



Task Formats in Assessing Listening Comprehension: A Comparative Study on Teaching Turkish as a Foreign Language Textbooks and Preferences of Instructors

Özlem YOLCUSOY*

ARTICLE INFO

Received 19.05.2022
Revised form 07.06.2022
Accepted 08.07.2022
Doi:10.31464/jlere.1111834

Key words:

Foreign language teaching
measurement and evaluation
evaluation of listening
comprehension
task formats
mixed study
sequential exploratory design

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the frequency and distribution of the task formats in the evaluation of listening comprehension skills in the Turkish language teaching textbooks for foreigners. This study also aims to compare these findings with the practices preferred in the exams by the instructors teaching Turkish as a foreign language. In the study, sequential exploratory design was applied by using document analysis and descriptive method. Three widely used textbooks and 36 instructors as the participants have formed the scope of the study. The findings indicate that the most frequently preferred task formats in the books are gap-filling and dichotomous item. As a result of the z-test, a significant difference between the textbooks in terms of the ratios of short-answer question, multiple-choice item, matching, and dichotomous item task formats has been found. Dichotomous item, gap-filling, sentence completion, short answer questions, information transfer, multiple choice and matching have been the most preferred task formats by the instructors in the exams. As a result of Kruskal Wallis test, no significant difference was found between the participants in terms of preferring the evaluation task formats according to the variables of graduation degree, last graduated department, and professional experience.

Acknowledgment

Statement of Publication Ethics

Authors' Contribution Rate

Conflict of Interest

-
The questionnaire of the study was applied following the decision numbered 68282350/2022/602 taken by Pamukkale University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee on 09.02.2022.
-
There is no conflict of interest.

* Lecturer, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9282-9964>, Pamukkale University, The School of Foreign Languages, ozlemyolcusoy@gmail.com

Introduction

Assessment is an important part of the teaching process. A valid and reliable assessment provides feedback to the teacher to measure the level of proficiency achieved, to see if the process has reached its goal, and to make changes within the process if necessary. As for the students, it might have a motivating effect and guide them by revealing the points to be improved. More than one task format should be used so that validity and reliability in the evaluation process can be increased, and the test can reach its intended aim. Using different task formats affects students' approach to content and lets them acquire different cognitive skills. Since the purpose and structure of each task format is different, it makes the preferred task formats in the evaluation process important.

In listening exams, students are provided with oral input and what kind of response is expected to this input is determined. Examiners should choose the appropriate task formats that will enable students to make intended output about listening skills (Eckes, 2020). The task formats used for evaluation should be suitable for both the listening learning area and the goals of the teaching process (Çetinkaya & Şentürk, 2021).

Çetinkaya and Şentürk (2021) discuss the task formats in the evaluation of listening skill in 19 categories.

Table 1. Task Formats in Evaluation of Listening Comprehension

Aural Cloze Test
Gap Filling
C-test
Sentence Completion
Short Answer Question
Free Call
Summarizing
Information Transfer
Cloze Elide
Text Segment Ordering
Text Gap
Writing Appropriate Heading for Paragraphs
Multiple Choice Item
Matching
Grouping
Dichotomous Item (True/False, Yes/No)
Editing
Repetition and Dictation
Picture Dictation

Cloze test is used to measure the readability of the texts and the reading levels of individuals in addition to their vocabulary capacity, language skills and general

understanding levels in certain subjects or areas. In a standard cloze test, words are removed from the text at regular ranges, and the extracted words are called cloze units. Students are expected to place the correct cloze units into the text and understand the text as a whole by using their linguistic and semantic knowledge (Mariotti & Homan, 2009; Çetinkaya, 2010; Thirakunkovit, 2016). Used as a method to determine the comprehension level of students, *aural cloze test* is used to measure listening comprehension skills. Students listen to the text and fill in the blanks in an aural cloze test. Gaps should be arranged every 15 words on average because students need time to write the words. The text should be read at normal speed and pauses between sentences should be between 3-5 seconds. Since students see the sound-symbol harmony in this format, students' comprehension both in oral language and reading improve along with their pronunciation. This method also functions as dictation, as well (Froehlich, 1985). Before the listening task, students should be given enough time to read the text, recognize the context and understand what kind of words are needed to fill in the blanks, and they should be reminded to write only one word in each blank, and allowed to listen to the text twice.

In the form of the *gap-filling* task, some words or phrases are extracted from the printed text of listening track, and students are asked to fill in the blanks with the things they hear (Yee, 2014). In such tasks, there might be some problems like students' finding the answer through inferring without listening to the whole text or listening to find only the information in the blank without comprehending the whole text. Selecting the blanks from the content words that are difficult to infer or asking students to fill in the blanks of a given summary of the listening text might be some ways of avoiding such problems (Buck, 2001). The fact that gap-filling task format enables the students to evaluate their linguistic and grammatical knowledge that must be applied to comprehend the text, not the student's level of comprehension, and it is this basic feature that distinguishes it from the cloze test. In addition, in the gap-filling task, the blanks are not presented in a systematic way, as it is in the form of a cloze test (Çetinkaya & Şentürk, 2021).

C-test is a kind of cloze test that is used to evaluate students' level of perception and comprehension of the listening text and students are expected to construct the answer (Çetinkaya & Şentürk, 2021). Students see real-life situations in which they need to make inferences about incomplete or distorted messages. The first half of some words is given in the text, and students are expected to fill the rest. Students should perceive the structure and general meaning of the text to complete these words (Thirakunkovit, 2016; Son,

2018). In C-tests, there are usually four to six short texts. Deletion starts with the second word in the second sentence of the text. The number of blanks in each text is between twenty and twenty-five (Baghaei & Grotjahn, 2014; Baghaei & Tabatabaee, 2015). Single syllable words are neither deleted nor counted. Deletion is done in the second word for compound words (Son, 2018). The first and last sentence in the text is given as a whole so that context can be provided (Baghaei & Tabatabaee, 2015). It is mostly preferred since it is easy to construct, much more items can be presented in a short text, and objective evaluation is easier (Thirakunkovit, 2016).

As for the *sentence completion* tasks, students are given the first or last half of the sentences and they are to complete them with what they hear. Students can be asked to complete sentences that are not relevant to each other or to complete sentences in a text. It is not a challenging task format as students can make inferences within the context. The things to be scored at the evaluation phase should be specified in advance.

In the *short answer question* task format, students need to give single word or short phrase answers to the questions related to the content of the oral input. This form of task can measure different levels of listening skill. Such type of questions may include measuring low-level skills such as phonemic decoding and syntactic analysis, as well as high-level skills such as meaning construction (Eckes, 2020). This form of task requires the use of listening comprehension, writing and reading skills (Fraidan & Mulhim, 2012). Students also need to make inferences and understand the overall text. Questions should be given to students in advance to let them understand the purpose of listening (Yee, 2014). This task format is often preferred since it is easy to prepare, and the questions have only one correct answer. The questions must be given in the order given in the text so that the exam can achieve its purpose.

In *free call* task format, sequential cognitive action is necessary. Students should get the information, store and recall it when necessary (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020). Students transfer what they remember after listening to the text. It includes understanding and comprehending the text as well as the skills to reconstruct, interpret and evaluate. In order not to affect the students' performance negatively, evaluation should be done following the process with the help of a recording device (Çetinkaya & Şentürk, 2021).

Summarizing is a follow-up in which students reprocess the information and reproduce it in their own words. As it requires active listening, it enables students to improve

understanding (Jones, 2007, cited in Khavazi, Yousefi & Kharaghan, 2017). Students may be asked to write a sentence or section that summarizes the whole text, or to choose the best summarizing sentence from the given sentences (Çetinkaya & Şentürk, 2021).

In *information transfer* task format, students focus on listening and transfer the information they get to diagrams, pictures or grids (Jaya, 2021). Students reproduce the text they hear in a new way. For instance, they put a series of pictures into the correct order, complete a map, draw a picture, or complete a chart. The format of the message is different, whereas the content of the message is the same. This task format denotes if students understand the message well enough to convert it into another format. Having some certain repeated and frequently encountered structures in daily life, this format is authentic, communicative, and productive (Yonantha & Khan, 2020). As it is a task that students may encounter frequently in their daily lives, it can also be motivating (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020). Students do not have to write long answers to the questions. Therefore, it is easy for students to understand and do the task (Yanti & Husin, 2014). Since information transfer embraces meaningful diagnostic activities, it requires the contextualization of knowledge. It helps cognitive capacities and listening as it improves mental functions like memorization, attention, analysis, combination, and textual interpretation. This method includes activities that support students' cognitive abilities, so automatic listening and students' creativity are improved, as well (Botero & Abondano, 2018). It can be applied to all language levels ranging from the lowest to the highest. The information transfer task format has types such as *ground plans*, *grid*, *graph*, and *family tree* etc. *Ground plan* is a kind of map, in which the features of a particular place are explained, and students are expected to reach the target by following the prompts (Ur, 1992; Çetinkaya & Şentürk, 2021). *Grid* requires transferring information to a rectangular drawing divided into squares. In this task format, there are higher possibilities than maps or plans. It is not limited to the physical features of a place or structure and it can be used to describe many abstract or concrete aspects of life (Ur, 1992). *The graph* requires high-level cognitive skills such as comprehending what is listened, associating, distinguishing, etc. It is mostly used in academic classrooms and a variety of topics such as timetables, bills, television/radio programs and menus can be covered. *Family trees* are frequently preferred task formats in communicative language classes; however, they are more difficult to internalize than maps and grids. For this reason, there should be short names and they should be given under the drawing so that students can recognize and place them

correctly. Some of the names can be placed in the format to make the task easier for the students. What students need to do is to place the names in the correct place in the tree with the prompts from the text (Ur, 92; Çetinkaya & Şentürk, 2021).

Cloze elide is another type of cloze tests. Students are expected to eliminate unnecessary words in the text. Students need to understand the overall text, use contextual clues, and see the structure of grammar and words in the context (Thirakunkovit, 2016). In this task format, the distractors should be chosen carefully, and the unity of the text should be kept (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020). Evaluation can be regarded almost difficult because when students take out the words out of the text and do not delete the words placed in the text, they cannot get points (Mochizuki, 2016).

Text segment ordering aims to create a meaningful whole by ordering the sentences or sections, whereas *text gap* aims to place the sentences or sections into the correct blanks (Grabe, 2009; cited in Çetinkaya & Yolcusoy, 2020). In both task formats, students are expected to focus on the main/supporting ideas and important points in the text by using contextual clues. These task formats require high-level cognitive skills such as morphology, vocabulary, text structure and context construction, etc. (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020).

Writing appropriate heading for paragraphs task format is used to test more than one skill (Alshammari, 2016). The heading, which gives an idea about the subject of the text, reflects the main idea of the text, as well. For this reason, in order to put the correct heading into the paragraphs, the subject and main idea of the paragraphs should be well understood, and the selected heading should cover the main topic, not the supporting sentences included in the paragraphs (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020).

In *multiple-choice task* format, there is a question root and multiple distractors from which students choose the correct answer. As it requires only one correct answer and two, three or four strong distractors, it is rather difficult to construct. Strong distractor is the option that looks like the correct answer when students do not have enough knowledge or skill about the item to be measured. Despite the criticism that it does not provide natural speaking conditions and it is difficult to prepare, this format is mostly preferred because it is reliable, easy to evaluate and apply and enables objective evaluation (Buck, 2001; Lee, 2011; Hemmati & Ghaderib, 2014; Yee, 2014). Certain principles should be followed during the exam preparation process. To exemplify, if the target is to question vocabulary,

all the options must be in the same part of speech form (verb, adjective etc.) and all distractors must be of similar length (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020). Students should also be given enough time to read the questions before the exam starts, and they should be allowed to listen to the track twice during the exam.

Matching task format is used to test students' ability to understand and recognize the relationship between the items in the text (Alshammari, 2016). Two sets of information items related to each other are given and they are expected to be matched. Students listen to the text and match the given images with the text, answers with the questions, two sentence halves and the paragraphs with the headings etc. Adding extra words, sentences, images or text to one of the two sets can increase the reliability of the task format (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020).

In *grouping* task formats, students are expected to cluster the words or sentences they listen to according to certain categories. This task format can be structured in two different approaches in which students are required to choose or construct the answer (Çetinkaya & Şentürk, 2021). There might be such activities as the meanings of words, categorizing the subject or sentences related to the text as relevant/irrelevant (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020).

In *dichotomous items* task formats, students decide whether the sentences they hear are true or false. Visual materials can also be used in this task format. When visual materials are used, students listen to the text and choose the defined image in the text among similar images (Ur, 1992). Dichotomous items test a wider context than other forms of evaluation. The criticism about this task format is its lack of multiple options and the chances of prediction. Though, it is preferred since it enables more questions to be answered by the students in a shorter period of time (Ku, 1982). In this task format, true/false, there is/there is not, yes/no forms can be used. In order to increase the reliability of questions, adding not known or not mentioned items can reduce the chance of prediction (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020).

Editing task format usually requires students to identify the mistake and find the correct answer (Qureshi, 2015). It is a rather advanced form of dichotomous items task format. Students react when they see a mistake while listening rather than evaluating the correctness of the sentences. This might be a mistake, an incorrect detail, or a word or

phrase that does not match with the text. An image that students see can also be mis-described, as well (Ur, 1992).

In *dictation* task format students need to use contextual clues and world knowledge in the text to construct the message (Fraidan & Mulhim, 2012; Yee, 2014). There are two basic forms: Dictation of the whole text or spot dictation. In spot dictation, students listen to the text and fill in the blanks in the written form of the text. In both types, students are allowed to listen to the text three times. The first track is listened at standard pace. In the second listening, the text is divided into meaningful parts and some time is given between the parts. Meanwhile, students write what they hear. Eventually, the text is re-listened at the standard pace and students check their answers and correct them if necessary (Ku, 1982). Short-term memory, writing, and listening comprehension are the skills that can be assessed in this task format. Students improve their spelling, vocabulary and listening comprehension. The parts in this type must have a memorable length. Depending on the students' level, experience and the type of the text listened to, the dictation parts can vary from 4-5 words to 12 words. Grading one point for each correctly written word is preferable when evaluating dictation task format. Spelling mistakes that do not change the meaning are ignored (Buck, 1988, 2001; Syakur, 2020). Evaluation takes time and it is subjective (Kur, 1982). The length of the parts determines the difficulty of the task. It does not reflect real life because in real world, listening is neither fragmented nor spared any time.

As a different type of dictation tasks, *repetition* task format is suitable for individuals who do not know reading and writing such as children. The only thing that distinguishes this format from the dictation task is that it requires students to repeat the sentences aloud between parts, which means they use the language. Students are usually given independent sentences rather than a whole text. Students hear and repeat each sentence once (Buck, 2001).

In *picture dictation* task format, students draw according to the instructions they listen to. For example, students are given a picture of an empty room, and a table, bookcase, door, etc. are expected to be placed into the certain parts of the room. Then, the students describe their drawings. As the task of drawing requires effort itself, it is of great importance to keep these types of tasks simple. Although it depends on the level of the students, using a simple story is better than using a series of sentences. Using this method improves students' listening and memorization skills (Buck, 2001; Kasmi & Rahman,

2017). It is also easy for the teacher to supervise the class in this task format; therefore, it can be easily used in crowded classrooms. However, it is another type of task that can be regarded as far from real life and takes a lot of time (Charong, 2018).

The task formats that are decided in accordance with the purpose of listening, purposes of teaching, type of input and different situations affect students' acquisition. For this reason, the tasks employed in the classroom and during the assessment, and the similarities and differences between these tasks have an important effect on achieving learning goals, learning, and motivating students. Moving from this thought, the questions to be answered in the research are as follows:

1. What is the distribution of the task formats for evaluating the listening comprehension skill in the textbooks examined?
2. Is there a significant difference between the textbooks in terms of the ratio of the task formats to evaluate the listening comprehension skill?
3. What is the distribution of the task formats preferred by the instructors teaching Turkish as a foreign language in the exams?
4. Is there a significant difference between the participants in terms of preferring the evaluation task formats according to the variables of graduation degree, last graduated department and work experience?

Method

In this study, as one of the mixed research methods, sequential exploratory design was used, and to attain its goal, the study was carried out in two stages. A qualitative examination of the general view of the task formats for listening comprehension skills in the textbooks for teaching Turkish to foreigners at A1-A2 level in terms of Çetinkaya and Şentürk's (2021) classification was the first step of the research. At this stage, document analysis was used as the research method.

