

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN KONUŞMA BECERİSİ ÖLÇÜMÜNE
İLİŞKİN GEREKSİNİMLERİ VE BİR HİZMET İÇİ EĞİTİM ÖNERİSİ

Doktora Tezi

S. Aslıhan İLERİ

Ankara-2019

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN KONUŞMA BECERİSİ ÖLÇÜMÜNE
İLİŞKİN GEREKSİNİMLERİ VE BİR HİZMET İÇİ EĞİTİM ÖNERİSİ

Doktora Tezi

S. Aslıhan İLERİ

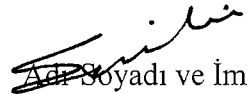
Tez Danışmanı

Doç. Dr. Sıla AY

Ankara-2019

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (26/08/2019)


Adı Soyadı ve İmza
Sevan Aslıhan İLERİ

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI






S. Aslıhan İLERİ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN KONUŞMA BECERİSİ ÖLÇÜMÜNE İLİŞKİN
GEREKSİNİMLERİ VE BİR HİZMET İÇİ EĞİTİM ÖNERİSİ

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sıla AY

Tez Jürisi Üyeleri

<u>Adı ve Soyadı</u>	<u>İmzası</u>
Doç. Dr. Sıla AY	
Prof. Dr. Çiğdem Sağın ŞİMŞEK	
Prof. Dr. Dilek PEÇENEK	
Dr. Öğr. Üyesi Başak Ümit BOZKURT	
Dr. Öğr. Üyesi Elif Arıca AKKÖK	

Tez Sınavı Tarihi: 21.06.2019

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez yazım sürecinde güler güzü ve desteğiyle her zaman yanımda olan çok değerli danışmanım Doç. Dr. Sıla AY hocama çok teşekkür ederim. Ayrıca, olumlu yaklaşımları ve pozitif enerjileriyle tez izleme komitelerini huzurla atlatmamı sağlayan Prof. Dr. Çiğdem SAĞIN ŞİMŞEK ve Dr. Öğrt. Üyesi Elif ARICA AKKÖK hocalarıma çok teşekkür ederim. Tez savunma jürisinde yer alarak gözden kaçırdığım noktaları fark etmemi sağlayan çok değerli Prof. Dr. Dilek PEÇENEK ve Dr. Öğrt. Üyesi Başak Ümit BOZKURT hocalarıma katkıları için teşekkür ederim.

Aldığım derslerle ölçme alanına olan ilgimin ortaya çıkmasını sağlayan Prof. Dr. Özcan DEMİREL ve Doç. Dr. Ömer KUTLU hocalarıma yürekten teşekkür ederim.

Son olarak, tüm eğitim hayatım boyunca dualarıyla yanımda olan aileme ve 2010 yılından bu yana kariyerimle ilgili aldığım tüm kararlarda verdiği destekle kendimi daha güçlü hissetmemi sağlayan sevgili eşim M. Murat İLERİ' ye çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	I
TABLOLAR LİSTESİ.....	V
TERİMLER DİZİNİ.....	VII

BİRİNCİ BÖLÜM..... 1

1.GİRİŞ 1

1.2. Araştırma Sorunu 1

1.3. Araştırmanın Amacı 5

1.4. Araştırmanın Önemi 6

1.5. Sınırlıklar..... 10

İKİNCİ BÖLÜM 11

2.KURAMSAL ÇERÇEVE..... 11

2.1.Konuşma Becerisi Ölçümü 11

2.2.Ölçme, Değerlendirme ve Durum belirleme 15

2.2.1. Alternatif Değerlendirme 17

2.2.2. Öz Değerlendirme ve Akran değerlendirme 19

2.3. İngilizce Öğretmenliği Eğitiminde Ölçme Alanı Eğitimi 20

2.4. Konuşma Becerisi ve Avrupa Ortak Bildiri Metni 23

2.5. Konuşma Becerisi Ölçümünde Karşılaşılan Sorunlar..... 26

2.5.1. Konuşma Becerisi Ölçümünde Nesnellik..... 27

2.5.1.1. Ölçek Kullanımı..... 27

2.5.1.2. Ölçek Hazırlama Basamakları 29

2.5.1.3. Analitik Ölçek..... 30

2.5.1.4. Bütüncül Ölçek 31

2.5.1.5. Genel Ölçekler 32

2.5.1.6. Göreve Özel Ölçekler 33

2.5.2. Konuşma Sınavlarının Geçerliğinin Sağlanması..... 33

2.5.2.1. Madde Tanımlama..... 35

2.5.3. Konuşma Sınavlarının Güvenirliğinin Sağlanması 36

2.5.3.1. Değerlendirici Güvenirliği 37

2.5.3.2. Test Güvenirliği..... 39

2.6. Uluslararası Geçerliği Olan Sınavlarda Konuşma Becerisi Ölçümü 39

2.7. Farklı Düzeylerde Konuşma Becerisi Ölçümü 41

2.8. Konuşma Becerisine Dönüt Verme..... 43

2.9. Konuşma Becerisi Ölçümünde Teknoloji Kullanımı.....	45
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	48
3.UYGULAMA.....	48
3.1. Araştırma modeli.....	48
3.2. Çalışma Grubu	48
3.3. Veri Toplama Yöntemi	50
3.3.1. Sormaca Verileri.....	51
3.3.2. Görüşme Verileri.....	56
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	59
4.BULGULAR	59
4.1.Lisans Döneminde Alınan “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” Dersine İlişkin Görüşler.....	59
4.1.1.Sormaca Bulguları	59
4.1.2. Görüşme bulguları.....	65
4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Dil Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi Konusundaki Sahip Oldukları Yeterliklerine İlişkin Görüşleri	67
4.2.1. Sormaca Bulguları	67
4.2.2. Görüşme Bulguları	68
4.3. Öğretmenlerin Konuşma Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi Konusundaki Sahip Oldukları Yeterliklerine İlişkin Görüşleri	71
4.3.1. Sormaca Bulguları	71
4.3.2. Görüşme Bulguları	72
4.4. Lisans Döneminde Verilen, “Öğretmenlik Uygulaması” Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Dahil Edilme Durumlarına İlişkin Görüşler.....	75
4.4.1. Sormaca Bulguları	75
4.5. “Öğretmenlik Uygulaması” Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Alanına İlişkin Bilgi Edinme Durumu	77
4.5.1.Sormaca Bulguları	77
4.5.2. Görüşme Bulguları	78
4.6. Konuşma Becerisi Ölçümüne İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alma İhtiyacı	80
4.6.1.Sormaca Bulguları	80
4.7. İngilizce Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Ölçümü Alanına İlişkin Bilgi Edinmek İstedikleri Konular	81
4.7.1. Sormaca Bulguları	81
4.7.2. Görüşme Bulguları	82
4.8. “Konuşma Becerisi Ölçümü” Hizmet İçi Eğitim Taslağında Yer Alması Planlanan Başlıklar.....	84
4.8.1. Sormaca Bulguları	84

4.8.1.1. Konuşma Becerisinin Not ile Değerlendirilmesi.....	84
4.8.1.2.Konuşma Becerisi Ölçümünde Geçerlik & Güvenirlik Sağlanması.....	86
4.8.1.2.1. Ölçek kullanımı	87
4.8.1.2.2. Ölçeklerde kullanılan ölçütler	88
4.8.1.2.3. Notların Güvenirliğinin ve Geçerliğinin Sağlanması.....	89
4.8.1.3. Konuşma Becerisi Ölçümünde Kullanılan Etkinlikler.....	91
4.8.1.4. Dönüt Verme	94
4.8.1.5. OBM Bilgisi	95
4.8.1.6. Konuşma Becerisinin Ölçümünde Teknoloji Kullanımı	98
4.8.2.Görüşme Bulguları	101
4.8.2.1. Konuşma Becerisine Yönelik Sınıf İçinde Kullanılan Etkinlikler...	101
4.8.2.2. Planlama ve Notlandırmaya İlişkin Bulgular	102
BEŞİNCİ BÖLÜM	107
5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	107
5.1.Sonuç.....	107
5.1.1.Lisans Döneminde Alınan “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” Dersine İlişkin Görüşler.....	107
5.1.2. Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Sahip Olunan Yeterliğe İlişkin Sonuçlar.....	108
5.1.3.Konuşma Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi Konusunda Sahip Olunan Yeterliğe İlişkin Sonuçlar.....	109
5.1.4.Konuşma Becerisi Ölçümü Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyacına İlişkin Sonuçlar.....	111
5.1.5.Konuşma Becerisi Ölçümü Alanında, Bilgi Edinmek İstenilen Konulara İlişkin Sonuçlar.....	112
5.1.6.Hizmet İçi Eğitim Taslağında Yer Alması Düşünülen Konulara İlişkin Sonuçlar.....	113
5.1.7. Hizmet İçi Eğitim Taslağında Yer Alması Düşünülen Konulara İlişkin Sonuçlar.....	114
5.2.Öneriler	114
5.2.1. Lisans Dönemine Yönelik Öneriler.....	114
5.2.1.1.“Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” Dersine İlişkin Öneriler.....	114
5.2.1.2. “Öğretmenlik Uygulaması” Dersine İlişkin Öneriler.....	117
5.2.1.3. Lisans Döneminde Verilen ve Konuşma Becerisi ile İlişkili Olan derslere Yönelik Öneriler.....	120
5.2.2.MEB Uygulamalarına Yönelik Öneriler	120
5.2.3.Konuşma Becerisi Ölçümü Hizmet İçi Eğitim Taslağı.....	122

5.2.4. Ardıl Çalışma Önerileri.....	129
KAYNAKÇA.....	130
ÖZET.....	147
SUMMARY.....	148
EKLER.....	149
EK 1. Görüşme Soruları.....	149
EK 2. Sormaca.....	152
EK 3. Hizmet İçi Eğitim Diaları.....	173



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Konuşma becerisi ölçümünde kullanılan yöntemlerin tarihsel değişimi	13
Tablo 2. OBM genel sözlü etkileşim ölçütleri	24
Tablo 3. OBM genel sözlü üretim ölçütleri	25
Tablo 4. Örnek ölçek taslağı	30
Tablo 5. Analitik ve bütüncül ölçek örneği	32
Tablo 6. Geçerliği kabul edilen sınavların konuşma becerisi ölçme görevleri	40
Tablo 7. Farklı düzeylerde kullanılacak konuşma becerisini ölçme görevleri	42
Tablo 8. Sormaca katılımcılarının demografik bilgileri	48
Tablo 9. Görüşme katılımcılarının demografik bilgileri	49
Tablo 10. Uygulama sürecine ilişkin bilgiler	58
Tablo 11. Katılımcıların mezun olduğu bölümler	59
Tablo 12. Ölçme ve değerlendirme dersinin dört becerinin ölçülmesi konusunda yeterliği	60
Tablo 13. 11. ve 12. sormaca maddelerinin değerlendirilmesi	61
Tablo 14. Ölçme ve değerlendirme dersinin alındığı dönem	63
Tablo 15. 19. ve 20. sormaca maddelerinin değerlendirilmesi	68
Tablo 16. 24. ve 25. sormaca maddelerinin değerlendirilmesi	72
Tablo 17. Lisans eğitiminde staj dersi alma durumu	76
Tablo 18. Staj derslerinde ölçme ve değerlendirme süreçlerine dahil olma durumu	77
Tablo 19. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları bağlamında staj dersinin yeterliği	78
Tablo 20. Katılımcıların hizmet içi eğitim alma isteği	82
Tablo 21. Hizmet içi eğitim almak istenen konular	83
Tablo 22. Konuşma becerisinin notlandırıldığı başlık	86
Tablo 23. Konuşma becerisinin yazılı notuna etki etme oranı	86
Tablo 24. Katılımcıların ölçek kullanma durumları	88
Tablo 25. Ölçeklerde kullanılan ölçütler	89
Tablo 26. Katılımcıların güvenilirlik sağlama yöntemleri	91
Tablo 27. Katılımcıların geçerlik sağlama yöntemleri	91
Tablo 28. Konuşma becerisi gelişimini takip edebilmek için kullanılan etkinlikler	93
Tablo 29. Konuşma becerisi gelişimini takip edebilmek için faydalı olacağı düşünülen etkinlikler	94
Tablo 30. Katılımcıların dönüt verme yöntemleri	96
Tablo 31. Katılımcıların OBM'ye ilişkin bilgi düzeyi	96

Tablo 32. Sözlü üretim ve iletişim becerilerinde kullanılan etkinlikler	98
Tablo 33. Sözlü üretim becerisi için kullanılan etkinlikler	98
Tablo 34. Sözlü etkileşim becerisi için kullanılan etkinlikler	99
Tablo 35. Konuşma becerisi ölçümünde kullanılan teknolojik kaynaklar	100
Tablo 36. Konuşma becerisi ölçümünde teknolojik kaynak kullanmama nedenleri	101



TERİMLER DİZİNİ

Açıklayıcı Strateji	:	Explanatory Strategy
Alternatif Durum Belirleme	:	Alternative Assessment
Başarı Sınavları	:	Achievement Tests
Belgeleme	:	Documenting
Belirleme Sınavları	:	Diagnostic Tests
Benzetmeli Konuşma	:	Imitative Speech
Bire bir görüşme	:	Open Disclosure
Çeşitleme Stratejisi	:	Triangulation Strategy
Değerlendirici	:	Assessor
Değerlendirici	:	Grader
Değerlendirici	:	Interlocutor
Değerlendirici	:	Rater
Değerlendirme	:	Evaluation
Dönüştürücü Strateji	:	Transformative Strategy
Durum Belirleme	:	Assessment
Düzeltilici Dönüt	:	Corrective Feedback
Edim	:	Performance
e-Eşleştirme	:	e-Twinning
Etkileşimsel Konuşma	:	Interactive Speech
Geniş Tabanlı Değerlendirme	:	Large Scale Tests/ Assessment
Gömülü/İçe yerleşik Strateji	:	Embedded Strategy
Göreceli Katkı Modelini	:	Relative Contribution Model
Göreve Özel Ölçekler	:	Task-specific Rubrics
İç güvenirlik	:	Inter-rater reliability
İzlemsel	:	Formative
Kapsamlı konuşma	:	Extensive Speech
Karşılıklı Konuşma	:	Responsive Speech
Keşfedici Strateji	:	Exploratory Strategy
Kontrol listesi	:	Check-list
Öğretmen Bilişi	:	Teacher Cognition
Ölçme	:	Testing
Ölçme ve Değerlendirme Okur Yazarlığı	:	Assessment Literacy

Ölçün Bağımlı	:	Norm-referenced
Ölçün Bağımlı Testler	:	Norm-referenced Tests
Ölçüt Bağımlı Sınavlar	:	Criterion-referenced Tests
Örtüşük Form Güvenirliği	:	Paralel Form Reliability
Öz-Yeterlik	:	Self-efficacy
Özetleyici	:	Summative
Pekiştirmeli Konuşma	:	Intensive Speech
Puanlama Yönergeleri	:	Scoring Directions
Sınava-özü Ölçütler	:	Test-specific Criteria
Süreç İçi Değerlendirme	:	Process Achievement
Süreç Sonu Değerlendirme	:	Final Achievement
Tek-değerlendirici Güvenirliği	:	Intra- rater Reliability
Tutarlık	:	Coherence
Tümleşik Testler	:	Integrative Tests
Uzaktan-iş Birliği	:	Telecollaboration
Yarı dolaylı	:	Semi-direct
Yeniden Biçimlendirme	:	Recast
Yerleştirme Sınavları	:	Placement Tests
Yeterlik Sınavları	:	Proficiency Exams
Zorlayıcı	:	Agitating

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın konusu, bu çalışma ile çözüm üretilmesi hedeflenen sorun, çalışmanın amacı, önemi ve sınırlıkları sunulmuştur.

1.1. Tezin Konusu

İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisi ölçüm süreçlerine ilişkin uygulamalarını belirleyerek, bu uygulamalara koşut biçimde, öğretmen bilişine (teacher cognition) dayalı olarak, hizmet içi eğitim önerisi sunmak bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırma Sorunu

Dil becerilerinin ölçümü en az öğretimi kadar önemlidir. Notlandırma süreçleri sonucunda yapılan değerlendirmeler sadece öğrenci hakkında değil aynı zamanda öğretme süreçleri hakkında da bilgiler verir (Hughes, 1989). Çalışılan konuların ne kadar öğrenildiği, bir sonraki basamakta hangi adımların atılmasının faydalı olacağı, öğrencilerin güçlü ve daha az güçlü oldukları noktaların tespit edilmesi gibi konularda, elde edilen notların yordayıcı etkisi büyüktür. Dolayısı ile dil becerilerinin ölçümü dil öğretimi sürecinin önemli bir parçasıdır.

Dört dil becerisi alıcı ve üretici beceriler olarak ikiye ayrılmaktadır. Dinleme ve okuma becerileri alıcı beceriler, yazma ve konuşma becerileri ise üretici beceriler olarak sınıflandırılmıştır. Alıcı becerilerin ölçümünde nesnel teknikler (örn. çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış soruları, eşleştirme soruları) kullanıldığı için ölçümleri, üretici becerilerin ölçümüne kıyasla daha kolaydır. Üretici becerilerin ölçümü ise yaygın olarak

değerlendiriciler¹ tarafından yapılmaktadır. Özel olarak yapılan bu değerlendirmeler verilen notların güvenilirlik ve geçerlik düzeylerinin sorgulanmasına neden olabilmektedir.

Üretici bir beceri olan konuşma becerisinin ölçümü konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde ne yazık ki geçen yıllar içerisinde anlamlı bir değişme ve ilerleme olmadığı görülmektedir. Harris, 1969 yılındaki çalışmasında, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan güçlükler nedeniyle, konuşma becerisinin notlandırılması en güç dil becerisi olduğunu, bu sebeple de eğitimcilerin sadece öğrencilerin mevcut durumları hakkında kısa bir özet verebildiklerini ifade etmiştir. Harris ayrıca gelecekte yapılacak araştırmaların konuşma becerisi ölçümünü gerçek bir bilim haline getirmesini umduğunu da söylemiştir. Harris'in bu ifadelerinden 23 yıl sonra, Robison'dan (1992) benzer sıkıntıların yaşandığını bildiren saptamalar gelmiştir. Robison, konuşma becerisine geçmişe kıyasla daha çok önem verildiğini; ancak ne yazık ki bu becerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde fark edilebilir bir ilerleme kaydedilemediğini söylemiştir. 1969'dan 1992 yılına kadar geçen bu sürede pek bir şey değişmemişken, 1992'den bu yana da konuşma becerisi ölçümü konusunda önemli bir ilerleme kaydedildiği söylenememektedir (Luoma, 2009). Fakat teknolojinin ilerlemesi ve konuşma becerisine verilen önemin artması ile ölçme yöntemlerinde, öğrenci düzeylerine göre kullanılacak etkinliklerde ve ölçme araçlarında olumlu gelişmeler ortaya çıkmıştır.

Alan yazında konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmalar gözden geçirildikten sonra, konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusunda ülkemizde yürütülmüş çalışmalar taranmıştır. Tarama sürecinde, İngilizce öğretimi alanında, dil

¹ Konuşma becerisi ölçümü alan yazınında "interlocutor", "rater", "grader" ve "assessor" terimleri farklı bağlamlarda kullanılmaktadır. Ancak bu çalışmada, bu kavramlar için "değerlendirici" terimi kullanılmıştır.

öğretim yöntemleri, dilbilgisi öğretimi, sözcük öğretimi, okuma becerisinin geliştirilmesi gibi konularda, farklı düzeylerde yürütülmüş kitap, makale ve tez çalışmaları olduğu görülmüştür (Demirel, 2010, 2017; Ay, 2014; Katırcı, 2014; Esin, 2012; Haznedar & Gavruseva, 2008; Peçenek, 2008). Fakat, becerilerin ölçümü konusunda, özellikle konuşma becerisi ölçümü konusunda az sayıda çalışma olduğu anlaşılmıştır.

Konuşma becerisinin ölçümü konusunda yapılmış araştırmaların sınırlı sayıda olduğunun anlaşılmasının ardından, İngilizce öğretmenliği bölümlerinde, konuşma becerisi ölçümü konusunda nasıl bir eğitim verildiği sorgulanmıştır. Bu amaçla eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmenliği bölümlerinde verilen dersler incelenmiş ve dil becerilerinin ölçümüne yönelik sadece bir ders olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu dersin içeriği Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK, 2017) tarafından şu şekilde belirlenmiştir:

Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme:

Sınıf bazlı ölçme ve değerlendirme üzerine temel kavram, ilke ve kurgular; farklı testler ve sınama biçimleri (örn.: yeterlilik, başarı, bulgular ve/veya yerleştirme amaçlı sınama, doğrudan ve dolaylı sınama, ayırık nitelikli ve bütüncül sınama, ölçün ve ölçüt temelli sınama, öznel ve nesnel sınama, iletişimsel sınama, vb.), geniş boyutlu dil ölçme amaçları için değişik soru türleri; bu tür testlerin ve mevcut diğer ölçme yöntemlerinin (örn.: gelişim dosyası, özdeğerlendirme, öğrenen günceleri) geliştirilmesi ve değerlendirilmesi; farklı yaş grupları, dil düzeyleri ve öğrenme biçimleri için dil testleri; okuma, yazma, dinleme, konuşma, kelime ve dilbilgisini test etmek için ayırık ve bütüncül biçimde sınav hazırlama teknikleri; betimlemeli çıkarımsal istatistik hesaplamaları ve sınav tasarımının altında yatan ilkeler (örn.: içerik, ölçütsel, kurgusal, görünüş geçerliliği, tutarlılık, standart ölçme hatası ve gerçek puan; kullanılabilirlik); test kurgulama aşamaları, madde analizi ve test puanlarının yorumlanması, ölçünleştirilmiş testlerin değerlendirilmesi (örn.: TOEFL, IELTS ve Avrupa Dil Dosyası için akredite edilmiş dil sınavları) öğretmen tarafından hazırlanan dil sınavları ve yararlı geri etki.

Bu dersin, öğretmen adaylarına dil becerilerinin ölçümü konusunda yeterli eğitim ve uygulama yapma imkânı vermediği kimi çalışmalarda ifade edilmiştir (Haznedar, 2010; Hatipoğlu, 2015). Dolayısıyla, eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmenliği bölümlerinde

lisans döneminde verilen “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” dersinin, öğretmen adaylarına ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini geliştirmeleri konusunda katkısının sınırlı olduğu görülmüştür. Diğer yandan, öğretmen adaylarının ölçme alanlarında edindikleri bilgileri uygulamaya geçirme imkanları olup olmadığı da merak edilmiştir. İngilizce öğretmenliği bölümlerinde sunulan dersler bu bağlamda incelendiğinde, iki adet uygulama dersi olduğu belirlenmiştir. Bu derslerden ilki, sekiz dönemlik lisans eğitiminin yaygın olarak yedinci yarıyılında sunulan “Okul Deneyimi” dersidir. Bu derste öğretmen adayları yalnızca gözlem yapma olanağı bulmaktadır. İkinci ders ise sekizinci dönemde sunulan “Öğretmenlik Uygulaması” dersidir. Bu dersin içeriği YÖK (2017) tarafında şu şekilde belirlenmiştir:

Öğretmenlik Uygulaması:

Her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlama.

Yukardaki içerikten de anlaşılacağı gibi, uygulama dersinin kapsamı oldukça genel ifadelerle belirlenmiştir. Ayrıca dersin içeriğinde ölçme süreçlerine dahil olma, ölçme uygulaması yapabilme gibi ifadeler kullanılmamaktadır.

Bir sonraki basamakta, devlet kurumlarında öğretmenlik yapan İngilizce öğretmenlerine yönelik, ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin hizmet içi eğitim verilip verilmediği konusunda bilgi edinmek istenmiştir. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) “Hizmet içi Eğitim Planları-Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü” tarafından 2008-2018 yılları arasında verilen eğitimler taranmıştır. Yapılan tarama sonucunda, son 10 yılda İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme becerilerini

geliştirmeye yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliği yapılmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Elde edilen tüm veriler birlikte değerlendirildiğinde, İngilizce öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören öğretmen adaylarının ve devlet okullarında eğitim veren İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanında ve özellikle de konuşma becerisi ölçümü alanında yeterli eğitim ve yönlendirme alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, a) İngilizce öğretmenliği bölümlerinde sunulan “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” dersiyle ilgili öğretmen görüşlerine ulaşmak, b) İngilizce öğretmenliği bölümlerinde sunulan “Öğretmenlik Uygulaması” dersiyle ilgili öğretmen görüşlerine ulaşmak, c) devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisi ölçümü konusundaki yeterliklerine ilişkin bilgi edinmek, d) devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisi ölçümüne ilişkin ihtiyaçlarını belirleyerek var olan durumu betimlemek ve bu betimlemelerden yola çıkarak bir hizmet içi eğitim etkinliği içerik önerisinde bulunmak amaçlanmıştır.

Belirlenen bu amaçlara ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İngilizce öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde aldıkları “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” dersinin yeterliği hakkında görüşleri nelerdir?

2. İngilizce öğretmenlerinin

2.a. genel olarak dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusunda kendi yeterlikleri hakkında görüşleri nelerdir?

- 2.b. konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusunda kendi yeterlikleri hakkında görüşleri nelerdir?
3. İngilizce öğretmenlerinin lisans döneminde verilen, “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde
 - 3.a. dil becerilerini ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dahil edilme durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 3.b. ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin bilgi edinme durumları nasıldır?
4. Devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin
 - 4.a. konuşma becerisi ölçümü konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçları var mıdır?
 - 4.b. konuşma becerisi ölçümü alanında, bilgi edinmek istedikleri konular nelerdir?
5. Hazırlanması hedeflenen “Konuşma becerisi ölçümü” başlıklı hizmet içi eğitim taslağı hangi konuları içermelidir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde, yabancı dil öğretimi ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde verilen eğitimlere ilişkin çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Demirel, 1999; Doğançay&Kızıltepe 2005; Seferoğlu, 2006; Kirkgöz, 2009; Aksu, Engin Demir, Daloğlu, Yildirim & Kiraz, 2010; Sarıçoban, 2012; Akcan, 2016; Ayaza, Özkardaş & Özturan, 2018). Fakat dil becerilerinin ölçümü ve değerlendirilmesine ilişkin yapılan çalışmalar ne yazık ki öğretim yöntemleri konusunda yapılan araştırmalara kıyasla oldukça azdır.

Türkiye’de konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi başlığı altında yürütülmüş çalışmalar tarandığında, İngilizce öğretmenliği bölümlerinde eğitim alan öğretmen adaylarının ve atanarak öğretmenlik yapmaya başlayan İngilizce öğretmenlerinin özel olarak konuşma becerisi ölçümü konusunda yeterliklerini, uygulamalarını ve

ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmış herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır; ancak Köksal (2004), Hatipoğlu (2010, 2015), Haznedar (2010) ve Sarıçoban (2011) tarafından yrtlmş bazı çalışmaların içerisinde lisans döneminde verilen lme ve değerlendirme derslerinin yetersizliğine ve hali hazırda eğitim veren İngilizce ğretmenlerinin yaptıkları uygulamalara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Köksal (2004) 2001-2003 yılları arasında, staj dersinde öğrencilere rehberlik eden İngilizce ğretmenlerinin (mentors) kullandıkları sınavları incelemiştir. 56 sınavın incelendiği çalışmada, tekrar kullanılan sınavlarda değişiklik yapılmadığı, sınav bölümlerinin başlıklandırılmadığı (sözcük bilgisi, dilbilgisi, okuma, yazma bölümü gibi), puanlamanın ve sınav süresinin belirtilmediği tespit edilmiştir. Bunların yanında, yönergelerin birçoğunun eksik ya da yanlış olduğu, soruların bağlam içerisinde verilmediği ve sınavların el yazısıyla hazırlanması nedeniyle okunmasının güç olduğu belirlenmiştir. Köksal'ın çalışmasına çok benzer olarak Sarıçoban da (2011) bir devlet okulunda staj yapan 16 İngilizce ğretmenliği bölümü öğrencisinin desteğiyle, staj eğitimi veren iki rehber öğretmenin uyguladıkları sınavları incelemiştir. İnceleme sonucunda, yapılan sınavlarda çalışılmayan konuların sınavlara dahil edildiği, sadece dilbilgisi ve okuma becerilerinin lldğ ve üretici becerilere ilişkin herhangi bir lme sürecinin işletilmediği belirlenmiştir. Konuşma becerisinin, tamamlanan çalışma kağıtlarına, ödevlere ve derse katılıma göre verilen artı ve eksilerle notlandırıldığı anlaşılmıştır.

Hatipoğlu ise 2010 ve 2015 yıllarında yayımladığı çalışmalarını Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) İngilizce ğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencileriyle yrtmştir. Çalışmalarda lisans döneminde verilen dil becerilerinin ölümü ve değerlendirilmesi dersi sorgulanmıştır ve öğrencilerin lme alanına ilişkin düşünceleri alınmıştır. Çalışmaların sonucunda öğrencilerin bu dersin çok hızlı ilerlediği, yeteri kadar

alıştırma yapmaya olanak sağlamadığı ve alanda oldukça önemli olan Öğretim ve Ölçme (Teaching and Testing), Test türleri (Kinds of Tests), Ölçme Türleri (Kinds of Testing) ve Çoktan Seçmeli Madde Yazımı (Writing MCIT) başlıklarının gelecekteki meslek yaşantılarıyla ilgili olmadığını düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin ölçme alanına ilişkin tek bir dersin yeterli olduğunu ifade ettikleri anlaşılmıştır.

Diğer bir çalışma Haznedar (2010) tarafından, İstanbul’ da eğitim veren 533 İngilizce öğretmeniyile yürütölmüştür. Bu araştırmanın ölçme alanı ile ilgili olan kısmında, öğretmenlere öğrencinin başarısını ne şekilde ölçtüklerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Elde edilen bilgiler öğretmenlerin %98,9’unun (527/533) yazılı sınav, %80,2’sinin (433/533) alıştırma türü etkinlikler, %69,8’inin (372/533) doğru-yanlış soruları ve %78,2’sinin (417/533) çoktan seçmeli sorular kullandığını göstermiştir. Bu veriler, güncel dil ölçme uygulamalarında sürece odaklanılmasına rağmen Türkiye’de hala geçmişte kalmış ölçme yöntemlerini kullanıldığı şeklinde yorumlanmıştır.

Konuşma becerisi ölçüm süreçlerine ilişkin, Türkiye’de yürütölmüş çalışmaların taranmasının ardından, konuşma becerisi ölçümü konusunda öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim bilgilerine ulaşmak amacıyla MEB tarafından öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim etkinlikleri incelenmiştir. Mezuniyet sonrasında devlet kurumlarında çalışmaya başlayan öğretmenler MEB Hizmet İçi Eğitim Planları-Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ve sunulan hizmet içi eğitim etkinliklerine katılarak bilgilerini güncelleme imkânı bulabilmektedirler. Hizmet içi eğitim etkinlikleri, süreç içerisinde unutilan bilgileri tazelemek, alandaki gelişmeleri takip edebilmek ve gelişmelere uyum sağlayabilmek için oldukça önemli bir role sahiptir (Çimer, Çakır & Çimer 2010; Avcı, 2018). MEB tarafından 2008-2018 yılları arasında İngilizce

öğretmenlerine sunulan hizmet içi eğitim etkinlikleri incelendiğinde, konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirmesine yönelik hiçbir etkinliğin yürütülmediği anlaşılmıştır.

Diğer yandan, bu araştırma kapsamında, hizmet içi eğitim etkinlikleri konusunda yapılmış yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları da taranmıştır. YÖK, Ulusal Tez Merkezi sistemine yüklenmiş çalışmalar incelendiğinde 1981-2018 yılları arasında, “hizmet içi eğitim” başlığı altında yürütülmüş 355 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu 355 çalışmadan sadece dört tanesinin devlet kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu dört araştırmanın (Şahin, 2012; Yurttaş, 2014; Kaplan, 2018; Yılmaz,2018) İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları, eğitimlerin öğretmen gelişimine etkisi, öğretmenlerin eğitimler konusundaki algıları üzerine odaklandığı anlaşılmıştır. Bu araştırmalardan yalnızca Kaplan’ın (2018) çalışması konuşma becerisi ölçümü konusunda öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemeye yöneliktir. Ancak bu çalışma, İstanbul’da lise düzeyinde eğitim veren 50 İngilizce öğretmeni ile sınırlandırılmıştır. Sonuç olarak, ülke genelinde yürütülmüş ve ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde eğitim veren İngilizce öğretmenlerini kapsayan, geniş katılımlı bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Ulaşılan bilgiler, öğretmen adaylarına lisans döneminde yeterli ölçme eğitiminin sunulamaması ve öğretime başlayan öğretmenlere yönelik ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin hizmet içi eğitim olanaklarının sağlanamaması nedeniyle, İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanında bireysel çabaları dışında bir kaynaktan destek alamadıklarını göstermiştir.

Sonuç olarak, öncelikle İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanında desteğe ihtiyaç duyduklarının belirlenmesi; ikinci olarak konuşma becerisinin ölçümünde var olan bu ihtiyacın giderilmesine yönelik, alanda yürütülmüş bir çalışmaya rastlanmamış

olmaması ve son olarak da bu çalışmanın 41 farklı üniversiteden mezun olarak, Türkiye’deki yedi coğrafi bölgede, 69 farklı şehirde çalışan, 519 gönüllü İngilizce öğretmenin katılımıyla yürütülmüş olması, bu çalışmaya veri zenginliği ve çeşitliliği sağlamıştır. Dolayısıyla, bu kadar geniş katılımlı bir çalışmayla toplanan verilerin değerlendirilmesiyle hazırlanacak konuşma becerisi ölçümüne yönelik hizmet içi eğitim içerik önerisinin, alandaki bir boşluğu dolduracağı ve İngilizce öğretmenlerine güncel araştırma verileri ile desteklenmiş yeni bir bakış açısı sağlayacağı ümit edilmektedir.

1.5.Sınırlıklar

Bu çalışmaya özel üniversitelerin İngilizce öğretmenliği bölümlerinden mezun olan ve MEB’e bağlı özel okullarda ve ana okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri dahil edilmemiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kuramsal alt yapısı sunulacaktır.

2.1. Konuşma Becerisi Ölçümü

Dil öğretimi, edinimi ve dil becerilerinin ölçümü birbirilerine bağlı ve birbirlerini tamamlayan süreçlerdir. Uzun yıllardır yürütülen araştırmalar dil öğretimine odaklanmış olsa da son yıllarda dil becerilerinin ölçümü üzerine yapılan çalışmaların da sayısının arttığı görülmektedir. Konuşma becerisi ölçümü alanında yürütülen çalışmaların sayısı diğer üç beceriye kıyasla daha az olmasına rağmen, iletişim yetisinin öne çıkmasıyla birlikte konuşma becerisine ve bu becerinin ölçümüne verilen önem artmıştır. Eğitim programlarında konuşma becerisinin ölçümüne verilen önem sıklıkla dil becerilerinin öğretimine verilen önemin çok gerisinde olduğu söylenmektedir (Knight, 1992). Uzun yıllardır konuşma becerisi ölçümü konusunda çalışmalar yürütülmesine rağmen, uygulayıcıların karşılaştığı sorunlar güncelliğini korumaktadır (Robinson, 1992; Luoma, 2009). Birçok öğretmen ve okul, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin güç olması ve yaşanan sıkıntılar nedeniyle konuşma becerisini sınamaktan kaçınmaktadırlar.

Brown ve Hudson (1998) dil ölçüm ve değerlendirme süreçlerinin, diğer alanlardan farklı olduğunu; ölçülmesi hedeflenen yapının karmaşıklığının ve kullanılan yöntem çeşitliliğinin bunda önemli etkenler olduğunu söylemişlerdir. Ölçme süreçlerinde kullanılan yöntemler 50'li yıllardan bu yana çağın ihtiyaçlarıyla birlikte değişmiş ve gelişmiştir. 1950 ve 60'larda becerileri ayrı ayrı notlandıran, çoktan seçmeli ve doğru-yanlış soruların tercih edildiği mekanik yöntemler kullanılırken; 70'li yıllarda tümleşik testlerin (integrative tests) önem kazanmasıyla, dikte çalışmaları ve tümce tamamlama

soruları kullanılmaya başlanmıştır (Brown & Hudson, 1998). 70'li yılların sonuna kadar dil becerileri ayrı ayrı ölçülürken, 1980'lerden başlayarak iletişimsel yaklaşımlar öne çıkmıştır. Henry Widdowson (1978; 1979; 1983), Sandra Savignon (1972; 1983), Michael Canale, Keith Morrow (1979) ve Merrill Swain (1981) gibi araştırmacıların dil becerilerinin ayrı ayrı notlandırılması konusuna çok önemli eleştiriler getirmesiyle, 80'li yıllardan başlayarak söylem önem kazanmıştır. Söylemin önem kazanmasıyla daha iletişimsel, üretim odaklı ve yeni ölçme yöntemleri ortaya çıkmıştır (akt. Bachman, 2000).

2000'li yıllara gelindiğinde dil kullanarak iletişim kurmaya, dolayısıyla konuşma becerisine verilen önem artarak devam etmiştir. Sosyo-kültürel bakış açısının ortaya çıkmasıyla öğrencilerin belirli bir amaç için ve belirli bağlamlarda etkileşime geçtiklerinde sözlü becerilerini geliştirebildikleri fikri doğmuştur (Jenkins, 2006; Outeiral, 2014). Diğer yandan Sandlund, Sundqvist ve Nyroos (2016) yaptıkları çalışmalarında “iletişimsel hareket” in gündeme gelmesi ile dil öğretimi alandaki ilginin iletişimsel dil ölçümü üzerine kaydığını söylemişlerdir. Bu dönemde dil gelişim dosyası, öz ve akran değerlendirmesi gibi farklı süreçlerin işletildiği uygulamalar kullanılmaya başlanmıştır (Leung & Lewkowicz, 2006). Fakat ölçme durumlarında kullanılan dil, sosyal etkileşim süreçlerinde karşılaşılan dilden farklı olarak kurumsal bir yapıya sahiptir. Başka bir ifadeyle ölçme süreçlerinde kullanılan hedef odaklı görevler doğal dil yapısını ve iletişim süreçlerindeki gerçeklikleri yansıtamayabilmektedirler.

2003 yılında yayınladığı çalışmasında Weir, 1913-2003 yılları arasında Cambridge Üniversitesi tarafından hazırlanan Certificate of Proficiency in English (CPE) sınavında konuşma becerisi ölçümünde kullanılan yöntemleri derlemiştir. Bu sınav konuşma becerisinin ilk kez notlandırıldığı sınav olma özelliğine sahiptir. Weir' in bu çalışması O'Sullivan tarafından tablo haline getirilmiştir (2013:266).

Tablo 1. Konuşma becerisi ölçümünde kullanılan yöntemlerin tarihsel değişimi (akt. O’Sullivan, 2013:266)

CPE	Görev	Görev	Görev	Görev	Değerlendirme Ölçütleri
1913	Yazım (Dictation)	Sesli Okuma	Konuşma (conversation)		Belirsiz
1934-1966	Yazım	Sesli Okuma	Konuşma	İsteğe bağlı (discretionary) Hikâye yazımı (story dictation)	Belirsiz
1975	Fotoğraf kullanımına dayalı görüşme soruları	Uzun konuşma (Sınavdan 15 dakika önce konu verilir-not almaya izin var)	Sesli okuma, Metin sınavdan 10 dakika önce verilir ve değerlendirici eşliğinde okunur	Değerlendirici tarafından okunan metin dinlenir ve uygun karşılık verilir	Ölçek: Kelime, dilbilgisi & yapı, tonlama, ritim, vurgu & sesletim, genel iletişim
1984	Fotoğraf kullanımına dayalı görüşme soruları	Benzer ancak eski dördüncü görevle birleştirildi	Aynı ancak adaylar kısa metinler okurlar	Rol yapma (Role plays)	Akıcılık, Doğru konuşma, Sesletim & Vurgu, İletişim becerisi, Sözcük
2003	Bire bir görüşme	İkili/küçük gruplu, fotoğraf kullanımına dayanan münazara	Bireysel uzun konuşma	Toplu münazara (group discussion)	Dilbilgisi & Sözcük varlığı (resource), söylem yönetimi, sesletim

Tablodan da anlaşılacağı gibi zaman içerisinde konuşma becerisi ölçümünde kullanılan yöntemler daha iletişimsel özellikler göstermeye başlamıştır.

Günümüzde, konuşma becerisi ölçümünde çoktan seçmeli sorulardan boşluk doldurmaya, tümce tamamlamadan sözlü sunumlara, resim betimlemelerinden münazaralara kadar birçok yöntem kullanılmaktadır. Ölçme süreçlerinde kullanılan farklı yöntemlere odaklanan çalışmalarda, bu ölçme yöntemlerinin her birinin kendi başına faydalı olduğu söylenmektedir. Bunun nedeni olarak da kullanılan tüm bu yöntemlerin ayrı

ayrı güçlü ve zayıf yanlarının olması, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve dili kullanma amaçlarındaki çeşitlilik gösterilmektedir (Brown & Hudson, 1998; Gampper, 2013).

