

Assessing Reading Proficiency in Turkish as a Foreign Language: A Validation, Skill and Standardisation Study

Seçil Alaca ^{a*}, Nida Kırömeroğlu ^b, & Fahri Yılmaz ^c

a Dr., İstanbul University, <https://orcid.org/0000-0002-8731-4197>, *secilalaca@gmail.com

b Dr., İstanbul University, <https://orcid.org/0000-0001-8252-979X>

c Doctoral Student, Middle East Technical University, <https://orcid.org/0000-0001-5919-8611>

Research Article

Received: 24.11.2023

Revised: 12.1.2024

Accepted: 13.1.2024

Abstract

Language assessment has long become an independent academic discipline, producing and contributing to a large body of literature. However, key considerations in testing and assessment in the context of Teaching Turkish as a Foreign Language (TTFL) has been often neglected so far, leading to exams that lack evidence for validation. The present study aims to address this shortcoming by offering a standardized validation approach for assessing reading skills in Turkish proficiency exams, using several theoretically robust validity frameworks and cognitive models. The study particularly focussed on the development and validation of B2-C1 reading proficiency descriptors using a mixed-methods approach with the participation of 8 field experts. The findings from the study can provide guidance to item writers in the design and development of standardized test specifications and test items compatible with the levels intended to be assessed.

Keywords: teaching Turkish, language assessment, reading skills, a priori validity

Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisinin Ölçülmesi: Geçerlik, Kazanım ve Standartlaştırma Çalışması

Öz

Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme uzunca bir süredir literatür oluşturan ve onun gelişimine katkıda bulunan bağımsız bir akademik disiplin hâline gelmiştir. Ancak Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ) bağlamında ölçme ve değerlendirme disiplinindeki pek çok konu ihmal edilmiştir ve bu durum Türkçe öğrenen bireylerin yeterliliklerini ölçmek için kullanılan sınavların geçerlik kanıtlarının bulunmamasına ya da yetersiz olmasına yol açmaktadır. Bu çalışma, kuramsal olarak güçlü geçerlik ve bilişsel modeller kullanarak Türkçe yeterlik sınavlarındaki okuma becerisinin değerlendirilebilmesi için standart bir ölçme yaklaşımı oluşturarak bu eksiklikleri gidermeyi amaçlamaktadır. Çalışma çerçevesinde okuma becerilerini değerlendirmek için kazanımlar geliştirilmiştir. Karma araştırma modeli kullanılan bu çalışmada B2-C1 düzeylerinde okuduğunu anlama becerilerine yönelik kazanımların 8 alan uzmanının katılımıyla geliştirilmesi ve geçerliliğinin sağlanması üzerinde durulmuştur. Çalışmada elde edilen sonuçlar hem sınav özelliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi hem de madde yazarlarına ölçülmek istenen dil düzeylerine uyumlu sınav maddeleri oluşturma konusunda rehberlik sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı dilde ölçme, okuma becerileri, ön geçerlik.

To cite this article in APA Style:

Alaca, S., Kırömeroğlu, N., & Yılmaz, F. (2024). Assessing Reading proficiency in Turkish as a foreign language: A validation, skill and standardisation study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 13(2), 358-379. <https://doi.org/10.14686/buefad.1395422>

INTRODUCTION

Reading skill, which is one of the receptive skills, has both direct and indirect effects on the productive skills of language users. Although there are various studies in the literature on reading skills in teaching Turkish (Altunkaya, 2016; Ülper, 2021 Ülper & et all, 2017), there is no standard model on how to assess these skills. In Turkey, Turkish language teaching centers affiliated to universities that carry out the processes of teaching Turkish as a foreign language apply their own course and proficiency exams. The sections where reading skills are measured in these exams vary from institution to institution. Institutions do not share the content they have designed to measure the reading skills, the method they use in the development of the items, and the studies showing the reliability and validity of the measurement such as item analysis. As a matter of fact, in various studies conducted in the field, there are many studies underlining that standardization is the biggest problem in Turkish as foreign language exams (Gedik, 2017; Boylu, 2019, 2021; Duru, 2014; Durmuş, 2013) and that the content and items in the exams are not suitable for the levels and basic principles of assessment (Işıkoğlu, 2015; Boylu, 2019; Kolcuoğlu, 2022).

The assessment process in a foreign language should be planned theoretically and in a needs-oriented manner. Turkish Language Teaching Centers in Turkey provide education based on the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) and provide language certificates according to the levels in the framework. Therefore, the assessment and evaluation process should be organized based on the descriptors in the CEFR. In order to develop a test based on the descriptors, each item must be associated with the descriptor at that level. Each item should be prepared to measure the performance indicator of the descriptors in the CEFR. No data on this association has been shared for the exams prepared by Turkish Language Teaching Centers.

Studies that examine the practices designed on the basis of CEFR and explore the validity of the assessment process through psychometric analyses can be accepted as more reliable and valid. The literature offers several well-established validity frameworks, and one such example is Weir's validity model, which is frequently used in language testing. Khalifa and Weir's (2009) model for measuring reading comprehension skills, is one of the well-known models for measuring reading skills in a foreign language. This study, proposes and performs a model of an a priori validity analysis based on Weir's (2005) validity model.

Following Weir's (2005) sociocognitive validity approach, the primary focus was on evaluating cognitive competencies to assess reading skills. Khalifa and Weir's (2009) reading model was utilized to establish the scope of theory-based validity and context validity.

One of the important steps in the development cycle for assessing reading is the determination of the construct definition, or what Weir (2005) calls theory-based validity. It is recommended in the literature to use theoretical frameworks that provide evidence-based and reliable data and are based on communicative competence (Fulcher, Practical Language Testing). Thus, the study was based on the competencies in the CEFR and the *ALTE Can Do Project* (ALTECDP). Indeed, validity studies were conducted with large groups of participants in order to provide evidence-based and reliable data for the development of descriptors using both frameworks. ALTECDP, which is a language proficiency and level descriptor, developed in alignment with the CEFR by the Association of Language Testers in Europe (ALTE), is a popular framework. As far as the authors are aware, ALTECDP has not been frequently used as a framework in the literature on teaching Turkish as a foreign language and exam practices. In some areas, ALTECDP competencies are complementary to the CEFR and may have more specific performance indicators. Thus, it could serve as a useful tool for the exploration of context validity in language assessment. This study presents the

translation of ALTECDP B2 and C1 level reading competencies¹ to test developers in the field of teaching Turkish as a foreign language by using them to develop context validity in the assessment process.

Validity Approaches in Language Assessment

Weir proposes two primary types of validity in language tests: a priori and a posteriori validity. A priori validity comprises Theory-based validity and context validity, while a posteriori validity encompasses scoring validity, criterion-related validity, and consequential validity. Given that this study's scope does not encompass the analysis of exam results, the focus will be solely on the a priori validity model. The details are provided on the methodologies of a priori validity studies for assessing reading skills in teaching Turkish as a foreign language in the following sections.

Weir (2005, p. 15) asserts that the validity of an exam is not established and interpreted solely based on arguments developed by the test developer, but rather by the evidence they gather to support those arguments. This evidence should be gathered during the test design process, where theory-based validity plays a crucial role. When creating an exam for specific skill(s), it is imperative to first determine "what and whom to assess." This entails defining the purpose and target population of the exam. This study focuses on the a priori validity process for Turkish language proficiency exams, as issues identified in the literature often highlight concerns about standardization (Fulcher, 2010) in proficiency exams. Given that candidates taking Turkish proficiency exams are typically international students, it can be inferred that the exam's target audience comprises language users who will pursue higher education.

In designing an exam to assess reading skills for this target group, it is essential to question the purpose. For instance, there would be a distinction in content between an exam designed to evaluate the academic reading proficiency of postgraduate candidates and one aimed at assessing general reading-comprehension proficiency. In the former case, various texts on a similar subject might be used as input, and candidates could be tasked with composing a text. However, in this scenario, it is not just a single skill, but multiple skills (reading and writing) that are being assessed. Incorporating different language skills into the assessment process will impact the context validity of the assessment.

Furthermore, considering the target group participating in proficiency exams and the expected reading competencies, it will be imperative to assess both general reading comprehension skills and reading skills exclusively.

Theory-based validity prompts new questions at this juncture: How can reading skills be effectively assessed? What are the processes through which a language user comprehends a text, and how can we observe these processes? These inquiries can only be addressed by identifying the cognitive processes involved in reading comprehension. Context validity, in turn, can only be achieved by identifying and linking these cognitive processes with the anticipated competencies.

Reading in a Foreign Language and Cognitive Processes Involved in Reading

Reading comprehension is a complex and multifaceted process that involves the synchronization of various integrated processes (Keenan et al., 2008; Perfetti and Adlof, 2012). This high level of complexity poses numerous challenges for the design of the assessment. Designers are usually tasked with making crucial decisions regarding the purpose and administration of the assessment. They must also determine which aspects of the underlying latent traits they wish to evaluate, including the types of texts, tasks, and items used to measure the targeted skill. These decisions often necessitate trade-offs with less critical or less feasible test specifications due to practical and technical constraints, such as time limitations, administration methods, scoring techniques, and the cost of test development. Consequently, the content of an assessment activity comprises a sample group that represents a vast array of texts, items, and skills required to perform a range of real-world tasks (Mislevy and Haertel, 2006; Mislevy and Sabatini,

¹ Appendix 2 and Appendix 4

2012). The choices made in this process and the subsequent design of the scale play a pivotal role in determining what the test scores signify and what inferences can be drawn from them (Kane, 2006).

