

Türkiye'deki Hazırlık Okullarının Yeterlik Sınavı Uygulamaları ve Bilgisayarlı Dil Ölçme Fikrine Yaklaşımları*

Proficiency Exam Procedures in Turkish Universities and Attitudes Towards Computerized Language Assessment

Doç. Dr. Belgin Aydın - Okt. Emel Akay - Okt. Murat Polat - Okt. Serkan Geridönmez

Öz

Türkiye'deki mevcut yabancı dil eğitimi sorunsalının en önemli bileşenlerinden biri de şüphesiz ki üniversitelerin yabancı dil yeterliğiyle ilgili birbirlerinden farklı uygulamalarıdır. Kurumların dil yeterlik sınavlarını çoğunlukla kendi başlarına hazırlamaları, aralarında ortak bir ölçüt ya da bağlamsal bir çerçeve olmayışı, öngörülen dil yeterlik seviye ve içeriğindeki farklılıklar doğal olarak beraberinde çeşitliliği ve sorunları da getirmektedir. Bu çalışmanın birincil amacı, geçerli ve güvenilir yabancı dil yeterlik sınavlarının hazırlanması için Türkiye'deki devlet üniversitelerinin uyguladıkları ya da önerdikleri yöntemlerin araştırılması, bu önerilerin kendi bağlamlarında tartışılmasıdır. Bu çalışma aynı zamanda yabancı dil yeterliği ölçümünde kullanılacak bir sınavın bilgisayar destekli bir biçimde uygulanabilirliğine dair çalışmaya dâhil edilen devlet üniversitelerinden görüşlerin toplanmasını ve varsa hâlihazırda kullanılan uygulamaların belirlenmesini amaçlamaktadır. Çalışma, Türkiye'de yabancı dil eğitimi veren 12 kurumun öğretim elemanları ve idarecilerinin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama yarı-yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formlarının kullanıldığı odak grup görüşmeleri yoluyla yapılmıştır. Çalışmada toplanan verilerin nitel analizi ışığında Türkiye'de yabancı dil yeterliğiyle ilgili uygulamalar, karşılaşılan sorunlar ve bilgisayar destekli dil ölçme fikrine yaklaşımlar üzerine kapsamlı bir rapor ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil yeterlik seviyesi, ölçme ve değerlendirme süreci, YDS, CEFR, GSE

Abstract

Universities in Turkey with their various practices considering the foreign language proficiency are beyond any doubt in the most important stakeholders of language teaching. Having in-house produced language proficiency exams, lack of common framework, and disparities related with proficiency level and content bring about several variations and drawbacks. Therefore, the aim of this was twofold. Initially, the study aimed to explore the practices used or offered by the universities to prepare reliable and valid language proficiency exams and to discuss the feasibility of these practices in their contexts. The study also aimed to gather opinions from state universities in Turkey about the use of computer assisted assessment techniques in the evaluation of language proficiency, and to identify the existing practices if there are any. The study was conducted in 12 universities with the faculty members and administrators. Data were collected from focus group interviews through a semi-structured interview form and analyzed by using qualitative analysis techniques. The results revealed a detailed picture of the current practices of universities considering language proficiency, the problems they encounter in this process, and their attitudes towards computer assisted language assessment.

Keywords: Foreign language proficiency, assessment and evaluation process, YDS, CEFR, GSE

Doç. Dr. Belgin Aydın, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, baydin@anadolu.edu.tr

Okt. Emel Akay, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, esentuna@anadolu.edu.tr

Okt. Murat Polat, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, mpolat@anadolu.edu.tr

Okt. Serkan Geridönmez, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, sgeridon@anadolu.edu.tr

* Anadolu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projesi. Proje no: 1404E286

Giriş

Türkiye'de yabancı dil eğitiminin yaygınlaştırılması ve kaliteli hale getirilmesi adına özellikle 1970 ve sonrasında çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde açılan Anadolu liseleri, üniversiteler bünyesinde kurulan yabancı dil yüksekokulları, mevcut personele dil becerileri kazandırmayı amaçlayan hizmet içi eğitimler bu girişimlerin örnekleri olarak verilebilir. Ancak rakamlar, Türkiye'de yabancı dil eğitiminin, harcanan onca para, zaman, kaynak ve emeğe rağmen bırakın istenilen düzeye yaklaşmayı, birçok gelişmemiş ülkenin dahi gerisinde olduğunu gösteriyor. EF English Proficiency Index 2015'de sunulan rakamlara göre Türkiye 47.62 ortalama puan ile 70 ülke arasında 50. sırada yer almakta ve “*çok düşük dil düzeyine sahip*” bir ülke olarak kayıtlara geçmektedir. Uluslararası yayınlarda da Türkiye'nin yabancı dil yeterliliği konusunda benzer ülkelere ne denli geri kaldığı ortaya konmuştur (Kim ve Lee, 2006). British Council 2015 Kasım ayında Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarında İngilizcenin durumunu inceleyen bir rapor açıklamıştır. 15 şehirde 38 üniversite ziyareti, 4300 öğrencinin anketlerine verdiği cevaplar, 400 öğretim elemanı ile görüşme ve Yabancı Diller Yüksek Okullarında ve İngilizce eğitim veren fakültelerde 65 ders izlemenin sonucunda hazırlanmış bu kapsamlı raporda üniversitelerde yaşanan problem ve zorlukları çeşitli açılardan değerlendirilmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur. Raporun gerek öğrenci motivasyonu, gerek derslerin işleniş şekilleri, gerekse elde edilen sonuçlar açısından ümit verici olduğunu söylemek güçtür.

Yabancı dil eğitiminde yeterli başarıya sahip olamadığımız sadece akademisyenlerce bilinen bir gerçek değildir, konu diğer paydaşların yani öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, işverenlerin ve elbette ki karar verenlerin de mülumudur. Her kesimden insanın sorduğu “Biz yabancı bir dili neden diğer ülkeler kadar etkin öğretemiyoruz? Biz nerede hata yapıyor olabiliriz?” soruları elbette gündelik sorunların yaygın dışavurumları değil, Türkiye'deki dil sorunsalının da aslında ciddi bir eleştirisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Birçok araştırmacının (Bayraktaroğlu, 2010; Karakuş, 2013; Karaman, 2015; Oktay, 2015; Altmışdört, 2010) çalışmalarında bu durumla ilgili verdikleri ipuçları ve üzerinde düşünülmesi gereken konulardan bahsedecek olursak Türkiye'de yabancı dil eğitimi ile ilgili sorunlardan belirli ana başlıkları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz;

- Dil Öğretiminde Yöntem Sorunları
- Nitelikli Öğretmen Sıkıntısı
- Materyal Geliştirme Problemi
- Program Geliştirme ve Değerlendirme Süreci
- Ölçme ve Değerlendirme Sorunu
- Dil Yeterlilikleri Konusunda Ortak Hareket Etme İhtiyacı ve Koordinasyon Sıkıntısı
- Teknoloji Entegrasyonu ve Trendleri Yakalama Olgusu

Yukarıdaki listede sıralanan sorunların her biri için ayrı tartışmalar, ayrı bilimsel çalışmalar ülkemizde uzun yıllardır yapılmaktadır. Bu çalışmanın odak noktası geçerli ve güvenilir yabancı dil yeterlik sınavlarının hazırlanması için Türkiye'deki devlet üniversitelerinin uyguladıkları ya da önerdikleri yöntemlerin araştırılması, bu önerilerin kendi bağlamlarında tartışılması ve yabancı dil yeterliliği ölçümünde kullanılacak bir sınavın bilgisayar destekli bir biçimde uygulanabilirliğine dair çalışmaya dâhil edilen devlet üniversitelerinden görüşlerin toplanmasıdır. Bu bağlamda Türkiye'de yabancı dilde ölçme ve değerlendirme, yabancı dil yeterliliği kavramı ve yabancı dil ölçmede değişen eğilimler, yeni yaklaşımlar ve bunların kendi bağlamımızda yapılabilirliği tartışılacağından özellikle son üç madde üzerinde durulacaktır.

Ölçme ve Değerlendirme Sorunları

Türkiye'de yabancı dil becerilerini ölçme ve değerlendirme ile ilgili sıkıntılar son yıllarda araştırmacıların dikkatini çekmiş ve klasik eğitim süreçlerinde yer alan öncelikle amaçların belirlenmesi, eğitim ihtiyaçlarının analizi, eğitimin planlanması, uygulanması ve ölçme ve değerlendirmenin yapılması örgüsünün tekrar gözden geçirilmesine yol açmıştır (Meier, 1998). Acaba ölçme ve değerlendirmeyi eğitim sürecinin son aşamasıymış gibi düşünerek hata mı yapıyoruz? Üstünlüoğlu (2011) çalışmasında Avrupa Birliği Dil Yeterlilikleri Çerçevesi'ne (CEFR) uygun modüler bir eğitim ve yeni bir sınav kültüründen bahsederken aslında bir sınavın içeriğinin, amacının ve ön gördüğü öğrenim çıktılarının eğitim sürecinde yer alan diğer aşamaların nasıl önüne geçip onlara yön verebileceğini göstermiştir. Hâlihazırda Türkiye'de yapılan yabancı dil eğitiminin dilbilgisi eğitimi odaklı olduğu, çeviri ve okuma-anlama gibi becerileri ön plana çıkardığı birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiş ve ülke

bazında yapılan geçerli tek yabancı dil sınavının içeriğinin de bunun bir kanıtı olduğunun altı çizilmiştir (Altmışdört, 2010; Aydın, 2005; Bayraktaroğlu, 2010; Oktay, 2015). Halbuki gerek Türkiye'nin de gereklerini yerine getirmeyi taahhüt ettiği Bologna sürecinde vurgulanan yabancı dilde konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerinin ön plana çıkarılması ihtiyacı, gerekse Milli Eğitim Bakanlığı'nın Resmi Gazetede yayınladığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nde yer alan dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerilerinin (Mirici, 2012) kazandırılmasının amaçlanması herkesçe bilinen hedefler olmasına rağmen bunlar kağıt üstünde kalmış ve gerçeğe çok da fazla dönüştürülememişlerdir. Yabancı dil yeterliliğiyle ilgili ölçme süreçlerinde olmazsa olmaz becerilerin konuşma, yazma, dinleme ve okuma olduğunu birçok araştırmacı dile getirmiş ve bir yabancı dil testinin geçerliliğinin ancak bu becerileri ölçmesiyle mümkün olabileceğinin altını çizmişlerdir (Bachman, 2010; Brown, 1994; Heaton, 2003; Madsen, 1983; Child ve Clifford, 1993). Diğer taraftan Canale ve Swain (1980) bir testin geçerliliğinden bahsederken bu testin kimlere uygulandığına bakılması ve hedef kitlenin aldığı eğitime, becerilerine ve öğrenme çıktılarına paralel bir yapıda olması gerektiğini savunmuşlardır.

Yabancı dil seviye belirleme sınavlarının dayanağı araştırıldığında Türkiye'de sıklıkla Avrupa Ortak Dil Kriterlerinin (CEFR) benimsendiği ve dil yeterlilikleriyle ilgili kıstasların bu çerçeveye göre benimsendiği görülmektedir, zira Avrupa Konseyi'nin 2001 yılında aldığı karara göre ortak bir dil eğitimi benimsenmesi ve devamında bu eğitimle ilgili ölçütlerin standart bir çerçeve içerisine alınması kararlaştırılmış (Council Of Europe, 2001) ve bu çerçeve Avrupa Ortak Dil Kriterleri (CEFR-Common European Framework Reference of Languages) adı altında toplanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçeye çevrilererek 2006 yılında bir başvuru kaynağı olarak yayınlanmıştır (Mirici, 2012). Avrupa Ortak Dil Kriterleri Bayraktaroğlu (2010)'nun da belirttiği farklı dil becerilerini altı farklı seviyede (A1, A2, B1, B2, C1, C2) tanımlar. Ancak Türkiye'de içerisinde farklı becerileri barındıran yabancı dil sınavlarının uygulanmadığı, farklı kurumların bahsedilen seviyeleri farklı algıladığı, yani ülkemizde yabancı dil sınavlarına dair bir standardın olmadığı bir gerçektir.

