



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN KONUŞMA  
BECERİSİNİ ÖLÇME SÜRECİNE YÖNELİK UYGULAMALARI**

Dilek KOCAYANAK

Doktora Tezi

Ankara, 2021



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ  
ÖLÇME SÜRECİNE YÖNELİK UYGULAMALARI

Dilek KOÇAYANAK

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü  
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı  
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2021

## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

14/06/2021

Dilek Kocayanak

<sup>1</sup>"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir \*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.  
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\*Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.**

## ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç Dr. Nazmiye Topçu TECELLİ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

14.06.2021

Dilek Kocayanak

## TEŞEKKÜR

Doktora tezi çalışmasının her aşamasında yapıcı yaklaşımlarıyla beni yönlendiren, benden bilgi ve yardımlarını esirgemeyen, sabırla ve hoşgörüyü beni destekleyen değerli danışman hocam **Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli**'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tez izleme jürisinde yer alan ve çalışmamla ilgili olumlu dönütler sağlayarak soruna ve konu bütünlüğüne odaklanmama yardımcı olan **Prof. Dr. Ayten Genç** ve **Prof. Dr. Fatma Açık**'a içtenlikle teşekkür ederim. Araştırmamı inceleyip geliştirmemi sağlayan **Prof. Dr. Nezir Temur**'a, **Öğr. Gör. Dr. Kerim Sarıgül**'e ve **Nursel Tan Elmas**'a; veri analizi aşamasında yardımlarını esirgemeyen değerli hocam **Yücel Yüksel**'e ve araştırmamı dayandırdığım sormacayı yanıtlamayı kabul eden **yabancılara Türkçe öğreten öğretmenleri** ile Türkçe Öğretim Merkezi **yöneticilerine** gösterdikleri işbirliği ve dayanışma için saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Sevgi ve desteğini her zaman hissettiren **babama, anneme** ve **kardeşlerime**; çalışmam boyunca bana yardımcı olabilmek için elinden gelen her şeyi yapan **eşim Rifat Kocayanak**'a; kendisinden çaldığım zamanlar için özür dileyerek **canım kızım Ece**'ye teşekkür ederim.

Dilek KOCAYANAK  
Nevşehir  
2021

## ÖZET

KOCAYANAK, Dilek. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Konuşma Becerisini Ölçmeye Yönelik Uygulama Süreçleri*, Doktora Tezi, Ankara, 2021

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin yaygın olarak öğretmenler tarafından yapılması öznel olarak verilen notların geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin sorgulanmasına sebep olmaktadır. Kendine özgü karmaşık ve çok ögeli bir yapı barındıran ölçme değerlendirme sürecinin geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik gibi temel ölçütler bağlamında düzenlenmesi kuşkusuz eğitsel bir zorunluluktur. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin konuşma becerisini ölçmeye yönelik uygulama süreçlerini, bu konudaki ölçme yeterliklerini sağlam bir zemine oturtturarak oluşturmaları konuşma becerisinde yaşanan nesnellik sorunun üstesinden gelinmesini de sağlayacaktır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlikleri ve uygulama süreçlerine ilişkin bilgi edinilmiş, var olan durum betimlenmiştir. Araştırmada, nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli ve teknik olarak da sormaca tekniği kullanılmıştır. Çalışma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin konuşma becerisini ölçme sürecinde dikkat ettikleri hususlar (KSDEH), konuşma becerisini ölçme sürecine yönelik uygulamaları (ÖSYU) ve konuşma becerisini ölçme sürecinde kullandıkları tekniklere (ÖSKT) ilişkin bir sormaca hazırlanmıştır. Öncelikle alanla ilgili literatür taraması yapılmış, daha sonra ise hazırlanan maddelerden meydana gelen madde havuzu oluşturulmuştur. Bu işlem tamamlandıktan sonra 8 alan uzmanı ile maddeler hakkında görüşülerek, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme ile ilgili karşılaştıkları sorunlar, dikkat ettikleri hususlar ve kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili bilgiler toplanmış, bu bilgiler maddeleştirilerek geliştirilmesi düşünülen 3 ölçeğe ölçtükleri özellikler dikkate alınarak dağıtılmıştır. Bunun ardından maddeler sade ve anlaşılır olma durumları ile bir maddenin birden fazla yargı ve düşünce ifadesine sahip olma durumu bakımından tekrar gözden geçirilmiş, maddelerin kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş, her ölçek ölçme değerlendirme alanında uzman 2 akademisyen, yabancılara Türkçe öğretiminde deneyimli 8 alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra verilerin sağlıklı toplanabilmesi için kişisel bilgi formu; KSDEH, ÖSYU ve ÖSKT ölçekleri internet sitesine yüklenmiştir. Örneklem grubunda yer alan yabancı dil olarak

Türkçe öğretmenlere e-posta yoluyla ulaşılarak sormacayı doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlerden gönüllü olanlar çalışmaya katılmışlardır. Sistem üzerinden veri toplama süreci 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında yaklaşık olarak 3 ay sürmüştür. Verilerin doğruluğunu teyit etmek ve mükerrer dolulukları tespit etmek için formu dolduran katılımcıların ip adresleri ve zaman damgaları sistemden alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye genelinde ve Yunus Emre Enstitüsünün yurtdışındaki merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda 29 farklı kurum ve kuruluşta görev yapan toplam 218 öğretmen oluşturmaktadır. Sormacada yer alan sorulara ait frekans ve yüzde değerleri ile ortalama ve standart değerleri tablo halinde verilmiş, ayrıca sormacada yer alan her bir maddeye ait frekans tablosu hazırlanmış, frekans değerleri bar grafiği şeklinde sunulmuştur. Öğretmenlerden toplanan nicel veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada cinsiyet, yaş, çalışma süresi, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, ölçme dersi alma ve konuşma becerilerinin nasıl ölçüleceğine dair eğitim alma gibi değişkenlerin öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmede etkili olup olmadığı da araştırılmıştır.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin konuşma becerisi ölçme sürecinde CEFR kazanımlarına göre soru hazırladıkları, geçerli notlar verebilme ve nesneliği, güvenilirliği arttırdığı için ölçek kullanımını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirirken öğrencilerin diğer becerilerdeki başarı ve başarısızlık durumlarını göz önünde bulundurdıkları kısacası okuma, dinleme ve yazma becerilerinden alınan diğer notların öğrencinin konuşma sınavından geçer not alıp almama durumunu belirleyen bir kıstas olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin dilin içerik boyutunda ele alınan temel ölçütleri göz önünde bulundurma oranlarında farklılık olduğu, anlatım boyutunda ele alınan ölçütleri dikkate alma oranlarında ise benzerlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslekteki hizmet süresi arttıkça alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini (görsel üzerinden öykü anlatımı, grafik veya tabloyu tümcelere dönüştürme, bir ses dinlettikten veya bir video izlettikten sonra öğrencinin konuşma yapması vb.) kullanma veya tercih etme oranının da azaldığı belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin uygulanabilirlik ve güvenilirlik ölçütleri gözetilerek doğrudan bilgiyi ölçen teknikleri kullanmayı tercih ettikleri ancak en az etkileşim ögesi üzerinde yoğunlaştıkları da ortaya çıkmıştır.



**Anahtar Sözcükler:**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Konuşma Becerisi, Ölçme ve Değerlendirme,  
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

## ABSTRACT

KOCAYANAK, Dilek. *Implementation of Turkish Teachers as a Foreign Language In The Process of Testing Speaking Skill*, PhD Dissertation, Ankara, 2021.

In teaching Turkish as a foreign language, the widely used evaluation of speaking skill by teachers causes questioning the validity and reliability levels of the subjectively given grades. It is undoubtedly an educational necessity to organize assessment and testing, which has a unique complex and multi-element structure, in the context of basic criteria such as validity, reliability and usability. The Implementation processes for testing the speaking skills of those who teach Turkish as a foreign language if they put their testing competencies on a solid ground, the problem of objectivity in speaking skills may also be solved.

