

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM
DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE A2 DÜZEYİNDE KONUŞMA
SINAVI GELİŞTİRME**

BURCU OCAK

2501150856

**TEZ DANIŞMANI:
DOÇ. DR. MURAT ELMALI**

İSTANBUL – 2019



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : BURCU OCAK Numarası : 2501150856
Anabilim Dalı /
Anasanat Dalı / Programı : YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE Danışmanı : DOÇ. DR. MURAT ELMALI
Tez Savunma Tarihi : 26.06.2019 Saati : 11:00
Tez Başlığı : “YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE A2 DÜZEYİNDE
KONUŞMA SINAVI GELİŞTİRME”

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılmış,
sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜ'NE OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-DOÇ.DR. MURAT ELMALI		Kabul
2-DOÇ.DR. MEHMET GÜRLEK		Kabul
3- DR. ÖĞR. ÜYESİ NECMETTİN ÖZMEN		Kabul

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-DOÇ.DR TALAT AYTAN		
2- DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET AYGÜNEŞ		

ÖZ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE A2 DÜZEYİNDE KONUŞMA SINAVI GELİŞTİRME

BURCU OCAK

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi için uluslar arası geçerli olan sınavlar ile Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen düzey tanımlamalarını baz alarak A2 düzeyinde bir başarı sınavı geliştirmek ve bu sınavın geçerliği ile güvenilirliğini değerlendirmektir. Çalışmanın ilk bölümünde yabancı dil öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, konuşma becerisi ile ölçme ve değerlendirme üzerine temel kavramlar ve ilkeler ortaya konmuştur. Çalışmanın ikinci kısmında örnek bir konuşma sınavı geliştirilmiş; üçüncü kısmında ise bu sınav farklı artalanlardan gelen 57 öğrenciye uygulandıktan sonra uygulandıktan sonra elde edilen sonuçlar ile sınavın güvenilirliği ve geçerliği tartışılmıştır. Uluslar arası geçerli olan sınavlarda kullanılan soru türlerine uygun olarak hazırlanmış; ancak geliştirilen sınava dâhil edilmemiş diğer soru türleri de ek kısmında öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ölçme ve değerlendirme, konuşma becerisi, konuşma sınavı

ABSTRACT

DEVELOPMENT OF A SEAPKING TEST IN A2 LEVEL FOR LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

BURCU OCAK

The aim of this study is to develop an achievement test for speaking skill in A2 level based on internationally valid speaking tests and Common European Framework of References in teaching Turkish as a foreign language in Turkey and to evaluate validity and reliability of the test. In the first part of the study, foreign language teaching, teaching Turkish as a foreign language, speaking skill and testing and evaluation issues are discussed. The second part consists of development of a sample speaking test and third part is dedicated to the discussion of validity and reliability of that exam according to the results obtained after its execution to 57 students who are from different backgrounds. Questions developed by taking Common European Framework of References and internationally valid speaking tests as reference but not used in the sample speaking test are presented in the appendices part as suggestions.

Key Words: teaching Turkish as a foreign language, testing and evaluation, speaking skill, speaking test

ÖNSÖZ

Şüphesiz ki günümüzde yabancı dil öğrenme bir gereklilik haline gelmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de giderek yaygın hale gelmektedir. Bu çalışma da, bu alanda yapılan araştırmalara katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır.

Bu tezin tamamlanma aşamasında görüşleriyle beni yönlendiren değerli hocam Doç. Dr. Murat ELMALI'ya saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca aldığım her kararda beni her daim destekleyip motive eden sevgili aileme ve lisans hayatıma başladığımdan beri her zaman yanımda olan sevgili arkadaşım Tuğba KONAL MEMİŞ'e teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul 2019

Burcu Ocak

ÖZ	III
ABSTRACT	IV
ÖNSÖZ	V
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KONUŞMA BECERİSİ VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE

1.1. Dil Nedir?.....	4
1.2. Yabancı Dil Öğrenme	5
1.3. Konuşma Ve İletişim	6
1.4. Konuşma Becerisi	7
1.5. Konuşma Stratejileri	8
1.6. Konuşmada Doğruluk Ve Akıcılık	9
1.7. Konuşmayı Etkileyen Durumlar	9
1.8. Konuşma Türleri	10
1.9. Sınıf İçi Konuşma Türleri	11
1.10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi	12
1.11. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi.13	
1.12. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Telaffuzun Geliştirilmesi	16
1.13. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Ve Konuşma Becerisi.....	19

İKİNCİ BÖLÜM

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

2.1. Ölçme Ve Değerlendirme Araçlarında Bulunması Gereken Özellikler.....	28
2.1.1. GEÇERLİK	29
2.1.1.1. Geçerlik Türleri.....	29

2.1.2. GÜVENİLİRLİK.....	34
2.1.3. ÖZGÜNLÜK.....	37
2.1.4. SINAV ETKİSİ	38
2.1.5. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE KULLANILAN ARAÇLAR VE YÖNTEMLER	39
2.1.6. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNİN ÖLÇÜLMESİ.....	41
2.1.7. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	42

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM METODOLOJİ

3.1. Araştırma Soruları.....	45
3.2. Katılımcılar	45
3.3. Araçlar.....	46
3.3.1. KONUŞMA SINAVI SORULARI.....	46
3.3.2. PUANLAMA KAĞIDI.....	46
3.3.3. GÖREV DEĞERLENDİRME FORMU	47
3.4. Veri Toplama Süreci	47
3.5. Puanlama Süreci.....	49
3.6. Sınavın Geçerliği Üzerine.....	49
3.6.2. SINAVA GİRENLERİN ÖZELLİKLERİ	50
3.6.3. SINAVIN BAĞLAM GEÇERLİLİĞİ	51
3.6.3.1. Sınavın Yapısı	51
3.6.3.2. Sınavın Gerektirdikleri.....	54
3.6.3.2.1. Sınavın Dilbilimsel Açıdan Gerektirdikleri.....	54
3.6.3.2.2. Sınavın Öğretmen Açısından Gerektirdikleri	57
3.6.3.2.3. Sınavın Uygulanması	57
3.6.4. PUANLAMA GEÇERLİLİĞİ	58
3.6.4.1. Değerlendirme Kriteri / Puanlama Cetveli.....	58
3.6.4.2. Puanlama Süreci Ve Koşulları	58
3.6.4.3. Puanlayıcı Özellikleri Ve Eğitimi	59
3.6.4.4. Sınav Sonrası Ayarlamaları, Notlandırma Ve Sonuçlandırma	60
Sonuç Ve Öneriler.....	72

KAYNAKÇA..... 77

EKLER..... 93



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1. : Konuşma Üretiminde Yer Alan Aktiviteler.....	34
Tablo 1.2. : Avrupa Ortak Başvuru Metni Ortak Yetenek Düzeyleri – Bütüncül Basamak.....	36
Tablo 2.1. : Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Sahip Olunan Yanlış Kanılar.....	39
Tablo 2.2. : Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Sahip Olunan Yanlış Kanılar Sonucunda Ortaya Çıkabilecek Problemler.....	39
Tablo 2.3. : Dilde Ölçme ve Değerlendirmede Yeterliğin Gereklilikleri.....	40
Tablo 2.4. : Değerlendirme ve Test Çeşitleri.....	52
Tablo 2.5. : Konuşma Becerisiyle İlgili Sonuçlar.....	54
Tablo 3.1. : Sınavda Kullanılan Soru Türleri İçin Verilen Süreler.....	60
Tablo 3.2. : Dil Bilgisi ve Sözcük Bilgisi İçin I. ve II. Öğretmenin Verdikleri Puanların Bağımlı Örnek t-Testi ile Karşılaştırılması	73
Tablo 3.3. : Telaffuz İçin I. ve II. Öğretmenin Verdikleri Puanların Bağımlı Örnek t-Testi ile Karşılaştırılması	73
Tablo 3.4. : Etkileşimsel İletişim İçin I. ve II. Öğretmenin Verdikleri Puanların Bağımlı Örnek t-Testi ile Karşılaştırılması	74
Tablo 3.5. : Dil Bilgisi ve Sözcük Bilgisi İçin Üç Öğretmen Tarafından Verilen Toplam Puanların Betimleyici İstatistik Değerleri.....	75
Tablo 3.6. : Küresellik Varsayımının İncelenmesi İçin Mauchly Testi.....	75
Tablo 3.7. : Bağımlı Örnekler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	76
Tablo 3.8. : Telaffuz İçin Üç Öğretmen Tarafından Verilen Toplam Puanların Betimleyici İstatistik Değerleri.....	76
Tablo 3.9. : Küresellik Varsayımının İncelenmesi İçin Mauchly Testi.....	77

Tablo 3.10. : Bağımlı Örnekler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	77
Tablo 3.11. : Etkileşimsel İletişim İçin Üç Öğretmen Tarafından Verilen Toplam Puanların Betimleyici İstatistik Değerleri.....	78
Tablo 3.12. : Küresellik Varsayımının İncelenmesi İçin Mauchly Testi.....	78
Tablo 3.13. : Bağımlı Örnekler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	79
Tablo 3.14. : Dil Bilgisi ve Sözcük Bilgisi İçin II. Öğretmenin verdiği I. ve II. Puanların Bağımlı Örnek t-Testi Analizi ile Karşılaştırılması.....	80
Tablo 3.15. : Telaffuz İçin II. Öğretmenin verdiği I. ve II. Puanların Bağımlı Örnek t-Testi Analizi ile Karşılaştırılması.....	80
Tablo 3.16. : Etkileşimsel İletişim İçin II. Öğretmenin verdiği I. ve II. Puanların Bağımlı Örnek t-Testi Analizi ile Karşılaştırılması.....	81
Tablo 3.17. : Görev Değerlendirme Formu Değişkenlerinin Sayı ve Yüzde Dağılımı.....	82

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. : Avrupa Ortak Başvuru Metninde Üç Genel Düzeyli Bir Ağaç Gösterimi (TELC Versiyonu).....	32
Şekil 2.1. : Öğretim Sürecinde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri.....	37
Şekil 3.1. : Weir (2005:46)'in Konuşma Becerisi için Önerdiği Sosyo-Bilişsel Çerçeve.....	62



GİRİŞ

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Avrupa Ortak Başvuru Metni ve uluslararası geçerliği olan sınavları referans alarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi için A2 düzeyinde geçerli ve güvenilir bir başarı sınavı geliştirmektir. Geliştirilen sınavın güvenilirliği ve geçerliğini değerlendirerek, sınav sahada çalışan öğretim elemanlarının istifadesine sunulacaktır.

Araştırma Soruları

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma soruları üzerinde durulmuştur:

1. Sınavda kullanılacak sorular ne türde olmalıdır?
2. Sınavın bağlam geçerliği nasıl sağlanmaktadır?
3. Sınavın güvenilirliği nedir?
 - a. Puanlama sürecini güvenli hale getirmek için ne yapılmalıdır?
 - b. Puanlama sürecinde öğretmenlerin verdiği puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışma kapsamında nicel araştırma deseni uygulanmıştır. Onwuegbuzie (2004: 20)'ye göre nicel araştırma yapılırken elde edilen sayısal veriler, yorumlamada olabilecek eksiklikleri giderilebilmektedir (alıntılayan Tunalı, Gözü ve Özen 2016: 107). Kafadar (2014: 9)'a göre de, nicel araştırmalarda belli bir boyut içinde çeşitli grupların benzerliklerinin, oranlarının veya farklılıklarının belirlenmesi sağlanabilmektedir.

Bu çalışmada uygulanan sınav, uluslararası geçerli sınavlarda uygulanan soru türleri baz alınarak Türkçeyi A2 düzeyinde yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için konuşma becerisini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Bu sınav, Avrupa Ortak Başvuru Metninde A2 düzeyi için verilen yeterlik tanımı, kazanım, içerik ve sınırlılıklara göre oluşturmuştur ve sınavın bu çerçeve programda belirtilenlere uygunluğu sağlanarak geçerli bir sınav olması hedeflenmiştir. Bu aşamada uzman görüşüne başvurulmuş ve

sınavın geçerliği bir kuramsal çerçeve bağlamında betimlenerek analiz edilmiş ve sonrasında elde edilenler üzerinde yorumlamalar yapılmıştır. Sınavın güvenilirliği için ise, sınav sonuçları SPSS programı aracılığıyla incelenmiş ve yorumlanmıştır. Sınav İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde A2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen farklı milletlerden 57 öğrenciye uygulanmasının ardından incelenmiştir. Bu öğrenciler kurum tarafından yapılan düzey belirleme sınavının ardından düzey gruplarına ayrılmıştır ve program gereği her iki ayda bir yapılan başarı sınavıyla bir üst düzeyde eğitim görmektedir.

Sınav sonuçları SPSS programı kullanılarak incelenmiş ve elde edilen veriler ile sınavın güvenilirliği saptanmıştır. Bu aşamada da nicel araştırma modellerinden bağıntısal model ile elde edilen sayısal veriler üzerinden birtakım sonuçlar elde edilmiştir. Kafadar (2014: 12)'ye göre bu model iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu verilerde geliştirilen sınavın puanlama sürecine katılan öğretmenlerin verdikleri puanların birbiriyle tutarlı olup olmadığı ve bir öğretmenin verdiği puanın ne kadar güvenilir olduğu incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem ise, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde A2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 57 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem olarak İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bunun nedeni ise, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nin farklı art alanlardan pek çok öğrenciye sahip olması açısından maksimum çeşitlilik örneklemesidir. Bunun yanı sıra, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki A2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciye sahip olması bakımından tipik durum örnekleme yöntemidir. Bununla birlikte, araştırmaya katılacak kişilerin sahip olması gereken nitelikleri karşılaması sebebiyle de ölçüt örnekleme yöntemidir. (Büyüköztürk: 2012)

Varsayımlar

Araştırma kapsamında geliştirilen sınavın Weir (2005: 46)'ın sosyo-bilişsel çerçevesinde belirtilen bağlamsal özellikler bakımından geçerli olduğu

varsayılmıştır. Aynı şekilde, farklı öğretmenlerin dahil olduğu puanlama sürecinde, öğretmenlerin belli kriterleri takip ederek nesnel değerlendirme yaptığı ve böylece puanlama sürecinin güvenilir olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Çalışma kapsamında toplam 57 öğrenciyle çalışılmıştır. Bu da çalışmanın sınırlılıklarından birini oluşturmaktadır. Uygulama yapmak için ayrılan zamanın kısıtlı olması itibariyle, puanlama yapan öğretmenler öğrencilerin performanslarını aynı anda gözlemleyememişler; ancak daha sonrasında ses kayıtlarını dinleyerek bu işlemi tamamlamışlardır. Ayrıca, geliştirilen her soru ayrı birer sınav formatında hazırlanarak uygulanamamıştır. Bunun yerine geliştirilen on soru türünden rastgele seçilen üç tanesi uygulanarak geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir.

Alan Yazın İle İlgili Araştırmalar

Çalışmada yabancı dil öğretimi ve konuşma becerisiyle beraber yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi üzerinde durulmaktadır. Konuyla ilgili alan yazına bakıldığında, konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerine pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. (Sallabaş: 2012; Uçak, Gökçü: 2015; Polat: t.y.; Göçer: 2015; Duman: 2013). Bunların çoğunlukla konuşma becerisini geliştirme, bunun için materyal hazırlama, kullanılabilir stratejiler veya yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kaygı durumları üzerine olduğu görülmektedir. Tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda konuşma becerisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahip olduğu açıkça görülmektedir. Ancak ölçme ve değerlendirme konusu üzerinde yapılan çalışmaların diğerlerinden az olduğu görülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KONUŞMA BECERİSİ VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE

1.1. Dil Nedir?

Dil en genel tanımıyla “insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araçtır” şeklinde tanımlanmaktadır. Ergin (2013: 3) dili şu şekilde tanımlamıştır: “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.” Demircan’ın Carroll’dan aktardığı dil tanımında ise dili insanın düşünme, bilme ve yaşadığı toplum; içinde eylem ve bildirişme gereksinimlerini karşıladığı bir varlıktır (Demircan, 2013: 14; Carroll: 1964). Fromkin, Rodman ve Hyams (2007: 4) ”Bir dili bildiğinizde, onu konuşur ve o dili bilen bir kişi tarafından anlaşılırsınız.” diyerek dilin insanlarla iletişim kurmayı sağlayan bir araç olduğunu ileri sürmektedir. Zeyrek (2009: 27) “Dile gerek dışarıdan bir gözlemci olarak gerekse onu kullanan biri olarak baktığımızda, dilin hem düşüncelerimizi anlatmaya yarayan bir araç, hem de diğer insanlarla iletişim kurmamızı sağlayan bir ortam olduğunu görürüz.” demiştir. Sebüktekin (2014: v) esasında dilin, anlamın sözel ifadesi olduğunu ileri sürmüştür. Demirel (2016: 2) ise çalışmasında yer verdiği dil tanımlarından yola çıkarak bunlarda ortak olan temel öğeleri ifade etmiştir. Buna göre dil bir sistemdir, seslerden oluşur, bir iletişim ve düşünce aracıdır. Bunun yanı sıra dil, insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır.

Dil kullanımı, insanları diğer canlı veya cansız varlıklardan ayıran bir özelliktir. Bir dile sahip olmak, insanları hayvanlardan belki de diğer birçok özellikten daha çok ayırır. Afrika’daki bazı kabilelere göre, yeni doğan bir çocuk bir *muntu*, ‘insan’ değil, *kintudur*, ‘bir şey’. Çocuğu insan yapan şey, sadece dil öğrenme eylemi ile gerçekleşir (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2014: 1).

Dil yazılı ve sözlü olmak üzere ikiye ayrılır ve insanlar ilk doğdukları andan itibaren sözlü dile maruz kalırlar. Bu da, sözlü iletişimin yazılı iletişimden önce geliştiğini göstermektedir. Brewster, Ellis ve Girard (2002: 14) konuyla ilgili olarak, doğumdan

sonra bir dili öğrenmenin bebeğin ilk seslerini ve çığlıklarını üretmesiyle başladığını belirtmiştir ve zamanla bebeğin anne babasının tonlamasıyla vurgusunu kopyalayabileceğini söylemiştir. Çünkü bebek, temel ihtiyaçlarının karşılanması için iletişim kurmak zorundadır. Bunu da sözlü dil aracılığıyla yapar. Daha sonra birtakım dil öğrenme süreçlerinden geçerek kısa sürede dili edinir ve dili kullanmaya başlar.

Doğan (2009: 82) dil kullanımıyla ilgili olarak “Su içinde yaşayan balığın ıslak olduğunu bilmemesi gibi, uykudayken bile dili kullanıp belki de farkına gerektiğince varamayan insanoğlu...” şeklinde bir ifadeye bulunmuştur. Bu da insanoğlunun doğasının bir parçası olarak dili istemli veya istemsiz bir şekilde kullandığını göstermektedir. Ositynski’nin (1984: 95-101) Noam Chomsky ile yaptığı bir görüşmede ise, Chomsky dilin önemini şu şekilde açıklamıştır: “Dil kullanımı, biyolojik doğası gereği diğer insanlarla iletişime girmek için bir sosyal çevre yaratan insan için çok önemli bir araçtır.” Bu görüşe göre, insanlar öğrendikleri dil sayesinde birbirleriyle anlaşabilmektedir. Doğdukları ilk andan itibaren maruz kaldıkları ve edinecekleri dilin ilk dil olmasından dolayı, bu bağlamda ilk dil için anadil kavramı da kullanılabilir. Demircan (2013: XV) de ilk öğrenilen dile anadil veya birinci dil dendiğini söylemiştir. İnsanlar anadil sayesinde buldukları bölgelerde kendileriyle aynı dili konuşan insanlarla iletişime geçerler. Günlük ihtiyaçlarını bu sayede karşılarlar.

1.2. Yabancı Dil Öğrenme

Demircan (2013. : 6) insanlar, toplumlar, uluslararası bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticaret, siyaset, askerlik, bilimsel çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için anadilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesinin gerekli olduğundan bahsetmiştir. Konuyla ilgili olarak Brewster, Ellis ve Girard (2002: 1) de uluslararası sınırlar kırıldıkça ve insanlar seyahat, iletişim veya yeni teknolojilerle diğer kültür ve dillerle daha kolay ilişki kurdukça dünyanın hızlı bir şekilde daraldığını ileri sürmüşlerdir. Bu durumda diğer insanlarla iletişim kurmayı sağlayacak bir araca ihtiyaç doğmaktadır ve bu ihtiyacı karşılayan şey de dildir.

Dünyada pek çok sayıda dil bulunduğundan, bu tür iletişimleri sağlamak amacıyla insanların bir yabancı dil öğrenmesi gerekmektedir. Bu da, yabancı dil öğreniminin bu tür bağlamlarda daha önemli hale gelmesine yardımcı olmaktadır. Geçmişten bu yana, insanlar bu ve benzeri sebeplerden dolayı bir yabancı dil öğrenme girişimi içerisinde olmuşlardır. Zaman içerisinde insanların dil öğrenmeye ve öğretmeye olan yaklaşımları değişmiş, bu yaklaşımların yerini günün ihtiyaçlarına cevap verebilecek daha modern yaklaşımlar, yöntem ve teknikler almıştır. Brown (2001 :16)'ın Albert Marckwardt (1972:5)'ten alıntılacağı gibi, bu tür değişimler 'değişen rüzgarlar ve kumlar'a benzetilen, bir yüzyılın neredeyse her çeyreğinde ortaya çıkan ve içinde yeni bir metodun olduğu döngüsel bir bağlantıdır. Demirel (2016: 35) de bu tür değişimlere örnek olarak, geleneksel dilbilgisi çeviri yönteminin yerine 1930'larda konuşma dilinin öğretilmesine ağırlık verilmesi üzerine düz varım yöntemi, daha sonra kulak-dil alışkanlığı yönteminin yaygın bir şekilde kullanılmaya başlandığını, son yıllarda da iletişimci yöntem yer verildiğini göstermektedir. Buradan hareketle, özellikle sözlü iletişimin dil öğrenmede önemli bir yeri olduğu ve dil öğrenen insanların temel amaçlarının o dilde etkili iletişim kurmak olduğu söylenebilir.

1.3. Konuşma ve İletişim

Sözlü iletişim şüphesiz ki konuşma becerisi ile ilgilidir ve konuşma, dilin en önemli unsurlarından biridir. İletişimin konuşucu ve dinleyici olmak üzere iki temel bileşeni bulunmaktadır. Chomsky üretimsel-dönüşümlü dilbilgisi kuramına göre dilin doğasını iki şekilde açıklamıştır. Buna göre, bir kişinin zihnindeki dil bilgisini ve gerçek yaşamda dili kullanımını sırasıyla yeterli (yeti) ve edinç (performans) olarak tanımlamıştır (Aktaş, 2005: 90). Bunların yanı sıra, günümüzde bu kavramlara iletişimsel yeterlik kavramı da eklenmiştir. Aynı çalışmasında Aktaş (2005: 90) iletişimsel yeterliği bir dilin toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma şeklinde tanımlamıştır ve bu yeterliğin dilbilimsel ve toplum bilimsel iletişim kurallarının yanı sıra kültürel kurallar ve bilgileri de kapsadığını belirtmiştir. Buna göre, dilde etkili iletişim kurabilmek için konuşucu-dinleyici rolündeki kişinin iletişimsel yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Aynı şekilde, Avrupa Ortak Başvuru Metninde iletişimsel dil

yeteneği dilsel, sosyo-dilbilimsel ve pragmatik olmak üzere üçe ayrılmıştır. Dilsel yeteneğin sözcük, ses ve sözdizimi bilgilerini içerdieği; sosyo-dilbilimsel yeteneğin dil kullanımının sosyokültürel şartları ile ilgili olduğu ve pragmatik yeteneğin dilsel kaynakların işlevsel kullanımı ile ilgili olduğundan bahsedilmiştir. Ayrıca söylemin, bağdaşıklık ve tutarlılığın, metin tür ve biçimlerinin tanınmasının, mecaz ve parodinin öğrenilmesini de ilgilendirdiği belirtilmiştir (AOBM, 2001: 10). Buna göre, iletişimsel yeterliği olan bir birey ne zaman, nerede ve neyi nasıl söyleyebilme becerisine sahiptir. Bu da, iletişimsel dil yeteneğine sahip olmak için dile ait bilgiyi bilmekten çok daha fazlasının gerektirdiği anlamına gelmektedir.

1.4. Konuşma Becerisi

Konuşma becerisi ile ilgili olarak Sapir (1921: 3) şöyle demiştir: “Konuşma günlük hayatın öylesine yaygın bir parçasıdır ki neredeyse bunun tanımını durup yapmayız bile. İnsana yürüme kadar doğal ve nefes alıp verme kadar sık olan bir durum gibi gelir.”

Gerek anadil, gerekse de bir yabancı dil öğrenme sürecinde dinleme ve okuma gibi alımlama becerileri daha önce gelişir. Davies (1976: 441) konuyla ilgili olarak şöyle demiştir:

“Üretim becerileri, yabancı bir dilde aktif bir şekilde konuşmak ve yazmaktır. En basit tanımıyla dil başarısı, duyulan cümleleri tekrarlamaktan iki dilli olmaya kadar değişkenlik gösterebilir. Pek çok kişiye nazaran çok az insan anadilinde olduğu gibi ikinci bir dilde de kendini rahat, doğru ve zarif bir biçimde ifade edebilir. Diğer yandan, kendi anadili olsa bile, bir insanın dili anlama yeteneği o dili konuşabilme yeteneğinden fazladır.”

Buradan hareketle, üretim becerilerinden biri olan konuşma becerisinin alımlama becerileri olan okuma ve dinlemeden daha sonra geliştiği yargısına varılabilir. Dil öğrenen bir kişi ele alındığında, bu kişinin önce kendisine söylenen şeyleri duyup anlamlandırmaya çalıştığı görülür. Daha sonrasında birtakım metotlarla öğrendiği dil parçalarını uygulamaya başlar. Bu sırada yine etrafından o dile dair şeyler duymaya veya görmeye devam ettiği için öğrendiklerinin üstüne her gün yenilerini ekler ve bu

süreçte de yavaş yavaş bir şeyler üretmeye başlar. Bunlar ileri düzey tümceler veya edebi değeri olan ifadeler olmak zorunda değildir; kişi, birkaç sözcük ile de kendini ifade edip iletişim kurmayı becerebilir. Buradan da anlaşılacağı üzere, öncelikle kişi dinleme ve okuma becerilerini geliştirir. Üretime dayalı beceriler ise alımlama becerilerinin üstüne kuruludur denebilir.

1.5. Konuşma Stratejileri

Birey alımlama ve üretim becerilerini geliştirirken belli dil öğrenme stratejileri uygular. Bu stratejiler, Tarone (1980: 419) tarafından hedef dilde dilbilimsel ve toplum dilbilimsel yeterliliği geliştirmek için bir girişim olarak tanımlanmaktadır ve ezberleme, tekrarlama, hafıza geliştirme, anadil konuşucularıyla konuşma, anlam çıkarma ve heceleme buna örnek olarak gösterilmiştir. Bunlardan da anlaşılacağı gibi, dil öğrencisi belli yapıları tekrarlayarak öğrenmeye ve sonrasında bunları hatırlamaya çalışmakta ve öğrendiklerini hedef dili konuşan insanlarla konuşarak tekrarlamaktadır. Böylece konuşma becerisinin gelişmesini sağlamaktadır ve bu şekilde hedef dilde etkili iletişim kurma yolunda ilerlemektedir. İletişimin kurulabilmesi için de insanların birtakım iletişim stratejilerine sahip olması gerekmektedir. Tarone (1980: 419) iletişim stratejilerini, iki konuşucunun belli durumlarda karşılıklı olarak bir anlam üzerinde anlaşma çabası olarak tanımlamıştır.

Buna göre, konuşucular konuşurken veya karşılarındaki kişiyi dinlerken bazı stratejiler uygulamaktadırlar. Buradan hareketle Thornbury (2005: 29)'in de belirttiği üzere, konuşma becerisinin etkileşimli olduğunun ve konuşma sırasını takip yeteneği gerektirdiğinin altı çizilebilir. Buna göre, bir kişiyle diyalog halindeyken, insanların belli durumlar karşısında gösterecekleri tepkiler veya verecekleri cevaplar, konuşmanın gerektirdiği bir yetenektir. Bu tür bir yeteneğin yanı sıra konuşucular, özellikle yabancı bir dil öğrenenler, iletişimi daha etkili hale getirebilmek, dili daha yetkin kullanabilmek için birtakım konuşma stratejilerine de başvurumaktadırlar. Thornbury (2005: 29) bu stratejileri dolaylama, yeni sözcük yapımı, sözcüğü yabancılaştırma, benzetme, çok amaçlı bir sözcük kullanma, dil değiştirme, dilüstü öğeler kullanma ve yardım isteme olarak sıralamaktadır. Buna göre, yabancı bir dilin konuşucusu öğreniyor olduğu dilde iletişim kurarken henüz bilmediği, bildiği fakat

hatırlayamadığı veya kullanacak kadar içselleştirmedığı dile ait parçaları kullanırken bu tür stratejilere başvurabilmektedir. Bunları kullandıkça ve bulunduğu çevrede kullanılan dile maruz kaldıkça dili edinmeye başlamaktadır. Bu da, yabancı dil konuşucusunun zaman içerisinde konuşmasında doğruluk ve akıcılığın artmasına yardımcı olmaktadır.

1.6. Konuşmada Doğruluk ve Akıcılık

Konuşmada doğruluk ve akıcılık iki önemli noktadır. Doğruluk, dilin dilbilgisi kurallarına uygun olarak doğru bir şekilde üretilmesiyle ilgilidir. Akıcılık ise, konuşma sırasında dilin akıcı bir şekilde, tereddüt etmeden veya uzun süren boşluklarla konuşmayı bölmeden devam ettirilmesi ile ilgilidir. Doğruluk ve akıcılık kavramları dilin kullanıldığı bağlamlara göre farklı önem sırasına sahip olabilir. Brown (2001, s.268) akıcılığa birçok iletişimsel dil dersinde dil öğretiminde öncelikli hedef olarak bakılırken, doğruluğa ise öğrencilerin sözlü olarak ürettikleri şeylerde fonoloji, dilbilgisi ve söylem unsurlarına odaklanmalarına izin vererek bir dereceye kadar ulaşılabildiğini söylemektedir. Buna göre, resmi bir ortamda konuşulması gereken dilde doğruluk akıcılık kadar önemli olabilir; ancak günlük yaşamda konuşucuların çevresindeki insanlarla kurduğu iletişimde akıcılık doğruluktan daha ön planda olabilmektedir.

1.7. Konuşmayı Etkileyen Durumlar

Bazı durumlar konuşmaya olumlu veya olumsuz etkide bulunabilirler. Olumlu etkiye sahip olanlar konuşmanın akıcılığını arttırabilirken, olumsuz etkiye sahip olanlar ise akıcılığı azaltabilmektedir. Thornbury (2005: 11) bazı durumların konuşma performansını etkileyebileceğinden bahsetmiş ve sosyokültürel bilgi, tür bilgisi, söylem bilgisi, edimsel bilgi, dilbilgisi, sözcük, sesbilim ve konuşma durumları gibi noktaların konuşmayı etkileyebileceğini söylemiştir. Devamında ise bu durumu, gitarı iyi çalabilmek için biraz müzik bilgisinin olması gerektiği veya araba kullanabilmek için arabanın çalışma mekanizmasının bilinmesi gerektiği gibi örneklerle açıklamıştır. Buradan hareketle, konuşmanın aslında öncesinde belli bir

bilgi birikimi sahibi olunmasını gerektiren gitar çalmak veya araba kullanmak gibi bir yetenek olduğu söylenebilir.

Yukarıda bahsedilen konuşma performansını etkileyen durumlardan birkaç tanesini örneklemek gerekirse, bir birey ortak şeyler paylaştığı kişilerle aynı ortamda olduğunda konuşmaya rahatlıkla katılabilir ve kendini daha kolay bir şekilde karşısındaki kişilere ifade edebilir. Ancak tam tersi bir durumun olduğu düşünüldüğünde, konuşulan konuya, kişilere ve konuşmanın geçtiği bağlama yabancı olma durumu, insanların iletişim kurmalarını negatif yönlü etkileyen etmenler olabilir. Kişi kendini rahat ve güvende hissetmediği bu tür ortamlarda daha az konuşabilir veya kendini ifade etmekte güçlük çekebilir.

Brown (2001: 268) bunu etkileşim etkisi olarak açıklamaktadır. Buna göre, bir kişinin dil performansı, konuştuğu kişiye göre şekillenir. Bu durumda, bir konuşucu neyi, nerede, ne zaman ve nasıl söylemesi gerektiğini bilmek durumundadır. Bunun olmadığı zaman ise, konuşucular zorluk yaşamaktadır. Bunların yanı sıra, konuşmada geçen henüz öğrenilmemiş yapıların varlığı, konuşma hızı, tonlama ve vurgu gibi noktalar da konuşma becerisini ikinci dil öğrencileri için zor hale getirebilmektedir. Buradan hareketle, konuşmanın bazı öğrenciler tarafından zor bir beceri olarak düşünülmesi konuşma performansını etkileyen durumlar arasındadır denebilir. Böyle bir tutuma sahip öğrencinin hedef dilde konuşma eyleminden mümkün olduğu kadar uzaklaşmaya çalışması, bunu sürekli bir biçimde ertelemesi veya herhangi bir çaba göstermemesi konuşma performansının olumsuz yönde etkileneceğini göstermektedir. Bu da, öğrencinin hedef dili konuşmak için motivasyonunun olmadığı veya düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bu tür durumlarda, öğrenciler konuşmaları için cesaretlendirilmeli ve desteklenmelidir.

1.8. Konuşma Türleri

Konuşma, tek taraflı olan bir eylem olabilir veya birden fazla kişiyi içerisinde barındırabilir. Konuşmaya katılan kişi sayısına veya konuşmanın geçtiği bağlama göre, belli konuşma türleri ortaya çıkmaktadır. Harmer (2007: 343) konuşmayı etkileşimli, etkileşimli olmayan, planlı ve planlı olmayan olmak üzere dört gruba

ayırmaktadır. Örneğin; bir marketten alışveriş yapıldığı sırada kasiyerle diyalog halinde olmak etkileşimli konuşmaya örnektir; ancak telefonlarda yapılan bir ses kaydı etkileşimsiz bir konuşmadır. Diğer yandan, bir yerin açılışında yapılan bir konuşma planlı iken, yolda karşılaşılan biriyle yapılan konuşma plansız bir konuşmadır.