Ortak Hareket Etme ve Koordinasyon İhtiyacı

Türkiye'de 2015 yılı itibarıyla 114 devlet üniversitesi bulunmakta ve bu üniversitelerde 4 milyon civarında öğrenci eğitim almaktadır. Bu denli büyük bir kitlenin içerisinde öğrenciler arasında farklı başarı seviyeleri, farklı sosyokültürel yapılar, yabancı dil geçmişleri, öğrenim amaçları ve imkânlarıyla karşılaşmak elbette ki şaşırtıcı değildir zira bu çeşitlilik sadece Türkiye'ye has bir durum değildir. O'Loughlin (2011) çalışmasında bu tarz bir çeşitlilikten bahsederken böylesi durumlarda yapılacak ölçmenin doğru kararlar ve etik bağlamında geçerliliğinin ancak ciddi araştırmalar ve ortak hareket etme sorumluluğuyla sağlanabileceğini öne sürmüştür. Türkiye'deki mevcut görünümde bütün bu değişkenlerin ortasında bir yerde herkesin kabul edebileceği standart yabancı dil yeterlilik düzeyleri, bunların nasıl ölçüleceği, ölçümün kimler tarafından yapılacağı, ölçmenin ne kadar süreceği ve maliyetinin ne olacağı üzerinde düşünülmeyeceği, araştırma yapılmadığı ve bu anlamda bir uzlaşma oluşmadığı sürece Türkiye'de dil yeterliliğinin bir standarda kavuşturulması isteği hayal olarak kalacaktır. Bu konuda yapılmış ciddi akademik çalışmalara rastlanmadığı gibi konuyla ilgili toplantılardan da ne yazık ki umut verici kararlar, ya da hareket planları çıkmamıştır (ESI, 2014). Bu tarz bir farkındalığın yaratılması ve başta üniversiteler olmak üzere diğer kurumlarca da desteklenip ülke çapında kabul gören dil yeterlilik seviyelerinin belirlenmesi ve bunların ölçümünde önceden belirtilen konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinin geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçülmesi gerekmektedir. Altmışdört (2010) çalışmasında bu ihtiyaca değinerek yabancı dil becerilerinin saptanmasında ölçme değerlendirme araçlarının hedeflere ulaşmada istenilen niteliklere sahip olmasının önemine değinmiş ve konuyla ilgili bir farkındalık yaratmanın altını çizmiştir.

Teknoloji Entegrasyonu ve Trendleri Yakalama Olgusu

Yaşantımızın neredeyse her alanına girmiş, istesek de istemesek de ciddi bir biçimde entegre olmuş ileri teknoloji ürünlerinin günümüzde yabancı dil eğitiminin türlü aşamalarında kullanılmasına ve değişen ve gelişen teknolojik sistemlerinden klasikleşmiş bazı eğitim problemlerinin giderilmesinde faydalanılmasına şaşırılmamak gerekir. Dolayısıyla teknolojiden sadece sınıf içinde değil, eğitimin ilerleyen safhalarında; özellikle ölçme değerlendirme aşamasında da faydalanmak sadece pragmatik bir fikir değil aynı

zamanda çağın değişen ve gelişen trendlerinin de gereğidir. Şüphesiz ki bilgisayarla desteklenen öğretim, geribildirim, özellikle ölçme ve değerlendirme gibi alanlarda insan gücü yerine teknolojinin hızı ve kesinliğinin kullanılması, farklı avantajlar sağlamakta, doğru kararlar ve uygun şartlar ile harmanlandığında eğitimin verimliliğini artırmak adına yeni fırsatlar yaratmaktadır. Birçok araştırmacı (Aydın, 2005; Roever, 2006; Al-Gahtani ve Roever, 2012) yeni nesil dil yeterliliği sınavlarının bilgisayar destekli uygulamalarını geliştirmiş ve farklı örneklemeler üzerinde test etmişler ve klasik sınavlara kıyasla maliyet, hız, geçerli ve güvenilir ölçüm, soru çeşitliliği ve içerik zenginliği gibi ciddi avantajlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmacıardan Aydın (2005) çalışmasında “İngilizce Öğrenenlerin Yazma Etkinliklerinde Bilgisayar Kullanmaya Yönelik Tutumları ve Bilgisayarın Yazma Beceriler Başarısına Katkısı” nı incelemiş ve öğrencilerin yazma becerilerinde bilgisayar kullanmaya karşı olumlu tutum sergilediklerini, bilgisayarın başarı üzerinde olumlu katkısının bulunduğunu, bilgisayara karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin, yazma becerilerinde önemli bir ölçüde başarılı olduklarını dile getirmiştir. Ancak ne yazık ki bütün bu avantajlarına rağmen Türkiye’de yabancı dilde yeterlilik ölçümünde E-YDS dışında (bu sınavın içerisinde üretmeye yönelik herhangi bir bölüm yoktur ve YDS sınavının bilgisayar ekranından yapılan bir versiyonudur) bilgisayar destekli herhangi bir uygulama geliştirilmemiştir ve çoğu üniversite ya da kurum sırf içerisinde dinleme konuşma ve yazma bölümleri olduğundan, farklı ülkelerin piyasaya sürdüğü sınavları kullanmaktadır. Hatta çoğu kurum bu becerilerin bazılarını ya da hepsini kaynak yetersizliği, zaman ya da nitelikli ölçme aracı ve değerlendirici eksikliği yüzünden tamamen göz ardı etmek zorunda kalmışlardır. Günümüzde Türkiye’de hala 90’lı yıllardaki gibi yabancı dil sınavlarının yapıyor olması hem bu teknolojik değişimi ve gelişimi yakalayamadığımızı hem de uluslararası sınavlarda sıklıkla kullanılan bilgisayar destekli uygulama trendini kaçırdığımızı gösterir. Belki de Türkiye’nin yabancı dil sınavlarından elde ettiği kötü ortalamaların bir nedeni de bu durumdur. Bu sebeple içerisinde önceden belirtilen dört becerinin görseller, videolar ve interaktif uygulamalarla desteklendiği bir sınav hazırlama fikri, ileride yapılması kaçınılmaz görünmektedir. Böyle önemli bir girişim, sınavın içeriği, işleyişi ve gereksinimleriyle ilgili büyük resmi görmemizi sağlamanın yanı sıra, hem böylesi bir teknoloji entegrasyonuna ciddi

ihtiyacı olabilecek üniversitelere hem de bu tarz dil ölçme araçlarına yabancılık çekebilecek öğrencilere ilerideki muhtemel dönüşüm ve geçiş için faydalı olabilecektir.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Türkiye’deki devlet üniversitelerinin bünyesinde faaliyet gösteren Yabancı Diller Yüksekokullarında, geçerli ve güvenilir yabancı dil yeterlik sınavlarının hazırlanması için temel alınan uygulamalar ve önerilen yöntemlerin araştırılması, bu önerilerin kurumların kendi bağlamında uygulanabilirliğinin tartışılması ve yabancı dil yeterliği ölçümünde faydalanılacak bilgisayar destekli bir tekniğin kullanımına ilişkin görüşlerin alınması amacıyla yürütülmüş nitel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcılarını belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmaya dahil edilen üniversiteler, 2013 yılı URAP-TR raporunda Türkiye Özel Sıralaması dahilinde adı geçen üniversiteler arasından seçilmiş ve öğrenci sayısının çokluğu kriteri gözetilmiştir. Seçilen üniversitelerin Yabancı Diller Yüksekokulu idarecileri ve mevcut ise sınav birimi görevlileri çalışmaya katılmıştır. Bu bağlamda, Anadolu Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi bünyesindeki Yabancı Diller Yüksekokulu müdürleri ve sınav birimi görevlileri araştırmaya dahil olmuştur. Özetle, 12 yüksekokul müdürü, 26 sınav birim görevlisi çalışmaya katılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, yüksekokul müdürleri ve sınav birimi görevlilerinin görüşlerine ilişkin veri toplamak amacıyla 2014 Kasım ve Aralık aylarında bu kişiler ile resmi yazışmalar yapılmış ve odak grup görüşmeleri yürütmek için gerekli izinler alınmış ve randevular belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (Bkz. Ek1) kullanılmıştır. Bu form hazırlanmadan önce ulusal ve uluslararası alanyazın

taraması yapılmış, formda yer alması düşünülen sorular tasarlanmıştır. Daha sonra bu sorular, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan iki profesör ve bir yardımcı doçent ve Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görevli bir doçent, bir yardımcı doçent ve iki öğretim elemanının dönütleri doğrultusunda düzenlenerek son haline getirilmiştir.

Belirlenen randevular dahilinde görüşme takvimi oluşturulmuş ve 2015 Ocak ve Şubat aylarında odak grup görüşmeleri yürütülerek veri toplanmıştır. Görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek amacıyla video kayıt cihazı kullanılmıştır. Böyle bir kayıt işleminin katılımcılar üzerinde yaratabileceği olumsuz etkileri engellemek amacıyla, katılımcılar önceden, görüşme sırasında video kaydı yapılacağı konusunda bilgilendirilmiş, izinleri alınmış ve arzu ettikleri takdirde kayıtları izleyebilecekleri, uygun bulmadıkları görüşlerin tamamen ya da kısmen çıkarılabileceği belirtilmiştir.

Odak grup görüşmeleri üç araştırmacı tarafından bizzat yürütülmüştür. Katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve samimiyetle görüşlerini açıklayabilecekleri uygun ortamları seçmelerine izin verilmiş ve belirledikleri ortamda araştırmanın doğallığını korumak amacıyla yüz yüze görüşmeler yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşme esnasında yargılayıcı ve yanlı ifadelerden, jest ve mimiklerden kaçınılmış, bilgi almaya odaklı sorular kullanılmıştır (Seidman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşmeler ortalama 50 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler nitel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle, video kayıtları deşifre edilmiş ve yazılı halde dökümleri alınmıştır. Bu yazılı dökümler üzerinde içerik analizi uygulanmış ve üç araştırmacı ayrı ayrı bu analizi yapmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Yanlılığı ya da önyargıyı engellemek amacıyla analizlerde kurumların adı yerine verilen harf kodları kullanılmıştır. Araştırma bulguları, görüşme soruları doğrultusunda analiz edilmiş ve bulunan ortak kavramlar çerçevesinde düzenlenmiştir. Bulguların yorumlanmasında bireyler yerine kurumların sayısı frekans olarak verilmiştir.

Bulgular

Yüksekokul müdürleri ve sınav hazırlamakla yükümlü öğretim elemanlarının görüşleri, görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda analiz edilmiştir. Katılımcıların yaptığı yorumlar herhangi bir düzeltme yapılmaksızın direk alıntılar şeklinde analiz sonuçlarını desteklemek amacıyla bu bölümde sunulmuştur.

YDS Sınavının Amaç ve İçeriğinin Kurum Hedeflerine Uyumu

Türkiye’de dil yeterliğini ölçmek amacıyla ÖSYM tarafından ülke çapında uygulanan Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (YDS) merkezi bir dil sınavıdır ve kamu kurum ve kuruluşları, özel sektör kurumları ve üniversiteler tarafından geçerliliği kabul görmektedir. Özellikle üniversitelerde, araştırma görevlisi ya da öğretim elemanı olmak ya da yüksek lisans ve doktora eğitimlerine başlamak amacıyla ön şart olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, üniversitelerde verilen zorunlu dil hazırlık eğitiminden muaf olabilmek için öğrencilerden talep edilen belgeler arasında gelmektedir. Yılda iki defa yapılan bu sınav 80 soruluk dilbilgisi, kelime bilgisi, okuma ve çeviri bölümlerinden oluşmaktadır, fakat yazılı anlatım, konuşma becerisi, dinlediğini anlama gibi beceriler bu sınav kapsamında ölçülmemektedir (YDS Sınavı Hakkında Bilgi, 2015). Öğrencilerin İngilizce dil yeterliğini belgelemek amacıyla girdikleri bu sınav, çoğu üniversitede kabul görse de ölçülmeyen beceriler sebebiyle kaygı oluşturduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, öncelikle katılımcılara, YDS sınavının kendi kurumlarının amaç ve hedeflerine ne ölçüde uyduğu sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda araştırmaya katılan 12 kurumdan çoğu bu sınavın amaçlarına hizmet etmediğini belirtmiş ($f=10$), sadece iki kurumda belirlenen amaç ve hedeflere uygun olduğu ifade edilmiştir. Bu durumu araştırmaya katılan bir yüksekokul müdürü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (katılımcıların ifadeleri değiştirilmeden olduğu gibi aktarılmıştır) :

“Biz her hangi bir şekilde ihtiyaçlarımızı karşılamadığımızı düşündüğümüz için YDS sınavını zaten öğrencilerimizden kabul etmiyoruz. Sınav son derece test. Her şeyden önce test olduğu için, ama bunun dışında bazı dil becerilerini hiç ölçmediği için. Sınavın bizim amacımıza uygun olmadığını düşünüyoruz. Ve o yüzden o sınavı kabul etmiyoruz.”

