



**ORTAOKUL İNGİLİZCE DERSLERİNDE YAPILAN
UYGULAMALI SINAVLARDA KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR:
BİR DURUM ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ASLI CİRİZ

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**MERSİN
ŞUBAT – 2025**

**ORTAOKUL İNGİLİZCE DERSLERİNDE YAPILAN
UYGULAMALI SINAVLARDA KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR:
BİR DURUM ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ASLI CİRİZ

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**DANIŞMAN
PROF. DR. CENK AKAY**

**MERSİN
ŞUBAT – 2025**

ÖZET

ORTAOKUL İNGİLİZCE DERSLERİNDE YAPILAN UYGULAMALI SINAVLARDA KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Bu çalışmanın amacı, ortaokul İngilizce uygulamalı sınav sürecini derinlemesine inceleyerek öğrenci ve İngilizce öğretmenlerinin süreçte karşılaştıkları zorlukları tespit etmek ve belirtilen zorluklara çözüm önerileri sunmaktır. Çalışma, ortaokul öğrencileri ve İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil uygulamalı sınavlarda karşılaştıkları zorlukları farklı kaynakların bakış açısıyla değerlendirerek zorluklara ışık tutmayı hedeflediği için alana katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Çalışmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, desen olarak da iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 10 öğrenci ve 15 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, öğrenci ve öğretmenlerin İngilizce uygulamalı sınavlarda yaşadıkları zorlukları belirlemek adına doküman analizi, öğrenci ve İngilizce öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğretmenler ile odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Öğrenciler İngilizce dinleme sınavlarında en fazla İngilizce kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farkı bilememe, dinleme metninin hızına yetişememe, derste yeterli dinleme pratiği yapamama ve duyuşsal zorluklar yaşadıklarını; konuşma sınavlarında ise en çok duyuşsal zorluklar, derste yeterli konuşma pratiği yapamama, konuşma sınavının diyalog şeklinde yapılmaması, sınava odaklanamama ve İngilizce kelimeleri doğru telaffuz edememe konularında zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler dinleme sınavlarında en fazla öğrencilerin dinleme metnini sürekli tekrar ettirmesi ya da öğretmeni dinleme metnini seslendirmek zorunda bırakması, kalabalık sınıflarda sınavı yönetememe, teknik aksaklıklar, öğrencilerin seviyelerine uygun dinleme metni bulamama ve duyuşsal zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Konuşma sınavlarında ise öğretmenler ders programındaki içeriği yetiştirememe, öğrenci kaynaklı duyuşsal zorluklar ve kendilerinden kaynaklı duyuşsal zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin en çok İngilizce kelimelerin yazılışı ve okunuşu arasındaki farkı bilememe ve İngilizce cümle yapısını bilememe, dinleme metninin hızına yetişememe, derste yeterli dinleme etkinliği yapamama, dinlediğini yazıya aktaramama, hazır bulunuşluk/altyapı eksikliği ve ses sistemi problemleriyle karşılaştıklarını; konuşma sınavlarında ise en çok duyuşsal zorluklar, hazır bulunuşluk eksikliği, İngilizce kelimeleri doğru telaffuz edememe, konuşma sınavı formatına uyum sağlayamama, sınava ezber yaparak katılmak zorunda kalma ve İngilizce cümle kuramama gibi zorluklar yaşadığını vurgulamışlardır. Genel olarak öğretmenler İngilizce dinleme sınavlarında karşılaşılan zorluklara ilişkin İngilizce ders saatlerinin artırılması, sınıfların fiziksel altyapısının iyileştirilmesi ve öğrencilerin bol bol dinleme yapmaları; konuşma sınavlarında yaşanan zorluklara yönelik ise İngilizce ders saatlerinin artırılması, konuşma becerisini geliştirebilecek ortamlar sağlanması, derste konuşma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılması ve sınıf mevcutlarının azaltılması yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar kelimeler: İngilizce uygulamalı sınav, Dinleme sınavı, Konuşma sınavı, Ölçme ve değerlendirme, Durum çalışması

ABSTRACT

CHALLENGES ENCOUNTERED IN PRACTICAL EXAMS IN SECONDARY SCHOOL ENGLISH LESSONS: A CASE STUDY

The purpose of this study is to identify the process of secondary school English practical exams in depth, to identify the challenges encountered by students and English teachers in the exam process, and to offer solutions to these challenges. Since the study aims to shed light on the challenges faced by secondary school students and English teachers in foreign language practical exams from the perspective of different sources, it is thought to contribute to the field. The model of the study is a case study, one of the qualitative research methods, and the design is embedded single-case study. The study group consisted of 10 students and 15 teachers. Data were collected through document analysis, semi-structured interviews with students and English teachers and focus group interviews with teachers in order to determine the challenges experienced by students and teachers in English practical exams. The data obtained were analyzed through content analysis method. Students reported that in listening exams, they had the most difficulties in terms of not knowing the difference between spelling and pronunciation of English words, not being able to keep up with the speed of the listening text, not having enough listening practice in class, and affective difficulties; in speaking exams, students reported that they had the most difficulties in terms of affective difficulties, not having enough speaking practice in class, not having a speaking exam in the form of a dialogue, not being able to focus on the exam, and not being able to pronounce English words correctly. Teachers stated that in listening exams, they had the most difficulties with students forcing the teacher to vocalize the listening text or repeating the listening text, not being able to manage the exam in crowded classes, technical difficulties, not being able to find listening texts suitable for students' levels and affective difficulties. Teachers expressed that in speaking exams, they experienced affective difficulties due to not being able to meet the content in the syllabus, affective difficulties caused by students and affective difficulties caused by themselves. Teachers reported that students mostly faced the problems of not knowing the difference between the spelling and pronunciation of English words, not knowing the structure of English sentences, not being able to keep up with the pace of the listening text, not being able to do enough listening activities in class, not being able to transcribe what they listened to, lack of readiness/background deficiencies and sound system problems; in speaking exams, on the other hand, they emphasized that they mostly experienced difficulties such as affective difficulties, lack of readiness, not being able to pronounce English words correctly, not being able to adapt to the speaking exam format, having to participate in the exam by memorizing and not being able to make sentences in English. In general, teachers made suggestions regarding the difficulties encountered in English listening exams, such as increasing the number of English class hours, improving the physical infrastructure of the classrooms, and making students do a lot of listening; and regarding the difficulties encountered in speaking exams, they suggested increasing the number of English class hours, providing environments to develop speaking skills, spending more time on speaking activities in class, and reducing the number of students in classrooms.

Keywords: English practical exam, Listening Test, Speaking Test, Assessment and evaluation, Case study

TEŞEKKÜR

Akademik yolculuğumda engin bilgi ve deneyimleriyle yoluma ışık tutan, tez çalışmasının her aşamasında her türlü sorumu sabırla yanıtlayan ve destek veren başta kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Cenk AKAY'a,

Yüksek lisans eğitim sürecimde akademik ve kişisel anlamda gelişimime büyük katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Tuğba YANPAR, Prof. Dr. Figen KILIÇ, Prof. Dr. Mehmet ŞAHİN ve Doç. Dr. Seçil ÖMÜR SÜNBÜL'e,

Tez savunma jürimde yer alarak kıymetli fikir ve önerileriyle tezime katkıda bulunan sayın Doç. Dr. Birsal AYBEK ve Prof. Dr. Sedat KANADLI'ya,

Hayatım boyunca bana sevgiyle yol gösteren, her anımda yanımda olan ve azmimin kaynağı canım annem Zeliha KÖŞGER ve kıymetli kardeşlerim Nermin, Emel, Hürü ve Ufuk'a,

Bu sürece adım atmamı sağlayan, sabrı ve anlayışıyla beni her daim destekleyen sevgili eşim Arif CİRİZ'e, varlıklarından ilham aldığım canım oğlum Aras CİRİZ ve canım kızım Asya CİRİZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	v
ŞİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	ix
BÖLÜM 1 GİRİŞ	1
1.1. Çalışmanın Amacı ve Önemi	5
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Çalışmanın Sayıltıları	6
1.4. Çalışmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	6
BÖLÜM 2 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	7
2.1. Çalışmanın Kuramsal Temeli	7
2.1.1 İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	7
2.1.2. İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Süreçleri	9
2.1.3. İngilizce Dinleme Becerisinde Ölçme ve Değerlendirme	11
2.1.4. İngilizce Konuşma Becerisinde Ölçme ve Değerlendirme	17
2.1.5. 9 Eylül 2023 Tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğiyle Ölçme ve Değerlendirme	15
2.1.6. 9 Eylül 2023 Tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğiyle Dinleme Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesi	16
2.1.7. 9 Eylül 2023 Tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğiyle Konuşma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesi	16
2.2. İlgili Çalışmalar.....	17
2.2.1. Ulusal Alanda İngilizce Dersi Ölçme ve Değerlendirmesine Yönelik Yapılan Çalışmalar	18
2.2.2. Uluslararası Alanda İngilizce Dersi Ölçme ve Değerlendirmesine Yönelik Yapılan Çalışmalar.....	22
BÖLÜM 3 YÖNTEM	26
3.1. Çalışmanın Modeli	26
3.2. Çalışma Grubu ve Çalışmanın Veri Kaynakları.....	29
3.2.1. Çalışma Grubu.....	29
3.2.2. Çalışmanın Veri Kaynakları.....	31
Ortaokul İngilizce Uygulamalı Sınavlarda Karşılaşılan Zorlukların Değerlendirilmesine İlişkin Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	33
Ortaokul İngilizce Uygulamalı Sınavlarda Karşılaşılan Zorlukların Değerlendirilmesine İlişkin Gerçekleştirilen Odak Grup Görüşmesi	35
3.3. Veri Toplama Süreci.....	37
3.4. Verilerin Analizi.....	37
3.5. Çalışma İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	38
BÖLÜM 4 BULGULAR.....	41

4.1. Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	41
4.1.1. Öğrencilerin İngilizce Dinleme Sınavlarında Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri	41
4.1.2. İngilizce Konuşma Sınavlarında Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Öğrenci Görüşleri	43
4.2. Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	46
4.2.1. İngilizce Dinleme Sınavlarında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri	46
4.2.2. Öğretmenlerin İngilizce Konuşma Sınavlarında Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri	50
4.3. Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	53
4.3.1. Öğrencilerin İngilizce Dinleme Sınavlarında Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	54
4.3.2. Öğrencilerin İngilizce Konuşma Sınavlarında Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	57
4.4. Çalışmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	60
4.4.1. Ortaokul İngilizce Derslerinde Yapılan Dinleme Sınavlarında Karşılaşılan Zorluklara Yönelik İngilizce Öğretmenlerinin Sundukları Çözüm Önerileri	61
4.4.2. Ortaokul İngilizce Derslerinde Yapılan Konuşma Sınavlarında Karşılaşılan Zorluklara Yönelik İngilizce Öğretmenlerinin Sundukları Çözüm Önerileri	63
BÖLÜM 5 TARTIŞMA	68
5.1. Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	68
5.2. Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma	72
5.3. Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma	77
5.4. Çalışmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	82
BÖLÜM 6 SONUÇ VE ÖNERİLER	87
6.1. Sonuçlar ve Uygulamalara Yönelik Öneriler	87
6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	89
KAYNAKÇA	90
EKLER.....	100
EK-1 ETİK BEYANI	100
EK-2 ORJİNALLİK RAPORU	101
EK-3 ÖZGEÇMİŞ	102

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1 Öğrencilerin betimsel özelliklerine dair bilgiler	30
Tablo 2 Öğretmenlerin betimsel özelliklerine dair bilgiler	30
Tablo 3 Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayı değerleri	38
Tablo 4 Öğrencilerin İngilizce dinleme sınavlarında karşılaştıkları zorluklar	42
Tablo 5 Öğrencilerin İngilizce konuşma sınavlarında karşılaştıkları zorluklar	44
Tablo 6 Öğretmenlerin İngilizce dinleme sınavlarında karşılaştıkları zorluklar	47
Tablo 7 Öğretmenlerin İngilizce konuşma sınavlarında karşılaştıkları zorluklar	50
Tablo 8 Öğrencilerin İngilizce dinleme sınavlarında karşılaştığı zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri	54
Tablo 9 Öğrencilerin İngilizce konuşma sınavlarında karşılaştığı zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri	57
Tablo 10 İngilizce dinleme sınavlarında karşılaşılan zorluklara yönelik İngilizce öğretmenlerinin çözüm önerileri	61
Tablo 11 İngilizce konuşma sınavlarında karşılaşılan zorluklara yönelik İngilizce öğretmenlerinin çözüm önerileri	64

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 <i>Durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş durum deseni (Yin, 2009, s. 46).</i>	27
Şekil 2 <i>Çalışmanın iç içe geçmiş tek durum deseni</i>	28
Şekil 3 <i>Çalışmanın veri toplama araçları</i>	33



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

LGS: Liselere Geçiş Sistemi



BÖLÜM 1

GİRİŞ

İnsanlar arası duygu, düşünce ve bilgilerin paylaşılarak kültürel kimliği ifade etmeye olanak sağlayan, iletişimin temel aracı olan dil, bireylerin bireysel, toplumsal ve kültürel düzeyde etkileşimde bulunmalarını mümkün kılan önemli bir unsurdur. Başkalarını anlayabilmek ve diğer bireyler tarafından doğru anlaşılabilmek ancak dilin etkili bir şekilde kullanımıyla mümkündür. Kültürlerarası iletişimin artması, teknolojik gelişmelerin hız kazanması ve ülkeler arasındaki ekonomik ilişkiler sonucunda yabancı dil öğrenmenin önemi giderek artmaktadır (Cangil, 2004; Demirkan, 2008; İnci, 2017; İşcan, 2011; Özcan, 2020). İnsanların içinde bulunduğu kültürdeki kişilerle iletişim kurması kendi ana dilini etkili biçimde konuşmasını gerektirirken farklı kültürlerle sahip ülkelerdeki insanları anlayıp onlarla etkileşim içerisinde olması yabancı dili konuşabilmesine bağlıdır (Emitt & Komesaroff, 2003; Ozil, 1991: 96). Küreselleşen dünyada sadece anadili konuşmak yetersiz kalmakta; farklı kültürlerle etkileşimde bulunmak, uluslararası iletişim kurmak ve kariyer fırsatlarını genişletmek amacıyla çeşitli yabancı dilleri öğrenmek temel bir gereksinim haline gelmektedir (Stein-Smith, 2018). Başka bir deyişle, yabancı dil bilmek ve akıcı bir şekilde konuşmak artık çağımızın gerektirdiği ve bireylerin sahip olması gereken temel nitelikler arasında yer almaktadır.

İngilizce; dünya çapında iletişim, ticaret, bilim, eğitim, teknoloji gibi pek çok alanda etkin bir şekilde kullanılmaktadır (Alharbi, 2019; Madalińska-Michalak & Bavli, 2018; Pandarangga, 2015). İngilizcenin tüm dünyada yabancı dil olarak yaygın bir şekilde kullanılmasında tarihsel olayların ve siyasi ilişkilerin kaçınılmaz bir rolü vardır. 21. yüzyılın getirdiği hızlı gelişim ve değişimler İngilizce öğrenimini tüm dünyada temel bir ihtiyaç haline getirmiştir (Çelebi, 2006; İnci, 2017; Tosuncuoğlu, 2018). İlk başlarda İngiltere'nin dili olan İngilizce zamanla diğer ulusların resmi veya ikinci dili olarak kabul edilmiştir (Nishanthi, 2018). Dolayısıyla İngilizce, farklı ana dillere sahip bireylerin uluslararası ortamlarda iletişim kurmasını sağlayan ortak dil "Lingua Franca" haline gelmiştir (Broughton vd., 2002). Lingua Franca olarak adlandırılan İngilizce, dünyada en fazla kullanılan dil olma özelliğine sahiptir ve bu dili kullananların büyük çoğunluğu anadili İngilizce olmayan kişilerdir (Jenkins & Leung,

2017; Kurniasih, 2011). Ayrıca bu ortak iletişim dili, bazı ülkelerde ikinci dil olarak konuşulurken bireylerin farklı bir ana dile sahip olduğu diğer ülkelerde yabancı dil olarak öğretilmektedir (Firth, 1996; Seidlhofer, 2005). Bu nedenle günümüzde insanlar arasındaki iletişimi sağlayan ve çeşitli alanlarda aktif olarak kullanılan İngilizceye sayısız ülkede önem verildiği ve okullarda öğrencilerin bu dile hâkim olmalarının hedeflendiği yadsınamaz bir gerçektir.

Dünyada pek çok ülke için kritik bir role sahip olan İngilizceye ülkelerin eğitim programlarında da büyük önem verilmektedir (Cha & Ham, 2008; Pandarangga, 2015; Qi, 2016; Sepyanda, 2017). Birçok alanda kullanılan bu ortak dil, öğrencilere bilim ve teknolojiye daha fazla kaynağa ulaşma imkânı tanımaktadır. Ayrıca evrensel iletişimde etkin olabilmek, iş dünyasında ve uluslararası platformlarda başarılı bir kariyer yapmak isteyen bireyler için vazgeçilmez bir beceri haline gelmektedir (Stein-Smith, 2018). Okullarda verilen İngilizce eğitimiyle öğrencilere kelime ve dilbilgisinin yanı sıra kültürel anlayışı artırarak farklı kültürlerle daha etkili bir şekilde iletişim kurma becerisi kazandırılması amaçlanmaktadır (Demirel, 2004). Dünya genelinde ülkeler, eğitim sistemlerinde kullandıkları felsefi kuramlar ve yaklaşımlar sonucu yabancı dil öğretiminde farklı uygulamalara yer vermektedir. Yabancı dil öğretiminde başarılı olan ülkelerin eğitim programlarında öğrencilere etkili bir dil eğitimi sunularak onların dil becerilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır.

İngilizce, Türkiye'deki okullarda öğretilen zorunlu bir yabancı dildir. İngilizcenin küreselleşen dünyadaki konumu, bu dili Türkiye'de de bir ihtiyaç haline getirmiştir. Geçmişten günümüze yabancı dilin daha kolay öğrenilmesini sağlayacak sistemli ve pratik alternatifler bulma ve uygulama arayışına girilmiştir (Coşkun, 2017). Kırkgöz (2007), İngilizce öğretiminin politik ve sosyo-ekonomik faktörlerden etkilendiğini belirtmektedir. Bu nedenle İngilizce öğretim politikaları sürekli olarak değiştirilmekte (Anşin, 2006) ve Türk Eğitim Sisteminde uygulanmaktadır. Benzer şekilde, Haznedar (2010), Türkiye'de 2005 yılına kadar geleneksel öğretim yaklaşımını ele alan İngilizce öğretim programının uygulandığını, 2005 yılından itibaren ise öğrenci merkezli ve süreç odaklı bir dil öğretiminin benimsendiğini ifade etmiştir. Ancak eğitim sisteminde sürekli yenilikler yapılmasına karşın gerçekleştirilen ölçme değerlendirme uygulamaları sonucunda yabancı dil öğretiminin istenilen düzeye ulaşamadığı ve bu nedenle dil öğretimine farklı anlayışlar getirilmeye çalışıldığı bilinmektedir (Çelebi, 2006;

Işık, 2008; Tosun, 2006). Yabancı dil öğretimindeki eksikliğin nelerden kaynaklanabileceğini ortaya koymayı amaçlayan bilimsel çalışmalarda genel olarak öğretim programı, hizmet içi eğitimler, ders materyalleri ve içerik, İngilizce ders saatlerinin yetersizliği, derslerde kullanılan yöntem ve teknikler, pratik yapmaya elverişli ortamların olmayışı gibi unsurlar üzerinde durulmaktadır (Can & Can, 2014; Özcan, 2020). Ayrıca ölçme değerlendirmeye gereken önemin verilmemesi ve kazanımlara uygun ölçme araçlarının kullanılmaması da yabancı dil öğretim sürecini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle ölçme değerlendirme araçlarının belirli özellikler taşıması ve nasıl bir ölçme değerlendirme yapılacağına karar verilmesi hedeflere ulaşma noktasında oldukça önemlidir (Altmışdört, 2010).

Yabancı dil öğretiminde programda yazılı hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı bu alanda belirtilen ölçme ve değerlendirmeyle mümkün olmaktadır. İngilizce öğretim programındaki temel hedef öğrencilerin dili öğrenerek onu günlük hayatta sözlü ve yazılı iletişim aracı olarak kullanabilmeleridir (MEB, 2018). Bu süreçte hedefin ne derece gerçekleştiği ve öğrencilerin istenilen niteliklere sahip olma düzeyleri ölçülerek bir yargıya varılması amacıyla değerlendirme yapılması beklenmektedir. Ancak ölçme ve değerlendirmenin hangi yöntem, teknik ve araçlarla yapıldığı, ulaşılan yargının geçerli ve güvenilir olması açısından kritik bir öneme sahiptir. Uygun ölçme ve değerlendirme yoluyla öğretmenler öğrencilerini sınıflandırabilir, puanlama yapabilir, geri bildirim verebilir ve öğretimlerini buna göre yapılandırabilir (Tosuncuoğlu, 2018). Değerlendirme, hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirleyen bir süreçtir (Suwartono & Riyani, 2019). Değerlendirme araçları sadece öğrenci başarısının ölçülmesi veya değerlendirilmesi için değil, aynı zamanda dil öğrenimi ve öğretiminin kalitesinin artırılması için de kullanılmalıdır (Desheng & Varghese, 2013; Phongsirikul, 2018). Rizoqulovna (2023), değerlendirmenin öğrencilerin ne kadar ilerleme kaydettiğini belirleme açısından çok önemli olduğunu; ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerinin İngilizceyi doğru bir şekilde öğrendiklerinden emin olmak için etkili değerlendirme yöntemleri kullanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Özetle, ölçme ve değerlendirme yalnız öğrencilerin yabancı dil başarı düzeylerini belirleyen bir araç olmaktan daha çok İngilizce öğretim sürecinin verimliliğini ve öğrencilerin süreçteki gelişimlerini gösteren bir geri bildirim kaynağı olarak görülebilir.

İngilizce genel olarak okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceri üzerine inşa edilmiş bir derstir. Dil öğrenimi, pratikle geliştirilip mükemmelleştirilen belirli becerilerle ilgilidir (Rahman vd., 2011). Öğrencilerin bir dili iletişim aracı olarak kullanmayı öğrenebilmeleri için dört dil becerisine hâkim olmaları gerekmektedir (Kurniasih, 2011; Nan, 2018). Bu dört temel beceri öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılmak istenmekte ve dersler bu becerileri geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerle gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla öğretimin programdaki hedeflere ne kadar ulaştığının tespit edilebilmesi için ihtiyaç duyulan ölçme değerlendirme (Başol vd., 2013, s:3), öğrencilerin sahip olması beklenen temel beceriler olarak adlandırılan bu niteliklerden bağımsız olarak düşünülemez. Öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma düzeylerinin ne ölçüde geliştiği bu becerileri harekete geçirecek ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla tespit edilebilir.

Türkiye’deki ortaokullarda geçmişten günümüze İngilizce dersinin ölçme ve değerlendirmesi çoğunlukla yazılı sınavlarla yapılagelmıştır. Ancak yazılı sınavlar öğrencilerin konuşma ve dinleme gibi yabancı dilin pratikte kullanımını ölçmede eksik kalabilmektedir. Bunun sonucu olarak, dilin gerçek hayatta kullanımına yönelik sınavlara olan ilgi artmaktadır (Lado, 1961). Yalnız kelime ve dilbilgisi kurallarının ölçülebildiği yazılı sınavların öğrencilerin gerçek dil becerilerini yansıtmadaki yetersizliği sebebiyle performans dayalı uygulamalı sınavlara da yer verme gereksinimi duyulmuştur. Dolayısıyla sınavlar hem yazılı hem de uygulamalı şekilde yapılarak dersin hedef ve kazanımlarını ölçme konusunda yeni bir adım atılmıştır.

İngilizce derslerindeki uygulamalı sınavlar, öğrencilerin yabancı dil bilgisini gerçek yaşam durumlarında uygulama becerilerini ölçmek üzere tasarlanmış bir değerlendirme türüdür. Bu sınavlar teorik bilgiyi test etmenin ötesine geçerek yabancı dilin gerçek hayatta çeşitli durumlarda kullanımına olanak sağlayan alternatif bir yoldur (Vantassel-Baska, 2014). Uygulamalı sınavlarla genellikle öğrencilerin iletişim becerileri, kelime dağarcığı ile dil bilgisi kurallarına uyma düzeyleri ve kültürel farkındalıkları ölçülerek yabancı dil becerileri daha bütüncül bir şekilde değerlendirilebilir. Ancak ortaokul kademesinde ölçme ve değerlendirme çatısı altında yeni bir düzenleme olan yabancı dil uygulamalı sınavların bu süreçte neler getireceği; yabancı dil öğrenmeye nasıl bir etkisi olacağı bilinmemektedir. Buna karşın dilsel performansı ölçmeyi hedefleyen uygulamalı sınavlar sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin bazı

problemlerle karşılaştığı; dolayısıyla ölçme değerlendirme sürecinin istenilen nitelikte olmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda İngilizce derslerinde öğrencilerin dinleme ve konuşma gibi iletişim becerilerini test eden uygulamalı sınavlarda yaşanan sıkıntıların ortaya çıkarılması, bu güçlüklerle yönelik gerçekleştirilecek düzenlemelerin karşılaşılan zorluklara çözümler sunması ve dersin ölçme ve değerlendirmesinin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar doğurması açısından büyük önem taşımaktadır.

1. 1. Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, ortaokul İngilizce derslerinde yapılan uygulamalı sınavlarda öğrencilerin ve öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları çeşitli veri kaynakları aracılığıyla ortaya çıkarmak ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerilerinde bulunmaktır. Bu doğrultuda, ölçme değerlendirme çatısı altında yapılan İngilizce uygulamalı sınav sürecinde yaşanan zorlukların ortaya çıkarılması, öğrencilerin sözel dil becerilerini değerlendirmek ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek amacıyla bu zorluklara çözüm önerileri sunulmasına ve sınavların daha geçerli ve güvenilir olmasına katkı sağlayacaktır. Çalışma kapsamında yapılan alan yazın incelemesi sonucunda, ortaokul İngilizce dersi ölçme ve değerlendirmesiyle ilgili uygulamalı sınavlara yönelik herhangi bir çalışma bulunmadığı görülmüştür. Mevcut araştırmaların daha çok yazılı sınavlar (Arı, 2014) üzerine yoğunlaştığı dikkate alındığında, bu çalışmanın alandaki önemli bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Çalışmanın; öğretmenlerin uygulamalarına rehberlik etmesi, öğrencilerin sınav deneyimlerini daha iyi anlamalarını sağlaması ve uygulamalı sınavların geliştirilmesine katkıda bulunması hedeflenmektedir. Ayrıca, elde edilen sonuçların politika geliştiricilere yol göstererek ölçme ve değerlendirme süreçlerinin daha kapsayıcı ve etkili hale getirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

1. 2. Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problem cümlesi: “Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan uygulamalı sınavlar (dinleme ve konuşma sınavları) nasıl yürütülmektedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Çalışmada, ortaokul İngilizce derslerinde yapılan uygulamalı sınavlarda karşılaşılan zorlukları ve İngilizce öğretmenlerinin bu zorluklara yönelik önerilerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan uygulamalı sınavlarda (dinleme ve konuşma sınavları) öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
2. Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan uygulamalı sınavlarda (dinleme ve konuşma sınavları) öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
3. İngilizce öğretmenlerine göre ortaokul İngilizce derslerinde yapılan uygulamalı sınavlarda (dinleme ve konuşma sınavları) öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
4. Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan uygulamalı sınavlarda (dinleme ve konuşma sınavları) İngilizce öğretmenlerinin karşılaşılan zorluklara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

1. 3. Çalışmanın Sayıtları

Bu çalışmada öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilerin katılımcıların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.4. Çalışmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

- Çalışma grubu, görev yapmakta olan 15 İngilizce öğretmeni ve 10 ortaokul öğrencisi ile sınırlıdır.
- Çalışma, 2023-2024 Eğitim Öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Çalışmanın verileri doküman inceleme, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleriyle sınırlıdır.
- Yarı yapılandırılmış görüşmeler öğrenci ve öğretmenlerin katılımıyla sınırlıdır.
- Odak grup görüşmeleri öğretmenlerin katılımıyla sınırlıdır.

BÖLÜM 2

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Dünyadaki konumu nedeniyle İngilizce, sadece bir dil olmaktan öte uluslararası alanda iletişim, iş birliği, kişisel ve mesleki gelişimin çeşitli yönlerinde hayati bir rol oynamaktadır. Dil farklılıkları arasında köprü kuran ve farklı anadillere sahip insanlar arasında iletişimi kolaylaştıran İngilizce, modern dünyanın ortak iletişim dili haline gelmiştir. İngilizceyi dünyadaki iletişimin kilit noktası haline getiren şüphesiz ki bu dilin ana dili İngilizce olmayan kişilerin ortak noktada buluşabilmeleri için kullanılıyor olmasıdır. Küresel ve ulusal anlamda kritik bir yere sahip olan bu dünya dili, bireylerin gerçek hayatta pek çok alanda başarılarına katkı sağlayacak önemli bir güçtür. Dolayısıyla bu güce sahip olmak isteyen ülkeler, İngilizcenin kendi vatandaşları tarafından aktif bir şekilde kullanılmasını arzu etmektedir. Bugün medya, teknoloji ve bilim dili ve en yaygın konuşulan yabancı dil olan İngilizce (Devrim & Bayyurt, 2010) dünya çapında 1,5 milyardan fazla insan tarafından konuşulmakta ve birçok ülkede birinci veya ikinci iletişim dili olarak hizmet vermektedir (Baxriddinovna, 2024). Dolayısıyla uluslararası iletişimde en yaygın olarak kullanılan dillerden biri olduğu için birçok ülkede yabancı dil olarak öğretilmekte ve öğrenilmektedir.