Ruhi (2009: 16) çalışmasında, Beugrande (1984:10-11)'in bireylerin dil kullanımının sekiz değişken çerçevesinde ele aldığını aktarmıştır ve bu değişkenleri şu şekilde sıralamıştır: *kullanım, erişim, akıcılık, etkililik, uyumluluk, ses, katılım ve alan bilgisi*. Sonrasında ise bunlarla ilgili açıklamaları şu şekilde yapmıştır:

“Kullanım, ölçünlü dile yakınlık ya da uzaklık olarak tanımlanmakta ve bölgesel ağız, meslek dili, vb. özellikleri belirtmekte; erişim, metnin ne ölçüde bireyin dil edincini yansıttığı, katılım da metnin bireyin kendi istenci ya da kendi istenci dışında ortaya çıkıp çıkmadığı ile ilgilidir. Etkililik amaçlanan niyetin gerçekleşme ve tutarlılık derecesini belirler; uyumluluk ise, metnin dinleyiciye göre uyarlanmasıdır. Alan bilgisi bireyin içerikle ilgili yetkinliği; ses de metin üreticisinin dilsel topluluğun gelenekselleşmiş dil kullanımlarına göre ne derecede özgün bir dil kullanımı sergilediğini belirlemeye yöneliktir.”

1.9. Sınıf İçi Konuşma Türleri

Brown (2001, s.271-274) de, konuşma türlerini şu şekilde ayırmıştır: Benzetmeli (taklit), yoğunlaştırılmış, soruları yanıtlama, işlemsel (diyalog), kişilerarası (diyalog) ve kapsamlı (monolog). Benzetmeli konuşmada amaç, anlamlı ve etkileşimli bir iletişim kurmaktan daha çok, belli bir sözcüğün telaffuz edilmesi, bir sesin doğru sesletilmesi veya bir tümcenin vurgusu ve tonlamasını doğru bir şekilde yapmaktır. Yoğunlaştırılmış konuşmada ise öğrenciler dildeki belli dilbilgisi yapılarına odaklanmaktadır. Soruları yanıtlama kısa cevaplar içerebilir. Bu tür konuşmalar aslında günlük hayatta da kullanıldığından öğrenciler için anlamlı olabilir. Bir hasta ile doktor arasında muayene sırasında geçen konuşma buna örnek olabilir. İşlemsel konuşmaların uzlaşmaya dayalı bir doğası bulunurken, kişilerarası konuşma sosyal ilişkileri canlı tutmak için kullanılan konuşma türüdür. Kapsamlı konuşmalar da, hazırlanmış veya hazırlanılmamış olarak sunulabilir. Bu tür konuşmalarda

genellikle resmi bir dil kullanılmaktadır. Bir öğrencinin dersi kapsamında hazırladığı sunumu sınıfta sunması hazırlanmış kapsamlı bir konuşmaya örnek olarak verilebilir.

1.10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi

Konuşma becerisi üretime dayalı bir beceri olduğu için alımlama becerilerine oranla daha geç gelişmektedir. Bu da öğrencilerin bu beceriyi edinirken, yani dil yeterliklerini edince dönüştürme sırasında daha çok zamana ihtiyaç duydukları için alımlama becerilerinin gelişmesine oranla daha fazla çaba sarf etmelerine neden olmaktadır. Bu durum diğer dillerde gözlemlendiği gibi, Türkçede de kendini göstermektedir. Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi giderek yaygınlaşmaktadır. Bu da Türkçenin öğretilmesinde iletişimsel yeterliğin kazandırılmasına verilen önemin artmasına yol açmaktadır. Şeref (2013: 46) Türkçenin yabancılara öğretiminde iletişimsel yaklaşımın bir yöntem olarak ortaya çıkışının eskiye dayanan bir durum olmadığını; ancak bu yöntemin henüz tam olarak kabul edilmediğini söylemektedir. Devamında ise, hâlihazırdaki tartışmaların bu sonucu doğurmasına rağmen modern dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın önemsenir hâle geldiğine dikkat çekmektedir. İletişimsel yaklaşım, dil öğretiminde üretimsel becerilerin ön planda olmasını gerektirmektedir (Pilancı, 2009: 50). Ancak Türkiye’de uygulanan yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarında üretimsel becerilerin geliştirilmesine yeterli önemin verilmediği görülmektedir. Polat (t.y.:1)ders araç gereçlerinde sözlü anlatım için özellikle öngörülmuş alıştırmalar bulmanın zor olduğunu, onun yerine derste işlenen belli bir diyalogun benzerinin öğrencilerce yazılması, sonra da sınıfta oynanması ve bir resim verilerek resim hakkında konuşmaların yapılmasının istendiğini belirtmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmış ders kitaplarının başlangıç bölümlerinin çoğunlukla dilbilgisi yapılarını içerdiğini; ancak başta konuşma becerisi olmak üzere dil becerilerine pek yer verilmediğini eklemiştir. Öğretim materyallerinde görülen bu durum esasında dil öğreticileri tarafından farklı öğretim materyalleri yoluyla telafi edilebilir; ancak bu konuda öğreticilerin beceri öğretimine yönelik tutumlarının da pek farklı olmadığı görülebilir. Polat (t.y.:1)bu durumu şu şekilde değerlendirmiştir:

“Öğretmenler dilbilgisi, okuma anlama gibi çalışmalarını ve bunlara yönelik alıştırmalar yaptırmayı daha çok severler; hatta öğrenciler de bunları tercih ederler, ancak konuşma söz konusu olduğunda “Dün neler yaptın? Bugün nasılsın? Bir anınızı anlatın. Bir günde neler yapıyorsunuz?” gibi konuşma konularıyla yetinirler. Hatta söyleyişleri güzelleşsin, düzelsin, konuşmaya katkısı olsun diye okuma anlama parçalarını, dilbilgisi alıştırmalarını bile sesli okutmayı yeğlerler. Nitekim kimi öğrenciler, yazmaya veya okumaya dayalı alıştırmalardaki başarılarının konuşmaya yansımamasından dolayı mutsuz olur ve bunu dile de getirirler.”

Konuşma becerisi başta olmak üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda dil becerilerine yönelik böyle bir tutum gözlemlenmektedir. Konuşma becerisine yönelik bu tutum Türkçe öğretiminin giderek yaygın bir hal almasıyla iletişimsel yeterliğin geliştirilmesine yönelik yapılan ve yapılacak olan çalışmalarla şüphesiz ki değişime uğrayacaktır.

1.11. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi

Brown ve Yule (1983: 27) konuşma üretimi üzerine olan bir derste asıl amacın öğrencilerin kendilerini hedef dilde ifade edebilir hale gelmesi ve selamlaşma, teşekkür etme, özür dileme, ihtiyaçlarını dile getirme gibi temel iletişimsel becerilerle başa çıkmalarını sağlayabilme olduğundan bahsetmektedir.

Brewster, Ellis ve Girard (2002: 105) öğrenmenin ilk aşamalarında öğrencilerden doğal, akıcı bir konuşma performansı beklenemeyeceğini ve bu aşamalarda öğrencilerin üreteceği dilin çoğunluğunun basmakalıp olacağını belirtmişlerdir. Yani dil öğreniminin ilk aşamalarında öğrenciler çevreden duydukları dil parçalarını tekrarlamakta ve zaman içinde dili akıcı bir şekilde konuşmaya başlamaktadır. Buradan hareketle dil öğretiminde becerilerin geliştirilmesi için uygulanacak alıştırmaların bu durum göz önünde bulundurularak uygulanması gerektiği sonucuna varılmaktadır. Demirel (2016: 102) öğrencilere konuşma becerisini kazandırmak için dil öğretiminin ilk zamanlarından itibaren en çok kullanılan alıştırmaların tekrar alıştırmaları olduğunu ve bunu daha sonra anlama ve iletişime dayalı alıştırmaların izlediğini belirtmiştir. Brewster, Ellis ve Girard (2002: 107) çalışmasında konuşma aktiviteleri tipolojisini şöyle sıralamıştır:

1. Bak, dinle ve tekrar et
2. Dinle ve katıl
3. Yüksek sesle oku,
4. Hafıza oyunları,
5. Oyunlaştırma,
6. Kafiyeler, hareket kafiyeleri, şarkılar, ilahiler ve tekerlemeler,
7. Bir hikâyeyi tekrar anlatma,
8. Bilgi kartı kullanma,
9. İsimleri tahmin etme,
10. Bilgi boşluğu,
11. Anketler ve araştırmalar,
12. Diyaloglar ve rol oynama.

(Geniş bilgi için bkz. Brewster, Ellis ve Girard 2002: 107)

Buradan da anlaşılacağı üzere, yukarıdaki verilen aktivitelerden ilk sıradakiler basmakalıp ifadelerle yönelik iken, sonlarında verilenler daha çok öğrencilerin kendi kendilerine dil üretmelerini geliştirmeye yöneliktir. Yeni bir dil öğrenilirken öncelikle duyulana veya görüleni tekrar etmek gerekmektedir. Mekanik alıştırmalardan sonra yavaş yavaş özgün ifadelerin kullanılmaya başlanması öğrenciler için çok daha kolay olacaktır. Çünkü birey her ne yaşta olursa olsun, yeni bir dil öğrenmeye başladığında önce yakın çevresinde gördüğü şeyleri öğrenir ve söyler. Buradan da anlaşılacağı üzere somut nesnelere ilk öğrenilmektedir. Bunlar da genellikle sözcük veya sözcük öbeklerinden oluştuğu için bak, dinle ve tekrar et alıştırmaları bu aşama için idealdir. Birey, dilde ilerleme kaydettikçe daha soyut şeyleri anlayıp üretebilmeye başlamaktadır. Bu aşamada da, yukarıda son basamaklara doğru bahsedilen araştırma, diyalog hazırlama veya rol yapma gibi alıştırmalar uygundur.

Kara (2011; 162) A1-A2 düzeylerine yönelik program hazırlama ile ilgili yaptığı çalışmada A1-A2 düzeylerinde öncelikle sözlü anlatım ve sözlü iletişime ağırlık verilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Sürekli ve planlı bir çalışma ile öğrencinin yeni sesleri, ritimleri, aksanları duymaya alıştırılmasını önermektedir. Bunun olması

için de, Türkçenin öğretiminde “Standart Türkçe” esas alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Günlük dil standart Türkçeden biraz farklı olduğu için günlük dilde çok sık kullanılan ve öğrencilerin karşılaşabilecekleri konuşma diline özgü kalıplaşmış ifadelerin de derslerde öğretilmesi gerektiğini anlatmaktadır. Buna göre, başlangıç düzeylerinden itibaren öğrenciler duyduğunu anlama ve sözlü iletişim kurma yönünde öğretmenler tarafından desteklenmelidir. Standart Türkçede duyacağı dil yapılarının dışında, günlük yaşamda çevrelerinde maruz kalacakları dile ait sözcük ve sözcük öbekleri de ayrıca öğretilmelidir. Bu da, onların çevresindeki insanlarla daha etkili bir iletişim kurmalarına yardımcı olacaktır.

Dilin öğrenilmesi sırasında belli zorluklarla karşılaşılması çok tabii bir durumdur. Öğrenciler belli seslerin sesletiminde zorlanabilir veya onları yanlış sesletebilirler. Bu gibi durumları engellemek adına, öğretmenler de derslerde söyleyiş/sesbilgisi üzerine öğrencilere katkıda bulunacak ses dosyalarını hazırlayarak öğrencilerle paylaşabilirler (Tüm, 2014; 264). Böylece, öğrenciler sınıf dışında herhangi bir zamanda da bunu düzeltmek için çalışma fırsatı bulabilirler.

“Görevlerden Faydalanma” Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma becerisini Geliştirmede önemli bir yer tutmaktadır. Ellis (2003: 2) görevin dil öğretiminde kullanılan aktivite, alıştırma veya mekanik alıştırma gibi araçlardan ayrıldığını belirterek alıştırmaların biçim odaklı; ancak görevlerin anlam odaklı olduğunu dile getirmiştir. Bunun yanı sıra, görevin dil öğrencilerinin gerçek yaşam aktivitelerinde olan iletişimsel süreçlere benzer süreçleri çoğunlukla uygulamalarını gerektirdiğini eklemiştir. Buradaki düşüncelerden yola çıkarak görev, gerçek yaşamda olabilecek şeylere uygun, biçimsel ifadelerden ziyade bağlama göre değişebilecek anlamın ön planda olduğu ve öğrencilerin aktif olarak dâhil olması gerektiği dil öğrenme şekli olarak tanımlanabilmektedir.

Thornbury (2005: 90) konuşma görevleri için birtakım ölçütlerden söz etmiştir. Öğrencilerin özerk dil kullanımını deneyimleyebilmesi için gerekli olan bu ölçütler üretkenlik (verimlilik), amaçlılık, etkileşimlilik, zorluk, güvenlik ve özgünlük olarak sıralanmıştır. Buna göre, özerk dil kullanımının gerçekleşebilmesi için dil kullanımının verimli olması, konuşucular tarafından belirlenmiş ortak bir amaca

dayanması ve dinleyici üzerinde sahip olacağı etkiyi göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, dil kullanımının yine konuşucuların hedefledikleri amaca ulaşmaları için sahip oldukları dil becerilerini kullanabilmelerini sağlaması, risk almadan ve kendilerini güvende hissederek konuşma görevlerini tamamlamaları ve gerçek hayatla ilişkilendirilebilecek konuşma görevleri yapmaları gerekmektedir. Burada bahsedilenler göz önünde bulundurulduğunda, sınıf içinde konuşma becerisine yönelik yapılan çalışmaların görev niteliğinde olması, konuşucunun sözlü dilde bir şeyler üretmesini sağlaması ve bunu bir amaç doğrultusunda yaptırması gerekmektedir. Diğer yandan bu tür bir görevin, dinleyicileri de durumun akışına dâhil ederek, konuşucuların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ve rahat hissedecekleri etkileşimli bir ortam oluşturması gerekmektedir. Son olarak, bu tür görevlerde bulunması gereken nokta, verilen görevlerin gerçek yaşama benzer öğeler içermesidir; böylece görev özgün bir yapıya sahip olacaktır.

Bütün bu bilgilerden hareketle Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, konuşma becerisini geliştirmek amacıyla sınıfta öğrencilere bir rol oynama görevi verilebilir ve bu görev kapsamında onlara markette alışveriş, fatura ödeme, röportaj yapma gibi bağlamlar sunulabilir. Öğrencilerden bunlara benzer herhangi bir bağlam içerisinde diyalog hazırlamaları, bunu sınıf içinde canlandırmaları veya videoya çekmeleri istenebilir. Böylece hem konuşma becerisi için sınıf içinde veya dışında onlara pratik yapabilecekleri ortamlar sağlanabilmekte hem de onlara gerçek yaşamda da karşılaşılabilecekleri durumlar farklı dil örnekleriyle farklı bağlamlarda sunulabilmektedir.

1.12. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Telaffuzun Geliştirilmesi

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde telaffuzun geliştirilmesinin de büyük önemi vardır. Demirel (2016: 104) telaffuzu seslerin ve sözcüklerin söyleniş biçimi olarak tanımlamaktadır ve telaffuz öğretiminin çoğu kez ana dille hedef dil arasındaki problem olan seslerin öğretilmesiyle başladığını ifade etmiştir. Yelok ve Dolunay (2007: 1) de telaffuzun dilin seslendirilmesiyle ilgili bir konu olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca sözün gücünün, anlamın yanı sıra telaffuza da dayandığını,

etkili ve güzel konuşan insanlara dikkat edildiğinde onların telaffuzlarının da güzel olduğunu belirtmişlerdir. Hitabetin iyi olmasının gereklerinden birisinin de konuşulan dilin kusursuz bir şekilde telaffuz edilmesi olduğunu eklemişlerdir. Buradan hareketle, dili öğrenirken telaffuzun geliştirilmesinin de önemli olduğu sonucuna varılmaktadır; çünkü öğrenilen dilde etkili bir konuşmanın gerçekleşmesi için telaffuzun da doğru bir şekilde yapıyor olması gerekmektedir.

Yukarıda Brewster, Ellis ve Girard (2002: 107)'ın konuşma becerisini geliştirmek üzere sundukları *Konuşma Aktiviteleri Tipolojisi*'nde belirttiği aktivitelerden ilk sıralarda yer alanlar, basmakalıp ifadelerin geliştirilmesinin yanı sıra telaffuzun geliştirilmesi için de büyük önem arz etmektedir. Bu tür aktivitelerde öğrencilerin öğretmenin söylediği şeyleri tekrar etmesi gerekmektedir. Öğretmenler, öğrenciler sözcüklerin telaffuzunu hedeflenen ölçülerde yapana kadar tekrar ettirmektedirler; böylece hedef dilde sesletilmesi zor olan dil parçalarının telaffuzu üstünde durulmakta ve konuşma becerisini geliştirirken telaffuz da öğretilmektedir.

Demirel (2016: 105) telaffuz öğretiminde izlenecek aşamaları şöyle sıralamıştır:

1. Dinleme
2. Ayırt etme,
3. Tanıma,
4. Sesi telaffuz etme,
5. Düzeltme

Telaffuzun yukarıda bahsedildiği şekilde öğretilmesinde düzeltme önemli bir yere sahiptir; ancak Brown ve Yule (1983: 53)'ün de konuya değindiği üzere, öğrenciler bir dilde basmakalıp ifadeleri veya yapıları üretmeye çalıştıkça, öğretmenlerin en son yapması gereken şey öğrencilerin hatasını sürekli olarak düzeltmektir. Sürekli olarak öğretmenler tarafından konuşmanın bölünmesi ve hataların düzeltilmesi, öğrencilerin özgüvenlerini azaltabilir, öğrenciler hata yapmaktan korkar hale gelebilir ve bunun sonucunda da performanslarında azalma görülebilir. Dolayısıyla bu durum, onların üstünde olumsuz etki yaratabilmektedir. Thornbury (2005: 91) de, bu durumun öğrenen özerkliği üzerinde olumsuz etkisi olabileceğinden bahsetmiştir; öğretmenler devamlı olarak bilinmeyen sözcükleri hatırlatmak veya yanlışları düzeltmek için de

olsa öğrencilere konuşma sırasında yardım ederlerse, bu durumun onların otomatikleşmesini olumsuz anlamda etkileyeceğinden söz etmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken husus, konuşma performansları sırasında araya girip konuşucuların yanlışlarını düzeltmekten ziyade onları yönlendirmek, yönlendirirken de konuşma becerisini olumsuz etkileyebilecek davranışlardan kaçınmak olmalıdır.

Telaffuz TELC ve TOEFL gibi yaygın sınavlarda konuşma becerisi ölçerken göz önünde bulundurulmaktadır. TELC A1 düzeyi için hazırlanmış sınavın konuşma becerisini değerlendirme bölümünde¹ sınavı notlandıracak kişilerin Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen esasları göz önünde bulundurmaları gerektiği yer almaktadır. Buna göre A1 düzeyindeki bir öğrenci, hedef dilde öğrendiği az sayıdaki sözcüğü ve sözcük öbeklerini o dildeki bir anadil konuşucusunun çok az bir çaba ile anlayabileceği şekilde telaffuz etmelidir. Aynı şekilde TOEFL sınavının konuşma becerisini değerlendirmek için kullanılan yönergesinde² de konuşmanın açık ve anlaşılır olup olmadığı, telaffuz ve vurgu gibi noktalara dikkat edilmektedir. Özellikle yabancı bir dil öğrenirken öğrenciler kendi ana dillerinde var olmayan seslerin sesletiminde zorluk yaşayabilmekte ve dolayısıyla kimi sözcükleri yanlış telaffuz etmektedirler. Bu da dilde açık ve anlaşılır bir konuşmaya engel olabilmektedir. Dil öğretiminde bu tür durumlarda öğretmen yanlış yapılan telaffuzu hemen düzeltmelidir; ancak bunu yaparken de öğrencilerin sürekli olarak yaptıkları yanlışları düzeltmek onların dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını düşürebilir. Bu durum da konuşma becerisinin gelişimi üzerinde olumsuz bir etkiye sebep olabilir. Örneğin, bir öğrenci hedef dilde konuştuğu sırada sözü öğretmen tarafından devamlı olarak kesilip hataları düzeltiliyorsa, nasıl olsa yapamayacağı düşüncesine kapılıp o dili öğrenmeye karşı olumsuz bir yaklaşım sergileyebilir. Burada asıl olan nokta, yapılan yanlışın üzerinden çok vakit geçmeden ve öğrencilerin dile karşı yaklaşımlarını olumsuz anlamda etkilemeyecek şekilde düzeltilmesidir.

¹TELCA1 düzeyi sınavı için bkz.

https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/telc_english_a1_mock_examination_1.pdf

²TOEFL sınavı konuşma becerisini değerlendirmek için kullanılan yönerge için bkz.

https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_speaking_rubrics.pdf

1.13. Avrupa Dil Gelişim Dosyası ve Konuşma Becerisi

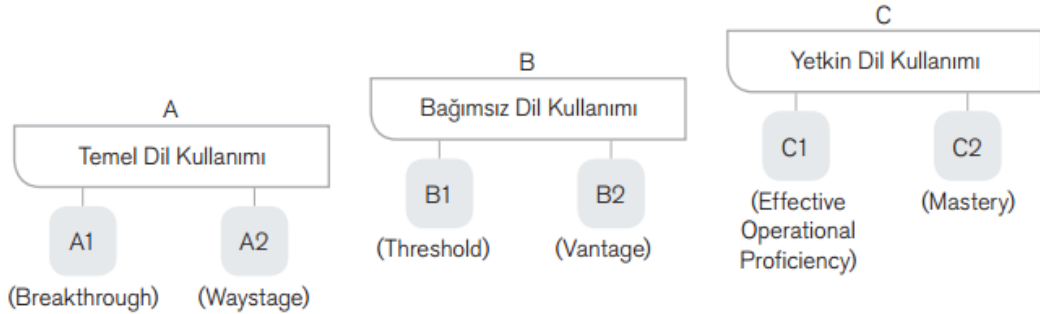
Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Avrupa Konseyi tarafından geliştirilmiş ve 2002 yılında yürürlüğe girmiş bir uygulamadır. Demirel (2016: 23)'ün ifade ettiği üzere, bu uygulamadaki temel amaç her Avrupa vatandaşının bir dil pasaportuna sahip olmasıdır. Bu pasaport sayesinde Avrupa vatandaşları çok dilli yetişebilecek ve dil öğrenmeye teşvik edilmiş olacaklardır. Güler (2005: 92) de konuyla ilgili olarak şöyle açıklama yapmıştır:

“Avrupa Konseyi'nin amacı bugüne kadar gerçekleştirilenlerle, kıtadaki dil zenginliğini ve bu dillerin kültürel çeşitliliğini koruyarak, toplumların karşılaştığı ırkçılık, etnik ayrımcılık, organize suçlar ve çevrenin korunması gibi temel sorunlar için çözüm yolları aramaktır. Farklı kültürlere sahip Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi ve ortak bir bilincin oluşturulabilmesi, ortak iletişim sistemleri ile mümkündür. 2001 yılının 'Avrupa Diller Yılı' olarak ilan edilmesi ve bu kapsamda düzenlenen etkinlikler, Avrupa'daki çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün korunmasının bir göstergesidir. Üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle paylaşmalarının yanı sıra, Avrupa vatandaşlarının birden fazla yabancı dil öğrenme bilinci geliştirilmeye çalışılmaktadır.”

Buradan hareketle, Avrupa toplumunun kendi vatandaşlarının yabancı dil öğrenmesine karşı olan tutumu açıkça görülmektedir. Bireyler, küçük yaşlardan itibaren farklı dillerin konuşulduğu ortamlarda yetişecek ve dolayısıyla bu yaşlarda yabancı bir dil öğrenmeye başlama fırsatları olacaktır. Demirel (2016: 23) Dil Gelişim Dosyası'nın bir öğrencinin yabancı dil öğrenirken elde ettiği başarı ve kazanımları kayıt altına alan ve dil gelişimi ile yeterliklerini ortaya koyan bir doküman olarak tanımlamaktadır. Buna göre, bir öğrenci dil öğrenme sürecinde kendi başarılarını ve kazanımlarını değerlendirebilir ve bunu Dil Gelişim Dosyası'nda yansıtabilir. Demirel (2016: 23), Dil Gelişim Dosyası içinde bulunan dokümanları *dil pasaportu*, *dil öğrenim geçmişi (biyografisi)* ve *dil dosyası* olarak sıralamaktadır. Tok ve Arıbaş (2008: 211) dil pasaportunun, kişinin bildiği Avrupa dillerini ve bu dillerdeki yeterlik düzeylerini gösteren, kişi tarafından düzenli olarak güncellenen bir belge olduğunu ve bu belgenin Avrupa vatandaşlarına, Avrupa'nın her yerinde yaşayabilme, iş ve çalışma izni alabilme olanağı sağladığını

belirtmektedir. Dil pasaportunda bahsi geçen dil yeterlik düzeyleri A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olarak tanımlanmaktadır. Bu düzeyler de dinleme, okuma, bir konuşmaya katılma, sözlü olarak kesintisiz konuşma ve yazma becerilerini tanımlamak için kullanılmaktadır (AOBM, 2001: 32). Tok ve Arıbaş (2008: 211) dil öğrenim geçmişinin, kişinin dil öğrenme deneyimlerini içerdiğini ve dil dosyasında ise kişinin dil öğrenimi sırasında yaptığı çalışmalardan örnekler bulunduğunu belirtmektedir.

Yukarıda da bahsedildiği üzere, metinde her dil becerisi için tanımlanmış dil seviyeleri bulunmaktadır ve bu seviyeler, metinde altı düzeyli bir başvuru çerçevesi olarak adlandırılmıştır. Bunlar *giriş ya da keşif düzeyi, ara düzey ya da temel gereksinim düzeyi eşik düzey ileri düzey ya da bağımsız konuşucu, özerk düzey ya da gerçek kullanımsal yetenek ve ustalık* olarak sıralanmıştır. Bu düzeyler, aynı zamanda temel düzey (A), ara düzey (B) ve ileri düzey (C) olarak da üst başlıklar altında toplanabilir. Bunların üç genel düzeyli ağaç şeklinde gösterimi ise şu şekildedir:



Şekil 1.1. : Avrupa Ortak Başvuru Metninde Üç Genel Düzeyli Bir Ağaç Gösterimi (TELC Versiyonu)

Bu düzeyler Avrupa Ortak Başvuru Metninde iletişimsel aktiviteler ve bireylerin her bir düzeyde yapabilecekleri şeyleri tanımlayan ifadeler ile açıklanmaktadır. Bunlar, ‘Öneri Düzeylerinin Ortak Tanımlanması’ başlığı altında toplanmaktadır. Bunların yanı sıra, her bir dil becerisi için ayrı açıklamalar da yapılmaktadır. A1’den başlayıp C2 düzeyine kadar uzanan tabloda, dil becerileri ile ilgili yapılan açıklamalar, becerileri oluşturan alt becerilerin de detaylandırılmış açıklamalarıyla verilmektedir.

Buna göre, A1 düzeyindeki bir dil öğrencisi, dil kullanımında en temel aşamadır ve kendisini en basit şekilde ifade edebilmektedir. Yakın çevre ile ilgili yönlendirilen sorulara cevap verebilir ve bunlar hakkında konuşabilmektedir. Yakın çevreye ise oturduğu yer, aile bireyleri, sahip olduğu eşyalar örnek gösterilebilir. Temel gereksinimlerini veya iyi bilinen konuları sınırlı sözcüklerle ya da ezberlenmiş kalıplarla basit bir şekilde anlatabilmektedir. A2 düzeyindeki bir dil öğrencisi ise toplumsal işlevleri gösteren tanımlayıcıları daha rahat biçimde kullanabilmektedir. İletişim kurmak için kısa konuşmalar yapabilmektedir. Örneğin, birisinin hatırını sorabilir veya birisine selam verebilir. Bunun bir üst düzeyi olan A2 + dil öğrencileri de, yardım alarak da olsa belli bir sohbe katılabilmektedir. Örneğin, sohbeti başlatabilmekte, devam ettirebilmekte ve bitirebilmektedir. B1 ve B2 düzeylerindeki dil öğrencisi sözlü etkileşimi sürdürebilmektedir. C1 düzey dil öğrencileri akıcı konuşabilir ve anında oluşan iletişimi sürdürebilir. C2 düzeydekiler ise dili ileri düzeyde dili konuşabilmektedir. Bu öğrenciler iletişimde duruma uygun ve rahat konuşabilmektedir.

Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde tanımlanmış dil düzeyleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de referans alınan bir kaynak niteliğindedir. Bir dünya dili haline gelmiş olan İngilizcenin veya diğer dillerin öğretiminde de sıklıkla başvuru olan bu çerçeve program sayesinde öğrencilerin dil ihtiyaçları kolaylıkla belirlenebilmekte ve öğretmenlerin bu eksik ve ihtiyaçlara yönelik çalışmalar yapmaları gerekmektedir. İşsağ ve Demirel (2010; 202) Avrupa Ortak Başvuru Metninden faydalanılarak oluşturulmuş bir yabancı dil öğretim programında öğrencilerin daha fazla sorumluluk sahibi olacağını ve dolayısıyla kendi öğrenme süreçlerinde söz sahibi olabileceklerinden bahsetmektedir. Dolayısıyla, AOBM kullanılarak hazırlanmış bir ders, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Bu da öğrenme sürecinde öğrencilerin farkındalığını arttıran bir durum olarak karşımıza çıkmakta ve öğrenmenin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Eylül 2017’de yenilenen Avrupa Ortak Başvuru Metninde konuşma becerisi ‘*üretmeye dayalı beceriler*’ kısmında yer almaktadır. Konuşma kısa bir tanım veya anekdot ya da daha uzun ve daha resmi bir sunum içerebilmektedir ve konuşma

üretiminin uzun süreli bir olgu olduğu ileri sürülmektedir. Konuşmayı yönetme, duruma uygun sözcükleri veya terminolojiyi kullanma genellikle doğa konuşmayla bağdaştırılmaktadır. Aşağıdaki tabloda konuşma üretiminde yer alan aktiviteler gösterilmektedir:

Üretimsel Aktiviteler
Monolog sürdürme: Deneyimlerden bahsetme
Monolog sürdürme: Bilgi verme
Monolog sürdürme: Bir konu üzerine konuşma (tartışma gibi)
Duyurular
İzleyici/Dinleyicilere hitap etme

Tablo 1.1. : Konuşma Üretiminde Yer Alan Aktiviteler

Avrupa Ortak Başvuru Metninde konuşma becerisi *bir konuşmaya katılım* ve *bağlantılı konuşma* şeklinde ikiye ayrılmıştır. Konuşma türlerinde de bahsedildiği üzere, bu beceri etkileşimli konuşma ve tek taraflı konuşma olarak iki farklı gruba ayrılmaktadır. Bir konuşmaya katılım; konuşmanın geçtiği bağlam, kişiler, konu gibi etkenlere bağlı olarak karşıdaki kişinin söylediklerine katılma, onları onaylama, sorulan sorulara cevap verme, konuşulanı dinleme sırasında belli ünlemler kullanarak konuşmanın akışını sürdürmeyi gerektirmektedir. Tüm bunlar dile ve o dilin ait olduğu kültüre ait belli parçaların edinilmesi ile gerçekleşmektedir. Burada konuşucuların dili kullanırken etkileşim halinde oldukları açıkça görülmektedir. Diğer yandan bağlantılı konuşmada ise konuşucuya karşıdan yöneltilen bir soru veya konuşucunun aktif olarak katılması gereken bir etkileşim süreci bulunmamaktadır. Konuşucu kendisiyle veya çevresindekilerle ilgili olarak, kendi düzeyine göre kısa birkaç sözcükten oluşan tümcelerden uzun konuşmalara kadar uzanan ve düzeylere göre belirlenen bir yelpazede performans göstermektedir. Dolayısıyla bu iki konuşma türü konuşmanın geçtiği bağlam gereği farklı iletişim becerilerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu sebeple de, Avrupa Ortak Başvuru Metninde konuşma becerisi tek başına değil; alt gruplara ayrılarak tanımlanmaktadır.

Aşağıda konuşma becerisinin farklı düzeylere göre hazırlanmış ortak çerçeve tablosu bulunmaktadır:

KONUŞMA		
	Bir Konuşmaya Katılım	Bağlantılı Konuşma
A1	Konuşma arkadaşım biraz yavaş ve yineleyerek konuşursa veya başka bir deyişle söylesen ve demek istediklerimde bana bu sırada dile getirmem için yardımda bulunursa kendimi basit bir biçimde ifade edebilirim. Doğrudan doğruya gerekli şeylerle ve çok iyi bildiğim konularla ilgili konularda basit soruları sorabilir ve yanıtlayabilirim.	Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve tümceleri kullanabilirim.
A2	Kendimi basit, doğrudan bilgi alışverişini bildiğim konuları ve etkinlikleri ilgilendiren basit alışlagelmiş durumlarla ifade edebilirim. Karşılıklı kısa bir konuşmaya katılabilirsem de; genelde konuşmayı sürdürebilecek derecede anlayamıyorum.	Kendimi bir dizi tümceyle ve basit araçlarla; örneğin, ailem, başkaları, evim, eğitim ve meslek hayatımla ilgili konularda ifade edebilirim.
B1	Özellikle dilin konuşulduğu ülkelere yapılan yolculuklarda karşılaşılan çoğu durumun üstesinden gelebilirim. Kendi ilgi alanımda; kişisel ya da günlük yaşamda alışlagelmiş aile, hobi, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi alışık olduğum olaylarda hazırlıksız konuşmalara katılabilirim.	Deneyimleri, olayları ya da düşlerimi, umutlarımı, amaçlarımı betimleyebilir, basit, birbiriyle bağlantılı tümcelerle konuşabilirim. Düşünceleri-mi ve planlarımı kısaca açıklayıp gerekçelendirebilirim. Bir öykü anlatabilir ya da bir kitabın veya filmin konusunu (içeriğini) anlatabilir ve kendi tepkilerimi betimleyebilirim.
B2	Anadilde konuşan biriyle konuşurken anında ve akıcı şekilde kendimi ifade edebilirim. Alışık olduğum durumlarda tartışmaya girebilir, görüşlerimi savunabilirim.	Kendi ilgi alanımdan çoğu konularda acık ve ayrıntılı bir sunuşta bulunabilirim. Güncel bir soruyla ilgili bir görüşü açıklayabilir ve değişik olanakların yararlarını ve zararlarını belirtebilirim.