Konuşma becerisi ölçümünü güçleştiren birçok özellik vardır. Aynı anda birden fazla yetinin kullanımda olması, değerlendirmelerin yüz yüze ve anlık yapılması, her bir öğrencinin değerlendirilebilmesi için ayrı zamana ihtiyaç duyulması bu özelliklerden bazılarıdır. Bunların yanında öğretmenlerin neyi, nasıl ve ne zaman ölçecekleri konusunda kaygılarının olması, değerlendirici eğitimi, iyi planlama ihtiyacı ve verilen notlarla ilgili öznellik kaygılarının olması konuşma becerisi ölçümünü zorlaştıran diğer özelliklerdir (Knight, 1992; Ur, 1996; Doman, 2001; Restrepo, Aristizabal, Orozco F., Monsalve, Orozco L. & Uran, 2002; Bachman, 2004; Patricia, 2008; Sak, 2008).

Brown (2005) konuşma edimini (performance) beşe ayırmaktadır. Bunlar:

- a) konuşmanın bazı özelliklerinin alıştırmasının yapıldığı taklit/ benzetmeli (imitative speech) konuşma;
- b) sesletim ve dilbilgisi çalışmalarının yapıldığı pekiştirmeli (intensive speech) konuşma;
- c) öneri, yorum, kısa selamlaşma çalışmalarının yapıldığı karşılıklı (responsive speech) konuşma;
- d) karşılıklı konuşmaya kıyasla daha uzun süre iletişim kurmayı gerektiren anlama ve bilgi aktarımının yapıldığı etkileşimsel (interactive speech) konuşma;
- e) ileri düzeydeki dil öğrencilere yönelik bireysel konuşmaların yapıldığı y kapsamlı (extensive speech) konuşmalardır.

Brown (2005) notlandırılması gereken konuşma türlerinden bahsederken, Harris (1969) ve Fulcher (2003) konuşma çözümlemesine odaklanmışlardır. Öğrencilerin

üretimlerinin sesletim, dilbilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık, anlamlandırma ve kullanılan stratejiler ölçüt alınarak çözümlenebileceğinden bahsetmişlerdir.

2.2.Ölçme, Değerlendirme ve Durum belirleme

Ölçme (testing), değerlendirme (evaluation) ve durum belirleme (assessment) sözcükleri birbirlerine çok yakın kavramları ifade ediyor olmalarına rağmen, gösterdikleri özellikler nedeni ile birbirlerinden farklıdır. Liskin-Gasparro (1983) dil becerilerinin ölçümünü dört amaç altında toplamaktadır. Bunlar yerleştirme, not verme, güdüleme ve dönüt vermedir. Doman (2001:8) ölçme, sınav ve değerlendirmeyi şöyle açıklamaktadır.

a) Ölçme: Tek bir günde, bir defa da öğrencilerin başarı düzeylerini ölçen; bilgi ve düşünme süreçlerini yansıtmayan, her bir soru için tek doğru cevabın olduğu uygulamalardır.

b) Değerlendirme: Öğretmenlerin, öğrencilerin ölçme süreçleri sonunda elde ettikleri notları yorumladığı, eski ve yeni notları karşılaştırdığı, belirli bir süreç içerisinde devam eden uygulamalardır.

c) Durum belirleme: Öğrencilerin süreç içinde devam eden edimlerinin belgelendiği (documenting), bireylerden veya gruplardan bilgi toplayarak, onları daha iyi anlamayı amaçlayan uzun süreli uygulamalardır. Durum belirleme izleneye odaklıdır; öğretmen ve öğrenci adına dönüt verir.

Şahinkarakaş (2012) çalışmasında metafor kullanımı yoluyla öğretmenlerin durum belirleme terimini nasıl algıladıkları bilgisine ulaşmaya çalışmıştır. Araştırma biçimlendirici/izlemsel (formative), özetleyici (summative), zorlayıcı (agitating) ve öz-yeterlilik (self-efficacy) terimlerinin öne çıktığını göstermiştir. Jannati (20015) sınıf içi durum belirleme konusunda alan yazın taraması yaptığı çalışmasında sınıf içinde yapılan durum belirleme uygulamalarının ders programlarının değerlendirilmesi, öğretici ve

öğrenciye sorumluluk verilmesi, öğrenme ve öğretme kalitesinin artırılması gibi etkilerinin olduğu bilgilerine ulaşmıştır.

Not verme veya değerlendirme yapabilmek için farklı sınav türleri kullanılabilirler. En genel hali ile sınav türleri şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

- a) Yeterlik Sınavları (Proficiency Exams): Genel dil yeterliğini belirlemeye çalışan sınavlardır. Hem özetleyici hem de ölçün temelli (norm-referenced) olma özelliği göstermektedirler.
- b) Yerleştirme Sınavları (Placement Tests): Elde edilen sınav notuna göre öğrencileri uygun düzeylere (ör. A1, A2) yerleştirmeyi amaçlayan sınavlardır.
- c) Başarı Sınavları (Achievement Tests): Öğrencilerin veya dersin başarı düzeyini belirlemeyi amaçlayan sınavlardır. Süreç sonu (final achievement) ve süreç içi (process achievement) yapılan değerlendirme olarak ikiye ayrılmaktadır. Belirlenen hedeflere ne derece yaklaşıldığı, dersin değerlendirilmesi ve öğrencilerin gelişimi konularında bilgi veren bir ölçme yöntemidir.
- d) Bilgilendirici ve özetleyici değerlendirmeler: Bilgilendirici sınamalar eğitim süreci içinde daha önce belirlenen aralıklarla yapılmaktadırlar. Özetleyici sınamalar ise belirli bir süreç sonunda yapılmaktadırlar. Her iki değerlendirme de öğrenci ve eğitim sürecinin yeterliği hakkında bilgi vermektedir.
- e) Geniş tabanlı değerlendirme (Large Scale tests/ assessment): Geniş katılımın olduğu yerel ya da uluslararası geçerliği olan sınavlardır (ör. YDS, TOEFL).
- f) Ölçüt ve ölçün bağımlı sınavlar (Criterion-referenced & norm-referenced tests): Bir adayın daha önceden belirlenmiş ölçütleri başarıp başaramamasına göre değerlendirildiği sınavlara ölçüt-bağımlı sınavlar denmektedir. Ancak, adayın notunun diğer adaylar ile kıyaslanarak belirlendiği sınavlar ölçün-bağımlı sınavlar olarak adlandırılmaktadır.

g) Belirleme sınavları (Diagnostic tests): Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacı ile kullanılan sınavlardır. Bu tür sınavlarda değerlendiriciler daha çok kontrol listeleri (check-list) kullanmaktadırlar.

Konuşma becerisi ölçümünde, iletişimsel yaklaşımların gündeme gelmesinden sonra dolaysız/ yüz yüze ölçme ve yarı-dolaylı (semi-direct) ölçme yöntemleri ortaya çıkmıştır. Dolaysız yöntemlerde öğrenciler bire bir görüşmelerde kullanılan rol yapma, görüşme, bireysel ya da toplu sunumlar, münazaralar, skeçler, bilgi-boşluğu gibi değerlendirme yöntemleri kullanılarak değerlendirilmektedirler (Tedick & Klee, 1998). Ancak, yarı-dolaylı ölçme yöntemlerinde bilgisayardan yararlanılmaktadır. Bu yöntemde öğrenciler bire bir iletişim olmaksızın, bilgisayar üzerinden yöneltilen sorulara verdikleri sözlü yanıtlarla değerlendirilmektedirler. Qian (2009) dolaysız ve yarı-dolaylı ölçme yöntemlerini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin büyük bölümünün ölçme sırasında iletişim sağlanamaması nedeniyle yarı-dolaylı ölçme yöntemlerini kullanmak istemedikleri bilgisine ulaşmıştır.

2.2.1. Alternatif Değerlendirme

Hart (1994) sınama süreçlerinde “edim sınaması”, “alternatif değerlendirme” ve “özgün (authentic) sınama” terimlerinin kullanılabilceğini ve bu sınama şekillerinin izlencenin bir parçası olan değerli, önemli ve anlamlı etkinlikler içerdiğini ifade etmiştir. 1998 yılında yayınladıkları çalışmalarında Brown ve Hudson alternatif değerlendirme süreçlerinde kontrol listeleri, günlükler, görüntü ve ses kayıtları, öz ve akran değerlendirmeleri, dosya hazırlama ve sunum yapma gibi yöntemlerin kullanılabilceğini söylemişlerdir.

Pineda (2014) alternatif durum belirlemenin, öğrencilerin farklı yöntemlerle değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler sonucunda verilen dönütlerin öğrenme süreçlerine katkı sağlaması nedeniyle izlemsel olduğunu; istenilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını, derste başarılı olup olunmadığını göstermesi sebebiyle özetleyici olduğunu; ve son olarak da öğrencilerin kendi başarıları hakkında fikir yürütmelerini sağlayarak, hedefler belirlemeleri konusunda öz ve akran değerlendirmesini desteklediği için alternatif olduğunu söylemektedir.

Brown ve Hudson (1998) alternatif değerlendirme konusunda yapılan farklı çalışmalardan edindikleri bilgileri derleyerek şu çıkarımda bulunmuşlardır: Alternatif değerlendirme

1. öğrencilerin yaratıcı ve üretici olmasını gerektirir;
2. gerçek yaşam bağlamları ya da benzeşim kullanır;
3. günlük sınıf içi etkinliklerle birlikte ilerler;
4. alışılmış sınıf düzeni içerisinde değerlendirme yapılmasına olanak sağlar;
5. anlamlı eğitim etkinlikleri sunan görevler kullanır;
6. çıktı kadar sürece de önem verir;
7. üst düzey düşünme ve sorun-çözme becerilerinden faydalanır;
8. öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi verir;
9. uygun şekilde yönetilirse çok kültürlü durumlar için uygundur;
10. bire bir görüşmeyi (open disclosure) ve ölçek kullanımını destekler;
11. öğretmenlere eğitim ve ölçme konularında kendilerini yenileme imkanı sağlar.

Alternatif değerlendirme süreçlerinde kullanılan ölçme tekniklerinin yapısal farklılıklarının yanında notlandırma süreçleri de alışılmış değerlendirme yöntemlerinden farklıdır. Bu yolla yapılan değerlendirmelerde net olarak tanımlanmış edim belirleyiciler

ve ölçütler kullanılır. Ayrıca, öğrencilerin güçsüz yönleri değil güçlü yönlerinin öne çıkarılması hedeflenir (Tedick, 1998; Doman, 2001).

Heaton (1997) testler yardımı ile ölçülemeyecek dil ediminin günlere, haftalara hatta aylara yayılarak, sürekli değerlendirme yolu ile yapılması gerektiğini, böylece başka herhangi bir değerlendirme yöntemi ile açığa çıkamayacak gayret, heves, tutum ve istikrar gibi özelliklerin ortaya çıkarılabileceğini söylemektedir. Benzer bir ifadeyle, son dönemlerde ortaya çıkan farklı ölçme uygulamaları, geleneksel değerlendirme yöntemlerine seçenek olmaları sebebiyle ün kazanmışlardır. Alışılmış ölçme yöntemlerinde ortaya çıkamayan ya da notlandırılmayan özellikler, yeni ölçme yöntemleri ile notlandırılmabilmektedirler (Restrepo vd., 2003).

2.2.2. Öz Değerlendirme ve Akran değerlendirmesi

Öğrencilerin değerlendirme süreçlerine dahil edilmesinin öz-yönetim becerilerinin geliştirilebilmesi için faydalı olduğu ifade edilmektedir (Falchikov, 2005). Ayrıca akran değerlendirmeleri kısa sürede birçok kişiden dönüt alınmasına olanak verdiği için, bu değerlendirme türünün öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenmektedir (Topping, 2009).

Fakat bu yöntemde, öğrencilerin ölçme süreçlerine dahil edilebilmeleri için tüm basamakların çok iyi planlanması gerekmektedir. Tedick ve Klee (1998) öğrencilerin öz ve akran değerlendirmesi süreçlerine dahil edilmeleri isteniyorsa yapıcı ve dürüst dönütler verebilmeleri için kendilerini rahat hissedecekleri, desteklendikleri ve güdüledikleri değerlendirme ortamlarına sahip olmaları gerektiğini; aksi takdirde öğrencilerin birbirlerini incitmekten kaçınmak için acele karar vereceklerini söylemişlerdir. Bu nedenle de alışılmış

yöntemler dışındaki değerlendirme süreçlerine yavaş yavaş ve iyi bir planlama ile geçilmesinin faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Sadece öğretmenden dönüt ve değerlendirme bekleyen öğrencilerin öz ve akran değerlendirmesinde daha az yetkinlik gösterdikleri, bu sebeple de öğrencilerin bu değerlendirme yöntemlerine alıştırmaları gerektiği söylenmektedir (Greş, Valcke & Roozen, 2012). Öz ve akran değerlendirmelerinde en çok kaygı duyulan nokta verilen notların nesnellüğünün sağlanması olduğu için öğrencilerin özellikle ölçek kullanımına alıştırılması gerekmektedir. Ölçek kullanımına alışan öğrenciler hem kendilerini hem de akranlarını daha nesnel değerlendirebileceklerdir.

Konuşma becerisi alanında yürütölen öz ve akran değerlendirmesi çalışmalarında farklı denek grupları ve çeşitlilik gösteren değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. Bu nedenle, elde edilen sonuçlara bakılarak bu değerlendirme yöntemlerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip olup olmadığı ya da verilen notların güvenilir ve geçerli olup olmadığı konularında kesin bir karara varmakta güçlük çekilmektedir. Fakat mevcut durumda dahi, öz ve akran değerlendirmelerinin konuşma becerisinin ölçülmesi ve geliştirilmesi üzerine olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmaktadır (Freeman, 1995; Langan, Shuker, Cullen, Penny, Preziosi & Wheeler, 2005; Greş, Valcke & Roozen, 2012).

2.3. İngilizce Öğretmenliği Eğitiminde Ölçme Alanı Eğitimi

Öğretmen adayları lisans eğitimleri süresince farklı konularda dersler almaktadırlar. Bunun nedeni öğretmen adaylarının alan bilgisi, sınıf yönetimi, yöntem ve değerlendirme gibi alanlarda uzmanlaşmaya ihtiyaç duymalarıdır (Goff-Kfourı, 2013). Türkiye’de de İngilizce öğretmenliği bölümlerinde 67 ders verilmektedir (YÖK, 2019). Bu verilen dersler ve içerikleri YÖK tarafından belirlenmektedir. Bu derslerden bazıları dil becerileri

öğretimi, dil öğretiminde yaklaşımlar, çeviri, sınıf yönetimi, bilimsel araştırma yöntemleri, yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendir ve seçmeli dersler olarak sıralanabilmektedir (YÖK, 2019).

İngilizce öğretmenliği bölümlerinde sunulan eğitim konusunda yurt içinde ve yurt dışında yürütülen çalışmalar incelendiğinde; eleştirilen, yenilenmesi gerektiği düşünülen ortak konular olduğu görülmektedir. Örneğin, öğretmen adaylarının uygulama yapmaya fırsat bulamamaları en çok eleştirilen konulardan bir tanesidir (Richards, 2008; Şallı-Çopur, 2008; Hatipoğlu, 2015; Pop, 2015; Akcan, 2016; Genç, 2016). İngilizce öğretmenliği bölümlerinde verilen derslerin ölçme ve değerlendirme bağlamında incelendiği çalışmalar tarandığında da benzer eleştirilerle karşılanmaktadır. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanında yeterli eğitimi alamadıkları ve bunun yanında öğrenilen kuramsal bilgilerin uygulamaya geçirilebileceği imkanların da sunulmadı bilgisine ulaşılmaktadır (Hasselgreen, Carlsen & Helness, 2004; Köksal, 2004; Hatipoğlu, 2010; Haznedar, 2010; Karakaş, 2012; Vogt & Tsagari, 2014).

Scarino (2013) lisans düzeyinde eğitim gören İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sadece ölçme alanı konusunda değil aynı zamanda bu alanın dil, kültür ve öğrenme ile olan ilişkisi konusunda da eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Scarino'yu destekleyen bir çalışma da Munro'dan (2017) gelmiştir. Munro "Dil eğitiminde sadece değerlendirme bilgisinin geliştirilmesinde başarısız olunmuyor; aynı zamanda dile hâkim olmak için gereken bilgi de geliştirilemiyor. Bunların yerine, yoğun bir şekilde sınıf içi yöntemlere odaklanılıyor." (2017:7) diyerek, yalnızca ölçme ve değerlendirme derslerini değil aynı zamanda İngilizce öğretmenliği bölümlerinde verilen eğitimi genel olarak eleştirmektedir.

Ölçme ve değerlendirmenin sadece öğrenciye not vermek olmadığı, öğretme ve öğrenme süreçlerinin gözden geçirilmesi için elde edilmiş bir fırsat olduğu bilinmelidir (Restrepo vd., 2003). Bu sebeple öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okur yazarlığı (assessment literacy) konusunda bilgilendirilmeleri oldukça önemlidir (Jannati,2015).

Brown ve Baile (2008), Coombe, Troudi ve Al-Hamly (2012) öğretmenlerin yeteri kadar eğitim alamamaları nedeniyle ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin korkuları olduğunu, ölçme ve değerlendirmeyi öğretim alanından ayrı düşündüklerini ve bunların sonucunda da kendilerini yetersiz hissettiklerini söylemişlerdir.

Palacio, Gaviria ve Brown (2003) İngilizce öğretmenlerinin yaptığı konuşma becerisi ölçümü uygulamalarından bahsettikleri çalışmalarında, öğretmenlerin konuşma becerisi ölçümü konusundaki isteksizliklerini iki nedende bağlamışlardır. İlk neden olarak, sınıf içinde ve ölçme durumlarında kullanılan yöntemlerin farklılık göstermesi nedeniyle, ortak değerlendirme süreçlerinin güçleşmesini göstermişlerdir. İkinci neden olarak da var olan alt yapı sıkıntıları, öğretmenlerin değerlendirme için zamana ihtiyaç duymaları ve öğrencilerin edimlerini nasıl ölçüleceği konusundaki eğitim eksiklikleri gösterilmiştir.

Hasselgreen, Carlsen ve Helness (2004) ölçme alanı ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını konu alan çalışmalarında, İngilizce öğretmenlerinin ölçme alanındaki bilgilerini lisans döneminde değil; öğretmenliğe başladıktan sonra süreç içerisinde, kitaplardan öğrendiklerini söylemişlerdir. Başka bir çalışmada da İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisi ölçümü konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve öğretmenlerin konuşma becerisi ölçümünü izlenimsel, bütüncül ve öznel olarak nitelendirdikleri ifade edilmiştir (Vogt & Tsagari, 2014).

Mertler (2003) sınıf içi tecrübenin ölçme okur-yazarlığı üzerine etkisini araştırmış ve öğretmenlerin öğretmen adaylarına kıyasla daha yetkin olduklarını, iki grup arasında öğretmenler lehine açık bir fark olduğunu söylemiştir. Bu çalışma paralelinde Lukin (2004) öğretmen eğitimi programlarında alınan ölçme derslerinin öğretmenler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu, öğretmen adaylarının ölçme konusunda bilgi ve yetkinliklerinin artmasının öz güvenlerini arttırdığını söylemiştir.

Türkiye özelinde ise İngilizce öğretmenliği bölümlerinde Köksal (2004), Şalli-Çopur (2008), Hatipoğlu (2010, 2015), Haznedar (2010), Kahramanoğlu (2010), Akcan (2016) gibi araştırmacıların yürüttüğü çalışmalarda da İngilizce öğretmenliği bölümlerinde eğitim alan öğretmen adaylarının kendilerini ölçme ve değerlendirme alanında yeteri kadar geliştiremedikleri söylenmiş ve bu duruma neden olarak da alanda verilen ders sayısının yetersizliği ve uygulama ve gözlem yapma fırsatlarının azlığı gösterilmiştir. Bu sıkıntıların giderilmesi için de lisans döneminde verilen derslerin ve içeriklerinin gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2.4. Konuşma Becerisi ve Avrupa Ortak Bildiri Metni (OBM/CEFR)

Avrupa Ortak Bildiri Metni (OBM-CEFR), Avrupa Konseyi'nin belirlediği eğitim programları çerçevesinde dil ve kültür çeşitliliğini arttırmak amacı ile hazırlanmış bir programdır. OBM dil öğretme ve ölçme süreçlerini ortak bir çerçeveye oturtmaktadır. Bu uygulama, öğrencileri düzeylere ayırır (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ve öğrenme süreçlerini öğrencilerin kontrolüne vererek, iletişimsel yaklaşım çerçevesinde dil edinim süreçlerini destekler (Avrupa Konseyi, 2018). OBM dört dil becerisinin her birini düzeylere ayırır ve öğrencileri bu düzeylere taşımayı hedefler. MEB tarafından hazırlanan İngilizce ders programlarında 2004 yılından bu yana OBM ölçütleri temel alınmaktadır (MEB, 2019).

Konuşma becerisi OBM de sözlü etkileşim ve sözlü üretim becerileri olarak ikiye ayrılmaktadır. MEB (2018) tarafından betimlenen sözlü etkileşim ve sözel üretim içerikleri şöyledir:

Tablo 2. OBM genel sözlü etkileşim ölçütleri

GENEL SÖZLÜ ETKİLEŞİM	
C2	Deyimsel ifadeler ve konuşma dilinde kullanılan deyimlere, yan anlamlarının derecelerinin farkında olarak, iyi derecede hâkim. Oldukça etkin biçimde bir seri değiştirme donatımları kullanarak daha hassas anlamları tam olarak nakledebilir. Bir zorluğun etrafında o kadar pürüzsüzce geriye dönüş ve yeniden yapılandırma yapabilir ki muhatap olunan kişi bunun farkına varamaz.
C1	Neredeyse zahmitsizce kendisini akıcı bir biçimde kendiliğinden ifade edebilir. Boşlukları dolambaçlı sözlerle doldurulacak geniş sözcüksel bir repertuara sahip. İfadeler ve kaçınma stratejileri için çok az belirgin arama yapar; sadece kavramsal zor bir konu dilin doğal ve pürüzsüz akışını engelleyebilir.
B2	Fikirler arasındaki bağlantıları açıkça belli ederek, akademik, mesleki veya eğlence gibi genel kapsamlı konuları dili akıcı, hatasız olarak ve anında kullanabilir. Söylemek istediklerini pek fazla kısıtlamadan, duruma uygun resmîyet derecesi belirleyerek, iyi bir dilbilgisi hakimiyeti ile anında iletişim sağlayabilir.
B1	Anadil konuşanları ile sıradan etkileşimi ve güçlü ilişkileri her iki tarafı da zorlamadan gerçekleştiren bir derecede ki akıcılık ve kendiliğinden olan bir etkileşimde bulunabilir. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir, ilgili açıklamalar ve tartışmalar sunarak görüşlerini destekleyebilir ve açıklamasını yapabilir
B1	Kendi ilgi alanı ve profesyonel alanına ait aşına olduğu rutin olan veya olmayan hususlarda, biraz güvenle iletişimde bulunabilir. Bilgi alışverişinde bulunabilir, bilgiyi denetleyebilir veya onaylayabilir, daha az rutin olan durumlarla uğraşabilir ve bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabilir. Filmler, kitaplar, müzik gibi daha soyut ve kültürel konularda düşüncelerini ifade edebilir.
A2	Seyahat anında ortaya çıkabilecek olan çoğu durum ile ilgilenmek için geniş bir basit dil serisinden yararlanabilir. Aşına olduğu konularda ki konuşmalara hazırlanmaksızın katılabilir, kişisel fikirleri beyan edebilir ve kişisel ilgi veya günlük yaşamla alakalı (örn. aile, hobiler, iş, seyahat ve güncel olaylar) konularda bilgi alışverişinde bulunabilir.
A2	Diğer kişinin gerektiğinde yardım etmesi, kalıpsal durumlarda ve kısa konuşmalarda oldukça rahat etkileşimde bulunabilir. Fazla çaba sarf etmeden basit, rutin bilgi alışverişinde bulunabilir; soru sorabilir, soruları yanıtlayabilir, tahmin edilebilen günlük durumlarla ilgili bilindik konular üzerinde fikir ve bilgi alışverişi yapabilir.
A2	İş ve boş zaman ile ilgili aşına ve rutin hususlar hakkında basit ve doğrudan bilgi alışverişi gerektiren basit ve rutin görevler dahilinde iletişim yapabilir.

	Çok kısa sosyal bilgi alışverişini idare edebilir ama konuşmayı kendi ahenginde devam ettirebilmek için yeterince anlayamaz.
A1	Basit bir biçimde etkileşimde bulunabilir ama iletişim tamamen konuşmanın daha yavaş tekrarı, başka şekilde ifade edilmesi ve ifadenin düzeltilmesi haline bağlıdır. Basit sorular sorabilir ve yanıtlayabilir, acil gereklilik gösteren alanlarda veya çok aşına olunan konularda basit ifadeleri başlatabilir ve yanıtlayabilir.

Tablo 3. OBM genel sözlü üretim ölçütleri

GENEL SÖZEL ÜRETİM	
C2	Alıcının önemli noktalara dikkat etmesini ve hatırlamasına yardımcı olacak, etkili bir mantık yapılı, anlaşılır, pürüzsüzce akan iyi yapılandırılmış konuşma üretebilir.
C1	Kompleks konulara alt temalar ekleyerek önemli noktaları geliştiren ve uygun bir son ile toparlayabilen, anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir.
B2	Önemli noktaları ve ilgili destekleyici ayrıntıları uygun bir şekilde belirterek, anlaşılır, sistematik olarak gelişmiş betimlemeler ve sunumlar yapabilir.
B1	İlgi alanıyla alakalı olan geniş kapsamlı konuları, yardımcı noktalar ve ilgili örneklerle fikirlerini destekleyen ve genişleten, anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir.
A2	İlgi alanıyla alakalı olan bir ya da daha fazla konuyu, sanki çizgisel ardışık noktalmış gibi sunarak, oldukça akıcı bir şekilde açık bir betimlemeyi destekleyebilir.
A1	İnsanları, yaşam ve çalışma koşulları, günlük işleri, sevdiklerini/sevmediklerini, vs. gibi konuları kısa bir basit tümceler serisi ve bir listeye bağlı olan tümceler şeklinde, basitçe betimleyebilir ve sunabilir.
A1	İnsanlar ve yerler hakkında basit ve çoğunlukla kalıplaşmış ifadeleri üretebilir.

OBM’de dilin etkin kullanımı ve iletişim kurulması öncelenmektedir. Bu nedenle, sözlü beceri ayrıntılı olarak ele alınmıştır ve sözlü üretim ve sözlü etkileşim başlıkları altında ayrı ayrı tanımlayıcılarla belirlenmiştir. 2018 yılı içerisinde Avrupa Konseyi tarafından güncellenen yeni OBM ölçütleri incelendiğinde, konuşma becerine ne kadar ayrıntılı yer verildiği görülecektir. Güncellenen OBM içeriğine genel dil bilgisi, sözcük bilgisi, doğru konuşma, sözcük kontrolü, sesletim kontrolü, toplum dilbilimsel kullanım uygunluğu, edimbilimsel kullanım özellikleri gibi birçok başlık dahil edilmiştir.

OBM’de yer alan konuşma becerisi betimleyicileri, sınava-özgü ölçütler yazılmasında (test-specific criteria) temel olarak kullanılmaktadır (Luoma, 2009). Dolayısıyla konuşma becerisi, OBM’de yer alan beş temel ölçüt kullanılarak değerlendirilmektedir. Bu ölçütler: çeşitlilik, doğru konuşma, akıcı konuşma, iletişim, konuşma uyumudur (Avrupa Konseyi, 2001: 28-29). 2018 yılında bu ölçütlere sesletim de eklenmiştir.

Roca-Varela ve Palacios (2013) çeşitlilik ve akıcılığın farklı sınavlarda farklı şekilde adlandırılabilirdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, “çeşitlilik” Pearson Tests of English’de (PTE) “çeşitlilik” olarak yer alırken, Test of English as a Foreign Language’da (TOEFL) “dil kullanımı” olarak ifade edilmektedir. Çeşitlilik kavramında sözcük, yapı ve özel ifadelerdeki kullanım zenginliği vurgulanmaktadır. Doğru konuşma ölçütüyle de hem dilbilgisi yapılarının doğru kullanımının hem de sesletimin doğru yapılmasının hedeflendiğini dolayısıyla doğruluğun içine sesletimin de girdiğini söylemişlerdir.

Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Avrupa Konseyi’ne üye ülkelerin Eğitim Bakanları tarafından, OBM içinde geliştirilmesinde fikir birliğine varılan bir tasarıdır. Tasarının amacı Avrupa vatandaşlarını dil ve kültür çeşitliği konusunda yetkin kılmaktır (Demirel, 2011). İşisağ ve Demirel (2010) Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ADGD) ile yürütülen konuşma becerisi çalışmalarının, öğrencilere olumlu yönde etki ettiğini, öğrencilerin daha akıcı konuşabildiklerini ve kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini vurgulamışlardır.

2.5. Konuşma Becerisi Ölçümünde Karşılaşılan Sorunlar

Roca-Varela ve Palacios (2013) kendine has özellikleri, değerlendirme sürecinde uzun zaman gereksinimi ve konuşma eyleminin kalıcı olmayan soyut yapısı nedeniyle konuşma becerisini ölçümü en karmaşık dil becerisi olarak tanımlamışlardır. Ayrıca

konusma becerisinin öznel olarak değerlendirilmesi değerlendiricileri en çok zorlayan özelliklerinden biri olarak görülmektedir. Ölçme süreçlerinde nesnelliğin sağlanması, verilen notların güvenilir ve geçerli olabilmesi için oldukça önemlidir. Bu nedenle de ölçek hazırlamak ve kullanılacak ölçeklere karar vermek öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer zorluktur (Pineda, 2014).

2.5.1. Konuşma Becerisi Ölçümünde Nesnellik

Konuşma becerisi ölçümünde nesnelliğin sağlanamaması bu becerinin ölçülmesini güçleştiren ve öğretmenlerin bu beceriyi notlandırmakta isteksiz davranmalarına zemin hazırlayan nedenlerden bir tanesidir. Fakat ölçek kullanımı, nesnellik sorununun üstesinden gelinmesi için oldukça etkili bir yoldur. Ölçek kullanımının yanında notlandırma süreçlerinin veri çeşitliliği sağlayacak yöntemlerle desteklenmesi ve değerlendirici eğitimi, değerlendirme sürecinde nesnelliğin dolayısıyla geçerliğin ve güvenilirliğin artırılmasının önemli yolları olarak görülmektedir (Brown & Hudson, 1998).

2.5.1.1. Ölçek Kullanımı

Ölçekler bütün olan bir görevi önceden belirlenmiş ölçütlere göre bölümlere ayırarak her bir bölümde edimin ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemektedirler (Stevens & Levi, 2005). Ölçekler, üretici becerilerin değerlendirme süreçlerinde nesnelliği en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan etkili araçlardır. Ayrıca zaman tasarrufu, etkili ve ayrıntılı dönüt verme ve öğretme süreçlerini değerlendirme gibi konularda da faydalar sağlamaktadırlar (Brookhart, 2013).

Öğrencilerin edimlerinin hangi ölçütlere göre notlandırılacağı belirlendiğinde hem not vericiler hem de öğrenciler değerlendirme süreçlerini daha verimli ve rahat geçirebilmektedirler. Bu nedenle öğrenciler, değerlendirme sürecinde kullanılacak ölçekler

hakkında bilgilendirilmelidirler (Pineda, 2014). Kullanılacak ölçme yöntemlerinin hedefleri, amaçları, öğrencilerden neler beklendiği, hangi ölçütlerin kullanıldığı öğrencilerin bilişsel ve dilsel düzeylerine uygun, kısa ve anlaşılabilir bir dille sözlü ve yazılı olarak açıklanmalıdır (Russell & Airasian, 2012).

Genel olarak ölçeklerde öne çıkan konuşma becerisi ölçütleri: akıcılık, sesletim, dili doğru kullanma/dilbilgisi, sözcük bilgisi, bağlam kurabilme ve konuşmayı yönetmedir (Güllüoğlu, 2004; Roca-Varela & Palacios, 2013).

Ölçeklerin olumlu etkilerinin bilinmesine rağmen özellikle üniversite düzeyinde eğitim veren öğretmenlerin ölçek kullanmaya karşı direnç gösterdikleri sonucuna ulaşan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenler, gösterdikleri direncin nedeni olarak ölçekleri güvenilir ve geçerli bulmamalarını göstermişlerdir (Reddy & Andrade, 2010). Ancak birçok çalışma, olumlu etkileri sebebi ile öğretmenlerin ölçek kullanmasını desteklemektedir. Örneğin; Garcia-Ros (2011) ölçek kullanımı konusunda yürütülen bazı eserleri incelediğinde, öğrencilerin ölçeklerdeki ölçütlere odaklanmalarının öğrenme kalitesini arttırdığını ve öğrencilerin gelişimleri hakkında daha doğru değerlendirme yapabilmelerine fırsat verdiğini söylemiştir. Ölçek kullanımına başka bir destek de Pineda (2014)'dan gelmiştir. Pineda ölçeklerin öğretmenlerin daha geçerli notlandırmalar yapabilmelerine yardımcı olduğunu, nesnelliği ve güvenilirliği arttırdığını, kullanımının kolay olduğunu ve özerkliği destekleyerek değerlendirme süreçlerine olumlu katkı sağladığını dile getirmiştir.

Ölçek kullanımının öğretmenler için olduğu kadar öğrenciler için de yol gösterici ve yönlendirici olduğu ifade edilmektedir (Stevens & Levi, 2005; Dornisch & McLoughlin, 2006). Belirlenen bu olumlu etkilerine rağmen bazı öğretmenler, ölçek hazırlamanın çok zaman aldığını ileri sürerek kullanma konusunda çekinceleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Fakat ölçek ile çalışmaya alışan eğitimcilerin bir saatten az bir sürede ölçek hazırlayabildikleri; ayrıca hazırlanan ölçeklerin değerlendirme sürecini kısalttığı ifade edilmektedir (Luoma, 2004; Stevens & Levi, 2005).

Ölçekler güvenilirliği arttırıp, değerlendirme süreçlerini kısaltırken aynı zamanda öğrenciler hakkında bildirimsel değerlendirme yapılmasına da olanak sağlamaktadırlar. Ölçütlere göre yapılan değerlendirmelere bakılarak, öğrencilerin neleri başarabildikleri ve düzeyleri hakkında bilgi edinilebilmektedir. Ölçeklerin analitik, bütüncül, görev-odaklı ve genel değerlendirme ölçekleri şeklinde sınıflandırmaları olsa da en aygın kullanılan türleri analitik ve bütüncül ölçeklerdir.

2.5.1.2. Ölçek Hazırlama Basamakları

Ölçek hazırlamak çok iyi bir planlama gerektirmektedir. Önce hedef ve amaçlar, daha sonra edim değerlendirme ölçütleri belirlenmeli ve son olarak da ölçeğin puanlaması hazırlanmalıdır (Moskal, 2003). Rogers ve Sando (1996) hedefleri öğrencilerden beklenen ürün, amaçları ise hedefleri gözlenebilir hale getiren davranışlar olarak açıklamışlardır (akt. Moskal, 2003). Bu nedenle ölçeğe karar verilmeden önce yapılacak uygulamanın hedeflerine ve amaçlarına karar verilmesi gerekmektedir.

Farklı hedef ve amaçlar, ölçme teknikleri ve öğrenciler ölçek çeşitliliğini gerekli kılmaktadır. Heaton'ın (1990) ifade ettiği gibi; bir öğrenci doğru sesletim, doğru vurgu ve tonlama yaptığı halde bağlamı yanlış verebilirken; başka bir öğrenci birçok sesletim ve yapısal hataya sahip olmasına karşın mesajını doğru aktarabilmektedir. Dolayısıyla doğru ölçeğe karar vermek için birçok değişkenin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Farklı biçimlerde hazırlanabilen ölçeklerde temel dört bölüm bulunmaktadır. Bunlar görev tanımı, düzeyi gösteren bir notlandırma (5/A/mükemmel gibi bir ifade),

görevin boyutları (görevde kullanılan beceri/bilgi analizi) ve her bir edim düzeyinin betimleyicilerinden oluşan bölümlerdir (Stevens & Levi, 2005:5-6). Dört bölümün yer aldığı boş ölçek taslağı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Örnek ölçek taslağı

Görev tanımı:

	<i>Ölçek düzeyi 1</i>	<i>Ölçek düzeyi 2</i>	<i>Ölçek düzeyi 3</i>
<i>Boyut 1</i>	<i>betimleyici</i>	<i>betimleyici</i>	<i>betimleyici</i>
<i>Boyut 2</i>	<i>betimleyici</i>	<i>betimleyici</i>	<i>betimleyici</i>
<i>Boyut 3</i>	<i>betimleyici</i>	<i>betimleyici</i>	<i>betimleyici</i>

Ölçekler oluşum şekillerine göre iki şekilde sınıflandırılmaktadırlar. Bunlardan ilki ölçütlerin ayrı ayrı ya da bütüncül olarak sınıflandırıldığı analitik ve bütüncül ölçeklerdir. İkincisi ise benzer görev durumlarda kullanılabilen genel ya da sadece tek bir görevde kullanılabilen biçimde hazırlanmış genel ve göreve özel ölçeklerdir (Brookhart, 2013).

2.5.1.3. Analitik Ölçek

Analitik ölçeğin temel özelliği her bir ölçütün ayrı ayrı betimlenmesidir. Analitik ölçeklerde ölçütlerin ayrı ayrı betimlenmesi değerlendirmenin ayrıntılı olarak yapılmasına olanak sağlamaktadır (Tsagari, 2013). Bu özellikleri nedeniyle analitik ölçeklerin bütüncül ölçeklere kıyasla daha güvenilir olduğu söylenmektedir (Jonsson & Svingby, 2007.) Ayrıntılı dönüt verilmesine olanak sağlaması nedeni ile analitik ölçeklerin sınıf içi bildirimsel ölçme uygulamaları için daha uygun olduğu ifade edilmektedir (Brookhart, 2013). Özellikle üst düzeylerdeki öğrencilere verilen dönütlerde oldukça yararlı oldukları düşünülmektedir (Dunbar, Brooks & Kubicka, 2006). Kullanılan ölçekler incelenerek öğrencilerin güçlü ve daha az güçlü yönlerini belirlemek, bu doğrultuda öğrencileri yönlendirmek, öğrenme üzerine olumlu etki yapmaktadır. Fakat bunun yanında, analitik

ölçeğe yöneltilen eleştiriler de bulunmaktadır. Bunlardan en güçlüsü parça parça birimlere verilen notların konuşmanın tümünü yansıtamayacağıdır (Tedick & Klee; 1998). Diğer bir eleştiri de puanlamanın ve değerlendiriciler arasında fikir birliğine varılmasının çok zaman alması konusundadır (Brookhart, 2013).

2.5.1.4. Bütüncül Ölçek

Bütüncül ölçekler öğrencilerin üretici becerilerini bütünsel olarak değerlendirmek amacı ile kullanılan ölçeklerdir (Tedick & Klee, 1998). Bütüncül ölçekler üretime verilen gözlemsel notları ifade etmektedirler (Brookhart, 2013). Bu ölçekler değerlendirme sürecinde zamandan kazanç sağlamaları nedeni ile geniş-tabanlı ve özetleyici sınavlarda daha çok tercih edilmektedir. Sınıf içi kullanıma analitik ölçeklere oranla daha az elverişlidirler; çünkü öğrencilere edimleri hakkında daha az bilgi vermektedirler. Bütüncül ölçekler, öğrencinin neyi yapamadığından ziyade neyi daha iyi yaptığına odaklanmaktadır (Moskal, 2003). O'Sullivan'ın (2007) analitik ve bütüncül ölçekleri yapısal olarak karşılaştırdığı çalışma Tablo 5'te sunulmuştur.

Bu tablodan da anlaşılacağı gibi bütüncül ölçekler analitik ölçeklere kıyasla daha genel ifadeler içermektedirler. Analitik ölçeklerde farklı farklı başlıklarda yer alan ifadeler birleştirilerek bütüncül ölçekte tek düzey altında sunulabilmektedir.

Tablo 5. Analitik ve bütüncül ölçek örneği (O’Sullivan, 2007)

Ölçek düzeyi:	Dilbilgisi ve Sözcük	Söylem yönetimi	Sesletim	Etkileşim
3	Dilbilgisi kullanımı yeteri kadar doğrudur. Sözcük seçimi, görevi tamamlamak için uygundur.	Görevi tamamlamak için yeterli düzeyde dilsel kaynak çeşitliği kullanır. <i>Üretim (contribution)</i> zaman zaman sınırlı veya uygunluk yönünden eksik olabilir.	Anlaşılmak için sesletim ve parçalar üstü ses birimleri kullanımı yeterlidir. Anadil (D1) aksamı zaman zaman sıkıntı olabilir.	Görevi tamamlamak için yeterli etkileşim yetisine sahiptir. Kullanacağı dili seçmeye çalışırken duraksamalar olmasına ve konuşma sırası alırken duyarlılık gösterememesine rağmen görevi tamamlamak için konuşma akışına sahiptir. Söyleme devam etmek için büyük bir yardım veya yönlendirmeye ihtiyaç duymaz.
3	(1) Bazı hatalar olmasına rağmen kullanılan dilbilgisi ve seçilen sözcükler görev için uygundur. (2) Söylem biraz uzatılsa da büyük oranda uyundur. (3) Genelde anlaşılabilir. (4) Önemli düzeyde bir yönlendirmeye olmadan etkileşimi devam ettirebilir ve göreve devam edebilir.			