Assessing reading skills in a foreign language entails ascertaining the levels of comprehension and identifying the items to be prepared for each level in the measurement process. Within the framework of the socio-cognitive model, we can also delineate the cognitive competencies that language users may exhibit at each level, thus enabling the development of items appropriate for the desired language proficiency level.

Extensive research has been conducted, and continues to be carried out, on reading comprehension within the realms of cognitive psychology, linguistics, and language teaching (Kintsch and Van Dijk, 1978; Kintsch, 2005; Kintsch and Welsch, 2013; Day and Park, 2005; Khalifa and Weir, 2009; among others). Although various approaches expound upon these processes differently, it has been widely acknowledged by many researchers that both top-down and bottom-up models operate concurrently (Khalifa and Weir, 2009, pp. 41-42). Cognitive processes can be broadly categorized into surface comprehension (recognizing letters, words, syntax, and language structures), deep comprehension (recognizing propositions in the text and their interconnections), and the level of comprehension where the reader amalgamates their own knowledge with the information in the text to draw inferences.

In their model of reading comprehension, Khalifa and Weir (2009, p. 43) draw attention to the distinction between reading comprehension in a foreign language and establish a comprehension model based on Field's (2004) model (Psycholinguistics: the Key Concepts):

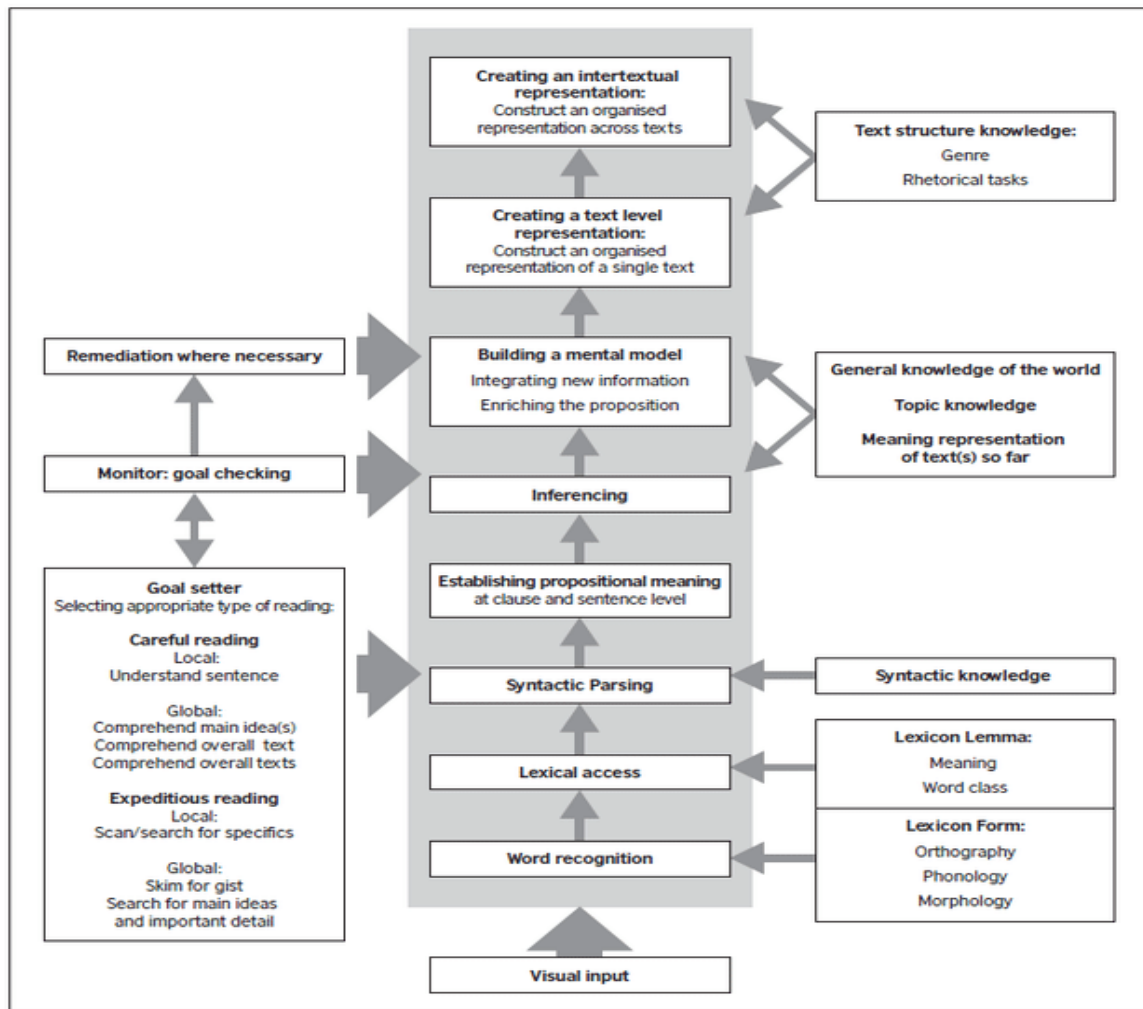


Figure 1. Khalifa and Weir (2009, p. 43) Reading Model Schema

The model consists of simultaneous processes that are interconnected. The reader determines the appropriate reading type (careful global reading, careful local reading, expeditious global reading, expeditious local reading) by determining the purpose of reading the text with the "goal setter". In the assessment of reading skills in a foreign language, the type of reading will change depending on the candidate, according to the content of the items and the *goal setter* gains importance. The instructions in the item (e.g., What is the main idea of the text?) allow the test-taker to decide which of the reading types "expeditious reading (skimming, scanning, search reading) or careful reading (global or local)" to apply. Simultaneously, a "monitoring" process in the reader's mind checks the appropriateness of the goal set during the reading process and allows the goal to be renewed or changed if necessary.

Reading strategies and monitoring are metacognitive skills and are not cognitive competencies that we can directly observe in the assessment of reading skills. However, competencies such as "being able to determine reading purpose" and "being able to use expeditious reading strategies" can be used to determine the duration, number of items and item types of the test. As a matter of fact, Weir (18) states that measuring only careful reading and not speed reading cannot measure a holistic reading proficiency and he emphasizes that exams assessing reading skills should cover all reading strategies.

In language tests, test takers will determine which reading strategy to use based on the instructions. In language tests, the instructions should be written clearly and simply and the framework expected from the test taker should be drawn in a way that leaves no room for ambiguity. The instructions should be presented to test taker before the reading texts and test taker should read the text according to the instructions.

Within the scope of the model, another and the most important stage that will guide the test designers and item writers in the assessment of reading skills is the interpretation process that starts with the visual input within the scope of cognitive competence. In the *inference* and *building a mental model* stages of the interpretation process, the reader's "general knowledge of the world", "topic knowledge" and "meaning representation of text(s) so far" are involved in the process. At the text level and intertextual representation creating stage, "text structure knowledge" including "genre and rhetorical task" comes into play. At this stage, *topic knowledge* and *general knowledge of the world* are related to the content of the text. Readers who cannot access topic knowledge and general knowledge of the world in the mental model cannot go beyond the "inference" stage in the comprehension process. In order to conduct a fair and equal assessment process, the inputs used in language tests should be directed toward the common mental schemas of all candidates.

Word recognition, lexical access and *syntactic parsing* are the basic stages in the model and are suitable for the items prepared for basic (A1 and A2) levels and for grammar or vocabulary skills in the assessment of reading comprehension skills. However, this explanation does not mean that these stages are not used at higher levels. Especially in foreign language reading processes, these cognitive processes are used much more actively. Since we think that direct assessment of these cognitive processes is not necessary for language users at higher levels, these cognitive stages were excluded from the study. In order to plan an assessment process at higher levels, items should be prepared for *establishing propositional meaning* and the cognitive competencies above.

Establishing propositional meaning is the literal interpretation of the propositions and phrases in the text, independent of the reader's associations and his/her own interpretations; it is the mental record of the basic meaning of the phrase (Khalifa and Weir 50). Items related to the cognitive process of the basic meaning and literal interpretation of sentences can be measured by asking for the meaning and restatement of phrases, idioms, and metaphors in the text. In addition, items about information explicitly given in the text (dates, places, etc.) are also related to this cognitive process.

Since a text cannot contain all the information needed to be meaningful, readers need to add their own information. The reader accesses the meaning of the text through a creative cognitive process by inferring information that is not explicitly included in the text (Khalifa and Weir 50-51). Inference also takes place at the lexical level. Readers can reach the meanings of unfamiliar words based on the context. Therefore, items related to lexical knowledge are also related to the *inference* process.

