlendirme ölçütünün uygunluğuna bağlıdır. Bu nedenle birçok etkenin etkileşiminden oluşan; çok katmanlı ve karmaşık bu süreçte ölçütlerin önceden belirlenmesi zorunlu ve önemli bir aşamadır. Tüm eğitim/öğretim ortamlarında olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi bağlamında da ölçme değerlendirmenin yeterli düzeyde bilinmemesi, ölçme sonuçlarıyla ölçütlerin birbiriyle karıştırılmasına ve yetersiz dayanaklarla yanlış veya eksik kararlar verilmesine neden olabilmektedir (Özçelik, 2011; Turgut, 1997; Baykul, 2000; Tekin, 2009). Daha açık bir ifadeyle, öğrencilerin farklı amaçlarla yapılması planlanan ölçmeler için hangi test türlerinin uygun olduğu, dersin yoklanması gereken hedeflerinin neler olduğu, yazılı yoklama testlerinin nasıl geliştirilmesi gerektiği, testlerin güvenilirliğinin ve geçerliliğinin nasıl sağlanacağı, temel test istatistikleri ve test puanlarının nasıl kullanılması gerektiği vb. konularda bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir (Kubiszyn ve Borich, 2007).

Şüphesiz yabancı dil öğretiminde geçmişten bugüne dek kullanılan yöntem, yaklaşım ve tekniklerin gelişimi ve değişimine koşut olarak öğrenci bilgi ve performansını ölçme değerlendirmede de yeni bakış açıları doğrultusunda, farklı ölçütler önem kazanmış; ölçüm teknikleri ve uygulamalarda güncellemeler gerçekleştirilmiştir. Günümüzde bir yabancı dil öğretimi/öğreniminde genel amaç, hedef dilin kullanıcıları ile etkili bir iletişim kurabilmek ve etkileşime geçebilecek düzeye ulaşabilmektir. Dolayısıyla yabancı dilde dilbilgisi kuralları ve sözcük bilgisine hâkimiyet hâlâ zorunlu ve önemli bir aşama olarak kabul edilse de yeterli bir koşul olma özelliğini kaybetmiştir. Bu genel ve ortak görüş özellikle, 1970'li yıllarda İletişimsel Yaklaşımla ortaya çıkmış, sonra Kavramsal/İşlevsel Yaklaşımla gelişip, 2001'den sonra ise Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninde yer alan Eylem (Görev) Odaklı Yaklaşımla kesinlik

kazanmıştır (Tagliante, 2006). Bir başka deyişle özellikle 1980'lerden sonra uygulamalı dilbilimle birlikte yabancı dil öğretimi ve öğreniminde dil/kültür ilişkisinin önem kazanması, yararcılık (pragmatizm), eğitim psikolojisi ve bilişsel psikoloji gibi yeni kuramların yöntem, yaklaşım ve tekniklere yön vermesi, yabancı dil öğretiminde yeni bir dönemin başlamasına zemin oluşturmuştur. Böylece bugün artık bir yabancı dil öğrenen kişiye belirli bir bağlam ve durumda (çevre, alan, vb.) bildirişimsel görevleri üstlenebilecek bir sosyal aktör gözüyle bakılmaktadır. Bu durumun, doğal olarak tüm dil becerilerinin edinimine ve değerlendirilmesine yansımaları olmuştur. Ancak sözlü anlatım becerisinin kazanımı ve buna koşut olarak, bu becerinin hedeflenen düzeye ne ölçüde ulaştığının değerlendirilmesi aşamasında yenilikler ve değişimlerin çok daha fazla, hatta radikal olduğu gözlenir. Çünkü özellikle ülkemizde yabancı dil olarak Fransızca, İngilizce ya da Almanca öğretiminde 1990'lı yıllarda bile konuşma becerisi ölçümünün ve değerlendirilmesinin yazılı sınavlarla yapıldığına tanıklık ettiğimiz dönemlerden bugün artık salt sözlü iletişim kurma becerisi geliştirmeye yönelik programların önem kazandığı bir döneme ulaşılmıştır.

Brown (2005, ss. 19-24) dil becerilerinin değerlendirilmesini tarihsel süreçte dört zaman dilimine ayırmıştır: Bilimsel Olmayan Dönem, Psikometrik-Yapısalcı Dönem, Toplumdilbilimsel Dönem ve İletişimsel Dönem. İlk dönem öznelliğin ön planda olduğu, keyfi ve tesadüfi tanımlamalar doğrultusunda uygulamaların yer aldığı, dolayısıyla geçerlik ya da güvenilirlik kavramlarının sorgulanmadığı bir dönemdir. Psikometrik-Yapısalcı Dönemde ise ölçme değerlendirme araçlarını geliştirme ve hazırlamada bilimsel ilkeler önem kazanmış ve sınavların dilbilimciler ve dil sınavı uzmanları tarafından hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Böylece ilk kez istatistiksel çözümlenmelerin kullanımına başlanmıştır (Savignon, 1977; Mitchell ve Myles, 2002). Ancak tüm bu gelişmelere karşın bu döneme yöneltilen en önemli eleştiri, becerilerin ölçümünde ayrık nitelikli bir yaklaşım kullanılmasıdır. Bailey'in (1998, s. 74) dili bağlam içinde kullanma becerisi mi yoksa bileşenlerinin bilgisi mi ölçülmeli tartışmasından hareketle, her bir beceri alanının bağlamdan kopuk ve ayrı ayrı öğretilip test edilmesinin doğru olmadığı görüşü savunulmuştur (Yavuz Kırık, 2008, s. 17). Yani dilbilgisi ve sözcük bilgisine hâkimiyetteki başarının kişinin yabancı dil yeterliğini göstermediği, dilin bağlam ve durum içinde kullanımının önemli olduğu vurgulanmıştır (Weir, 1988, s. 2). Bu nedenle Toplumdilbilimsel Dönemde bir önceki dönemin aksine, ayrık nitelikli ölçme yerine bütüncül ölçme yaklaşımıyla tüm dil becerilerinin aynı anda kullanılması ve ölçülmesi hedeflenmiştir. İletişimsel Döneme gelindiğinde ise tüm becerilerde gerçek yaşam durumlarına uygun dil kullanımı önem kazanmış; iletişimsel ve etkileşimsel dilin özelliklerinin ancak sosyal bağlam içinde öğretilebileceği (Allen ve Widdowson, 1981, s. 122) vurgulanmıştır. Bu da sözlü iletişime verilen değer artmasını sağlamıştır. Özetle, 1980'lerden sonra gelişmeye başlayan iletişimsel ölçme değerlendirme

tekniklerine (rol yapma, problem çözme, grup etkinlikleri vb.) koşturarak hedef ve ölçütlerin de değişimi gündeme gelmiştir.