In the second stage of the research, by using the descriptive method, the distribution of the task formats preferred by Turkish instructors in the exams was examined. Also, whether the choices of the participants showed a significant difference in terms of various variables was examined by applying a questionnaire prepared in accordance with the mentioned classification. The questionnaire was applied following the decision numbered

68282350/2022/602 taken by Pamukkale University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee on 09.02.2022.

Scope- Participants

Within the scope of this study, textbooks selected through purposeful sampling were as follows: Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe A1-A2 (2013), Gazi Yabancılar için Türkçe A1-A2 (2018) and Yedi İklim Türkçe: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti A1-A2 (2018). The reason why these textbooks are included into the scope of the study is that these books are the most frequently used textbooks.

The participants of the study consisted of 36 instructors teaching Turkish as a foreign language. Participants were selected using convenience sampling. The findings concerning the demographic features of the participants have been given in Tables 2, 3 and 4.

Table 2. Distribution of Instructors by Graduation Degree

Degree of Graduation	n	%
Bachelors	7	19,4
Master Program	14	38,9
Doctorate	15	41,7
Total	36	100

According to Table 2, 19.4% of the instructors participating in the questionnaire have undergraduate, 38.9% graduate and 41.7% doctoral degrees.

Table 3. Distribution of Instructors According to the Last Graduated Department

Last Graduated Department	n	%
Turkish Language Teaching	10	27,8
Linguistics	6	16,7
Foreign Language Teaching	5	13,9
Turkish Language and Literature	9	25,0
Turcology	3	8,3
Teaching Turkish as a Foreign Language	2	5,6
Other	1	2,8
Total	36	100

According to Table 3, 27.8% of the instructors participating in the questionnaire graduated from Turkish Language Teaching, 16.7% from Linguistics, 13.9% from Foreign Language Teaching, 25% from Turkish Language and Literature, 8.3% from Turcology, 5.6% from Teaching Turkish as a Foreign Language and 2.8% from other departments (Turkish Language and Literature Teaching).

Table 4. Distribution of Instructors by Work Experience

Work Experience Years	n	%
1-10 years	15	41,7
11-20 years	12	33,3
20 years and more	9	25,0
Total	36	100

According to Table 4, 41.7% of the instructors participating in the questionnaire have 1-10 years of work experience, 33.3% have 11-20 years of experience, and 25% have 20 years or more.

Data Collection Tools and Data Analysis

Listening comprehension task formats were defined according to the classification of Çetinkaya and Şentürk (2021). The listening comprehension task formats in three different Turkish textbooks for foreigners were classified under 19 categories and transferred to a pre-prepared form. A sample data form has been given in Table 5.

Table 5. The Form of Listening Comprehension Task Formats

Name of the Book:		Listening Comprehension Task Formats																		
Page Number	Activity Number	Aural Cloze Test	Gap Filling	C-test	Sentence Completion	Short Answer Question	Free Call	Summarizing	Information Transfer	Cloze Elide	Text Segment Ordering	Text Gap	Writing Appropriate Heading for Paragraphs	Multiple Choice Item	Matching	Grouping	Dichotomous Items (True/False, Yes/No)	Editing	Repetition and Dictation	Picture Dictation
Total																				

The analyzes transferred to the form were each examined twice by two experts. The data were transferred to the statistical analysis program and their frequencies and percentages were calculated, and whether there was a significant difference between the ratios of the task formats in different books was tested with the z test.

The data were collected using the questionnaire data collection tool in accordance with the descriptive model within the quantitative aspect of the study. Moving in line with Çetinkaya and Şentürk's (2021) classification of listening skills and task formats, initially, a 5-point Likert-type questionnaire consisting of 19 items was prepared and 3 expert opinions were taken during the process of question development. The questionnaire took its final form together with the necessary corrections coming from the opinions of the experts. Following this, the question was applied to the instructors teaching Turkish as a foreign language in different language teaching centers. There are two sections in the questionnaire. In the first part, the questions to gather the data about the demographic features of the instructors take place. In the second part, instructors are asked to choose how often they use the task formats classified in 19 categories in the listening exams. Short explanations have been given to the instructors to remind some task formats. The results of the questionnaire were collected via Google docs and analyzed by transferring them to the SPSS 24.0 package program. The score interval for the arithmetic means was calculated as 0,80. Accordingly, the range of 1-1,80 was taken as “never”, the range 1,81-2,60 as “rarely”, the range 2,61-3,40 as “occasionally”, the range 3,41-4,20 as “often”, and the range of 4,21-5,00 was interpreted as “always”.

Findings

In this part of the study, the findings as a result of the analysis of the data obtained within the framework of the research questions were included.

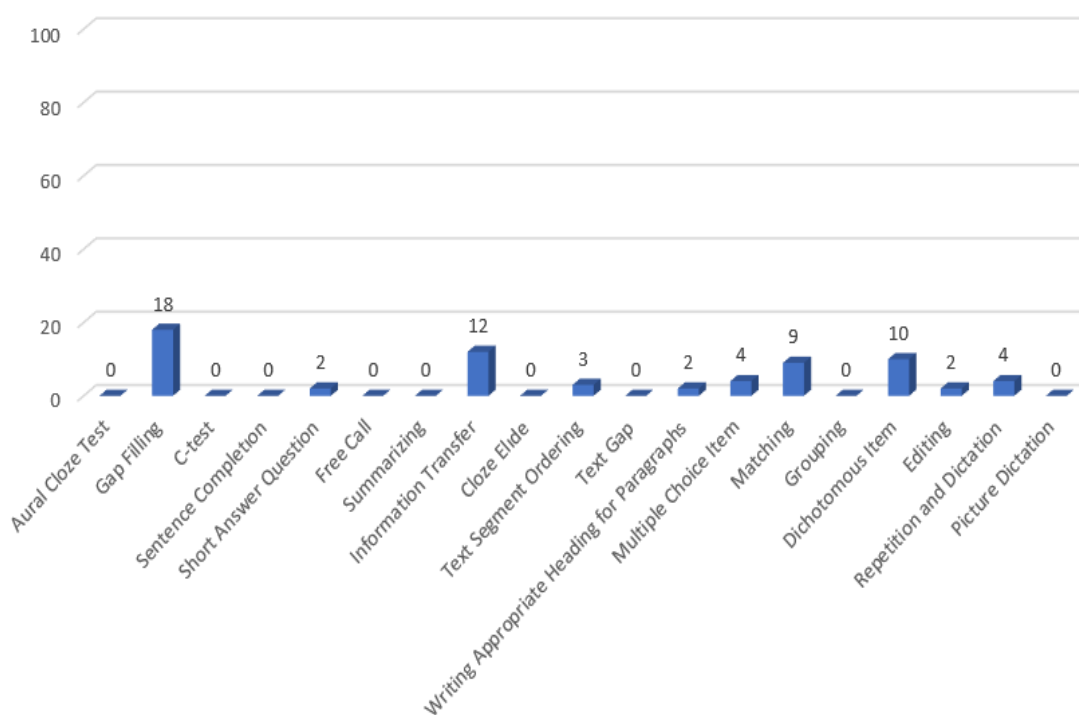
In accordance with the purposes of the research, the listening comprehension task formats in the textbooks included in the scope of the study were primarily determined and analyzed by transferring them to the form prepared within the framework of Çetinkaya and Şentürk's (2021) classification. As a result of the analysis, the distribution of the task formats in the books has been given in Table 6.

Table 6. Number of Activities and Texts for Listening Comprehension Task Formats

Name of the Book	Number of Activities	Number of Texts
Yeni Hitit A1-A2	66	49
Gazi A1-A2	62	42
Yedi İklim A1-A2	74	55

The distribution of the task formats for assessing listening comprehension skills in the textbooks examined

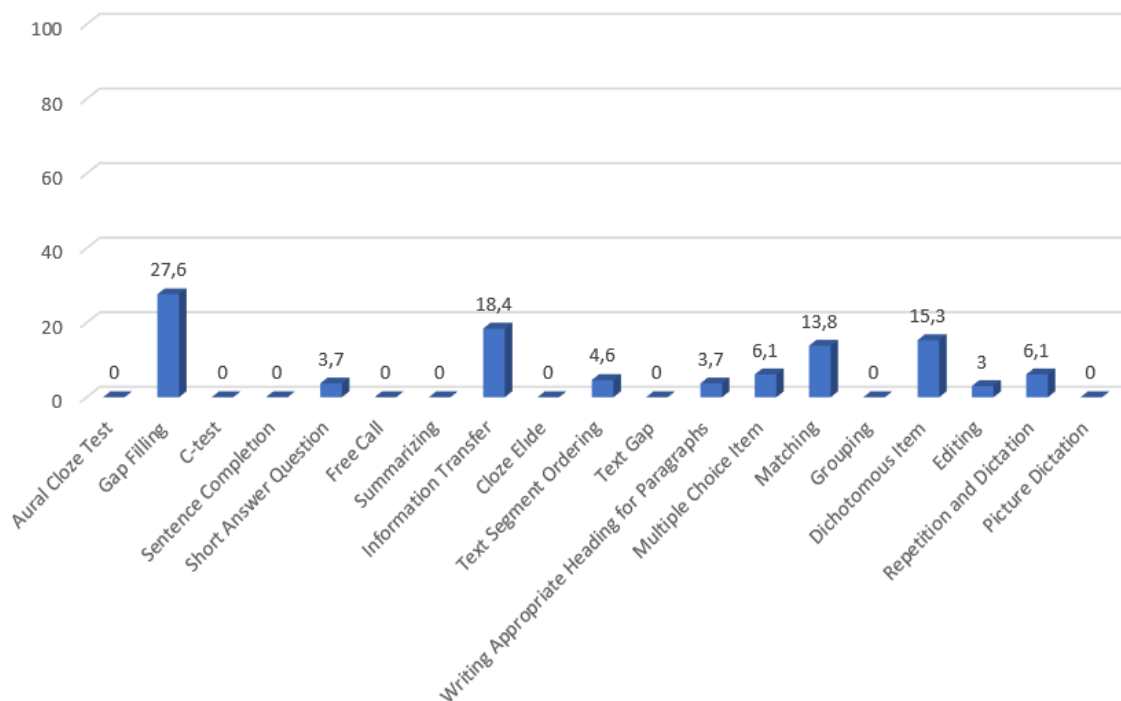
In the first question of the research, the frequency and proportional distributions of the listening comprehension task formats in the books examined have been presented according to the determined classification in Graphs 1, 2, 3, 4, 5 and 6.



Graph 1. The Frequency Distributions of the Listening Comprehension Task Formats in Yeni Hitit A1-A2 Textbook

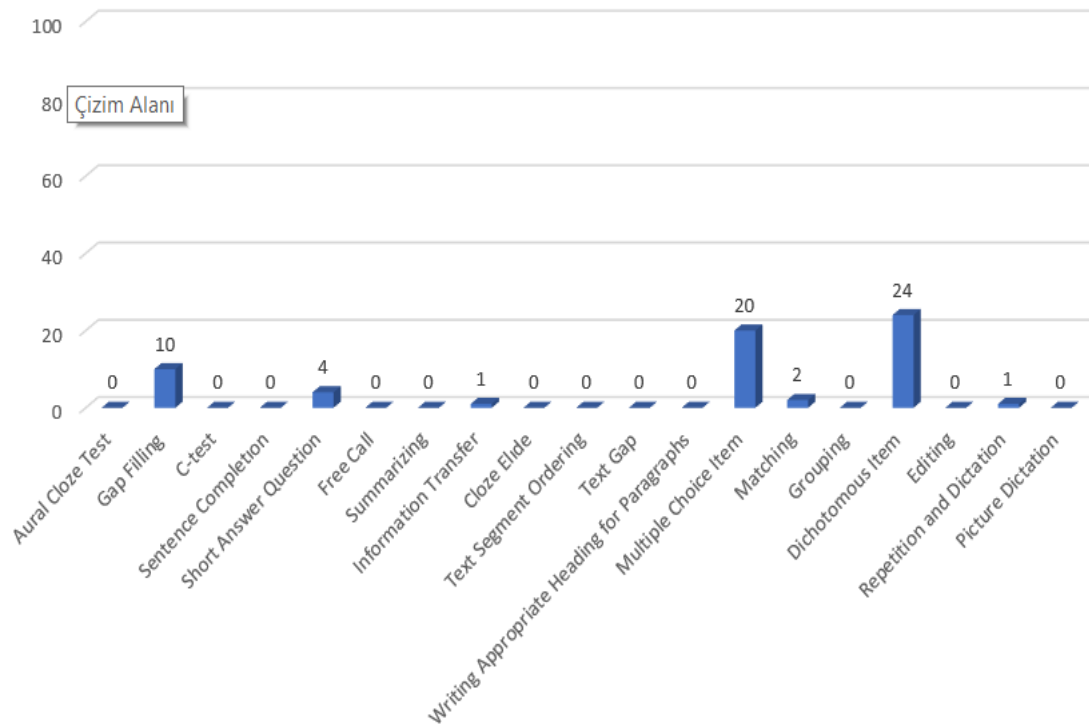
When the findings in Graph 1 are examined, gap filling (18) is seen as the mostly used task format, and it is followed by information transfer (12), dichotomous items (10) and matching (9). These task formats are followed in descending order with multiple choice items (4), repetition and dictation (4), text segment ordering (3), short answer questions (2), writing appropriate heading for paragraphs (2) and editing (2). It is also seen that aural

cloze test, C-test, sentence completion, free call, summarizing, cloze elide, text gap, grouping and picture dictation task formats are not included in the course book.



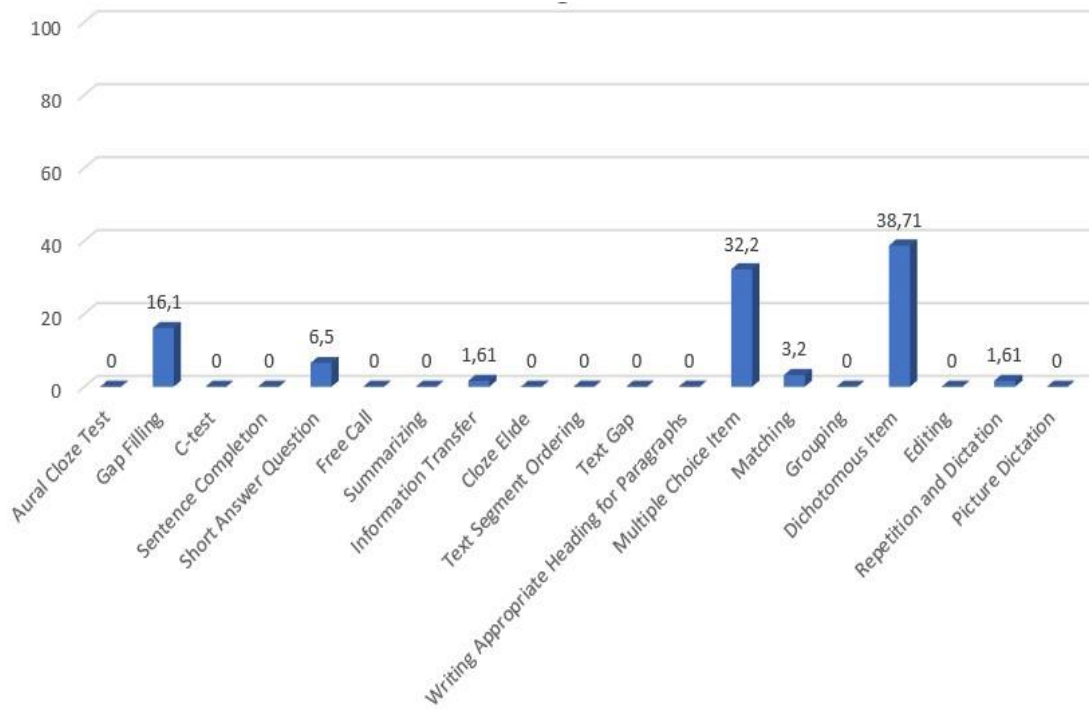
Graph 2. The Proportional Distribution of Task Formats in Yeni Hitit A1-A2 Textbook

According to the findings in Graph 2, gap filling (27,6), information transfer (18,4), dichotomous items (15,3) and matching (13,8) are the most common task formats. These task formats are followed in descending order with multiple-choice items (6,1), repetition and dictation (6,1), text segment ordering (4,6), short-answer question (3,7), writing appropriate heading for paragraphs (3,7), and editing (3,7).