2.1.1. İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi, hızla gelişen ve değişen bu teknoloji çağında önemini artıran bir eğitim alanı haline gelmiştir. İngilizcenin uluslararası bir dil olarak yaygınlaşması dünyadaki pek çok ülkede yabancı dil olarak öğretilmesinin yolunu açmıştır (Cangil, 2004; Demirkan, 2008; Doğançay-Aktuna, 1998: 26; Mahmoud, 2015; Özcan, 2020). Ayrıca yüzden fazla ülke İngilizceyi standart okul müfredatlarına entegre etmiştir (Crystal, 2012). Bu eğitim alanı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmanın yanı sıra dil ve kültürün birbiriyle sıkı bir şekilde bağlantılı olması sebebiyle onların dünya görüşünü genişleterek kültürel çeşitliliği anlamalarına da katkı sağlamaktadır. Yabancı dil öğrenmek, çocukların farklı coğrafyalardan insanlara ve kültürlere karşı hoşgörülerini artırarak onların

bakış açılarını anlamaya istekli hale getirmektedir (Anşin, 2006). Bu şekilde bireylerin başka kültürlerle karşı duyarlılığı geliştirilmekte ve yabancılarla daha kolay iletişim kurmaları mümkün olabilmektedir. Dil ve kültür arasındaki sıkı bağ, İngilizcenin dünya çapında bir dil olmasıyla daha belirgin hale gelmiş ve böylelikle eğitim dünyasında kültürlerarası iletişim yeteneğinin öğrencilere kazandırılması konusu önem kazanmıştır (Çelik & Erbay, 2013). Dolayısıyla İngilizce öğretimi esnasında öğrencilere İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerini, geleneklerini, değerlerini ve normlarını tanımak ve tanıtmak son derece önemlidir. Bu durumun, öğrencilerin İngilizceyi pratikte kullanımını daha iyi anlamalarına ve etkili iletişim kurmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi günümüzde birçok ülkede çeşitli strateji ve yaklaşımlar birleştirilerek yapılmaktadır. İletişim odaklı yaklaşımlar, kültürel unsurların derslere entegrasyonu ve oyunlaştırma gibi popüler yöntemler dil öğrenme sürecini zenginleştirip çeşitlendirerek öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca teknolojinin giderek artan rolü İngilizce öğretimini desteklemek için önemli bir araç haline gelmiştir (Abbasova & Mammadova, 2019; Ahmadi, 2018; Gunuç & Babacan, 2018:1; Rahmati vd., 2021; Shyamlee & Phil, 2012; Singhal, 1997). Teknoloji destekli öğretim; dijital öğrenme platformları, çevrimiçi dil pratikleri, interaktif oyunlar ve videolar gibi farklı içerikler sunarak öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve dil becerilerini geliştirmelerinde etkili bir rol oynamaktadır. İngilizce öğretiminde bu strateji ve yaklaşımların geleneksel yöntemlere alternatif olarak sıklıkla kullanılması, direkt teknoloji çağına gözlerini açan yeni nesil öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinden zevk almalarına ve dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde dilbilgisi, kelime bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca gerçek hayatta bireylere kullanabilecekleri iletişim becerilerini kazandırmak ve dilin pratikte kullanılmasını teşvik etmek de temel hedefler arasındadır. Bu bağlamda dil öğrenme sürecinin gerçek yaşam içeriğiyle bütünleştirilerek öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygun içeriklerle anlamlı bir şekilde sunulması büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerin gerçek hayattaki iletişim durumlarını taklit ederek dil becerilerini doğal bir şekilde geliştirmeleri, öğrencilerin dilin işlevlerini anlamalarına ve etkili iletişim kurmalarına destek olmaktadır.

Sonuç olarak İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve uluslararası iletişimde daha etkin olmalarına yardımcı olan önemli bir süreçtir. Okullarda çeşitli yöntem, teknik ve materyaller kullanılarak öğretim yapılmakta ve bu sürecin başarıya ulaşması için büyük çaba sarf edilmektedir. Kullanılan uygulamaların ne kadar etkili olduğu, başka bir ifadeyle öğrencilerin belirlenen hedeflere ne derece ulaştığı İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğini ve önemini açığa çıkarmaktadır. Öğrencilerin gelişimini izlemek, öğretim sürecini iyileştirmek, öğrencilere geri bildirim sağlamak ve motivasyonu artırmak gibi pek çok role sahip olan ölçme değerlendirmenin geçerli ve güvenilir olabilmesi, bu sürece verilen öneme bağlıdır. Bu bağlamda, okullarda etkili bir yabancı dil öğretim sürecinin varlığından söz edilebilmesi doğru ölçme değerlendirme yöntemi ve araçları ile mümkün olmaktadır.

2.1.2. İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Süreçleri

Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadıkları birtakım uygulamalarla tespit edilmektedir. Bu uygulamalara genel olarak ölçme ve değerlendirme adı verilmektedir. Ölçme ve değerlendirme süreçleri eğitimde öğrencilerin öğrenme başarılarını değerlendirmenin ve öğretim sürecini iyileştirmenin temel yapı taşıdır (Başol vd., 2013). Bu bağlamda ölçme değerlendirme, öğretmenlere öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme, öğrenme süreçlerini ayarlayarak ve uygun ders planları geliştirerek öğrencilere daha etkili destek sağlama konusunda yardımcı olan bir araç olarak nitelendirilebilir (Desheng & Varghese, 2013; Phongsirikul, 2018; Tosuncuoğlu, 2018). Ölçme ve değerlendirme birbiriyle bağlantılı kavramlar olup genellikle birlikte kullanılmasına karşın farklı amaç ve anlamlar taşımaktadırlar.

Ölçme, belirli bir özelliği ya da niteliği standart araç veya yöntemler kullanarak sayısal bir değerle ifade etme; değerlendirme ise ölçme sonuçlarının analiz edilerek yorumlanması ve bu sonuçların bir karara veya değerlendirmeye dönüştürülmesi süreci olarak tanımlanabilir. Meidasari (2015)'e göre ölçme, çocuğun neler yapabildiğine dair kanıt toplama süreci; değerlendirme ise analiz ve yansıtma ile verilere dayalı kararlar da dahil olmak üzere bu veri toplama işlemini takip eden süreçtir. Ölçme, değerlendirme sürecinin temelini oluşturmakta; başka bir ifadeyle, değerlendirmede ölçme sonuçlarının yorumlanarak anlamlandırılması söz

konusudur. Dolayısıyla, değerlendirme yapabilmek için öncelikle belirli özelliklerin ölçülmesi gerekmektedir. Ölçmeden elde edilen sonuçlar değerlendirme sürecinde analiz edilerek yorumlanmakta ve bu yorumlar ışığında önemli kararlara varılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve öğrenme sürecine rehberlik etmek adına kritik bir rol oynamaktadır. İngilizce derslerindeki ölçme ve değerlendirme süreçleri sadece öğrencilerin dil becerilerini değil, aynı zamanda öğretmenlere de öğretim yöntemlerini ve müfredatı ayarlama konusunda önemli bilgiler sunmaktadır (Bachman & Palmer, 2010). Bu şekilde etkili bir öğrenme ortamı sağlanarak öğrencilerin dil becerilerini en üst düzeye çıkarmak mümkün olabilmektedir. İngilizce derslerinde ölçme ve değerlendirmenin doğru bir şekilde yapılabilmesi için dikkat edilmesi gereken önemli hususlar vardır. Objektiflik, güvenilirlik, geçerlilik, geri bildirim sunma, adil değerlendirme ve öğrenci katılımı gibi ilkelerle bu süreç daha etkili hale getirilerek öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine olanak sağlanabilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini doğru yöntemlerle dikkatlice planlayarak ve uygulayarak başarılı bir şekilde yönetebilmeleri, öğrencilerin İngilizce dilini daha etkili bir şekilde öğrenmeleri ve kullanmaları bakımından önem arz etmektedir.

İngilizce derslerinde dilin dört becerisi olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek ve değerlendirmek için kullanılan çeşitli uygulamalar vardır. Bunlar arasında genellikle yazılı sınavlar, testler, performans görevleri, portfolyolar, gözlem ve değerlendirme araçları yer almaktadır. Ancak ölçme ve değerlendirmede kullanılan araçlar bütün dil becerilerini ölçmede yetersiz kalabilmektedir. Örneğin yazılı sınavlar genellikle dilbilgisi, kelime dağarcığı ve anlama becerilerini ölçmek amacıyla sıklıkla kullanılırken öğrencilerin gerçek yaşam koşullarındaki sözel iletişim becerilerini değerlendirmek için uygun bir araç değildir. Süreç odaklı bütünsel bir değerlendirme aracı olarak kullanılan portfolyolar da çoğunlukla öğrencilerin ilerlemesini takip etmek için tercih edilmekte fakat İngilizce dilinin sözel iletişimde ne kadar etkili kullanıldığını ölçmede yeterli değildir. Ayrıca ölçme değerlendirmede kullanılan testlerin çoğunluğu üst düzey bilişsel becerileri ölçmemektedir (Stiggins, 1999). Bu bilgiler ışığında, çoktan seçmeli test ve yazılı sınav gibi uygulamalar yerine özellikle konuşma ve dinleme gibi sözel dil becerilerinin ölçülmesinde performansa dayalı ölçme değerlendirmenin yapılması beklenmektedir.

Performansa dayalı ölçme değerlendirme, İngilizce derslerinde öğrencilerin gerçek hayattaki becerilerini, bilgiyi uygulama düzeylerini ve yaratıcı düşünme becerilerini değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, yapılandırmacı eğitim felsefesine dayanan ve öğrencilere gerçek hayatta karşılaşılabilecek problemleri çözebilme becerisi kazanmalarına yardımcı olan değerlendirmelerden oluşmaktadır (Law & Eckes, 1995). Geleneksel sınav ve testlerin ötesine geçerek öğrencilerin belirli bir konu hakkında sadece bilgi sahibi olmalarını değil aynı zamanda o bilgiyi anlamalarını ve pratikte kullanmalarını gerektiren performansa dayalı ölçme değerlendirme, öğrencilerin İngilizce dil becerilerini geliştirmelerine ve günlük iletişim becerilerini artırmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca, sadece içerik bilgisini ölçmek yerine, öğretmenlere öğrencilerin örneğin bilişsel düşünme ve akıl yürütme becerileri gibi öğrenme sürecinin çeşitli boyutlarını değerlendirme imkânı tanımaktadır (Darling-Hammond & Adamson, 2010, s. 7). Geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu düşünülen performansa dayalı ölçme değerlendirme araçlarına daha çok, geçerli ve güvenilir sonuçların elde edilmesi güç olan dinleme ve konuşma becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde ihtiyaç duyulmaktadır. İngilizce derslerindeki sözel iletişim becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan performansa dayalı ölçme değerlendirme araçlarından bir tanesi de uygulamalı sınavlar; başka bir deyişle, dinleme ve konuşma sınavlarıdır.

2.1.3. İngilizce Dinleme Becerisinde Ölçme ve Değerlendirme

Dil öğrenme süreci dinlemeyle başlar. Doğumdan okul çağına kadar kazanılan temel dil becerileri sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma olup dil öğrenme sürecinde yaşanan sorunlar söz konusu olduğunda öncelikle dinleme becerisi üzerinde durulması gerekmektedir (Özer, 2021). Günlük hayatta bireylerin en sık kullandığı dil becerisi olarak düşünülen dinleme becerisi (Bozorgian, 2012; Emiroğlu & Pınar, 2013; Morley, 2001; Rost, 2001), dört dil becerisi arasında muhtemelen en az açık olanıdır ve bu da onu öğrenilmesi (Vandergrift, 2004) ve öğretilmesi en zor beceri haline getirmektedir (Walker, 2014). Dinleme becerisinin geliştirilmesi, İngilizce öğrenenler için dilin anlaşılması ve etkili iletişim kurma yeteneğinin artırılması bakımından önemli bir yere sahiptir. Dinleme becerisi ile öğrencilere hedef dildeki sesleri tanımaları, bir bağlam içerisindeki vurgulama ve tonlamaların sebep olduğu anlam değişikliklerinin farkına varmaları ve iletilen mesajı net bir şekilde anlamlandırmaları

hedeflenmektedir (Polat & Erişti, 2018). Literatür incelendiğinde, geçmişte dinleme becerisinin pasif bir beceri olduğu iddia edilmesine karşın, bu düşünce zamanla önemini yitirmiş ve bu becerinin diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde anahtar bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Morley, 2001; Sanavi & Mohammadi, 2018; Vandergrift 2004; Walker, 2014; White, 2006). Ancak derslerde dilbilgisi odaklı bir öğretim yapılması sebebiyle dinleme becerisine gereken önemin verilmemesi, öğretmenlerin bu beceri üzerinde kendilerini yetersiz görmeleri, öğrencilerin yabancı dilde konuşulanı anlamama korkusu gibi nedenlerle öğrencilerin dinleme becerisi kazanımları çoğunlukla istenilen düzeye ulaşamamaktadır. Kınav (2019) dinleme becerisinin gelişmemesinin sebeplerini, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkili bir şekilde kullanılmaması, farklı aksanlar içeren dinleme metinleri, öğrencilerin özyeterlik kaygıları, dikkat dağınıcı fiziki etkenler ve dinleme materyallerindeki görsel eksikliği de olarak ifade etmiştir. İngilizce derslerinde karşılaşılan bu tür problemler, öğrencilerin dil öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Fakat öğretim sürecinin son aşaması olan ölçme ve değerlendirme ile tespit edilebilen bu eksiklikler, sürece yön vererek başarıya ulaşılmasında önemli bir rol oynayabilmektedir. Ancak sınırları belli olan dilbilgisi gibi bir alana nazaran dinleme becerisi odaklı yapılan ölçme değerlendirme, doğru şartlar altında yapılmadığında öğretmen ve öğrenciler için bir kâbusa dönüşebilmektedir.

Dünya genelinde İngilizce dinleme becerisinin ölçülmesinde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Sıklıkla kullanılan yazılı ve sözlü sınavlar, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme gibi geleneksel sınavlar, öğrencilerin duydukları metinleri anlama yeteneklerini ölçmede genellikle yetersiz kalmaktadır çünkü bu tür sınavlar, gerçek hayatta karşılaşılan dinleme durumlarını tam olarak yansıtmamaktadır (Tabak & Göçer, 2014). Bu nedenle, performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin gerçek dinleme becerilerini değerlendirmede daha geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği düşünülmektedir. Türkiye'deki ortaokullarda dinleme becerisine gereken önemin verilmemesi ve değerlendirmenin zorlayıcı olması sebebiyle bu temel beceriye ait değerlendirme bazı öğretmenler tarafından göz ardı edilebilmektedir. İngilizce derslerinde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmasına karşın sınavlarda sadece okuma ve yazma alanlarının değerlendirmeye alınması, dinleme becerisinin öğrenciler tarafından da önemsenmemesine sebep olmaktadır. Ayrıca ölçme ve değerlendirme sürecinde özetleyici

değerlendirme gibi geleneksel yöntemlerin tercih edilmesi bazı sorunları da beraberinde getirmektedir (Akbari, 2015). Özetleyici değerlendirme ile öğretim süreci sonunda değerlendirme yapılmakta ve öğrencinin performansı düzenli olarak değerlendirilememektedir. Dil öğrenimi bir süreçtir ve bu süreç boyunca öğrenci performansı belirli aralıklarla takip edilmelidir. Böylece İngilizce dersinde daha güvenilir sonuçlar elde edileceği beklenen bir durumdur.

Sonuç olarak, İngilizce dinleme becerisinin değerlendirilmesi, öğrencilerin performanslarını anlamının yanı sıra öğretim sürecini iyileştirmek için öğretmen ve öğrencilere önemli ipuçları sağlamaktadır. Değerlendirme sonuçları, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, öğretim programı ve materyallerini gözden geçirmek ve öğretim sürecini yeniden düzenlenmek adına rehberlik etmektedir. Bu noktada, İngilizce dinleme becerisinin doğru bir şekilde ölçülmesi ve değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Geleneksel sınav yöntemlerinin yetemediği alanlarda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları iletişim durumlarına daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olabilir (Tabak & Göçer, 2014). Bu nedenle, İngilizce öğretiminde dinleme becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusundaki yeni ve etkili yöntemlerin araştırılması ve uygulanması son derece önemlidir. Ayrıca, çok boyutlu olan İngilizce öğretiminde, öğrencilerin etkin dinleme yapıp yapmadıklarını anlama yollarından biri olan konuşma becerisinin değerlendirilmesi de bu süreci tamamlayıcı niteliktedir.

2.1.4. İngilizce Konuşma Becerisinde Ölçme ve Değerlendirme

Dil öğrenme sürecinde dinlemenin, konuşma becerisini geliştirme üzerindeki etkisi yadsınamaz. Dinleme ve konuşma birbirinin önkoşuludur; insan konuşmayı dinleyerek öğrenir ve dinlediği şeyi başkalarıyla tartışabilmek için konuşma, önemli bir araçtır (Nan, 2018). Dolayısıyla iletişimin olmazsa olmazı, belki de en temel parçası olan ve günlük hayatta en çok kullanılma ihtiyacı duyulan konuşma becerisi (Ertürk & Üstündağ, 2007), öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesi ve dilin işlevsel kullanımı açısından büyük bir öneme sahiptir. Öğrencilerin dilin gerçek hayatta kullanımını deneyimlemelerine olanak tanıyarak iletişim kurmalarını, iletişim kurarken de kelime dağarcığını kullanma ve dilbilgisi kurallarını uygulamayı gerektiren konuşma becerisi, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ve öğreniminde kritik bir rol

oynamaktadır. Öğrenciler konuşma becerileri aracılığıyla iletişim kurma fırsatı bulduklarında öğrenme deneyimleri daha zengin ve anlamlı hale gelmekte; ayrıca aktif bir şekilde katıldıkları konuşma etkinlikleri öğrencilerin özgüvenlerini artırarak dil öğrenme sürecine olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını güçlendirmektedir.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin öğrencilere kazandırılması ve bu beceriyi etkin bir şekilde kullanmaları hedeflenmektedir. Ancak Türkiye’de bireylerin uzun süre yabancı dil eğitimi almalarına karşın, özellikle dinleme ve konuşma olmak üzere genel olarak dil becerileri istenilen seviyeye ulaşamamaktadır (Çelebi, 2006; Demirpolat, 2015; Paker, 2012; Şahin, 2018; Yaman, 2018). Bu durum okullarda verilen yabancı dil eğitiminin ve öğretim programının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ertürk ve Üstündağ (2007) konuşma becerisinin geliştirilmesi için uygulanan yöntem ve tekniklerin, kullanılan sınıf içi materyal ve öğrenme ortamının öğrencilere göre ayarlanarak etkili iletişim becerilerinin kazandırılmasının sağlanabileceğini ifade etmiştir. İngilizce öğretim sürecinde öğrencilerin yeterli dilbilgisi ve kelime bilgisine sahip olmalarının yanı sıra, bu bilgileri yerinde kullanarak akıcı bir şekilde konuşmaları beklenmektedir (Kramsch, 1993). Ancak öğrenciler her ne kadar İngilizce kelime bilgisi ve gramere hâkim olsalar da konuşma noktasında çekinik kalarak gereken adımı atamamaktadırlar.

Okullarda İngilizce konuşma becerisinin geliştirilememesinde pek çok etkenden bahsedilebilir. Dört temel dil becerisi arasından öğretilmesi ve öğrenilmesi en zor olan konuşma becerisi (Ertürk & Üstündağ, 2007) öğrencilerin aktif katılımını gerektirmektedir. Bu da ancak öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri ve konuşma ihtiyacı duydukları ortamlarla mümkün olmaktadır. Ayrıca sunulan içerik öğrencilere eğlenerek öğrenecekleri ve İngilizce konuşmaya teşvik edici şekilde oluşturulmalıdır (Merter, Kartal & Çağlar, 2012). Fakat, İngilizce öğretmenlerinin ders esnasında hedef dilde konuşmamaları, genellikle dilbilgisi ağırlıklı ders yapmaları, ders kitaplarındaki konuları yetiştirme çabası, öğrencilerin yanlış cümle kurma ve rencide olma korkusu konuşma becerisinin geliştirilememe sebeplerinden sadece birkaçıdır. Bunun dışında, özellikle yalnızca okuma ve yazma becerilerini ölçen sınavlar yapılması ve değerlendirmenin bu sınavlardan alınan notlara göre yapılması da dört temel dil becerisine eşit önem verilmediğini destekler niteliktedir. Üner ve Aşlıoğlu (2022) geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin daha çok tercih edildiğini ve konuşma ve dinleme becerilerinin

yeterince değerlendirilmediğini ifade etmiştir. Öğretim programında belirtildiği üzere tüm becerileri kapsayacak şekilde derslerin yapılması; fakat, sınavlarda dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmemesi bu becerilerin öğrenciler tarafından önemsenmemesine sebep olacaktır (Yaman, 2018).

2.1.5. 9 Eylül 2023 Tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğiyle Ölçme ve Değerlendirme

Değişen yaşam koşullarıyla beraber eğitim ve öğretimin birçok alanında yeniliklerin meydana gelmesi kaçınılmazdır. Eğitimde zaman zaman farklı felsefe ve yaklaşımların benimsenmesiyle öğretim programları, sınıf içi materyaller, öğretim yöntem ve teknikleri değişmekte; ölçme ve değerlendirme süreci de bu değişimlerden bağımsız bir şekilde yürütülememektedir. Dolayısıyla, Türkiye'deki ölçme ve değerlendirme kapsamında yeni bir adım atılarak 9 Eylül 2023 tarihinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinin ardından, eğitim kurumlarında uygulanacak sınavlarla ilgili usul ve esasları belirleyen Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi 11 Ekim 2023 tarihinde yayımlanarak yürürlüğe girdi. Yönergeye göre, uygulamalı sınavlar için ayrılan süreye ve sınavların hangi kazanımları içereceğine ders öğretmeninin karar vereceği belirtilmiştir. Ayrıca yönergede, yazılı sınavın %50'si, dinleme sınavının %25'i ve konuşma sınavının %25'i alınarak öğrencilerin yabancı dil sınav puanları hesaplanmış olacaktır (MEB, 2023). Bu şekilde öğretmenlerin, daha önce ölçme ve değerlendirme yapmadığı dinleme ve konuşmayı da kapsayan öğrencilerin dört temel becerideki yetkinliklerini ölçebilecekleri düşünülmektedir. Ancak uygulamalı sınavların yeni yürürlüğe girmiş olması, sınavların uygulanma sürecinde öğretmen ve öğrencilerin bazı sorunlarla karşılaşmasına sebep olmaktadır. Dinleme ve konuşma sınavlarında yaşanan bu sorunların iki taraf açısından detaylıca ele alınmasının, sürecin daha verimli geçirilmesini ve ölçme değerlendirmenin daha geçerli ve güvenilir olmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

2.1.6. 9 Eylül 2023 Tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğiyle Dinleme Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesi

Uygulamalı sınavın bir parçası olan dinleme sınavları, öğrencilerin hedef dilde konuşulanları ne düzeyde anladıklarını; kazanımda belirtilen bilgi ve becerileri sahip olma durumlarını ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar kılavuzunda dinleme sınavlarının nasıl olacağına yönelik yönergeler verilmiştir. Buna göre, dinleme sınavları yazılı sınavdan önce ya da sonra yapılabilir ve dinleme sınavındaki temel hedef öğrencilerin gerçek hayattaki konuşmalara veya planlı bir dinleme metnine ilişkin sorulara yanıt verebilmesidir. Dinleme metinlerinin ne kadar dinletileceğine sınıfın seviyesi ve durumuna göre öğretmen karar verecektir. Dinleme sınavının soru kâğıdı öğrencilere dinleme yapılmadan önce ya da dinleme sonrası verilebilir. Sorular toplu olarak veya ayrı ayrı da sorulabilir; ihtiyaç halinde öğrenciler tekrar dinleme yapabilirler. Dersin kazanımları, sınıfın durumu ve öğretmenin tercihi, dinleme sınavının formatını belirleyecek olan unsurlardır (MEB, 2023). Öğretmenler her ne kadar kılavuzda belirtilen bu bilgiler doğrultusunda hareket edip dinleme sınavlarını yapmaya çalışsa da bu sınavı sorunsuz uygulamaya koymak olası görünmemektedir. Dolayısıyla, dinleme sınavları üzerinde detaylı bir araştırma yapmak ve karşılaşılan zorluklara ışık tutmak yaşanan aksaklıkların giderilmesinde hayati bir önem taşımaktadır.

2.1.7. 9 Eylül 2023 Tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğiyle Konuşma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesi

Yabancı dil öğrenme sürecinde en çok zorlanılan alan konuşma becerisine de uygulamalı sınav adı altında ölçme ve değerlendirme sürecinde yer vermeye başlanmıştır. Burada temel amaç öğrencilerin İngilizce bilgi ve konuşma becerilerini doğru bir şekilde ölçmektir. Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Kılavuzunda konuşma sınavlarının uygulanma sürecine ilişkin detaylar belirtilmiştir. Kılavuza göre, konuşma sınavları yazılı sınavdan önce ya da sonra zaman kısıtlaması olmadan sürece yayılarak yapılabilecektir (MEB, 2023). Sınavın belli bir saatte yapılmaması, öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayarak ölçülmek istenen bilgi veya becerilerin geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülmesine yardımcı

olacaktır. Ayrıca, öğrencilerin konuşma sınavından haberdar edilip edilmemesi, dersin bir bölümünün birkaç öğrenciye sınav yapılması veya dersin tamamının konuşma sınavının uygulanması için ayrılması öğretmenin inisiyatifindedir. Kazanımın özelliği, konuşma sınavının sınıf içi veya sınıf dışı etkinlikler aracılığıyla yapılmasını belirlemede önemli rol oynamaktadır. Dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listesi kullanımı konuşma sınavlarının daha objektif değerlendirilmesini ve öğrencilere performansları hakkında dönüt verilmesini kolaylaştıracaktır. Öğretmenler konuşma sınavlarını, öğrencilerin karşılıklı olarak konuşma, sunum yapma, poster, afiş düzenleme gibi ders içi veya dışı çeşitli etkinliklerle yapabilirler. Uygulamalı sınavda dikkat edilmesi gereken nokta, öğrencilerin konuşma becerisinin ölçüleceğinin farkında olması ve puanlamanın ölçek kullanılarak yapılmasıdır (MEB, 2023). Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Kılavuzu öğretmenlere konuşma sınavları hakkında yol göstermekte fakat bu sınavlar uygulamaya konulduğunda bazı sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle konuşma sınavlarını öğretmen ve öğrencilerin düşünce ve görüşleri doğrultusunda ele alıp yaşanan sorunların aydınlatılması daha doğru bir ölçme değerlendirme yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özetle, ortaokul İngilizce derslerinde dinleme ve konuşma becerilerinin öğrencilere kazandırılması uzun yıllardır programda yer alan bir hedef olmasına karşın bu becerilerin ölçme değerlendirme araçlarıyla tespit edilmeye çalışılması yeni bir uygulamadır. Dinleme ve konuşma becerilerinde kullanılan ölçme değerlendirme aracı ise uygulamalı sınavlardır. Yeni getirilen yönetmelikle yazılı sınavlara ek olarak uygulamalı sınavların kullanılmasının dilin dört temel becerisinin de ölçülmesini mümkün kılacağı düşünülmektedir. Ancak dinleme ve konuşma becerilerinin sözel performansla ölçülmesini öngören uygulamalı sınavların süreçte neler getireceği bilinmemekle birlikte; bu sınavların detaylıca incelenerek öğrenci ve öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların meydana çıkarılmasının, amacına uygun bir ölçme değerlendirme yapılmasına olanak sağlayacağı beklenmektedir.

2.2. İlgili Çalışmalar

Ortaokul İngilizce uygulamalı sınavlarda karşılaşılan zorluklara ilişkin çalışmalar ulusal ve uluslararası alanda olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

2.2.1. Ulusal Alanda İngilizce Dersi Ölçme ve Değerlendirmesine Yönelik Yapılan Çalışmalar

İngilizce öğretmenlerinin İlkokul 2. ve 3.sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme ve konuşma alanlarında yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarını inceleyerek onların bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ve zorluklara ilişkin ihtiyaçları ortaya çıkarmayı hedefleyen bir çalışmada (Haspolat, 2019) nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ve doküman analizi ile elde edilen veriler, İngilizce öğretmenlerinin 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik ölçme değerlendirmeyi önemsedikleri ve süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin karakteristik özelliklerine daha uygun olduğunu savundukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri başta olmak üzere programda önerilen bütün değerlendirme yöntemlerinden yararlanmadıkları ve süreçte zorluk yaşadıkları belirtilmiştir. Çalışma sonucuna göre, açık ve net bir dil ölçme-değerlendirme kılavuzu, hizmet-içi eğitim, ek öğretim ve ölçme değerlendirme kaynakları, teknolojik imkanlar, İngilizce ders saatleri ve yabancı dil eğitim programı, İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaç hissettikleri konular arasındadır.

Türkiye'deki ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi ölçme değerlendirme sürecine yönelik görüşlerini inceleyen bir çalışmada (Tokur Üner & Aşlıoğlu, 2022) öğretmenlerin klasik ölçme araçlarından çoğunlukla testlerden, tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarından ise proje, performans ödevi ve portfolyolardan yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin okuma becerisini daha rahat bir şekilde değerlendirebilirken dinleme ve konuşma becerilerini değerlendiren yeterince uygulamaya yer veremedikleri ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerinin ölçülmesi ise ne çok önemsenen ne de ihmal edilen bir durum olarak ifade edilmiştir. Ek olarak, öğretmenlerin genellikle sözcük bilgisini ölçmeye yönelik uygulamalar yaptıkları kaydedilmiştir.

Teknik İngilizce dersinde yapılan alternatif bir değerlendirme olarak performansa dayalı ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik öğrenci algılarını inceleyen bir karma desen çalışmada (Bidav, 2021) bulgular öğrencilerin çoğunun performansa dayalı değerlendirme uygulamalarını desteklediğini göstermektedir. Çalışmaya katılan öğrenciler, performansa dayalı

değerlendirmeye karşı tutumlarının genellikle olumlu olduğu ve puanlama aşamasından memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu tür ölçme değerlendirmenin faydalarının yanı sıra çok zaman alması ve daha fazla çaba gerektirmesi gibi bazı zorluklarının da olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Türkiye'de bulunan K12 okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin genel ve beceriye yönelik yabancı dilde ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen karma desen bir çalışmada (Doğan, 2023) öğretmenlerin en çok hâkim oldukları beceri okuma olurken en yetersiz hissettikleri alanın da dinleme becerisi olduğu ortaya konmuştur. Yapılan çalışma, İngilizce öğretmenlerinin yabancı dili ölçme ve değerlendirme aşamasında zorlandıklarını göstermiş ve konuyla ilgili daha fazla hizmet içi eğitim yapılmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Satgun (2023), K12 kapsamındaki okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil derslerinde ölçme ve değerlendirme yeterliklerini ve bu bağlamda yaptıkları uygulamaları inceleyen karma desen araştırmasının sonucunda genel olarak öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğunu ifade etmiştir. Okuma ve konuşma becerilerini öğretmenlerin daha kolaylıkla değerlendirdiği, fakat yazma ve dinleme becerilerini değerlendirme bilgi düzeylerinin düşük olduğunu da belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerinin ders eksikliklerini ve öğrenmenin ne derece gerçekleştiğini belirlemek adına değerlendirmeleri süreç odaklı yaptıkları; ders esnasında çoğunlukla okuma, dinleme, konuşma, kelime ve gramer bilgisi ve yazma becerilerinin değerlendirildiği ancak dinleme ve konuşma becerilerinin bazen önemsenmediği kanısına varılmıştır. Ek olarak, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde pek çok problemle karşılaştıkları ve bu nedenle bilgi düzeylerini değerlendirme aşamasına yeterince aktaramadıkları görülmüştür. Araştırmacının ulaştığı başka bir sonuç ise bütün katılımcı öğretmenler geleneksel ölçme değerlendirme aracı olan yazılı sınavları benimsemiş olsalar da alternatif yöntemler olan portfolyo, performans değerlendirme ve gözlem gibi değerlendirme araçlarını kullandıklarıdır.