2.5.1.5. Genel Ölçekler

Adından da anlaşılacağı gibi benzer öğrenme çıktıları için kullanılan, genel ölçütler içeren ölçeklerdir. Bu tür ölçeklerde edim belirleyiciler geneldir (Brookhart, 2013). Örneğin ölçütler, özel bir durumda iletişim kurabilme özelliklerini değil, genel olarak iyi iletişim kurabilme özelliklerini sıralayabilir. Edim belirleyiciler geneldir, bu nedenle öğrenciler odaklanılan becerinin genel özelliklerini öğrenmektedirler. Örneğin; iletişim kurulurken nelerden yararlandığı değil, iletişim kurulup kurulmadığı ölçülmeye çalışılmaktadır. Odaklanılan nokta, kullanılan yöntemin detayları değil yöntemin kullanılıp

kullanılmadığıdır. Dolayısıyla bu ölçeklerde ayrıntılar değil genel özellikler vurgulanmak istenmektedir.

2.5.1.6. Göreve Özel Ölçekler (Task-specific Rubrics)

Göreve özel ölçekler kullanılan edime özel ölçeklerdir. Göreve özel ölçekler bir soruna çözüm bulmak için, bir konu üzerinde yürütülen muhakeme yeteneğinin tespiti için ya da öğrencilerin bahsetmesi gereken kavramları sıralamak için kullanılabilirler (East, 2016). Göreve özel ölçekler, “puanlama yönergeleri” (scoring directions) gibi kullanılmaktadırlar. Bu sebeple öğrencilerle paylaşılması durumunda görevin yanıt anahtarı verilmiş olunacağı için, göreve özel ölçeklerin öğrencilerle paylaşımına uygun olmadıkları ifade edilmektedir (Brookhart, 2013). Bu ölçekler, genel ölçeklere kıyasla daha kolay kullanılırken, tek bir görevi notlandırmaları nedeniyle bildirimsel değerlendirmeye uygun olmayabilmektedirler (Brookhart, 2013; East, 2016).

2.5.2. Konuşma Sınavlarının Geçerliğinin Sağlanması

Geçerliğin en bilindik tanımı, bir ölçme aracının gerçekten ölçmeyi hedeflediği şeyi ölçüp ölçemediğidir (Jonsson & Svingby, 2007; Gampper, 2013, Lemmeti, 2014). Amaçladığı şeyi ölçemeyen sınav yöntemleri işe yaramaz ve yanıltıcıdır. Geçerlik farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Gipps’in (1994) sınıflandırması şu şekildedir:

- a) yordama geçerliği
- b) içerik/kapsam geçerliği
- c) yapı geçerliği
- d) örtüşmeli geçerlik
- e) notlandırma geçerliği

Yordama geçerliği, elde edilen verinin gelecekteki edimi doğru olarak yorumlaması ile ilgilidir. Örneğin, “A” notu ile bir üst sınıfa geçen öğrencinin, bu düzeyde de başarılı

olacağının düşünülmesi ve bu düşüncenin doğrulanması ölçme durumunun yordama geçerliğinin olduğunu göstermektedir.

İçerik geçerliği, kullanılacak ölçme yönteminin içeriğinin, çalışılan konularla uyumlu ve amaca yönelik olma durumudur. Örneğin, birinci ve ikinci ünitelerin kazanımlarının değerlendirileceği bir ölçme yönteminde kullanılacak etkinliklerin, birinci ve ikinci ünitenin kazanımlarını orantılı bir şekilde kapsamaması, içerik geçerliğinin olduğunu göstermektedir. İçerik geçerliğinin sağlanabilmesi için madde tanımlayıcılarının kullanılmasının faydalı olduğu söylenmektedir (Alderson, Clapham & Wall, 1995; Fulcher, 2003; Gampper, 2013).

Yapı geçerliği, ölçme aracının gerçekten ölçmeyi amaçladığı duruma uygun olup olmadığı ile ilgilidir. Örneğin; sözlü etkileşim becerisini ölçmeyi hedefleyen bir öğretmenin resim hikâyelendirme yöntemini tercih etmesi durumunda yapı geçerliği sağlanmamış olacaktır. Ancak, aynı becerinin ölçümünde bilgi eksikliği yöntemi kullanıldığında, ölçmek istenilen edim ve bunun için tercih edilen yöntem uyumlu olacağı için yapı geçerliği sağlanmış olacaktır.

Örtüşmeli geçerlik, ölçülmek istenilen edim için kullanılan farklı ölçme yöntemlerinin benzer sonuç verip vermediğini tespit etmeyi amaçlar. Örneğin, konuşma sırası alma (turn taking) stratejilerini ölçen münazara ve bilgi eksikliği etkinliklerinden benzer notlar alınması, kullanılan tekniklerinin örtüştüğünü, dolayısıyla geçerli olduğunu göstermektedir.

Notlandırma geçerliği, değerlendirme yapan kişinin herhangi bir değişkenin etkisi altında kalmadan, sadece edime odaklanması ile verilen notların geçerliğiyle ilgilidir. Öğrencinin sesi, fiziksel özellikleri ve etnik kimliğinin verilen notları etkileyebileği söylenmektedir (Johnsson ve Svingby, 2007). Değerlendiricilerin bu ve benzer

durumlardan etkilenmeden, yalnızca edime odaklanarak not verdiği durumlarda notlandırma geçerliğinden bahsedilebilmektedir.

Geçerliği sağlamanın en temel ve etkili yolunun madde tanımlayıcılar hazırlayarak, kullanılacak görevi ayrıntılı olarak betimlemek olduğu ifade edilmektedir (Alderson, Clapham & Wall, 1995; Fulcher, 2003; Gampper, 2013).

2.5.2.1. Madde Tanımlama

Konuşma sınavı yapacak öğretmenlerin ölçülecek konuşma becerisi türü, hangi ölçme yönteminin kullanılacağı, ölçmenin ne zaman ve nasıl yapılacağı, ölçütlerin neler olacağı gibi konularda fikirleri vardır. Bu fikirlerin yazılı hale gelmesine madde tanımlama denmektedir (Davidson & Lynch, 2002). Tanımlayıcılar ölçülmek istenilen yapıları belirlemek, kullanılacak görevleri ayrıntılı olarak betimlemek, kıyaslanabilir görevler geliştirmek ve adil notlandırmaya yardımcı olabilmek için değerlendirme ölçütleri içermektedirler (Luoma, 2009). Madde tanımlayıcıları hazırlayacak, kullanacak ve aynı zamanda ölçme sürecini yürütecek kişi öğretmen olacağı için, öğretmenler tanımlayıcıları kendileri için hazırlamış olacaklardır. Dolayısı ile öğretmenlerin kendi anlayacakları biçimde, ihtiyaçlarına göre geliştirdikleri tanımlayıcılar, ölçme süreçlerinin sorunsuz işlemesi için yararlı olacaktır (Fulcher, 2003).

Madde tanımlama sürecinde birçok alt başlığın göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Alderson, Clapham ve Wall (1995) ve Fulcher (2003) çalışmalarında madde tanımlayıcılar yazılırken göz önünde bulundurulması gereken alt başlıklardan bahsetmektedirler. Bu başlıklar sınava girecek öğrenciler hakkındaki bilgilerden kullanılacak ölçme yöntemlerine, sınav için ayrılacak süreden kullanılacak ölçeklere kadar birçok konuyu ayrıntılı olarak içermektedir.

Luoma (2009:115) tanımlayıcı kullanılmasının iki temel faydasından bahsetmektedir. Birinci faydası, parçalarının birbirleri ile uyumlu olduğu, etkili bir ölçme sistemin geliştirilmesine yardımcı olmasıdır. Örneğin, tanımlayıcılar iyi yapılandırıldığında aynı becerinin yanlışlıkla tekrar ölçülmesi söz konusu olmaz veya ölçeğin sınama durumuna uygun olmadığı sınav öncesinde fark edilebilir. Ayrıca, tanımlayıcıların yazılmasının ve maddelerin kayıt altına alınmasının ilerleyen süreçlerde öğretmenlerin işini kolaylaştıracağı da ifade edilmiştir. İhtiyaç duyulması durumunda, kayıt altına alınan maddeler üzerinde yapılacak ufak değişikliklerle gelecekte kullanılmak üzere hazır bir dosyaya sahip olunacaktır. Luoma tanımlayıcı kullanımının ikinci faydasının, öğretmenlerin öğretme süreçleri hakkındaki kuramsal farkındalığını arttırması olduğunu söylemektedir. Tanımlayıcılar yazılmaya başlandığı andan itibaren ölçümün altında yatan konuşma becerisi özellikleri üzerine bilinçli olarak odaklanılır. Örtük (implicit) olan bilgiler açık (explicit) ve gözlenebilir hale gelir. Dolayısıyla madde tanımlama sürecinde, öğretmenlerin hem bilgilerini hatırlama hem de kendilerini yenileme imkânı bulabilecekleri ifade edilmiştir.

2.5.3. Konuşma Sınavlarının Güvenirliğinin Sağlanması

Notların geçerli olabilmesi için öncelikle güvenilir olması gerektiği söylenmektedir (Bachman, 1995; Hughes, 2003). Bu nedenle nesnelliğin sağlanabilmesinin ön koşulu güvenirliliğin sağlanmasıdır. En genel ve basit ifadesi ile güvenirlilik, notlardaki tutarlılık olarak ifade edilmektedir (East, 2016). Aynı öğrencinin farklı durumlarda benzer ölçme yöntemleri ile benzer notlar alması durumunda, verilen notların güvenilir olduğu söylenmektedir (Bachman, 1995; Gampper, 2013). Notlandırmadaki güvenirlilik oldukça önemlidir, çünkü karar verme süreçlerinde elde edilen veriler temel alınarak değerlendirmeler ve planlamalar yapılmaktadır.

Konuşma becerisinde güvenilirlik kaliteli ölçme araçlarına ve süreçlere bağlıdır. Sınav komisyonlarının güvenilirliği sağlamak için yaygın olarak değerlendirici eğitimine önem verdikleri ifade edilmektedir (Luoma, 2009). Kaynaklar (Fulcher; 2003; Hughes, 2003; Luoma, 2009; Gampper, 2013) farklı adlarla sınıflandırmış olsa da güvenilirlik en genel haliyle değerlendirici ve test güvenilirliği başlıkları altında sınıflandırılmaktadır.

2.5.3.1. Değerlendirici Güvenirliği

Üretici becerilerin değerlendirilme sürecinde not veren kişilerin nesnel puanlamalar yapmaları güvenilirlik için oldukça önemlidir. Bu nedenle değerlendirme yapan kişilerin ölçme ve değerlendirme alanında eğitim almaları gerekmektedir (Alderson, Clapham & Wall, 1995; Fulcher, 2003; Luoma, 2009). Ancak eğitim alınsa bile değerlendiricilerin yaşı, cinsiyeti, aldıkları eğitim, kişisel özellikleri, dil yetkinlikleri ve değerlendirici olarak edindikleri tecrübelerinin notlama süreçlerini etkilediği ifade edilmektedir (Wang, 2010).

Değerlendiricilere verilen ölçme eğitiminde ilk önce ölçme yöntemleri ve ölçütler hakkında bilgi verilmektedir. Bir sonraki adımda uzmanların, alınmış ses kayıtlarını ölçek kullanarak nasıl değerlendirdikleri ve puanladıkları örneklerle gösterilmektedir. Daha sonra, yine önceden yapılmış ses kayıtları eğitim alan öğretmenler tarafından değerlendirilerek uygulama basamağına geçilmektedir. Bu basamakta verilen notlar ve nedenleri sözlü olarak açıklanmaktadır ve notlar hakkında ortak karara varılana kadar tartışmalar yürütülmektedir. Yapılan uygulamalar değerlendiricilerin verdiği notlar tutarlı olana kadar devam etmektedir (Alderson, Clapham & Wall, 1995; Fulcher, 2003; Luoma, 2009).

Değerlendirici güvenirligi iki alt başlığa ayrılmaktadır. Bunlardan ilki, değerlendiricinin kendi verdiği notlar arasındaki tutarlık anlamına gelen tek-değerlendirici güvenirligi ya da iç güvenirliktir (intra-rater/internal reliability). Değerlendiricinin farklı

zamanlarda aynı ölçme yöntemini kullanarak aynı öğrenciye benzer notu vermesi ya da kayıt altına aldığı üretimi bir süre sonra dinlediğinde üretime benzer notu vermesi durumunda tek-değerlendirici güvenilirliğinin sağlanacağı bildirilmektedir (Jonsson & Svingby, 2007; Gampper, 2013).

İkinci başlık, değerlendiriciler arasındaki güvenirliliktir (inter-rater reliability). Aynı ölçme durumunda farklı değerlendiricilerin benzer notları vermesi durumunu ifade etmektedir. İyi yapılandırılmış ölçekler kullanıldığında, değerlendiriciler arasında büyük oranda uzlaşma sağlanacağı savunulmaktadır (Fulcher, 2003). Luoma (2009) ölçek kullanılmasına rağmen değerlendiriciler arasında büyük farklar çıkması durumunda değerlendiricilerin yeterliğinin ya da ölçeğin uygunluğunun sorgulanması gerektiğini söylemektedir.

Değerlendiriciler konusunda araştırma yapan Ang-Aw ve Goh (2011) çalışmalarında, birçok farklı araştırmanın sonuçlarını bir araya getirerek ulaştıkları bilgileri sunmuşlardır. Çalışmalarında öğretmenlerin deneyim sürelerinin konuşma becerisi notlandırılmasına olan etkisinden odaklanılan farklı becerilere, düşük not vermekten kaçınılırken çok yüksek not da vermeyip belirli notlarda yığılmalar görülmesine, ölçek kullanımının olumlu etkilerinden öncelenen ölçütlere kadar birçok konuda değerlendiricilerin etkisinin büyük olduğunu ifade etmişler ve bu başlıkların etkili bir biçimde yönetilebilmesi için, değerlendiricilerin eğitim alması gerektiğini söylemişlerdir. Bu görüş, daha önce bu konuda araştırmalar yapan başka araştırmacılar tarafından da ifade edilmiştir (Liskin-Gasparro, 1983; Davidson, Howell & Hoekema, 2000; Natsuhara, 2008; Wang, 2010). Ayrıca Wang (2010) değerlendiricilerin aldıkları eğitimin sonsuza kadar geçerli olamayacağını, her değerlendirme sürecinden önce değerlendiricilere dikkat

etmeleri gereken noktaların hatırlatıldığı eğitimlerin verilmesinin faydalı olacağını vurgulamıştır.

2.5.3.2. Test Güvenirliği

Test güvenirliği, yapılan ölçme uygulamasının güvenirliği anlamına gelmektedir. Luoma (2009) bunu örtüşük form güvenirliği (paralel form reliability) olarak adlandırmaktadır. Öğrencilerin birden fazla görev ile sınandığı durumlarda, alınan notların çeşitlilik göstermesi kullanılan görevlerin güvenilir olmadığı anlamına gelmektedir. Ancak, farklı sınama durumlarından yakın notlar elde edilmesi örtüşük form güvenirliğinin sağlandığını göstermektedir (Luoma, 2009).

Gampper'da (2013) test güvenirliği bağlamında test/tekrar-test güvenirliğinden bahsetmektedir, ancak bu kavramı daha genel ifadeler kullanarak açıklamaktadır. Gamper sınama ortamının sesli olması, kullanılan görsellerin kalitesinin düşük olması, sınama sürecinin uzun olması ve yönergelerin açık olmaması gibi özellikleri test güvenirliği başlığı altında incelemektedir.

2.6. Uluslararası Geçerliği Olan Sınavlarda Konuşma Becerisi Ölçümü

Cambridge ESOL (Cambridge ESOL), TBE International English Language Testing System (IELTS), Pearson Tests of English (PTE), The Test of English as a Foreign Language (TOEFL) ve Cambridge First Certificate Examination (FCE) sınavları en çok bilinen ve dünya çapında geçerliği olan İngilizce sınavlarıdır. Yabancı dil öğretiminde iletişim yetisinin öne çıkması ve dilin iletişim kurmak amacı ile kullanılmasının öncelenmesiyle birlikte bu sınavlara konuşma becerisini sınavan bölümler eklenmiştir.

Öğrenciye, yanıt vermek için düşünme süresinin verilir verilmemesi veya üretim süresinin kısalığı uzunluğu gibi bir takım yapısal farklılıkları olsa da bu sınavlarda

kullanılan ölçme teknikleri benzerlik göstermektedir. Bu tür sınavlarda genel olarak adayların sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerileri sınanmaktadır. Sınavların bazılarında yüz yüze görüşmeler yapılırken bazılarında yarı-yapılandırılmış yöntem kullanılarak bilgisayar veya internet ortamında üretimler gerçekleştirilmektedir. Gelişen teknoloji sayesinde, yarı-yapılandırılmış sınav durumları daha doğal uygulanabilmektedir.

Geçerliği kabul edilmiş bu sınavlarda kullanılan konuşma becerisi değerlendirme yöntemleri sınıf ortamında kullanılanlardan farklılık göstermektedir. Rol yapma, münazara veya röportaj yapma gibi yöntemler sınıf içi uygulamalarda tercih edilebilirken, bu sınavlarda daha kesin sınırlar ile çizilmiş uygulamalar yer almaktadır. Geçerliği kabul edilen bu sınavların bir kısmında konuya ısınma (warm-up) olarak bilinen ve sınavı alan kişinin sınav durumuna daha rahat uyum sağlamasını amaçlayan ve notlandırılmayan ilk basamak ile başlarken, diğerleri görevle başlayabilmektedirler. Aşağıdaki tabloda, geçerliği olan beş sınavın konuşma bölümlerinde kullanılan görevler sunulmaktadır:

Tablo 6. Geçerliği kabul edilen sınavların konuşma becerisi ölçme görevleri (Roca-Varela & Palacios, 2013:57)

ESOL EXAM	TOEFL	IELTS	PTE	FCE
-Görüşme - Bireysel uzun süreli betimleme görevi (örn. Bir fotoğraf betimlenmesi) -Etkileşimli görev (resimler) -Konu tartışma	-Konu tartışma (iki görev) - Kısa okumalar, konferans, konuşmaları takiben yapılan sözlü üretim görevleri (dört görev)	-Giriş ve görüşme -Bireysel uzun konuşma -İki yönlü/karşılıklı konu tartışma	-Kesintisiz monolog -Konu tartışma -Resim betimleme -Rol yapma	-Değerlendirici ile karşılıklı konuşma -İlk öğrencinin yönergeye verdiği cevabın devamında diğer öğrencinin yapacağı konuşma -Öğrencilerin ikili konuşması -Üçüncü bölümdeki konuşma paralelinde ikili münazara

Tablolar daha yakından incelendiğinde, sınavlarda kullanılan görevlerin beş ana ulamdan oluştuğu görülmektedir: 1) sesli okuma ve kısa soru-cevap görevlerinin olduğu *oldukça kontrollü konuşma görevleri*; 2) *bireysel görüşme*, 3) daha güç kıyaslama ve karşılaştırma görevlerine dönüşebilen *betimleme görevleri*; 4) *konu tartışma*; 5) telefon yoluyla iletişim kurmayı amaçlayabilen *rol yapma görevleri* (Roca-Valera & Palacios, 2013:58)

2.7. Farklı Düzeylerde Konuşma Becerisi Ölçümü

Konuşma becerisi ölçümünü kısıtlayan özelliklerden bir tanesi de farklı yaş gruplarında farklı ölçme yöntemlerinin kullanılıyor olmasıdır. Öğrenciler okul öncesi-ilkokul, ortaokul-lise ve yüksek öğretim şeklinde gruplandırılabilceği gibi OBM ölçütlerine göre de (A1, A2, B1, B2, C1, C2) sınıflandırılabilirler; fakat bu durumda da yine öğrencinin yaşı önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır.

Yetişkin öğrencilere kullanılan görevlerin küçük yaşlardaki öğrencilere kullanılması doğru olmayacaktır (Oh, 2000). Başka bir ifade ile genç A1 düzeyindeki bir dil öğrencisi ile yine A1 düzeyindeki yetişkin bir dil öğrencisinin konuşma yetilerinin farklı görevlerle ölçülmesi gerekmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin sosyal deneyimlerinin, bilişsel gelişmişliklerinin ve odaklanma sürelerinin farklı olmasıdır (Oh, 2000). Farklı düzeylerde kullanılacak görevleri Pineda (2013:188) şöyle özetlemiştir:

Tablo 7. Farklı düzeylerde kullanılacak konuşma becerisini ölçme görevleri (Pineda, 2013:188)

Başlangıç Düzeyi (Beginners)	İleri Başlangıç Düzeyi (Advanced Beginners)	Orta düzey (Intermediate)	Yüksek Orta düzey (High Intermediate)	İleri düzey
Öz için dinleme. Betimle-resim eşleştirmesi. Toplu fiziksel tepki kullanımı. Metinden anlam çıkarma. Öğrencilerin yakın/tanıdık oldukları bilgileri ve görsel destek kullanma	Sözlü sunumlar. Yazdıklarını okutmak. Tablo tarifi. Yönerge verme.	Sözlü bildirimler ve topluluğa konuşma edimleri.	Mesajı öz için dinleme. Not alma. Analiz yapma. Değerlendirme yapma.	Özetleme. Not alma. Daha az görsel ipucu kullanma.

OBM’de konuşma becerisi sözlü üretim ve sözlü etkileşim olarak ikiye ayrılmaktadır. Buradan yola çıkılarak yalnızca üretim becerisinin ölçümüne odaklanmayan aynı zamanda düzeylere göre hazırlanmış iletişim becerisinin de yordanabileceği ölçme durumlarının planlanması gerekmektedir. Güllüoğlu’nun da (2004) belirttiği gibi, konuşma becerisi ölçümü alt düzeylerde göreceli olarak kolay iken; düzey yükseldikçe karmaşıklaşıp zorlaşan bir beceri haline gelmektedir. Bu nedenle hem sözlü üretim hem de sözlü etkileşim edimlerinin ölçülebileceği iyi planlamaların yapılması gerekmektedir.

Iwashita, Brown, McNamara ve O’gahan (2008) düzeyler arasında ayırt edici etkenlerin sözcük ve dilbilgisi olduğunu; aksan ve akıcılığın ayırt edicilikte yanıtıcı olduğunu söylemektedirler. Higgs ve Clifford (1982) ise farklı etkenlerin genel dil yetkinliğine farklı düzeylerde etki ettiğini ileri sürmüş ve “Göreceli Katkı Modelini (Relative Contribution Model (RCM))” önermişlerdir. Bu modeli değerlendiricilerin sözcük, dilbilgisi, sesletim, akıcılık ve toplum-dilbilimsel konularındaki algılarının genel yeterliğe olan etkilerini betimlemek için kullanmışlardır. Önerdikleri modelde, konuşma

becerisinin değerlendirilmesinde sözcük ve dilbilgisinin tüm düzeylerde en temel ölçütler olduğu; sesletim, akıcılık ve toplum-dilbilimsel ölçütlerinin düzeyler arttıkça önem kazandığı; ayrıca daha üst düzeylerde sözcük, dilbilgisi, sesletim ve akıcılığın eşit düzeylerde etkiye sahip olduğu söylenmektedir (akt. Iwashita vd. 2008).

2.8. Konuşma Becerisine Dönüt Verme

Ölçme süreçleri birçok konu hakkında bilgi vermektedir. Öğrencilerin yanıtlarının ne anlama geldiği, sınıf içi uygulamaların ne yönde geliştirilmesi gerektiği, öğretmenlerin edim değerlendirmesinden ve ölçek kullanımından ne öğrendiği ve gelecekteki kullanımlar için bu araçların nasıl geliştirilebileceği gibi konular bilgi sahibi olunabilen konular arasındadır (Brown & Hudson, 1998; Mertler, 2001; Palacio, 2003).

Sheen (2010) öğrencilere yazılı ve sözlü dönütler vererek hangi yöntemin daha etkili olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda, yapılan hatalar ile ilgili verilen tüm dönütlerin öğrenciye faydalı olduğu; ancak açık bir şekilde verilen ve üst-bilişsel bilgi içeren dönütlerin öğrenci gelişimine daha olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin düzeylerine göre vereceği dönütler öğrencilerin dilsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Verilen etkili bir dönüt öğrencinin eksiklerini tamamlayarak, gelişimine daha rahat devam edebilmesini sağlayabilmektedir. Öğrencilere sadece başarılı ve başarısız oldukları noktaları aktarmak yerine, onlara soru sorularak güçlü ve daha az güçlü oldukları yönleri kendilerinin keşfetmelerini sağlamanın öğrencinin farkındalığını arttıracığı söylenmektedir (Son, 2014).

Topping (2009) değerlendirme ve dönüt vermenin sadece öğretmen tarafından yapılmaması gerektiğini; yapılan akran ve öz değerlendirmelerle öğretmenin yükünün azalacağını ve aynı zamanda değerlendiriciler arasındaki güvenirliliğin de artacağını söylemiştir. Sonuç olarak, farklı kaynaklardan (öğretmen, öz, akran değerlendirmeleri)

elde edilen güvenilir dönütlerin öğrencilerin dil gelişimine olumlu etki sağlayacağı ifade edilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere kullanmaları için vereceği ölçeklerin, öğrencilerin farkındalıklarını arttıracak ve aynı zamanda kendi gelişimlerini de değerlendirmek için fırsatı vereceği bildirilmektedir (Grez, Valcke & Roozen, 2012).

Long ve Doughty (2009) birçok İngilizce öğretmenin çok acil düzeltilmesi gerektiğini düşündüğü hataların, aslında iletişimi kesmeyen ve engellemeyen hatalar olduğunu söylemişlerdir. Bu noktadan hareketle, öğretmen ve öğrencinin edim hakkında konuştuğu dönüt verme görüşmelerinin, öğretmenlerin dönüt verilecek noktaları tekrar gözden geçirmeleri için fırsat olarak da kullanılabilmesi ifade edilebilir.

Ancker (2000) 15 ülkede öğretmenlerin ve öğrencilerin dönüt hakkındaki görüşlerini araştırdığı çalışmasında deneklere bazı sorular sormuştur. “Öğretmenler, öğrencilerin her hatasını düzeltmeli mi?” sorusu, kullanılan maddelerden bir tanesidir. Ancker’ın elde ettiği sonuç oldukça ilginçtir. Öğretmenlerin %25’i bu soruya olumlu yanıt verirken; öğrencilerin %76’sının olumlu yanıt verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin bu maddeye öğrencilerin öz-güvenini ve güdülenmesini olumsuz etkileme kaygısıyla “hayır” dediği; öğrencilerin ise İngilizceyi doğru kullanabilmek için “evet” diyerek, hatalarının düzeltilmesini istedikleri anlaşılmıştır (akt. Fageih, 2015).

Russel ve Spada (2006) düzeltici dönüt (corrective feedback) verme konusunda yapılmış araştırmaları derledikleri çalışmalarında, sözlü becerilere verilen dönütleri incelemişler ve vurgu ile yapılan tekrar, yeniden biçimlendirme (recast), açıklama talebi, çıkarım yapma ve üst-bilişsel yöntemlerin öne çıktığını görmüşlerdir. Russel ve Spada son üç yöntemin anlık düzeltmelerde diğerlerine kıyasla daha etkili olduğu; ancak yapılan birçok çalışmada en sık kullanılan; ancak en az etkili olan dönüt verme yönteminin yeniden biçimlendirme olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Carroll ve Swain (1993) öğrencilere farklı yollarla dönüt vererek, hangi yolun daha etkili olduğunu bulmayı amaçladıkları çalışmalarında beş grup kullanmışlardır. 1. gruptaki öğrencilere yaptıkları hatalar bildirilmiş ve üst-bilişsel açıklama verilmiştir. 2. gruptaki öğrencilere sadece hata yaptıkları bildirilmiştir. 3. gruptaki öğrencilere etkinlikten önce, hataların düzeltileceği bildirilmiş ve hatalı üretim sonrası doğru yapı sunulmuştur. 4. grupta bulunan öğrencilere etkinlik öncesinde, hatalı üretim yapılması durumunda hata yapıp yapmadıklarının sorulacağı bildirilmiş ve hatalı üretim sonrası hataları olup olmadığı sorulmuştur. 5. gruptaki öğrencilere hiçbir şekilde dönüt verilmemiştir. Çalışma sonunda, beşinci grup dışındaki tüm gruplarda olumlu gelişmeler olduğu, özellikle birinci grupta diğer gruplara kıyasla daha çok ilerleme sağlandığı anlaşılmıştır. Bu da tüm dönüt verme yöntemlerinin öğrenciler için yararlı olduğunu göstermiştir.

2.9. Konuşma Becerisi Ölçümünde Teknoloji Kullanımı

Teknolojinin en çok etkilediği alanlardan bir tanesi dil öğretimi ve öğrenimi alanıdır. Yapılan çalışmalar teknolojik gelişmelerin yabancı dil öğretim süreçlerini olumlu şekilde etkilediğini göstermektedir. Sadece öğretim süreçleri değil aynı zamanda değerlendirme süreçleri de teknolojik gelişmelerden faydalanmaktadır.

Gelişen teknoloji, kullanılan ses ve görüntü kayıt programları ve akıllı telefonlara yüklenebilen uygulamalar sayesinde, konuşma becerisinin ölçümü hem daha az yorucu hem daha az zaman alıcı hem de tekrar tekrar dinlenebilen ses kayıtları sayesinde daha güvenilir hale gelmiştir. Konuşma becerisine yönelik uygulamaların kullanılması sadece öğretmenlerin işini kolaylaştırmakla kalmamış, teknoloji yerlisi olan gençlerin öğretme ve ölçme durumlarına daha olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır (Qian, 2009).

Saran, Çağıltay ve Seferoğlu (2009), Sert ve Boynueğri (2016), Zengin ve Aksu, (2017) Türkiye’de dil öğretimi alanında teknoloji kullanımı konusunda çalışmalar yürütmüş ve kullanılan teknolojinin olumlu etkilerinin varlığından bahsetmişlerdir.

Hişmanoğlu (2012) Türkiye’de eğitim veren İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında konuya başka bir açıdan yaklaşarak, yabancı dil öğretmenlerinin teknoloji kullanım yetkinliklerini araştırmış ve öğretmenlerin teknoloji kullanımı alanında kendilerini yeterli görmedikleri için geliştirmek istedikleri bilgisine ulaşmıştır.

Jones ve Maycock (2007)’da teknolojinin dil becerileri ölçümünde kullanılması ile ilgili çalışmalarında, teknolojinin işlerin daha hızlı, etkili ve daha farklı yollar kullanılarak, rahatlıkla yapılmasını sağladığını; bu nedenle ölçme süreçlerine teknolojinin entegre edilmesi gerektiğini savunmuşlardır (akt. Qian, 2009)

Günümüzde ses ve görüntü kaydı yapan birçok yazılım programı bulunmaktadır. Bunların yanında yüklenmeden çevrim içi olarak kullanılabilen ses ve görüntü kaydı yapan uygulamalar da vardır. Bu uygulamaların konuşma becerisi değerlendirme süreçlerine olumu katkı sağladığı açıktır.

Baralt ve Gomez (2017) teknolojinin dil öğretim süreçlerine katkısını araştıran birçok farklı çalışma yapılmış olmasına rağmen, İngilizce öğretmenlerin teknoloji konusunda eğitilmesine yönelik çalışmaların göz ardı edildiğini söylemişlerdir. Dooly ve Masat’da (2010) teknoloji kullanımı alanında yetersiz olan öğretmen adaylarının yetersiz olmaları nedeni ile teknoloji kullanımı konusunda direnç gösterdiklerini söyleyerek; gelecekteki dil öğretim ve ölçüm süreçlerinin planlayıcıları olarak görülen öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı konusunda eğitilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Teknolojinin konuşma becerisi ölçüm süreçlerinde kullanılmasının alternatif ölçme süreçleri için de oldukça faydalı olacağı ifade edilmektedir. Kendi ses kaydını alan

öğrenciler öz-değerlendirmelerini yaparak özerkliklerini geliştirebilmektedirler (Kim, 2013). Bunun yanında, yapılan öz-değerlendirmelerin öğretmen dönütleri ile desteklenmesi ve video-konferans yöntemi ile yapılan esnek zamanlı derslerin, öğrencilerin sesletimleri üzerine olumlu etki ettiği bilgisine ulaşılmıştır (Son, 2014).

Uzaktan-iş birliği (telecollaboration) veya Çevrim-içi Kültürlerarası Değişim (Online Intercultural Exchange (OIE)) olarak da adlandırılan bir uygulama son dönemlerde oldukça etkili olmaktadır. Bu yöntemle coğrafi olarak farklı mekanlarda olan ilk, orta ve lise düzeylerindeki dil öğrencileri birbirlerinin öğrenme ortamlarına dahil olarak dil ve kültür alışverişinde bulunmaktadır. Avrupa Komisyonu'nun e-Eşleştirme (e-Twinning) biriminin desteğini alan uygulama, şu anda 230.000 kayıtlı üyeyi eşleştirerek dil gelişimine destek vermektedir (Helm, 2015; Dooley ve Sadler, 2016). Kullanılan bu yöntem konuşma becerisi gelişimini olumlu yönde destekleyerek anadil konuşucularından elde edilen dönütlerle daha etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin de bu uygulamaların içine çekilmesi anadil konuşucusu olmayan öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve güdülenmeleri için iyi bir fırsattır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. UYGULAMA

Bu bölümde araştırma modeli, veri toplama ve çözümleme süreçlerine ilişkin bilgiler sunulacaktır.

3.1. Araştırma modeli

Tarama modeli kullanılan bu çalışma betimsel niteliktedir. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008:226).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın evreni devlet okullarında ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde eğitim veren İngilizce öğretmenleridir. Çalışmanın örneklemini, sormacanın tüm sorularını yanıtlamak amacıyla (505 kişi) ve bire bir görüşme yapılan (14 kişi) toplam 519 İngilizce öğretmenidir.

Sormacaya katılan 505 İngilizce öğretmenine ait demografik ve genel bilgiler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Sormaca katılımcılarının demografik bilgileri

		f	%	N
Cinsiyet	Kadın	411	82,02	505
	Erkek	94	17,98	
Mezun olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	376	75,15	505
	Fen ve Edebiyat Fakültesi	106	20,61	
	Diğer	23	4,24	
Hizmet Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	125	24,75	505
	Doğu Anadolu Bölgesi	29	5,74	
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	40	7,92	

	Karadeniz Bölgesi	50	9,90	
	Akdeniz Bölgesi	95	18,81	
	Ege Bölgesi	86	17,03	
	Marmara Bölgesi	80	15,84	
Hizmet süresi	1-5 yıl	171	33,94	505
	5-10 yıl	126	24,85	
	10-15 yıl	124	24,65	
	15 yıl ve üzeri	84	16,57	
Ders Yüğü	1-15 saat	24	4,44	505
	15-20 saat	87	17,17	
	20-25 saat	183	36,36	
	25-30 saat	211	42,02	
Ders verilen düzey	İlkokul	89	17,58	505
	Ortaokul	208	41,21	
	Lise	208	41,21	

Sormacaya koşut biçimde yürütölen görüşmelere destek veren 14 gönüllü katılımcıya ait demografik bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9. Görüşme katılımcılarının demografik bilgileri

		f	%	N
Cinsiyet	Kadın	11	78,6	14
	Erkek	3	21,4	
Mezun Olunan Bölüm	İngilizce Öğretmenliğı	2	14,3	14
	İngiliz/Amerikan Dili ve Edebiyatı	4	28,6	
	Mütercim Tercümanlık	2	14,3	
	Dilbilim	2	14,3	
	Alan dışı (Fizik & Tarih Bölümleri)	2	14,3	
	AÖF İngilizce Öğretmenliğı	2	14,3	
Hizmet Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	5	35,7	14
	Karadeniz Bölgesi	1	7,1	
	Akdeniz Bölgesi	5	35,7	
	Ege Bölgesi	1	7,1	
	Marmara Bölgesi	2	21,4	
Hizmet süresi	0-5 yıl	1	7,1	14
	5-10 yıl	3	21,4	
	10-15 yıl	8	57,1	
	15 yıl ve üzeri	2	14,3	
Ders Yüğü	15-20 saat	6	42,9	14
	20-25 saat	5	35,7	
	25-30 saat	3	21,4	
Ders verilen düzey	İlkokul	3	21,4	14
	Ortaokul	3	21,4	
	Lise	8	57,1	

3.3. Veri Toplama Yöntemi

Tarama modeli kullanılan bu çalışmada veriler nitel ve nicel yöntemler kullanılarak toplanmıştır. Nicel veriler kullanılan sormacayla elde edilirken, nitel verilere yapılan görüşmelerle ulaşılmıştır.

Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılması nedeniyle bu çalışma karma yöntem özelliği göstermektedir. Karma yöntem araştırmaları tek bir paradigmanın cevaplayamadığı araştırma sorularını cevaplandırmak için kullanılmaktadır. Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel yöntemlerin basit bir birleşimi değil, bunların güçlü yanlarının birbirini destekler nitelikte kullanıldığı, kapsamlı entegrasyon çalışmalarıdır (Fırat, Yurdakul & Ersoy; 2014).

Creswell (2009) karma yöntem araştırmalarını ardışık (sequential) ve eşzamanlı (concurrent) stratejiler olarak ikiye ayırmaktadır. Creswell, bu iki stratejiyi de kendi içinde üç alt başlığa ayırarak şu şekilde açıklamaktadır:

1. Ardışık stratejiler:

- a) Açıklayıcı strateji (Explanatory Strategy): Önce nicel veriler daha sonra nitel veriler toplanır. Elde edilen nicel verilerde şaşırtıcı ya da beklenmedik sonuçlar elde edildiğinde bu strateji kullanımı tercih edilir. İlişkileri açıklamak ve yorumlamak için uygun bir stratejidir.
- b) Keşfedici strateji (Exploratory Strategy): Açıklayıcı stratejinin yön değiştirmiş halidir. Önce nitel veriler daha sonra nicel veriler toplanır. Bu strateji görüngü/olgu (phenomenon) araştırmaları için kullanışlıdır.
- c) Dönüştürücü strateji (Transformative strategy): Bu stratejide öncelik nitel ya da nicel veri toplama süreçlerine verilebilmektedir. Kuramları veya kavramları araştırmak için

kullanılır. Fakat bu yöntemle çok az çalışma yürütüldüğü için, bu stratejinin nasıl kullanılacağı hakkında çok az bilgi vardır.

2. Eşzamanlı Stratejiler

a) Çeşitleme Stratejisi (Triangulation Strategy): Nitel ve nicel veriler eş zamanlı toplanır.

Bu verilerin çakışma, farklılaşma veya benzeşme özellikleri gösterip göstermedikleri incelenir.

b) Gömülü/İçe yerleşik Strateji (Embedded Strategy): Çeşitleme stratejisinde olduğu gibi

nitel ve nicel veriler eş zamanlı toplanır; ancak farklı olarak, veri toplama yöntemlerinden biri (nitel ya da nicel) daha önceliklidir ve çalışmayı yönlendirir. İkincil olan veri toplama yönteminde, öncül yöntemde sorulmayan, farklı veya detaylı bir bilgiye ulaşmak istenir. Daha az önem verilen ikinci yöntemden elde edilen bilgi daha çok önem verilen asıl yönteme aktarılır.

c) Dönüştürücü Strateji: Ardışık dönüştürücü stratejide olduğu gibi bunda da özel

kuramsal bir bakış açısı kullanılarak nitel ve nicel veriler eşzamanlı olarak toplanır.

Çeşitleme ve içe yerleşik stratejilerin özelliklerini paylaşır.

Bu çalışmada İngilizce öğretmenleriyle bire bir görüşmeler yapılmış ve eş zamanlı olarak da sormaca kullanılmıştır. Hem nitel hem de nicel verilerin eş zamanlı toplanması ve elde edilen nitel verilerin, öncelenen nicel verilere aktarılması sebebiyle, bu çalışmada karma yöntem stratejilerinden biri olan eş zamanlı, içe yerleşik strateji kullanılmıştır.

3.3.1. Sormaca Verileri

Sormaca çeşitli alanlarda kullanılabilen bir veri toplama yöntemidir. Geniş kitlelere ulaşabilmesi ve çok sayıda soru kullanımına elverişli olması nedeniyle sıklıkla tercih edilir.

Ayrıca, kullanımının ucuz, geliştirilmesinin kolay ve toplanan verilerin çabucak

değerlendirilebiliyor olması sormaca kullanımını cazip hale getirmektedir (Wilkinson & Birmingham, 2003).

Bu çalışmada kullanılan sormacanın hazırlanması sürecinde Büyüköztürk ve diğerlerinin (2008:124) önerdiği, aşağıda sunulan basamaklar takip edilmiştir.

1. Aşama: Problemi tanımlama: Amaç ve soruları belirleme
2. Aşama: Madde Yazma: Taslak form oluşturma
3. Aşama: Uzman görüşü alma ve ön uygulama formu oluşturma
4. Aşama: Ön Uygulama, analizler ve sormacaya son şeklini verme

Öncelikle çalışmanın amacı ve araştırma soruları belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen amaçlar doğrultusunda alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taramasından elde edilen veriler ve çalışma kapsamında ulaşılmak istenen bilgiler göz önünde bulundurularak taslak form oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form yabancı dil öğretimi ve istatistik alanlarında uzman ikişer kişi tarafından değerlendirilmiştir. Pilot uygulama için hazır hale gelen taslakta 44 madde yer almıştır. Yapı ve içerik uygunluğu konusunda uzmanların onayının alınmasının ardından, sormacaya çevrimiçi bir veri toplama uygulaması olan “SurveyMonkey” kullanılarak son biçimi verilmiştir. Bundan sonra da dördüncü aşama olan uygulamaya geçilmiştir. 29.12.2017 tarihinde kullanıma açılan sormaca sosyal medya araçlarından “WhatsApp” ve “Facebook” kullanılarak İngilizce öğretmenlerinin yanıtlaması için erişime açılmıştır. “WhatsApp” uygulaması için [“https://tr.surveymonkey.com/r/DTCFSAI”](https://tr.surveymonkey.com/r/DTCFSAI) ve “Facebook” uygulaması için [“https://tr.surveymonkey.com/r/SAIDTCF”](https://tr.surveymonkey.com/r/SAIDTCF) adresleri kullanılmıştır.