In this study, information about the competencies of those who teach Turkish as a foreign language in testing and assessment of speaking skills and their implementation processes were obtained and the current situation was described. In the study, relational scanning model and the questionnaire technique were used. Within the scope of the study: three different questions were prepared for those who teach Turkish as a foreign language: the situations that they pay attention in the process of testing their speaking skills (KSDEH), implementation for the process of testing speaking skill (OSYU) and the techniques they use in the process of testing speaking skills (ÖSKT). First, the literature on the field was searched, and then an item pool consisting of the prepared items was created. After this process was completed, 8 domain experts were interviewed about the items, the problems they encountered in Turkish teaching as a foreign language, the points they paid attention to, and the methods and techniques used were collected, and this information was materialized and distributed to the 3 scales that were considered to be developed, taking into account the features they tested. Subsequently, the items were revised in terms of their simplicity and comprehensibility and the fact that an items has more than one judgment and opinion expression,

For the content validity of the items, expert opinion was consulted, and each scale was examined by 2 academicians who are experts in assessment and evaluation, and 8 domain experts experienced in teaching Turkish to foreigners. Personal information form for the

proper collection of data after necessary permissions are obtained; KSDEH, ÖSYU and ÖSKT scales have been uploaded to the website. Those who teach Turkish as a foreign language in the sample group were reached via e-mail and were asked to fill in the questionnaire. Volunteers among the teachers participated in the study. The data collection process through the system took approximately 3 months in the 2020-2021 academic year. IP addresses and time stamps of the participants who filled the form were taken from the system in order to verify the accuracy of the data and to detect repeated filling. The working group of the research consists of 218 teachers working in 29 different institutions and organizations in Turkey and abroad in Yunus Emre Institute centers on teaching Turkish to foreigners. The frequency and percentage values of the questions in the questionnaire, as well as the average and standard values, were given in a table, and also the frequency table of each item in the questionnaire was prepared, and the frequency values were presented in the form of a bar graph. The quantitative data collected from the teachers were analyzed using the SPSS program. In this study, it was also investigated whether variables such as gender, age, working time, the faculty of graduation, educational status, taking assessment lessons and getting training on how to test speaking skills are effective in assessing teachers' speaking skills.

As a result of the study, it was revealed that teachers prepared questions according to CEFR achievement in the process of measuring speaking skills, and preferred the use of scales because they were able to give valid grades and increase objectivity and reliability. However, while testing the speaking skill of teachers, it was determined that students' success and failure in other skills were taken into account, in short, other grades from reading, listening and writing skills were found to be a criterion that determines whether the student has a passing grade in the speaking exam. In addition, it has been concluded that there is a difference in the rates of teachers considering the basic criteria in the content dimension of the language, and there is a similarity in the rates of considering the criteria in the expression dimension. It has been determined that as the length of service in the profession increases, the rate of using or choosing alternative assessment and evaluation techniques such as Picture-cued Story Telling, converting graphics or tables into sentences, making a speech by the student after listening to an audio or watching a video, etc. decreases. At the same time, it was revealed that teachers preferred to use techniques

that measure knowledge directly, considering applicability and reliability criteria, but focused on the least interaction.

**Keywords:**

Teaching Turkish as a Foreign Language, Speaking Skills, Assessment and Evaluation, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment

## İÇİNDEKİLER

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xviii
TABLOLAR DİZİNİ .....	xx
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xxv
GİRİŞ .....	1
1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KAPSAMI.....	2
1.1. PROBLEM DURUMU .....	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4. VARSAYIMLAR.....	6
1.5. SINIRLILIKLAR .....	6
1.6. TANIMLAR.....	6
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....	7
2.1.1. Ölçme .....	9
2.1.2. Değerlendirme.....	11
2.1.3. Yabancı Dil Sınavlarını Değerlendirme Ölçütleri.....	16
2.1.3.1. Geçerlik.....	16
2.1.3.2. Güvenirlik .....	17
2.1.3.3. Kullanışlık.....	19
2.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİ .....	20

2.2.1. Konuşma Becerisi ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni .....	22
2.2.2. Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme .....	28
2.2.3. Konuşma Becerisini Ölçme Görevleri .....	33
2.2.4. Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçütleri .....	39
2.2.5. Uluslararası Geçerliği Olan Sınavlarda Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi .....	44
2.2.6. Konuşma Becerisinin Ölçümünde Nesnellik .....	49
2.2.6.1. Ölçek Kullanımı .....	49
2.2.6.1.1. Analitik/Çözümleyici Ölçek .....	51
2.2.6.1.2. Bütüncül Ölçek .....	51
3. BÖLÜM: YÖNTEM .....	53
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ .....	53
3.2. ÇALIŞMA GRUPLARI .....	53
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	55
3.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecine Yönelik Uygulamaları (ÖSYU) Ölçeğine İlişkin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları .....	56
3.3.1.1. ÖSYU Ölçeğinin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular .....	56
3.3.1.2. ÖSYU Ölçeğinin Uyum Geçerliliğine İlişkin Bulgular .....	60
3.3.1.3. ÖSYU Ölçeğinin Ayırma Geçerliliğine İlişkin Bulgular .....	61
3.3.1.4. ÖSYU Ölçeğinin Madde Analizine İlişkin Bulgular .....	62
3.3.1.5. ÖSYU Ölçeğinin Güvenilirlik Analizine İlişkin Bulgular .....	64
3.3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Dikkat Ettikleri Hususlar (KSDEH) Ölçeğine İlişkin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları .....	65
3.3.2.1. KSDEH Ölçeğinin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular .....	65
3.3.2.2. KSDEH Ölçeğinin Uyum Geçerliliğine İlişkin Bulgular .....	68
3.3.2.3. KSDEH Ölçeğinin Ayırma Geçerliliğine İlişkin Bulgular .....	68
3.3.2.4. KSDEH Ölçeğinin Madde Analizine İlişkin Bulgular .....	69
3.3.2.5. KSDEH Ölçeğinin Güvenilirlik Analizine İlişkin Bulgular .....	70

3.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Kullandıkları Teknikler (ÖSKT) Ölçeğine İlişkin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	71
3.3.3.1. ÖSKT Ölçeğinin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular.....	71
3.3.3.2. ÖSKT Ölçeğinin Uyum Geçerliliğine İlişkin Bulgular .....	73
3.3.3.3. ÖSKT Ölçeğinin Ayırma Geçerliliğine İlişkin Bulgular .....	74
3.3.3.4. ÖSKT Ölçeğinin Madde Analizine İlişkin Bulgular.....	75
3.3.3.5. ÖSKT Ölçeğinin Güvenilirlik Analizine İlişkin Bulgular .....	76
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI .....	77
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	77
4. BÖLÜM: BULGULAR .....	79
4.1. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİN ÖLÇME SÜRECİNE YÖNELİK UYGULAMALARI KULLANMA DURUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	79
4.1.1. Konuşma Becerisini Değerlendirme Sürecinde Öğrencilerle Ön Yargısız Bir Şekilde İletişim Kurma .....	80
4.1.2. Konuşma Becerisini Değerlendirme Sürecinde Her Öğrenciye Eşit Mesafede Durma .....	81
4.1.3. Değerlendirme Sırasında Birden Fazla Puanlayıcı Olmasını Tercih Etme	82
4.1.4. Değerlendirme Sırasında Bir Ölçek Kullanma .....	83
4.1.5. Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Analitik Ölçek Kullanma .....	84
4.1.6. Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Bütüncül Ölçek Kullanma .....	85
4.1.7. Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Hem Analitik Hem Bütüncül Ölçek Kullanma .....	86
4.1.8. Değerlendirme Sürecinde Peşin Fikirli Olmaktan Kaçınma .....	87
4.1.9. Konuşma Sınavını Ses Kayıt Cihazı İle Kayıt Altına Alma.....	88
4.1.10. Ses ve Değerlendirme Dosyalarını Arşivleme.....	89
4.1.11. Karar Verilemeyen Durumlarda Öğrencinin Konuşmalarını Tekrar Dinleme .....	90

4.1.12. Öğrenci Konuşma Puanına İtiraz Ettiği Takdirde Ses Kaydını Tekrar Dinleme .....	91
4.1.13. Öğrenci Başarısının Değerlendirmeyi Olumlu Etkilemesi .....	92
4.1.14. Öğrenci Başarısızlığının Değerlendirmeyi Olumsuz Etkilemesi.....	93
4.1.15. Öğrencilerin Konuşma Performanslarını Değerlendirirken Cinsiyet, Yaş, Kişisel Özellikler Gibi Etkenleri Göz Önünde Bulundurma.....	94
4.1.16. Sınav Sırasında İhtiyaç Durumunda Öğrencinin Sınıftan Çıkmasına İzin Verme .....	95
4.1.17. Öğrencinin Kaç Dakika Konuşacağını Sınava Başlamadan Önce Belirtme .....	96
4.1.18. Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçütlerini Adaylara Önceden Söyleme .....	97
4.1.19. Konuşmaya Başlamadan Önce Adaylara Düşünceleri İçin Zaman Verme .....	98
4.1.20. Zorunlu Durumlarda Konuşma Sınavını Uzaktan Telefonla Veya Görüntülü Yapma .....	99
4.1.21. Konuşma Sınavında Üç ya da Daha Fazla Öğrencinin Verilen Bir Konu Hakkında Tartışmasını/Konuşmasını Tercih Etme .....	100
4.1.22. Değerlendirmede Öğrencinin Diğer Becerilerden Aldığı Puanı Dikkate Alma .....	101
4.1.23. Çok Kalabalık Sınıflarda Konuşma Becerisini Değerlendirme.....	102
4.1.24. Değerlendirme Sırasında Heyecan, Panik, Yorgunluk Gibi Durumlardan Etkilenen Öğrencilerin Bu Durumunu Göz Önünde Bulundurma .....	103
4.1.25. Konuşma Becerisini Değerlendirdikten Sonra Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleriyle İlgili Kendilerine Geri Bildirimde Bulunma .....	104
4.1.26. Nesnellik Sağlayabilmek İçin Değerlendirme Ölçütlerini Önceden Belirleme ve Bunlarla İlgili Tanımlamalar Yapma.....	105
4.1.27. Konuşma Becerisi Değerlendirme Sorularını Hazırlarken Soruların Kazanımlara Uygun Olmasına Dikkat Etme .....	106
4.1.28. Hazırlanan Konuşma Sınavının Geçerli Olması İçin Çaba Gösterme...	107
4.1.29. Hazırlanan Konuşma Sınavının Güvenilir Olması İçin Çaba Gösterme	108