Another *inference* process is related to the analysis of implicit referents. Analyzing what is marked by pronouns or other referential elements based on the text is also an inference process. Asking the person, place, or object to which the pronouns in the text refer by underlining them (such as "What is marked by 'this, that, here, etc. ?") are the items

within the scope of this cognitive process. In addition, multiple-choice items such as with a "Which of the following interpretation can / cannot be reached based on the text?" instructions can also be applied for cognitive competencies at the inference level. The most important point to be considered in inference questions is that the inference to be expected from test takers does not require content knowledge or background knowledge. Inference should only be made by using the information in the text. Therefore, in order to reach the inference in question, there should be enough information in the text to support a clear inference. (Green, 2014, p. 112)

In the stage of *building a mental model* that follows *inference*, the information is added together to reach the general meaning of the text. The information in each sentence is added and harmonized by using the inference process if necessary. This process requires the reader to recognize the main idea of the text, to associate new ideas with previous ones, and to distinguish between macro and micro propositions. (Field, 2004, p. 241 as cited in Khalifa and Weir, 2009, pp.51-52)

Khalifa and Weir (2009) state that a process of "*selection*" is also involved in this process, which determines which information is relevant or important. At this point, similar to the process in Kintsch and Dijk's (1978) reading model, micro-structures are perceived and transformed into meaningful propositions and stored in working memory to establish coherence between them. As the process continues, the macro-structure is created. The reader's prior knowledge is also used in the reading process to create a suitable schema for the macro-structure and to determine the coherence between the micro-structures. A hierarchical structure emerges when perceiving new information. Through a process of selection, readers place important and basic information at the top of the hierarchy and detailed information at the bottom.

This hierarchical structure in the measurement of reading skills can be associated with item difficulty. Asking for detailed information that seems less important than the information in the text will increase item difficulty as it will require more processing in the reader's mind. Since the reader stores detailed information lower in the hierarchical structure, he/she has to do more mental processing to highlight, process and interpret this information. Therefore, item difficulties should be diversified by asking questions related to micro-structure as well as macro-structure questions about the text.

Creating a text level representation is concerned with making sense of the text as a whole. The structure of the text appears to the reader as a collection of micro-propositions under the macro-propositions, sorted and ordered according to their importance. (Field "Psycholinguistics" 225 as cited in Khalifa and Weir 52) According to Khalifa and Weir (52), at the end of the reading process, a discourse-level structure is created for the whole text. A good reader can distinguish which information is central to the text, how different parts of the text fit together, which part of the text is important to the author. Understanding the relationship of ideas at the higher level of discourse structure (related to the whole text), understanding which propositions are central to the purpose of the text and which ideas are of secondary importance are essential requirements for making sense of reading. In addition, at this level, the reader can comprehend the discourse structure of the text as a whole. Accordingly, reader can make determinations about discourse type and text type and recognize genres.

At the level of "*creating a text level representation*", items such as the finding main idea of the text or supporting ideas, determining what is important according to the author, determining the purpose of the text, inferring the main message in the text, finding propositions that are appropriate to the author's attitude, finding the links between paragraphs, ordering paragraphs and matching paragraphs with proposition can be created.

Creating an Intertextual representation, which is the last stage of the comprehension model, is about reading different texts related to a specific topic and creating a "discourse synthesis". Synthesizing from different texts is cognitively different from reaching a representation from a single text and requires a higher level of cognitive processing. Khalifa and Weir (2009, p. 53) cite Stromso and Braten's (2002, p. 211) definition of "composing a new text by selecting, organizing and connecting content from more than one source texts" for this cognitive level.

The level of *creating an Intertextual representation* can generally be observed by transferring knowledge from reading to writing skills. It is very difficult to assess this cognitive level in a single-session exam. This stage of the model can be used in a process-based assessment, especially for academic reading and writing skills. Since the objectives and items in this study were prepared for proficiency exams in which reading skills are assessed in a single session, this cognitive competency was considered out of scope in this study.

METHOD

The study employed an exploratory mixed-methods research approach (Creswell & Clark, 2017), due to the nature of the research and the sequential interplay between qualitative and quantitative methods. The initial qualitative phase, employing content analysis, was essential for developing a comprehensive theoretical framework and identifying subskills. This approach allowed for a deep, nuanced understanding of the theories and frameworks, which is a strength of qualitative methods. By extensively reviewing literature and frameworks, the study was able to ground its exploration in a solid theoretical base. This phase was not only foundational in shaping the research but also crucial for ensuring theory-based validity, a key aspect in studies dealing with conceptual frameworks and theoretical constructs. The subsequent quantitative phase, involving the use of Fleiss's kappa statistics to analyze expert evaluations, provided a robust method for validating the descriptors identified in the qualitative phase. This quantitative analysis allowed for the empirical testing of the qualitative insights, adding a layer of rigor and objectivity to the study. The use of Fleiss's kappa offered a reliable measure of agreement among experts, thereby strengthening the validity of the findings. Overall, the exploratory mixed methods design enabled a holistic approach: beginning with a broad, theory-driven exploration and then moving towards a more focused, empirical validation. This design effectively harnessed the strengths of both qualitative and quantitative methods, ensuring a comprehensive and credible exploration of the study's objectives.

Research Design

Recent studies in language assessment have placed significant emphasis on conducting validity studies right from the moment the decision to administer the exam is made. Within this context, considerations include identifying the target test-takers, defining the scope and sections of the exam, and specifying the content's nature. Weir's (2005) validity model also advocates for determining cognitive competencies related to skills using the sociocognitive validity approach. In alignment with this approach, the initial stage of this study involved a thorough review of CEFR descriptors and ALTECDP competencies. This review was conducted taking into consideration the cognitive stages outlined in Khalifa and Weir's (2009) reading model. Subsequently, the skills required for the assessment process for each descriptor/competency were delineated.

Relating Cognitive Processes to CEFR Descriptors and ALTECDP “Can Do Statements”

In order to develop a test that aims to assess reading comprehension, it is necessary to identify the target group and the purpose, followed by the performance indicators expected from the test-takers. Weir (2005, p. 88) underlines the importance of defining the skills expected for reading comprehension by stating that "If we can identify the skills and strategies that appear to make an important contribution to the reading process, it should be possible to test these and use the composite results for reporting on reading proficiency."

Although the descriptors in the CEFR provide some guidance, they generally include the phrase "can understand" a text, its content, attitudes, textual features, etc. "Comprehension" is a cognitively complex process and is too broad a definition to determine whether a language user "understands" a text. At this point, it is necessary to define "can understand", which has a very broad meaning, more clearly and in detail and to determine the appropriate sub-skills for the assessment process.

In this study, based on the above-mentioned findings, the sub-skill lists for the assessment were prepared based on the literature, Khalifa and Weir's reading comprehension model, CEFR descriptors and ALTECDP “can do” statements. Since the sub-skills were prepared for proficiency exams, the skills were developed in accordance with the item types (true/false, multiple-choice, yes/no, short-answer questions, etc.) that are generally used in these exams to assess a single skill.

As CEFR and ALTECDP set different descriptors and competences, the different sub-skill lists for both frameworks are shown in different tables for levels B2 and C1. Depending on the content of the descriptors, the same sub-skill may match different descriptors and therefore a sub-skill appears more than once in the same table.

The sub-skills were developed by taking Khalifa and Weir's (2009) cognitive model into consideration and each sub-skill corresponded to a cognitive stage. Table 1 shows the association of the sub-skills with cognitive processes.

Table 1. Association of Cognitive Processes with Sub-skill Types

Cognitive Competence Stage	Examples of sub-skills grouped according to competency types
<i>Goal Setting</i>	Identifying reading purpose and strategy Utilizing reading techniques such as skimming, scanning, etc. to access information in the text
<i>Establishing propositional meaning</i>	Understanding the information and propositions in the surface structure of the text Locating information in the text Understanding the expressions in texts produced in colloquial language Identify instructions, requests, tasks in the text
<i>Inference</i>	Accessing implicit knowledge by inference Determining the meaning of words based on context Determining the wishes, expectations, etc. in the text based on the context
<i>Building a mental model</i>	Determining the main idea and supporting ideas of the text Finding information and propositions in the deep structure of the text Associating information and propositions with each other, sorting and classifying them according to their importance Identifying comparisons, opposing views, cause-effect and justification relationships, etc. in the text Understanding culture-specific references
<i>Creating a text level representation</i>	Determining the subject of the text Determining text type and discourse type Determining the purpose of the text and attitude in the text Determining the main idea of the text Determining the temporal sequence of events in the text Analyzing the relationships between the events in the text by justifying them Determining the coherence of the text Making inferences about the text by using the information and propositions in the text To be able to understand textual elements other than written discourse and interpret them together with the propositions in the text

The general skills associated with the cognitive processes based on the competency types in Table 1 were divided and organized in such a way that each of them contained a single cognitive load, and the list of sub-skills in Appendix 1,2,3 and 4 was prepared.²

² Since the aim of the study is to take a step towards standardizing assessment in Turkish as a foreign language, the lists at the Appendix 1 were prepared in Turkish, taking into account that not all of the lecturers and/or item writers working in this field may read in English. In addition, ALTECDP competencies were translated from English to Turkish by the researchers in the study so that everyone who has a role in the field can benefit from them.