Pilot çalışmada, farklı görüşler elde edebilmek için ulaşılmak istenen İngilizce öğretmeni sayısı 150 olarak belirlenmiştir. Hedeflenen sayıya dört gün içerisinde ulaşılmıştır. Bu sebeple sormaca 01.01.2018 tarihinde erişime kapatılmıştır. Dört günün

sonunda, sormacaya başlayan kişi sayısı 246 olurken; sormacanın tüm sorularını yanıtlarak sormacayı tamamlayan kişi sayısı 168 olmuştur. Elde edilen sonuçların güvenilir olabilmesi için pilot çalışmanın analizi, sormacayı tamamlayan 168 kişiden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile yapılmıştır.

Pilot çalışmadan elde edilen verilerin analizi için istatistik alanında uzman iki kişi ile çalışılmıştır. Her iki istatistik uzmanı da sormacada farklı türlerde maddeler (çoktan seçmeli, açık uçlu, evet-hayır seçenekli vs.) bulunması nedeniyle tüm soruların dahil edilebileceği bir geçerlilik ve güvenilirlik hesaplaması yapılamayacağı, yalnızca 19.-20.; 24.-25.; 19.-24. ve 20.-25. maddelerin tutarlılık değerlerinin hesaplanabileceği ve bunun yanında açık uçlu olan maddelerden elde edilen yanıtların da nitel olarak değerlendirmeye alınabileceğini söylemişlerdir.

19.-25. maddelerin istatistiksel analizlerinden ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

a) 19. ve 20. maddelerden gelen yanıtların tutarlılığını incelemek amacıyla çift örneklem T testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu şu şekilde yorumlanmıştır:

S20-Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
A	171	2,64	1,00	0,077
B	334	3,44	1,10	0,060
Fark tahmini: -0,80		T-değeri: -8,21		P-değeri:0,000

Elde edilen veri, 20. maddede yetersizliklerini ifade eden katılımcıların 19. maddeye verdikleri yanıtların ortalama puanın, 20. maddede yeterliliklerini ifade eden katılımcıların 19. maddeye verdikleri yanıtların ortalama puanından düşük olduğunu destekler (p-değeri = 0,000). Dolayısıyla cevaplar tutarlılık göstermektedir.

b) 24. ve 25. maddeden gelen yanıtların tutarlılığını incelemek amacıyla yine çift örneklem T testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu şu şekilde yorumlanmıştır:

S25_Gruplar	N	Ortalama	Standart sapma	Standart Hata
A	211	2,32	0,996	0,069
B	294	3,19	1,15	0,067
Fark Tahmini:	-0,86		T-değeri: -8,98	P-değeri:0,000

Elde edilen veri, 25. maddede yetersizlik ifade eden katılımcıların 24. maddeye verdikleri yanıtların ortalama puanının, 25. maddede yeterliliklerini ifade eden katılımcıların 24. maddeye verdikleri yanıtların ortalama puanından düşük olduğunu destekler (p-değeri =0,000). Dolayısıyla cevaplar tutarlılık göstermektedir.

c) 19. ve 24. maddeler arasındaki tutarlılık hesaplaması için ikili T- testi ve Spearman Rho testleri uygulanmıştır. İkili T-testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
S24	505	2,8277	1,1650	0,0518
S19	505	3,1683	1,1362	0,0506
Fark	505	-0,3406	1,1456	0,0510

Ortalama fark: -0,2566; T-Test ortalama farkı = 0 (vs < 0); T-değeri = -6,68; P-değeri = 0,000

Elde edilen p-değeri $0.000 < 0,05$ olduğundan veri %5 anlamlılık düzeyindedir. Bu veri, konuşma becerisi ölçümü ve değerlendirilmesi yeterli ortalamasının, genel ölçme ve değerlendirme becerisi yeterli ortalamasından küçük olduğu sonucunu desteklemektedir. Dolayısıyla cevaplar tutarlılık göstermektedir.

Ayrıca Spearman Rho testi sonucu $r = 0.505$, olarak belirlenmiştir. Bu, iki maddeye verilen yanıtlar arasında orta düzeyde doğrusal ilişki olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

d) 20. ve 25. maddeleri arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla Ki-Kare (Chi-Square) testi uygulanmıştır. Elde edilen p-değeri $0.000 < 0,05$ olduğundan (Pearson Ki-kare = 514) veri %5 anlamlılık düzeyinde olup, iki sorunun kategorileri arasında anlamlı bir ilişkiyi desteklemektedir. Diğer bir ifadeyle, genel ölçme ve değerlendirme yeterliğinin süreç içerisindeki gelişimi ile konuşma becerisi ölçümü ve değerlendirilmesi yeterliğinin süreç içerisindeki gelişimi arasında anlamlı bir ilişki iddiası veri tarafından desteklenmektedir.

Ayrıca Pearson's R analizi sonucu elde edilen değer 0,542 olup iki değişken arasında orta düzeyde ilişki olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

İstatistiksel hesaplamaların yanında, açık uçlu olan 30., 32., 45. ve 50. maddeler yabancı dil öğretimi alanında uzman iki kişi tarafından nitel değerlendirilmeye alınmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda uzmanların, elde edilen yanıtları benzer başlıklarda ve birbirlerine yakın sayılarda sınıflandırdıkları görülmüştür. Bu sonuç sormacada kullanılan açık uçlu soruların ve elde edilen nitel verilerin tutarlı olduğunu göstermiştir.

Yapılan hesaplamaların ardından, sormacanın çalışma için kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, sormacanın pilot çalışmasında kullanılan bazı maddeler ve ifadeler daha net olmaları amacıyla değiştirilmiştir ya da daha ayrıntılı hale getirilmiştir. Son biçimini alan sormacada (bkz. EK 2) toplam 50 maddenin yer almasına karar verilmiştir. Bu maddeler açık uçlu, "Evet"- "Hayır" seçenekli, birden çok seçenekli ve 5'li likert ölçeği gibi farklı yapısal özellikler taşımaktadır.

Ölçmek istenilen maddeler birbirleri ile bağlantılı olduğu için, katılımcıların verecekleri yanıtlara göre, bazı maddelerin yanıtlanma ve bazı maddelerin atlanması durumu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple sormacada yanıtlanacak madde sayısı 29-49 arasında değişiklik göstermiştir. Sormacanın yanıtlanma süresinin, verilen yanıt sayısına bağlı olarak, 5-9 dakika arasında değiştiği belirlenmiştir.

Son biçimini alan sormaca, pilot çalışma sürecinde olduğu gibi yine "SurveyMonkey" uygulaması üzerinden hazırlanmıştır. Ulaşılmak istenen İngilizce öğretmeni sayısı pilot çalışmanın üç katı olan 500 olarak belirlenmiştir. Hedeflenen sayıya ulaşabilmek amacıyla "WhatsApp" uygulaması için "<https://tr.surveymonkey.com/r/DTCFAI>" ve "Facebook" uygulaması için "<https://tr.surveymonkey.com/r/AIDTCF>" adresleri kullanılmıştır. Sormaca 02.02.2018 ve

18.03.2018 tarihleri arasında kullanımda kalmıştır. Bu süre içerisinde çalışmayı yanıtlamaya başlayan toplam İngilizce öğretmeni sayısı 672 olurken, sormacadaki tüm soruları yanıtlayarak çalışmayı tamamlayan kişi sayısı 505 olmuştur. 167 kişi farklı maddelerde yanıtlamayı sonlandırmıştır. Yanıtlama sürecini tamamlamayan katılımcılardan gelen veriler, çalışmanın güvenilirliğini olumsuz etkilememesi amacıyla değerlendirmeye alınmamıştır. Çalışmanın analizi sormacanın tüm sorularını yanıtlayarak tamamlayan 505 kişiden elde edilen bilgilerin değerlendirilmesiyle gerçekleştirilmiştir.

3.3.2. Görüşme Verileri

14 gönüllü İngilizce öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek, iki uç arasında yer almaktadır; bu yöntem hem basit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008:160). Sağladığı belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Bilindiği üzere, ülkemizde var olan ihtiyaçlar nedeniyle eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmenliği bölümleri dışındaki bölümlerden mezun olan bireyler de İngilizce öğretmeni olarak atanabilmektedirler. İngilizce eğitim veren üniversitelerin herhangi bir fakültesinden mezun olanlar (2003 yılında bu uygulamaya son verilmiştir.), Dilbilim, Amerikan/İngiliz Dili ve Edebiyatı, Tercümanlık bölümleri mezunları da İngilizce öğretmeni olarak görev yapabilmektedirler. Devlet okullarında İngilizce öğretmenliği yapan tüm paydaşların görüşlerine ulaşabilmek amacıyla yukarıda ifade edilen farklı bölümlerden mezun olarak atanan İngilizce öğretmenlerinin de katılımıyla bire bir, yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür.

Görüşmelerde kullanılan sorular, çalışma kapsamında ulaşılmak istenen bilgiler ve alan yazın taramalarından elde edilen veriler göz önünde bulundurularak, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Soruların işlerliğini kontrol edebilmek amacıyla gönüllü katılımcılarla pilot görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümü, Açık Öğretim fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümü, edebiyat fakültesi dilbilim, Amerikan/İngiliz dili ve edebiyatı, mütercim tercümanlık bölümleri ve eğitim fakültesi dışında bir bölümden (Fizik Bölümü) mezun olmuş, toplam yedi İngilizce öğretmeni ile yürütülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler ve dönütler yardımıyla, kullanılacak sorular biçimsel ve içerik olarak son halini almıştır.

Son biçimini alan görüşme soruları (bkz. EK 1) farklı bölümlerden mezun olarak, farklı düzeylerde (ilkokul, ortaokul, lise) eğitim veren İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde kullanılmıştır. Bilgi sağlama bağlamında doygunluğa ulaşılması nedeniyle, görüşme yapılan katılımcı sayısı 14 olarak belirlenmiştir.

Çalışma içerisinde, görüşme yapılan öğretmenlere atıf mezun oldukları bölüm ve ders verdikleri düzey, sıra sayısı verilerek yapılacaktır. Örn.: **İÖL1** (İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun; lisede eğitim veren ilk katılımcı), **ADO2** (Alan dışından mezun, ortaokulda eğitim veren ikinci katılımcı), **ADEO3** (Amerikan dili ve edebiyatı bölümünden mezun, ortaokulda eğitim veren üçüncü katılımcı) şeklinde atıf yapılacaktır.

Çalışmada kullanılan model ve veri toplama yöntemleri Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10. Uygulama sürecine ilişkin bilgiler

Katılımcı sayısı	<i>Nicel</i>	<i>Nitel</i>	<i>N</i>	<i>Veri toplama tarih aralığı</i>
Pilot çalışma	164	7	173	29.12.2017 - 01.01.2018
Asıl çalışma	505	14	519	02.02.2018 - 18.03.2018



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, sormaca ve görüşmeler yoluyla elde edilen bilgiler, araştırma sorularıyla koşut bir biçimde sunulacaktır.

4.1.Lisans Döneminde Alınan “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”

Dersine İlişkin Görüşler

İngilizce öğretmenlerinin, lisans eğitimleri sırasında aldıkları “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” dersinin yeterliği hakkında görüşlerine ulaşmak amacıyla kullanılan araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bilgiler aşağıda sunulmuştur.

4.1.1.Sormaca Bulguları

İlk araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için sormacada 3., 11., 12., 21. ve 23. maddeler kullanılmıştır.

3. maddeyle katılımcıların mezun oldukları bölümlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 11. Katılımcıların mezun olduğu bölümler

3. madde	N	%
1 İngilizce Öğretmenliği	386	76,4
2 İngiliz/Amerikan Dili ve Edebiyatı	82	16,2
3 Dilbilim	10	2,0
4 Mütercim Tercümanlık	8	1,6
5 Diğer	19	3,8
Toplam	505	100

Elde edilen bilgiler, en yüksek katılım oranının %75,64' ile (386 kişi) İngilizce öğretmenliği bölümlerinden mezun olan İngilizce öğretmenlerinden sağlandığını göstermiştir.

Lisans döneminde ölçme ve değerlendirme dersi alma durumunu sorgulayan 11. maddeden elde edilen sonuçlar incelendiğinde katılımcıların %92,9'unun (469 kişi) lisans döneminde ölçme ve değerlendirme dersi aldığı, %7,1'sinin (36 kişi) ise bu dersi almadığı anlaşılmıştır.

“Aldığınız bu ölçme ve değerlendirme dersinin, dört becerinin (okuma, konuşma, dinleme, yazma becerilerinin) ayrı ayrı nasıl ölçüleceği konusunda yeterli bilgi sunduğuna inanıyor musunuz?” ifadesinin yer aldığı ve 5'li likert ölçeği kullanılan 12. maddeden elde edilen sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Ölçme ve değerlendirme dersinin, dört dil becerisinin ölçülmesi konusunda yeterliğine ilişkin görüşler

12. madde	N	%
1 (kesinlikle hayır)	128	27,29
2	52	11,08
3	141	30,06
4	78	16,63
5 (kesinlikle evet)	70	14,92
Toplam	469	92,87
Kayıp veri	36	7,13
Toplam	505	100

Elde edilen sonuçlar bu soruyu yanıtlayan 469 katılımcıdan yalnızca %31,5'inin (148 kişi) aldıkları bu dersin yeterli olduğuna inandıklarını göstermiştir.

3., 11. ve 12. maddelerden elde edilen bilgilerin birlikte değerlendirilmesi sonucunda ulaşılabilecek bilgiler merak edilmiştir. Bu amaçla 3., 11. ve 12. maddeler birlikte değerlendirmeye alınmıştır. Yapılacak ortak analizle, bu maddelere yanıt veren katılımcıların mezun oldukları bölümler ve aldıkları dersle ilgili görüşlere daha ayrıntılı olarak ulaşabilmek hedeflenmiştir. Analiz sonucu elde edilen bilgiler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. 3., 11. ve 12. sormaca maddelerinin birlikte değerlendirilmesi

3. madde	11. madde (EVET)		12. madde					N
	N	%	1 (kesinlikle hayır)	2	3	4	5 (kesinlikle evet)	
1 İngilizce Öğretmenliği	382	75,64	111	37	117	68	49	382
2 İngiliz/Amerikan Dili ve Edebiyatı	61	12,07	12	9	20	6	14	61
3 Mütercim tercümanlık	4	0,79	1	1		1	1	4
4 Dilbilim	5	0,99	1		3		1	5
5 Diğer	17	3,36	3	5	1	3	5	17
Toplam	469	92,87	128	52	141	78	70	469
%			27,29	11,08	30,06	16,63	14,92	92,87

11. maddeye “Evet” yanıtını vererek, 12. maddeye görüş bildirebilen katılımcıların tercihleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin %38,37’sinin (180 kişi) 1.(Kesinlikle Hayır) ve 2. (Hayır) seçeneklerini; %31,55’inin ise (148 kişi) 4.(Evet) ve 5. (Kesinlikle Evet) seçeneklerini tercih ettikleri görülmüştür. Elde edilen veriler, sormacaya katılan 505 İngilizce öğretmeninden yalnızca %31,55’inin (148 kişi) verilen bu dersi yeterli bulduğunu göstermiştir.

Yalnızca, İngilizce öğretmenliği bölümlerinden mezun olan katılımcıların yanıtları analiz edildiğinde, 12. soruyu yanıtlayan 382 İngilizce öğretmenliği bölümü mezunundan sadece %30,62’sinin (117 kişi) aldıkları bu ölçme dersinin dört becerinin ayrı ayrı nasıl ölçüleceği konusunda yeterli bilgi sunduğuna inandıkları bilgisine ulaşılmıştır. Dersin yeterliği yönünde olumlu yanıt veren katılımcı sayısının oldukça az olması dikkat çekicidir.

Bu araştırma sonucu Hatipoğlu’nun (2010,2015) çalışmalarıyla ilişkilendirilerek değerlendirilebilir. Hatipoğlu’nun çalışmalarına katılan öğretmen adayları, alınan tek bir

ölçme dersinin kendileri için yeterli olduğunu ve “*Öğretim ve Ölçme, Test Türleri, Ölçme Türleri ve Çoktan Seçmeli Madde Yazımı*” başlıklarının gelecekteki meslek hayatlarına ilişkin olmadığını iddia etmişlerdir. Ancak İngilizce öğretmenliği bölümlerinden mezun olarak bu çalışmaya destek veren öğretmenler, lisans dönemlerinde aldıkları ölçme dersinin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç iki grup arasındaki görüş farklılığını ortaya koymuştur. Bu da Mertler’in (2003) öğretmenlerin ölçme alanına ilişkin farkındalıklarının, öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu bulgusuyla örtüşmektedir.

21.-23. maddelerde konuşma becerisi ölçümüne ilişkin ders alma durumu ve bu dersin yeterliği sorgulanmıştır. 21. maddeye “Evet” yanıtını veren katılımcılar 22. ve 23. soruları yanıtlarken; “Hayır” yanıtını veren katılımcılar 24. maddeye yönlendirilmiştir.

“*Öğrencilerin konuşma becerilerini nasıl ölçebileceğiniz hakkında herhangi bir eğitim aldınız mı?*” ifadesinin “Evet” ve “Hayır” seçenekleri ile yanıtlandığı 21. maddeden elde edilen sonuçlar, katılımcıların %57,23’ünün (289 kişi) konuşma becerisi ölçümüne ilişkin eğitim aldığını, %47,77’sinin (216 kişi) ise böyle bir eğitim almadığını göstermiştir. Bu sonuç çalışmaya destek veren katılımcıların neredeyse yarısının (%47,77) konuşma becerisini nasıl öğretecekleri konusunda eğitim almadıklarını göstermiştir. Ulaşılan bu veri İngilizce öğretmenliği bölümlerinde verilen konuşma becerisi eğitiminin sorgulanması gerektiği şeklinde yorumlanmıştır.

22. maddede, konuşma becerisi ölçümüne ilişkin bu eğitimin hangi dönemde alındığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen yanıtların katılımcıların bölümlerinin baz alınmasıyla hazırlanan tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 14. Ölçme ve değerlendirme dersinin alındığı dönem

Bölüm	22. madde				Toplam
	Lisans	Lisansüstü	Lisans + L. üstü	Hizmet içi eğitim	
1 İngilizce Öğretmenliği	223	2	9	13	247
2 İngiliz/Amerikan Dili ve Edebiyatı	22	5		5	32
3 Mütercim Tercümanlık	1	1		1	3
4 Dilbilim	2			1	3
5 Diğer	2		1	1	4
Toplam	250	8	10	21	289/505
%	86,5	2,8	3,4	7,2	57,2/100

Ulaşılan sonuçlar, 21. maddede konuşma becerisi ölçümü konusunda ders aldığını ifade eden öğretmenlerin (286 kişi) %86,5'inin (250 kişi) bu eğitimi lisans döneminde aldığını göstermiştir.

23. maddede, “*Aldığınız eğitimde farklı düzeydeki öğrencilerin (ilk-orta-lise) konuşma becerilerinin nasıl ölçüleceğine dair bilgi edinebildiniz mi?*” ifadesi kullanılmış ve katılımcılara “Evet” ve “Hayır” seçenekleri sunulmuştur. Bu maddeyi yanıtlayan 289 katılımcıdan %74,3'unun (215 kişi) “Evet” seçeneğini işaretlediği, %25,6'sinin (74 kişi) ise “Hayır” seçeneğini işaretlediği anlaşılmıştır.

Sormacaya katılan 505 İngilizce öğretmenin 21.-23. maddelere verdiği yanıtlar birlikte değerlendirildiğinde, 505 katılımcıdan 289'unun konuşma becerisi ölçümüne ilişkin eğitim aldığı ve bu 289 kişiden 215'inin bu eğitimle farklı düzeydeki öğrencilerin konuşma becerilerinin nasıl ölçüleceğine ilişkin bilgi edinebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sormacaya destek veren 505 katılımcıdan yalnızca 215'inin konuşma becerisi alanına ilişkin yeterli eğitimi aldıklarını söylemesinin oldukça önemli olduğu ifade edilmelidir. Konuşma becerisine yönelik eğitim almadığını ve eğitim olsa bile bu eğitimin yeterli

olmadığını bildiren 290 İngilizce öğretmeninin olması, öğretmen adaylarına lisans döneminde verilen konuşma becerisi eğitimi ve ölçümü alanı eğitiminin ayrıntılı olarak gözden geçirilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca, 23. maddeye “Evet” yanıtını veren katılımcıların bölümleri analiz edildiğinde, 215 öğretmenden 117’sinin İngilizce öğretmenliği bölümlerinden mezun olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç dil becerilerin ölçümü konusunda öğretmenlere sunulan eğitimin az ve yetersiz olduğunu söyleyen çalışmalarla örtüşmektedir (Hasselgreen, Carlsen & Helness, 2004; Köksal, 2004; Brown & Baile, 2008; Hatipoğlu, 2010; Haznedar, 2010; Karakaş, 2012; Coombe, Troudi & Al-Hamly, 2012; Vogt & Tsagari, 2014). Çalışmaya destek veren öğretmenlerin 386’sının İngilizce öğretmenliği bölümü mezunu olduğu ve hepsinin aynı dersi aldığı göz önünde bulundurulduğunda, bu 386 öğretmenden yalnızca 117’sinin farklı düzeylerdeki öğrencilerin konuşma becerisinin nasıl ölçülebileceğine dair bilgi edinebildiği yönünde görüş bildirmesi de yine verilen ölçme dersinin içeriğine ya da sunumuna ilişkin sıkıntılar olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak, sormacadan elde edilen bilgiler incelendiğinde, konuşma becerisi ölçümü konusundaki eğitimi, hizmet içi eğitim etkinlikleri adı altında aldığını söyleyen 21 öğretmen olduğu görülmüştür. Bu çalışma kapsamında 2008-2018 yılları arasında MEB tarafından sunulan hizmet içi eğitim etkinlikleri taranmış ve konuşma becerisi ölçümüne yönelik herhangi bir eğitim verilmediği belirlenmiştir. Dolayısıyla, hizmet içi etkinliklerde eğitim aldıklarını ifade eden 21 öğretmenin, başka başlıklar altında aldıkları eğitimlerin bir kısmında, bu becerinin ölçümüne ilişkin bilgi edinmiş olabilecekleri düşünülmüştür. Ancak

son 10 yıl içerisinde, özellikle konuşma becerisi ölçümü konusunda, MEB'in hazırlayıp sunduğu herhangi bir konuşma becerisi ölçümü eğitimi olmadığı ifade edilmelidir.

4.1.2. Görüşme bulguları

Aynı araştırma sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla görüşme sorularının birinci bölümünde yer alan 1., 2. ve 3. sorular kullanılmıştır (bkz. EK 1)

Yapılan görüşmelerden elde edilen yanıtlar sormacanın 11. maddesinden elde edilen yanıtlarla birlikte değerlendirildiğinde, ulaşılan bilgiler arasında çelişki olduğu belirlenmiştir. Sormacanın aksine, İngilizce öğretmenliği bölümleri dışındaki bölümlerden mezun olan katılımcılar; lisans dönemlerinde “Ölçme & Değerlendirme” ya da “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” dersi almadıkları; ancak formasyon eğitimleri sırasında birkaç ders saatinde ölçme ve değerlendirme alanında eğitim gördükleri ve bu eğitimin genel ölçme alanı eğitimine ilişkin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu katılımcılar lisans dönemlerinde hiçbir şekilde konuşma becerisi ölçümüne yönelik ders almadıklarını, formasyon eğitimi döneminde de konuşma becerisi ölçümüne odaklanan herhangi bir sürece dahil olmadıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu öğretmenlerin dil becerilerinin ayrı ayrı ölçümü ve özel olarak konuşma becerisinin ölçümüne ilişkin herhangi bir eğitim almadıkları bilgisine ulaşılmıştır.

İDEL1 şu şekilde bildirim yapmıştır “... *Formasyon eğitimi döneminde ölçme dersi aldığımı hatırlıyorum ama içerikte ne vardı, onu hatırlayamıyorum...*”. **MTİ1** ise bu konuda şunları söylemiştir “...*Lisansta böyle bir ders almadım. Formasyon eğitiminde aldığım ölçme dersinde mod, medyan konuları vardı. Eğitim süresi çok kısa olduğu için her şey çok hızlıydı...*”. Diğer yandan, **AÖFİ1** ve **AÖFO2** ölçme alanına ilişkin bilgileri

yalnızca kitaplardan okuduklarını ve bunu takip eden süreçte sınav olduklarını bildirmişlerdir.

Hizmette onuncu yılını tamamlayan **İÖL1** şöyle bildirim yapmıştır. “...*Üzerinden çok zaman geçti. Çok iyi hatırlayamıyorum aslında ama, bu içerikteki konuların birçoğunu derste çalışmadık. Farklı yaş gruplarında ne yapılır ve istatistik hesaplamaları nasıl yapılır konularında bir şey öğrenmediğime eminim. Bu derste daha çok oluşturulan gruplarda dilbilgisi ve metin soruları hazırladık. Konuşma becerisi ölçümüne yönelik bir şey yaptığımızı hatırlamıyorum...*”. **İÖL2** ise konuya şu ifadelerle katkı sağlamıştır: “...*Bu dersi çok iyi hatırlayamıyorum. KPSS’ ye çalıştığım için derslere çok düzenli katılmamıştım...Konuşma ve yazma becerilerinin ölçümü konusunda bir şey yapmamıştık sanki; ama okuma parçalarına çoktan seçmeli sorular yazdığımızı hatırlıyorum...*”

Sormaca ve görüşmelerden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, 519 katılımcıdan %56,06’sinin (291 kişi) konuşma becerisi ölçümü konusunda eğitim aldığı, %48,94’ünün (254 kişi) bu eğitimi lisans döneminde aldığı ve %41,43’ünün (215 kişi) bu dersle farklı düzeydeki öğrencilerin (ilk-orta-lise) konuşma becerilerini nasıl ölçebileceğine ilişkin bilgi edinebildikleri belirlenmiştir. Ulaşılan bu bilgiler, daha önce de ifade edildiği gibi, öğretmen adaylarına lisans döneminde verilen ölçme alanı eğitiminin gözden geçirilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Bunun yanında, bu araştırma sorusuna ilişkin ulaşılan bilgiler, Wang’in (2010) öğretmenlerin aldıkları eğitimin sonsuza kadar geçerli olamayacağı bulgusuyla örtüşmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin ifade ettiği gibi, geçen zaman alınan eğitimlerin, edinilen bilgilerin unutulmasına neden olmaktadır. Bu sebeple, öğretmenlere bilgilerini tazeleyecek ortamlar ve eğitimler sunulması, öğretmenlerin kendilerini güncelleyebilmeleri için oldukça faydalı olacaktır.

4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Dil Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Konusundaki Sahip Oldukları Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

İkinci araştırma sorusunun ilk maddesine yanıt bulmak amacıyla kullanılan sorular ve bu sorulardan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Sormaca Bulguları

İngilizce öğretmenlerinin, dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusunda sahip oldukları yeterliklerine ilişkin görüşlerine ulaşmak amacıyla sormacanın

19. ve 20. maddeleri kullanılmıştır. Bu maddelerde şu ifadeler yer almıştır:

19. madde: Mesleğinizin ilk yıllarda ölçme ve değerlendirme yeterliğiniz konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyordunuz?

1. Çok yetersiz olduğumu düşünüyordum *5. Çok yeterli olduğumu düşünüyordum*

20. madde: Mesleğinizin ilk yıllarında ve şu anda sahip olduğunuz ölçme ve değerlendirme yeterliğinizi kıyasladığınızda aşağıdaki seçeneklerden hangisi sizi doğru ifade etmektedir?

- 1. Yeterli olduğumu düşünüyordum, hala aynı fikirdeyim*
- 2. Yeterli olduğumu düşünüyordum, fakat zaman içinde yetersiz olduğumu anladım ve geliştirdim*
- 3. Yetersiz olduğumu düşünüyordum, fakat zaman içinde baştan beri yeterli olduğumu anladım*
- 4. Yetersiz olduğumu düşünüyordum, fakat şu anda yeterliyim*
- 5. Yetersiz olduğumu düşünüyordum, hala yetersizim*

Bu iki maddeden elde edilen verilerin birlikte yer aldığı bilgiler Tablo 15'te sunulmuştur.

19. maddeden elde edilen sonuçlar, 1. ve 2. seçenekleri işaretleyerek mesleğe başladıkları ilk yıllarda kendilerini yetersiz gördüklerini söyleyen öğretmenlerin oranının %22,92 (118 kişi), 4. ve 5. seçenekleri işaretleyerek kendilerini yeterli gördükleri söyleyen öğretmenlerin oranının %37,62 (190 kişi), ve 3. seçeneği işaretleyerek yeterlikleri ya da yetersizlikleri konusunda net bir ifade kullanmayan katılımcı oranının %39 (197 kişi) olduğunu göstermiştir.

Tablo 15. 19. ve 20. sormaca maddelerinin değerlendirilmesi

Bölüm	19. madde					20. madde					Toplam
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1 İngilizce Öğretmenliği	37	48	145	102	54	109	153	30	82	12	386
2 İngiliz/Amerikan Dili ve Edebiyatı	12	11	34	17	8	25	28	7	19	3	82
3 Mütercim Tercümanlık		2	5	1			4	1	3		8
4 Dilbilim		2	5	3		2	2	1	4	1	10
5 Diğer	4	2	8	1	4	5	6	1	4	3	19
Toplam	53	65	197	124	66	141	193	40	112	19	505
%	10,5	12,87	39,01	24,55	13,07	27,92	38,22	7,92	22,18	3,76	100

20. madde incelendiğinde, öğretmenlerin %3,76'sının (19 kişi) mesleğin ilk yıllarından bu yana kendilerini yetersiz gördükleri, %27,92'sinin ise (141 kişi) kendilerini yeterli gördükleri bilgisine ulaşılmıştır. Bunun yanında 2. ve 4. maddeleri seçerek, süreç içerisinde yeterli hale geldiklerini ifade eden katılımcı oranının %60,4 (305 kişi) olduğu belirlenmiştir

4.2.2. Görüşme Bulguları

İkinci araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla görüşme sorularının 2. bölümünde yer alan 4. soru kullanılmıştır. Bu soruda şu ifadeler yer almıştır:

4. Ölçme ve değerlendirme alanı yeterliğiniz hakkında ne söyleyebilirsiniz?

4.a. Soruları nasıl hazırlıyorsunuz?

4.b. Hangi kaynakları kullanıyorsunuz?

4.c. Soru hazırlamak ve sınavları değerlendirmek için ne kadar süre harcıyorsunuz?

Ölçme ve değerlendirme alanı ile ilgili olan ilk soruya, katılımcıların 13 tanesi mesleklerinin ilk yıllarında çok yeterli olmadıklarını; ancak zaman içerisinde, deneme yanılma yöntemiyle ve zümre arkadaşlarının desteğiyle ilerleme kaydettiklerini söylerken, sadece bir katılımcı mesleğe başladığı günden bu yana yeterli olduğunu söylemiştir.

ADL1 “...Öğretmenlik yapmaya başladığımda nasıl soru hazırlayacağım hakkında bir fikrim yoktu. Zamanla öğrendim. Genelde kelime ve dilbilgisini sorardım, hala onlara daha çok yer veriyorum aslında. Yazılı hazırlamak için bir-iki saat, bir öğrencinin kağıdını okumak için de ortalama iki-üç dakika harcıyorum...” ifadesini kullanırken; **ADEL4** “...Alanım gereği, yazılılarda okuma metinlerini çok kullanıyordum. Fakat şimdi, o yıllardaki öğrencilerimi sevilerinin üzerinde metinlerle zorlamış olabileceğimi düşünüyorum. Sınav hazırlama konusunda geçmişe kıyasla daha iyi olduğuma inanıyorum. Sınav hazırlamak uzun zaman almıyor; ama çok öğrencim olduğu için okumam epey zaman alıyor...” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. **AÖFİ1** konu hakkında şunları söylemiştir: “... Ölçme alanında çok yeterli miyim, bilmiyorum. İlk atamam ilkokula oldu uzun süredir de buradayım. Ortaokulda ya da lisede olsam ne yaparım bilmiyorum. İlkokulda dördüncü sınıfa kadar yazılı yok, sınıf içi duruma göre not veriyorum.”

İDEL2 sınav hazırlanması konusunda şunları söylemiştir “...Süreç içinde yeterli hale geldim bence. Sınavlarımı dosyalıyorum, 10 yılda bir arşivim oluştu ama her sınıfta her soru ve her konu gitmiyor ve kitaplarımız değişiyor; neredeyse her yıl! Bu yüzden az da olsa değişiklik yapmak zorunda kalıyorum. Çalıştığımız konuları kullanarak cevaplanabilecek, uygun okuma metinleri hazırlamam, bulmam epey zamanımı alıyor. Sınavlarda writing yapılmışsa okumam zaman alıyor; net bir süre veremem ama writing yoksa okumak birkaç dakika alıyor...”. Benzer şekilde **DBL1** “... hizmette 16. yılım ve her yıl yeni bir şey öğreniyorum. Teknoloji geliştikçe onun nimetlerinden yararlanıyorum. Bu hem benim hem çocukların çok hoşuna gidiyor. Hazırladığım soru türüne ve ölçtüğüm beceriye göre sınav hazırlama ve okuma sürem değişiyor...” ifadelerini kullanmıştır. **MTL1** “...Sınav hazırlamak gerçekten çok zamanımı alıyor. Belki tecrübem arttıkça daha hızlı ve kolay hazırlarım ama şu anda tek bir sınav için neredeyse üç-dört saat harcıyorum.

Çoktan seçmeli soru yazarken zorlanıyorum. O yüzden yazıp bekletiyorum sorularımı birkaç gün sonra yeniden bakıyorum. Her baktığımda bir hata buluyorum. Bir öğrencinin kağıdını okumak için de iki üç dakika harcadığımı tahmin ediyorum...”

İyi soru hazırladığını düşünen, **ADEO3** şu ifadeleri kullanmıştır. “... İyi soru hazırladığımı düşünüyorum. Sınavları kolay okuyabilmek için genelde boşluk doldurmalı veya çoktan seçmeli sorular hazırlıyorum. Sınav hazırlamak için zamanım olmadığında zümremden istiyorum ya da internette hazır sorular var onlardan yararlanıyorum. Bir öğrencinin kağıdını okumak bir-iki dakikamı alıyor...”

Yapılan bu görüşmelerden elde edilen bilgiler sormacadan elde edilen verilerle örtüşmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler de sormacaya katılan İngilizce öğretmenleri gibi mesleğe başladıkları ilk yıllarda yeterli olmadıklarını; ancak geçen zamanda bireysel çabaları ve edinilen tecrübeyle yeterli hale geldiklerini söylemişlerdir. Bu da Hasselgreen, Carlsen ve Helness’ in (2004) çalışmalarında ulaştıkları bilgiyi desteklemektedir.

Görüşme yapılan öğretmenler, sınav sonuçlarını nasıl yorumladıkları konusunda da bilgi vermişlerdir. Verilen yanıtların bazıları şöyledir: **ADL1** “...sadece notlarını açıklıyorum aslında. Fakat, tüm sınıf bir konuda düşük not almışsa onu tekrar gözden geçiriyoruz. Yeni alıştırmalar yaptırıyorum...” demiştir. **İÖL2** “...Dilbilgisi konularında düşük not almışlarsa onları tekrar, kısaca gözden geçiriyoruz. Kelime ve okuma bölümlerine yönelik özel bir şey yapmıyorum...” ifadesini kullanırken; **ADO2** “... Sadece notlarını açıklıyorum artık. Yanıma gelip yanlış yaptıkları şeyleri soran olursa onlara dönüt veriyorum...” demiştir. Diğer katılımcılar da benzer ifadeler kullanarak, sınıf genelinde yapılan ortak bir hatanın belirlenmesi durumunda konuyu tekrar ettiklerini, bireysel olarak hatasını öğrenmek isteyen olursa da onlara yardımcı olduklarını söylemişlerdir.

Sormaca ve görüşme verilerinden ulaşılan bilgiler, öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarda ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli görmediklerini ancak geçen zaman içerisinde yeterli hale geldiklerini göstermiştir. 519 katılımcıdan 318'inin genel ölçme alanına ilişkin yeterliklerinin süreç içerisinde geliştiği ifade etmeleri, ölçme alanında aldıkları lisans eğitiminin sorgulanması gerektiği şeklinde yorumlanmıştır.

4.3. Öğretmenlerin Konuşma Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Konusundaki Sahip Oldukları Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

İkinci araştırma sorusunun, ikinci maddesine yanıt bulmak amacıyla kullanılan sorular ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Sormaca Bulguları

Katılımcıların konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusunda sahip oldukları yeterlikleri konusundaki görüşlerine ulaşmak amacıyla sormacanın 24. ve 25. maddeleri kullanılmıştır. Bu maddelerde şu ifadeler yer almıştır:

24. madde: Mesleğinizin ilk yıllarında öğrencilerin konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirme yeterliğiniz konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyordunuz?
1. Çok yetersiz olduğumu düşünüyordum 5. Çok yeterli olduğumu düşünüyordum

25. madde: Mesleğinizin ilk yıllarında ve şu anda sahip olduğunuz, öğrencilerin konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusundaki yeterliliğinizi kıyasladığınızda aşağıdaki seçeneklerden hangisi sizi doğru ifade etmektedir?

- 1. Yeterli olduğumu düşünüyordum, hala aynı fikirdeyim*
- 2. Yeterli olduğumu düşünüyordum, fakat zaman içinde yetersiz olduğumu anladım ve geliştirdim*
- 3. Yetersiz olduğumu düşünüyordum, fakat zaman içinde baştan beri yeterli olduğumu anladım*
- 4. Yetersiz olduğumu düşünüyordum, fakat şu anda yeterliyim*
- 5. Yetersiz olduğumu düşünüyordum, hala yetersizim*

Bu maddelerden elde edilen veriler Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. 24. ve 25. sormaca maddelerinin değerlendirilmesi

3. madde	24. madde					25. madde					Toplam
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1 İngilizce Öğretmenliği	60	74	152	63	37	98	128	31	83	46	386
2 İngiliz/Amerikan Dili Edebiyatı	12	23	25	14	8	18	31	9	18	6	82
3 Mütercim Tercümanlık	2	2	3		1	1	2	1	3	1	8
4 Dilbilim		5	4	1		3	2		3	2	10
5 Diğer	6	1	6	4	2	5	6	2	4	2	19
Toplam	80	105	190	82	48	125	169	43	111	57	505
%	15,84	20,79	37,62	16,24	9,50	24,75	33,47	8,51	21,98	11,29	100

24. maddeden elde edilen sonuçlar, 1. ve 2. seçenekleri işaretleyerek mesleğe başladıkları ilk yıllarda kendilerini yetersiz gördüklerini söyleyen öğretmenlerin oranının %36,63 (185 kişi), 4. ve 5. seçenekleri işaretleyerek kendilerini yeterli gördükleri söyleyen öğretmenlerin oranının %35,74 (130 kişi), ve 3. seçeneği işaretleyerek yeterlikleri ya da yetersizlikleri konusunda emin olamayan katılımcı oranının %37,62 (190 kişi) olduğunu göstermiştir.

25. madde incelendiğinde, öğretmenlerin %11,19'unun (57 kişi) mesleğin ilk yıllarından bu yana kendilerini yetersiz görürken, %24,75'inin (125 kişi) kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Bunun yanında 2. ve 4. maddeleri seçerek, süreç içerisinde yeterli hale geldiklerini ifade eden katılımcı oranının %55,45 (280 kişi) olduğu tespit edilmiştir.

4.3.2. Görüşme Bulguları

Konuşma becerisi ölçümü yeterliğine ilişkin bilgilere ulaşmak amacıyla görüşme sorularının ikinci bölümünde yer alan 5. ve 6. sorular kullanılmıştır. Bu sorularda şu ifadeler yer almıştır:

5. Öğrencilerin konuşma becerilerini notlandırıyor musunuz?

5.a. Konuşma becerisi ölçümünde ne tür etkinlikler kullanıyorsunuz?

5.b. Konuşma becerisi ölçümü ve değerlendirilmesi alanındaki yeterliğiniz hakkında ne söyleyebilirsiniz?

6. Konuşma becerisini neden notla değerlendirmedığınızı söyleyebilir misiniz?

Beşinci sorudan elde edilen yanıtlar, 14 katılımcıdan yalnızca üç tanesinin konuşma becerisini notlandırıldığını göstermiştir. Geriye kalan 11 öğretmenin öğrencilerin konuşma becerisini ölçmek ve notlandırmak için herhangi bir şey yapmadıkları bilgisine ulaşılmıştır. İkinci grupta yer alan bu 11 öğretmen, şu benzer ifadeleri kullanmışlardır: “...Öğrencileri, derse katılımlarına göre değerlendiriyorum...” İlkokulda çalışan katılımcılar konuşma becerisi ölçümü için özel bir uygulama yapmamalarına neden olarak öğrenci sayısının çokluğunu ve ders saati yetersizliğini, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler ise kalabalık sınıf ortamlarını göstermişlerdir. Dolayısıyla bu 11 öğretmenden yeterlik konusunda tatmin edici yanıtlar alınamamıştır.

