

Yabancılar Türkçe Öğretimindeki Ölçme Değerlendirme Sorunları ve Çözüm Önerileri

Muhammet MEMİŞ¹

Öz

Bu araştırmada, yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan ölçme ve değerlendirme sorunlarının sınavları hazırlayanların ve uygulayanların tecrübelerinden hareketle belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım temel alınarak yürütülen araştırmada veriler, açık uçlu görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 10 katılımcıyla oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen analizler sonucunda seviye tespit, kur tamamlama, diploma ve yeterlilik sınavlarındaki sorunlara ilişkin sınavların “hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geçerliliği” temaları ortaya çıkmış ve bu 4 ana tema altında 16 alt tema ile 79 farklı kod belirlenmiştir. Sonuçlar, yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan sınavlarla ilgili en temel sorunların; sınavların hazırlık süreçlerindeki bilimsel denetim eksikliği, içerik uygunluğunun sağlanamaması ve sınırlı soru havuzu gibi yetersizliklerden; uygulama aşamasındaki planlama ve yönlendirme eksikliklerinden; değerlendirme süreçlerindeki puanlama standartlarının olmaması, yanlış değerlendirme ve puan şişirme gibi zafiyetlerden ve geçerlilik konusundaki kurumlar arası eş değerlik ve standart sınav eksikliklerinden kaynaklandığını göstermektedir. Söz konusu sorunların çözümü için sınavları hazırlayanların ölçme değerlendirme alanında eğitilmeleri, sınav süreçlerinin bilimsel temellere dayalı olarak standartlaştırılması, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde puanlama standartlarının netleştirilmesi, yanlış değerlendirme ve puan şişirme sorunlarının önlenmesi, kurumlar arası sınav eş değerliğinin sağlanması, sertifikaların ulusal ve uluslararası geçerliliğinin artırılması için ortak bir sınav sistemi geliştirilerek kurumlar arası koordinasyonun güçlendirilmesi gibi birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, ölçme, değerlendirme, sınavlar, sorunlar.

¹ Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, muhammet.memis@omu.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-6037-3958

Kaynak gösterme: Memiş, M. (2026). Yabancılar Türkçe öğretimindeki ölçme değerlendirme sorunları ve çözüm önerileri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 35-73.

Geliş tarihi: 18.04.2025 – Kabul tarihi: 26.02.2026

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v01i1i002

Assessment and Evaluation Problems in Teaching Turkish to Foreigners and Proposed Solutions

Abstract

In this study, it is aimed to identify the assessment and evaluation problems encountered in the process of teaching Turkish to foreigners based on the experiences of those who prepare and administer exams. The research was conducted using a phenomenological approach, one of the qualitative research methods, and data were collected through open-ended interviews. The study group consisted of 10 participants selected through criterion sampling. As a result of the analyses, themes related to the problems in placement tests, course completion, diploma, and proficiency exams were identified under the main themes of “*preparation, administration, evaluation, and validity*,” with 16 sub-themes and 79 different codes being determined under these four main themes. The results indicate that the primary issues concerning the exams used in teaching Turkish to foreigners stem from inadequacies such as the lack of scientific oversight in exam preparation processes, the inability to ensure content suitability, and a limited question pool; deficiencies in planning and guidance during the administration phase; weaknesses in the evaluation processes such as the lack of scoring standards, biased evaluations, and grade inflation; and, regarding validity, the lack of equivalence and standardized exams among institutions. To address these problems, several recommendations were made, including training exam preparers in the field of assessment and evaluation, standardizing exam processes based on scientific principles, clarifying scoring standards in the administration and evaluation phases, preventing biased evaluations and grade inflation, ensuring equivalence among institutional exams, and enhancing the national and international validity of certificates by developing a common exam system to strengthen inter-institutional coordination.

Keywords: *Teaching Turkish to foreigners, assessment, evaluation, exams, problems.*

Giriş

Ankara Üniversitesi TÖMER'in 1984 yılındaki kuruluşu esas alındığında, modern anlamdaki yabancılara Türkçe öğretim faaliyetlerinin içinde bulunduğumuz 2025 yılı itibarıyla yaklaşık kırk (40) yıllık bir geçmişe sahip olduğu kabul edilebilir. Ege, Erzurum, Gazi, Hacettepe ve İstanbul üniversitelerinde benzer isimlerle kurulan Türkçe öğretim merkezlerinin ardından özellikle 2010 yılından sonra yurt içinde Türkçe öğretim faaliyetlerinde görev alan kurumların sayısı artış göstermiştir. Üniversiteler bünyesindeki TÖMER sayısı 2015'te 86'ya (Tok, 2015); 2018'de ise 125'e (Erdil, 2018) yükselmiştir. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi verilerine göre bu sayı 2025 itibarıyla 139'a ulaşmıştır. Yurt dışındaki Türkçe öğretim faaliyetleri ise önceki yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı ve TİKA'nın destekleyip yürüttüğü çalışmalara ek olarak 2007'de kurulan kamu vakfı bünyesinde 2009 yılında faaliyete geçen Yunus Emre Enstitüsü ve 2016 yılında kurulan Maarif Vakfı ile birlikte daha kurumsal bir zeminde gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

2000'li yılların ortasına kadar Türkçe öğrenenlerin dil düzeylerini belgelemek için TÖMER'lerde gerçekleştirilen sınavlarda üst düzey dil yeterliği için A, orta düzey dil yeterliği için B ve düşük düzey dil yeterliği içinse C harfleriyle gösterilen bir sınıflandırma yapılmaktaydı. Bu tasnife göre sınavlardan A düzeyinde bir puan alan öğrenenler, doğrudan üniversite eğitimlerine başlarken B düzeyinde puan alanlar, TÖMER'deki Türkçe derslerine katılmak koşuluyla üniversite eğitimlerine devam ediyorlardı. C düzeyinde puan alanlarla ise B ve/veya A düzeyinde bir puan alana kadar TÖMER'lerdeki Türkçe kurslarına katılıyorlardı. Bu süreç içerisinde kullanılan öğretim setleri de başlangıç düzeyi ve ileri düzey olmak üzere ikiye ayrılmaktaydı. Üniversitelerin bünyesindeki az sayıda TÖMER'de gerçekleştirilen söz konusu sınavlar ise kullanılan öğretim materyallerinden hareketle yine TÖMER'de görev yapan okutmanlar tarafından sezgisel olarak hazırlanmaktaydı. *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni*'nin (D-AOBM) 2001 yılında Avrupa Konseyi tarafından ilk kez yayınlanmasının ardından bu metnin önce İngilizce versiyonu 2009 yılında Millî Eğitim Bakanlığının görevlendirdiği bir komisyonca, daha sonra Almanca versiyonu 2013 yılında Almanya'daki uzmanlar ve Türk akademisyenlerce Türkçeye çevrilerek yayınlandı. Söz konusu metnin yabancı dil öğretimine getirdiği standartlar doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretimi alanında gerçekleştirilen sınavlar ve belgelendirme işleri de bu tarihlerden sonra yeni bir boyut kazandı. Yurt dışında Yunus Emre Enstitüsünün, yurt için-

de ise TÖMER'lerin yürüttüğü Türkçe öğretim faaliyetleri ile ölçme değerlendirme uygulamaları, birbiriyle yakın fakat muhtelif bir zaman aralığında D-AOBM'nin çizdiği çerçeve içerisinde yapılmaya başlandı. Bu çerçevede Türkçe dil yeterlik düzeyleri, önceki sistematığın tam tersi bir kurguda, A en düşük, B orta ve C en yüksek dil düzeyini gösterecek biçimde yeniden yapılandırıldı ve öğretim setleri, sınavlar ile sertifikalar da bu sınıflamaya göre yeniden düzenlendi.

Sınav ve belgelendirme süreciyle ilgili son kırk yıllık durumun kısaca özetlenmeye çalışıldığı bu süreçte gerçekleştirilen sınavlar, özellikle 2010 öncesinde deyimi yerindeyse el yordamıyla hazırlanıp uygulanmış; sahadaki paydaşlar ve aktörler, bu konuda deneyim kazandıkça sınavlar, kendi içinde standart bir zemine doğru ilerleme kaydetse de farklı kurumların çatısı altında farklı standartlarla yapılmaya devam etmiştir. İçinde bulunduğumuz 2025 yılı içerisinde yabancılar Türkçe öğretimi alanında uzmanlar tarafından hazırlanan, uluslararası geçerliği ve tescili olan yegâne sınav, hâlâ Yunus Emre Enstitüsü tarafından düzenlenen Türkçe Yeterlik Sınavı'dır. Üstelik bu sınavın kalite onayını alması da ancak 2022 yılında mümkün olmuştur. Yunus Emre Enstitüsünün düzenlendiği sınavla kıyaslandığında hacim olarak çok daha büyük bir kitleyi ilgilendiren yurt içindeki Türkçe öğretimine yönelik yapılan sınavlar ise hâlâ TÖMER'lerin kendi bünyesinde hazırlanarak gerçekleştirilmektedir. Bu durum ise özellikle ölçme değerlendirme uygulamaları açısından bir standart ihtiyacını gözler önüne sermekte ve TÖMER'ler için akreditasyon sürecinin ivedilikle başlatılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimindeki ölçme değerlendirme uygulamaları, diğer dillerin öğretim süreçlerinde de olduğu gibi dil öğretim/öğrenim sürecinin en kritik unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilen sınavlar, öğrenenlerin dil becerilerini yalnızca tespit etmekle kalmayıp onların dil düzeylerine uygun şekilde yönlendirilmesine ve dil gelişimlerinin düzenli olarak izlenmesine olanak sağlamaktadır. Bu süreçte kullanılan ölçme araçlarının ve sınavların niteliği ve güvenilirliği, öğrenenlerin başarılarının doğru bir şekilde değerlendirilmesi için büyük önem taşımaktadır. Türkçe dil becerilerinin doğru ölçülmemesi durumunda öğrenenler, eğitim sürecine başladıklarında dil düzeyine uygun olmayan kurlara yerleştirilebilmekte veya gerçek düzeyi C1 olmamasına rağmen bu düzeyi gösterir sertifika alabilmektedir. Bu da onların Türkçe ile gerçekleştirdikleri eğitim faaliyetlerinde zorlanmalarına

yol açmakta; hatta başarısızlık yaşamalarına neden olmaktadır. Hem seviye belirleme hem de yeterlik sınavları doğru gerçekleştirildiğinde tüm eğitim faaliyetleri daha etkili hâle gelirken tam tersi bir senaryoda hem kurumlar hem de öğrenenler için telafisi zor kayıplar ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla dil öğretiminde ölçme değerlendirme sürecinin öğrenenlerin gerçek dil yeterliliklerini ortaya koyacak nitelikte olması büyük önem arz etmektedir.

Mevcut Alan Yazını

Ölçme değerlendirme, yabancılara Türkçe öğretimi alan yazınında yeterince çalışılmamış bir konu alanı olarak öne çıkmaktadır. 2025 Ekim ayı itibarıyla YÖKTEZ verilerine göre yabancılara Türkçe öğretimi özelinde tespit edilebilen kayıtlı 1155 adet lisansüstü tezin yalnızca 39 tanesi ölçme değerlendirmeyle ilgilidir. Bu, tüm tezlerin %3,38'ine denk gelmektedir. Önceki yıllarda yapılan incelemelerde (Biçer; 2017; Çiftçi ve Coşkun, 2017; Türkben, 2018; Özdemir, 2023) yabancılara Türkçe öğretimi özelinde ölçme ve değerlendirme konulu çalışmaların yalnızca makaleler içindeki oranı %1,5 iken kitap, tez, makale ve bildiriler arasındaki oranı %0,8; tezlerde ise %1,76 şeklinde belirlenmiştir. Söz konusu çalışmaların odaklarına bakıldığında ise araştırma konularının, öğretici yeterlik ve uygulamaları, dinleme ve konuşma sınavı geliştirme, akran değerlendirme ve geri bildirimin konuşma ve yazma başarısına etkisi, ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme uygulamaları ve sınavların çeşitli açılardan incelenmesi başlıklarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında ölçme değerlendirme konulu çalışmalar, sayı olarak az olmasına rağmen sahadaki ölçme değerlendirme süreçleriyle ilgili çok boyutlu ve önemli sorunların varlığına dikkat çekmektedir. Türkçe yeterlilik sınavlarının güvenilirlik ve geçerlik açısından yetersiz olması en temel problemler arasında yer almakta olup bu sınavların bilimsel ölçütlere uygun bir şekilde hazırlanmamış olması bu durumu pekiştirmektedir (Durmuş, 2013; Işıkoğlu, 2015; Memiş, 2021). Aynı şekilde, öğreticilerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin sınırlı olması ve sınav hazırlama süreçlerinin sezgisel yaklaşımlarla gerçekleştirilmesi, sınavların güvenilir sonuçlar vermesini zorlaştırmaktadır (Boylu, 2019; Ustabulut ve Kara, 2019; Memiş, 2021). Özellikle anlama sorularındaki madde yazım hataları ve sınav sorularındaki tutarsızlıklar da dikkat çekici diğer sorunlardır (Özyalçın ve Kana, 2020; Sertdemir, 2021; İltar ve Karataş, 2022). TÖMER'lerde uygulanan kur sınavlarında, soru tipleri ve