Tablo 1.2. : Avrupa Ortak Başvuru Metni Ortak Yetenek Düzeyleri-Bütüncül Basamak

C1	<p>Kullanacağım sözcükleri belirgin bir şekilde çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki yaşamda esnek ve etkin şekilde kullanabilirim.</p> <p>Düşünce ve fikirlerimi açık ve tam olarak anlatabilir ve bunları başarılı bir şekilde başkalarının konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.</p>	<p>Karmaşık durumları, alt konularını birbirleriyle bağlayarak, açık ve ayrıntılı bir biçimde anlatabilir, belirli bakış açılarını özellikle göstererek konuşmamı uygun bir şekilde sonuçlandırabilirim.</p>
C2	<p>Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ve tartışmaya katılabilir; deyimleri günlük konuşma dilindekiler de dahil anlayabilirim. Akıcı bir şekilde konuşabilir ve ince anlam ayrıntılarını doğru olarak ifade edebilirim. Anlatım zorluklarında sorunsuz ve fark edilemeyecek şekilde tekrar ele alır ve yeniden ifade getirebilirim.</p>	<p>Konuları açık, akıcı ve bir üslup içinde her duruma uygun anlatabilir ve açıklayabilirim. Dinleyenlerin önemli noktaları ayırt etmelerini ve bunları algılamalarını kolaylaştıracak şekilde konuşmamı mantıklı yapandırabilirim.</p>

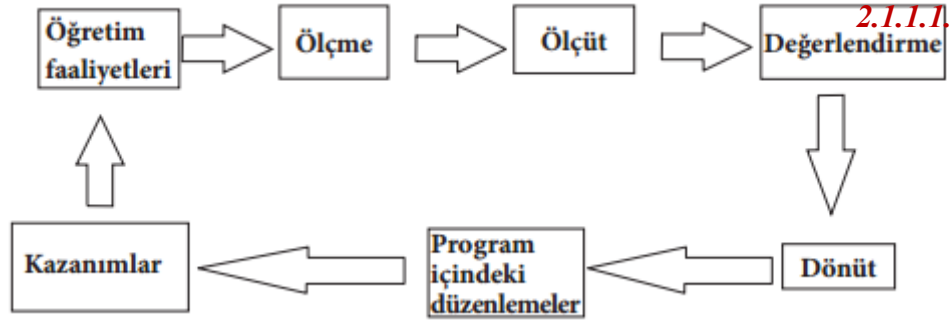
Tablo 1.2. : Avrupa Ortak Başvuru Metni Ortak Yetenek Düzeyleri-Bütüncül Basamak

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, başlangıç düzeylerindeki öğrenciler konuştukları kişilerin de yardımı aracılığıyla basit dil yapılarını kullanarak konuşup bu dil yapılarıyla kurulmuş tümceleri genel hatlarıyla anlamlandırabiliyorken, düzeyler ilerledikçe daha bağımsız bir şekilde ve daha karmaşık dil yapılarını kullanarak konuşabilmekte ve konuşmaların detaylarını da anlar hale gelmektedirler. Bu sebeple, dil öğretiminde konuşma becerisinin etkili bir şekilde öğretilmesi ve geliştirilmesi için uygulanan sınıf içi alıştırmalar, aktiviteler ve verilen görevler bu dil düzeyleri göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Dil düzeyleri, konuşma becerisinin öğretim aşamasında kullanılmasının yanı sıra bu becerinin ölçme ve değerlendirme aşamasında da dikkate alınmalıdır. Çünkü sağlıklı ölçme ve değerlendirme çalışmaları için öğrencilerin kendi dil düzeylerine göre hazırlanmış ölçme ve değerlendirme araç gereçleri kullanılmalıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KAVRAMLARI HAKKINDA

Altmışdört (2010, s. 175) öğretim programlarının tümünde genel amacın öğrenci başarısı ve gelişiminin sağlanması olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin sürekli olarak ölçülmesi ve bir değer yargısına ulaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Verimli bir öğretim ortamının sağlanması için bu gerekli bir durumdur. Diğer bir deyişle, ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Başol (2015; 4) bunu şu şekilde görselleştirerek ifade etmektedir:



Şekil 2.1. : Öğretim Sürecinde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri

Buna göre, öğretim faaliyetleri devam ederken bir yandan ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Buradan elde edilen sonuçlar hem öğrencilere öğrenme süreçleri ilgili bilgi sağlamakta hem de öğretmenlere öğretim süreci boyunca yol gösterici nitelikte olmaktadır. Bunlar göz önünde bulundurularak mevcut öğretim programında gerekli değişiklikler ve iyileştirmeler yapılmaktadır. Bunun da program sonucunda elde edilmesi beklenen kazanımlara yansımaları beklenmektedir. Kazanımlar doğrultusunda da bir sonraki dönemde veya yılda öğretim faaliyetleri tekrar devam etmektedir. Böylece, öğretim süreci bir döngünün içinde gerçekleşmektedir. Yukarıda görülen parçalar, bu döngünün ayrılmaz bileşenleridir. Herhangi birinin aksaması, diğer parçaların da sistemli bir şekilde çalışmasını olumsuz anlamda etkileyecektir.

Test, ölçme ve değerlendirme terimleri bu konuyla ilgili olarak sıkça karşılaşılan terimlerdir ve birbiriyle ilişkilidirler. Test, ölçme ve değerlendirme yapılabilmesi

için kullanılan bir araçtır. Ölçme ise, bir niteliğin gözlenerek gözlem sonuçlarının sayı ya da başka sembollerle gösterilmesidir (Turgut, 1983'den alıntılan Demirel, 2015: 226). Taşkoparan (2011) bir yazısında Yıldırım'dan (1983: 2) yaptığı alıntıda ölçmeyi şu şekilde tanımlamaktadır: "Ölçme, bir gözleme türüdür. Bizi ilgilendiren bir özellik veya oluşumun niceliğini belirlemeye yarar." Bu tanımlardan hareketle, ölçmenin sürece dair sayısal bilgi sağladığı sonucuna varılmaktadır. Değerlendirme ise ölçmeye göre daha geniş anlamda kullanılan bir terimdir. Weir ve Roberts (1994: 18) değerlendirmenin amacının bir program veya projenin değerini belirlemek için sistematik bir şekilde bilgi toplamak olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre değerlendirme, programla veya yapılan projeye ilgili olarak nitel bilgilerin elde edildiği bir süreçtir. Douglas (2014: 5) de değerlendirmenin insanlar veya olaylarla ilgili nitel yargılarda bulunma olduğunu ve değerlendirmenin yapılmasında ölçme/ölçümlerden (measurement) yararlanılabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla, dönem boyunca uygulanan ölçme tekniklerinden elde edilen sayısal veriler öğretimle ilgili değerlendirmenin yapılmasına olanak sağlayacaktır.

Weir ve Roberts (1994: 18) değerlendirmenin iki amacı olduğundan bahsetmektedir. Bunları izlenebilirlik amaçlı ve program veya proje geliştirme amaçlı olmak üzere ikiye ayırmaktadır. İzlenebilirlik kavramını çalışanın yaptığı işin kalitesi ile ilgili bir başkasına (öğrenci, iş arkadaşı, müdür, üst düzey yetkili vb.) hesap verebilme olarak tanımlamaktadır. Yani değerlendirme sonucunda, öğretmenler öğrenme sürecine dâhil olan insanlara yaptıkları iş ile ilgili açıklamalar yapıp bunları destekleyebilmektedir. Değerlendirmenin diğer bir amacı ise mevcut programı veya uygulanmakta olan projeyi geliştirmektir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, izlenebilirlik amaçlı program *genel ölçmenin* yapıldığı programdır çünkü programın veya projenin eğitim döngüsü içindeki önemli dönüm noktalarını ortaya koymaktadır. Geliştirme amaçlı program ise *biçimlendiricidir*, bir akış içindedir ve programı daha iyi hale getirebilmenin yollarını aramaktadır (Weir ve Roberts 1994: 19).

Hughes (2003: 5) biçimlendirici ölçme ile ilgili olarak şu bilgileri vermektedir: "Öğretmenler öğrencilerin gelişimini ve öğrenmeleri gerekenin ne kadarını öğrendiklerini ölçmektedirler. Bunun sonucunda elde ettikleri bilgiyi sonraki

aşamalarda nasıl uygulayacaklarını belirlemek için kullanmaktadırlar.” Bu tür bir uygulama aynı zamanda öğrencilere ne kadar ilerleme kaydettikleri konusunda geri bildirim de sağlayacaktır. Genel ölçme ise dönem sonu, yılsonu gibi zamanlarda uygulanmakta olup grupların veya kişilerin bu süre sonunda neyi başardıklarını göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının ‘en iyisi’ denebilecek bir genel geçer yönü yoktur. Kurumların benimsedikleri program çıktıları, öğrenci profili, yaşı, ihtiyaçları veya istekleri gibi değişkenler yapılacak olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yönlendirmektedir. Bir kurumda çok iyi bir şekilde işleyen ölçme değerlendirme uygulamaları veya yaklaşımları bir başka kurumda aynı ölçüde etkili olmayabilir. Bunun tam tersinin olduğu yerlerdeki yanlış kanılar ve bunların sebep olabileceği sonuçlar, aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Yanlış Kanılar
1. Her durum için ‘en iyi’ testin olduğuna inanmak
2. Dilde ölçme ve değerlendirme ile sınav geliştirmenin niteliklerini yanlış anlamak
3. Dil testlerinin neler yapabildiği ve nasıl olması gerektiği konusunda anlamsız beklentilere sahip olmak
4. Ölçme teknolojisine körü körüne inanmak

Tablo 2.1. : Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Sahip Olunan Yanlış Kanılar

Ortaya Çıkabilecek Problemler
1. Sınava girecek kişilere uygun olmayan sınavlar
2. Sınava girecek kişilerin ihtiyaçlarına uygun olmayan sınavlar
3. Sadece popüler olduğu için bihaber bir şekilde kullanılan sınavlar veya sınav metotları
4. ‘Mükemmel sınav’ bulunamadığında yaşanan can sıkıntısı
5. Dilde ölçme ve değerlendirmenin yalnızca ‘uzman kişiler’ tarafından yapılabileceği düşüncesiyle gelen, kişinin sınav geliştirme ve bunları uygun bir şekilde uygulama yeteneğine karşı olan inancının azalması
6. Yöneticilerin yanı sıra pek çok öğrenci de anlamsız beklenti içinde olduğu için savunulamaz olan şeyi savunma pozisyonunda olma

Tablo 2.2. : Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Sahip Olunan Yanlış Kanılar Sonucunda Ortaya Çıkabilecek Problemler (Bachman ve Palmer ,1996: 6)

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, ölçme ve değerlendirme süreci, bir döngü halinde birbirini izlemekte ve bir halkada oluşabilecek herhangi bir problem direkt olarak bir sonraki halkayı da etkilemektedir. Sözelimi yukarıda bahsedilen yanlış kanılara sahip olan birinin uygulayacağı ölçme ve değerlendirme çalışmalarından elde edeceği sonuçlar, gerçeği yansıtmayabilir. Çünkü bu tür çalışmalar, hitap edilenin kitlenin özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları göz ardı edilerek hazırlanmış olacaktır. Dolayısıyla sınava giren kişilerin gerçekte neler yapabileceğini doğru bir şekilde yansıtmayacaktır. Bu sebeple, öğretmenlerin bu konuda belli yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Bachman ve Palmer (1996: 9) bu yeterlikleri şu şekilde tablo haline sunmaktadır:

1. Herhangi bir dil sınavında hitap edilmesi gereken temel noktaları, bu sınavda yeni bir sınav ortaya çıkarıp çıkarmama/ mevcut dil sınavlarından birini seçip seçmeme durumunu anlama
2. Dil sınavlarındaki dil kullanımının uygunluğu ile ilgili temel konuları ve kaygıları anlama
3. Dil sınavlarında kullanılan ölçme ve değerlendirme metotlarının uygunluğu ile ilgili temel konuları ve kaygıları anlama
4. Amaca, bağlama ve sınava girecek kişilere uygun dil sınavlarını tasarlama, geliştirme, değerlendirme ve kullanma yeteneği
5. Bilgiye dayalı karar alabilmek için ölçme ve değerlendirme üzerine hazırlanmış ve yayınlanmış sınavlarla ilgili yapılan araştırmaları eleştirel okuma yeteneği

Tablo 2.3. : Dilde Ölçme ve Değerlendirmede Yeterliliğin Gereklilikleri

2.1. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarında Bulunması Gereken Özellikler

Sağlıklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılabilmesi için kullanılan ölçme aracının bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler, ölçme ve değerlendirme araçlarının tasarımı ve geliştirilmesinden uygulamasına kadar her aşamada başvurulması gereken kavramlardır.

2.1.1. Geçerlik

Geçerlik ölçme ve değerlendirme çalışmalarının özünde yatan temel kavramdır. Douglas (2014: 10) geçerliliğin, sınav sonuçlarına dayanarak çıkarılan sonuçların uygunluğu ile ilgili olduğunu ileri sürmektedir. Demirel (2015: 240) ise geçerliği, genel anlamda bir ölçme aracının ya da ölçme yönteminin ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Göçer (2005: 53) de, geçerliği ölçüğün kullanılış amacına uygunluk niteliği olarak açıklamaktadır.

Örneğin, bir yabancı dil sınıfında öğrenciler ders sırasında belli bir konu ile ilgili olarak gösterilen alıştırmaları doğru bir şekilde yapmaktadırlar. Bu alıştırmalara benzer türdeki soruları sınavda da doğru cevaplayarak yüksek bir performans sergilemektedirler. Bu durumda, öğrencilerin o konuyu öğrendikleri ve o konuyla ilgili karşılaştıkları sınav sorularını başarılı bir şekilde çözdükleri görülmektedir. Yukarıdaki tanımdan da hareketle, bu sınavdan alınan sonuçlarla sınıf içinde gözlemlenen durum tutarlıdır, dolayısıyla sınav geçerli bir sınavdır denebilir. Diğer bir örnekte ise, öğrencilere dilbilgisi konularının öğretildiği ve sürekli bunun alıştırmalarının yapıldığı bir sınıf ortamında sınavda sorulacak dinleme soruları, öğrencilerin dilbilgisindeki performanslarının bir göstergesi olmayacaktır. Bu şekilde bir öğretimin yapıldığı ortamda yapılan sınav da geçerlik bakımından zayıf bir sınav olacaktır.

2.1.1.1. Geçerlik Türleri

Takip eden bölümde bağlam geçerliği, görünüş geçerliği, kapsam geçerliği, bir ölçüte dayalı geçerlik ve yapı geçerliği hakkında bilgi verilecektir.

Kapsam Geçerliği: Heaton (1990: 160) kapsam geçerliğinin test edilen dil ve ilgili dersin hedeflerinin dikkatli analizine bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Bir sınav dersin tanımlayıcı örnekleme, sınav maddeleri arasındaki ilişki ve her daim açık olan ders hedeflerini içermelidir (alıntılayan Önal, 2010: 29). Ayrıca Önal (2010: 30) kapsam geçerliğinin büyük önemi olduğunu, bir sınavın kapsam geçerliği olmadığında ölçülmek istenen şeyin yanlış bir şekilde ölçülmesine yol açabileceğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra, bu tür sınavlar olumsuz geri dönüş etkisi

yaratmaktadır. Hughes (2003: 26) kapsam geçerliğiyle ilgili verdiği örnekte, bir dilbilgisi sınavının kapsadığı dilbilgisi yapılarıyla ilgili olması gerektiğinden bahsetmektedir. Aynı şekilde, orta düzey için hazırlanmış bir başarı sınavının ileri düzey için hazırlanmış olan bir başarı sınavıyla aynı içeriğe sahip olması da beklenemez. Sınav içeriklerinin oluşturulması için, ilgili düzeyde öğretilen konular, dolayısıyla o düzey için hazırlanmış program çıktıları göz önünde bulundurulmalıdır. Özetle kapsam geçerliği, sınavın ölçmek istenilen alanla ilgili ne kadar kapsamlı ölçebildiği ile ilgilidir. Örneğin, dönem sonunda yapılan bir sınavda, dönem boyunca o ders kapsamında işlenen tüm konular ile ilgili soruların yer alması gerekir. Böylece sınav, kapsam geçerliğine sahip olmaktadır.

Bağlam Geçerliği: Weir (2005: 19)'a göre, bağlam geçerliği aslında kapsam geçerliği olarak anılmaktadır. Ancak bağlam geçerliği kavramı, dil kullanımının sosyal yönünden bakıldığında daha uygun olacağı düşünülmektedir. Bağlam geçerliği de, bir ölçme aracında kullanılan görevlerin, daha büyük çaplı görev evreninin örnek bir temsilcisi olup olmadığıyla ilgilidir. Bu da, görevlerin dilbilimsel açıdan ve öğretmen açısından gerektirdiği birtakım noktalarla ilgilidir.

Görünüş Geçerliği: Görünüş geçerliği bir sınavın sınava giren kişiye, gerçekte ölçtüğü şeyden ziyade ne ölçüyormuş gibi görünmesidir; sınav sorularının ne kadar alakalı olduğuyla ilgili bir yargıdır. Bir başka deyişle, bir sınav ölçmeyi iddia ettiği şeyi 'dış görünüşe göre' ölçüyorsa, görünüş geçerliği yüksek demektir (Cohen ve Swerdlik, 2010: 174). Örneğin, dilbilgisi sınavına girecek öğrencilere dilbilgisine yönelik sorular sorulması, o sınavın görünüş geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bir başka örnekte Hughes (2003: 33), telaffuzun ölçüldüğü bir sınav öğrencilerin konuşmasını gerektirmiyorsa bu sınavın görünüş geçerliğinin olmadığını ileri sürmektedir.

Özetle, hazırlanan bir test sınav ortamında öğrencilere verildiğinde, sınavın amacı hem öğrenciler hem de sınavı hazırlayan kişiler için aynı anlam ifade ediyorsa, o sınav görünüş geçerliğine sahiptir denebilir. Yani, bir sınav ölçmesi gereken şeyi ölçüyorsa görünüş geçerliğine sahiptir.

Bir Ölçüte Dayalı Geçerlik: Bir ölçüte dayalı geçerlik, bir sınavdan elde edilen puanlar ile ölçüt olarak kabul edilen diğer bir ölçme aracı arasındaki korelasyon katsayısı ile hesaplanmaktadır (Cohen & Swerdlik, 2010: 180, Güler, 2013: 60, Hughes, 2003: 27). Çukadar (2013: 11) ise bunu yordayan ve yordanan arasındaki ilişki olarak nitelendirmektedir. Buna göre, bu bilgi sayesinde öğrencilerin gelecekteki performanslarıyla ilgili tahminlerde bulunulabilmekte ve bireyler hakkında kararlar verilebilmektedir. Bu sebeple, insanlar hakkında karar verebilmek için ölçme aracının söz konusu geçerliğe sahip olması büyük öneme sahiptir.

Güler (2013: 60) bir ölçüte dayalı geçerliği, ölçüt olarak seçilen ölçme aracının ölçme aracından önce ya da sonra uygulanmasına göre ikiye ayırmaktadır. Buna göre, bir ölçüte dayalı geçerlik yordama-tahmin geçerliği ve uygunluk-hâlihazır geçerliği olarak sınıflandırılmaktadır. Yordama geçerliği, isminden de anlaşılacağı üzere, ölçülen bir özelliğin veya davranışın gelecekteki durumu ile ilgili tahminde bulunmayla ilgilidir. Yani, bir öğrencinin bir sınavdan elde ettiği puan, gelecekteki durumunu tahmin etmek için kullanılacaktır. Bu puanın gelecekte asıl durumu ortaya koyacak olan puanlarla arasındaki korelasyon değerinin yüksek olması da, bu sınavın yordama geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin, dönem sonunda yapılacak olan yeterlik sınavına hazırlık amacıyla yapılan bir sınavdan alınan puanlar gerçek yeterlik sınavında gösterilecek performansla ilgili tahminde bulunmaya yardımcı olabilir. Hazırlanma amacıyla yapılan bu sınavda alınan puanlarla gerçek sınavda alınan puanlar arasındaki korelasyon değerleri hesaplandığında yüksek değerler elde edilirse, bu hazırlık sınavının yordama geçerliği yüksektir sonucuna varılabilir.

Uygunluk geçerliği bir ölçme aracından elde edilen sınav puanlarının var olan durumunu yansıtıp yansıtmadığı ile ilgilidir (Cohen ve Swerdlik, 2010: 182, Güler, 2013: 61). Burada ölçüt olarak kabul edilen puanlar hâlihazırda var olan puanlardır. Hazırlanan bir ölçme aracından elde edilen puanlarla halihazırda var olan puanlar arasındaki korelasyon değerlerinin yüksek olması da, bu ölçme aracının uygunluk geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin, bir kurumda yapılan düzey belirleme sınavında elde edilen puan ile geçerliği kabul edilmiş bir düzey belirleme sınavından elde edilen puan arasındaki korelasyon değerinin yüksek olması ise, bu

kurumun yaptığı düzey belirleme sınavının uygunluk geçerliği olduğu yorumu yapılabilir.

Yapı Geçerliği: Güler (2013: 59)'a göre, yapı geçerliği ölçme aracının teoride var olduğu düşünülen fakat gözle görülemeyen durumların pratikte ölçme derecesidir. Bir başka deyişle, yapı geçerliği ölçme aracıyla ölçülmek istenen özelliğin başka özellikler karışmadan ölçülebilme derecesidir. Örnekleme gerekirse, yukarıdaki açıklamaya göre, bir dil öğrencisinin dil becerisi teoride var olduğu düşünülen yapıdır; öğrencinin ilgili dildeki başarısını ölçmek için kullanılan sınav ise pratikte bu yapıyı ölçtüğü düşünülen ölçme aracıdır. Dolayısıyla bu ölçme aracının dil başarısını doğru bir şekilde ölçme derecesi, onun yapı geçerliği ile ilgilidir.

Gelbal (2013:) ise yapı geçerliğini şu şekilde ifade etmektedir:

“Her ölçme aracının ölçmek istediği bir yapı vardır. Bu yapılar bazen ‘başarı’, bazen ‘ilgi’ ve bazen de ‘tutum’ gibi psikolojik özellikler olabilir. Testlerin ölçmek istediği bu yapılara yönelik sorular ya da maddeler yazılır. Yazılan maddeler hep aynı özelliği ölçmeye yönelik olduğundan birbirlerine benzerlik gösterirler. Ancak bazen de aynı yapıyı ölçmek için yazılsa bile bu maddeler farklı yapılara yönelik bilgiler verebilir. Aynı yapıyı ölçen yeterli sayıda madde bir arada tutulduğunda ve farklı yapıları ortaya koyan maddeler dışarıda bırakıldığında testlerin yapı geçerliliği sağlanabilir.”

Bunu örnekleyecek olursak, bir okuma sınavında öğrencilerden okuduğunu anlama sorularını cevaplarırken aynı zamanda dilbilgisi kurallarına da dikkat etmelerini beklemek o sınavın yapı geçerliğini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu tür bir durum, öğrencinin okuduğunu anlama becerisi olsa dahi dilbilgisi etmeni de devreye girdiğinden sınavdaki performansının düşmesine sebep olabilir. Bu sebeple, sınavların ölçmeyi amaçladığı şeye yönelik hazırlanmalıdır.

2.1.1.2. Geçerliği Saptamanın Yolları

Cohen ve Swerdlik (2010: 173)'e göre, bir sınavın geçerliğini saptamada pek çok farklı yöntem bulunmaktadır ve bunlar genelde ‘stratejiler’ olarak adlandırılmaktadır. Örneğin, bunlardan kapsam geçerliği stratejileri, bir ölçüte dayalı geçerlik stratejileri veya yapı geçerliği stratejileri şeklinde bahsederiz. Kapsam geçerliği, bir ölçüte

dayalı geçerlik ve yapı geçerliğini ölçmek için sırasıyla kullanılacak üç yaklaşım şu şekildedir:

1. Sınavın içeriğini incelemek
2. Sınavdan alınan puanların diğer sınav puanları veya diğer ölçütlerle karşılaştırılması
3. Aşağıda bahsi geçen noktalarla ilgili geniş bir analiz yürütülmesi:
 - a. Sınavdan alınan puanların diğer sınav puanları ve ölçütlerle nasıl bağlantılı olduğu
 - b. Sınavdan alınan puanların, sınavın ölçmesi için tasarlanmış yapıyı anlamak için bir teorik çerçeve içinde nasıl anlaşıldığı

Douglas (2014: 34)'a göre de, aşağıda bahsi geçen karşılaştırmalar yapılarak, yapılan sınavın geçerliliğiyle ilgili bir sonuca varılabilir:

1. Öğrencilerin sınav performansları ve sınıf içi deneyimlerimize dayanarak hangi öğrencinin ilerleme kaydedip hangisinin kaydetmediğinin gözlemlenmesi
2. İlgili sınavdan alınan not ve bir önceki sınavdan alınan not
3. Sınavda sorulan bilgiler ve ders kitabında geçen bilgiler
4. Öğrencilerin sınavda yapamadıkları kısımlarla sınıf içinde nasıl uğraştıkları
5. Öğrencilerin şimdiki sınav performansları ve yeni bir materyalde gösterecekleri performans
6. Öğrencilerin sınav performansları ve ders dışında dili iletişim amaçlı kullanma becerileri

Douglas (2014: 34), yukarıda anlatılan karşılaştırmaların bazılarının diğerlerine göre daha titiz bir çalışma gerektirdiğinden bahsetmektedir. Örneğin, art arda yapılan sınavlardan alınan notların karşılaştırılmasıyla sınav performansı-öğrencilerin hangilerinin derste ilerleme kaydettiğinin karşılaştırılması arasında fark olacaktır. Çünkü biri kısa süre içinde gözlemlenebilirken, diğerinin gözlemlenmesi çok daha uzun süre gerektirebilir. Ayrıca belli bir sonuca varmak için daha çok veri toplanması gerekebilir. Sonuç olarak bu tür çalışmalar, yapılan sınavların geçerliği ile ilgili genel bir kanıt niteliğinde olabilir.

2.1.1.3. Geçerliliği Artırmanın Yolları

Güler (2013: 61) geçerliliği artırmanın bazı yollarından bahsetmektedir. Bunlar şu şekilde maddelendirilebilir:

- Ölçme aracında bulunan soru maddelerinin sayısı artırılabilir; ancak ölçme aracına daha fazla soru maddesi eklemek adına dersin hedeflerinin dışına çıkılmamalıdır. Çünkü bu durum, ölçme aracının kapsam geçerliliği üzerinde olumsuz etkiye sahip olabilir.
- Her bir soru tek bir davranışı ölçmelidir; aynı anda birden fazla davranışı ölçmeye çalışan soru maddelerinin olduğu bir ölçme aracının yapı geçerliliği düşük olabilir.
- Soruların zorluk düzeyi öğrencilerin düzeyine uygun olmalı ve sorular dersin hedefleri göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır; aksi takdirde kapsam geçerliliği düşük olan bir ölçme aracı ortaya çıkabilir.
- Öğrencilerin gerçek performanslarının ölçülebilmesi için sınavdan önce sınav soruları öğrencilerle paylaşılmamalı ve sınav sırasında herhangi bir öğrenciye yardım edilmemelidir.
- Sınav soruları yenilenmeli; her yıl aynı sorular sorulmamalıdır.

2.1.2. Güvenilirlik

Güvenilirlik de, bir sınavdan elde edilen sonucun güvenilir olup olmadığı ile ilgilidir. Buna göre, öğrenci aynı sınava farklı bir zamanda ikinci bir kez girdiğinde aldığı sonuç bir öncekinin aynısı veya ona çok yakın ise bu sınavın güvenilirliği olduğundan bahsedilebilir. Güvenilirliği etkileyen birtakım faktörler olabilir. Bunlar öğrenci kaynaklı, sınavın kendisiyle ilgili veya sınav ortamıyla ilgili olabilir. Öyle ki, öğrenci bir sınava uykusuz, aç, yorgun veya düşük bir motivasyonla girdiğinde alacağı sonuç bunlar olmadan gireceği sınavdakinden farklı olabilir. Aynı şekilde, sınav ortamının aşırı sıcak/ soğuk olması, sıraların çok küçük/ alçak olması veya ortamın karanlık/ fazla aydınlık olması gibi durumlar da sınavdan alınacak sonucu olumsuz yönde etkileyebilir. Sınav sırasında verilen/ sınav kitapçığında görülen yönergelerin eksik/ hatalı olması veya yazıların çok küçük olması gibi etkenler de

sınav sonucunun normalden çok farklı gelmesine sebep olabilir. Dolayısıyla, yukarıda bahsedilen durumlar veya benzerleri sınavın güvenilirliğini etkilemektedir.

2.1.2.1. Güvenilirliği Artırmanın Yolları

Hughes (2003: 44-50) güvenilirliği artırmanın yollarından bahsetmektedir. Buna göre, bir sınav ölçülecek şeyle ilgili yeterli miktarda örnek barındırmalıdır. Yani sınava dâhil edilen soru maddelerinin sayıca fazla olması herhangi bir konu veya becerinin daha güvenilir bir şekilde ölçülmesini sağlayacaktır. Ancak, yukarıda da bahsedildiği gibi, bu durum kapsam geçerliğini düşürmeyecek nitelikte olmalıdır.

Başarı düzeyi olarak güçlü ve zayıf öğrenciler arasında ayırım yapamayan soru maddelerinin dâhil edilmesi sınavın güvenilirliğini olumsuz etkilemektedir. Çünkü bu tür soru maddeleri, sınav farklı zamanlarda uygulandığında bundan elde edilecek sonuçları karşılaştırmada etkisiz olacaktır. Dolayısıyla, bu tür maddelerin sınavda yer almasına gerek olmayacaktır. Ancak Hughes, sınavın ilk birkaç sorusunda bu tür soru maddelerine yer verilebileceğinden bahsetmektedir. Böylece, öğrenciler bildikleri türde sorularla karşılaşacak ve bu soruları doğru cevaplama ihtimalleri artacaktır. Bu da, sınav henüz başlamışken onların özgüvenini arttıracaktır.

Bir diğer durum ise öğrencilere sınavda çok fazla özgürlük tanınmasıdır. Sınavı daha güvenilir hale getirmek için, soruların çok geniş kapsamlı olmaması; konuların belli açılardan ele alınması gerekmektedir. Örneğin, öğrencilerden kirlilik üzerine bir paragraf veya deneme yazısı yazmalarını beklemektense, hava kirliliğinin insan sağlığı üzerine etkisi gibi konuyu çok daha daraltarak ve belirli bir çerçevede dâhilinde vermek sınavın güvenilirliğini artırmaya yönelik olacaktır. Aksi takdirde, öğrencilerin yazacağı yazılar çok farklı konulara değinmiş olabilir ve yazılarda bir konu bütünlüğü olmaz.

Bir diğer maddede, Hughes belirsizliğe yer vermeyen soru maddelerinin yazılmasından bahsetmektedir. Öğrencinin soru maddesinden anladığı ile sorulmak istenen şeyin aynı olması gerekmektedir. Net bir şekilde ifade edilmemiş, açık olmayan soru maddeleri öğrencileri yanlış yönlendirebilir. Bu da, sınav farklı zamanlarda uygulandığında öğrencilerin farklı sonuçlar almasına yol açabilir.

Hughes'un değerlendirmelerinden hareketle sınav güvenirliliğini artırmak için Şu Şekilde çıkarımlarda bulunabiliriz:

Bir lme aracı, ölçülmek istenen davranış ile ilgili yeterli miktarda örnek barındırmalı; hedef ğrenci düzeyine göre ne çok kolay ne de çok zor olmalı; açık, anlaşılır ve belli bir ereve ile sınırlandırılmıŐ soru maddeleri içermelidir. Böylece bu lme aracının güvenilirliği sağlanmış olacaktır.

Sınavlarda güvenilirliği artırmanın diğer bir yolu da sınavın düzgün bir biçimde basılmıŐ ve yazılanların okunabiliyor olmasıdır. Soruların net bir biçimde okunmadığı ve sınav kitapçının düzgün bir biçimde hazırlanmamıŐ olduğu sınavlarda öğrenciler normalde yapabildiklerinden daha farklı sonuçlar alabilirler.

Sınava girecek kişilerin sınav formatı ve sınavda kullanmaları gereken tekniklerden haberdar olmaları gerekmektedir. İlk kez karşılaştıkları bir format veya sınav tekniği olduğunda, kimi öğrenciler yapmaları gereken Şeyi açık bir biçimde anlamayabilir, böylece sınavdan alabileceğinden daha düşük bir not alabilir.

Sınavların yapıldığı ortamlar fiziksel anlamda eşit fırsatlar sunmalı ve sınav ortamında dikkat dağıtılabilecek unsurlar bulunmamalıdır. Örneğin, bir sınavda dinleme bölümü varsa tüm sınav salonlarında dinleme metni aynı anda baŐlatılmalı veya gürültü gibi dikkat dağıtılabilecek etmenler en aza indirilmelidir.

Değerlendirmede objektif sonuçlar alınabilecek soru maddelerinin kullanımı da güvenilirliği artırmanın yollarından biridir. Burada kullanılabilir soru maddesi türleri çoktan seçmeli veya tek ve net cevabı olan açık uçlu sorular olabilir.

Aynı Şekilde, not verme işlemini yapacak olan kişilerin de konuyla ilgili olarak eğitilmesi gerekmektedir. Herkesin aşağı yukarı aynı Şekilde değerlendirmesini sağlamak için bu kişiler bir araya getirilebilir, göz önünde bulundurmaları gereken noktalar hatırlatılabilir, sonuç değerlendirmesinde karşılaşabilecekleri farklı türlerde performanslar örnek olarak gösterilebilir ve hep birlikte tartışarak bu örnek performansları notlandırmaları istenebilir. Böylece, değerlendirme aşamasında ne yapmaları gerektiği konusunda herkesin zihninde ortak fikirler olacaktır. Bu da, not veren kişilerin arasındaki güvenilirliği artırmaya yönelik bir adımdır.