Benzer şekilde sınav hazırlamakla görevli bir öğretim elemanı düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir:

“YDS'nin tek başına aslında bir dilin bilinip bilinmediğini ölçebilen bir sınav olduğunu düşünmüyorum, şahsi fikrim bu. İçinde dinleme yok, konuşma yok, üretebileceğimiz hiçbir şey yok. Sadece veriler var onları değerlendiriyoruz. Daha çok test tekniğine dayandığına inanıyorum. O yüzden aslında yapmak istediğimiz işle yani öğrencilerimizi ulaştırmak istediğimiz yerle YDS'nin çok alakalı olduğunu düşünmüyorum. Ama şu da bir gerçek ki, şu anki durumumuzda, öğrenci sayısı kalabalık, hepsine birden konuşma ve dinleme sınavı yapmak mümkün olmuyor. Bu tür aksaklıkların olması bizi onun geçerliliğini kabul etmeye itiyor aslında. Mecburen katlandığımız bir durum bence.”

YDS sınavının kurumlarının amacına kısmen uyduğunu düşünen bir öğretim elemanı ise bu konuda şu yorumu yapmıştır:

“Yabancı dil aslında dört temel beceri üzerine kurulu fakat bu sınavda dört becerinin ölçülmesi mümkün değil. Zaten bu kadar çok kişinin aynı anda girdiği sınavda bu dört becerinin de ölçülmesi beklenmiyor. Ölçülmeye çalışılsa bile böyle bir durumda objektif değerlendirmede geçerlilik ve güvenilirlik yönünde sıkıntılar olabilir. O yüzden elimizdeki imkanlar ile en iyi neleri ölçebiliriz? Ölçülebilir olanları ölçmeye çalışmalıyız tarzında düşünce var benim anladığım kadarıyla. O yüzden de YDS yapılıyor. YDS'nin bize yansıyan hem olumlu yönleri var hem olumsuz yönleri var. Özellikle bu sınava girmiş belli puanı almış öğrenciler gerçekten okuduğunu anlama kısmında çok iyiler. Çeviride iyiler. Dil bilgisinde iyiler. Kelime bilgisinde iyiler. Ama konuşmada dinlemede çok zayıflar. Bu anlamda beklentimizi kısmen karşılayan bir sınav YDS sınavı.”

Yorumlardan da anlaşıldığı üzere katılımcıların genel kaygısı YDS'nin dil yeterliğini gösteren dört becerinin (konuşma, dinleme, okuma, yazma) her birini ölçmemesi, sadece okuma becerisi, dilbilgisi ve kelime bilgisi üzerine odaklanmasıdır. Dil öğreten kurumların ise dil yeterliği anlayışı bu dört becerinin de öğrencilere kazandırılması gerektiği yönündedir. Avrupa Birliği tarafından geliştirilen ortak dil çerçevesi kapsamında (Common European Framework of

Reference for Languages- CEFR) dil yeterliğine sahip bir öğrenciden, duyduğu ya da okuduğunu anlayabilmesi, farklı sözlü ya da yazılı kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilmesi, kendini akıcı ve spontane bir şekilde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesi beklenmektedir (CEFR, 2011). Bu bağlamda, bu dört becerinin öğrencinin yabancı dilde genel iletişimsel becerisine katkı sağladığı ve ölçme sonuçlarında öğrencinin dil yeterliğine karar verirken daha adil ve güvenilir bir sonuç ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Powers, 2010). Bu anlayışı benimseyen ve öğrencilere konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini kazandırmaya çalışan kurumlar YDS sınavını amaçlarına uygun bulmamaktadır. Bazı kurumlar ise bu anlayışı benimsediği halde pratik sebeplerden dolayı YDS'yi muafiyet için kabul etmektedir.

Farklı Kurumlardan Gelen Öğrencilerin Dil Yeterlilik Belgelerinin Kabulü ve İlgili Uygulamalar

Katılımcılara sorulan diğer iki soru öğrencilerin dil yeterliklerini belgelemeleri ile ilgilidir. Başka bir üniversitenin dil yeterlik sınavını geçmiş bir öğrencinin diğer bir kurum tarafından kabul görüp görmediği ve yeni kayıt yaptırmış öğrencilerden hazırlık eğitiminden muaf olmak için dil yeterliğini gösteren hangi belgelerin beklendiği katılımcılara sorulmuştur. Alınan cevaplara bakıldığında, on iki kurumdan çoğunun (f=9) başka bir üniversitenin yeterlik sınavına girmiş ve hazırlık sınıfını geçmiş bir öğrencinin bu durumunu belgelese dahi kabul edilmediği, bu eğitimden muaf olmak için kurumun kendi yeterlik sınavına girerek başarılı olması beklendiği görülmektedir. Bir yüksekökol müdürü bu konuyu şu gerekçeyle ifade etmiştir:

“Hangi üniversiteden gelirse gelsin biz öğrencinin aldığı hazırlık eğitiminin bizde hazırlıktan muaf olması için geçerli kılmıyoruz. Çünkü üniversitelerin kendi hazırlık eğitimleri çok çeşitlidir. Yaptıkları sınavlar çok değişik ve geçme puanları barajlar çok değişik. Durum böyle olunca tabi bir üniversitede hazırlık okuyan kişi başka bir üniversitede gerçek anlamda yeterli olmayabiliyor. Tabi bunun tam tersi de söz konusu. Bir yerde hazırlık okuyan başka bir yerde çok çok başarılı olabiliyor duruma göre. Ama herkese göre her üniversite kendi kriterlerini belirlemek taraftarı. Ve kendi ihtiyacına yönelik bir eğitim veriyor. Böyle bir yerde verilen eğitimin niteliğini sorgulamıyorum. Fakat kendi ihtiyaçlarına

dönük olup olmadığını sorgulama durumundayız. Bu anlamda denklik vermiyoruz başka bir yerde hazırlık okuyan öğrencilere.”

Üniversitelerin hazırlık okullarının farklı amaçlara sahip olduğu ve verilen eğitimin de farklılık gösterdiğini düşünen bir okul müdürünün görüşü şu şekildedir:

“Başka bir kurumdan alınmış bir hazırlık eğitimi bizim buradaki eğitimimizle eşdeğer olmayacaktır. Yani bir teknik üniversitenin hazırlık eğitiminde uygulanan içerikle bizim bu uyguladığımız arasında fark var, yani zaten o içeriği üniversitenin yapısıyla homojen bir hale getirebilmek için de bizim kendi sınav birimimiz kendi materyallerimiz var. Bu dediğim amaçlara yönelik olarak, o yüzden de o hamurun içinden gelmemiş bir hazırlık belgesini kabul etmiyoruz.”

Başka üniversitelerde hazırlık eğitimini tamamlamış öğrencilerin yeterliğini kabul eden kurumlar ise (f=3) genellikle kendi değerlendirmeleri doğrultusunda geçme notunun eş değer olması ya da öğrencinin Avrupa Dil Çerçevesi Kriterlerine göre B1 ya da B2 seviyede dil bildiğini gösteren bir belge getirmesini talep etmektedir.

Genel olarak bakıldığında üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarının tümü (f=12) öğrencilerin dil yeterliğini ispatlamak adına ÖSYM'nin denkliğini kabul ettiği belgeleri kabul etmektedir. Katılımcıların bildirdiği görüşlere bakıldığında, kurumlar arası amaçlar ve uygulamalarda farklılık olduğu ve ölçme değerlendirme adına herhangi bir standardın olmadığı gözlemlenmiştir. Her bir kurumun kendi öğrenci profiline ve hedeflerine göre belirlediği dil yeterlik seviyesi farklılık göstermekte bu sebeple uluslararası sınavlar dışında diğer kurumlardan alınan yeterlik belgelerine güven duyulmamaktadır.

Yeterlik Sınavlarının Hazırlanmasından Sorumlu Kişiler

Görüşme formunda yer alan diğer iki soru kurum içinde uygulanan, öğrencilerin dil yeterliklerini belirleyen sınavın kimler tarafından hazırlandığı ile ilgilidir. Bu anlamda katılımcılara bu sınavın kurum çalışanları tarafından mı hazırlandığı ve bu çalışanların ne gibi niteliklere sahip olduğu sorulmuştur. Alınan

cevaplar doğrultusunda çalışmaya katılan kurumların hepsi (f=12) yeterlik sınavlarının kendi kurumlarında görev yapan öğretim elemanları tarafından hazırlandığını belirtmiştir. Başka bir kurumdan sınav satın almak yerine kendileri tarafından sınav hazırlanmasını tercih eden bu okullar, yeterlik sınavının ihtiyaç analizleri doğrultusunda öğrenci profilini tanıyan ve okul hedeflerini bilen görevliler tarafından hazırlanmasını tercih etmektedirler. Katılımcılardan bir okul müdürü ve iki öğretim elemanı bu düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“Öğrettiğimiz şeyler doğrultusunda sınavlar hazırlanıyor, yani neyi öğrettiğimizi biliyoruz, öğrettiğimizi test etmek istiyoruz. Beklentilerimize göre eğitimimizi veriyoruz, sınavımızı da ona göre yapıyoruz.”

“Adamına göre kıyafet dikmek olarak görüyorum ben bunu, sonuçta bu üniversite için yazılmış bir sınav.”

“Beklentilerin bu üniversiteye göre karşılanması gerekiyor. Ve sınav sonucunun bize şunu söylemesi gerekiyor. Evet, buradan bu öğrenci bu puanı aldığı zaman bölümünde başarılı olabilecek, dil problemi yaşamayacak anlamına gelmesi gerekiyor.”

Görüldüğü üzere, çalışmaya katılan kurumların her biri standart ve merkezi bir sınav satın almak ya da kullanmak yerine kendi kurumlarına özgü sınav hazırlamayı tercih etmektedir. Bunun gerekçesi olarak, her kurumun kendine has ihtiyaçlarının olması, ulaşılmak istenen hedeflerin her kurumda farklılık göstermesi, öğrenci profiline ve öğrencilerden istenen beklentilerde değişiklik gözlenmesi gösterilebilir. Buradan anlaşılacağı gibi, kurumlar arasında “dil yeterliği” anlamında genel geçer bir standart bulunması oldukça zordur. Bu kavram her kurum tarafından farklı şekilde yorumlanmaktadır. Daha önceki sorularda ifade edilen yeterlik belgelerinin kabul görüp görmemesi konusu da yine kurumların farklı uygulamalarından, ölçmedeki farklılıklardan ve aralarında bulunması beklenen standart eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Kendi sınavlarını hazırlamayı tercih eden bu kurumlarda, dil yeterliği sınavını hazırlayan görevlilerin genellikle kurumda çalışan öğretim elemanlarının olduğu, ya da bu amaçla oluşturulmuş sınav birimi görevlilerinin bu görevi üstlendiği gözlemlenmiştir.