4.2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ ÖLÇME SÜRECİNDE NELERE DİKKAT ETTİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	109
4.2.1. Öğrencinin Konuşurken Sözcükleri Doğru Telaffuz Edip Etmediğini Dikkate Alma .....	110
4.2.2. Öğrencinin Konuşurken Açık, Anlaşılır ve Net Bir Dil Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma .....	111
4.2.3. Öğrencinin Konuşurken Zamanı Doğru Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma .....	112
4.2.4. Öğrencinin Konuşurken Duraksamalar Yapıp Yapmadığını Dikkate Alma .....	113
4.2.5. Öğrencinin Konuşurken Yaptığı Hataları Fark Ettikten Sonra Düzeltip Düzeltilmediğini Dikkate Alma .....	114
4.2.6. Öğrencinin Konuşurken Konu Bütünlüğüne Dikkat Edip Etmediğini Dikkate Alma .....	115
4.2.7. Öğrencinin Konuşurken Dil Bilgisi Yapılarını Doğru Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma .....	116
4.2.8. Öğrencinin Konuşurken Basit, Sıralı, Bağlı, Eksilteli, Devrik vb. Tümceler Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma .....	117
4.2.9. Öğrencinin Konuşurken Kullandığı Sözcüklerin Düzeye Uygunluğunu Dikkate Alma .....	118
4.2.10. Öğrencinin Konuşurken Anlatma Biçimini Dikkate Alma .....	119
4.2.11. Öğrencinin Konuşurken Verdiği Örneklerin Konu İle İlişkisi Olup Olmadığını Dikkate Alma .....	120
4.2.12. Öğrencinin Konuşurken Kalıp İfadeler (Atasözü, Deyim, Nükteli Söz) Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma .....	121
4.2.13. Öğrencinin Konuşurken Vurgu, Ton, Durak Gibi Dilsel Ögelere Yer Verip Vermediğini Dikkate Alma .....	122
4.2.14. Öğrencinin Konuşurken Karşındaki Kişinin Yaşına, Eğitim Seviyesine, Sosyal Statüsüne Göre Kullandığı Dile Dikkat Edip Etmediğini Dikkate Alma .....	123
4.2.15. Öğrencinin Konuşurken Konudan Sapıp Sapmadığını Dikkate Alma ..	124

4.2.16. Öğrencinin Konuşurken Değerlendiriciden Gelen Tepkilere Göre Konuşmasını Şekillendirip Şekillendirmediğini Dikkate Alma.....	125
4.2.17. Öğrencinin Konuşurken Tartışmayı Uygun Bir Şekilde Başlatma, Sürdürme ve Bitirmesini Dikkate Alma.....	126
4.3. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ ÖLÇME SÜRECİNDE KULLANDIKLARI TEKNİKLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	127
4.3.1. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Canlandırma Tekniği Kullanma	128
4.3.2. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Rol Yapma Tekniği Kullanma ..	129
4.3.3. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Tartışma/İkili Konuşma Tekniği Kullanma .....	130
4.3.4. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Drama Tekniği Kullanma.....	131
4.3.5. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Tanımlama Tekniği Kullanma...	132
4.3.6. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Sunum Tekniği Kullanma .....	133
4.3.7. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Grafik ve Tabloyu Tümcelere Dönüştürme Tekniği Kullanma.....	134
4.3.8. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Ses Dinletme Tekniği Kullanma .....	135
4.3.9. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Video İzletme Tekniği Kullanma .....	136
4.3.10. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Farklı Ama Birbiriyle Bağlantılı İki Yönerge Verme Tekniği Kullanma.....	137
4.3.11. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Metni Özetleme Tekniği Kullanma .....	138
4.3.12. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Tümce/Diyalog Tamamlama Tekniği Kullanma.....	139
4.3.13. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Yönerge Verme ve Yönlendirme Tekniği Kullanma.....	140
4.3.14. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Telefonda Konuşma Tekniği Kullanma .....	141

4.4. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN OKUDUKLARI FAKÜLTEYE GÖRE ÖLÇME DEĞERLENDİRME DERSİ ALMA ORANLARINA İLİŞKİN BULGULAR .....	142
4.5. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRMEDE KULLANDIKLARI TEKNİKLERİN YAŞLARINA GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR	143
4.6. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRMEDE KULLANDIKLARI TEKNİKLERİN HİZMET YILINA GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	145
4.7. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRMEDE KULLANDIKLARI TEKNİKLERİN CİNSİYETE GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR .	147
4.8. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRMEDE KULLANDIKLARI TEKNİKLERİN ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME EĞİTİMLERİNE GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	148
4.9. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRMEDE KULLANDIKLARI TEKNİKLERİN EĞİTİM DÜZEYİNE GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	149
4.10. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRMEDE KULLANDIKLARI TEKNİKLERİN MEZUN OLDUKLARI FAKÜLTEYE GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	150
4.11. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRMEDE KULLANDIKLARI TEKNİKLERİN KONUŞMA BECERİSİNİN NASIL ÖLÇÜLECEĞİ VE DEĞERLENDİRECEĞİ KONUSUNDA EĞİTİM ALMA DURUMLARINA GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	151
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	153
SONUÇ .....	153

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecine Yönelik Uygulamalarına (ÖSYU) İlişkin Sonuçlar .....	155
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Dikkat Ettikleri Hususlara (KSDEH) İlişkin Sonuçlar .....	159
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Kullandıkları Tekniklere (ÖSKT) İlişkin Sonuçlar.....	161
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Okudukları Fakültelere Göre Ölçme Değerlendirme Dersi Alma Oranına İlişkin Sonuçlar .....	163
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Değerlendirmede Kullandıkları Tekniklere İlişkin (Yaş, Hizmet Yılı, Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Mezun Olunan Fakülte, Ölçme Değerlendirme Eğitimleri vb. Değişkenler) Sonuçlar .....	164
ÖNERİLER .....	166
KAYNAKÇA .....	168
EKLER .....	178
EK 1. Gönüllü Katılım Formu .....	178
EK 2. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon İzni .....	180
EK 3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlere Uygulanan Sormaca Örneği .....	181
EK 4. Orijinallik Raporu .....	185
EK 5. Turnitin Benzerlik İndeksi .....	186

## KISALTMALAR DİZİNİ

AERA	: American Educational Research Association (Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği)
AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
ALTE	: Association of Language Testers in Europe (Avrupa Dil Testçileri Derneği)
AVE	: Average Variance Extracted (Ortalama Açıklanan Varyans)
Cambridge ESOL	: English for Speakers of Other Languages (Diğer Dilleri Konuşanlar İçin İngilizce)
CEFR	: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi)
CPE	: Certificate of Proficiency in English (İngilizce Yeterlik Sınavı)
CR	: Construct Reability (Yapı Geçerliliği)
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
FCE	: First Certificate in English
IELTS	: International English Language Testing System (Uluslararası İngilizce Dil Yeterlik Sınavı)
ITEP	: International Test of English Proficiency (Uluslararası İngilizce Dil Yeterlik Sınavı)
KMO	: Kaiser- Meyer- Olkin
KPDS	: Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı
KSDEH	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Dikkat Ettikleri Hususlar
NCME	: The National Council on Measurement In Education (Ulusal Eğitimde Ölçüm Konseyi)
OPI	: The Oral Proficiency Inventory (Sözlü Yeterlik Sınavı)
ÖSKT	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Kullandıkları Teknikler
ÖSYU	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecine Yönelik Uygulamaları
PTE	: Pearson Test of English
s.	: sayfa

SPSS	: Statistical Package for the Social Science (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)
TOEFL	: Test of English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı)
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi
TSE	: The Test of Spoken English (İngilizce Konuşma Sınavı)
TYS	: Türkçe Yeterlik Sınavı
TÜBA	: Türkiye Bilimler Akademisi
YDS	: Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı

## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 1:</b> Genel Sözlü Üretim Ölçütleri .....	23
<b>Tablo 2:</b> Genel Sözlü Etkileşim Ölçütleri .....	23
<b>Tablo 3:</b> Konuşma Becerisi Ölçümünde Kullanılan Tekniklerin Tarihsel Gelişimi .....	34
<b>Tablo 4:</b> Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirme Teknikleri .....	35
<b>Tablo 5:</b> Konuşma Beceri Alanı .....	36
<b>Tablo 6:</b> Farklı Düzeylerde Kullanılacak Konuşma Becerisini Ölçme Görevleri .....	38
<b>Tablo 7:</b> Uluslararası Geçerliliği Olan Sınavlar .....	44
<b>Tablo 8:</b> Ölçünlendirilmiş Sınavlarda Konuşma Becerisini Ölçme Görevleri.....	45
<b>Tablo 9:</b> Cambridge ESOL, TOEFL, IELTS, TRINITY COLLEGE LONDON, PEARSON TESTS ve ITEP Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçütleri ....	46
<b>Tablo 10:</b> Analitik ve Bütüncül Ölçeklerin Avantajları ve Dezavantajları.....	52
<b>Tablo 11.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri .....	54
<b>Tablo 12.</b> Ölçek Sorularını İnceleyen Uzmanlara Ait Bilgiler.....	55
<b>Tablo 13.</b> ÖSYU Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları.....	57
<b>Tablo 14.</b> ÖSYU Standart Faktör Yükleri, AVE ve CR değerleri .....	60
<b>Tablo 15.</b> ÖSYU Ölçeği Korelasyon Değerlerinin Kareleri ve AVE Değerleri .....	62
<b>Tablo 16.</b> ÖSYU Madde Analizi ve % 27 Alt-Üst Gruplar Arasındaki Farklar .....	63
<b>Tablo 17.</b> ÖSYU Madde ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları .....	64
<b>Tablo 18.</b> KSDEH Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları .....	66
<b>Tablo 19.</b> KSDEH Standart Faktör Yükleri, AVE ve CR değerleri.....	68
<b>Tablo 20.</b> KSDEH Ölçeği Korelasyon Değerlerinin Kareleri ve AVE Değerleri.....	69
<b>Tablo 21.</b> KSDEH Madde Analizi ve % 27 Alt-Üst Gruplar Arasındaki Farklar.....	69
<b>Tablo 22.</b> KSDEH Madde ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları...	70
<b>Tablo 23.</b> ÖSKT Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları .....	71
<b>Tablo 24.</b> ÖSKT Standart Faktör Yükleri, AVE ve CR değerleri.....	74
<b>Tablo 25.</b> ÖSKT Ölçeği Korelasyon Değerlerinin Kareleri ve AVE Değerleri.....	74
<b>Tablo 26.</b> ÖSKT Madde Analizi ve % 27 Alt-Üst Gruplar Arasındaki Farklar.....	75
<b>Tablo 27.</b> ÖSKT Madde ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları .....	76
<b>Tablo 28.</b> Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecine Yönelik Uygulamaları Kullanma Sıklığı Oranları .....	79
<b>Tablo 29.</b> Öğrencilerle Ön Yargısız Bir Şekilde İletişim Kurma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	81
<b>Tablo 30.</b> Değerlendirme Sürecinde Her Öğrenciye Eşit Mesafede Durma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	82
<b>Tablo 31.</b> Değerlendirme Sırasında Birden Fazla Puanlayıcı Olmasını Tercih Etme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	82
<b>Tablo 32.</b> Değerlendirme Sırasında Bir Ölçek Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar..	83
<b>Tablo 33.</b> Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Analitik Ölçek Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	84

<b>Tablo 34.</b> Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Bütüncül Ölçek Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	85
<b>Tablo 35.</b> Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Hem Analitik Hem Bütüncül Ölçek Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	86
<b>Tablo 36.</b> Değerlendirme Sürecinde Peşin Fikirli Olmaktan Kaçınma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	87
<b>Tablo 37.</b> Konuşma Sınavını Ses Kayıt Cihazı İle Kayıt Altına Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	88
<b>Tablo 38.</b> Ses ve Değerlendirme Dosyalarını Arşivleme İfadesine Yönelik Sonuçlar ..	89
<b>Tablo 39.</b> Karar Verilemeyen Durumlarda Öğrencinin Konuşmalarını Tekrar Dinlemeye Yönelik Sonuçlar .....	90
<b>Tablo 40.</b> Öğrenci Konuşma Puanına İtiraz Ettiği Takdirde Ses Kaydını Tekrar Dinleme İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	91
<b>Tablo 41.</b> Öğrenci Başarısının Değerlendirmeyi Olumlu Etkilemesi İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	92
<b>Tablo 42.</b> Öğrenci Başarısızlığının Değerlendirmeyi Olumsuz Etkilemesi İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	93
<b>Tablo 43.</b> Öğrencilerin Konuşma Performanslarını Değerlendirirken Cinsiyet, Yaş, Kişisel Özellikler Gibi Etkenleri Göz Önünde Bulundurma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	94
<b>Tablo 44.</b> Sınav Sırasında İhtiyaç Durumunda Öğrencinin Sınıftan Çıkmasına İzin Verme İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	95
<b>Tablo 45.</b> Öğrencinin Kaç Dakika Konuşacağını Sınava Başlamadan Önce Belirtme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	96
<b>Tablo 46.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçütlerini Adaylara Önceden Söyleme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	97
<b>Tablo 47.</b> Konuşmaya Başlamadan Önce Adaylara Düşünceleri İçin Zaman Verme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	98
<b>Tablo 48.</b> Zorunlu Durumlarda Konuşma Sınavını Uzaktan Telefonla Veya Görüntülü Yapma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	99
<b>Tablo 49.</b> Konuşma Sınavında Üç ya da Daha Fazla Öğrencinin Öğretmen Moderatörlüğünde Verilen Bir Konu Hakkında Tartışmasını/Konuşmasını Tercih Etme İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	100
<b>Tablo 50.</b> Değerlendirmede Öğrencinin Diğer Becerilerden Aldığı Puanı Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	101
<b>Tablo 51.</b> Çok Kalabalık Sınıflarda Konuşma Becerisini Değerlendirme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	102
<b>Tablo 52.</b> Değerlendirme Sırasında Heyecan, Panik, Yorgunluk Gibi Durumlardan Etkilenen Öğrencilerin Bu Durumunu Göz Önünde Bulundurma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	103



<b>Tablo 53.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirdikten Sonra Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleriyle İlgili Kendilerine Geri Bildirimde Bulundurma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	104
<b>Tablo 54.</b> Nesnellik Sağlayabilmek İçin Değerlendirme Ölçütlerini Önceden Belirleme ve Bunlarla İlgili Tanımlamalar Yapma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	105
<b>Tablo 55.</b> Konuşma Becerisi Değerlendirme Sorularını Hazırlarken Soruların Kazanımlara Uygun Olmasına Dikkat Etme İfadesine Yönelik Sonuçlar ...	106
<b>Tablo 56.</b> Hazırlanan Konuşma Sınavının Geçerli Olması İçin Çaba Gösterme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	107
<b>Tablo 57.</b> Hazırlanan Konuşma Sınavının Güvenilir Olması İçin Çaba Gösterme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	108
<b>Tablo 58.</b> Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Dikkat Ettikleri Hususlar .....	109
<b>Tablo 59.</b> Öğrencinin Konuşurken Sözcükleri Doğru Telaffuz Edip Etmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	110
<b>Tablo 60.</b> Öğrencinin Konuşurken Açık, Anlaşılır ve Net Bir Dil Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	111
<b>Tablo 61.</b> Öğrencinin Konuşurken Zamanı Doğru Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	112
<b>Tablo 62.</b> Öğrencinin Konuşurken Duraksamalar Yapıp Yapmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	113
<b>Tablo 63.</b> Öğrencinin Konuşurken Yaptığı Hataları Fark Ettikten Sonra Düzeltip Düzeltmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	114
<b>Tablo 64.</b> Öğrencinin Konuşurken Konu Bütünlüğüne Dikkat Edip Etmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	115
<b>Tablo 65.</b> Öğrencinin Konuşurken Dil Bilgisi Yapılarını Doğru Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	116
<b>Tablo 66.</b> Öğrencinin Konuşurken Basit, Sıralı, Bağlı, Eksiltili, Devrik vb. Tümceler Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	117
<b>Tablo 67.</b> Öğrencinin Konuşurken Kullandığı Sözcüklerin Düzeye Uygunluğunu Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	118
<b>Tablo 68.</b> Öğrencinin Konuşurken Anlatma Biçimini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	119
<b>Tablo 69.</b> Öğrencinin Konuşurken Verdiği Örneklerin Konu İle İlişkisi Olup Olmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	120
<b>Tablo 70.</b> Öğrencinin Konuşurken Kalıp İfadeler (Atasözü, Deyim, Nükteli Söz) Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	121
<b>Tablo 71.</b> Öğrencinin Konuşurken Vurgu, Ton, Durak Gibi Dilsel Ögelere Yer Verip Vermediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	122
<b>Tablo 72.</b> Öğrencinin Konuşurken Karşıdaki Kişinin Yaşına, Eğitim Seviyesine, Sosyal Statüsüne Göre Kullandığı Dile Dikkat Edip Etmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	123