Yastıbaş ve Takaç'ın (2018) yürüttüğü, öğretmenlerin yabancı dilde ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının gelişimini ortaya koymak için yaptıkları nitel çalışmadaki bulgular, öğretmenlerin geçmiş ölçme değerlendirme yaşantılarının, aldıkları ölçme değerlendirme eğitimlerinin ve kişisel gelişimlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlıklarına

etki ettiğini göstermiştir. Buna göre hizmet öncesi ölçme değerlendirme eğitiminin, İngilizce Dili Eğitimi bölümünden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme bilgisini geliştirmede etkili olduğu; ancak pedagojik formasyon alan öğretmenlerin hizmet öncesi değerlendirme eğitimi uygulama eksikliği olabileceği için çok teoride kalacağı ifade edilmiştir. Ayrıca çalışma, İngilizce öğretmenlerinin akran etkileşimi, teorik bilgileri uygulama ve öğrencilerin başarısını değerlendirerek deneyim kazanma yoluyla ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini geliştirebileceklerini ve bunların hepsinin kişisel gelişim adı altında olduğunu belirtmiştir.

Yükseköğretimde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yabancı dilde ölçme değerlendirme okuryazarlıklarını açığa çıkarmak amacıyla yürütülen nicel bir çalışmada (Ölmezer-Öztürk & Aydın, 2019), öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgilerinin genel olarak yetersiz olduğu, okuma alanında en yüksek; dinleme alanında ise en düşük seviye okuryazarlığa sahip olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin genel demografik bilgilerinin ölçme değerlendirme okuryazarlıkları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Ayrıca her bir beceri alanının ölçme değerlendirmesindeki ihtiyaçların tespit edilerek mesleki gelişim programlarının hazırlanması, dilde ölçme değerlendirme konusunda konferansların artırılması ve öğretmenlerin bu konferanslara katılımlarının sağlanması, lisans eğitiminde ölçme değerlendirmeye ilişkin pratiğe dayalı dersler verilmesi çalışmada sunulan bazı önerilerdir.

Ağaoğlu ve Bavlı'nın (2023) küçük yaş grubuna İngilizce eğitimi veren öğretmenlerin teknolojinin ölçme değerlendirmeye entegrasyonuna mesleki tecrübeleri doğrultusunda nasıl anlam verdiklerini irdelemeyi amaçlayan fenomenoloji deseninde gerçekleştirdikleri çalışmada teknolojinin kullanım amacı, yaşanan zorluklar, iyileştirme yöntemleri ve teknolojinin sağladığı avantajlar temaları ortaya çıkarılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin, teknolojinin dersleri zenginleştirmesinin yanı sıra ölçme değerlendirme aşamasına da yadsınamaz şekilde faydasının olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir. Teknolojinin ölçme değerlendirmeye dahil edilmesiyle gerçekleştirilen ölçme değerlendirmede öğretmenlerin yetersiz hissettikleri ve daha fazla hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları da çalışmanın başka bir bulgusudur. Ayrıca öğretmenler ölçme değerlendirme konusunda bilgi eksikliği yaşadıklarını da belirtmişlerdir.

İngilizce öğretmenlerinin çocukların İngilizce becerilerini ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşlerini ve ölçme değerlendirmedeki tercihlerini araştıran nicel bir çalışmada (Ayas, 2014) öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçları hakkında büyük oranda bilgiye sahip oldukları, bu araçları kullandıkları ve farklı ölçme değerlendirme stratejilerinden faydalandıkları vurgulanmıştır. Çalışma sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin pek çok ölçme değerlendirme aracını bilmelerine karşın klasik ölçme değerlendirme araçlarını tercih ettiklerine dikkat çekilmiştir.

Öztürk'ün (2017) üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri ve okutmanların katılımıyla gerçekleştirdiği nitel bir çalışmada katılımcıların İngilizce konuşma sınavlarına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Çalışma sonuçları, konuşma becerisinin ölçüldüğü sınavların öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısını arttırdığını ortaya koysa da öğrenci ve okutmanlar tarafından neticede olumlu bir tutum geliştirildiği kanısına varılmıştır. Ayrıca bu çalışmada konuşma sınavlarının uygulanma sürecinde karşılaşılan zorluklar tespit edilerek bunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmiştir.

İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin ölçme değerlendirme tutum ve yaklaşımlarını incelemeyi hedefleyen bir çalışmada (Yavuz Kirik, 2009) öğretmenlerin belirli ölçme değerlendirme tekniklerini ne sıklıkla kullandıkları tespit edilerek bu süreçte sorunlarla karşılaşma düzeyleri ortaya konulmuştur. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenler, öğrencilerin dinleme-anlama ve konuşma, okuma-anlama, yazma becerileri, sözcük bilgisi ve dilbilgisi ölçme ve değerlendirmesinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmak yerine çoğunlukla geleneksel yöntemleri tercih etmektedir. Çalışma kapsamında değişen koşullar ve bilimsel görüşler çatısı altında ölçme değerlendirmenin geliştirilip yenilenmesi önerilmiş ve yabancı dil öğretmenlerine alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri sunulmuştur.

Genel olarak İngilizce dersi ölçme değerlendirmesine ilişkin yapılan ulusal çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla sözcük bilgisi ölçmeye yönelik testler kullanırken konuşma ve dinlemeyi ölçen sınav yapamadıkları; performansa dayalı ölçme değerlendirmeye karşı öğrencilerin olumlu düşüncelerinin yanı sıra olumsuz düşüncelerinin de olduğu; öğretmenlerin okuma becerisini kolaylıkla ölçerken en çok dinleme becerisini ölçmede zorlandıkları ve ölçme değerlendirmeye yönelik daha fazla hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları; okuma ve konuşma becerilerine göre yazma ve dinleme becerilerinin ölçme

değerlendirmesinin daha zorlayıcı olması; öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlıklarına, aldıkları ölçme değerlendirme eğitimlerinin, kişisel gelişimlerinin ve geçmişteki ölçme değerlendirme yaşantılarının etki ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeylerinin okuma alanında en yüksek ve dinleme alanında en düşük seviyede olduğu; teknolojinin ölçme değerlendirmeye entegre edilmesiyle gerçekleştirilen ölçme değerlendirmede öğretmenlerin yetersiz hissettikleri ve bu konuda daha fazla hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları; öğretmenlerin pek çok ölçme değerlendirme aracını bilmelerine karşın klasik ölçme değerlendirme araçlarını tercih ettikleri; konuşma becerisinin ölçüldüğü sınavların öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısını arttırdığı; değişen yaşam koşulları altında ölçme değerlendirmenin de geliştirilmesi ve yenilenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

2.2.2. Uluslararası Alanda İngilizce Dersi Ölçme ve Değerlendirmesine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Ukrayna'daki öğrencilerin yabancı dil becerilerinin değerlendirilmesinin yabancı dili öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisini ele alan bir çalışmada (Sovhar vd., 2022) öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için kullanılan güncel değerlendirme yöntemleri analiz edilmiş ve öğretmen ve öğrencilerin etkili yabancı dil değerlendirme türlerine ilişkin görüşleri karşılaştırılmıştır. Çalışmada üst düzey biçimlendirici değerlendirmenin uygulanması ile öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonu arasındaki olası nedensel bağlantıları incelemek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında öğretmenin üst düzey biçimlendirici değerlendirmeyi kullanırken öğrencilerin farklı dil yeterlilik düzeylerini dikkate aldığı, yabancı bir dile hâkim olma çabalarını yönlendirdiği ve olumlu geri bildirim sağladığı tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, üst düzey biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonunu artırmaya hizmet ettiği ve yabancı dil iletişimsel yeterliliğinin gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu yönündeki araştırma hipotezini doğrulamıştır.

Koreli ortaokul İngilizce öğretmenleri ile nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen bir çalışmada (Sook, 2003) öğretmenlerin; öğrencilerinin konuşma becerilerini değerlendirirken değerlendirmelerinin geçerliliği ve güvenilirliğiyle ilgilenmedikleri, yeterli bir konuşma

değerlendirme teorisi ile de donatılmadıkları ve konuşma değerlendirmesi yapma konusunda çok az güvene sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

2013 Müfredatıyla otantik değerlendirme zorunlu olduğu Endonezya'da yürütülen bir nitel çalışmada (Zaim & Arsyad, 2020) ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılan otantik değerlendirme sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarını ortaya çıkarmak, öğretmenlerin konuşma becerisinin otantik değerlendirmesine ilişkin ihtiyaçlarını saptamak ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve öğrencilerin özelliklerine uygun bir otantik değerlendirme modeli geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın bulguları öğretmenlerin İngilizce derslerinde öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirirken yaşadıkları problemleri, otantik değerlendirme konusundaki ihtiyaçlarını, öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun otantik bir değerlendirme modeli sunmaktadır. Ayrıca çalışmada, ihtiyaç analizi ile konuşma becerilerinin otantik değerlendirmesinin etkili bir şekilde geliştirilebileceği öne sürülmüştür.

Widiastuti, Weir, Sukoco, ve Sulisty (2023) gerçekleştirdikleri nitel çalışmada Endonezya'da görev yapan İngilizce öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına kıyasla sınıf içi ölçme değerlendirme anlayışları hakkında daha fazla bilgi edinmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgular bazı öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının, ölçme değerlendirme anlayışlarıyla tutarlı olduğunu, diğerlerinin ise tutarsız olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin sınıfta değerlendirme düşüncelerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için yeniden eğitim almaları gerektiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Parra ve López (2024), Kolombiya'daki bir devlet üniversitesinde yürüttükleri karma yöntem çalışmasında yeni yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamalarını ve karşılaştıkları zorlukları anlatmışlardır. Araştırmanın bulguları, aday öğretmenlerin sınıfta ağırlıklı olarak özetleyici değerlendirme kullandıklarını ve değerlendirme araçlarını büyük ölçekli testlerle uyumlu hale getirdiklerini ortaya koymuştur. Dahası, aday öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmede öğrencilerini nasıl değerlendireceklerini belirleme, değerlendirme araçları geliştirme ve öğretme ve öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini açıklamak adına değerlendirme puanlarını yorumlamada birçok zorlukla karşılaştıkları gözlenmiştir. Aday öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyle ilgili günlük görevlerini yerine getirebilmeleri için daha fazla bilgi, beceri ve desteğe ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir.

Aknouch (2023) çalışmasında, geleneksel bir ölçme aracı olan testlerin yabancı dilin farklı boyutlarını ölçme ve değerlendirmede yetersiz kaldığını ifade ederek alternatif ölçme değerlendirme araçlarının faydalarının yanı sıra sınırlılıklarının da olduğunu belirtmiş ve öğretmenlere çeşitli alternatif ölçme değerlendirme aracı kullanmalarını önermiştir.

Vietnam'da yükseköğretimde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil ölçme değerlendirme okuryazarlığını ölçmeyi amaçlayan bir karma yöntem çalışmasında (Tu, 2023), üniversite yöneticileri ve öğretmen yetiştirme görevlilerine dil öğretmeni yetiştirme müfredatına dahil edilmesi gereken yabancı dil ölçme ve değerlendirme temel konuları hakkında bilgi sağlanmış olup sahadaki İngilizce öğretim elemanlarının geri bildirimlerinin yabancı dil ölçme değerlendirme yeterli düzeylerini artıracak ve öğrenci başarısını destekleyeceği vurgulanmıştır.

Sultana'nın (2019) Bangladeş'te görev yapan İngilizce öğretmenlerinin dil ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını incelemeyi amaçlamayan nitel araştırmasında, öğretmenlerin yetersiz mesleki bilgilerinin ölçme değerlendirme görevlerini yerine getirmelerini engellediği ve öğretimi iyileştirmek için ölçme değerlendirmeyi kullanmada sınırlılıkları artırdığı ifade edilmiştir. Ayrıca, Bangladeş'teki İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil ölçme değerlendirme farkındalığını geliştirmek için uygulanabilecek öneriler sunulmaktadır.

Hong Kong'da İngilizce dilinin durumuyla ilgili bir inceleme yapmayı amaçlayan nitel bir çalışmada (Qian, 2008) Hong Kong eğitim sistemi için önemli bir etkisi olduğuna inanılan başlıca İngilizce dil testleri gözden geçirilmiştir. Çalışma kapsamında incelenen testler ilköğretim, ortaokul ve yükseköğretim kurumlarında öğrencileri değerlendirmek amacıyla geliştirilen veya hazır olarak alınan testleri, aynı zamanda Hong Kong'daki İngilizce öğretmenlerinin İngilizce yeterliliğini değerlendiren testleri içermektedir. Dahası, bölgenin değişen sosyo-politik ve sosyo-eğitim bağlamında Hong Kong'un İngilizce dil değerlendirmesinin son zamanlardaki değişimine ışık tutularak bölgede yeni test ve değerlendirme prosedürlerinin uygulanmasından kaynaklanan ve çözülmesi gereken sorunlar dile getirilmiştir.

Yabancı dil öğretmenlerinin algılanan yabancı dil ölçme değerlendirme okuryazarlığı düzeyleri ve dil testi ve değerlendirmesi konusundaki eğitim ihtiyaçlarına ışık tutmak için karma yöntem kullanılarak yapılan bir çalışmada (Tsagari & Vogt, 2017) yedi farklı Avrupa ülkesinde gerçekleştirilen geniş çaplı bir araştırmanın bulgularının ilişkilendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular katılımcıların yabancı dil ölçme değerlendirme okuryazarlığı profillerinin, mesleki alanlarında gerçekleştirmeleri gereken değerlendirme faaliyetleri için yeterli olmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmen eğitim programlarının yabancı dil ölçme değerlendirme konusunda yeterli eğitim sağlamadığı; bu durum öğretmenleri yayınlanmış ölçme değerlendirme materyallerine güvenme veya meslektaşların değerlendirme uygulamalarını tartışmasız benimseme gibi yollara yönlendirmektedir. Araştırma sonucunda yabancı dil öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin gelişimi için bazı öneriler sunulmuştur.

Litman, Strik ve Lim (2018) yaptıkları çalışmada konuşma becerisini tanıma ve konuşma tabanlı diyalog sistemleri gibi ikinci dil konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine uygulanabilen teknolojilerin kullanımlarının genel bir değerlendirmesini sunmaktadır. Çalışmada, her iki teknolojinin de dil öğrenimini destekleme yönünde ilerleme kaydettiğini ve yakın geçmişte sınav amaçlı kullanılmaya başlandığı belirtilmiş; teknolojinin ölçme değerlendirmede kullanımında bazı sorunlara neden olduğu ancak birçok kolaylığı da beraberinde getirdiği vurgulanmıştır.

Literatür incelendiğinde yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlikleri ve okuryazarlıkları, geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme araçları, yabancı dil testleri ile ilgili çeşitli çalışmalara rastlanırken, İngilizcenin konuşma ve dinleme becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yapılan uygulamalı sınav sürecinde karşılaşılan zorlukların derinlemesine incelenerek bu süreçte yaşanan zorluklar ve zorluklara ışık tutabilecek çözüm önerilerinin farklı veri kaynakları tarafından belirtildiği çalışmalara rastlanmadığı görülmüştür. Bu çalışmada, katılımcılar tarafından ifade edilen zorluklar ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerileri ile İngilizce dersi uygulamalı sınav sürecinin daha etkili hale getirileceğine inanılmaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın problem durumuna uygun olarak seçilen çalışma modeli, çalışmanın veri kaynakları ile çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve çalışma sürecine yönelik işlemlerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

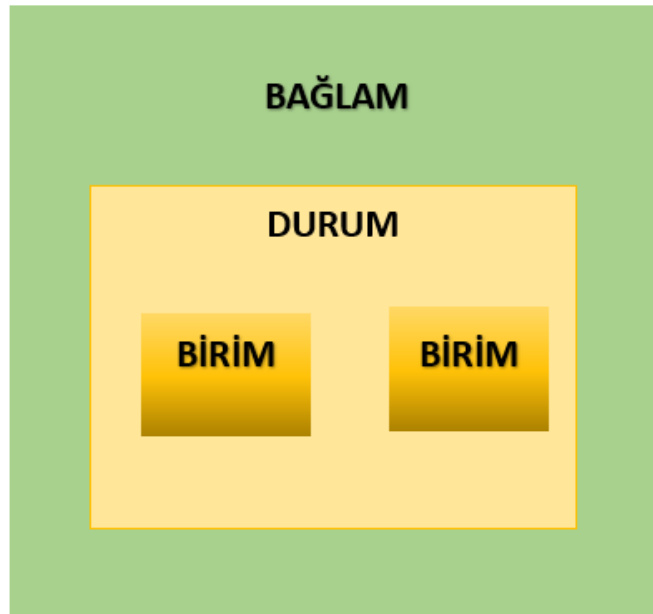
3.1. Çalışmanın Modeli

İngilizce derslerinde yapılan uygulamalı sınav sürecinin derinlemesine incelenerek bu süreçte öğrenci ve öğretmenler tarafından karşılaşılan zorlukların belirlenmesi ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerilerinin sunulmasının amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır.

Nitel araştırma yöntemlerinde bireylerin yaşantılarını, algılarını ve bakış açılarını durum çalışması, kişisel deneyim, iç gözlem, yaşam öyküsü, doküman inceleme, görüşme, gözlem gibi veri çeşitlemesi kullanılarak araştırmacıların olayları doğal ortamlarında incelemesi ve olguları insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından anlamlandırmaya veya yorumlamaya çalışması esastır (Creswell, 2013; Denzin & Lincoln, 2005, s.2; Flick, 2004; Guba & Lincoln, 1994; Hancock & Algozzine, 2006; Hatch, 2023; Marshall & Rossman, 2014; Merriam, 1998; Patton, 2014; Seale, 1999). Durum çalışması, belirli bir durumu incelemeye yönelik çoklu bilgi kaynakları ile detaylı inceleme sunan nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Durum çalışmasını diğer nitel araştırma yöntemlerinden ayıran özellik yoğun analiz ve betimlemeler vasıtasıyla bir ya da birden fazla durumun mekân ve zamana bağlı olarak incelenmesi ve durumun içinde bulunduğu daha geniş çerçeveden sınırlarla ayrılabilmesidir (Hancock & Algozzine, 2006; Creswell, 2016). Yin (2009)’e göre durum çalışması, güncel spesifik bir olgunun kendi gerçek yaşam bağlamı odağında irdelenerek “Nasıl” veya “Neden” sorularına yanıt arandığı, incelenen durum üzerinde araştırmacının kontrolünün çok sınırlı olduğu durumlarda birden fazla veri kaynağı kullanılarak derinlemesine incelendiği bir stratejidir. Sınırları belirlenmiş bir olayın derinlemesine betimlenmesi ve analizi olarak ifade edilen durum çalışması (Merriam, 1998), çoğunlukla olgu ve bağlam arasındaki sınırların belirsiz olduğu durumlarda mevcut bir olguyu

gerçek yaşam bağlamında inceleyen gözlemsel bir araştırma yöntemidir (Yin, 2009). Bu yöntemle doküman, kişiler, gözlem, arşiv kayıtları gibi farklı kaynaklardan veri toplanarak incelenen duruma neden olan faktörlerin ortaya çıkarılması hedeflendiği için bu süreç çok çaba ve zaman gerektirebilir. Durum çalışmaları açıklayıcı (explanatory), tanımlayıcı (descriptive) ve keşfedici (exploratory) özelliklerde olabilir ve bu durum onu diğer araştırma yöntemlerinden ayırmaktadır (Yin, 2009). Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan uygulamalı sınavlarda karşılaşılan zorlukların ortaya çıkma nedenlerinin ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerilerinin araştırıldığı bu çalışmadaki durum çalışması türü ise açıklayıcı durum çalışmasıdır.

Bu çalışma kapsamında, ortaokul öğrencileri ve İngilizce öğretmenlerinin İngilizce uygulamalı sınavlarda karşılaştıkları zorluklar öğretmen ve öğrenci bazında incelendiği için çalışmanın deseni iç içe geçmiş tek durum çalışması olarak belirlenmiştir. Yin (2009) 'e göre tek durum çalışması (single case study) belirli bir vaka ya da incelenen duruma ev sahipliği yapan bir okul gibi günlük hayatın içinde var olan olay ve durumları incelemeyi amaçlamaktadır. İç içe geçmiş durum çalışması (embedded case study) incelenen temel duruma ait alt tabakaları (alt analiz birimleri) içermekte ve bu alt durumların her birinin ayrı ayrı incelenmesine önem verilmektedir (Yin, 2009). Bu çalışmanın deseni, Yin (2009)'ın durum çalışması desenine göre belirlenmiş olup kullanılan desene ilişkin bilgiler Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1 Durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş durum deseni (Yin, 2009).

Şekil 1’de görüldüğü gibi bu çalışmada ortaokul İngilizce uygulamalı sınavlarda karşılaşılan zorluklar tek bir durumu temsil ederken bu sınavların öğrenci ve öğretmenler tarafından değerlendirilmesinin, süreçte karşılaşılan zorlukların ve çözüm önerilerinin öğrenci ve öğretmenlerin bakış açılarından incelenmesi ise iç içe geçmiş durumu temsil etmektedir.

Ortaokul İngilizce uygulamalı sınavlarda karşılaşılan zorlukları farklı kaynaklar aracılığıyla elde edilen bilgiler doğrultusunda derinlemesine incelemek ve bu süreçte karşılaşılan zorluklara ışık tutacak çözüm önerileri sunmak amacıyla, veriler öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşmeler, İngilizce öğretmenlerinden ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yardımıyla toplanmıştır. Bu çalışmadaki işlem süreci Şekil 2’ de sunulan İç İçe Geçmiş Tek Durum Deseni’ ndeki gibidir.



Şekil 2 Çalışmanın iç içe geçmiş tek durum deseni

Şekil 2’deki Çalışmanın İç İçe Geçmiş Tek Durum Deseni incelendiğinde ortaokul İngilizce dersinde yapılan dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaşılan zorluklar ortaokul

analiz biriminden elde edilen veriler doğrultusunda incelenmiştir. Analiz birimi olan ortaokulda uygulamalı sınav sürecinde karşılaşılan zorlukların ve bu zorluklara ışık tutabilecek çözüm önerilerinin belirlenebilmesi amacıyla öğrencilerle yapılandırılmış görüşmeler; öğretmenlerle ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Elde edilen veriler nitel veri analizi tekniklerinden içerik analiziyle analiz edilerek raporlaştırılmış ve öneriler sunulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu ve Çalışmanın Veri Kaynakları

Çalışmada veri bütünlüğünü sağlamak amacıyla görüşme ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler ile doküman incelemesi/analizi birlikte kullanılmıştır. Durum çalışmalarında çeşitli kaynaklardan veri toplanması, başka bir deyişle çoklu kaynaklarla veri üçgenlemesi (triangulation) yapılması yapı geçerliği sorunlarını büyük oranda engellediği düşünülmektedir (Decrop, 1999; Denzin, 1978; Flick, 2004; Hatch, 2023; Saldana, 2011; Patton, 2014; Davie & Wyatt, 2021; Yin, 2009).

3.2.1. Çalışma Grubu

Çalışmanın verileri 2023-2024 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı devlet ortaokullarında öğrenim gören 10 öğrenci ve ortaokullarda görev yapmakta olan 15 İngilizce öğretmeni olmak üzere iki farklı gruptan elde edilmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerle görüşme, İngilizce öğretmenleriyle görüşme ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemeyle, incelenen durum gerçeğe en yakın şekilde temsil edilebilmekte ve çalışmanın amacına uygun, bilgi açısından zengin durumu sağlayarak derinlemesine araştırma yapılabilir (Büyüköztürk, 2012). Çalışma grubu, incelenen durumun gerçek anlamda temsil edilebilmesi ve çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumu sağlamak adına amaçlı örnekleme yöntemlerinden “Maksimum Çeşitlilik Örnekleme” tekniği kullanılarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Çalışma verilerinin toplandığı öğrenci ve öğretmenlere ait betimsel özellikler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1’de çalışmaya katılan öğrencilerin betimsel özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1 Öğrencilerin betimsel özelliklerine dair bilgiler

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	5	50
	Erkek	5	50
	Toplam	10	100
Sınıf	5	2	20
	6	3	30
	7	3	30
	8	2	20
	Toplam	10	100
Uygulamalı Sınav Puan Ortalaması	55-79	5	50
	80 ve üstü	5	50
	Toplam	10	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya dahil edilen 5'i (%50) kız, 5'i (%50) ise erkek olmak üzere toplam 10 ortaokul öğrencisinden görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Bu öğrencilerden 2'si (%20) 5. sınıf, 3'ü (%30) 6. sınıf, 3'ü (%30) 7. sınıf ve 2'si (%20) 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışmaya katılan 10 öğrenciden 5'inin (%50) uygulamalı sınav puan ortalaması 55 ila 79, 5'inin (%50) ise uygulamalı sınav puan ortalaması 80 ve üstü olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2'de çalışmaya dahil edilen 15 İngilizce öğretmenin betimsel özelliklerine dair bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 2 Öğretmenlerin betimsel özelliklerine dair bilgiler

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	8	53,3
	Erkek	7	46,6
	Toplam	15	100
Yaş	22-30 Yaş	5	33,3
	31-40 Yaş	6	40
	41 yaş ve üstü	4	26,6
	Toplam	15	100
Kıdem	5-10 yıl	7	46,6
	11 yıl ve üzeri	8	53,3
	Toplam	15	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	10	66,6
	Yüksek Lisans	5	33,3
	Toplam	15	100
Hizmet İçi Eğitim	Evet	2	13,3
	Hayır	13	86,6
	Toplam	15	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere çalışmada görüşme yapılan İngilizce öğretmenlerinin 8'i

(%53,3) kadın, 7'si (%46,6) ise erkektir. Katılımcı öğretmenlerin 5'i (%33,3) 22-30 yaş aralığında bulunmaktayken, 6'sı (%40) 31-40 yaş aralığında, geri kalan 4'ünün (%26,6) ise 41 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan 15 İngilizce öğretmenin 7'si (%46,6) 5-10 yıl arası kıdeme sahipken 8'i (%53,3) 11 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 10'u (%66,6) lisans düzeyinde 5'i (%33,3) ise yüksek lisans düzeyinde bulunmaktadır. Ortaokuldaki uygulamalı İngilizce sınavlarıyla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmen sayısı 2 (%13,3) olup 13 (%86,6) öğretmen hiçbir eğitim almamıştır.

3.2.2. Çalışmanın Veri Kaynakları

Durum çalışmalarında çoklu veri kaynaklarından yararlanılarak elde edilen bulguların birbirini desteklemesi araştırmacıyı daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaştırdığı düşünüldüğünden (Yin, 2009) bu çalışmada katılımcılarla görüşmelerde ses ve video kayıtları alınmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında ulaşılan belgeler incelenerek doküman analizi yapılmıştır. Belge, fotoğraf, video ve film gibi görsel kaynaklar da dahil olmak üzere çok çeşitli materyalleri ifade etmek için kullanılan bir terimdir (Merriam & Tisdell, 2015). Doküman analizi kitaplar, gazete makaleleri, akademik dergi makaleleri gibi basılı ve elektronik belgeler de dahil olmak üzere çeşitli belge türlerinin analiz edilmesinden oluşmaktadır (Altheide & Schneider, 2012; Balcı, 2016; Denzin & Lincoln, 2005; Ekiz, 2015; Karasar, 2005; Morgan, 2022; Bowen, 2009; Yin, 2009; Glesne, 2011; Merriam & Tisdell, 2015; Seyidoğlu, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda doküman analizi, çoklu veri kaynaklarıyla elde edilen verilerin birbirleriyle karşılaştırılmasını ve aralarındaki ilişkinin doğrulanmasını sağlayarak bir olay veya duruma derinlemesine ve kapsamlı bir anlayış getirilmesini mümkün kılmaktadır. Böylelikle bir araştırma kapsamında meydana çıkabilecek önyargıların azalması beklenmektedir. Çalışmanın belli bir plan dahilinde gerçekleşmesi adına, doküman analizini bağımsız bir araştırma yöntemi olarak niteleyen Bowen (2009)'ın doküman analizi işlem basamakları rehber alınmış ve bu basamaklar şu şekildedir:

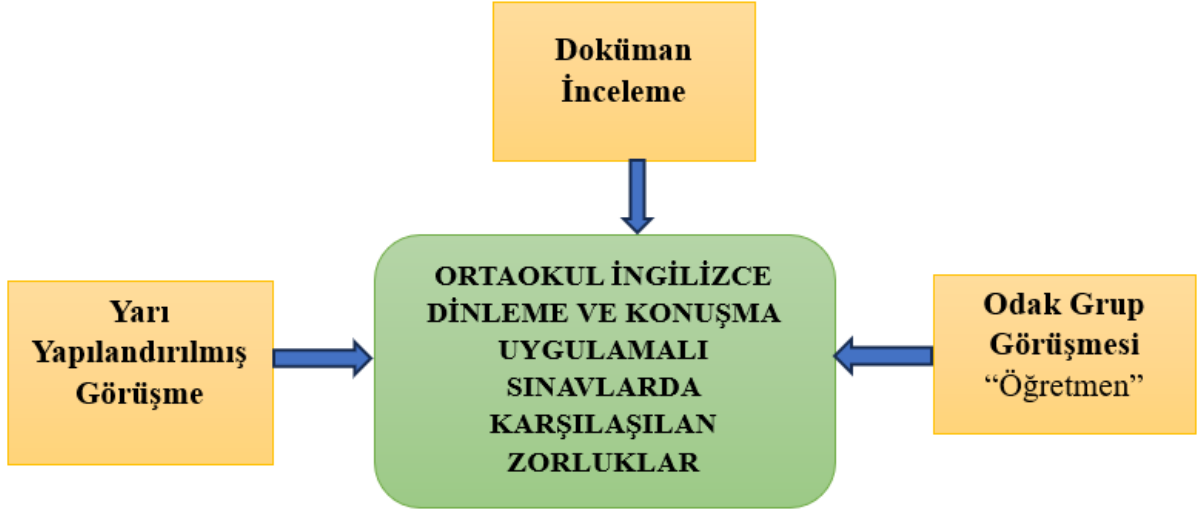
1. Dokümanların Toplanması (Gathering Documents)
2. Dokümanların Okunması ve Ön İncelemesi (Skimming, Reading, and Reviewing)
3. Kodlama ve Tema Oluşturma (Coding and Thematic Analysis)

4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması (Analyzing and Interpreting Data)

5. Sonuçların Raporlanması (Reporting Findings)

Yukarıda gösterilen doküman analizi aşamaları çalışmanın bir plan çerçevesinde, hedefe uygun dokümanlara ulaşarak yürütüldüğünü ve bu dokümanların incelenip analiz edildiğini göstermektedir. Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaşılan zorlukların öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda derinlemesine incelenerek karşılaşılan zorluklara çözüm önerileri sunmayı amaçlayan çalışmaya ilişkin dokümanlar incelenmiş olup katılımcı öğrencilerin sınıf ve İngilizce puan bilgilerine öğrencilerin velilerinin izni dahilinde e-okul sitemi üzerinden ulaşılmış ve elde edilen bilgiler çalışmanın veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce öğretmenleriyle de yüz yüze ve telefonla yapılan görüşmeler aracılığıyla çalışmaya ait veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilerek raporlama işlemi yapılmıştır.