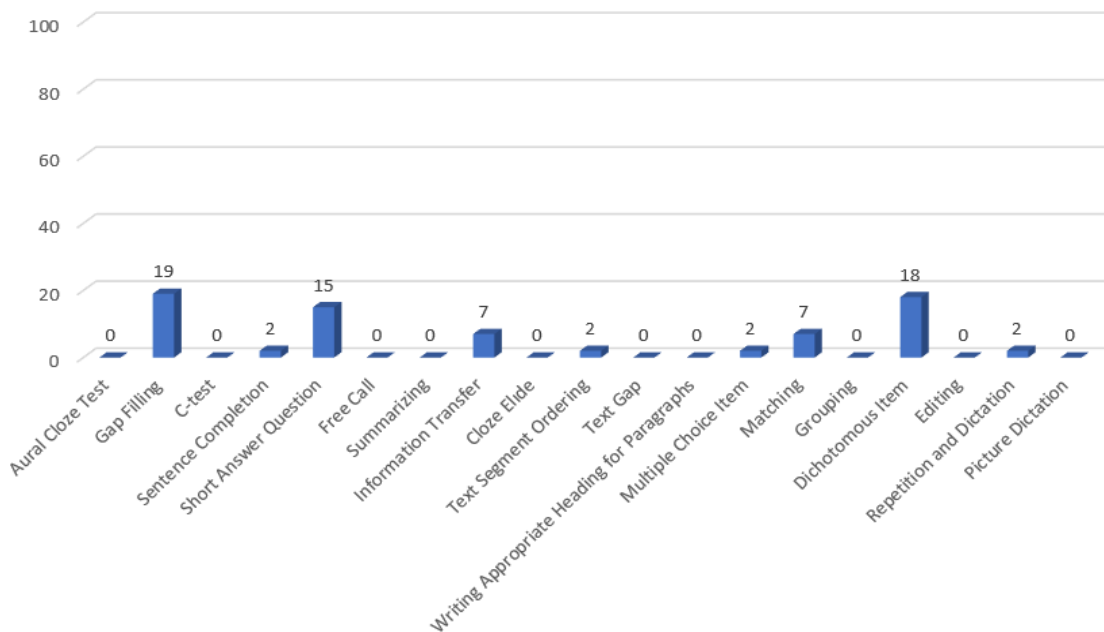
Graph 3. The Frequency Distributions of the Task Formats in Gazi A1-A2 Textbook

As the findings in Graph 3 are examined, it is seen that dichotomous items (24), multiple-choice items (20) and gap filling (10) are the mostly used task formats. These task formats are followed in descending order with short answer questions (4), matching (2), information transfer (1) and repetition and dictation (1). Aural cloze test, C-test, sentence completion, free call, summarizing, cloze elide, text segment ordering, text gap, writing appropriate heading for paragraphs, grouping, editing, and picture dictation are not included in the course book.



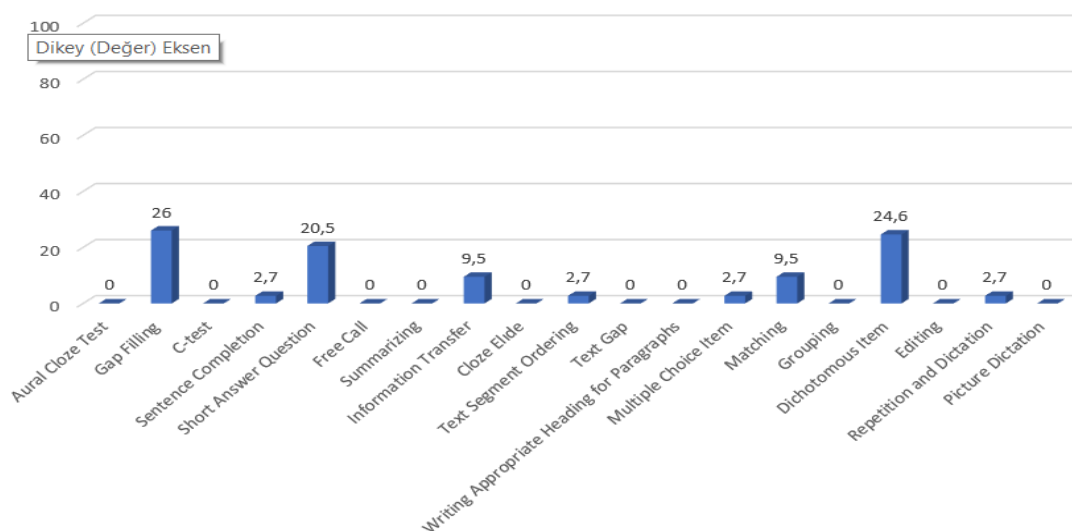
Graph 4. The Proportional Distribution of Task Formats in Gazi A1-A2 Textbook

The findings in Graph 4 denote that dichotomous items (38,71), multiple-choice items (32,2) and gap filling (16,1) task formats have the highest rate. These task formats are followed in descending order with short answer questions (6,5), matching (3,2), information transfer (1,31) and repetition and dictation (1,61).



Graph 5. The Frequency Distributions of the Task Formats in Yedi İklim A1-A2 Textbook

The findings in Graph 5 reveal that the most common task formats are gap filling (19), dichotomous items (18), short answer questions (15), information transfer (7) and matching (7). These task formats are followed by sentence completion (2), text segment ordering (2), multiple choice items (2), and repetition and dictation (2) task formats. Aural cloze test, C-test, free call, summarizing, cloze elide, text segment ordering, text gap, writing appropriate heading for paragraphs, grouping, editing, and picture dictation are not included in the course book.



Graph 6. The Proportional Distribution of Task Formats in Yedi İklim A1-A2 Textbook

According to Graph 6, the most common task formats are gap filling (26), dichotomous items (24,6), short answer questions (20,5), information transfer (9,5) and matching (9,5). These task formats are followed by sentence completion (2,7), text segment ordering (2,7), multiple choice item (2,7), and repetition and dictation (2,7) task formats.

Is there a significant difference between the textbooks in terms of the ratio of the task formats to evaluate the listening comprehension skill?

In line with the second question of the research, whether there was a significant difference between the textbooks in terms of the ratio of the task formats, which were aimed at understanding what was listened, was determined by the z-test analysis. The findings have been given in table 7.

Table 7. The z-Value for the Number of Tasks Ratios in the Books

Task Format	Textbook		Number of Questions (X_A)	Number of Activities (N_A)	Number of Questions (X_B)	Number of Activities (N_B)	Rate A	Rate B	Z
Gap Filling	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	18	66	19	74	0,27	0,25	0,21
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	18	66	10	62	0,27	0,16	1,51
	A. Yedi İklim	B. Gazi	19	74	10	62	0,25	0,16	1,34
Sentence Completion	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	0	66	2	74	0	0,02	0
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	0	66	0	62	0	0	0
	A. Yedi İklim	B. Gazi	2	74	0	62	0,02	0	1,3
Short Answer Questions	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	2	66	15	74	0,03	0,202	3,11*
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	2	66	4	62	0,03	0,06	0,8
	A. Yedi İklim	B. Gazi	15	74	4	62	0,20	0,06	2,37*
Information Transfer	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	12	66	7	74	0,18	0,09	1,56
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	12	66	1	62	0,18	0,01	3,2
	A. Yedi İklim	B. Gazi	7	74	1	62	0,09	0,01	1,94
Text Segment Ordering	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	3	66	2	74	0,04	0,02	0,63
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	3	66	0	62	0,04	0	1,49
	A. Yedi İklim	B. Gazi	2	74	0	62	0,02	0	0,96
Writing Appropriate Heading For Paragraphs	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	2	66	0	74	0,03	0	1,49
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	2	66	0	62	0,03	0	1,36
	A. Yedi İklim	B. Gazi	0	74	0	62	0	0	0
Multiple Choice Item	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	4	66	2	74	0,06	0,02	1,16
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	4	66	20	62	0,06	0,32	3,76*
	A. Yedi İklim	B. Gazi	2	74	20	62	0,02	0,32	4,73*
Matching	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	9	66	7	74	0,13	0,09	0,74
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	9	66	2	62	0,13	0,03	2,01*
	A. Yedi İklim	B. Gazi	7	74	2	62	0,09	0,03	1,4
Dichotomous Item	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	10	66	18	74	0,15	0,24	1,32
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	10	66	24	62	0,15	0,38	2,94*
	A. Yedi İklim	B. Gazi	18	74	24	62	0,24	0,38	1,76

		İklim								
Editing	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	2	66	0	74	0,03	0	1,49	
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	2	66	0	62	0,03	0	1,36	
	A. Yedi İklim	B. Gazi	0	74	0	62	0	0	0	
Repetition and Dictation	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	4	66	2	74	0,06	0,02	1,16	
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	4	66	1	62	0,06	0,01	1,45	
	A. Yedi İklim	B. Gazi	2	74	1	62	0,02	0,01	0,39	

* $z > 1,96$

As a result of the z-test, a significant difference was found between the rates of short-answer question formats among Yeni Hitit, Yedi İklim and Gazi textbooks, in favor of Yedi İklim textbook. In addition, the ratios of multiple-choice task formats denoted a significant difference between Yeni Hitit, Yedi İklim and Gazi A1-A2 textbooks, in favor of Gazi textbook. A significant difference was found between the ratios of matching task formats in Yeni Hitit and Gazi A1-A2 textbooks in favor of Yeni Hitit textbook. Finally, a significant difference was found between the ratios of dichotomous items task formats in Yeni Hitit and Gazi A1-A2 textbooks in favor of Gazi textbook.

In the second stage of the research, a questionnaire based on Çetinkaya and Şentürk's classification was prepared. Data were collected via online form of Google Docs and analyzed by transferring them to SPSS 24.0 package program.

What is the distribution of the preferred task formats in the exams by the instructors teaching Turkish as a foreign language?

As for the third research question of the study, the distribution of the listening comprehension task formats preferred by the instructors in the exams has been presented in Table 8.

Table 8. The Distribution of The Listening Comprehension Task Formats Preferred by the Instructors in the Exams

		Never	Rarely	Sometimes	Often	Always	\bar{x}	Ss
Aural cloze test	f	13	2	4	8	0	2,25	1,34
	%	48,1	7,4	14,8	29,6	0		
Gap filling	f	1	1	6	12	7	3,85	,98
	%	3,7	3,7	22,2	44,4	25,9		
C-test	f	6	9	3	9	0	2,55	1,87
	%	22,2	33,3	11,1	33,3	0		
Sentence completion	f	0	6	6	12	3	3,44	,97
	%	0	22,2	22,2	44,4	11,1		
Short answer question	f	1	1	3	14	8	4,00	,96
	%	3,7	3,7	11,1	51,9	29,6		
Free call	f	4	7	8	8	0	2,74	1,05
	%	14,8	25,9	29,6	29,6	0		
Summarizing	f	3	8	7	8	1	2,85	1,09
	%	11,1	29,6	25,9	29,6	3,7		
Information transfer	f	0	1	8	17	1	3,66	,62
	%	0	3,7	29,6	63	3,7		
Cloze elide	f	11	7	5	3	1	2,11	1,18
	%	40,7	25,9	18,5	11,1	3,7		
Text segment ordering	f	3	3	8	13	0	3,14	1,02
	%	11,1	11,1	29,6	48,1	0		
Text gap	f	2	2	9	13	1	3,33	,96
	%	7,4	7,4	33	3	48,1		
Writing appropriate heading for paragraphs	f	2	5	11	8	1	3,03	,97
	%	7,4	18,5	40,7	29,6	3,7		
Multiple choice item	f	0	2	3	11	11	4,14	,90
	%	0	7,4	11,1	40,7	40,7		
Matching	f	0	0	6	14	7	4,03	,70
	%	0	0	22,2	51,9	25,9		
Grouping	F	9	5	8	4	1	2,37	1,21
	%	33,3	18,5	29,6	14,8	3,7		
Dichotomous item	f	0	2	1	13	11	4,22	,84
	%	0	7,4	3,7	48,1	40,7		
Editing	f	7	5	6	8	1	2,66	1,27
	%	25,9	18,5	22,2	29,6	3,7		
Repetition and dictation	f	4	7	7	7	2	2,85	1,19
	%	14,8	25,9	25,9	25,9	7,4		
Picture dictation	f	6	12	5	3	1	2,29	1,06
	%	22,2	44,4	18,5	11,1	3,7		

According to Table 8, the instructors gave always answer with an average of 4,22 to the “dichotomous item”. They gave often answer with an average of 3,85 to the “gap filling” item, 3,44 to the “sentence completion” item, 4,00 to the “short-answer questions” item, 3,66 to the “information transfer” item, 4,14 to “multiple choice” the item and 4,03 to “matching”. On the other hand, they answered occasionally with a rate of 2,74 to “free call”, 2,85 to “summarizing”, 3,14 to “text segment ordering”, 3,33 to “text gap”, 3,03 to “writing appropriate heading for paragraphs”, 2,66 to “editing”, 2,85 to “repetition and dictation”. They answered occasionally with a rate of 2,25 to “aural cloze test”, 2,55 to “c-test”, 2,11 to “cloze elide”, 2,37 to “grouping” item and 2,29 to “picture dictation” item.

When the task formats in all three books are compared with the frequency of the task formats preferred by the instructors in the exams, gap filling and dichotomous items are found as the most frequently preferred task formats by both the books and the instructors. In addition, the information transfer and matching task formats most frequently preferred by the instructors in the exams are frequently included in Yedi İklim A1-A2 and Yeni Hitit A1-A2 textbooks, whereas the frequency of these task formats is the least in Gazi A1-A2 textbooks. The multiple-choice item task format, which is frequently preferred by the instructors in the exams, is included only mostly in Gazi A1-A2 textbooks. The frequency of the multiple-choice item task format is the least in Yeni Hitit A1-A2 and Yedi İklim A1-A2 textbooks. On the other hand, while the frequency of the sentence completion task format, which is frequently preferred by the instructors in the exams, is low in Yedi İklim A1-A2 textbooks, this task format is not included in the other two textbooks. The least preferred task formats by the instructors in the exams, aural cloze test, C-test, cloze elide, grouping and picture dictation, are not also included in all three books.

Is there a significant difference between the participants in terms of preferring the evaluation task formats according to the variables of graduation degree, last graduated department and work experience?

The analyzes which answer the fourth research question of the study have been given in Tables 9, 10 and 11.

Table 9. The Relationship Between Graduation Degree and Task Formats Preferred by Instructors in Exams

Graduation Degree	n	Average Rank	Degree of Freedom (df)	Chi-square	S
Bahcelors	7	18,57	2	2,12	0,345
Master	14	21,43			
Doctorate	15	15,73			

$p < 0,05$

Table 10. The Relationship between Last Graduated Department and Task Formats Preferred by Instructors in Exams

Last Graduated Department	n	Average Rank	Degree of Freedom (df)	Chi-square	s
Turkish Language Teaching	10	21,45	6	5,155	0,524
Linguistics	6	19,92			
Foreign Language Teaching	5	15,20			
Turkish language and literature	9	17,50			
Turcology	3	11,00			
Teaching Turkish as a Foreign Language	2	16,00			
Other	1	33,50			

$p < 0,05$

Table 11. The Relationship between Work Experience and Task Formats Preferred by Instructors in Exams

Work Experience Years	n	Average Rank	Degree of Freedom (df)	Chi-square	S
1-10 years	15	20,03			
11-20 years	12	17,75	2	0,578	0,749
21 years and more	9	16,94			

$p < 0,05$

In order to measure whether there was a significant difference between the task formats preferred by the instructors teaching Turkish as a foreign language in the exams and the degree of graduation, the last graduated department, and the work experience, The Kruskal Wallis test was used. As a result of the analyzes no significant difference was found between the graduation degree, last graduated department, work experience, and preferred exam tasks ($p < 0.05$).

Discussion and Result

This study aims to reach an overall view of the listening comprehension task formats in the textbooks for teaching Turkish to foreigners at A1-A2 level and compare and contrast these findings with the practices preferred by the instructors who teach Turkish as a foreign language in the exams. The analyzes made for the first research question presented in this study revealed that in Yeni Hitit A1-A2 textbook, gap filling (18), information transfer (12) and dichotomous items (10) are the most used task formats, whereas short answer questions (2), writing appropriate heading for paragraphs (2) and editing (2) get the least place. In the textbook, aural cloze test, C-test, sentence completion, free call, summarizing, cloze elide, text gap, grouping, and picture dictation are not included. In Gazi A1-A2 coursebooks, the most frequent task formats are dichotomous items (24), multiple-choice items (20) and gap filling (10) while the least frequent ones are information transfer (1) and repetition and dictation (1) task formats. Aural cloze test, C-test, sentence completion, free call, summarizing, cloze elide, text segment ordering, text gap, writing appropriate heading for paragraphs, grouping, editing, and picture dictation are not included in the course book. Among the task formats in Yedi İklim A1-A2 textbooks, while gap filling (19), dichotomous item (18) and short-answer questions (15) are the mostly used ones, sentence completion (2), text segment ordering (2), multiple-choice item (2) and repetition and dictation (2) are the least used task formats. Aural cloze test, C-test, sentence completion, free call, summarizing, cloze elide, text gap, writing appropriate heading for paragraphs, grouping, editing, and picture dictation are not included in the course book.