Sonuçları değerlendiren kişi sayısının birden fazla olması da güvenilirliği artırmaya yöneliktir. Bir sınav kâğıdını en az iki farklı kişinin notlandırması ve sonrasında notlarını karşılaştırmaları, öğrencinin notunun daha objektif bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olacaktır. Sınavı notlandıran kişilerin verdiği notlar aşağı yukarı benzer veya aynı ise, notlandırma güvenilir olacaktır. Ancak, bir kişinin verdiği not çok düşük diğerinki çok yüksek ise, bu sınav kâğıdına üçüncü/dördüncü bir kişi tarafından da bakılabilir. Böylece, verilmesi gereken not ile ilgili daha güvenilir bir yol izlenmiş olur.

2.1.3. Özgünlük

Bachman ve Palmer (1996: 35) özgünlüğü; hedef dil kullanımı görevi ve verilen bir dil sınavının özellikleri arasındaki uyum derecesi olarak tanımlamaktadır. Bir başka deyişle sınavın özgünlüğü, sınavda kullanılan dilin, hedef dildeki gerçek yaşamda kullanılan dil ile ne derece uyumlu olduğudur. Weir (2005: 61) sınavlarda kullanılan metinlerin ve aktivitelerin, öğrencilerin yaşamlarında muhtemelen maruz kaldıkları/kalacakları dil kullanımına mümkün olduğunca yakın olması gerektiğinden bahsetmektedir. Aynı zamanda, bunu tam anlamıyla sağlayabilmenin zor olduğunu da ileri sürmektedir. Aynı şekilde, konuşma sınavlarında da, gerçek yaşamdaki farklı durumların gerektirebileceği dil kullanımlarının hepsine hitap etmek pek mümkün olmayacaktır. Bununla ilgili olarak, duruma uygun içeriklerle hazırlanmış sınavlar kullanılabilir. Örneğin, tıp öğrencilerinin olduğu bir gruba yönelik bir konuşma sınavı, doktor-hasta diyalogları üzerine hazırlanabilir. Ancak, tahmin edileceği üzere, bu sınav pilot aday öğrencilerin olduğu bir grupta işe yaramayacak ve sınavdan alınan sonuçlar çok daha kötü olacaktır. Zheng ve Iseni (2017: 9) de gerçek yaşam performansını tanımlamanın çok net olmadığını ileri sürmektedir. Ayrıca, gerçek yaşam performansının direkt olarak tekrarlanamayacağını, çünkü bir sınavda gerçek yaşam görevi örneklendirildiğinde, bunun bazı özelliklerinin öyle ya da böyle değişeceğinden bahsetmektedir.

Tüm bunlardan hareketle, hedef dilde yapılan sınavların o dilde günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumlar, konular ve dil kullanımı içermesinin tercih edildiği

sonucuna varılabilir. Tek bir sınava hedef dile ait her şeyi dâhil etmek mümkün olmayacağından, bunun mümkün olduğunca yapılması ise makbuldür.

2.1.4. Sınav Etkisi

Alderson ve Wall (1993: 115-118) sınavların öğretimi etkilediğini; bunun da genel eğitim döngülerinde ‘sınav etkisi’ olarak adlandırıldığını ileri sürmektedir. Onlara göre sınavların sınav öncesinde olumlu ya da olumsuz herhangi bir etkisi söz konusu değildir. Bununla birlikte, kötü bir sınav hazırlanmışsa sınav sonrasında sınavın etkisi olumsuz olarak hissedilir. Aynı şekilde, Sınav Etkisi Hipotezi’ne göre, iyi sınavların da olumsuzdan ziyade olumlu etkileri olması gerekir. Çünkü sınavlar sınıf içinde olan şeyleri yönlendiren güçlü belirleyicilerdir. Alderson ve Wall (1993: 120) konuyla ilgili bazı ‘Sınav Etkisi Hipotezleri’nden bahsetmektedir. Buna göre, sınavlar öğretimi ve öğrenmeyi etkilemektedir. Bunu biraz daha incelediğimizde, sınavların hangi konunun öğretileceğine ve nasıl öğretileceğine yön verdiği sonucuna ulaşılabilir. Aynı şekilde, öğrencilerin de neyi nasıl öğreneceğini yönlendirdiği yorumu yapılabilir. Akpınar ve Çakıldere (2013: 83) de çalışmasında, sınav etkisi üzerine yapılan bazı araştırmaların sonuçlarından bahsetmektedir. Buna göre, sınavlar hem bir birey veya küçük bir grup olarak tanımlanabilecek kişiler üzerinde mikro düzey etkiye hem de daha büyük topluluklar üzerinde makro düzey etkilere sahiptir.

Sınavların hem bireyler hem de kurumlar üzerinde etkili olduğu sonucuna varabiliriz. Bu doğrultuda, yapılması gereken ise olumlu etki oluşturacak sınavlar hazırlamak olacaktır. Bunu sağlamak için ise Hughes (2003: 53-56) şu önerilerde bulunmaktadır:

- Sınavlarda geliştirmek istenilen beceriler ölçülmelidir. Örneğin, bir dinleme sınavında bu beceriden başka beceriler de aynı anda ölçülüyorsa bu öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratabilmektedir.
- Sınavlar geniş çapta ve tahmin edilemeyecek biçimde test etmelidir. Örneğin, bir yazma dersinde sadece iki yazı türü öğretiliyse, sınavda sorulacak olanın da bu iki yazı türünden biri olacağını tahmin etmek zor olmayacaktır. Bu durumun da bireylerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi daha olumsuz yönde olacaktır.

- Kriteria dayalı ölçme yapılmalıdır. Kriteria dayalı ölçme yapıldığında, öğrenciler başarılı olma/ olmama koşullarından haberdar olacakları için bu durum, sınavların onlar üzerinde daha olumlu etkiler bırakmasına yardımcı olacaktır.
- Başarı ilgili dersin hedeflerine dayanmalıdır; dersin hedeflerine ulaşıldığında yapılan sınavlardan daha güzel sonuçlar alınacaktır.
- Sınavların öğrenciler ve öğretmenler tarafından anlaşıldığından emin olunmalıdır. Anlaşılmadığında ise, öğrenciler kendilerinden ilgili sınavda ne beklediğini anlayamayacaklarından daha düşük sonuçlar elde edebilirler. Öğretmenler de sınavı anlayamadıklarında, öğrencileri sınavla ilgili olarak yanlış yönlendirebilirler.
- Gerektiğinde sınav görevlilerine yardımcı olunmalıdır. Böylece onların da sınavlara aşinalık kazanmaları sağlanmış olur. Sınavların daha iyi anlaşılabilmesi için gerekli açıklamalar yapılmalı veya eğitimler verilmelidir.
- Masraflar göz önünde bulundurulmalıdır; diğer durumların eşit olduğu kabul edilirse, iyi sınavların hazırlanması, uygulanması, sonuçlandırması kolay ve ucuz olmalıdır.

2.1.5. Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Araçlar ve Yöntemler

Ölçme ve değerlendirme pek çok şekilde yapılabilir; ancak bu amaçla kullanılan bazı araç ve yöntemleri Demirel (2015: 246-251) yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, kısa cevaplı testler ve çoktan seçmeli testler şeklinde sıralamaktadır. Bunların devamında ise bazı alternatif değerlendirme tekniklerinden bahsetmektedir. Bu teknikler gösteri, anekdotlar, tartışma, sergileme, görüşme, deneyler, sözlü sunum, projeler ve kendini değerlendirmedir.

Değerlendirme iki farklı şekilde yapılabilir. Bunlardan biri norm dayanaklı değerlendirme (bağıl değerlendirme), diğeri ise ölçüt dayanaklı değerlendirmedir (mutlak değerlendirme). Brown (1996: 2-3)'e göre, norm dayanaklı değerlendirme genel dil becerilerini ölçmek için yapılır. İngilizce yeterlik sınavı ve düzey belirleme sınavı buna örnek gösterilebilir. Öğrencinin aldığı sonuç, aynı grup içindeki diğer kişilerin aldığı sonuçla karşılaştırılır. Bu tür değerlendirmelerde, öğrenciler ne tür sorularla karşılaşacaklarını bilmezler. Kriter dayanaklı değerlendirmede ise net bir şekilde tanımlanmış ve belirli hedefler yer almaktadır. Bu hedefler genellikle belirli

bir kurs, program, okul vb. için özel olarak hazırlanmıştır. Başarı sınavı ve tanılama sınavı bu tür sınavlara örnek gösterilebilir. Kriter dayanaklı değerlendirmede öğrencinin aldığı sonuç diğer öğrencilerin sonuçlarıyla karşılaştırılmaz; bu da, öğrencinin belli bir hedef doğrultusunda öğretilmiş olan bilgi veya becerinin ne kadarını öğrendiğini göstermektedir. Bu tür değerlendirmelerde, öğrenciler belirlenmiş hedefler doğrultusunda ne tür sorularla karşılaşacaklarını bilirler.

Yukarıda bahsi geçen değerlendirme türlerinin örnekleri olarak gösterilen test çeşitlerini Özcan Demirel (t.y. : 142) şu şekilde sunmaktadır.

Tanılayıcı	Biçimlendirici	Düzy Belirleyici
Yetiklik (Aptitude)	Biçimlendirici Sınav	Bitirme Sınavı
Tanırna	a. Kısa Sınav	a. Başarı
Yerleştirme	b. Ara Sınav	b. Yeterlik
Muafiyet		
GİRİŞ	SÜREÇ	ÇIKIŞ

Tablo 2.4. : Değerlendirme ve Test Çeşitleri

Tablodaki bilgilerden hareketle, tanılayıcı ve biçimlendirici sınavlar ölçüt dayanaklı değerlendirme türünden ve düzy belirleyici sınavlar da norm dayanaklı değerlendirme türündendir denebilir.

Daha sağlıklı öğrenme ve öğretime ortamlarının oluşturulabilmesi için ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Altmışdört (2010: 176)'ün da çalışmasında belirttiği gibi, öğrenciler tarafından kazanılan girdilerin niteliği ve niceliği, öğrenmede yaşanan zorlukların belirlenmesi ve başarının ölçülmesi için ölçme-değerlendirmeye geniş çapta yer verilmektedir. Bu yolla öğrenim sürecine yönelik eksikler belirlenir, öğrenenlerin başarı ve başarısızlıkları saptanarak bu alanla ilgili iyileştirme çalışmalarının oluşturulması sağlanır.

2.1.6. Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisinin Ölçülmesi

Köse (2004: 2008) Avrupa Konseyi Yabancı Dil Eğitimi Ölçütlerine uygun olarak yaptığı araştırmalarda, hazırlanan sınavları inceleyerek konuşma becerisiyle ilgili olarak bazı sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçları da, Göçer (2015: 52) aşağıdaki tabloda özetlemektedir:

Beceri Alanı	Sınav Türü	İletişimsel Etkinlikler	Soru Tipi	Süre	Açıklama
Konuşma	Karşılıklı Konuşma	- Genel olarak karşılıklı konuşma. - Bilgi alışverişinde bulunma. – Röportaj yapma. – Sohbet etme. – Tartışma. ...	İki kursiyere farklı ama birbiriyle bağlantılı iki yönerge vererek konuşmalarını sağlamak.	15'	- Konuşmayı sürdürebilme. - Şaşırma, mutluluk, üzüntü gibi duyguları ifade edebilme. - Karşılıklı fikir alışverişinde bulunma.
Konuşma	Sözlü Anlatım	- Tasvir etme. - Hikâye ya da olay anlatma. -Yorumlama. -Kendi görüşlerini aktarma.	Verilen bir metin ile ilgili özet ve değerlendirme.	15'	- Kısa bir alıntıyı metne sadık kalarak basit bir dille aktarabilme -Metin ile ilgili kişisel düşünceleri açıklayabilme
Sınavı yürüten öğretim elemanlarının bakış açıları ve kişisel değerlendirmeleri puanlamada farklılık gösterebileceğinden karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım bölümlerinde değerlendirme yapılırken aşağıda belirtilen değerlendirme ölçütlerine göre hareket edilmesi önemlidir.					
Tutarlılık	Genel geçerliği olan birçok konuda konuşabilmesi ve kendi bakış açısını değerlendirmesi için geniş ve yeterli derecede konuşma çeşitliliğine sahip olmalıdır; konuşma esnasında belirgin bir şekilde sözcükler aramaz ve konuşmasını birkaç cümle yapısıyla yapmaz.				
Doğruluk	İletişimde, dil bilgisine hâkim bir davranış gösterir. Yanlış anlamalara yol açacak hatalar yapmaz ve yaptığı hataları kendisi düzeltir.				

Tablo 2.5. : Konuşma Becerisiyle İlgili Sonuçlar

Akıcılık	Konuşma akışını aynı hızda sürdürebilir. Duruma göre sözcük veya cümle kalıplarını bulmada biraz düşünse bile bu durum konuşma sürecinden kopmalara yol açmaz.		
Etkileşim	İletişime doğrudan başlayabilir, gerekli durumda konuşucu rolünü üstlenebilir, isterse konuşmayı sonlandırabilir, emin olduğu konularda konuşmaya eklemeler yapabilir ve başkalarını konuşmaya davet edebilir.		
Beceri Alanı	Beceri Türü	Sınav Türü	Beceri (Etkinlik Çerçevesi)
Konuşma	Karşılıklı Konuşma	Sözlü Sınav	Sınava katılan iki adaya farklı ama birbiriyle bağlantılı iki yönerge verilerek karşılıklı konuşmalarını sağlamak.
Konuşma	Sözlü Anlatım	Sözlü Sınav	Verilen bir metin, resim, resim zinciri, cümle ile ilgili düşünceleri anlatma.

Tablo 2.5. : Konuşma Becerisiyle İlgili Sonuçlar

Göçer (2015: 53) konuşma yeterliklerinin belirlenmesinde göreve dayalı etkinliklerin kullanılmasının gerekliliğinden bahsetmekte ve bunların değerlendirmelerin amacına hizmet ettiğini belirtmektedir. Konuşma becerisini değerlendirmek için yapılabilecek çalışmalara ise diyaloglar, rol yapma ve dramatizasyon etkinliklerini örnek olarak vermektedir.

Dünya çapında, konuşma becerisini ölçmek için yapılan sınavlarda kullanılan materyallere bakıldığında bunların sınav hakkında bilgi ve yönergeler, konuşma becerisini değerlendirme kriteri, sınav sorularını ve resimlerini içeren bir öğrenci kitapçığı ve bunlara ek olarak puanlama tablosunu içeren bir öğretmen kitapçığından oluştuğu görülmektedir.

2.1.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinde Ölçme ve Değerlendirme

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme konusunda ülkemizde Yunus Emre Enstitüsü'nün uyguladığı Türkçe Yeterlik Sınavı bir kaynak niteliğindedir. Yurtdışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlarda da uygulanması bakımından uluslararası niteliğe sahip bir sınavdır. Bu anlamda, bu çalışmaya önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Okuma, yazma, dinleme gibi becerilerin yanı sıra, öğrencilerin konuşma becerisinde de yeterli olup olmadıkları bu

sınav aracılığıyla ölçülmektedir. Sınavın konuşma bölümü iki farklı soru türünden oluşmaktadır. Bunlar ‘Bağımsız Konuşma’ ve ‘Karşılıklı Konuşma’ şeklindedir. Bölümler için sırasıyla 5 ve 10 dakika süre ayrılmıştır. Sınavın değerlendirme aşamasında iki değerlendirici görev almaktadır ve belirlenen ölçek doğrultusunda puanlama yapmaktadırlar. Bağımsız Konuşma bölümünde öğrenciye bir konuyla ilgili sorular yöneltilmekte, hazırlanması için belli bir süre tanınmakta ve bunun üzerine konuşması beklenmektedir. Karşılıklı Konuşma bölümünde de öğrenciye bir konu ile ilgili sorular yöneltilmekte ve karşılıklı konuşma ortamı sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra, farklı dillerde ve çeşitli düzeylere göre hazırlanmış TELC sınavları da çalışmaya ışık tutan diğer bir kaynaktır. Yunus Emre Enstitüsü’nün uyguladığı Türkçe Yeterlik sınavı gibi, TELC’nin uyguladığı Türkçe A2 düzeyi sınavı da gerek soru türleri, gerek de puanlama aşaması hususunda yönlendirici olmuştur.

İlgili alan yazında konuşma becerisi üzerine pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Konuşma becerisini kazandırma ve geliştirme üzerine yapılan tez çalışmaları ve başlıca makalelere bakıldığında aşağıdaki çalışmaların yapıldığı görülmektedir:

-Göçer, Ali: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması” , **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Aralık 2015, (Çevrimiçi), <https://dergipark.org.tr/download/article-file/321320>.

-Uçak ve Gökçü: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri (Erbil Örneği)”, **Journal of Turkish Language and Literature**, (Çevrimiçi),

https://www.turkcede.org/images/makaleler_pdf/YTO2/yabanci-dil-olarak-turkce-ogrenen-ogrencilerin-konusma-becerisini-gelistirme-stratejileri-erbil-ornegi.compressed.pdf.

-Duman, Gül Banu: “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı” **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 2013, (Çevrimiçi), <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/14868>.

Bunun yanı sıra, konuşma becerisi üzerine yapılan diğer tez çalışmaları ve başlıca makaleler şunlardır:

-Candaş-Karababa, Canan: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 2009, (Çevrimiçi), <https://dergipark.org.tr/auebfd/issue/38389/445203>.

-Keser, Sevil: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler”, (Çevrimiçi), <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/4705/sevil%20keser%20tez%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

-Kızıldağ, İsmail: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Dersleri Hakkındaki Görüşleri”, 2018, (Çevrimiçi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.

-Yazıcı, M. Hüseyin: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sözlü İletişim Stratejileri: Konuşma Becerisi”, 2018, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.

Görüldüğü üzere konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmalar genellikle bu beceriyi geliştirme, materyal hazırlama, kullanılabilecek stratejiler veya yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan problemler üzerinde durmaktadır. Alan yazında konuşma becerisinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili şu çalışma bulunmaktadır:

-Gülle, Talip: “Development of a Speaking Test for Second Language Learners of Turkish (İkinci Dil olarak Türkçe Konuşma Testi Geliştirilmesi)”, 2015, (Çevrimiçi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda konuşma becerisiyle ilgili değerli çalışmalar yapıldığı açıkça görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme konusu üzerinde yapılan çalışmaların çeşitliliğine katkı sağlamak amacıyla da, bu çalışma kapsamında A2 düzeyinde bir konuşma sınavı geliştirilerek geçerli ve güvenilirliği üzerinde durulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

METODOLOJİ

Bu bölümde bu çalışmada uygulanan metotlar ve prosedürlerden bahsedilecektir. Çalışmanın amacı, araştırma soruları, katılımcılar, veri toplama prosedürleri, notlandırma prosedürleri ve verilerin analizi üzerinde durulmaktadır.

3.1. Araştırma Soruları

Çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma soruları incelenmiştir:

1. Sınavda kullanılacak sorular ne türde olmalıdır?
2. Sınavın bağlam geçerliği nasıl sağlanmaktadır?
3. Sınavın güvenilirliği nedir?
 - a. Puanlama sürecini güvenli hale getirmek için ne yapılmalıdır?
 - b. Puanlama sürecinde öğretmenlerin verdiği puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışma kapsamında incelenen sorulardan yola çıkıldığında, ilk soruyla ilgili olarak uluslararası geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış sınavlar incelenerek kullanılabilir yeni soru türleri belirlenmiştir. İkinci araştırma sorusuyla ilgili olarak, Avrupa Ortak Başvuru Metninde A2 düzeyi için verilen düzey tanımlamaları göz önünde bulundurulmuştur. Bu tanımlamalarda belirtilen yeterlikler doğrultusunda sorular hazırlanmış ve soruların uygunluğu konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Üçüncü soruda belirtilen sınavın güvenilirliğini sağlamak için adayların sınavları üç farklı öğretmen tarafından değerlendirilmiş ve bunun daha güvenilir olmasını sağlamak için de Cambridge English sınavlarında kullanılan analitik puanlama kağıtları bir kılavuz niteliğinde kullanılmıştır. Buna ek olarak, değerlendirilen her bir başlıkla ilgili olarak (Dil Bilgisi ve Sözcük Bilgisi, Telaffuz, Etkileşimsel İletişim) öğretmenlerin verdiği puanlar arasında bir tutarlılık olup olmadığına bakılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Çalışmada İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde Türkçe öğrenen 57 öğrenci yer almıştır. Öğrenciler farklı ülkelerden kişilerden ve Türkiye'de bir üniversitede

öğrenim görmek için öncesinde Türkçe öğrenen kişilerden oluşmaktadır. 18 -25 yaş grubundan oluşan öğrenciler en az 4 aydır Türkiye’de yaşamaktadırlar ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’nde A1 düzeyinde Türkçe öğrenmeye başlamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrenciler farklı yerleşkelerde eğitim görmektedir. Hepsi A2 düzeyinin sonunda olmasına rağmen, öğrenme hızı değişkenlik gösterebilmekte ve bu da başarılarını etkileyebilmektedir. Öncelikli olarak bu durumun başarıyı olumsuz etkilemeyeceği, öğrencilerin hepsinin hedeflenen düzey yeterliklerini göstereceği varsayılmıştır. Bunun dışında, çalışma kapsamında uygulanan sınavdaki soru türlerine öğrenciler aşina olmayabilirler; ancak Avrupa Ortak Başvuru Metninde A2 düzeyinde konuşma becerisi için verilen tüm yeterliklere sahip olduğu varsayılmıştır. Ayrıca, farklı milletlerden gelen öğrencilerin farklı art alan bilgisine sahip olmasının sınav performansı üzerinde olumsuz herhangi bir etki oluşturmadığı varsayılmıştır.

3.3. Araçlar

Aşağıda bu çalışmada veri toplama aşamasında kullanılan araçlar hakkında bilgi verilmiştir.

3.3.1. Konuşma Sınavı Soruları

Çalışma kapsamında kullanılan sorular, bir uzmanın ve yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken Avrupa Ortak Başvuru Metninde A2 düzeyinin konuşma bölümleri için verilen, A2 düzeyindeki bir öğrencinin konuşma becerisindeki yeterliklerini anlatan ifadeler göz önünde bulundurulmuştur. Soruların oluşturulması aşamasında dünya çapında geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilmiş konuşma sınavlarında kullanılan görev türleri referans alınmıştır.

3.3.2. Puanlama Kağıdı

Öğrencilerin performanslarını puanlamak amacıyla Cambridge English konuşma sınavlarında kullanılan A2 düzeyi için hazırlanmış analitik puanlama kağıtları kullanılmıştır. Bu dokümanda öğrenciler üç kritere göre puanlanmıştır. Bunlar Dil

Bilgisi & Sözcük Bilgisi, Telaffuz ve Etkileşimsel İletişim'den oluşmaktadır. Her puan aralığında A2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisi için göstermesi beklenen performanslar tanımlanmıştır.

3.3.3. Görev Değerlendirme Formu

Sorular oluşturulup sınav formatına getirildikten sonra öğrencilerin sorularla ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla bir görev değerlendirme formu verilmiştir. Bu form Gülle (2015)'in yüksek lisans tezinde kullanmış olduğu görev değerlendirme formundan uyarlanmıştır. Formdaki maddeler soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı, soruların cevaplanması için verilen sürenin yeterli olup olmadığı, resimlerin konuşmayı yönlendirmede yardımcı olup olmadığı, soruların gerçek hayatta karşılaşılabilecek konularla benzer olup olmadığı, soruların derste öğrendikleri konularla ilgili olup olmadığı, soruların ilgi çekici olup olmadığı ve zorluk derecesi hakkındaki düşüncelerini kapsamaktadır. Bu form çalışmanın sonundaki Ekler bölümünde bulunmaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde hazırlanan on soru türünden sınavda kullanmak üzere rastgele üç tanesi seçilmiştir. Soruları seçerken yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına yeni olabilecek türlere öncelik verilmiştir. Soru türlerinin ilki öğrencilerin herhangi bir konuyla ilgili bireysel konuşmalarını gerektirmektedir. Gerekliğinde, öğretmen öğrencinin cevapları doğrultusunda ona ek sorular da sorabilmektedir. İkinci soru türü ise karşılıklı konuşma gerektirmektedir. Dolayısıyla, öğrencileri ikili halde - en son bir kişi tek kalırsa da üç kişi halinde – sınava almak gerekmektedir. Bu kısımda ise, öğretmen adaylara bir konu vermekte ve birinci adayın ikinci adaya konu ile ilgili sorular sormasını istemektedir. Sorular hakkında yönlendirmek ve yardımcı olmak amacıyla adaylara bazı anahtar sözcükler de verilmektedir. Birinci aday soru sorduktan sonra, farklı bir konu ile ilgili olarak bu sefer de ikinci aday birinci adaya soru sormaktadır. Üçüncü bölümde ise yine karşılıklı konuşma bulunmaktadır. Ancak bu sefer, her iki aday da kendilerine verilen ortak konu ile ilgili tartışmakta ve bir karara varmaktadır. Bu görevde yardımcı olması adına

adaylara konuyla ilgili bazı resimler verilmektedir. Sınavda kullanılan soru türleri için verilen süreler şu şekildedir:

Bölüm	Görev Türü	Verilen Süre
1	Sözlü Anlatım	2-3 dakika
2	Karşılıklı Konuşma	2-3 dakika
3	Tartışma	3-4 dakika

Tablo 3.1. : Sınavda Kullanılan Soru Türleri İçin Verilen Süreler

Bu süreler iki aday için tahmini olarak verilen sürelerdir. İki aday için toplam süre yaklaşık 10 dakika, üçüncü bir aday olduğunda ise yaklaşık 15 dakikadır. Öğrencilere sınav bittikten sonra doldurmaları için görev değerlendirme formu verilmiştir.

Adaylar soru türlerine aşina olmayabilecekleri için öncelikle yapmaları gerekenler sözlü olarak açıklanmış, sonrasında ise örnek performanslar gösterilmiştir. Böylece açıklamaların tam olarak anlaşılmasının sınav performansını olumsuz etkilemesinin önüne geçilmiştir.

Sınavı uygulamak için İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi ile iletişime geçilmiş, A2 düzeyini henüz bitirmiş öğrencilerin olduğu gruplarla çalışılmıştır. Sınava katılan sınıfların mevcudu ortalama 15 kişidir; tek bir sınıftaki öğrencilerin sayısı yetersiz olacağından uygulama birkaç sınıfta yapılmıştır.

Güvenilirliği artırmak adına üç öğretmenle çalışılmıştır. Öğretmenlerden biri araştırmacının kendisi, diğerleri ise araştırmacının meslektaşlarıdır. Sınav uygulanmadan önce öğretmenler Cambridge English konuşma sınavlarının puanlama süreci ile ilgili eğitimlere katılmışlar ve bu eğitimlerde örnek sınav performansları ile ilgili videolar izlemişlerdir. Öğretmenler performansları daha objektif bir şekilde değerlendirebilmek için adayların sınav boyunca seslerini kaydetmiştir. Sınav sonrasında ise puanlama konusunda ihtiyaç duydukları noktada bu kayıtları tekrar dinlemişlerdir.

3.5. Puanlama Süreci

Verilen puanların güvenilirliğini ölçmek amacıyla, ilk aşamada birinci ve ikinci öğretmen, adayların performanslarını dil bilgisi & sözcük bilgisi, telaffuz ve etkileşimsel iletişim kriterleri altında notlandırmıştır. Performansları dinledikten sonra öğretmenler verilen notları karşılaştırmış, verdikleri puanlar arasındaki farklılık her bir kriter için 1'den fazla ise performansları tekrar dinlemişlerdir. Bu farklılığın 1 olma sebebi ise, Cambridge English konuşma sınavlarında izlenen yöntemdir. Burada da iki öğretmenin verdiği puanların arasındaki fark en fazla 1 olmalıdır. Sonrasında ise, sınav üçüncü öğretmen tarafından da notlandırılmış ve verilen puanların arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bunun dışında, öğretmenlerin verdiği puanların ne kadar güvenilir olduğuna bakmak amacıyla, ikinci öğretmen rastgele seçilen 20 öğrencinin performansını tekrar notlandırmıştır. Bu öğretmenin ilk verdiği notlarla ikinci defa verdiği notlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

3.6. Sınavın Geçerliği Üzerine

Konuşma, dilbilimsel olmasının yanı sıra bir 'sosyal' olgudur. Kullanıcı, bir bağlama göre belli davranışlarda bulunması gereken bir 'sosyal kişi'dir. (North, 2009'dan alıntılan Taylor, t.y.) Bu durumda, bir sosyal bir kişi olan konuşucunun, konuşma becerisini kullanması için düşünme, planlama, analiz etme gibi bir takım zihinsel işlemlerde bulunması gerekmektedir. Bu kapsamda, Geçerlik Weir (2005:46)'in önerdiği sosyo-bilişsel çerçeve kapsamında değerlendirilmiştir. Bu çerçevede, sınava girenlerin özellikleri, bağlam geçerliği, teori temelli geçerlik, puanlama geçerliği, yordama geçerliği ve bir ölçüte dayalı geçerlik sunulmaktadır. Ancak bu çalışma kapsamında sadece sınava girenlerin özellikleri, bağlam geçerliği ve puanlama geçerliği üzerinde durulmuştur. Aşağıdaki şemada bu çalışma kapsamında incelenen başlıklar verilmiştir.



Şekil 3.1. : Weir (2005:46)'in Konuşma Becerisi için Önerdiği Sosyo-Bilişsel Çerçeve

3.6.2. Sınava Girenlerin Özellikleri

Bir sınav oluşturulurken göz önünde bulundurulması gereken konuşmacı özellikleri üçe ayrılmaktadır. Bunlar fiziksel / fizyolojik, psikolojik ve deneyimsel özelliklerdir. Fiziksel / fizyolojik özellikleri incelediğimizde karşımıza yaş, cinsiyet ve engelli olma durumu çıkmaktadır. Sınavı oluşturma aşamasında soruların yönlendirileceği hedef kitle üniversite öğrencilerinden oluştuğundan, bu yaş grubunun ilgisini çekebilecek ve ihtiyaçları doğrultusunda sorular oluşturulmaya çalışılmıştır. Sorular

oluşturulurken herhangi bir cinsiyet ayrımı yapılmamıştır. Ayrıca oluşturulan sorular, engelli konuşucuların olma durumunda da, onları herhangi bir şekilde zorlamayacak şekildedir. Psikolojik özellikler incelendiğinde, karşımıza kişilik, motivasyon ve duygusal şema çıkmaktadır. Oluşturulan soruların, öğrencilerin kişiliklerine göre değişiklik gösterecek, motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyecek veya geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları şeylerin sınav performansını etkilemeyecek şekilde olmasına dikkat edilmiştir. Deneysel özelliklerde ise anadil, kültürel birikim, eğitim düzeyi ve hayat deneyimleri yer almaktadır. Aynı şekilde, soruların öğrencilerin kültürel birikim, eğitim düzeyi veya geçmiş yaşam deneyimlerinden yola çıkarak cevaplayabilecekleri şekilde olmasına önem verilmiştir.

3.6.3. Sınavın Bağlam Geçerliliği

Bir konuşma becerisi için gereken bağlam ve dilbilimsel özelliklerden bahsetmek gerekirse, Weir (2005) bunları sınavın yapısı, sınavın gerektirdikleri ve sınavın uygulaması olmak üzere üç gruba ayırmaktadır. Amaç, cevap formatı, bilinen kriter, ağırlık, sınav sorularının sırası ve zaman kısıtlaması sınavın yapısı başlığının altında toplanmaktadır. Sınavın gerektirdikleri ise dilbilimsel açıdan ve öğretmen açısından değerlendirilmektedir. Dilbilimsel açıdan sınavın gerektirdikleri iletişim kanalı, bağlam modu, uzunluk, bilginin doğası, konuya aşina olma / içerik bilgisi, sözcüksel kaynaklar, yapısal kaynaklar ve fonksiyonel kaynaklar şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmen açısından ise konuşma hızı, aksan çeşitliliği ve tanıdık olma durumu şeklinde sıralanmaktadır. Fiziksel durumlar, uygulamanın tekdüzeliği ve güvenlik de sınavın uygulanması başlığının altında toplanmaktadır.

3.6.3.1. Sınavın Yapısı

Aşağıda bağlam geçerliği ile ilgili olarak sınavın yapısı kapsamında amaç, cevap formatı, ağırlık, bilinen kriter, sınav sorularının sırası ve zaman kısıtlaması konuları ile ilgili bilgi verilmiştir.

Amaç: Konuşma görevinin amacını tanımlamaktadır. Richards (t.y.) dil kullanımının amacının bir görevi yerine getirmek olduğundan bahsetmektedir. Bu görevleri yerine getirmek için de birtakım dil fonksiyonlarının kullanılması gerekmektedir. AOBM

(2001)'ye göre dil konuşucuları konuşmayı başlatıp bitirene kadar olan süreçte soru sorup cevaplamaları gereken ve amacına göre iletişimi sürdüren bir etkileşimde bulunmaktadır. Yetkin konuşucular ise, bu sürecin ve bunu gerçekleştirmek için kullanılan becerilerin farkındadırlar. Dolayısıyla iletişim süreci sadece mikro fonksiyonlardan oluşmamaktadır. Bunların yanı sıra, makro fonksiyonlar olarak adlandırılan yapılar da iletişim sürecinde bulunmaktadır. Shakir (2011) mikro fonksiyonları dil aracılığıyla nesnelere adlandırmak / tanımak, iletişim kurmak, sosyalleşmek ve eğlenmek için bize yardımcı olan yapılar olarak tanımlamaktadır. Makro fonksiyonlar ise, mikro fonksiyonların genellenmiş halidir ve bir veya birden fazla fonksiyonu aynı anda içerebilir. Avrupa Ortak Başvuru Metni (2011)'nde belirtilen mikro fonksiyonların bazıları şu şekildedir:

- Bilgi alma: tanımlama, bildirme, yanlış düzeltme, soru sorma, cevaplama
- İfade etme ve davranışı ortaya çıkarma: olgusal (bir fikre katılma / katılmama), bilgi (bilgi, hatırlama, unutma, ihtimal, kesinlik), zorunluluk (mecburiyet, gereklilik, beceri, izin alma), istem (istekler, niyetler, tercihler), duygular (hoşlanılan / hoşlanılmayan şeyler, memnuniyet, ilgi, şaşırma, umut, hayal kırıklığı, korku, endişe, minnettarlık), ahlaki (özür dileme, onaylama, pişmanlık, sempati)
- İkna etme: öneriler, istekler, uyarılar, teşvik etme, yardım isteme, davetler, teklifler
- Sosyalleşme: dikkat çekme, hitap etme, selamlaşma, tanıştırma, tokalaşma, ayrılma

Makro fonksiyonların bazıları ise Avrupa Ortak Başvuru Metni (2011)'nde tanımlama, hikaye anlatma, yorumlama, açıklama, gösterme, yönerge verme, tartışma, ikna etme vb. şeklinde gösterilmektedir.

