



International Journal of Languages' Education and Teaching

ISSN: 2198 - 4999, GERMANY

December 2015, Volume 3, Issue 3, p. 102-114

EVAULATION OF LISTENING PROFICIENCY OF STUDENTS IN TERMS OF COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE'S CRITERIONS AT TURKIC STUDIES DEPARTMENTS IN POLAND

POLONYA'DAKİ TÜRKOLOJİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİLERİNİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ KRİTERLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Cem ERDEM² & Ali YAKICI³

ABSTRACT

With technological developments, communication devices cause increasing and accelerating of interaction between societies. With this interaction, people have been eager to learn foreign languages. Learning foreign language is related with using it in context and using in tune with language comprehensions. Listening comprehension which develops as a first skill constitute important field in studying foreign languages. The purpose of this dissertation is to describe the quality of educational activity and listening proficiency which are substantial for Turkic studies departments in Poland. In this study implements quantitative method has been used. In this research, in order to determine the listening proficiency, the relational cross-hatching model has been used, which is a kind of survey model. For determining of listening proficiency study implements both test and conversation practices. The first part of practice listening test which was done with 34 students. Second part of practice which was interview technique has been implemented. Conversation which was done to determining level of listening has been performed with 6 students. Results were tabulated with a statistically independent sample test and single factor analysis of variance (Anova). The survey was carried out in 2012-2013 and 2013-2014 academic years in spring semesters. Thirty four students of the third year of Turkic Studies departments in Poland have been chosen with the stratified random sampling method. As a result of the survey, significant differences listening, comprehension among students who attended the survey has been determined. Additionally, results have shown that curriculum has to look back on and design at it again.

Key Words: Listening Skill, Teaching Turkish, Common European Framework of Reference (Cefr), Poland.

¹ Bu çalışma "Polonya'daki Türkoloji Bölümlerinde Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Öğrencilerin Türkçe Becerileri" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Adam Mickiewicz Üniversitesi Asya Araştırmaları Ana bilim Dalı, Türk Moğol ve Kore Dilleri Dalı, Poznan/Polonya El-mek: cemerdem@gmail.com

³ Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Ankara/Türkiye, El-mek:yakici@gazi.edu.tr

ÖZET

Teknolojik gelişmelerle birlikte iletişim araçlarının insanlar arasındaki etkileşimi arttırması, dil ve dolayısıyla kültür etkileşimini hızlandırmıştır. Bu etkileşimle birlikte bireyler yeni dilleri öğrenme yolunda daha istekli hâle gelmişlerdir. Bir dili öğrenme; dili bağlam içerisinde kullanabilme ve dil becerilerini uyum içerisinde kullanabilme ile ilgilidir. Dinleme becerisi bireyse ilk gelişen beceri alanı olarak dil öğreniminde önemli bir alanı oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı; Polonya'daki Türkoloji bölümü öğrencilerinin dinleme becerileri düzeylerini tespit etmektir. Dinleme beceri düzeylerini tespit etmek için tarama modelinin bir türü olan ilişkişel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada test ve puanlayıcı değerlendirme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmada ölçme aracı olarak dinleme-anlama sınavı ve görüşme kayıtları kullanılmıştır. Dinleme-anlama değerlendirmelerine ilişkin veriler istatistikî olarak bağımsız örneklem t testi ve tek faktörlü varyans analizi (Anova) ile anlamlandırılmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır. Görüşmeler, çalışma grubundan seçilmiş 6 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim dönemi bahar yarıyollarında Polonya'daki Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden tabakalı seçkisiz örnekleme ile seçilmiş 34 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda çalışma grubu öğrencilerinin dinleme başarıları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Aynı zamanda elde edilen bulgular ilgili bölümlerdeki eğitim programlarının gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Dinleme Becerisi, Türk dili öğretimi, Avrupa Ortak Başvuru Metni, Polonya.

1. GİRİŞ

İletişimin en gelişmiş aracı dildir. Bu gelişmiş araç, insanlık tarihi boyunca iletişim için kullanılmış ve aynı dili kullanan insanlar arasında anlaşmayı sağlamıştır. Bunun yanında aynı araç, farklı topraklarda yaşayıp farklı dilleri kullanan insanları da birbirine bağlamıştır. Bu ikinci durum yabancı dil öğrenme isteğini de beraberinde getirmiş; kültürler arası iletişim ve etkileşime kapı aralanmıştır. Teknolojik gelişmelerle birlikte iletişim araçlarının insanlar arasındaki etkileşimi arttırması, dil ve dolayısıyla kültür etkileşimini hızlandırmıştır. Bu etkileşimle birlikte bireyler yeni dilleri öğrenme yolunda daha istekli hâle gelmişlerdir. Bir dili öğrenme; dili bağlam içerisinde kullanabilme ve dil becerilerini uyum içerisinde kullanabilme ile ilgilidir.