Bugün uzak ya da yakın, çok farklı coğrafyalara; ülkelere, kültürlere hızla yayılan yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi alanında da bu doğrultuda ilerlemeler ve değerlendirmeler yapılması kaçınılmazdır. Daha önce de belirtildiği gibi sözlü anlatım becerisinin ölçümü ve değerlendirilmesinde en önemli öğelerden sadece biri olan ve bu araştırmanın konusunu oluşturan ölçütlerin belirlenmesi ve bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde mevcut durumun betimlenmesinde kullanılacak bir ölçme aracının geliştirilebilmesi için farklı kaynaklardan yararlanılmıştır. Bunlar; konuya ilişkin bilimsel araştırmalar, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni (2013, 2018) ve uluslararası geçerliğe sahip Cambridge ESOL, TOEFL, IELTS, TRINITY COLLEGE LONDON, PEARSON TESTS ve ITEP gibi İngilizce sınavlardır.

Her ne kadar bu kaynaklar değerlendirme ölçütlerini farklı tanımlar, betimleyiciler ve/veya sınıflandırmalar altında ele almış olsalar da, aslında birçok önemli noktada örtüştükları gözlenir. Bu ölçütlerin sınıflandırılmasını en ayrıntılı şekilde Knight (1992) vermiştir. Knight'in (1992, s. 295-300) belirlediği ölçütler sekiz ana başlık altında özetlenebilir: 1-Dilbilgisi (çeşitlilik ve doğruluk), 2-Sözcük Dağarcığı (çeşitlilik ve doğruluk), 3-Sesletim (bireysel sesler vurgu, ritim, ezgi, ulama, ses düşmesi/eksilmesi, ses benzeşmesi), 4-Akıcılık (konuşma hızı, konuşurken duraklama, konuşmadan önce duraklama), 5-Karşılıklı Konuşma Becerisi (konu geliştirme, girişkenlik, bağlaşıklık, konuşmayı sürdürme), 6-Toplumdilbilimsel uygunluk (ağız özellikleri ve deyişler, kültürel öğeler), 7- Sözsüz İletişim (göz teması, vücut dili, jest ve mimikler), 8- İçerik (tutarlılık ve uygunluk).

Dilbilgisi, sözcük dağarcığı, sesbilgisi ve akıcılık gibi temel ölçütlerin Higgs ve Clifford (1982), Hughes (1989), Douglas (1994), Brown (2004) ve Köse (2004, 2008)'nin sınıflandırmalarında da önemli olduğu görülür. Diğer ölçütlerden *içerik* Douglas (1994)'da, sözsüz iletişim ise Brown (2004)'da da vurgulanmıştır. Ayrıca Brown ölçütleri tanımlarken söylem ve işlev kavramlarına da yer vermiştir.

Bu kaynaklardan dikkat çekici bir diğeri ise, Roca-Varela ve Palacios (2013, s. 54)'un, uluslararası geçerliğe sahip İngilizce sınavlarında konuşma becerisini değerlendirmek için kullanılan ölçütlerin tümünü bir arada gösterdiği tablodur.

Tablo 1. Cambridge ESOL, TOEFL, IELTS, TRINITY COLLEGE LONDON, PEARSON TESTS ve ITEP Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçütleri (Roca-Varela&Palacios, 2013, ss. 62-63)

Sınavlar	Cambridge ESOL	TOEFL	IELTS	TRINITY COLLEGE LONDON	PEARSON TESTS	ITEP
Konuşma Bölümü (Ortalama)	%20 ila %25 arasında	%25 0-30 puan aralığında	% 25 1-9 puan aralığında	%5 ila %100 arasında	25%	20%
Değerlendirme Ölçütleri	<ul style="list-style-type: none">• Dilbilgisel yeterlik• Sözcüksel yeterlik• Söylem yönetimi• Telaffuz• Etkileşimli iletişim (Galaczi, 2005:17)	<ul style="list-style-type: none">• Konuşma süresi (delivery)• Dil kullanımı• Konu geliştirme	<ul style="list-style-type: none">• Akıcılık ve Tutarlılık• Sözcüksel yeterlik• Dilsel çeşitlilik ve doğruluk• Telaffuz	<ul style="list-style-type: none">• Puanlamaya uygun iletişim becerilerinin kapsamı• Dil işlevleri• Dilbilgisel, sözcüksel ve fonolojik öğeler• Dil kullanımında doğruluk ve uygunluk• Akıcılık ve yanıt vermede çabukluk	<ul style="list-style-type: none">• Akıcılık• Etkileşim• Çeşitlilik• Doğruluk• Sesbilimsel kontrol• Uzun süreli tek yönlü konuşmalar• Tematik gelişim• Toplumdilbilimsel uygunluk• Söz alma (ortalama 2-5 kez)	<ul style="list-style-type: none">• Belirli bir amaca uygunluk• Kelime bilgisi• Organizasyon ve odaklanma• Geliştirme• Dilbilgisi ve mekanik• Telaffuz• Konuşmada kolaylık• Ton

Bu tablo incelendiğinde benzer özelliklerin ön plana çıktığı gözlenir. Farklı başlıklar altında ele alınsalar da doğruluk, tutarlılık, çeşitlilik ve akıcılık bu sınavların tümü için geçerli ölçütlerdir. Bu ölçütler Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninde tüm düzeyler için ayrıntılı bir şekilde tanımlanan ölçütlerle de örtüşmektedir.

2. Yöntem

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin konuşma becerisini ölçme değerlendirmede dikkate aldıkları ölçütlerin saptanması ve bu doğrultuda olumlu ve olumsuz yönlerin: eksikler ya da zayıf noktaların belirlenmesi amaçlanan bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkiisel tarama modeli ve teknik olarak ise anket kullanılmıştır.

2.1. Çalışmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, farklı kurum ve kuruluşlarda görev yapan öğreticiler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan, 2020-2021 öğretim yılında 29 farklı kurum ve kuruluşta görevli 218 öğreticinin seçimi, kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Yıldırım ve

Şimşek, 2005) yoluyla gerçekleştirilmiştir. Örnekleme oluşturan katılımcıların demografik özelliklere göre dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğreticilerin Demografik Özellikleri

Tanıttıcı Özellikler		F	%
Cinsiyet	Kadın	132	60.6
	Erkek	86	39.4
Yaş	20-30 arası	88	40.4
	31-40 arası	106	48.6
	41-50 arası	24	11
Eğitim durumu	Ön lisans & Lisans	63	28.9
	Yüksek Lisans & Doktora	155	71.1
Mezun Olunan Fakülte	Fen Edebiyat Fakültesi	140	64.2
	Eğitim Fakültesi	78	35.8
Yabancılara Türkçe öğretiminde çalışma süresi	1-5 yıl	102	46.8
	6-10 yıl	78	35.8
	11 yıl ve üstü	38	17.4
Lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersi alma durumu	Evet	132	60.6
	Hayır	86	39.4
Öğrencilerin konuşma becerilerinin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği konusunda eğitim alma	Evet	115	52.8
	Hayır	103	47.2