Among Yeni Hitit, Yedi İklim and Gazi A1-A2 textbooks, the ratios of short-answer question task format showed a significant difference in favor of Yedi İklim textbook as a result of the z-test for the second research question of the study. In addition, the ratios of multiple-choice task format among Yeni Hitit, Yedi İklim and Gazi A1-A2 textbooks showed a significant difference in favor of Gazi textbook. A significant difference was found between the ratios of matching task format in Yeni Hitit and Gazi A1-A2 textbooks in favor of Yeni Hitit textbook. Finally, a significant difference was

found between the ratios of dichotomous items task format in Yeni Hitit and Gazi A1-A2 textbooks in favor of Gazi textbook.

In order to get the answers to the third and fourth research questions of the study, the findings were transferred to SPSS 24.0 package program. The analyzes for the third research question revealed that the least preferred task formats by the instructors in the exams were aural cloze test, c-test, cloze elide, grouping, and picture dictation; the most preferred task formats on the other hand, are dichotomous item, gap filling, sentence completion, short-answer question, information transfer, multiple-choice item, and matching. As a result of the Kruskal Wallis test conducted for the fourth research question, no significant difference was found between the graduation degree of the instructors, the last department graduated and the work experience and the preferred exam tasks.

When the studies on listening task formats in teaching Turkish as a foreign language teaching textbooks are reviewed, it is seen that they are only about the formats and numbers of these formats. It has been observed that there is no study in the literature on the listening skill task formats preferred by the instructors in the exams and the possible factors that may affect these preferences. Considering the importance of the harmony between the activities used in classroom and the task formats asked in exams, it is believed that this study will be useful for those who prepare materials and exams in the field of teaching Turkish as a foreign language.

While choosing the task formats to be included in the course materials or teaching environments in the foreign language teaching process, many variables like the language proficiency level of the students, the background knowledge of the task formats, the type of the text, the focus of teaching, etc. must be taken into account. In addition, activities should be structured in as much various formats as possible. It is impossible for a single task format to develop or measure all the skills of the students (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020). In addition, measuring the things taught in the course reduces the students' test anxiety in the exams as well as enabling them to develop a positive attitude towards the exam and the course, and increasing their self-confidence, interest, and motivation. For this reason, there must be a harmony between the task formats preferred in the exams and the task formats used in the course. In addition, in order to develop different cognitive skills, the task formats in the textbooks and the ones used by the instructors during the evaluation should be varied, sufficient and in harmony.

References

- Alshammari, M. (2016). IELTS Academic reading module test: Validity and reliability. *British Journal of English Linguistics*, (4)2, 26-37.
- Baghaei, P. & Grotjahn, R. (2014). Establishing the construct validity of conversational C-Tests using a multidimensional Rasch model. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 56(1), 60-82.
- Baghaei, P. & Tabatabaee, M. (2015). The c-test: An integrative measure of crystallized intelligence. *J. Intell*, 3, 46-58.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. & Özdemir, C. (Ed.) (2018). *Yedi iklim Türkçe A1 Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti ders kitabı*. Ankara: Başak Matbaacılık ve Tan. Hiz. Ltd. Şti.

- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. & Özdemir, C. (Ed.). (2018). *Yedi iklim Türkçe A2 Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti ders kitabı*. Ankara: Başak Matbaacılık ve Tan. Hiz. Ltd. Şti.
- Botero, N. G. & Abondano, P. M. (2018). Information transfer: A listening comprehension technique from oral texts to diagrammatic texts. *Revista Texo*, 3(22), 11-16.
- Buck, G. (2001). Testing listening comprehension in Japanese university entrance examinations. *JALT Journal, Journal of the Japan Association Language Teachers*, 10(1&2), 15-44.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. UK: Cambridge University Press.
- Charong, A. (2018). *The influence of using picture dictation towards students' listening ability at the first semester of the eighth grade of MTs Muhammadiyah Sukarame in the academic year of 2018/2019*. (Unpublished Partial Fulfillment of the Requirements for S1-Degree Thesis). Raden Intan Lampung State Islamic University, Endonezya.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, G. & Şentürk, R. (2021). Dinleme Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve Eğitimi içinde* (s. 313-363). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. & Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 176-198.
- Eckes, T. (2020). Rater-mediated listening assessment: A facets modeling approach to the analysis of raters' severity and accuracy when scoring responses to short-answer questions. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 62(4), 415-525.
- Fraidan, A. A. & Mulhim, N. I. A. (2012). Direct and indirect assessments of listening: An investigation of the nature of short-answer questions and dictation as different types of testing items. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 149-178.
- Froehlich, J. (1985). Improving aural comprehension and spelling through a modified cloze procedure using songs and poems. *Die Unterreichtspraxis/Teaching German*, 18(1), 49-54.
- Hemmati, F. & Ghaderib, E. (2014). The effect of four formats of multiple-choice questions on the listening comprehension of EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 637-644.
- Jaya, A. (2021). Using information transfer diagram activity in teaching listening comprehension. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 7(1), 15-20.
- Kasmi & Rahman, I. F. (2017). Implementing picture dictation to improve speaking ability of the second year students at ma pesantren guppi samata. *ETERNAL (English, Teaching, Learning and Research Journal)*, 3(2), 195-210.
- Khavazi, M., Yousefi, M. & Kharaghani, N. (2017). The effect of note taking vs. summarizing strategy on Iranian EFL learners' listening comprehension. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature; Footscray*, 7(2), 42-51.
- Ku, E. J-E. (1982). *An examination of the confounding in measures of foreign language listening comprehension*. (Unpublished Doctor of Philosophy Thesis). University of Illinois, Urbana.
- Kurt, M. & Temur, N. (Ed.). (2018). *Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe A1 temel düzey ders kitabı*. Ankara: Gazi Üniversitesi Tömer.
- Kurt, M. & Temur, N. (Ed.). (2018). *Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe A2 temel düzey ders kitabı*. Ankara: Gazi Üniversitesi Tömer.

- Lee, H. (2011). *The differences among three-, four-, and five-option-item formats on a high-stakes English listening test*. (Unpublished Master of Arts Thesis). Michigan State University, Michigan.
- Mariotti, A. S. & Homan, S. P. (2009). *Linking assessment to instruction: An application worktext for elementary classroom teachers*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mochizuki, A. (2016). *Comparison among the appropriate word scoring cloze test, the exact word scoring cloze test, the c-test and the multiple-choice cloze test*. (Unpublished Doctor of Philosophy Thesis). University of Tsukuba, Japan.
- Qureshi, M. A. (2015). *Age and knowledge of morphosyntax in English as an additional language: Grammatical judgement and error correction*. (Unpublished Doctor of Philosophy Thesis). Northern Arizona University: USA.
- Son, Y. (2018). *Measuring heritage language learners' proficiency for research purposes: An argument-based validity study of the Korean c-test*. (Unpublished Doctor of Philosophy Thesis). Georgetown University: Washington DC.
- Syakur, A. (2020). Improving the eighth grade students' listening comprehension achievement by using dictation techniques. *Konfrontasi Journal: Culture, Economy and Social Changes*, 7(3), 205-216.
- Thirakunkovit, S. (2016). *An evaluation of a post-entry test: An item analysis using classical test theory (CTT)*. (Unpublished Doctor of Philosophy Thesis). Purdue University: India.
- Yanti, G. S. & Husin, I. S. (2014). Teaching listening comprehension on dialogue using information transfer technique. *Jurnal Pendidikan Pembelajaran Khatulistiwa*, 3(6), 2-10.
- Yee, T. W. (2014). Assessing the difficulty levels of different test types in listening tests for second year English specialization students at Dagon University. *Dagon University Research Journal*, 6, 13-22.
- Yonantha, F. & Khan, M. I. (2020). The effects of using information transfer technique toward students' listening comprehension. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Literature*, 1(2), 89-98.
- Ur, P. (1992). *Teaching listening comprehension*. Great Britain: Cambridge University Press. Uzun, N. E. (Ed.). (2013). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe A1-A2 ders kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Journal of Language Education and Research

Research Article

Dinlediğini Anlama Becerisini Değerlendirme Görev Biçimleri: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları ve Öğretim Elemanlarının Seçimleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme

Özlem YOLCUSOY*

MAKALE BİLGİSİ

Geliş 19.05.2022
Düzeltilme 07.06.2022
Kabul 08.07.2022
Doi:10.31464/jlere.1111834

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil öğretimi, ölçme ve değerlendirme, dinlediğini anlama becerisini değerlendirme, görev biçimleri, karma çalışma, sıralı keşfedici desen

ÖZ

Çalışmanın amacı yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki dinlediğini anlama becerisini değerlendirme görev biçimlerinin sıklık ve dağılımını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Ayrıca, bu bulguları yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınavlarda yeğlediği uygulamalarla karşılaştırmaktır. Çalışmada belge çözümlemesi ve betimsel yöntem kullanılarak sıralı keşfedici desen uygulanmıştır. Çalışmanın kapsamını yaygın kullanılan üç ders kitabı, katılımcılarını 36 öğretim elemanı oluşturmuştur. Bulgulara göre kitaplarda sıklıkla yeğlenen görev biçimleri boşluk doldurma ve iki bileşenli maddelerdir. Yapılan z testi sonucunda kısa yanıtli soru, çoktan seçmeli madde, eşleştirme, iki bileşenli madde görev biçimlerinin oranları açısından ders kitapları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Öğretim elemanlarının sınavlarda en çok yeğlediği görev biçimleri iki bileşenli, boşluk doldurma, tümce tamamlama, kısa yanıtli soru, bilgi aktarımı, çoktan seçmeli ve eşleştirmedir. Kruskal Wallis testi sonucunda mezuniyet derecesi, en son mezun olunan bölüm ve mesleki deneyim süreci değişkenlerine göre değerlendirme görev biçimlerini yeğleme açısından katılımcılar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Yayın Etik Açıklaması

Çalışmada uygulanan sormaca Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 09.02.2022 tarihinde aldığı 68282350/2022/602 sayılı karar sonrasında uygulanmıştır.

Yazarların Katkı Oranları

-

Çıkar Çatışması

Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur

* Öğr. Gör., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9282-9964>, Pamukkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, ozlemyolcusoy@gmail.com

Giriş

Değerlendirme, öğretim sürecinin önemli bir bileşenidir. Geçerli ve güvenilir bir değerlendirme, ulaşılan yeterlilik düzeyini ölçmek, sürecin amacına ulaşip ulaşmadığını görmek ve gerektiğinde süreçle ilgili değişiklikler yapmak için öğretmene geribildirim sağlar. Öğrenci açısından ise güdüleyici bir etkisi olabileceği gibi gelişmesi gereken alanları göstererek onları yönlendirir. Değerlendirme sürecinde geçerliği ve güvenilirliği artırmak için birden fazla görev biçimi kullanılmalıdır. Farklı görev biçimlerinin kullanılması öğrencilerin içeriğe yaklaşımını etkiler ve farklı bilişsel becerileri kazanmalarını sağlar. Çünkü her görev biçiminin amacı ve yapılandırması farklıdır. Bu nedenle değerlendirme sürecinde yeğlenen görev biçimleri önemlidir.

Dinleme sınavlarında öğrencilere sözlü girdi sağlanır ve bu girdiye nasıl bir yanıt beklendiğine karar verilir. Sınavı hazırlayanlar öğrencilerin dinleme becerisi ile ilgili istedik çıkarımlarda bulunmalarını sağlayacak uygun görev biçimini seçmelidir (Eckes, 2020). Değerlendirme amacıyla kullanılan görev biçimleri hem dinleme öğrenme alanına hem de öğretim sürecinin hedef kazanımına uygun olmalıdır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021).

Çetinkaya ve Şentürk (2021) dinleme becerisini değerlendirme görev biçimlerini 19 ulamda ele alır.

Çizelge 1. Dinleme Eğitiminde Değerlendirme Görev Biçimleri

Sözel Çıkartmalı İşlem
Boşluk Doldurma
C-test
Tümce Tamamlama
Kısa Yanıtlı Soru
Serbest Çağrışım
Özetleme
Bilgi Aktarımı
Gereksiz Sözcükleri Çıkartma
Betikselsıralama
Betikselsıboşluk
Bölümcelere Uygun Başlık Yazma
Çoktan Seçmeli Madde
Eşleştirme
Kümelere Ayırma
İki Bileşenli Maddeler (Doğru/Yanlış, Var/Yok, Evet/Hayır)
Hata Bulma
Yineleme ve Dikte
Görsel Oluşturma Yönergesi

Çıkartmalı işlem metinlerin okunabilirliği ve bireylerin okuma düzeylerinin yanında belli konu ya da alanlarda sözcük sığasını (capacity), dil becerilerini ve genel anlama düzeylerini ölçmek için kullanılır. Ölçünlü bir çıkartmalı işlemde sözcükler düzenli aralıklarla metinden çıkarılır ve çıkarılan sözcükler çıkartma birimi (cloze unit) olarak tanımlanır. Öğrencilerden doğru çıkartma birimlerini metne yerleştirmeleri, dilsel ve anlambilimsel bilgiyi kullanarak metnin bağlamını bir bütün içinde anlamaları beklenir (Mariotti ve Homan, 2009; Çetinkaya, 2010; Thirakunkovit, 2016). Öğrencilerin kavrama durumunu belirlemek için kullanılan bu yöntem dinlediğini anlama becerisinin ölçülmesi için *sözel çıkartmalı işlem* adıyla kullanılır. Sözel çıkartmalı işlemde öğrenciler metni

dinler ve boşlukları doldurur. Boşluklar ortalama 15 sözcükte bir verilmelidir çünkü öğrencilerin sözcükleri yazmak için zamana gereksinimi vardır. Metin normal hızda okunmalı ve tümceler arasındaki duraksamalar 3-5 saniye arasında olmalıdır. Bu uygulamada ses-simgе uyumunu gördükleri için öğrencilerin hem sözlü dilde hem de okumada anlamaları ve sesletimleri gelişir. Bu yöntem aynı zamanda dikte görevini de görür (Froehlich, 1985). Bağlamı tanımaları ve boşlukları ne tür sözcüklerle doldurmaları gerektiğini anlamalarını sağlamak amacıyla dinleme görevinden önce öğrencilere metni okumaları için zaman verilmeli, boşluklara yalnızca bir sözcük yazmaları gerektiği anımsatılmalı ve metin iki kez dinletilmelidir.

Boşluk doldurma görev biçiminde dinleme metninin yazılı çıktısından kimi sözcükler ya da öbekler çıkarılır ve öğrencilerden boşlukları duyduklarıyla doldurması istenir (Yee, 2014). Bu tür görevlerde öğrencinin yanıtı metnin tamamını dinlemeden çıkarımda bulunarak bulması ya da yalnızca boşluktaki bilgiyi bulmak için dinleyip metnin tamamını anlamaması vb. sorunlar yaşanabilir. Bu sorunları önlemek için boşluklar çıkarımda bulunması zor olan içerik sözcüklerden (content 398ord) seçilebilir ya da öğrencilere dinleme metninin özeti verilerek özetteki boşlukları doldurmaları istenebilir (Buck, 2001). Boşluk doldurma görev biçimini çıkartmalı görev biçiminden ayıran temel özellik, öğrencinin kavrama düzeyini değil metni anlamlandırmak için işe koşması gereken dilsel ve dilbilgisel öğelere ilişkin bilgi durumunu değerlendirme olanağı tanımasıdır. Ayrıca boşluk doldurma görev biçiminde boşluklar çıkartmalı görev biçimindeki gibi dizgesel biçimde verilmez (Çetinkaya ve Şentürk, 2021).