Tablo 1. Dil Beceri Bağlıları

Sözlü Dil	Dinleme
	Konuşma
Yazılı Dil	Okuma
	Yazma
Alımlayıcı Beceriler	Dinleme
	Okuma
Üretici Beceriler	Konuşma
	Yazma

Dinleme edinilen ilk dil becerisi (Wolvin ve Coakley, 2000: 143) olarak, insanların sosyal ortamda kullandıkları en önemli becerileri alanlarından biridir. Bu özelliği dolayısıyla dil öğrenme sürecinde önemli bir alanı teşkil etmektedir. Dinleme hakkında pek çok tanım yapılmakla birlikte genel olarak; devam eden ve yeniden yapılandırılan bir yorumla süreci (Buck, 1991: 80); alınan bilgilerin zihinde çözümlenmesi ve var olan bilgilerle birleştirilme süreci (Tsui ve Fullilove, 1998: 435); gönderen bireyin iletildiği mesajları doğru bir şekilde algılama etkinliği (Özbay 2006: 5); iletiyi tam olarak alma ve yorumlama çabası (Umagan, 2007: 149) gibi tanımlamalar yapıldığı görülmektedir.

Dinleme, iletişim ve öğrenmenin en temel yolu (Yıldız 2003: 58) anlama ve zihinsel becerileri geliştirmede önemli bir alan (Güneş, 2007: 74; Adalı, 2000: 32) ve dolayısıyla akademik başarıda kritik bir faktördür (Wolvin ve Coakley, 2000: 143). Bununla birlikte dinleme becerisinin yalnızca akademik başarıda değil; aile üyeliği, evlilik gibi sosyal ilişkilerde de faydalı olduğu belirtilmektedir (Wolvin ve Coakley, 1992: 42). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki dinlediğini anlama becerisinin dil öğreniminde kutup yıldızı vazifesi gördüğü söylenebilir (Vandergrift, 1999: 169). Fiziksel ve zihinsel süreçlerin birlikte çalıştığı bir alan olarak; okuma ve dinlemede okuyucunun daha önceki bilgi birikimi, bu süreci etkileyen faktörler arasındadır (Shohamy ve Inbar; 1991: 29). McKenzie ve Clark (1995: 40) dinleme sürecini tanımlamada bağlam, motivasyon, sosyallik ve ruhsal özelliklerin önemli olduğunu ifade etmektedir. Yine dinleme tercihleri; inanç ve eğilimlerin kim, ne, nerede, ne zaman ve nasıl sorularının bilgisine gönderme yapmaktadır (Watson, Barker ve Weaver, 1995; akt. Beal,, Gill-Rosier, Tate ve Matten; 2008: 124).

İyi bir dinleyici yetiştirebilmenin yolu da bu beceri alanını bilimsel olarak değerlendirmekten geçmektedir. Dinleme, amaçlı bir biçimde ortaya konulan ve bilimsel olarak yaklaşılması gereken bir süreci ifade etmesi nedeniyle yapısal değerlendirmelerin ve pedagojik yaklaşımların öne çıktığı bir süreç olarak önem kazanmaktadır. Çünkü dinleme, her ne kadar doğuştan getirilen bir yeti olsa da dinleme becerisinin geliştirilmesinde bir eğitim sürecinin gerekli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle eğitim ortamında bireylere iyi bir dinleyici olma becerisinin kazandırılması gerekmektedir.