okuma metinleri gibi unsurların standartlaşmaması, sınavların niteliğini olumsuz etkilemekte (Başar ve Boylu, 2016; Çavuşoğlu ve Işık, 2021) ve bu süreçte D-AOBM (2021) önerilerinin yeterince dikkate alınmaması ise ölçme ve değerlendirme sürecindeki eksiklikleri daha da derinleştirmektedir (Karagöl, 2020; Özdemir ve Eke, 2023). Buna ek olarak C1 düzeyini belgeleyen sertifikaların bu seviyedeki dil yetkinliğini doğru bir şekilde yansıtmadığının ve öğrenenlerin aslında bu dil seviyesinde olmadıklarının ortaya konması, ölçme değerlendirme sisteminin geçerliği üzerinde ciddi şüpheler uyandırmaktadır (Memiş, 2019). Kur sınavlarının kapsam geçerliği, madde ayırt ediciliği ve güçlük düzeyleri gibi ölçütler üzerinde çalışma yapılmamış olması bu sınavların bilimsel temellere dayanmadığına işaret etmekte ve kur sınavlarında hangi bilişsel düzeyde hangi davranışların ölçülmesi gerektiğine dair hiçbir belirlemenin bulunmaması da bu süreçteki önemli eksiklikler arasında sayılmaktadır (Özdemir, 2023). Sözü edilen tüm bu sorunlar, Türkçe öğretimi sürecini ve bu süreçle ilgili olarak gerçekleştirilen diğer eğitim faaliyetlerini sınırlandırmakta ve yabancılar Türkçe öğretimi alanında kapsamlı bir ölçme değerlendirme sisteminin oluşturulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Gerekçesi ve Amacı

Alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında yabancılar Türkçe öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme sorunlarını ele alan araştırmaların genellikle dar bir kapsamda tek bir konuya odaklandığı ve bu çerçevedeki sorunları belirlemeye yöneldiği görülmektedir. Ancak yabancılar Türkçe öğretimi alanındaki ölçme değerlendirme sorunlarını bütüncül bir bakış açısıyla ele alan ve bu süreçte karşılaşılan çok boyutlu sorunları hem öğrencilerin hem de alan uzmanlarının tecrübelerine dayanarak derinlemesine inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır. Bu önemli eksiklik, mevcut sorunların kapsamlı ve sistematik bir şekilde ortaya konulmasına ve etkili çözüm önerilerinin geliştirilmesine yönelik daha geniş ölçekli ve kapsamlı çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu araştırma, yabancılar Türkçe öğretimindeki ölçme değerlendirme süreçlerine dair var olan temel sorunları çok yönlü bir bakış açısıyla değerlendirerek hem akademik literatüre katkı sunma hem de alanın paydaşları için somut öneriler geliştirme hedefini taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırma, yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan ölçme ve değerlendirme sorunlarının, sınavları hazırlayanların ve uygulayanların tecrübelerinden hareketle tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede çalışmanın temel araştırma sorusu “*Yabancılar Türkçe öğretimi alanında uygulanan*

sınavlarla ilgili sorunlar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle modellenmiştir. Fenomenoloji çalışmaları; insanların bir konudaki deneyimi nasıl anlamlandırdığının üzerine odaklanıldığı ve derinlemesine görüşmeler yoluyla ortak deneyimleri paylaşan kişilerin bir fenomene ilişkin tepkilerin ve bakış açıların tanımlanmaya çalışıldığı araştırmalardır (Rose, Beeby & Parker, 1995; Fraenkel & Wallen, 2009; Patton, 2014).

Çalışma Grubu

Fenomenolojik araştırmalarda çalışma grubu, ilgili konuda deneyime sahip olanlardan amaca yönelik olarak seçilmek durumundadır (Baker, Wuest & Stern, 1992). Alan yazınında (Starks & Trinidad, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2016; Creswell, 2020) fenomenolojik araştırmaların genellikle bir (1) ile on (10) kişi arasındaki katılımcıyla yürütülebileceği, tekrara düşmeden en geçerli sonuçların elde edilebilmesi içinse katılımcı sayısının on (10) kişiyi geçmemesinin yerinde olacağı belirtilmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi esas alınmış ve çalışma grubu; yabancılara Türkçe öğretimi alanında en az on (10) yıllık deneyim sahibi olma ile bu alanda sınav hazırlamış, uygulamış ve değerlendirmiş olma şeklindeki ölçütlere uyan kişilerden araştırmaya katılmayı kabul eden on (10) öğreticiden oluşturulmuştur. Aşağıda katılımcılara ait araştırmayla ilişkili olan bazı bilgiler sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Kurum	Deneyim	Görüş Sayısı
K1	Erkek	Doktora	Devlet Üniversitesi	20 yıl	27
K2	Erkek	Doktora	Devlet Üniversitesi	19 yıl	28
K3	Kadın	Doktora	Devlet Üniversitesi	18 yıl	32
K4	Erkek	Doktora	Devlet Üniversitesi	16 yıl	29
K5	Kadın	Doktora	Devlet Üniversitesi	15 yıl	25
K6	Kadın	Doktora	Devlet Üniversitesi	15 yıl	30
K7	Erkek	Doktora	Devlet Üniversitesi	15 yıl	26
K8	Erkek	Doktora	Devlet Üniversitesi	14 yıl	24
K9	Kadın	Doktora	Devlet Üniversitesi	12 yıl	31
K10	Erkek	Doktora	Devlet Üniversitesi	11 yıl	21

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 6'sı erkek, 4'ü kadın olup tamamı doktora derecesine sahiptir ve her biri devlet üniversitelerinde görev yapmaktadır. En deneyimli katılımcının yirmi (20) yıllık tecrübeye sahip olduğu bu grupta ortalama deneyim süresi ise 15,5 yıl şeklindedir. Araştırma kapsamında katılımcılar tarafından toplam 273 görüş bildirilmiş olup kişi başına ortalama görüş sayısı 27,3'tür. Tabloda sunulan bilgiler üzerinden bir değerlendirme yapıldığında, araştırmaya seçilen kişilerin akademik ve mesleki birikimlerinin araştırma konusu için gerekli deneyimsel veriyi sağlayabilecek nitelikte olduğu görülmektedir.

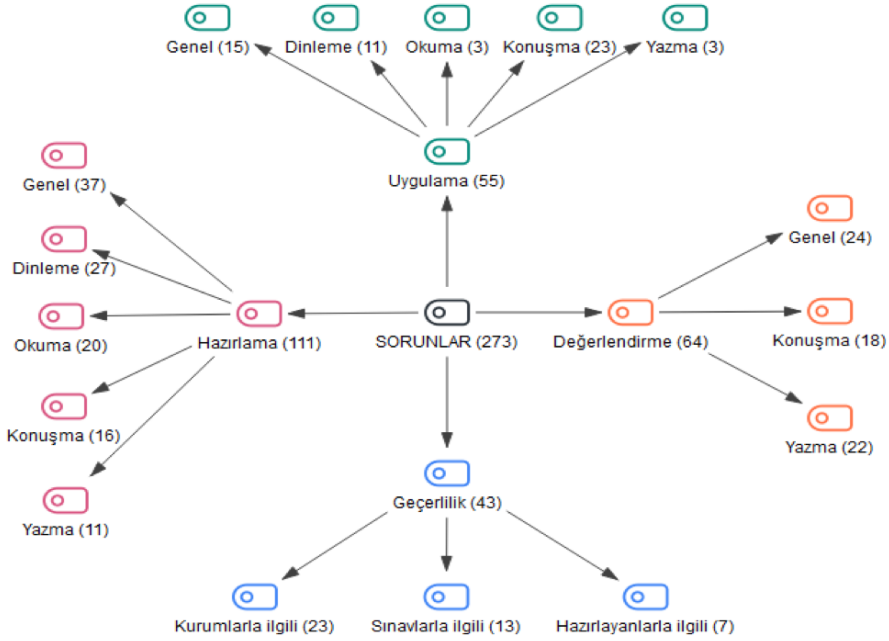
Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmalarda veriler; gözlem, görüşme, yazılı, sözlü, işitsel ve görsel materyalleri inceleme aracılığıyla elde edilmektedir. Bir nitel araştırma deseni olan fenomenolojik araştırmalarda ise veriler genellikle derinlemesine bilgi almayı mümkün kılan çoklu görüşmeler vasıtasıyla oluşturulmaktadır (Creswell, 2020). Bu doğrultuda araştırmanın verileri, araştırmaya katılmayı kabul edenlerden görüşmeler yoluyla toplanmış; elde edilen veriler, araştırmacının saha deneyim ve gözlemleriyle harmanlanarak yorumlanmıştır. Araştırma çerçevesinde yapılan görüşmeler, elde edilen bilgiler tekrara düşmeye başladığı noktada sonlandırılmıştır. Görüşmeler sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılara; yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde uygulanan sınavlardan hangilerinin hazırlanma aşamasında görev aldığı, hangilerinin uygulama ve değerlendirmesine katıldığı ve bu süreçlerde ne tür sorunlar yaşadığı şeklindeki açık uçlu sorular yöneltilmiş; sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda her bir katılımcıya özel olacak şekilde yeni sorular sorularak konuya ilişkin görüş ve deneyimler hakkında daha kapsamlı bilgiler alınmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda ifade edilen sorunların muhtemel nedenlerine ve çözümlerine yönelik katılımcıların kişisel düşünceleri de alınarak görüşmeler derinleştirilmiştir. Katılımcıların izniyle ses kaydı şeklinde kayıt altına alınan görüşmeler, sesi metne dönüştüren uygulamalar kullanılarak yazılı hâle getirilmiş ve görüşme verilerini içeren bu yazılı metinler, MAXQDA nitel veri analizi programı yardımıyla kodlanarak içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bulgular

Gerçekleştirilen görüşmeler ve incelemeler sonucunda yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme sürecindeki sorunlara yönelik olarak dört (4) ana tema belirlenmiştir. Bu temalar; *sınavların hazırlanması, uy-*

gulanması, değerlendirilmesi ve geçerliliği hususlarıyla ilgilidir. Aşağıda bu ana temalar altında ortaya çıkan alt temalar ve kodlar sıklıklarıyla birlikte ele alınmış, açıklanmış ve yorumlanmıştır:



Şekil 1. Ölçme değerlendirme sorunlarına ilişkin tema haritası

Şekil 1’de sunulan veriler incelendiğinde, ölçme değerlendirme sorunlarıyla ilgili toplam 273 farklı görüşün beyan edildiği ve bu görüşlerin 4 ana tema ile 16 alt tema altında toplandığı görülmektedir. Buna göre 10 kişiden oluşan çalışma grubunun ölçme değerlendirmeye ilgili sorun bildirme ortalaması 27,3’tür. Ortaya çıkan ana tema başlıklarının en çok sorun görülen en az sorun tespit edilene doğru sıralaması; “*hazırlama > değerlendirme > uygulama > geçerlilik*” şeklindedir. *Hazırlama* teması; “*genel, dinleme, okuma, konuşma ve yazma*” şeklindeki beş (5) alt temadan; *değerlendirme* teması; “*genel, konuşma ve yazma*” biçimindeki üç (3) alt temadan; *uygulama* teması; “*genel, dinleme, okuma, konuşma ve yazma*” şeklindeki dört (4) alt temadan; *geçerlilik* teması ise “*kurumlarla ilgili, sınavlarla ilgili ve hazırlayanlarla ilgili*” biçimindeki üç (3) alt temadan oluşmaktadır. Tüm bu ana ve alt temalar altında aşağıda detayları gösterileceği üzere toplam 79 farklı kod bulunmaktadır. Katılımcılar tarafından bildirilen görüşlerin ortak kodlara dönüşme oranı 3,45’tir.