Diğer yandan, konuşma becerisini notlandırıldığını bildiren üç öğretmenin Mütercim Tercümanlık, Dilbilim ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olarak atanmış İngilizce öğretmenleri olduğu ifade edilmelidir. Bu öğretmenler yeterlikleri hakkında benzer yorumlarda bulunmuşlardır. Hizmette üçüncü yılı olan **MTL1** şunları söylemiştir: “Çok fazla tecrübem yok; yeterliğim konusunda da bir şey diyemiyorum ama elimden geleni yapıyorum. Öğrencilerim çok hevesli o yüzden sürekli ne yapabilirim diye araştırıyorum.”. Son yedi yıldır lisede çalışan **DBL1** çalışmaya şu tümcelerle destek vermiştir: “... Öğretmenliğe ilk başladığımda konuşmayı ölçmüyordum aslında; çünkü nasıl yapmam gerektiğini bilmiyordum. Okuldaki diğer öğretmenler de ölçmüyordu. Daha sonra çocukların iletişim kurabilmelerinin her şeyden önemli olduğuna karar verdim ve ne yapabilirim diye araştırmaya başladım. Her geçen yıl daha güzel şeyler yapıyorum. Örneğin, en son sınavımda öğrencilerime bir link yolladım. İki gün süre verdim. Cevapları

bana Google drive üzerinden yolladılar. İzledikleri video ile ilgili olan soruları ses kaydıyla yanıtladılar. Hem çocuklar için öğretici ve eğlenceli oldu hem de sınıfta zaman kaybetmemiş oldum. Fakat bu sınavı hazırlamam neredeyse 2-3 saatimi aldı. Değerlendirme de tabii epey zaman aldı, bir öğrenci için ortalama 5-6 dakika harcadım...”.

İDEİİ konuşma becerisi ölçümü konusundaki yeterliliğini şu şekilde özetlemiştir: “... Meslekteki 13. yılım ama konuşma becerisini son altı yıldır ölçüyorum. Önceleri çok iş yükü olacağını düşünerek uzak durmuştum açıkçası; ancak 2012 yılında okulda yürüttüğümüz bir projeye Polonya’ya gidip geldikten sonra “Neden bizim çocuklar da konuşmasın?” dedim ve neler yapabilirim diye araştırmaya başladım. Hem projede yer alan diğer Türk öğretmenler hem de Polonya’dakiler bana çok büyük katkı sağladı. Artık daha yeterliyim diyebilirim...”

Sormacanın 19.-20. ve 24.-25. maddeleri ve görüşmelerin ilgili maddelerinden elde edilen yukarıdaki sonuçlar, Brown ve Baile (2008), Coombe, Troudi ve Al-Hamly (2012) ve Akcan’ın (2016) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmalarda, mesleğe başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında kuramsal olarak öğrendikleri bilgileri uygulamaya geçirme konusunda yetersiz kaldıklarını ve lisans döneminde de yeteri kadar uygulama yapma imkânı bulamayan öğretmen adaylarının, eğitime başladıklarında zor süreçlerden geçtikleri ifade edilmektedir. Bu çalışmadan elde edilen veriler de yukarıda sunulan sonuçlarla benzerlik göstermiştir. Ancak, bu sonuçlarda önemli olan 519 katılımcıdan yalnızca 142’sinin mesleğe başladıkları ilk yıllarda kendilerini genel olarak ölçme alanında, 125’inin ise konuşma becerisi ölçümü alanında yeterli hissetmiş olmasıdır. Bu kadar az sayıdaki katılımcının yeterlik yönünde görüş bildirmesi de yine lisans döneminde verilen eğitimin gözden geçirilmesi gerektiği şeklinde yorumlanmıştır.

4.4. Lisans Döneminde Verilen, “Öğretmenlik Uygulaması” Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Dahil Edilme Durumlarına İlişkin Görüşler

Üçüncü araştırma sorusunun, birinci maddesine yanıt bulmak amacıyla kullanılan sorular ve bu sorulara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.4.1. Sormaca Bulguları

Üçüncü araştırma sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla ilk olarak sormacanın 13. ve 14. maddeleri kullanılmıştır. 13. soruda “*Lisans eğitiminizde staj dersi aldınız mı?*” ifadesi yer almıştır. 13. maddeye “Hayır” yanıtını veren katılımcılar 19. maddeye yönlendirilmişlerdir. “Evet” yanıtını veren katılımcılar ise 14., 16. ve 17. maddeleri yanıtlamışlardır.

13. maddeden elde edilen verilerin, katılımcıların bölümleri baz alınarak hazırlandığı tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 17. Lisans eğitiminde staj dersi alma durumu

Bölüm	13. madde		
	Evet	Hayır	N
1 İngilizce Öğretmenliği	379	7	386
2 İngiliz/Amerikan Dili Edebiyatı	70	12	82
3 Mütercim tercümanlık	4	4	8
4 Dilbilim	4	6	10
5 Diğer	16	3	19
Toplam	473	32	505
%	93,66	6,34	100

13 maddeye “Evet” yanıtını veren 473 katılımcının, bu dersi nasıl aldığını sorgulayan 14. maddeden elde edilen bilgiler, 473 katılımcının %61,39’unun (310 kişi) staj dersini “uygulamalı + kuramsal”, %31,88’inin ise (161 kişi) “uygulamalı” olarak aldığını göstermiştir.

16. maddede katılımcıların staj dersinde ölçme ve değerlendirme süreçlerine dahil olup olmadıkları bilgisine ulaşılmak istenmiştir. “*Staj döneminde ölçme ve değerlendirme süreçlerine (sınav kâğıdı okudunuz mu, soru hazırladınız mı, vs) dahil oldunuz mu?*” ifadesinin yer aldığı soruya, 473 kişinin %38,9’u (184 kişi) “Evet” seçeneğini işaretleyerek süreçlere dahil edildiklerini, %61,09’u ise (289 kişi) “Hayır” seçeneğini işaretleyerek ölçme ve değerlendirme süreçlerine dahil edilmediklerini bildirmişlerdir.

16. maddeden elde edilen yanıtların güvenilirliğini sağlamak amacıyla kullanılan 17. maddede katılımcıların staj derslerinde ölçme ve değerlendirme süreçlerine dahil olma durumlarına ilişkin bilgi edinmek amaçlanmıştır. Bu maddede şu ifade yer almıştır:

17 madde: Ölçme ve değerlendirme süreçlerine dahil olma durumunuzu nasıl değerlendirirsiniz?

1 Çok az dahil edildim

5 Çok fazla dahil edildim

Bu maddeden elde edilen sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Staj derslerinde ölçme ve değerlendirme süreçlerine dahil olma durumu

17. madde	N	%
1 (çok az dahil edildim)	176	37,2
2	64	13,53
3	130	27,48
4	55	11,62
5 (çok fazla dahil edildim)	48	10,14
Toplam	473	93,9
Kayıp Veri	32	6,1
N	505	100

17. maddeden elde edilen bilgiler incelendiğinde 473 katılımcının %50,73’ünün (240 kişi) 1. ve 2. seçenekleri işaretleyerek ölçme ve değerlendirme uygulamalarına az dahil edildiklerini, %21,77’sinin ise (103 kişi) 4. ve 5. seçenekleri işaretleyerek ölçme

15. madde incelendiğinde, 473 katılımcının %29,59'unun (140 kişi) 1. ve 2. seçenekleri işaretleyerek dersin yetersizliği yönünde, %33,65'inin (159 kişi) ise 4. ve 5. seçenekleri işaretleyerek dersin yeterliği yönünde seçim yaptıkları belirlenmiştir. Katılımcıların %34,65'inin (175 kişi) ise karasız olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırma sorusuna yanıt bulmak için kullanılan ve bu başlığa ilişkin son soru olan 18 maddede “*Staj dersinizde, ölçme ve değerlendirme dersinizde öğrenmediğiniz yeni bir bilgi edindiniz mi?*” ifadesi “Evet”-“Hayır” seçenekleriyle yanıtlanmıştır. Elde edilen sonuçlar katılımcıların %55,2'sinin (279 kişi) uygulama dersinde ölçme ve değerlendirme dersinde öğrenmedikleri yeni bir bilgi edinmediklerini gösterirken, %38,6'sının (195 kişi) yeni bir bilgi edindiklerini göstermiştir.

15. ve 18. maddelerden elde edilen bulgular staj dersinde yapılan uygulamalarda ölçme alanına ilişkin bilgi edinilemediğini göstermiştir.

4.5.2. Görüşme Bulguları

Yukarda sunulan araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla görüşme sorularının üçüncü bölümde yer alan sorular kullanılmıştır. Bu sorular şu şekilde ifade edilmiştir:

1. *Lisans döneminde staj dersi aldınız mı?*
2. *Yanıtınız “Evet” ise,*
 - 2.a. *aldığınız bu dersi ölçme alanı bağlamında değerlendirir misiniz?*
 - 2.b. *yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında bilgi verir misiniz?*

Elde edilen bilgiler değerlendirildiğinde, staj dersine ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilerin, sormacanın 14. maddesinden elde edilen bilgilerle çeliştiği görülmüştür. Sormacanın 14. maddesinde, İngilizce öğretmenliği bölümü dışındaki bölümlerden mezun olan katılımcılar staj dersi aldıklarını ifade ederken; görüşmelere destek veren katılımcılar lisans dönemlerinde staj dersi almadıklarını söylemişlerdir. Dolayısıyla İngilizce öğretmenliği bölümleri dışındaki katılımcılardan staj uygulamalarına yönelik gelen yanıtların güvenilirliği sorgulanmaya açıktır.

Yapılan görüşmelerde 10 katılımcının alan dışından, iki katılımcının da Açık Öğretim Fakültesinden mezun olmaları nedeniyle staj yapmadıkları anlaşılmıştır. Bu sebeple 12 katılımcı bu araştırma sorusuna katkı sağlayamamışlardır. Ancak, lisans döneminde staj dersi alan iki İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşmelerden konuya ilişkin bilgi alınabilmiştir. Her iki öğretmen de staj derslerinde ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin bir şey yapmadıklarını, yeni bir bilgi edinmediklerini ve değerlendirme süreçlerine dahil olmadıklarını söylemişlerdir. Hatta **İÖL2** şu çarpıcı açıklamada bulunmuştur: “...Staj dersinde iki kere ders anlatmıştım, onun dışında sadece gözlem yaptım. Ölçme konusunda bir şey yapmadım, soru hazırlama veya kâğıt okuma gibi süreçlerde de yer almadım. Öğretmen yazılı yaptığı günlerde okula gitmemize gerek olmadığını söylemişti...”. Bu bilgi, öğretmen adaylarının ölçme süreçlerine dahil olma durumlarının rehber öğretmenlerin tercihlerine bırakıldığını göstermiştir. Dolayısıyla, rehber öğretmenlerin yaptıkları bu keyfi uygulamaların öğretmen adaylarının yeterli uygulama yapma olanaklarını engellediği ve ölçme süreçlerine dahil olmaları durumunda edinebilecekleri bilgilerin eksik kalmasına neden olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca, eğitim fakültelerinin sayıları göz önüne alındığında, yapılan bireysel uygulamaların farklı üniversitelerden farklı donanıma sahip öğretmenlerin mezun olmasına sebebiyet verebileceği de söylenmelidir.

Uygulama dersine ilişkin elde edilen bu sonuçlar Seferoğlu'nun (2007) çalışmasıyla örtüşmektedir. Seferoğlu'nun da ifade ettiği ve bu çalışmada da ortaya çıktığı gibi öğretmen adayları staj eğitimleri sırasında yeteri kadar uygulama yapma ve yapılan uygulamalara dahil olma imkânı bulamamaktadırlar. Seferoğlu buna, uygulama yapma süresi ya da rehberlik eden öğretmenlerin yeterliği gibi farklı başlıklar neden olabileceğini söylemektedir. Ayrıca Seferoğlu, yürüttüğü çalışmada tespit ettiği sorunların benzer

biçimde 1996 yılında Enginarlar tarafından yürütülen bir çalışmada da belirlendiğini; ancak geçen 11 yılda sorunların üstesinden gelinemediğini ifade etmiştir. Ne yazık ki benzer biçimde, Seferoğlu'nun yürüttüğü çalışmasının üzerinden geçen 12 yıla rağmen hala aynı sorunlara sahip olduğumuz bu çalışmayla ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, Enginarlar'ın (1996) çalışmasından bu yana öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin var olan sorunlar, 23 yıl içerisinde çözüme kavuşturulamamıştır.

4.6. Konuşma Becerisi Ölçümüne İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alma İhtiyacı

Bu çalışmanın asıl ve nihai hedefi, dördüncü araştırma maddesinde ifade edildiği gibi, devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisi ölçümü konusunda hizmet içi eğitim taleplerini ve eğer varsa; bu talebe bağlı olarak eğitim almak istenilen konu başlıklarını belirleyebilmektir. Dördüncü araştırma sorusunun ilk maddesine yanıt bulmak amacıyla kullanılan soru ve bu soruya ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.6.1.Sormaca Bulguları

49. maddede katılımcılara “*Konuşma becerisinin ölçümüne yönelik eğitim almak ister misiniz?*” sorusu sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerin %80,99’ u (409 kişi) “Evet” diyerek olumlu yanıt vermiştir. 49. maddeden elde edilen yanıtların bölümler bazında sıralandığı liste Tablo 20’de sunulmuştur.

Ulaşılan sonuçlar sormacaya katılan 505 İngilizce öğretmenin %80,99’unun (409 kişi) konuşma becerisine yönelik eğitim almak istediği bilgisine ulaşılmıştır. Ulaşılan eğitim talebinin bu kadar yüksek olması, bu konuda önemli bir ihtiyacın var olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 20. Katılımcıların hizmet içi eğitim alma isteği

Bölüm	49. madde				Toplam
	(Evet) N	%	(Hayır) N	%	
1 İngilizce Öğretmenliği	311	80,57	75	19,43	386
2 İngiliz/Amerikan Dili Edebiyatı	68	82,93	14	17,07	82
3 Mütercim tercümanlık	7	87,50	1	12,50	8
4 Dilbilim	10	100	0	0,00	10
5 Diğer	13	68,42	6	31,58	19
Toplam	409	80,99	96	19,01	505

4.7. İngilizce Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Ölçümü Alanına İlişkin Bilgi Edinmek İstedikleri Konular

Dördüncü araştırma sorusunun ikinci maddesine yanıt bulmak amacıyla kullanılan soru ve ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.7.1. Sormaca Bulguları

Sormacada, bu araştırma sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla açık uçlu olarak hazırlanan, 50. madde kullanılmıştır. 49. maddeye “Evet” yanıtını veren 409 katılımcı bu soruya yönlendirilmiştir. 50. maddede yer alan; “*Bu eğitimde hangi başlıkların olmasını istersiniz?*” ifadesine verilen anlamlı yanıtlar, alanında uzman iki kişi tarafından nitel olarak değerlendirilmiş ve sınıflandırılmıştır. Bu süreç sonucunda belirlenen eğitim başlıkları, talep edilme oranlarıyla birlikte Tablo 21’de sunulmuştur.

Eğitim talep edilen konular incelendiğinde “Ölçme ve değerlendirme” ve “Konuşmaya dair her şey” ifadelerinin en sık kullanılan başlıklar olarak öne çıktığı görülmüştür. Özellikle “Konuşmaya dair her şey” ifadesi, bu alanda tüm konuları kapsayan, genel bir eğitim ihtiyacının varlığını göstermesi açısından önemlidir.

Tablo 21. Hizmet içi eğitim almak istenen konular

	50. madde	N	%
1	Dönüt Verme	15	2,97
2	Farklı düzeylerde nasıl ölçüm yapılır	21	4,16
3	Ölçme ve değerlendirme	57	11,29
4	Konuşma ölçme etkinlikleri/yöntemleri	55	10,89
5	Ölçek hazırlama/kullanımı/ güvenirlilik-geçerlik hesaplamaları/planlama	46	9,11
6	Konuşmaya teşvik etme/motivasyon	25	4,95
7	Teknoloji kullanımı	19	3,76
8	Uygulamalı eğitim	20	3,96
9	Konuşmaya dair her şey (konuşma becerileri/etkinlikleri/konuşma)	58	11,49
10	Sesletim/Vurgu/ Tonlama/	29	5,74
	Toplam	365	72,3

4.7.2. Görüşme Bulguları

Dördüncü araştırma sorusunda yer alan iki maddeye yanıt bulabilmek amacıyla görüşme sorularının beşinci bölümünde yer alan iki soru kullanılmıştır. Bu sorular şu şekilde ifade edilmiştir:

1. *Konuşma becerisinin ölçümü ve değerlendirilmesi konusunda eğitim almak ister misiniz?*
2. *Yanıtınız “Evet” ise, hangi konu başlıklarında eğitim almak istediğinizi, söyler misiniz?*

Görüşme yapılan tüm katılımcılar, birinci maddeye olumlu yanıt vererek; bu alanda bir eğitime ihtiyaç duyulduğunu bildirmişlerdir. İkinci maddede de katılımcılar benzer konulara değinerek, belirli konularda eğitim almanın öğretim süreçlerine olumlu katkı sağlayacağını söylemişlerdir. Örneğin; **İÖL1** “...Uzun yıllardır lisede çalışıyorum, ortaokul veya ilkokula tayin isteyemiyorum; çünkü değişiklik beni korkutuyor. Farklı düzeylerde ne yapılabileceği konusunda eğitim almak isterim. Lisede sınavlar var ancak ilkokulda sınıf içi duruma göre not veriliyor. Neye, nasıl not veriliyor bilmiyorum...” diyerek katkı sağlamıştır. **ADO2** şunları söylemiştir: “...Ben Tarih bölümü mezunuyum.

2000 yılından bu yana İngilizce öğretmenliği yapıyorum ve konuşma becerisini ölçmedim hiç. Yazılı ve sözlü notu kullanıyorum. Sözlü notunu sınıfı içi derse katılıma göre veriyorum. Neler yapılabilir öğrenirsem, belki kullanabilirim.”. **MTL1** ise şu ifadeleri kullanmıştır: “Meslekte 3. yılım ve üç yıldır Nevşehir’de bir lisede çalışıyorum. Nevşehir’de olmak büyük avantaj; öğrenciler turistlerle çok sık karşılaşıyorlar. Bu nedenle motivasyonları yüksek. Konuşma becerilerine not veriyorum ama neyi ne kadar doğru yapıyorum bilmiyorum. Ölçek kullanmıyorum örneğin. Nasıl hazırlanır, kullanılır öğrenmek isterim. Zümremiz farklı uygulamalar yapıyor; birlik yok. Bu sebeple eğitim almak bana olumlu katkı sağlar...”

İkinci maddeye verilen yanıtların derlenmesi sonucunda aşağıdaki başlıklar belirlenmiştir:

1. Öğrenciyi güdüleme yöntemleri
2. Farklı düzeylerde kullanılacak sınav yöntemleri
3. Konuşma etkinlikleri
4. Teknoloji kullanımı
5. Ölçek hazırlama

Görüşmeler yoluyla ulaşılan konu başlıklarının, sormacadan elde edilenlerle örtüştüğü görülmüştür. Dolayısıyla, sormaca ve görüşmelerden elde edilen bu başlıkların, hazırlanacak eğitim programına dahil edilmesine karar verilmiştir.

4.8. “Konuşma Becerisi Ölçümü” Hizmet İçi Eğitim Taslağında Yer Alması Planlanan Başlıklar

Hizmet içi eğitimde taslağında yer alması istenilen konular 50. maddeden dolaysız bir şekilde elde edilmiştir. Sağlanan bu verilere ek olarak; sormacada kullanılan başka maddelerle de öğretmenlerin ihtiyaç duydukları başlıklar dolaylı olarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla kullanılan maddelerden elde edilen veriler aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur.

4.8.1. Sormaca Bulguları

4.8.1.1. Konuşma Becerisinin Not ile Değerlendirilmesi

İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisini not ile değerlendirip değerlendirmedikleri belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla çalışmanın 26. maddesindeki şu ifade kullanılmıştır:

26. madde: Öğrencilerinizin İngilizce konuşma becerilerini not ile değerlendiriyor musunuz?”

Bu maddeye katılımcıların %56,04’ü (283 kişi) “Evet”, %43,96’sı ise (222 kişi) “Hayır” yanıtını vermiştir. Bu kadar çok öğretmenin konuşma becerisini notlandırmadığının anlaşılması, bu çalışmada ulaşılan dikkat çekici bilgilerden biri olduğu ifade edilmelidir. İletişim kurmak için sözlü üretimin önemi ortadayken, öğretmenlerin konuşma becerisini ölçemedikleri anlaşılmıştır.

26. maddede “Evet” seçeneğini işaretleyenlerin gördüğü 27. maddede, öğretmenlerin konuşma becerisi notunu hangi başlık altında verdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların bu maddeye verdikleri yanıtlar Tablo 22’ de sunulmuştur.

Tablo 22. Konuşma becerisinin notlandırıldığı başlık

27. madde	N	%
1 Sınav (Yazılı sınav notuna ekliyorum)	19	3,76
2 Uygulama	188	37,23
3 Performans	74	14,65
4 Proje	2	0,40
Toplam	283	56
Kayıp Veri	222	44
Toplam	505	100

Konuşma becerisini notlandığını söyleyen katılımcıların 188'i bu notu uygulama başlığı altında verdiğini söylemiştir. Bunun yanında konuşma becerisi ölçüm süreçlerinde sıklıkla kullanılan performans ve özellikle de proje uygulamalarının katılımcılar tarafından oldukça az tercih edildiği görülmüştür.

28. maddeyi yalnızca, 27. soruda “Sınav” seçeneğini işaretleyen katılımcılar yanıtlamıştır. Bu maddede katılımcıların verdikleri konuşma becerisi notunun yazılı sınava yüzde kaç etki ettiği öğrenilmek istenmiştir. Elde edilen bilgilerin yer aldığı tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 23. Konuşma becerisinin yazılı notuna etki etme oranı

28. madde	N	%
1 %10	5	26,32
2 %15	2	10,53
3 %20	4	21,05
4 %25	5	26,32
5 %30	1	5,26
6 %50	2	10,53
Toplam	19	100

Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin puanlamalarında tutarlılık olmadığını göstermiştir. 26.-28. maddelerden elde edilen sonuçlar Robinson (1992), Bachman (2000), Jenkins (2006), Leung ve Lewkowicz, (2006), Luoma (2009), Outeiral (2014), Sandlund, Sundqvist ve Nyroos (2016) tarafından ifade edilen konuşma becerisinin ölçülmesi gerektiği görüşüne uymamaktadır. Bu araştırmacılar, çalışmalarında konuşma becerisinin ölçülmesinin önemine vurgu yaparken, mevcut çalışmaya destek veren katılımcıların %43,96'sının (222 kişi), konuşma becerisini ölçmediği anlaşılmıştır. Bu nedenle, yukarıda da ifade edildiği gibi, iletişimin temelini oluşturan konuşma becerisinin, öğretmenler tarafından neden notlandırılmadığının araştırılması alan için faydalı olacaktır.

Bunun yanında, alan yazında konuşma becerisinin ölçülmemesi nedenlerine odaklanan bazı çalışmalar (Liskin-Gasparro, 1983; Davidson, Howell & Hoekema, 2000; Natsuhara, 2008; Reddy & Andrade, 2010; Wang, 2010; Roca-Varela & Palacios, 2013; Pineda, 2014) öğretmenlerin farklı nedenlerden dolayı konuşma becerisini ölçmekten kaçındığını ifade etmektedirler. Bu çalışmada da katılımcıların zaman azlığı ve kalabalık sınıf ortamları nedenleriyle konuşma becerisini ölçemedikleri bilgisine ulaşılmıştır. Ancak yine de bu kadar çok öğretmenin (222 kişi) konuşma becerisini notlandırmıyor olmasının üzerinde düşünülmesi ve nedenlerinin araştırılması faydalı olacaktır.

4.8.1.2. Konuşma Becerisi Ölçümünde Geçerlik & Güvenirlik Sağlanması

İngilizce öğretmenlerinin verdikleri notların geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak için ne tür uygulamalar yaptıkları merak edilen ve bilgi edinmek istenilen diğer bir başlıktır. Bu konularda bilgi edinebilmek amacıyla sormacanın 29.-30., 40.-42. maddeleri kullanılmıştır. Bu maddelerden elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

4.8.1.2.1. Ölçek kullanımı

Öğretmenlerin ölçek kullanma durumlarını tespit etmek amacıyla sormacanın 29. maddesi kullanılmıştır. Bu maddede öğretmenlere ölçek kullanma durumları ve kullanmayı tercih ettikleri ölçek türü sorulmuştur. Elde edilen sonuçlar Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. Katılımcıların ölçek kullanma durumları

29. madde	N	%
1 Analitik ölçek kullanıyorum	22	4,4
2 Bütüncül ölçek kullanıyorum	31	6,1
3 Hem analitik hem bütüncül ölçek kullanıyorum	54	10,7
4 Kendi ölçeğimi hazırlıyorum	238	47,1
Toplam	345	68,3
5 Ölçek kullanmıyorum	160	31,7
Toplam	505	100,0

29. maddeden sağlanan bilgiler, çalışmaya katılan öğretmenlerin %31,7’sinin (160 kişi) ölçek kullanmadığını, %47,1’inin ise (238 kişi) kendi hazırladıkları ölçekleri kullanmayı tercih ettiklerini göstermiştir.

Bu noktada “*Kendi ölçeğimi hazırlıyorum.*” ifadesini seçen 238 kişinin, kullandıkları ölçek kavramı ile alan yazında kullanılan ölçek kavramının benzer olup olmadığı sorusu akla gelmektedir. Ölçek konusunda kavramların örtüşüp örtüşmediğini belirlemeyebilmek amacıyla yapılan görüşmelerde bu konuya ilişkin nitel olarak veri toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen bilgiler, alan yazında kullanılan “ölçek” kavramı ile öğretmenlerin sahip olduğu “ölçek” kavramının birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermiştir. Bu konuya ilişkin ulaşılan bilgiler, görüşmelere ilişkin bulguların yer aldığı başlıkta daha ayrıntılı olarak sunulacaktır.

Bunun yanında sormacaya katılan öğretmenlerin %31,7'sinin (160 kişi) ölçek kullanmadığını ifade etmesi alan yazında yer alan ve not verme süreçlerinde nesnelliğin sağlanması ve öğrencilere geri bildirimde bulunabilmek için ölçek kullanımının oldukça önemli olduğunu gösteren çalışmalarla çelişmektedir (Stevens & Levi, 2005; Dornisch & McLoughlin, 2006; Garcia-Ros 2011; Brookhart, 2013; Pineda, 2014).

4.8.1.2.2. Ölçeklerde kullanılan ölçütler

30. maddede, ölçek kullandığını ifade eden katılımcıların hangi ölçütleri kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Açık uçlu olarak hazırlanan bu maddede şu ifade yer almıştır:

30. madde: Kullandığınız bu ölçek/lerde dilbilgisi, telaffuz gibi ölçütlerden hangilerini baz alıyorsunuz?"

345 katılımcıdan gelen yanıtlar nitel olarak değerlendirilmiş ve Tablo 25'teki gibi sınıflandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öne çıkan ölçütlerin sesletim ve dilbilgisi olduğunu göstermiştir.

Tablo 25. Ölçeklerde kullanılan ölçütler

30. madde	N	%
1 Dilbilgisi	184	36,44
2 Akıcılık	78	15,45
3 Doğru konuşma	28	5,54
4 Sesletim/Telaffuz	287	56,83
5 Kelime Bilgisi	71	14,06
6 Anlama	17	3,37
Toplam	665	

Elde edilen bu sonuç katılımcıların akıcılık ve doğru konuşmadan çok sesletim ve dilbilgisi ölçütlerine önem verdiğini göstermiştir. Alan yazında ve OBM ölçütlerinde yukarıda belirtilen ölçütlerin tümünün, eşit oranda önemli olduğu ve vurgulandığı göz

önüne alındığında (Russell & Airasian, 2012; Roca-Varela & Palacios, 2013; Pineda, 2014; Avrupa Konseyi, 2018), öğretmenlerin ölçütler konusunda bilgilendirilmesinin faydalı olacağı söylenebilir.

4.8.1.2.3. Notların Güvenirliğinin ve Geçerliğinin Sağlanması

Ölçek kullanımının yanında, İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisine verdikleri notların güvenirliliğini ve geçerliğini nasıl sağladıkları bilgisine ulaşılmak istenmiştir. Bu amaçla 40.-42. maddeler kullanılmıştır.

40. maddede katılımcılara “*Konuşma becerisi için verdiğiniz notların güvenirliliğini ve geçerliğini sağlamak için herhangi bir şey yapıyor musunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen sonuçlarla katılımcıların %64,8’inin (327 kişi) güvenirlilik ve geçerlik konusunda hiçbir şey yapmadıkları, %35,2’sinin (178 kişi) ise güvenirliliğini ve geçerliğini sağlamaya çalıştıkları belirlenmiştir.

Bu noktada 26. maddede “Evet” seçeneğini işaretleyerek, konuşma becerisini not ile değerlendirdiğini ifade eden katılımcıların, güvenirlilik ve geçerlik hesaplamaları konusunda verdikleri yanıtlar merak edilmiştir. Bu nedenle 26. ve 40. maddeler birlikte değerlendirmeye alınmıştır. Bu değerlendirme sonucunda konuşma becerisini notla değerlendirdiğini söyleyen 283 öğretmenin %51,24’ünün (145 kişi) güvenirlilik ve geçerlik sağlamak için herhangi bir şey yapmadıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin verdikleri notlarının güvenilir olamayabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, ulaşılan bu bilginin MEB uygulamalarına yönelik bir eksikliği de ortaya çıkarttığı ifade edilmelidir. Not verme süreçlerinde ölçünlü, benzer süreçlerin işletilmesi gerektiği savunulurken; farklı öğretmenlerin farklı uygulamalar ve süreçler sonucunda, öğrencilere farklı notlar verebildikleri anlaşılmıştır. Not verme süreçlerinde, birlikteliğin sağlanması ve benzer

uygulamaların yapılması eğitim kalitesini ve değerlendirme süreçlerine olan güveni arttıracaktır. Bu nedenle MEB'e bağlı kurumların öğretmenlerin öznel uygulamalarını engellemek için tedbirler alması uygulamalarda birlik sağlanması için faydalı olacaktır.

41. ve 42. maddelerde, 40. maddeye "Evet" yanıtını veren 178 öğretmenin güvenilirlik ve geçerlik sağlama yöntemlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. 41. maddede en sık kullanılan güvenilirlik sağlama yönteminin %85,3 (151 kişi) ile ölçek kullanımı, 42. madde en sık kullanılan geçerlik sağlama yönteminin %80,7 (143 kişi) ile çalışılan sözcüklerin listesinin çıkarılması olduğu ortaya çıkmıştır. Bu iki maddeden elde edilen veriler, aşağıdaki tablolarda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 26. Katılımcıların güvenilirlik sağlama yöntemleri

41. madde	N	%
1 Arkadaşımdan gözlem yapmasını rica ediyorum, böylece notlarımı kıyaslayabiliyorum.	16	9,4
2 Ölçek kullanıyorum.	151	85,3
3 İlk notumu verdikten bir süre sonra tekrar değerlendirme yaparak verdiğim notun tutarlılığına bakıyorum.	87	49,1
4 Bir arkadaşım ile birlikte ortak değerlendirme yapıyorum.	25	14,1
5 Diğer (lütfen belirtin)	7	3,9
Toplam	178	35,2
Kayıp Veri	327	64,8
Toplam	505	100

Tablo 27. Katılımcıların geçerlik sağlama yöntemleri

42. madde	N	%
1 Çalışılan dilbilgisi konularının listesini çıkartıyorum	115	64,9
2 Çalışılan seslerin listesini çıkartıyorum	72	40,6
3 Çalışılan sözcüklerin listesini çıkartıyorum	143	80,7
4 Diğer (lütfen belirtin)	15	8,4
Toplam	178	35,2
Kayıp Veri	327	64,8
Toplam	505	100

4.8.1.3. Konuşma Becerisi Ölçümünde Kullanılan Etkinlikler

Bu araştırma kapsamında bilgi edinmek istenilen diğer bir başlık, öğretmenlerin konuşma becerisi ölçümünde kullandıkları görevlerdir. Bu amaçla sormacanın 31.-33. maddeleri kullanılmıştır.

31. maddede “*Öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişimlerini takip edebilmek için sınıf içinde herhangi bir etkinlik kullanıyor musunuz?*” sorusu “Evet” ve “Hayır” seçenekleriyle sunulmuştur. Elde edilen yanıtlar, katılımcıların %70,3’ünün (355 kişi) “Evet”, %29,7’sinin ise (150 kişi) “Hayır” seçeneklerini tercih ettiğini göstermiştir. Elde edilen bu bilginin oldukça şaşırtıcı olduğu söylenmelidir. Dil öğretiminin amacı dilin sözlü ve yazılı olarak kullanabilmesine olanak sağlamakken; öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için etkinlik kullanmayan bu kadar çok İngilizce öğretmenin olması, devlet okullarındaki dil öğretim süreçlerinin ve öğretmenlerin bireysel uygulamalarının sorgulanması gerektiğini göstermektedir.

Diğer yandan, 31. maddeden elde edilen bu yanıt, mevcut çalışmayı başka çalışmaların takip etmesi gerektiği şeklinde de yorumlanabilir. Bunun nedeni; 31. sorudan elde edilen %29,7’lik (150 kişi) “Hayır” yanıtı; 26. maddede yer alan “*Öğrencilerinizin İngilizce konuşma becerilerini not ile değerlendiriyor musunuz?*” sorusuna katılımcıların %43,96’sının (222 kişi) verdiği “Hayır” yanıtı ile ilişkilendirilerek değerlendirildiğinde, 26. maddeyle ulaşılan bilginin çok da şaşırtıcı olmadığını göstermiştir. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse; konuşma becerisini geliştirmek için etkinlik yapmayan öğretmenlerin, geliştirmedikleri bu beceriyi notlandıracakları da düşünülmemelidir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini neden geliştirmek için çaba göstermeleri gerektiği veya konuşma becerisini geliştirmek için neler yapmaları gerektiği gibi başlıklar, bu çalışma paralelinde yapılabilecek ardıl araştırmaların konusu olabilir.

31. maddeye “Evet” yanıtını veren 355 katılımcı, 32. soruyu yanıtlarken, “Hayır” yanıtını veren 150 katılımcı 33. maddeye yönlendirilmiştir. 32. madde açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Bu maddede öğretmenlerden, konuşma becerisi gelişimini takip edebilmek için kullandıkları etkinlikleri yazmaları istenmiştir. 355 öğretmenin katkı sağladığı bu açık uçlu maddeden elde edilen anlamlı yanıtların gruplandırılması sonucunda ulaşılan bilgiler, Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Konuşma becerisi gelişimini takip edebilmek için kullanılan etkinlikler

32. madde	N	%
1 İkili/ grup çalışmaları	49	13,80
2 Rol yapma/drama etkinlikleri	127	35,77
3 Video izletmek	18	5,07
4 Oyunlar oynamak	37	10,42
5 Konuşma	60	16,90
6 Soru-cevap yöntemi	99	27,89
7 Tartışma/münazara	15	4,23
8 Diyalog yaptırmak	51	13,80
9 Sunum yaptırmak	28	35,77
10 Okuma çalışmaları	23	5,07
Toplam	507	

32. maddede öne çıkan etkinliklerin rol yapma, sunum yapma ve soru-cevap olduğu görülmüştür. 33. maddede 32. maddeye benzer biçimde, konuşma becerisi gelişimini takip edebilmek için faydalı olduğu düşünülen etkinliklerin seçilmesi istenmiştir. Verilen seçeneklerin katılımcılar tarafından tercih edilme oranları Tablo 28’de sunulmuştur.

32. ve 33. maddelerin aynı şeyi ölçmesine karşın, bu iki maddeden elde edilen yanıt sayıları arasındaki fark dikkat çekicidir. 33. maddeyi 505 katılımcının yanıtladığı; ancak 32. maddeyi 355 katılımcının yanıtladığı göz önünde bulundurulsa da 32. maddeye toplam 507 yanıt gelirken, 33. maddeye toplam 1763 yanıt gelmiştir. Aradaki fark üç kattan fazladır. Bu farkın nedeni yorumlanmaya açıktır.

Tablo 29. Konuşma becerisi gelişimini takip edebilmek için faydalı olacağı düşünülen etkinlikler

	33. madde	N	%
1	Sınıf içi etkinliklere katılmayanlara ayrı bir konuşma sınavı yapmak	62	12,5
2	Evde hazırlanıp getirilecek yazma, okuma ödevleri vermek	114	23
3	Ses/ video kaydı gerektiren ödevler vermek	303	61,2
4	Sunum yaptırmak	350	70,7
5	Soru-yanıt tekniğini kullanmak	332	67
6	Drama çalışmaları yaptırmak	410	82,8
7	Münazaralar düzenlemek	177	35,7
8	Diğer (lütfen belirtin)	15	3
	Toplam	1763	

Bunun yanında, her iki maddede ortak kullanılan başlıklar arasındaki oransal fark da oldukça dikkat çekicidir. Örneğin, açık uçlu olan 32. madde sunum yaptırdığını ifade eden öğretmen sayısı yalnızca 28 iken; 33. maddede bu sayı 350 olmuştur. Benzer şekilde 32. maddede drama yaptırdığını bildiren 127 öğretmen olduğu görülürken, 33. maddede bu sayı 410 olmuştur. Ayrıca; 32. maddede “*Ses-video kaydı gerektiren ödevler veriyorum.*” anlamına gelen herhangi bir yanıt elde edilmemişken, 33. maddede bu şekilde bildirim yapan 303 öğretmen olduğu belirlenmiştir. Bu veriler de yine yoruma açıktır. Yapılabilecek yorumlardan bir tanesi; yararlı olduğunun düşünülmesine karşın bazı nedenlerden dolayı, öğretmenlerin bu etkinlikleri kullanmayı tercih etmemeleri olabilir.

Son olarak 33. maddede çeldirici olarak kullanılan “*Evde hazırlanıp getirilecek yazma, okuma ödevleri vermek.*” ifadesi 114 katılımcı tarafından seçilmiştir. Konuşma becerisini geliştirmek için yazma ve okuma çalışmalarını seçen öğretmen sayısının toplam katılımcıların %23’ünü oluşturuyor olması da yine yorumlanmaya açıktır. Ancak bu verinin, Türk öğretmenlerin konuşma becerisinin geliştirilmesi konusundaki bakış açılarını anlama konusunda elde edilen önemli bir veri olduğu söylenebilir.

4.8.1.4. Dönüt Verme

İngilizce öğretmenlerinin dönüt verme konusundaki uygulamaları ulaşılmak istenilen diğer bir başlıktır. Bu amaçla sormacanın 43.-45. maddeleri kullanılmıştır. “Evet” “Hayır” seçenekleriyle yanıtlanan bu maddelerde şu ifadeler yer almıştır:

43. madde: *Öğrencilere, konuşmalarındaki eksiklikler hakkında bireysel dönüt (feedback) vermenin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?*

44. madde: *Öğrencilere, konuşmalarındaki eksiklikler hakkında dönüt (feedback) veriyor musunuz?*

43. ve 44. maddelerden elde edilen bilgiler birlikte değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %93,86’sının (474 kişi) öğrencilere konuşmalarındaki eksiklikler hakkında bireysel dönüt vermenin gerekli olduğunu düşündüğü, %88,11’inin de (445 kişi) dönüt verdiği bilgisine ulaşılmıştır. Bu kadar çok sayıda öğretmenin dönüt vermenin gereğine inanıyor olması ve öğrencilere dönüt vermesi, öğretim süreçleri ve öğrencilerin gelişimi için oldukça değerlidir.

Dönüt verme yöntemlerini öğrenmeyi amaçlayan, açık uçlu 45. maddeden elde edilen yanıtlardan anlamlı olanlarının sınıflandırılmasıyla ortaya çıkan yöntemler, Tablo 29’da sunulmuştur. En çok kullanılan yöntemlerin %18,2 ile (91 kişi) yanlış düzeltmek; %15,05 (76 kişi) ile sesletim hatalarını düzeltmek ve %13,07 (66 kişi) ile tekrar ettirmek olduğu anlaşılmıştır.

Elde edilen sonuç öğretmenlerin, alan yazında en az etkili olduğu söylenen hata düzeltme yöntemini (Russel ve Spada, 2006) kullandıklarını göstermiştir. Ulaşılan bu sonuçla, öğretmenlerin güncel dönüt verme yöntemleri hakkında ve nasıl dönüt verilebileceğine ilişkin bilgilerinin tazelenmesinin faydalı olacağı söylenebilir.