Data Collection

The theory-based validity study was conducted on the developed subskills with 8 academic experts who are experienced in Turkish language teaching and teaching Turkish as a foreign language. The experts consisted of 6 faculty members (5 professors and 1 associate professor) from Turkish language education and linguistics departments of various universities, and lecturers who have been teaching Turkish as a foreign language for at least 10 years in the Turkish language teaching center of two different universities and who have completed or are currently completing their doctorate in this field. We also sought evaluations from a professor of educational sciences specializing in the field of educational measurement and evaluation.

Prior to the validity study, the experts were briefed on the reading model utilized in the study. They were informed of the association between CEFR descriptors and ALTECDP competencies with the model, and clarified that the subskill lists were exclusively created for assessment purposes.

The validity study involved the experts assessing the sub-skills designated for each descriptor and competency, categorizing them as either "Appropriate" or "Not Appropriate". Additionally, experts were asked to provide justifications and suggestions for any sub-skill marked as "Not Appropriate". The results of the validity study were scrutinized, and the outcomes were adjusted in line with the feedback provided by the experts.

Data Analysis and Results

Tables 1 and 2 present the number of sub-skills established for the CEFR descriptors within the study's scope, along with the changes made based on expert evaluations.

Table 2. Number of Sub-skills at Level C1 Before and After the Validity Study

C1 Level		
CEFR Reception Activities	Number of sub-skills before validity study	Number of sub-skills after validity study
Overall Reading Comprehension	11	11
Reading correspondence	10	9
Reading for orientation	8	7
Reading for information and argument	8	8
Reading instructions	2	2
Reading as a leisure activity	13	13
CEFR Reception Strategies	Number of sub-skills before validity study	Number of sub-skills after validity study
Identifying cues and inferring	5	6
ALTECDP Reading 'can do' statements	Number of sub-skills before validity study	Number of sub-skills after validity study
Social and Tourist	8	9
Work	16	16
Study	5	4

Table 3. Number of Sub-skills at Level B2 Before and After the Validity Study

B2 Level			
CEFR Reception Activities		Number of sub-skills before validity study	Number of sub-skills after validity study
Overall Reading Comprehension		10	9
Reading correspondence		6	6
Reading for orientation		10	9
Reading for information and argument		14	14
Reading instructions		3	3
Reading as a leisure activity		11	10
CEFR Reception Strategies		Number of sub-skills before validity study	Number of sub-skills after validity study
Identifying cues and inferring		1	1
ALTECDP Reading 'can do' statements		Number of sub-skills before validity study	Number of sub-skills after validity study
Social and Tourist		22	26
Work		11	10
Study		5	5

After determining the expert evaluation scores, the sub-skills underwent a revision process. For each level and framework, experts were tasked with evaluating the appropriateness of these objectives by selecting one of the options: "appropriate," "not appropriate," or "needs revision."

The assessments provided by the eight experts were analyzed for reliability using Fleiss's kappa method, as there were more than two evaluators (Kılıç, 2015). Fleiss's kappa statistic is a measure that assesses the reliability coefficient of agreement among evaluators, taking into consideration the agreement scores assigned by the evaluators. The results of Fleiss's kappa statistic indicated a high level of agreement among the assessors for all descriptors, with a mean value of 0.90. Notably, no descriptor had a kappa value below 0.70.

The results of the analysis demonstrated that the developed sub-skills exhibited high validity values. Despite the already high validity values for each sub-skill, recommendations for alterations were carefully considered, and adjustments were made in accordance with the experts' guidance. Table 3 provides an example of some of the implemented changes.

Table 4. Examples of Changes of Sub-skills After the Validity Study

Activities and levels	Before	After
CEFR C1 Reading for orientation CEFR B2 Reading for orientation ALTECDP C1 - ALTECDP B2 Social and Tourist	Can use expeditious reading strategies.	<i>Taken Out from the lists</i>
CEFR C1/B2 Overall Reading Comprehension, Reading for information and argument, Reading as a leisure activity ALTECDP C1 Social and Tourist, Work, Study ALTECDP B2 -	Can determine the main idea and supporting ideas in the text.	<i>Splited in two:</i> Can determine the main idea of the text. Can determine the supporting ideas in the text.
CEFR C1 Overall Reading Comprehension, Reading for information and argument, Reading as a leisure activity CEFR B2 Reading correspondence ALTECDP C1 Social and Tourist, Work ALTECDP B2 Social and Tourist, Work	Can determine the function and the purpose of the text.	<i>Simplified:</i> Can determine the purpose of the text.
CEFR C1 Overall Reading Comprehension, Reading correspondence, Reading as a leisure activity CEFR B2 Overall Reading Comprehension, Reading for information and argument, Reading as a leisure activity ALTECDP C1/B2 -	Can determine the type of discourse.	<i>Expanded:</i> Can determine the type of discourse (explanatory, informative, narrative, descriptive, etc.).

Research Ethics

This study was prepared in parallel with the studies carried out within the scope of the Development of 4 Skill-Based Turkish Examination Project conducted by ÖSYM. The authors of the study are also the coordinators and researchers of the project. Supporting academic studies and contributing to the literature is one of the aims of the project. In this context, data were collected and analyzed for the study in the project activities. The researchers involved in the project received permission from the institution to conduct the study. Since the participants were assigned within the scope of the project and only expert opinion study was conducted, ethics committee permission was not needed.

FINDINGS

This study aimed to develop a detailed set of sub-skills for the CEFR B2 and C1 Reception (reading comprehension) and for each of the ALTECDP Reading Skills at B2 and C1 levels. The development process described in the study was firmly grounded in a specifically chosen cognitive model, ensuring that the methods were deeply rooted in a priori validity principles (Weir, 2005). A posteriori validation of the development process was conducted using an expert judgment analysis.

The theoretical validity analyses conducted within our research pointed to a notable gap in the literature focusing on assessment and evaluation in teaching Turkish as a foreign language (Kırkgöz, 2008). This gap highlights the innovative nature of our sub-skills lists, which not only address this scarcity but also represent a pivotal completion of the initial phase in the validity study for assessment designing process.

Many international examinations leverage the strategy of localizing and adapting CEFR and ALTECDP outcomes to enhance their relevance and effectiveness in assessment and evaluation processes (North, 2007). This practice, endorsed and recommended by the CEFR (Council of Europe, 2018), was affirmed by the expert opinions we gathered during our research.

Our validity study, although conducted with a limited number of experts, confidently demonstrated that the sub-skills developed are valid. This validation is a significant endorsement for their use in subsequent stages of test development.

Looking ahead, research focusing on item development using the sub-skills crafted within the framework of this study is poised to be a subject of independent investigation (Alderson, Clapham, & Wall, 1995). Such research is anticipated to yield further data, reinforcing the validity of these sub-skills. In light of this, we extend an invitation to educational institutions and researchers involved in exam preparation and implementation. We encourage them to apply the results and sub-skills from our study in their work and to contribute to the field by conducting new validity studies and sharing their findings.

By embracing this collaborative approach, we believe that there will be substantial theoretical and practical advancements in the assessment and evaluation methodologies in teaching Turkish as a foreign language. The active use and validation of these sub-skills in various educational contexts will not only confirm their efficacy but will also enrich the academic discourse (Bachman & Palmer, 1996).

DISCUSSION AND CONCLUSION

To ensure standardization in the assessment of Turkish as a foreign language, it is imperative to establish common theoretical frameworks for assessing each skill and sub-skill. These frameworks will serve as guiding principles for institutions in determining the sections, characteristics, and item development for their exams. While these theoretical frameworks will offer a standardized assessment for language proficiency levels, they should also allow institutions the flexibility to employ their preferred methods and techniques. The standardization process should not only aim for accurate assessment but should also accommodate diverse practices by the language assessment professionals.

For a precise and standardized assessment of reading skills, it is essential to first identify the cognitive skills involved in the reading-comprehension process and establish methods for observing these skills. In this context, the reading model and the frameworks describing language levels (CEFR, ALTECDP) should be chosen and integrated to define the skills expected from test takers. In this study, Khalifa and Weir's (2009, p. 43) reading-comprehension model is recommended for assessing reading skills in Turkish as a foreign language. Implementing the reading model and the skill lists outlined in the study by Turkish Language Teaching Centers would represent a crucial step towards standardization. It is also advised that these centers conduct validity studies and share their findings, adhering to the principle of transparency in assessment. This practice will significantly contribute to long-term standardization efforts.

Implications

When designing and developing their exams, Turkish Language Teaching Centers should definitively outline the characteristics of the assessment. Organizing meetings and workshops with specific groups within the institution can aid in this process. Ensuring theory-based validity is of utmost importance when defining these characteristics. Therefore, it is imperative that language testers and item writers possess a solid understanding of language assessment theories. Institutions can facilitate the professional development of language teachers and item writers in language assessment through in-service training programs.

The utilization of sub-skill lists developed within the scope of this study will also enable the alignment of items created for the reading section of Turkish proficiency exams with the CEFR descriptors and ALTECDP competencies. Matching each item in the test with the descriptors allows for the test to be calibrated in accordance with the underlying framework. This item-descriptor mapping ensures an authentic assessment of the proficiency levels stipulated in the CEFR. Test developers should employ this mapping method to confirm that the test accurately assesses the designated level. The sub-skill lists, synchronized with descriptors/can do statements in the study, will prove invaluable to test developers in this regard. Implementing these recommendations by Turkish language teaching centers during the preparation of their proficiency exams will establish an equivalent, fair, and transparent assessment process in line with international standards.