Dinleme eğitiminin amaçları arasında öğrencilerin dil ve iletişim, öğrenme ve anlama, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmek bulunmaktadır (Güneş 2007: 76; Maden ve Durukan, 2011: 103). Bu becerideki başarıyla birlikte öğrenciler kendilerini daha rahat ve akıllı hissettiklerini ifade etmektedirler (Rubin 1988: 1). Conaway (1982: 57) lise öğrencileri arasında yaptığı bir çalışmada, başarısız öğrenciler için dinleme eksikliğinin okumadan daha büyük bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Dinleme eğitime yönelik yapılan çalışmaların istenilen çıktılarının alınmasında etkili olduğu görülmüştür (Wolvin ve Coakley, 2000: 144). Dinlediğini anlama becerisi ikinci dil ediniminde bir kutup yıldızı vazifesi gördüğünü söyleyebiliriz (Vandergrift, 1999: 168). Bu nedenle özellikle yabancılara Türk dilinin öğretiminde sürecin özellikleri de dikkate alınarak detaylı bir şekilde işlenmesi gereken bir beceri alanını oluşturmaktadır. Garry'e (1975) göre ikinci dil öğreniminin ilk dönemlerinde, gerçekleştirilen dinlediğini anlama çalışmaları özellikle dört alanda avantaj sağlamaktadır: bilişsellik, yeterlilik, olanak/ faydalılık ve duyuşsal becerilerin geliştirmesi.

Brownell (1992: 89) ise dinleme becerisini ölçmeye yönelik araçların kullanılması gerekliliğini ifade etmekte ve dinlemeyi değerlendirmeyi mümkün kılmanın önemli olduğunu belirtmektedir. Eğitimciler ve araştırmacılar, etkin dinleyicilerin pasif dinleyicilere göre sınıf ortamında daha iyi öğrenciler olduğunu ifade etmektedirler (Bommelje, Houston ve Smither, 2003; Brigman, Lane, Switzer, Lane ve Lawrence, 1999; Conaway, 1982; Dickinson, McCabe ve Sprague, 2003 akt. Beall, vd., 2008: 125). Bununla birlikte sürekli pasif dinlemeye mahkûm bırakılan çocuklar, psikolojik bir tepki olarak olumsuz dinleme davranışlarına yönelmektedirler (Çifçi, 2001: 166). Bu bağlamda eğitim, aktif dinleme becerisine sahip öğrencilerin yetiştirilmesini hedefleyen uygulamaları barındırmalıdır. Dinleme için yürütülen süreçlerin pedagojik niteliklere uygun olması, program basamaklarının becerileri destekler şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Aobm'de dinleme becerisine yönelik hedefler düzeylere uygun olarak şu şekilde belirlenmiştir:

A1: Kendisi, aile, yakın çevre ve temel kavramlarla ilgili sözleri yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilir.

A2: Dilin temel kalıplarını yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilir; kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilir. Kendisini doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kavramları; kişisel bilgiler, ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek gibi kısa, net, basit iletileri anlayabilir.

B1: Seviyesinde iş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını, güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanına giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilir.

B2: Seviyesinde güncel bir konuda uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilir. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların ve standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilir.

C1: Seviyesinde açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları, televizyon programlarını ve filmlerin çoğunu anlayabilir.

C2: Seviyesinde ister canlı ister yayın ortamında olsun, bütün konuşma türlerini zorluk çekmeden anlayabilir. Aksana alışabilmesi için zamana ihtiyaç duyabilir (Aobm, 2001: 65).

Yurt dışında yürütülen Türkoloji çalışmalarında öncelikli hedef öğrencilerin Türkçe öğrenmesidir. Yurtdışında Türk dili ve edebiyatını konu edinen üniversitelerde yapılan çalışmaları ve bu bölümlerde okuyan öğrencilerin Türk diline olan ilgi, Türkiye ve Türkçeyle ilgili görüş ve eğitim sonucunda elde ettikleri kazanımlarını değerlendirmenin Türklük araştırmaları için önemli olduğu belirtilmektedir (Çetin ve Eskimen, 2012: 21).

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışma için tarama modeli kullanılmış olup çalışma genel tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Bu tür modellerde, ihtiyaç duyulan veriler, araştırmanın hedef kitlesi olarak tanımlanan çalışma evrenindeki birey ya da objelerden çeşitli araçlar kullanılarak toplanır. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir (Karasar, 1999: 79-81). Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel (2008: 22)'e göre bu yöntem eğitim alanında, sadece durumları ya da olayları betimlemenin ötesinde olası ilişkileri araştırarak olguyu daha iyi anlamaya ve tahminlerde bulunmaya yönelik çalışmalar yapmaya imkan tanımaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Polonya'daki Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden tabakalı seçkisiz örnekleme ile seçilmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılar, öğrenim gördükleri dönem (süre) açısından benzer özellik göstermektedir.