<b>Tablo 73.</b> Öğrencinin Konuşurken Konudan Sapıp Sapmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	124
<b>Tablo 74.</b> Öğrencinin Konuşurken Değerlendiriciden Gelen Tepkilere Göre Konuşmasını Şekillendirip Şekillendirmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	125
<b>Tablo 75.</b> Öğrencinin Tartışmayı Uygun Bir Şekilde Başlatma, Sürdürme ve Bitirmesini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	126
<b>Tablo 76.</b> Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Kullandıkları Teknikler .....	127
<b>Tablo 77.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Canlandırma Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	128
<b>Tablo 78.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Rol Yapma Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	129
<b>Tablo 79.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Tartışma/İkili Konuşma Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	130
<b>Tablo 80.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Drama Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	131
<b>Tablo 81.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Drama Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	132
<b>Tablo 82.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Sunum Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	133
<b>Tablo 83.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Grafik ve Tabloyu Tümcelere Dönüştürme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	134
<b>Tablo 84.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Ses Dinletme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	135
<b>Tablo 85.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Video İzletme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	136
<b>Tablo 86.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Farklı Ama Birbiriyle Bağlantılı İki Yönerge Verme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	137
<b>Tablo 87.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Metni Özetleme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	138
<b>Tablo 88.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Tümce/Diyalog Tamamlama Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	139
<b>Tablo 89.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Yönerge Verme ve Yönlendirme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	140
<b>Tablo 90.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Telefonda Konuşma Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	141
<b>Tablo 91.</b> Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteler İle Ölçme Değerlendirme Dersi Alma Durumları.....	142
<b>Tablo 92.</b> Yabancı Dil Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Kullandıkları Teknikler (ÖSKT) Ölçeği ve Alt Faktörlere Ait Kolmogrov-Simironov Normallik Testi Sonuçları .....	143

<b>Tablo 93.</b> Öğretmenlerin Kullandıkları Tekniklerin Yaşlarına Göre Değişimini Alt Faktörler Bakımından Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	144
<b>Tablo 94.</b> Öğretmenlerin Kullandıkları Tekniklerin Hizmet Sürelerine Göre Değişimini Alt Faktörler Bakımından Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	145
<b>Tablo 95.</b> Cinsiyet Faktörüne İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	147
<b>Tablo 96.</b> Ölçme Değerlendirme Eğitimlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	148
<b>Tablo 97.</b> Eğitim Düzeyine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	149
<b>Tablo 98.</b> Mezuniyet Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	150
<b>Tablo 99.</b> Öğretmenlerin Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Nasıl Ölçüleceği ve Değerlendirileceği Konusunda Eğitim Alma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	151

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Test Puanındaki Olası Hata Kaynakları .....	11
Şekil 2: Öğrenci-Görüşmeci/Değerlendirici .....	28
Şekil 3: Öğrenci-Muhatap.....	29
Şekil 4: Öğrenci-Öğrenci .....	29
Şekil 5: Öğrenci-Grup.....	30
Şekil 6: Konuşmayı Değerlendirme Etkinlik Döngüsü .....	31
Şekil 7. ÖSYU Ölçeğine İlişkin Yapısal Model .....	59
Şekil 8. KSDEH Ölçeğine İlişkin Yapısal Model.....	67
Şekil 9. ÖSKT Ölçeğine İlişkin Yapısal Model.....	73
Şekil 10. Öğrencilerle Ön Yargısız Bir Şekilde İletişim Kurma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	81
Şekil 11 . Değerlendirme Sürecinde Her Öğrenciye Eşit Mesafede Durma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	82
Şekil 12. Değerlendirme Sırasında Birden Fazla Puanlayıcı Olmasını Tercih Etme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	83
Şekil 13. Değerlendirme Sırasında Bir Ölçek Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar ...	84
Şekil 14. Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Analitik Ölçek Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	85
Şekil 15. Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Bütüncül Ölçek Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	86
Şekil 16. Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Hem Analitik Hem Bütüncül Ölçek Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	87
Şekil 17. Değerlendirme Sürecinde Peşin Fikirli Olmaktan Kaçınma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	88
Şekil 18. Konuşma Sınavını Ses Kayıt Cihazı İle Kayıt Altına Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	89
Şekil 19. Ses ve Değerlendirme Dosyalarını Arşivleme İfadesine Yönelik Sonuçlar ....	90
Şekil 20. Karar Verilemeyen Durumlarda Öğrencinin Konuşmalarını Tekrar Dinlemeye Yönelik Sonuçlar .....	91
Şekil 21. Öğrenci Konuşma Puanına İtiraz Ettiği Takdirde Ses Kaydını Tekrar Dinleme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	92
Şekil 22. Öğrenci Başarısının Değerlendirmeyi Olumlu Etkilemesi İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	93
Şekil 23. Öğrenci Başarısızlığının Değerlendirmeyi Olumsuz Etkilemesi İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	94
Şekil 24. Öğrencilerin Konuşma Performanslarını Değerlendirirken Cinsiyet, Yaş, Kişisel Özellikler Gibi Etkenleri Göz Önünde Bulundurma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	95

<b>Şekil 25.</b> Sınav Sırasında İhtiyaç Durumunda Öğrencinin Sınıftan Çıkmasına İzin Verme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	96
<b>Şekil 26.</b> Öğrencinin Kaç Dakika Konuşacağını Sınava Başlamadan Önce Belirtme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	97
<b>Şekil 27.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçütlerini Adaylara Önceden Söyleme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	98
<b>Şekil 28.</b> Konuşmaya Başlamadan Önce Adaylara Düşünceleri İçin Zaman Verme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	99
<b>Şekil 29.</b> Zorunlu Durumlarda Konuşma Sınavını Uzaktan Telefonla Veya Görüntülü Yapma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	100
<b>Şekil 30.</b> Konuşma Sınavında Üç ya da Daha Fazla Öğrencinin Öğretmen Moderatörlüğünde Verilen Bir Konu Hakkında Tartışmasını/Konuşmasını Tercih Etme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	101
<b>Şekil 31.</b> Değerlendirmede Öğrencinin Diğer Becerilerden Aldığı Puanı Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	102
<b>Şekil 32.</b> Çok Kalabalık Sınıflarda Konuşma Becerisini Değerlendirme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	103
<b>Şekil 33.</b> Değerlendirme Sırasında Heyecan, Panik, Yorgunluk Gibi Durumlardan Etkilenen Öğrencilerin Bu Durumunu Göz Önünde Bulundurma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	104
<b>Şekil 34.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirdikten Sonra Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleriyle İlgili Kendilerine Geri Bildirimde Bulundurma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	105
<b>Şekil 35.</b> Nesnellik Sağlayabilmek İçin Değerlendirme Ölçütlerini Önceden Belirleme ve Bunlarla İlgili Tanımlamalar Yapma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	106
<b>Şekil 36.</b> Konuşma Becerisi Değerlendirme Sorularını Hazırlarken Soruların Kazanımlara Uygun Olmasına Dikkat Etme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	107
<b>Şekil 37.</b> Hazırlanan Konuşma Sınavının Geçerli Olması İçin Çaba Gösterme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	108
<b>Şekil 38.</b> Hazırlanan Konuşma Sınavının Güvenilir Olması İçin Çaba Gösterme İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	109
<b>Şekil 39.</b> Öğrencinin Konuşurken Sözcükleri Doğru Telaffuz Edip Etmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	111
<b>Şekil 40.</b> Öğrencinin Konuşurken Açık, Anlaşılır ve Net Bir Dil Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	112
<b>Şekil 41.</b> Öğrencinin Konuşurken Zamanı Doğru Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	113
<b>Şekil 42.</b> Öğrencinin Konuşurken Duraksamalar Yapıp Yapmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	114
<b>Şekil 43.</b> Öğrencinin Konuşurken Yaptığı Hataları Fark Ettikten Sonra Düzeltip Düzeltmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	115