Durum çalışmalarında çoklu veri kaynaklarının kullanılması çalışmayı zenginleştireceğinden, çalışmadan elde edilen sonuçlar daha geniş bir çerçevede yorumlanarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini büyük oranda artıracaktır (Yin, 2009). Bu çalışma kapsamında ortaokul İngilizce uygulamalı sınavlarda öğrenci ve öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları derinlemesine inceleyerek ortaya koymak ve bu zorluklara ışık tutacak çözüm önerilerini belirlemek için öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme soru formları kullanılarak görüşme; öğretmenlerle ise yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca konuyla ilgili dokümanlar incelenerek elde edilen veriler, katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucu ulaşılan bulgularla zenginleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına dair bilgiler Şekil 3’ te yer almaktadır.



Şekil 3 Çalışmanın veri toplama araçları

Şekil 3’te gösterilen çalışmanın veri toplama araçlarına bakıldığında çalışmaya katılanların kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu” ve Ortaokul İngilizce uygulamalı sınavlar sürecini derinlemesine incelemek, karşılaşılan zorlukları belirlemek ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi soru formları kullanılmıştır. Ayrıca araştırılan konu hakkında daha detaylı bilgilere ulaşmak adına katılımcılara sonda sorular sorulmuştur.

Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmelerinin hazırlanma aşamasında öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve taslak formlar oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak formlara yönelik alan uzmanları ile görüşmeler yapılarak görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen dönütler çerçevesinde görüşme formlarına son şekilleri verilmiş ve alan bilgisi ve dil bilgisi uzmanları tarafından çalışmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirme yapılmıştır. Uzmanların değerlendirmesi sonrasında veri toplama araçları uygulanmaya hazır halini almıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere aşağıda ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

Ortaokul İngilizce Uygulamalı Sınavlarda Karşılaşılan Zorlukların Değerlendirilmesine İlişkin Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Bu durum çalışmasında öğrenci ve öğretmenlere uygulanmak üzere 2 farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşleri alınmıştır. Eğitim Programları ve Öğretim alanında 2 uzman ve 3 İngilizce öğretmenin görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak formlar uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme tekniği, çalışmaya katılan bireylerin iç dünyasına girerek bir konu veya duruma ilişkin duygu, düşünce, tutum, tecrübe ve şikayetin idrak edilebilmesi amacıyla kullanılan önemli bir veri toplama aracıdır (Berg, 2007; Gillham, 2000; Hancock & Algozzine, 2006; Karataş, 2017; Mason, 1996; Patton, 1987; Sevcen & Çilingiroğlu, 2007; Stake, 2010). Bu teknikte görüşmeci, katılımcıyla iş birliği halinde olmalı ve katılımcının sorulara yetersiz ya da yüzeysel cevap verdiği durumlarda konuşmayı sürdürebilmelidir (Dömbekci & Erişen, 2022). Araştırılan konuda derinliğe inebilmek ve detaylı bilgi toplayabilmek için iyi bir görüşmecinin yetenekli olması gerektiği; dolayısıyla görüşme tekniği bilimsel bir teknik olmakla birlikte sanat olarak da ifade edilmektedir (Berg & Lune, 2015; Creswell 2013; Kvale, 1996; Seidman, 2013).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde çalışmanın amacı, ana ve alt problemlerine yönelik önceden belirlenmiş sorular bulunmasına karşın araştırmacı araştırılan durum veya olguyu farklı yönlerden ele almak, konuyla ilgili detaylı bilgilere ulaşmak veya yetersiz bilginin olduğu durumlarda boşluğu doldurmak amacıyla bu sorular üzerinde değişiklikler yapılabilir (Barriball & While, 1994; Dömbekci & Erişen, 2022; Karataş, 2017; Sevcen & Çilingiroğlu, 2007; Wengraf, 2001, s. 62). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, olayların katılımcı bireyler üzerindeki etkisinin değerlendirilmesini kolaylaştıran açık uçlu soruların kullanılması yoluyla bağlamsal verilerin toplanmasına olanak tanımaktadır (Fallon, 2008). Bu veri toplama aracıyla görüşülen kişinin sorulara verdiği yanıtlar genişletilerek detaylı bilgiye ulaşmak için ortam oluşturulmakta ve konunun derinliğine ulaşılması mümkün olmaktadır (Rubin & Rubin, 2005, s. 88).

Creswell (2013) nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmeler yürütülürken takip edilmesi gereken adımları şu şekilde sıralamıştır:

- Çalışmanın amacının belirlenmesi (purpose of the study)
- Katılımcıların seçimi (selecting participants)

- Görüşme sorularının hazırlanması (interview questions)
- Görüşme yapılacak yerin hazırlanması (interview setting)
- Görüşmenin gerçekleştirilmesi (conducting the interview)
- Verilerin kaydı ve transkripsiyonu (recording and transcribing data)
- Verilerin analizi (analyzing data)
- Bulguların doğrulanması (validating the findings)

Ortaokul İngilizce Uygulamalı Sınavlarda Karşılaşılan Zorlukların Değerlendirilmesine İlişkin Gerçekleştirilen Odak Grup Görüşmesi

Bu durum çalışmasında yarı yapılandırılmış görüşmelere ek olarak ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenleriyle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri, önceden belirlenen yönergeler kapsamında gerçekleştirilen, katılımcılara görüşlerini özgür bir şekilde ifade etmelerini sağlayacak bir ortam sağlayarak onların belirlenen konu hakkındaki duygu, düşünce, bakış açısı ve deneyimlerine ilişkin detaylı veri toplamayı amaçlamaktadır (Bowling, 2002; Çokluk vd., 2011; Gibbs, 1997; Kitzinger, 1995; Krueger, 2014; O. Nyumba, vd., 2018; Stewart & Shamdasani, 1990). Bu bağlamda, odak grup görüşmelerinde katılımcıların kurdukları karşılıklı etkileşimler birbirlerinin zihinlerindeki duygu ve düşünceleri tetikleyerek zengin bir fikir alışverişi sağlanmaktadır (Çokluk vd., 2011; Kitzinger, 1995). Odak grup görüşmelerinin amacı anlam çıkarmak yerine anlamak; genellemek yerine çeşitliliği tanımlamak, katılımcılarla ilgili açıklama yapmak yerine onların duruma bakış açılarını ortaya çıkarmaktır (Krueger, 1994). Katılımcılar genellikle birbirleriyle iletişim kurmaktan keyif alırlar, ayrıca tartışma hem katılımcılar hem de araştırmacı için farklı fikirler ve bakış açıları oluşturur (Cameron, 2010).

Çokluk ve diğerleri (2011) odak grup görüşmelerinin aşamalarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Araştırılan konunun belirlenmesi, sınırlarının çizilmesi ve konuların önem sırasına konulması
- Katılımcılara ilişkin bilgilerin ve sorulacak soruların belirlenmesi
- Görüşme yeri, zamanı ve görüşmede görev alacak kişilerin seçilerek belirlenerek

görüşmenin yapılması

- Görüşmenin özetlenmesi, rapor ve kısa notların incelenmesi, verilerin analiz edilerek raporlaştırılması.

Krueger ve Casey (2015) odak grup görüşmesinin verimliliğini artırmak adına görüşmede yer alacak soruları şu şekilde sıralamıştır:

1. **Açılış Soruları (Opening Questions):** Katılımcıları rahat hissettirmek ve sohbete başlamak amacıyla kendilerini kısaca tanıtmalarını içeren sorulardan oluşur.
2. **Giriş Soruları (Introductory Questions):** Katılımcıların konuyla bağlantı kurarak konu hakkında düşüncelerini sağlayan sorulardır.
3. **Isındırma-Geçiş Soruları (Transition Questions):** Katılımcıların konuya ilişkin düşüncelerini derinleştiren, konunun ana kısmına geçiş yaparken kullanılan sorulardır.
4. **Anahtar Sorular (Key Questions):** Görüşmenin asıl amacına hizmet eden, en önemli ve detaylı cevaplar alınmak istenen temel sorulardır.
5. **Kapanış Soruları (Ending Questions):** Katılımcılara son kez düşünme fırsatı vererek onların söylediklerini özetlemek ve görüşmenin kapanışını yapmak için kullanılan sorulardır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında çalışmanın odak grup görüşmesi aşamasında katılımcılara dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaşılan zorluklara ilişkin “okuma, yazma, dinleme ve konuşma” gibi bilişsel alan sorularının yanında “tutum ve yaklaşımlarını” belirlemek amacıyla duyuşsal alan soruları da yöneltilmiştir. Bu bağlamda görüşmenin açılış sorusu “Kendinizi kısaca tanıtır mısınız?” şeklinde olup giriş soruları olarak “Kaç yıldır İngilizce öğretiyorsunuz?”, “İngilizce dersi ölçme ve değerlendirmede en çok hangi dil becerileri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) üzerinde duruyorsunuz?” soruları sorulmuştur. Isındırma soruları olarak “İngilizce uygulamalı sınavlar hakkında ne düşünüyorsunuz?”, “Öğrencilerinizin uygulamalı sınavlara yaklaşımlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” soruları sorulmuştur. Anahtar sorular olarak “Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan dinleme ve konuşma sınavlarında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?”, “İngilizce dinleme sınavlarında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?”, “İngilizce konuşma sınavlarında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?” ve “Bu

görüşmede belirtilen sorunların çözümüne yönelik ne gibi önerilerde bulunabilirsiniz?” soruları sorulmuştur. Görüşme, “Son olarak, bu görüşmede belirttiğiniz hususlar dışında eklemek istediğiniz başka bir konu var mı?” sorusu sorularak odak grup görüşmesi sonlandırılmıştır. Yukarıda belirtilen ölçütler baz alınarak hazırlanan odak grup görüşmesi formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla taslak odak görüşme formu Mersin Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde öğretim elemanı olarak görev yapan 3 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Odak grup görüşmesi formunda yer alan soruların amacı katılımcıların İngilizce uygulamalı sınavlarda karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşlerini çeşitli açılardan belirlemektir. Bu bağlamda genel hedeften sapmamak adına katılımcılara belirli sorular yöneltirse de sorulara verdikleri yanıtların birbirlerinin görüşlerini etkileyebileceği dikkate alınarak grupta ortak bir sinerjinin meydana gelmesine önem verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama sürecinde öncelikle araştırmacıların hazırlamış olduğu görüşme soru formları aracılığı ile öğrenci ve öğretmenlerle İngilizce uygulamalı sınavlarda karşılaşılan zorluklara ilişkin derinlemesine inceleme yapılarak karşılaşılan zorluklar ve bu zorluklara ışık tutacak çözüm önerileri için katılımcıların görüşleri alınmıştır. Sonraki süreçte İngilizce öğretmenleriyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara çalışmayla ilgili bilgi verilmiş ve görüşmeye katılmak için onayları alınmıştır. Ayrıca katılımcılara çalışmanın amacı hakkında ve samimi yanıtlarının önemi hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılar kimliklerinin ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı, görüşmelerin izinleri dahilinde kayıt altına alınabileceği ve bu çalışma dışında kullanılmayacağı hususunda bilgilendirilmişlerdir.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamındaki veriler, çalışmanın alt problemlerine yönelik öğrenci ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğretmenlerle odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Nitel araştırmalarda araştırma sürecinin önemli bir aşamasını kapsayan veri analizi teknikleri içerisinde bulunan içerik analizi, verilerin belirli tema ve kavramlar etrafında toplanarak benzerlik ve farklılıklar çerçevesinde

düzenlenmesini ve yorumlanmasını sağlar (Büyüköztürk vd. 2013, s.250; Yıldırım & Şimşek, 2018, s.227). İçerik analizi verilerin sistematik bir şekilde kod ve kategorilere ayrılmasını sağlayarak verilerin derinlemesine incelenmesine olanak tanır (Merriam, 1998, s.58). Veri toplama sürecinde katılımcıların izni dahilinde ses kayıt cihazı kullanılarak toplanan veriler yazılı hale getirilerek analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler iki ayrı uzmanın birbirinden bağımsız şekilde değerlendirmesi sonucu tema ve alt temalara ayrılarak kodlar oluşturulmuş ve birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman (1994), nitel veri analizinde güvenilirliğin sağlanması için kodlayıcılar arası güvenilirlik (iç tutarlılık) oranının “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” formülüyle hesaplanmasını önermektedir. Bu bilgiler ışığında yapılan hesaplamayla elde edilen sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3 *Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Katsayı Değerleri*

Alt Problem	Miles ve Huberman Güvenirlik Katsayı Değeri	
	Dinleme Sınavı	Konuşma Sınavı
1. Alt Problem	0,90	1,00
2. Alt Problem	0,90	0,88
3. Alt Problem	1,00	0,88
4. Alt Problem	1,00	1,00

Miles ve Huberman’ a (1994) göre nitel güvenilirliği sağlamak için kodlayıcılar arası en az %80 uyum sağlanmalıdır. Tablo 3 incelendiğinde, çalışmanın 1., 2., 3. ve 4. alt problemlerine ilişkin kodlayıcılar arası uyum katsayı değerlerinin ,80’ in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu değerler, yapılan kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.5. Çalışma İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Sosyal bilimlerde derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde etme potansiyeli sebebiyle yaygın olarak kullanılan nitel araştırmalarda (Creswell, 2007; Patton, 2014; Yalçın, 2022; Yıldırım, 1999) geçerlik ve güvenilirlik kavramı pek kullanılmamaktadır. Buna karşın Creswell ve Miller (2000)’e göre, nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlayabilmek adına araştırmacının belli süreçleri takip ederek bulguların doğruluğunu, tutarlılığını ve inandırıcılığını teyit etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik dikkat edilmesi gereken bir konudur. Üçgenleme (triangulation) olarak bilinen, farklı veri kaynaklarından (gözlem,

görüşme, doküman analizi vb.) ulaşılan bulguların birbiriyle karşılaştırılarak tutarlılıklarının değerlendirilmesi, araştırmacının araştırma sahasında uzun vakit geçirerek konuya ilişkin daha kapsamlı bakış açısı geliştirmesi, araştırma bulgularının katılımcılarla paylaşılarak onlardan dönüt alınması, bağımsız bir araştırmacının bütün süreci ve bulguları incelemesi ve değerlendirmesi, araştırma bulgularının ayrıntılı şekilde betimlenmesi araştırmanın geçerliğini artırmada kullanılan stratejilerdir (Creswell & Creswell, 2018). Bu çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla ortaokulda öğrenim gören öğrenciler ve İngilizce öğretmenleri olmak üzere farklı kaynaklardan veri toplanmış, ortaokul İngilizce uygulamalı sınavlarda karşılaşılan zorluklar farklı perspektiflerden derinlemesine incelenmiş, çalışmanın bulguları katılımcılara okutularak sonuç raporuna yönelik dönütleri alınmıştır. Araştırma süreci ve bulguların dışarıdan bir bakış açısıyla değerlendirilmesi adına bağımsız başka bir araştırmacı tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacının ortaokulda görev yapan bir İngilizce öğretmeni olarak araştırma sahasında uzun vakit geçirmiş olması çalışmanın geçerliğini artırmaktadır.

Nitel araştırmalarda araştırmanın tutarlılığını, doğruluğunu ve tekrarlanabilirliğini ifade eden güvenilirlik (trustworthiness); araştırmanın inanılabilirliğini, transfer edilebilirliğini, tutarlılığını ve doğrulanabilirliğini kapsar (Lincoln & Guba, 1985). Creswell ve Creswell (2018), nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için şu hususlara önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir:

- Araştırma sürecinde elde edilen veriler açık ve ayrıntılı bir şekilde kaydedilmeli,
- Kod tanımları yaparken kodlar birbiriyle karşılaştırılmalı, kısa notlarla kodlar ayırt edilmeli ve varsa anlam kaymaları giderilmeli,
- Farklı araştırmacılar tarafından bağımsız olarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılmalı ve kodlar kendi arasında kontrol edilmeli,
- Tek araştırmacı tarafından yürütülen çalışmalarda kodlar başka bir uzman tarafından kontrol edilmeli,
- Araştırmacının kendi önyargı, değerlerinin ve deneyimlerinin araştırma sonuçlarını etkileyebileceği düşünüldüğünden araştırmacı yanlılığı en aza indirilmeli

Bu çalışmada elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak adına veri toplama sürecinde yapılan görüşmeler esnasında notlar alınarak kod ve temaların doğru şekilde oluşturulmasına

özen gösterilmiş, katılımcılarla veri analizi sonuçları paylaşılarak kodlayıcılar arası tutarlılığı sağlamak için veriler başka bir araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, çalışmanın her bir alt problemi için Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülüyle hesaplanmıştır. Ayrıca, çalışmanın güvenilirliğini artırmak adına çalışmanın verileriyle sistemli veri tabanı derlemesi (Yin, 2009) yapılmış ve araştırmacı tarafından çalışmanın verilerine ilişkin ses kaydı, video kaydı ve yazılı notlarla detaylı bir veri tabanı oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin her biri yaklaşık 25 ila 40 dakika sürerken, odak grup görüşmesi yaklaşık 85 dakika sürmüştür.



BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde bulgular çalışmanın alt problemleri doğrultusunda sırayla verilmiştir.

4.1. Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi kapsamında “Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan dinleme ve konuşma sınavlarında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

4.1.1. Öğrencilerin İngilizce Dinleme Sınavlarında Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaştıkları zorlukları belirlemek amacıyla öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen katılımcı görüşleri alıntılanarak verilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğrencilerin İngilizce dinleme sınavlarında karşılaşılan zorluklar teması altında; *öğretimsel zorluklar*, *öğrenci kaynaklı zorluklar*, *teknik ve çevresel zorluklar*, *İngilizce dil yapısına bağlı zorluklar* şeklinde alt temalar oluşturulmuştur.

Öğrencilerin dinleme sınavlarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4 Öğrencilerin İngilizce dinleme sınavlarında karşılaştıkları zorluklar (N=10)

Tema: Öğrencilerin İngilizce dinleme sınavında karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri			
Alt temalar	Kodlar	f	%
Öğretimsel zorluklar	Derste yeterli dinleme pratiği yapamama	9	56,2
	Dinleme sınavı formatına uyum sağlayamama	7	43,7
	Toplam	16	100
Öğrenci kaynaklı zorluklar	Dinleme metninin hızına yetişememe/metni birden fazla dinleme ihtiyacı (bir cevabı yazarken diğerini kaçırma)	12	32,4
	Dinlediğini anlayamama	10	27
	Duyuşsal zorluklar (kaygı, heyecan ve stres, garip hissetme, düşük not alma korkusu)	9	24,3
	Dinleme sınavına hazırlık yapamama	6	16,2
	Toplam	37	100
Teknik ve çevresel zorluklar	Ses sistemi problemleri (akıllı tahtanın kapanması, sesin kesilmesi, yankılanması, cızırtı, farklı aksanlar)	7	58,3
	Sınava odaklanamama/dikkatinin dağılması (sınıfların kalabalık olması/öğrencilerin gürültü yapması)	5	41,6
	Toplam	12	100
İngilizce dil yapısına bağlı zorluklar	İngilizce kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farkı bilememe (kelimelerin telaffuzunu anlayamama, duyduğu gibi yazma, kelimeyi yazarken harf hatası yapma)	15	75
	İngilizce cümle yapısını bilememe	5	25
	Toplam	20	100

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin, öğretimsel zorlukları *derste yeterli dinleme pratiği yapamama* (9, %56,2), *dinleme sınavı formatına uyum sağlayamama* (7, %43,7) olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğrenci kaynaklı zorlukları *dinleme metninin hızına yetişememe/metni birden fazla dinleme ihtiyacı* (12, %32,4), *dinlediğini anlayamama* (10, %27), *duyuşsal zorluklar* (9, %24,3, *dinleme sınavına hazırlık yapamama* (6, %16,2) olarak tanımladıkları görülmektedir. Teknik ve çevresel zorlukları *ses sistemi problemleri* (7, %58,3), *sınava odaklanamama/dikkatinin dağılması* (5, %41,6) olarak tanımladıkları görülmektedir. İngilizce dil yapısına bağlı zorlukları *İngilizce kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farkı bilememe* (15, %75), *İngilizce cümle yapısını bilememe* (5, %25) olarak tanımladıkları görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin İngilizce dinleme sınavlarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci 1: “Kelimelerin telaffuzunu bilmediğimden dolayı anlamıyorum. Sınavın ilk defa olmasından dolayı biraz heyecanlandım, zorlandım. Kelimeler çok hızlı gidiyor, hızına yetişemiyorum. Kelimeler anlaşılıyor, çok anlaşılıyor gibi söylüyorlar.”

Öğrenci 2: “Dinlerken bir de onu kafamda Türkçeye çevirmem gerekiyor. Hem o an beynimde çeviriyorum hem de yazıyorum. Kelimeyi yazarken bir sonrakini söylüyor, o anki kelimeyi yazamıyorum, öyle kalıyor. Kaçıyorum. Çünkü çok hızlı söylüyorlar. Kelimeyi okunuşuyla değil de yazılışıyla yazmamız gerektiği için zorlanıyoruz.”

Öğrenci 3: “Düşük alacağım diye korkuyorum. Bazen arkadaşlarım sınav yaparken konuşuyorlar, ses yapıyorlar. Öğretmenim de onlara kızarken tahtadaki sesi duyamıyorum. Bir gürültü oluyor. Benim duymamı engelliyor. Dinlemenin hızına yetişemiyorum. Net duyamıyorum. Farklı telaffuz ediliyor kelimeler. Ben yanlış yazabiliyorum onları.”

Öğrenci 6: “Ben aslında sözcükleri kâğıtta yazılı halde görsem boşlukları kolay doldurabilirim. Ama dinleyince zor oluyor. Birini söyleyince öbürüne hemen geçiyor. Yani kaçırabiliyorum. 3-4 defa dinletiyor hoca ama bence yetersiz. Bazen tahtadan ses bozuk geliyor öyle cızırtı oluyor. Tam anlayamıyorum kelimeleri.”

Öğrenci 8: “İlk kez yapıyorduk, ben hiçbir şey bilmiyordum sınav nasıl olacak diye. Ses kaydı çok hızlı gidiyor. Akıllı tahtadan net duyulmuyor ses. Çok dinleme yapamıyoruz derslerde. Kelimeyi direkt okunduğu gibi yazdığım zaman yani yazıldığı gibi yazmadığım zaman acaba hoca kabul eder mi falan diye düşünüyorum. Yani yapamayacağım korkusunu yaşıyorum.”

Öğrenci 10: “Ben LGS’ye (Liselere Geçiş Sistemi) hazırlanıyorum. Bence bu sınavların olmaması gerekiyor bu dönemde. Hiç testle alakası olmayan bir şey yani bu sınav. Dinleme sınavı yerine test şeklinde bir sınav yapılabilirlerdi.”

4.1.2. İngilizce Konuşma Sınavlarında Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğrencilerin İngilizce konuşma sınavlarında karşılaşılan zorluklar teması altında; *öğretimsel zorluklar*,

öğrenci kaynaklı zorluklar, sınav ortamı ve uygulama kaynaklı zorluklar, İngilizce dil yapısına bağlı zorluklar şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin konuşma sınavlarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5 Öğrencilerin İngilizce konuşma sınavlarında karşılaştıkları zorluklar (N=10)

Tema: Öğrencilerin İngilizce konuşma sınavında karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri			
Alt temalar	Kodlar	f	%
Öğretimsel zorluklar	Derste yeterli konuşma pratiği yapamama	13	61,9
	Konuşma sınavını LGS formatına uygun bulmama	4	19
	Konuşma sınavı formatına uyum sağlayamama	4	19
	Toplam	21	100
Öğrenci kaynaklı zorluklar	Duyuşsal zorluklar (toplum önünde konuşmaktan çekinme, kötü hissetme, sınav kaygısı, stres, endişe, heyecan, utanma, başarısızlık korkusu, rezil olma korkusu, baskı altında hissetme)	21	63,6
	Ezberlediği cümleleri unutma	5	15,1
	Ders dışında konuşma pratiği yapmama	4	12,1
	Kelime bilgisi eksikliği	3	8
	Toplam	33	100
Sınav ortamı ve uygulama kaynaklı zorluklar	Konuşma sınavının diyalog şeklinde yapılmaması (kelime bilgisi sorulması/çeviri yaptırılması/cümle ezberi yaptırılması)	13	30,2
	Sınava odaklanamama/dikkatinin dağılması (sınav esnasında diğer öğrencilerin gürültü yapması ve dikkat dağıtması)	12	27,9
	Öğrencinin tahtaya çıkarılarak sınav yapılması	8	18,6
	Sınavın çok uzun sürmesi (kalabalık sınıflarda)	7	16,2
	Geri bildirim verilmemesi (öğretmenlerin, öğrencilerin konuşmalarına dair geri bildirimde bulunmaması)	3	6,9
	Toplam	43	100
İngilizce dil yapısına bağlı zorluklar	İngilizce kelimeleri doğru telaffuz edememe	10	62,5
	İngilizce cümle kuramama (kelimelerin yerlerini karıştırma, kelimeleri doğru sıraya koyamama)	6	37,5
	Toplam	16	100

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin, öğretimsel zorlukları *derste yeterli konuşma pratiği yapamama* (13, %61,9), *konuşma sınavını LGS formatına uygun bulmama* (4, %19), *konuşma sınavı formatına uyum sağlayamama* (4, %19) olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğrenci

kaynaklı zorlukları *duyuşsal zorluklar* (21, %63,6), *ezberlediği cümleleri unutma* (5 %15,1), *ders dışında konuşma pratiği yapmama* (4, %12,1), *kelime bilgisi eksikliği* (3, %8) olarak tanımladıkları görülmektedir. Sınav ortamı ve uygulama kaynaklı zorlukları *konuşma sınavının diyalog şeklinde yapılmaması* (13, %30,2), *öğrencilerin gürültü yapması/dikkat dağıtması* (12, %27,9), *öğrencinin tahtaya çıkarılarak sınav yapılması* (8, %18,6), *sınavın çok uzun sürmesi* (7, %16,2), *geri bildirim verilmemesi* (3, %6,9) olarak tanımladıkları görülmektedir. İngilizce dil yapısına bağlı zorlukları *İngilizce kelimeleri doğru telaffuz edememe* (10, %62,5), *İngilizce cümle kuramama* (6, %37,5) olarak tanımladıkları görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin İngilizce konuşma sınavlarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci 1: “Bizim hocamız konuşma sınavı yapmadı. Kelime sordu sadece, öyle puan verdi. Biz önce hoca bize sorular soracak, biz de cevaplayacağız diye düşünmüştük. Ama işte bizim hoca daha değişik yaptı. Neden bilmiyorum. Mesela “okula neyle gidersin, okulun saat kaçta biter?” böyle sorular sormasını bekliyordum. Biz de bu sorulara İngilizce cevap vereceğiz diye düşünüyordum. Ama bizim hoca kelime yapmayı tercih etti.”

Öğrenci 2: “Konuşma sınavı pat diye yapıldı bize. İngilizce, Türkçe gibi değil. Kelimelerin yerleri çok değişiyor. Kelimeleri telaffuz etmekte zorlanıyorum. O yüzden cümleleri ezber yapmam gerekiyor. Herkesin önünde olmak daha fazla strese sebep oluyor. Mesela ben konuşurken arkadaşlarım surat ifadelerini falan değiştirtince kötü hissediyorum. LGS'yi düşününce açıkçası konuşma sınavı saçma geliyor.”

Öğrenci 4: “Diyalog şeklinde geçmiyor konuşma sınavı. Tek biz anlatıyoruz. Öğretmen tahtaya kaldırıyor, daha da bir heyecanlanıyorum. Kelimeleri tam olarak telaffuz edemiyorum. Tahtaya çıkınca herkesin bana bakması beni zorluyor. Ya unutursam, rezil olursam diye korkuyorum. Sanki bir baskı altındaymışım gibi.”

Öğrenci 5: “4 tane soru vermişti hoca. Hoca bize dedi ki evde cevaplarını yazın ezberleyin dedi. Üçünü doğru cevaplamaştım. Dördüncüsünde yarısını unuttum gitti. Yanlış söyleyebiliyoruz kelimeleri. Aksan ve telaffuzda sorun yaşıyoruz.”

Öğrenci 6: *“Sınavda ben heyecanlanıyorum. Kelimelerin yerlerini karıştırabiliyorum. İngilizce cümle kurma ile Türkçe cümle kurma farklı. Bir de ezber konusunda zorlandım. Aksan ve telaffuzda sorun yaşıyorum. Tahtaya herkesin önüne çıkınca utanıyorum. Hocayla göz göze gelince onun karşısında heyecanlanıyorum, unutuyorum söyleyeceğimi. Öğretmenim beni dinliyor, diğerleri gürültü yapıyorlar. Biri konuşunca aklımdaki her şey gidiyor”.*

Öğrenci 8: *“Konuşma sınavı ilk kez yaptığım bir şey olduğu için heyecanlanmıştım. Düşük puan almaktan korkuyorum, düşük almayı istemiyorum. Çünkü yapamadığım zaman üzülüyorum.”*

Öğrenci 10: *“Sınav olurken hoca o zaman tahtaya çıkardığı için birden heyecanlanıyorum. Öğretmen benimle konuşurken diğerleri o esnada ses yapıyorlar. Bazen konuştuğum şeyi karıştırıyorum. Öğretmen onları susturmasa hiçbir şey anlamayacağım. Öğretmen susun diyor ama onlar hala konuşuyorlar.”*

4.2. Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında “Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan dinleme ve konuşma sınavlarında öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaştıkları zorlukları belirlemek amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen katılımcı görüşleri alıntılanarak verilmiştir.