Araştırma 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim bahar yarıyılarında,

- Jagiellonian Üniversitesi- Krakov
- Varşova Üniversitesi - Varşova
- Adam Mickiewicz Üniversitesi- Poznan

Üniversiteleri Türkoloji bölümlerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun bölüm ve cinsiyet değişkenine göre dağılımı tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubuna İlişkin Betimleyici Veriler

Bölümler		Cinsiyet		
		Kız	Erkek	Toplam
Çalışma Grubu	N	10	-	10
	Krakov %Grup	%100	%0	%100
	%Toplam	%29.4	%0	%29.4
	N	11	2	13
	Varşova %Grup	%84.6	%15.4	%100
	%Toplam	%32.3	%5.8	%38.2
Poznan		10	1	11
	%Grup	%90.1	%9.9	%100
	%Toplam	%29.4	%2.9	%32.4
Toplam	N	31	3	34
	%Toplam	%91.2	%8.8	%100

2.3. Verilerin Analizi

Formlar yoluyla elde edilen nicel verilerin analizinde frekans ve yüzdeler kullanılmıştır. Elde edilen verilerin için gerçekleştirilen değerlendirmede puanlayıcılar arası korelasyon (interclass correlation coefficient), bağımlı-bağımsız gruplar t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Örneklem çok küçük olması durumunda araştırma sonuçlarının evrenle ilgili olarak genellenebilmesi için betimsel araştırmalarda minimum %10; küçük evrenlerde ise %20'lik bir örnekleme ihtiyaç duyulmaktadır. Korelasyon çalışmaları ve nedensel kıyaslamalarda ise en az 30 eleman gerekli olduğu ifade edilmektedir (Gay, 1987: 101; Cohen, Manion ve Morrison, 2000: 93). Bu bağlamda genel olarak %5'lik belirlilik düzeyinde 30'dan büyük 500'den küçük örneklem büyüklüklerinin pek çok araştırma için yeterli olduğu belirtilmektedir (Altunışık vd. 2004: 125; Büyüköztürk, 2013: 150-155; Kalaycı, 2008: 73). Örneklem büyüklükleri noktasında normallik dağılımının da istatistiksel anlamda önemli olduğu görülmektedir. Şimşek (2007: 74), normal dağılımın tespitinde çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine de dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Büyüköztürk (2013: 40) çarpıklık ve basıklık katsayılarının (-1, +1) sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğini belirtmektedir. Bu çalışma için öğrenci sayısı (örneklem büyüklüğü) dikkate alındığında çalışma grubunun 30'dan fazla olduğu görülmektedir. Bu bağlamda parametrik hipotez testlerinin kullanılabilmesi gruplarda yer alan öğrenci sayısının 30 ve daha yüksek olması gerektiği varsayımı bu çalışmada karşılanmaktadır. İlgili analizlerin yapılabilmesi için gerekli varsayımlardan dağılımın normallik göstermesi Kolmogorov-Smirnov, grupların varyanslarının eşitliği ise Levene testi ile sınanmıştır. Spss ile yapılan istatistiksel işlemlerde gruplar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır.

Değerlendirme çalışmasında çalışma grubu öğrencilerinin sahip oldukları becerileri yansıtan tam ve doğru bir görüntü sunmak için hem puanlayıcılar hem de test puanlama yöntemleri kullanılmıştır. Yalnızca testler üzerinden gerçekleştirilen puanlama yöntemleri avantajlı olsa da dil beceri ve içeriğinin kazanımlarla örtüşme düzeyini ölçmede yetersiz kalır. Şeklin yanı sıra düşünce kalitesi ve içeriği gibi daha geniş özellikleri değerlendirmek için puanlayıcıların gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda dinleme becerisi için hem test hem puanlayıcı değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Türkçe beceri sınavı sonrasında elde edilen veriler dinleme bölümüne ait yanıt anahtarına uygun olarak puanlanmış ve grup içi başarı değerlendirmesi yapılmıştır.