C-test, öğrencinin dinlediği metni algılama ve kavrama düzeyini değerlendirmek için kullanılan, yanıtı öğrencinin yapılandırılmasını gerektiren bir tür çıkartmalı işlemidir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Öğrenciler yarım kalmış ya da anlamı çarpıtılmış iletileri çıkarımda bulunarak anlamak zorunda kaldıkları gerçek yaşam durumlarıyla karşılaşır. Metinde bazı sözcüklerin ilk yarısı verilir geri kalanı öğrencinin doldurması beklenir. Öğrenciler bu sözcükleri tamamlamak için metnin yapısını ve genel anlamını anlamalıdır (Thirakunkovit, 2016; Son, 2018). C-testlerde genellikle dört ile altı arasında kısa metin yer alır. Çıkarma işlemi metnin ikinci tümcesindeki ikinci sözcük ile başlar. Her metinde boşluk sayısı yirmi ile yirmi beş arasındadır (Baghaei ve Grotjahn, 2014; Banghaei ve Tabatabaee, 2015). Tek heceli sözcüklerde silme işlemi yapılmaz ve bu sözcükler sayıma katılmaz. Bileşik sözcüklerde silme işlemi ikinci sözcükte yapılır (Son, 2018). Bağlam oluşturabilmek için metindeki ilk ve son tümce bütün olarak verilir (Banghaei ve Tabatabaee, 2015). Yapılandırılmasının kolay olması, kısa bir metinde daha çok maddeye yer vermesi, değerlendirmesinin kolay ve nesnel olması nedeniyle daha çok yeğlenir (Thirakunkovit, 2016).

Tümce tamamlama görev biçiminde öğrencilere tümcenin ilk ya da son yarısı verilir ve öğrenciler tümceleri duydukları ile tamamlar. Öğrencilerden birbirinden bağımsız tümcelerin tamamlanması ya da metin içindeki tümcelerin tamamlanması beklenebilir. Öğrenciler bağlam içinde çıkarımda bulunabileceği için zorlayıcı bir görev biçimi değildir. Değerlendirme aşamasında nelere puan verileceği önceden belirtilmelidir.

Kısa yanıtli soru görev biçiminde öğrencilerden sözlü girdinin içeriğini kapsayan sorulara tek sözcük ya da kısa öbekler biçiminde yanıt vermesi beklenir. Bu görev biçimi

farklı dinleme becerisi düzeylerini ölçebilir. Sorular sesbirimsel düzenek çözme ve sözdizimsel çözümleme gibi alt düzey becerileri kapsayabileceği gibi anlam yapılandırma gibi üst düzey becerileri ölçmeyi de kapsayabilir (Eckes, 2020). Bu görev biçimi dinlediğini anlama, yazma ve okuma becerilerinin işe koşulmasını gerektirir (Fraidan ve Mulhim, 2012). Öğrencilerin çıkarımda bulunmalarını ve metnin genelini anlamalarını gerektirir. Öğrencilerin dinleme amacını anlaması için sorular önceden verilmelidir (Yee, 2014). Hazırlaması kolay olduğundan sıklıkla yeğlenen bu görev biçiminde soruların tek bir doğru yanıtı vardır. Sınavın amacına ulaşabilmesi için soruların metinde geçen sırada verilmesi gereklidir.

Serbest çağrışım görev biçimi sıralı bir bilişsel devinimi gerekli kılar. Öğrenci bilgiyi kavramalı, saklamalı ve istek üzerine geri çağırmalıdır (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020). Öğrenciler metni dinledikten sonra anımsadıklarını aktarır. Metni anlama ve kavrama aynı zamanda yeniden yapılandırma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini de içerir. Değerlendirme, öğrencinin başarımını olumsuz etkilememek için süreç tamamlandıktan sonra kayıt cihazı yardımıyla yapılmalıdır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021).

Özetleme öğrencilerin bilgiyi yeniden işlemediği ve kendi sözcükleriyle yeniden ürettiği bir izlemdir. Etkin biçimde dinlemeyi gerektirdiği için öğrencilerin anlamasını geliştirir (Jones, 2007, akt. Khavazi, Yousefi ve Kharaghan, 2017). Öğrencilerden metnin bütününe özetleyen bir tümce ya da bölümce yazmaları ya da verilen olası özet tümcelerden dinledikleri metne en uygun olanı seçmeleri istenebilir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021).

Bilgi aktarımı görev biçiminde öğrenciler dinlemeye odaklanır ve edindikleri bilgileri çizge, resim ya da dizgelere aktarır (Jaya, 2021). Öğrenciler duydukları iletiyi yeni bir biçimde yeniden üretir. Örneğin, bir dizi resmi sıraya sokar, bir haritayı tamamlar, bir resim çizer ya da bir çizelgeyi tamamlar. İletinin biçiminde bir farklılık vardır ama iletinin içeriği aynıdır. Bu görev biçimi öğrencinin iletiyi başka bir biçime dönüştürülebilir kadar iyi anladığını gösterir. Belli yapıların yinelenildiği ve günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan bu görev biçimi özgün, iletişimsel ve üretimseldir (Yonantha ve Khan, 2020). Öğrencilerin günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaşılabilecekleri bir görev olduğu için güdüleyici olabilir (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020). Öğrencilerin soruları okumasını ya da uzun yanıtlar yazmasını gerektirmez. Bu nedenle öğrencilerin görevi anlaması ve yanıtlaması kolaydır (Yanti ve Husin, 2014). Bilgi aktarımı anlamlı tanısal etkinlikleri benimsediği için bilginin bağlaştırılmasını gerektirir. Ezberleme, dikkat etme, çözümleme, birleştirme ve metinsel yorumlama vb. ussal işlevleri geliştirdiği için bilişsel sığıları ve dinlemeyi de geliştirir. Bu yöntem öğrencilerin bilişsel yeteneklerini destekleyen etkinlikler içerdiği için özdevinimsel dinlemeyi hedefler ve öğrencilerin yaratıcılığını geliştirir (Botero ve Abondano, 2018). En alt düzeyden en üst düzeye kadar tüm dil düzeylerinde uygulanabilir. Bilgi aktarımı görev biçiminin *yer planları*, *ağ dizge*, *çizge* ve *aile ağacı* vb. türleri vardır. Belli bir yerle ilgili özellikleri anlatıp öğrencilerin içerikten yönelimle hedefe ulaşmasının beklendiği *yer planları* bir tür haritadır (Ur, 1992; Çetinkaya ve Şentürk, 2021). *Ağ dizge* karelere bölünmüş dikdörtgen bir çizime bilgilerin aktarılmasını gerektirir. Bu görev biçiminde olasılıklar haritalardan ya da planlardan daha geniştir. Bir yerin ya da yapının fiziksel özellikleri ile sınırlı değildir, yaşamın soyut ya da

somut birçok açısını tanımlamak için kullanılabilir (Ur, 1992). *Çizge* dinlediğini kavrama, ilişkilendirme, ayırt etme vb. üst düzey bilişsel becerileri gerektirir. Genellikle akademik sınıflarda kullanılır ve ücret listeleri, faturalar, televizyon/radyo programları ve menüler gibi çeşitli konulara yer verilebilir. *Aile ağacı* iletişimsel dil sınıflarında sıklıkla yeğlenen görev biçimleridir ancak harita ve ağlara oranla özümsemesi daha zordur. Bu nedenle adlar kısa tutulmalı, öğrencilerin tanımaları ve doğru yerleştirebilmeleri için çizim altında verilmelidir. Görevi kolaylaştırmak için birkaç ad yerleştirilmiş biçimde öğrenciye sunulabilir. Öğrencinin yapması gereken metinden yönelimle adları ağaçta yer alan doğru boşluğa yerleştirmektir (Ur, 92; Çetinkaya ve Şentürk, 2021).

Gereksiz sözcükleri çıkartma çıkartmalı sınavların başka bir türüdür. Bu görev biçiminde öğrencilerden metindeki gereksiz sözcükleri silmeleri beklenir. Öğrencilerden metnin genelini anlamaları, bağlamsal ipuçlarını kullanmaları ve bağlamdaki dilbilgisi ve sözcüklerin denetimini görüntülemeleri beklenir (Thirakunkovit, 2016). Bu görev biçiminde verilen çeldiriciler dikkatli bir biçimde seçilmeli ve metnin anlam bütünlüğü korunmalıdır (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020). Değerlendirmesi zordur çünkü öğrenciler metne ait sözcükleri sildiklerinde ve metne yerleştirilen sözcükleri silmediklerinde puan kaybeder (Mochizuki, 2016).

Betikselsel parçaları sıralama, tümce ya da bölümceleri sıralayarak anlamlı bir bütün oluşturmayı amaçlarken *betikselsel boşluk* tümce ya da bölümcelerin uygun boşluklara yerleştirilmesini amaçlar (Grabe, 2009; akt. Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020). Her iki görev biçiminde öğrencilerden bağlamsal ipuçlarını kullanarak dikkatlerini metinde yer alan ana/yardımcı düşüncelere ve önemli noktalara vermeleri beklenir. Bu görev biçimleri, biçim bilgisi, sözcük bilgisi, metin yapısı ve bağlam kuruluşu vb. üst düzey bilişsel becerileri gerekli kılar (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020).

Bölümcelere uygun başlık yazma görev biçimi birden fazla beceriyi sınamak için kullanılır (Alshammari, 2016). Metnin konusuyla ilgili ipucu taşıyan başlık metnin ana düşüncesini yansıtır. Bu nedenle uygun başlıkları bölümcelere yerleştirebilmek için bölümcelerin konusunun ve ana düşüncesinin iyi kavranması ve seçilen başlığın bölümcelerde yer verilen destekleyici tümceleri değil temel konuyu kapsamaması gerekir (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020).

Çoktan seçmeli görev biçiminde soru kökü ve öğrencilerin arasından doğru yanıt seçeceği birden fazla çeldirici vardır. Tek bir doğru yanıt ve güçlü iki, üç ya da dört çeldirici bulmak gerektiğinden yapılandırması oldukça zordur. Güçlü çeldirici ölçülmek istenen madde ile ilgili öğrencinin yeterli bilgi ya da becerisi olmadığında doğru yanıt gibi görünen çeldiricidir. Doğal konuşma koşullarını sağlamadığı ve hazırlaması zor olduğu için eleştirilse de güvenilirliği, değerlendirme kolaylığı, kolay uygulanabilirliği ve nesnel değerlendirmeye olanak sağladığı için sıklıkla yeğlenir (Buck, 2001; Lee, 2011; Hemmati ve Ghaderib, 2014; Yee, 2014). Sınav hazırlama sürecinde belli ilkeler doğrultusunda ilerlenmelidir. Örneğin, çoktan seçmeli görev biçiminde sözcük bilgisi soruluyorsa seçeneklerin hepsinin aynı türden (eylem, önad vb.) ve tüm çeldiricilerin yakın uzunlukta olması gerekir (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020). Sınava başlamadan önce öğrencilere soruları okumaları için yeterli zaman verilmeli ve sınav sırasında metin iki kez dinletilmelidir.

Eşleştirme görev biçimi öğrencilerin metindeki maddeler arasındaki ilişkiyi anlama ve tanıma yeteneğini sınamak için kullanılır (Alshammari, 2016). İki küme biçiminde verilen ve birbirleriyle ilintili olan bilgi öğelerinin eşleştirilmesi beklenir. Öğrenciler metni dinleyip metinle görselleri, sorularla yanıtları, tümce yarılarını, başlıklarla bölümceleri vb. eşleştirebilir. İki kümeden birine fazladan sözcük, tümce, görsel ya da metin eklenmesi görev biçiminin güvenilirliğini artırabilir (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020).

Kümelere ayırma görev biçiminde öğrencilerden dinlediği sözcük ya da tümceleri belli ulamlara göre kümelendirmesi beklenir. Kümelere ayırma görev biçimi öğrencinin yanıtı seçmesini ya da yapılandırmasını gerektirecek biçimde iki ayrı yaklaşımla yapılandırılabilir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Sözcüklerin anlamları, metinle ilgili/ilgisiz konu ya da tümcelerin ulamlara ayrılması türünde etkinliklere yer verilebilir (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020).

İki bileşenli görev biçiminde öğrenciler duydukları tümcelerin doğru ya da yanlış olduğuna karar verir. Bu görev biçiminde görsel ders araçları da kullanılabilir. Görsel ders araçları kullanıldığında öğrenciler metni dinler, benzer görseller arasından metinde betimlenen görseli seçer (Ur, 1992). İki bileşenli maddeler diğer görev biçimlerine göre daha geniş bir içeriği sınırlar. Çok yönlülükten eksik olması ve kestirim olasılığının olması nedeniyle eleştirilse de öğrencilerin kısa zamanda daha çok soru yanıtlamasına olanak sağladığından yeğlenir (Ku, 1982). Bu görev biçimi *doğru/yanlış, var/yok, evet/hayır* biçiminde hazırlanabilir. İki bileşenli soruların güvenilirliğini artırmak için *bilinmiyor* ya da *söz edilmiyor* maddelerinin eklenmesi kestirim oranını azaltabilir (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020).

Hata bulma görev biçimi genellikle hatanın belirlenmesini ve doğru yanıtın bulunmasını gerektirir (Qureshi, 2015). İki bileşenli görev biçiminin daha gelişmiş türüdür. Tümcelerin doğruluğunu değerlendirmek yerine öğrenciler dinleme sırasında bir yanlışla karşılaştıklarında tepki gösterir. Bu yanlış, hatalı bir ayrıntı ya da söylenenle uyuşmayan bir sözcük ya da öbek olabilir. Öğrencilerin erişiminde olan bir görsel de yanlış betimlenebilir (Ur, 1992).

Dikte görev biçimi öğrencilerin iletiyi yapılandırması için metindeki bağlamsal ipuçlarını ve dünya bilgilerini kullanması gerekir (Fraidan ve Mulhim, 2012; Yee, 2014). Tüm metnin diktesi ya da spot dikte (spot dictation) olmak üzere iki biçimde gerçekleştirilebilir. Spot diktede öğrenciler metni dinleyip metnin yazılı biçimindeki boşlukları doldurur. Her iki türde de dinleme üç kez yapılır. İlk dinleme normal hızda yapılır. İkinci dinlemede metin anlamlı parçalara ayrılır ve parçalar arasında ara verilir. Bu aralarda öğrenciler duyduklarını yazar. Son olarak metin normal hızda yine dinlenir ve öğrenciler ürünlerini denetleyip gerekirse düzeltir (Ku, 1982). Kısa süreli işleyen bellek, yazma ve dinlediğini anlama bu görev biçiminin bileşenleridir. Öğrencilerin yazım, sözcük ve dinlediğini anlamaları gelişir. Bu türde ayrılan parçalar anımsanabilecek uzunlukta olmalıdır. Öğrencinin düzeyine, deneyimine ve dinlenen metnin türüne bağlı olarak parçalar 4-5 sözcükle 12 sözcük arasında verilebilir. Dikte görev biçimi değerlendirilirken yazılan her doğru sözcüğe bir puan vermek yeğlenir. Anlamı etkilemeyen yazım yanlışları göz ardı edilir (Buck, 1988, 2001; Syakur, 2020). Değerlendirmesi zaman alır ve öznelirdir

(Kur, 1982). Görevin zorluğu parçaların uzunluğuna bağlıdır. Gerçek dünyada dinleme parçalara bölünerek ve zaman verilerek yapılmadığı için gerçek yaşamı yansıtmaz.

Dikte görevlerinin farklı bir türü olan *yineleme* görev biçimi çocuklar gibi okuma yazması olmayan bireyler için çok uygundur. Dikte görev türünden tek farkı öğrencilerin parçalar arasında tümceleri sesli biçimde yinelemesini yani dili kullanmasını gerektirmesidir. Öğrencilere genellikle bütün bir metin yerine birbirinden bağımsız tümceler verilir. Öğrenciler her tümceyi bir kez duyar ve yineler (Buck, 2001).

Görsel oluşturma görev biçiminde öğrenciler dinlediği yönergelerle göre çizim yapar. Örneğin, öğrencilere boş bir oda resmi verilir ve odanın belli yerlerine masa, kitaplık, kapı vb. yerleştirmeleri beklenir. Daha sonra öğrenciler çizimlerini betimler. Çizme görevinin kendisi çaba gerektirdiğinden bu tür görevleri basit tutmak önemlidir. Öğrencinin düzeyine göre değişse de basit bir öykünün kullanılması bir dizi tümce kullanımından iyidir. Bu yöntemin kullanılması öğrencilerin dinleme ve ezber becerilerini geliştirir (Buck, 2001; Kasmi ve Rahman, 2017). Bu görev türünde öğretmenin sınıfı denetlemesi kolaydır. Bu nedenle kalabalık sınıflarda da kolaylıkla kullanılabilir. Ancak gerçek yaşamdan uzak bir görev türüdür ve çok zaman alır (Charong, 2018).