Buna göre, uygulanan çalışma kapsamında hazırlanan sorular hem makro hem mikro fonksiyonları içermektedir. Birinci bölümdeki sorular, öğrencilere bireysel yöneltilen sorulardır. Bir fikre katılma / katılmama, istekler, niyetler, tercihler, hoşlanılan / hoşlanılmayan şeyler, memnuniyet gibi mikro fonksiyonları ve hikaye

anlatma, açıklama ve yorumlama gibi makro fonksiyonları içermektedir. İkinci bölümde öğrenciler yanlarında bulunan diğer kişiyle karşılıklı konuşacaktır. Bu bölümdeki sorular tanımlama, soru sorma, cevaplama, bir fikre katılma / katılmama, istekler, niyetler, tercihler, hoşlanılan / hoşlanılmayan şeyler, memnuniyet, öneriler, istekler, uyarılar, teşvik etme, yardım isteme, davetler, teklifler, hitap etme, selamlaşma, tokalaşma ve ayrılma gibi mikro fonksiyonlar içerirken; yorumlama, açıklama, gösterme, yönerge verme, tartışma, ikna etme gibi makro fonksiyonları içermektedir. Son bölümde ise öğrencilerin yanlarındaki kişiyle bir konu üzerinde tartışarak fikir birliğine varması gerekmektedir. Burada ise öğrencilerin yanlışı düzeltme, soru sorma, cevaplama, bir fikre katılma / katılmama, bilgi, hatırlama, unutma, ihtimal, kesinlik, mecburiyet, gereklilik, beceri, istekler, niyetler, tercihler, öneriler, istekler, uyarılar, teşvik etme, yardım isteme, davetler, teklifler, dikkat çekme, hitap etme, selamlaşma, tanıştırma, tokalaşma ve ayrılma gibi mikro fonksiyonlar kullanmaları gerekirken; yorumlama, açıklama, gösterme, yönerge verme, tartışma, ikna etme gibi makro fonksiyonları kullanmaları gerekmektedir.

Cevap Formatı: Karşılıklı konuşma, devam eden monolog veya izleyicilere hitap etmek, genel sözlü etkileşim gibi türleri içermektedir. Xu ve Kou (2017) öğrencilerin etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi için çeşitli etkileşim stratejilerini kullanabilmeleri gerektiğinden bahsetmektedir. Bu sebeple, A2 düzeyinde öğrencilerin etkili bir şekilde iletişim kurma becerilerini görmek amacıyla, bu çalışmanın birinci bölümünde bireysel konuşma, ikinci bölümünde karşılıklı konuşma ve üçüncü bölümünde ise tartışma yer almaktadır. Bunun amacı ise, çoğunlukla konuşma sınavlarında karşılaşılan öğretmen- öğrenci etkileşim türünün dışında, öğrencilerin birbirleriyle de etkileşimde bulunabileceği farklı bir etkileşim türü kullanmaktır. Bu ayrıca, tek tür etkileşimden kaynaklanabilecek ve öğrencinin performansını olumsuz etkileyebilecek durumları da engellemektedir. Farklı etkileşim türleri kullanarak öğrenci, bir bölümde gereken performansı gösteremediğinde farklı bir etkileşim türünün kullanılması gereken diğer bölümlerde daha başarılı olabilmektedir.

Ağırlık: Sınav bölümlerinin veya değerlendirme ölçeğinde yer alan kriterlerin herhangi biri diğerinden farklı bir puan değerine sahip değildir. Bölümler kendi

arasında ayrı ayrı değerlendirilmemiş, tüm sınav performansı bütüncül bir biçimde değerlendirilmiştir. Öğretmenler değerlendirme ölçeğinde yer alan kriterler doğrultusunda her bir adayı beş puan üzerinden değerlendirmişlerdir.

Bilinen Kriter: Sınavı değerlendirmek için kullanılacak kriterlerin öğrencileri tarafından bilinip bilinmediğini ifade etmektedir. Uygulanan sınav öğrencilerin dahil olduğu öğrenme programının bir parçası olmadığından, kendilerine sınav uygulanmadan önce nelerden sorumlu oldukları ve nasıl değerlendirilecekleri bildirilememiştir. Ancak sınavdan hemen önce, sınavın uygulanması ile ilgili bilgi verilirken bu kriterlerin bilgisi de verilmiştir.

Sınav Sorularının Sırası: Sınav soruları öğrencileri en başta çok zorlamamak adına kolaydan başlamıştır ve öğrenciler sonrasında yanlarındaki kişiyle iletişime geçerek daha karmaşık sorular üzerinde çalışmıştır.

Zaman Kısıtlaması: Sınavın zaman açısından verimli olması adına Cambridge English konuşma sınavlarında da uygulandığı üzere iki öğrenci için yaklaşık on dakika süre ayrılmıştır. Yönerge verildikten sonra, öğrenci isterse 30 saniye boyunca söyleyeceklerini düşünebilmekte ve herhangi bir kağıda söyleyeceklerini not alabilmektedir. Böylece, zamanı kısıtlamanın öğrencilerin konuşma performansı üzerindeki muhtemel olumsuz etkilerinin de önüne geçmek amaçlanmıştır.

3.6.3.2. Sınavın Gerektirdikleri

Aşağıdaki kısımda, sınavın dilbilimsel açıdan ve öğretmen açısından gerektirdikleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.6.3.2.1. Sınavın Dilbilimsel Açıdan Gerektirdikleri

İletişim Kanalı: Sınavdaki iletişim kanalını ifade etmektedir. Sınav genel itibarıyla yüz yüze iletişimden oluşmaktadır. Yönerge verilirken, iletişim öğretmen – öğrenci arasındadır. Sınavın bölümleri incelendiğinde birinci bölümde, sadece öğretmen – öğrenci arasında bir iletişim vardır. İkinci ve üçüncü bölümde ise, öğretmen – öğrenci ve öğrenci – öğrenci etkileşimi yer almaktadır. Yüz yüze iletişim kanalının yanı sıra, yazılı ve görsel iletişim kanalı da kullanılmıştır. Birinci bölümde öğretmen öğrencilere sunduğu iki konu kartından birini seçmesini ve konuyu yüksek

sesle okumasını istemektedir. Dolayısıyla bu bölümde öğrenciye konuşması için yazılı bir girdi sunulmaktadır. Aynı şekilde, ikinci kısımda da öğrenciler karşılıklı konuşma için öğretmen yönergesini verdikten sonra kendilerine verilen kitapçıktaki görevi okuyarak orada yazılı adımları takip etmektedirler. Burada onların konuşmasına yardımcı olması adına bazı soru sözcükleri ve anahtar sözcükler bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise bir konu hakkında tartışarak karara varmaları için yine öğrencilere yönerge verildikten sonra bir kitapçık verilmektedir. Bu kitapçıkta da, yine ikinci bölümde olduğu gibi öğrencilere kendilerine yardımcı olması adına anahtar sözcükler ve soru sözcükleri bulunmasının yanı sıra, konuyla ilgili daha kolay fikir yürütebilmeleri için resimler de bulunmaktadır.

Bağlam Modu: Smith (2003; 8) bağlam modunu öyküleme, açıklama, raporlama, bilgi ve tartışma olarak sınıflandırmıştır. Sınavın birinci bölümünde öğrenciler açıklama, öyküleme ve bilgi verme gibi çeşitli bağlam modunda soruları cevaplamaktadır. İkinci ve üçüncü bölümde ise açıklama, bilgi verme ve tartışma bağlam modunda iletişim kurmaktadır.

Uzunluk: Bu kısım girdi uzunluğu, yani öğrencilere yöneltilen sorulardaki yönergelerin uzunluğunu belirtmektedir. Öğrencilerin dil düzeyi ve uzun yönergeler verilmesinin öğrenciler üzerinde oluşturabileceğini bilişsel yük düşünüldüğünde yönergelerin mümkün olduğunca kısa, açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.

Bilginin Doğası: Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001)'ne göre A2 düzeyindeki bir öğrenci basit ifadelerle çevresindeki somut olayları anlatabileceğinden sınavda oluşturulan sorular öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri somut konuları içermektedir.

Konuya Aşina Olma / İçerik Bilgisi: Taylor (2011; 150)'a göre;

-soruların tüm kültürler, deneyimler ve yaş gruplarından gelenler adayların düzeyine uygun olması

- herhangi bir kültürel önyargı içermemesi

-potansiyel olarak saldırganlık içermemesi

-geniş bir yelpazedeki adaylara hitap ederek kısa süre içinde eskimemesi

-alt konu ve fonksiyon anlamında geniş seçenekli olması

-belirli bir bilişsel düzeyde olup o düzeyin gerektirdiği ölçüde cevap verilebilir olması

-tanıdık olması (ancak öğrencilerin önceden hazırlanmış olmayacağı kadar tanıdık olmaması)

-öğrencilerin cevaplama için birtakım teknik bilgiye sahip olmasını gerektirmeyecek türden olması gerektiğini belirtmektedir.

Dolayısıyla, hitap edilen kitle genç yetişkinlerden oluştuğundan sınavda kullanılan sorular ve resimler bu yaş grubuna hitaben hazırlanmıştır. Kadın / erkek veya köylü / şehirli gibi konularda önyargı oluşturmayacak şekilde olmasına ve ölüm / savaş / alkol/ uyuşturucu vs. gibi herhangi bir konuda saldırganlık içermeyecek şekilde özen gösterilmiştir. Kullanılan konuların günlük hayatta karşılaşılabilecek çeşitli fonksiyonlara hitap eden olaylarla ilgili olmasına dikkat edilmiş ve kısa süre içinde modası geçmeyecek türden sorular seçilmeye çalışılmıştır. Hedef kitledeki öğrenciler genç yetişkinler olduğundan soyut düşünebilme becerisine sahip; ancak A2 düzeyindeki öğrenciler olduklarından soyut olayları anlatabilecek dil düzeyine sahip değildirler. Bu sebeple, çevrelerindeki somut olayları anlatabilecekleri sorular kendilerine yöneltilmiştir. Soruların hemen orada cevaplayabilecekleri, dolayısıyla daha önceden hazırlanarak gelmeyecekleri ve cevaplamak için teknik bilgi gerektirmeyen sorular olmasına dikkat edilmiştir.

Sözcüksel Kaynaklar, Yapısal Kaynaklar ve Fonksiyonel Kaynaklar: Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001)'ne göre A2 düzeyindeki bir öğrenci günlük ihtiyaçlarını karşılamak için aşina olduğu konularda iletişim kurmak için sınırlı düzeyde sözcük kullanabilir. Basit düzeyde hayatta kalma ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli düzeyde sözcük bilgisine sahiptir. Basit düzeydeki yapıları doğru kullanmakla beraber bazen temel sistematik hatalar da yapabilir. Selamlaşma ve hitap etme gibi çok kısa etkileşimlerde bulunabilir, bir hikaye anlatabilir, basit noktalarıyla bir şeyi tanımlayabilir ve kısa bir diyalog başlatıp sürdürerek bitirebilir. Çalışma kapsamında hazırlanan sorularda da yukarıda belirtilen sözcüksel, yapısal ve fonksiyonel

kaynaklar göz önünde bulundurulmuştur. Konular ve kullanmaları gereken dilbilgisi yapıları bu düzeyde öğretilen ve somut bilgi içerenlerden seçilmiştir. Selamlaşma, tanımlama, hikaye anlatma gibi fonksiyonel yapılar da sınav sorularında kullanılmıştır.

3.6.3.2.2. Sınavın Öğretmen Açısından Gerektirdikleri

Konuşma Hızı: Öğretmenler öğrencilerin rahatlıkla anlayabileceği hızda konuşmalarını sürdürmüşlerdir. Öğrencilerin anlayamadıkları noktada söylediklerini tekrar etmişler, gerektiğinde ise onları cevaplamak için çeşitli sorular sorarak desteklemişlerdir.

Aksan Çeşitliliği : Öğretmenler Türkçe'nin ana dil konuşucusudur ve konuşurken standart Türkçe kullanmışlardır. Konuşmalarında öğrencilerin anlamasını zorlaştıracak herhangi bir aksan, şive, ağız vs. bulunmamaktadır.

Tanıdık Olma Durumu: Öğretmenler sınavdan önce öğrencilerle karşılaşmamışlardır. Böylece sınav sırasında öğrencinin önceki performansını bilerek notlandırma yapmaktan ortaya çıkabilecek öznel değerlendirmenin de önüne geçilmeye çalışılmıştır.

3.6.3.2.3. Sınavın Uygulanması

Fiziksel Durumlar: Sınav yapılan ortam sınav performansını etkileyebilmektedir. Bu sebeple, uygulama sırasında öğrencilerin kolaylıkla ulaşım sağlayabilecekleri, dışarıdan gelen seslerin rahatsızlık vermeyeceği, ortam sıcaklığının ve aydınlatmanın ideal olduğu ortamlar tercih edilmeye çalışılmıştır.

Uygulamanın Tekdüzeliliği: Sınavı aynı şekilde uygulayabilmek için, sınav öncesinde öğretmenlerle toplantı yapılmış ve kendilerine bir öğretmen kitapçığı ile puanlama cetveli verilmiştir. Böylece hem öğrenciler ek sorulara ihtiyaç duyulduğunda benzer şekilde sorular onlara yöneltilecek hem de notlandırma işleminde aynı kriterler üzerinden not verilecektir.

Güvenlik: Sınav öncesinde sorular herhangi bir şekilde adaylarla veya onlarla iletişim halinde olan kişilerle paylaşılmamıştır. Öğretmenler sınav dokümanlarını

sadece sınavda kullanmak amacıyla yanlarında taşımış ve sınav bitiminde de öğrencilerden kullanılan materyalleri geri toplamışlardır. Böylece daha güvenli bir sınav ortamı sağlanmaya çalışılmıştır.

3.6.4. Puanlama Geçerliği

Weir (2005)'in sosyo-bilişsel geçerlik çerçevesine göre, puanlama geçerliği değerlendirme kriteri / puanlama cetveli, puanlama süreci, puanlama koşulları, puanlayıcı özellikleri, puanlayıcı eğitimi, sınav sonrası ayarlamaları ile notlandırma ve sonuçlandırma gibi alt başlıklardan oluşmaktadır.

3.6.4.1. Değerlendirme Kriteri / Puanlama Cetveli

Konuşma sınavlarının notlandırma işlemi diğer test sınavlarında olduğundan farklı olduğu için, puanlayıcıların notlandırma işlemini objektif bir biçimde yapmaları için bir değerlendirme kriteri veya puanlama cetveli kullanmaları gerekmektedir. Kriterleri en baştan belirlemek veya sıfırdan bir puanlama cetveli geliştirmekten ziyade, bu çalışmada, Cambridge English konuşma sınavlarında kullanılan değerlendirme kriterinden faydalanılmıştır. Söz konusu belge, Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen A2 düzeyindeki bir dil öğrencisinin gösterebileceği dil becerileri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Cambridge English konuşma sınavlarında kullanılan iki tür ölçek vardır; bunlardan biri analitik ölçek, diğeri ise genel ölçektir. Analitik ölçek, adından da anlaşılacağı üzere, dil becerilerini alt başlıklara ayırarak öğrencilerin performanslarını her bir başlıkta ayrı ayrı incelemektedir. Söz konusu çalışmaya dahil edilen alt başlıklar dil bilgisi ve sözcük bilgisi, telaffuz ve etkileşimsel iletişimdir. Genel ölçekte ise öğretmenlerin yapması gereken şey, öğrencilerin performanslarını bir bütün olarak düşünmek ve genel bir puan vermektir. Bu çalışmada analitik ölçek kullanılmıştır. Genel ölçek ise, öneriler kısmına eklenmiş ve kendi çalışma ortamında daha verimli olacağını düşünen öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur.

3.6.4.2. Puanlama Süreci ve Koşulları

Normal şartlarda bir konuşma sınavında öğretmenler öğrencinin performansını dinledikten sonra not verme işlemine başlamaktadır. Ancak bu işlem, öğretmenler

üzerinde fazladan bir bilişsel ve fizyolojik yük oluşturabilir. Çünkü öğrencilerin performanslarını videoya veya seslerini bir cihaza kaydederek daha sonradan dinleme fırsatı olduğunda tekrar tekrar dinleyerek daha objektif notlar vermek mümkün iken, diğer türlü performansı sadece bir kere gözlemledikten sonra not verme işleminin yapılması gerekmektedir. Bu da çok yoğun bir şekilde öğrenciyi dinleme ve gözlemlemeyi gerektirmektedir. Aynı şekilde soruları soran öğretmenin sadece performansı dinleyen öğretmene göre zihinsel yükü daha fazladır çünkü aynı anda hem soru sorması hem dinlemesi hem de not vermesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin konuşma sınavı sırasında daha kısa sürede yorulması ve bu yorgunluğun da verilen notlara yansımaları muhtemeldir. Bu sebeple, bu çalışmada öğretmenler öğrenciler sınavdayken ses kaydı yapmışlar ve böylece gerektiğinde tekrar dönüp dinleyebilmişlerdir.

3.6.4.3.Puanlayıcı Özellikleri ve Eğitimi

Puanlayıcıların verdikleri notlar üzerinde pek çok şey etkili olabilmektedir. Aday öğrencinin ana dili, puanlayıcıların çok sert veya çok yumuşak yaklaşımı ya da önyargı gibi şeyler bunlara örnek olarak gösterilebilir. Puanlayıcı ve aday öğrencinin ana dilinin aynı olması durumunda öğrencinin konuşması puanlayıcıya daha anlaşılır gelebilir ve böylece daha yüksek puan alması muhtemeldir. Öğrencileri tanıyan bir öğretmenin puanlama sırasında herhangi bir önyargıyla aday öğrencilere karşı tutumu da değişebilir ve böylece puanlama nesnel olmaktan çıkabilmektedir. Benzer bir durumda puanlayıcının yaklaşımının çok sert veya çok yumuşak olmaması beklenmektedir. Bu çalışmaya dahil olan puanlayıcılar ana dili Türkçe olan konuşuculardır. Aday öğrencilerle uygulama öncesinde bir ders ortamında karşılaşmadıkları için performansları herhangi bir önyargı olmadan gözleme fırsatı bulmuşlardır. Çok sert veya çok yumuşak puanlama yapmamak için de puanlama sırasında verilen değerlendirme cetveline bağlı kalmışlardır. Aynı şekilde, verilen notların nesnel olması amacıyla, Cambridge English konuşma sınavlarının notlandırılması üzerine bir eğitime katılarak buradaki adımları izlemişlerdir. Böylece farklı sınav uygulamalarının yaratabileceği notlandırmadaki muhtemel farklılıklar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

3.6.4.4.Sınav Sonrası Ayarlamaları, Notlandırma ve Sonuçlandırma

Öğretmenler notlandırma işlemini her bir öğrencinin performansını dinleyerek gerçekleştirmiş, not verme işlemi sonunda ise verdikleri notları karşılaştırmışlardır. Cambridge English konuşma sınavlarında da baz alındığı üzere, verilen notların arasındaki fark en fazla +1veya -1 olabilecek şekilde notlandırma yapılmıştır. Verilen notlar arasındaki farkın 1'den fazla çıkması durumunda ilgili öğrencinin olduğu kaydı tekrar dinleyerek bir fikir birliğine varmaya çalışmışlardır. Notlar konusunda uzlaşmaya vardıldıktan sonra da sonuçlandırma işlemini yapmışlardır.

Notlandırma işlemlerinden sonra öğrencilerin aldığı puanların istatistiksel hesaplamaları da yapılarak sınavın güvenilirliği ölçülmüştür. Bunun için öncelikli olarak her bir kriter için ayrı ayrı olmak üzere, birinci öğretmen ve ikinci öğretmenin verdiği notların korelasyonuna bakılmıştır. Bu işlemin ardından üçüncü öğretmen tarafından notlandırılmış rastgele seçilen 23 öğrencinin notları da sürece dahil edilmiş ve üç öğretmenin verdiği notların korelasyonu hesaplanmıştır. Diğer bir işlem olarak ikinci öğretmen, notlandırma işlemini ikinci kez yapmış ve ilk notlandırma işleminde verdiği puanlar ile ikinci notlandırma işleminde verdiği puanlar arasında herhangi bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bunun dışında, öznel değerlendirmenin olduğu bir sınav olduğundan sınavın güvenilirliğini sağlamak adına Tekrarlı Ölçümler Anova çalışması uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan kişinin sınavları 3 öğretmen tarafından puanlanmıştır. Bu puanların arasında farklılık olup olmadığı Bağımlı Örnek t-testi ile incelenmiştir. Bu incelemeler sırasında, ele alınan kriterlerin her biri için ayrı istatistiki hesaplamalar yapılmıştır. Öncelik olarak 57 kişi için 2 ayrı öğretmenin verdiği puanlar arasında farklılık olup olmadığı Bağımlı Örnek t-Testi ile incelenmiştir. Aralarından seçilen 23 kişinin sınav sonucunu 3. bir öğretmen tekrardan puanlamış, sınav sonuçları için 3 ayrı öğretmenin verdiği puanlar arasında farklılık olup olmadığı tekrarlı ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir.

	Ortalama	n	Standart Sapma	Korelasyon	p	t	Serbestlik Derecesi	p
Öğretmen I	3,281	57	1,017			-		
Öğretmen II	3,368	57	0,899	0,822	0,000	1,135	56	0,261

*p<.05 **p<.01

Tablo 3.2. : Dil Bilgisi ve Sözcük Bilgisi için I. ve II. Öğretmenin Verdikleri Puanların Bağımlı Örnek t-Testi Analizi ile Karşılaştırılması

Dil bilgisi ve sözcük bilgisi için I. Öğretmenin ve II. Öğretmenin verdikleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesinde yapılan Bağımlı Örnek t Testi sonucuna göre; I. Öğretmenin vermiş olduğu puan ortalaması ($\bar{X} = 3,281$) ile II. Öğretmenin vermiş olduğu puan ortalaması ($\bar{X} = 3,368$) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(56) = -1,135$; $p > 0,05$.

Buna göre, Tablo 3.2’de de görülebileceği üzere, Dil Bilgisi ve Sözcük Bilgisi için bu öğretmenlerin verdiği notlar arasında herhangi bir farklılık gözlenmemiştir. Dolayısıyla, dil bilgisi ve sözcük bilgisi kriterinde öğretmenlerin verdikleri notlar birbirleriyle tutarlıdır.

	Ortalama	n	Standart Sapma	Korelasyon	p	t	Serbestlik Derecesi	p
Öğretmen I	3,465	57	0,994			-		
Öğretmen II	3,588	57	0,851	0,784	0,000	1,491	56	0,141

*p<.05 **p<.01

Tablo 3.3. : Telaffuz için I. ve II. Öğretmenin Verdikleri Puanların Bağımlı Örnek t-Testi Analizi ile Karşılaştırılması

Telaffuz için I. Öğretmenin ve II. Öğretmenin verdikleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesinde yapılan Bağımlı Örnek t Testi sonucuna göre; I. Öğretmenin vermiş olduğu puan ortalaması ($\bar{X} = 3,465$) ile II. Öğretmenin vermiş olduğu puan ortalaması ($\bar{X} = 3,588$) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(56) = -1,491$; $p > 0,05$.

Tablo 3.3'te ise bu iki öğretmenin verdiği notlar telaffuz kriteri altında karşılaştırılmış ve yine notlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu kriter için de, öğretmenlerin verdiği notlar birbiriyle tutarlıdır.

	Ortalama	n	Standart Sapma	Korelasyon	p	t	Serbestlik Derecesi	p
Öğretmen I	3,491	57	1,002			-		
Öğretmen II	3,614	57	0,876	0,774	0,000	1,442	56	0,155

*p<.05 **p<.01

Tablo 3.4. : Etkileşimsel İletişim için I. ve II. Öğretmenin Verdikleri Puanların Bağımlı Örnek t-Testi Analizi ile Karşılaştırılması

Etkileşimsel iletişim için I. Öğretmenin ve II. Öğretmenin verdikleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesinde yapılan Bağımlı Örnek t Testi sonucuna göre; I. Öğretmenin vermiş olduğu puan ortalaması ($\bar{X} = 3,491$) ile II. Öğretmenin vermiş olduğu puan ortalaması ($\bar{X} = 3,614$) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(56) = -1,442$; $p>0,05$.

Tablo 3.4'te ise, bu iki öğretmenin verdiği notlar etkileşimsel iletişim kriteri bakımından incelenmiş ve burada da verilen notlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Yani etkileşimsel iletişim kriteri altında verilen notlar da birbiriyle tutarlıdır. Tüm bu sonuçlardan hareketle, birinci öğretmenin ve ikinci öğretmenin bu sınavda verdiği notlar güvenilirdir.

Tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizinde aynı birey ve ya birimlere ait ikiden fazla ölçüm olduğu durumda karşılaştırma yapılması mümkündür. Bu analiz için küresellik varsayımının incelenmesi gereklidir. Bu varsayım Mauchly's Testi ile sınanır. Varsayım sağlanmış ise F istatistiğiyle farklılık incelenirken varsayım sağlanmaz ise epsilon düzeltilmeli F istatistikleri ile karar verilir.

	n	En Küçük Değer	En Büyük Değer	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen I	23	1,0	5,0	2,97	1,07
Öğretmen II	23	1,0	5,0	3,23	0,95
Öğretmen III	23	1,5	5,0	2,89	0,83

*p<.05 **p<.01

Tablo 3.5. : Dil Bilgisi ve Sözcük Bilgisi için Üç Öğretmen Tarafından Verilen Toplam Puanların Betimleyici İstatistik Değerleri

Tablo 3.5'te üçüncü öğretmenin de dahil olduğu bir istatistiki hesaplama yapılmıştır. Burada ise, üç öğretmenin verdiği notların toplam puanların betimleyici istatistiki değerleri hesaplanmıştır. Burada yapılan hesaplamalar çalışılan grup içinden rastgele seçilen 23 öğrencinin puanlarıyla yapılmıştır. Birinci, ikinci ve üçüncü öğretmenin sırasıyla verdiği en düşük puan sırasıyla 1-1-1.5 iken en yüksek puan ise 5'tir. Birinci öğretmenin verdiği puanların ortalaması 2.97; ikinci öğretmenin verdiği puanların ortalaması 3.23 ve üçüncü öğretmenin verdiği puanların ortalaması ise 2.89'dur.

	Mauchly's W	p	Greenhouse-Geisser ε	Huynh-Feldt ε
Ölçüm	0.408	0.000	0.628	0,648

*p<.05 **p<.01

Tablo 3.6. : Küresellik Varsayımının İncelenmesi için Mauchly Testi

Tablo 3.6'da ise küresellik varsayımının incelenmesi için Mauchly testi uygulanmıştır ve Tablo 18'de de bağımlı örnekler için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Salkind (2010: 1409) küreselliğin, uygulamalar arasındaki farklılığın değişkenleri eşitliği olarak tanımlamaktadır. Bunu ölçmek için de Mauchly testi kullanılmaktadır. Yapılan ölçümlerde fark anlamlı değilse, farklı uygulamalardaki koşulların da neredeyse eşit olduğu kabul edilmektedir. Bu çalışmada, verilen puanların güvenilir olup olmadığını incelemek amacıyla sınavlar üçüncü bir

öğretmen tarafından tekrarlanmış ve üç öğretmen tarafından verilen puanların arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bunu test etmek için de, kriter sayısı sabit tutulmuş; öğretmen sayısı artırılmış ve öğrenci sayısı azaltılmıştır. Mauchly testi kullanılarak yapılan bu ölçümlerde, üç öğretmenin verdiği puanlar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Dolayısıyla, dil bilgisi ve sözcük bilgisi kriteri altında verilen puanlar öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı değişmesine rağmen tutarlı sonuç vermektedir.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ölçüm	0,899	1,256	0.715	3,875	0.051
Hata	5,101	27,642	0,185		

*p<.05 **p<.01

Tablo 3.7. : Bağımlı Örnekler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Üç farklı öğretmen tarafından 23 öğrencinin değerlendirmelerinin dil bilgisi puanı için farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, öğrencilerin öğretmenler tarafından değerlendirilme puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir, F(1,256, 27,642) 3,875, p>0,05.

	n	En Küçük Değer	En Büyük Değer	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen I	23	1,0	5,0	3,02	1,07
Öğretmen II	23	1,5	5,0	3,50	0,97
Öğretmen III	23	1,5	5,0	2,97	0,83

*p<.05 **p<.01

Tablo 3.8. : Telaffuz için Üç Öğretmen Tarafından Verilen Toplam Puanların Betimleyici İstatistik Değerleri

Aynı şekilde, Tablo 3.8’de görülen telaffuz için üç öğretmen tarafından verilen toplam puanların betimleyici istatistiki değerlerine bakıldığında birinci, ikinci ve üçüncü öğretmenin verdiği en düşük puanların sırasıyla 1-1.5 ve 1.5 olduğu görülmektedir. En yüksek puan ise 5’tir. Verilen puanların ortalaması ise birinci, ikinci ve üçüncü öğretmen için sırasıyla 3.02, 3.50 ve 2.97’dir.

	Mauchly's W	p	Greenhouse-Geisser ϵ	Huynh-Feldt ϵ
Ölçüm	0,887	0,285	0.899	0,974

*p<.05 **p<.01

Tablo 3.9. : Küresellik Varsayımının İncelenmesi için Mauchly Testi

Küresellik varsayımının incelenmesi için yapılan Mauchly testi ve bağımlı örnekler için tek yönlü varyans analizi hesaplamalarında ise üç öğretmenin telaffuz kriteri altında verdiği puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Dolayısıyla, telaffuz kriteri için verilen puanlar öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı değişmesine rağmen tutarlı sonuç vermektedir.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ölçüm	0,355	2	0.178	3,152	0.053
Hata	2,478	44	0,56		

*p<.05 **p<.01

Tablo 3.10. : Bağımlı Örnekler için Tek Yönlü Varyans Analizi

Üç farklı öğretmen tarafından 23 öğrencinin değerlendirmelerinin telaffuz bilgisi puanı için farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, öğrencilerin öğretmenler tarafından değerlendirilme puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir, F(2,44) 3,152, p>0,05.

	n	En Küçük Değer	En Büyük Değer	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen I	23	1,0	5,0	3,08	1,09
Öğretmen II	23	1,0	5,0	3,54	1,12
Öğretmen III	23	1,0	5,0	3,17	1,07

*p<.05 **p<.01

Tablo 3.11. : Etkileşimsel İletişim için Üç Öğretmen Tarafından Verilen Toplam Puanların Betimleyici İstatistik Değeri

Bu tabloda etkileşimsel iletişim için üç öğretmen tarafından verilen toplam puanların betimleyici istatistik değerleri hesaplanmıştır. Buna göre, birinci, ikinci ve üçüncü öğretmenin verdiği en düşük puan 1 iken, en yüksek puan ise 5'tir. Verilen puanların ortalaması ise birinci, ikinci ve üçüncü öğretmen için sırasıyla 3.08-3.54 ve 3.17'dir.

	Mauchly's W	p	Greenhouse-Geisser ε	Huynh-Feldt ε
Ölçüm	0,763	0,58	0.808	0,863

*p<.05 **p<.01

Tablo 3.12. : Küresellik Varsayımının İncelenmesi için Mauchly Testi

p<.05**p<.01

Tablo 3.13. : Bağımlı Örnekler İçin Tek Yönlü Varyans Anal

Üç farklı öğretmen tarafından 23 öğrencinin değerlendirmelerinin etkileşimsel iletişim bilgisi puanı için farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, öğrencilerin öğretmenler tarafından değerlendirilme puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir, F(2,44) 2,733, p>0,05.

Tablo 3.12 ve 3.13'te verilen küresellik varsayımının incelenmesi için yapılan Mauchly testi ve bağımlı örnekler için tek yönlü varyans analizi hesaplamalarında ise üç öğretmenin etkileşimsel iletişim kriteri altında verdiği puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu sebeple, etkileşimsel iletişim kriteri için de verilen puanlar öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı değişmesine rağmen tutarlı sonuç vermektedir.

Sınavın güvenilirliğini sağlamak adına yapılan bir diğer işlem olarak ise,

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ölçüm	0,442	2	0.221	2,733	0.076
Hata	3,558	44	0,81		

öğretmenlerden birine ikinci bir kez puanlama işlemi yaptırılmıştır. Bunun için, ikinci öğretmen rastgele seçilen 20 öğrencinin sınavını tekrar dinlemiş ve puanlamıştır. Öğretmenin ilk kez puanlama yaparken verdiği notlar ile ikinci kez puanlama yaptığında verdiği notlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bu hesaplamalar da yine bağımlı örnek t-Testi analizi ile hesaplanmış ve öğretmenin verdiği puanlar dil bilgisi ve sözcük bilgisi, telaffuz ve etkileşimsel iletişim kriterleri açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

	Ortalama	n	Standart Sapma	Korelasyon	p	t	Serbestlik Derecesi	p
I. Puanlama	3,825	20	0,591			0,90		
II. Puanlama	3,750	20	0,697	0,845	0,000	0	19	0,379

*p<.05 **p<.01

Tablo 3.14. : Dil Bilgisi ve Sözcük Bilgisi için II. Öğretmenin Verdiği I. Ve II. Puanların Bağımlı Örnek t-Testi Analizi ile Karşılaştırılması

Dil bilgisi ve sözcük bilgisi için ikinci öğretmenin verdiği I. ve II. puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesinde yapılan Bağımlı Örnek t-Testi sonucuna göre; Öğretmenin vermiş olduğu I. puan ortalaması ($\bar{X} = 3,825$) ile II. puan ortalaması ($\bar{X} = 3,750$) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(19) = 0,900$; $p > 0,05$.

İkinci öğretmenin dil bilgisi ve sözcük bilgisi kriterinde verdiği ilk ve ikinci puanların analizi Tablo 3.14'te verilmiştir. Buna göre, ilk puanlamada verilen puanlarla ikinci puanlamada verilen puanlar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Dolayısıyla, öğretmenin dil bilgisi ve sözcük bilgisi kriterinde verdiği puanlar iki farklı koşulda da benzerdir ve güvenilirdir.