Tablo 2. Hazırlama sorunlarına ilişkin alt temalar, kodlar ve sıklıkları

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Hazırlama Sorunları (111)	Genel Sorunlar (37)	Kontrol edilmeyen sınavlar	K1, K3, K4, K7, K9	5
		Sınırlı soru havuzu	K2, K5, K6, K10	4
		Zorluk derecesi	K1, K4, K8, K10	4
		Soru köklerindeki hatalar	K2, K3, K5	3
		Kazanımları karşılama	K3, K6, K9	3
		Soruların niteliği	K2, K6, K8	3
		Seçeneklerdeki hatalar	K4, K7, K9	3
		Yazım yanlışları	K1, K5	2
		Soru tipleri	K2, K4	2
		Tek düzenli form kullanımı	K6, K9	2
		Çeldiricilerin niteliği	K3, K7	2
		Yönergelerin niteliği	K1, K10	2
		Hazır sınav kullanımı	K4, K8	2
	Dinleme Sorunları (27)	Metinlerin düzeye uygunluğu	K2, K3, K6, K9, K10	5
		Metinlerdeki bilgi yoğunluğu	K1, K4, K5, K7	4
		Soru tipleri	K2, K3, K8	3
		Seslendirme hızı	K1, K5, K10	3
		Metin sayısı	K2, K6, K7	3
		Metin uzunluğu	K4, K8, K9	3
		Bilinmeyen sözcük sayısı	K3, K7	2
		Arka plan sesleri	K5, K9	2
	Okuma Sorunları (20)	İzleme becerisi	K1, K6	2
		Metinlerin düzeye uygunluğu	K3, K4, K6, K9, K10	5
		Metin uzunluğu	K1, K3, K8, K10	4
		Metin sayısı	K5, K6, K9	3
		Soru tipleri	K2, K7	2
		Metin türü	K3, K10	2
		Metin kaynağı	K4, K9	2
	Konuşma Sorunları (16)	Bilinmeyen sözcük sayısı	K1, K5	2
		Konu seçimi	K2, K4, K6, K8, K9	5
		Konuşma türleri	K1, K3, K5, K7	4
		Soru sayısı	K4, K6, K10	3

	Soru tipleri	K2, K5	2
	Yapay iletişim ortamı	K1, K9	2
Yazma	Konu seçimi	K3, K6, K7, K8, K10	5
Sorunları	Soru sayısı	K1, K4, K5, K9	4
(11)	Öncül metin eksikliği	K2, K3	2

Ölçme değerlendirmeyeyle ilgili sorunların en yoğun olarak görüldüğü alan olarak öne çıkan sınav *hazırlama sorunları* temasında, yukarıdaki tabloda sunulan 37 ayrı koda ilişkin toplam 111 görüş beyan edilmiştir. Bu görüşler kategorilere göre genel sorunlar başlığı altında 37, dinleme sorunlarında 27, okuma sorunlarında 20, konuşma sorunlarında 16 ve yazma sorunlarında 11 görüş şeklinde dağılım göstermiştir. *Genel sorunlar* alt temasında öne çıkan sorun kodları “*kontrol edilmeyen sınavlar, sınırlı soru havuzu, soruların zorluk derecesi*” başlıklarında yoğunlaşırken *dinleme* alt temasındaki sorunlar “*metinlerin düzeye uygunluğu ve metinlerdeki bilgi yoğunluğu*” kodlarında toplanmıştır. *Okuma* alt temasındaki sorun kodları “*metinlerin düzeye uygunluğu ve metin uzunluğu*” başlıklarındayken *konusma* alt temasındaki sorunlar, “*konu seçimi ve konuşma türleri*” kodlarında yoğunlaşmıştır. *Yazma* alt temasındaki sorunlar ise “*konu seçimi ve soru sayısı*” kodlarında kümelenmiştir. Bu bulgular; sınav hazırlık süreçlerinde içerik çeşitliliğinin ve kalite kontrolünün yetersiz olduğunu; özellikle soruların zorluk derecesinin ve metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğunun sağlanamamasının ölçme değerlendirme süreçlerinde en önemli sorunlar arasında yer aldığını göstermektedir.

Bununla birlikte Tablo 2’de daha az sıklıkla belirtilen diğer sorun kodları da önemli birer bulgu olarak değerlendirilebilir. *Genel sorunlar* alt temasında “*soru köklerindeki hatalar, kazanımları karşılama, soruların niteliği, seçeneklerdeki hatalar*” (f=3) “*yazım yanlışları, soru tipleri, tek düzenli form kullanımı, çeldiricilerin niteliği, yönergelerin niteliği, hazır sınav kullanımı*” (f=2) gibi kodlar sınavların hazırlanmasında dikkat çekilen diğer eksiklikler arasında yer almıştır. *Dinleme sorunları* alt temasında “*soru tipleri, seslendirme hızı, metin sayısı, metin uzunluğu*” (f=3) ve “*bilinmeyen sözcük sayısı, arka plan sesleri ve izleme becerisi*” (f=3) sıklıklarıyla dinleme materyallerinin ve sınavların niteliğinde yaşanan sorunlara işaret edilmiştir. *Okuma sorunları* alt temasında ise “*metin sayısı*” (f=3) ile “*soru tipleri, metin türü, metin kaynağı ve bilinmeyen sözcük sayısı*” (f=2) gibi kodlar, okuma sınavlarında kullanılan materyallerin seçimi ve niteli-

ği konusunda karşılaşılan sorunlar olarak öne çıkmaktadır. *Konuşma* ve *yazma* alt temalarında ise “soru tipleri, yapay iletişim ortamı, öncül metin eksikliği” (f=2) düşük sıklıkta bildirilmiş olsa da sınavların uygulama ve hazırlanmasında göz önünde bulundurulması gereken diğer önemli eksikliklerdendir. Bu bulgular; düşük sıklıkta bildirilmiş olmasına rağmen sınav hazırlık ve uygulama süreçlerinde çeşitli yönlerde iyileştirmeler yapılması gerektiğini, özellikle soruların niteliği, yönergelerin açıklığı ve materyal seçiminin sınavın genel kalitesini etkileyen unsurlar arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. *Uygulama sorunlarına ilişkin alt temalar, kodlar ve sıklıkları*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Uygulama Sorunları (55)	Genel Sorunlar (15)	Sınav süresi	K2, K4, K7	3
		Kopya çekilmesi	K1, K5, K8	3
		Yönergelerin açıklanmaması	K3, K6, K10	3
		Öğretici kaynaklı sorunlar	K4, K9	2
		Oturma düzeni	K2, K6	2
		İhtiyaç için izin verme	K3, K7	2
	Dinleme Sorunları (11)	Soruları okutma tercihi	K2, K3, K6, K8	4
		Dinletme sayısı	K1, K4, K9	3
		Donanım arızaları	K5, K7	2
		Ses yüksekliği	K7, K9	
	Okuma Sorunları (3)			3
	Konuşma Sorunları (23)	Sınav sırasında araya girme	K2, K5, K8	
		Puanlama anahtarı kullanmama	K1, K3, K6, K10	4
		Düşünme ve yanıt süresi	K2, K4, K7, K9	4
		Kayıt altına almama	K1, K5, K8	3
		Soruların kâğıttan okunması	K2, K6	2
		Karşılıklı konuşma partneri seçimi	K4, K7	2
		Heyecanı yatıştırmama	K3, K9	2
		Uygulayıcı sayısı	K1, K5	2
		Aynı soruların tekrar sorulması	K2, K10	2
		Soru seçme imkânı tanınmaması	K4, K6	2
	Yazma Sorunları (3)			3
	Verilen süre		K3, K8, K9	

Uygulama sorunları, sınav hazırlama ve değerlendirme sorunlarının ardından en sık karşılaşılan üçüncü ana tema olarak dikkat çekmektedir. Uygulama sorunlarıyla ilgili yukarıdaki Tablo 3'te sunulan 21 ayrı koda ilişkin toplam 55 görüş beyan edilmiştir. Bu görüşler kategorilere göre *genel sorunlar* başlığı altında 15, *dinleme* sorunlarında 11, *okuma* sorunlarında 3, *konuşma* sorunlarında 23 ve *yazma* sorunlarında 3 görüş şeklinde dağılım göstermiştir. *Genel sorunlar* alt temasında öne çıkan sorun kodları; “sınav süresi, kopya çekilmesi, yönergelerin açıklanmaması” başlıklarında yoğunlaşırken *dinleme* alt temasındaki sorunlar, “*soruları okutma tercihi ve dinletme sayısı*” kodlarında toplanmıştır. *Okuma* alt temasındaki sorun kodu ise “sınav sırasında araya girme” başlığında şekillenmiştir. *Konuşma* alt temasındaki sorun kodları, “puanlama anahtarı kullanmama ve düşünme ve yanıt süresi” başlıklarında yoğunlaşırken *yazma* alt temasındaki sorunlar ise “verilen süre” kodunda kümelenmiştir. Bu bulgular; yabancılara Türkçe öğretimi özelinde uygulama süreçlerinde sınavların teknik ve organizasyonel açılardan daha iyi planlanması gerektiğini, özellikle süre ve yönergelerin netliği gibi konularda iyileştirmeler yapılmasının önem arz ettiğine işaret etmektedir.

Bununla birlikte Tablo 3'te daha az sıklıkla belirtilen diğer sorun kodları da uygulama süreçlerindeki eksiklikleri göstermesi açısından önemlidir. *Genel sorunlar* alt temasında “öğretici kaynaklı sorunlar, oturma düzeni, ihtiyaç için izin verme” (f=2) gibi sorunlar, sınavların organizasyonel ve uygulayıcı kaynaklı yönlerinde dikkat çekilen diğer eksikliklerdir. *Dinleme sorunları* alt temasında “donanım arızaları ve ses yüksekliği” (f=2) kodları, dinleme sınavlarının teknik yönlerinde yaşanan problemleri ortaya koymaktadır. *Konuşma sorunları* alt temasında ise “soruların kâğıttan okunması, karşılıklı konuşma partneri seçimi, heyecanı yatıştırmama, uygulayıcı sayısı, aynı soruların tekrar sorulması ve soru seçme imkânı tanınmaması” (f=2) kodları, konuşma sınavlarına ilişkin daha az sıklıkla dile getirilen ancak önemli olan diğer sorunları göstermektedir. Bu bulgular, düşük sıklıkta ifade edilen sorunların da sınav uygulama süreçlerinin etkinliğini doğrudan etkileyebileceğini ve sınavların teknik, organizasyonel ve iletişim boyutlarının iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Değerlendirme sorunlarına ilişkin alt temalar, kodlar ve sıklıkları

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Değerlendirme Sorunları (64)	Genel Sorunlar (24)	Puanlama standardı eksikliği	K1, K2, K3, K5, K7, K8, K9	7
		Yanlı değerlendirme	K2, K4, K6, K8, K9, K10	6
		Becerilerden alınacak asgari puan	K1, K3, K4, K7, K9, K10	6
		Ortak belirtke formu kullanılmaması	K2, K3, K6, K8, K10	5
	Konuşma Sorunları (18)	Puanların şişirilmesi	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9	7
		Puanlama anahtarı kullanılmaması	K1, K3, K5, K6, K9, K10	6
		İkili değerlendirmelerde uyumsuzluk	K3, K5, K6, K7, K10	5
	Yazma Sorunları (22)	Puanlama anahtarı kullanılmaması	K1, K2, K4, K6, K8, K10	6
		Değerlendirme ölçütlerinde uzlaş	K2, K4, K5, K7, K8, K10	6
		Değerlendiren sayısı	K1, K3, K4, K7, K9	5
		Yazının sahibini gizlememe	K2, K5, K6, K7, K9	5

Değerlendirme sorunları, sınav hazırlama sorunlarının ardından en sık karşılaşılan ikinci ana tema olarak öne çıkmaktadır. Değerlendirme sorunlarına ilişkin yukarıdaki tabloda sunulan 11 ayrı koda ilişkin toplam 64 görüş beyan edilmiştir. Bu görüşler, *genel sorunlar* başlığı altında 24, *konuşma* sorunlarında 18 ve *yazma* sorunlarında 22 görüş şeklinde dağılım göstermiştir. *Genel sorunlar* alt temasında öne çıkan sorun kodları “puanlama standardı eksikliği” (f=7), “yanlı değerlendirme” (f=6), “becerilerden alınacak asgari puan” (f=5) ve “ortak belirtke formu kullanılmaması” (f=5) başlıklarında yoğunlaşmaktadır. *Konuşma sorunları* alt temasında ise “puanların şişirilmesi” (f=7) ve “puanlama anahtarı kullanılmaması” (f=6) en sık dile getirilen problemler olup “ikili değerlendirmelerde yaşanan uyumsuzluk” (f=5) da katılımcılar tarafından dikkat çekilen diğer önemli sorunlar arasında yer almaktadır. *Yazma sorunları* alt temasında öne çıkan sorunlar ise “puanlama anahtarı kullanılmaması” (f=6) ve “de-

ğerlendirme ölçütlerinde uzlaşısı” (f=5) başlıklarında kümelenmiştir. Bu bulgular, değerlendirme süreçlerinde puanlama standartlarının belirlenmesinin ve puanlama anahtarlarının kullanımı konusundaki eksikliklerin sınav sonuçlarının güvenilirliğini doğrudan etkilediğine işaret etmektedir.