4.2.1. İngilizce Dinleme Sınavlarında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmeleri sonucunda Öğretmenlerin İngilizce dinleme sınavlarında karşılaştıkları zorluklar teması altında *öğretimsel zorluklar, öğrenci kaynaklı zorluklar, öğretmen kaynaklı zorluklar, teknik ve çevresel zorluklar*

şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin dinleme sınavlarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6 *Öğretmenlerin İngilizce dinleme sınavlarında karşılaştıkları zorluklar (N=10)*

Tema: Öğretmenlerin İngilizce dinleme sınavında karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri			
Alt temalar	Kodlar	f	%
Öğretimsel zorluklar	Öğrencilerin seviyelerine uygun dinleme metni bulamama (materyal yetersizliği)	10	41,6
	Ders programındaki içeriği yetiştirememe (İngilizce seçmeli derslerin kaldırılması, ders saatlerinin dinleme sınavı ve etkinlikleri için yeterli olmaması)	8	33,3
	LGS odaklı eğitim yaparak dinleme becerisini ikinci plana atmak zorunda kalma	6	25
	Toplam	24	100
Öğrenci kaynaklı zorluklar	Dinleme metnini sürekli tekrar ettirmesi/öğretmeni, metni seslendirme zorunda bırakması (öğrencilerin dinleme metninin hızına yetişememesi ve dinlediğini anlamaması sonucu tekrar dinleme ihtiyacı duyması)	15	38,4
	Duyduğunu yazıya aktaramaması (yazım hatası yapma, duyduğu gibi yazma)	13	33,3
	LGS öğrencilerinin dinleme sınavına karşı olumsuz tutumu	6	15,3
	Sınav günü öğrenci devamsızlığı	5	12,8
	Toplam	39	100
Öğretmen kaynaklı zorluklar	Duyuşsal zorluklar (stres, psikolojik olarak yorulma, empati ve vicdan yapma, öğrencilerin düşük performansı nedeniyle yetersizlik hissine kapılma, suçluluk duygusu)	10	55,5
	Değerlendirme sırasında puan kırma veya esneklik yapma konusundaki kararsızlıklar	8	44,4
	Toplam	18	100
Teknik ve çevresel zorluklar	Kalabalık sınıflarda sınavı yönetememe (sınıfta sessizliği sağlayamama)	12	52,1
	Teknik aksaklıklar (elektrik/internet kesintisi, ses kaydının hızlı olması, akıllı tahtanın ses kalitesinin düşük olması, ses kesilmesi, cızırtı)	11	47,8
	Toplam	23	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin, öğretimsel zorlukları *öğrencilerin seviyelerine uygun dinleme metni bulamama* (10, %41,6), *ders programındaki içeriği yetiştirememe*, (8, %33,3), *LGS odaklı eğitim yaparak dinleme becerisini ikinci plana atmak zorunda kalma* (6, %25) olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğrenci kaynaklı zorlukları *dinleme metnini sürekli*

tekrar ettirmesi/öğretmeni, metni seslendirme zorunda bırakması (15, %38,4), duyduğunu yazıya aktaramama (13, %33,3), LGS öğrencilerinin dinleme sınavına karşı olumsuz tutumu (6, %15,3), sınav günü öğrenci devamsızlığı (5, %12,8) olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğretmen kaynaklı zorlukları *duyuşsal zorluklar* (10, %55,5), *değerlendirme sırasında puan kırma veya esneklik yapma konusundaki kararsızlıklar* (8, %44,4) olarak tanımlanmıştır. Teknik ve çevresel zorluklar *kalabalık sınıflarda sınavı yönetememe* (12, %52,1), *teknik aksaklıklar* (11, %47,8) olarak tanımladıkları görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin İngilizce dinleme sınavlarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 1: “Çocuklar akıllı tahtadan anlamayınca ben seslendirmek zorunda kaldım dinleme metnini. Dinleme sınavının olmadığı gün öğrenci gelmiyor, onları sonrasında sınav yapmak çok sıkıntı oluyor. Boşlukları doldururken çoğunlukla duydukları şekilde yazıyorlar Türkçe gibi. Sekizinci sınıflar LGS’ye hazırlanıyoruz, sınavımız niye test şeklinde değil diye karşı çıkıyorlar dinleme sınavlarına.”

Öğretmen 3: “Sınavı uygularken en büyük sıkıntılardan biri sınıf mevcutları. Sınıf mevcutları bizde çok kalabalık. Bu tabii ki işleyişi etkiliyor. Çünkü dinleme dediğiniz etkinlik gerçekten çok sessiz bir ortamda yapılması gerekiyor. Yani orada çocuğun yaptığı bir yorum, mesela “öğretmenim duyamadım, anlayamadım” demesi kaosa sebep oluyor.”

Öğretmen 5: “Bir defa dinlemede anlayamıyorlar. O yüzden tekrar dinletmek durumunda kalıyoruz. Yani bir değil belki iki, belki üç belki dört. O yüzden ben kendim seslendirmek zorunda kalıyorum daha iyi anlaşılсын diye.”

Öğretmen 7: “Dinleme sınavında çocuklar ısrarla anlamadıklarını belirttiler. Bu da karmaşaya sebep oldu. Olması gerektiğinden fazla dinletmek zorunda kaldık. Bazı yerlerde mesela cidden anlaşılamaz gibiydi, orda ben cümleyi söyledim. Yani ben söylemek zorunda kaldım. Ses sistemi işimizi zorlaştırdı açıkçası.”

Öğretmen 8: *“Tekrar tekrar dinletmek zorunda kaldık bazı kayıtları. Bazen çocuklar anlayamadılar ve ben, benim sesimden, yavaş yavaş, çocukların anlayabileceği şekilde kayıtları okumaya çalıştım. Bunu yapmak zorunda değilim, yapmamam da gerekir açıkçası ama vicdanen yani çocuklar düşük almasın diye kendim seslendirdim tane tane okudum. Bir de sınav günü gelmeyenler oluyor onları da işte sonradan sınav yapmak çok meşakkatli bir durum.”*

Öğretmen 9: *“Hazırlık aşamasında elimizde mevcut bir materyal, bir örnek olmadığı için açıkçası nasıl bir sınav yapmamız gerektiğini bilmediğimiz için bu konuda bir yetersizlik duygusu hissettik. İnternet ortamında vesaire hiçbir şekilde ulaşabileceğimiz materyal yoktu. Devlet kitaplarımızda da bu konuda bir örnek, bir yönlendirme yoktu.”*

Öğretmen 10: *“Sınavda zorlanmamıza sebep olan şeyin bir tanesi çocukların anlamaması, duysa da bunu kâğıda dökememesi. Kimisi duyduğunu yazıyor, hiç dikkat etmiyor harflere falan. Çocukların sürekli “bir daha, bir daha” demeleri, bir daha tekrar ettirmeleri bizi yoruyor.”*

Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin, dinleme sınavında karşılaştıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğretmen 1: *“Adaptasyon süreci bizi yordu. Hazır olmadığımız bir sisteme direkt pat diye geçtik. Ne kitaplar hazırды ne biz hazırды ne de çocuklar hazırды. Çok tepeden inme oldu, çok zor oldu gerçekten hepimiz için. Öğrencinin hazır bulunuşluğunu da dikkate alarak uygun bir metin bulmak sıkıntı.”*

Odak Öğretmen 2: *“Çocuklar “çok hızlı konuşuyorlar öğretmenim” diyorlar. Telaffuz konusunda biraz sıkıntı yaşadıkları için duydukları kelimeyi doğru bir şekilde yazamadılar. Onların kağıtlarını değerlendirirken benim için problem oldu. Yanlış yazana da puan vermek zorunda kaldım sırf yüksek alsın diye. Hatta bazen yanlış yazdığı kelimeyi silip kendim yazıgım bile oldu.”*

Odak Öğretmen 4: “Çocukların aksandan kaynaklı bir anlama problemi olabiliyor. Bu yüzden bir iki defa dinlettikten sonra ayrıyetten ben şahsen kendim okumak zorunda kalıyordum bazen.”

4.2.2. Öğretmenlerin İngilizce Konuşma Sınavlarında Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmeleri sonucunda Öğretmenlerin İngilizce konuşma sınavı sürecinde karşılaştıkları zorluklar teması altında *öğretimsel zorluklar*, *öğrenci kaynaklı zorluklar*, *öğretmen kaynaklı zorluklar*, *çevresel ve sosyal zorluklar* şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin dinleme sınavlarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7 Öğretmenlerin İngilizce konuşma sınavlarında karşılaştıkları zorluklar (N=10)

Tema: Öğretmenlerin İngilizce konuşma sınavında karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri			
Alt temalar	Kodlar	f	%
Öğretimsel zorluklar	Ders programındaki içeriği yetiştirememe (İngilizce seçmeli derslerin kaldırılması, ders saatlerinin konuşma sınavı ve etkinlikleri için yeterli olmaması)	14	73,6
	LGS odaklı eğitim yaparak konuşma becerisini ikinci plana atmak zorunda kalma	5	26,3
	Toplam	19	100
Öğrenci kaynaklı zorluklar	Duyuşsal zorluklar (öğrencilerin İngilizceye ilgisinin olmaması, sınava girmek istememeleri sonucu onları cesaretlendirme, telkin etme, motive etme ihtiyacı duyma)	12	48
	Hazır bulunuşluk/altyapı eksikliği	7	28
	Konuşma sınavının amacına uygun davranmama (sınava hazırlıksız gelme, spontane cümle kuramama/cümle ezberleyerek sınava girme)	6	24
	Toplam	25	100
Öğretmen kaynaklı zorluklar	Fiziksel ve duyuşsal zorluklar (sürekli aynı soruları sorma, kaygı, sinir, stres, tükenmişlik hissi, yetersizlik hissi, gerilme, yorulma)	8	57,1
	Objektif puanlama ve adil değerlendirme yapamama	6	42,8
	Toplam	14	100
Çevresel ve sosyal zorluklar	Her öğrenciye yeterince zaman ayıramama/sınıf mevcudunun kalabalık olması sebebiyle sınav süresinin uzaması	7	53,8
	Sınav esnasında öğrencilerin gürültü yapması	6	46,1

Toplam	13	100
--------	----	-----

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin, İngilizce konuşma sınavlarında yaşadıkları öğretimsel zorlukları *ders programındaki içeriği yetiştirememe* (14, %73,6), *LGS odaklı eğitim yaparak konuşma becerisini ikinci plana atmak zorunda kalma* (5, %26,3) olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğrenci kaynaklı zorlukları *duyuşsal zorluklar* (12, %48), *hazır bulunuşluk/altyapı eksikliği* (7, %28), *konusma sınavının amacına uygun davranmama* (6, %24) olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğretmen kaynaklı zorlukları *fiziksel ve duyuşsal zorluklar* (8, %57,1), *objektif puanlama ve adil değerlendirme yapamama* (6, %42,8) olarak tanımladıkları görülmektedir. Çevresel ve sosyal zorlukları *her öğrenciye yeterince zaman ayıramama/sınıf mevcudunun kalabalık olması sebebiyle sınav süresinin uzaması* (7, %53,8), *sınav esnasında öğrencilerin gürültü yapması* (6, %46,1) olarak tanımladıkları görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin İngilizce konuşma sınavlarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 1: “Sınavı sınıfta yapıyoruz ya bir taraftan susun diyorum, bir taraftan önümdeki öğrenciye odaklanmaya çalışıyorum. Sınıf otoritesini sağlayamıyoruz. Bir ders yetmiyor 3-4 ders gidiyor sınava genelde. Basit şeyler soruyorum, anlamıyorlar. Geriliyorum tabi ister istemez. Stres oluyorum. Bunları konuşmaya teşvik etmeye çalışırken zaman geçip gidiyor. Daha fazla yoruluyorum.”

Öğretmen 2: “Dersimin çok fazla gitmesinden tedirgin olduğum zamanlar oluyor genelde. Öğrenciyi cesaretlendirmeye çalışıyorum. Bu durum beni bir taraftan geriyor, bir taraftan da üzüliyorum. Hem çok süre kaybımız oluyor. Öğrenciler cevap vermek istemiyorlar ya da cevap vermekten, konuşmaktan kaçınmak için çalışmadan gelenler de oluyor. Puanlarken de birine az puan verdim, diğerine çok verdim hissiyatı oluşabiliyor. Adaletli davranmaya çalışıyorum. O yüzden puanlama süreci de uzun ve meşakkatli oluyor”

Öğretmen 3: “Ben hem müfredatı yetiştirmeye çalışıyorum hem konuşma sınavına zaman ayırmak zorundayım. En az 4 saat gerekiyor sınav için. Birçok öğrencinin ben İngilizce konuşamıyorum demesi zaten başta bizim için çok üzücü bir durum. Yani öğrencinin ilgisi yok

İngilizceye. Tahtaya geldiğinde kimisi diyor ki hocam kâğıttan okuyabilir miyim diye soruyor. Yani bazen kerpetenle ağızlarından laf alıyoruz.”

Öğretmen 5: *“Sınıf ortamında bir taraftan sınav veren öğrenciyi dinlemeye çalışırken öbür taraftan sınıfı kontrol etmeye çalışmak çok zor oluyor. Mevcudun çok yüksek olması bizim için inanılmaz yorucu ve stresli. 40 kişilik sınıfta zaten bir derste bu sınavı tamamlayamıyoruz. Bazılarında ciddi kaygı olduğu için onları teskin etmek, teselli etmek, rahatlatmak gerekiyor. Bu da size hem zaman kaybettiriyor hem de o anda sınavı sınav olmaktan çıkarıyor.”*

Öğretmen 6: *“En az bir 5-6 cümle oluşturacak şekilde bana gününüzü anlatın dedim. O noktada çok kalıp cümleler geliyor karşıma. O yüzden bana bir şeyler söyleyin yani yeter ki cümle kurabilin bana diyorum. Bu noktaya kadar geldim yani. Çocukların konuşamaması, cümle üretememesi üzerine onları nasıl notlandıracağız? Bu konuda biraz yetersiz kalıyoruz.”*

Öğretmen 9: *“Speaking sınavının en sıkıntılı yanı günlerce öğrencileri tek tek yanımıza çağırıp speaking sınavı yapıyoruz. Bu gerçekten büyük bir zaman ve mesai demek. Yani normalde bir ders saatinde herhangi bir sınavı yapacakken bu sınav 3-4 ders saati içerisine ancak sığıyor.”*

Öğretmen 10: *“Gitgide İngilizcenin ders saati azaltılıyor. Şu anda 6. Sınıflarda 3 saat var sadece. Seçmeli ders alamıyoruz. 3 saatin hangi birinde neyi öğreteceksin ve neyin sınavını yapacaksın? Bu bizim için çok büyük bir sıkıntı.”*

Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin, konuşma sınavında karşılaştıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğretmen 1: *“Çocukları konuşmaya motive etmek, ikna etmek bizim için sıkıntı. Bir de sınıf yönetimi zor oluyor. Sen orada birisini dinlemeye çalışıyorsun, diğerleri arkada konuşuyor, bir gürültü, uğultu oluyor. Eve baş ağrısıyla gidiyoruz. Değerlendirmenin çok da objektif şartlarda yapılmadığını düşünüyorum. Yani çok da rubriğe güvenmiyorum. Kafadan 95 veriyoruz, onu rubriğe dağıtıyoruz. Çocuk yanımda konuşurken çocuğun isminin karşısına 80, 90, 95 yazıveriyorum. Eve gelince de sayısal loto oynar gibi dağıtıyorum rubriğe.”*

Odak Öğretmen 2: *“Benim en büyük sıkıntım zaman problemi. Yani ders saatlerimizin az olması. Bu ders saatlerimizin içinde konu yetiştirmeye çalışıyoruz, müfredatı yetiştirmeye çalışıyoruz, speaking yapıyoruz. Yani 5. sınıf ve 6. sınıfların haftada üç saat İngilizce dersi var. Yani üç saat içerisinde ben konuyu zaten zor yetiştiriyorum. Her öğrenciyi en az üç dakika, dört dakika dinlemek gerekiyor. Benim sınıflarım 35, 40 kişilik zaten. Böyle olunca gerçekten çok zorlanıyorum. Sınıf yönetimi de zor oluyor. Sınav yaptığım öğrenciyi duyamıyorum bazen yani gürültüden. Çünkü sınıfın geri kalanıyla ilgilenme şansın hiç yok.”*

Odak Öğretmen 3: *“Gerçekten de İngilizce ders saatini yetersiz buluyorum. Bu sınavlara ekstradan harcadığımız süre daha da geri kalmamıza sebebiyet veriyor. Bir de sınıf yönetimi konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Belli bir disiplini sağlamış durumdayız ama speaking sınavında bunu çok da koruyamıyoruz. Çünkü her öğrenciyle tek tek ilgileniyoruz. Minimum 2 dersimiz gidiyor zaten. Çocukların kabuklarına çekilerek konuşmak istememelerinden dolayı daha çok zorlanıyoruz. Onları konuşmaya teşvik ederken hem vakit gidiyor hem de ekstra yoruluyoruz. LGS öğrencilerinin bu sınavı yapmak istememeleri de bizim açımızdan sorun oluyor.”*

Odak Öğretmen 4: *“Sınıflarımız zaten biraz kalabalık, hani o yüzden zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Çocukları konuşmaya ikna etmemiz uzun sürüyor. Ders saatleri yetersiz olduğu için bu saatlerde müfredatı mı yetiştireceğiz, yoksa en az 2 ders saati süren speaking sınavları mı yapacağız? Sınıf yönetimi de sorun. Sınav olan öğrenciye odaklanamıyoruz bazen uğultudan. Bir süre sonra kafamın içerisinde aynı cümleler zonklamaya başlıyor. Yani sanki böyle beynim dışarı çıkacakmış gibi ağrımaya başlıyor en sonunda artık.”*

4.3. Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi kapsamında “Öğretmenlere göre öğrencilerin İngilizce derslerinde yapılan dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaştığı zorluklar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğrencilerin dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaştığı zorlukları belirlemek amacıyla toplam 15 İngilizce öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup

görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen katılımcı görüşleri alıntılanarak verilmiştir.

4.3.1. Öğrencilerin İngilizce Dinleme Sınavlarında Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Öğretmen Görüşleri

İngilizce öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesi sonucunda öğrencilerin İngilizce dinleme sınavlarında karşılaştığı zorluklar teması altında; *öğretimsel zorluklar*, *öğrenci kaynaklı zorluklar*, *teknik ve çevresel zorluklar*, *İngilizce dil yapısına bağlı zorluklar* şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin dinleme sınavlarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan tema, alt temalar ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8 Öğrencilerin İngilizce dinleme sınavlarında karşılaştığı zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri (N=10)

Tema: Öğrencilerin İngilizce dinleme sınavında karşılaştıkları zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri			
Alt temalar	Kodlar	f	%
Öğretimsel zorluklar	Derste yeterli dinleme etkinliği yapamama	9	42,8
	Dinleme sınavı formatına uyum sağlayamama	7	33,3
	Dinleme sınavını LGS formatına uygun bulmama	5	23,8
	Toplam	21	100
Öğrenci kaynaklı zorluklar	Dinleme metninin hızına yetişememe	10	29,4
	Dinlediğini yazıya aktaramama (anlama ve yazmada zorlanma)	9	26,4
	Hazır bulunuşluk/altyapı eksikliği (İngilizceye kulak aşinalığının olmaması, yeterli dinleme pratiği yapmama ve tekrar eksikliği)	9	26,4
	Duyuşsal zorluklar (endişe, kaygı, stres, başarısızlık korkusu, motivasyon eksikliği, sınavı önemsiz görme)	6	17,6
	Toplam	34	100
Teknik ve çevresel zorluklar	Ses sistemi problemleri (akıllı tahtanın ses kalitesi düşüklüğü, cızırtı)	8	53,3
	Sınava odaklanamama/dikkatinin dağılması (kalabalık sınıflarda diğer öğrencilerin gürültü yapması ve dikkat dağıtması)	5	33,3
	Dinleme metnini farklı aksanlara sahip ana dili İngilizce olan kişilerin (native speaker) seslendirmesi	2	13,3
	Toplam	15	100

İngilizce dil yapısına bağlı zorluklar	İngilizce kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farkı bilememe	13	52
	İngilizce cümle yapısını bilememe	12	48
	Toplam	25	100

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin dinleme sınavlarında karşılaştığı öğretimsel zorlukları *derste yeterli dinleme etkinliği yapamama* (9, %42,8), *dinleme sınavı formatına uyum sağlayamama* (7, %33,3), *dinleme sınavını LGS formatına uygun bulmama* (5, %23,8), olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğrenci kaynaklı zorlukları *dinleme metninin hızına yetişememe* (10, %29,4), *dinlediğini yazıya aktaramama* (9, %26,4), *hazır bulunuşluk/altyapı eksikliği* (9, %26,4), *duyuşsal zorluklar* (6, %17,6) olarak tanımladıkları görülmektedir. Teknik ve çevresel zorlukları *ses sistemi problemleri* (8, %53,3), *Sınava odaklanamama/dikkatinin dağılması* (5, %33,3), *dinleme metnini farklı aksanlara sahip ana dili İngilizce olan kişilerin (native speaker) seslendirmesi* (2, %13,3), olarak tanımladıkları görülmektedir. İngilizce dil yapısına bağlı zorlukları *İngilizce kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farkı bilememe* (13, %52), *İngilizce cümle yapısını bilememe* (12, %48) olarak tanımladıkları görülmektedir.

İngilizce dinleme sınavlarında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara ilişkin olarak, yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 1: “Yani dinleme metnini anlayamadılar. Çocukların anlayamama sorunu vardı. En büyük sorun bu. Anlamadıkları için bayağı sıkıntı oldu yani. Bir de duydukları gibi yazıyorlardı. O sıkıntıydı yani. Türkçe gibi düşünüyorlar. Sınavın ilk defa yapılmış olması sorun oluşturdu.”

Öğretmen 2: “Çocuklar evde çok fazla bu konuda çalışma yapmıyorlar. Okulda yaptığımız da yetersiz kalıyor. Bu yüzden dinleme sınavlarında istenilen şey yakalanamıyor bence. Dinleme sınavında çocuklar en çok kelimeleri hatırlayıp yazmakta zorlanıyorlar yani telaffuz konusunda. Hani telaffuzunu anlasa bile kelimenin nasıl yazıldığını hatırlayamıyor. O da yeterince dinleme yapmadıklarından kaynaklanıyor.”

Öğretmen 5: “Özellikle mekanik sesler onlara çok anlaşılmaz geliyor. Kelimenin yazılışını düşünmeye çalışırken ardından gelecek diğer kelimeyi kaçırmaları onlarda ciddi bir kaygı yaratıyor ve o anda ister istemez bir itiraz ve bir tepki geliyor. O tepkiyi gösterirken de sürekli konuştukları için dinleme bitince de tamamen kopabiliyor o anki sınav konsantrasyonu.”

Öğretmen 8: “Yani öğrenciler bir kere sınav formatına tam olarak alışkın değiller sınav yeni olduğu için. Şu an o altyapıya sahip değiller. O nedenle öğrenciler çok motive ya da çok isteyerek giriyorlar diyemem sınavlara. Dinleme metnini akıllı tahtadan açıp doğrudan bir dinleme yaptırdığım anda çocuk şoka giriyor ve “hocam ben bunun içerisinde hiçbir kelimeyi anlamıyorum” diyor çocuk.”

Öğretmen 9: “Sınavın karne notuna etki edecek olması, bunun puanlanacak olması çocuğu ister istemez bir strese sokuyor. Öğrenciler hızlı kayıtlarda telaffuz noktasında çok koordine olamadılar. Yani bunu yakalayamadılar. Yani konuşan native ama dinleyen native değil. Çocuklar bu noktada zorlandılar. Yani yakalamakta. Tabii ki bunda fiziki şartlar, öğrencilerin dikkat dağıtmaları falan da etken oldu.”

Öğretmen 10: “Dinleme sınavında bir kere öğrencilerin zamanla yarışmaları yani o kendilerine verilen süre içerisinde aynı anda duymaları, duyduğunu yorumlaması ve kâğıda dökmesi çok zor. Öğrencilerin en büyük yaşadığı sorun bu. Öğrencilerimiz için yeni bir sınav bu. Alışkın değiller.”

Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin, dinleme sınavında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğretmen 1: “Öğrenciler, metni seslendiren kişi bir native speaker olunca ses kaydını takip etmekte zorlanıyorlar. Yani anlamakta zorlanıyorlar. Onlara çok hızlı geliyor. Ayrıca kelimeleri yakalamakta zorlanıyorlar. Yazarken yanlış yazdılar. Türkçe okunduğu gibi direkt duyduklarını yazdılar. Yani okunduğu gibi yazdılar. Yazım hataları çok oldu.”

Odak Öğretmen 2: “Kelimenin yazılışında bence öğrenciler çok sıkıntı yaşadılar. “2 kere 3 kere dinleyelim, hatta 3'ten fazla dinleyelim hocam” dediler, strese girdiler. Yani dinleme

sınavının ilk defa olmasından ya da son olmasından değil. Bu sene de aynı problemleri yaşayacaklarını düşünüyorum. Çünkü aynı problemler devam edecek tabii ki.”

Odak Öğretmen 4: *“Ben dezavantajlı bir bölgedeki bir okulda çalışıyorum. Maalesef öğrencilerin internete erişimi çok sınırlı. Çocuklarda İngilizceye karşı bir önyargı var. Böyle olunca çocuk zaten dinleme sınavına girince bile çocukta bir hedef yok, amaç yok, bilinç yok. Çocukların temeli yok. Bunun için bir gayret de yok. Bu çocuklar nasıl yapacak dinlemeyi bu şekilde? Çok zorlanıyorlar yani. Normalde Türkçede bile zorlanan çocuklar bunlar.”*

Odak Öğretmen 5: *“Sınav sisteminin yeni olması onlarda ilk başta bir kaygıya sebep oldu. Zaten İngilizce konuşma ve yazma konusunda eksikleri var çocukların. Kelimeleri de biz hazır vermiyoruz, kendileri duyduklarıyla yazıyorlar. Bu konuda biraz sıkıntı yaşadılar.”*

4.3.2. Öğrencilerin İngilizce Konuşma Sınavlarında Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Öğretmen Görüşleri

İngilizce öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesi sonucunda öğrencilerin İngilizce konuşma sınavlarında karşılaştığı zorluklar teması altında; *öğretimsel zorluklar, öğrenci kaynaklı zorluklar, sınav ortamı ve uygulama kaynaklı zorluklar, İngilizce dil yapısına bağlı zorluklar* şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin konuşma sınavlarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan tema, alt temalar ve kodlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9 Öğrencilerin İngilizce konuşma sınavlarında karşılaştığı zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri (N=10)

Tema: Öğrencilerin İngilizce konuşma sınavında karşılaştıkları zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri			
Alt temalar	Kodlar	f	%
Öğretimsel zorluklar	Konuşma sınavı formatına uyum sağlayamama	8	40
	Derste yeterli konuşma pratiği yapamama	7	35
	Konuşma sınavını LGS formatına uygun bulmama	5	25
	Toplam	20	100
Öğrenci kaynaklı zorluklar	Duyuşsal zorluklar (heyecan, stres, düşük not alma kaygısı, çekingenlik, özgüven eksikliği, yanlış yapma korkusu, alay edilme korkusu, panik atak geçirme, motivasyon eksikliği)	15	60

	Hazır bulunuşluk/altyapı eksikliği (kelime bilgisi eksikliği)	10	40
	Toplam	25	100
Sınav ortamı ve uygulama kaynaklı zorluklar	Sınava ezber yaparak katılmak zorunda kalma	8	61,5
	Sınava odaklanamama/dikkatinin dağılması (kalabalık sınıflarda sınav esnasında diğer öğrencilerin gürültü yapması sebebiyle)	5	38,4
	Toplam	13	100
İngilizce dil yapısına bağlı zorluklar	İngilizce kelimeleri doğru telaffuz edememe	10	55,5
	İngilizce cümle kuramama	8	44,4
	Toplam	18	100

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin konuşma sınavlarında karşılaştığı öğretimsel zorlukları *konuşma sınavı formatına uyum sağlayamama* (8, %40), *derste yeterli konuşma pratiği yapamama* (7, %35), *konuşma sınavını LGS formatına uygun bulmama* (5, %25) olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğrenci kaynaklı zorlukları *duyuşsal zorluklar* (15, %60), *hazır bulunuşluk/altyapı eksikliği* (10, %40) olarak tanımladıkları görülmektedir. Sınav ortamı ve uygulama kaynaklı zorlukları *sınava ezber yaparak katılmak zorunda kalma* (8, %61,5), *sınava odaklanamama/dikkatinin dağılması* (5, %38,4) olarak tanımladıkları görülmektedir. İngilizce dil yapısına bağlı zorlukları *İngilizce kelimeleri doğru telaffuz edememe* (10, %55,5), *İngilizce cümle kuramama* (8, %44,4) olarak tanımladıkları görülmektedir.

İngilizce konuşma sınavlarında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara ilişkin olarak, yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 1: “Öğrenciler ilk defa konuşma sınavı yapıldığı için bocaladılar. Sınıfta konuşmaktan çekiniyorlar. Belki yalnız olsalar daha iyi konuşurlar. Arkadaşları kendisine güler diye çekiniyorlar. Belki utanıyorlar. Mesela yanlış söylerim, cümleyi yanlış kurarım, yanlış telaffuz ederim diye çok korkuyorlar. Öğrencinin altyapısının da eksikliği var. Kelime bilgileri eksik. Haliyle zaten cümle kuramıyor çocuk. Ne konuşacak? Kalabalık önünde konuşmaktan çekiniyorlar.”

Öğretmen 2: “Öğrenciler telaffuz ve cümle kurmada zorlanıyorlar en çok. Mesela sorduğum soruyu anlıyor, ya da konuyu biliyor, ama ifade ederken cümle kurmakta zorlanıyor. Cümle kurmayı bilseler bile bazen heyecanlanıp o an yanlış söylüyorlar ve bu da onların

çekinmesine sebep oluyor. Bir de bildikleri kelimeleri toparlayıp cümle haline getirmekte zorlanıyorlar. Sınıfın önünde konuşmaktan çekiniyorlar. Yanlış yapmaktan korkuyorlar.”

Öğretmen 3: *“Öğrencilerin kapasitesi yani seviyesi izin vermiyor onlara konuşma bakımından. Bir de öğrenciler çok korkak. Ben yanlış telaffuz edersem arkadaşlarım bana güler mi korkusu çok fazla var. Akran zorbalığı bu konuda çok fazla. Öğrenciler sırf o ortamdaki bana gülerler korkusuyla maalesef kendilerini geri çekiyor. Sınıf mevcutlarının kalabalığı, öğrenci isteksizliği, motivasyon düşüklüğü konuşma sınavını olumsuz etkiliyor.”*

Öğretmen 4: *“Çocukların sınıf önünde konuşmaları gerektiği için gerildiler. Kendilerini ifade edemediler. Yani ayrı bir zaman olsa, çocukla karşılıklı konuşsanız, rahat ortam yaratabilseniz çocuk belki daha rahat konuşacak. Yani çocuk için uygun ortamın olmaması konuşma sınavında sorun yaşamalarını büyük oranda etkiledi. Bir de hazır değiller çocuklar buna. Hep yazılı sınav yapıyordu, bu farklı geldi onlara. Derste de yeterli konuşma etkinliği yapmadıkları için zorlandılar tabi.”*

Öğretmen 7: *“Çok heyecan yaptılar ya. Çünkü hiç alışmadılar böyle bir şeye. İlk defa başlarına geldi. Çocukların İngilizce temeli olmadığı için ve gözlerinde fazla büyüttükleri için hemen “ben yapamam” havasına girdiler. Yani özellikle konuşma sınavında çok heyecan yaptılar. Hatta ilk sınavda kalkıp böyle hiçbir şey söyleyemeden oturanlar oldu. Bir de teste alışmışlardı uzun yıllardır. Böyle konuşma sınavlarında biraz zorlandılar işin aslı.”*

Öğretmen 8: *“Yani yabancı dil konuşma konusunda bir çekingenliğe sahipler. Hani alay edileceğini ya da arkadaşlarının dalga geçeceğini sanıyorlar. Çünkü şak diye hadi bakalım sınavlarda konuşacaksınız diye bir başlangıç yapınca, çocuklar tabii ki de adapte olamadılar. Aşamalı bir geçiş olmadı. O nedenle çocuklarda bir çekimserlik var.”*

Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin, dinleme sınavında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğretmen 1: *“Şimdi speaking’de öğrencilerde bir dil utangaçlığı var yani konuşmak istemiyorlar. Yani “hocam bana sıfır verin” diyen bile oldu yani ağzını açmak*

istemiyor çocuklar. Bazıları da var işte arkadaşlarının yanında konuşmak istemeyebiliyor, gülerler diye çekinebiliyor. Konuşacakları cümleleri ezberliyorlar, unuttuğu zaman tıkanıp kalıyorlar.”