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %60,6’sı kadın, %39,4 ise erkektir. Yaş dağılımında %48 ile en yüksek oranı 31-40 yaş aralığı oluşturmaktadır. Bunu %40,4 ortalama ile 20-30 yaş aralığı izlerken, en düşük oranın %11 ile 41-50 yaş aralığına ait olduğu görülmektedir. Öğreticilerin büyük bir çoğunluğu (%71,1) lisansüstü eğitim almışlardır. Ön lisans ve lisans eğitimi alanların oranı ise %28,9 olarak gözlenmektedir. Mezun oldukları fakülte sıralamasında Fen ve Edebiyat Fakültelerinden mezun öğretici oranı %64,2’dir. Öğreticilerin %60,6’sı lisans eğitimleri sırasında ölçme değerlendirme dersi almıştır. Ayrıca tabloda öğretmenlerin yarıdan biraz fazlasının (%52,8) konuşma becerisini ölçme değerlendirmeye yönelik eğitim aldıkları görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi edinimine ilişkin ölçme değerlendirme sürecinde öğretmenlerin hangi ölçütleri dikkate aldıkları ve buna koşut olarak olumlu ve olumsuz noktaların saptanabilmesi için araştırmacı tarafından bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bunun için öncelikle araştırmanın bir önceki bölümünde ele alınan, alan yazın incelemesinden elde edilen veriler doğrultusunda bir madde havuzu

oluşturulmuştur. Daha sonra, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında deneyimli 8 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan her bir madde için görüş alınmıştır. Ayrıca uzmanlara ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar ya da eksikler konusunda görüş ve önerileri de sorulmuştur. Maddelerin kapsam geçerliği için ise ölçme değerlendirme alanında uzman 2 akademisyene danışılmıştır. Maddelerin uygunluğunu belirlemede, her maddeye yönelik uygun/uygun değil/önerim var seçeneklerini içeren bir form düzenlenmiştir. 5'li Likert şeklinde hazırlanan ölçekte öğrencilerin her bir maddeye katılma düzeyini belirlemek için “Hiç” (1), “Çok az” (2), “Bazen” (3), “Sıklıkla” (4), “Her zaman” (5) gibi seçenekler kullanılmıştır. Bu doğrultuda 3 faktörlü ve toplam 17 maddeden oluşan nihai ölçek geliştirilmiştir.

2.3. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliliği

Yapısal geçerlilik, ölçeğin hangi kavram ve özellikleri ölçtüğünü belirlemek ve ölçeğin neden doğru olduğunu ortaya koymak için kullanılır (Özdamar, 2017). Ölçme aracında yer alan soruların yapısal geçerlilikleri AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) uygulanarak belirlenir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Karagöz (2017) faktör analizini, “çok sayıda değişken arasındaki ilişkilere dayanarak birbirinden bağımsız, daha az sayıda, daha anlamlı ve özet bir biçimde yeni değişkenler tanımlanmasını amaçlayan çok değişkenli istatistiksel bir yöntem” olarak tanımlamaktadır. Faktör analizi her veri seti için uygun olmayabilir. Verilerin faktör analizi için uygunluk durumları Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) katsayısı (>.60) ve Barlett testi ile incelenmektedir. Bu çalışmada KMO katsayısı 0.897, Barlett testi değeri 2376.292 ($p<.001$) olarak bulunmuş olup, bulunan değerler veri setinin analiz için uygun olduğu anlamına gelmektedir. Analiz sonucunda varyansın %69.01’ini açıklayan 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Veriler incelendiğinde 7, 12, 18 ve 19. maddelerin birden fazla faktörde eşit faktör yüklerinde temsil edildikleri görülmüş, uygulamada özellikle doğrulayıcı faktör analizi için bir maddenin birden fazla faktörde yer alması sorun yaratacağı için (Kartal ve Bardakçı, 2018) bu maddeler ölçekten çıkarılarak faktör analizi tekrar edilmiştir. Yapılan son analizler neticesinde toplam varyansın %57.92’sine denk gelen, özdeğeri 1 ve üzerinde olan 3 faktör elde edilmiştir. Birinci faktör toplam 11 maddeden (11, 15, 14, 17, 13, 16, 9, 6, 21, 20, 10), ikinci faktör 3 maddeden (1, 8, 2), üçüncü faktör 3 maddeden (4, 3, 5) oluşmaktadır. Maddelerin faktör yükleri .500 ile .762 arasında değişmektedir. Ölçekten çıkarılan 4 maddeden sonra geriye kalan 17 madde için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu maddeler için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları incelendiğinde, ortaya konan modelin araştırmadan elde edilen verilerle uyum gösterdiği görülmektedir ($\chi^2/df = 2.65$; CFI = 0.961; IFI = 0.913; NFI = 0.943; RMSEA =0.035). Uyum geçerliliği bir ölçme aracında yer alan maddelerin birbiriyle olan ilgileri ve aynı faktörü ölçme becerileri anlamına gelmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Uyum geçerliliğini belirlemede Faktör Yük

Değerleri, AVE Değerleri ve CR Değerleri kullanılır. Ölçekte yer alan faktörlerin AVE değerlerinin 0.50 üzerinde olması, ölçeğin uyum geçerliğinin olduğunu göstermektedir. CR değerleri Faktör 1 ve Faktör 2 için “kabul edilebilir” (0.6-0.7), Faktör 3 için ise (0.7nin üzerinde) “yüksek” düzeyde yapı güvenirliliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca ayırma geçerliliği de hesaplanarak (AVEF1= 0.53>0.35; AVEF2= 0.51>0.35; AVEF3=0.57>0.35) ölçeğin ayırma geçerliğine de sahip olduğu saptanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin hedefleri doğrultusunda çalışıp çalışmadığını ortaya koymak ve her bir maddenin gerçekten bireyleri ayırt etme özelliğine sahip olup olmadıklarını anlamak için ayırt edicilik analizi yapılmıştır. Maddelere ait korelasyon değerlerinin .357 ile .712 arasında olduğu, t değerlerinin ise 5.270 ile 12.944 aralığında değiştiği görülmüştür. Maddelerin toplam korelasyon değerleri 0.35 ve üzerinde hesaplanmıştır. Ölçeğin tüm maddelerinin ayırt edicilik güçlerinin yeterli olduğu ($p<.05$) görülmüştür (Büyüköztürk, 2004). Ayrıca t değerlerinin yüksek olması maddelerin ayırt edicilik güçlerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Ölçeğin güvenirliliğinin analizi için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve sonuç: .905 çıkmıştır. Her bir faktöre göre Cronbach a katsayısı: Faktör 1 .896; Faktör 2 .903; Faktör 3 .901 olup, “kabul edilebilir” (.70-.1 arası) düzeydedir (Kalaycı, 2010).