<b>Şekil 44.</b> Öğrencinin Konuşurken Konu Bütünlüğüne Dikkat Edip Etmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	116
<b>Şekil 45.</b> Öğrencinin Konuşurken Dil Bilgisi Yapılarını Doğru Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	117
<b>Şekil 46.</b> Öğrencinin Konuşurken Basit, Sıralı, Bağlı, Eksilteli, Devrik vb. Tümceler Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	118
<b>Şekil 47.</b> Öğrencinin Konuşurken Kullandığı Sözcüklerin Düzeye Uygunluğunu Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	119
<b>Şekil 48.</b> Öğrencinin Konuşurken Anlatma Biçimini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	120
<b>Şekil 49.</b> Öğrencinin Konuşurken Verdiği Örneklerin Konu İle İlişkisi Olup Olmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	121
<b>Şekil 50.</b> Öğrencinin Konuşurken Kalıp İfadeler (Atasözü, Deyim, Nükteli Söz) Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	122
<b>Şekil 51.</b> Öğrencinin Konuşurken Vurgu, Ton, Durak Gibi Dilsel Ögelere Yer Verip Vermediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	123
<b>Şekil 52.</b> Öğrencinin Konuşurken Karşıdaki Kişinin Yaşına, Eğitim Seviyesine, Sosyal Statüsüne Göre Kullandığı Dile Dikkat Edip Etmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	124
<b>Şekil 53.</b> Öğrencinin Konuşurken Konudan Sapıp Sapmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	125
<b>Şekil 54.</b> Öğrencinin Konuşurken Değerlendiriciden Gelen Tepkilere Göre Konuşmasını Şekillendirip Şekillendirmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	126
<b>Şekil 55.</b> Öğrencinin Tartışmayı Uygun Bir Şekilde Başlatma, Sürdürme ve Bitirmesini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	127
<b>Şekil 56.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Canlandırma Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	129
<b>Şekil 57.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Rol Yapma Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	130
<b>Şekil 58.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Tartışma/İkili Konuşma Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	131
<b>Şekil 59.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Drama Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	132
<b>Şekil 60.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Drama Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	133
<b>Şekil 61.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Sunum Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	134
<b>Şekil 62.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Grafik ve Tabloyu Tümcelere Dönüştürme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	135
<b>Şekil 63.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Ses Dinletme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar .....	136

<b>Şekil 64.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Video İzletme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	137
<b>Şekil 65.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Farklı Ama Birbiriyle Bağlantılı İki Yönerge Verme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	138
<b>Şekil 66.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Metni Özetleme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	139
<b>Şekil 67.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Tümce/Diyalog Tamamlama Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	140
<b>Şekil 68.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Yönerge Verme ve Yönlendirme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	141
<b>Şekil 69.</b> Konuşma Becerisini Değerlendirmede Telefonda Konuşma Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar.....	142

## GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde üzerinde önemle durulması gereken konulardan biri de bir geri bildirim kaynağı olan ölçme değerlendirmedir. Ölçme değerlendirme hem öğretim içerik ve uygulamalarının verimliliğini değerlendirmede hem de eksikleri ve sorunları somutlaştırıp yeniden yapılandırmada önemli rol üstlenmektedir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimini nitelikli kılma ölçme değerlendirme uygulamalarıyla da yakından ilgilenilmeyi gerektirmektedir.

Üretici bir beceri olan konuşma becerisi Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde sözlü üretim ve sözlü etkileşim olarak iki farklı kategoride ele alınmaktadır. 2018 yılında revize edilen Çerçeve Metne sözcük kontrolü, sesletim kontrolü, doğru konuşma, toplumdilbilimsel kullanım uygunluğu, edimbilimsel kullanım özellikleri gibi sözlü beceriyi yakından ilgilendiren yeni başlıklar eklenmesiyle konuşma becerisine ne denli önem verildiği görülmektedir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin ölçümüne de gereken özen gösterilmelidir. Ancak sözlü üretimi ölçme değerlendirme öğretmenler tarafından kimi zaman ihmal edilmekte, zaman alıcı olarak düşünülmekte kimi zaman ise öğretim içeriği ve uygulamalarının bir parçası olarak görülmemektedir. Bunun başlıca sebepleri arasında öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, notlarla ilgili öznellik kaygısı taşımaları, değerlendirme ölçütlerini veya kullanılacak ölçme görevlerinin bilmemeleri gibi durumlar gösterilebilir. Dahası değerlendirmenin yüz yüze olması, öğrencilerin aynı anda birden fazla yetiyi kullanması, öğrencinin konuşma esnasında yaşadığı kaygılar da bu süreci daha da karmaşık bir hale getirmektedir.

Bu nedenle çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma becerisi ölçülmesi konusundaki yeterlikleri, yaygın uygulamaları, değerlendirme ölçütleri, kullandıkları teknikler ve bunların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, çalışma süresi gibi değişkenlerine göre değişip değişmediği ele alınacaktır.



## 1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Bu bölümde araştırmanın kapsamını ortaya koyabilmek amacıyla problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar başlığına yer verilmiştir.

### 1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim ve öğretim sürecinin başat öğelerinden biri olan ölçme değerlendirme'nin önemi elbette yadsınamaz. Bir geri bildirim kaynağı olarak ölçme değerlendirme öğretim programlarının hangi yönde eksikleri olduğu somutlaştırmada, sistemin olumsuz özelliklerini tespit etmede, hem öğretmenler etkinliklerini hem de eğitim sürecinin verimliliğini belirlemede yol gösterici, kolaylaştırıcı ve geliştirici özelliğe sahiptir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme ve okuma alıcı beceriler; konuşma ve yazma ise üretici beceriler olarak sınıflandırılmaktadır. Tüm bu beceri alanlarının yanı sıra sözcük ve dil bilgisi öğretimini de unutmamak gerekir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme aşamasını karmaşıklaştıran da aslında bu yapıdır. Anlama öğrenme alanının ölçümü, anlatma öğrenme alanına kıyasla çok daha kolaydır. Çünkü üretici beceri alanının ölçümü yaygın olarak öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Bu durum da konuşma becerisi ölçümünde nesnellik sorununu ortaya çıkarmaktadır.

Bir yabancı dilde konuşmak o dilin kelime bilgisi, dil bilgisi, sesbilim veya diğer insanların ne konuştuğunu anlayabilme gibi çeşitli faktörler nedeniyle oldukça zordur. Benzer bir şekilde konuşmanın güvenilir bir şekilde değerlendirilmesi de telaffuz, akıcılık, doğruluk, etkileşim gibi konuşma özelliklerinin yanı sıra konuşan kişilerin dil düzeylerine, cinsiyetine, üslubuna göre de değişmektedir (Luoma, 2009, s. 9). Dolayısıyla konuşma becerisi ölçümünde tüm bu faktörlerin değişkenliği, değerlendirmenin anlık ve yüz yüze yapıyor olması, aynı anda birden fazla yetinin kullanılıyor olması, zaman gerektirmesi gibi etkenler de ölçme sürecini güçleştirmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi özelinde ilgili becerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusunda bir alanyazın taraması yapılmıştır. Tarama

sürecinde özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde bireysel olarak konuşma becerisinin ölçme değerlendirmesine yönelik çalışmalara rastlanmıştır (İleri, 2019; Yeşil, 2019; Çalışkan, 2013; Yılmaz Yakışır, 2012; Önal, 2010; Knight, 1992; Underhill, 1987; Luoma, 2009; Brown ve Yule, 1983; Thornbury, 2005; Douglas, 1994; Bygate, 2010, 1987). Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisi ölçümü özelindeki çalışmaların az olduğu görülmüştür.

Konuşma becerisinin ölçme değerlendirilmesine ait alanda sınırlı sayıda araştırmanın olduğu tespit edildikten sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme konusundaki yeterliklerine, ihtiyaçlarına, kullandıkları yaygın uygulamalara ve ölçme araçlarına yönelik ayrıntılı bir tarama daha yapılmıştır. Anadili olarak Türkçe öğretiminde kitap, makale, tez çalışmalarına rastlanmış ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sadece konuşma becerisinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin bu beceriyi ölçmeye yönelik uygulamalarına dair bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metnine 2018 yılında yapılan güncelleme ile *aracılık, çok dillilik, çok kültürlülük, çevrimiçi etkileşim ve sesbilim* gibi kavramlarla birlikte sözlü beceriyi yakından ilgilendiren *dil bilgisi, sözcük bilgisi, sözcük kontrolü, sesletim kontrolü, doğru konuşma, toplumdilbilimsel kullanım uygunluğu, edimbilimsel kullanım özellikleri* gibi pek çok başlık da eklenmiştir. Bu bağlamda dilin etkin kullanımını önemsenerek sözlü iletişim ve sözlü etkileşim başlıkları altında ayrı ayrı değerlendirilen konuşma becerisinin nasıl değerlendirildiği, öğretmenlerin yaygın olarak kullandıkları ölçme araçları ve uygulamaların tespit edilmesinde fayda vardır.

Yapılan çalışmalar ve elde edilen tüm veriler birlikte değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçmeye yönelik uygulama süreçleri, konuşma becerisini ölçme konusundaki yeterlikleri, kullandıkları yaygın tekniklerin belirlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisi ölçülmesi konusundaki yeterliklerine ilişkin bilgi edinmek, konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik gereksinimlerini belirlemek, var olan durumu betimlemek ve bu betimlemelerden

yola çıkararak konuşma becerisi ölçülmesinde kullanılan yaygın uygulamalara ve tekniklere yönelik önerilerde bulunmak amaçlanmaktadır.

Araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecine yönelik uygulamaları kullanma durumları nasıldır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecinde nelere dikkat etmektedirler?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecinde kullandıkları teknikler nelerdir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmede kullandıkları teknikler öğretmenlerin
  - a. ölçme değerlendirme eğitimlerine
  - b. yaşlarına
  - c. hizmet yıllarına
  - d. cinsiyetlerine
  - e. eğitim düzeylerine
  - f. mezun oldukları fakülteye
  - g. konuşma becerilerinin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği konusunda eğitim alma durumlarına göre değişmekte midir?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin okudukları fakültelere göre ölçme değerlendirme dersi alma oranları nasıldır?

### 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Konuşma becerisiyle ilgili alanyazında pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar örneklendirilirse özellikle yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan ders materyallerindeki konuşma etkinliklerinin incelenmesi, konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler, yaratıcı dramının konuşma becerisinde önemi ve bu beceriye etkisi, yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi, konuşma becerisiyle ilgili materyal hazırlama, sesletime yönelik uygulama ve etkinlik önerileri gibi konuşma becerisi özelinde hazırlanmış çalışmalar örnek gösterilebilir. (Köse, 2020; Çolak, 2018; Varışoğlu, 2018;

Özmen&Güven&Dürer, 2017; Koban Koç, 2015; Kurudayıoğlu&Sapmaz, 2016; Boylu, 2018; Keser, 2018; Önal, 2010; Göçer, 2015).

Kaynakça taramasında görülmüştür ki öğretim yöntemleri konusunda yapılan araştırmalara kıyasla konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin çalışmalar oldukça azdır. Konuşma becerisinin ölçüm süreçlerine ilişkin alan yazın tarandığında Erkuş'un (2016) çalışmasının genelinde yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiği, sınav türleri, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma becerisinde kullanılacak uyarıcılara ve dikkat edilecek hususlara yer verdiği görülmüştür. Göçer (2015) konuşma becerisinin nasıl zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini anlatan çalışmasında öğrencilerin uygun kazanımları edinmesinin, akıcı konuşmalarının öğretmenlerin etkin bir şekilde ölçme değerlendirme çalışmaları yapmalarıyla mümkün olabileceğini söylemiştir. Ankara Üniversitesi (2015) de hazırladığı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında konuşma becerisi için değerlendirme ölçeklerine yer vermiştir. Köse ise (2004) sınavların hazırlanması ve uygulanmasıyla ilgili yaptığı çalışmada sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma sınavlarının değerlendirilmesinde belli ölçütlerin dikkate alınmasının sınavın güvenli olarak değerlendirilmesine katkı sağlayacağını ifade ederek bu beceriye ilişkin ölçüt ve değerlendirme çizelgesi hazırlamıştır.

Diğer yandan, bu araştırma kapsamında, konuşma becerisini ölçme değerlendirme ile ilgili yapılmış yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları taranmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi sistemine yüklenmiş çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme süreçlerine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Literatür taramasının ardından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme başlığı altında konuşma becerisine yönelik az da olsa çalışmalara rastlansa da yabancılara Türkçe öğretenlerin konuşma becerisini ölçmeye yönelik uygulama süreçlerine, konuşma becerisini ölçme konusundaki yeterliklerine ve kullandıkları yaygın tekniklere ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma ile alandaki bu tür eksikliklerin giderilmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik uygulama süreçlerinde farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

## 1.4. VARSAYIMLAR

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlara dayandırılmıştır:

- Sormacada yer alan maddeler hedef kitle tarafından anlaşılmalıdır ve içtenlikle cevap verilmiştir.
- Sormacada yer alan maddeler, verilerin elde edilmesinde yeterlidir.

## 1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Tezde belirtilen problem sorusu ve alt problemlere yanıt bulunması;
2. 2019-2020 eğitim öğretim yılında yabancı dil olarak Türkçe öğreten 29 farklı kurum ve kuruluşta görev yapan toplam 218 öğretmen ile sınırlıdır.

## 1.6. TANIMLAR

**Ölçme:** “Tek bir günde, bir defada öğrencilerin başarı düzeylerini ölçen, bilgi ve düşünme düzeylerini yansıtmayan, her bir soru için tek doğru cevabın olduğu uygulamalardır” (Doman, 2001, s. 8).

**Değerlendirme:** “Öğretmenlerin, öğrencilerin ölçme süreçleri sonunda elde ettikleri notları yorumladığı, eski ve yeni notları karşılaştırdığı, belirli bir süreç içerisinde devam eden uygulamalardır” (Doman, 2001, s. 8).

**Konuşma:** “Çizgisel, olasılıklara açık, doğal ve hazırlıksız olarak gerçekleşen, dolayısıyla da hem gerçek zamanlı hem de eş zamanlı işlemleri gerektiren sosyal ve dilsel bir etkinliktir” (Thornbury, 2005, s. 17).

**Ölçek:** “Üretim becerilerinin değerlendirme süreçlerinde nesnelliği en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan, zaman tasarrufu, etkili ve ayrıntılı dönüt verme ve öğretme süreçlerini değerlendirme gibi konularda fayda sağlayan araçlardır” (Brookhart, 2013, s. 6).

## 2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi konuları irdelenmiştir.

### 2.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ölçme değerlendirme, belli amaçlar doğrultusunda, belli alanlara yönelik kararlar almak üzere hangi bilginin yararlı olduğunu belirleme çalışmasıdır. Bilginin toplanmasında ise hangi yöntem uygulanırsa uygulansın yorumlamada ve değerlendirmede kullanılan verilerin niteliği çok önemlidir. Verilerin niteliği başarıyı, verimliliği ve gelişimi doğrudan etkilemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir geri bildirim kaynağı olan ölçme değerlendirme kavramı üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin yanı sıra sözcük ve dilbilgisi alanlarının da olması karmaşık olan süreci daha da zorlaştırmaktadır. Her bir beceri ve alanın öğretiminin kendine özgü çalışma yolları vardır. Bu, ölçme değerlendirme aşamasını karmaşıklaştıran bir yapıdır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerden beklenen şudur: Bu sürecin her aşamasıyla ilgili güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaştıracak bir ölçme değerlendirme yetisi kazanmış olmak.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme sadece öğrencinin başarısını ölçmek değil, aynı zamanda öğretmenin başarısını ve eğitim sürecinin verimliliğini de değerlendiren bir süreçtir. Özetle ölçme ve değerlendirme hangi yönde eksiklerin olduğuna ve nelerin gelişme gösterdiğine işaret eder.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin hem eğitim içeriğine hem de ölçme değerlendirme uygulamalarına baktığımız zaman bu sürecin devingen ve değişime açık olduğunu görebiliyoruz. Bilimsel görüşmelerle kaydedilmiş gelişmeler bu sürecin devingenliğini kanıtlar durumdadır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem, yaklaşım ve teknikler çağın gereksinimlerine göre pek çok değişim geçirmiş ve buna bağlı olarak da alanda kuramsal tartışmalara neden olmuştur. Bu değişim sürecini davranışçı yaklaşım ve iletişimsel yaklaşım dönemi olarak ele almak yanlış olmaz. Örneğin 1950’lerde yani davranışçılık ve karşılaştırmalı analiz döneminde dil bilgisi öğretimine ve çeviri yöntemine ağırlık verilmiştir. Bu dönemde dilin doğal dil kullanım becerisi göz ardı edilmiş, öğrencinin sadece “bilgisi” ölçülmüş, yapay, gerçek yaşamdan uzak metinler, diyaloglar oluşturulmuş ve bu uygulamalar ve içerikler doğrultusunda yabancı dil öğretimi, ölçme ve değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Ta ki iletişimsel yeterliğin önemi vurgulanana kadar. Burada Chomsky edim ve edinç kavramlarını ortaya atarak dilin ancak sosyal bağlam içinde öğretilbileceğini vurgulamış ve yeni bir dönemin kapılarını açmıştır. Bu dönemde de yapay tekrarlardan ve diyaloglardan uzak durulmuş, iletişimin doğallığına önem verilmiş ve bu bağlamda ölçme değerlendirme uygulamaları yapılmıştır. Günümüzde ise dil öğrenenleri, belli çevrelerde ve alanlarda bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele alan kısacası onlara sosyal aktör gözüyle bakan eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda dil öğretimi benimsenmektedir ve bu yaklaşımın dil kullanım ve öğrenim yolları dikkate alınarak ölçme değerlendirme yaklaşımları tercih edilmektedir. Özetle dil öğretimindeki uygulamaların ve anlayışların değişimi farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarının oluşmasına sebep olmuş, bu değişimden yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de etkilenmiştir.