Limitations

Since the study included the test specifications of the exam developed within the scope of the project, the experts involved in the study were limited. For this reason, the number of experts whose opinions were taken in the validity study was limited to 8.

Statements of Publication Ethics

This study complied with research ethics and data protection rules within the scope of the institution. Since the experts involved in the study also served as consultants in the project, their information was kept confidential to protect their personal data.

Researchers' Contribution Rate

Authors	Literature review	Method	Data Collection	Data Analysis	Results	Conclusion
Author 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Author 2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Author 3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Conflict of Interest

This study does not have any conflict of interest.

Acknowledgement

This study was carried out within the framework of the studies supported by ÖSYM (*Republic of Türkiye Center for Assessment, Evaluation and Placement*) as part of the 4 Skill-Based Turkish Exam Development Project.

REFERENCES

- Alderson, J. C.(1995) *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press,
- Alderson, J. C. (2006). Analysing tests of reading and listening in relation to the common European framework of reference: The experience of the Dutch CEFR construct project. *Language Assesment Quarterly*, 3(1), 3-30.
- ALTE. *The ALTE can do project: Articles and can do statements produced by the members of ALTE (1992-2002) (ALTECDP)*. (<https://www.cambridgeenglish.org/images/28906-alte-can-do-document.pdf>)
- ALTE. (2011). *Manual for language test development and examing: For use with the CEFR*.
- Altunkaya, H. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuduğunu anlama başarı testinin geliştirilmesi. [Development of a reading comprehension achievement test for learners of Turkish as a foreign language]* Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/3 Winter 2016, 113-138.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma. [Measurement assesment practise and standardization in teaching Turkish to foreigners.]* Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Boylu, E. (2021). *Kuramdan uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. [Assessment and evaluation in teaching Turkish as a foreign language from theory to practice.]* Pegem.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.
- Council of Europe The Language Policy Division. (2009). *Relating language examinations to the common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) a manual*.
- Council of Europe The Language Policy Division. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) companion volume*.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Davidson, F. & Lynch, Brian K. (2002). *Testcraft: A teacher's guide to writing and using language test specifications*. Yale University Press.
- Day, Richard. R. & Park, Jeong-sug. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, vol.17, no. 1, ss. 60-73.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılar öğretilmesi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılar Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *[Teaching Turkish to foreigners: Problems, solution suggestions and views on the future of teaching Turkish to foreigners.]* Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, Yıl 6, Sayı 11, Ocak, 207-228.
- Duru, H. (2014) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan soruların nitelik araştırması. [Qualitative research of questions used in teaching Turkish as a foreign language.]* Doctoral Dissertation. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Field, J. (2004). *Psycholinguistics: The key concepts*. Routledge.
- Field, J. (2011). Cognitive validity. *Examing speaking studies in language testing 30*, (ed. Linda Taylor). Cambridge University Press, 65-111.
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. Routledge.
- Fulcher, G. (2010). *Practical Language Testing*. Routledge.
- Frey, B. (2005). Item-writing rules: Collective wisdom. *Teaching and teacher education*, 21, 357-364.

- Gedik, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. [Assesment and evlatuion in Teaching Turkish as a foreign language]* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Green, A. (2014). *Exploring Language Assessment and Testing: Language in Action*. Routledge.
- Hughes, A. & Hughes, J. (2020) *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Işıkoğlu, M. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yeterlik Sınavlarının Madde Yazımı Bakımından İncelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversiteleri Örneği). [Analysis of Proficiency Exams Developed for Teaching Turkish as A Foreign Language in Terms of Item Writing (Samples of Mersin and Sakarya Universities)]* Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi.
- Jones, N. (2002). Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference.” *Case Studies on the use of the Common European Framework of Reference*. ed. J. C. Alderson, Cambridge University Press,167-183.
- Kane, M. (2006). Validation”. *Educational Measurement*. ed. R. J. Brennan, 4, 18–64.
- Keenan, J. M. (2008) “Reading comprehension tests vary in the skills they assess: differential dependence on decoding and oral comprehension.” *Scientific Studies of Reading*, 12, 281– 300.
- Khalifa, Hanan & Weir, Cyril. (2009) *Examing Reading, research and practise in assessing second language reading*. Cambridge University Press.
- Kılıç, Selim. (2015) Kappa Testi. [*Kappa Test*] *Journal of mood disorders*. 5(3), 142-144.
- Kırkgöz, Y. (2008). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 22(5), 663-684.
- Kintsch, Walter & van Dijk, Teun. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production.” *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, Walter. (2005). An Overview of Top-Down and Bottom-Up Effects in Comprehension: The CI Perspective.” *Discourse Processes*, 39(2&3),125–128.
- Kintsch, Walter & Welsch. (2013). “The construction-integration model: A framework for studying memory for text.” *Relating Theory and Data*, Psychology Press, 381-400.
- Kolcuoğlu, B. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlıkları Üzerine Bir İnceleme. [An analysis on the assessment and evaluation literacy of teachers who teach Turkish as a foreign language]* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Mislevy, Robert J. & Haertel, Geneva, D. (2006). Implications for evidence-centered design for educational assessment.” *Educational Measurement: Issues and Practice*, 25, 6–20.
- Mislevy, R. J. ve Sabatini, J. P. (2012). How research on reading and research on assessment are transforming reading assessment (or if they aren’t, how they ought to).” *Measuring up: advances in how we assess reading ability*. ed. J. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly, Rowman & Littlefield Education,119–134.
- North, B. (2007). The CEFR illustrative descriptor scales. *Modern Language Journal*, 91, 656-659.
- Özyalçın, K. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Metin Altı Soru Yazma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme. [An evaluation of under the text question writing skills according to Bloom’s revised taxonomy of teachers of Turkish as a foreign language]* Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Perfetti, C. & Adlof, S. M. (2012). Reading Comprehension: A Conceptual Framework from Word Meaning to Text Meaning”. *Measuring up: advances in how we assess reading ability*. ed. J. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly, Rowman & Littlefield Education, 3-20.

- Shin, Dong-il. (2012). Item writing and writers.” *The Routledge Handbook of Language Testing*. ed. Glenn Fulcher, Fred Davidson, Routledge.
- Spaan, Mary. (2006). Test and Item Specifications Development.” *Language Assesment Quarterly*, 3(1), ss. 71-79.
- TELC. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme. [Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment]*.
- Stromso, H. I & Braten, I. (2002). Norwegian Law Students’ Use of Multiple Sources While Reading Expository Texts”. *Reading Research Quarterly*, vol. 37, no. 3; 208-227.
- Ülper, H. (2021) *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması. [Acquiring Reading and Comprehension Skills]* Nobel.
- Ülper, H. (2017). Okuduğunu anlama Testinin Geliştirilmesi. *[Developing reading Comprehension Test] Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 18, Sayı 1, Nisan, 175-187.
- Weir, Cyril. (2005). *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*. Palgrave Macmillan.
- Yüce, S. N.. (2022) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi: Öğretici ve Akademisyen Görüşleri. [Evaluation of teaching turkish as a foreign language: teachers' and academics' views]* Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi.

APPENDIX

Appendix 1.

Table 5. CEFR B2 Level Reception Activities and Reception Strategies Reading Comprehension Descriptors and Sub-skills List