Tablo 30. Katılımcıların dönüt verme yöntemleri

45. madde	N	%
1 Sözlü Dönüt veriyorum	41	8,12
2 Yazılı Dönüt veriyorum	12	2,38
3 Sınıfa yönelik genel konuşma yapıyorum	23	4,55
4 Anında düzeltme yapıyorum	44	8,71
5 Sesletim hatalarını düzeltiyorum	76	15,05
6 Yanlışlarını düzeltiyorum	91	18,02
7 Tekrar ettiriyorum	66	13,07
8 Doğrusunu söylüyorum	54	10,69
9 Dilbilgisi hatalarını düzeltiyorum	40	7,92
10 Soru-yanıt yöntemi kullanıyorum	18	3,56
Toplam	465	

4.8.1.5. OBM Bilgisi

MEB tarafından hazırlanan dil öğretim sistemi, OBM ölçütlerini temel almaktadır. Bu nedenle, konuşma becerisi ölçümü bağlamında, öğretmenlerin OBM hakkında ne kadar bilgiye sahip oldukları belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla sormacanın 34.-39. maddeleri kullanılmıştır. 34. maddede şu ifade yer almıştır:

34. madde: CEFR (Common European Framework of Reference for Languages/ Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi) hakkında sahip olduğunuz bilgi düzeyinizi nasıl değerlendirirsiniz?
1 Hiç bilğim yok *5 Ayrıntılı olarak biliyorum*

Tablo 31. Katılımcıların OBM' ye ilişkin bilgi düzeyi

34. madde	N	%
1 (hiç bilğim yok)	195	38,6
2	67	13,3
3	117	23,2
4	63	12,5
5 (ayrıntılı olarak biliyorum)	63	12,5
Toplam	505	100

34. maddede, katılımcıların %51,9'unun (262 kişi) OBM hakkında bilgiye sahip olmadığı, %25'inin ise (126 kişi) bilgiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bu verinin oldukça önemli olduğu söylenmelidir. Bunun nedeni OBM'nin yabancı dil öğretimi alanında dünya çapında kabul görmesine, 2004 yılından buyana ülkemizde yürütülen MEB uygulamalarında kullanılmasına ve ders kitaplarının çok büyük bir bölümünün kapağında/içerisinde OBM düzeyine ilişkin bilgilerin yer almasına karşın, sormacaya katılan 505 öğretmenden %51,9'u (262 kişi) bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin dil öğretimindeki yenilikleri takip etmedikleri ve kendilerini dil öğretimi konusunda güncelleyemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

35. madde de katılımcıların sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerileri arasındaki farkı bilip bilmedikleri sorgulanmıştır. Katılımcıların %59,2'sinin (299 kişi) bu ayrımı bildiği, %40,8'inin (206 kişi) ise bilmediği belirlenmiştir.

35. maddeye "Evet" yanıtını veren 299 katılımcının yanıtlayabildiği 36. maddede, İngilizce öğretmenlerinin sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerilerini ayrı ayrı ölçüp ölçmediği bilgisine ulaşılmak istemiştir. Bu maddeyi yanıtlayan 299 öğretmenden sadece 86 sınıfın sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerilerini ayrı ayrı ölçtüğü; geriye kalan 213 kişinin ise sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerilerini ayrı ayrı ölçmediği belirlenmiştir.

37.-39. maddeleri yalnızca 36. soruya "Evet" yanıtını veren 86 katılımcı görebilmiştir. 37. maddede "*Öğrencilerin sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerilerini ölçerken hangi etkinlik kaynaklarından yararlanıyorsunuz?*" ifadesi yer almıştır. Ulaşılan bilgiler Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32. Sözlü üretim ve iletişim becerilerinde kullanılan etkinlik kaynakları

37. madde		N	%
1	Ders kitabındaki etkinliklerden	10	11,63
2	Kendi hazırladığım etkinliklerden	7	8,14
3	Ders kitabındaki etkinlikler + kendi hazırladığım etkinliklerden	69	80,23
Toplam		86	17,03
Kayıp veri		419	82,97
Toplam		505	100

Bu maddeden elde edilen sonuçlar, ders kitaplarındaki etkinliklerin yeterliğinin sorgulanabileceği şeklinde yorumlanmıştır. 86 öğretmenden yalnızca 10 tanesi ders kitabındaki etkinliklerden yararlandığını söylerken, 69 katılımcı “ders kitabı+kendi hazırladığı etkinlikleri” kullandığını ifade etmiştir. Bu sonuç ders kitaplarında konuşma becerisine yönelik kullanılan etkinliklerin gözden geçirilmesi veya iyileştirilmesi şeklinde yorumlanabilir.

38. ve 39. maddelerde sözlü üretim ve iletişim becerilerinin hangi tür etkinliklerle ölçüldüğü sorgulanmıştır. Bu maddelerden elde edilen veriler Tablo 33 ve 34’te sunulmuştur.

Tablo 33. Sözlü üretim becerisi için kullanılan etkinlikler

38. madde		N	%
1	Drama etkinlikleri planlıyorum	55	10,9
2	Sunum yaptırıyorum	53	10,5
3	Tanımlama (description) etkinlikleri planlıyorum	45	8,9
4	Oku-anlat (read and tell) etkinlikleri kullanıyorum	43	8,5
5	Duruma uygun yanıt verme etkinlikleri planlıyorum	68	13,5
6	Ders kitabındaki etkinlikleri kullanıyorum	62	12,3
7	Diğer (lütfen belirtin)	5	1
Toplam		331	

Tablo 34. Sözlü etkileşim becerisi için kullanılan etkinlikler

39. madde		N	%
1	Konuşma sınavlarında ikili konuşma/tartışma yaptırıyorum	51	10,1
2	Çok kontrollü konuşma görevleri (sesli okuma, kısa soru -yanıt etkinlikleri gibi) planlıyorum	52	10,3
3	Bireysel görüşme (personal interviews) yapıyorum	38	7,5
4	Görüş alma görevleri (agree/ disagree tasks) kullanıyorum	59	11,7
5	Münazaralar (topic discussions) organize ediyorum	34	6,7
6	Ders kitabındaki etkinlikleri kullanıyorum	58	11,5
Toplam		292	

Elde edilen sonuçlar belirgin bir biçimde öne çıkan bir etkinlik türünün olmadığını, farklı etkinliklerin benzer oranlarda kullanıldığını göstermiştir.

4.8.1.6. Konuşma Becerisinin Ölçümünde Teknoloji Kullanımı

Bu çalışmada bilgi edinmek istenilen konulardan bir tanesi de öğretmenlerin konuşma becerisi ölçüm süreçlerinde teknolojiden yararlanma durumlarıdır. Bu amaçla sormacanın 46.-48. maddeleri kullanılmıştır. 46. maddede kullanılan “*Konuşma becerisinin ölçümü için teknolojik kaynaklar kullanıyor musunuz?*” ifadesine verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin %44,75’inin (226 kişi) “Evet”, %55,25’inin ise (279 kişi) “Hayır” seçeneğini işaretlediği görülmüştür.

Teknoloji kullanımı konusunda elde edilen bu bilginin de alan için önemli olduğu ifade edilmelidir. Alan yazında dil öğretiminde teknoloji kullanımının hem süreci kolaylaştırdığı hem de teknolojiyi çok iyi kullanan gençlerin motivasyonunu arttırdığının ifade edilmesine karşın (Qian, 2009; Saran, Çağıltay & Seferoğlu, 2009; Sert ve Boynueğri, 2016; Zengin & Aksu, 2017), çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisi ölçme ve değerlendirme süreçlerinde teknolojik olanaklardan yararlanmadıkları

anlaşılmasıdır. Elde edilen bu sonucun Hişmanoğlu'nun (2012) çalışmasında yer alan, İngilizce öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme süreçlerinde kendilerini yeterli görmedikleri için teknoloji kullanımına sıcak bakmadıkları görüşüyle açıklanabileceği düşünülmüştür. Öğretmenlerin bu alanda yeterli olmalarını sağlamak için hem lisans döneminde sunulan eğitimlerde hem de hizmet içi eğitim etkinliklerinde teknoloji kullanımı konusuna daha çok vurgu yapılması yararlı olabilir.

46. maddeye “Evet” yanıtını verenlerin görebildiği 47. soruda, katılımcıların konuşma becerisi ölçümünde kullandıkları teknolojik kaynakların neler olduğu sorgulanmıştır. Elde edilen yanıtlar Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35. Konuşma becerisi ölçümünde kullanılan teknolojik kaynaklar

47. madde	N	%
1 İnternet kullanıyorum	202	88,7
2 Telefondaki uygulamaları kullanıyorum	137	60,8
3 Akıllı tahta kullanıyorum	201	88,7
4 Ses sistemi kullanıyorum	109	49,1
5 Tepegöz kullanıyorum	3	1,3
6 Projeksiyon aletini kullanıyorum	40	17,5
7 Diğer	9	4
Toplam	222	44,4
Kayıp Veri	283	56,6

46. maddeye “Hayır” yanıtını veren katılımcıların gördüğü 48. soruda, teknolojik kaynakların kullanılmama nedenleri belirlenmek istenmiştir. Bu maddeye verilen yanıtlar Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36. Konuşma becerisi ölçümünde teknolojik kaynak kullanmama nedenleri

48. madde	N	%
1 Teknolojik kaynak kullanmayı bilmiyorum.	25	9,23
2 Teknolojik kaynak kullanmak istiyorum ancak kurumumda gerekli donanım yok	170	62,73
3 Teknoloji kullanımının önemli olduğunu düşünmüyorum.	47	17,34
4 Diğer (lütfen belirtin)	29	10,70
Toplam	271	53,66
Kayıp Veri	231	44,2
Toplam	505	100

29 kişinin “Diğer” maddesine verdiği yanıtlar, nitel olarak değerlendirildiğinde teknolojinin kullanılmamasının ardında temel olarak iki nedenin yattığı anlaşılmıştır. Bu nedenlerden ilki öğretmenlerin yeteri kadar zamanlarının olmaması, ikincisi ise sınıfların kalabalık olmasıdır.

Bu sonuçlara bakıldığında, “*Teknoloji kullanımının önemli olduğunu düşünmüyorum.*” diyen 47 ve “Diğer” seçeneğini işaretleyen 29 katılımcıdan gelen yanıtların dikkat çekici olduğu söylenebilir. Katılımcıların %15,04’ünü oluşturan ve teknoloji kullanımının önemli olmadığını düşüneb, ayrıca az zamana ve çok öğrenciye sahip oldukları için teknoloji kullanamadıklarını ifade eden 76 katılımcı olması, öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda bilgilendirilmesinin ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkartmaktadır. Teknoloji hem kısıtlı olan zamanın daha etkili kullanılmasına hem de kalabalık sınıflarda ulaşılamayan öğrencilere ulaşılmasına oldukça önemli katkılar sağlarken, öğretmenlerin zaman darlığı ve kalabalık sınıflar nedeniyle teknolojiyi kullanamadıklarını söylemeleri oldukça ironik bir durumdur.

4.8.2. Görüşme Bulguları

Sormacanın yanında, görüşmelerde de hizmet içi eğitim taslağında yer alması gereken konuların belirlenmesine yönelik sorular kullanılmıştır. Bu sorular ve verilen yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

4.8.2.1. Konuşma Becerisine Yönelik Sınıf İçinde Kullanılan Etkinlikler

Görüşmelerde kullanılan dördüncü soru iki alt sorudan oluşmuştur. Bu sorulardan ilki konuşma becerisini geliştirmek için sınıf içinde yapılan etkinliklere ilişkin bilgi edinmeyi amaçlamıştır ve şu ifade kullanılmıştır: “*Konuşma becerisini geliştirmek için sınıf içinde yaptığınız etkinlikler hakkında bilgi verir misiniz?*”. 14 katılımcıdan 10 tanesi drama, soru-cevap ve resim betimleme etkinliklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Dört katılımcı da şarkı dinleyip film izlediklerini, oyunlar oynadıklarını söylemişlerdir.

Drama etkinliklerinde neler yapıldığı sorulduğunda katılımcılar oldukça benzer ifadeler kullanılmışlardır. Örneğin, **AÖFİ1** ve **ADEO3** aynı tümceyi kullanmıştır: “*...Rol veriyorum çocuklara, sen garson ol sen müşteri ol diyorum, konuşturuyorum...*”. Bunun yanında, resim betimleme etkinliklerinde ise daha çok ders kitaplarında bulunan resimlerin kullanıldığı bilgisine ulaşılmıştır.

Konuşma becerisini notlandığını söyleyen öğretmenler bu soruya daha ayrıntılı yanıt vererek daha çok katkı sağlamıştır. Bu öğretmenlerden **DBL1**, sınıfta kısa videolar izlettiğini ve bu videolarla ilgili sorular sorduğunu, güncel konularla ilgili münazara yaptırdığını söylemiştir. **MTL1** öğretmen ise benzer şekilde, işitsel ve görsel kaynaklardan sık yararlandığını örneğin; proje notunu seslendirmesi olmayan videolara sesletim yaptırarak verdiğini, teknolojinin dahil olduğu bu tür etkinliklere öğrencilerin çok fazla ilgi gösterdiklerini söylemiştir.

Ulaşılan bu bilgiler, konuşma becerisini notlandıran öğretmenlerin notlandırmayan öğretmenlere kıyasla daha farklı ve dikkat çekici etkinlikler kullandıklarını göstermiştir. Bu sonuç, “*Konuşma becerisini notlandırmak öğretmenleri güdüleyerek, öğretmenlerin farklı ve yaratıcı etkinlikler tasarımları ve kullanmaları için olumlu bir etken midir?*” sorusunu akla getirmiştir. Devam edecek çalışmalarda bu sorunun araştırılması yararlı olabilir.

4.8.2.2. Planlama ve Notlandırmaya İlişkin Bulgular

Görüşme sorularının dördüncü bölümünün ikinci maddesinde kullanılan ifade konuşma etkinliklerinin nasıl planlandığına ve notlandırıldığına ilişkin bilgi edinmeyi amaçlamıştır ve şu ifade kullanılmıştır: “*Konuşma etkinliklerini nasıl planladığınız ve puanladığınız hakkında bilgi verir misiniz?*”. Bu maddeye tüm öğretmenler katkı sağlamıştır. Elde edilen yanıtlar, konuşma becerisini notlandırmayan ve notlandıran öğretmenler olarak iki grubun var olduğunu göstermiştir.

Birinci gruptaki 11 öğretmen planlamayı ders izlencesini takip ederek yaptıklarını, izlenceye koşturarak kitaplarını kullandıklarını, öğrencileri konuşturmak için soru-cevap yöntemini sıklıkla kullandıklarını ve zaman zaman sesli okumalar yaptırdıklarını söylemişlerdir.

Konuşma becerisinin notlandırılması konusuna gelindiğinde, birinci gruptaki katılımcılardan dikkat çekici yanıtlar elde edilmiştir. Bu gruptaki öğretmenler öğrencilerin sınıf içi derse katılımlarına göre sözlü notu verdiklerini ifade etmişlerdir. Dört öğretmen sözlü notlarını gözlemlerine dayanarak verdiklerini, iki öğretmen öğrencilerin derse katılımlarına ilişkin not aldıklarını ve notlandırmayı bu notlara göre yaptıklarını bildirmişlerdir. Geriye kalan beş öğretmenden ikisi öğrenci isim listelerini kullanarak

öğrencilere derse katılımına göre artı-eksi verdiklerini ve son üç öğretmen de ölçek kullanarak sözlü notları verdiklerini ifade etmişlerdir. Ulaşılan bu verilere bağlı olarak daha sonra katılımcılara derse katılım, gözlem ve isim listesi kullanma kavramlarıyla ne ifade ettikleri sorulmuş ve çarpıcı yanıtlar elde edilmiştir **AÖFİ1** şu ifadeyi kullanmıştır: “...Öğrenci zamanında derse girmiş mi, kitabını, kalemını getirmiş mi; bunlara göre artı-eksi veriyorum...”. **ADEO3** “... Derste yaramazlık yapıyor mu, dersi bölüyor mu, dersi takip ediyor mu bunlara bakıyorum, kriterlerim bunlar...” şeklinde yanıt vermiştir. Ölçek kullandığını söyleyen **ADEL4** de “...Tablo oluşturduğum sınavdan aldıkları notları ve ödevleri yapıp yapmadıklarını yazıyorum. Bunlara bakarak ortalama bir not veriyorum...” ifadesini kullanmıştır.

Ulaşılan bu bilgiler, öğretmenlerin sahip olduğu kavramlar ile alan yazında kullanılan kavramların, özellikle ölçek kavramının, örtüşmediğini göstermiştir. Örneğin, öğrencilerin derse zamanında gelmelerinin; derste yaramazlık yaparak, dersi bölmelerinin ya da defterlerini/kitaplarını eksiksiz getirmelerinin konuşma becerisinin notlandırılmasında ölçüt olarak kullanıldığı anlaşılmıştır. Bu ölçütlerin alan yazında konuşma becerisi ölçüm süreçlerinde kullanılan ölçütlerle yakınlık göstermemesi oldukça önemli bir bilgidir. Dolayısıyla sormacanın 29. maddesinde, “*kendi ölçeğimi hazırlıyorum*” diyen 238 öğretmenin ölçek kavramını hangi bağlamda kullandığı sorgulanmaya açıktır.

Not verme süreçlerine ilişkin görüşmelerde, birinci grupta yer alan ve lisede çalışan altı İngilizce öğretmeni zümreleriyle sorun yaşayabildiklerini, sınıflarda benzer uygulamalar yapılmadığını, benzer şekillerde ders işlenmediğini, bu nedenle her dönem en az bir kez yapılması gereken ortak sınavlarda tartışmalar yaşanabildiğini ifade etmişlerdir. Bu tartışmalara neden olarak da soruların kim tarafından hazırlayacağı ve hangi soru türlerinin kullanılacağını göstermişlerdir.

Son olarak lisede çalışan bu altı İngilizce öğretmeni uygulama notu kapsamında öğrencilerin farklı becerilerinin notlandırılması gerektiğini ancak okullarında ortak uygulamalar yapılmadığını söylemişlerdir. Örneğin, Ankara’da bir lisede çalışan **İÖL2** “*Uygulama sınavının içeriğinde dört dil becerisi var. Aslında dört beceri de ayrı ayrı notlandırılmalı, ama her zümre ayrı karar alabiliyor. Eski okulumda okuma, dinleme ve yazma becerilerini birlikte ölçüyorduk. Konuşmayı da bir şekilde o nota dahil ediyorduk. Dinleme ve konuşma becerisi ölçümüne ortak uygulamalar yoktu; ölçek de kullanılmıyordu. Şu anda iyi bir lisedeyim ama bu okulda uygulama sınavları yapılmıyor. Aynı okulda birlikte iş yapmak istemeyen herkes kafasına göre takılıyor...*”

Not verme süreçlerine ilişkin yukarıda ulaşılan bulguların, öğretmenlerin bireysel uygulamalarının boyutlarına yönelik önemli bilgiler içerdiği söylenmelidir. MEB (2018) programında, ölçme süreçlerinde yapılması gerekenler oldukça planlı bir biçimde anlatılmasına karşın, öğretmenlerin yaptıkları bireysel uygulamalarla, aynı okulda bile farklı sonuçlara ulaşılacağı anlaşılmaktadır. Bu durumun değerlendirme süreçlerindeki nesnelliği ve güvenilirliği olumsuz yönde etkilediği açıktır.

Diğer yandan, konuşma becerisini notlandığını söyleyerek ikinci grupta yer alan üç öğretmen, ilk grupta yer alan 11 öğretmenden farklı ifadeler kullanmışlardır. Planlama ve notlandırma konusunda yapılan görüşmelerde, **DBL1** planlamayı öğrencileriyle birlikte yaptığını; izlenceyi göz önünde bulundurarak, programda edinilmesi gereken sözcük ve konuları derste işlediğini; ancak sıklıkla farklı etkinlikler kullandığını ve bu etkinlikleri öğrencilerin istekleri doğrultusunda hazırladığını söylemiştir. Bu katılımcı “... *Bazen şarkılar dinliyoruz şarkı sözlerinde ne demek istediğini tartışıyoruz. Son dönemlerde gençlerin Kore kültürüne ilgileri çok örneğin. Beğenebilecekleri Korece şarkıları arayıp buluyorum. Sınıfta bu şarkıyı dinliyoruz, şarkıda nelerden bahsedilmiş olabileceğini*

İngilizce tartışıyoruz; sonra şarkının sözlerinin İngilizce çevirisine bakıp ne kadar yaklaştığımıza bakıyoruz. Grup çalışması olarak planlıyorum bu tür etkinlikleri, böylece hem ben hem öğrencilerim çok keyif alıyoruz. Sınavlarımda önceden verdiğim konular hakkında 2-3 dakika konuşturuyorum. Zaman sorunu yaşayabiliyorum. Bazen ses kaydı yaptırıyorum, son sınavımı öyle yaptım örneğin. Teknolojiyi daha çok kullanmak lazım. İşleri çok kolaylaştırıyor. Akıcılık, sesletim, doğru konuşma ve sözcük bilgisi ölçütlerim. Bunlara göre değerlendirme yapıyorum...” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

MTL1 video ve görselleri sık kullandığını, dinleme+konuşma veya okuma+konuşma şeklinde etkinlikler hazırladığını ifade etmiştir. Değerlendirmeyi farklı yöntemlerle yapabildiğini söylemiş ve şu ifadeleri kullanmıştır. “... Ne kadar doğru yapıyorum bilemiyorum ama verdiğim konuda konuşturup, ses kaydı yaptırıyorum. Onları evde dinleyip ne kadar doğru telaffuz etmişler ne kadar akıcı konuşmuşlar değerlendirip, notumu ona göre veriyorum. Not verileceğini duyunca sanki daha çok önem veriyorlar. Grup çalışması planlamak istiyorum aslında dönem sonu notu için, sunum gibi bir şey mesela, iyi planlamam lazım. Nasıl yapsam diye araştırıyorum internetten...”

Bu grubun son üyesi olan **İDEİ1** ise daha çok oyunlar planladığını, öğrencilerin hareketli olmaları nedeniyle bu tür etkinliklere çok katılım sağladıklarını söylemiştir. “... genelde çizgi film izliyoruz ya da şarkılar dinliyoruz. Ardından sorular soruyorum, rol yapmakta ilk zamanlar zorlanıyordum, ama artık alıştım; sesimi ve mimiklerimi iyi kullandığımı düşünüyorum. Ben ne kadar rahatsam çocuklar da o kadar rahat ve mutlu; o yüzden sınıfta olan sınıfta kalır diyorum, eğlenmeye çalışıyoruz. Gözlemlerime göre not veriyorum, ölçek kullanmıyorum ama sesletime önem veriyorum daha çok ve gösterilen çabaya. Listem hep yanımda, not alıyorum. Ders saati az olduğu ve öğrenci çok olduğu için düzenli olmam gerekiyor.”

İki gruptaki öğretmenler kıyaslandığında, ikinci grupta yer alanların daha çok sorumluluk aldıkları, daha çok emek verdikleri ve öğrencileri konuşturmak için öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, neler yapabilecekleri konusunda çaba sarf ettikleri anlaşılmaktadır. Ulaşılan bu sonuç, odaklanılması gerekenin öğrencilerin güdülenmesinden çok öğretmenlerin güdülenmesi olması gerektiği şeklinde yorumlanmıştır. İyi güdülenmiş öğretmenlerin neler yapabilecekleri, yukardaki ifadeler dikkate alındığında oldukça net ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin güdülenebilmeleri için öncelikle öğretmenlerin güdülenmesine yönelik çalışmaların yürütülmesi faydalı olacaktır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sorularının değerlendirilmesiyle ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara getirilen öneriler sunulacaktır.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisine ilişkin uygulamaları ve konuya yönelik ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu hedefe ulaşmak için kullanılan araştırma sorularına bulunan yanıtlarla ulaşılan sonuçlar ve elde edilen bu sonuçlara getirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Lisans Döneminde Alınan “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” Dersine İlişkin Görüşler

Bu araştırmada ilk olarak İngilizce öğretmenliği bölümlerinin 8. akademik yarı yılında sunulan “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” dersinin yeterliği sorgulanmıştır.

Sormaca ve görüşmelerden elde edilen bilgiler birlikte değerlendirildiğinde, lisans döneminde alınan “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” dersi ve formasyon eğitimi döneminde alınan ölçme alanı eğitiminin dil becerilerinin ayrı ayrı ölçümü konusunda yeterliğini olduğunu sorgulayan 12. maddeyi yanıtlayan 469 kişiden %31,55’inin (148 kişi) bu dersi yeterli bulduğu anlaşılmıştır.

İkinci olarak, “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” dersinin yeterliği konuşma becerisi ölçümü eğitimi bağlamında da sorgulanmıştır. Sormaca ve görüşmelerden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, 519 katılımcıdan %56,06’sinin (291 kişi) konuşma becerisi ölçümü konusunda eğitim aldığı ve

%41,43'ünün (215 kişi) bu eğitimle farklı düzeydeki öğrencilerin (ilk-orta-lise) konuşma becerilerinin nasıl ölçülebileceğine ilişkin bilgi edinebildikleri belirlenmiştir.

Çalışmaya destek veren katılımcıların %76,4'ünün (386 kişi) İngilizce öğretmenliği bölümlerinden mezun oldukları ve YÖK tarafından belirlenen dersleri almak zorunda oldukları göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bu sonucun var olan bir sorunu ortaya çıkarttığı söylenebilir. Bu sorun “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” dersinin YÖK tarafından belirlenen içeriğinde yer alan “...okuma, yazma, dinleme, konuşma, kelime ve dilbilgisini test etmek için ayırık ve bütüncül biçimde sınav hazırlama teknikleri...” ifadesine rağmen, İngilizce öğretmenliği bölümlerinden mezun olan 386 katılımcıdan yalnızca %30,31'inin (117 kişi) konuşma becerisi ölçümüne yönelik eğitim aldıklarını ve alınan bu eğitimin yeterli olduğunu söylemelerinden kaynaklanmaktadır. 386 öğretmenin tamamının aynı dersi almasına karşın konuşma becerisi ölçümü konusunda eğitim aldığını ifade eden bu kadar az sayıda katılımcı olması önemlidir. Elde edilen bu sonuç, YÖK tarafından tanımlanan ders içeriğinin tam olarak öğretmen adaylarına sunulamamış olabileceği ya da yeterli düzeyde sunulamamış olabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, sormacaya ve görüşmelere katılan öğretmenlerden elde edilen bilgiler birlikte değerlendirildiğinde, İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinin 8. yarıyılında sunulan “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” dersinin, genel anlamda dört dil becerisinin ayrı ayrı ölçümü ve değerlendirilmesi ve özel olarak da konuşma becerisinin ölçümü ve değerlendirilmesi konusunda yeterli eğitimi sunamadığı bilgisine ulaşılmıştır.

5.1.2. Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Sahip Olunan Yeterliğe İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada bilgi edinmek istenilen ikinci başlık ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin kendi yeterlikleri hakkında neler düşündüklerini

öğrenebilmektir. Mesleğe başlanan ilk yıllarda tecrübesizlikten kaynaklanan yetersizlik hissinin oldukça doğal olduğu; geçen zaman içerisinde edinilen tecrübeyle daha yeterli hale geldiği bir gerçektir (Mertler, 2003; Lukin, 2004). Elde edilen araştırma sonuçları bu görüşü desteklemektedir. Bu çalışmada da İngilizce öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yıllarda genel ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli görmedikleri; ancak süreç içerisinde gelişim göstererek yeterli hale geldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu noktada sorgulanması gereken, bu kadar çok sayıda öğretmenin kendini ölçme ve değerlendirme alanında yetersiz hissediyor olmalarının nedenidir. Sormacaya katılan ve görüşme yapılan 519 İngilizce öğretmeninden %61,27'si (318 kişi) süreç içerisinde yeterli hale geldiklerini ifade etmiştir. Bu kadar çok öğretmenin lisans eğitiminden hemen sonra, henüz bilgileri tazeyken kendilerini yetersiz görüyor olmaları, lisans döneminde sunulan ölçme ve değerlendirme alanı eğitiminin yeterlik konusunda sorgulanabileceği düşüncesini akla getirmektedir.

5.1.3. Konuşma Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi Konusunda Sahip

Olunan Yeterliğe İlişkin Sonuçlar

Dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusunun yanında, özel olarak öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarda sahip oldukları konuşma becerisi ölçme yeterliği de sorgulanmıştır. Bu amaçla kullanılan sormaca ve görüşme maddelerinden elde edilen veriler, 519 katılımcıdan yalnızca %25,24'ünün (131 kişi) mesleğe başladıkları ilk yıllarda konuşma becerisi ölçümü konusunda kendilerini yeterli gördüklerini göstermiştir. Ayrıca, çalışmaya destek veren öğretmenlerin %57'sinin (293 kişi) mesleğe başladıkları ilk yıllarda konuşma becerisi ölçümü konusunda kendilerini yetersiz gördükleri; ancak süreç içerisinde gelişim kaydettikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin genel ölçme ve değerlendirme alanı ve özel olarak da konuşma becerisi ölçümü ve değerlendirilmesi alanına ilişkin yeterliklerini sorgulayan maddelerden elde edilen veriler birlikte analiz edildiğinde, katılımcıların öğretime başladıkları ilk yıllarda kendilerini ölçme alanında yeterli görmediklerini, ancak süreç içerisinde gelişim gösterdikleri bilgisini ortaya çıkartmıştır. Ayrıca elde edilen veriler, öğretmenlerin kendilerini konuşma becerisi ölçümü alanında genel dil becerilerinin ölçümüne kıyasla daha az yeterli gördüklerini göstermiştir. Bu sonucun, konuşma becerisi ölçümünün diğer beceri türlerine kıyasla daha karmaşık ve daha zor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.4. Lisans Döneminde Verilen, “Öğretmenlik Uygulaması” Dersine İlişkin

Sonuçlar

“Öğretmenlik Uygulaması” dersi eğitim fakültelerinde alınan kuramsal eğitimin, uygulamaya geçirilmesi ve lisans öğrencilerini mesleklerine hazırlaması nedeniyle oldukça önemli bir role sahiptir.

Daha önce de ifade edildiği gibi lisans döneminde dil becerilerinin ölçümüne ilişkin sunulan ders, öğretmen adaylarına yeteri kadar uygulama olanağı sunamamaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmen adayları aldıkları kuramsal ölçme alanı eğitimini yeteri kadar uygulamaya geçirememektedirler. Bu nedenle “Öğretmenlik Uygulaması” dersi İngilizce öğretmenliği bölümlerinde oldukça önemli bir yere sahiptir; çünkü bu ders, öğretmen adaylarının ölçme alanında edindikleri bilgileri uygulamaya geçirebilecekleri ikinci ve son şanstır.

Yukarıda ifade edilen nedenlerden dolayı “Öğretmenlik Uygulaması” dersi ölçme ve değerlendirme uygulamaları bağlamında incelenmek istenmiştir. Bu amaçla kullanılan sormaca maddelerinden ve görüşmelerden elde edilen bilgiler birlikte değerlendirildiğinde,

çalışmaya katılan öğretmenlerin %35,45'inin (184 kişi) staj dersinde ölçme ve değerlendirme süreçlerine dahil oldukları bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca, katılımcıların yalnızca %33,89'u (161 kişi) bu dersin ölçme ve değerlendirme alanı bağlamında yeterli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, ölçme alanı derslerinde yeteri kadar uygulama yapma olanağı bulamayan öğretmen adayları için durumun, staj dersinde de değişmediğini göstermiştir.

Ancak bu soruda, görüşmelerden elde edilen bilgiler sormacadan elde edilen verilerle çelişmiştir. Görüşmelere katılan, ancak İngilizce öğretmenliği bölümlerinden mezun olmayan öğretmenler, lisans eğitimleri sırasında “Öğretmenlik Uygulaması” dersi almadıklarını ve dolayısıyla staj yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, sormacaya katılan 119 alan dışı mezunun %78,99'unun (94 kişi) “Öğretmenlik Uygulaması” dersini aldıkları yönünde yanıt vermişlerdir. Bu nedenle sormacanın ilgili maddelerine alan dışı mezunlardan gelen yanıtların sorgulanabileceği ifade edilmelidir.

Sonuç olarak, “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin uygulamalarına yönelik veri toplamayı amaçlayan ilgili maddeler, staj dersinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları bağlamında öğretmen adaylarına yeterli düzeyde katkı sağlayamadığını göstermiştir.

5.1.5. Konuşma Becerisi Ölçümü Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyacına İlişkin

Sonuçlar

Öğretmenlerin konuşma becerisi ölçümü konusunda eğitim almak isteyip istemediklerini sorgulayan sormaca ve görüşme maddelerinden elde edilen yanıtlar, katılımcıların %81,5'inin (423 kişi) bu konuda eğitim almak istediklerini göstermiştir. Bu kadar çok sayıda öğretmenin eğitim talep etmesi, konuşma becerisi ölçümü eğitimi alanında gerçekten önemli bir ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

5.1.6. Konuşma Becerisi Ölçümü Alanında Bilgi Edinmek İstenilen Konulara

İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmanın nihai hedefi, çalışmadan elde edilen bilgileri kullanılarak bir hizmet içi eğitim taslağı hazırlamaktır. Bu taslakta yer alması gereken konulara ilişkin bilgiler sormaca ve görüşmelerden dolaysız ve dolaylı olarak derlenmiştir.

Ulaşılan tüm veriler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin aşağıdaki başlıklarda eğitim talep ettikleri belirlenmiştir. Aşağıda sunulan başlıklar en çok talep edilen konudan başlayarak sıralanmıştır:

1. Ölçme ve değerlendirme
2. Konuşma etkinlikleri
3. Konuşma ölçme etkinlikleri
4. Ölçek hazırlama
5. Güvenirlik-geçerlik hesaplamaları
6. Sesletim/Vurgu/ Tonlama etkinlikleri
7. Konuşmaya teşvik etme
8. Dönüt Verme
9. Farklı düzeylerde konuşma becerisi ölçümü
10. Uygulamalı eğitim
11. Teknoloji kullanımı

Verilerin incelenmesiyle ulaşılan bu başlıklar öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duydukları konuları göstermektedir. Bu nedenle, yukarıdaki 11 başlığın hizmet içi eğitim taslağında yer almasına ve öğretmenlere bu konularda destek verilmesine karar verilmiştir.

5.1.7. Hizmet İçi Eğitim Taslağında Yer Alması Düşünülen Konulara İlişkin Sonuçlar

Hazırlanması hedeflenen konuşma becerisi ölçümü hizmet içi eğitim taslağında yer alması gereken konuların dolaylı olarak sorgulandığı maddelerden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde

1. İngilizce öğretmenlerin konuşma becerisini notla değerlendirmedikleri;
2. Konuşma becerisinin notlandırılmasında belirli bir standart olmadığı,
3. Katılımcıların konuşma becerisi bağlamında verdikleri notların güvenilirlik ve geçerlik sağlanmasına yönelik herhangi bir süreç işletmedikleri;
4. Dönüt verme konusunda kavram karmaşası yaşandığı,
5. Katılımcıların büyük bir kısmının OBM konusunda bilgilerinin olmadığı,
6. Sormaca çalışmasına katılan İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisi değerlendirme süreçlerinde teknolojik kaynaklar kullanmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yukarıda belirlenen altı konuya katkı sağlaması amacıyla, hazırlanacak taslakta aşağıdaki başlıkların yer almasının yararlı olacağı düşünülmüştür:

1. Konuşma becerisinin dil öğretimindeki yeri
2. Konuşma becerisinin MEB müfredatındaki yeri
3. Konuşma becerisi ölçümünde güvenilirlik ve geçerlik sağlanması
4. Konuşma becerisi bağlamında dönüt verme
5. CEFR/Avrupa Ortak Bildiri Metni içeriği
6. Dil eğitiminde teknolojinin önemi

5.2. Öneriler

Bu bölümde çalışma sonucunda belirlenen sorunlara yönelik öneriler dört basamakta sunulacaktır. Birinci basamakta lisans döneminde verilen derslere ilişkin sorunların giderilmesine yönelik öneriler, ikinci basamakta MEB uygulamalarına yönelik öneriler ve üçüncü basamakta İngilizce öğretmeni olarak görev yapmakta olan eğitimcilerin taleplerine ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan, hizmet içi eğitim taslağı sunulacaktır. Son olarak bu çalışmayı takip edecek ardıl çalışmalara ilişkin öneriler sunulacaktır.

5.2.1. Lisans Dönemine Yönelik Öneriler

5.2.1.1. “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” Dersine İlişkin Öneriler

YÖK (2017) tarafından belirlenen ve bu çalışma kapsamında kullanılan “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” dersi içeriğı süreç içerisinde değıştirilmiştir. 2019 yılı içerisinde YÖK tarafından “İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme” ismiyle yeni bir ders içeriğı hazırlanmıştır. Eski ve yeni ders içerikleri aşağıda sunulmuştur:

Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme:

Sınıf bazlı ölçme ve değerlendirme üzerine temel kavram, ilke ve kurgular; farklı testler ve sınav biçimleri (örn.: yeterlilik, başarı, bulguları ve/veya yerleştirme amaçlı sınav, doğrudan ve dolaylı sınav, ayırık nitelikli ve bütüncül sınav, ölçün ve ölçüt temelli sınav, öznel ve nesnel sınav, iletişimsel sınav, vb.), geniş boyutlu dil ölçme amaçları için değışik soru türleri; bu tür testlerin ve mevcut diğer ölçme yöntemlerinin (örn.: gelişim dosyası, özdeğerlendirme, öğrenen günceleri) geliştirilmesi ve değerlendirilmesi; farklı yaş grupları, dil düzeyleri ve öğrenme biçimleri için dil testleri; okuma, yazma, dinleme, konuşma, kelime ve dilbilgisini test etmek için ayırık ve bütüncül biçimde sınav hazırlama teknikleri; betimlemeli çıkarımsal istatistik hesaplamaları ve sınav tasarımının altında yatan ilkeler (örn.: içerik, ölçütsel, kurgusal, görünüş geçerliliğı, tutarlılık, standart ölçme hatası ve gerçek puan; kullanışlılık); test kurgulama aşamaları, madde analizi ve test puanlarının yorumlanması, ölçünleştirilmiş testlerin değerlendirilmesi (örn.: TOEFL, IELTS ve Avrupa Dil Dosyası için akredite edilmiş dil sınavları) öğretmen tarafından hazırlanan dil sınavları ve yararlı geri etki

İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme

Dil becerili öğretiminde farklı yaş grupları ve dil düzeyleri için kullanılan sınav türleri ve ölçme yöntemleri; dil becerilerini ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik ilkeler; okuma, yazma, dinleme, konuşma, kelime bilgisi ve dil bilgisi seviyelerinin ölçülmesinde kullanılan soru türleri; sınav hazırlama teknikleri ve değerlendirme ölçütleri; çeşitli soru örneklerinin hazırlanması ve sınav değerlendirme çalışmaları.

İki ders içeriği ayrıntılı olarak incelendiğinde sözcüklerin ve tümcelerin yeniden yapılandırıldığı, daha genel ifadelerin kullanıldığı, parantez içindeki örneklerin çıkarıldığı ve sadeleşme görünümünün kullanılan ifade değişikliklerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında, eski programda yer alan ancak yeni program içeriğine alınmayan başlıklar da bulunmaktadır. Bunlar: “...ayrık ve bütüncül biçimde sınav hazırlama teknikleri; betimlemeli çıkarımsal istatistik hesaplamaları, test kurgulama aşamaları, madde analizi ve test puanlarının yorumlanması, ölçünleştirilmiş testlerin değerlendirilmesi (TOEFL, IELTS ve Avrupa Dil Dosyası için akredite edilmiş dil sınavları)...” başlıklarıdır.

Bu başlıklar, mevcut çalışmaya destek veren katılımcıların bilgi edinmek istedikleri ve ölçme ve değerlendirme alanında ayrı ayrı önemli olan konuları içermektedir. Yeni ders içeriğinden bu başlıkların çıkartılması sebebiyle, yeniden biçimlendirilen bu dersin de öğretmen adaylarının beklentilerini karşılamayabileceği söylenebilir. Bu nedenle “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” dersi bağlamında şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Türkiye’de 48 devlet üniversitesinde İngilizce öğretmenliği bölümü bulunmaktadır. Bu bölümlerden mezun olacak öğretmen adaylarının ölçünlü bir eğitim alabilmeleri için ders içeriklerinin ve hedeflerinin net olarak ifade edilmesi yararlı olacaktır. Hazırlanacak ders içeriğinde genel ifadeler yerine daha özel, açıklayıcı ifadeler kullanılabilir. Örneğin: “... her bir beceri için farklı yaş ve düzeye uygun en az iki ölçme etkinliği planlamak ve

uygulamak...” gibi net ifadelerin kullanılması, farklı üniversitelerde verilecek eğitimde birlik sağlanmasına yardımcı olacaktır.

2. YÖK tarafından belirlenen ve bu çalışma kapsamında kullanılan ders içeriğinde yer alan başlıkların her biri ayrı ayrı değerlidir ve öğretmen adaylarına kazandırılması gereken hedefleri içermektedir. Ancak, daha önce de ifade edildiği gibi, bu kadar çok öğrenme hedefine 8. dönemde verilecek tek bir dersle ulaşılmasının oldukça güç olduğu bilinmektedir. Bu nedenle bu ders içeriğinin ikiye bölünmesi ve iki ayrı ders olarak sunulması önerilebilir. Örneğin bu ders, “Üretici Becerilerin (Konuşma ve Yazma) Ölçümü” ve “Alıcı Becerilerin (Dinleme ve Okuma) Ölçümü” şeklinde ayrılarak, beceri odaklı olarak yapılandırılabilir. Diğer yandan farklı bir planlamayla, sıklıkla ilişkilendirilen beceriler bir araya getirilerek “Konuşma ve Dinleme Becerilerinin Ölçümü” ve “Okuma ve Yazma Becerilerinin Ölçümü” şeklinde ders içerikleri de hazırlanabilir. Bu şekilde beceri ayırımına gidilerek, mevcut ders yükünün ikiye bölünmesi hem akademisyenlerin hem de öğrencilerin üzerindeki zaman baskısını azaltacaktır. Bunun yanında, dersin ikiye bölünmesi öğretmen adaylarının belirlenen becerilerin ölçümüne yönelik daha çok uygulama yapmalarına olanak sağlayacaktır. Böylelikle çalışmaya katılan birçok öğretmenin ifade ettiği lisans dönemindeki uygulama yapma eksikliği ortadan kaldırılmış olacaktır.