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilebilmesi için uygulanması gereken istatistiki yöntemlerin tespiti amacıyla verilerin dağılımı incelenmiştir. “Bu amaçla normallik grafikleri ve diğer grafikler (histogram, kutu diyagramı ve dal yaprakları grafiği) görsel olarak bazı noktaları anlamamıza yardımcı olur. Ancak verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogrov- Simirnov ve Shapiro Wilk normallik testlerine bakılarak daha net bir biçimde anlaşılabilir. Bu araştırmada grup büyüklüğü 29’un üstünde olduğu için Kolmogrov-Simirnov testi” (Kalaycı, 2010) kullanılmıştır. Sormacanın alt faktörlerine ait verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle cinsiyet, ölçme değerlendirme dersi alma durumu, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, konuşma becerisinin nasıl ölçüleceğine ve değerlendirileceğine dair eğitim alma durumu gibi değişkenlerin alt faktörler üzerindeki etkilerini incelemek için Mann Whitney U, yaş ve hizmet süresi gibi değişkenlerin alt faktörler üzerindeki etkilerini incelemek için Kruskal Wallis Testi, test sonucu hangi gruplar arasında fark olduğunu saptayabilmek için ise Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

2.5. Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmada kullanılan sormaca, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu’nun 25 Ağustos 2020 tarihli ve 35853172-300 sayılı toplantısında bilimsel açıdan etik kurallara uygun bulunmuştur.

3. Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme değerlendirmede çoğunlukla hangi ölçütleri dikkate aldıklarını ölçmek amacı ile hazırlanan ölçek 3 faktör ve 17 maddeden oluşmaktadır. Buna göre her bir faktör sırasıyla: *İçerik*, *Anlatım* ve *Zamanı Kullanma* gibi üç temel ölçütü ölçmeye yönelik hazırlanmış maddeleri içermektedir.

3.1. İçerik Ölçütüne İlişkin Bulgular

Faktörlerden ilkinin oluşturan içerik: tutarlılık, akıcılık, özgünlük ve etkileşim gibi alt ölçütleri ölçen farklı maddelerden oluşmaktadır.

Tablo 3. Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirmede İçerik Ölçütüne İlişkin Bulgular

Faktörler	Öğrencinin konuşma becerisini değerlendirirken “Öğrencinin konuşurken dikkate alıyorum.” şeklinde doldurunuz.	n	\bar{X}	Ss	Hiç		Çok az		Bazen		Sıklıkla		Her zaman	
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Faktör1 İçerik	1. konu bütünlüğüne dikkat edip etmediğini	218	4.55	0.65	0	0	1	0.5	17	7.8	60	27.5	140	64.2
	2. basit, sıralı, bağlı, eksilteli, devrik vb. tümceler kullanıp kullanmadığını	218	4.16	0.96	3	1.4	12	5.5	32	14.7	71	32.6	100	45.9
	3. kullandığı sözcüklerin düzeye uygunluğunu	218	4.55	0.77	2	0.9	2	0.9	20	9.2	44	20.2	150	68.8
	4. anlatma biçimini	218	4.29	0.86	1	0.5	8	3.7	28	12.8	70	32.1	111	50.9
	5. verdiği örneklerin konu ile ilişkisi olup olmadığını	218	4.54	0.73	0	0	4	1.8	19	8.7	50	22.9	145	66.5
	6. kalıp ifadeler (atasözü, deyim, nükteli söz) kullanıp kullanmadığını	218	4.24	0.92	1	0.5	9	4.1	39	17.9	55	25.2	114	52.3
	7. vurgu, tonlama, durak gibi dilsel öğelere yer verip vermediğini	218	4.16	0.82	1	0.5	7	3.2	38	17.4	82	37.6	90	41.3
	8. karşıdaki kişinin yaşına, eğitim seviyesine, sosyal statüsüne göre kullandığı	218	3.95	1.07	9	4.1	10	4.6	47	21.6	68	31.2	84	38.5
	9. dile dikkat edip etmediğini	218	4.45	0.71	0	0	2	0.9	22	10.1	69	31.7	125	57.3
	10. konudan sapıp sapmadığını	218	4.45	0.71	0	0	2	0.9	22	10.1	69	31.7	125	57.3
	11. değerlendiriciden gelen tepkilere göre konuşmasını şekillendirip şekillendirmediğini	218	4.1	0.94	5	2.3	7	3.2	35	16.1	85	39.0	86	39.4
	12. tartışmayı uygun bir şekilde başlatma, sürdürme, söz kesme ve bitirmesini	218	4.32	0.83	1	0.5	8	3.7	22	10.1	75	34.4	112	51.4

Tutarlılık ölçütü bağlamında (madde 1) öğretmenlerin çoğunluğunun (% 91.5) konu bütünlüğüne önem verdikleri görülmektedir. Bir diğer maddeyi oluşturan, örneklerin konu ile ilişkili olup olmadığı seçeneğine (madde 5) verilen yanıtlarda da hemen hemen aynı durum gözlenmektedir (% 89.4). Konudan sapıp sapmama maddelerine (madde 4, madde 9) ilişkin bulgular, konuşma becerisi geliştirmede bu ölçütün de önemli olduğunu göstermektedir (%89). Ölçütlerin hiç birini dikkate almadığını bildiren öğretici bulunmamaktadır.

Özgünlük ölçütüne ilişkin bulgular (madde 6), öğretmenlerin bu konuda biraz daha esnek davrandıklarını göstermektedir. Kalıp ifadeler kullanma (madde 6) % 77.8, anlatım biçimi (madde 4) % 83, basit, sıralı, bağlı, eksilteli, devrik tümce kullanma (madde 2) % 78.5 olarak görülmektedir. Burada kalıp ifade kullanma maddesinde her zaman seçeneğinin (%52.3) diğer maddelere oranla biraz daha yüksek olması, özgünlük ölçütü bağlamında öğretmenlerin daha çok deyim, atasözü, nükteli söz kullanmaya önem verdikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Doğruluk alt ölçütünde kullanılan sözcüklerin düzeye uygunluğu (madde 3) dikkate alınma oranı en yüksek madde olarak çıkmıştır (%88.2). Ayrıca bu oran, içerik temel ölçütü kapsamındaki diğer tüm maddeler içinde en çok dikkate alınan alt ölçütün, kullanılan sözcüklerin düzeye uygunluğu olduğunu göstermektedir. Doğruluk kapsamında bir diğer alt ölçüt olan: vurgu, tonlama, durak vb. dilsel öğelerin dikkate alınmasında oran (% 78.9), bir önceki ölçüte kıyasla oldukça düşüktür (madde 7).