Alımlama Etkinlikleri		
Genel okuduğunu anlama	Okuma tarzını ve hızını farklı metin ve amaçlara uyarlayarak ve uygun başvuru kaynaklarını titizlikle seçip kullanarak büyük ölçüde bağımsız bir şekilde okuyabilir. Geniş bir aktif okuma sözcük birikimine sahiptir fakat düşük kullanım sıklığına sahip deyimlerde biraz zorluk yaşayabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Okuma amacını belirleyebilir. b) Metin türünü fark edebilir. c) Metnin konusunu belirleyebilir. d) Metnin ana fikrini bulabilir. e) Metindeki yardımcı fikirleri bulabilir. f) Metindeki kurucu (makro) önermeleri bulabilir. g) Metindeki önermelerin birbiri ile ilişkisini çözümleyebilir. h) Metindeki bilgileri ilişkilendirip bütünleştirebilir. i) Sözcüklerin, kalıp ifadelerin, deyimlerin anlamını bağlamdan hareketle belirleyebilir.
Yazışmaları okuma	İlgi alanları hakkındaki yazışmaları okuyabilir ve temel anlamını anında kavrayabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Metnin yazım amacını belirleyebilir. b) Metnin konusunu belirleyebilir. c) Metnin ana fikrini belirleyebilir.
	Bazı yerlerinde gündelik anlatım kullanılsa bile kişisel e-posta ve ilanlarda söyleneni anlayabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Günlük dilde ve/veya teklifsiz dilde üretilmiş metinleri, bu metinlerdeki kalıp ifadeleri anlayabilir.
	Özel yazışmalardaki argo, deyimsef ifade ve şakaları anlayabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Hedef dildeki yerleşik kültüre özgü göndermeleri fark edebilir ve anlayabilir. b) Metnin yazarının tutumunu fark edebilir.
Fikir sahibi olmak için okuma	Hem kendi alanındaki hem de ilgili alanlardaki birçok birbiriyle paralel kaynakları (makaleler, raporlar, web siteleri, kitaplar vb.) tarayabilir ve bu kaynaklardaki belirli bölümlerin üzerinde çalıştığı görevle ilgili uygunluğunu ve yararlılığını tanımlayabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Okuma amacını belirleyebilir. b) Metnin yüzey yapısındaki bir bilgiye ulaşmak için göz atma, tarama, gözden geçirme gibi okuma tekniklerini kullanabilir. c) Metnin yüzey yapısındaki önermeleri, tümceleri, bilgileri anlayabilir. d) Metnin yüzey yapısındaki bilgileri bulabilir ve bu bilgilerin birbiri ile ilişkilerini belirleyebilir.
	İlgili ayrıntıları bularak uzun ve karmaşık metinleri hızla tarayabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Metnin yüzey yapısındaki bir bilgiye ulaşmak için göz atma, tarama, gözden geçirme gibi okuma tekniklerini kullanabilir. b) İstenilen bilgiyi metinde bularak yerini belirleyebilir.
	Çok çeşitli mesleki konularla ilgili haberlerin, makalelerin ve raporların içerik ve uygunluğunu, bu metinleri daha detaylı okumamın faydalı olup olmadığına karar vererek belirleyebilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Okuma amacını belirleyebilir. b) Metnin yüzey yapısındaki önermeleri ve bilgileri anlayabilir. c) Metnin yüzey yapısındaki bilgilerin birbiri ile ilişkilerini belirleyebilir.
Bilgi ve sav için okuma	Alanındaki son derece uzman kaynaklardan bilgi, fikir ve görüş alabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Metindeki bilgileri bulabilir. b) Metinden yola çıkarak amacına uygun bilgileri belirleyip önem derecesine göre sınıflandırabilir. c) Metnin içeriği ile konu alanlarını ilişkilendirebilir.
	Söylemsel metindeki farklı yapıları (karşıt savlar, sorun-çözüm sunumu ve sebep-sonuç ilişkisi) tanıyabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Metindeki karşılaştırmaları, karşıt görüşleri, neden-sonuç ve gerekçelendirme ilişkilerini vb. belirleyebilir.
	Terminoloji hakkındaki tahminlerini doğrulamak için zaman zaman sözlük kullanabilmesi koşuluyla alanı dışındaki bir uzmanlık alanına ait makaleleri anlayabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Metnin konusunu belirleyebilir. b) Metnin ana fikrini belirleyebilir. c) Metindeki yardımcı fikirleri belirleyebilir. d) Metindeki önermeleri bulabilir. e) Metindeki önermelerin birbiri ile ilişkisini çözümleyebilir. f) Metindeki bilgileri ilişkilendirip bütünleştirebilir.
	Belirli duruş ve tutumun sergilendiği çağdaş sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları anlayabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Metnin yazarının tutumunu belirleyebilir. b) Metnin yüzey yapısındaki ve derin yapısındaki bilgileri ve önermeleri bulabilir.

	Bir metnin ne zaman olgusal bilgi verdiğini ve ne zaman okuyucuyu bir şeye ikna etmeye çalıştığını fark edebilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Söylem türünü (açıklayıcı, bilgilendirici, anlatsal, betimleyici vb.) belirleyebilir. b) Metnin yazarının tutumunu belirleyebilir.
Yönergeleri okuma	Zor bölümleri tekrar okuyabilmesi koşuluyla koşullar ve uyarılar hakkındaki ayrıntılar da dâhil olmak üzere alanındaki uzun karmaşık yönergeleri anlayabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Metindeki bilgilerin yanı sıra yönergeleri saptayabilir. b) Bağlamdan hareketle metindeki beklentileri, istekleri ve görevleri saptayabilir. c) Metindeki önermelerin öneri, uyarı ya da talimat içerip içermediğini ayırt edebilir.
Serbest zaman olarak etkinliği olarak okuma	Büyük ölçüde bağımsız olarak, okuma tarzı ve hızını farklı metinlere (ör. dergiler, daha karmaşık olmayan romanlar, tarih kitapları, biyografiler, gezi günlükleri, rehberler, şarkı sözleri, şiirler) uyarlayarak ve uygun başvuru kaynaklarını titizlikle kullanarak kendi zevki için okuyabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Okuma amacını belirleyebilir. b) Okuma stratejilerini belirleyebilir. c) Metin türünü belirleyebilir. d) Metnin konusunu belirleyebilir. e) Metnin ana fikrini belirleyebilir. f) Metindeki yardımcı fikirleri belirleyebilir. g) Metindeki önermeleri bulabilir. h) Metindeki önermelerin birbiri ile ilişkisini çözümleyebilir.
	Yeterli zamanı olması ve sözlük kullanabilmesi koşuluyla güçlü bir olay örgüsü olan ve karmaşık olmayan, ağıdalı dil kullanmayan romanları okuyabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Anlatsal metinlerde olayların zamansal sıralamasını belirleyebilir. b) Metindeki olayları, bu olayların birbirleri ile ilişkilerini gerekçelendirerek çözümleyebilir.
Ahlamlama Stratejileri		
İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	Ana noktalara dikkat etme ve bağlamsal ipuçlarını kullanarak kavramayı kontrol etmek de dâhil olmak üzere kavramayı gerçekleştirmek için çeşitli stratejiler kullanabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Metnin tutarlılığını da fark ederek metindeki bilgileri ve önermeleri kullanıp metne ilişkin çıkarımlar yapabilir.

Appendix 2.

Table 6. ALTECDP Level B2 Reading Comprehension Competencies and sub-skills List

Konu Alanı	Etkinlikler ve Bağlam/Çevre	Yeterlilikler	Kazanımlar
Sosyal ve Turistik	<u>Etkinlik:</u> Alışveriş <u>Bağlam/Çevre:</u> Mağazalar, tezgahlar, pazarlar, alışveriş merkezleri	Örneğin elektrikli tıraş makinesi gibi cihazların kullanım talimatlarını anlayabilir.	a) Metindeki bilgilerin yanı sıra yönergeleri saptayabilir. b) Bağlamdan hareketle metindeki beklentileri, istekleri ve görevleri saptayabilir.
Sosyal ve Turistik	<u>Etkinlik:</u> Finans ve posta hizmetlerini kullanma <u>Bağlam/Çevre:</u> Bankalar, postaneler, döviz büroları	Bir bankadan alınan çoğu rutin banka literatürünü ve yazılı iletişimi anlayabilir.	a) Metindeki kurucu (makro) önermeleri bulabilir. b) Metindeki önermelerin birbiri ile ilişkisini çözümleyebilir. c) Metindeki bilgilerin yanı sıra yönergeleri saptayabilir. d) Bağlamdan hareketle metindeki beklentileri, istekleri ve görevleri saptayabilir. e) Metnin yazım amacını belirleyebilir. f) Metindeki bilgileri ilişkilendirip bütünleştirebilir. g) Metinden hareketle metne bağlı sonuçlara çıkarım yoluyla ulaşabilir. h) Metinden hareketle ulaştığı sonuçları değerlendirip yorumlayabilir.
Sosyal ve Turistik	<u>Etkinlik:</u> Bir ülkeye ulaşım, o ülkede gezme, yol tarifi verme/alma, araba kiralama <u>Bağlam/Çevre:</u> Havalimanı, liman, tren istasyonları/otogarlar, caddeler, garajlar vb., seyahat firmaları, kiralama firmaları	Bir araç kiralama sözleşmesinin ana noktalarını anlayabilir.	a) Metindeki kurucu (makro) önermeleri bulabilir. b) Metindeki önermelerin birbiri ile ilişkisini çözümleyebilir. c) Metindeki bilgilerin yanı sıra yönergeleri saptayabilir. d) Bağlamdan hareketle metindeki beklentileri, istekleri ve görevleri saptayabilir. e) Metnin yazım amacını belirleyebilir. f) Metindeki bilgileri ilişkilendirip bütünleştirebilir. g) Metinden hareketle metne bağlı sonuçlara çıkarım yoluyla ulaşabilir.
Sosyal ve Turistik	<u>Etkinlik:</u> Acil durumlara başa çıkma (kaza, hastalık, suç, araba arızası vb.) <u>Bağlam/Çevre:</u> Halka açık yerler, özel yerler, hastane, polis karakolu	Polis ifadesini okuyabilir, anlayabilir ve onaylayabilir.	a) Metindeki kurucu (makro) önermeleri bulabilir. b) Metindeki önermelerin birbiri ile ilişkisini çözümleyebilir. c) Anlatsal metinlerde olayların zamansal sıralamasını belirleyebilir.
Sosyal ve Turistik	<u>Etkinlik:</u> Gazete, dergi vb. okumak <u>Bağlam/Çevre:</u> Ev, araba, kamusal alanlar vb.	Basitçe ifade edilen görüşleri anlayabilir. Bilgi için medyayı hızlıca ve iyi anlayarak okuyabilir.	a) Metnin yüzey yapısındaki bir bilgiye ulaşmak için göz atma, tarama, gözden geçirme gibi okuma tekniklerini kullanabilir. b) Metnin yüzey yapısındaki bilgilerin birbiri ile ilişkilerini belirleyebilir.
Sosyal ve Turistik	<u>Etkinlik:</u> Mektup, kartpostal vb. okuma ve yazma <u>Bağlam/Çevre:</u> Ev, evden uzakta	Konuşma dilinin kullanıldığı durumlarda bile kişisel bir mektupta söylenenleri anlayabilir.	a) Günlük dilde ve/veya teklifsiz dilde üretilmiş metinleri, bu metinlerdeki kalıp ifadeleri anlayabilir. b) Metnin yazım amacını belirleyebilir. c) Metnin konusunu belirleyebilir. d) Metnin ana fikrini belirleyebilir.
İş	<u>Etkinlik:</u> Faksıları, mektupları, notları, e-postaları vb. anlamak ve yazmak. <u>Bağlam/Çevre:</u> İş yeri (ofis, fabrika vb.)	(Meslekî) Rutin mektuplarla başa çıkabilir. Rutin olmayan mektupların genel anlamını anlayabilir ve içeriğin çoğunu anlayabilir.	a) Metnin konusunu belirleyebilir. b) Metnin ana fikrini belirleyebilir. c) Metnin yazım amacını belirleyebilir.
İş	<u>Etkinlik:</u> Raporları anlama ve yazma <u>Bağlam/Çevre:</u> İş yeri (ofis, fabrika vb.)	Konu tamamen tahmin edilebilir olmasa bile bir raporun genel anlamını anlayabilir.	a) Metnin konusunu belirleyebilir. b) Metnin ana fikrini belirleyebilir. c) Metnin yüzey yapısındaki bilgileri bulabilir.
İş	<u>Etkinlik:</u> Ürün literatürü, meslekî ve ticari dergiler, reklamlar vb. kaynaklardan ilgili bilgilerin edinilmesi <u>Bağlam/Çevre:</u> İş yeri (ofis, fabrika vb.), ev	Kendi çalışma alanındaki çoğu gerçek ürün literatürünü anlayabilir.	a) Metnin yüzey yapısındaki bilgileri bulabilir.
İş	<u>Etkinlik:</u> Bildirimleri anlama (örn. Güvenlik), talimatları	Alanı dışında kalan ama kendi çalışma alanına yakın bir işle ilgili	a) Metindeki bilgilerin yanı sıra yönergeleri saptayabilir.