Odak Öğretmen 3: *“Mesela çocuk telaffuzda sorun yaşıyor. Bundan dolayı hiç konuşmak istemiyor. Çünkü bu birazcık yeni bir sistem. Alışık değiller bu sınava. Çocuk zaten haftada belirli saatte İngilizce görüyor. Ders saatlerinin böyle speaking sınavlarına harcanması büyük bir olumsuzluk. Lgs’de konuşma sınavı yokken burada var. Yani çok fazla negatif taraf var çocuklar açısından diye düşünüyorum.”*

Odak Öğretmen 4: *“Öğrencilerin karşılaştığı en büyük sorun açıkçası heyecan ve sosyal fobi. Yanlış bir telaffuzda bulunursa, arkadaşları “yanlış söyledi” falan tarzında tepki veriyor. Bu sefer çocuk iyice kabuğuna çekilmeye başlıyor. Konuşurlarken çok heyecan yaptıklarında çok takılıyorlar. Ne söyleyeceklerini unutuyorlar. Dolayısıyla zamanı çok iyi yönetemiyorlar.”*

Odak Öğretmen 5: *“Altyapısı zayıf olan çocuk için kâbus oldu bu. “Ben sıfır almayı göze alıyorum” deyip hiçbir şey yapmadı bazı çocuklar. Konuşma korkusu oldu. Yani çocuklar ezberleyip geliyorlar. Başka türlü olmuyor tabii ki. Spontane konuşamıyorlar, altyapıları yok çünkü.”*

4.4. Çalışmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi kapsamında “Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaşılan zorluklara yönelik İngilizce öğretmenlerinin çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaşılan zorluklara yönelik çözüm önerilerini belirlemek amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen katılımcı görüşleri alıntılanarak verilmiştir.

4.4.1. Ortaokul İngilizce Derslerinde Yapılan Dinleme Sınavlarında Karşılaşılan Zorluklara Yönelik İngilizce Öğretmenlerinin Sundukları Çözüm Önerileri

İngilizce öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesi sonucunda İngilizce dinleme sınavlarında karşılaşılan zorluklara ilişkin İngilizce öğretmenlerinin çözüm önerileri teması altında; *öğretimsel zorluklara çözüm önerileri*, *öğrenci kaynaklı zorluklara çözüm önerileri*, *teknik ve çevresel zorluklara çözüm önerileri* şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. İngilizce dinleme sınavlarında karşılaşılan zorluklara yönelik İngilizce öğretmenlerinin çözüm önerilerine ilişkin oluşturulan tema, alt temalar ve kodlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10 *İngilizce dinleme sınavlarında karşılaşılan zorluklara yönelik İngilizce öğretmenlerinin çözüm önerileri (N=10)*

Tema: İngilizce dinleme sınavında karşılaşılan zorluklara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri			
Alt temalar	Kodlar	f	%
Öğretimsel zorluklara çözüm önerileri	İngilizce ders saatlerinin artırılması	10	62,5
	Dinleme aktiviteleri için öğretmenlerin faydalanabileceği portalların oluşturulması	3	18,7
	Ders kitaplarında dinleme aktivitelerine daha fazla yer verilmesi	3	18,7
	Toplam	16	100
Öğrenci kaynaklı zorluklara çözüm önerileri	Bol bol dinleme yapmaları için teşvik edilmesi	5	45,4
	Tekrar yapma alışkanlığı kazandırılması	4	36,3
	Erken yaşta İngilizce diline maruz kalmalarını sağlayacak etkinlikler yapılması (ör. oyun, şarkı, eğlence temelli aktiviteler)	2	18,1
	Toplam	11	100
Teknik ve çevresel zorluklara çözüm önerileri	Sınıfların fiziksel altyapısının iyileştirilmesi (kulaklık ve laboratuvar ortamı sağlanması)	6	54,5
	Sınıf mevcudunun azaltılması	3	27,2
	Akıllı tahtaların bakım ve güncellemelerinin yapılması	2	18,1
	Toplam	11	100

Tablo 10 incelendiğinde öğretimsel zorluklara yönelik olarak *İngilizce ders saatlerinin artırılması* (10, %62,5), *dinleme aktiviteleri için öğretmenlerin faydalanabileceği portalların oluşturulması* (3, %18,7), *ders kitaplarında dinleme aktivitelerine daha fazla yer verilmesi* (3, %18,7) konusunda öneride bulundukları görülmektedir. Öğrenci kaynaklı zorluklara yönelik

olarak *bol bol dinleme yapmaları için teşvik edilmesi* (5, %45,4), *tekrar yapma alışkanlığı kazandırılması* (4, %36,3), *erken yaşta İngilizce diline maruz kalmalarını sağlayacak etkinlikler yapılması* (2, %18,1) konusunda öneride bulundukları görülmektedir. Teknik ve çevresel zorluklara yönelik olarak *sınıfların fiziksel altyapısının iyileştirilmesi* (6, %54,5), *sınıf mevcudunun azaltılması* (3, %27,2), *akıllı tahtaların bakım ve güncellemelerinin yapılması* (2, %18,1) konusunda öneride bulundukları görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin İngilizce dinleme sınavlarında karşılaşılan zorluklara ilişkin çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 1: *“Yeterince dinleme yaptırabilmek için ders saatleri yetersiz. Ders saatinin artması lazım ki deste bol bol listening yaptıralım, çocuklar da dinleme sınavında zorlanmasınlar. Mesela çocuklar akıllı tahtadan değil de kulaklık sistemi olsa hepsi tek tek dinlese ayrı ayrı daha iyi olabilir. Bunun için uygun koşullar mesela laboratuvar ortamı sağlanmalı öncelikle.”*

Öğretmen 3: *“Alt tabandan, anaokulundan itibaren bu çocukların maruz bırakılması gerekiyor dile. Çok küçük yaşlardan itibaren, kreş yaşlarından itibaren dili geliştirmeye yönelik daha aktif çalışmalar ne bileyim oyun, şarkı yani eğlence temelli olursa belki ortaokula geldiklerinde en azından daha kulakları alışmış olacak ve en azından belirli bir seviyeye daha gelmiş olacak.”*

Öğretmen 5: *“Bence sınıfların mevcutlarının az olması gerekiyor. Ders saati sayılarının arttırılması gerekiyor. Akıllı tahtaların bir kere sürekli güncellenmesi gerekiyor. Bakımlarının yapılması, eksiklerinin giderilmesi gerekiyor. Bireysel kulaklık, laboratuvar ortamı olsa. Mesela bireysel olduğu zaman, kulaklık olduğunda ve bunu gerçek anlamda dinlediğinde ve kulaklık olduğunda, dış etkenlerden de soyutlandığında çok daha etkili bir sınav süreci olacağını düşünüyorum.”*

Öğretmen 7: *“Ders saati artırılmalı kesinlikle. Çocuklar ısrarla bazı cümleleri anlayamadıklarını söylediler, bunun için daha fazla dinleme yapmak gerekiyor Sınıflar da kalabalık olduğu zaman mevcut sorun oluyor. Sınıf mevcutları az olmalı. Ses sistemleri çok iyi*

olmalı. Sınav esnasında kulaklıkla dinleme yapılırsa çok daha iyi olabilir. Sesin duyulmasını engelleyen şeyler ortadan kalkabilir bu şekilde.”

Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin, dinleme sınavında karşılaşılan zorluklara yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğretmen 1: *“Evde bol bol listening aktivitesi yapsalar iyi olur. O zaman kulakları daha aşına olur. Anlamıyoruz diye şikâyet de etmezler, daha da kolaylaşabilir. Çünkü okuldaki tabii ki yeterli gelmiyor.”*

Odak Öğretmen 4: *“Çocuklar dinleme metinlerinin hızına yetişemedikleri için bol bol dinleme yapsalar bu süreç daha kolay olacaktır. Ders saatimiz de az olduğu için okulda da çok dinleyemiyorlar. Ders saati daha fazla olmalı.”*

Odak Öğretmen 5: *“Dinleme sınavında kulaklık falan olsa mesela, özel donanımı olan bir yerde mesela laboratuvarı yapsanız çok daha etkin olur. Her okulun bir dil laboratuvarı olsa çok daha etkili olur. Yani ona bir kulaklık da ekleyebiliriz, kişiselleştirebiliriz. Yani ne kadar donanımı iyi olursa okulun fiziki donanımı, bu anlamda dinlemeler daha iyi olur.”*

4.4.2. Ortaokul İngilizce Derslerinde Yapılan Konuşma Sınavlarında Karşılaşılan Zorluklara Yönelik İngilizce Öğretmenlerinin Sundukları Çözüm Önerileri

İngilizce öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesi sonucunda İngilizce konuşma sınavlarında karşılaşılan zorluklara ilişkin İngilizce öğretmenlerinin çözüm önerileri teması altında; *öğretimsel zorluklara çözüm önerileri, öğrenci kaynaklı zorluklara çözüm önerileri, çevresel ve sosyal zorluklara çözüm önerileri* şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. İngilizce konuşma sınavlarında karşılaşılan zorluklara yönelik İngilizce öğretmenlerinin çözüm önerilerine ilişkin oluşturulan tema, alt temalar ve kodlar Tablo 4.8.’de sunulmuştur.

Tablo 11 *İngilizce konuşma sınavlarında karşılaşılan zorluklara yönelik İngilizce öğretmenlerinin çözüm önerileri (N=10)*

Tema: İngilizce konuşma sınavında karşılaşılan zorluklara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri			
Alt temalar	Kodlar	f	%
Öğretimsel zorluklara çözüm önerileri	İngilizce ders saatlerinin artırılması	10	26,3
	Derste konuşma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılması	6	15,7
	Sınavın ders saatleri dışında yapılması	5	13,1
	LGS’de İngilizcenin sınav dışı tutulması	5	13,1
	Derste geleneksel dilbilgisi-çeviri (grammar translation) yönteminden farklı otonom öğrenme, tam fiziksel tepki (self-learning, total physical response) gibi yöntem ve teknikler kullanımı	4	10,5
	Süreç değerlendirme yapılması (sınavın dönem içine yayılması)	3	7,8
	Konuşma sınavını ders öğretmeni dışında başka bir öğretmenin yapması	3	7,8
	Daha detaylı bir rubrik hazırlanması	2	5,2
	Toplam	38	100
Öğrenci kaynaklı zorluklara çözüm önerileri	Konuşma becerisini geliştirebilecek ortamlar sağlanması (günlük hayatta konuşma pratiği yapması, İngilizceye maruz kalması),	8	38
	Erken yaşta dil eğitimine başlanması	5	23,8
	İngilizcenin işlevselliğinin vurgulanması (kariyer ve yaşam faydalarının anlatılması)	5	23,8
	Sınav kaygısının azaltılması için rehberlik yapılması	3	14,2
	Toplam	21	100
Çevresel ve sosyal zorluklara çözüm önerileri	Sınıf mevcutlarının azaltılması	6	60
	Donanımlı (kulaklık, bilgisayar sistemi olan) İngilizce sınıflarının oluşturulması	4	40
	Toplam	10	100

Tablo 11 incelendiğinde öğretimsel zorluklara yönelik olarak *İngilizce ders saatlerinin artırılması* (10, %26,3), *derste konuşma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılması* (6, %15,7), *sınavın ders saatleri dışında yapılması* (5, %13,1), *LGS’de İngilizcenin sınav dışı tutulması* (5, %13,1), *derste geleneksel dilbilgisi-çeviri (grammar translation) yönteminden farklı otonom öğrenme, tam fiziksel tepki (self-learning, total physical response) gibi yöntem ve teknikler kullanımı* (4, %10,5), *süreç değerlendirme yapılması* (3, %7,8), *ders öğretmeni dışında başka bir öğretmenin sınav yapması* (3, %7,8), *daha detaylı bir rubrik hazırlanması* (2, %5,2) konusunda öneride bulundukları görülmektedir. Öğrenci kaynaklı zorluklara yönelik olarak

günlük hayatta konuşma pratiği yapma/İngilizceye maruz kalma (8, %38), erken yaşta dil eğitime başlanması (5, %23,8), İngilizcenin işlevselliğinin vurgulanması (5, %23,8), sınav kaygısının azaltılması için rehberlik yapılması (3, %14,2) konusunda öneride bulundukları görülmektedir. Çevresel ve sosyal zorluklara yönelik olarak sınıf mevcutlarının azaltılması (6, %60), donanımlı İngilizce sınıflarının oluşturulması (4, %40) konusunda öneride bulundukları görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin İngilizce konuşma sınavlarında karşılaşılan zorluklara ilişkin çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 1: *“Biraz daha fazla dersimiz olsa. Birkaç dersi haftalık konuşmaya ayırsak. Öğrencilerin hepsiyle tek tek ilgilensem daha iyi olabilir. Günlük hayatta da konuşmaya yönelik ödevler verebiliriz. Konuşma sınavını ders sırasında bütün öğrencilerin önünde yapmak sorun olduğu için konuşma sınavını ayrı bir öğretmen yapsa daha iyi olabilir.”*

Öğretmen 2: *“Belki hani daha detaylı bir rubrik hazırlanabilir. Yani öğrencilerle daha çok derste konuşma fırsatım olsun isterdim. Ders saatlerinin artırılması gerektiğini düşünüyorum.”*

Öğretmen 3: *“Çok daha küçük yaşlarda dil eğitimi başlamalı ve bu öğrencilere dili kullanmak için alanlar yaratılmalı. Bu okullarda sınav yaparak; dinleme ve konuşma sınavı yaparak biz öğrencilere bu dili kazandıramayız. O yüzden öğrencilere yönelik daha fazla bu dili kullanabilecekleri alanlar yaratılabilir.”*

Öğretmen 6: *“İlk etapta sınıf mevcutları azaltılmalı ve çocukların eksikleri giderilmeli. Bu da fazla ders saatiyle mümkün. Ben okullarda yabancı dil derslerinin arttırılmasından yanayım açıkçası. Ders saatleri en, en az bir 4-6 saat olmalı. Aslında derslerde şu an grammar translation method kullanıyoruz açıkçası biz. Dinleme ve konuşma becerileri çok geri planda kalıyor. Farklı yöntemler kullanabiliriz. İşte self learning olabilir, physical response olabilir.”*

Öğretmen 7: “Ben sınıf mevcutlarının azaltılması ve İngilizce ders saatlerinin artırılması gerektiğini düşünüyorum. Ders saatimiz fazla olsa speaking becerisine vakit ayırabiliriz. Sınıf mevcudu az olursa her bir öğrenciyi ayrı ayrı konuşturabiliriz.”

Öğretmen 8: “En başından, belki de ikinci sınıftan itibaren çocukların bu becerileri elde etmesine çalışmak lazım. Ders saatleri az, çok sınırlı. Ders saati artırılmalı diye düşünüyorum. Dinlemede olduğu gibi aynı şekilde LGS bir dezavantaj konuşma becerisini geliştirmek için. LGS’de İngilizce olmamalı. Sadece dil dersi olarak okutulmalı.”

Öğretmen 9: “Çözüm olarak hocam kesinlikle net süreç değerlendirilsin, süreç değerlendirilmesi olsun. Çünkü bu öğretmen için çok zor bir iş. Çok zaman alan, çok enerjisini alan bir iş. Sınıf hakimiyetini çok sarsan bir iş. Onun için burada zaman zaman zaten sınıfta yaptığımız etkinliklerde, etkinlikler boyunca biz bu çocukları ara ara değerlendirelim.”

Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin, konuşma sınavında karşılaşılan zorluklara yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğretmen 1: “Bazı application’lar var, video çekip atabiliyorlar. Böyle bir şey yapılabilir. İki dersi ayıracağımız süreyi çocukların o birer dakikalık, ikişer ikişer dakikalık videolarını izleyerek geçirsek zaman olarak çok kardayız. Hem de bu şekilde konuşmak istemeyenlerin falan nazını çekmemiş olurum. Eve ödev olur ama yani çocuk evde kendisi sakın sakın çekse videoyu belki daha iyi konuşacak, belki kendi ev ortamında, doğal ortamında daha iyi hissedecek.”

Odak Öğretmen 2: “Ya ünitelerin sayılarını azaltacaklar ya da bizim ders saatlerimizi artıracaklar. Ama işte o kadar çok ünite var ki bir yandan 10 üniteyi yetiştirmeye çalışıyorsun bir yandan da speaking sınavı yapıyorsun. 40 kişilik sınıf bir de. Sınıf mevcudu azaltılmalı verim alabilmek için.”

Odak Öğretmen 3: “Ben özellikle konuşma sınavında farklı okullara gidip kendi öğrencimiz olmayan çocukları dinlememizin daha sağlıklı olacağını düşünüyorum. Yani değerlendirme açısından daha profesyonel, objektif bir değerlendirme isteniyorsa bu şekilde bir

yol izlenebilir bence. Derslerimiz yetersiz konuşma etkinliği yapmak için. Ders saatleri kesinlikle daha fazla olmalı.”

Odak Öğretmen 5: *“Bence bir ders saatini sadece speaking olarak belirleyip çocuklarla böyle diyalog çalışmaları yapılması lazım. Yani biz sınavı bu şekilde yapıyorsak İngilizce eğitimini de hazırlık sınıflarındaki gibi speaking, listening, reading ve writing diye bölerek vermek lazım. Ders saatlerini arttırıp işte eskiden bizim hazırlık sınıfında gördüğümüz becerileri vermemiz lazım.”*



BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Bu bölümde çalışmanın alt problemleri doğrultusunda farklı kaynaklardan (yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesi) veri çeşitlemesi yoluyla elde edilen bulgular üzerine tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1. Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Çalışmanın “Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan dinleme ve konuşma sınavlarında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?” alt problemine ilişkin 10 öğrenciyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguların tartışması aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğrenciler öğretimsel zorlukları, derste yeterli dinleme pratiği yapamama ve sınav formatına uyum sağlayamama olarak tanımlamışlardır. Çalışma bulgusunu destekler nitelikte Özer (2021) çalışmasında, öğrencilerin İngilizce derslerinde yeterli dinleme etkinliği yapılmamasından kaynaklı dinleme becerisinde zorluk yaşadıklarını vurgulamıştır. İngilizce dinleme sınavlarında zorluk yaşanmasına neden olan derste yeterli dinleme etkinliği yapamama faktörü; ortaokulda ders saatlerinin dinleme etkinliği yapmak için yeterli olmaması, ders kitaplarında dinleme etkinliklerinin yetersiz olması, sınıfta dinleme yapılacak ses kaynaklarının hiç bulunmaması ya da arızalı olması veya öğretmenin dinleme etkinliği yaptırmak istememesi ile ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin sınav formatına uyum sağlayamamalarının; dinleme sınavlarının ilk kez yapılıyor olması, geçmiş yıllarda yapılan sınavların sadece okuma ve yazmaya yönelik olması ve daha önce dinleme becerisini ölçen bir ölçme aracıyla karşılaşmamış olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrenciler kendilerinden kaynaklı zorlukları; dinleme metninin hızına yetişememe/metni birden fazla dinleme ihtiyacı, dinlediğini anlayamama, duyuşsal zorluklar ve dinleme sınavına hazırlık yapamama şeklinde ifade etmişlerdir. Çalışma bulgusunu destekler nitelikte Özer’in (2021) çalışmasında, öğrencilerin dinleme becerisinde benzer zorluklar

yaşandığı ortaya konmuştur. Öğrencilerin dinleme metninin hızına yetişememesi/metni birden fazla dinlemeye ihtiyaç duyması; ses kaydının çok hızlı olması, bir cevabı yazarken diğerini kaçırmaları ve sınav anında kaygı ve stres yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir. Çalışmanın bulgusuyla örtüşür şekilde Vandergrift (2004), dinleme sırasında öğrencilerin bilgi işleme hızlarının metnin akışına ayak uydurmakta zorlanabileceğini ve bunun anlam eksikliğine yol açabileceğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde, Goh (2000) tarafından yürütülen bir çalışmada öğrencilerin dinleme metnini birden fazla kez dinleme ihtiyacı duydukları ve bu durumun, dinleme sırasında metni anlamlandırmada yaşadıkları güçlüklerden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin dinlediğini anlayamama sorununu yaşamasında kelime bilgisi eksikliği, telaffuz farklılıkları, ses kaydının hızlı gitmesi, ortamdaki gürültü ve ses sistemindeki problemler gibi unsurların etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, İngilizce dinleme sınavlarında öğrencilerin kaygı, heyecan, stres, garip hissetme, düşük not alma korkusu gibi duyuşsal sorunlar yaşamalarının nedeni olarak İngilizcenin ana dillerinden farklı bir dil olmasından dolayı anlayamama korkusu ve kişisel özellikleri gibi faktörler düşünülebilir. Bu duyuşsal sorunların, öğrencilerin sınav başarısını büyük oranda etkilediği ifade edilebilir. Çalışma bulgusunu destekler nitelikte Abedi ve Esfahani (2019) ve Horwitz ve diğerleri (1986) çalışmalarında, yabancı dil kaygısı ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin başka bir zorluk olarak belirttikleri dinleme sınavına hazırlık yapamamasının sebepleri arasında; uygun dinleme materyaline erişimlerinin olmaması, sınav formatını bilmemeleri ve çalışsa da yapamayacağına dair önyargıya sahip olmaları düşünülebilir.

Öğrenciler teknik ve çevresel kaynaklı yaşadıkları zorlukları, ses sistemi problemleri olarak belirtmişlerdir. Alan yazında yabancı aksanların, ses kaydının kalitesinin ve konuşmacının hızlı konuşmasının dinleme performansı üzerinde olumsuz bir etki yarattığını belirten çalışmalar (Bloomfield vd., 2010; Gilakjani & Sabouri 2016; Özer, 2021) bulunmaktadır. Dinleme sınavı sırasında akıllı tahtanın kapanması, sesin kesilmesi veya yankılanması, tahtadan gelen cızırtı ve farklı aksanlar öğrencilerin ses sistemi konusunda problem yaşamalarının sebepleri olarak düşünülebilir. Bunun yanı sıra öğrenciler, sınıfların kalabalık olması/öğrencilerin gürültü yapması sebebiyle dinleme sınavlarında zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Sınava odaklanamama/dikkatinin dağılması, sınıf mevcutlarının fazlalığı ile ilişkili olarak ortam gürültüsünden kaynaklanan bir zorluk olarak düşünülebilir.

İngilizce dinleme sınavlarında öğrencilerin karşılaştığı diğer sorunlar ise İngilizcenin dil yapısına bağlı olarak İngilizce kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farkı bilememe (kelimelerin telaffuzunu anlayamama, duyduğu gibi yazma, kelimeyi yazarken harf hatası yapma) ve İngilizce cümle yapısını bilememe şeklinde belirtilmiştir. Telaffuz sorunları sebebiyle İngilizce öğrenmede zorluk yaşandığını ortaya koyan çalışmalar (Çelik & Kocaman, 2016; Özer, 2021) da bu sonucu desteklemektedir. Öğrencilerin İngilizce kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farkı bilememeleri İngilizcenin fonetik olmayan bir yazı sistemine sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrenciler, kelimelerin yazımı ile telaffuzu arasındaki uyumsuzluk nedeniyle dinleme sırasında kelimeleri doğru anlamakta güçlük çekebilirler. Ayrıca, yeterli dinleme ve okuma pratiği eksikliği, öğrencilerin kelimelerin yazılı formlarıyla sesli formlarını ilişkilendirmesini zorlaştırabilir. İngilizce cümle yapısını bilememenin temel sebebi İngilizce cümle yapısının Türkçeden farklılık göstermesi olabilir. Öğrencilerin dilbilgisi kurallarını yeterince öğrenememiş olması, dinlediği cümledeki sözcüklerin işlevini anlamalarını zorlaştırabilir. Ayrıca, konuşma hızının yüksek olması ve kullanılan ifadelerin alışılmadık yapıda olması, cümle yapılarını kavramalarını zorlaştırabilir.

Öğrenciler; İngilizce konuşma sınavlarında öğretimsel zorlukları derste yeterli konuşma pratiği yapamama, konuşma sınavını LGS formatına uygun bulmama ve konuşma sınavı formatına uyum sağlayamama olarak ifade etmişlerdir. Konuşma becerisini geliştirmenin uzun zaman ve çaba gerektirdiği dikkate alındığında İngilizce ders saatlerinin kısıtlı olması ve ders programındaki içeriğin yoğunluğunun derste yeterli konuşma pratiği yapılmasını zorlaştırdığı söylenebilir. Ayrıca, sınıfların kalabalık olması ve öğretmenin konuşma becerisini önemsememesi de sebepler arasına dahil edilebilir. Öğrencilerin konuşma sınavını LGS formatına uygun bulmaması, LGS'nin yalnızca yazılı becerilere odaklanarak sözel becerileri ölçmemesi nedeniyle öğrencilerin konuşma sınavına karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerinden kaynaklandığı öne sürülebilir. Sınavların çoğunlukla yazılı ya da çoktan seçmeli formatta yapılması, konuşma sınavlarının ölçme değerlendirmeye yeni dahil edilmesi ve bu sınavlarda deneyimlerinin olmaması öğrencilerin konuşma sınavı formatına uyum sağlayamamalarının nedenleri olarak düşünülebilir.

Konuşma sınavlarında karşılaştıkları kendilerinden kaynaklı zorlukları öğrenciler; duyuşsal zorluklar, ezberlediği cümleleri unutma, ders dışında konuşma pratiği yapmama ve

kelime bilgisi eksikliği olarak ifade etmişlerdir. Çalışma bulgusundaki duyuşsal zorlukları destekler şekilde Horwitz ve diğerleri (1986), dil kaygısının öğrencilerin özgüvenini düşürdüğünü ve bu durumun, özellikle konuşma gibi üretken becerilerde başarısızlığa neden olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Richards (2008), dil öğreniminde, özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesinde, öğrencilerin sadece sınıf içindeki aktivitelerle sınırlı kalmalarının yeterli olmadığını, dışarıda da pratik yapmaları gerektiğini vurgulamıştır. Konuşma sınavlarında öğrencilerin toplum önünde konuşmaktan çekinme, kötü hissetme, sınav kaygısı, stres, endişe, heyecan, utanma, başarısızlık korkusu, rezil olma korkusu, baskı altında hissetme gibi duyuşsal zorluklarla karşılaşmalarının sebebi olarak İngilizcenin ana dillerinden farklı bir dil olması ve bu dilde yeterli dil yetkinliğine sahip olmamaları, kişisel özellikleri, hoşgörüsüz ve konforsuz bir sınıf ortamı ve ailenin yüksek not beklentisi gibi faktörler düşünülebilir. Konuşma sınavı esnasında sınıfta gürültü olması, arkadaşlarının dikkat dağıtıcı hal ve hareketler sergilemesi, spontane cümle kuramaması, yüksek kaygı seviyesi ve stresi yönetememesi öğrencilerin ezberlediği cümleleri unutmalarına sebep olabilir. Ders dışında konuşma pratiği yapmamaları; İngilizce pratik yapacak bir ortam olmaması, başkalarının İngilizce konuşan kişilere karşı olumsuz tutumları, kendilerini İngilizce konuşmak zorunda hissetmemeleri, okulda konuşma becerisinin arka plana atılması sebebiyle öğrencilerin de konuşma becerisine önem vermemeleri gibi unsurlarla açıklanabilir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olmamaları, sınırlı sayıda İngilizce dersi görmeleri ve ders dışında İngilizce kelimelere çalışmamaları kelime bilgisi eksikliğinin nedenleri olarak ifade edilebilir.

Konuşma sınavlarının diyalog şeklinde yapılmaması onun yerine kelime bilgisi sorularak, çeviri ya da cümle ezberi yaptırılarak not verilmesi, sınav anında diğer öğrencilerin gürültü yapması/dikkat dağıtması, öğrencinin tahtaya çıkarılarak sınav yapılması, kalabalık sınıflarda sınavın çok uzun sürmesi ve geri bildirim verilmemesi öğrencilerin sınav ortamı ve uygulama kaynaklı yaşadığı zorluklar olarak belirttiği ifadelerdir. Öğretmenlerin, konuşma sınavının amacına yönelik konuşabilmesi için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini yeterli görmemesi ve bu durumla yüzleşmek istememeleri, ders sürelerinin öğrencilerin her birinin spontane konuşmasına ayrılacak yeterlikte olmaması, derslerde dilbilgisi-çeviri yöntemi (grammar translation method) kullanılması ve dolayısıyla öğrencilerin İngilizce konuşmaya alışkın olmamaları, konuşma sınavını karşılıklı konuşma başka bir deyişle etkileşim içerisinde

yapılmamasının sebepleri olarak açıklanabilir. Sınavın çok uzun sürmesi, öğretmenin sadece sınav yaptığı öğrenciye odaklanması ve diğer öğrencilerin gözetim altında olmaması diğer öğrencilerin gürültü yapmasını ve dikkat dağınık hareketler sergilemesini açıklıyor olabilir. Dahası kaygı, stres, özgüven eksikliği, sosyal baskı gibi duyuşsal problemler, öğrencinin tahtaya çıkarılarak sınav yapılmasını bir zorluk olarak algılamasına ve performansının düşmesine neden olabilir. Ayrıca, kalabalık sınıflarda her öğrenciye bireysel olarak süre ayrılması, konuşma sınavının bire bir yapıp her öğrencinin tek tek değerlendirilmesi ve öğrencilerin sınava hazırlıksız gelmeleri sınavın çok uzun sürmesine ve dolayısıyla öğrencilerin motivasyon ve performanslarının düşerek sınav modundan kopmalarına ve kendi sıralarını beklerken sıkılmalarına sebep olabilir. Ek olarak, süre kısıtlaması ve öğretmenlerin konuşma sınavlarını yalnızca not vermek amacıyla yapmaları nedeniyle, geri bildirim verilmemesi öğrencilerin hangi konularda başarılı ya da yetersiz olduklarını ve performanslarını nasıl geliştirebileceklerini anlamalarını zorlaştıran bir etken olarak ifade edilmiş olabilir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin İngilizce dil yapısına bağlı karşılaştıkları zorlukları İngilizce kelimeleri doğru telaffuz edememe ve İngilizce cümle kuramama olarak tanımladıkları görülmüştür. Alan yazında bu sonuçları destekleyen çalışmalar (Çelik & Kocaman, 2016; Özer, 2021; Susanto, 2017) mevcuttur. Kelimeleri doğru telaffuz edememe zorluğu; derslerde yeterli dinleme etkinliği yapılmaması, öğrencilerin İngilizce konuşma pratiği yapabileceği ortamların olmaması, doğru telaffuz becerisinin gelişmesini engelleyebilir. Ayrıca, ana dil ile İngilizce arasındaki fonetik farklılıklar, bazı sesleri doğru çıkarmakta zorlanmalarına neden olabilir. Öğretmenlerin telaffuz üzerine yeterince geri bildirim vermemesi ve yanlış telaffuzların düzeltilmemesi de öğrencilerin İngilizce kelimelerin telaffuzunda zorlanmalarına yol açabilir. İngilizce cümle kurmada zorlanma Türkçe ile İngilizcenin yapısal farklılığı sebebiyle kelimelerin yerlerini karıştırma, kelimeleri doğru sıraya koyamamalarından kaynaklanıyor olabilir.