Dinleme amacına, öğretim amaçlarına, girdi türüne ve farklı durumlara uygun olarak yeğlenen görev biçimleri öğrencilerin edimini etkiler. Bu nedenle sınıf içinde ve değerlendirme sırasında işe koşulan görevler ve bu görevler arasındaki benzerlik ve farklılıkların öğrenme amaçlarına ulaşmada, öğrenme üzerinde ve öğrencilerin güdülenmesinde önemli bir etkisi vardır. Bu düşünceden yönelimle araştırmada yanıtı aranan sorular şunlardır:

1. Dinlediğini anlama becerisini değerlendirme görev biçimleri incelenen ders kitaplarında nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Dinlediğini anlama becerisini değerlendirme görev biçimlerinin oranı açısından ders kitapları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınavlarda yeğlediği görev biçimleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Mezuniyet derecesi, en son mezun olunan bölüm ve mesleki deneyim süreci değişkenlerine göre değerlendirme görev biçimlerini yeğleme açısından katılımcılar arasında anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Karma araştırma yöntemlerinden sıralı keşfedici desenin kullanıldığı bu çalışma amaca ulaşmak için iki aşamada yürütülmüştür. Araştırma, A1-A2 düzeyinde yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinlediğini anlama becerisine yönelik görev biçimlerinin genel görünümünün Çetinkaya ve Şentürk'ün (2021) sınıflandırması açısından nitel olarak incelenmesiyle başlatılmıştır. Bu aşamada araştırma yöntemlerinden belge çözümlemesi (doküman analizi) kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında betimsel yöntem kullanılarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınavlarda yeğlediği görev biçimlerinin nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiştir. Ayrıca, katılımcıların seçimlerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir

fark gösterip göstermediği söz edilen sınıflandırmadan yönelimle hazırlanan bir sormaca uygulanarak incelenmiştir. Sormaca Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 09.02.2022 tarihinde aldığı 68282350/2022/602 sayılı karar sonrasında uygulanmıştır.

Kapsam- Katılımcılar

Bu çalışmanın kapsamında amaçlı örneklem yoluyla seçilen Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe A1-A2 (2013), Gazi Yabancılar için Türkçe A1-A2 (2018) ve Yedi İklim Türkçe: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti A1-A2 (2018) ders kitapları yer almıştır. Çalışmanın kapsamında bu ders kitaplarının yer almasının nedeni bu kitapların en sık kullanılan ders kitapları olmasıdır.

Çalışmanın katılımcılarını ise yabancı dil olarak Türkçe öğreten 36 öğretim elemanı oluşturmuştur. Katılımcılar uygunluk örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili bulgular Çizelge 2, 3 ve 4'te verilmiştir.

Çizelge 2. Öğretim Elemanlarının Mezuniyet Derecesine Göre Dağılımı

Mezuniyet Derecesi	n	%
Lisans	7	19,4
Yüksek lisans	14	38,9
Doktora	15	41,7
Toplam	36	100

Çizelge 2'ye göre sormacaya katılan öğretim elemanlarının %19,4'ünün lisans, %38,9'unun yüksek lisans ve %41,7'sinin doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Çizelge 3. Öğretim Elemanlarının En Son Mezun Olduğu Göre Dağılımı

En Son Mezun Olunan Bölüm	n	%
Türkçe Öğretmenliği	10	27,8
Dilbilim	6	16,7
Yabancı Dil Öğretmenliği	5	13,9
Türk Dili ve Edebiyatı	9	25,0
Türkoloji	3	8,3
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği	2	5,6
Diğer	1	2,8
Toplam	36	100

Çizelge 3'e göre sormacaya katılan öğretim elemanlarının %27,8'inin Türkçe Öğretmenliği, %16,7'sinin Dilbilim, %13,9'unun Yabancı Dil Öğretmenliği, %25'inin Türk Dili ve Edebiyatı, %8,3'ünün Türkoloji, %5,6'sının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği ve %2,8'inin diğer bölümlerden (Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği) mezun olduğu görülmektedir.

Çizelge 4. Öğretim Elemanlarının Mesleki Deneyim Süresine Göre Dağılımı

Mesleki Deneyim Süresi	n	%
1-10 yıl	15	41,7
11-20 yıl	12	33,3
20 ve üzeri	9	25,0
Toplam	36	100

Çizelge 4'e göre sormacaya katılan öğretim elemanlarının %41,7'sinin 1-10 yıl arası, %33,3'ünün 11-20 yıl arası, %25'inin 20 yıl ve üzeri deneyiminin olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Çözümlemesi

Dinlediğini anlama görev biçimleri Çetinkaya ve Şentürk'ün (2021) sınıflandırmasına göre tanımlanmıştır. Üç ayrı yabancılar için Türkçe ders kitabında yer alan dinlediğini anlama görev biçimleri 19 ulam altında sınıflandırılmış ve önceden hazırlanan bir forma aktarılmıştır. Hazırlanan veri formu örneği Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Dinlediğini Anlama Görev Biçimleri Formu

Kitap Adı:		Dinlediğini Anlama Görev Biçimleri																		
Sayfa No	Etkinlik No	Sözel Çıkartmalı İşlem	Boşluk Doldurma	C-test	Tümce Tamamlama	Kısa Yanıtlı Soru	Serbest Çağrışım	Özetleme	Bilgi Aktarımı	Gereksiz Sözcükleri Çıkartma	Betikselsiralama	Betikselsel Boşluk	Bölümlere Uygun Başlık Yazma	Çoktan Seçmeli Madde	Eşleştirme	Kümelere Ayırma	İki Bileşenli Madde	Hata Bulma	Yineleme ve Dikte	Görsel Oluşturma Yönergesi
Toplam																				

Forma aktarılan çözümlenmeler iki uzman tarafından ikişer kez incelenmiştir. Veriler istatistik çözümleme programına aktarılarak sıklık ve yüzdeleri hesaplanmış, farklı kitaplarda yer alan görev biçimlerinin oranları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı z testi ile sınımlanmıştır.

Çalışmanın nicel boyutunda veriler betimsel modele uygun olarak sormaca veri toplama aracıyla toplanmıştır. Önce, Çetinkaya ve Şentürk'ün (2021) dinleme becerisi görev biçimi sınıflandırmasından yönelimle 19 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir sormaca formu hazırlanmış ve sormaca geliştirme aşamasında 3 uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve sormaca son biçimini almıştır. Daha sonra sormaca farklı dil öğretim merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe dersi veren öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Sormacada iki bölüm yer alır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerini toplamaya yönelik sorular vardır. İkinci bölümde öğretim elemanlarından dinleme sınavlarında 19 ulamda sınıflandırılmış görev biçimlerini ne sıklıkla kullandıklarını seçmeleri istenir. Öğretim elemanlarına bazı görev biçimlerini anımsamaları için kısa açıklamalar yapılmıştır. Sormaca sonuçları Google docs üzerinden toplanmış, SPSS 24.0 paket programına aktarılarak çözümlenmiştir.

Aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0,80 olarak hesaplanmıştır. Buna göre 1-1,80 aralığı “hiçbir zaman”, 1,81-2,60 aralığı “nadiren”, 2,61-3,40 “ara sıra”, 3,41-4,20 aralığı “çoğunlukla”, 4,21-5,00 aralığı “her zaman” biçiminde yorumlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın soruları çerçevesinde elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

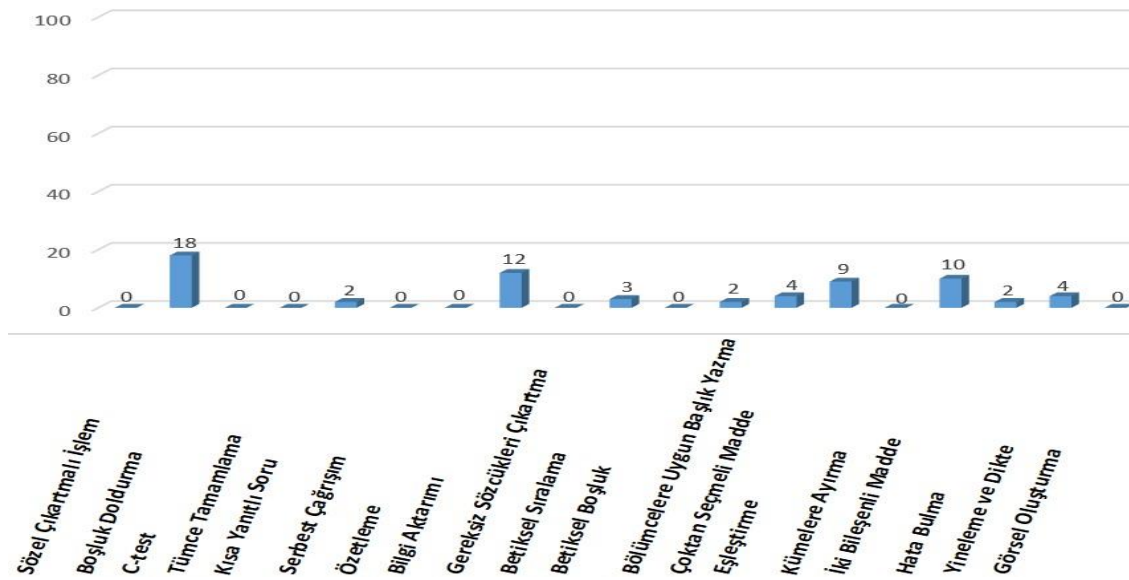
Araştırmanın amaçları doğrultusunda öncelikle kapsamda yer alan ders kitaplarındaki dinlediğini anlama görev biçimleri belirlenmiş ve Çetinkaya ve Şentürk’ün (2021) sınıflandırması çerçevesinde hazırlanan forma aktarılarak çözümlenmiştir. Yapılan çözümlenme sonucunda kitaplarda yer alan görev biçimlerine ilişkin dağılım Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6. Dinlediğini Anlama Görev Biçimleri Etkinlik ve Metin Sayısı

Kitap Adı	Etkinlik Sayısı	Metin Sayısı
Yeni Hitit A1-A2	66	49
Gazi A1-A2	62	42
Yedi İklim A1-A2	74	55

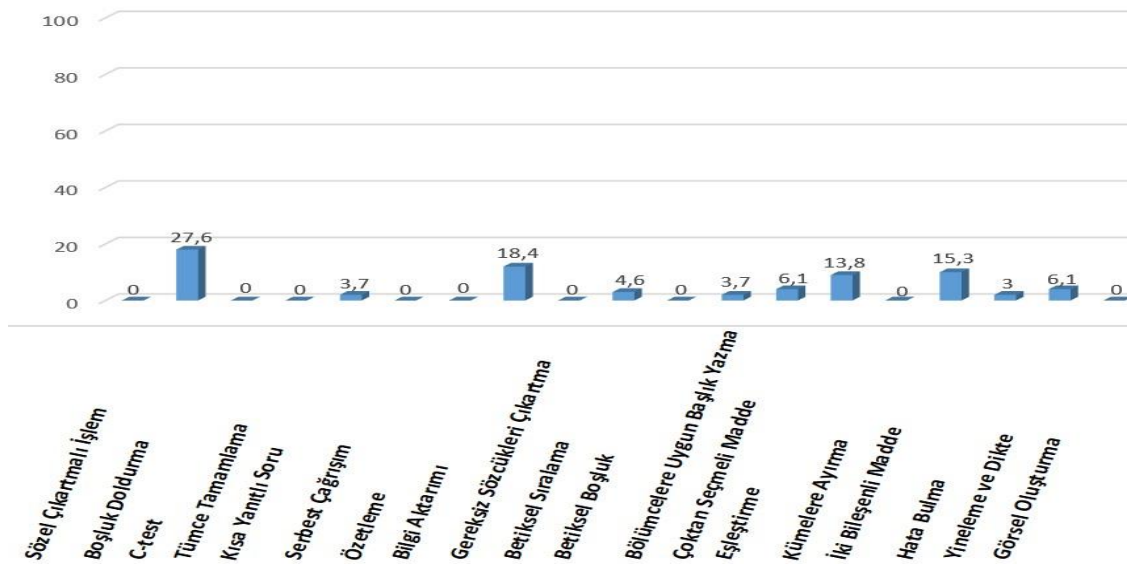
Dinlediğini anlama becerisini değerlendirme görev biçimlerinin incelenen ders kitaplarındaki dağılımı

Araştırmanın birinci sorusundan yönelimle incelenen kitaplardaki dinlediğini anlama görev biçimlerinin belirlenen sınıflandırmaya göre sıklık ve oransal dağılımları Çizge 1, 2, 3, 4, 5 ve 6’da verilmiştir.



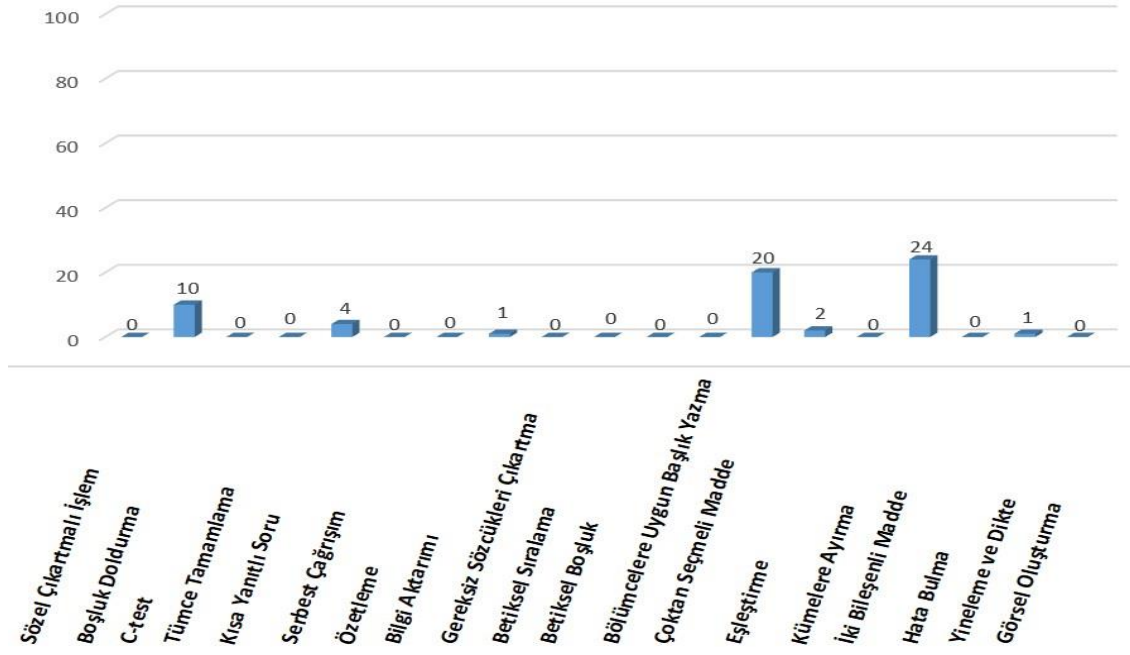
Çizge 1. Yeni Hitit A1-A2 Ders Kitabındaki Görev Biçimlerinin Sıklık Dağılımı

Çizge 1’de yer alan bulgular incelendiğinde görev biçimlerinden en çok boşluk doldurma (18), bilgi aktarımı (12), iki bileşenli madde (10) ve eşleştirme (9) görev biçimlerine yer verildiği görülmektedir. Bu görev biçimlerini azalan sırayla çoktan seçmeli madde (4), yineleme ve dikte (4), betiksel sıralama (3), kısa yanıtli soru (2), bölümcelere uygun başlık yazma (2) ve hata bulma (2) görev biçimleri izlemektedir. Ders kitabında sözel çıkartmalı işlem, C-test, tümce tamamlama, serbest çağrışım, özetleme, gereksiz sözcükleri çıkartma, betiksel boşluk, kümelere ayırma ve görsel oluşturma görev biçimlerine hiç yer verilmediği görülmektedir.