Kurumların hepsinde (f=12) oluşturulan sınav hazırlama birimi elemanlarının sayısı 3 ile 7 kişi arasında değişmektedir. Sadece bir kurumda ölçme ve değerlendirme eğitimi almakta olan iki öğretim elemanı sınav biriminde görev yapmaktadır, fakat diğer kurumlarda (f=11) görev yapan öğretim elemanlarının özellikle ölçme ve değerlendirme alanında herhangi bir eğitimlerinin olmadığı belirtilmiştir. Sınav hazırlama birimine dahil olan öğretim elemanları genellikle gönüllülük usulüne göre belirlenmekte ve meslekte deneyimleri olanlar tercih edilmektedir. Ayrıca ölçme değerlendirme anlamında lisans eğitimleri olmasa da, bu alanda yüksek lisans ve doktora eğitimine devam eden öğretim elemanları çalışmaya katılan kurumlardan üçünde (f=3) sınav hazırlama biriminde görev yapmaktadır. Bu birim görevlileri sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirme konularında zaman zaman yurt içi ve yurt dışında seminerlere katılmaya teşvik edilmekte, ya da kuruma davet edilen uzmanlardan bu konularda hizmet içi eğitimler almaktadır. Çoğu kurumda (f=11) sınav hazırlama biriminde görev yapan kişilerin ders yükleri diğer öğretmenlere göre daha az olmakla beraber, 4-8 saat arasında değişmektedir. Çalışmaya katılan sadece bir kurumda, sınav birimi görevlilerinin ders yükü konusunda herhangi bir ayrıcalık tanınmamıştır.

Yeterlik Sınavları Hazırlama Sürecinde Dikkate Alınan Dil Kriterleri

Kendi dil yeterlik sınavlarını hazırlayan kurumların katılımcılarına sorulan diğer bir soru da, bu sınavların hazırlanması aşamasında hangi dil kriterlerini göz önüne aldıklarıdır. Sınav maddelerinin hangi hedefleri ne ağırlıkla ölçeceğinin belirlenmesi ve sonuçların yorumlanmasına olanak veren bu dil kriterlerinin kurumların ulaşmaya çalıştıkları hedeflerle ne derecede örtüştüğünün belirlenmesi hedeflenmiştir.

Çalışmaya katılan kurumlardan çoğu (f=11), Avrupa Birliği Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanan Avrupa Ortak Dil Kriterini (CEFR, 2011) kullanmaktadır. Bu dil kriterini temel almaktaki en genel sebep, Avrupa Birliğine uyum sürecinde eğitim anlamında ortak hareket etme ihtiyacıdır. 1999 yılında 29 Avrupa ülkesinin eğitim bakanlarınca görüşülerek imzalanan Bologna Süreci kapsamında, Avrupada yüksek öğretim alanında standartları geliştirmek ve farklılıkları azaltmak hedeflenmektedir. Şu an 47 üye ülkesi olan bu programa 2001 yılından itibaren katılan Tür-

kiye de yükseköğretim alanında diğer Avrupa ülkeleri ile akredite olan kurumlar oluşturmaya ve ortak bir eğitim sistemi yaratmaya çalışmaktadır (YÖK, 2015). Bu çerçevede, çalışmaya katılan kurumların çoğu bu dil kriterini temel almaktadır. Diğer sebepler ise, bu dil kriteriyle belirlenen hedeflerin kurumların içerik ve beklentilerine uyum göstermesi, öğrencilerin dil seviyesini belirlemede CEFR kriteri içindeki ifadelerin yerinde tespitler sağlaması ve değerlendirme anlamında popüler bir ortak dil oluşturması olarak ifade edilmiştir. Ayrıca kurumlar tarafından kullanılan ders materyallerinin CEFR kriterlerine göre yazılmış olması da bu seçimde önemli bir etkidir. Sadece bir kurum, Global Scale of English (GSE) dil kriterini kullanmaktadır (GSE, 2015). Daha önce CEFR dil kriterini kullanmakta olan bu kurum, son 2 yıldır GSE dil kriterlerini kullanmaya geçmiş ve sınavlarını bu çerçevede hazırlamayı, değerlendirmeyi ve sonuçları yorumlamayı seçmiştir. Bu tercihin sebebi, CEFR kriterlerinin yorumlanmasında ortaya çıkan sıkıntılar, ve seviye bazında dil yeterliği tanımlarındaki muğlak ifadelerdir. Dil yeterliğinde öğrencilerden beklenen hedefler doğrultusunda bir cetvel anlayışıyla daha net ifadeler sunan GSE kriteri, sınavların hazırlanmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırdığı ve aynı zamanda CEFR kriteri ile de uyum gösterdiği için bu kurum tarafından tercih edilmiştir. Öğrencilere kazandırılmak istenen öğrenim çıktıları ve bunların seviye bazında tanımlamalarını içeren dil kriterlerinden CEFR yerine GSE'yi tercih eden kurumun okul müdürü bu tercihi şu şekilde ifade etmiştir:

"Bir çok yüksek öğrenim kurumunda tercih edilen kriter genelde CEFR'in çerçevesi içerisinde. Fakat CEFR'i daha yakından incelediğimizde aslında bazı sorunlarının olduğunu tespit ettik. Öncelikle akademik ortama uygun hazırlanmadığını ve bahsedilen seviyelerin sınırlarının çok da net çizilmediğini gördük. Örneğin ben okulun müdürü olarak diğer müdürlerle yapılan çeşitli toplantılarda herkesin CEFR'i kriter olarak aldığını ama herkesin seviyeleri farklı yorumladığını gördüm. Hatta farklı seviyelere verilen (örneğin B1-B2) örneklerin aynı olduğunu gördüm. Bunu yayınevlerinin kitaplarında da görürsünüz. B1 seviyesinde olduğunu yazan iki kitabı incelediğinizde aslında farklı iki seviyede olduğunu anlarsınız. B1 seviyesi dediğimiz kocaman bir aralık. Bazısı bunun başından bahsediyor, bazısı sonundan, bazısı ortasından. Bu yüzden

Global Scale of English'in (GSE) granüler yapısının bize daha net ve sağlıklı bir yol çizdiğine, özellikle akademik ortamlara daha uygun olduğuna karar verdik. GSE de aslında CEFR'in öğrenme çıktılarını temel alarak oluşturulmuş bir ölçek; sadece onları sıraya diziyor, kullanımı daha kolay ve objektif bir hale getiriyor. Örneğin B1 seviyesini ele alalım bu GSE de 43-58 aralığına denk geliyor. 43 ve 58 arasında 16 farklı seviye var; insanların yorum farkları da bundan kaynaklanıyor bence.... Biz de GSE'nin öğrenme çıktılarını inceledik. CEFR ile karşılaştırmalarını yaptık. Altındaki araştırmaları okuduk. Elimizdeki materyallerle ve en son basılan kitaplarla karşılaştırmalarını yaptık. İhtiyaçlarımıza son derece karşılık gelebilecek öğrenme çıktılarına sahip olduğunu gördük. Sınavlarımızı, müfredatımızı, materyallerimizi buna göre düzenledik.. Sonuçlar da gösteriyor ki yanılmamışız doğru yoldayız."

Bu konuda CEFR'i tercih eden okul müdürlerinin yaptığı yorumlar aşağıdaki gibidir:

"Yani bütün okullar bu şekilde konuşuyor, biz de kendimizi anlatmak durumunda kalıyoruz. Bu şekilde ortak bir dil oluşturuyoruz. Zaten aslında çok da fazla bir şansımız yok, çünkü yayınevleri kitap getiriyor, diyor ki bu A1 düzeyinde bir kitap. Yayınevlerinin de aslında kullandığı ya da bize sunduğu kaynakların hepsinin bu şekilde adlandırılması ve bir çok üniversitenin de bu ortak dilde buluşabilmesi adına biz de artık onları kullanıyoruz."

"CEFR'e çok birebir bağlı kalmamakla beraber belli tanımlayıcı ifadelerini alıyoruz ve onlara uyumlu bazı şeyler yapmak istiyoruz. Ama CEFR mesela bizim kadar detaylı bir tanımlama oluşturmaz, zaten vermiyor. Çok genel bir tanım veriyor. Yani kullanırken bazı terimleri, daha doğrusu dil yeterliği üzerinde konuşurken ortak bir dilimiz olsun diye onu kullanıyoruz, ama bizim için çok büyük bir araç değil."

"Pragmatik yaklaşırsak olaya, öğrencilerin belirli seviyede ilerlemeleri ve bu seviyelerin tanımlanması bize çok şey kazandırır. Yani orada temel beceriler, öğrenme çıktıları, öğrenciden beklenenler, hocadan beklenenler, hepsi mevcut. Zaten aslında bizim istediğimiz de bundan çok farklı bir şey değil. CEFR üzerine odaklı bu eğitim de bir anlamda kalite garantisini sağlamış oluyor."

Yapılan yorumlara bakıldığında, tüm kurumların öğrenim çıktılarını ve öğrencilerin dil seviyelerine göre yapabilecekleri becerileri tanımlayan bir çerçeveye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu çerçeve, kurum içi hedeflere tam olarak uymadığı durumlarda, yapılan bir takım düzenlemeler ile ya da öğretim elemanlarının yorumlamaları ile uygulanmaktadır. Bu yorumlar kurumdan kuruma farklılık gösterebilmektedir. Kurumlar arası iletişimde ortak bir dil oluşturma amacıyla yaygın olarak tercih edilen dil kriterinin CEFR olduğu görülmüş ve dil seviyesini ifade etmekte bu kriterin tanımladığı başlıkların tercih edildiği saptanmıştır. CEFR kriterinin ana başlıklarının çok farklı şekilde yorumlandığını düşünen ve akademik anlamda dil seviyelerini ve bunları tanımlayan becerileri daha net açıklayan bir kritere ihtiyaç duyan bir kurumun GSE'yi tercih ettiği saptanmıştır.

Yeterlik Sınavlarının İçeriği

Görüşme formunda yer alan sorulardan üçü, kullanılan yeterlik sınavının içeriğine yöneliktir. Bu anlamda, katılımcılara yeterlik sınavının kurumda verilen derslerin içeriğini kapsayıp kapsamadığı, hangi becerilerin ölçüldüğü ve ne tür soru maddeleri kullanıldığı sorulmuştur.

Ders içeriğinin sınav kapsamına alınması konusunda, çalışmaya katılan kurumlardan dokuzu (f=9) yeterlik sınavında ders içeriklerinin ve kullanılan dil kriterine göre belirlenen hedeflerin ölçüldüğünü belirtmiştir. Bu kurumlardan diğer üçü (f=3) yeterlik sınavında derste öğretilen konuların temel alınmadığını, ağırlıkla dil kriterleri ve test tanımlamaları ile belirlenen hedeflerin ölçüldüğünü ifade etmiştir. Ders içeriği ve dil kriterlerini sınava dahil eden kurumların bazılarında okul müdürleri ve sınav görevlileri fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Biz sınavımızda ders içeriğini dikkate alıyoruz. Çünkü sınav sonrasında 'biz bunları çalışmadık derste' diye sıkıntılar iletiliyor. Ben sınav bürosuna hep aynı şeyi söylüyorum. Lütfen kitabın dışına çıkmayın. Kitap neyse onu anlatalım. Bu demek değildir ki bazen materyal geldiği zaman o materyalde x konusunu tamamlayıcı bir şey olduğunda onu sormayalım. Ama burada materyal ve sınav arasındaki iş birliği çok önemli, o yüzden bize hocalardan gelen eleştirilerden hiç biri 'bunları çalıştırmadık' olmaz. Aksine 'biz bunları çalıştırdık niye sormadınız' diyebilirler. Bir de yeterlik sınavında ana kriterimiz, 'B1 seviyesindeki öğrenci neyi yapar' dan hareket ediyoruz."

“Biz ne eğitim vereceksek onu ölçüyoruz. Bunu normal öğrenciler için B1 seviyesi gibi düşünüyoruz. Sadece okuttuğumuz kitapların içeriğine göre belirliyoruz sınavı. Müfredatımızda olmayana sormuyoruz. Müfredatımızda kazanımlarımız var, bunlar bize yol gösteriyor.”

Derste öğretilen konuları birebir yeterlik sınavına dahil etmeyen kurumlardan gelen yorumlar ise şu şekildedir:

“Yeterlik sınavımız test tanımlamalarına dayanıyor. Dönem içi sınavları tamamen ders içeriklerine göre yazıyoruz, ama yeterlik sınavı tamamen test tanımlamalarına göre yazdığımız bir şey. Derste işlenenleri birebir kapsamıyor.”

“Biz yeterlik sınavında genel baz alıyoruz, yani CEFRe göre A1'den C2 seviyesine kadar sorular koyuyoruz. Çünkü bu bir yeterlik sınavı ve bizim öğrencimiz olabilir, olmayabilir, bambaşka yerden gelebilir, eğitimini başka yerden almış olabilir. Orada da 'derste neler yapılıyor neler önemseniyor neler öğretiliyor' u zaten göz önünde bulundurmuyoruz.”