Assessing Reading Proficiency in Turkish as a Foreign Language

	anlama ve yazma (örn. kurulum veya bakım kılavuzlar) <u>Bağlam/Cevre:</u> İş yeri (ofis, fabrika, vb.)	metinlerdeki talimatların niyetini anlayabilir.	b) Bağlamdan hareketle metindeki beklentileri, istekleri ve görevleri saptayabilir. c) Metindeki önermelerin öneri, uyarı ya da talimat içerip içermediğini ayırt edebilir.
Eğitim	<u>Etkinlik:</u> Bilgi edinmek <u>Bağlam/Cevre:</u> Çalışma ortamları, kütüphane	Karşılaşabileceği çoğu görseli anlayabilir, ancak bazen metinsel açıklamalarda zorluk yaşayabilir.	a) Yazılı söylem dışındaki metinsel öğeleri (grafik, tablo, çizelge, veri değerlendirmesi vb.) çözümleyebilir.
Eğitim	<u>Etkinlik:</u> Bilgiye erişim (örn. bir bilgisayar veritabanından, kütüphaneden, sözlükten vb.) <u>Bağlam/Cevre:</u> Kütüphane, kaynak merkezi vb.	İki dilli bir sözlük kullanabilir ve somut kelimelerin ana dildeki karşılığını bulabilir. Özetlerdeki ana fikirleri takip edebilir.	b) Metnin yüzey yapısındaki bilgileri bulabilir. c) Metnin ana fikrini belirleyebilir.
Eğitim	<u>Etkinlik:</u> Örneğin, teslim edilmesi gereken işler için son tarihler konusunda üniversite personeli ile düzenlemeler yapmak <u>Bağlam/Cevre:</u> Amfi, sınıf, çalışma odası vb.	Öğretmenlerin veya öğretim görevlilerinin yazması muhtemel, öğretim için pratik düzenlemelerle ilgili tüm bilgileri okuyabilir.	a) Metnin yüzey yapısındaki bilgileri bulabilir. b) Bağlamdan hareketle metindeki beklentileri, istekleri ve görevleri saptayabilir.

Appendix 3.

Table 7. CEFR C1 Level Reception Activities and Reception Strategies Reading Comprehension Descriptors and Sub-skills List

Alımlama Etkinlikleri		
Genel okuduğunu anlama	Zor bölümleri tekrar okuyabilmesi koşuluyla kendi uzmanlık alanıyla ilgili veya uzmanlık alanı dışında uzun ve karmaşık metinleri ayrıntılı bir şekilde anlayabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Metnin ana fikrini belirleyebilir. b) Metindeki yardımcı fikirleri belirleyebilir. c) Metindeki kurucu (makro) önermeleri bulabilir. d) Metindeki önermelerin birbiri ile ilişkisini çözümleyebilir. e) Metindeki bilgileri ilişkilendirip bütünleştirebilir. f) Sözcüklerin, kalıp ifadelerin, deyimlerin anlamını bağlamdan hareketle belirleyebilir.
	Tekrar okuma fırsatı olması ve kaynak araçlara erişebilmesi koşuluyla edebî yazılar, gazete veya dergi makaleleri ve uzmanlık alanına ait akademik ve mesleki yayımları da kapsayan çok çeşitli metinleri anlayabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Metin türünü ve tür özelliklerini belirleyebilir. b) Söylem türünü (açıklayıcı, bilgilendirici, anlatsal, betimleyici vb.) belirleyebilir. c) Metnin konusunu belirleyebilir. d) Metnin yazım amacını belirleyebilir. e) Metindeki karşılaştırmaları, karşıt görüşleri, neden-sonuç ve gerekçelendirme ilişkilerini vb. belirleyebilir.
Yazışmaları okuma	Ara sıra sözlük kullanarak herhangi bir yazışmayı anlayabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Metnin konusunu belirleyebilir. b) Metnin yazım amacını belirleyebilir.
	Tekrar okuma fırsatı olması ve kaynak araçlara erişebilmesi koşuluyla e-posta, tartışma forumları, vloglar/ bloglar vb.de ifade edilen örtük ve açık tutumları, duyguları ve fikirleri anlayabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Metin türünü ve tür özelliklerini belirleyebilir. b) Söylem türünü (açıklayıcı, bilgilendirici, anlatsal, betimleyici vb.) belirleyebilir. c) Metnin konusunu belirleyebilir. d) Metnin yazım amacını belirleyebilir. e) Metnin yazarının tutumunu belirleyebilir. f) Metindeki örtük bilgilere çıkarım yoluyla ulaşabilir.
	Özel yazışmalardaki argo, deyimsel ifade ve şakaları anlayabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Hedef dildeki yerleşik kültüre özgü göndermeleri belirleyebilir.
Fikir sahibi olmak için okuma	<i>Tanımlayıcı yok; bk. B2</i> <u>B2:</u> Hem kendi alanındaki hem de ilgili alanlardaki birçok birbiriyle paralel kaynakları (makaleler, raporlar, web siteleri, kitaplar vb.) tarayabilir ve bu kaynaklardaki belirli bölümlerin üzerinde çalıştığı görevle ilgili uygunluğunu ve yararlılığını tanımlayabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Okuma amacını belirleyebilir. b) Metnin yüzey yapısındaki bir bilgiye ulaşmak için göz atma, tarama, gözden geçirme gibi okuma tekniklerini kullanabilir. c) Metnin yüzey yapısındaki önermeleri ve bilgileri anlayabilir. d) Metnin yüzey yapısındaki bilgilerin birbiri ile ilişkilerini belirleyebilir.
	İlgili ayrıntıları bularak uzun ve karmaşık metinleri hızla tarayabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Metnin yüzey yapısındaki bir bilgiye ulaşmak için göz atma, tarama, gözden geçirme gibi okuma tekniklerini kullanabilir. b) İstenilen bilgiyi metinde bularak yerini belirleyebilir.
	Çok çeşitli mesleki konularla ilgili haberlerin, makalelerin ve raporların içerik ve uygunluğunu, bu metinleri daha detaylı okumanın faydalı olup olmadığına karar vererek belirleyebilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Okuma amacını belirleyebilir.
Bilgi ve sav için okuma	Sosyal, mesleki veya akademik hayatta karşılaşılması muhtemel çok çeşitli uzun, karmaşık metinleri, tutumları ve hem ima edilen hem de açıkça belirtilen fikirleri içeren daha ince ayrıntı noktalarını belirleyerek detaylı olarak anlayabilir.	<ul style="list-style-type: none"> a) Metnin ana fikrini belirleyebilir. b) Metindeki yardımcı fikirleri belirleyebilir. c) Metindeki kurucu (makro) önermeleri bulabilir. d) Metindeki önermelerin birbiri ile ilişkisini çözümleyebilir. e) Metindeki bilgileri ilişkilendirip bütünleştirebilir. f) Metindeki karşılaştırmaları, karşıt görüşleri, neden-sonuç ve gerekçelendirme ilişkilerini vb. belirleyebilir. g) Yazılı söylem dışındaki metinsel öğeleri (grafik, tablo, çizelge, veri değerlendirmesi) çözümleyerek önermeler ile birlikte yorumlayabilir. h) Metindeki örtük bilgilere çıkarım yoluyla ulaşabilir. i) Metnin yazarının tutumunu belirleyebilir.