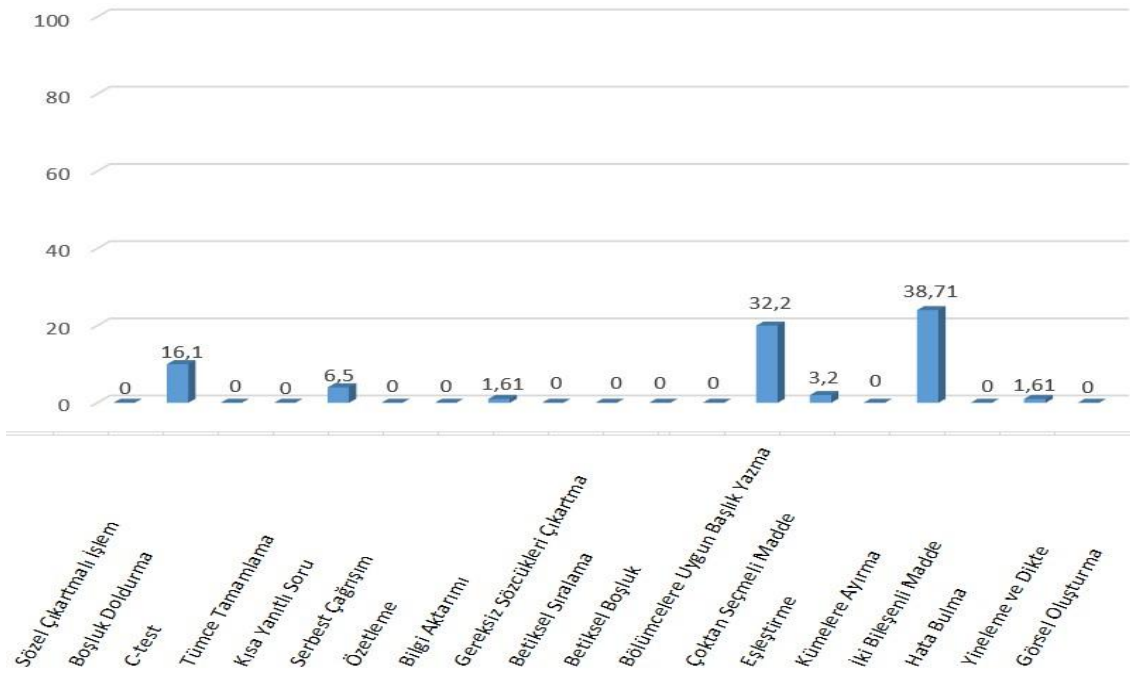
Çizge 2. Yeni Hitit A1-A2 Ders Kitabındaki Görev Biçimlerinin Oransal Dağılımı

Çizge 2’de yer alan bulgulara göre en yüksek oranda boşluk doldurma (27,6), bilgi aktarımı (18,4), iki bileşenli madde (15,3) ve eşleştirme (13,8) görev biçimlerine yer verildiği görülmektedir. Bu görev biçimlerini azalan sırayla çoktan seçmeli madde (6,1), yineleme ve dikte (6,1), betiksel sıralama (4,6), kısa yanıtli soru (3,7), bölümcelere uygun başlık yazma (3,7) ve hata bulma (3,7) görev biçimleri izlemektedir.



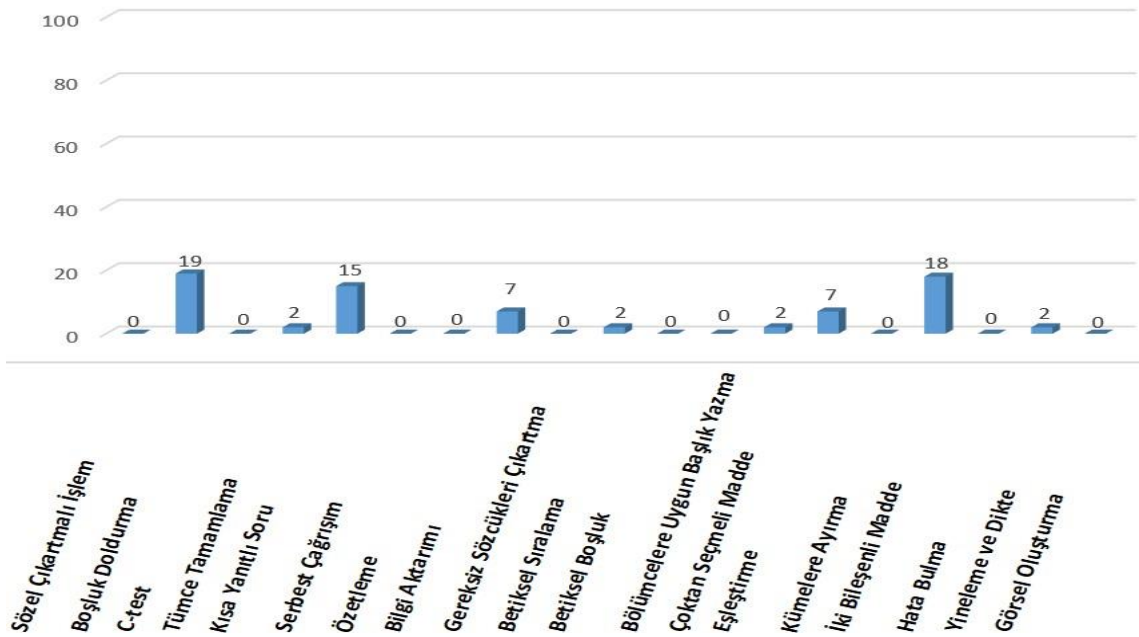
Çizge 3. Gazi A1-A2 Ders Kitabındaki Görev Biçimlerinin Sıklık Dağılımı

Çizge 3'te yer alan bulgular incelendiğinde görev biçimlerinden en çok iki bileşenli madde (24), çoktan seçmeli madde (20) ve boşluk doldurma (10) görev biçimlerine yer verildiği görülmektedir. Bu görev biçimlerini azalan sırayla kısa yanıtlı soru (4), eşleştirme (2), bilgi aktarımı (1) ve yineleme ve dikte (1) görev biçimleri izlemektedir. Ders kitabında sözel çıkartmalı işlem, C-test, tümce tamamlama, serbest çağırışım, özetleme, gereksiz sözcükleri çıkartma, betiksel sıralama, betiksel boşluk, bölümcelere uygun başlık yazma, kümelere ayırma, hata bulma ve görsel oluşturma görev biçimlerine hiç yer verilmemiştir.



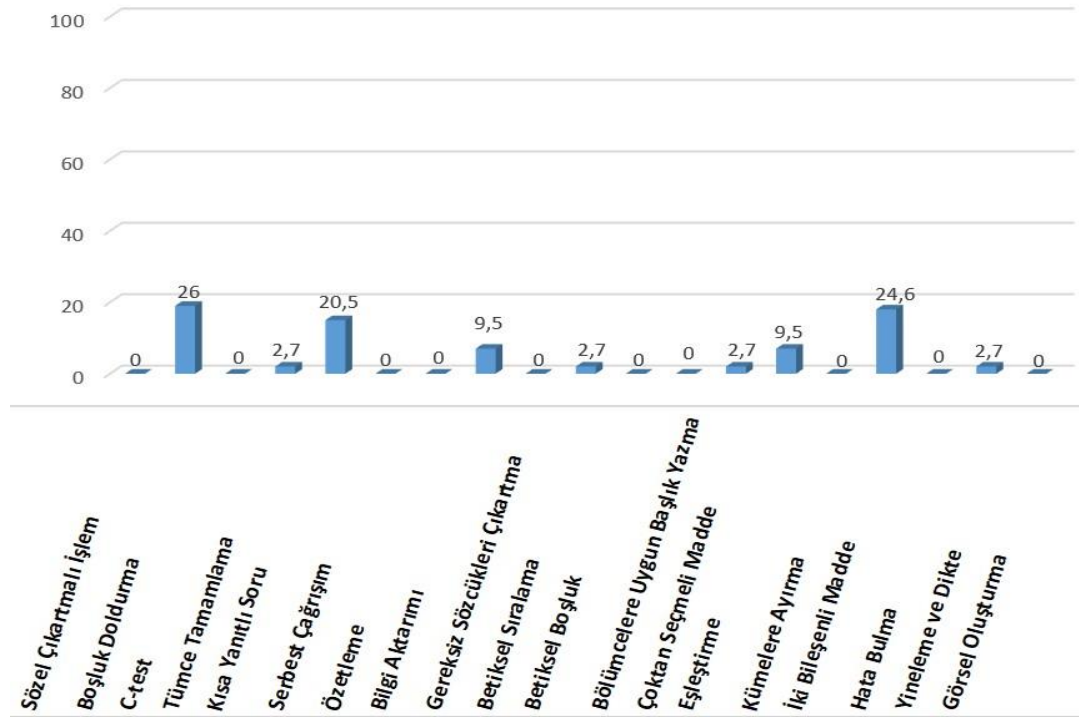
Çizge 4. Gazi A1-A2 Ders Kitabındaki Görev Biçimlerinin Oransal Dağılımı

Çizge 4'te yer alan bulgulara göre en yüksek oranda iki bileşenli madde (38,71), çoktan seçmeli madde (32,2) ve boşluk doldurma (16,1) görev biçimlerine yer verilmiştir. Bu görev biçimlerini azalan sırayla kısa yanıtli soru (6,5), eşleştirme (3,2), bilgi aktarımı (1,31) ve yineleme ve dikte (1,61) görev biçimleri izlemektedir.



Çizge 5. Yedi İklim A1-A2 Ders Kitabındaki Görev Biçimlerinin Sıklık Dağılımı

Çizge 5'te yer alan bulgular incelendiğinde görev biçimlerinden en çok boşluk doldurma (19), iki bileşenli madde (18), kısa yanıtli soru (15), bilgi aktarımı (7) ve eşleştirme (7) görev biçimlerine yer verilmektedir. Bu görev biçimlerini tümce tamamlama (2), betiksel sıralama (2), çoktan seçmeli madde (2) ve yineleme ve dikte (2) görev biçimleri izlemektedir. Ders kitabında sözel çıkartmalı işlem, C-test, serbest çağrışım, özetleme, gereksiz sözcükleri çıkartma, betiksel boşluk, bölümcelere uygun başlık yazma, kümeler ayırma, hata bulma ve görsel oluşturma görev biçimlerine hiç yer verilmemiştir.



Çizge 6. Yedi İklim A1-A2 Ders Kitabındaki Görev Biçimlerinin Oransal Dağılımı

Çizge 6'da yer alan bulgular incelendiğinde en yüksek oranda boşluk doldurma (26), iki bileşenli madde (24,6), kısa yanıtli soru (20,5), bilgi aktarımı (9,5) ve eşleştirme (9,5) görev biçimlerine yer verilmektedir. Bu görev biçimlerini tümce tamamlama (2,7), betiksel sıralama (2,7), çoktan seçmeli madde (2,7) ve yineleme ve dikte (2,7) görev biçimleri izlemektedir.

Dinlediğini anlama becerisini değerlendirme görev biçimlerinin oranı açısından ders kitapları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda dinlediğini anlamaya dönük görev biçimlerinin oranı açısından ders kitapları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı yapılan z testi çözümlemesi ile belirlenmiştir. Bulgular çizelge 7'de gösterilmiştir.

Çizelge 7. Kitaplardaki Görev Sayısı Oranlarına İlişkin z Değeri

<i>Soru biçimi</i>	<i>Ders kitabı</i>		<i>Soru sayısı (X_A)</i>	<i>Etkinlik sayısı (N_A)</i>	<i>Soru sayısı (X_B)</i>	<i>Etkinlik sayısı (N_B)</i>	<i>Oran A</i>	<i>Oran B</i>	<i>z</i>
Boşluk Doldurma	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	18	66	19	74	0,272	0,256	0,21
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	18	66	10	62	0,272	0,161	1,51
	A. Yedi İklim	B. Gazi	19	74	10	62	0,256	0,161	1,34
Tümce Tamamlama	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	0	66	2	74	0	0,027	0
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	0	66	0	62	0	0	0
	A. Yedi İklim	B. Gazi	2	74	0	62	0,027	0	1,3
Kısa Yanıtlı Soru	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	2	66	15	74	0,030	0,202	3,11*
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	2	66	4	62	0,030	0,06	0,8
	A. Yedi İklim	B. Gazi	15	74	4	62	0,202	0,06	2,37*
Bilgi Aktarımı	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	12	66	7	74	0,181	0,09	1,56
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	12	66	1	62	0,181	0,01	3,2
	A. Yedi İklim	B. Gazi	7	74	1	62	0,09	0,01	1,94
Betiksel Sıralama	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	3	66	2	74	0,04	0,02	0,63
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	3	66	0	62	0,04	0	1,49
	A. Yedi İklim	B. Gazi	2	74	0	62	0,02	0	0,96
Bölümcelere Uygun Başlık Yazma	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	2	66	0	74	0,03	0	1,49
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	2	66	0	62	0,03	0	1,36
	A. Yedi İklim	B. Gazi	0	74	0	62	0	0	0
Çoktan Seçmeli Madde	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	4	66	2	74	0,06	0,02	1,16
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	4	66	20	62	0,06	0,32	3,76*
	A. Yedi İklim	B. Gazi	2	74	20	62	0,02	0,32	4,73*
Eşleştirme	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	9	66	7	74	0,13	0,09	0,74
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	9	66	2	62	0,13	0,03	2,01*
	A. Yedi İklim	B. Gazi	7	74	2	62	0,09	0,03	1,4
İki Bileşenli Madde	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	10	66	18	74	0,15	0,24	1,32
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	10	66	24	62	0,15	0,38	2,94*
	A. Yedi İklim	B. Gazi	18	74	24	62	0,24	0,38	1,76

Hata Bulma	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	2	66	0	74	0,03	0	1,49
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	2	66	0	62	0,03	0	1,36
	A. Yedi İklim	B. Gazi	0	74	0	62	0	0	0
Yineleme ve Dikte	A. Yeni Hitit	B. Yedi İklim	4	66	2	74	0,06	0,02	1,16
	A. Yeni Hitit	B. Gazi	4	66	1	62	0,06	0,01	1,45
	A. Yedi İklim	B. Gazi	2	74	1	62	0,02	0,01	0,39

*z> 1,96

Yapılan z testi sonucunda, kısa yanıtli soru görev biçimlerinin oranları arasında Yeni Hitit, Yedi İklim ve Gazi ders kitapları arasında Yedi İklim ders kitabından yana anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, çoktan seçmeli görev biçimlerinin oranları Yeni Hitit, Yedi İklim ve Gazi A1-A2 ders kitapları arasında Gazi ders kitabından yana anlamlı bir fark göstermiştir. Yeni Hitit ve Gazi A1-A2 ders kitaplarındaki eşleştirme görev biçimlerinin oranları arasında Yeni Hitit ders kitabından yana anlamlı bir fark bulunmuştur. Son olarak, Yeni Hitit ve Gazi A1-A2 ders kitaplarındaki iki bileşenli görev biçimlerinin oranları arasında Gazi ders kitabından yana anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çalışmanın ikinci aşamasında Çetinkaya ve Şentürk'ün (2021) sınıflandırması çerçevesinde bir sormaca hazırlanmıştır. Veriler çevrimiçi sormaca aracı Google docs üzerinden toplanmış, SPSS 24.0 paket programına aktarılarak çözümlenmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınavlarda yeğlediği görev biçimleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

Çalışmanın 3. Araştırma sorusuna yönelik öğretim elemanlarının sınavlarda yeğlediği dinlediğini anlama görev biçimlerinin dağılımı Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8. Öğretim Elemanlarının Sınavlarda Yeğlediği Dinlediğini Anlama Görev Biçimlerinin Dağılımı

		Hiçbir zaman	Nadiren	Arasına	Çoğunlukla	Her zaman	\bar{x}	Ss
Sözel Çıkartmalı İşlem	f	13	2	4	8	0		
	%	48,1	7,4	14,8	29,6	0	2,25	1,34
Boşluk Doldurma	f	1	1	6	12	7		
	%	3,7	3,7	22,2	44,4	25,9	3,85	,98
C-test	f	6	9	3	9	0		
	%	22,2	33,3	11,1	33,3	0	2,55	1,87
Tümce Tamamlama	f	0	6	6	12	3		
	%	0	22,2	22,2	44,4	11,1	3,44	,97
Kısa Yanıtlı Soru	f	1	1	3	14	8		
	%	3,7	3,7	11,1	51,9	29,6	4,00	,96
Serbest Çağrışım	f	4	7	8	8	0		
	%	14,8	25,9	29,6	29,6	0	2,74	1,05
Özetleme	f	3	8	7	8	1		
	%	11,1	29,6	25,9	29,6	3,7	2,85	1,09
Bilgi Aktarımı	f	0	1	8	17	1		
	%	0	3,7	29,6	63	3,7	3,66	,62
Gereksiz Sözcükleri Çıkartma	f	11	7	5	3	1		
	%	40,7	25,9	18,5	11,1	3,7	2,11	1,18
Betiksels Sıralama	f	3	3	8	13	0		
	%	11,1	11,1	29,6	48,1	0	3,14	1,02
Betiksels Boşluk	f	2	2	9	13	1		
	%	7,4	7,4	33	3	48,1	3,33	,96
Bölümcelere Uygun Başlık Yazma	f	2	5	11	8	1		
	%	7,4	18,5	40,7	29,6	3,7	3,03	,97
Çoktan Seçmeli Madde	f	0	2	3	11	11		
	%	0	7,4	11,1	40,7	40,7	4,14	,90
Eşleştirme	f	0	0	6	14	7		
	%	0	0	22,2	51,9	25,9	4,03	,70
Kümelere Ayırma	f	9	5	8	4	1		
	%	33,3	18,5	29,6	14,8	3,7	2,37	1,21
İki Bileşenli Madde	f	0	2	1	13	11		
	%	0	7,4	3,7	48,1	40,7	4,22	,84
Hata Bulma	f	7	5	6	8	1		
	%	25,9	18,5	22,2	29,6	3,7	2,66	1,27
Yineleme ve Dikte	f	4	7	7	7	2		
	%	14,8	25,9	25,9	25,9	7,4	2,85	1,19
Görsel Oluşturma Yönergesi	f	6	12	5	3	1		
	%	22,2	44,4	18,5	11,1	3,7	2,29	1,06

Çizelge 8'e göre öğretim elemanları "iki bileşenli madde" maddesine 4,22 ortalamayla her zaman, "boşluk doldurma" maddesine 3,85, "tümce tamamlama" maddesine 3,44, "kısa yanıtlı sorular" maddesine 4,00, "bilgi aktarımı" maddesine 3,66, "çoktan seçmeli madde" maddesine 4,14, "eşleştirme" maddesine 4,03 oranla çoğunlukla yanıtını vermiştir. Öte yandan, "serbest çağrışım" maddesine 2,74, "özetleme" maddesine 2,85, "betiksels sıralama" maddesine 3,14, "betiksels boşluk" maddesine 3,33, "bölümcelere uygun başlık yazma" maddesine 3,03, "hata bulma" maddesine 2,66, "yineleme ve dikte" maddesine ara sıra yanıtını vermiştir. Diğer taraftan "sözel çıkartmalı işlem" maddesine

2,25, “c-test” maddesine 2,55, “gereksiz sözcükleri çıkartma” maddesine 2,11, “kümelere ayırma” maddesine 2,37, “görsel oluşturma yönergesi” maddesine 2,29 oranla nadiren yanıtını vermiştir.