Tablo 5. Geçerlilik sorunlarına ilişkin alt temalar, kodlar ve sıklıkları

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Geçerlilik Sorunları (43)	Kurumlarla İlgili Sorunlar (23)	Kurumların kendi sınavını hazırlaması	K1, K3, K4, K5, K7, K9	6
		Puanların eş değeriği	K2, K4, K6, K8, K10	5
		Sertifikaların kabul edilebilirliğı	K1, K2, K3, K6, K8	5
		Sertifikaların doğrulanması	K1, K4, K7, K9	4
		Sınav takvimi	K3, K6, K9	3
	Sınavlarla İlgili Sorunlar (13)	Standart sınav eksikliğı	K1, K3, K4, K5, K6, K8	6
		Pilot uygulama eksikliğı	K2, K5, K7, K9	4
		Sınavların bilimselliğı	K3, K4, K8	3
	Hazırlayanlarla İlgili Sorunlar (7)	Sınav hazırlama yeterliğı	K1, K5, K6, K9	5
		Uygulama sonrası inceleme eksikliğı	K3, K7, K8	3

Geçerlilik sorunları, bu araştırmada belirlenen temalar arasından en az sorun belirtilen alan olarak dikkat çekmektedir. Geçerlilik sorunlarına ilişkin yukarıdaki tabloda sunulan 10 ayrı koda ilişkin toplam 43 görüş beyan edilmiştir. Bu görüşler; *kurumlarla ilgili sorunlar* başlığı altında 23, *sınavlarla ilgili sorunlar* başlığı altında 13 ve *hazırlayanlarla ilgili sorunlar* başlığı altında 7 görüş şeklinde dağılım göstermiştir. *Kurumlarla ilgili sorunlar* alt temasında öne çıkan kodlar, “kurumların kendi sınavını hazırlaması” (f=6) ve “puanların eş değeriği” (f=5) başlıklarında yoğunlaşmaktadır. *Sınavlarla ilgili sorunlar* alt temasında “standart sınav eksikliğı” (f=5) en sık dile getirilen problem olup sınav geçerliliğini etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. *Hazırlayanlarla ilgili sorunlar* alt temasında öne çıkan “sınav hazırlama yeterliğı” (f=4) kodu ise sınavları hazırlayanların nitelikleri konusunda yaşanan eksiklikleri göstermektedir. Bu bulgular; sınavların geçerliliğini sağlayacak standart-

ların belirlenmesi ve hazırlık süreçlerinde yeterliliğin artırılması gerektiğini, özellikle kurumlar arası sınav eş değerliliğinin sağlanması açısından büyük önem taşıdığını göstermektedir.

Bununla birlikte Tablo 5’te daha az sıklıkla belirtilen diğer sorun kodları da geçerlilik süreçlerindeki eksiklikleri göstermesi açısından önemlidir. *Kurumlarla ilgili sorunlar* alt temasında “sertifikaların kabul edilebilirliği” (f=4) ve “sertifikaların doğrulanması” (f=4) kodları, sertifikaların geçerliliği ve güvenilirliği konusunda yaşanan sorunlara işaret etmektedir. *Sınavlarla ilgili sorunlar* alt temasında ise “pilot uygulama eksikliği” (f=3) ve “sınavların bilimsel geçerliliği” (f=3) kodları, sınavların doğruluğunu artıracak önlemlerin eksikliğini ortaya koymaktadır. *Hazırlayanlarla ilgili sorunlar* alt temasında ise “uygulama sonrası inceleme eksikliği” (f=3) kodu, sınavları hazırlayanların uygulama sonrası süreçleri yeterince gözlemlemediğini ve değerlendirmenin eksik kaldığını göstermektedir. Bu bulgular, düşük sıklıkta dile getirilen sorunların da geçerlilik süreçlerinin bütünlüğünü ve güvenilirliğini etkilediğini göstermektedir.

Tartışma

Yabancılar Türkçe öğretimi ölçme değerlendirme süreci özelindeki alan yazınında (Durmuş, 2013; Işıkoğlu, 2015; Başar ve Boylu, 2016; Gedik, 2017; Boylu, 2019; Ustabulut ve Kara, 2019; Memiş, 2019; 2021; Karagöl, 2020; Özyalçın ve Kana, 2020; Çavuşoğlu ve Işık, 2021; Sertdemir, 2021; İltar ve Karataş, 2022; Özdemir, 2023; Özdemir ve Eke, 2023) öne çıkan ölçme değerlendirme sorunları ile bu araştırma kapsamında belirlenen sorunlar, çalışmada ortaya çıkan kodlarla ilişkili olacak şekilde bir arada ele alınıp aşağıdaki gibi tasnif edilerek tartışma konusu yapılmıştır.

Sınav Takvimlerinin Belirsizliği

TÖMER’lerde sınav takvimlerinin belirlenmemesi ve hangi periyotta ya da sıklıkta sınav yapılacağına netleşmemesi, kurumlar arası ve kurum içi planlamada ciddi aksaklıklara yol açmaktadır. Bu sorun, *geçerlik sorunları* ana temasındaki *ve kurumlarla ilgili sorunlar* alt temasında bulunan *sınav takvimi* koduyla ilişkilendirilebilir. Kurumların sınav tarihlerini önceden belirleyerek öğrencilere duyurmaması, sınavlara hazırlık sürecini zorlaştırmakta ve öğrenenlerin eğitim sürecindeki planlamalarını olumsuz etkilemektedir. Bu sorun, TÖMER’lerin kurumsallaşma süreçlerinin henüz tamamlanmadığı ve kurumlar arasında koordinasyon eksikliği bulunduğu na işaret etmektedir. Bazı Türkçe öğretim merkezlerinin bu konuda daha

organize bir yapıya sahip oldukları ve sınav takvimlerini önceden belirleyerek öğrencilere duyurdukları görülse de özellikle 2010 sonrası kurulmuş olan ve görece yeni olan TÖMER'lerde bu tür aksaklıklar daha belirgin bir şekilde yaşanmaktadır. Bu görece yeni merkezlerde, sınav süreçlerinin henüz standarda kavuşmadığı ve sınavların düzenli bir planlamaya oturtulmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, yeni kurulan TÖMER'lerin kurum-sallaşma süreçlerini tamamlamamış olmasından kaynaklanmakta olup bu merkezlerin daha düzenli bir sınav takvimi belirleyip erken duyuru yaparak hem öğrenci hazırlığını kolaylaştırmaları hem de eğitim-öğretim süreçlerini daha verimli hâle getirmeleri gerekmektedir.

Sınavların Hazırlık Süreçlerindeki Bilimsel Eksiklikler

TÖMER'lerde sınavların hazırlanmasında bilimsel ölçme değerlendirme süreçlerinin dikkate alınmaması, sınavların niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ve *geçerlik sorunları* ana temaları altındaki *genel sorunlar* ve *sınavlarla ilgili sorunlar* alt temalarıyla ilişkilidir. Sınavların, bu konuda uzmanlığı veya eğitimi olmayan okutmanlar tarafından hazırlanması, soruların geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılmaması gibi uygulamalar, *standart sınav eksikliği*, *pilot uygulama eksikliği*, *hazır sınavların kullanımı* ve *kontrol edilmeyen sınavlar* kodlarıyla bağlantılıdır. Hazırlık süreçlerinde, uzman görüşüne başvurulmaması ve sınavların denetim sürecinden geçirilmemesi, sınavların güvenilirliğini ve doğruluğunu zedelemektedir. Sınavların bilimsel bir temele dayanmadan hazırlanması, ölçme değerlendirme süreçlerinde ciddi aksaklıklar yaratmaktadır. Bu, sadece sınavın sonuçlarının geçerliliğini değil, aynı zamanda öğrenenlerin dil becerilerinin doğru şekilde değerlendirilmesini de olumsuz etkilemektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerine göre; sınavların niteliği ve güvenilirliği açısından daha sistematik ve bilimsel temelli hazırlık süreçlerinin benimsenmesi gerekmektedir. Sınavların geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması, soruların denetimden geçirilmesi ve ölçme değerlendirme alanında uzman kişilerin bu sürece dâhil edilmesi, sınavların genel kalitesini artıracak ve sonuçların daha tutarlı hâle gelmesine katkı sağlayacaktır.

Kur Atlama Sınavlarındaki Değerlendirme Farklılıkları

TÖMER'lerin kur atlama sınavlarında uyguladıkları değerlendirme yöntemlerinde önemli farklılıklar gözlemlenmektedir. Bu sorun, *değerlendirme sorunları* ana teması altında *genel sorunlar* alt temasındaki *becerilerden alınacak asgari puan* koduyla bağlantılıdır. Bazı TÖMER'lerde bir

üst kura geçebilmek için dört temel dil becerisinden her biri için asgari bir puan barajı belirlenirken bazı kurumlarda bu yaklaşımdan ziyade tüm becerilerden alınan puanların ortalaması dikkate alınmaktadır. Özellikle yazma becerisinde yetersiz olan öğrenenler, diğer dil becerilerinden aldıkları yüksek puanlarla bu eksikliği telafi ederek bir üst kura geçebilmekte; bu da değerlendirme sürecinde tutarsızlığa yol açmaktadır. Bu farklılıklar, değerlendirme süreçlerinde standardizasyon eksikliği olduğunu göstermektedir. Katılımcıların görüşlerine göre; doğru olan yaklaşım, öğrenenlerin dört temel dil becerisinde de asgari 70 puan alması gerektiği yönündedir. Ancak bazı kurumlardaki mevcut uygulama, öğrenenlerin belirli becerilerde eksik kalmalarına rağmen diğer becerilerdeki yüksek puanlarla üst seviyelere geçmesine olanak sağlamaktadır. Bu durum, dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin ihtiyaçlarını doğru tespit edememeye ve dil becerilerinin dengesiz gelişmesine neden olmaktadır. Kur atlama sınavlarında standart ve tutarlı bir değerlendirme sisteminin uygulanması, öğrenenlerin gerçek seviyelerini daha doğru bir şekilde yansıtmalarını sağlayacaktır.

Soru ve Sınav Havuzlarının Yetersizliği

TÖMER’lerdeki soru ve sınav havuzlarının sınırlı olması, aynı soruların tekrar tekrar kullanılması gibi ciddi bir sorunu beraberinde getirmektedir. Bu durum, sınavların ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki etkililiğini olumsuz yönde etkilemekte ve sınav sonuçlarının güvenilirliğini azaltmaktadır. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ana teması altında *genel sorunlar* alt temasıyla ve *sınırlı soru havuzu* koduyla ilgilidir. Sınırlı soru havuzunun kullanılması, soruların çeşitliliğinin azalmasına ve öğrencilerin gerçek bilgi ve becerilerinin yeterince ölçülememesine yol açmaktadır. Bu sorunun çözümü, her bir Türkçe öğretim merkezinin bünyesinde ölçme değerlendirme ve yabancılar Türkçe öğretimi uzmanlarından oluşan bir komisyon kurarak soru havuzlarını düzenli olarak güncellemesi ve genişletmesi ile mümkün olabilecektir. Bu komisyonların düzenli ve sistematik bir şekilde çalışarak çeşitli zorluk derecelerine sahip sorular hazırlaması, sınavların daha adil ve etkili olmasını sağlayacaktır. Daha geniş bir soru havuzu oluşturmak aynı zamanda sınavlarda tekrara düşülmesini engelleyerek öğrenenlerin performanslarının daha objektif bir şekilde değerlendirilmesine de katkı sunacaktır.

Soru Tipleri Nedeniyle Anlama Becerilerinin Ölçümündeki Yetersizlik

Sınavlarda yoğun bir şekilde kullanılan “*var-yok*”, “*doğru-yanlış*” ve

“Hangisi değildir?” gibi çoktan seçmeli, kısa yanıtlı ve eşleştirmeli soru tipleri, sınavların şansa dayalı başarıları açık olmasına neden olmaktadır. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ana teması altında *genel sorunlar, dinleme, okuma ve konuşma* alt temalarındaki ve *soru tipleri* koduyla doğrudan örtüşmektedir. Öğrenenlerin gerçek dil seviyelerini yansıtmayan bu tür sorular, onların şansa bağlı olarak doğru yanıt vermelerine ve bir üst kura geçmelerine olanak tanımaktadır. Bu durum, dil becerilerinin derinlemesine ölçülmesini zorlaştırmaktadır. Öğrenenlerin yalnızca şans faktörüyle değil, gerçek bilgi ve becerilerine dayalı olarak değerlendirilmesi, dil yeterliliğinin daha etkili ve güvenilir bir şekilde ölçülmesine katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra sınavlarda anlama becerilerini ölçmeye yönelik soruların büyük bir kısmı yalnızca bilgi düzeyinde yanıtlar gerektirmekte, sınavlarda çıkarım yapma ve eleştirel düşünme gibi üst bilişsel becerileri ölçen sorulara yeterince yer verilmemektedir. Bu eksiklik, öğrenenlerin yüzeysel bilgiye dayalı yanıtlar vermesine yol açarak hedef dilde üst düzey düşünme ve bunu dile dökme becerilerini geliştirmelerini engellemektedir. Sınavlarda hem soru tiplerinin çeşitlendirilmesi hem de üst bilişsel düşünmeyi teşvik eden soruların eklenmesi, öğrenenlerin dil yeterliliklerinin daha güvenilir ve etkili bir şekilde ölçülmesine yardımcı olacaktır. Özellikle çıkarım yapma ve derin düşünme becerilerini ölçen soruların sınavlara dâhil edilmesi, dil öğretimindeki değerlendirme süreçlerinin kalitesini artıracaktır.