Akıcılık: Öğrencinin tartışmayı uygun bir şekilde başlatma, sürdürme, söz kesme ve bitirmesini dikkate alma ölçütünün önemli olduğunu belirten öğretici sayısı (% 85.8) yüksek olarak belirlenmiştir (madde 11).

Etkileşim ölçütünü ölçmeye yönelik maddelerden biri olan: Karşıdaki kişinin yaşına, eğitim seviyesine, sosyal statüsüne göre kullandığı dile dikkat edip etmeme maddesine (madde 8) verilen yanıtlara göre (% 69.7) öğretmenlerin bu konuda daha esnek davrandıklarını söylemek mümkündür. Bir diğer madde olan “Değerlendiriciden gelen tepkilere göre öğrencinin konuşmasını şekillendirme” maddesinde ise (madde 10) sonuç benzerlik göstermektedir (% 78.4).

3.2. Anlatım Ölçütüne İlişkin Bulgular

Anlatım ölçütünün değerlendirilmesinde üç maddeden yararlanılmıştır: Sözcükleri doğru telaffuz etme; açık, anlaşılır ve net bir dil kullanma ve dilbilgisi yapılarını doğru kullanma.

Tablo 4. Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirmede Anlatım ölçütüne ilişkin Bulgular

Faktörler	Öğrencinin konuşma becerisini değerlendirirken "Öğrencinin konuşurken dikkate alıyorum." şeklinde doldurunuz.	n	\bar{X}		Hiç		Çok az		Bazen		Sıklıkla		Her zaman	
			ss	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Faktör2 Anlatım	1. sözcükleri doğru telaffuz edip etmediğini	21	4.7	0.4	0	0	1	0.	2	0.	5	24.	16	74.
	8	2	9									3	3	
	2. açık, anlaşılır ve net bir dil kullanıp kullanmadığını	21	4.8	0.4	0	0	0	0	1	0.	3	17.	17	81.
8	1	0									9	9	7	
3. dil bilgisi yapılarını doğru kullanıp kullanmadığını	21	4.5	0.7	2	0.	3	1.	1	4.	5	23.	15	69.	
8	9	2									1	4	2	7

Tablo 4'te görüldüğü gibi ilk sırada; açık, anlaşılır ve net bir dil kullanma seçeneği (madde 2) olmak üzere, bu konuda öğretmenler daha net bir tutum sergilemektedirler. Özellikle, her zaman şıkkı için verilen yanıtların (madde 2: % 81.7; madde 1: %74.3 ve madde 3: % 69.7) yüksekliği dikkat çekicidir. Bu oranlara sıklıkla (madde 1: % 24.3; madde % 17.9 ve madde 3: % 23.4) şıkkındaki yanıtlar da eklenince, konuşma becerisini ölçme değerlendirmede en çok önem verilen ölçütün *anlatım* olduğu değerlendirilmesi yapılabilir.

3.3. Zamanı Kullanma Ölçütüne İlişkin Bulgular

Zamanı kullanmaya ilişkin öğretmenlere üç soru sorulmuştur: Zamanı doğru kullanma, duraksamalar yapıp yapmama ve yaptığı yanlışları fark ettikten sonra düzeltip düzeltmeme.

Tablo 5. Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirmede Zamanı Kullanma Ölçütüne İlişkin Bulgular

Faktörler	Öğrencinin konuşma becerisini değerlendirirken "Öğrencinin konuşurken dikkate alıyorum." şeklinde doldurunuz.	n	\bar{X}		Hiç		Çok az		Bazen		Sıklıkla		Her zaman	
			ss	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Faktör 3 Zamanı kullanma	1. zamanı doğru kullanıp kullanmadığını	218	4.13	0.94	3	1.4	8	3.7	41	18.8	70	32.1	96	44.0
	2. duraksamalar yapıp yapmadığını	218	4.11	0.92	3	1.4	10	4.6	34	15.6	83	38.1	88	40.4
	3. yaptığı hataları fark ettikten sonra düzeltip düzeltmediğini	218	4.51	0.62	0	0	0	0	15	6.9	76	34.9	127	58.3

Tablo 5 incelendiğinde bu ölçütün değerlendirilmesinde seçenekler arasında en çok, yapılan yanlışların düzeltilip düzeltilmediğine ilişkin maddenin (madde 3) dikkate alındığı görülmektedir (% 93.2). Bu oran madde 1 için % 72.1, madde 2 için % 78.5 olarak hesaplanmış, madde 3'e oranla daha düşük olarak şekillendiği görülmektedir.

3.4. Bulguların Öğreticilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Araştırmada cinsiyet, yaş aralığı, hizmet yılı, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, ölçme değerlendirme dersi alma durumu, konuşma becerisinin nasıl ölçüleceğine ve değerlendirileceğine dair eğitim alma durumu gibi değişkenlerin alt faktörler üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Araştırmanın amaç ve içeriğine uygun olarak oluşturulan araştırma soruları ve bu sorular doğrultusunda yapılan analizler aşağıdaki gibidir.

Öğreticilerin konuşma becerisini değerlendirmede dikkate aldıkları ölçütlerin cinsiyete göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Zamanı Kullanma	Kadın	132	114.11	5068.0	.173
	Erkek	86	102.43		
Anlatım	Kadın	132	116.63	4735.0	.019
	Erkek	86	98.56		
İçerik	Kadın	132	114.09	5070.5	.182
	Erkek	86	102.46		
Ölçeğin Tamamı	Kadın	132	115.73	4854.0	.070
	Erkek	86	99.94		

Tablo 6 incelendiğinde *zamanı kullanma* ve *içerik* alt boyutu ile ölçeğin geneli üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Sıra ortalamalarının birbirine çok yakın olması da analiz sonuçlarını desteklemektedir. *Anlatım* alt boyutunda ise kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin puanlarının (116.63) erkek öğretmenlere (98.86) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğreticilerin konuşma becerisini değerlendirmede dikkate aldıkları ölçütlerin yaşlarına göre değişip değişmediğini ortaya koymak için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamli fark
Zamanı Kullanma	20-30	88	113.68	2	5.708	.058	-
	31-40	106	112.46				
	41 ve üstü	24	81.13				
Anlatım	20-30	88	108.95	2	2.005	.367	-
	31-40	106	113.15				
	41 ve üstü	24	95.42				
İçerik	20-30	88	113.40	2	1.667	.435	-
	31-40	106	109.61				
	41 ve üstü	24	94.71				
Ölçeğin Tamamı	20-30	88	113.89	2	2.934	.231	-
	31-40	106	110.44				
	41 ve üstü	24	89.25				

Tablo 7 incelendiğinde *zamanı kullanma* [$\chi^2(2) = 5.708, p > .05$], *anlatım* [$\chi^2(2) = 0.367, p > .05$], *içerik* [$\chi^2(2) = 1.667, p > .05$] alt faktörleri ile ölçeğin geneli [$\chi^2(2) = 2.934, p > .05$] üzerinde yaş değişkeninin etkili olmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark oluşmasa da 41 ve üstü yaş grubunun ortalamalarının diğer yaş gruplarına oranla daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak *zamanı kullanma* ölçütünde bu yaş grubunun daha esnek davrandıkları değerlendirmesini yapmaya yeterli bir veriden söz edilemez.