Yeterlik sınavında ölçülen beceriler göz önüne alındığında kurumlar arasında farklı uygulamalar olduğu gözlenmiştir. Kullanılan dil çerçeveleri kapsamında öğrencilerin ulaşması beklenen hedefler arasında konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra kelime ve dilbilgisi kullanımı gibi ölçülen beceriler olarak katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Fakat çalışmaya katılan kurumlardan çoğu (f=9) konuşma becerisini pratik nedenlerden dolayı ölçemediklerini ifade etmişlerdir. Bu kurumlar, konuşma becerisini ölçmeyi tercih etmemelerinin sebepleri olarak öğrenci sayısının fazlalığı, getirdiği iş yükü, yetersiz sayıda değerlendirici, sınavın kayıt altında tutulamaması ve değerlendirmenin objektif olarak yapılamamasını göstermektedir. Bu konuda katılımcı okul müdürleri ve sınav görevlileri kaygılarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Aslında tüm becerileri ölçmüyoruz. Bu bizim kendi kendimize yaptığımız en büyük eleştiri. Üç dil becerisini ölçüyoruz. Konuşma becerisini ölçemiyoruz. Dinleme becerisinde noktayı virgül olarak ölçüyoruz. Bu bizim kendimizi en çok eleştirdiğimiz nokta. Burada idareci olarak geldiğimden beri hep bunu dile getirmişimdir. Bu sınavın içerisinde konuşma olmalı. Öğrenci sayısı çok fazla en temel

neden olarak bu gösteriliyor. Bu sınavın da kayıt altına alınması lazım. Çünkü tartışmaya açık bir sınav olabiliyor. Bunun nasıl yapıldığı, hangi şartlarla hangi ortamda yapıldığı çok önemli. Çünkü her hangi bir itiraz halinde yazılı kağıtları biz iletebiliyoruz. İdari mahkemeye öğrenci başvurduğunda, sınavın gözden geçirilmesini istediğinde idare mahkeme yazılı kağıtları alıyor. Bunun yanında görüntülü ve sesli bir kayıt da onlara aktarılabilirdi. Eğer biz bunu yapamazsak hem hocalarımız hem de idari anlamda bizler zor durumda kalıyoruz”

“Okulumuzda konuşma becerisi sınavları yapmamamızın ilk nedeni pratiklik, uygulanabilirlik. Hakikaten okul büyük bir okul ve standart sağlayıp onu yapmak çok zor. İkincisi de, ilk yapılan ihtiyaç analizinde birinci sınıf öğrencilerinin daha çok kitle dersleri aldığı, büyük dersler aldığı, dolayısıyla aslında büyük çoğunluğunun konuşma becerisine ihtiyacı olmadığı görüldüğü için yapmıyoruz.”

“Biz konuşma becerisini ölçmüyoruz, tamamen pratik nedenlerden ötürü. Öğrenci sayımız fazla, zaman kısıtlı vs. Uygulama konusunda bizi çok ciddi zorluyor bu durum”

“Üç bin dört yüz öğrencimiz var ve bu sınavları çok kısa sürelerde yapmamız gerekiyor. Yani bütün sınavın uygulanması, okunması, notlanması, bitirilmesi bir haftanın içerisine sığması gerekiyor. Bunlarda hep işte dönemlerin başlama bitme kayıtlar gibi işlemlerden kısıtlanıyor. Dolayısıyla ile üç bin dört yüz öğrenciyi bizim sözlü sınavına almamız şu an için biraz zor görünüyor.”

Çalışmaya katılan kurumlardan üçü (f=3) yeterlik sınavında konuşma, dinleme, okuma, yazma becerilerini kapsayan dört dil becerisinin yanı sıra kelime ve dil bilgisini de ölçmektedir. Bir okul müdürünün bu konudaki yorumu şu şekildedir:

“Öğrenci sayımız yüksek fakat biz dört beceriyi de ölçüyoruz. Aslında müfredatımızda ne öğretiyorsak, hedeflerimizde ne varsa sınavlarımızda da onları ölçüyoruz.. Biraz zahmetli bir süreç tabii ki. Öğrencileri ikiye bölerek iki hoca konuşma sınavına alıyor. Sözlü sınavları da video cihazları ile kayıt altına alıyoruz itiraz olması durumuna karşı. Yaklaşık iki gün sürüyor tüm öğrenciler ile mülakat yapmamız.”

Yapılan görüşmelerde belirtildiği üzere, yeterli sınavlarında çoğu kurumun çoktan seçmeli test maddelerini tercih ettiği saptanmıştır (f=11). Bu kurumlar ayrıca yazma becerisini de açık uçlu kompozisyon sorularıyla ölçmektedir. Çalışmaya katılan bazı kurumlar (f=3) test maddelerinin yanı sıra açık uçlu, cümle tamamlama, eşleştirme, boşluk doldurma, hata düzeltme, yeniden ifade etme, diyalog tamamlama gibi soru türleri kullanmakta, betimleme, hikaye anlatma, yorum yapma gerektiren soru tipleriyle konuşma becerisi ve yazma becerisini de ölçmektedir.

Yeterlik Sınavının Denenmesi ve Süresinin Belirlenmesi

Odak grup görüşmelerinde kurum temsilcilerine yöneltilen diğer sorular yeterlik sınavının denenmesi, madde güçlüklerinin ve süresinin belirlenmesi konularındadır. Bu anlamda çalışmaya katılan kurumlardan çoğu (f=9) hazırladıkları yeterlik sınavlarının ön denemelerini bir pilot çalışma olarak yapmadıklarını ya da bu konuda bir şanslarının olmadığını belirtmiştir. Bunun gerekçesi olarak, sınavın güvenliği, pilot çalışma yapılacak kitlenin sınırlılığı, zaman yetersizliği ve bu çalışmayı yürütecek eleman eksikliği gösterilmiştir. Böyle bir ön deneme yapmak yerine, genellikle belirtilen kurumlarda çalışan öğretim elemanlarının görüşleri alınarak sınavın iyileştirilmesi yoluna gidilmektedir. Bu konuda katılımcılardan gelen yorumlar şu şekildedir:

“Hocalarımızın anlattığı süre içerisinde bunun imkansız olduğunu biliyoruz bu yoğunluk içerisinde pilot çalışma yapabilmek mümkün değil. 2012-2013 yılından beridir yani ilk geldiğimiz sene burada çalışan arkadaşlarımızın arasında okutman arkadaşlarımız ek ders ücreti karşılığında çalışıyor. Şu an söylediğimiz sayıyı 8-9 civarlarına indirebildik. Çünkü söylediğiniz çalışmalar ancak kadrolu elemanlarla ve özel olarak o işi yapmakla görevlendirebileceğimiz arkadaşlarla yapılabilir, fakat şu anki durumumuzda pilot uygulama yapma bizim için lüks. Aynı şekilde önce madde analizi gibi şeyleri de maalesef yapabilmemiz mümkün olmuyor.”

“Pilot çalışma uygulamamız yok. O noktada şöyle bir sistem geliştirmeye çalışıyoruz. Çok yürümüyor şu anda. Bir tane aynı grubun içinden olmayan ama aynı kura giren nispeten daha deneyimli bir hocadan sınavı gözden geçirmesini istiyoruz. Ama pilot çalışmayı söz konusu olan sınav olduğu için

öğrenci grubuna uygulama spekülasyonlara sebep olabiliyor. Bir de çok da fazla her tarafa çekilebilir bir şey. Normalde planlarımdan biri buydu. Pilot yapmak yirmi kişilik bir grup, ama imtina ediyorum.”

Çalışmaya katılan kurumların oldukça azının (f=3) sistematik olarak hazırlanan yeterlik sınavlarının ön denemelerini yaptıkları görüşmeler sonucunda tespit edilmiştir. Bu konuya yönelik iki okul müdürünün görüşü şu şekildedir:

“Pilot çalışma denemesini geçmiş yıllarda arkadaşlarımız yapmıştı. Denemeleri yapıyoruz. Genel anlamda sınavlarımızın pilot uygulamalarını yapma eğilimindeyiz. Tabi bu da bize değerli veriler sunuyor.”

“Örneğin ilk sınavımızın pilot çalışmasını iki farklı kurumda yaptık. Bir kurumdaki öğrenciler yine hazırlık öğrencileriydi. Diğer kurumdaki öğrenciler İngilizce Öğretmenliği 1. sınıf öğrencileriydi. Oradan alınan sonuçları değerlendirdik ve o sonuçlar çerçevesinde de şekil vermeye çalıştık sınava. Ama tabi iki farklı gruptan dönüt alabilmiş olduk. Aslında belki de daha farklı üniversitelerin hazırlık birimlerinde bunu sistematik uygulamak gerekirdi ama yapabildiğimiz buydu. O ana gelene kadar onun altında yine çok detaylı bir çalışma var. Şimdi şöyle çalışıyor bizim sistemimiz. Sınav birimindeki arkadaşlar görev dağılımıyla soru havuzu oluşturuyorlar. O soru havuzu birimdeki arkadaşlar tarafından defalarca düzenleniyor ve daha sonra kurumda görev alan öğretmen arkadaşlarımızdan rica ediyoruz dönüt vermesi için. Biz üst yönetim olarak bakıyoruz. Yabancı hocalarımıza soruyoruz. Yani kurum içinde sayısını bilmediğim kadar çok gözden geçirme, düzenleme sürecinden geçiyor. Daha sonra yine başka kurumda mesela eğitim fakültesindeki hocalarımızın görüşlerini aldık sınav hazırlarken. Dış kaynaktan da uzman görüşü aldıktan sonra, sınavın tamamının pilot çalışmasını yapıyoruz. Arkasından yine düzenleme işlemi devam ediyor.”

Yeterlik sınavı öncesi pilot çalışma yürütmeyen kurumların (f=9) genellikle sınav sorularının güçlüğü-nü ve maddelerin kalitesini sınavı hazırlayan ya da kurumda çalışan diğer öğretim elemanlarının deneyimleri doğrultusunda ve onların verdikleri dönütle-re göre belirledikleri ortaya çıkmıştır.

“İşte standartsızlık böyle bir şey herhalde. Kendi eğitim deneyimlerimiz çerçevesinde, tecrübelerimiz ışığında diyoruz ki bu kolaydır şu zordur. İşte onu diyorum sınav ölçme değerlendirmesi farklı bir alan o noktada.”

“Bizim başarımız zannediyorum sınavın önce-sindeki emeğimizin çok olmasından. Yani sınavın sonunda istatistiki ayarlama yapmaya çok az yer bırakıyoruz biz. Çok az ihtiyaç bırakmaya çalışıyoruz. İşte onun öncesindeki bütün süreçleri standarde etmeye çalıştığımız için. Soru yazarlarımız bile kısıtlı aslında yani çok odak çalışan insanlar. Bilenler yani birbirleriyle çok yakın çalışıp çok terazide tartabilecek gibi insanlar. Ve test tanımlamalarımız çok detaylı.”