3. Ölçme ve değerlendirme gibi önemli bir alana ilişkin bu ders lisans eğitiminin 8. döneminde, başka bir ifadeyle son dönemde verilmektedir. Bu ders bağlamında son öneri, ölçme dersinin lisans eğitiminin son döneminden önce verilmesi olabilir. Bilindiği üzere, ülkemizde, öğretmen adaylarının MEB okullarına atanabilmeleri için Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girmeleri gerekmektedir. Bu sınavın öğrenciler üzerinde

yoğun kaygıya neden olduğu ve son sınıftaki öğrencilerin bu sınava yönelik ders çalıştıkları ve kurslara devam ettikleri bilinmektedir. Bu sınava girmeyen son sınıf öğrencilerinin de yine iş görüşmeleri ve mülakatlarla meşgul oldukları bir gerçektir. Dolayısıyla, lisans eğitiminin son döneminde yaşanan bu sınav telaşı ve iş görüşmeleri, öğrencilerin lisans derslerine odaklanmalarının önündeki engeller olarak görülebilir. Bu nedenle, öğrencilerin derse daha iyi odaklanmalarını sağlayabilmek amacıyla, böyle önemli bir dersin son dönemden önce verilmesi yararlı olacaktır.

5.2.1.2. “Öğretmenlik Uygulaması” Dersine İlişkin Öneriler

YÖK (2017) tarafından belirlenen ve bu çalışma kapsamında kullanılan “Öğretmenlik Uygulaması” dersi ve bu çalışma kapsamında değerlendirmeye alınmayan “Okul Deneyimi” ders içerikleri süreç içerisinde değiştirilmiştir. 2019 yılı içerisinde YÖK tarafından değiştirilen bu derslerin eski ve yeni içerikleri aşağıda sunulmuştur:

Okul Deneyimi (Eski)(VII. Dönem)

Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama.

Öğretmenlik Uygulaması I(Yeni) (VII. Dönem)

Alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupla mikro-öğretim uygulamaları yapma; alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma.

Öğretmenlik Uygulaması (Eski) (VIII. Dönem)

Her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlama.

Öğretmenlik Uygulaması 2 (Yeni) (VIII. Dönem)

Alana özgü özel öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlem yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak mikro-öğretim uygulamaları yapma; bir dersi bağımsız bir şekilde planlayabilme; dersle ilgili etkinlik ve materyal geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama; sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma.

Yukarıda sunulan ders içerikleri incelendiğinde şu önerilerde bulunulabileceği düşünülmüştür:

1. Yeni ders içeriklerinin eski içeriklere kıyasla daha net olduğu görülmektedir. Fakat, yine de kullanılan ifadelerin ve kavramların oldukça genel olması, içeriğin öznel yorumlanabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi Türkiye'deki 48 farklı üniversitede aynı derslerin verildiği düşünüldüğünde, ders içeriklerinin yoruma açık olması, farklı üniversitelerde farklı uygulamaların yapılabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle ders içeriklerinde daha net ve açık ifadelerin kullanılması, yapılacak uygulamaların nesnel ve ölçünlü olmasına katkı sağlayacaktır. Örneğin: *“En az bir kere dört becerinin ayrı ayrı ya da bütünlük ölçümü ve değerlendirilmesi için ölçme durumları tasarlamak”* ya da *“Tüm sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde rehber öğretmene eşlik etmek.”* gibi ifadeler kullanılarak bu dersin içeriği daha net bir hale getirilebilir; böylece, farklı üniversitelerden mezun olacak öğretmen adayları aynı eğitim sürecinden geçmiş olacaklardır.

2. Bunun yanında çalışmadan elde edilen bilgiler, öğrencilerin birlikte derse girdikleri ve onlara rehberlik yapan öğretmenlerin özenle seçilmesinin önemli olduğunu bir kez daha göstermiştir. Öğretmen adaylarının gerçek eğitim ortamlarında yönlendirilmeleri, öğretim ve ölçme & değerlendirme süreçlerinde yer almaları, öğretmen adaylarına çok önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle rehberlik yapacak öğretmenlerin seçiminde MEB, YÖK ve akademisyenlerin ortak çalışmaları sonucunda belirlenecek ölçütler kullanılması, geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesinde faydalı olacaktır.

3. Ayrıca staj derslerinin dersi veren akademisyenler tarafından yakından takip edilmesi sürece olumlu katkı sağlayacaktır. Bu takip hem öğrencilerin kontrol edilmesinde hem de rehberlik yapan öğretmenlerin keyfi uygulamalarının önüne geçilmesinde etkili olacaktır. Bunun yanında rehberlik yapan öğretmenler bu uygulamalar ve kontroller yoluyla bilgilerini güncelleme olanağı da bulacaklardır. Dolayısıyla, uygulama derslerinin yeniden yapılandırılmasıyla, sadece öğretmen adayları değil aynı zamanda öğrencilere rehberlik yapan İngilizce öğretmenleri de kazançlı çıkacaktır.

5.2.1.3. Lisans Döneminde Verilen ve Konuşma Becerisi ile İlişkili Olan derslere Yönelik Öneriler

Bu çalışmada, konuşma becerisini notlandırmayan ve bu becerinin geliştirilmesi için etkinlik de kullanmayan öğretmenler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun birden çok nedeninin olabileceği açıktır. Ancak, öğretmenlerin kendi konuşma becerisi yetkinliklerinin istenilen düzeyde olmaması ve nasıl öğreteceklerini bilmedikleri bir becerinin nasıl ölçülebileceği konusunda da fikirlerinin olmaması akla gelen ilk nedenlerdir. Bu iki olası nedenin ortadan kaldırılması için şu önerilerde bulunulabileceği düşünülmüştür:

2. İngilizce öğretmenliği bölümlerinde sunulan “Sözlü İletişim Becerileri 1-2” derslerinin ve “Dil Becerilerinin Öğretimi 1-2” derslerinin içeriklerinin gözden geçirilmesi faydalı olacaktır. Bu ders içeriklerinin yeniden yapılandırılmasıyla hem öğretmen adaylarının İngilizce konuşma yetileri daha çok geliştirilebilecek hem de konuşma becerisi öğretim süreçlerinde ne tür etkinlikler kullanılabileceği daha etkili bir biçimde öğretmen adaylarına sunulabilecektir.

3. İngilizce öğretmenliği bölümlerinde eğitim dilinin İngilizce olması, ana dilde eğitim verilmemesi öğretmen adaylarının dil yetkinliğinin artırılması için faydalı olacaktır. Dil öğrenme süreçlerinde dile maruz kalmanın önemi bilinmektedir. Gelecekteki mesleklerinin dil öğretimi olacağı bilinin İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin dört dil becerisinin kullanımında çok yeterli olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, öğretecekleri dile daha hâkim, yetkin mezunlar verilebilmesi için öğretmen adaylarının eğitim süreçleri boyunca hedef dile maruz kalmaları yararlı olacaktır.
4. Bu araştırmayla ortaya çıkan diğer bir sonuç da teknoloji kullanmayan çok sayıda İngilizce öğretmenin olduğuudur. Çalışmada teknoloji kullanılmamasına ilişkin iki nedenin öne çıktığı görülmüştür. Bu nedenlerden ilkinin yetersiz teknolojik olanaklarla ilgili olduğu, diğerinin ise öğretmenlerin teknoloji konusundaki eğitim eksikliğinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Teknoloji kullanım yetkinliğine ilişkin sorunların üstesinden gelinebilmesi için öğretmen adaylarına lisans dönemlerinde verilen “Bilişim Teknolojileri”, “Öğretim Teknolojileri” derslerinin ve materyal hazırlama alt başlığının yer aldığı diğer derslerin günümüzün ihtiyaç ve olanakları göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılması teknoloji kullanımı konusunda daha etkin bir eğitim sunulmasında faydalı olacaktır.

5.2.2. MEB Uygulamalarına Yönelik Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bilgiler devlet okullarında çalışan katılımcıların uygulamalarında çok büyük farklılıklar olduğunu göstermiştir. Tüm öğretmenlerin aynı programa göre (MEB, 2018), benzer şekillerde hareket etmeleri gerekirken, böyle bir birlikteliğin olmadığı anlaşılmıştır. Aynı kurumda çalışan ve aynı düzeyde ders veren İngilizce öğretmenlerinin dahi farklı uygulamalar yaptıkları ve farklı şekillerde not verdikleri belirlenmiştir.

Ülkemizde öğrencilerin başarılarının yürütülen merkezi sınavlarla belirlendiği ve öğrencilerin okul başarı puanlarının bu sınav sonuçlarına etki ettiği düşünüldüğünde, tüm devlet okullarında benzer uygulamaların yapılması bir zorunluluktur. Aksi takdirde öğrencilerin okul başarı puanları aynı dersi veren; ancak farklı uygulamalar yapan öğretmenlere bağlı olacaktır. Bu nedenle MEB uygulamalarına yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

1. MEB programında oldukça ayrıntılı biçimde yer alan uygulamaların öğretmenler tarafından doğru biçimde takip edilip edilmediğinin kontrol altına alınması faydalı olacaktır.
2. MEB tarafından hazırlanan programlarda her bir düzeyde notlandırılacak dil becerilerinin ve uygulama sayılarının net olarak, açık bir şekilde belirlenmesi ve uygulamaların zorunlu kılınması ölçme süreçlerine katkı sağlayacaktır.
3. MEB tarafından hazırlanan programlarda okullarda becerilerin bütünleşik ve ayrı ayrı sınanacağı, zorunlu uygulamalar planlanması, öğretmenlerin bağımsız hareket etmelerinin önüne geçerek, birlikte hareket etmelerini sağlayacaktır.
4. MEB tarafından hazırlanan programlarda konuşma becerisinin ölçülmesi zorunlu hale getirilerek hem öğretmenlerin konu hakkında kendilerini güncellemeleri hem de öğrencilerin dilbilgisinden uzaklaşarak iletişime odaklanmaları sağlanmalıdır.
5. Öğretmenlerin büyük bölümü zaman ve kalabalık sınıflar nedeniyle konuşma becerisini notla değerlendirmediklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada okullarda var olan teknolojik olanakların nasıl kullanılacağı veya teknolojinin eğitim ve ölçme süreçlerinde nasıl kullanılacağına yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerinin sunulması, öğretmenlerin bu alanda kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacaktır.

5.2.3. Konuşma Becerisi Ölçümü Hizmet İçi Eğitim Taslağı

Çalışma kapsamında kullanılan sormaca ve yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin konuşma becerisi ölçümü konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Çalışmada dolaysız ve dolaylı olarak kullanılan maddelerden elde edilen veriler yardımıyla, hizmet içi eğitim taslağında yer alması gereken konular belirlenmiştir.

Bunun yanında, taslak hazırlanırken, hizmet içi eğitim talebi olan öğretmenlerin belirli bir hizmet yılında ve belirli düzeylerde (ilkokul-ortaokul -lise) eğitim verme durumlarının hizmet içi eğitim talebiyle ilişkili olup olmadığı merak edilmiştir. Bu nedenle, sormacada kullanılan hizmet yılı ve ders verilen düzeyle (5. ve 7. maddeler) hizmet içi eğitim alma isteğini (49. madde) belirlemeye çalışan maddeler arasında ayrı ayrı Ki-Kare İlişki Oranı testi kullanılmıştır. Yapılan hesaplamada, hizmet yılı ve hizmet içi eğitim alma talebine ilişkin p-değeri: 0.629; eğitim verilen düzey ve hizmet içi eğitim alma talebine ilişkin p-değeri:0,614 olarak tespit edilmiştir. Bunun anlamı hizmet süresi ve ders verilen düzey ile hizmet içi eğitim alma isteği arasında anlamlı bir ilişki olmadığıdır. Dolayısıyla, planlanan hizmet içi eğitimin tüm İngilizce öğretmenlerine yönelik olduğu, katılımcılar için herhangi bir sınırlık olmadığı ifade edilmelidir.

Taslakta yer almasına karar verilen konuların belirlenmesinin ardından, taslağa son biçiminin verilebilmesi amacıyla, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü birimi sorumlularıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda hazırlanan hizmet içi eğitim taslağı, aşağıda sunulmuştur. Bu taslağa planlanan pilot uygulamanın ardından en son biçimi verilecektir.

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

Mesleki Gelişim Programı

ALAN	ALT ALAN	KODU
Öğretmen Eğitimleri	İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Konuşma Becerisi Ölçümü Eğitimi	

1. ETKİNLİĞİN ADI

İngilizce Öğretmenlerine Yönelik, Konuşma Becerisi Ölçümü Eğitimi Kursu

2. ETKİNLİĞİN AMAÇLARI

Bu faaliyet; MEB' e bağlı devlet kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisi ölçümü konusunda bilgilendirilmesi ve uygulama becerilerinin geliştirilmesi amacı ile düzenlenmiştir. Bu faaliyeti başarı ile tamamlayan her kursiyer;

- Ölçme ve değerlendirme arasındaki fark konusunda bilgi sahibi olur.
- Dil becerilerinin bütünleşik ve ayrı ayrı ölçülmesi konusunda yapılan güncel araştırmalar hakkında bilgi sahibi olur.
- Değerlendirme türleri konusundaki bilgilerini günceller.
- Uluslararası geçerliği olan sınavlar ve dil becerilerinin bu sınavlarda nasıl ölçüldüğü hakkında bilgi sahibi olur.
- Konuşma becerisinin dil öğretimindeki yeri hakkında güncel bilgilere sahip olur.
- Konuşma becerisinin MEB müfredatındaki yeri hakkında bilgi edinir.
- CEFR /Avrupa Ortak Bildiri Metni hakkında bilgi edinir.
- Konuşma sınavlarında kullanılan görevler hakkında örnek uygulamalar yapar.
- Farklı seviyelerde (ilk-orta-lise) konuşma becerisinin değerlendirmesinin nasıl yapılacağı konusunda uygulamalar yapar.

- Dönüt verilmesinin konuşma becerisinin geliştirilmesindeki önemi hakkında güncel bilgiye sahip olur.
- Dönüt verilmesi konusunda uygulamalar yapar.
- Konuşma becerisi ölçümünde kullanılan dereceli puanlama anahtarının hazırlanması konusunda bilgi sahibi olur.
- Konuşma becerisi ölçümünde kullanılan dereceli puanlama anahtarının kullanımına yönelik uygulamalar yapar.
- Konuşma becerisi ölçümünde güvenilirliğin ve geçerliği konusunda uygulamalar yapar.
- Konuşma becerisi ölçümüne destek verecek teknolojik olanakları kullanır.

3. ETKİNLİĞİN İLİŞKİLİ OLDUĞU YETERLİLİKLER

A. MESLEKİ BİLGİ:

A1. Alan Bilgisi

A2. Alan Eğitimi Bilgisi

B. MESLEKİ BECERİ:

B1. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme

B2. Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Yönetme

B3. Ölçme Ortamları Oluşturma

C. TUTUM VE DEĞERLER

C1. Kişisel ve Mesleki Gelişim

4. ETKİNLİĞİN SÜRESİ

Bu etkinliğin süresi 34 ders saatidir.

5. ETKİNLİĞİN HEDEF KİTLESİ

Bu eğitimin hedef kitlesi bakanlığımıza bağlı devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleridir.

6. ETKİNLİĞİN UYGULANMASI İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR

- Bu faaliyet Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet içi Eğitim Yönetmeliği doğrultusunda mahalli/merkezi faaliyet olarak yürütülecektir.
- Mahalli düzeyde yapılacak eğitimde, eğitim içeriğini hazırlayan öğretim görevlisi eğitim görevlisi olacaktır. Merkezi düzeyde yapılacak eğitimde,

eğitim görevlisi olarak alanında uzman akademisyen ya da bu alanda hizmet içi eğitimler veren öğretmenler görevlendirilecektir.

- Katılımcı sayısı her eğitim ortamı için 30 kişiye geçmeyecek şekilde oluşturulacaktır.
- Eğitim ortamı, katılımcıların etkin iletişim kurabileceği biçimde düzenlenecektir.
- Eğitim, internet bağlantılı bilgisayar ve projeksiyon aleti olan bir eğitim ortamında gerçekleştirilecektir. Eğitim içeriği uygun materyaller ile desteklenecektir.
- Faaliyet süresince konuşma becerisini nesnel olarak değerlendirmeye yönelik uygulamalar yapılacaktır.

7. ETKİNLİĞİN İÇERİĞİ

Bu etkinlik taslağı, yapılması hedeflenen pilot çalışmanın ardından son şeklini alacaktır. Eğitim içerisinde çok sayıda görsel ve işitsel araç yer almaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, yalnızca başlıklara ilişkin az sayıda sunum diasına yer verilecektir.

Konu dağılım Tablosu

KONULAR		Süre (Saat)
1	lme ve değerlendirme	1
2	Dil becerilerinin ölümü konusunda son eğilimler 1.1.Konuşma becerisinin nemi 1.2.Konuşma becerisi lme nedenleri 1.3.Konuşma becerisi ölümünde yaşanan güçlükler	1
3	Değerlendirme türleri 3.1. Yerleştirme sınavları (Placement exams) 3.2. Bilgilendirme değerlendirmeleri (Formative assessment) 3.3. Genel değerlendirme (Summative assesment) 3.4. Geniş tabanlı değerlendirme (Large Scale assessment) 3.5. lt bağımlı sınav (Criterion-referenced tests) 3.6. ln temelli sınav (Norm-referenced tests) 3.7. Alternatif lme yöntemleri	2
4	Uluslararası geçerliliği olan sınavlar ve bu sınavlarda dil becerilerinin lm 4.1. TOEFL	2

	4.2. IELTS 4.3. FCE 4.4. PTE	
5	Konuşma becerisi ve alt alanları 5.1. Sesletim 5.2. Akıcılık 5.3. İçerik 5.4. Etkileşim 5.5. Söz Varlığı	3
6	Konuşma becerisinin MEB müfredatındaki yeri 6.1. MEB müfredatına göre öğrencilerinin sahip olması gereken dil yeterlikleri 6.2. Farklı seviyelerde, konuşma becerisi ölçümü konusunda MEB'in beklentileri	1
7	CEFR/Avrupa Ortak Bildiri Metni 7.1.CEFR'in kapsamı ve önemi 7.2.CEFR'in becerilerin ayrı ayrı öğretilmesi ve ölçülmesi konusun sundukları 7.3.CEFR konuşma becerisi öğretiminde ve ölçümünde sundukları 7.4.Sözlü üretim ve sözlü etkileşim ayrımı 7.5.Sözlü üretim ve sözlü etkileşim becerilerinin ayrı ayrı ölçülme gerekliliği 7.6.CEFR konuşma becerisinin farklı seviyelerde ölçümü konusunda sundukları	2
8	Konuşma sınavlarında kullanılan görevler 8.1.Çok kontrollü konuşma görevleri (sesli okuma, kısa soru-cevap etkinlikleri) 8.2.Bireysel görüşme (personal interviews) 8.3.Tanımlama/tarif görevleri (description tasks) 8.4.Görüş alma görevleri (agree/disagree tasks) 8.5.Münazaralar (topic discussions) 8.6.Drama etkinliği (role plays)	3
9	Farklı seviyelerde konuşma becerisini ölçme yöntemleri 9.1.İlkokul 9.2.Ortaokul 9.3.Lise	3
10	Konuşma becerisi bağlamında dönüt verme 10.1. Dönüt vermenin önemi 10.2. Dönüt verme konusunda son eğilimler 10.3. Konuşma becerisine dönüt verme yöntemleri 10.3.1. Farklı seviyelerdeki öğrencilere dönüt verme yöntemleri	2
11	Konuşma becerisi ölçümünde ölçek kullanımı 11.1. Konuşma becerisi ölçümünde ölçek kullanımının önemi 11.2. Ölçeklerde kullanılacak ölçütler 11.3. Ölçek türleri 11.3.1. Analitik ölçek 11.3.2. Bütüncül ölçek	3
12	Konuşma becerisi ölçümünde güvenilirlik ve geçerlik sağlanması 12.1. Güvenirlik sağlanması 12.1.1. Güvenirlik sağlanmasının önemi 12.1.2.Güvenirlik sağlama yöntemleri	3

	12.2. Geçerlik sağlanması 12.2.1. Geçerlik sağlanmasının önemi 12.2.2. Geçerlik sağlama yöntemleri	
13	Dil eğitime teknolojinin önemi 13.1. Konuşma becerisi ölçümüne destek verecek teknolojik olanaklar	3
Ölçme ve Değerlendirme (Sınav + Uygulama)		5
TOPLAM		34

8. ÖĞRETİM YÖNTEM TEKNİK ve STRATEJİLERİ

- Programın hedeflerine ulaşmak için; aktif öğretim yöntem ve teknikleri kullanılacaktır.
- Edinilen bilgilerin somutlaştırılması için, uygulama çalışmaları yapılacaktır.
- Kursiyerlere eğitim ile ilgili ders notları elektronik ortamda verilecektir.

9. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

- Kursiyerlerin başarısını değerlendirmek amacı ile iki basamaklı bir değerlendirme süreci kullanılacaktır. Öncelikle, kursun içeriği ve amaçlarına uygun olarak yanıtlanması, yorum ve sentez yapılması gereken açık uçlu sorular kullanılacaktır. İkinci basamakta, eğitim sürecinde edinilen bilgilerin sentezlenebileceği bir ölçme yöntemi kullanılacaktır. Bu basamakta, kayıt altına alınmış öğrenci videoları kullanılacak ve öğrencilerin konuşma becerileri her bir katılımcı tarafından notlandırılacaktır. Notlandırma 50 puan üzerinden yapılacaktır. 35 puan ve üzeri not alanlar başarılı sayılacaktır.
- Başarılı olanlara “Kurs Belgesi” düzenlenecektir.

5.2.4. Ardıl Çalışma Önerileri

Bu çalışmada devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisi ölçüm süreçlerine ilişkin uygulamaları incelenmiş ve ölçme süreçlerine ilişkin belirlenen sorunların giderilmesi amacıyla bir hizmet içi eğitim taslağı hazırlanmıştır. Bu taslak yapılacak pilot çalışmanın ardından son biçimini alacaktır. Dolayısıyla bu çalışmayı takip edecek ilk çalışma hazırlanan bu eğitim taslağının işlerliğini ölçecek pilot eğitim olmalıdır. Bu eğitime katılacak öğretmenlerden gelen dönütlerle son biçimini alacak eğitim programı, en kısa sürede İngilizce öğretmenlerin hizmetine sunulmalıdır.

Ayrıca, çalışma içerisinde de önerildiğı gibi konuşma becerisini ölçmeyen ve bu becerinin geliştirilmesi için etkinlik kullanmayan bu kadar çok öğretmenin olması ülkemizde verilen İngilizce eğitiminde büyük sorunlar olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin konuşma becerisine odaklanmama nedenlerinin araştırılması, bu çalışmayla ortaya çıkan sıkıntıların üstesinden gelinmesi için faydalı olacaktır.

Son olarak, lisans döneminde verilen ölçme ve değerlendirme ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik belirlenen sıkıntıların giderilebilmesi için bu ders içeriklerinin yapılandırılmasına ilişkin çalışmalar, öğretmen eğitimi alanı için yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akcan, S. (2016). Novice non-native English teachers' reflections on their teacher education programmes and their first years of teaching. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 55-70.
- Aksu, M., Engin Demir, C., Daloglu, A., Yildirim, S., Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30,91-101.
- Alderson, J. C. & Clapham, C.; Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: CUP.
- Ang-Aw, H., T.; Goh, C. C. M., (2011). Understanding discrepancies in rater judgement on national-level oral examination Tasks. *RELC Journal*, 42(1), 31–51.
- Anna, A. & M., C. (2013). Assessment of young language learners: Using rubrics to bridge the gap between praxis and curriculum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(1), 52-77.
- Avcı, E. (2018). *Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ay, S. (2014). Yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıklar kavramına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, (163), 5-18.
- Ayaza, A. D.; Özkardas S.; Özturanç, T. (2018). Challenges of English language teaching in high schools in turkey and possible suggestions to overcome them. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 41–55
- Bachman, L. F. (2000). Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. *Language Testing*, 17(1), 1–42.

- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1995). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baralt, M. & Morcillo G. J. (2017). Task-based language teaching online: A guide for teachers. *Language Learning & Technology*, 21(3), 28–43.
- Beresova, J. (2017). The impact of the cefr on teaching and testing english in the local context. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(11), 959-96.
- Blake, R. J. (2016). Technology and the four skills. *Language Learning & Technology*, 20(2), 129-142.
- Blake, R., J. (2011). Current trends in online language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 19–35.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' believes. *Science Direct*, 39, 370-380.
- Borg, S., Birello, M., Civera, I. & Zanatta, T. (2018) The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers. *ELT Research Papers 14.03*. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_E142%20ELTRP%20report_FINAL_V2.pdf (05.05.2018).
- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens, M. T., & Welsh, M. J. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803-848.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. USA-ASDC.

- Brown, D. J. & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *Tesol Quarterly*, 32(4), 653-675.
- Brown, H. D. (2004) *Language assessment: principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in language programs*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Brown, J. D. & Baile, K. M. (2008). Language testing courses: What are they in 2007. *Language Testing*, 25(3), 349–383.
- Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E. K.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları
- Carlson, R. E. & Smith-Howell D. (1995). Classroom public speaking assessment: reliability and validity of selected evaluation instruments. *Communication Education*, 44, 87-97.
- Coburn, J. (2014). Comparing varieties of in-service English Language Training for primary school teachers in Norway. *Acta Didactica Norge*, 8, 2 (16), 1-18.
- Coombe, C.; Troudi, S. & Al-Hamly, M. (2012). Foreign and second language teacher assessment literacy: issues, challenges and recommendations. In Coombe, C, Davidson, P, O’Sullivan, B, and Stoyhoff, S (eds.) *The Cambridge guide to second language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalization. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357–386.
- Council of Europe. (2001). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cox, L., T. & Davies, R., S. (2012). Using automatic speech recognition technology with elicited oral response testing. *CALICO Journal*, 29(4), 601-618.
- Creswell, J. W. (2009). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakır, C. (2013). Standard assessment and alternative assessment in english language teaching program. *GEFAD / GUJGEF*, 33(3), 531-548.
- Çele, F. & Doski, P. M. (2018). The effect of oral corrective feedback on article errors in 13 English: prompts vs. recasts. *English Language Teaching*, 11(8), 143-158.
- Çimer, S.O.; Çakır, İ. & Çimer, A. (2010). Teachers' views on the effectiveness of in-service courses on the new curriculum in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 31-41.
- Davidson, F. & Lynch, B. K. (2002). *Testcraft. a teacher's guide to writing and using language test specifications*. New Haven, CT and London: Yale University Press
- Davidson, M., Howell, K. W. & Hoekema, P. (2000). Effects of ethnicity and violent content on rubric scores in writing samples. *Journal of Educational Research*, 93, 367-373.
- Demir, Y. & Yavuz, M. (2014). Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye'deki İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(1), 115-128.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2011). *CEFR-based language testing (lecture notes)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğançay-Aktuna, S.; Kızıltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes*, 24(2), 253–265.
- Doman, J. (2001). Oral language assessment in the foreign language class (planning, conducting, and managing). The Positive Dream. *Oral Language Assessment in the Foreign Language Class*, 2001.
- Dooly, M. & Davitova, N. (2018). ‘What can we do to talk more?’: analysing language learners’ online interaction. *Hacettepe University Journal of Education (HUJE)* 33(Special Issue), 215-237.
- Dooly, M. & Masats, D. (2010). Closing the loop between theory and praxis: New Models in EFL Teaching. *ELT Journal*, 65(1), 42-51.
- Dooly, M. & Sadler, R. (2016). Becoming little scientists: technologically-enhanced project- based language learning. *Language Learning & Technology*, 20(1), 54-78.
- Dornisch, M. M. & McLoughlin, A. S. (2006). Limitations of web-based rubric resources: addressing the challenges. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(3), 1-8.
- Dunbar, N., E. & Brooks, C., F.; Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128.
- East, M. (2016). *Assessing foreign language students’ spoken proficiency*. Singapore-Springer.

- Esin, T. (2012). Speaking as a skill in second language teaching. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
- Fageih, H. I. (2015). Learners' attitudes towards corrective feedback. 2nd global conference on linguistics and foreign language teaching, (LINELT-2014), *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192 , 664-671.
- Fırat, M.; Yurdakul, I.K. & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. London: Pearson Longman Education.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. New York: Routledge Falmer.
- Freeman, M. (1995) Peer assessment by groups of group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), 289–301.
- Gampper, C. (2013). Improving English test qualities. *Thammasat Review*, Special Issue, 73-83
- García-Ros, R. (2011). Analysis and validation of a rubric to assess oral presentation skills in university contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1043-1062
- Genç, Z. S. (2016). More practice for pre-service teachers and more theory for inservice teachers of English language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 232, 677-683

- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: Falmer
- Goff-Kfourri, C. A. (2013). Pre-service teachers and teacher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93, 1786-1790.
- Gökmenoğlu, T. & Clark, C., M. (2015). Teachers' evaluation of professional development in support of national reform. *Issues in Educational Research*, 25(4),442-459.
- Gömlüksiz, N., M. & Özkaya, M., Ö. (2012). Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2) Spring, 495-513.
- Grez, L.; Valcke & M.; Roozen, I. (2012). How effective are self- and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers' assessments? *Active Learning in Higher Education*, 13(2), 129-142.
- Güllüoğlu, Ö. (2004). *Attitudes towards testing speaking at gazi university preparatory school of english and suggested speaking tests*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Hart. D. (1994). *Authentic assessment: a handbook for educators*. Reading, MA: Addison Wesley Publishing Company
- Harris, D. P. (1969). *Testing English as a second language*. New York: McGraw Hill.
- Hatipoğlu, Ç. (2015). English language testing and evaluation (ELTE) training in Turkey: expectations and needs of pre-service English language teachers. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*, 4(2), 111-128

- Hatipoğlu, . (2010). Summative evaluation of an english language testing and evaluation course for future english language teachers in turkey. *English Language Teacher*, 13, 40-51
- Haznedar, B.; Gavrusseva, E. (2008). *Current trends in child second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: reformlar, ynelimler ve ğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and their Implications 11-13 November, Antalya, Turkey*
- Heaton, J.B. (1990). *Writing English language test*. (new ed.). Essex: Longman.
- Heaton, J. B. (1997) *Classroom testing*. New York: Longman Group Limited
- Helm, F. (2015). The Practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19(2), 197–217
- Hasselgreen, A.; Carlsen, C. & Helness, H. (2004). *European survey of language testing and assessment needs*. Report: Part one, general findings, University of Bergen
- Hişmanoğlu, M. (2012). The impact of a curricular innovation on prospective EFL teachers’attitudes towards ICT integration into language instruction. *International Journal of Instruction*, 5(1), 183-202.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T. & O’hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: how distinct? *Applied Linguistics*, 29(1), 24-49.
- İşisağ, K. U. & Demirel, . (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metninin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim* ,35(156), 190-204.

- Jannati, S. (2015). ELT teachers' language assessment literacy: perceptions and practices. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(2), 26-37.
- Jenkins, J. (2006). The spread of EIL: a testing time for testers, *ELT Journal*, 60(1), 42-50.
- Jeong, H. (2013). Defining assessment literacy: is it different for language testers and non-language testers? *Language Testing*, 30(3), 345-362.
- Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review-2*, 130-144.
- Kahramanoğlu, R. (2010). *Eğitim fakültelerinde okutulmakta olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye.
- Kaplan, A. (2018). An investigation of knowledge, practices and professional training needs of high school efl teachers for oral language assessment. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Karagedik, E. (2013). *İngilizce okutmanları için hazırlanan "konuşma becerisi öğretimi" eğitim programına ilişkin eylem araştırması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Karakaş, A. (2012). Evaluation of the English language teacher education program in Turkey. *ELT Weekly*, 4(15), 1-16.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın-Ankara.
- Katırcı, O. (2014). Comparison of English language teacher education programs in some selected european countries (finland, sweden, and spain) with those of Turkey (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye

- Kim, S. H. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology*, 18(2), 20–35.
- Kirkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663-68.
- Knight, B. (1992). Assessing speaking skills: a workshop for teacher development. *ELT Journal* 4613 July, 294-302.
- Köksal, D. (2004). Assessing teachers' testing skills in elt and enhancing their professional development through distance learning on the net. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* 5(1)
- Langan, M.; Shuker, D.; Cullen, R.; Penny, D.; Preziosi, R.; Wheater, P. (2008). Relationships between student characteristics and self-, peer and tutor evaluations of oral presentations. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(2), 179–90.
- Laura, L. (2018). Teachers' perceptions of grading practices: how pre-service training makes a difference. *Journal of Research in Education*, 28(1), 62-91.
- Lazaraton, A., Riggenbach, H. (1990). Oral skills' testing: a rhetorical task approach. *Issues in Applied Linguistics*, 1(2), 198-217.
- Lemmeti, J. (2014). What makes a good language test in EFL? Programme Teacher Education, Göteborgs Universitet.
- Leung, C., & Lewkowicz, J. (2006). Expanding horizons and unresolved conundrums: *Language testing and assessment. TESOL Quarterly*, 40(1), 211-234.
- Liskin-Gasparro, J. E. (1983). Teaching and testing oral skills. *Defense Language Institute, Foreign Language Center, California-USA.*

- Long, M., H. & Doughty, C., J. (2009). *The handbook of language teaching*. Wiley-Blackwell:UK.
- Luoma, S. (2009). *Assessing speaking*. Cambridge University Press:UK.
- Lozovska-Güneş, A. (2010). Differences and challenges involved in the assessment of speaking skill: the case of three universities in Ankara. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ, Ankara, Türkiye.
- Lukin, L., E., Bandalos, D. L., Eckhout, T. J.; Mickelson, K. (2004). Facilitating the development of assessment literacy. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23, 26–32.
- Malone, M. E. (2013). The essentials of assessment literacy: contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30(3), 329-344.
- MEB. (2018). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Öğretme, Öğrenme, Değerlendirme. Talim Terbiye Kurulu:
http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf.
- Mertler, C. A. (2003). Preservice versus inservice teachers' assessment literacy: does classroom experience make a difference? In *annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, OH*.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25), 1-10.
- Mertler, C. A. (1998). Classroom assessment practices of Ohio teachers. Paper presented at the *meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL*.

- McDonough, J.; Shaw, C. & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Moskal, B. M. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(14), 1-5
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation* 7(3), 1-5
- Nakatsuhara, F. (2008). Inter-interviewer variation in oral interview test. *ELT Journal* 62(3), 266-275.
- Newsfield, T. (2007). Engendering assessment literacy: narrowing the gap between teachers and testers. *Assessing Foreign Language Performances: Proceedings of the 2007 KELTA International Conference. August 25, 2007*. Seoul National University, 22-36.
- Oh, S. Y. (2007). Research on the development of evaluation tools for primary school students' English speaking skills. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 11(1), 35-47.
- O'Malley, J. M., & Valdez-Pierce, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners: practical approaches for teachers*. White Plains, NY: Addison-Wesley.
- Orr, M. (2010). Evaluating the testing course in an MA in ELT. *ELTED* 13, 4-14.
- O'Sullivan, B. (2002). Learner acquaintanceship and oral proficiency test pair task performance. *Language Testing*, 19(3), 277-295.
- O'Sullivan, B. (2007). *Modelling performance in tests of spoken language*. Frankfurt: Peter Lang.
- O'Sullivan, B. (2013). Assessing spoken language: Scoring Validity, 261-271.

- (in- Tzagari, D.; Papadima-Sophocleous, S.; Ionnau-Georgiou, S. (eds). (2013). *Internatioanl Experiences in Language Testing and Assessment*). Frankfurt-Peterlang.
- Outeiral, A., M., C. (2014). Assessment of young language learners.using rubric to bridge the gap between parxis and curriculum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(1), 52-77
- Özüdoğru; F. & Adıgüzel, O., C. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik dinleme ve konuşma başarı testinin geliştirilmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 5(4), 375-396.
- Palacio, M., Gaviria, S. & Brown, J. D. (2016). Aligning English language testing with curriculum. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 63-77.
- Peacock, M. (2009). The evaluation of foreign-language teacher education programmes. *Language Teaching Research*, 13(3), 259-78.
- Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. *Dil Dergisi*, (141), 67-84.
- Pineda, D. (2014). The feasibility of assessing teenagers' oral english language performance with a rubric. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 181-198.
- Pizarro, A. M. & García, M^a C. M. (2012). Implementing the oral English task in the Spanish university admission examination: an international perspective of the language. *Revista de Educación*, 357,105-127.
- Pop, R. (2015). Understanding pre-service trainees' perceptions of their teacher training experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 378-382.
- Qian, D. D. (2009) Comparing direct and semi-direct modes for speaking assessment: affective effects on test takers. *Language Assessment Quarterly*, 6, 113–125.

- Reddy, Y. M. & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(4), 435-448.
- Restrepo, A. P., M.; Aristizabal, L. D.; Orozco, F. C.; Monsalve, S. G.; Orozco, L. A. L.; Uran, M. P. (2003). Assessing spoken language in EFL: beliefs and practices. *Revista Universidad EAFIT* 129, 63-73.
- Richards, J. C. (2014). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39(2), 158-177.
- Robison, R. E. (1992). Developing practical speaking tests for the foreign language classroom: a small group approach. *Foreign Language Annals*, 25(6), 487-496.
- Roca-Varela, M. L. & Palacios, M.I. (2013). How are spoken skills assessed in proficiency tests of general English as a foreign language? A preliminary survey. *International Journal of English Studies*, 13(2),53-68.
- Russell, J. & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. In J. M. Norris, & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 133-164). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing.
- Salihoğlu, U. M. (2012). Preeffectiveness of an english language teacher education program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3440-3444.
- Sandlund, E.; Sundqvist, P. & Nyroos, I. (2016). Testing L2 talk: a review of empirical studies on second-language oral proficiency testing. *Language and Linguistics Compass*, 10(1),14–29.
- Sarıçoban, A. (2011). A study on the English language teachers' preparation of tests. *Hacettepe University Journal of Education*, 41, 398-410.

- Sarıçoban, G. (2012). Foreign language education policies in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2643-2648
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309-327.
- Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 32(4), 369-378
- Sert, N. & Boynueğri, E. (2016). Digital technology use in ELT classrooms and self-directed learning. *World Journal on Educational Technology*, 8(1), 51-57
- Saran, M.; Cagiltay, K. & Seferoglu, G. (2008). *5th IEEE international conference on wireless, mobile and ubiquitous technology in education. Use of mobile phones in language learning: developing effective instructional materials*, 39-43.
- Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 203-234.
- Shrestha, P.; Fayram, J. & Demouy, V. (2015). Innovations in EAP oral assessment: the use of mobile technologies. In P. Shrestha ed. *Current Developments in English for Academic and Specific Purposes: Local innovations and global perspectives*.
- Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2004). *Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Son, J. (2014). Can synchronous videoconferencing lessons improve Korean students' English pronunciation? *English Teaching*, 69(1), 199-217

- Şahin, İ. (2012). *Connecting staff development to teacher improvement: a case study of an in-service teacher education program for English teachers*. (Yayınlanmamış doktora tezi) ODTÜ, Ankara, Türkiye.
- Şahinkarakaş, Ş. (2012). The role of teaching experience on teachers' perceptions of language assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1787-1792.
- Şallı-Çopur, D. (2008). *Teacher effectiveness in initial years of service: a case study on the graduates of METU foreign language education program*. (Yayınlanmamış doktora tezi). ODTÜ, Ankara, Türkiye.
- Tedick, D., J. & Klee, C., A. (1998). *Alternative assessment in the language classroom. center for applied linguistics*. Center for International Education, International Research and Studies Program, Washington, U.S.A.
- Topping, K. (2009) Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48: 20-7.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vogt, K. & Tsagari, D. (2014) Assessment literacy of foreign language teachers: findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4),374-402.
- Wang, B. (2010). On rater agreement and rater training. *English Language Teaching*, 3(1), 108-112.
- Wilkinson, D. & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments a guide for researchers*. Routledge & Falmer:New York.
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, H. (2018). Motivation levels of in-service english teachers: from tradition to change. (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.

YOK (2018). İngilizce öğretmenliği lisans programı ders içerikleri.

Yurttaş, A. (2014). *EFL teachers' perceptions on the effectiveness of components of an EFL in-service training program*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ, Ankara, Türkiye.

Zengin, Ö. & Aksu, M. (2017). A review study on the integration of technology into foreign language education in Turkey. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(2), 79-104.

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/spoken-interaction-and-production1> (18.10.2018)

<https://wisc.pb.unizin.org/teachonlinerubrics/chapter/types-of-rubrics/> (05.11.2018)

<https://espace.mmu.ac.uk/579515/1/Designing%20and%20using%20Research%20QuestionnairesREV18042013.pdf> (19.01.2019/17:15)

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/ingilizce_ogretmenligi.pdf (10.10.2017)

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf (06.03.2019)

http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09163135_ingilizce_sunumu_ingilizce_verseyon.pdf (22.04.2019)

ÖZET
İngilizce Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Ölçümüne İlişkin Gereksinimleri
ve Bir Hizmet İçi Eğitim Önerisi

Bu tez çalışması, devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisi ölçümü konusundaki yeterliklerini ve yaptıkları uygulamaları belirleyerek, ihtiyaç olduğu anlaşılan konu başlıklarının dahil edildiği bir hizmet içi eğitim taslağı hazırlamayı amaçlamıştır. Bu hedefle, çevrim içi olarak hazırlanmış bir sormaca kullanılmış ve öğretmenlerle bire bir görüşmeler yürütülmüştür. Çalışmaya 41 farklı üniversiteden mezun olarak 69 farklı şehirde görev yapan 519 gönüllü İngilizce öğretmeni destek vermiştir.