Konuşma becerisini değerlendirmede dikkate alınan ölçütlerin öğreticilerin hizmet yıllarına göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal Wallis Testi yapılmıştır.

Tablo 8. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Hizmet Yılı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamli fark
Zamanı Kullanma	0-5	102	110.97	2	0.774	.679	-
	6-10	78	111.47				
	11-15	38	101.5				
Anlatım	0-5	102	102.25	2	3.967	.138	-
	6-10	78	118.90				
	11-15	38	109.68				
	6-10	78	115.14				
İçerik	11-15	38	96.11	2	2.363	.307	-
	0-5	102	110.18				
	6-10	78	115.14				
	11-15	38	96.11				

Ölçeğin Tamamı	0-5	102	109.66	2	2.003	.367	-
	6-10	78	115.13				
	11-15	38	97.51				

Zamanı kullanma [$\chi^2(2) = 0.774, p > .05$], *anlatım* [$\chi^2(2) = 3.967, p > .05$], *içerik* [$\chi^2(2) = 2.363, p > .05$] alt faktörleri ile ölçeğin geneli [$\chi^2(2) = 2.003, p > .05$] üzerinde hizmet yılı değişkeninin etkili olmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark oluşmasa da 11-15 hizmet yılı grubunun ortalamalarının diğer yaş gruplarına oranla daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğreticilerin konuşma becerisini değerlendirmede dikkate aldıkları ölçütlerin mezun oldukları fakültele göre değişip değişmediğini ortaya koymak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. *Zamanı kullanma*, *anlatım* ve *içerik* alt boyutu ile ölçeğin geneli üzerinde mezun olunan fakülte değişkeninin etkili olmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Sıra ortalamalarının birbirine çok yakın olması da analiz sonuçlarını desteklemektedir. İlgili değişkine ait verilerin sonuçları Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Mezun Olunan Fakülte	N	Sıra Ortalaması	U	P
Zamanı Kullanma	Fen Edebiyat	140	104.58	4771.5	.115
	Eğitim	78	118.33		
Anlatım	Fen Edebiyat	140	112.79	4999.0	.241
	Eğitim	78	103.59		
İçerik	Fen Edebiyat	140	105.40	4886.0	.197
	Eğitim	78	116.86		
Ölçeğin Tamamı	Fen Edebiyat	140	105.66	4922.0	.227
	Eğitim	78	116.40		

Araştırılan bir diğer değişken ise konuşma becerisini değerlendirmede dikkate alınan ölçütlerin öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre değişip değişmediğidir. Bunun için yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Mezuniyet Durumu Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Mezuniyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	P
Zamanı Kullanma	Lisans	63	117.33	4389.0	.233
	Yüksek L./Doktora	155	106.32		
Anlatım	Lisans	63	114.98	4537.0	.353
	Yüksek L./Doktora	155	107.27		
İçerik	Lisans	63	91.66	3758.5	.008
	Yüksek L./Doktora	155	116.75		
Ölçeğin Tamamı	Lisans	63	98.43	4185.0	.098
	Yüksek L./Doktora	155	114.00		

Tablo 10 incelendiğinde *zamanı kullanma*, *anlatım* alt boyutu ile ölçeğin geneli üzerinde mezuniyet durumu değişkenin etkili olmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Sıra ortalamalarının birbirine çok yakın olması da analiz sonuçlarını destekler niteliktedir. Buna karşın *içerik* alt boyutunda mezuniyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Buna göre, sıra ortalamaları incelendiğinde yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerin puanlarının (116.75) lisans mezunu olanlara oranla daha yüksek olduğu (98.53) görülmektedir.

Öğreticilerin konuşma becerisini değerlendirmede dikkate aldıkları ölçütlerin ölçme dersi alma durumlarına göre değişip değişmediğini gösteren Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Ölçme Dersi Alma Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Ölçme Dersi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	p
Zamanı Kullanma	Evet	132	115.82	4842.0	.610
	Hayır	86	99.80		
Anlatım	Evet	132	106.98	5343.5	.407
	Hayır	86	113.37		
İçerik	Evet	132	117.19	4660.5	.025
	Hayır	86	97.69		
Ölçeğin Tamamı	Evet	132	116.58	4741.0	.040
	Hayır	86	98.63		

Tablo 11 incelendiğinde *zamanı kullanma* ve *anlatım* alt boyutlarında ölçme dersi almış olmanın ölçüt belirlemede etkili olmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Sıra ortalamalarının birbirine çok yakın olması da analiz sonuçlarını desteklemektedir. *İçerik* alt boyutu ile ölçeğin genelinde ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). *İçerik* alt boyutunda ölçme değerlendirme dersi almış olan öğretmenlerin ortalamalarının (117.19) bu dersi hiç almamış olanlara oranla (97.69) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneli incelendiğinde benzer şekilde ölçme değerlendirme dersi almış öğretmenlerin ortalamalarının (116.58), almamış olanlara oranla (98.63) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneli için sonuçlar değerlendirildiğinde, ölçme değerlendirme dersi almış olma durumunun öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarında olumlu etkileri olduğu görülmektedir: Farkındalık düzeylerinin arttığı ve ölçüt belirlemede daha titiz ve bilinçli davrandıkları söylenebilir.

Konuşma becerisini değerlendirmede ölçüt belirlemenin konuşma becerisini ölçme değerlendirmeye yönelik eğitim alma durumlarına göre değişip değişmediğini ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 12’de görüldüğü gibidir.