Yeterlik sınavı öncesi pilot çalışmalar yürüten kurumların (f=3) ise madde güçlüklerini belirlemede çoğunlukla üniversite bünyesinde çalışan istatistik ya da bilişim birimlerinden destek aldığı, uzman görüşüne başvurduğu, gerektiği durumda sınav birimi görevlilerinin bu konularda eğitimlere katıldığı saptanmıştır. Bu konuda okul müdürlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Bilişim biriminde çalışan arkadaşlarımız sınavın üzerinde çalışıyor. Bir kere yeterlik sınavının belirli bir zorluk derecesi olması gerekiyor. Soruların belli bir zorluk derecesi oluyor. O civarda duruyor mu yoksa gerçekten elimiz kaçmış çok mu zor sormuşuz. Elimiz kaçmış çok mu kolay olmuş. Onlara bakmak iyi oluyor. Sonradan bu soruların üzerinden test ekibi ile geçiyoruz ve bakıyoruz. Bu da bir eğitim gibi bir şey oluyor kendi aramızda”

“Madde güçlüklerinin dağılımını ayarlarken uzman yardımı alıyoruz. Çalıştaylar yaptık bunun üzerine. Madde analizlerine nasıl yaklaşmak gerektiği konusunda özellikle. Kötü çıkan sonuçlar, iyi çıkan sonuçlar. Ters çalışmalar nasıl değerlendirilir. Ne yapmalıyız, nasıl bir politika izlemeliyiz bunun üzerine çalıştaylar düzenlendi; uzmanlar test birimine yardımcı oldular. Ayrıca bizim üniversitemizde son derece başarılı bir sınav sistemi var. Orada görev yapan uzmanlardan da destek aldık, eğitimler aldık. Gerek sözlü gerek yazılı şekilde bilgilendirmeler aldık. Madde analizlerimiz de oldukça başarılı çıkıyor bu sayede. Bir de aslında GSE'yi kullanmak son derece emin adımlar atmak konusunda yardımcı oluyor. Çünkü biz biliyoruz

ki kurumumuzda yapmamız gereken amaçladığımız belli öğrenim çıktuları var. Bunlar aynı zamanda yapacağımız kısa sınavlarda, ara sınavlarda, yeterlik sınavlarında da doğru adımlar atmamızda bize yardımcı oluyor. Çünkü çıktı belli, öğretilecek şey belli. O zaman test edilecek şey de belli.”

Yeterlik sınavının süresini belirleme konusunda, pilot çalışma yürüten kurumlar (f=3) bu çalışma sırasında sınavı alan öğrencilerin kullandıkları süreye göre uygulayacakları sınavın süresini tayin etmektedir. Diğer kurumlar ise (f=9) çoğunlukla sınavı gözden geçiren öğretmenlerin dönütleri doğrultusunda ya da sınavı deneyen öğretmenlerin kullandığı sürenin üç katı kadar sınav süresini belirlemektedir. Brown ve arkadaşlarının belirttiği üzere (1996), sınav süresinin belirlenmesinde sınavı deneyen bir hocanın kullandığı sürenin üç ile çarpılması genel eğilimlerden biridir.

Yeterlik Sınavının Analizi

Görüşme formunda yer alan diğer bir soru, sınavın uygulanmasının ardından herhangi bir analiz yürütülüp yürütülmediği ile ilgilidir. Bu konuda, sınavın pilot çalışmasının yapıldığını belirten kurumlar da dahil olmak üzere, çalışmaya katılan kurumlardan beşi (f=5) sınav sonrasında geçerlik, güvenilirlik ve madde analizleri gibi istatistiki değerlendirmelere başurmaktadır. Bu analizlerin yapılmasında üniversite bünyesinde ya da kendi kurumlarında bulunan istatistik ya da bilişim merkezlerinden destek almaktadır. Analiz sonuçlarına göre sınav maddeleri ve çeldiricileri gözden geçirilmekte ve zorluk derecesi sorunlu ve ayırt ediciliği düşük belirlenen maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmaktadır. Görüşme yürütülen kurumlardan yedisinde ise sınav sonrası istatistiki analizler yapılmamakta, sadece hocalardan ve öğrencilerden gelen dönütler çerçevesinde gerekli görülen düzenlemelere gidilmektedir.

Hazırlanan yeterlik sınavlarının maddelerinin tekrar kullanımı konusunda, kurumlar arasında farklı uygulamalar olduğu görüşmeler sırasında belirtilmiştir. Çalışmaya katılan kurumların sınav birimlerinden çok azı (f=3) her yeterlik sınavı için yeni sorular hazırlamaktadır. Geçmişte kullanılan sorular arşivlenerek tamamı ya da belirli kısımları öğrencilerle paylaşmakta ve pratik yapmaları amacıyla kullanılmaktadır. Diğer kurumlarda ise (f=9) gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra geçmişte kullanılan soruların bir kısmı yeni sınavlarda kullanılmakta ya da tekrar kullanılan sorular farklı hedef öğrencilere uygulanmaktadır.

Yeterlik Sınavlarının Değerlendirilmesi

Görüşmeler sırasında katılımcılara yaptıkları sınavların ölçme değerlendirme süreci ile ilgili bilgi almak amacıyla üç soru sorulmuştur. Bu sorular, sınavın içeriğinde öğretim elemanları tarafından değerlendirilen kısımlar olup olmadığına, değerlendirme yapan öğretim elemanlarının eğitimlerine ve bu sınavın hızlı, ekonomik ve güvenilir şekilde değerlendirilmesi için kullanılan uygulamalara yöneliktir.

Öğretim elemanları tarafından değerlendirilmesi gereken sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin her ikisini de sınav içeriğine dahil eden kurumların azınlıkta olduğu gözlenmiştir (f=3). Öznel olarak, öğretmenler tarafından değerlendirilen bu bölümler, bu üç kurumda yapılan yeterlik sınavının %20 - %30 ağırlığını oluşturmaktadır. Bunun dışında, çalışmaya katılan kurumların çoğunluğunda (f=7) sadece öznel olarak değerlendirilen yazılı anlatım becerisini ölçen sınavlar yeterlik sınavının bir parçasını oluşturmaktadır. Bu sınavların ağırlığı %10 ile %30 arasında değişmektedir. Katılımcı diğer kurumlarda ise (f=2) öğretim elemanları tarafından değerlendirilen sözlü ve yazılı sınavlar yeterlik sınavında kullanılmamakta, sadece çoktan seçmeli testler ile öğrencilerin dil bilgisi, kelime bilgisi, dinleme becerisi ve okuma becerisi ölçülmekte ve bu testler optik okuyucular ile insan faktörü kullanılmadan değerlendirilmektedir.

Öznel değerlendirme gerektiren sözlü ya da yazılı sınavlar uygulayan kurumlarda, değerlendirme yapan öğretim elemanları için çoğunlukla sınav sonrasında örnek olarak seçilmiş yazılı kağıtları ya da sözlü video kayıtlarını inceleyerek ortak fikir oluşturmak adına standardizasyon toplantıları yürütülmekte ve bu sınavların değerlendirilmesi için bir yol gösterici olarak belirli tanımlamalar içeren ölçekler kullanılmaktadır. Kurumların çoğunda bu tür değerlendirme yapan öğretmenlerin özellikle ölçme değerlendirme alanında eğitimleri olmadığı(f=9), fakat aralarında yüksek lisans ve doktora eğitimine sahip, deneyimli öğretim elemanları bulunan kadrolarla değerlendirme yaptıkları ifade edilmiştir. Diğer kurumlarda ise (f=3), deneyimli ve eğitilmiş hocalar ile düzenli bir şekilde düzenlenen standardizasyon toplantılarının ve kullanılan ölçeğin yanı sıra, değerlendirme konusunda uzmanlar kuruma davet edilerek eğitimler sağlanmakta, ya da değerlendirme yapacak kişiler bu konuda eğitim almak adına kurum dışında seminlere gönderilmektedir. Bu konuda bazı yükseköğretim müdürleri şu yorumu yapmıştır:

“Tüm görev alan hocalarımız standardizasyon toplantılarına katılıp, düzenli olarak eğitimler alıyorlar. Zaten sınavların içeriği hakkında ön bilgilenendirme yapılıyor hepsi için. Örnek sınav kağıtları, örnek diyaloglar kayıtlar altına alınıyor ve hocaların standardizasyon toplantılarında kullanılıyor. Bu anlamda sürekli bir eğitim halindedir hocalarımız. Ayrıca davet ettiğimiz uzmanlar da bize bu anlamda destek ve eğitim veriyor.”

“Birincisi uzun zamandır yazılı anlatım sınavı yapan, değerlendiren hocalar varsa bunlar çekirdek grup olarak her zaman tutuluyor. Değerlendirme yapan grubu çok değiştirmiyoruz onlar sabit. Tabii ki girenler, çıkanlar, emekli olanlar, yeni gelenlerden almak istediğimiz arttırmak istediğimiz oluyor. Çok yeni bir eleman geldiğinde ilk önce bir kerelik bir eğitim veriyoruz. Kompozisyonlar okunuyor ölçek tanıtılıyor, ölçek ile kompozisyonlar karşılaştırıyor, ondan sonra birkaç kere daha bu öğretmenler değerlendirme yapıyorlar. Yani bir eğitim sürecinden geçiyorlar. Son zamanlarda biraz daha yansıtmacı yapmaya çalışıyoruz. Öğretmenler birbiriyle tartışıyorlar geçip kalma konusunda kesin yargıda bulunmadan. Hocalar değerlendirmeye başlamadan önce o sınavda yapılmış olan kompozisyonlardan 10-15 tanesini notlandırıyorlar. Bu kompozisyonlar tipik durumu göstermesi açısından sınav birimi üyeleri tarafından seçiliyor.”

Yeterlik sınavlarının hızlı, ekonomik ve güvenilir bir şekilde yapılması adına kullanılan uygulamalar da kurumdan kuruma farklılık göstermektedir. Sadece çoktan seçmeli test şeklinde sınav uygulayan kurumlar (f=2) optik okuyucular ile sınav değerlendirdiği için oldukça hızlı ve insan faktöründen kaynaklanan hatalardan kaçınarak değerlendirme yapmaktadır. Bu yöntem sınav değerlendirmesinin zaman ve emek anlamında ekonomik olmasını ve çıkan sonuçların güvenilir olmasını sağlamaktadır. Bunun dışındaki kurumlarda (f=10) güvenlik açısından sınav hazırlama aşamasında internet bağlantısı olmayan bilgisayarlar kullanılmaktadır. Bu kurumların üçünde sınavların son hali sadece müdürün odasındaki bilgisayarlarda depolanmakta ve kısıtlı erişim sağlanmaktadır. Bir kurumda ise sınav merkezlerine giriş ve çıkışlar parmak izi tanıma sistemi ile sağlanmaktadır. Değerlendirme aşamasında genellikle hocaların sorumluluk ve deneyimlerine güven duyulmaktadır. Çalışmaya katılan kurumların dördünde (f=4) yeterlik sınavı tek oturumda yapılarak, hızlı bir şekilde değerlendirilmektedir.

Sınavın yürütülmesi ve değerlendirilmesi konusunda yapılan yorumlara bakıldığında, kurumların uygulamalarında farklılıklar gözlenmektedir. Bu farklılıkların genel sebepleri her kurumun kendine has teknik ve fiziki imkanları, sınav yürüten ve değerlendiren eleman sayısının farklılığı, bu elemanların konuyla ilgili eğitim düzeyleri, kullanılan teknolojik ekipmanlar ve sınavın içeriği olarak gösterilebilir. Dolayısıyla bu nedenlerden ötürü, sınav uygulama ve değerlendirme aşamalarında kurumlar arasında bir standart bulunmadığı görülmektedir.

Yeterlik Sınavlarında Teknoloji Kullanımı

Odak grup görüşmelerinde kurum yetkililerine sorulan soruların bir kısmı da yeterlik sınavlarının hazırlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde teknolojik ekipmanların kullanılıp kullanılmadığına yöneliktir.

Kullanılan teknolojik ekipmanlar konusunda kurumların çoğunun kısıtlı imkanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan kurumların hepsinde (f=12) sınavlar bilgisayar ortamında ofis programları yardımıyla hazırlanmaktadır. Sınavların basılması ve çoğaltılması konusunda bazı kurumlar sadece fotokopi makineleri kullanıp bunları elle zımbalarken (f=10), kurumların ikisinde (f=2), sınav basımı için alınmış baskı, harmanlama ve zımba makineleri bulunmaktadır. Uygulama aşamasında ise çoğu kurum (f=8) dinleme becerisini ölçen sınav bölümünde merkezi ses sistemi ya da sınıflarda bulunan projeksiyon makineleri ile sınıflara yayın yapmak dışında herhangi bir teknolojik yöntem kullanmamaktadır. Hatta bazı kurumlar (f=3) bu tür dinleme sınavlarında dahi dinleme parçalarını öğretim elemanlarına okutarak sınav yürütmektedir. Değerlendirme aşamasında ise yeterlik sınavlarının çoktan seçmeli bölümlerinde optik okuyucu kullanmaktan başka bir teknoloji katılan kurumların hiç birinde mevcut değildir. Sınav sonrasında yapılan analizler için beş kurumda bilgisayar yazılımları kullanılmaktadır (f=5). Kurumlardan birinde, sınav hazırlama sürecinde ses kayıtları üniversite bünyesinde bulunan ses kayıt stüdyolarında yapılmakta ve sözlü sınavları sırasında öğrenci performansları video kameralar ile kayıt altına alınmaktadır. Bu konuda katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Yaymevinin bize materyallerle birlikte verdiği bir program var onları kullanıyoruz soru hazırlarken. Bunun dışında, yine arkadaşların kullandıkları

okuma parçalarının seviyesini ölçen programlar var. Dinleme sınavında her sınıfta hoparlörümüz var, oradan yayın yapıyoruz sınavlar eşzamanlı ise. Ses kayıtlarını burada kendimiz yapıyoruz.”