Metin Seçimindeki Standart Eksikliği

Sınavlarda kullanılan metinlerin seviyeye uygunluğunu belirlemede herhangi bir ölçüt veya denetim bulunmaması, önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ana teması altında *dinleme ve okuma sorunları* alt temalarına bağlanarak *metinlerle ilgili eksikliklere* ilişkin dokuz (9) ayrı kod ile ilişkilendirilebilir. Seçilen metinlerin, sınavı hazırlayan kişilerin inisiyatifine bırakılması ve bu kişilerin yeterliliğinin farklılık göstermesi, metinlerin standartlara uygunluğunu ciddi şekilde etkilemektedir. Farklı kurumlardaki eğitim ve öğretim geçmişine sahip sınav hazırlayıcılarının doğal olarak aynı standartları benimsememesi, öğrenenlerin özellikle anlama düzeylerinin doğru bir şekilde değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu sorunun çözümü, metin seçiminde yalnızca kelime sayısı ve dil bilgisi yapılarını dikkate almakla kalmayıp metinlerin öğrenenlerin gerçek dil seviyelerine uygun bir şekilde belirlenmesini sağlayacak ölçüt ve standartların geliştirilmesiyle ve aynı zamanda sınav hazırlayıcılarının bu konuda eğitilmesi ve seçilen metinlerin denetlenmesi ile mümkündür.

Bu bağlamda metinlerin dil düzeyi, D-AOBM kriterlerine uygun olarak her bir seviye için gerekli dil bilgisi yapıları ve kelime dağarcığını içermelidir. Örneğin, A2 düzeyinde temel cümle yapıları ve günlük ifadeler tercih edilmeliyken C1 seviyesinde daha karmaşık dil yapıları ve ileri düzey kelime kullanımı gereklidir. Bununla birlikte metin türleri; öğrenenlerin çeşitli dil becerilerini değerlendirmek amacıyla bilgilendirici, betimleyici, öyküleyici, açıklayıcı veya diyaloga dayalı gibi farklı metin türlerini içermelidir. Bunun yanı sıra metin seçiminde metinlerin okunabilirliği, cümle uzunluğu, kelime yoğunluğu ve genel bilgi yükü gibi unsurlar da dikkate alınmalıdır. Son olarak seçilen metinlerin tarafsız, güncel ve kültürel olarak evrensel konulara sahip olması, sınavlarda dil becerilerini nesnel bir şekilde ölçebilmek için elzemdir.

İzleme Becerisinin İhmal Edilmesi

Sınavlarda dinleme-izleme becerileri yerine yalnızca dinleme becerisinin ölçülmesi, önemli bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır. Oysa bir konuşmayı, konuşmacıyı görerek takip etmek, özellikle yabancı dil öğrenenler için anlamayı daha kolay ve mümkün hâle getirmektedir. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ana teması altında *dinleme sorunları* alt temasındaki *izleme becerisi* koduyla ilişkilidir. Gerçek yaşam deneyimlerinde dinleme ve izleme becerileri birlikte kullanıldığından bu uygulamanın dil sınavlarına da entegre edilmesi, daha gerçekçi bir değerlendirme sağlayacaktır. Özellikle yabancı dil öğrenirken konuşmacının jest ve mimiklerini izleyerek anlam çıkarmak, hedef dildeki anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayan önemli bir faktördür. Sınavlarda yalnızca dinleme becerisine odaklanmak, öğrenenlerin bu önemli dil becerisini kullanamamalarına ve sonuç olarak dinleme-izleme yetilerinin tam anlamıyla ölçülmemesine yol açmaktadır. Sınavlarda bu bölümün sadece dinleme metinleriyle sınırlı kalmaması, izleme becerisini de içine alan metinlerle desteklenmesi gerekmektedir. Ancak izleme becerisinin ölçme değerlendirme uygulamalarına dâhil edilebilmesi için öğretim sürecinde de yalnızca dinlemeye dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin izleme becerisiyle bütünleştirilmesi ve düzenlenmesi öncelik arz etmektedir.

Dinleme Metinlerinin Ses Kalitesindeki Sorunlar

Dinleme metinlerinin ses kayıtlarının genellikle profesyonel olmayan koşullarda, sınavları hazırlayan okutmanlar tarafından kurum bünyesinde gerçekleştirilmesi, dinleme sınavlarının kalitesini olumsuz etkilemektedir. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ana teması altında dinleme sorunları alt

temasındaki *seslendirme hızı* ile *arka plan sesleri* kodlarıyla bağdaştırılabilir. Profesyonel ekipman ya da seslendiricilerin kullanılmaması, arka plan gürültüsü, anlaşılması güç telaffuzlar ve seviyeye uygun olmayan seslendirme hızları gibi sıkıntılara yol açmakta, bu da dinleme metninin yeterliliğini ve doğruluğunu düşürmektedir. Bu tür teknik aksaklıklar, öğrenenlerin dinleme becerilerini doğru bir şekilde ölçmeyi zorlaştırarak sınav sonuçlarının güvenilirliğini zayıflatmaktadır. Dinleme metninin seviyeye uygun hızda ve berrak bir şekilde kaydedilmesi, öğrenenlerin dinleme becerilerini daha sağlıklı bir şekilde ölçmek adına gereklidir. Bu doğrultuda dinleme sınavlarının daha profesyonel bir şekilde hazırlanması, arka plan gürültüsünün minimize edilmesi ve seslendirme hızının uygun seviyede ayarlanması, sınavların genel kalitesini artıracaktır.

Dinleme Metinlerinde Seslendirme Hızına İlişkin Eksiklikler

Dinleme metninin seviyeye uygun bir hızda seslendirilmesi konusunda net bir ölçüt olmaması, sınavların hazırlanmasındaki önemli sorunlardan biridir. Bu durum, *hazırlama sorunları* ana teması altında *dinleme sorunları* alt temasındaki ve *seslendirme hızı* koduyla bağlantılıdır. Sınav hazırlayıcılarının seslendirme hızı konusunda yeterli eğitim almamış olmaları ve/veya bu konuda yeterli farkındalığa sahip olmamaları, bu hızın sezgisel olarak belirlenmesine yol açmakta ve çoğu zaman metinlerin, öğrenenlerin seviyesinin altında ya da üstünde bir hızla seslendirilmesine neden olmaktadır. Seslendirme hızının yanlış ayarlanması, öğrenenlerin dinleme becerilerinin doğru bir şekilde ölçülmesini zorlaştırmakta ve dinleme sınavlarının geçerliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenenlerin dinleme metnlerini anlamaları, seslendirme hızının seviyeye uygun olmasıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle seslendirme hızı konusunda net ölçütlerin belirlenmesi ve sınav hazırlayıcılarının bu konuda yeterli eğitimi alması, dinleme sınavlarının geçerliliğini artırmak için büyük önem taşımaktadır.

Dinleme Metnindeki Bilgi Yoğunluğu

Dinleme sınavları için seçilen metinlerde gereğinden fazla bilgi yoğunluğu ve detay bulunması, öğrenenlerin anlama becerilerini olumsuz etkilemektedir. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ana teması altında *dinleme sorunları* alt temasındaki *metinlerdeki bilgi yoğunluğu* koduyla ilgilidir. Metinlerin aşırı bilgi yükü içermesi, öğrenenlerin dinleme becerilerini ölçmek yerine daha çok bulma ve hatırlama becerilerinin sınanıp ölçülmesine sebep olmaktadır. Bu durum, öğrenenlerin dinleme sınavlarında düşük puanlar almasına yol açmakta ve sınavların amacına ulaşmasını zorlaştırmaktadır.

Metinlerdeki bilgi yoğunluğu, dinleme sınavlarının geçerliliğini azaltarak gerçek anlamda dil yeterliliklerini ölçmeyi engellemektedir. Dinleme sınavlarında kullanılan metinlerin seviyeye uygun şekilde yapılandırılması, gereksiz detaylardan arındırılması ve sadece öğrenenlerin anlamalarını ölçmeye yönelik olması, bu sorunun çözümü için önem taşımaktadır.

Dinleme Sınavlarında Boşluk Doldurma Sorularının Aşırı Kullanımı

Dinleme sınavlarında her seviyede boşluk doldurma sorularının aşırı kullanılması, öğrenenlerin dinleme becerilerinin etkili bir şekilde ölçülmesine ve sadece belirli bir sözcük ya da bilgi parçasını yakalamaya odaklanmalarına neden olmaktadır. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ana teması altında *dinleme sorunları* alt temasındaki *soru tipleri* ve *soruların niteliği* kodlarıyla örtüşmektedir. Boşluk doldurma sorularının yoğun kullanımı, öğrenenlerin anlama becerilerini yeterince değerlendirememekte ve bu nedenle sınavların kalitesini düşürmektedir. Gerçek anlamda yapılacak bir dinleme becerisi ölçümü, yalnızca belirli bir bilgi parçasını yakalamayı değil, genel anlamı ve bağlamı kavramayı gerektirir. Bu sorunun aşılması için sınavlarda boşluk doldurma soruları yerine daha bütünsel ve anlamaya dayalı soru tiplerinin tercih edilmesi gerekmektedir. Dinleme becerilerini daha kapsamlı bir şekilde ölçen soruların geliştirilmesi, sınavların geçerliliğini ve öğrenenlerin gerçek dil seviyelerini belirleme ihtimalini artıracaktır.

Dinleme Öncesinde Soruların Okutulması Uygulamasındaki Farklılıklar

Dinleme sınavlarında, soruların dinleme öncesinde öğrencilere okutulup okutulmaması konusunda farklı uygulamaların bulunması, sınav sonuçlarını ve öğrenen başarısını doğrudan etkileyen önemli bir sorundur. Bu sorun, *uygulama sorunları* ana teması altında yer almakta ve dinleme sorunları alt temasındaki *soruları okutma tercihi* koduyla doğrudan bağdaştırılabilmektedir. Öğrenenlere sınav esnasında dinleme öncesinde soruları okuma fırsatı verilmemesi özellikle dikkat ve anlama süreçlerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Öğrenenlerin sorulara odaklanıp dinleme sırasında kritik bilgileri daha iyi algılamalarını sağlamak için soruların dinleme öncesinde okutulması ve bu süreçte onlara yeterli sürenin tanınması, sınavların etkililiğini artıracak önemli bir adım olacaktır.

Konuşma Sınavlarının Değerlendirilmesinde Puanların Manipüle Edilmesi

TÖMER’lerde gerçekleştirilen sınavlarda, özellikle kur atlama sınavların-

da, en yüksek puanların genellikle konuşma sınavından alınması dikkat çekmektedir. Ancak bu yüksek puanlar; öğrenenlerin konuşma becerilerinin diğer becerilerden üstün olmasından kaynaklanmamakta, daha ziyade diğer becerilerdeki düşük puanları telafi etmek amacıyla konuşma puanlarının şişirilmesiyle açıklanmaktadır. Bu sorun; *değerlendirme sorunları* ana teması altında yer almakta, *konuşma sorunları* alt temasıyla ve *puanların şişirilmesi* koduyla eşleşmektedir. Konuşma sınavlarında puanların şişirilmesi, diğer becerilerde yetersiz olan öğrenenlerin gerçek dil seviyeleri ölçülmeden bir üst kura geçmesine neden olmaktadır. Bu hatalı uygulama, öğrenenlerin bulundukları seviyenin kazanımlarını yeterince elde etmeden bir üst kura geçmelerine olanak sağlamakta ve sonuç olarak kur atlama sınavlarının güvenilirliğini önemli ölçüde zedelemektedir. Daha objektif bir değerlendirme süreci için tüm becerilerde asgari bir başarı düzeyinin aranması ve konuşma sınavlarının değerlendirilmesinde şişirilmiş puanların etkisini azaltmak için objektif ölçütlerin ve puanlama anahtarlarının kullanılması gerekmektedir.