	Ortalama	n	Standart Sapma	Korelasyon	p	t	Serbestlik Derecesi	p
I. Puanlama	4,100	20	0,619	0,892	0,000	2,04	19	0,055
II. Puanlama	3,950	20	0,723					

*p<.05 **p<.01

Tablo 3.15. : Telaffuz için II. Öğretmenin Verdiği I. Ve II. Puanların Bağımlı Örnek t-Testi Analizi ile Karşılaştırılması

Telaffuz için ikinci öğretmenin verdiği I. ve II. puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesinde yapılan Bağımlı Örnek t-Testi sonucuna göre; Öğretmenin vermiş olduğu I. puan ortalaması ($\bar{X} = 4,100$) ile II. puan ortalaması ($\bar{X} = 3,950$) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(19) = 2,042$; $p > 0,05$.

Tablo 3.15'te de aynı şekilde, ikinci öğretmenin telaffuz kriterinde verdiği ilk ve ikinci puanların bağımlı örnek t-Testi ile karşılaştırılması verilmiştir. Buradan çıkan sonuca göre de, ilk puanlamada verilen puanlarla ikinci puanlamada verilen puanlar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Dolayısıyla, öğretmenin telaffuz kriterinde verdiği puanlar iki farklı koşulda da benzerdir ve güvenilirdir.

	Ortalama	n	Standart Sapma	Korelasyon	p	t	Serbestlik Derecesi	p
I. Puanlama	4,100	20	0,699	0,968	0,000	1,81	19	0,083
II. Puanlama	4,025	20	0,734					

*p<.05 **p<.01

Tablo 3.16. : Etkileşimsel İletişim için II. Öğretmenin Verdiği I. Ve II. Puanların Bağımlı Örnek t-Testi Analizi ile Karşılaştırılması

Etkileşimsel İletişim için öğretmenlerin verdiği I. ve II. puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesinde yapılan Bağımlı Örnek t-Testi sonucuna göre; Öğretmenin vermiş olduğu I. puan ortalaması ($\bar{X} = 4,100$) ile II. puan ortalaması ($\bar{X} = 4,025$) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(19) = 1,813$; $p > 0,05$.

Tablo 3.16'da ise, ikinci öğretmenin etkileşimsel iletişim kriterinde verdiği ilk ve ikinci puanların bağımlı örnek t-Testi ile karşılaştırılması verilmiştir. Buradan çıkan sonuçta da, ilk puanlamada verilen puanlarla ikinci puanlamada verilen puanlar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Dolayısıyla, öğretmenin etkileşimsel iletişim kriterinde verdiği puanlar iki farklı koşulda da benzerdir ve güvenilirdir. Sonuç olarak, ikinci öğretmenin yaptığı ilk puanlama ve ikinci puanlamada verdiği puanlar birbiriyle tutarlı çıkmıştır ve güvenilirdir sonucuna ulaşılmaktadır.

Değişkenler		n	%
Soru 1	Evet	54	94,7
	Hayır	3	5,3
Soru 2	Evet	55	96,5
	Hayır	2	3,5
Soru 3	Evet	48	84,2
	Hayır	9	15,8
Soru 4	Evet	52	91,2
	Hayır	5	8,8
Soru 5	Evet	56	98,2
	Hayır	1	1,8
Soru 6	Evet	51	89,5
	Hayır	6	10,5
Soru 7	Kolay	20	35,1
	Orta	33	57,9
	Zor	3	5,3
	Çok Zor	1	1,8
	Toplam		57

Tablo 3.17. : Görev Değerlendirme Formu Değişkenlerin Sayı ve Yüzde Dağılımı

Tablo 3.17’de öğrencilere sınav bittikten sonra dağıtılan görev değerlendirme formunda verilen cevapların analizi yer almaktadır. Buna göre formda yer alan ve ilk soru olan ‘Sorular açık ve anlaşılır mıydı?’ sorusuna öğrencilerin % 94.7’si ‘Evet’ cevabını verirken %5.3’ü ‘Hayır’ cevabını vermiştir. Dolayısıyla, katılımcıların tamamına yakını kendilerine yöneltilen soruların açık ve anlaşılır olduğunu düşünmektedir. İkinci soruda ise kendilerine yöneltilen ‘Verilen zaman yeterli miydi?’ sorusuna ise öğrencilerin % 96.5’i ‘Evet’ cevabını verirken %3.5’i ‘Hayır’ cevabını vermiştir. Sonuç olarak, katılımcıların neredeyse tamamına yakını verilen süreden memnun kalmıştır ve bunun yeterli olduğunu düşünmektedir. Üçüncü soru ‘Resimler konuşmanızı yönlendirmede yardımcı oldu mu?’ şeklinde sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin %84.2’si ‘Evet’ cevabını, % 15.8’i ise ‘Hayır’ cevabını vermiştir. Buradan ise, öğrencilerin yarısından fazlasının bu resimleri faydalı bulduğu; ancak bir kısmının ise bunların herhangi bir işlevi olmadığını düşündüğü sonucuna varılmaktadır. Dördüncü soru şu şekildedir: ‘Sorular gerçek hayatta yaptıklarınızla

benzer miydi?’ Bu soruya öğrencilerin % 91.2’si ‘Evet’ cevabını verirken % 8.8’i de ‘Hayır’ cevabını vermiştir. Beşinci soruda öğrencilere soruların gerçek derste öğrendikleriyle alakalı olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin % 98.2’si ‘Evet’ cevabını vermiş ve %’1.8’i ‘Hayır’ cevabını vermiştir. Buna göre, sorulan sorular gerçek hayatla ve derste öğretilenle alakalı olduğu ve Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen düzey tanımlayıcılarına göre hazırlanmış olduğu için geçerlidir sonucu öğrenciler tarafından da doğrulanmaktadır. Altıncı soruda soruların ilgi çekici olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya ise öğrencilerin % 89.5’i ‘Evet’ cevabını verirken % 10.5’i ‘Hayır’ cevabını vermiştir. Buna göre, sorular öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından ilgi çekici bulunmuştur. Son soruda ise, öğrencilere soruların zorluğu hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Bu soruya da, öğrencilerin % 35.1’i ‘Kolay’, % 57.9’u ‘Orta’, % 5.3’ü ‘Zor’ ve % 1.8’i ‘Çok Zor’ cevabını vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun orta zorlukta bulması, sınavın düzeye uygunluğu açısından önemlidir çünkü soruların çok kolay veya çok zor olması soruların ölçülmesi hedeflenen beceride başarılı olan öğrenciyle başarısız olan öğrenciyi ayırabilmesi açısından önemlidir. Düzeyin altında sorular sorulduğunda bu hem başarılı hem başarısız öğrenciler için çok kolay olacağından herkes yüksek notlar alacak; düzeyin üstünde sorular sorulduğunda da, öğrenciler henüz öğrenmedikleri yapılar veya sözcüklerle karşılaşacaklarından cevaplamakta zorlanacaklar ve düşük puanlar alacaklarıdır. Dolayısıyla, bu sorudan elde edilen öğrenci görüşleri, soruların amaçlanan düzeyde olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 düzeyinde geçerli ve güvenilir bir konuşma sınavı geliştirmektir. Bunun aracılığıyla da Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde ölçme ve değerlendirme üzerine yapılan araştırmalara katkıda bulunmaya çalışılmıştır. Bu nedenle, çalışmanın birinci bölümünde yabancı dil öğretimi ve konuşma becerisi üzerinde durularak bu becerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki yeri hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümü ölçme ve değerlendirme konusu üzerinde dururken, üçüncü bölümde çalışmanın metodolojisi anlatılmıştır. Çalışmanın ilk araştırma sorusu olan sınavda kullanılacak soruların ne tür olacağı konusunda, Yunus Emre Enstitüsü’nün uyguladığı Türkçe Yeterlik Sınavı, TELC Türkçe A2 sınavı ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan geçerli ve güvenilir sınavların konuşma bölümlerinde kullanılan soru türleri incelenmiş ve bunların arasından on adet soru türü seçilmiştir. Bunlara göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 düzeyinde konuşma sınavlarında kullanılabilecek çeşitli soru türleri geliştirilmiştir. Bunların arasından ise, rastgele seçilen üç soru türü uygulanan sınava dahil edilerek geçerlik ve güvenilirliği değerlendirilmiştir. Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan sınavın bağlam geçerliğinin nasıl sağlandığı konusunda, temel dayanak Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Weir (2005:46)’in konuşma becerisi için önerdiği sosyo-bilişsel çerçeve olarak alınmıştır. Çalışmanın araştırma kısmı için burada belirtilen düzey tanımlamalarından yola çıkılarak öğrencilerin göstermesi beklenen dil yeterlikleri doğrultusunda sorular hazırlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda bu sorular gözden geçirilmiştir. Çalışmada üzerinde durulan geçerlik konusuna gelindiğinde, Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre, A2 düzeyinde konuşma becerisi farklı şekillerde ele alınmıştır. Bunlar genel sözel üretim, devam eden monolog, duyuru ve anonslar, izleyicilere hitap etmek, genel sözlü etkileşim, karşılıklı konuşma, resmi olmayan görüşme, resmi konuşma ve toplantılar, amaç odaklı iş birliği, mal ve hizmet alımlarındaki işlemler, bilgi alışverişi, mülakat yapmak ve mülakata katılmak, konuşmaya başlamak, iş birliği, açıklama istemek, ses bilgisel kontrol, söz alma, konuşmada akıcılık, dilbilgisel doğruluk, sosyo-dilsel uygunluk, sözcük kontrolü,

durumlarda esneklik, sözcük düzeyleri, konu geliştirme, tutarlık ve bağdaşıklık, genel dil düzeyleri, planlama ve ödünlleme şeklindedir. Bu sebeple, bu çalışmada bu konuşma türlerini içeren görevlere yer verilmiştir.

Sınavın uygulama aşamasında Cambridge English konuşma sınavlarında izlenen adımlar takip edilmiştir. Buna göre konuşma sınavı, ikişerli gruplar halinde sınava girecek olan öğrenciler için yaklaşık 9-10 dakika sürecek şekilde oluşturulmuştur. Bu sınav İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde A2 düzeyindeki öğrencilerden 57 kişiye uygulanmıştır. Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu olan sınavın güvenilirliği nedir sorusuyla ilgili olarak konuşma performanslarının değerlendirilmesi için değerlendirme sürecine katılacak öğretmenler, uygulama öncesinde Cambridge English tarafından konuşma sınavlarının değerlendirilmesi üzerine verilen eğitimlere katılmışlardır. Performansların değerlendirilmesi için öğrencilerin sesi konuşma sırasında kayıt altına alınmış, puanlama aşamasında çıkabilecek muhtemel bir anlaşmazlık durumunda tekrar dinlenerek değerlendirme yapılmıştır. Puanlama işlemi için ise, öğretmenlerin kaynak olarak kullanabileceği Cambridge English sınavlarında kullanılan bir puanlama cetveli uyarlanmıştır. Performanslar ise dil bilgisi ve sözcük bilgisi, telaffuz ve etkileşimsel iletişim olmak üzere üç farklı kriter altında değerlendirilmiştir. Puanlama sürecine üç farklı öğretmen dahil olmuştur. Bu şekilde üçüncü araştırma sorusunun alt sorusu olan puanlama sürecini güvenli hale getirmek için ne yapılmalı sorusu işlenmiştir. Puanlama işleminin ardından, öğretmenlerin verdiği puanlar SPSS programı aracılığıyla bağımlı ve bağımsız t-testler ile karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için öncelikle birinci öğretmen ve ikinci öğretmenin verdiği puanlar her bir kriter için ayrı olarak karşılaştırılmıştır. Buna göre, iki öğretmenin dil bilgisi ve sözcük bilgisi kriteri altında verdiği puanlar arasındaki değer -1,491; $p>0,05$ olarak çıkmıştır. Bu da, iki öğretmenin verdiği puanlar arasında dil bilgisi ve sözcük bilgisi kriteri altında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Telaffuz kriteri için verilen puanlar karşılaştırıldığında elde edilen t değeri -1,491; $p>0,05$ 'tir. Bu da, her iki öğretmenin verdiği puanlar arasında telaffuz kriteri altında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Etkileşimsel iletişim kriteri için de aynı karşılaştırma işlemi tekrarlanmış ve t değeri -1,442; $p>0,05$ olarak elde edilmiştir. Bu da, her iki öğretmenin verdiği notlar

arasında bu kriter altında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, birinci öğretmen ve ikinci öğretmenin verdiği puanlar birbiriyle tutarlıdır ve sınavın puanlama sürecini güvenilir hale getirmektedir. Çalışmanın devamında üçüncü öğretmen sınavın uygulandığı kişilerden rastgele seçilen 23 öğrencinin performansını notlandırmıştır. Seçilen 23 öğrenci için üç öğretmenin verdiği puanların karşılaştırması için tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bunun sebebi ise, aynı işlem tekrarlandığında yine tutarlı sonuçlar verip vermediğine bakmaktır. Bu süreçte de, notlar üç kriter için ayrı bir şekilde karşılaştırılmıştır. Buradan elde edilen verilere göre de, dil bilgisi ve sözcük bilgisi kriterine göre üç öğretmenin verdiği puanların p değeri 0.051 olarak hesaplanmıştır. Telaffuz kriteri için bulunan p değeri 0.053 iken etkileşimsel iletişim için bulunan p değeri 0.076'dır. Küresellik varsayımının sağlanması için $p > 0.5$ olması gerekmektedir. Bulunan p değerleri dikkate alındığında, burada küresellik varsayımı sağlanmıştır sonucuna varılmaktadır. Öğretmenlerin farklı kriterler doğrultusunda verdikleri puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bir diğer deyişle, bu çalışmada incelenen kriter sayısı sabit tutularak değerlendirme yapan öğretmen sayısı ve performansı değerlendirilen öğrenci sayısı değiştiğinde verilen puanlar yine tutarlı olmaktadır. Bu da sınavın güvenilirliğine katkıda bulunan bir durumdur. Çalışmanın sonraki kısmında öğretmenlerin verdikleri puanlar doğrultusunda kendileriyle ne kadar tutarlı olduklarını görmek amacıyla öğretmenlerden biri, ikinci öğretmen, rastgele seçtiği 20 öğrencinin performansını tekrar dinleyerek notlandırmıştır. İkinci öğretmenin ilk verdiği notlar ile ikinci verdiği notlar da yine üç farklı kritere göre ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Bu durumda, dil bilgisi ve sözcük bilgisi kriterinde I. puan ortalaması ($\bar{X} = 3,825$) ile II. puan ortalaması ($\bar{X} = 3,750$) şeklindedir. Telaffuz kriterinde I. puan ortalaması ($\bar{X} = 4,100$) ile II. puan ortalaması ($\bar{X} = 3,950$) olarak hesaplanmıştır. Etkileşimsel iletişim kriterinde ise I. puan ortalaması ($\bar{X} = 4,100$) ile II. puan ortalaması ($\bar{X} = 4,025$)'dir. Dolayısıyla, ikinci öğretmenin farklı kriterler altında verdiği birinci ve ikinci puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu şekilde çalışmanın üçüncü araştırma sorusunun ikinci alt sorusu olan puanlama sürecinde öğretmenlerin verdiği puanlar arasında anlamlı

bir fark var mıdır konusunda açıklama yapılmıştır. Sınav bitiminde öğrencilere soruları ve sınav sürecini değerlendirebilecekleri bir form dağıtılmış ve sınavla ilgili görüşleri üzerine veri toplanmıştır. Formda toplamda yedi adet soru bulunmaktadır. Bunlar soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı, verilen zamanın yeterli olup olmadığı, öğrencilere sunulan resimlerin konuşmayı yönlendirmede yardımcı olup olmadığı, soruların gerçek hayatta yaptıkları şeylerle ve derste öğrendikleriyle benzer olup olmadığı, soruların ilgi çekici olup olmadığı ve zorluğu hakkındadır. Öğrencilerin % 94.7'si soruları açık ve anlaşılır bulurken % 5.3'ü soruların yeterince açık ve anlaşılır olduğunu düşünmemektedir. Öğrencilerin % 96.5'i verilen zamanın yeterli olduğunu düşünürken % 3.5'i bunun aksini düşünmektedir. Katılımcıların % 84.2'si verilen resimlerin konuşmayı yönlendirmede yardımcı olduğunu düşünürken % 15.8'i karşıt görüşe sahiptir. Öğrencilerin % 91.2'si soruların gerçek hayatta yaptıkları şeylerle benzer olduğunu düşünmekte; ancak % 8,8'i ise soruların gerçek hayatta yaptıklarıyla benzer olmadığını iddia etmektedir. Aynı şekilde % 98,2'si soruların derste öğrendikleriyle alakalı olduğunu; % 1,8'i ise de bunların desteklerle alakalı olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin % 89,5'i soruların ilgi çekici olduğunu düşünürken % 10,5'i ise de soruları yeterince ilgi çekici bulmadığını belirtmektedir. Soruların zorluğu hakkında ise öğrencilerin % 35,1'i soruların kolay, % 57,9'u orta, % 5,3'ü zor ve % 1,8'i de çok zor düzeyde olduğunu ileri sürmektedir. Bu verilerden yola çıkarak, hazırlanan soruların öğrenciler üzerinde de olumlu etki bıraktığı söylenebilir. Açık ve anlaşılır soruların olduğu, verilen zamanın görevler için yeterli olduğu, yönlendirici içeriklerin bulunduğu, gerçek hayat ve derste öğrenilenle alakalı şeylerle karşılaşılan, ilgi çekici ve orta zorlukta bir sınav öğrencilerin gerçek performansını yansıtmalarını sağlayacaktır. Dolayısıyla hazırlanmış olan bu sınav eğitim öğretim süreciyle örtüşmektedir. Bu da, öğrencinin performansını olumlu yönde etkileyecektir.

Sonuç olarak, bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi için A2 düzeyinde bir konuşma sınavı hazırlanmak ve bu sınavın geçerliği ile güvenilirliğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bunun için hazırlanan on soru türünden rastgele seçilen üç soru türü sınav formatında öğrencilere sunulmuştur. Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen düzey tanımlamaları doğrultusunda bunun

geçerli bir sınav olduğu ve SPSS programı üzerinde yapılan testler ve puanlama sürecinde uygulanan adımlar doğrultusunda da puanlama süreci itibariyle bu sınavın güvenilir olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu sebeple, bu tür soru türlerinin ve sınav uygulama sürecinin konuşma becerisini ölçmek için yapılan sınavlarda uygulanması önerilmektedir. Bu alanda yapılacak sonraki çalışmaların Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen diğer dil düzeylerine göre hazırlanabileceği, oluşturulması planlanan soru türlerinin kurs kapsamında verilen derslerde öğrencilere tanıştırılabileceği, bu soru türlerinin haricinde düzeyler değiştikçe farklı görevler içeren çeşitli sorular üzerine de eğilebileceği düşünölmektedir.



KAYNAKÇA

- Akpınar, Çakıldere: “Washback Effects of High-stakes Language Tests of Turkey (KPDS and ÜDS) on Productive and Receptive Skills of Academic Personnel”, **Journal of Language and Linguistic Studies**, 2013, (Çevrimiçi), <http://www.jlls.org/vol9no2/81-94.pdf>, 01.01.2018.
- Aktaş, Tahsin: “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti”, **Journal of Language and Linguistic Studies**, April 2005, (Çevrimiçi) <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/104677>, 4 Nisan 2017.
- Alderson, Wall: “Does Washback Exist?”, **Oxford Academic Applied Linguistics**, June 1993, (Çevrimiçi), <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/14/2/115/224706?redirectedFrom=fulltext>, 01.01.2018.
- Altmışdört, Gonca: “Yabancı Dil Öğretiminde Nasıl Bir Ölçme Değerlendirmeye Gerek Vardır?”, **Kurumsal Eğitim Bilim**, 2010, (Çevrimiçi) <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/304148>, 14 Kasım 2017.
- Bachman, Palmer: **Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests**, Oxford, Oxford University Press, 1996.

Başol, Gülşah: **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, 3. bs., Ankara, Pegem Akademi, 2015.

Brewster, Ellis, Girard: **The Primary English Teacher's Guide**, China, Penguin English Guides, 2002.

Brown, Douglas: **Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy**, 2. bs., New York, Longman, 2001.

Brown, James D.: **Testing in Language Programs**, New Jersey, Prentice Hall Regents, 1996.

Brown, Yule: **Teaching the Spoken Language**, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

Büyüköztürk, Ş.: “Örnekleme Yöntemleri”, (Çevrimiçi), <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>, 15 Ocak 2019.

Cambridge English: “Assessing Speaking Performance – A2 Level”, **Cambridge English Language Assessment**, 2011, (Çevrimiçi),

<https://www.cambridgeenglish.org/images/168617-assessing-speaking-performance-at-level-a2.pdf>,
05.01.2018.

Cambridge English: “Cambridge English”, (Çevrimiçi),
<http://www.gjszlin.cz/gztgm/dokumenty/temp/2016-2017/cambridge-lets-speak.pdf>, 1 Ocak 2018.

Candaş-Karababa, Z. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar”, **Journal of Faculty of Educational Sciences**, 2009, (Çevrimiçi),
<https://dergipark.org.tr/download/article-file/508940>, 12 Mayıs 2019.

Cohen, Swerdlik: **Psychological Testing and Assessment: an Introduction to Tests and Measurement**, 7. bs., the USA, McGraw-Hill Primis, 2010.

Council of Europe: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”, **T.C. Milli Eğitim Bakanlığı**, 2001, (Çevrimiçi)
http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf, 10 Eylül 2018.

Çukadar, İsmail: “Norm ve Ölçüt Dayanaklı Değerlendirmelerin Karşılaştırılmasına İlişkin Bir Çalışma”, (Çevrimiçi),
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYe>

ni.jsp, 18 Kasım 2017.

Davies, Norman F.: “Receptive versus Productive Skills in Foreign Language Learning”, **The Modern Language Journal**, December 1976, (Çevrimiçi)
https://www.jstor.org/stable/326052?seq=1#page_scan_tab_contents, 2 Şubat 2017.

Demircan, Ömer: **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, İstanbul, Der Yayınları, 2013.

Demirel, Özcan: **Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı**, 21. bs., Pegem Akademi, 2015.

Demirel, Özcan: **Yabancı Dil Öğretimi**, 9. bs., Ankara, Pegem Akademi, 2016.

Douglas, Dan: **Understanding Language Testing**, New York, Routledge, 2014.

Duman, G. Banu: “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı”, **Journal of Mother Tongue Education**, 2013, (Çevrimiçi), <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/14868>, 5 Nisan 2019.

Ergin, Muharrem: **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul, Bayrak Basım/ Yayım/ Tanıtım, 2013.

ETS TOEIC: **“Content and Format of the TOEIC® Speaking and Writing Tests”**, (Çevrimiçi), <https://www.ets.org/toEIC/test-takers/speaking-writing/about/content-format/>, 1 Ocak 2018.

Finch, Geoffrey: **“Functions of Language”** (Çevrimiçi), <http://linguisticslearner.blogspot.com/2011/10/functions-of-languauge.html>, 8 Mart 2019.

Fromkin, Rodman, **An Introduction to Language**, 8. bs., Boston, Thomson Hyams: Wadsworth, 2007.

Gelbal, Selahattin: **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, (Çevrimiçi), https://izmir.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/11092_520_lmedeerlendirme.pdf, 20 Kasım 2017.

Göçer, Ali: **“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Gelişim Durumunun Belirlenmesi”**, **Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2015, (Çevrimiçi), http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/ali_gocer_konusma_becerisi_

degerlendirme.pdf, 03.01.2018.

Göçer, Ali: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması”, **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2015, (Çevrimiçi), <https://dergipark.org.tr/download/article-file/321320>, 11 Mayıs 2019.

Güler, Gülten: “Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı Ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri”, **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Haziran 2005, (Çevrimiçi) http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/gulten_guler_avrupa_konseyi_yabanci_dil_ogretimi.pdf, 15 Mart 2017.

Güler, Neşe: **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, 5. bs., Ankara, Pegem Akademi, 2013.

Harmer, Jeremy: **The Practice of English Language Teaching**, 4. bs., China, Pearson Education Limited, 2007.

Hughes, Arthur: **Testing for Language Teachers**, 2. bs., Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

IELTS: “IELTS Life Skills Guide for Teachers”, Ekim 2015,

(Çevrimiçi), <https://www.ielts.org/-/media/publications/life-skills-guide-for-teachers/ielts-guide-for-teachers-life-skills-uk.ashx>, 1 Ocak 2018.

İşisağ, Demirel: **“Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması”**, Eğitim ve Bilim, 2010, (Çevrimiçi) <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/538/25>, 16 Mart 2017.

Kafadar, Onur: **“Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri”**, 2014, (Çevrimiçi), <http://content.lms.sabis.sakarya.edu.tr/Uploads/80469/44072/nicel-nitel.pdf>, 12 Mayıs 2019.

Kara, Mehmet: **“Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği”**, **Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks**, 2011, (Çevrimiçi) http://diweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/287/m_kara, 5 Mart 2017.

Keser, Sevil: **“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler”**, (Çevrimiçi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 11 Mayıs 2019.

Kızıldağ, İsmail: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Dersleri Hakkındaki Görüşleri” , (Çevrimiçi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 12 Mayıs 2019.

KPG: “Specifications and Sample Exam, Level A1&A2 ”, 2008, (Çevrimiçi), http://rcel.enl.uoa.gr/rcelold/texts/A1_A2_Specifications.pdf, 1 Ocak 2018.

KPG: “The A Level Speaking Test: Assessing Oral production at A Level, Oral Examiner Information Pack ”, Eylül 2014, (Çevrimiçi), https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/A_level_oral_examiner_info_pack.pdf, 1 Ocak 2018.

KPG: “The KPG Speaking Test Defining Characteristics” , Şubat 2010, (Çevrimiçi), https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/gr_kpgcorner_feb2010.htm, 1 Ocak 2018.

Kocaman, Ruhi, **Söylem Üzerine**, 3. bs., Ankara, Odtü Yayıncılık, 2009.
Zeyrek, Doltaş, Bengi-
Öner, Doğan:

Mape, Clifford M.: “Teaching Speaking For Interactional Versus Transactional Purposes”, (Çevrimiçi), <https://www.professorjackrichards.com/teaching-speaking-interactional-versus-transactional-purposes/>, 15 Şubat 2019.

Osiatynski, Wiktor “On Language and Culture”, (Çevrimiçi) (ed.) https://chomsky.info/1984____/, 23 Şubat 2017.

Önal, Ahmet: “Testing and Assessment of Speaking Skills in Preparatory Classes”, (Çevrimiçi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 16 Kasım 2017.

Pilancı, Hülya: “Uzaktan Türkçe Öğrenen Yabancıların Türkçeyi İletişim Aracı Olarak Kullanabilme Yeterlikleri”, **Journal of Language and Linguistic Studies**, October 2009, (Çevrimiçi) <http://jlls.org/index.php/jlls/article/view/81/81>, 4 Mart 2017.

Polat, Yusuf: “YDO Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Ve Edim Sözler”, (Çevrimiçi) http://www.dilbilimi.net/polat_yusuf_m03.pdf, 5 Mart 2017.

Salking, J. Neil (ed.): **Encyclopedia of Research Design Hardcover**, 2. bs.,

Sage Publications, 2010.

Sallabaş, M. Eyüp: “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi” , **Turkish Studies**, 2012, (Çevrimiçi),
http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1829740418_121_Sallabaş%20Muhammed%20Eyyüp_S-2199-2218.pdf, 25 Şubat 2019.

Sapir, Edward: **Language An Introduction to the Study of Speech**, USA, Cambridge University Press, 1921.

Sebüktekin, Hikmet: **Turkish For Foreigners 1**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2015.

Smith, Carlota S.: **Modes of Discourse the Local Structure of Lexis**, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 2003.

Şeref, İzzet: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma ve Konuşma Becerileri Kazandırmada İletişimsel Yaklaşımın Kullanılması için Model Önerisi”, **International Journal of Language Education and Teaching**, 2013, (Çevrimiçi)
<http://oaji.net/articles/2014/515-1393173305.pdf>, 4 Mart 2017.

Tarone, Elaine: “Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage”, **Language Learning**, December 1980, (Çevrimiçi)
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x>, 27 Şubat 2017.

Taşkoparan, Ömer: “Eğitim Süreci İçerisinde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi”, (Çevrimiçi)
<https://taskoparan.wordpress.com/2011/03/16/egitim-sureci-icerisinde-olcme-ve-degerlendirmenin-yeri-ve-onemi/>, 15 Kasım 2017.

Taşköprü, Günsu “**Yabancı Dil Olarak Türkçe Sınıflarında Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Materyal Hazırlama**” (Çevrimiçi),
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 11 Mayıs 2019.

Taylor, Linda (ed.): **Examining Speaking: Research and Practice in Assessing Second Language Speaking**, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 2011.

Taylor, Linda: “Re-examining speaking for teaching and testing: theory in practice” , (Çevrimiçi) https://tea.iatefl.org/wp-content/uploads/2015/10/Lynda-Taylor_Re-examining-Speaking-for-teaching-and-testing.pdf, 25 Nisan 2019.

TELC: “TELC Language Tests”, (Çevrimiçi),
<https://www.telc.net/en/teachers/examination-material.html>, 1 Ocak 2018.

Thornbury, Scott: **How to Teach Speaking**, Harlow, Pearson Education Limited, 2005.

Tok, Arıbaş: “Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2008, (Çevrimiçi)
<http://193.140.142.206:8080/xmlui/bitstream/handle/11616/4286/Makale.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 15 Mart 2017.

Tunalı, Gözü, Özen Gökтуğ: “Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemlerinin Bir Arada Kullanılması Karma Araştırma Yöntemi”, **Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi**, Haziran 2016, (Çevrimiçi),
http://ekurgu.anadolu.edu.tr/assets/upload/pdf/20170112090408_ekurgu.pdf, 10 Mayıs 2019.

Uçak, Gökçü: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri (Erbil Örneği)”, **Journal of Turkish Language and Literature**, 2015, (Çevrimiçi),
http://www.turkcede.org/images/makaleler_pdf/YTO2/yab

anci-dil-olarak-turkce-ogrenen-ogrencilerin-konusma-becerisini-gelistirme-stratejileri-erbil-ornegi.compressed.pdf, 9 Aralık 2018.

Weir, Cyril J.: **Language Testing and Validation An Evidence-based Approach**, New York, Palgrave Macmillan, 2005.

Weir, Roberts: **Evaluation in ELT**, Oxford, Blackwell, 1994.

Xu, Kou “Group Interaction Strategies and Students’ Oral Performance in Chinese EFL Classrooms”, **Tesol Quarterly**, Ağustos 2017, (Çevrimiçi), https://www.researchgate.net/publication/319111138_Group_Interaction_Strategies_and_Students'_Oral_Performance_in_Chinese_EFL_Classrooms, 20 Mart 2019.

Yazıcı, Muhammet Hüseyin: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sözlü İletişim Stratejileri: Konuşma Becerisi”, (Çevrimiçi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 12 Mayıs 2019.

Yelok, Dolunay: “Telaffuz Meselesi ve Ülkemizde Telaffuz Eğitimi”, **Türk Yurdu**, Temmuz 2007, (Çevrimiçi) https://www.academia.edu/1097431/TELAFFUZ_MESELES%C4%B0_VE_%C3%9CLKEM%C4%B0ZDE_TELAFFUZ_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0, 19

Mart 2017.

Zheng, Iseni: “Authenticity in Language Testing”, **International Journal of Anglisticum Literature, Linguistics & Interdisciplinary Studies**, August 2017, (Çevrimiçi), <http://anglisticum.org.mk/index.php/IJLLIS/article/view/1500/2008>, 30.12.2017.



KULLANILAN FOTOĞRAF VE RESİMLERİN ALINDIĞI WEBSİTELER

- <https://tr.pinterest.com/pin/61854194864833939/>
- <https://tr.pinterest.com/pin/115193702950398160/>
- <https://tr.pinterest.com/pin/453456256207250808/>
- <https://tr.pinterest.com/pin/434104851562314638/>
- <https://www.neoldu.com/hizli-yemek-yemek-zararli-midir-10677h.htm>
- <http://www.yaslanmasanati.com/2012/05/saglik-icin-dogru-yeme.html>
- <https://www.youtube.com/watch?v=-jUNAYCk-ag>
- http://www.internationalspanishcourses.com/nuestros_packs-espanol_tenis.html
- <http://nasilkolay.com/cay-harareti-alir-mi>
- <https://kahvekeyfii.com/2015/09/18/kahve-ile-yapabileceginiz-en-iyi-8-aktivite/>
- <http://www.incisozluk.com.tr/w/gezide-yapt%C4%B1%C4%9F%C4%B1m-pislik-dolu-dakikalar/>
- <https://www.sembilet.com/blog/bebek-ve-cocuk-yolcu-ucus-kurallari>
- http://pcworld.bg/26068_paradoks_umnite_hora_obichat_da_gledat_idiotski_filmi
- <https://sites.psu.edu/siowfa15/2015/09/15/why-do-people-enjoy-horror-films/>
- <https://www.thebalance.com/what-colors-to-wear-to-a-job-interview-2061165>
- <http://textalks.com/sports-brands-go-green-sympatex-winter-2018-19/>
- <https://www.theodysseyonline.com/what-makes-people-dance>
- <https://www.dreamstime.com/stock-photo-friends-enjoying-music-guitar-camping-trip-laughing-group-young-people-image79759005>
- <https://www.pinterest.com/pin/209839663858131916/>
- <https://www.goodnet.org/articles/10-lifechanging-books-that-will-stay-you-forever>
- <https://commons.marymount.edu/walshphotography/spirit-photos/>
- <https://thepehub.co.uk/sample-pe-lesson-plans-2-2/>

- <https://www.youtube.com/watch?v=L1UIA0g1i2Y>
- <http://www.tidyhouse.info/home-cleaning-tips-how-to-clean-kids-room-174/>
- <http://www.ziyayilmaz.com/3-tip-insan.html>
- <http://www.sevimli.tv/kardes-sevgisi-hakkinda-30-guzel-fotograf>
- https://www.123rf.com/photo_15445079_3-blond-sisters-of-different-ages-smiling-to-the-camera.html
- <https://www.pinterest.com/pin/264305071856013131/>
- <http://canfotograftuzla.com/>



EKLER

EK 1: İZİN DİLEKÇESİ

18.01.2019

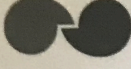
İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Müdürlüğüne,

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi bilim dalı 2501150856 numaralı yüksek lisans öğrencisiyim. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirme Yönünden İncelenmesi ve Konuşma Becerisi için Sınav Geliştirme” adlı yüksek lisans tezimin bir parçası olarak kurumunuz A2 düzeyinde 19.01.2019-31.01.2019 tarihleri arasında araştırmam kapsamında geliştirmiş olduğum konuşma sınavını ortalama 60 öğrenciye uygulamak, sonuçlarını araştırmamda kullanmak ve de bu konuda sizin onayınızı almak istiyorum.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Burcu Ocak

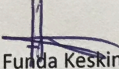
EK 2: İZİN ONAY FORMU

 **İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DİL MERKEZİ**

ARAŞTIRMACI İZİN FORMU

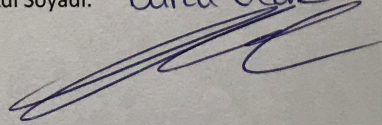
Aşağıda adı geçen araştırmacı 18 Ocak-28 şubat 2018 dönemleri arasında ^{Tophane} ~~Avcılar~~ şubemizde araştırma yapacaktır.