“Sorular basılırken, harmanlayan, zımbalayan bir makinamız var. Sınıflarımızda bilgisayar projektör var. Tüm bilgisayarlar ağ sistemi üzerinden bir makineye bağlı. Dinleme sınavı merkezi olarak yapılıyor, yine biz ses dosyalarını sınıflara gönderiyoruz belli bir saatte. Hocalar dosyaları açıp yürütüyorlar. Açamazlarsa CD gönderiyoruz.”

“Sınavlarda teknolojiden yararlanmayı düşündük, tartıştık, istedik. Yani tek elden yapalım, internet ortamında yapalım, böyle halihazırda TOEFL ayarı bir sınav düşündük. Sonuçta bunu başarabilir miyiz sorusuna henüz değil şeklinde cevap verdik. Sınavlarda teknoloji kullanmak için henüz hazır değiliz.

“Madde analizi anlamında bilgisayar yazılımları ile teknolojiden faydalanıyoruz. Sınavın uygulanması anlamında dinleme sınavlarımızı her sınıfta bulunan bilgisayar ve projeksiyon cihazları ile yapıyoruz. Dinleme sınavı için ses kayıtlarımızı üniversitenin stüdyosunda profesyonel şekilde hazırlıyoruz. Sözlü sınavlar kamera kaydı altına alınıyor dokümantasyon amacıyla.”

“Sınıflarımızdaki ses sistemindeki bir takım sorunlardan dolayı tamamen daha ilkel şartlarda sınav yapıyoruz, şu an için okuyoruz dinleme bölümlerini ya da online bir şey yapamıyoruz, bilgisayar kullanmıyoruz. Bir devlet üniversitesiyiz sonuçta. Değerlendirmede optik okuyucu kullanıyoruz sadece.”

Belirtilen yorumlara bakıldığında, çalışmaya katılan kurumların fiziki ve teknik şartlarının oldukça ciddi farklılıklar gösterdiği açığa çıkmıştır.

Dil Yeterliğini Ölçmede Bilgisayar Destekli Sınavların Kullanımı

Görüşme formunda son bölümde yer alan sorular, bilgisayar destekli merkezi bir sınav uygulama ve bu sınavı yine bilgisayar destekli şekilde değerlendirme konusunda katılımcıların yaklaşımına yöneliktir. Katılımcıların öğrencilerin dil yeterliğini belirlemede bilgisayar destekli bir sınav kullanma konusunda ki tutumları, bu tarzda hazırlanan ve uygulanan bir sınavla girmiş öğrencilerin sonuç belgelerinin ku-

rumlarının geçerli görülüp görülmeyeceği ve farklı kurumların katılımıyla bilgisayar destekli bir sınav hazırlanması aşamasında işbirliğine girip girmeyecekleri katılımcılara sorulmuştur.

Dil yeterliğini ölçmede bilgisayar destekli bir sınavın kullanılması konusunda çalışmaya katılan kurumlardan çoğu (f=11) avantajları ve dezavantajları dile getirerek olumlu yönde fikir belirtmişlerdir. Sadece bir kurum böyle bir sınavın kendi kurumlarına uygun olmadığını ifade etmiştir (f=1).

“Biz böyle bir sınav kullansak çok memnun oluruz, çünkü yıllardır kurtarım beni şu sınavlardan diye sınav satın almak için koşullarımızı zorlar hale geldim.”

“Ekonomik olarak inanılmaz kazanç sağlamış oluruz. Kitapçık basımı, bunların aktarılması, dağıtımı, basım cihazlarının giderleri minimuma iner. O anlamda çok ekonomik olur. Donanımlı bilgisayarlarımızın da olması teknik aksaklıkları minimuma indirecektir diye düşünüyorum. Tek kaygım benim şahsen öğrencilerin teknolojiye yatkınlıkları ve sınavlarının başarısını etkilemesi.”

“Benim çekincelerim şu an uygulama boyutundan çok sınavın hazırlanma boyutunda. Mesela kendi kurumum için düşünüyorum. Gönüllülerden oluşan bir sınav biriminden bahsediyoruz. Sınavın bir versiyonunun çıkmasının ne kadar zahmetli ve uzun bir süreçten geçtiğini düşünürsek bilgisayarda sınav uygulamak şahane bir fikir, çok hoş çok pratik bir fikir ama bu soru havuzunu son derece uzmanlık isteyen ve insanların tüm işini gücünü bırakıp bu işi yaptıkları, tamamen bu işte uzmanlaştıkları bir merkezde çalışması gerekiyor ve şu an kurumumuzda böyle bir birimimiz yok. O yüzden yakın vadede buna geçebiliriz gibi gözüküyor. Sınavın en az 8-10 versiyonunun olması gerekiyor. Bu ne kadar sürede olur, olabilir mi konusunda bir soru işareti var. Teknik olarak donanım var evet, uygulama çok pratik evet. Değerlendirme de tabii ayrı sorunlar içeriyor. O yüzden ne kadar uygulanabilir düşünmek lazım.”

“Böyle bilgisayar destekli bir sınav fikri oldukça sıcak geliyor. Sınavın güvenliği açısından uygulamada çok büyük artı sağlar. Fakat, teknik olarak altyapı lazım. Bir de öğrenci sayımız oldukça çok. Bu uygulamayı sıkıntıya sokabilir.”

“Kesinlikle bir standart yakalamak adına önemli. Yani görsellik içermesi, hız çok çok önemli, içerik üzerinde kolaylıkla oynayabiliyorsunuz bu çok yararlı olur. Aynı zamanda bu tür bir sınavı bir çok üniversite kullanabilir bu çok çok iyi yani erişebilirlik noktasında. Bir dezavantaj belki şu olur, teknik alt yapılar yani aynı anda kaç tane bilgisayar var laboratuvar var yani belki o noktada sıkıntı yaşayabiliriz. Bu durum da aşılamayacak bir şey değil, yani bu bahane olamaz, böyle bir değişime mecburuz. Öncelikle bizim kullanmamız lazım yani yabancı dili ve çağı aynı anda takip eden bir disipliniz, öncelikle bizim yararlanmamız lazım bu tür bir teknolojiden.”

Yorumlara bakıldığında çalışmaya katılan kurumlardan büyük çoğunluğu bilgisayar destekli bir sınavın kullanılmasının hazırlama, uygulama ve değerlendirme anlamında hızlı, ekonomik ve pratik bir yaklaşım sağlayacağını düşünmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenci sayısının fazlalığı, teknik altyapının olmayışı, teknoloji okuryazarlığının olumsuz etkileri, bütçe sıkıntısı ve bu işle uğraşacak eğitimli personel yetersizliği kurumların belirttiği kaygılar arasındadır.

Katılımcılara, bu tür bilgisayar destekli bir sınavı girmiş öğrencinin sınav belgelerinin geçerliliğini kabul etme yönündeki tutumları sorulduğunda, kurumların çoğu (f=10), bu sınavın kendi kurumlarının hedeflerine uyduğu ve kurum içi sınavlarına denk olduğu takdirde kabul görebileceğini belirtmiştir. Bu anlamda denklik karşılaştırmaları yapabilmek adına pilot çalışmaların yürütülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Yani bir testin kendini ispatlaması bütün üstüne yapılan yayınlar, yayımlanan istatistikleriyle olur. Yani bunları bildiğiniz gördüğünüz takdirde o teste ne kadar güvenebileceğinizi bilirsiniz, içeriğine bakarsınız, içeriği sizin ihtiyaçlarınızı karşılıyor mu sizin istediğiniz becerileri ölçüyor mu, ondan sonra neden olmasın yani bu şekilde kurumumuz böyle bir sınavı kabul edebilir.”

“Kabul ederdim, çünkü bizim önce eğitim komisyonu daha sonra senatoya gidiyor, o toplantılarda yani biz o kurulların üyesi değiliz ama bizi çağırıyorlar, bizimle ilgili bir şey olduğu zaman orada yani bizi dinlemeden kestirip atmak diye bir şey yok, anlatıldığında da anlarlar yani açık kafalı insanlar var yani bizi dinlerler”

“Kesinlikle kabul ederdim ben eminim, hiç tartışmasız söylüyorum çünkü birlikte çalıştığım kadroyu biliyorum. Onlar da bu durumdan mustarip ve onlarda bu işten bir çıkış yolu arıyorlar. Böyle standardize edilmiş bir sınav standardize edilmiş bir ölçme ve değerlendirme sürecine kesinlikle ihtiyacımız var ve bunu yapmalıyız”

“O sınav ortaya çıkıp da güvenirliliği vs. hepsi kanıtlandıktan sonra o sınavı burası kabul edebilir. Öğrencisinden kabul edilebilir ama biz kurum olarak öğrenciden böyle bir sınava para vermesini istemeyiz. Kendi sınavımızı bırakıp öyle bir sınava geçmek istemeyiz.”

“Biz burada böyle bir sınavı pilot ettirebiliriz, pilot çalışma yaptırabiliriz. Biz beğenirsek de kabul ettiririz”

Çalışmaya katılan kurum yetkililerine dil yeterliliğini ölçmek amacıyla bilgisayar destekli bir sınav hazırlama, deneme ve uygulama anlamında işbirliğine katılıp katılmayacakları sorulduğunda, kurumların hepsi (f=12) bu anlamda destek sağlayabileceklerini belirtmiştir. Kurumlarda sadece biri böyle bir fikrin kurumlarına uygun olmadığını fakat yine de deneme aşamasında yardım edebileceklerini ifade etmiştir.

“Böyle bir şeyin ülkemizde geçerli olacağı bilgisayar destekli ve merkezi bir yabancı diller sınavının hazırlanması bence çok ciddi bir gerçeklik sağlayabilir. Yani tam olarak yardım ve iş birliğinden kastınız biz bunu pilot hale getirdik yüz tane öğrenciye uygulamak için bize destek olur musunuz ise evet olurum. Hazırlık ve içerik anlamında kurumumuzdaki hocalardan destek alabilirsiniz tabii ki.”

“Ben böyle bir oluşumun içinde olmayı çok isterim. Bu anlamda fikir ve destek verebilecek hocalarımızı da önerebiliriz. Böyle bir şey olsun, çünkü Türkiye’de şeye bir kanaldan bir şey yapılabilmesine ihtiyaç var.”

“Bu tür üniversitelerin hazırlık birimlerinin bir anlamda ortak bir noktada buluşması açısından avantajlı olur. Koordinasyon içerisinde düşündüm böyle bir çalışma içerisinde yer almak güzel olur. Ama bunun idari anlamda kararlaştırılması gerekir. Biz bu aşamada ilk başta sizin yaptığımız gibi

veri toplama aşamasındayız. Ve bu çalışmaların ben benzer noktalara ulaşması amacıyla farklı üniversitelerden çıkmasını doğal bir süreç olarak değerlendiriyorum. Bir anlamda aklın yolu bir hepimiz aynı noktaya ulaşmaya çalışıyoruz. Dolayısıyla oldukça güzel bir çalışma gerçekleşeceğini düşünüyorum.”

“Kesinlikle yani çalıştığım kadro adına da söylüyorum kesinlikle evet. Yani bu konuda da çok ciddi sıkıntıdayız ve her türlü desteği vermeye hazırız.”

“Memnuniyetle seve seve. Her türlü işbirliğine açığız. Aslında her anlamda, tüm basamaklarında, sınavın ortaya çıkarılmasından uygulanmasına kadar, değerlendirilmesi ve madde analizlerine kadar her anlamda yer almak isteriz hatta yer almak değil biraz iddialı olacak ama söz sahibi olmak isteriz. Şu anda yaptığımız işten son derece eminiz, yaptığımız işi diğer kurumlarla da paylaşmak isteriz. Standartlarımızı ortaya koymak isteriz. Eminim ki karşı taraftakiler de bu standartları rahatlıkla benimseyeceklerdir. Çünkü çok akla yatkın, çok güncel, çok ihtiyaca yönelik bir takım rotalar belirledik ve biz bundan çok memnunuz.”