Her üç kitapta yer alan görev biçimleri ile öğretim elemanlarının sınavlarda yeğlediği görev biçimlerinin sıklığı karşılaştırıldığında boşluk doldurma ve iki bileşenli maddelerin hem kitaplar hem de öğretim elemanları tarafından en sık yeğlenen görev biçimleri olduğu görülür. Bunun yanında öğretim elemanlarının sınavlarda en sık yeğlediği bilgi aktarımı ve eşleştirme görev biçimleri Yedi İklim A1-A2 ve Yeni Hitit A1-A2 ders kitaplarında sıklıkla yer alırken Gazi A1-A2 ders kitaplarında bu görev biçimlerinin sıklığının en az olduğu görülür. Öğretim elemanlarının sınavlarda sıklıkla yeğlediği çoktan seçmeli madde görev biçimi yalnızca Gazi A1-A2 ders kitaplarında sıklıkla yer alır. Çoktan seçmeli madde görev biçiminin sıklığı Yeni Hitit A1-A2 ve Yedi İklim A1-A2 ders kitaplarında en azdır. Öte yandan, öğretim elemanlarının sınavlarda sıklıkla yeğlediği tümce tamamlama görev biçiminin sıklığı Yedi İklim A1-A2 ders kitaplarında azken bu görev biçimi diğer iki kitapta yer almaz. Öğretim elemanlarının sınavlarda en az yeğlediği sözel çıkartmalı işlem, c-test, gereksiz sözcükleri çıkartma, kümelere ayırma ve görsel oluşturma yönergesi maddeleri ise her üç kitapta da yer almaz.

Mezuniyet derecesi, en son mezun olunan bölüm ve mesleki deneyim süresi değişkenlerine göre değerlendirme görev biçimlerini yeğleme açısından katılımcılar arasında anlamlı fark var mıdır?

Çalışmanın 4. araştırma sorusunu yanıtlamak için yapılan çözümlenmeler Çizelge 9, 10 ve 11’de verilmiştir.

Çizelge 9. Mezuniyet Derecesi ve Öğretim Elemanlarının Sınavlarda Yeğlediği Görev Biçimleri Arasındaki İlişki

Mezuniyet Derecesi	n	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi (df)	Ki-kare	s
Lisans	7	18,57			
Yüksek Lisans	14	21,43	2	2,12	0,345
Doktora	15	15,73			

p<0,05

Çizelge 10. En Son Mezun Olunan Bölüm ve Öğretim Elemanlarının Sınavlarda Yeğlediği Görev Biçimleri Arasındaki İlişki

En Son Mezun Olunan Bölüm	n	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi (df)	Ki-kare	s
Türkçe Öğretmenliği	10	21,45			
Dilbilim	6	19,92			
Yabancı Dil Öğretmenliği	5	15,20			
Türk Dili ve Edebiyatı	9	17,50	6	5,155	0,524
Türkoloji	3	11,00			
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği	2	16,00			
Diğer	1	33,50			

p<0,05

Çizelge 11. Mesleki Deneyim Süresi ve Öğretim Elemanlarının Sınavlarda Yeğlediği Görev Biçimleri Arasındaki İlişki

Mesleki Deneyim Süresi	n	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi (df)	Ki-kare	s
1-10	15	20,03			
11-20	12	17,75	2	0,578	0,749
21-üstü	9	16,94			

p<0,05

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınavlarda yeğlediği görev biçimleri ile mezuniyet derecesi, en son mezun olunan bölüm ve mesleki deneyim süresi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile ölçülmüştür. Yapılan çözümlenmeler sonucunda mezuniyet derecesi, en son mezun olunan bölüm ve mesleki deneyim süresi ile yeğlenen sınav görevleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (p<0,05).

Tartışma ve Sonuç

A1-A2 düzeyinde yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinlediğini anlama görev biçimlerinin genel görünümünü karşılaştırmalı olarak ortaya koymayı ve bu bulguları yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınavlarda yeğlediği uygulamalarla karşılaştırarak aradaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada birinci araştırma sorusuna yönelik yapılan çözümlenmeler sonucunda Yeni Hitit A1-A2 ders kitabında en çok boşluk doldurma (18), bilgi aktarımı (12) ve iki bileşenli madde (10), en az kısa yanıtı soru (2), bölümcelere uygun başlık yazma (2) ve hata bulma (2) görev biçimleri yer alır. Ders kitabında sözel çıkartmalı işlem, C-test, tümce tamamlama, serbest çağrışım, özetleme, gereksiz sözcükleri çıkartma, betiksel boşluk, kümelere ayırma ve görsel oluşturma görev biçimlerine hiç yer verilmediği görülür. Gazi A1-A2 ders kitaplarında görev biçimlerinden en çok iki bileşenli madde (24), çoktan seçmeli madde (20) ve boşluk doldurma (10) görev biçimleri, en az bilgi aktarımı (1) ve yineleme ve dikte (1) görev biçimleri yer alır. Ders kitabında sözel çıkartmalı işlem, C-test, tümce tamamlama, serbest çağrışım, özetleme, gereksiz sözcükleri çıkartma, betiksel sıralama, betiksel boşluk, bölümcelere uygun başlık yazma, kümelere ayırma, hata bulma ve görsel oluşturma görev biçimlerine hiç yer verilmediği görülür. Yedi İklim A1-A2 ders kitaplarında görev biçimlerinden en çok boşluk doldurma (19), iki

bileşenli madde (18) ve kısa yanıtli soru (15), en az tümce tamamlama (2), betiksel sıralama (2), çoktan seçmeli madde (2) ve yineleme ve dikte (2) görev biçimleri yer alır. Ders kitaplarında sözel çıkartmalı işlem, C-test, serbest çağrışım, özetleme, gereksiz sözcükleri çıkartma, betiksel boşluk, bölümcelere uygun başlık yazma, kümelere ayırma, hata bulma ve görsel oluşturma görev biçimlerine hiç yer verilmediği görülür.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusuna yönelik yapılan z testi sonucunda kısa yanıtli soru görev biçimlerinin oranları Yeni Hitit, Yedi İklim ve Gazi A1-A2 ders kitapları arasında Yedi İklim ders kitabından yana anlamlı bir fark göstermiştir. Ayrıca, çoktan seçmeli görev biçimlerinin oranları Yeni Hitit, Yedi İklim ve Gazi A1-A2 ders kitapları arasında Gazi ders kitabından yana anlamlı bir fark göstermiştir. Yeni Hitit ve Gazi A1-A2 ders kitaplarındaki eşleştirme görev biçimlerinin oranları arasında Yeni Hitit ders kitabından yana anlamlı bir fark bulunmuştur. Son olarak, Yeni Hitit ve Gazi A1-A2 ders kitaplarındaki iki bileşenli görev biçimlerinin oranları arasında Gazi ders kitabından yana anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çalışmanın üçüncü ve dördüncü araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için elde edilen bulgular SPSS 24.0 paket programına aktarılmıştır. Üçüncü araştırma sorusuna yönelik yapılan çözümlemelere göre öğretim elemanlarının sınavlarda en az yeğlediği görev biçimleri sözel çıkartmalı işlem, c-test, gereksiz sözcükleri çıkartma, kümelere ayırma, görsel oluşturma yönergesi görev biçimleridir. Öğretim elemanlarının en çok yeğlediği görev biçimleri ise iki bileşenli madde, boşluk doldurma, tümce tamamlama, kısa yanıtli soru, bilgi aktarımı, çoktan seçmeli madde ve eşleştirme görev biçimleridir. Dördüncü araştırma sorusuna yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda öğretim elemanlarının mezuniyet derecesi, en son mezun olunan bölüm ve mesleki deneyim süresi ile yeğlenen sınav görevleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Türkçe alanyazın tarandığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme becerisi görev biçimleri üzerine yapılan çalışmalarda genellikle etkinlik tür ya da sayılarının incelendiği görülür. Alanyazında öğretim elemanlarının sınavlarda yeğlediği dinleme becerisi görev biçimleri ve bu yeğleyişleri etkileyebilecek olası etmenler üzerine yapılan bir çalışma olmadığı görülmüştür. Sınıf içi etkinliklerde kullanılan uygulamalarla sınavlarda sorulan görev biçimlerinin uyumunun önemi düşünüldüğünde, bu çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ders araçları ve sınav hazırlayanlar için yararlı olacağı inanılmaktadır.

Yabancı dil öğretimi sürecinde ders araçlarında ya da öğretim ortamlarında yer verilecek görev biçimlerinin seçiminde öğrencinin dil yeterlik düzeyi, görev biçimlerine ilişkin artalan bilgisi, metnin türü, öğretimin odağı vb. birçok değişken göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, etkinlikler olabildiğince farklı görev biçimleriyle yapılandırılmalıdır. Tek bir görev biçiminin öğrencinin tüm becerilerini geliştirmesi ya da ölçmesi olanaksızdır (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020). Bunun yanında, sınavlarda derste öğretilenlerin ölçülmesi öğrencilerin sınav kaygısını azaltır, sınava ve derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar, özgüven, ilgi ve güdüsünü artırır. Bu nedenle, sınavlarda yeğlenen görev biçimleri ile ders içinde kullanılan görev biçimleri birbirleriyle uyum içinde olmalıdır. Bunun yanında, ders kitaplarında yer alan görev biçimleri ve öğretim

elemanlarının değerlendirme sırasında kullandığı görev biçimleri farklı bilişsel becerileri geliştirmesi açısından çeşitlilik göstermeli, yeterli sayıda ve uyum içinde olmalıdır.

Kaynakça

- Alshammari, M. (2016). IELTS Academic reading module test: Validity and reliability. *British Journal of English Linguistics*, (4)2, 26-37.
- Baghaei, P. & Grotjahn, R. (2014). Establishing the construct validity of conversational C-Tests using a multidimensional Rasch model. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 56(1), 60-82.
- Baghaei, P. & Tabatabaee, M. (2015). The c-test: An integrative measure of crystallized intelligence. *J. Intell*, 3, 46-58.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.) (2018). *Yedi iklim Türkçe A1 Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti ders kitabı*. Ankara: Başak Matbaacılık ve Tan. Hiz. Ltd. Şti.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2018). *Yedi iklim Türkçe A2 Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti ders kitabı*. Ankara: Başak Matbaacılık ve Tan. Hiz. Ltd. Şti.
- Botero, N. G. & Abondano, P. M. (2018). Information transfer: A listening comprehension technique from oral texts to diagrammatic texts. *Revista Texo*, 3(22), 11-16.
- Buck, G. (2001). Testing listening comprehension in Japanese university entrance examinations. *JALT Journal, Journal of the Japan Association Language Teachers*, 10(1&2), 15-44.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. UK: Cambridge University Press.
- Charong, A. (2018). *The influence of using picture dictation towards students' listening ability at the first semester of the eighth grade of MTs Muhammadiyah Sukarame in the academic year of 2018/2019*. (Unpublished Partial Fulfillment of the Requirements for S1-Degree Thesis). Raden Intan Lampung State Islamic University, Endonezya.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve Eğitimi* içinde (s. 313-363). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 176-198.
- Eckes, T. (2020). Rater-mediated listening assessment: A facets modeling approach to the analysis of raters' severity and accuracy when scoring responses to short-answer questions. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 62(4), 415-525.
- Fraidan, A. A. & Mulhim, N. I. A. (2012). Direct and indirect assessments of listening: An investigation of the nature of short-answer questions and dictation as different types of testing items. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 149-178.
- Froehlich, J. (1985). Improving aural comprehension and spelling through a modified cloze procedure using songs and poems. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 18(1), 49-54.
- Hemmati, F. & Ghaderib, E. (2014). The effect of four formats of multiple-choice questions on the listening comprehension of EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 637-644.

- Jaya, A. (2021). Using information transfer diagram activity in teaching listening comprehension. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 7(1), 15-20.
- Kasmi & Rahman, I. F. (2017). Implementing picture dictation to improve speaking ability of the second year students at ma pesantren guppi samata. *ETERNAL (English, Teaching, Learning and Research Journal)*, 3(2), 195-210.
- Khavazi, M., Yousefi, M. & Kharaghani, N. (2017). The effect of note taking vs. summarizing strategy on Iranian EFL learners' listening comprehension. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature; Footscray*, 7(2), 42-51.
- Ku, E. J-E. (1982). *An examination of the confounding in measures of foreign language listening comprehension*. (Unpublished Doctor of Philosophy Thesis). University of Illinois, Urbana.
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.). (2018). *Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe A1 temel düzey ders kitabı*. Ankara: Gazi Üniversitesi Tömer.
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.). (2018). *Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe A2 temel düzey ders kitabı*. Ankara: Gazi Üniversitesi Tömer.
- Lee, H. (2011). *The differences among three-, four-, and five-option-item formats on a high-stakes English listening test*. (Unpublished Master of Arts Thesis). Michigan State University, Michigan.
- Mariotti, A. S. & Homan, S. P. (2009). *Linking assessment to instruction: An application workbook for elementary classroom teachers*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mochizuki, A. (2016). *Comparison among the appropriate word scoring cloze test, the exact word scoring cloze test, the c-test and the multiple-choice cloze test*. (Unpublished Doctor of Philosophy Thesis). University of Tsukuba, Japan.
- Qureshi, M. A. (2015). *Age and knowledge of morphosyntax in English as an additional language: Grammatical judgement and error correction*. (Unpublished Doctor of Philosophy Thesis). Northern Arizona University: USA.
- Son, Y. (2018). *Measuring heritage language learners' proficiency for research purposes: An argument-based validity study of the Korean c-test*. (Unpublished Doctor of Philosophy Thesis). Georgetown University: Washington DC.
- Syakur, A. (2020). Improving the eighth grade students' listening comprehension achievement by using dictation techniques. *Konfrontasi Journal: Culture, Economy and Social Changes*, 7(3), 205-216.
- Thirakunkovit, S. (2016). *An evaluation of a post-entry test: An item analysis using classical test theory (CTT)*. (Unpublished Doctor of Philosophy Thesis). Purdue University: India.
- Yanti, G. S. & Husin, I. S. (2014). Teaching listening comprehension on dialogue using information transfer technique. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 3(6), 2-10.
- Yee, T. W. (2014). Assessing the difficulty levels of different test types in listening tests for second year English specialization students at Dagon University. *Dagon University Research Journal*, 6, 13-22.
- Yonantha, F. & Khan, M. I. (2020). The effects of using information transfer technique toward students' listening comprehension. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Literature*, 1(2), 89-98.
- Ur, P. (1992). *Teaching listening comprehension*. Great Britain: Cambridge University Press. Uzun, N. E. (Ed.). (2013). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe A1-A2 ders kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.