Bilgilerinize sunarım.


Funda Keskin
Türkçe Birimi Koordinatörü

Araştırma sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar:

1. Araştırmacı imzaladığı bu formu dersinde araştırma yapacağı okutmana göstererek araştırma yapacaktır.
2. Araştırmacı ders öncesinde araştırma yapacağı sınıfın okutmanı ile araştırmasını yapmak için uygun bir tarih belirlemelidir.
3. Araştırmacı ders sırasında dersi izleyip notlarını alabilir. Derse müdahale edemez. Sorularını dersin sonunda okutmanlarımıza sorabilir.

Araştırmacının Adı Soyadı: Burcu Ocak
İmza 

EK 3: ÖRNEK ÖĞRENCİ PERFORMANSLARI

Grup 1 - Hasan Şükür – Samah Chafchaf

B-Merhaba ben Burcu Ocak. Adını öğrenebilir miyim, adın ne?

H- Hasan Şükür.

B- Teşekkürler. Senin adın ne?

S-Samah.

B-Soyadın ne?

S-Cahfchaf. Samah Chafchaf.

B- Teşekkürler. Şimdi, seninle başlayalım Hasan. Sana iki tane konu vereceğim. Bunlardan birini seçeceksin. Bu konuyla ilgili neler düşündüğünü anlatacaksın bize. 30 saniye boyunca düşünebilirsin.

H-Tamam.

B-Konuyu aç ve bize yüksek sesle oku.

H-Gelecekte neler yapmak istiyorsun? Ben bunun hakkında konuşayım.

B-Evet. Hazırsan başlayabilirsin.

H-Tamam, ben başlayayım şimdi. Ee, şu anda Dil Merkezi'ndeyim. İstanbul Üniversitesi'nde. İnşallah gelecek zamanda üniversiteye kaydolacağım. Kazandıktan sonra Güzel Sanatlar Üniversitesi'ne kayıt olacağım inşallah. Ondan sonra tiyatro bölümüne gideceğim, oyuncu olmak istiyorum yani İstanbul'da. Zaten bundan önce, şey, tiyatrolarda oynadım da, festivallere katıldım da. Kerkük'te, ülkemde ve başka, İstanbul'da, başka şehirlerde de. Sonunda yani, böyle tiyatro için çok şeyler öğrenmek istiyorum. Bilgim olsun her şeye, tiyatro içinde oynanılan her şeyin, yani, yönetmekle ilgili, yönetmek için neler olur, oyuncu için neler olur...Eee başka bir şey...

B-İleride bunula ilgili bir iş mi yapmak istersin?

H- Sonunda yani burada kalacağım, yani mesela oyuncu olmak, olabilirim yani. Ama ülkeme dönsem öğretmen olabilirim, tiyatro öğretmeni. Olabilir inşallah, bunları düşünüyorum gelecek zamanda. Bu kadar.

B-Teşekkürler. Şimdi sana da iki konu vereceğim Samah, birini seç ve yüksek sesle oku. Bu konuyla ilgili neler düşündüğünü anlatacaksın bize. 30 saniye boyunca düşünebilirsin.

S-Okulda neler yapıyorsun? Ben burada İstanbul Dil Merkezi'nde Türkçe öğreniyorum. A2. Eee...

B-Okulda hangi aktiviteleri yapıyorsun?

S-Eee, ders çalışıyorum...

B-Dersin ne zaman başlıyor, saat kaçta?

S-Eee şey, saat bir buçuktan beşe kadar bitiyor. Eee bir teneffüs yapıyoruz, saat üç. Kantinde ben ve bizim arkadaşım çok eğlenceli, çok eğlenceliyor.

B-Öğle yemeğinde ne yiyorsun?

S-Yani, çok eşya öğreniyorum mesela Türkçe...Ben Türkçe bilmiyorum ama şimdi biraz öğrendim.

B-Türkçe'yi seviyor musun?

S-Evet. Seviyorum çok. Bu yüzden de öğrenmek istiyorum.

B-Tamam. Birinci bölüm bitti. İkinci bölümde birbirinizle konuşacaksınız.

H-Ne hakkında konuşalım?

B-Şimdi ben size konu vereceğim. Samah, burada senin için bir konu var. Hasan sana da aynı konuyu vereceğim. Konunuz şu, arkadaşın kütüphanede çalışıyor, sen de kütüphanede çalışmak istiyorsun. Çalışma koşulları ile ilgili ona sorular sor.

H-Yani ikimiz de şeyiz yani elemanız? İkimiz de kütüphanede çalışıyoruz ama o arkadaşım bana soru soruyor, bu soruları soruyor ne zaman mesela çalışma saatleri ne zamandı, başlar gibi sorular soruyor.

B-Evet. O soracak, sen çalışıyorsun, o da çalışmak istiyor. Sana soru soracak sen cevaplayacaksın.

H-Yani sadece ben çalışıyorum, o çalışmak istiyor. Soru soruyor bana, beğendi çalışır beğenmedi çalışmaz.

B-Evet o şekilde. Cevapları istediğin gibi verebilirsin. Sen soru sor.

S-Merhaba. Ben kütüphanede çalışmak istiyorum.

H-Tamam.

S-Bir sorular var. Sorabilir miyim?

H-Tamam tabii ki buyrun.

S-Eee, ne saatler çalışıyorsun?

H-Çalışma saatleri ne zaman?

S- Çalışma saatleri ne zaman?

H-Sabah saat sekizden çalışıyorum, saat bire kadar. İkinci devamda saat birden beşe kadar. Ben sabah devamındayım.

S-Tamam. Maça? Maaş?

H-Maaşım? Maaşım aylık üç bin beş yüz TL.

S-Peki yemek?

H-Yemekler işte, öğleden önce evde yemek yiyorum ama kütüphanede de saat on iki falan yemek kendileri yapıyorlar. Arkadaşlarla işte yiyoruz. Şey, kendi üstlerine yemekler yapıyorlar.

S-Oo güzel, afiyet olsun. Ee yıllık izin?

H-Yılda iki ay iznimiz var, yani tatil ayları. Ee mesela Temmuz ayları, altıncı ay falan tatil alabiliriz.

S-Teşekkür ederim.

B-Tamam, Şimdi Samah sen okulun basketbol kulübüne gidiyorsun. Hasan sen de o kulübe gitmek istiyorsun. Bunlarla ilgili ona sorular sor.

H-Merhaba kolay gelsin. Ee ben basketbola katılmak istiyorum ama bir şey sorularım var, sorabilir miyim sana?

S-Evet, buyurun.

H-Eee, sizin çalışma saatleri kaç saattir?

S-Eee, İki buçuktan dörde kadar. Başka yok.

H-Aa güzel. Peki çalışma günleri ne zamandır?

S-Ee dört, ee her hafta dört defa.

H-Her hafta... haftada dört gün?

S-Evet.

H-Günler hangi günler?

S-Pazar, Pazartesi, Cuma, Cumartesi.

H- Aa güzel. Peki spor malzemeleri nasılsır, kıyafetler?

S-Spor malzemeleri.

H-Peki çalışma yeriniz nerede? Nerede çalışıyorsunuz?

S-Ben çalışmıyorum.

H-Çalışma yeriniz, yani basketbolun yeri nerede?

S-Aa, Levent'te.

B-Tamam, teşekkürler. Şimdi üçüncü bölümde de bir konu ile ilgili birbirinizle tartışacaksınız, fikir alışverişi yapacaksınız. Burada ortak bir arkadaşınız var. Onun da haftaya doğum günü var. Arkadaşınız için bir doğum günü organize edeceksiniz. Neler yapabilirsiniz onu konuşun. Fotoğraflara bakın, şunlarla ilgili konuşun. Toplamda iki dakikanız var.

H-Yani benle Samah bir arkadaşımız var. Ona hafta içinde doğum günü yapacağız değil mi?

B-Aynen. Doğum günü yapacaksınız, ne yapacaksınız, bir plan yapın.

S-Hasan bu hafta doğum günü bizim arkadaşın biliyor musun?

H- Hmm kimin doğum günü?

S- Emira'nın, Emira'nın doğum günü.

H-Aa güzel, ne zaman?

S-Şey, 26 Ocak.

H- Tamam onun için bir sürprizler yapalım.

S-Tamam, yapalım ama nasıl yapalım?

H-Bir alışveriş merkezi tanıyorum. Orada hediye satıyorlar, pasta satıyorlar. Güzel bir kafesi de vardı, o alışveriş merkezinde üst katında. Oraya davet ederiz onu. Hediye de, bir güzel şeyler alırız. Arkadaşlarımıza da söyleriz. Pastacı da, sokağımızın yanında bir tane tanıyorum. Ona ısmarlarım. Yer de, söyledim yani sana

Alışveriş merkezinde yer var ama saati bilmiyorum saat kaçta davet edeceğiz onu?

S-Ee saat, akşam saat 6.

H-6? Bence 6 iyi değil ya. Bence saat 10'dan sonra daha güzel olur çünkü saat 12'den sonra yeni güne girer, yeni yıla girer. O yüzden saat 12'den önce davet ederiz onu bence daha güzel olur. Sürprizler yapalım onun için.

S-Tamam ama sürpriz yapıyoruz.

H- İşte okuldan sonra çıkarız beraber, ona söylemeyiz. Eve gider. Sonra sen gidersin onun yanına, söylersin ona beraber çıkalım bir yere diye. Ben de alışveriş merkezinde kafede oturacağım. Orada bir şeyleri, masa falan ayarlayacağım. Bir sürprizler inşallah onun için yaparız.

S-Tamam.

B- Sınavınız bitmiştir. Teşekkürler.

Grup 2 – Mohamed Elbedewi – Abdallah Almothed

B- Merhaba ben Burcu Ocak. Adını öğrenebilir miyim, adın ne?

M- Mohamed Elbedewi.

B- Teşekkürler. Senin adın ne?

A- Abdallah Almothed.

B- Teşekkürler. Şimdi, seninle başlayalım Mohamed. Sana iki tane konu vereceğim. Bunlardan birini seçeceksin. Bu konuyla ilgili neler düşündüğünü anlatacaksın bize. 30 saniye boyunca düşünebilirsin.

M- Gelecekte neler yapmak istiyorsun? Gelecekte neler yapmak istiyorum? Gelecekte YÖS bitirmek istiyorum. Mesela ülkeme gitmek istiyorum.

B- Mesela ne iş yapmak istiyorsun?

M- Uyumak istiyorum.

B- Meslek olarak ne iş yapmak istiyorsun?

M-Doktor olmak istiyorum.

B- Neden?

M-Çünkü ee, çünkü biyoloji ve kimya çok seviyorum. Ee..

B-Gelecekte nerede yaşamak istiyorsun?

M-Gelecekte burada yaşamak istiyorum.

B- Neden?

M-Çünkü burada tıp öğrenmek istiyorum.

B-Başka bir ülkeye gitmek istiyor musun?

M-Evet. Mesela gitmek istiyorum çünkü, bu benim ülkeme.

B- Tamam, teşekkürler. Şimdi Abdallah sana iki tane konu veriyorum. Bunlardan birini seçeceksin. Bu konuyla ilgili neler düşündüğünü anlatacağın bize. 30 saniye boyunca düşünebilirsin.

A-Geçen yaz tatilinde neler yaptın? Geçen yaz tatilinde Türkçe kursa gittim öğrenmek için. İki kurs bitirdim. Sonra sadece bu yaz tatilinde yaptım. Sonra üniversiteye geldim, İstanbul Üniversitesi.

B- Peki geçen yaz tatil için bir yere gittin mi?

A-Tatil? Evet, Urfa'ya gittim. Kayıt yapmak için üniversiteye.

B- Kiminle beraber gittin?

A-Sade. Eee, yalnız.

B- Sabahları kaçta uyandın?

A-Sabahları, 10-11.

B-En sık yaptığın aktivite neydi?

A- Sadece Türkçe öğrendim.

B-Tamam teşekkürler. Şimdi birinci bölüm bitti. İkinci bölümde birbirinizle konuşacaksınız. Ben size bir konu vereceğim. Şimdi Mohamed, sen drama kursuna gitmek istiyorsun. Arkadaşın kursta çalışıyor, görevli. Ona kursla ilgili sorular sor.

M-Merhaba görevli efendim. Ben drama kursuna gitmek istiyorum. Ders gün ne zaman başlayacak?

A-Tamam, her hafta üç gün başlayacak. Saat 8'den 12'ye kadar devam ediyor. O zaman da gelebilirsin.

M-Kaç ödeyeceğim?

A-4 Kurs var. Tek kurs 1200 TL.

M-Ders programı nasıl?

A-Ders programı çok iyi ve sıkılmak değil.

M-Tamam. Akşam ders var mı?

A-Akşam ders yok sadece sabah.

M-Tamam öğleden sonra ders var mı çünkü işim var.

A-Öğleden sonra hayır yok.

B-Tamam, teşekkürler. Abdallah sen yine çalışansın. Emlak ofisinde çalışıyorsun. Mohamed sen de müşterisin. Bir ev kiralamak istiyorsun. Abdallah sen de ona uygun evi vereceksin ama öncesinde nasıl bir ev istediğini ona sor.

A-Buyrun efendim, ne istersin?

M-Ee, ben müstakil ev kiralamak istiyorum.

A-Kaç odalı istiyorsun?

M-İki oda olsun.

A-Kiralık mı satılık mı?

M-Kiralık.

A-Yalnız mı yaşayacaksın?

M-Hayır ailemle, yalnız yaşamayacağım.

A-Kaç kira ödemek düşünüyorsun?

M-Hmm, belki, yani, 1200 TL kadar uygun.

A-Ulaşım araçlarına yakın ister misin?

M-Evet, Avcılar'da kiralamak istiyorum.

A-Tamam. Elimde iki ev var. Biri 1200 TL, ulaşım araçlarına çok yakın ve güvenli. 6.katta. İki oda ve bir salon.

M-Tamam, bu ev dar mı geniş mi?

A-Evet geniş.

M-Tamam çok münasip. İnşallah alacağım.

B-Tamam, teşekkürler. İkinci bölüm bitti. Üçüncü bölümde de bir konu ile ilgili birbirinizle tartışacaksınız, fikir alışverişi yapacaksınız. Burada sınıftaki arkadaşlarınızla beraber sinemaya gideceksiniz, bir buluşma organize edin. Fotoğraflardan ve burada yazılı olanlardan yardım alabilirsiniz. Toplamda iki dakikanız var.

M-Bu tatilde sinemaya gidecek misin?

A-Evet gideceğim ama hangi sinemaya gideceğim bilmiyorum, fikrim yok.

M-Hmm, ben gelecek hafta sinemaya arkadaşlarımla gideceğim. Sen de gitmek ister misin?

A-Evet.

M-Önceden sinemaya gittin mi?

A-Hayır gitmedim.

M-Neden?

A-Çünkü vaktim yoktu. Kim gelecek?

M-Arkadaşlarım. Tanıyor musun?

A-Evet tanıyorum.

M-Kimi tanıyorsun?

A- Ali.

M- Güzel.

A-Ne saat gideceksiniz?

M-Saat 3'te öğleden sonra.

A-Tamam çok uygun. Bu sinema nerede?

M-Sinema Avcılar'da.

B-Tamam, sınavınız bitti, teşekkürler.

Grup 3 – Mohamad Brief- Aziz Abdessamir

B- Merhaba ben Burcu Ocak. Adını öğrenebilir miyim, adın ne?

A- Aziz Abdessamir

B- Teşekkürler. Senin adın ne?

M-Mohamad Brief.

B- Teşekkürler. Şimdi, seninle başlayalım Aziz. Sana iki tane konu vereceğim. Bunlardan birini seçeceksin. Bu konuyla ilgili neler düşündüğünü anlatacaksın bize. 30 saniye boyunca düşünebilirsin.

A-Geçen yaz tatilinde neler yaptın? Google translate kullansam olur mu?

B- İstersen ben sana sorular sorayım, sen onları cevapla.

A-Olur.

B-Geçen yaz tatilinde, tatil için bir yere gittin mi?

A-Tatil? Ee, evet.

B-Nereye gittin?

A-Türkiye'ye gittim.

B-Kiminle gittin?

A-Ben ve benim arkadaşım.

B-Sabahları kaçta uyandın?

A-Saat 9.

B-En sık yaptığın aktivite neydi?

A-Ziyaret.

B-Kimi ziyaret ettin?

A-Aile.

B-Başka ne yaptın?

A-Benim arkadaşımı ziyaret ettim. Sonra deniz gittim. Sonra, ee dinlendim.

B-Tamam teşekkürler. Şimdi Mohamad, sana da iki tane konu vereceğim. Bunlardan birini seçeceksin. Bu konuyla ilgili neler düşündüğünü anlatacaksın bize. 30 saniye boyunca düşünebilirsin.

M-Okura neler yapıyorsun? Ee spor. Gym gidiyor. Sonra..

B-Saat kaçta ders başlıyor?

M-9.

B-Öğle yemeğinde ne yiyorsun?

M-Yumurta.

B-Okulda hangi dersleri öğreniyorsun?

M-Sadece Türkçe.

B-Türkçe'yi seviyor musun?

M-(Baş işaretliyle 'Evet' diyor.)

B-Tamam, teşekkürler. Birinci bölüm bitti. İkinci bölümde birbirinizle konuşacaksınız. Mohamad sen bir tatil şirketinde çalışıyorsun. Aziz sen de müşterisin, bir tatil paketi satın alacaksın. Sen de müşteriye sorular sor.

(Uzun bir duraklama)

M-Ee, merhaba hangi tatil türü istiyorsunuz?

A-Kış tatili.

M-Ne zaman istiyorsun?

A-Yaz.

M-Hangi aktiviteleri istiyorsun?

A-Spor.

M-Kaç kişi sayısı?

A-3.

B-Tamam, teşekkürler. Şimdi Mohamad sen bir YouTube kanalı açacaksın. Aziz sen de ona kanalla ilgili konular sor.

A-Merhaba.

M-Merhaba.

A-Hangi içerik türü?

M-Ee, konuşma. Polikita konuşmak.

A-Ne video çekeceksin?

M-Ee, küçük video.

A-Ne araç gereçler istiyor?

M-Kamera ve mikrofon.

A-Ne zaman video yayınlayacaksınız?

M-Bir yıl.

B-Tamam, teşekkürler. Şimdi üçüncü bölümde de bir konu ile ilgili birbirinizle tartışacaksınız, fikir alışverişi yapacaksınız. Bu bölümde yeni bir oyun yapacaksınız. Bunun nasıl bir oyun olacağına karar verin. Fotoğraflara bakın, şunlarla ilgili konuşun. Toplamda iki dakikanız var.

M-Hangi tür oyunmak istiyoruz?

A-Biz PlayStation çok seviyoruz. Biz Fifa ve PS19 istiyoruz.

M-Niçin bu tür oyunmak istiyorsunuz?

A-Evet çünkü çok grup var.

B-Ne lazım oyun için?

M-Televizyon, kumanda.

B-Ne kadar sürsün oyun?

A-İki saat.

B-Hangi karakterler olsun? Çocuklar mı, büyükler mi, futbolcular mı?

A-eyet futbolcular.

B-Oyun kaç aşamalı olsun?

M-Bu oyun aşama yok.

B-Tamam, sınav bitti, teşekkürler.

EK 3: GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

Dear participants,

This speaking test is a part of a Master's thesis carried out in Teaching Turkish as a Foreign Language Master Program in the Institute of Social Sciences at Istanbul University. It is designed to test your speaking skill at the end of A2 level. The results will be kept confidential and just used for research purposes in the Master's thesis.

Thank you for your cooperation.

Değerli katılımcılar,

Bu konuşma sınavı İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı kapsamında yürütülen tez çalışmasının bir parçasıdır. A2 düzeyi sonundaki konuşma becerinizi değerlendirmek için geliştirilmiş olup, sonuçlar sadece araştırma amacıyla tez kapsamında kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

Yardımlarınız için teşekkürler.

Öğr. Gör. Burcu Ocak

e-posta: burcu.ocak@istanbul.edu.tr

İstanbul Üniversitesi / Yabancı Diller Yüksekokulu

Results of my speaking test and the answers I have given in the task evaluation form can be used in the Master's thesis mentioned above.

Konuşma sınavı sonuçlarımın ve sonrasında görev değerlendirme formunda verdiğim cevapların yukarıda adı geçen yüksek lisans tezi kapsamında kullanılmasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Öğrencinin Adı Soyadı:.....

İmza:.....

EK 4: ÇALIŞMA KAPSAMINDA UYGULANAN KONUŞMA SINAVI SORULARININ GENEL TANIMLAMASI

GENEL TANIMLAMA

Bölüm Sayısı: Sınav 3 bölümden oluşmaktadır.

Zamanlama: Her çift için 7-10 dakika ayrılmıştır.

Etkileşim Şekli: Standart formatta sınav salonunda iki öğrenci ve iki öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin biri soru sorarak, süreyi tutarak ve görevleri yaptırarak etkileşimi sürdürmekle yükümlüdür. Diğer öğretmen ise konuşmaya dâhil olmaz; sadece öğrencinin performansını gözlemlemekte ve değerlendirmektedir.

Görev Türleri: Öğretmenle yapılacak kısa diyaloglar ve her iki öğrencinin de dâhil olduğu karşılıklı konuşma ve tartışma gibi etkileşimli görevlerden oluşmaktadır.

Puanlama: Öğrenciler sınavda gösterdikleri performanslara göre puan alacaklardır. Öğrencilerden tamamen doğru ve akıcı bir dil kullanımı beklenmemekle birlikte; öğrencilerin duruma uygun ve anlaşılır bir biçimde etkileşimde olmaları gerekmektedir. Sınavın asıl amacı öğrencilerin iletişimi rahat bir şekilde sürdürüp sürdüremediklerini değerlendirmektir.

EK 5: ÇALIŞMA KAPSAMINDA UYGULANAN KONUŞMA SINAVI SORULARI

BÖLÜM 1

SÖZLÜ ANLATIM (2-3 dakika)

1. Akşamları neler yapıyorsun?
2. Geçen hafta sonu neler yaptın?
3. Okulda neler yapıyorsun?
4. Ne tür müzik dinliyorsun?
5. Ne tür filmler izliyorsun?
6. Alışverişe gittiğinde neler alıyorsun?
7. Geçen yaz tatilinde neler yaptın?
8. Gelecekte neler yapmak istiyorsun?
9. Hangi televizyon programlarını izliyorsun?
10. Ne tür yerleri ziyaret etmeyi seviyorsun?

BÖLÜM 2

KARŞILIKLI KONUŞMA (2-3 dakika)

1.a. Arkadaşın kütüphanede çalışıyor. Sen de kütüphanede çalışmak istiyorsun. Çalışma koşulları ile ilgili ona sorular sor. (çalışma saatleri / maaş / yemek / yıllık izin)

1.b. Arkadaşın okulun basketbol kulübüne gidiyor. Sen de onun gittiği kulübe gitmek istiyorsun. Kulüple ilgili ona sorular sor. (antrenman saatleri / antrenman günleri/ spor malzemeleri/ antrenman yeri)

2.a. Drama kursuna gitmek istiyorsun. Kursla ilgili görevliye sorular sor. (ders günleri / ders saatleri / ders içeriği / öğretmenler)

2.b. Emlak ofisinde çalışıyorsun. Müşterilerden biri ev kiralamak istiyor. Nasıl bir ev istediği ile ilgili ona sorular sor. (evin yeri / evin genişliği / evin kirası / evin türü)

3.a. Bir enstrüman kursuna gitmek istiyorsun. Kursla ilgili görevliye sorular sor. (kurs saatleri / kurs ücreti / ders içeriği / enstrüman almak için bir yer)

3.b. Bir restorandasın. Menü ile ilgili bilgi almak istiyorsun. Garsona bununla ilgili sorular sor. (çorbalar / ana yemekler / tatlılar / fiyatlar)

4.a. Arkadaşın Ankara'da yaşıyor ve sen de onu ziyarete gideceksin. Bilet almadan ve çantayı hazırlamadan önce ona sorular sor. (iş çıkış saati / tatil günleri / hava durumu / yerler)

4.b. Arkadaşını ziyaret edeceksin; ama evini bilmiyorsun. Ona nasıl gideceğini sor. (otobüs / durak / sokak / apartman ve numara)

5.a. Arkadaşın bir kitap çıkarıyor. Kitabıyla ilgili ona sorular sor. (adı / türü / konusu / çıkış tarihi)

5.b. Kardeşin hafta sonu dışarı çıkacak. Ne giyeceğine karar veremiyor ve senden yardım istiyor. Bununla ilgili ona sorular sor. (aktivite / yer / zaman / kişiler)

6.a. Bir hastanede doktor olarak çalışıyorsun. Bir hastayı muayene ediyorsun. Hastaya sorular sor. (spor yapmak / düzenli beslenmek / zararlı maddeler kullanmak / düzenli uyumak)

6.b. Arkadaşın bir film izlemek istiyor ve sana fikrini soruyor. Öneri yapmak için ona sorular sor. (tür / süre / oyuncular / yapım yılı)

7.a. Sınıftan bir arkadaşın yurtdışından geldi ve alışveriş yapmak istiyor; ama nereye gideceğini bilmiyor. Senden yardım istiyor. Ona sorular sor. (ihtiyaçları / alışveriş zamanı / markalar / ?)

7.b. İş yerinden bir arkadaşın yeni bir ev alıyor. Eviyle ilgili ona sorular sor. (yer / fiyat / odalar/ iş yeriyle arasındaki mesafe)

8.a. Bir tatil şirketinde çalışıyorsun. Bir müşteri tatil paketi satın almak istiyor. Ona sorular sor. (tatil türü / zaman / aktiviteler / kişi sayısı)

8.b. Bir arkadaşın YouTube kanalı açmak istiyor. Kanal ile ilgili ona sorular sor. (içerik türü / video süresi / araç gereçler / video yayınlama zamanı)

9.a. Kuzeninin okulu çok uzakta. Okula gitmekle ilgili ona sorular sor. (sabah kalkma saati / toplu taşıma türü / okula varış süresi / akşam eve dönme saati)

10.a. Biriyle tanışıyorsun. Onu daha yakından tanımak için sorular sor. (yaşadığı yer / hobiler/ okul / müzik türü)

10.b. Bir restoranda garson olarak çalışıyorsun. Bir müşteri rezervasyon yaptırmak istiyor. Ona sorular sor. (zaman / kişi sayısı / masa yeri / yemekler)

BÖLÜM 3

TARTIŞMA (3-4 DK.)

Arkadaşınla aşağıdaki durumlarla ilgili konuş. Ortak bir karar alın.

Ortak bir arkadaşınız var ve haftaya onun doğum günü var. Arkadaşınız için bir doğum günü organize edin.

(hediye / davetliler / pasta / yer / saat)



Sınıftaki arkadaşlarınızla beraber sinemaya gideceksiniz. Bir buluşma organize edin.

(film türü / gelecek kişiler / saat / sinemanın yeri)



Arkadaşlarınızla beraber pikniğe gideceksiniz. Bir piknik organizasyonu yapın.

(kişi sayısı / yiyecekler / içecekler / oyunlar)



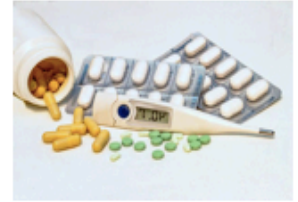
Arkadaşınla aynı evde yaşıyorsunuz. Akşam misafirleriniz geliyor. Onlar için neler yapacağınızı konuşun.

(kişi sayısı / çorba / yemek / tatlı)



Ev arkadaşlarından biri kendini iyi hissetmiyor. Diğer ev arkadaşınla ne yapabileceğinizi konuşun.

(hastane / içecek / ilaç / uyku)



Sınıftan bir arkadaşınla final projesi hazırlıyorsunuz. Projeyi nasıl yapacağınızı konuşun.

(zaman / çalışma yeri / malzemeler / alışveriş)



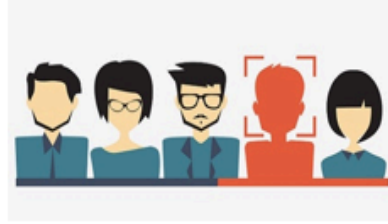
Arkadaşınla yeni bir sosyal medya uygulaması yapıyorsunuz. Ne tür bir uygulama olacağına karar verin.

(arkadaşlar / mesaj / fotoğraflar / videolar)



Arkadaşınla yeni bir oyun yapıyorsunuz. Ne tür bir oyun olacağına karar verin.

(karakterler / oyun aşamaları / araçlar / süre)



Yurtdışından gelen bir arkadaşın İstanbul'u gezmek istiyor. Onu nereye götüreceğinizi ve beraber ne yapacağınızı tartışın.

(tarihi yerler / turistik yerler / yiyecek / içecek)



Arkadaşınla bir topluma hizmet projesi yapıyorsunuz. Engelli bireyler için bir toplu taşıma hizmeti projesi hazırlıyorsunuz. Projenin detaylarını konuşun.

(toplu taşıma türleri / hareket saatleri / duraklar / kişi sayısı)



EK 6: BİRİNCİ BÖLÜME ALTERNATİF OLABİLECEK KONULAR

Aşağıdaki konuyla ilgili bir dakika boyunca düşünün ve söylemek istediklerinizi kâğıda not et. Bu konuyla ilgili 1 dakika boyunca konuşun.

- Seyahat etmek istediğin bir ülke
- Gelecekte yapmak istediğin meslek
- Öğrenmek istediğin bir yabancı dil
- Çaldığın/ çalmayı öğrenmek istediğin bir müzik aleti
- Oynamayı sevdiğin bir oyun
- En güzel yaptığın yemek
- Yaşamak istediğin bir şehir
- Geçen hafta yaptığın şeyler
- Yaşadığın şehir
- Hayatını kolaylaştıran bir teknolojik alet

EK 7: ÜÇÜNCÜ BÖLÜME ALTERNATİF OLABİLECEK SORULAR

- Arkadaşınla bir kafede buluşacaksınız. Nerede buluşacağınıza karar verin.

(kafenin yeri / ulaşım / içecekler / yiyecekler)

- Arkadaşınla yeni bir mahalleye taşınacaksınız. Nereye taşınacağınıza karar verin.

(okula yakınlık / toplu taşıma)

- Arkadaşınız daha sağlıklı bir kişi olmak istiyor. Ona yardımcı olmak için bazı fikirler verin.

(yiyecekler / spor / içecekler / uyku)

- Arkadaşınız son günlerde çok stresli görünüyor. Rahatlaması için ona bazı öneriler verin.

(dinlenme / hobi / arkadaşlar / plan yapma)

EK 8: A2 DÜZEYİ KONUŞMA SINAVI ÖZELLİKLERİ

BÖLÜMLER	GÖREV FORMATI		ADAYIN CEVAPLARI	
	Etkileşim Türü	Girdi	Söylem Özellikleri	Görev
BÖLÜM 1 SÖZLÜ İLETİŞİM 2-3 dakika (3 aday varsa 3-4 dakika)	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen her adaya iki adet kart sunar. Aday konuları görmeden bunlardan birini seçerek konuyla ilgili düşüncelerini söyler. 	<ul style="list-style-type: none"> Soru çerçevesi kapsamında verilen konu kartları 	<ul style="list-style-type: none"> Konuyla ilgili konuşma, monolog 	<ul style="list-style-type: none"> Kendi hayatından örnekler sunma Olağan durumlarda bahsetme Açıklama ve sebep gösterme Gelecek planlarında bahsetme Geçmiş deneyimlerini anlatma
BÖLÜM 2 KARŞILIKLI KONUŞMA 3-4 dakika (3 aday varsa 4-5 dakika)	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen karşılıklı konuşma için adaylara bir konu verir. 	<ul style="list-style-type: none"> Sözlü yönergeler Soru çerçevesinde verilen yönlendirmeler 	<ul style="list-style-type: none"> Diyaloğu başlatma ve sorulara uygun cevaplar verme, diyalog 	<ul style="list-style-type: none"> Kişisel olmayan konularla ilgili soru sorma Sorulan sorulara cevap verme
BÖLÜM 3 TARTIŞMA 2-3 dakika (3 aday varsa 3-4 dakika)	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen adayların üzerinde konuşabileceği bir konu sunarak tartışmayı başlatır. 	<ul style="list-style-type: none"> Soru çerçevesi kullanılarak oluşturulan tartışma 	<ul style="list-style-type: none"> Diyaloğu başlatma ve duruma uygun cümleler söyleme Konuyu geliştirme 	<ul style="list-style-type: none"> Bilgi ve fikir alışverişi yapma (beğeniler/ zevkler vs. gibi konulardan bahsetme) Fikirlerini ifade edip gerekçe gösterme

Cambridge English Speaking Test, KET ve PET sınavlarından uyarlanmıştır.