“Geliştirme aşamasında desteğe ihtiyacınız olursa bizlerde de sınav ile ilgilenen arkadaşlar olacaktır. Onlar da dahil olabilirler. Söylemek istediğim biz bunun içinde hiç olmayız değil ama açıkça konuşmak gerekirse de kendi sınavımızı da bir kenara koyamayız.”

Katılımcıların yaptığı yorumlara bakıldığında, bilgisayar destekli merkezi bir sınav hazırlama ve uygulama anlamında bir takım kaygılarının olduğu görülmektedir. Bu kaygıların başında kurumlar arasında var olan standartların farklılığı, öğrenci profilinin, kurum hedeflerinin farklılığı ve kurum içi iş yüklerinin fazlalığı gelmektedir. Benzer şekilde, gerekli izinlerin alınabilmesi için idari boyutta girişimlerin gerekli olduğu da belirtilen kaygılardan biridir. Fakat, katılımcıların ortak düşüncesi, kurumlar arasında dil öğretimi ve dil yeterliliği ölçümünde bir standardın olması gerektiğidir. Bu anlamda, üniversiteler arasında dil öğretimi ve yeterliliğin ölçülmesi adına bir politika geliştirilmesi ve dil eğitimi veren kurumların bu çerçevede hareket etmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye'de yüksek öğretim kurumlarında yabancı diller yüksekokulları tarafından yapılan yabancı dil eğitiminin en önemli sorunlarından birisi, hatta belki de en önemlisi, British Council (2015) tarafından yapılan çalışmada da belirtildiği gibi, yabancı dilde ölçme ve amaçlanan yeterlikler konusunda ülkemizde bir standardın olmamasıdır. Gerek dil öğretimi sürecinin nasıl yapılandırılması gerektiği, gerekse öğrenmenin nasıl değerlendirilmesi gerektiği hakkında üzerinde uzlaşının olmaması ve farklı kurumlar tarafından farklı uygulamaların yapıldığı gerçeği, ülkemizde dil öğretimi ile ilgili bir takım sorunların yaşanmasına sebep olmaktadır.

Hazırlık eğitimi veren kurumların yabancı dil yeterlik anlayışları, bu konudaki uygulamaları, karşılaştıkları sorunlar ve bilgisayar destekli dil ölçme fikrine yaklaşımları üzerine yapılan bu çalışmadan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Yabancı dil eğitimi veren kurumların yabancı dil yeterliğinin ne olduğu konusundaki algılayışları farklıdır. Bu konuda ülkemizde kabul edilmiş standartlar yoktur. Kurumların çoğu yeterlik için CEFR'ı temel aldığı belirtilmekte, her kurum yeterliği kendi belirlediği çerçevede algılamakta ve bu sebeple başka bir üniversite tarafından verilen yeterlik belgeleri çoğu kurum tarafından kabul edilmemektedir. Hatta ulusal geçerliği olan YDS sınavının da yabancı dil yeterliğini belirlemede eksik kaldığı düşünülmektedir.
2. Yeterlik sınavının içeriğinin okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere tüm becerileri kapsaması gerektiği konusunda tüm kurumlar aynı görüşü kabul etmekle birlikte kurumların çoğunda pratik nedenlerden dolayı konuşma becerisi ölçülememektedir.
3. Kurumların büyük çoğunluğu, sınav hazırlama, deneme, uygulama ve değerlendirme sürecinde, gerek insan kaynağı, gerekse teknik donanım açısından yeterli imkanlara sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Yeterlik sınavları çoğunlukla kurumlarda bu iş için görevlendirilmiş ya da gönüllü olmuş öğretim elemanları tarafından yapılmaktadır. Sınav hazırlayan ekiplerin içinde ölçme değerlendirme konusunda eğitim almış eleman sayısı yok denecek kadar azdır.

4. Hazırlanan yeterlik sınavlarının uygulama süreçlerinde de sorunlar yaşanmaktadır. Genellikle çok kısa zaman içinde hazırlanan sınavlarda pilot uygulama yapılamamakta, değerlendirme için de yine zamanın az olması, daha önemlisi öğrenci sayısının çok olması gerekçeleri ile sınavlar çoktan seçmeli hazırlanmakta, sınav sonuçlarının analizleri de genellikle uzman ekipler tarafından yapılamamaktadır.

5. Çalışmaya katılan tüm üniversiteler yabancı dil eğitimi konusunda standartların olması gerektiğini vurgulamışlardır. Kurumlardan biri hariç tümü teknoloji kullanılarak geliştirilecek yeterlik sınavını desteklediklerini belirtmişlerdir.

Ülkemizin gerek verdiği eğitim, gerekse öğrenci sayısı açısından önde gelen devlet üniversitelerinden alınan sonuçlar yabancı dil yeterliği konusunda sınavın hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında farklılıklar ve sorunlar yaşandığını ortaya çıkarmıştır. Önde gelen üniversitelerde yaşanan bu sorunların diğer üniversitelerde de daha büyük çapta yaşandığı sonucunu çıkarmak yanlış olmayabilir. Yaşanan sorunların temelinde ülke çapında yabancı dil yeterliğinin ne olduğu konusunda bir standardın olmaması gelmektedir. Bu durumda ülke çapında standart oluşturmak için çalışmalara başlamak geç kalmış bir karar olarak önümüzde durmaktadır. Tüm paydaşların katılımı ile hazırlanması gereken standartlar yabancı dil öğretimi ve ayrılmaz parçası olan değerlendirilmesi konusunda ülke olarak ortak bir dil kullanmamıza ve yaşanan sorunların bir kısmına çözüm bulmamıza yardımcı olacaktır. Üzerinde fikir birliğine varılacak dil yeterliği standartları çerçevesinde hazırlanacak sınavların da tüm becerileri kapsayacak şekilde düzenlenmesi ve bu sınavları hazırlayan ve değerlendiren ekibin bu konuda eğitilmesi de acil ihtiyaçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınav hazırlama ve değerlendirme süreçlerinde gelişmiş ülkelerin düzeyini yakalayabilmemiz ve uluslararası geçerliği olan sınavlara hem içerik hem de geçerlik ve güvenilirlik anlamında yakın dil sınavları hazırlayabilmemiz için teknolojiye faydalanılması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Çalışmaya katılan tüm kurumlar işbirliği konusunda her tür desteği vermeye hazırken, ortak bir dil yeterlik sınavı anlayışı oluşturmak ve bu sınavı bilgisayar destekli hale getirmek mümkün olabilecek ve katılımcı çoğunluğu sağlanarak yapılacak bu tür bir çalışmanın yüksek öğretim düzeyinde dil öğretimine katkı sağlayabileceği açıktır.

Kaynakça

- Al-Gahtani, S., & Roever, C. (2012). Proficiency and sequential organization of L2 requests. *Applied Linguistics*, 33 (1), 42-65.
- Altmışdört, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye ihtiyaç vardır. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 175-200.
- Aydın, S. (2005). İngilizce öğrenenlerin yazma etkinliklerinde bilgisayar kullanmaya yönelik tutumları ve bilgisayarın yazma yeterleri başarısına katkısı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2).
- Bachman, L. F., & Palmer. A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language tests and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University.
- Bayraktaroğlu, S. (2010). Yabancı dil eğitimi gerçeği, yabancı dilde eğitim yanılışı. *Cumhuriyet Bilim ve Teknik* (CBT1221/18).
- British Council. (2015). *The state of English in higher education in Turkey: A baseline study*. Yorum Basın Yayın Sanayi Ltd. Şti, Ankara.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, S., Race, P., & Smith, B. (1996). *500 tips on assessment*. London, UK: Kogan Page.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CEFR. (2011). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe. [Available online at: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/Overview_CEFRscales_EN.pdf], Retrieved on November 23, 2015.
- Child, James R., Ray T. Clifford, & Pardee Lowe, Jr. (1993). Proficiency and performance in language testing. *Applied Language Learning*, 4(1 & 2), 19-54.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESI. (2014). Türk öğrenciler, tecrit ve Erasmus sorunsalı. ESI Arka Plan araştırması. [Çevrim-içi: [http://www.esiweb.org/pdf/Turk%20Ogrenciler,%20Tecrit%20ve%20Erasmus%20Sorunsali%20\(24%20Temmuz%202014\)](http://www.esiweb.org/pdf/Turk%20Ogrenciler,%20Tecrit%20ve%20Erasmus%20Sorunsali%20(24%20Temmuz%202014))], Erişim tarihi: 19.12.2015.
- GSE. (2015). New Global Scale of English Learning Objectives. Pearson English, New York. [Available online at: <http://www.english.com/gse#VlhcX2QrLY2>], Retrieved on November 27, 2015.
- Heaton, J. B. (2003). *Writing English language tests. Longman, handbooks for language teachers*. Longman.
- Karakuş, B. (2013). Üniversite yabancı dil hazırlık sınıflarında uygulanan modüler sistemdeki ölçme ve değerlendirme, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, (4), ISSN: 2146-9199.
- Karaman, F. (2015). Yabancı dil sınavının Almanca ölçme aracı olarak incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*. 2(1). 2015.
- Kim. M.H., & Lee, H.H. (2006). Determinants of TOEFL score: A comparison of linguistic and economic factors. *Proceedings of Korea and World Economy Conference V*, Korea University, Seoul.
- Koru, S., & Akesson, J. (December, 2011). Turkey's English deficit. Economy policy research foundation of Turkey. [Çevrim-içi: http://www.tepav.org.tr/upload/files/1324458212-1.Turkey_s_English_Deficit.pdf], Erişim tarihi: 17.12.2015.
- Köse, D. (2004). Yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler ve TÖMER. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 125. Ankara.
- Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing*. Oxford University Press.
- Meier, A. (1998). Apologies: What do we know? *International Journal of Applied Linguistics*, 8, 215-231.

- Mirici, İ. H. (2012). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı ve Avrupa dil portfolyosu nedir? MEB. [Çevrim-içi: <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>], Erişim tarihi: 24.10.2015.
- Oktay, A. (2015). Foreign language teaching: A problem in Turkish education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174 (2015) 584 – 593.
- O'Loughlin, K. (2011). The interpretation and use of proficiency test scores in university selection: How valid and ethical are they? *Language Assessment Quarterly*, 8 (2), 146-160.
- ÖSYM (2015). Duyuru: Yabancı dil sınav eşdeğerlikleri. [Çevrim-içi: <http://www.osym.gov.tr/belge/1-23277/yabanci-dil-sinavlar-esdegerlikleri-20012015.html>], Erişim tarihi: 23.11.2015.
- Powers, D. E. (2010). The Case For A Comprehensive, Four-Skills Assessment Of English Language Proficiency. ETS, 2010. [Available online at: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/TC-10-12.pdf>], Retrieved on November 20, 2015.
- Roever, C. (2006). Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics. *Language Testing*, 23 (2), 229-256.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences* (3rd Ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- URAP. (2013). Ekim 2013 Basın Açıklaması. Ankara, Urap Araştırma Laboratuvarı, ODTÜ Enformatik Enstitüsü. [Çevrim-içi: <http://tr.urapcenter.org>], Erişim tarihi: 25.11.2015.
- Üstünlüoğlu, E. (2011). Yeni bir sınav kültürü geliştirmek: Olasılık sanatı. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi. Uluslararası E-Dergi, 1(1), 19-31. [Çevrim-içi: http://ebad-jesr.com/images/kapakveicindekiler/kapakicindekilerC1_S1.pdf], Erişim tarihi: 06.11.2015.
- YDS Sınavı Hakkında Bilgi (2015). [Çevrim-içi: <http://www.osym2015.com/node/437>], Erişim tarihi: 25.11.2015.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÖK. (2015). Bolonya Süreci Nedir? Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Uluslararası İlişkiler Birimi, Ankara. [Çevrim-içi: <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/bologna-sureci-nedir>], Erişim tarihi: 27.11.2015.