Konuşma Sınavlarının Puanlandırılmasında Ölçek Eksikliği

Konuşma sınavlarında puanlama yapılırken genellikle somut bir ölçüt ya da dereceli puanlama anahtarının kullanılmaması önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Puanlamalar çoğu zaman sezgisel bir yaklaşımla ve öğreticilerin inisiyatifi doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu sorun, *değerlendirme sorunları* ana teması altında *konuşma sorunları* alt temasındaki puanlama *anahtarı kullanılmaması* koduyla doğrudan ilişkilidir. Somut bir ölçeğin kullanılmaması, puanlamaların objektifliğini zedeleyerek öğrenenlerin performanslarının gerçekte olduğundan daha düşük ya da yüksek değerlendirilmesine neden olabilmektedir. Bu durumun önüne geçilmesi için konuşma sınavlarında dereceli puanlama anahtarının kullanılması, objektif ve adil bir değerlendirme sürecinin sağlanması açısından zorunludur.

Konuşma Sınavlarında Öğretici ile Öğrenen Tanışıklığı Nedeniyle Objektif Olmayan Puanlama

Konuşma sınavlarında öğreticilerin ders verdikleri öğrencilerin sınavlarını yapmaları, puanlama sürecinde tarafsızlığı zedeleyebilmektedir. Öğretici ile öğrenen arasındaki kişisel tanışıklık, öğrenenlere yönelik değerlendirmelerin objektifliğini bozmakta ve puanlamaların sezgisel ve ön yargılı bir şekilde yapılmasına sebep olmaktadır. Bu sorun, *değerlendirme sorunları* ana temasındaki *genel sorunlar* alt teması altında yer almakta olup *yanlı değerlendirme* koduyla ilişkilidir. Bu tarz bir uygulamanın önüne geçmek

için sınav komisyonlarının, öğreticilerin dersine girmedikleri öğrenenleri değerlendirecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Böyle bir sistem hem tarafsızlığı sağlayacak hem de puanlamaların adil bir şekilde yapılmasına katkıda bulunacaktır. Sınav komisyonlarının daha tarafsız ve objektif bir yapı kazanması sınav sonuçlarının güvenilirliğini de artıracaktır.

Konuşma Sınavlarının Doğal İletişim Bağlamından Uzak Olması

Konuşma sınavlarının genellikle önceden belirlenmiş soruların kâğıttan öğrenenlere okunması ve bu sorulara monolog şeklinde yanıt verilmesi şeklinde gerçekleşmesi, sınavın doğal bir iletişim ortamından uzak kalmasına neden olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edememelerine ve sınav sırasında kaygı yaşamalarına yol açmaktadır. Bu sorun, *uygulama sorunları* ana teması altındaki *konuşma sorunları* alt temasıyla ve *soruların kâğıttan okunması* koduyla ilişkilendirilebilir. Sınavların doğal bir iletişim bağlamında yapılmaması, dil becerilerinin gerçekçi ve etkili bir şekilde ölçülmesini engellemektedir. Bu nedenle sınavlarda en az bir kişinin öğrenenlerle gerçek bir iletişim kurarak etkileşim sağlaması, bu etkileşimin de en az iki öğretici tarafından gözlemlenerek bir ölçek yardımıyla değerlendirilmesi gerekmektedir. Böyle bir uygulama, öğrenenlerin dil becerilerini daha doğal ve akıcı bir biçimde sergilemelerine olanak tanıyacak ve sınavların genel kalitesini artıracaktır.

Konuşma Sınavı Komisyonlarının Cinsiyet Dağılımındaki Dengesizlik

Konuşma sınavı komisyonlarının bazen yalnızca erkeklerden ya da yalnızca kadınlardan oluşması, öğrenenlerin sınav performanslarını olumsuz etkileyebilecek bir durumdur. Özellikle kültürel veya kişisel hassasiyetlere sahip olan öğrenenler; bu tür komisyonlarda kendilerini rahat hissedememekte, kaygı ve çekingenlik yaşamaktadırlar. Bu sorun, *uygulama sorunları* ana teması altında *konuşma sorunları* alt temasındaki *uygulayıcı sayısı* koduyla bağdaştırılabilir. Öğrenenlerin sınav sırasında motivasyonlarının düşmesine neden olan bu dengesiz yapı aynı zamanda sınavın objektif ve etkili bir şekilde yapılmasını da zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle komisyonların cinsiyet dengesine dikkat edilerek iki gözlemci ve iki konuşmacıdan oluşacak şekilde yapılandırılması, daha doğal ve rahat bir iletişim ortamı yaratmanın yanı sıra sınavın genel kalitesini ve değerlendirme süreçlerinin tarafsızlığını da artıracaktır.

Konuşma Sınavlarının Tek Tip Olması

Konuşma sınavlarının genellikle tek bir formatta, yani belirli soruların

yanıtlanması üzerine kurulması, sınavın doğal iletişim becerilerini tam anlamıyla ölçmemesine yol açmaktadır. Bu sorun, *uygulama sorunları* ana teması altında *konuşma sorunları* alt temasındaki *soru seçme imkânı tanınmaması* ve *aynı soruların tekrar sorulması* kodlarıyla örtüşmektedir. Öğrenenlerin yalnızca belirli sorulara yanıt vermek yerine karşılıklı konuşma, diyalog ve sözlü anlatım gibi farklı konuşma türlerinde de kendilerini ifade etmeleri sağlanmalıdır. Bu sayede öğrenenlerin gerçek dil yeterlilikleri daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilir ve doğal iletişim bağlamına uygun sınav ortamları oluşturularak onların konuşma becerileri daha etkili bir biçimde ölçülebilir.

Konuşma Sınavında Ortamın Stres Faktörü Olması

Konuşma sınavlarında öğrencilere verilen düşünme süresinin çok sınırlı olması ve sınav ortamında herkesin sessizce beklemesi, öğrenenler üzerinde baskı ve stres oluşturan önemli bir faktördür. Bu sorun, *uygulama sorunları* ana teması altında *konuşma sorunları* alt temasındaki *heyecanı yatıştırmama* ile *düşünme ve yanıt süresi* kodlarıyla ilişkilendirilebilir. Öğrenenler, zaman zaman bu stresli ortamda kendilerini yeterince ifade edememekte ve sınavda beklenen performansı gösterememektedirler. Düşünme sürelerinin daha esnek hâle getirilmesi ve sınav ortamının daha rahatlatıcı bir yapıya dönüştürülmesi, öğrenenlerin konuşma becerilerinin daha objektif ve gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Konuşma Sınavlarının Kayıt Altına Alınmaması

Konuşma sınavlarının kayıt altına alınmaması, sınav sonrasında yapılabilecek itirazların değerlendirilmesini zorlaştırmakta ve şeffaflık ile güvenilirlik açısından önemli bir eksiklik oluşturmaktadır. Bu sorun, *uygulama sorunları* ana teması altında *konuşma sorunları* alt temasındaki *kayıt altına almama* koduyla bağlantılıdır. Henüz yaygın olmayan bu uygulamanın TÖMER’lerde hayata geçirilmesi, sınav sürecini daha objektif kılacak ve hem öğrenenlerin hem de öğreticilerin sınavın güvenilirliğine olan inancını artıracaktır. Görüntü kaydının gönüllülük esasına dayalı olarak sorun yaratabileceği durumlar göz önünde bulundurulduğunda ise yalnızca ses kaydı alınması da bu şeffaflık ihtiyacını karşılayacak etkili bir çözüm olabilir.

Yazma Sınavlarında Bağlamdan Yoksun Başlık Verilmesi

Yazma sınavlarında yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri, öğrenen-

lere doğrudan bir konu başlığı verilerek metin oluşturmalarının istenmesidir. Bu problemli geleneksel uygulama, *hazırlama sorunları* ana teması altında *yazma sorunları* alt temasındaki *konu seçimi* ve öncül metin eksikliği kodlarıyla bağdaştırılabilir. Modern dil öğretiminde, bu yöntemin yerini okuma ve dinleme-izleme metinleriyle ilişkilendirilen konuların ele alındığı bir yaklaşım almıştır. Bu yöntem, öğrenenlerin yazma becerilerini bir bağlam içerisinde daha anlamlı şekilde kullanmalarına olanak sağlayarak dil yeterliliklerini gerçekçi bir şekilde göstermelerine katkı sunmaktadır. Böyle bir uygulamanın benimsenmesi, yazılı anlatımın daha zengin ve içerik açısından derinlikli olmasını sağlayacaktır.

Yazma Sınavlarında Konu Seçim Hakkı Eksikliği

Yazma sınavlarında öğrenenlere sadece bir yazma konusu verilmesi, öğrencilerin dil seviyelerini ve becerilerini tam olarak yansıtmada konusunda zorluk yaratmaktadır. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ana teması altında *yazma sorunları* alt temasındaki *konu seçimi* ve *oru* sayısı kodlarıyla bağlantılıdır. Verilen tek bir yazma konusu her öğrencinin ilgi ve bilgi alanına hitap etmeyebileceği için öğrenenler bazen konuya uzak kalmakta ve yazma becerilerini yeterince sergileyememektedir. Bu durum, sınavların öğrenenlerin gerçek dil yeterliliklerini değerlendirme yeteneğini zayıflatmaktadır. Bu sorunun aşılabilmesi için yazma sınavlarında en az beş farklı yazma konusu sunulması ve öğrenenlere bu konular arasından seçim yapma hakkı tanınması gerekmektedir. Böylece öğrenenler, kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri bir konu üzerinden yazma becerilerini sergileyebilirler.

Yazılı Anlatım Kâğıtlarının Değerlendirilmesinde Tutarsızlık

Yazılı anlatım kâğıtlarının değerlendirilmesi, öğreticilerin kişisel deneyimlerine ve inisiyatiflerine dayandığında tutarsızlıklar ortaya çıkmaktadır. Bu sorun, *değerlendirme sorunları* ana teması altında *yazma sorunları* alt temasındaki *puanlama anahtarı kullanılmaması*, *değerlendirme ölçütlerinde uzlaş* ve *değerlendiren sayısı* kodlarıyla örtüşmektedir. Mevcut uygulamada, yazılı anlatım kâğıtları genellikle yalnızca bir öğretici tarafından değerlendirilmekte ve çoğu zaman bu değerlendirme için bir dereceli puanlama anahtarı kullanılmamaktadır. Bu da puanlamaların objektif kriterlere dayanmadan kişisel yorumlara göre değişmesine yol açmakta ve sonuç olarak yazma sınavlarının değerlendirilmesinde tutarsızlıklara neden olmaktadır. Bu sorunun giderilmesi için analitik dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması ve kâğıtların en az iki farklı öğretici tarafından

bağımsız şekilde değerlendirilerek bu değerlendirmelerin ortalamasının alınması gerekmektedir. Böyle bir yaklaşım, değerlendirme sürecinin objektifliğini artıracak ve yazma sınavlarının daha güvenilir sonuçlar vermesini sağlayacaktır.

Sınavların Eş Değerliğinin ve Geçerliğinin Sağlanamaması

Türkiye’de hâlihazırda tüm TÖMER’lerin ortak bir şekilde uyguladığı, standart kabul edilen ve bilimsel ölçütlere dayalı olarak hazırlanmış bir Türkçe yeterlilik sınavı bulunmamaktadır. Türkçedeki dil yeterliliklerini ölçmede kullanılan sınavların niteliği ve gerçek dil seviyesini yansıtmaya kapasitesi şu an için tartışmalıdır. Bu durum, yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışanların ortak kanaati olarak kabul edilmekte ve Durmuş (2013) ile Memiş’in (2019; 2021) belirttiği gibi bu alanda ölçünlü bir yeterlilik ve seviye belirleme sınavı eksikliği önemli bir boşluk olarak görülmektedir. Böyle bir sınavın hazırlanması için akademik ölçme ve değerlendirme yeterliliğine sahip, organizasyonel kabiliyeti olan kurumsal bir yapının gerekliliği de açıktır. Her kurumun kendi sınavını hazırlaması, sınavların bilimsel ölçütler yerine sezgi ve tecrübelerle dayalı olarak şekillenmesi, değerlendirme kriterlerinin tutarsız olması ve farklı kurumlardan alınan sertifikaların gerçek seviyeyi yansıtmaması, bu sorunların temel sebeplerindendir. Türkçe öğretim merkezlerinin neredeyse her birinin bağlı bulunduğu üniversite senatosu tarafından kabul edilmiş farklı değerlendirme puanajları üniversiteden üniversiteye değişiklik göstermekte ve bu puanaj dikkate alınarak farklı puan aralıklarında bulunan öğrencilere C1 sertifikası verilmektedir. Bu durum, birçok Türkçe öğretim merkezinin diğer kurumlar tarafından verilen sertifikaları doğrudan kabul etmek yerine yeniden seviye belirleme sınavları yapmasına ve bu sonuçlara göre öğrencileri ilgili kurlara yerleştirmesine de yol açmaktadır.