5.2. Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Çalışmanın “Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan dinleme ve konuşma sınavlarında öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?” alt problemine ilişkin 10 öğretmenle yarı

yapılandırılmış görüşmeler ve 5 öğretmenle odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek elde edilen bulguların tartışması aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğretmenler dinleme sınavlarında öğretimsel zorlukları; öğrencilerin seviyelerine uygun seviyede dinleme metni bulamama (materyal yetersizliği), ders programındaki içeriği yetiştirememesi (İngilizce seçmeli derslerin kaldırılması, ders saatlerinin dinleme sınavı ve etkinlikleri için yeterli olmaması) ve LGS odaklı eğitim yaparak dinleme becerisini ikinci plana atmak zorunda kalma olarak tanımlamışlardır. Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin ifade ettiği öğrencilerin seviyelerine uygun dinleme metni bulamamaları bulgusunu destekleyen bir çalışmanın (Özer, 2021) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Renandya ve Farrell (2011), dinleme materyallerinin öğrencilerin seviyelerine uygun olmamasının, dinleme etkinliklerinin etkili bir şekilde uygulanmasını zorlaştırdığını belirtmiştir. Bu sorunun sebepleri arasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ders kitaplarında dinleme materyallerinin az olması, mevcut dinleme materyallerinin hız, aksan veya kelime yoğunluğu bakımından öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması gibi hususlar düşünülebilir. Öğretmenlerin ders programındaki içeriği yetiştirememesi konusunda zorluk yaşamalarının; İngilizce seçmeli derslerin kaldırılması, yoğun ve kapsamlı bir ders programı içeriğini sınırlı bir süre içerisinde tamamlamak zorunda kalmaları, dolayısıyla ders saatlerinin dinleme sınavı ve etkinlikleri için yeterli olmamasından kaynaklandığı öne sürülebilir. LGS'nin dil bilgisi, okuma-anlama ve test çözme becerilerine odaklanan bir yapıda olması ve dinleme becerisinin sınav kapsamına dahil edilmemesi LGS odaklı eğitim yapılması ve dinleme becerisinin ikinci plana atılmasının sebepleri olarak ifade edilebilir.

Öğretmenlerin dinleme sınavlarında karşılaştıkları öğrenci kaynaklı zorlukları dinleme metnini sürekli tekrar ettirmesi ya da öğretmeni metni seslendirme zorunda bırakması, duyduğunu yazıya aktaramaması, LGS öğrencilerinin dinleme sınavına karşı olumsuz tutumu ve sınav günü öğrenci devamsızlığı olarak tanımladıkları görülmüştür. Öğrencilerin dinleme metnini sürekli tekrar ettirmesi; dinleme metninin hızına yetişememesi, kelime bilgisi eksikliği ve dinlediğini anlamamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca ses kaydını sürekli dinletmeye rağmen hala anlaşılamamasının, öğretmenin metni seslendirmek zorunda bırakmasına sebep olduğu ileri sürülebilir. Öğrencilerin duyduklarını doğru bir şekilde yazıya

aktaramaması, yani yazım hataları yapması veya duyduğu şekilde yazması, öğretmenlerin sınav değerlendirme sürecinde puanlama yaparken zorluk yaşamasına neden olabilir. LGS öğrencilerinin dinleme sınavına karşı olumsuz tutum sergilemelerinin sebepleri arasında LGS’de dinleme becerisine yer verilmemesi dolayısıyla öğrencilerin bu sınavı gereksiz ve vakit kaybı olarak görmesinin yanı sıra öğrencilerin bu tür sınavlara alışkın olmadıkları gösterilebilir. Bundan dolayı öğretmenler, LGS öğrencilerinin dinleme sınavlarında motivasyonlarını artırmada zorlanabilirler. Sınav kaygısı ve stres gibi duyuşsal problemler öğrencilerin sınav günü devamsızlık yapmasına sebep olabilir; öğretmenlerin de dinleme sınavına katılmayan öğrencileri sonrasında sınav yapmak için uygun yer ve zaman bulma konusunda zorlandıkları ifade edilebilir.

Öğretmenler dinleme sınavlarında karşılaştıkları kendilerinden kaynaklı zorlukları duyuşsal zorluklar ve değerlendirme sırasında puan kırma veya esneklik yapma konusundaki kararsızlıklar olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin stres, psikolojik olarak yorulma, empati ve vicdan yapma, öğrencilerin düşük performansı nedeniyle yetersizlik hissine kapılma ve suçluluk duygusu gibi duyuşsal zorluklar yaşamalarının sebepleri arasında, öğrencilerin dinleme metnini sürekli anlamadıklarını dile getirerek tekrar tekrar dinlemek istemeleri yer alabilir. Bunun yanı sıra, tekrar dinlemeye rağmen metnin hala anlaşılamaması, öğretmenlerin konuyu iyi öğretemedikleri düşüncesiyle yetersizlik hissine kapılmalarına sebep olabilir. Ek olarak, sınav anında bazı öğrencilerin gürültü yapması nedeniyle diğer öğrencilerin dinleme metnini anlamakta zorlanmaları da öğretmenler üzerinde ek bir baskı yaratabilir. Rogers ve diğerleri (2004), dil öğretmenlerinin sınav değerlendirme sürecinde, objektif ölçütlerle kişisel kanaatleri arasında denge kurma konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Dinleme sınavı kağıtlarını değerlendirme sürecinde, öğrencilerin düşük not almaması için öğretmenlerin yazım hatası bulunan kelimelerden puan kırıp kırmama veya esneklik gösterme konusunda kararsız kaldıkları söylenebilir.

Dinleme sınavlarında karşılaştıkları teknik ve çevresel zorlukları öğretmenler, kalabalık sınıflarda sınavı yönetememe (sınıfta sessizliği sağlayamama) ve teknik aksaklıklar olarak ifade etmişlerdir. Dinleme sınavının uygulanabilmesi için sessiz bir ortam gerektiğinden, sınıf mevcudunun kalabalık olması sessizliği sağlamak açısından olumsuz bir durum oluşturabilir. Dinleme sırasında metni anlamakta zorlanan öğrenciler, sıklıkla "Hiç anlamıyorum" veya "Çok

hızlı" gibi tepkiler verebilmektedir. Bu durum, öğretmenin sınav için uygun bir ortam oluşturma ve sınavı etkili bir şekilde yönetme konusunda güçlük çektiğini gösterebilir. Ayrıca ses kaydının hızlı olması, akıllı tahtanın düşük ses kalitesi, ses kesilmesi ve cızırtı gibi ses sistemi problemleri, dinleme sınavlarının akışını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, elektrik veya internet kesintileri gibi teknik aksaklıklar, dinleme sınavını aksatarak öğretmenlerin zamanında sınav yapmasını engelleyebilir.

Öğretmenler konuşma sınavlarında karşılaştıkları öğretimsel zorlukları; ders programındaki içeriği yetiştirememesi (İngilizce seçmeli derslerin kaldırılması, ders saatlerinin konuşma sınavı ve etkinlikleri için yeterli olmaması) ve LGS odaklı eğitim yaparak konuşma becerisini ikinci plana atmak zorunda kalma olarak tanımlamışlardır. Ders programı içeriğinin geniş ve yoğun olması ve İngilizce ders saatlerinin sınırlı olması, belirtilen sürede ders programı içeriğini tamamlamayı zorlaştırabilir. Yoğun ders programı içeriği, derslerde konuşma pratiği yapmaya zaman ayıramamaya neden olabildiği gibi kalabalık sınıflarda konuşma sınavlarının uzun sürmesi, öğretmenin diğer ders etkinliklerine yeterli zamanı ayıramamasına da yol açabilir. Özer (2021) çalışmasında bunu destekler nitelikte ifadeler yer vermiştir. İngilizce seçmeli dersler kaldırılarak aynı içeriği daha sınırlı bir sürede yetiştirme zorunda bırakılmaları da öğretmenlere hem yoğun ders programı içeriğini tamamlamak hem de öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek konusunda ek bir yük ve zaman baskısı oluşturduğu öne sürülebilir. LGS'nin test formatında olması; yalnızca okuma, dil bilgisi gibi yazılı dil becerilerini ölçmesi, konuşma becerisinin sınavın dışında kalmasına neden olur. Bu durumun, öğretmenlerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaları göz ardı etmelerine yol açtığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin konuşma sınavlarında öğrenci kaynaklı yaşadıkları zorlukları duyuşsal zorlukları (öğrencilerin İngilizceye ilgisinin olmaması; sınava girmek istememesi sonucu onları cesaretlendirme, telkin etme, motive etme ihtiyacı duyma), hazır bulunuşluk/altyapı eksikliği, konuşma sınavının amacına uygun davranmama (sınava hazırlıksız gelme, spontane cümle kuramama/cümle ezberleyerek sınava girme) şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Öğrencilerin konuşma sınavlarında kaygı, stres, utangaçlık, yetersizlik veya özgüven eksikliği hissetmesinden kaynaklı konuşmak istemeyebilirler. Literatürde konuşma sınavlarında öğrencilerin cevaplarını almada zorluk yaşandığını ortaya koyan çalışma (Sook, 2003) bu

bulguyu destekler niteliktedir. Toplum önünde konuşma alışkanlığının olmaması, akran baskısı, hata yapma korkusu ve öğretmenin değerlendirme yapacağı gerçeği öğrencilerin sınava karşı negatif bir tutum geliştirmelerine sebep olabilir. Bunun yanı sıra, bazı öğrenciler İngilizce öğrenmenin kişisel veya akademik hayatlarında doğrudan bir fayda sağlayacağına inanmadıkları için derse ve konuşma sınavlarına karşı motivasyon eksikliği yaşayabilirler. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla duygusal destek sağlamasını ve onları motive etmek için ekstra çaba göstermesini gerektirebilir. Bu da öğretmenlerin sınav sürecini yönetirken ve değerlendirme yaparken zorluk yaşamasına neden olabilir. Öğrencilerin sınava hazırlıksız gelme, spontane cümle kuramama/cümle ezberleyerek sınava girme gibi konuşma sınavının amacına uygun olmayan davranışlar sergilemesi öğrencilerin konuşma sınavlarını yeterince ciddiye almaması ya da sınava hazırlanmak için doğru yöntemleri bilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin ezberledikleri cümlelerle sınava girme eğilimi, spontane konuşamamaları ve özgün bir şekilde İngilizce düşünme ve ifade etme yeteneğinin gelişmemesiyle ilişkili olabilir. Ayrıca, konuşma sınavına hazırlık yapmayan öğrencilerin bir performans sergileyemeyeceği düşünüldüğünde öğretmenlerin onları değerlendirme noktasında sıkıntı yaşayabileceği düşünülebilir.

Öğretmenler konuşma sınavlarında yaşadıkları kendilerinden kaynaklı zorlukları fiziksel ve duyuşsal zorluklar (sürekli aynı soruları sorma, kaygı, sinir, stres, tükenmişlik hissi, yetersizlik hissi, gerilme, yorulma) ve objektif puanlama ve adil değerlendirme yapamama olarak ifade etmişlerdir. Konuşma sınavlarında öğretmenlerin aynı türde veya benzer soruları defalarca sormaları fiziksel yorgunluk ve tükenmişlik hissine neden olabilir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, her öğrenciye ayrılan sınav süresinin uzaması ve sınıf içinde kontrol sağlama çabalarının, öğretmenlerin fiziksel enerjilerini daha hızlı tüketmelerine sebep olduğu düşünülebilir. Sınav sırasında öğrencilerin stresli, çekingen veya motivasyonsuz davranışları öğretmenlerin gerilmelerine, kaygı ve sinirli hissetmelerine yol açabilir. Ayrıca, konuşma becerisi subjektif değerlendirmelere açık olduğundan; özellikle sınav anında hızlı karar vererek puanlama yapma gerekliliği, öğretmenlerin her öğrenciyi adil bir şekilde değerlendirememelerine sebep olabilir. Sook (2003), konuşma becerisini değerlendirme konusunda eğitime tabi tutulmadıklarından dolayı konuşma sınavında zorluk yaşandığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, her öğrencinin bireysel performansını detaylı bir şekilde analiz

etmek için yeterli zamanın olmaması, öğretmenlerin puanlama sürecinde güçlük yaşamasına neden olabilir.

Öğretmenler, İngilizce konuşma sınavlarında karşılaştıkları çevresel ve sosyal zorlukları her öğrenciye yeterince zaman ayıramama/sınıf mevcudunun kalabalık olması sebebiyle sınav süresinin uzaması ve sınav esnasında öğrencilerin gürültü yapması şeklinde belirtmişlerdir. Alan yazında sınıfların kalabalık olmasından kaynaklı konuşma becerisini değerlendirmede zorluk yaşandığını ortaya koyan benzer bir çalışma (Sook, 2003) mevcuttur. Konuşma sınavında her bir öğrenciye zaman ayırmak ve onların performanslarını değerlendirmek öğretmenlerin ders programı içeriğini yetiştirme konusunda zorluk yaşamasına sebep olabilir. Özellikle kalabalık sınıflarda öğretmenlerin sınavı yetiştirme çabası, sınavların yüzeysel yapılmasına ve yeterince detaylı geri bildirim verilmemesine yol açabilir. Ayrıca, sınıf mevcudunun fazlalığı öğretmenlerin sınıfı yönetimini zorlaştırabilir. Sınavın sınıf ortamında yapılması diğer öğrencilerin sessizliğini sağlamak açısından büyük bir zorluk yaratabilir. Bekleme süresinde sıkılan öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları veya dikkat dağınıcı davranışlar sergilemeleri sınav yapılan öğrencinin odaklanmasını zorlaştırırken öğretmenin otoritesinin zayıflamasına ve sınav sürecinin aksamasına neden olabilir. Ayrıca bu tür davranışlar sınıf içindeki disiplini olumsuz etkileyerek öğretmenlerin adil bir değerlendirme yapmayı zorlaştırabilir.

5.3. Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma

Çalışmanın “İngilizce öğretmenlerine göre ortaokul İngilizce derslerinde yapılan dinleme ve konuşma sınavlarında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?” alt problemi kapsamında 15 İngilizce öğretmeniyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesinden elde edilen bulguların tartışması aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin İngilizce dinleme sınavlarında öğretimsel zorluklar kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulardan derste yeterli dinleme etkinliği yapamama ve dinleme sınavı formatına uyum sağlayamama, çalışmanın birinci alt problemindeki öğrenci görüşleriyle benzer niteliktedir. Öğrencilerin derste yeterince dinleme etkinliği yapamamalarının sebepleri arasında yoğun ders programı içeriği ve ders saatlerinin sınırlılığı gösterilebilir. Öğretmenlerin derslerde çoğunlukla okuma ve yazma becerileri ile test çözme ve dil bilgisi konularına odaklanarak dinleme becerilerini geliştirmeye

yönelik etkinlikleri göz ardı ettiği düşünülebilir. Ayrıca uygun dinleme materyallerinin eksikliği de bu etkinliklerin uygulanmasını sınırlandırabilmektedir. Dinleme sınavı formatına uyum sağlayamama zorluğu, bu sınavlar sisteme yeni dahil edildiği için öğrencilerin daha önce böyle bir sınav deneyimi yaşamamış olmasından kaynaklanabilir. İngilizce dinleme sınavlarının öğrenciler için alışılmadık bir durum olması, onların stres ve kaygı seviyelerini artırdığı düşünülebilir. Öğretmenler, öğrencilerden farklı olarak; öğrencilerin dinleme sınavını LGS formatına uygun bulmama konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. LGS'nin, öğrencilerin dinleme becerilerini ölçmeye yönelik olmaması, LGS öğrencilerinin yalnızca dil bilgisi ve okuma becerilerine odaklanmasına, dinleme becerilerini geliştirme konusunda motivasyon eksikliği yaşamasına ve dinleme sınavlarına yönelik bir çalışma yapmamalarına sebep olabilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenler, İngilizce dinleme sınavlarında öğrencilerin yaşadığı zorlukları, öğrencilerle benzer şekilde, dinleme metninin hızına ayak uyduramama ve duyuşsal faktörler (endişe, kaygı, stres, başarısızlık korkusu, motivasyon eksikliği, sınavı önemsiz görme) olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin dinleme metninin hızına yetişememelerinin sebepleri arasında İngilizceye yeterince aşina olmamaları, derslerde ya da bireysel çalışmalarında farklı aksanlara ve konuşma hızlarına maruz kalmamaları ve öğrencilerin kelime dağarcığının sınırlı olması gösterilebilir. Öğretmenlerin ifade etmiş olduğu İngilizce dinleme sınavlarında öğrencilerin karşılaştığı güçlükler arasında yer alan duyuşsal zorlukların, ailelerin yüksek başarı beklentileri nedeniyle öğrencilerin sınav sırasında yoğun kaygı ve stres yaşamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Sınavda hata yapma veya başarısız olma korkusu, dinleme becerilerine yönelik yeterli özgüven geliştirememesi sınavın gereksiz ve önemsiz görülerek motivasyonlarının düşmesine neden olabilmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenler, öğrencilerden farklı olarak öğrencilerin; dinlediğini yazıya aktaramama (anlama ve yazmada zorlanma) ve hazır bulunuşluk/ altyapı eksikliği (İngilizceye kulak aşinalığının olmaması, yeterli dinleme pratiği yapmama ve tekrar eksikliği) konularında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, duydukları kelimeleri anlamlandırmaya ve aynı zamanda yazmaya çalışırken metnin diğer bölümlerini kaçırmada zorluk yaşıyor olabilirler. Dinleme sınavlarında öğrencilerin dinlediğini yazıya aktaramaması, başka bir deyişle, dinlediğini anlamakta ve anladığını doğru bir şekilde yazmada zorlanmaları kelimelerin doğru yazılışını bilmemek ya da not alma hızının düşük olmasından

kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, dinleme sırasında bir yandan metni anlama çabası gösterip bir yandan yazmaya çalışmak öğrenciler için karmaşık ve yorucu bir süreç haline gelebilir. Hazır bulunuşluk/ altyapı eksikliği dinleme sınavlarında yaşadıkları zorlukların temel nedenlerinden biri olarak görülebilir. Öğrencilerin önceki yıllarda okullarda aldıkları İngilizce eğitim, onların dinleme becerisini geliştirmek için yeterli altyapıyı sağlamamış olabilir. Ayrıca derslerde dinleme becerisine yeterince yer verilmemesi, İngilizceye kulak aşinalığının olmaması, yeterli dinleme pratiği yapmama ve tekrar eksikliği de öğrencilerin sınav öncesi gerekli yeterliliğe ulaşamamasıyla ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin İngilizce dinleme sınavlarında öğrencilerin karşılaştığı teknik ve çevresel zorluklar olarak belirttiği ses sistemi problemleri (akıllı tahtanın ses kalitesi düşüklüğü, cızırtı) ve sınava odaklanamama/dikkatinin dağılması (kalabalık sınıflarda diğer öğrencilerin gürültü yapması ve dikkat dağıtması), öğrencilerin ifadeleriyle benzerlik göstermektedir. Ses sistemindeki problemler, genellikle teknolojik altyapının yetersizliğinden veya bakım eksikliğinden kaynaklanabilir. Akıllı tahtaların ses kalitesinin düşük olması, dinleme sırasında cızırtı veya sesin kesilmesi gibi sorunlar sesin net bir şekilde duyulmasını engelleyerek öğrencilerin dinleme metnini duyamamalarına ve anlamamalarına yol açabilir. Kalabalık sınıflarda bazı öğrencilerin dinleme sırasında metni anlayamadıklarını söylerken gürültüye sebep olarak dikkat dağıtmaları dinleme sınavlarının etkin bir şekilde uygulanmasını zorlaştırabilir. Ayrıca bazı öğrencilerin motivasyon eksikliğinden kaynaklanan davranışları sınıfta gürültü oluşturarak dinleme metinlerini takip etmeye çalışan öğrencilerin dikkatini dağıtabilmektedir. Bunun yanı sıra, kalabalık sınıf ortamlarında sesin tüm öğrencilere eşit ve net bir şekilde ulaşmaması da performanslarını olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerin ifade ettiği diğer sorun ise dinleme metnini farklı aksanlara sahip ana dili İngilizce olan kişilerin (native speaker) seslendirmesi şeklindedir. Dinleme metinlerinin ana dili İngilizce olan kişiler tarafından seslendirilmesi; öğrencilerin aşına olmadıkları aksan, hız veya konuşma tarzlarıyla karşılaşmasına neden olabilir. Özellikle İngilizce dinleme pratiği yapma fırsatı bulamayan öğrenciler için bu tür seslendirmeleri anlamaya çalışmak zorlayıcı olabilir.

Öğretmenler, öğrencilerle aynı şekilde; İngilizce dinleme sınavlarında İngilizce dil yapısına bağlı öğrencilerin karşılaştığı zorlukları İngilizce kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farkı bilememe ve İngilizce cümle yapısını bilememe olarak ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin İngilizcenin yazılış ve okunuş arasındaki farklılıkları bilmemesi, İngilizce ile Türkçenin fonetik farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Türkçede kelimeler yazıldığı gibi okunurken İngilizcenin farklı fonetik özellikleri öğrencilerin doğru telaffuzları öğrenmesini zorlaştırabilir. Ayrıca, İngilizceye maruz kalma ve dinleme pratiği eksikliği, öğrencilerin telaffuz ve dinleme becerilerini yeterince geliştirememelerine neden olmaktadır. İngilizce ve Türkçe cümle yapısındaki farklılıklar, öğrencilerin dinleme sırasında duyduklarını anlamlandırmalarını zorlaştırabilir. Türkçede özne, yüklem ve nesne sıralaması daha esnek olabilirken İngilizcede belirli kural vardır. Derslerde bu yapıların uygulamalı olarak öğretilmemesi ve yeterince pekiştirilmemesi öğrencilerin cümle yapısı farklılığından kaynaklı zorluk yaşamalarına sebep olabilir.

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenler, çalışmanın birinci alt problemdeki öğrenci görüşleriyle benzer şekilde; İngilizce konuşma sınavlarında öğrencilerin öğretimsel zorlukları konuşma sınavı formatına uyum sağlayamama, derste yeterli konuşma pratiği yapamama ve konuşma sınavını LGS formatıyla uyumlu bulmama şeklinde tanımlamışlardır. Öğrencilerin konuşma sınavının formatına uyum sağlayamamasının sebebi sözlü iletişim gerektiren sınav formatının öğrencilerin alışkın oldukları yazılı sınavlardan farklılık göstermesi olabilir. Bu sınavların öğrencilerin alışık olmadıkları bir değerlendirme türü olması, öğrencilerde kaygı ve güvensizlik oluşturabilir. Derste yeterli konuşma pratiği yapamama, öğretmenlerin çoğunlukla dil bilgisi ve kelime öğretimine odaklanması ve konuşma becerilerini göz ardı etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durum, öğrencilerin sınavlarda spontane cümle kurmakta ve doğal bir şekilde iletişim kurmakta zorlanmalarına yol açabilir. İngilizce ders saatlerinin yetersizliği ve yoğun ders programı içeriği, öğretmenlerin konuşma pratiğine yeterince zaman ayıramamalarına neden olmaktadır. Alan yazında çalışmanın bu bulgusunu destekleyen başka bir çalışma (Özer, 2021) da mevcuttur. Ayrıca kalabalık sınıf ortamları da öğrencilerin bireysel konuşma pratiği yapmalarını sınırlayabilmektedir. LGS’de test temelli bir değerlendirme yapılırken konuşma sınavlarının farklı bir formatta yapılması özellikle LGS’ye hazırlanan öğrencilerin konuşma sınavını gereksiz görmelerine ve bu sınava yeterince önem vermemelerine neden olabilir. Öğrencilerin test formatına uygun olan sınavlara odaklandıkları düşünüldüğünde konuşma sınavına yeterince hazırlık yapamadıkları söylenebilir.

Öğretmenler, öğrencilerle benzer şekilde; İngilizce konuşma sınavlarında öğrencilerin kendilerinden kaynaklı duyuşsal zorluklar (heyecan, stres, kaygı, çekingenlik, özgüven eksikliği, yanlış yapma korkusu, alay edilme korkusu, panik atak belirtileri, motivasyon eksikliği) yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özer (2021) de çalışmasında öğrencilerin İngilizce konuşmada benzer duyuşsal zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin İngilizce konuşma sınavlarında heyecan, stres, kaygı, çekingenlik, özgüven eksikliği gibi duyuşsal zorluklar yaşamalarının nedenleri arasında sınavın değerlendirme sürecine dair endişeleri yer alabilir. Öğrencilerin, yanlış cevap verme durumunda öğretmenlerinin ve diğerlerinin önünde küçük düşme korkusu yaşadığı ileri sürülebilir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin İngilizceyi sadece sınav odaklı bir ders olarak görmeleri ve konuşma sınavının not odaklı olması dilin iletişimsel yönüne yeterince önem vermemelerine neden olabilir. Bu durum, öğrencilerin sınavda alacakları puanı düşünerek özgüven kaybı ve stres yaşamalarına ve daha çok hata yapmalarına yol açabilir. Öğrencilerin ilkokuldan zayıf bir altyapıyla gelmelerinin sebebi olarak önceki yıllarda dil eğitiminin yetersizliği ve edinmeleri gereken temel dil becerilerini edinmemiş olmaları gösterilebilir. Öğrencilerin derste yeterli konuşma pratiği yapamamaları da altyapı eksikliğinin doğrudan bir sebebi olarak ifade edilebilir. Öğretmenler, öğrencilerden farklı olarak; öğrencilerin konuşma sınavlarında kelime bilgisi eksikliğinden kaynaklı zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Kelime bilgisi eksikliği, öğrencilerin düşüncelerini ifade ederken doğru kelimeleri bulamamalarına ve bu nedenle konuşmada duraksamalar yaşamalarına neden olabilir. Kelime bilgisindeki eksikliğin nedenleri arasında, dil öğretiminde ezberci yaklaşımların ağırlıkta olması, günlük konuşma diline yeterince yer verilmemesi ve öğrencilerin ders dışında İngilizce pratik yapma fırsatlarının olmaması sayılabilir. Çalışma bulgusunu destekler şekilde Akbari (2015), öğrencilerin İngilizce öğrenmede zorluk yaşamalarının sebebi olarak İngilizceyi ders dışında kullanmak için gerekli imkân ve ortamların olmamasını dile getirmiştir.

Öğretmenler, İngilizce konuşma sınavlarında öğrencilerin sınav ortamı ve uygulama kaynaklı karşılaştığı zorlukları sınava ezber yaparak katılmak zorunda kalma ve sınav esnasında diğer öğrencilerin gürültü yapması sebebiyle sınava odaklanamama ya da dikkatinin dağılması şeklinde tanımlamışlardır. Konuşma sınavının ezber gerektirmesi, öğrencilerin İngilizce diline yeterince maruz kalmaması ve ders dışında pratik yapma imkanlarının sınırlı olması sebebiyle

spontane konuşma altyapısına sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğrenciler, ezberlenen cümlelerle sınava girdiklerinde daha fazla sınav stresi ve cümleleri unutma korkusu yaşayabilirler ve bu durum, sınav sürecini olumsuz etkileyebilir. Buna ek olarak, görüşme yapılan öğretmenler sınav sırasında diğer öğrencilerin gürültü yapması/dikkat dağıtması konusunda öğrencilerle aynı görüşe sahiptir. Sınıftaki diğer öğrencilerin dikkat dağıtan davranışları, sınava giren öğrencinin odaklanamamasına sebep olarak onun performansını olumsuz etkileyebilir. Bu durum, konuşma sınavı için sınıf ortamının uygun olmamasından kaynaklanır. Kalabalık sınıflar ve sınav sırasında öğretmenin sınıf kontrolünü sağlamakta zorlanması, diğer öğrenciler arasında disiplin sorunlarına yol açabilir. Ayrıca, sınavın sırayla yapılması ve bekleyen öğrencilerin sınava ilgisiz kalması, sınıfta gürültünün artmasına neden olabilir. Bu tür bir ortam, sınav yapılan öğrenci için hem psikolojik hem de fiziksel olarak rahatsız edici hale gelerek sınav sonuçlarını doğrudan etkileyebilir.

Öğrencilerin görüşleriyle örtüşür şekilde öğretmenler, İngilizce konuşma sınavlarında öğrencilerin İngilizce dil yapısına bağlı yaşadığı zorlukları İngilizce kelimeleri doğru telaffuz edememe ve İngilizce ve İngilizce cümle kuramama şeklinde ifade etmişlerdir. İngilizce kelimelerin doğru telaffuz edilememesi, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine yeterince ağırlık verilmeden tasarlanmış bir eğitim sürecinden geçmeleriyle ilişkilendirilebilir. Derslerde genellikle dil bilgisi kurallarına ve yazılı sınavlara odaklanılması, öğrencilerin telaffuz pratiği yapma fırsatını sınırlayabilir. Ayrıca, öğrenciler çevrelerinde İngilizce konuşulan bir ortam bulamamaları da doğru telaffuz örneklerini duyamamalarına sebep olabilir. Öğrencilerin İngilizce cümle kuramamalarına İngilizce gramer ve kelime bilgisine yeterince hâkim olmamaları sebep olabilir. İngilizcede cümle kurma kuralları, zamanlar ve kelime yapıları Türkçeye göre daha karmaşık algılanabilir. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması ve cümle yapısının özne-nesne-fiil sırasına dayanması, İngilizcenin özne-fiil-nesne yapısıyla çelişmektedir. Konuşma sırasında bu iki yapıyı zihinsel olarak çevirmeye çalışan öğrenciler, zaman kaybı yaşayabilir veya hatalı cümleler kurabilirler. İki dil arasındaki farklılıklar, sınav stresi altında daha da belirginleşerek öğrencilerin konuşma performansını olumsuz etkileyebilir.

5.4. Çalışmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma

Çalışmanın “Ortaokul İngilizce derslerinde yapılan dinleme ve konuşma sınavlarında İngilizce öğretmenlerinin karşılaşılan zorluklara yönelik çözüm önerileri nelerdir?” şeklindeki 4. alt probleminden elde edilen bulguların tartışması aşağıda sunulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılan öğretmenler; İngilizce dinleme sınavlarında karşılaşılan öğretimsel zorluklara yönelik İngilizce ders saatlerinin artırılması, dinleme aktiviteleri için öğretmenlerin faydalanabileceği portalların oluşturulması, ders kitaplarında dinleme aktivitelerine daha fazla yer verilmesini önermişlerdir. İngilizce ders saatleri artırıldığında öğrencilere, dinleme becerilerini geliştirmeleri için daha fazla fırsat sunularak dilin doğal akışına alışmaları sağlanabilir. Bu sayede öğrenciler, sınavda karşılaştıkları sesli materyalleri daha rahat anlayabilir ve dinleme becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirebilirler. Dinleme aktiviteleri için öğretmenlerin faydalanabileceği portalların oluşturulması ise öğretmenlerin derslerinde daha çeşitli ve etkili dinleme materyalleri kullanmalarını sağlayarak öğrencilerin farklı aksanlar ve konuşma hızlarına aşina olmalarını kolaylaştırabilir. Bu tür dijital kaynaklar, öğretmenlere derslerinde daha fazla materyale erişim imkânı sunarak öğrencilerin dinleme becerilerini pekiştirmelerine katkı sağlayabilir. Ders kitaplarında dinleme aktivitelerine daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin dinleme pratiği yapmalarını ve sınavda karşılaşacakları benzer materyalleri önceden deneyimlemelerini sağlayabilir. Bu tür aktivitelerin artırılması, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra sınav kaygısını azaltarak dinleme sınavlarında başarılı olmalarına yardımcı olabilir.