Uygulamalar sonucunda elde edilen toplam 34 sınav metni ve 6 dinleme becerisi kaydı 5 puanlayıcı tarafından ilgili değerlendirme formuna göre değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar, değerlendirme formundaki maddelerin her birini 1 ile 5 puan arasındaki bir sıralama ölçeğine uygun olarak kodlamıştır. Değerlendirme formlarında 1 puan; (A1); 2 puan (A2); 3 puan (B1); 4 puan (B2); 5 puan ise (C1) düzeyi tanımlayıcı ölçek maddelerini karşılayacak şekilde düzenlenmiştir. Araştırmacıların düzey ifadelerinden etkilenmemeleri için formda düzeyler için yalnızca sayısal betimlemelerde bulunmuş ve her materyal için puansal değerlendirmelerde bulunmaları istenmiştir. Verilerin analizi sırasında yapılan bütün puanlayıcı değerlendirmelerinde her bir öğrencinin 5 puanlayıcıdan aldığı puanın ortalaması kullanılmıştır. Puanlayıcılar arasındaki korelasyon katsayısının dinleme becerisi için 0.84

olduğu tespit edilmiştir. Çıkan sonucun 0.70'in üzerinde olması değerlendirme sonuçlarının güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Şencan, 2005; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

2.3.1. Holistik Değerlendirme Formu

Dinleme becerilerini değerlendirmek amacıyla Avrupa Ortak Başvuru Metninde (Aobm) yer alan ilgili beceri alanlarına yönelik tanımlayıcı ölçek maddelerinden yararlanılarak kazanımlar bir form hazırlanmıştır. Bu tanımlayıcı ölçek maddeleri 5 uzmandan gelen görüşler doğrultusunda dilsel ve yapısal bakımdan değerlendirilmiş ve dönütlere uygun şekilde forma son şekli verilmiştir. Dinleme becerisi değerlendirme formu; genel işitsel anlama, duyuru ve yönerge dinleme, ana dili konuşan kişiler arasındaki etkileşimi anlamak, işitsel medya ve kayıtları dinleme olmak üzere toplam 4 tanımlayıcı bölümü içermektedir.

Dinleme Becerine İlişkin Varyans ve Normal Dağılım Hipotezleri

ANOVA testinin yapılabilmesi için gerekli varsayımlardan dağılımın normallik gösterip göstermediği "Kolmogorov-Smirnov testi" ile sınanmış ve sonuçlar tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Dağılımın Normalliği İçin Kolmogorov-Smirnov Testi

Normal Dağılım	Dinleme
N	34
X	18,41
SS	5,08
Kolmogorov-Smirnov Z	,14
P	,2
Skewness	-,93
Kurtosis	,67

Tablo 3 incelendiğinde, testin dinleme ($Z= 0,14$, $p= 0,24$, $p>0,05$) boyutuna yönelik puanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Dinleme becerisi için "çarpıklık" (Skewness) $s= -0,93$; "basıklık" (Kurtosis) $k= 0,67$ olarak tespit edilmiş; değerlerin -1 ile $+1$ arasında olması, çalışma grubu puanlarının normal dağılım gösterdiği hipotezini doğrulamaktadır. Varyansların eşitliği "Levene testi" ile sınanmış ve sonuçlar tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi

Levene Testi	F	sd1	sd2	p.
Dinleme	2,155	2	31	,133

Varyansların eşitliği hipotezini doğrulamak için yapılan Levene testinde; dinleme $F(1-34)= 2,155$, $p= 0,13$, $p>0,05$ olarak değerlendirilmiş ve boyutlara ilişkin varyansların eşit olduğu görülmüştür. Veriler " $p>0,05$ " hipotezini karşıladığı için bu çalışma kullanılan verilerin varyanslarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Alan yazındaki öneriler ve elde

edilen bulgular doğrultusunda, çalışma grubundan elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüş ve uygulamalar bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Aobm (2001: 64)'de dinleme ve okuma ile birlikte alımlama faaliyetleri ve stratejileri içerisinde yer almaktadır. Bu bölümde öğrencilerin işitsel alımlama becerileri "genel işitsel anlama, işitsel medya ve kayıtları dinleme, duyuru ve yönerge dinleme tanımlayıcı ölçekleri değerlendirme formuna alınmış ve bu kriterler üzerinden puanlayıcılar değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bununla birlikte dinleme becerisi ile ilgili veri toplamak amacıyla Türkçe beceri sınavı dinlediğini anlama testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Dinleme Becerisine İlişkin Betimleyici Veriler

Üniversitel er	N	\bar{X}	S	En düşük Puan	En Yüksek Puan
Krakov (1)	10	18,20	4,341	15,09	21,31
Varşova (2)	13	15,23	5,069	12,17	18,29
Poznan (3)	11	22,36	2,693	20,55	24,17
Toplam	34	18,41	5,088	16,64	20,19