Araştırmada belirlenen ana temalar ve kodlar, bu sorunun farklı boyutlarını yansıtmaktadır. *Geçerlilik* ana teması altında yer alan *kurumların kendi sınavını hazırlaması* kodu, Türkiye’deki her kurumun farklı sınavlar hazırlaması sorununun somut bir yansımasıdır. Türkçede standart bir sınavın olmaması, kurumlar arasında sınavların eş değerliğinin sağlanamamasına ve geçerlilik açısından önemli sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. C1 sertifikası için belirlenen farklı puanlama sistemleri, bir öğrencinin bir kurumda kabul edilirken diğerinde yetersiz sayılmasına yol açmakta ve sınavların eş değeri konusundaki sorunları derinleştirmektedir. Bu, *geçerlilik* alt teması altında yer alan *puanların eş değeri* ve *sertifikaların*

kabul edilebilirliği kodlarıyla da örtüşmektedir. Farklı kurumlardan alınan sertifikaların güvenilir olmaması, öğrenci seviyelerinin doğru bir şekilde belirlenememesine ve bu nedenle yeniden seviye belirleme sınavlarının yapılmasına yol açmaktadır. Ayrıca sınavların *hazırlanması* ana teması altında yer alan *standart sınav eksikliği* ve *sınavların bilimselliği* kodları da bu sorunu vurgulayarak sınavların bilimsel kriterlere dayalı hazırlanmaması ve değerlendirme kriterlerinin tutarsız olması sorununa işaret etmektedir.

Sonuç

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında ortalama 15,5 yıllık deneyime sahip katılımcılarla yürütülen ve fenomenoloji deseniyle modellenen bu araştırmada; derinlemesine görüşmelerden elde edilen veriler ışığında seviye tespit, kur tamamlama, sertifikalandırma ve yeterlilik sınavlarına ilişkin sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu analizler sonucunda sınavların “*hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geçerliliği*” temaları altında 16 alt tema ve 79 farklı kodun ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırma süresince katılımcı başına ortalama 27,3 görüş bildirilmiş ve bu görüşlerin ortak kodlarda toplanma oranının 3,45 olduğu hesaplanmıştır. Ortaya çıkan ana tema başlıklarının en çok sorun görülenden en az sorun tespit edile-ne doğru sıralaması; “*hazırlama > değerlendirme > uygulama > geçerlilik*” şeklindedir. *Hazırlama* teması; “*genel, dinleme, okuma, konuşma ve yazma*” şeklindeki beş (5) alt temadan; *değerlendirme* teması; “*genel, konuşma ve yazma*” biçimindeki üç (3) alt temadan; *uygulama* teması; “*genel, dinleme, okuma, konuşma ve yazma*” şeklindeki dört (4) alt temadan; *geçerlilik* teması ise “*kurumlarla ilgili, sınavlarla ilgili ve hazırlayanlarla ilgili*” biçimindeki üç (3) alt temadan oluşmaktadır.

Sonuçlar, yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan birinin sınav hazırlama süreçlerinde olduğunu ortaya koymaktadır. *Sınav hazırlama* ana temasında; genel sorunlar, dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarında dile getirilen eksiklikler, ölçme değerlendirme süreçlerinin kalitesini düşüren en belirgin unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Özellikle sınavlardaki içerik çeşitliliğinin ve kalite kontrolünün yetersizliği, soruların zorluk derecesinin uygun olmaması ve metinlerin öğrenenlerin seviyesine göre seçil(e)memesi gibi problemler, bu süreçlerdeki başlıca aksaklıklar olarak görülmektedir. Bununla birlikte sınavların hazırlanmasıyla ilgili daha az sıklıkta dile getirilmesine rağmen göz ardı edilmemesi gereken diğer önemli eksiklikler de bulunmaktadır. Özellikle

le “soru köklerindeki hatalar, kazanımları karşılamayan sorular ve seçeneklerdeki hatalar” gibi kusurlar, sınavların hazırlanışındaki eksiklikleri gözler önüne sermektedir. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma hazırlığı sırasında ortaya çıktığı bildirilen “seslendirme hızının ayarlanamaması, metin sayısının değişiklik göstermesi, bilinmeyen sözcük sayısının dikkate alınmaması ve izleme becerisine hiç yer verilmemesi” gibi sorunlar, sınavlarda kullanılan materyallerin uygunluğu ve niteliği konusunda ciddi sorunlar olduğunu göstermektedir. Sözü edilen tüm bu hususlar, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan sınavların hazırlanması aşamasında, süreçlerin bilimsel bir temele dayandırılması gerektiğini ve her aşamada daha sistematik iyileştirmelere ihtiyaç olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Hazırlık aşamasında karşılaşılan tüm bu sorunlar, yalnızca sınavların hazırlık sürecini etkilemekle kalmayıp diğer temalarda görülen uygulama ve değerlendirme sorunlarına da zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretim merkezlerinde soruları hazırlayan kişilere soru hazırlama konusunda eğitim verilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenlerin sınav hazırlama yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla belirli aralıklarla düzenlenen sertifikalı programlarına katılımı teşvik edilmeli ve bu eğitimlerden faydalanmaları sağlanmalıdır. Bu eğitimler, sınavların genel kalitesinin artırılmasına ve daha nitelikli ölçme değerlendirme süreçlerinin oluşturulmasına ciddi katkılar sağlayacaktır.

Uygulama sorunları, sınav hazırlama ve değerlendirme sorunlarının ardından öne çıkan en önemli üçüncü sorunlu alan olarak dikkat çekmektedir. İnceleme sonuçları, uygulama süreçlerinin çeşitli alanlarında aksaklıklar yaşandığını göstermektedir. Özellikle sınav sürelerinin planlanmasında, sınav güvenliğinin sağlanmasında ve yönergelerin açıklanmasında eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Dinleme sınavlarında soruların önceden okutulup okutulmaması ve dinleme sayısı gibi teknik detaylar, uygulama süreçlerinde yaşanan aksaklıkların bir diğer boyutunu oluşturmaktadır. Okuma sınavlarında, sınav sırasında öğrencilerin dikkatlerinin bölünmesi gibi organizasyonel sorunlar da uygulama eksiklikleri arasında yer almaktadır. Konuşma sınavlarında puanlama anahtarlarının kullanılmaması ve öğrenenlere yeterli düşünme süresinin verilmemesi; yazma sınavlarında ise öğrenenlere verilen sürenin yetersiz olması sorunları öne çıkmaktadır. Daha az sıklıkla dile getirilmesine rağmen sınav uygulama süreçlerinde dikkat çekilmesi gereken başka önemli sorunlar da mevcuttur. Öğreticilerin oturma düzeni ayarlama ve sınav devam ederken öğrenenlere ihti-

yaç için izin verme konularındaki hatalı uygulamaları, uygulama sürecinin sorunlu hâle gelmesine sebep olabilmektedir. Dinleme sınavlarındaki donanım arızaları ve ses yüksekliğinin ayarlanması gibi teknik problemler, dinleme sınavlarının kalitesini düşürmektedir. Konuşma sınavlarında soruların okunması, karşılıklı konuşma partnerinin seçilmesi ve öğrenenlerin heyecanının yatıştırılması konularında yaşanan eksiklikler ise sınavların öğrenenler üzerindeki olumsuz etkilerini artırmaktadır. Bu sonuçlar, yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde kullanılan sınavların uygulama aşamalarında iyileştirmeler yapılması gerektiğini ve özellikle teknik ve organizasyonel unsurlar ile sınav talimatlarının ve yönlendirmelerinin netliğinin geliştirilmesinin sınavların genel kalitesine olumlu katkılar sağlayacağını göstermektedir.

Değerlendirme sorunları, yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde gerçekleştirilen sınavlarla ilgili en çok sorun bildirilen ikinci ana tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan görüşmeler ve analizler, sınavların değerlendirme süreçlerinde ciddi eksikliklerin olduğunu göstermektedir. Bu kapsamdaki genel sorunlar, puanlama standartlarının belirlenmemesi, değerlendirmelerde yanlışlık olması, dil becerilerinden alınması gereken asgari puanların netleştirilmemesi ve ortak belirtke formlarının kullanılmaması şeklindedir. Bu sorunlar; değerlendirmelerin etkinliğini ve geçerliliğini zayıflatmakta ve sınav sonuçlarının tutarlılığını ve güvenilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Konuşma sınavlarında puanlama anahtarlarının kullanılmaması ve puanların şişirilmesi gibi uygulamalar, sınavların nesnel bir şekilde değerlendirilememesine neden olmaktadır. Ayrıca ikili değerlendirme süreçlerinde yaşanan uyuşmazlıklar da konuşma sınavlarının sonuçlarının güvenilirliğini azaltmaktadır. Yazma sınavlarında da benzer şekilde puanlama anahtarlarının kullanılmaması ve değerlendirme ölçütlerinde uzlaşa sağlanamaması gibi sorunlar, yazılı anlatım sınav sonuçlarının güvenilirliğini zedelemektedir. Bu sonuçlar, değerlendirme süreçlerinin daha objektif, şeffaf ve standart hâle getirilmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu çerçevede öncelikli olarak puanlama standartlarının netleştirilmesinin ve ortak ölçütlerin benimsenmesinin sınavların değerlendirme aşamasında güvenilirliği artıracak önemli adımlar olacağı düşünülmektedir.

Geçerlilik sorunları, bu araştırmada belirlenen temalar arasında en az sorun bildirilmiş tema olmasına rağmen yine de önemli eksiklikler içermektedir. Araştırma sonuçları, geçerlilik sorunlarının özellikle kurumların

kendi sınavlarını hazırlaması ve puan eş değerliliğinin sağlanması konularında yoğunlaştığını göstermektedir. Kurumlar arası tutarlılığın sağlanamaması ve sınavların ortak bir standarda dayanmaması, sınavların geçerliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Sınavlarla ilgili en sık dile getirilen sorunlardan biri olan standart sınav eksikliği, sınav geçerliliğini etkileyen en temel sorunlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, sınav hazırlama süreçlerinde yeterliliğin artırılması ve kurumlar arasında eş değerliğin sağlanması gerektiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte sertifikaların kabul edilebilirliği ve doğrulanabilirliği konusundaki eksiklikler de geçerlilik süreçlerini zedelemektedir. Sertifikaların ulusal ve uluslararası düzeyde geçerliliğinin henüz sağlanamaması, bu sertifikaların güvenilirliğini tartışmalı hâle getirmektedir. Ayrıca sınavlarda pilot uygulama eksikliği ve sınavların bilimsel geçerliliği konusundaki sorunlar, sınavların doğruluğunu ve güvenilirliğini artıracak önlemlerin alınmadığını ortaya koymaktadır. Sınav hazırlık süreçlerinde uygulama sonrası incelemelerin yapılmaması da sınavların yeterince değerlendirip gözden geçirilmediğini ve eksikliklerin giderilmediğine işaret etmektedir. Geçerlilik sorunlarıyla ilgili tespit edilen tüm bu sorunlar, geçerlilik süreçlerinin bütünlüğünü sağlamak için daha sıkı denetimlerin yapılması gerektiğini ve yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki sınav uygulamaları için kapsamlı standartların oluşturulmasına ihtiyaç duyulduğunu açık bir biçimde göstermektedir.

Öneriler

Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan sorunlar dört ana tema altında incelenmiş ve bu sorunlara yönelik öneriler geliştirilerek bunlar çalışma boyunca ilgili yerlerde belirtilmiştir. *Hazırlama, uygulama, değerlendirme ve geçerlilik* aşamalarında tespit edilen bütün sorunların çözümüne yönelik yukarıda sunulan öneriler, aşağıda genelleştirilip sadeleştirilerek verilmeye çalışılmıştır. Bu önerilerin hayata geçirilmesinin yabancılara Türkçe öğretimi alanında özellikle Türkçe öğretim merkezlerinde gerçekleştirilen ölçme değerlendirme uygulamalarının daha adil, güvenilir ve bilimsel hâle gelmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Sınav Hazırlama Süreçlerinin İyileştirilmesi

Sınav hazırlama aşamasında tespit edilen eksiklikler, sınavlardaki soruların bilimsel bir temele dayandırılmadan hazırlandığını ve sınavların kalite kontrolünün yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu nedenle sınav hazırlayıcılarına ölçme değerlendirme alanında eğitim verilmesi ve sınav

hazırlama süreçlerinde kalite kontrol mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir. Özellikle yabancılar Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenlerin sınav hazırlama yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla belirli aralıklarla düzenlenen sertifika programlarına katılımının teşvik edilmesi, bu eğitimlerden faydalanmalarının sağlanması ve ilgili sertifikaya sahip olmayanların soru hazırlama sürecinde yer almaması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca her bir Türkçe öğretim merkezi, kendi bünyesinde ölçme değerlendirme uzmanlarıyla iş birliği yaparak sınav sorularının geçerlilik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmeli, bu sayede sınavların bilimsel niteliği güçlendirilmelidir. Sınav hazırlık süreçlerinde içeriğin çeşitlendirilmesi, özellikle dil seviyesine uygun metinlerin ve soru tiplerinin kullanılması da oldukça önemlidir. Soruların zorluk derecesinin öğrenenlerin seviyesine uygun şekilde belirlenmesi ve çeşitlendirilmesi, sınavların adil ve nitelikli olmasına katkıda bulunacaktır. Bununla birlikte sınav metnlerinin titizlikle seçilerek öğrenenlerin seviyelerine uygunluğunun sağlanması, sınav sonuçlarının güvenilirliğini artıracaktır. Son olarak sınavların standardizasyonu için ortak bir sınav havuzu oluşturulması; bu havuzun da düzenli olarak güncellenmesi ve sürekli iyileştirilmesi, yapılması gerekenler arasındadır.