Yönergeleri okuma	Zor bölümleri tekrar okuyabilmesi koşuluyla, yeni bir makine veya prosedürle ilgili uzun ve karmaşık yönergeleri, bu yönergelerin kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili olup olmadığını detaylı bir şekilde anlayabilir.	a) Metindeki bilgilerin yanı sıra yönergeleri saptayabilir. b) Bağlamdan hareketle metindeki beklentileri, istekleri ve görevleri saptayabilir.
Serbest zaman etkinliği olarak okuma	Belli bölümleri yeniden okuyabilmesi ve dilerse kaynak araçlara ulaşabilmesi koşuluyla çeşitli edebî metinleri okuyabilir ve fark edip takdir edebilir.	a) Metin türünü ve tür özelliklerini belirleyebilir. b) Söylem türünü (açıklayıcı, bilgilendirici, anlatsal, betimleyici vb.) belirleyebilir. c) Metnin konusunu belirleyebilir.
	Dilin standart biçiminde veya aşına olduğu bir ağzında üretilmiş çağdaş edebî ve kurgu olmayan metinleri, biraz zorluk yaşayarak ve örtük anlam ve fikirleri fark edip takdir ederek okuyabilir.	a) Metin türünü ve tür özelliklerini belirleyebilir. b) Söylem türünü (açıklayıcı, bilgilendirici, anlatsal, betimleyici vb.) belirleyebilir. c) Metnin konusunu belirleyebilir. d) Metnin ana fikrini belirleyebilir. e) Metindeki yardımcı fikirleri belirleyebilir. f) Metindeki kurucu (makro) önermeleri bulabilir. g) Metindeki önermelerin birbiri ile ilişkisini çözümleyebilir. h) Metindeki bilgileri önem derecesine göre sıralayabilir. i) Metindeki bilgileri ilişkilendirip bütünleştirebilir. j) Sözcüklerin, kalıp ifadelerin, deyimlerin anlamını bağlamdan hareketle belirleyebilir.
Alımlama Stratejileri		
İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma	Tutum, ruh hâli ve amaçlar konusunda çıkarım yapmak ve daha sonra ne geleceğini tahmin etmek için bağlamsal, dil bilimsel ve sözcüksel ipuçlarını kullanma konusunda beceri sahibidir.	a) Metnin yazarının tutumunu belirleyebilir. b) Metindeki tutarlılık ve bağdaşıklık öğelerini saptayabilir. c) Metindeki önermelerin birbiri ile ilişkisini çözümleyebilir. d) Tutarlılık, bağdaşıklık ve önermeler arası ilişkilerden hareketle metindeki eksik bilgileri tamamlayabilir. e) Tutarlılık, bağdaşıklık ve önermeler arası ilişkilerden hareketle metnin devamını tahmin edebilir. f) Metindeki örtük bilgilere çıkarım yoluyla ulaşabilir.

Appendix 4.

Table 8. ALTECDP C1 Level Reading Comprehension Competencies and Sub-skills List

Konu Alanı	Etkinlikler ve Bağlam/Çevre	Yeterlilikler	Kazanımlar
Sosyal ve Turistik	<u>Etkinlik:</u> Geçici konaklama için kiralama eylemleri <u>Bağlam/Çevre:</u> Emlakçılar, ev sahipleri ile görüşmeler	Konaklama reklamları ile ilgilenebilir ve kullanılan kısaltma ve terimlerin çoğunu anlayabilir.	a) Sözcüklerin, kalıp ifadelerin, deyimlerin anlamını bağlamdan hareketle belirleyebilir. b) Metnin yüzey yapısındaki bir bilgiye ulaşmak için göz atma, tarama, gözden geçirme gibi okuma tekniklerini kullanabilir.
Sosyal ve Turistik	<u>Etkinlik:</u> Gazete, dergi vb. okumak <u>Bağlam/Çevre:</u> Ev, araba, kamusal alanlar vb.	Ölçünlü dilde ve resmi bir dille yazılan gazetelerde ifade edilen karmaşık görüşleri/argümanları anlayabilir.	a) Metnin konusunu belirleyebilir. b) Metnin ana fikrini belirleyebilir. c) Metindeki yardımcı fikirleri belirleyebilir. d) Metindeki kurucu (makro) önermeleri bulabilir. e) Metindeki önermelerin birbiri ile ilişkisini çözümleyebilir. f) Metindeki bilgileri ilişkilendirip bütünleştirebilir. g) Metindeki karşıt görüşleri saptayıp kendi dünya bilgisi ile yorumlayabilir.
İş	<u>Etkinlik:</u> Faksları, mektupları, notları, e-postaları vb. anlamak ve yazmak. <u>Bağlam/Çevre:</u> İş yeri (ofis, fabrika vb.)	Ölçünlü olmayan bir dilde ifade edilen yazışmaları anlayabilir.	a) Günlük dilde ve/veya teklifsiz dilde üretilmiş metinleri, bu metinlerdeki kalıp ifadeleri anlayabilir. b) Sözcüklerin, kalıp ifadelerin, deyimlerin anlamını bağlamdan hareketle belirleyebilir.
İş	<u>Etkinlik:</u> Raporları anlama ve yazma <u>Bağlam/Çevre:</u> İşyeri (ofis, fabrika vb.)	Karşılaşabileceği çoğu raporu oldukça kısa bir süre içinde anlayabilir.	a) Metnin konusunu belirleyebilir. b) Metnin yazım amacını belirleyebilir. c) Metnin ana fikrini belirleyebilir. d) Metindeki yardımcı fikirleri belirleyebilir. e) Metindeki kurucu (makro) önermeleri bulabilir. f) Metindeki önermelerin birbiri ile ilişkisini çözümleyebilir. g) Metindeki bilgileri ilişkilendirip bütünleştirebilir. h) Metindeki karşılaştırmaları, karşıt görüşleri, neden-sonuç ve gerekçelendirme ilişkilerini vb. belirleyebilir. i) Yazılı söylem dışındaki metinsel öğeleri (grafik, tablo, çizelge, veri değerlendirmesi, istatistiksel veriler) çözümleyerek metindeki önermeler ile birlikte yorumlayabilir.
İş	<u>Etkinlik:</u> Ürün literatürü, mesleki ve ticari dergiler, reklamlar vb. kaynaklardan ilgili bilgilerin edinilmesi <u>Bağlam/Çevre:</u> İşyeri (ofis, fabrika vb.), Ev	Ciddi bir yanlış anlama olmaksızın karmaşık makalelerin en azından genel anlamını anlayabilir.	a) Metnin konusunu belirleyebilir. b) Metnin ana fikrini belirleyebilir. c) Metindeki yardımcı fikirleri belirleyebilir.
İş	<u>Etkinlik:</u> Bildirimleri anlama (örn. Güvenlik), talimatları anlama ve yazma (örn. kurulum veya bakım kılavuzları) <u>Bağlam/Çevre:</u> İşyeri (ofis, fabrika vb.)	Ayrıntılı uyarılar, tavsiyeler, koşullar vb. veren talimatları anlayabilir.	a) Metindeki bilgilerin yanı sıra yönergeleri saptayabilir. b) Bağlamdan hareketle metindeki beklentileri, istekleri ve görevleri saptayabilir. c) Metindeki önermelerin öneri, uyarı ya da talimat içerip içermediğini ayırt edebilir.
Eğitim	<u>Etkinlik:</u> Bilgi edinmek <u>Bağlam/Çevre:</u> Çalışma ortamları, kütüphane	Kendi uzmanlık alanındaki çoğu ders kitabı, makale vb. ile başa çıkabilir. İlgili bilgiler için metinleri tarayabilir ve metnin ana konusunu kavrayabilir.	a) Metnin konusunu belirleyebilir. b) Metnin ana fikrini belirleyebilir. c) Metindeki yardımcı fikirleri belirleyebilir.
Eğitim	<u>Etkinlik:</u> Bilgiye erişim (örn. bir bilgisayar veritabanından, kütüphaneden, sözlükten vb.) <u>Bağlam/Çevre:</u> Kütüphane, kaynak merkezi vb.	Kendi çalışma alanındaki çoğu ders kitabı ve makalenin uygunluğunu değerlendirebilir. Kendi çalışma alanındaki veya ilgili çalışma alanlarındaki makaleleri, ders kitaplarını vb. orta hızda tarayarak uygunluklarına / yararlılıklarına ilişkin güvenilir yargılar oluşturabilir.	a) Metindeki bilgileri kendi dünya bilgisi ile birleştirip yorumlayarak önermelere ulaşabilir. b) Metnin içeriği ile konu alanlarını ilişkilendirebilir.