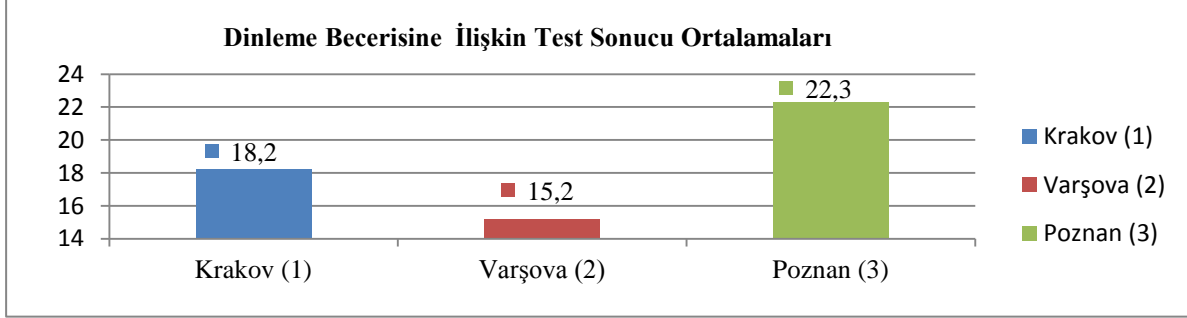
Türkoloji bölümlerine ilişkin veriler karşılaştırıldığında en düşük ortalama puana Varşova (\bar{X} =15,23) en yüksek ortalamaya ise Poznan Türkoloji öğrencilerinin (\bar{X} =22,36) sahip olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamaları bakımından Poznan (\bar{X} =24,17) ve Krakov (\bar{X} =21,31) öğrencilerinin birbirine yakın puanlar aldığı görülmektedir. Dinleme puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış, sonuçları tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Dinleme Becerisi Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Manidar Fark
Gruplar Arası	303,782	2	151,891			
Gruplar İçi	550,453	31	17,757	8,554	,001	3-2
Toplam	854,235	33				

($F=8,554$; $p<05$; $\eta^2= .06$)

Türkoloji bölümlerine ilişkin dinleme puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F=8,554$; ($p=,001$); $p<.05$]. Dinleme puanları açısından elde edilen eta kare değeri ($\eta^2= .06$) göz önünde bulundurulduğunda, bu değişkeninin dinleme puanları üzerinde "orta" düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmektedir. Poznan Türkoloji bölümünü dinleme puanlarının Varşova Türkoloji bölümüne göre Poznan lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Şekil 1'de dinleme becerisine ilişkin ortalama değişim grafiği verilmiştir.



Şekil 1. Bölümlere ilişkin yazma becerisi ortalama puanları

Şekil 6'da ortalama puanların bölümler arasındaki değişimi görülmektedir. Krakov Türkoloji, $\bar{x}=18,2$ ortalama puana sahipken Varşova $\bar{x}=15,2$; Poznan $\bar{x}=22,3$ ortalama puana sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Dinleme Puanları Düzeyleri

<i>Dinleme Becerisi Puan Düzeyleri</i>		
<i>Düzye</i>	<i>Puanlar</i>	<i>Puan Aralıkları</i>
A1	1-6 arası puanlar	6
A2	7-12 arası puanlar	6
B1	13-16 arası puanlar	4
B2	17-20 arası puanlar	4
C1	21-23 arası puanlar	3
C2	24-25 arası puanlar	2

Dinleme testinden elde edilen puanlara ilişkin olarak 1-6 arası puanlar A1; 7-12 arası puanlar A2; 13-16 arası puanlar B1; 17-20 arası puanlar B2; 21-23 arası puanlar ise C1; 24-25 arası ise olarak sınıflandırılmıştır. Ortalama puanlar düzey belirleme testi ölçütlerine uygun olarak değerlendirildiğinde Krakov ($\bar{x}=18,2$) "B2"; Varşova ($\bar{x}=15,2$) "B1", Poznan ($\bar{x}=22,3$) "C1" olarak tespit edilmiştir. Dinleme becerisi için ayrıca ses kayıtlarından yararlanılarak puanlayıcı değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Tablo 8'de puanlayıcı değerlendirmesine ilişkin betimleyici analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 8. Puanlayıcı Değerlendirmelerine İlişkin Analiz Sonuçları