Sınav Uygulama Süreçlerinin Standartlaştırılması

Sınav uygulama süreçlerinde karşılaşılan sorunlar arasında sınavların süresi, yönergelerin açıklığı, teknik düzenleme problemleri ve organizasyonel aksaklıklar dikkat çekmektedir. Bu süreçlerin iyileştirilmesi için sınav yönergelerinin açık ve anlaşılır hâle getirilmesi, sınav süresinin öğrencilerin seviyelerine uygun olarak planlanması gerekmektedir. Dinleme sınavlarındaki ses kalitesi, teknik ekipman kullanımı, düşünme süresi ve soruların dinleme öncesinde öğrenenlere okutulup okutulmayacağı gibi unsurların netleştirilmesi ve tüm uygulama süreçlerinin standart hâle getirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bunların yanı sıra konuşma sınavlarında daha doğal bir iletişim ortamının oluşturulması ve sınavların diyalog, karşılıklı konuşma ve monolog gibi farklı formatlarla zenginleştirilmesi kritik önemdedir. Öğrenenlerin sınav sırasında kendilerini daha rahat hissetmeleri için sınav ortamının stres faktörlerinden arındırılması ve organizasyonel aksaklıkların giderilmesi de önemli bir adım olacaktır. Ayrıca sınav komisyonlarının tarafsız ve dengeli bir şekilde oluşturulması da uygulama süreçlerindeki sorunları azaltarak daha adil bir sınav ortamı sağlayacaktır.

Değerlendirme Süreçlerinin Objektifliğinin Sağlanması

Değerlendirme süreçlerinde tespit edilen en önemli sorunlardan biri, puanlama standartlarının belirlenmemesi ve sınavların objektiflikten uzak bir şekilde değerlendirilmesidir. Bu durumu iyileştirmek amacıyla her dil becerisi için ortak bir puanlama anahtarı kullanılmalı ve öğretmenler arasında değerlendirme süreçlerinin standart hâle getirilmesi sağlanmalıdır. Özellikle yazma ve konuşma sınavlarında değerlendirme ölçütlerinin açık ve net bir biçimde belirlenmesi, puanlamaların ise iki ya da daha fazla öğretici tarafından bağımsız olarak yapılması, sınav sonuçlarının güvenilirliğini artıracaktır. Bu süreçte dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması, sınav sonuçlarının daha tutarlı olmasını sağlayacak bir diğer önemli adımdır. Ayrıca öğretmenlerin bu konuda gerekli eğitimi almalarının ve bu standartlara uygun hareket etmelerinin teşvik edilmesi önem taşımaktadır. Konuşma sınavlarında öğretici ve öğrenci arasındaki kişisel tanışıklık nedeniyle oluşabilecek yanlı değerlendirmelerin önüne geçmek için ise sınav komisyonlarının tarafsızlığı sağlayacak biçimde kurularak öğretmenlerin dersine girmedikleri kişileri değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu sayede sınav değerlendirme süreçlerinde hem objektiflik hem de adalet sağlanarak sınavların genel kalitesi yükseltilebilecektir.

Sınavların Geçerliliğini Artıracak Adımların Atılması

Türkiye’de TÖMER’ler arasında sınavların standardize edilmemesi ve kurumların kendi sınavlarını hazırlaması, sınavların geçerliliğini olumsuz etkilemektedir. Geçerlilik sorunlarının çözümü için sınavların ortak bir standarda dayalı olarak hazırlanması ve her kurumun kendi sınavını oluşturma pratiğinin en azından sertifika (yeterlik) sınavları özelinde sonlandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretim merkezleri arasında sınav eş değerliğini sağlamak amacıyla ulusal çapta geçerliliği olan standart bir sınav sistemi geliştirilmelidir. Bu sınavlar, pilot uygulamalarla test edilmeli ve sonuçları bilimsel geçerlilik analizleriyle desteklenmelidir. Bununla birlikte sertifikaların ulusal ve uluslararası düzeyde kabul edilebilirliğini sağlamak için kurumlar arası koordinasyon güçlendirilmelidir. Burada ÖSYM’nin bu konuyla ilgili çalışmaları devam ettiğini belirtmekte fayda vardır. Yine 2024 yılı içerisinde kurulan Dil Öğrenim/Hazırlık Merkezleri Değerlendirme ve Akreditasyon Derneğinin (DÖDAK) Türkçe öğretim merkezlerinin akreditasyonu sürecinde sınavların genel kalitesinin yükselmesine ve geçerliliğinin artmasına dolaylı olarak katkı sağlayacağı söylenebilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma için gerek duyulan etik kurul onayı, Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından 2023-SBB-0875 protokol koduyla 20.12.2023 tarihinde verilmiştir. Araştırma süresince gerekli tüm bilim ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Çıkar Çatışması

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkı Oranı

Bu çalışma tek yazarlıdır. Yazar; çalışmada başka bir yazarın katkısı olmadığını, çalışmanın son hâlini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu araştırma kapsamında herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı

Yazma yardımı için yapay zekâ araçlarından yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- [1] Avrupa Konseyi (2001). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- [2] Avrupa Konseyi (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme – tamamlayıcı cilt*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- [3] Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: the grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360.
- [4] Başar, U. ve Boylu, E. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(24), 309-324.

- [5] Biçer, N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 236-247.
- [6] Boylu, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- [7] Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed.: M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- [8] Çavuşoğlu, R. ve Işık, A. D. (2021). Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER) ölçme ve değerlendirme süreçleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 291-315.
- [9] Çiftçi, Ö. ve Coşkun, H. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 205-214.
- [10] Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılar öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılar Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 207-228.
- [11] Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 93-112.
- [12] Fraenkel, R. J., & Wallen, E. N. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th edition). McGraw-Hills.
- [13] Gedik, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi. İstanbul.
- [14] Işıkoğlu, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe kullanılan yeterlik sınavlarının madde yazımı bakımından incelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- [15] İltar, L. ve Karataş, A. G. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 108-121

- [16] Karagöl, E. (2020). Proficiency exams in teaching Turkish as a foreign language in TÖMER (Turkish and foreign languages research and application centers). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 930-947.
- [17] Memiş, M. (2019). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama yeterliklerinin eş değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 253-265.
- [18] Memiş, M. (2021). *Yabancılarla Türkçe öğretiminin güncel sorunları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- [19] Özdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların eğilimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 537-559.
- [20] Özdemir, S. ve Eke, H. (2023). Yabancılarla Türkçe öğretiminde uygulanan A1 ve A2 kur sınavlarının madde yazma ilkeleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 365-380.
- [21] Özyalçın, K. E. ve Kana, F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 488-506.
- [22] Patton, M. (2014) *Qualitative research and evaluation methods* (4th edition). Sage, Thousand Oaks.
- [23] Rose, P., Beeby, J., & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129.
- [24] Sertdemir, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçe yeterlik sınavlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- [25] Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: a comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380.
- [26] Tok, A. (2015). *Divan-ı Lüğati't Türk'te yer alan yabancılarla Türkçe öğretimi unsurları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi. Ankara.
- [27] Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapı-

lan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.

[28] Ustabulut, M. Y. ve Kara, M. (2019). Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin gelişimine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 122-146.

[29] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Assessment and evaluation practices in teaching Turkish as a foreign/second language, similar to those in the teaching processes of other languages, stand out as one of the most critical elements of the language teaching/learning process. The exams conducted within this scope not only identify learners' language skills but also allow for their proper guidance according to their language levels and enable the regular monitoring of their language development. The quality and reliability of the assessment tools and exams used in this process are of great importance for accurately evaluating learners' achievements. If Turkish language skills are not measured accurately, learners may be placed in courses that do not match their actual language level when they begin the education process or receive certificates indicating a C1 level despite not genuinely possessing this level. This leads to difficulties in educational activities conducted in Turkish and may even result in failures. When placement and proficiency exams are conducted correctly, all educational activities become more effective, whereas in the opposite scenario, irreparable losses can occur for both institutions and learners. Therefore, the assessment and evaluation process in language teaching is of great importance to ensure that learners' true language proficiencies are revealed.

When examining the studies in the literature, it is observed that research addressing assessment and evaluation problems in the field of teaching Turkish to foreigners typically focuses on a single topic within a narrow scope and aims to identify issues within this framework. However, there is no research that approaches the assessment and evaluation problems in teaching Turkish to foreigners from a holistic perspective and deeply examines the multidimensional problems encountered in this process based on the experiences of both instructors and field experts. This significant

gap highlights the need for more comprehensive and large-scale studies aimed at systematically presenting existing problems and developing effective solutions. In this context, this study aims to contribute to the academic literature by evaluating the fundamental issues in the assessment and evaluation processes of teaching Turkish to foreigners from a multidimensional perspective and by developing concrete recommendations for stakeholders in the field. Accordingly, the research was conducted to identify the assessment and evaluation problems encountered in the process of teaching Turkish to foreigners based on the experiences of those who prepare and administer exams. Within this framework, the main research question of the study was determined as: “What are the problems related to the exams applied in the field of teaching Turkish to foreigners?”

This study was modeled using the phenomenological design, one of the qualitative research methods. In phenomenological research, the study group must be purposefully selected from individuals with relevant experience. The literature indicates that phenomenological studies can typically be conducted with participants ranging from 1 to 10 people and that the number of participants should not exceed 10 to obtain the most valid results without repetition. In this context, the criterion sampling method was used to determine the study group for this research. The group was composed of 10 instructors who met the criteria of having at least 10 years of experience in the field of teaching Turkish to foreigners and having prepared, administered, and evaluated exams in this field, and who agreed to participate in the study. The data were collected through interviews with those who consented to participate, and the obtained data were interpreted by integrating the researcher’s field observations. The interviews conducted within the scope of the research were concluded when the information obtained began to repeat.

As a result of the conducted interviews and analyses, four main themes regarding the problems in the assessment and evaluation process in teaching Turkish to foreigners were identified. These themes pertain to the preparation, administration, evaluation, and validity of exams. An examination of the data reveals that a total of 273 different opinions related to assessment and evaluation issues were expressed, and these opinions were grouped under four main themes and 16 sub-themes. Accordingly, the average number of problem statements reported by the study group of 10 participants regarding assessment and evaluation was 27.3. The order of the main

themes from the most frequently reported to the least was: “preparation > evaluation > administration > validity.” The preparation theme consists of five sub-themes: “general, listening, reading, speaking, and writing”; the evaluation theme includes three sub-themes: “general, speaking, and writing”; the administration theme comprises four sub-themes: “general, listening, reading, speaking, and writing”; and the validity theme is made up of three sub-themes: “related to institutions, related to exams, and related to exam preparers.” Under these main and sub-themes, a total of 79 different codes were identified, as detailed below. The ratio of the participants’ opinions transforming into common codes was 3.45.

The results reveal that one of the most significant issues encountered in teaching Turkish to foreigners is found in the exam preparation processes. Within the main theme of exam preparation, general issues, and deficiencies noted in listening, reading, speaking, and writing are highlighted as the most prominent factors that diminish the quality of assessment and evaluation processes. Administration issues stand out as the third most significant problem area, following exam preparation and evaluation issues. The findings indicate various shortcomings in the administration processes. In particular, deficiencies were identified in the planning of exam durations, ensuring exam security, and providing clear instructions. Evaluation issues emerged as the second most frequently reported main theme related to the exams conducted in the process of teaching Turkish to foreigners. Interviews and analyses showed significant shortcomings in the evaluation processes of the exams. General issues in this context include the lack of scoring standards, the presence of bias in evaluations, the failure to clarify the minimum scores required for language skills, and the absence of common rubric forms. Although validity issues were reported as the least problematic theme among those identified in this research, they still contained significant deficiencies. The findings indicate that validity issues are especially concentrated on institutions preparing their own exams and ensuring score equivalence. The inability to achieve consistency among institutions and the lack of a common standard for exams negatively impact their validity