Öğretmenler İngilizce dinleme sınavlarında yaşanan öğrenci kaynaklı zorluklara yönelik; bol bol dinleme yapmaları için teşvik edilmesi, tekrar yapma alışkanlığı kazandırılması ve erken yaşta İngilizce diline maruz kalmalarını sağlayacak etkinlikler yapılması (ör. oyun, şarkı, eğlence temelli aktiviteler) şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin bol bol dinleme yapmaları için teşvik edilmesi dinleme becerilerini geliştirmelerine ve sınavlarda karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olabilir. Sürekli dinleme pratiği yapmak, öğrencilerin sesleri, kelimeleri ve cümle yapılarını daha hızlı ve doğru tanımlarını sağlayarak dinleme sınavında başarılı olmalarını sağlayabilir. Öğrencilere tekrar yapma alışkanlığı kazandırılması dil becerilerini geliştirmelerine ve bilgilerini pekiştirmelerine yardımcı olabilir. Böylece dinleme sınavlarında dinlediklerini daha iyi anlamalarına ve yüksek not almalarına imkân tanıyabilir. Oyunlar, şarkılar ve eğlenceli aktiviteler gibi erken yaşta yapılan dil

maruziyeti, öğrencilerin dil becerilerini doğal bir şekilde geliştirmelerine katkıda bulunarak dinleme becerilerinin erken yaşlardan itibaren pekiştirilmesini ve dinleme sınavlarında karşılaştıkları dil ve telaffuz zorluklarını aşmalarına yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin İngilizce dinleme sınavlarında yaşanan teknik ve çevresel zorluklara yönelik sundukları öneriler; sınıfların fiziksel altyapısının iyileştirilmesi (kulaklık ve laboratuvar ortamı sağlanması), sınıf mevcudunun azaltılması ve akıllı tahtaların bakım ve güncellemelerinin yapılması şeklindedir. Dinleme sınavlarında öğrencilerin sesleri net bir şekilde duyabilmesi adına kulaklıkların sağlanması, sesin her öğrenciye eşit ve doğru şekilde iletilmesini sağlayarak dış seslerden kaynaklanan dikkat dağınıklarını engelleyebilir. Ayrıca, sesli materyallerin daha verimli bir şekilde dinlenebilmesi için özel laboratuvar ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin sınav sırasında karşılaştıkları teknik aksaklıkları en aza indirebilir. Sınıf mevcudunun azaltılması, öğretmenin her öğrenciye daha fazla dikkat gösterebilmesini ve dinleme materyallerine odaklanmayı kolaylaştırmasını sağlayabilir. Akıllı tahtaların düzenli olarak bakım ve güncellemelerinin yapılması, teknik aksaklıkların önüne geçilmesine yardımcı olarak sesli materyallerin doğru şekilde aktarılabilmesini mümkün kılabilir. Bakım ve güncellemeler, donanım ve yazılım sorunlarını azaltarak sınav sırasında yaşanabilecek olası teknik aksaklıkların önüne geçebilir.

Öğretmenler; İngilizce konuşma sınavlarında öğretimsel zorluklara ilişkin olarak İngilizce ders saatlerinin artırılması, derste konuşma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılması, sınavın ders saatleri dışında yapılması, LGS’de İngilizcenin sınav dışı tutulması, derste geleneksel dilbilgisi-çeviri (grammar translation) yönteminden farklı otonom öğrenme, tam fiziksel tepki (self-learning, total physical response) gibi yöntem ve teknik kullanımı, süreç değerlendirme yapılması (sınavın dönem içine yayılması), konuşma sınavını ders öğretmeni dışında başka bir öğretmenin yapması, daha detaylı bir rubrik hazırlanması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Ders saatlerinin artırılması, öğrencilere daha fazla pratik yapma imkânı tanıyabilir. Böylelikle, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri için yeterli zaman sağlanırken konuşma pratiği yaparak sınavda daha rahat performans sergilemeleri mümkün olabilir. Derste İngilizce konuşma etkinliklerine daha fazla zaman ayrıldığında, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri, konuşma pratiği yaparak kendilerini ifade etme yeteneklerini artırmaları ve sınav stresinden uzak kalmaları sağlanabilir. Konuşma sınavlarının ders saatleri dışında yapılması,

öğretmenlerin sınava daha iyi odaklanmasını ve öğrencilere daha etkili geri bildirim sağlamasını mümkün kılabilir. Ayrıca, İngilizcenin LGS kapsamı dışında tutulması, öğrencilerin bu derse yönelik motivasyonunu artırabilir. Böylece, öğrencilerin konuşma becerileri için daha fazla fırsat yaratılabilir ve sınavın öğretim süreciyle uyumlu hale getirilmesi sağlanabilir. Derslerde geleneksel dil öğretim yöntemlerinin ötesine geçmek, öğrencilerin dil becerilerinin daha doğal ve etkili bir şekilde gelişmesini teşvik edebilir. Otonom öğrenme, tam fiziksel tepki (self-learning, total physical response) gibi yöntemler, öğrencilerin İngilizceyi daha etkileşimli ve eğlenceli bir biçimde öğrenmelerine yardımcı olabilir. Sınavın yalnızca belirli bir zamana sıkıştırılmak yerine bir dönem boyunca yapılan süreç değerlendirmeleri, öğrencilerin düzenli olarak geri bildirim almasına ve sınav sürecinde daha iyi performans göstermelerine yardımcı olabilir. Konuşma sınavlarını ders öğretmeni dışında bir başka öğretmenin yapması ise öğrencilerin sınav esnasındaki kaygılarını azaltabilir, öğretmenin öğrenci performansını daha geniş bir bakış açısıyla daha objektif bir şekilde değerlendirme yapmasına olanak sağlayabilir. Zaim ve diğerlerinin (2020) çalışması, diğer bir öneri olan konuşma sınavları için daha ayrıntılı bir rubrik hazırlanması bulgusunu destekler niteliktedir. Bu şekilde hazırlanan bir rubrik; öğrencilerin sınavın hangi kriterlere göre değerlendirileceğini bilmelerine, sınav sürecine daha bilinçli ve hazırlıklı bir şekilde yaklaşmalarına ve sınavda daha başarılı olmalarına yardımcı olabilir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin İngilizce konuşma sınavlarında karşılaşılan öğrenci kaynaklı zorluklara ilişkin çözüm önerileri, konuşma becerisini geliştirebilecek ortamlar sağlanması (günlük hayatta konuşma pratiği yapması, İngilizceye maruz kalması), erken yaşta dil eğitime başlanması, İngilizcenin işlevselliğinin vurgulanması (kariyer ve yaşam faydalarının anlatılması), sınav kaygısının azaltılması için rehberlik yapılması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Öğrencilere günlük hayatlarında İngilizce konuşma pratiği yapabilecek ortamlar sunulması, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirebilir ve dil bilgisi ve kelime dağarcığını aktif olarak kullanmalarına olanak tanıyarak sınavdaki konuşma performanslarını artırabilir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizceyi gerçek hayatta kullanmaları, dilin işlevsel önemini anlamalarına yardımcı olabilir. Dil öğrenme sürecine erken başlanması, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerini daha hızlı geliştirmelerinde etkili olabilir. Bu durum, konuşma sınavlarında öğrencilerin öz güvenlerinin artmasını sağlayabilir. Öğretmenler,

İngilizcenin işlevselliğinin vurgulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilere; İngilizceye kariyerlerinde nasıl ihtiyaç duyacakları, dil öğrenmenin sadece akademik bir gereklilik olmayıp aynı zamanda kişisel ve profesyonel gelişim için de önemli bir araç olduğu anlatılabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin İngilizce konuşma sınavlarına karşı daha istekli ve daha az kaygılı olmalarını sağlayabilir. Aynı zamanda öğrenciler, dilin işlevsel yönlerini kavrayarak sınavları daha anlamlı ve değerli bir deneyim olarak görebilirler. Öğrencilere sınav kaygısının azaltılması amacıyla psikolojik rehberlik ve destek sağlanması, sınav stresini yönetmelerine yardımcı olabilir. Kaygının azaltılması, öğrencilerin sınav sırasında daha rahat ve özgüvenli bir şekilde konuşmalarını sağlayabilir. Bu destek, öğrencilerin sınavdan önce ve sınav sırasında kaygılarının yüksek olmasını engelleyerek, daha başarılı performans sergilemelerine yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin İngilizce konuşma sınavlarında yaşanan çevresel ve sosyal zorluklara yönelik çözüm önerileri, sınıf mevcutlarının azaltılması ve donanımlı (kulaklık, bilgisayar sistemi olan) İngilizce sınıflarının oluşturulması şeklinde ifade edilmiştir. Sınıf mevcutlarının azaltılması, öğrencilerin daha az sayıda ve daha kontrollü bir ortamda sınavlara katılmalarını sağlayarak bireysel performanslarının değerlendirilmesini kolaylaştırabilir. Böylelikle her öğrenciye daha fazla zaman ayrılabilir, bu da sınavdaki kaygı düzeyini azaltarak öğrencilerin daha rahat bir şekilde kendilerini ifade etmelerine yardımcı olabilir. Donanımlı İngilizce sınıflarının oluşturulması, özellikle kulaklık ve bilgisayar sistemlerinin kullanılması, sesli materyallerin daha net bir şekilde duyulmasını sağlayarak öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, bireysel kulaklık ve bilgisayar sistemi olan öğrenciler farklı ülkelerdeki öğrencilerle iletişim kurma fırsatı yakalayarak konuşma pratiği yapabilirler. Bu durum da öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirerek konuşma sınavında zorlanmalarını engelleyebilir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın her bir alt problemine ilişkin gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesi aracılığıyla elde edilen bulgular ışığında sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar ve Uygulamalara Yönelik Öneriler

Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda dinleme ve konuşma sınavlarında;

- Dinleme metninin hızına yetişememe,
- Dinlediğini anlayamama
- Duyuşsal zorluklar
- İngilizce kelimelerin yazılışı ile okunuşu arasındaki farkı bilememe
- İngilizce kelimeleri doğru telaffuz edememe
- Derste yeterli konuşma pratiği yapamama zorlukları ön plana çıkmaktadır.

Bu zorluklar ışığında uygulamalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencilere konuşma yapabilecekleri yapay zekâ destekli uygulamalar önerilebilir.
- Öğrencilere nasıl dinleme yapması, dinleme sırasında nelere dikkat etmesi gerektiği gibi dinleme stratejileri öğretilir.
- Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla; ders dışında İngilizce şarkılar, videolar ve podcastler gibi çeşitli kaynaklardan dinleme yapmaları teşvik edilebilir.
- Kaygı, stres, heyecan, korku gibi duyuşsal zorlukları azaltmak adına; öğrencilerin sınav sırasında derste sıradan bir dinleme etkinliği yapıyormuş gibi düşünceleri sağlanabilir.
- Derste öğrenciler İngilizce konuşmaya daha fazla teşvik edilerek özgüvenlerinin artması ve konuşma alışkanlığı kazanmaları sağlanabilir.

- Öğrencilere küçük gruplar halinde konuşma fırsatı verilerek, baskı hissetmeden daha rahat konuşmaları sağlanabilir.
- Öğrencilere konuşma performansları hakkında detaylı geri bildirim verilerek performanslarını geliştirmeleri sağlanabilir.
- Gerçek hayat simülasyonları yapılarak öğrencilerin daha otantik bir bağlamda konuşmaları sağlanabilir.
- Öğrencilere dile maruz kalabileceği ortamlar sunularak dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
- Etkileşimli konuşma etkinlikleri yapılarak konuşma becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda dinleme ve konuşma sınavlarında öğretmenlerin;

- Kalabalık sınıflarda sınıfı yönetememe,
- Öğrencilerin duyduklarını yazıya aktaramaması,
- Öğrencilerin dinleme metnini sürekli tekrar ettirmesi
- Seviyeye uygun dinleme metni bulamama
- Duyuşsal zorluklar
- Ders programındaki içeriği yetiştirememe zorlukları ön plana çıkmaktadır.

Bu zorluklar ışığında uygulamalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Konuşma sınavlarının belirli bir derste yapılması yerine süreç değerlendirme yapılabilir.
- İngilizce ders saatleri artırılarak dinleme ve konuşma becerilerine yönelik daha çok pratik yaptırılabilir.
- Öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerine daha fazla önem vermeleri ve derslerde bu becerilere daha fazla odaklanmaları sağlanabilir.
- Öğretmenlere dinleme ve konuşma sınavlarının ölçme ve değerlendirmesi hakkında hizmet içi eğitim verilebilir.

- İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının dinleme ve konuşma becerileri ile bu becerilerin ölçme ve değerlendirilmesi konusunda daha donanımlı bir şekilde yetişmeleri desteklenebilir.

6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yapay zekâ destekli dinleme ve konuşma sınavları yapılarak yapay zekanın etkililiği incelenebilir.
2. Öğrenci ve öğretmenlerin İngilizce dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaştıkları zorlukların zaman içindeki değişimini inceleyen boylamsal çalışmalar yapılabilir.
3. Öğrenci ve öğretmenlerin İngilizce dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaştıkları zorlukları daha derinlemesine incelemek adına fenomenolojik çalışmalar yapılabilir.
4. Öğrenci ve öğretmenlerin dinleme ve konuşma sınavlarında yaşadıkları zorlukların dinleme ve konuşma becerisi özelinde ayrı ayrı incelendiği durum çalışmaları yapılabilir.
5. İngilizce dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaşılan zorlukların çözümüne yönelik ölçme ve değerlendirmede farklı ölçme teknikleri ve uygulama yöntemleri dikkate alınarak yarı-deneysel araştırmalar yapılabilir.
6. Yabancı dil olarak okutulan İngilizce dersi dinleme ve konuşma sınavlarında yaşanan zorlukların, Türkçe dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaşılan zorluklarla karşılaştırıldığı karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
7. Yabancı dil olarak okutulan İngilizce dersi dinleme ve konuşma sınavlarında yaşanan zorlukların Arapça, Almanca gibi diğer yabancı dil dinleme ve konuşma sınavlarında yaşanan zorlukların karşılaştırıldığı karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
8. Ortaokuldaki öğrenci ve öğretmenlerin İngilizce dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaştığı zorlukların, lisedeki öğrenci ve öğretmenlerin İngilizce dinleme ve konuşma sınavlarında karşılaştığı zorluklarla karşılaştırıldığı karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B., Demiral, İ. O. S., & Merkezi, E. Ö. D. E. (2002). Türkiyede yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329.
- Abbasova, M., & Mammadova, N. (2019). The role of digital technology in English language teaching in Azerbaijan. *International Journal of English Linguistics*, 9(2), 364-373. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n2p364>
- Abedi, P., & Esfahani, F. R. (2019). The impact of productive discipline strategies on Iranian EFL learners' second language anxiety and language achievement. *Applied Linguistics Research Journal*, 3(1), 20-31. <https://doi.org/10.14744/alrj.2018.09719>
- Ahmadi, D. M. R. (2018). The use of technology in English language learning: A literature review. *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 115-125.
- Ağaoğlu, A., & Bavlı, B. (2023). Yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi: Ölçme ve değerlendirmede teknoloji entegrasyonu. *E-International Journal of Educational Research*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.19160/eijer.1124944>
- Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 394-401. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.524>
- Aknouch, L. (2023). Alternative assessment forms for foreign language classrooms. *International Journal of Language and Literary Studies*, 5(1), 273-286. <http://doi.org/10.36892/ijlls.v5i1.1187>
- Alharbi, Y. G. (2019). A review of the current status of English as a foreign language (EFL) education in Saudi Arabia. *Global Journal of Education and Training*, 2(1), 1-8.
- Altheide, D. L., & Schneider, C. J. (2012). *Qualitative media analysis* (Vol. 38). Sage publications.
- Altınışdört, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye gerek vardır. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 175-200.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 9-20.
- Arı, A. (2014). Teacher Opinions About Evaluation of 6th Grade English Lesson Curriculum in Primary Schools. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(2), 172-194.
- Ayas, N. (2014). *Çocuklara İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili kavrayışları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çag Üniversitesi.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford University Press.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Barriball, K. L., & While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing-Institutional Subscription*, 19(2), 328-335.

- Başol, G., Çakan, M., Kan, A., Özbek, Ö. Y., Özdemir, D., & Yaşar, M. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baxriddinovna, J. R. N. Z. (2024). The power of English: A global language uniting the world. *American Journal of Language, Literacy and Learning in STEM Education (2993-2769)*, 2(3), 290-292.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Bidav, D. (2021). *Perceptions of students towards the implementation of performance-based assessment in vocational English course* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Bloomfield, A., Wayland, S. C., Rhoades, E., Linck, J., & Ross, S. (2010). What makes listening difficult? *Factors affecting second language listening comprehension*. College Park: University of Maryland. <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a550176.pdf>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bowling, A. (2002). *Research methods in health: investigating health and health services*. McGraw-Hill House.
- Bozorgian, H. (2012). Listening skill requires a further look into second/foreign language learning. *International Scholarly Research Notices*, 2012(1), 810129.
- Broughton, G., Brumfit, C., Pincas, A., & Wilde, R. D. (2002). *Teaching English as a foreign language*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem yöntemleri. Ders notları. *Balıkesir Üniversitesi: Balıkesir*. <http://W3.Balikesir.Edu.Tr/~Msackes/Wp/Wp-Content/Uploads/2012/03/BAY-FinalKonulari.Pdf>
- Cameron, J. (2010). Focusing on the focus group. *Qualitative research methods in human geography*, 3, 152-172.
- Can, E., & Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Cangil, B. E. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000’li yıllarda Türkiye’de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 273-282.
- Cha, Y. K. & Ham, S. H. (2008). The impact of English on the school curriculum. In B. Spolsky, & F. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics*. Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470694138.ch22>
- Coşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 16(16), 83-101.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.

- Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language* (3 rd ed.). Cambridge University Press
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çelik, Ö. & Kocaman, O. (2016). Barriers experienced by middle school students in the process of learning English. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 3(1), 31-46.
- Çelik, S., & Erbay, Ş. (2013). Cultural perspectives of Turkish ELT coursebooks: Do standardized teaching texts incorporate intercultural features? *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 336– 351.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2010). *Beyond basic skills: The role of performance assessment in achieving 21st century standards of learning* [Bildiri]. Harvard University, Global Education Innovation Initiative. https://globaled.gse.harvard.edu/sites/projects.iq.harvard.edu/files/geii/files/beyond-basic-skills-role-performance-assessment-achieving-21st-century-standards-learning-report_0.pdf
- Davie, G., & David, W. (2011). Document Analysis. In M. Stausberg & S. Engler (Eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (pp. 151–161). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203154281.ch2_4
- Decrop, A. (1999). Triangulation in qualitative tourism research. *Tourism Management*, 20(1), 157- 161.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. Pegem Yayıncılık.
- Demirkan, C. (2008). *Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta’da öğretmenler üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Seta.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005) Introduction. The discipline and practice of qualitative research. N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.). In *The Sage handbook of qualitative research* (1– 32). Sage Publications.
- Desheng, C., & Varghese, A. (2013). Testing and evaluation of language skills. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 1(2), 31-33.
- Devrim, D. Y., & Bayyurt, Y. (2010). Students’ understandings and preferences of the role and place of ‘culture’ in English Language Teaching: A focus in an EFL context. *TESOL Journal*, 2(1), 4-23.

- Doğan, Ö. (2023). *Beyond the surface: An investigation into the language assessment literacy of EFL teachers working at K12 schools* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Dogancay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of multilingual and multicultural Development*, 19(1), 24-39.
- Dömbekci, H. A., & Erişen, M. A. (2022). Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Emiroğlu, S. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanlar. *Journal of Turkish Studies* 8 (Volume 8 Issue 4), 769-782.
- Emitt, M. P. J., & Komesaroff, L. (2003). *Language and learning*. Oxford University Press.
- Ertürk, H., & Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 136, 27-40.
- Fallon, P. (2008). Life events; their role in onset and relapse in psychosis, research utilizing semi-structured interview methods: a literature review. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 15(5), 386-392.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26(2), 237-259.
- Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. *A Companion to Qualitative Research*, 3, 178-183.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social research update*, 19(8), 1-8.
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). Learners' listening comprehension difficulties in English language learning: A literature review. *English language teaching*, 9(6), 123-133.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Bloomsbury Publishing.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. (A. Ersoy & P. Yalçinoğlu, Çev.). Pearson.
- Goh, C. C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75.
- Guba, E. G. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research/Sage*.
- Gultom, E. (2016). Assessment and evaluation in EFL teaching and learning. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 4(1), 190-198.
- Gunuç, S., & Babacan, N. (2018). Technology integration in English language teaching and learning. *Positioning English for Specific Purposes in an English Language Teaching Context*, 1.

- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Teachers College Press.
- Haspolat, Y. (2019). *Assessing English listening and speaking skills of the 2nd and 3rd grade students at primary level: Processes, challenges and needs* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Hatch, J. A. (2023). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İnci, S. (2017). *Türkiye ve Almanya ilkökul İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2011(4), 29-36.
- Jenkins, J., & Leung, C. (2017). Assessing English as a lingua franca. *Language testing and assessment*, 7, 103-117.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kırmav, A. U. (2019). İngilizce dinleme becerilerini geliştirmek için bir oturumlu strateji eğitimi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 244-255.
- Kitzinger, J. (1995). “Qualitative research: introducing focus groups”, *British Medical Journal*, 311, 299–302.
- Kramsch, C. (1993). Foreign languages for a global age. *Adfl Bulletin*, 25(1), 5-12.
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Krueger, R. A., & Casey, M.A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. (5th Edition). Sage Publications.
- Kurniasih, E. (2011). Teaching the four language skills in primary EFL classroom. *Journal of English Teaching*, 1(1), 70-81.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Lado, R. (1961). *Language testing: The construction and use of foreign language tests. A teacher's book*. McGraw-Hill Book Company
- Law, B., & Eckes, M. (1995). *Assesment and ESL*. Peguis Publishers.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Litman, D., Strik, H., & Lim, G. S. (2018). Speech technologies and the assessment of second language speaking: Approaches, challenges, and opportunities. *Language Assessment Quarterly*, 15(3), 294-309.
- Madalińska-Michalak, J., & Bavli, B. (2018). Challenges in teaching English as a foreign language at schools in Poland and Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 688– 706. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1531125>
- Mahmoud, M. M. A. (2015). Culture and English language teaching in the Arab world. *Adult Learning*, 26(2), 66-72.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. Sage Publications.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Sage Publications.
- Mason, M. (1996). Interview: Bruce Babbitt. *Nat. Resources & Env't*. 11, 35.
- MEB (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRA MI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf>
- MEB. (2023). *MEB Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi*. [https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/12115933_MEB_yazili_ve_uygulamali_sinavlar_yonergesi.pdf]
- MEB. (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Kılavuzu*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/28140049_Milli_Egitim_Bakanligi_Yazili_ve_Uygulamali_Sinavlar_Kilavuzu.pdf
- Meidasari, V. E. (2015). The assessment and evaluation in teaching English as a foreign language. *Indonesian EFL Journal*, 1(2), 224-231.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. revised and expanded from "case study research in education."*. Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Merter, F., Kartal, Ş., & Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 43-58.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77.
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction. Celce-Murcia, M. (Ed.), *Principles and practices in teaching English as a second or foreign language*. Heinle and Heinle.

- Nan, C. (2018). Implications of interrelationship among four language skills for high school English teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 418-423.
- Nishanthi, R. (2018). The importance of learning English in today world. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 3(1), 871-874.
- Nyumba, O. T., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and evolution*, 9(1), 20-32.
- Ölmezer-Öztürk, E., & Aydın, B. (2019). Investigating language assessment knowledge of EFL teachers. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(3), 602-620. doi: 10.16986/HUJE.2018043465
- Özcan, A. (2020). *İlkokullarda yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yaşanan problemler: Konya örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Özer, S. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Özil, Ş. (1991). *Dil ve kültür, çağdaş kültürümüz olgular ve sorunlar*. Cem Yayınevi.
- Öztürk, G. (2017). İngilizce hazırlık programındaki öğrenci ve okutmanların İngilizce konuşma sınavlarına dair görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2081-2095.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94.
- Pandarangga, S. (2015). The transformation of English as a global language in the world. *Jurnal Ilmu Bahasa dan Sastra*, 10(2), 90-96.
- Parra, G., & López, A. A. (2024). Examining the assessment practices of foreign language novice teachers. *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, 26(1), 97–113. <https://doi.org/10.15446/profile.v26n1.106384>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Phongsirikul, M. (2018). Traditional and alternative assessments in ELT: Students' and teachers' perceptions. *REFlections*, 25(1), 61-84.
- Polat, M., & Erişti, B. (2018). Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1113-1138.
- Qi, G. Y. (2016). The importance of English in primary school education in China: perceptions of students. *Multilingual Education*, 6(1), 1-18.
- Qian, D. D. (2008). English language assessment in Hong Kong: A survey of practices, developments and issues. *Language Testing*, 25(1), 85-110.

- Rahman, M. F., Babu, R., & Ashrafuzzaman, M. (2011). Assessment and feedback practices in the English language classroom. *Journal of NELTA*, 16(1-2), 97-106.
- Rahmati, J., Izadpanah, S., & Shahnavaz, A. (2021). A meta-analysis on educational technology in English language teaching. *Language Testing in Asia*, 11(1), 7.
- Rao, P. S. (2018). Evaluation and assessment in ELT: A global perspective. *Research Journal of English Language and Literature*, 6(2), 337-346.
- Renandya, W. A., & Farrell, T. S. C. (2011). 'Teacher, the tape is too fast!' Extensive listening in ELT. *ELT Journal*, 65(1), 52–59. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq015>
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking* (Vol. 35). Cambridge university press.
- Rizoqulovna, N. D. (2023). Assessment in English Language Teaching: A Comprehensive Analysis. *American Journal of Language, Literacy and Learning in STEM Education* (2993-2769), 1(10), 660-665.
- Rogers, W., Cheng, L., & Hu, H. (2007). ESL/EFL instructors' beliefs about assessment and evaluation. *Comparative and International Education*, 36(1).
- Rost, M. (2001). Listening. Carter, R. & Nunan, D. (Eds.), *In The Cambridge guide to teaching English to speakers of other language* (pp.7-14). Cambridge University.
- Rubin, H. J., & Rubin, I.S. (2011). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Sage Publications.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative Research*. Oxford University Press.
- Sanavi, R. V., & Mohammadi, M. (2018). Listening assessment. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 8(1), 1-7. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0092>
- Satgun, G. (2023). *An investigation of EFL teachers' language assessment knowledge and practice: The case of K-12 schools in Turkey* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT journal*, 59(4), 339-341.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
- Sepyanda, M. (2017). The importance of English subject in elementary school curriculum. *English language teaching and research*, 1(1), 206-216.
- Sevencan, F., & Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık alanındaki araştırmalarda kullanılan niteliksel veri toplama yöntemleri. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(1), 1-6.
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları.
- Shyamlee, S. D., & Phil, M. (2012). Use of technology in English language teaching and learning: An analysis. In *International Conference on Language, Medias and Culture*, 33(1), 150-156.

- Singhal, M. (1997). The Internet and foreign language education: Benefits and challenges. *The Internet TESL Journal*, 3(6), 107.
- Sook, K. H. (2003). The types of speaking assessment tasks used by Korean Junior Secondary school English teachers. *Asian EFL Journal*, 5(4), 1-11.
- Sovhar, O., Sovhar, H., & Antoniv, I. (2022). Can assessment be a motivational factor in foreign language learning. *The Scientific and Methodological Journal Foreign Languages*, (3-4), 3-10. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2022.3-4.269662>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Stein-Smith, K. (2018). Foreign language skills as the ultimate 21st century global competency: Empowerment in a globalized world. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 7(3), 71-86.
- Stewart, D.W. & Shamdasani, P.N. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. Sage Publications.
- Stiggins, R. J. (1999). Assessment, student confidence, and school success. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 191-198.
- Sultana, N. (2019). Language assessment literacy: An uncharted area for the English language teachers in Bangladesh. *Language Testing in Asia*, 9(1), 1.
- Susanto, A. (2017). The teaching of vocabulary: A perspective. *Jurnal Kata*, 1(2), 183.
- Suwartono, T., & Riyani, C. (2019). Authentic assessment in ELT: hopes, challenges, and practices. *Refleksi Edukatika: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 9(2), 112-120.
- Şahin, K. (2018). Türkiye'de yabancı dil öğretimi, sorunlar ve çözüm yolları. In *Conference: X. National Teacher Symposium, Istanbul, Turkey*.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 250-272.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Cankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(5), 79-88.
- Tosuncuoğlu, İ. (2018). English Language Teaching as Lingua Franca. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 326-331.
- Tosuncuoğlu, I. (2018). Importance of Assessment in ELT. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 163-167.
- Tokur, Üner, B., & Aşılıoğlu, B. (2022) İngilizce Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (89), 25-50.
- Tsagari, D., & Vogt, K. (2017). Assessment literacy of foreign language teachers around Europe: Research, challenges and future prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 41-63.

- Tu, T. T. M. (2023). *Exploring language assessment literacy of english as a foreign language (efl) university instructors in Vietnam: A mixed-methods study* [Unpublished Doctoral dissertation]. George Mason University.
- Üner, B. T., & Aşlıoğlu, B. (2022). İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (89), 25-50.
- Vandergrift, L. (2004). Learning to listen or listening to learn? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- VanTassel-Baska, J. (2014). Performance-based assessment: The road to authentic learning for the gifted. *Gifted Child Today*, 37(1), 41-47.
- Walker, N. (2014). Listening: The most difficult skill to teach. *Encuentro*, 23(1), 167-175.
- White, G. (2006). Teaching listening: Time for a change in methodology. Usó-Juan, E. ve MartínezFlor, A. (Ed). *Studies on second language acquisition: current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 111-135) içinde. Walter de Gruyter Mouton.
- Widiastuti, S., Weir, K., Sukoco, H., & Sulisty, G. H. (2023). Alignment of English as a foreign language teachers' understanding of classroom assessment practices. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 12(4), 2354-2361
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213-232.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175.
- Yastıbaş, A. E., & Takkaç, M. (2018). Yabancı Dilde Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığının Gelişimini Anlamak. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 89-106.
- Yavuz Kirik, M. (2009). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme bağlamında tutum ve yaklaşımları* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.
- Zaim, M., & Arsyad, S. (2020). Authentic Assessment for Speaking Skills: Problem and Solution for English Secondary School Teachers in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 13(3), 587-604.