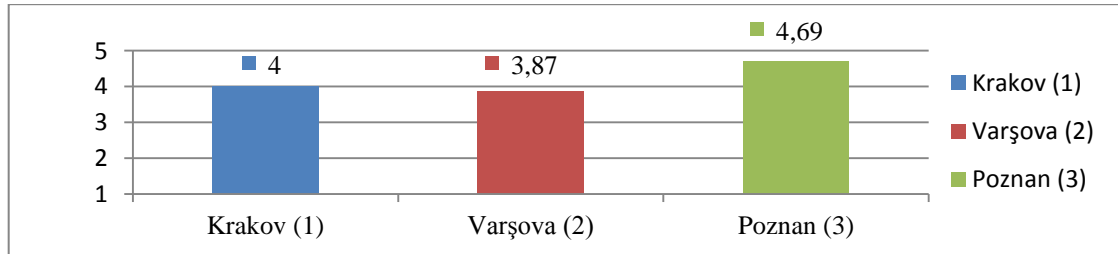
Üniversite	\bar{x}	S	En düşük Puanlar	En Yüksek Puanlar
Krakov (1)	4	,000	15,09	21,31
Varşova (2)	3,75	,353	12,17	18,29
Poznan (3)	4,37	,530	20,55	24,17
Toplam	4,04	,400	16,64	20,19

Tablo 8'de yer alan ortalama puanlar, düzey belirleme testi verilerine uygun olarak değerlendirildiğinde Krakov ($\bar{x}=4$) "B2"; Varşova ($\bar{x}=3,75$) "B1", Poznan ($\bar{x}=4,37$) "B2" olarak tespit edilmektedir. Bölümler için puanlayıcılardan ve Türkçe beceri sınavından edinilen sonuçlar birleştirilerek dinleme becerisi için test-puanlayıcı ortalaması tespit edilmiştir.

Tablo 9. Test-Puanlayıcı Değerlendirmelerine İlişkin Sonuçlar

Üniversite	Puanlayıcı	Test	En düşük Puan	En Yüksek Puan
Krakov (1)	4,0	4	4,00	4,00
Varşova (2)	3,87	4	3,88	3,88
Poznan (3)	4,68	5	4,69	4,69
Toplam	4,18	,43	3,88	4,69

Tablo 9'dan elde edilen bulgular doğrultusunda nihâi dinleme becerisi sonuçları tespit edilmiştir. Buna göre Krakov ($\bar{x}=4$) "B2"; Varşova ($\bar{x}=3,87$) "B1", Poznan ($\bar{x}=4,68$) "B2" olarak tespit edilmiştir.



Şekil 2. Bölümlere ilişkin dinleme becerisi ortalama puanları

Şekil 7'de yer alan veriler doğrultusunda Varşova (B1) ve Poznan (B2) arasında anlamlı fark tespit edilirken ($p < .05$) Krakov (B2) ve Poznan (B2+) arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Bu bağlamda puanlayıcı ve test değerlendirme sonuçlarının birbiriyle tutarlılık arz ettiği görülmektedir. Varşova ve Krakov bölümleri arasında anlamlı bir fark çıkmaması ise Varşova dinleme puanlarının B2 düzeyine yakın bir seviyede puanlanmasından kaynaklı olmasına dayandırılabilir.

4. SONUÇ

1. Dinleme becerisi için Varşova Türkoloji bölümü öğrencilerinin B1; Krakov Türkoloji bölümünün B2; Poznan Türkoloji bölümü ise B2+ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
2. Krakov ve Varşova Türkoloji bölümlerinde dinleme becerisine ilişkin öğrenci genel yeterlilik düzeylerinin bölüm programlarında belirtilen hedeflerle örtüşmediği belirlenmiştir.
3. Polonya'daki Türkoloji bölümü öğrencilerinin dinleme düzeylerinin Türkçeyi bilim dili olarak kullanmayı mümkün kılacak seviyeye Poznan dışında ulaşamadığı görülmektedir.

5. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen öneriler “Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler” ve “Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler” olarak iki başlık altında sunulmuştur.

5.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Polonya'daki Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin lisans programı sonrasında dil beceri düzeyleri arasında önemli farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Türkçenin bir bilim dili olarak kullanılabilmesini mümkün kılmak için öğrencilerin tüm dil beceri düzeylerini B2+ seviyesinde kullanıcılar olması gerektiği düşünülmektedir.