EK 9: KONUŞMA SINAVI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Analitik Ölçek

	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0
Dilbilgisi ve Sözcük Bilgisi <i>Kontrol</i> <i>Çeşitlilik</i> <i>Uygunluk</i>	Performans 1.0 puan değeri için yeterli değildir.	-Birkaç dilbilgisi yapısını sınırlı düzeyde kullanıyor. -Sözcükleri ve ifadeleri parça parça kullanıyor.	1.0 puan değerinin özelliklerini 3.0 puan değerinden daha fazla gösteriyor.	Yaklaşık olarak eşit oranlarda 1.0 ve 3.0 puan değerlerinin bazı özelliklerini gösteriyor.	3.0 puan değerinin özelliklerini 1.0 puan değerinden daha fazla gösteriyor.	-Basit dilbilgisi yapılarını yeterli düzeyde kullanıyor -Günlük konular hakkında konuşmak için duruma uygun sözcükler kullanıyor	3.0 puan değerinin özelliklerini 5.0 puan değerinden daha fazla gösteriyor.	Yaklaşık olarak eşit oranlarda 3.0 ve 5.0 puan değerlerinin bazı özelliklerini gösteriyor.	5.0 puan değerinin özelliklerini 3.0 puan değerinden daha fazla gösteriyor.	-Basit dilbilgisi yapılarını iyi düzeyde kullanıyor -Günlük konular hakkında konuşurken çeşitli ve duruma uygun sözcükler kullanıyor
Telaffuz <i>Vurgu</i> <i>Tonlama</i>		-Sınırlı düzeyde fonolojik özellikleri kullanıyor ve çoğunlukla anlaşılmıyor.				-Fonolojik özellikleri sınırlı düzeyde kullanmasına rağmen çoğunlukla anlaşılır.				-Çoğunlukla anlaşılır; ifade ve sözcük düzeylerinde fonolojik özellikleri kullanıyor
Etkileşimsel İletişim <i>Cevaplama</i> <i>Yönlendirilme</i> <i>İhtiyacı</i>		-Basit etkileşimleri sürdürmede büyük zorluk yaşıyor. -Destek veya yönlendirilme ihtiyacı duyuyor.				-Biraz zorlanmasına rağmen basit etkileşimleri sürdürüyor -Yardım veya destek gerekiyor.				-Basit etkileşimleri sürdürüyor. -Çok az yardım veya desteğe ihtiyaç duyuyor.

Cambridge English Speaking Test Assessment Scales, KET (A2 Level)

Ocak 2012

EK 10: KONUŞMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME KAĞIDI 1

KONUŞMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME KAĞIDI (ANALİTİK)				
Öğrencinin Adı Soyadı	ÖLÇÜTLER			
	Dil Bilgisi ve Sözcük Bilgisi	Telaffuz	Etkileşimsel İletişim	TOP LAM
	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	
	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	
	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	
	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	
	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	
	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	
	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	
	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	
	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	
	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	
	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	
	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	
	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	
	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	
	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	
	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	0 1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0	

EK 11: GÖREV DEĞERLENDİRME FORMU

Adı Soyadı (isteğe bağlı):

Sınıf:

1. Sorular açık ve anlaşılır mıydı?

Evet

Hayır (Hayır ise, hangi kısım? _____)

2. Verilen zaman yeterli miydi?

Evet

Hayır (Hayır ise, önerdiğiniz süre? _____)

3. Resimler konuşmanızı yönlendirmede yardımcı oldu mu?

Evet

Hayır

4. Sorular gerçek hayatta yaptıklarınızla benzer miydi?

Evet

Hayır

5. Sorular gerçek derste öğrendiklerinizle alakalı mıydı?

Evet

Hayır

6. Sorular ilgi çekici miydi?

Evet

Hayır

7. Soruların zorluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?

Kolay

Orta

Zor

Çok zor

EK 12: KONUŞMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME KAĞIDI 2

KONUŞMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME KAĞIDI (GENEL)											
Öğrencinin Adı Soyadı	Genel Başarı										Ortalama
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	
	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	

EK 13: KONUŞMA SINAVI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Genel Ölçek

0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0
Performans 1.0 puan değeri için yeterli değildir.	<p>-Bilindik günlük konularda bile temel anlamı aktarmakta zorlanıyor.</p> <p>-Cevaplar tereddüt ve duraklamalarla beraber kısa ifadeler veya tek kelimelik cevaplar şeklindedir.</p>	1.0 puan değerinin özelliklerini 3.0 puan değerinin özelliklerinden daha fazla gösteriyor.	Yaklaşık eşit oranlarda 1.0 ve 3.0 puan değerlerinin bazı özelliklerini gösteriyor.	1.0 puan değerinin özelliklerini 3.0 puan değerinin özelliklerinden daha fazla gösteriyor.	<p>-Bilindik günlük konularda temel anlamı aktarabiliyor.</p> <p>-Sık tereddütler ve duraklamalarla çok kısa kelimeler ve ifadeler üretiyor.</p>	3.0 puan değerinin özelliklerini 5.0 puan değerinin özelliklerinden daha fazla gösteriyor.	Yaklaşık eşit oranlarda 3.0 ve 5.0 puan değerlerinin bazı özelliklerini gösteriyor.	5.0 puan değerinin özelliklerini 3.0 puan değerinin özelliklerinden daha fazla gösteriyor.	<p>-Tereddüt etmesine rağmen günlük konularda iletişim kurabiliyor.</p> <p>-İyi hazırlanmış söylemler haricinde uzun ifadeler kurabiliyor; ama karmaşık bir dil kullanamıyor</p>

Cambridge English Speaking Test Assessment Scales, KET (A2 Level)
Ocak 2012

**EK 14: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
KONUŞMA BECRİSİ İÇİN KULLANILABİLECEK SORU
ÖNERİLERİ**

1. Aşağıdaki durumlara uygun cümle söyleyiniz.

- A. Alışverişe çıktın. Mağazada bir kazak gördün ve çok beğendin. Kazağın fiyatını sor.
- B. Arkadaşınla bir kafeye gittiniz. Kahve ve kek sipariş et.
- C. Otogardasın. Ankara'ya gitmek istiyorsun. Kendine bir otobüs firmasından bilet al.
- D. Sokaktasın. Kütüphaneye gitmek istiyorsun; ama yolu bilmiyorsun. Yolsan geçen birine kütüphanenin nerede olduğunu sor.
- E. Evde süt bitmiş. Bakkaldan süt al.
- F. Bir arkadaşınla konuşuyorsun. Onu akşam yemeğine davet et.
- G. Beyazıt'tan Eminönü'ne yürüyerek gitmek istiyorsun. Nasıl gideceğini bilmiyorsun. Yoldan geçen birine yolu sor.
- H. Bankaya gideceksin ve elektrik faturası ödeyeceksin. Görevliye ne dersin?
- I. Annen marketten birkaç şey istedi. Sen de ne alacağını unuttun. Anneni arayıp ne istediğini tekrar sor.
- J. Tatil için Bodrum'a gitmek istiyorsun. Bir tur şirketi ile görüşüp tatil paketi hakkında bilgi al.

2. Aşağıdaki bilgileri kullanarak arkadaşınızla konuşun.

B: Aşağıdaki bilgileri kullanarak arkadaşınıza sorular sorun.

A: Elinizdeki bilgileri kullanarak arkadaşınızın sorularına cevap verin.

a.

DERGİ	
A	B
<ul style="list-style-type: none">• ‘Mutfak Sırları’• 15 TL• Yemek/ pasta/ kek tarifleri• Kitapevlerinde satılıyor.	<ul style="list-style-type: none">• Adı?• Fiyatı?• Ne hakkında?• Nerede/ satın almak?

b.

KİTAP	
A	B
<ul style="list-style-type: none">• ‘Hayvan Çiftliği’• George Orwell• 22 TL• Distopya	<ul style="list-style-type: none">• Adı?• Yazarı?• Fiyatı?• Kitabın türü?

c.

FİLM	
A	B
<ul style="list-style-type: none">• Kod Adı ‘UNCLE’• Guy Ritchie• 2015• Aksiyon/ Macera	<ul style="list-style-type: none">• Adı?• Yönetmen?• Ne zaman/ gösterime girmek?• Türü?

d.

DİZİ	
A	B
<ul style="list-style-type: none">• ‘Leyla ile Mecnun’• Burak Aksak• 9 Şubat 2011• Mecnun Çınar, Leyla, İsmail Abi, Erdal Bakkal, Ak Sakallı Dede• Komedi	<ul style="list-style-type: none">• Adı?• Senarist?• İlk yayın tarihi?• Karakterler?• Türü?

e.

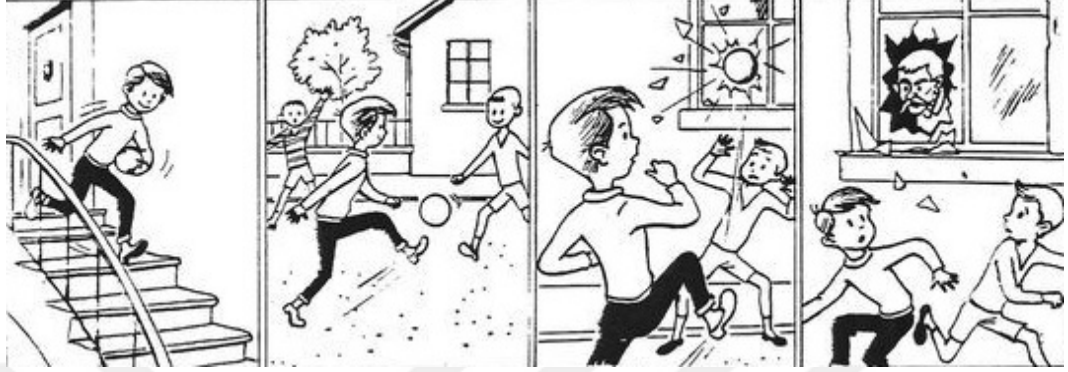
TELEVİZYON PROGRAMI	
A	B
<ul style="list-style-type: none">• ‘Kelime Oyunu’• Ali İhsan Varol• 5 Ocak 2009• Yarışma	<ul style="list-style-type: none">• Adı?• Sunucu?• İlk yayın tarihi?• Programın türü?

3. Aşağıdaki konulardan birini seçerek arkadaşınıza onlarla ilgili sorular sorunuz. Soracağınız soruları önünüzdeki kâğıtlara not edebilirsiniz. Bunun için 1 dakikanız var.

- Yakın arkadaş
- Favori mevsim
- Yemek
- Günlük rutin
- Sevdiği öğretmen
- Ev / yurt
- İstanbul'daki sevdiği yerler
- Favori içecek
- Ülkesindeki ünlü bir yemek
- Ülkesindeki gezilecek yerler

4. Aşağıdaki resimlerde neler olduğunu anlatınız.

a.



<https://tr.pinterest.com/pin/61854194864833939/>

b.



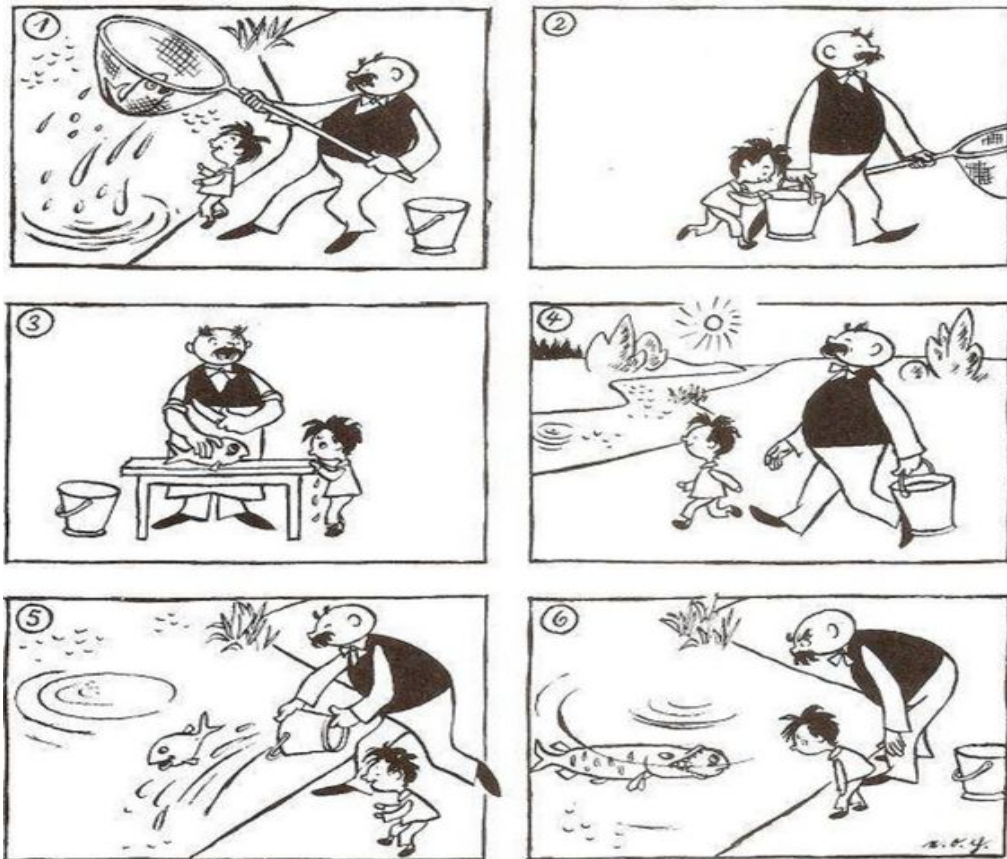
<https://tr.pinterest.com/pin/61854194864833939/>

c.



<https://tr.pinterest.com/pin/453456256207250808/>

d.



<https://tr.pinterest.com/pin/115193702950398160/>

e.



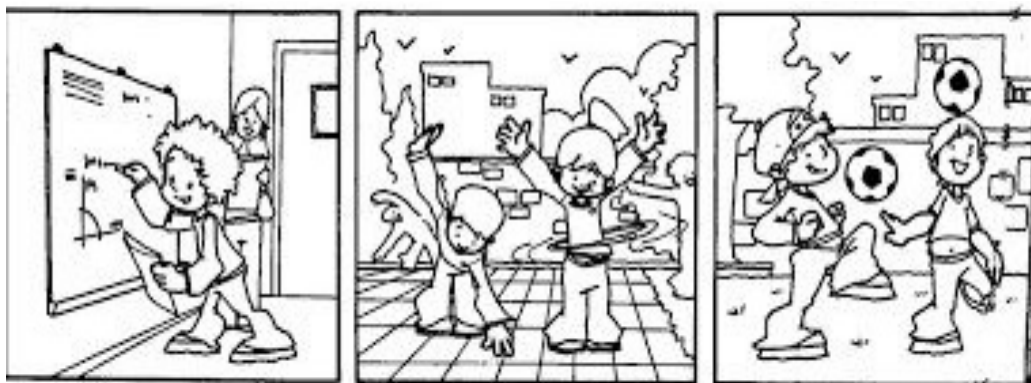
<https://tr.pinterest.com/pin/434104851562314638/>

f.



<https://tr.pinterest.com/pin/434104851562314638/>

g.



<https://tr.pinterest.com/pin/434104851562314638/>

5. Elinizde olan fotoğrafı arkadaşınıza gösteriniz. Fotoğrafta ne gördüğünüzü anlatınız.

Konu: Zararlı yiyecekler yiyen kişi – Sağlıklı yiyecekler yiyen kişi

a.



<https://www.neoldu.com/hizli-yemek-yemek-zararli-midir-10677h.htm>

b.



<http://www.yaslanmasanati.com/2012/05/saglik-icin-dogru-yeme.html>

Konu: Futbol oynayan kişi – Tenis oynayan kişi

a.



<https://www.youtube.com/watch?v=-jUNAyCk-ag>

b.



http://www.internationalspanishcourses.com/nuestros_packs-espanol_tenis.html

Konu: ay içen kişi – Kahve içen kişi

a.



<http://nasilkolay.com/cay-harareti-alir-mi>

b.



<https://kahvekeyfii.com/2015/09/18/kahve-ile-yapabileceginiz-en-iyi-8-aktivite/>

Konu: Otobüsle seyahat eden kişiler – Uçakla seyahat eden kişiler

a.



<http://www.incisozluk.com.tr/w/gezide-yapt%C4%B1%C4%9F%C4%B1m-dolu-dakikalar/>

b.



<https://www.sembilet.com/blog/bebek-ve-cocuk-yolcu-ucus-kurallari>

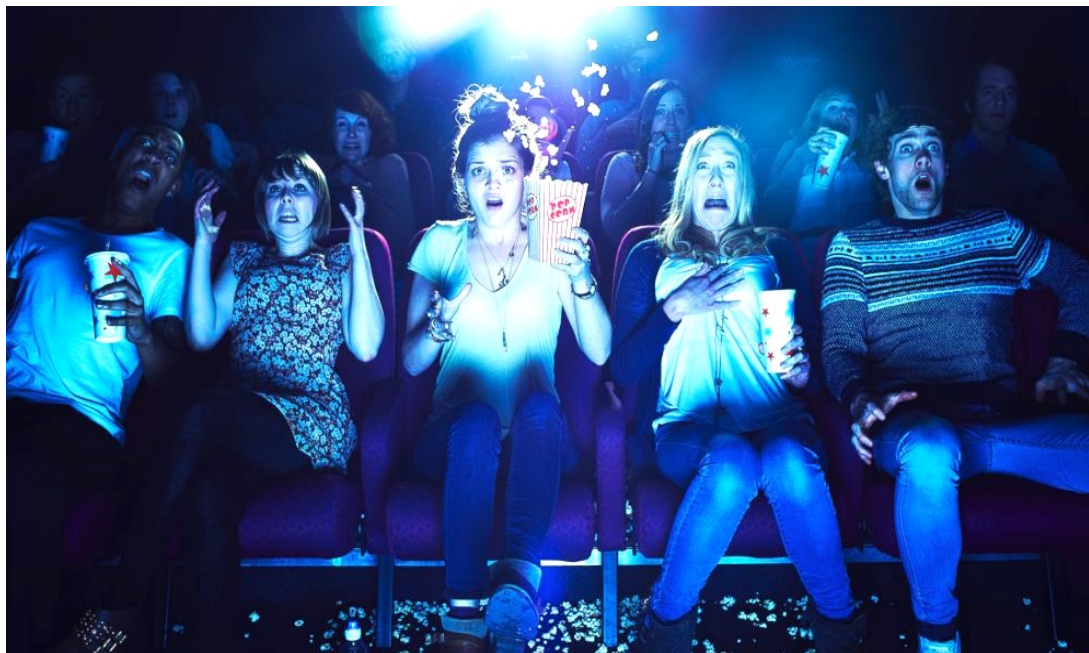
Konu: Komedi filmi izleyen kişi – Korku filmi izleyen kişi

a.



http://peworld.bg/26068_paradoks_umnite_hora_obichat_da_gledat_idiotski_filmi

b.



<https://sites.psu.edu/siowfa15/2015/09/15/why-do-people-enjoy-horror-films/>

Konu: Resmi kıyafet giyen kişi – Spor kıyafet giyen kişi

a.



<https://www.thebalance.com/what-colors-to-wear-to-a-job-interview-2061165>

b.



<http://texttalks.com/sports-brands-go-green-sympatex-winter-2018-19/>

Konu: Hareketli mzik dinleyen kişi – Yavaş mzik dinleyen kişi

a.



<https://www.theodysseyonline.com/what-makes-people-dance>

b.



<https://www.dreamstime.com/stock-photo-friends-enjoying-music-guitar-camping-trip-laughing-group-young-people-image79759005>

Konu: Elektronik kitap okuyan biri – Normal kitap okuyan biri

a.



<https://www.pinterest.com/pin/209839663858131916/>

b.



<https://www.goodnet.org/articles/10-lifechanging-books-that-will-stay-you-forever>

Konu: Fen bilgisi dersi – Beden eğitimi dersi

a.



<https://commons.marymount.edu/walshphotography/spirit-photos/>

b.



<https://thepehub.co.uk/sample-pe-lesson-plans-2-2/>

Konu: Odası düzenli çocuk – Odası dağınık çocuk

a.



<https://www.youtube.com/watch?v=L1UIA0g1i2Y>

b.



<http://www.tidyhouse.info/home-cleaning-tips-how-to-clean-kids-room-174/>

6. Aşağıdaki resimlere bakınız. Resimdeki kişilerle ilgili elinizdeki kartlardaki soruları arkadaşınıza sorunuz/ bilgilere göre soruları cevaplayınız.



<http://www.ziyayilmaz.com/3-tip-insan.html>

1. Kişinin kartı

Jack'in patronu	Jack'in arkadaşı
Adı?	Adı: Michael
Yaşı?	Yaşı: 28
Uzun/kısa?	Boy: kısa
Yapmayı sevdikleri?	Yapmayı sevdikleri: tenis oynamak, dans etmek
Sevdiği yemek?	Sevdiği içecek: latte

2. Kişinin kartı

Jack'in patronu	Jack'in arkadaşı
Adı: Emily	Adı?
Yaşı: 29	Yaşı?
Boy: uzun	Uzun/ kısa?
Yapmayı sevdikleri: kitap okumak, yoga yapmak	Yapmayı sevdikleri?
Sevdiği yemek: pizza	Sevdiği içecek?

a.



<http://www.sevimli.tv/kardes-sevgisi-hakkinda-30-guzel-fotograf>

1. Kişinin kartı

Ali'nin ikiz kardeşi	Ali'nin küçük kardeşi
Adı: Veli	Adı?
Yaşı: 4	Yaşı?
Boy: kısa	Uzun/ kısa?
Yapmayı sevdikleri: uyumak	Yapmayı sevdikleri?
Sevdiği yiyecek: patates	Sevdiği içecek?

2. Kişinin kartı

Ali'nin ikiz kardeşi	Ali'nin küçük kardeşi
Adı?	Adı: Osman
Yaşı?	Yaşı: 2
Boy?	Boy: kısa
Yapmayı sevdikleri?	Yapmayı sevdikleri: oyuncakla oynamak
Sevdiği yiyecek?	Sevdiği içecek: süt

c.



https://www.123rf.com/photo_15445079_3-blond-sisters-of-different-ages-smiling-to-the-camera.html

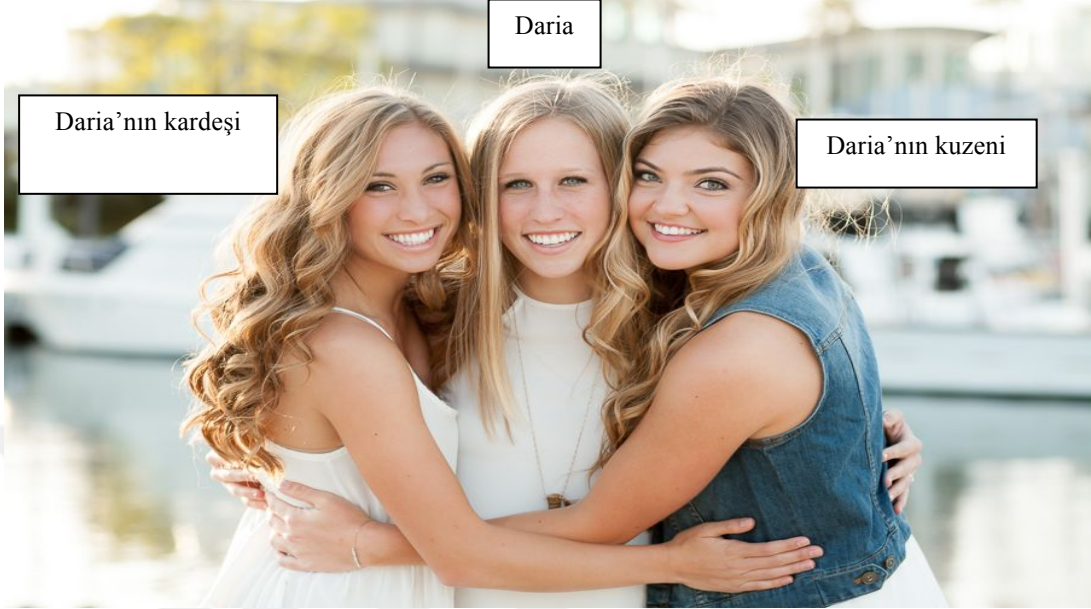
1. Kişinin kartı

Marta'nın kızı	Marta'nın kardeşi
Adı: Zofia	Adı?
Yaşı: 15	Yaşı?
Boy: kısa	Uzun/ kısa?
Yapmayı sevdikleri: keman çalmak, şarkı söylemek	Yapmayı sevdikleri?
Sevdiği yiyecek: waffle	Sevdiği içecek?

2. Kişinin kartı

Marta'nın kızı	Marta'nın kardeşi
Adı?	Adı: Monika
Yaşı?	Yaşı: 38
Boy?	Boy: uzun
Yapmayı sevdikleri?	Yapmayı sevdikleri: fotoğraf çekmek
Sevdiği yiyecek?	Sevdiği içecek: kahve

d.



<https://www.pinterest.com/pin/264305071856013131/>

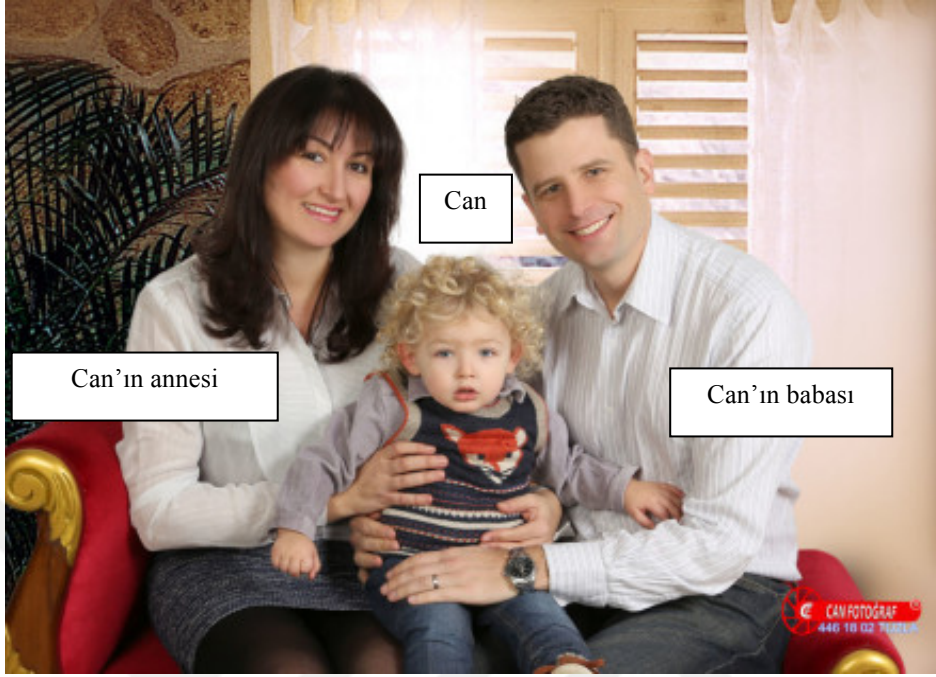
1. Kişinin kartı

Daria'nın kardeşi	Daria'nın kuzeni
Adı: Valeria	Adı?
Yaşı: 19	Yaşı?
Boy: uzun	Uzun/ kısa?
Yapmayı sevdikleri: voleybol oynamak	Yapmayı sevdikleri?
Sevdiği yiyecek: salata	Sevdiği içecek?

2. Kişinin kartı

Daria'nın kardeşi	Daria'nın kuzeni
Adı?	Adı: Lidiya
Yaşı?	Yaşı: 20
Boy?	Boy: uzun
Yapmayı sevdikleri?	Yapmayı sevdikleri: seyahat etmek
Sevdiği yiyecek?	Sevdiği içecek: kola

f.



<http://canfotografuzla.com/>

1. Kişinin kartı

Can'ın annesi	Can'ın babası
Adı: Asuman	Adı?
Yaşı: 32	Yaşı?
Boy: uzun	Uzun/ kısa?
Yapmayı sevdikleri: yemek yapmak, örgü örmek	Yapmayı sevdikleri?
Sevdiği yiyecek: karnıyarık	Sevdiği içecek?

2. Kişinin kartı

Can'ın annesi	Can'ın babası
Adı?	Adı: Ahmet
Yaşı?	Yaşı: 34
Boy?	Boy: uzun
Yapmayı sevdikleri?	Yapmayı sevdikleri: mangal yapmak
Sevdiği yiyecek?	Sevdiği içecek: çay

EK 15: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECRİSİ İÇİN KULLANILABİLECEK SORU ÖNERİLERİNİN YAPI VE TANIMLAMALARI

ÖNERİ 1 – DURUMA UYGUN CÜMLE SÖYLEME

Görev Türü ve Formatı: Her öğrenci öğretmenle iletişim kurar. Öğretmen öğrencilere soruları sorar. Bunu yaparken de standart değerlendirmeyi sağlamak ve girdi düzeyini kontrol etmek için hazırlanmış bir çerçeve metnini kullanır.

Odak: Kullanılan dil AOBM’de belirtilen mal ve hizmet alımlarındaki işlemlerle ilgilidir. Öğrencilerin kendilerine verilen durumlara uygun cümleler söylemeleri beklenmektedir.

Zamanlama: 2 dakika

ÖNERİ 2 – BİLGİ ALIŞVERİŞİ

Görev Türü ve Formatı: Öğrenciler birbiriyle etkileşim kurar. Öğretmen görevi öğrencilere okur. Öğrenciler de ellerindeki materyale göre birbirine soru sorar ve cevap verir.

Odak: Günlük yaşamla ilgili kişisel olmayan durumlarla ilgili bilgi alışverişine dayanmaktadır. Öğrencilerden birinin elindeki materyalde yer alan durumlara göre diğer öğrenciye sorular sorması ve diğerinin de sorulara uygun cevaplar vermesi beklenmektedir.

Zamanlama: 2 dakika

ÖNERİ 3 – KARŞILIKLI KONUŞMA

Görev Türü ve Formatı: Öğrenciler birbiriyle etkileşim kurar. Öğretmen görevi öğrencilere okur. Öğrenciler de ellerindeki konu başlıklarına göre birbirine soru sorar ve cevap verir.

Odak: Günlük yaşamla ilgili durumlarla ilgili bilgi alışverişine dayanmaktadır. Öğrencilerin seçtikleri konu başlıklarına göre birbirlerine sorular sorması ve

cevaplaması beklenmektedir. Öğrenciler konuyu seçtikten sonra bir dakika süreye sahip olacaklardır. Bu süre içinde soracakları soruları öğretmenin onlara vereceği not kâğıtlarına not alabilirler.

Zamanlama: 2 dakika

ÖNERİ 4 – RESİMLERLE HİKAYE ANLATMA

Görev Türü ve Formatı: Her öğrenci öğretmenle iletişim kurar. Öğretmen öğrencilere görevleri okur. Bunu yaparken de standart değerlendirmeyi sağlamak ve girdi düzeyini kontrol etmek için hazırlanmış bir çerçeve metnini kullanır.

Odak: Kullanılan dil devam eden bir monolog üzerine kuruludur. Bu görevde öğrenciler resimlerle hikâye anlatacaklardır. Öğretmen her bir öğrenciye içinde belli bir olay dizisi olan karikatürler gösterir. Öğrencilerin de bu karikatürlere bakarak orada geçen olayı anlatmaları beklenmektedir.

Zamanlama: 2 dakika

ÖNERİ 5 – ORTAK KONUSU OLAN RESİMLER HAKKINDA KONUŞMA

Görev Türü ve Formatı: Öğrenciler birbiriyle etkileşim kurar. Öğretmen görevi öğrencilere okur. Öğrenciler de ellerindeki resimlerde gördüklerini birbirine anlatır.

Odak: Kullanılan dil genel sözlü iletişim üzerine kuruludur. Bu görevde öğrencilere aynı temaya sahip iki farklı resim/ fotoğraf verilecektir. Öğrenciler sırayla konuşacaklardır. İlk konuşmacı, elindeki resmi/ fotoğrafı diğer öğrenciye gösterecek ve ne gördüğünü anlatacaktır. Diğer öğrenci de, kendi resminde/ fotoğrafında diğeriyle aynı/ diğerinden farklı olan şeyleri anlatacaktır.

Zamanlama: 2 dakika

ÖNERİ 6 – BİLGİ ALIŞVERİŞİ

Görev Türü ve Formatı: Öğrenciler birbiriyle etkileşim kurar. Öğretmen görevi öğrencilere okur. Öğrenciler de ellerindeki resim ve materyale göre birbirine soru sorar ve cevap verir.

Odak: Günlük yaşamla ilgili kişisel olmayan durumlarla ilgili genel sözlü etkileşime dayanmaktadır. Öğretmen ğrencilere içinde  kişinin ve kişilerin isimlerinin yer aldığı bir resim gösterir. Öğrencilerin de kendilerine verilen resme bakarak ellerinde materyalde yer alan bilgi ve soru kökleri doğrultusunda birbirine soru sorması ve cevap vermesi beklenmektedir.

Zamanlama: 2 dakika



EK 16: A1-A2 DÜZEYİ KONUŞMA SINAVI DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ

Ölçütler		0	1	2
Dilbilgisi	Düzeğine uygun kurduğu tümceler dilbilgisel yönden doğrudur.			
Sözcük Bilgisi	Belirlenen bağlamlarda kullandığı sözcükler doğru ve iletisini aktarmada yeterlidir.			
Sesletim	Konuşmasında parçalı ve parçalarüstü sesbirimleri doğru kullanabilmektedir.			
Dinleme	Belirlenen bağlamlara ilişkin üretilen tümceleri doğru ya da tekrar ettirmeden anlamaktadır.			
Akıcılık	Belirlenen bağlamlara ilişkin konuşmalar doğal konuşma hızı ve duraksama boyutuna yakındır.			
Söylem Yönetimi	Belirlenen bağlamlarda konuşmayı zenginleştirecek bağlayıcılar, dilsel ifadeler, açıklamalar bulunmaktadır. Yaptığı hataların farkına varıp düzeltmeler yapabilmektedir.			
Diyalogu Sürdürme	Belirlenen bağlamlara ilişkin yönergeleri tatmin edici biçimde uygulayabilmektedir. Verilen görevlerin dışında, konuşmalarında bağlama uygun açılımlarda bulunarak diyalogu genişletebilmektedir.			
Etkileşim	Belirlenen bağlamlara ilişkin üretilen sorular ve verilen yanıtlar düzeyinden beklenen niteliktedir. Sorulara birden fazla tümceyle yanıt vermektedir.			

(Kurtoğlu ve Eken (2011:3)'in çalışmasından uyarlanmıştır)