Tablo 12. Konuşma Becerisini Değerlendirmeye İlgili Eğitime İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Konuşma Becerisini Değerlendirmeye İlgili Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	p
Zamanı Kullanma	Evet	115	11568	5212.0	.119
	Hayır	103	102.60		
Anlatım	Evet	115	110.14	5848.5	.857
	Hayır	103	109.78		
İçerik	Evet	115	119.17	4810.0	.016
	Hayır	103	98.70		
Ölçeğin Tamamı	Evet	115	118.74	4860.0	.022
	Hayır	103	99.18		

Tablo 12 incelendiğinde *zamanı kullanma* ve *anlatım* alt boyutlarında konuşma becerisini değerlendirmeye ilgili eğitim alma durumu değişkeninin etkili olmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Sıra ortalamalarının birbirine çok yakın olması da analiz sonuçlarını desteklemektedir. *İçerik* alt boyutu ile ölçeğin genelinde ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). *İçerik* alt boyutunda konuşma becerisini ölçme değerlendirmeye ilgili eğitim alan öğretmenlerin ortalamalarının (119.17) almayanlara oranla daha yüksek (98.70) olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneli incelendiğinde benzer sonuçlar görülmektedir: Konuşma becerisini ölçme değerlendirmeye ilişkin

eğitim alan öğretmenlerin ortalamalarının (118.74) eğitim almayanlara oranla (99.18) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda, konuşma becerisini ölçme değerlendirme bilgisine sahip öğretmenlerin konuşma becerisinin değerlendirilmesinde ölçüt belirleme konusunda daha duyarlı ve bilinçli davrandıkları sonucuna varılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinden biri olan konuşma becerisinin ölçümü ve değerlendirilmesi diğer becerilerden daha karmaşık ve buna koşut olarak nesnellığın sağlanmasında daha güç ve zorlayıcı yöntem ve yaklaşımların izlenmesini gerektiren bir süreçtir. Tüm alanlarda olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de ölçme değerlendirme öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışlarının düzeyini belirlemede; yetersizliklerinin ya da güçlü ve zayıf yanlarının neler olduğunu somutlaştırmada ve bu doğrultuda sürecin verimliliğini değerlendirmede yol gösterici bir araçtır. Farklı aşamaları olan bu aracın en önemli öğelerinden birini, önceden belirlenmiş ölçme değerlendirme ölçütleri oluşturmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada konuşma becerisini ölçme değerlendirmede ölçütlerin neler olabileceği ve bu bağlamda öğretmenlerin hangi ölçütlere, ne ölçüde önem ve öncelik verdikleri saptanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında gerçekleştirilen ilk çalışma olması nedeniyle genel olarak yabancı dil öğretimine ilişkin alan yazın incelemesinden elde edilen veriler doğrultusunda, araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. Toplam üç faktör ve on yedi maddeden oluşan sormacadan elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar şu şekilde özetlenebilir. İlk faktörde yer alan; *doğruluk*, *tutarlılık*, *akıcılık*, *özgünlük* gibi alt ölçütleri de kapsayan *içerik* ana ölçütüne ilişkin bulgulara göre:

1. *Doğruluk* ve *tutarlılık*, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından önem verilen ölçütlerdir. İlk sırada *doğruluk* bağlamında, kullanılan sözcüklerin düzeye uygunluğu, hemen ardından ise *tutarlılık* kapsamında sırasıyla, örneklerin konu ile ilişkili olup olmaması, konu bütünlüğüne dikkat etme ve konudan sapıp sapmama gibi ölçütler yer almaktadır.

Akıcılık ölçütünde oran *doğruluk* ve *tutarlılık* ölçütlerine göre daha düşük olsa da, öğrencilerin tartışmayı uygun bir şekilde başlatmayı, sürdürmeyi, söz kesmeyi ve tartışmayı sonlandırmayı bilmesi öğretmenlerin yarısından biraz fazlası için her zaman; üçte biri için ise çoğunlukla dikkate alınan ölçütlerdir. Buna karşın öğretmenlerin *özgünlük* ve bugünün yabancı dil öğretimi/öğreniminin temel hedeflerinden birini oluşturan sözlü iletişim kurma becerisinde önemli bir etken olan *etkileşim* ölçütlerinde daha esnek davranabildikleri gözlenmektedir. Böylece etkileşimin sağlanmasında önemli olan; karşıdaki kişinin yaşına, eğitim durumuna, sosyal statüsüne göre ya da değerlendiriciden gelen tepkilere göre öğrencinin konuşmasını

şekillendirmesi, öğretmenlerin öncelikli beklentileri arasında yer almamaktadır. Burada özellikle, her zaman seçeneğinde gözlenen düşünüş ve buna karşın sıklıkla seçeneğine yönelimdeki artıştan hareketle öğretmenlerin bu konuda kararsız kaldıkları sonucuna varılabilir. Oysa bugünün talep ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte bir yabancı dil öğretiminin hedefleri arasında iletişim ve buna koşut olarak etkileşim önemli bir unsurdur. Dolayısıyla bir dile hâkim olabilmenin zorunlu koşullarından biri de o dilin toplumsal ve kültürel öğelerinin özellikleri ve işlevlerini bilmek; bir iletişim ortamı ve bağlamında işlevlerini anlayabilmek önemlidir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil becerilerinin geliştirilmesinde bu boyutun önemi göz ardı edilmemelidir.

Özgünlük ve etkileşim ölçütleri ve bu ölçütleri oluşturan maddeler içinde en yüksek oran *özümlülük* bağlamında deyim, atasözü, nükteli söz gibi kalıp sözlerin kullanımında gözlenmektedir. Öğreticilerin yarıdan biraz fazlası bu ölçütü her zaman dikkate aldıklarını bildirmişlerdir.

Öğreticilerin çok kesin olmadıkları bir diğer alt ölçüt ise *doğruluk* bağlamında; vurgu, tonlama, durak vb. dilsel öğelerin dikkate alınıp alınmamasıdır.

2. *Anlatım* hem üç temel ölçüt hem de tüm alt ölçütler içinde öğretmenlerin en net tutum sergiledikleri ölçüttür. En çok; açık, net, anlaşılır bir dil kullanma olmak üzere, sözcükleri doğru telaffuz edebilme ve dilbilgisi yapılarını doğru kullanma öğretmenlerin büyük çoğunluğu için ilk sırada gelen ölçütlerdir.

3. *Zamanı kullanma* konusunda öğretmenlerin yarıdan fazlası için, yanlışların fark edilip düzeltilmesi önemli bir alt ölçüttür. Ancak sınav sırasında öğrencinin zamanı doğru kullanıp kullanmaması ve duraksamalar yapıp yapmaması konusunda öğretmenlerin daha esnek davranabildikleri görülmektedir: Bu ölçütün her zaman dikkate alınma oranı yarıdan daha azdır.

Ayrıca, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmeye yönelik ölçütlerin ve bu ölçütlerden hangilerinin, ne ölçüde önemli olduğunun belirlenmesinde öğretmenlerin bazı demografik özelliklerinin etkili olup olmadığına da bakılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Cinsiyet değişkeninin *içerik* ve *zamanı kullanma* ölçütlerinde önemli bir etken olmadığı saptanmıştır. *Anlatım*da ise kadın öğretmenlerin, erkeklere oranla bu ölçüte daha çok önem verdikleri görülmüştür.