Elde edilen bilgilerin nicel ve nitel olarak değerlendirilmesi sonucunda, İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinde sunulan “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” dersinin istenilen düzeyde eğitim sağlayamadığı, öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin çalışmalara dahil edilmediği bilgilerine ulaşılmıştır. Bunların yanında, İngilizce öğretmenlerinin genel olarak ölçme alanı ve özel olarak da konuşma becerisinin ölçümü konusunda mesleğe başladıkları ilk yıllarda kendilerini yetersiz görürken, hizmet yıllarına bağlı olarak süreç içinde ölçme alanında gelişim gösterdikleri bilgisine ulaşılmıştır. Son olarak da çalışmaya katılan öğretmenlerin konuşma becerisi ölçümü konusunda bilgilerini güncelleyebilmek amacıyla hizmet içi eğitim etkinliğine katılmayı istedikleri anlaşılmıştır.

Ulaşılan verilen değerlendirilmesi sonucunda YÖK’ün sunduğu ders içerikleri ve MEB’in uygulamalarına ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisinin ölçümü ve değerlendirilmesi alanına ilişkin ihtiyaçları belirlenmiş ve MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

birimi sorumlularıyla görüşmeler yapılarak öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bu balıkların yer aldığı bir eğitim taslağı hazırlanmıştır.

Bu alıma sonucunda; konuşma becerisinin ölçümü ve değerlendirilmesi alanına ilişkin belirlenen sorunların ve sunulan önerilerin alana katkı sağlayacağına ve hazırlanan bu hizmet içi eğitim taslağının var olan sorunların giderilmesine olumlu etki edeceğine inanılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Konuşma becerisi ölçümü, hizmet içi eğitim, İngilizce ğretmenliği Bölümü lisans eğitimi

SUMMARY

A Need Analysis for English Language Teachers

and an in-Service Training Proposal for Testing Speaking Skills

The purpose of this study is to diagnose language teachers' implementation and specify their needs in the field of testing speaking skills. To this end a questionnaire was used and face to face interviews were conducted. 519 volunteer English language teachers who were graduated from 41 different universities and have been working in 69 different cities all around Turkey, participated in the study.

Research results show that English language teachers in Turkey are not satisfied with testing and evaluation education given at university level and practicum courses do not gratify teachers in terms of testing and evaluation practices. Moreover, it is understood that although teachers improve their testing skills as they get more experienced, when they start their teaching career, they feel incompetent in the field of testing. Finally, it is found out that teachers want to participate in an in-service training which aims updating and revising their testing and evaluation proficiency in the field of speaking.

Followingly, evaluating the study results qualitatively and quantitatively, some proposals have been put forward both for Council of Higher Education and the Ministry of Education (ME). Finally, some meetings have been conducted with the authorities from ME and an in-service teacher training draft program has been prepared.

To sum up, it is hoped that this study helps to overcome some of the problems related to the field of testing and evaluation and contribute the teachers to update and revitalize their testing and evaluation proficiency in the field of speaking.

Key words: testing speaking skill, in-service teacher training, ELT education

EKLER

EK 1. Görüşme Soruları

Bu görüşme soruları, İngilizce öğretmenliği bölümlerinde lisans döneminde sunulan “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” dersini hakkında İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini almak ve konuşma becerisi ölçümü konusunda yürütülen uygulamaları öğrenebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, Ankara Üniversitesi Dilbilim Bölümü, Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı’nda yapılan bir doktora tez çalışması için kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

S. Aslıhan İLERİ

Bölüm I

Demografik Sorular

1. Hangi üniversiteden ve bölümden mezunsunuz?
2. Hangi şehirde öğretmenlik yapıyorsunuz?
3. Hangi düzeyde derse giriyorsunuz?
4. Hizmet süreniz nedir?

Bölüm II

1. Lisan döneminizde “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” dersi aldınız mı?

Bu dersin YÖK tarafından belirlenen içeriği şu şekildedir:

“Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme: Sınıf bazlı ölçme ve değerlendirme üzerine temel kavram, ilke ve kurgular; farklı testler ve sınav biçimleri (örn.: yeterlilik, başarı, bulgular ve/veya yerleştirme amaçlı sınav, doğrudan ve dolaylı sınav, ayık nitelikli ve bütüncül sınav, ölçün ve ölçüt temelli sınav, öznel ve nesnel sınav, iletişimsel sınav, vb.), geniş boyutlu dil ölçme amaçları için değişik soru türleri; bu tür testlerin ve mevcut diğer ölçme yöntemlerinin (örn.: gelişim dosyası, özdeğerlendirme, öğrenen günceleri) geliştirilmesi ve değerlendirilmesi; farklı yaş grupları, dil düzeyleri ve öğrenme biçimleri için dil testleri; okuma, yazma, dinleme, konuşma, kelime ve dilbilgisini test etmek için ayık ve bütüncül biçimde sınav hazırlama teknikleri; betimlemeli çıkarımsal istatistik hesaplamaları ve sınav tasarımının altında yatan ilkeler (örn.:

içerik, ölçütsel, kurgusal, görünüş geçerliliği, tutarlılık, standart ölçme hatası ve gerçek puan; kullanılabilirlik); test kurgulama aşamaları, madde analizi ve test puanlarının yorumlanması, ölçünleştirilmiş testlerin değerlendirilmesi (örn.: TOEFL, IELTS ve Avrupa Dil Dosyası için akredite edilmiş dil sınavları) öğretmen tarafından hazırlanan dil sınavları ve yararlı geri etki.”

1.a. Yanıtınız “Evet” ise, aldığımız bu dersin YÖK’ün sunduğu içeriğini kapsadığını söyleyebilir misiniz?

1.b. Yanıtınız “Hayır” ise, eksik kalan konuların neler olduğunu söyleyebilir misiniz?

2. Bu dersin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin ayrı ayrı nasıl ölçülebileceği konusunda yeterli olduğunu söyleyebilir misiniz?

2.a. Yanıtınız “Evet” ise, ders içeriği hakkında bilgi verebilir misiniz?

2.b. Yanıtınız “Hayır” ise, hangi beceriye/becerilere odaklanıldığını söyleyebilirsiniz?

2.c. Dersin yeteri kadar uygulama yapmaya olanak sağladığını söyleyebilir misiniz?

2.c.1. Yanıtınız “Evet” ise, yapılan uygulama etkinlikleri hakkında bilgi verir misiniz?

3. (1. Soruya “Hayır” yanıtı verenler) “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” alanında herhangi bir eğitim aldınız mı?

3.a. Bu eğitimi hangi dönemde aldınız?

3.b. Aldığımız eğitim hakkında bilgi verir misiniz?

4. Ölçme ve değerlendirme alanı yeterliğiniz hakkında ne söyleyebilirsiniz?

4.a. Soruları nasıl hazırlıyorsunuz?

4.b. Hangi kaynakları kullanıyorsunuz?

4.c. Soru hazırlamak ve sınavları değerlendirmek için ne kadar süre harcıyorsunuz?

5. Öğrencilerin konuşma becerilerini notlandırıyor musunuz?

5.a. Konuşma becerisi ölçümünde ne tür etkinlikler kullanıyorsunuz?

5.b. Konuşma becerisi ölçümü ve değerlendirilmesi alanındaki yeterliğiniz hakkında ne söyleyebilirsiniz?

6. Konuşma becerisini neden notla değerlendirmedığınızı söyleyebilir misiniz?

Bölüm III

1. Lisans döneminde aldığınız staj dersi aldınız mı?

2. Yanıtınız “Evet” ise,

2.a. aldığınız bu dersi ölçme alanı bağlamında değerlendirir misiniz?

2.b. yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında bilgi verir misiniz?

Bölüm IV

1. Konuşma becerisini geliştirmek için sınıf içinde yaptığınız etkinlikler hakkında bilgi verir misiniz?

2. Konuşma etkinliklerini nasıl planladığınız ve notlandığınızı hakkında bilgi verir misiniz?

Bölüm V

1. Konuşma becerisinin ölçümü ve değerlendirilmesi konusunda eğitim almak ister misiniz?

2. Yanıtınız “Evet” ise, hangi konu başlıklarında eğitim almak istediğinizi söyler misiniz?”

EK 2. Sormaca

1. Welcome to My Survey

Değerli katılımcı, bu anket bir doktora tezi çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Anketin amacı MEB'e bağlı devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin konuşma becerisi ölçme yeterliğini tespit edebilmektir. Bu bağlamda hazırlanan ankette cevaplanacak soru sayısı 29-49 arasında değişecektir. Anketin ortalama cevaplanma süresi 5-9 dakikadır.

Anketin yarım bırakılmaması yanıtların sisteme doğru yansımaları için mutlaka gereklidir.

Sabrınız ve çalışmaya verdiğiniz destek için teşekkür ederim.

2.

* 1. Cinsiyetiniz

- Kadın
 Erkek

* 2. Hangi ilde görev yapmaktasınız?

* 3. Mezun olduğunuz fakülte, bölüm ve üniversite

	Fakülte	Bölüm
Fakülte ve Bölüm	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Üniversite:

* 4. Lisansüstü eğitim aldınız mı?

- Evet
 Hayır

* 5. MEB kurumlarındaki toplam hizmet süreniz

- 1-5
 5-10
 10-15
 15-...

* 6. Haftada kaç saat derse giriyorsunuz?

- 1-15
 15-20
 20-25
 25-30

* 7. Hangi düzeyde derse giriyorsunuz?

- İlkokul
 Ortaokul
 Lise

* 8. Aşağıdaki sınavlardan hangisinin/hangilerinin içerikleri hakkında ayrıntılı bilgiye sahipsiniz?

- TOEFL
 IELTS
 FCE
 TESOL
 PET
 CET
 Hiçbiri hakkında bilgim yok

* 9. Üniversiteyi kazandıktan sonra, dil seviyenizi ölçmek için girdiğiniz herhangi bir dil sınavı var mı?

- Evet
 Hayır

3.

* 10. Girdiğiniz bu dil sınavının adını, yılını ve aldığınız puanı yazar mısınız?

Sınavın adı:

Sınavın yılı:

Aldığınız puan:

* 11. Lisans eğitiminizde ölçme ve değerlendirme dersi aldınız mı?

Evet

Hayır

4.

* 12. Aldığınız bu ölçme ve değerlendirme dersinin, **dört becerinin** (okuma, konuşma, dinleme, yazma becerilerinin) **ayrı ayrı** nasıl ölçüleceği konusunda yeterli bilgi sunduğuna inanıyor musunuz?

Kesinlikle Hayır

Kesinlikle Evet



* 13. Lisans eğitiminizde staj dersi aldınız mı?

Evet

Hayır

5.

* 14. Staj dersinizi nasıl aldınız?

- Uygulamalı
 Teorik
 Uygulamalı + Teorik

* 15. Ölçme ve değerlendirme dersinde edindiğiniz bilgi ve becerilerin uygulamaya geçirilmesi açısından, aldığınız staj dersinin yeterliğini nasıl değerlendirirsiniz?

Çok yetersizdi

Çok yeterliydi



* 16. Staj döneminde ölçme ve değerlendirme süreçlerine (sınav kağıdı okudunuz mu, soru hazırladınız mı, vs) dahil oldunuz mu?

- Evet
 Hayır

* 17. Ölçme ve değerlendirme süreçlerine dahil olma durumunuzu nasıl değerlendirirsiniz?

Çok az dahil edildim

Çok fazla dahil edildim



* 18. Staj dersinizde, ölçme ve değerlendirme dersinizde öğrenmediğiniz yeni bir bilgi edindiniz mi?

- Evet
 Hayır

* 19. **Mesleğinizin ilk yıllarda** ölçme ve değerlendirme yeterliğiniz konusunda kendinizi nasıl **değerlendiriyordunuz?**

Çok yetersiz olduğumu düşünüyordum

Çok yeterli olduğumu düşünüyordum



* 20. Mesleğinizin ilk yıllarında ve şu anda sahip olduğunuz ölçme ve değerlendirme yeterliğinizi kıyasladığınızda aşağıdaki seçeneklerden hangisi sizi doğru ifade etmektedir?

- Yeterli olduğumu düşünüyordum, hala aynı fikirdeyim Yetersiz olduğumu düşünüyordum, fakat şu anda yeterliyim
- Yeterli olduğumu düşünüyordum, fakat zaman içinde yetersiz olduğumu anladım ve geliştirdim Yetersiz olduğumu düşünüyordum, hala yetersizim
- Yetersiz olduğumu düşünüyordum, fakat zaman içinde baştan beri yeterli olduğumu anladım

* 21. Öğrencilerin konuşma becerilerini nasıl ölçebileceğiniz hakkında herhangi bir eğitim aldınız mı?

- Evet
- Hayır

6.

* 22. Öğrencilerin konuşma becerilerini nasıl ölçebileceğiniz hakkındaki bu eğitiminizi hangi dönemde aldınız?

- Lisans
 Lisansüstü
 Hem lisans hem lisansüstü
 Hizmet içi eğitim

* 23. Aldığınız bu eğitimde, farklı düzeydeki öğrencilerin (ilk-orta-lise) konuşma becerilerini nasıl ölçebileceğinize dair bilgi edinebildiniz mi?

- Evet
 Hayır

* 24. **Mesleğinizin ilk yıllarında** öğrencilerin **konuşma becerisinin** ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusundaki yeterliliğinizi nasıl **değerlendiriyordunuz?**

Çok yetersizdim

Çok yeterliydim



* 25. **Mesleğinizin ilk yıllarında ve şu anda** sahip olduğunuz, öğrencilerin konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusundaki yeterliliğinizi **kıyasladığınızda** aşağıdaki seçeneklerden hangisi sizi doğru ifade etmektedir?

- Yeterli olduğumu düşünüyordum, hala aynı fikirdeyim Yetersiz olduğumu düşünüyordum, fakat şu anda yeterliyim
 Yeterli olduğumu düşünüyordum, fakat zaman içinde yetersiz olduğumu anladım ve geliştirdim Yetersiz olduğumu düşünüyordum, hala yetersizim
 Yetersiz olduğumu düşünüyordum, fakat zaman içinde baştan beri yeterli olduğumu anladım

* 26. Öğrencilerinizin İngilizce konuşma becerilerini not ile değerlendiriyor musunuz?

- Evet
 Hayır

7.

* 27. Konuşma becerisi notunu aşağıdaki hangi başlıkta veriyorsunuz?

- Sınav (Yazılı sınav notuna ekliyorum)
- Uygulama
- Performans
- Proje

8.

* 28. Öğrencilere verdiğiniz konuşma becerisi notu yazılı sınava yüzde kaç oranında etki ediyor?

* 29. Öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek için herhangi bir ölçek (rubric) kullanıyor musunuz?

- Analitik ölçek kullanıyorum
- Kendi ölçeğimi hazırlıyorum
- Bütüncül (holistic) ölçek kullanıyorum
- Ölçek kullanmıyorum
- Hem analitik hem bütüncül ölçek kullanıyorum

9.

* 30. Kullandığınız bu ölçek/lerde dilbilgisi, telaffuz gibi ölçütlerden hangilerini baz alıyorsunuz?

* 31. Öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişimlerini takip edebilmek için sınıf içinde herhangi bir etkinlik kullanıyor musunuz?

Evet

Hayır

10.

* 32. Öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişimlerini takip edebilmek için kullandığınız etkinlikler nelerdir?

11.

* 33. Öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişmelerini takip edebilmek için hangi etkinliklerin kullanılmasının faydalı olacağını düşünüyorsunuz? (Birden fazla şık seçebilirsiniz.)

- Sınıf içi etkinliklere katılmayanlara ayrı bir konuşma sınavı yapmak
- Evde hazırlanıp getirilecek yazma, okuma ödevleri vermek
- Ses/ video kaydı gerektiren ödevler vermek
- Sunum yaptırmak
- Soru-cevap tekniğini kullanmak
- Drama çalışmaları yaptırmak
- Münazaralar düzenlemek

Diğer (lütfen belirtin)

* 34. CEFR (Common European Framework of Reference for Languages/ Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi) hakkında sahip olduğunuz bilgi düzeyinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Hiç bilgin yok

Ayrıntılı olarak biliyorum



* 35. Sözlü üretim (oral production) ve sözlü iletişim (oral interaction) becerileri arasındaki farkı biliyor musunuz?

- Evet
- Hayır

12.

* 36. Öğrencilerin sözlü üretim ve sözlü iletişim becerilerini ayrı ayrı ölçüyor musunuz?

Evet

Hayır

13.

* 37. Öğrencilerin sözlü üretim ve sözlü iletişim becerilerini ölçerken hangi etkinliklerden yararlanıyorsunuz?

- Ders kitabındaki etkinliklerden
 Kendi hazırladığım etkinliklerden
 Ders kitabındaki etkinlikler + kendi hazırladığım etkinliklerden

* 38. Öğrencilerin sözlü üretim becerilerini hangi tür etkinliklerle ölçüyorsunuz (Birden fazla şık seçebilirsiniz.)?

- Drama etkinlikleri planlıyorum Oku - anlat (read and tell) etkinlikleri kullanıyorum
 Sunum yaptırıyorum Duruma uygun cevap verme etkinlikleri planlıyorum
 Tanımlama (Description) etkinlikleri planlıyorum Ders kitabındaki etkinlikleri kullanıyorum
 Diğer (lütfen belirtin)

* 39. Öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini hangi tür etkinliklerle ölçüyorsunuz (Birden fazla seçenek seçebilirsiniz.)?

- Konuşma sınavlarında ikili konuşma/tartışma yaptırıyorum Görüş alma görevleri (agree/ disagree tasks) kullanıyorum
 Çok kontrollü konuşma görevleri (sesli okuma, kısa soru - cevap etkinlikleri gibi) planlıyorum Münazaralar (topic discussions) organize ediyorum
 Bireysel görüşme (personal interviews) yaptırıyorum Ders kitabındaki etkinlikleri kullanıyorum

* 40. Konuşma becerisi için verdiğiniz notların güvenilirliğini ve geçerliğini sağlamak için herhangi bir şey yapıyor musunuz?

- Evet
 Hayır

14.

* 41. Konuşma becerisi için verdiğiniz notların güvenilirliği sağlamak için ne yapıyorsunuz (Birden fazla seçenek seçebilirsiniz.)?

- Arkadaşımdan gözlem yapmasını rica ediyorum, böylece notlarımı kıyaslayabiliyorum.
- Ölçek kullanıyorum.
- İlk notumu verdikten bir süre sonra tekrar değerlendirme yaparak verdiğim notun tutarlılığına bakıyorum.
- Bir arkadaşımınla birlikte ortak değerlendirme yapıyorum.
- Diğer (lütfen belirtin)

* 42. Konuşma becerisi için verdiğiniz notların geçerliliğini sağlamak için ne yapıyorsunuz (Birden fazla seçenek seçebilirsiniz.)?

- Çalışılan dilbilgisi konularının listesini çıkartıyorum
- Çalışılan seslerin listesini çıkartıyorum
- Çalışılan sözcüklerin listesini çıkartıyorum
- Diğer (lütfen belirtin)

* 43. Öğrencilere, konuşmalarındaki eksiklikler hakkında bireysel dönüt (feedback) vermenin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?

- Evet
- Hayır

* 44. Öğrencilere, konuşmalarındaki eksiklikler hakkında dönüt (feedback) veriyor musunuz?

- Evet
- Hayır

15.

* 45. Öğrencilere, konuşmalarındaki eksikler hakkında nasıl dönüt verdiğinizi yazar mısınız?

* 46. Konuşma becerisinin ölçümü için teknolojik kaynaklar kullanıyor musunuz?

Evet

Hayır

16.

* 47. Hangi teknolojik kaynakları kullanıyorsunuz (Birden fazla seçenek seçebilirsiniz.)?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> İnternet kullanıyorum | <input type="checkbox"/> Ses sistemi kullanıyorum |
| <input type="checkbox"/> Telefondaki uygulamaları kullanıyorum | <input type="checkbox"/> Tepegöz kullanıyorum |
| <input type="checkbox"/> Akıllı tahta kullanıyorum | <input type="checkbox"/> Projeksiyon aletini kullanıyorum |
| <input type="checkbox"/> Diğer (lütfen belirtin) | |

17.

* 48. Teknolojik kaynak kullanmıyorum çünkü ... (Birden çok seçeneği seçebilirsiniz.)

- teknolojik kaynak kullanmayı bilmiyorum.
- teknolojik kaynak kullanmak istiyorum ancak kurumumda gerekli donanım yok
- teknoloji kullanımının önemli olduğunu düşünmüyorum.
- Diğer (lütfen belirtin)

18.

* 49. Konuşma becerisinin ölçümüne yönelik eğitim almak ister misiniz?

Evet

Hayır

19.

* 50. Bu eğitimde hangi başlıkların olmasını istersiniz?

Konuşma Becerisi

Ölçümü Eğitimi

Program Akışı

Konular:

- ▶ 1. Ölçme ve değerlendirme
- ▶ 2. Dil becerilerinin bütünlük ve ayrı ayrı ölçümü konusunda son eğilimler
- ▶ 3. Değerlendirme türleri
- ▶ 4. Uluslararası geçerliği olan sınavlar ve bu sınavlarda dil becerilerinin ölçümü
- ▶ 5. Konuşma becerisinin alt alanları
- ▶ 6. Konuşma becerisi MEB müfredatındaki yeri
- ▶ 7. OBM/CEFR
- ▶ 8. Konuşma sınavlarında kullanılan görevler
- ▶ 9. Farklı seviyelerde konuşma becerisini ölçme yöntemleri
- ▶ 10. Konuşma becerisi bağlamında dönüt verme
- ▶ 11. Ölçek/dereceli puanlama anahtarı hazırlama ve kullanma
- ▶ 12. Konuşma becerisi ölçümünde güvenilirlik ve geçerlik sağlanması
- ▶ 13. Dil eğitiminde teknolojinin önemi
- ▶ 14. Ölçme ve Değerlendirme (Sınav + Uygulama)

1. Ölçme, değerlendirme ve durum belirleme

Ölçme, değerlendirme ve sınav sözcükleri birbirlerine çok yakın kavramları ifade ediyor olmalarına rağmen, gösterdikleri özellikler nedeniyle birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Doman (2001) ölçme, değerlendirme ve durum belirleme kavramlarını şöyle açıklamaktadır:

- ▶ a) Ölçme (Testing) : Tek bir günde, bir defa da öğrencilerin başarı düzeylerinin ölçen; bilgi ve düşünme süreçlerini yansıtmayan, her bir soru için tek doğru cevabın olduğu uygulamalardır.
- ▶ b) Değerlendirme (Evaluation): Öğretmenin elde edilen sonuçları yorumladığı, ölçmeye göre daha uzun süren, eski ve yeni notların karşılaştırıldığı uygulamalardır.
- ▶ c) Durum Belirleme (Assessment): Öğrencilerin süreç içinde devam eden edimlerinin belgelendiği (documenting), bireylerden veya gruplardan bilgi toplayarak onları daha iyi anlamayı amaçlayan uygulamalardır. Sınava izlenice odaklıdır; öğretmen ve öğrenci adına dönüt verir.

1. Ölçme, değerlendirme ve durum belirleme

- ▶ Konuşma becerisi ölçümünde, iletişimsel yaklaşımların gündeme gelmesinden sonra dolaysız/ yüz yüze ölçme ve yarı-dolaylı (semi-direct) ölçme yöntemleri ortaya çıkmıştır. Qian (2009) çalışmasında, öğrencilerin büyük bölümünün ölçme sırasında değerlendiricilerle iletişim sağlayamamaları nedeniyle yarı-dolaylı ölçme yöntemini kullanmak istemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yüz yüze yapılan değerlendirmeler bağlamında da boşluk doldurma sorularının olduğu alıştırma kağıtlarından uzaklaşarak; sözlü iletişim sağlanması gereken rol yapma, görüşme/mülakat (interview), bireysel ya da toplu sunumlar, münazaralar, skeçler, bilgi-boşluğu gibi değerlendirme yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır (Tedick ve Klee, 1998; Pineda, 2013)

2. Dil becerilerinin bütünlük ve ayrı ayrı ölçülmesi konusundaki son eğilimler

Ölçme durumlarına ilişkin iki tür görüş bulunmaktadır. Bunlardan ilki dört dil becerisinin bir bütün olarak ölçülmesi gerektiğini ikincisi ise dil becerilerinin ayrı ayrı ölçülmesi gerektiğini savunmaktadır.

Bütünlük ölçme durumlarında alıcı ve üretici beceriler birlikte değerlendirilmekte ya da «okuma ve yazma» becerileri ve «dinleme ve konuşma» becerileri bütünlük olarak ölçülmektedir. Bunların yanında dört beceriyi bir araya getiren ölçme durumları da planlanabilmektedir.

Becerilerin ayrı ayrı ölçülmesini savunanlar ise her bir becerinin tek başına değerlendirilmesinin daha doğru olacağı görüşündedirler.

Son dönemlerde güç kazanan eğilim, dil becerilerinin bütünlük olarak ölçülmesidir. Bunun nedeni, gerçek yaşamda becerilerin birbirlerinden ayrılmadan, birlikte işlenmesidir.

3. Değerlendirme türleri nelerdir?

- 3.1. Yeterlik sınavları (Proficiency exams)
- 3.2. Yerleştirme sınavları (Placement exams)
- 3.3. Başarı sınavları (Achievement tests)
- 3.4. Bilgilendirici ve Özetleyici değerlendirmeler (Formative and summative assessment)
- 3.5. Geniş tabanlı değerlendirmeler (Large Scale assessments)
- 3.6. Ölçüt ve Ölçün bağımlı sınavlar (Criterion-referenced & norm-referenced tests)
- 3.7. Belirleme testleri (Diagnostic tests)

3.Değerlendirme türleri nelerdir?

3.1. Yeterlik Sınavları (Proficiency Exams): Genel dil yeterliğini belirlemeye çalışır. Hem özetleyicidir (summative) hem de ölçün temellidir (norm-referenced).

3.2. Yerleştirme Sınavları (Placement Tests): Elde edilen sınav notuna göre öğrencileri uygun seviyelere yerleştirmeyi amaçlayan sınavlardır.

3.3. Başarı Sınavları (Achievement Tests): Öğrencilerin veya dersin başarı düzeyini belirlemeyi amaçlayan sınavlardır. Süreç sonu (final achievement) ve süreç içi (process achievement) yapılan değerlendirme olarak ikiye ayrılır. Belirlenen hedeflere ne derece yaklaşıldığı, öğrencilerin gelişimi ve dersin değerlendirilmesi konularında bilgi verir.

3.4. Bilgilendirici ve Özetleyici değerlendirmeler (Formative and summative assessments)

Bilgilendirici değerlendirmeler eğitim süreci içinde daha önce belirlenen aralıklarla yapılır. Özetleyici değerlendirmeler ise süreç sonunda yapılır. Her iki değerlendirme de öğrenci ve eğitim süreci hakkında bilgi verir.

4.Uluslararası geçerliği olan sınavlar

- ▶ Cambridge ESOL Examinations (Cambridge ESOL),
- ▶ The Test of English as a Foreign Language (TOEFL),
- ▶ TBE International English Language Testing System (IELTS),
- ▶ Pearson Tests of English (PTE),
- ▶ Cambridge First Certificate Examination (FCE) sınavları

en çok bilinen ve dünya çapında geçerliği olan sınavlardır. Bunların en temel özelliği dört dil becerisinin de ölçülüyor olmasıdır.

4.Uluslararası geçerliği olan sınavlar

- Geçerliği kabul edilen sınavların konuşma becerisi ölçme görevleri (Roca-Varela & Palacios, 2013:57)

ESOL EXAM	TOEFL	IELTS	PTE	FCE
-Görüşme - Bireysel uzun süreli betimleme görevi (örn. Bir fotoğraf betimlenmesi) -Etkileşimli görev (resimler) -Konu tartışma	-Konu tartışma (iki görev) - Kısa okumalar, konferans, konuşmaları takiben yapılan sözlü üretim görevleri (dört görev)	-Giriş ve görüşme -Bireysel uzun konuşma -İki yönlü/karşılıklı konu tartışma	-Kesintisiz monolog -Konu tartışma -Resim betimleme -Rol yapma	-Değerlendirici ile karşılıklı konuşma -İlk öğrencinin yönergeye verdiği cevabın devamında diğer öğrencinin yapacağı konuşma -Öğrencilerin ikili konuşması -Üçüncü bölümdeki konuşma paralelinde ikili münazara

5.Konuşma becerisi ölçümü ve dil öğretimi

Sosyo-kültürel bakış açısının ortaya çıkması ile öğrencilerin belirli bir amaç için ve belirli bağlamlarda etkileşime geçtiklerinde sözlü becerilerini geliştirebildikleri fikri doğmuştur (Outeiral, 2014). Sandlund, Sundqvist, Nyroos (2016) yaptıkları çalışmada “iletişimsel hareket” in gündeme gelmesi ile dil öğretimi alandaki ilginin iletişimsel dil ölçümü üzerine kaydınığı söylemektedir.

5.Konuşma becerisi ölçümü ve dil öğretimi

Farklı kaynaklarda değişik başlıklandırmalar olmakla birlikte en yaygın alt alan başlıkları şu biçimde sıralanabilir:

- ▶ Sesletim
- ▶ Akıcılık
- ▶ İçerik
- ▶ Etkileşim
- ▶ Söz Varlığı

6.Konuşma becerisinin MEB müfredatındaki yeri

- ▶ 2018 yılında yayımlanan «İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar)» içerisinde dil becerilerinin izleneye bağlı kalınarak nasıl ölçülmesi gerektiği ve önerilen ölçme yöntemleri yer almaktadır.

7.CEFR/Avrupa Ortak Bildiri Metni

Avrupa Ortak Bildiri Metni (OBM-CEFR), Avrupa Konseyi'nin belirlediği eğitim programları çerçevesinde dil ve kültür çeşitliliğini artırmak amacı ile hazırlanmış bir programdır. OBM dil öğretme ve ölçme süreçlerini ortak bir çerçeveye oturtmaktadır. Bu uygulama, öğrencileri düzeylere ayırır (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ve öğrenme süreçlerini öğrencilerin kontrolüne vererek, iletişimsel yaklaşım çerçevesinde dil edinim süreçlerini destekler (Avrupa Konseyi, 2018). OBM dört dil becerisinin her birini düzeylere ayırır ve öğrencileri bu düzeylere taşımayı hedefler. MEB tarafından hazırlanan İngilizce ders programlarında, 2004 yılından bu yana OBM ölçütleri temel alınmaktadır (MEB, 2019).

7.1.OBM ve konuşma becerisi ölçümü

OBM' de yer alan konuşma becerisi betimleyicileri, sınav-özü ölçütler yazılmasında (test-specific criteria) temel olarak kullanılmaktadır (Luoma, 2004).

Dolayısı ile konuşma becerisi OBM' de ifade edilen beş temel ölçüte göre değerlendirilmektedir:

- ▶ çeşitlilik (range),
- ▶ doğru konuşma,
- ▶ akıcı konuşma (accuracy),
- ▶ iletişim ve
- ▶ konuşmanın tutarlı olması(coherence)

(Avrupa Konseyi, 2001: 28-29).

8.Konuşma sınavlarında kullanılan görevler

1. Sesletim görevleri (Pronunciation Tasks)
2. Üretim görevleri (Production Tasks)
3. Anlamlandırma görevleri (Comprehension Tasks)
4. Konuşma görevleri (Speaking Tasks)

8.2.Üretim görevleri

8.2.2. Öyküleme / yeniden ifade etme görevleri

Bu görevde becerilerin bütünleşik olarak kullanımı söz konusudur. Okutulan ya da dinletilen bir metnin/ hikayeni yeniden anlatımı söz konusudur. Odaklanılan zellik bağlaç kullanımı, neden-sonuç ilişkisi kurma, sıralama veya kavrama olabilir.

(Ses ve görüntü kaydı yer alacak.)

8.3. Anlama/Anlamlandırma Görevleri

Anlamlandırma görevleri, öğrencilerin verilen yönergeleri doğru anlayıp anlamadıklarını ölçmeyi hedefleyen görevlerdir.

8.3.1. Yönerge Takibi

İlaç kullanımı, yol tarifi, araştırma modeli, süreç takibi gibi etkinlikler kullanılabilir.

(Görseller yer alacak, ses ve görüntü kaydı kullanılacak.)

8.4. Konuşma Görevleri

8.4.5.2. Yapılandırılmamış Görüşme

Bu türde öğretmen herhangi bir soru kullanmaz. Görüşme, konuşmanın gidişine göre şekil alır. Bu türde görevler hazırlayan öğretmenlerin dil hakimiyetlerinin çok iyi olması gerekir. Aksi takdirde, konuşmanın kontrolünü kaybetme riski olabilir.

8.4.6. Rol Yapma

Hazırlanan rolün öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci etkileşimi ile gerçekleştirildiği görevlerdir.

(Görüntü kaydı kullanılacak.)

9. Dönüt Verme

Ölçme süreçleri bir çok konu hakkında bilgi verir. Öğrencilerin yanıtlarının ne anlama geldiği, sınıf içi uygulamaların ne yönde geliştirilmesi gerektiği, öğretmenlerin edim değerlendirmesinden ve ölçek kullanımından ne öğrendiği ve gelecekteki kullanımlar için bu araçların nasıl geliştirilebileceği gibi konular hakkında bilgi sahibi olunabilir (Palacio, 2003, Mertler, 2001; Brown & Hudson, 1998).

Sheen (2010) öğrencilere yazılı ve sözlü dönütler vererek hangi yöntemin daha etkili olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda, yapılan hatalar ile ilgili verilen tüm dönütlerin öğrenciye faydalı olduğu; ancak açık bir şekilde verilen ve üst bilişsel bilgi içeren dönütlerin öğrenci gelişimine daha olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

10. Dönüt Verme

Sözlü üretime dönüt (CF) verme konusunda farklı görüşler vardır. Bazı araştırmacılar D2 öğretiminde CF in yararlı olduğunu savunurken diğer bir grup bu tür dönütlerin anlık ve geçici olduğunu, bu nedenle de gelişime katkı sağlamadığını savunmaktadır.

12.1. Belirtik Dönüt (Explicit Feedback):

Yapılan hatanın açıkça ifade edildiği dönüt verme şeklidir. Düşük düzeylerdeki öğrencilere belirtik dönüt verilmesi daha olumlu etki yapmaktadır.

12.2. Örtük Dönüt (Implicit Feedback)

Yapılan hatanın dolaylı olarak (doğrulama ifadeleri, yanlış anlamalar, yeniden biçimlendirme talebi vs.) ifade edildiği, konuşmacının hata yaptığını anlamasını amaçlayan dönüt verme biçimidir. Üst düzeydeki öğrenciler için her iki dönüt verme şeklinin de etkisi vardır.

11. Konuşma becerisi ölçümünde ölçek kullanımı

Ölçekler bütün olan bir görevi önceden belirlenmiş ölçütlere göre bölümlere ayırarak her bir bölümde edimin ne düzeyde gerçekleştiğini belirler (Stevens & Levi, 2004). Ölçekler, üretici becerilerin değerlendirme süreçlerinde nesnelliği en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan etkili araçlardır. Ayrıca zaman tasarrufu, etkili ve ayrıntılı dönüt verme, öğretme süreçlerini değerlendirme gibi konularda da faydalar sağlar.

Öğrencilerin edimlerinin hangi ölçütlere göre notlandırılacağı belirlendiğinde hem not vericiler hem de öğrenciler değerlendirme süreçlerini daha verimli ve rahat geçirebilmektedirler (Pineda, 2014).

11.1. Ölçek Hazırlama Basamakları



11.1. Ölçek Hazırlama Basamakları

Görev Tanımı	Ölçek düzeyi 1 (Scale level 1)	Ölçek düzeyi 2 (Scale level 2)	Ölçek düzeyi 3 (Scale level 3)
Boyut 1 (Dimension 1)			
Boyut 2 (Dimension 2)			
Boyut 3 (Dimension 3)			

11.3. Analitik Ölçek

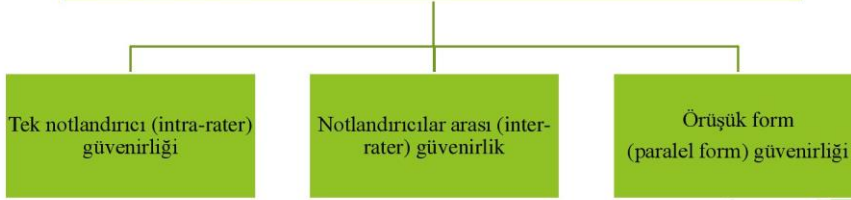
Analitik ölçeğin temel özelliği her bir ölçütün ayrı ayrı notlandırılmasını sağlamasıdır. Bu nedenle üst kademedeki öğrenciler için kullanımı daha uygundur. Ayrıntılı değerlendirme yapması nedeni ile bütüncül ölçeklere göre daha güvenilir olduğu söylenmektedir (Jonsson & Svingby, 2007.) Fakat bunun yanında, analitik ölçeğe yöneltilen eleştiriler de vardır ve bunlardan en güçlüsü konuşmanın parça parça birimlerine not verilmesinin konuşmanın tümünü yansıtamayacağıdır (Tedick & Klee; 1998). (Örnekler sağlanacak.)

12. Konuşma becerisi ölçümünde güvenilirlik ve geçerlik sağlanması

Konuşma becerisi ölçümünde öznel notlandırmaların önüne geçmek için çok ayrıntılı ve iyi bir planlamanın yapılması gerekmektedir. Güvenirlik ve geçerlik sağlanması nesnel değerlendirmeler yapılmasında önemli ölçütlerdir. Güvenirlik ve geçerlik kendi içinde farklı alt başlıklar içermektedir.

12.1. Güvenirlik

En genel ve basit ifadesi ile güvenilirlik, notlardaki tutarlılıktır (Luoma, 2009). Eğer bir öğrenci aynı ölçme teknikleri ile farklı bir zamanda karşılaştığında benzer notlar alıyorsa, kullanılan ölçme yönteminin güvenilir olduğu sonucu çıkar (Gampper, 2013). Farklı araştırmacılar farklı başlıklarda gruplanmış olsalar da genel olarak güvenilirlik dendiğinde akla gelen notlandırıcı güvenilirliğidir. Notlandırıcı (rater) güvenilirliğinin üç türü vardır.(Luoma, 2009)



12.2. Geçerlik

10.2.1. Yordama geçerliği:

Yordama geçerliği, elde edilen verinin gelecekteki edimi doğru olarak yorumlaması ile ilgilidir. Örneğin, “A” notu ile bir st sınıfa geçen öğrencinin, bu düzeyde de başarılı olacağının düşünülmesi ve bu düşüncenin doğrulanması yordama geçerliğinin olduğunu göstermektedir.

12.2. Geçerlik

10.2.5.1. Madde Tanımlama:

Konuşma sınavı yapacak öğretmenlerin ne tür konuşma özelliği üzerine odaklanacağı, ölçmenin nasıl yapılacağı, ltlerin neler olacağı hakkında fikirleri vardır. Bu fikirlerin yazılı hale gelmesine madde tanımlama denmektedir. Tanımlayıcılar llmek istenilen yapıları belirlemek, kullanılacak görevleri ayrıntılı olarak betimlemek, kıyaslanabilir görevler geliştirmek ve adil notlandırmaya yardımcı olabilmek için değerlendirme ltleri içerir (Luoma, 2009).

13. Konuşma becerisi ölçümünde teknoloji kullanımı

Gelişen teknoloji, kullanılan ses ve görüntü kayıt programları ve akıllı telefonlara yüklenebilen uygulamalar sayesinde, konuşma becerisinin ölçümü hem daha az yorucu hem daha az zaman alıcı hem de tekrar tekrar dinlenebilen ses kayıtları sayesinde daha güvenilir hale gelmiştir.

Konuşma becerisine yönelik uygulamaların kullanılması sadece öğretmenlerin işini kolaylaştırmakla kalmamış, teknoloji yerlisi olan gençlerin öğretme ve ölçme durumlarına daha olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır (Qian, 2009).

13. Konuşma becerisi ölçümünde teknoloji kullanımı

Teknolojinin konuşma becerisi ölçüm süreçlerinde kullanılması eşil ölçme süreçleri için de oldukça faydalıdır. Kendi ses kaydını alan öğrenciler öz-değerlendirmelerini yaparak öğrenici özerkliklerini geliştirebilmektedirler (Kim, 2013). Yapılan öz-değerlendirmelerin öğretmen dönütleri ile desteklenmesi ve video-konferans yöntemi ile yapılan esnek zamanlı derslerin, öğrencilerin sesletimleri üzerinde olumlu etki ettiği bilgisine ulaşılmıştır (Son, 2014).

13. Konuşma becerisi ölçümünde teknoloji kullanımı

1. automatic speech recognition (ASR)
2. Online Dictation,
3. Evernote,
4. TalkTyper,
5. VoiceAssistant,
6. Speechlogger,
7. PaperPort