2. Öğrencilerin dil becerileri alanlarında üst düzey yetkinlik seviyelerine ulaşabilmelerini mümkün kılmak için Türk okutmanların sayısının artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

3. Polonya'daki Türkoloji bölümlerinde Türkçe dil becerileri, genel bir ders olarak Türk dili derslerinde öğrencilere kazandırılmaktadır. Dil beceri alanlarına ilişkin olarak yürütülen derslerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma olarak sınıflandırılması ve yürütülmesinin dil beceri alanlarına yönelik hedeflerin daha iyi tanımlanmasını ve

değerlendirilmesini de beraberinde getireceği düşünülmektedir. Bu nedenle Türk dili isimli dersler altında yürütülen beceri alanlarının programda Türkçe becerilerine ilişkin müstakil dersler hâline (yazma, okuma, konuşma ve dinleme) planlanmasının faydalı olacağı önerilmektedir.

4. Ortak ve bilimsel ölçütler sistemi geliştirebilmek için gerekli olan değerlendirme rubriklerin Aobm'ye uygun şekilde hazırlanması gerekmektedir. Bu rubriklerde yer alan alt boyut hedeflerini içerecek ve ölçecek nitelikte sınavların hazırlanması beceri alanlarının yetkinleştirilmesini planlamada önemli bir basmağı oluşturmaktadır.

5. Yine bu ölçümlerde uluslararası örneklerde olduğu gibi puanlayıcı ve test tekniğinin birlikte kullanılması ölçüm sonuçlarını daha güvenilir hale getirecektir.

5.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerisi düzeylerini tespit edebilmek amacıyla Aobm'nin standartlaştırdığı dil kazanımlarına uygun geliştirilmiş sınavlar tasarlanabilir.

2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil beceri düzeylerini tespit etmeye yönelik olarak Aobm ölçütlerine uygun standart değerlendirme formları geliştirilebilir.

3. Yabancılar Türkçe öğretiminde her dil beceri alanına yönelik müstakil ders materyalleri hazırlanabilir. Bu materyallerin hazırlanmasında dil aileleri ve her dilin karakteristik özelliklerine dikkat edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Beall, M. L., Gill-Rosier J., Tate J. ve Matten A. (2008). State of the context: Listening in education. *The Intl. Journal Of Listening*, 22, 123-132.
- Buck, G. (1990). *The testing of second language listening comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, University of Lancaster, England
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. B., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Cefr, (Aobm), (2001). *Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assesment*. Cambridge: Cambridge University Presss (Avrupa Ortak Başvuru Metni, Yayına Hazırlayan Meb).

- Çetin İ. ve Eskimen, D. (2012). Avrupa'da Türkoloji öğrenimi gören öğrencilerin Türk dili, edebiyatı ve kültürüne ilişkin görüşleri: Fransa Inalco örneği. *Turkish Studies*, 7(1), 19-35.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Reserch methods in education*. London: Routledge, Falmer.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston: Newbury House.
- Conaway, M. S. (1982). *Listening: learning tool and retention agent*. Algier (ed.) *Improving Reading and Study Skills*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Gay L. R (1987). *Educational research: competencies for analysis and application*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Güneş, F., (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kalaycı, Ş. (2008), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Maden, ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.
- McKenzie, N.J. ve Clark, A.J. (1995). The all-in-one concept: how much must listening research include?. *International Journal of Listening*, 9, 29-43.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Rubin, J. (1988). *Improving foreign language listening comprehension* (Project No. 017AH70028). Washington, DC: US Department of Education.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Shohamy, E., ve Inbar, O. (1991). Validation of listening comprehension tests The effect of text and question type. *Language Testing*, 8(1) 23-40.
- Tsui, A. ve Fullilove, J. (1998). Bottom-up or top-down processing as a discriminator of l2 listening performance. *Applied Linguistics*, 19(4), 432-451.
- Umagan S. (2007), "Dinleme" (Ed. Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara : Pegema Yayıncılık.
- Vandergrift, L. (1999). *Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolvin, A. D., ve Coakley, C. G. (1992). A listening course in higher education: initial response-a case study. *ACA Bulletin*, 80, 39-45.
- Wolvin, A., ve Coakley, C. (2000). Listening education in the 21 st century. *International Journal Of Listening*, 14, 143-152.