2. Yaş, mezun olunan fakülte gibi değişkenlerin ölçüt belirlemede etkili olmadığı saptanmıştır.

3. Öğreticilerden lisansüstü eğitim almış olanların *içerik* ölçütüne, eğitim almamış olanlara göre daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Ancak öğretmenlerin eğitim düzeylerinin *zamanı kullanma* ve *anlatım* ölçütlerini belirlemede etkin değişkenler olmadığı anlaşılmıştır.

4. Ayrıca öğreticilerin genel olarak ölçme değerlendirme ya da konuşma becerisini ölçme değerlendirmeye yönelik eğitim almış olmaları *içerik* ölçütünü dikkate almalarında, olumlu yönde etkili olmaktadır. Buna karşın *zamanı kullanma* ve *anlatım* ölçütlerinin dikkate alınmasında, ölçme değerlendirmeye yönelik eğitim almış olma durumunun fark yaratıcı bir değişken olmadığı gözlenmiştir.

Sonuç olarak, tüm bu veriler değerlendirildiğinde hem çalışmanın genelinde saptanan sonuçların daha anlamlı ve geçerli nitelik kazanabilmeleri hem de yukarıda belirtilen değişkenlerin etkilerinin doğruluğu ve nesnelliğinin kanıtlanabilmesi için yeni bakış açılarıyla yapılacak, farklı araştırmalara gereksinim olduğunun altını çizmek gerekir. Genel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil becerilerini ölçme değerlendirme, ama özellikle sözlü iletişim becerisini ölçme değerlendirme araştırmacıların ele aldıkları konular arasında yer almamaktadır. Oysa bu tür çalışma ve araştırmalar çok katmanlı ve karmaşık bir süreçten oluşan sözlü iletişim becerisi ve bu becerinin değerlendirilmesinde bugünün gereksinim ve koşullarına cevap verebilecek yöntem ve yaklaşımların saptanabilmesinde; kullanılacak teknik ve malzemelerin geliştirilmesinde yol gösterici olacaklardır.

Bu araştırmada en kapsamlı ölçütü oluşturan *içerik* bağlamında öğreticilerin farkındalık düzeylerinin eğitim seviyeleri ve niteliğine göre değişmesi önemli bir soruna işaret etmektedir: Lisansüstü eğitim almış olanlar ve ölçme değerlendirme konusunda bilgi sahibi olanlar bu ölçüte daha çok önem vermektedirler. Bu da genellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tüm becerilere ve özellikle konuşma becerisini ölçme değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitimlere gereksinim olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, tüm bu tür araştırma, seminer ve eğitimler alana ilişkin bir başka soruna da çözüm üretici katkılar sağlayabilir. Bugün dünyada yabancı dil öğretiminin ölçümü ve değerlendirilmesinde yaklaşım, teknik ve uygulamalara ilişkin yol gösterici, referans niteliğinde kaynaklar vardır. Örneğin, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni, Uluslararası ölçünlendirilmiş sınavlar: ESOL, TOEFL, IELTS, TRINITY, COLLEGE LONDON, PERSON TEST, İTEP, DALF, DELF, TestDaF, DSD, Goethe Zertifikat vb. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ise, üniversitelere bağlı Türkçe Dil Merkezleri ve Yunus Emre Enstitüsü gibi tüm kurum ve kuruluşlarda dil seviye tespit sınavları farklı uygulamalar, teknikler ve ölçütler doğrultusunda yapılmaktadır. Hatta bu farklı uygulamalar bazen konuşma becerisinin bağımsız bir beceri olarak değerlendirilip ölçülmesinin önüne geçebilmektedir. Bunun sonucu olarak farklı kurum ve kuruluşlardan alınan yeterlik belgelerinin ulusal ve uluslararası denkliğinde ciddi sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

- Allen, J.P.B. ve Widdowson, H.G. (1981). Teaching the Communicative Use of English. C. Brumfit ve K. Johnson (Ed.) *The communicative approach to language teaching* içinde (ss. 122-142) London: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1995). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (1998). *Learning About Language Assessment: Dilemmas, Decisions and Directions*. Boston: Heinle&Heinle Publishers.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Education Inc.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in Language Programs*. New Jersey: Mc Graw Hill.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume with New Descriptors*. France: Council of Europe Publications. 15 Nisan 2020 tarihinde <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> adresinden erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Douglas, D. (1994). Quantity and Quality in Speaking Test Performance. *Language Testing*, 23(4), 125-144.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I Temel Kavramlar ve İşlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gampper, C. (2013). Improving English Test Qualities. *Thammasat Review*, 16(Special Issue, 3), 73-83.
- Higgs, T. ve Clifford, R. 1982. The Push Toward Communication. T. Higgs (Ed.), *Curriculum Competence and the Foreign Language Teacher* içinde (ss. 57-136). Skokie, IL: National Textbook Company.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kartal, M. ve Bardakçı, S. (2018). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizleri*. Ankara: Akademisyen Yayınları.

- Knight, B. (1992). Assessing Speaking Skills: A Workshop for Teacher Development. *ELT Journal*, 46(3), 294-302.
- Köse, D. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Ölçütler ve TÖMER. *Dil Dergisi*, 125, 24-34.
- Köse, D. (2008). Türkçenin Yabancı Dil Öğretiminde Sınavların Hazırlanması ve Uygulanması. *Dil Dergisi*, 139, 36-47.
- Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2007). *Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice* (8. bs.). Danvers, MA: Wiley Jossey-Bass.
- Mitchell, R. ve Myles, F. (2002). *Second Language Learning Theories*. A Member of the Hodder Headline Group. London.
- Özçelik, D. A. (2011). *Ölçme ve Değerlendirme*. (4. bs.). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Eskişehir: Nisan Yayınevi.
- Roca-Varela, M. L. ve Palacios, M. I. (2013). How are Spoken Skills Assessed in Proficiency Tests of General English as a Foreign Language? A Preliminary Survey. *International Journal of English Studies*, 13(2), 53-68. 15.02.2021 tarihinde <https://revistas.um.es/ijes/article/view/ijes.13.2.185901/153751> adresinden erişilmiştir.
- Savignon, S. J. (1977). *Communicative Competence; Theory and Classroom Practices* (2. bs.). New York: McGraw Hill.
- Tagliante, Ch. (2006). *La Classe de Langue* (Nouvelle Edition). Paris: CLE International.
- Tan, Ş. (2014). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- TELC. (2013). *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme* (2. bs.). Almanya: Telc GmbH.
- Turgut, F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları* (10. bs.). Ankara: Gül Yayınevi.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Weir, C. J. (1988). *Communicative Language Testing*. London: Prentice Hall.
- Yavuz Kırık, M. (2008). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Bağlamında Tutum ve Yaklaşımları* (Basılmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