Gereksinimlere göre ortaya çıkan tüm bu yaklaşımların aslında tek amacı uygun dil öğrenme ve öğretme yöntemleri bulma arayışıdır. Dil öğretimindeki başarıyı gösteren temel araç ise ölçme değerlendirmedir. Bireylerde istendik davranışların oluşması için ölçme değerlendirmede birçok yöntem ve yaklaşım kullanılmaktadır. Bu yöntem ve yaklaşımları özelliklerine göre iki grupta toplamamız mümkündür: Bunlardan biri geçmişten günümüze kadar kullanılan geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarıdır. Diğeri ise son yıllarda sıkça kullanılmaya başlayan ve geleneksel ölçme değerlendirmeye bir tepki olarak doğan alternatif ölçme değerlendirmedir.

Günümüzde öğretmenler gerek eğitim-öğretim sürecinde gerekse ölçme değerlendirmede ya geleneksel yöntemleri ya da çağdaş yaklaşımları tercih etmektedir. Geleneksel yöntemler süreçten çok sonuca ve öğrencinin ürettiklerine odaklanır. Sınıfta neler yapıldığı, dersin nasıl işlendiği gibi süreci değerlendirmeye önem verilemez.

Tamamlayıcı yöntemler ise öğrenci merkezlidir ve süreç odaklıdır. Gelbal ve Kellecioğlu (2007, s. 135) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin geleneksel yöntemleri daha çok kullandıklarını ve bu yöntemle sistemde kendilerini daha yeterli bulduklarını ortaya çıkarmışlardır. Ancak bilgi ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelere bakıldığında eğitim öğretim sisteminde de yeni arayışlar ve anlayışlara geçildiği söylenebilir. Yaşanılan bu gelişmeler ölçme değerlendirme yaklaşımlarında geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir değişim izlendiği anlaşılmaktadır (Şahin, 2007; Kıroğlu, 2006; Başol, 2015; Birgin, & Küçük, 2012).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine değinmeden önce ölçme değerlendirme deyince akla gelen bazı temel kavramları yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle birleştirerek ele almakta fayda vardır.

### 2.1.1. Ölçme

Turgut ve Baykul (2015, s. 102) ölçmeyi “Geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı ve sıfatlarla ifade etmektir.” şeklinde tanımlamışlardır. Erkuş (2006, s. 7) ise “sayı, sembol ya da sıfatlarla gösterme/eşleştirme işlemi ve süreci” olarak tanımlamaktadır. Black ve William (1998, s. 44) ölçmeyi, nicel bir ölçeğe dayanarak değerlendirme işleminin ilk basamağı olarak tanımlamıştır. Kan, Atılğan ve Doğan (2006, s. 3) ise ölçmeyi öğrenci başarısını ölçmek için atılan ilk adım olarak nitelendirmektedir. Liskin-Gasparro (1983, s. 3-4) dil becerilerinin ölçümünü “yerleştirme, not verme, güdüleme ve dönüt verme” başlığı altında toplamıştır.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere ölçme kavramı oldukça teknik bir kavramdır. Ancak özetlenecek olursa üç adımdan bahsetmek mümkündür. İlk aşama neyi ölçeceğimize karar vermek yani, özelliği belirlemek, ikinci aşama gözlem yapma yani ne ile ölçüleceğine karar vermek ve son aşama ise sonucu sayı, sıfat veya sembollerle ifade etmek. Dolayısıyla ölçme işleminin öğelerini sırasıyla *değişken* (ölçmeye konu olan özellikler), *gözlem* ve *ölçüm* (gözlem sonucu ortaya çıkan sayı ya da semboller) olarak ifade etmek yanlış olmayacaktır.

Ölçmeye bazen hata karışabilmektedir. Bu hataya sebep olan pek çok etken bulunabilir. Ölçmeyi yaparken kişinin dikkatsizliği veya gözünden bir şeyi kaçırması, ölçülen



özelliğın ölçmeye uygun olmaması ve zorluk çıkarması, ölçmeyi yaparken ortamın elverişli olmaması (soğuk, gürültülü vb.) gibi özelliklerden kaynaklanabilecek hata kaynakları bulunabilir. Ancak önemli olan ölçmedeki hata payını en aza indirmek ve ölçmede hata olmasını engellemektir. Bu da olabildiğince gerçek puanlara yakın gözlenen puanlar elde etmekle mümkün olabilir.

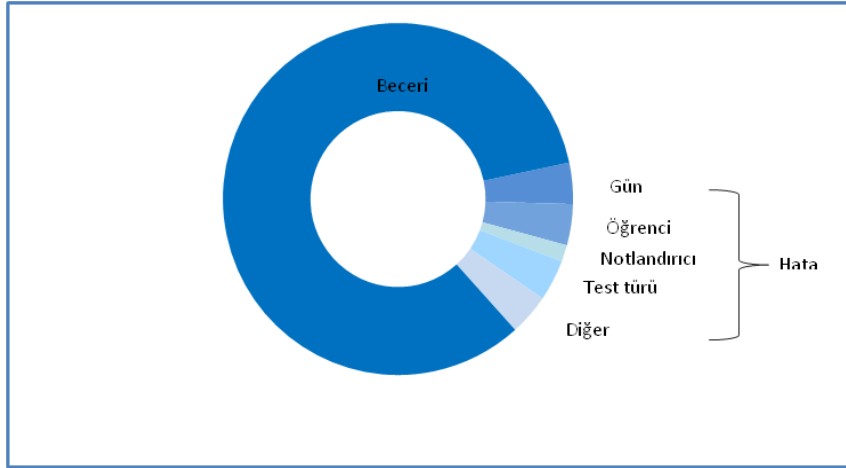
Elbette hata türlerinden arınmış bir ölçme yapılması tercih edilen bir durumdur. Ancak farklı zamanlarda ölçümler gerçekleştirildiğinde bile aynı ölçümleri elde etmek hemen hemen imkânsız olabilir. Yani hatadan arınık bir ölçme yapmak mümkün değildir denebilir. Nasıl ki bir nesnenin uzunluğu ölçülürken veya ağırlığı terazide ölçülürken yanlış gözlemlenebildiği gibi eğitimde de ölçmeye konu olan başarı, yetenek, kişilik testlerinde de hata payları olması yüksektir. Örneğın sınav uygulandıktan sonra öğrencilerin sınav kâğıtları dikkatsizce okunup puanlanabilir ya da doğru okunmasına rağmen yanlış da kaydedilebilir. Bu durum notlandırıcıdan kaynaklanan bir hata türüdür. Tabii ki sadece notlandırıcıdan kaynaklanan hata türlerinden bahsetmek doğru değildir. Sınav yerinin uygun düzenlenmemesi, uygulamada yaşanan sıkıntılar, öğrencilerden kaynaklı hata paylarını da unutmamak gerekmektedir. Kısacası ölçmedeki hata kaynakları; ölçmeyi yapan kişi, ölçülen kişi veya nesne, ölçme aracı, ortam ve özellikler olarak belirleyebiliriz.

CEFR İçin Dil Testleri Geliştirme ve Sınav Hazırlama El Kitabı<sup>1</sup> (Council of Europe, 2011, s. 16) test puanındaki bazı hata kaynaklarını aşağıdaki gibi özetlemiş ve şemalaştırmıştır:

- Testin uygulama günü (hava şartları, uygulama vb.)
- Bireysel sınav katılımcılarının belirli bir günde daha iyi veya daha kötü performans göstermesi
- Notlandırıcıların farklı bir uygulama gerçekleştirmesi
- Kontrollerin dışında gerçekleşen başka faktörler

---

<sup>1</sup> Manuel for Language Test Development and Examining for Use With The CEFR orijinal adından çevrilmiştir.



**Şekil 1:** Test Puanındaki Olası Hata Kaynakları (Council of Europe, 2011, s.16)

Bu bağlamda yeteneğin neden olduğu puan değişkenliğinin genel oranının, hatanın neden olduğu orandan daha fazla olduğu testler üretmek hedeflenmelidir.

### 2.1.2. Değerlendirme

Tan (2014, s. 47) “Değerlendirme, ölçümlerin ölçüt veya ölçütlerle kıyaslanarak bir karara varma işidir” şeklinde tanımlamıştır. Turgut (1990, s. 354) tarafından ise değerlendirme ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak değer yargısına ulaşma işlemi şeklinde tanımlanmıştır. Binbaşoğlu da (1983, s. 9) değerlendirmeyi ölçme sonuçlarından zihinsel yargılarla öznel sonuçlar çıkarma olarak tanımlamıştır. Bu tanımlara göre şöyle bir örnek verilebilir: Geçme puanı elli olarak belirlenen bir sınavdan kırk alan bir öğrenci başarısız, altmış alan bir öğrenci ise başarılı şeklinde değerlendirilebilir ve bu bir değerlendirme işidir. İnsanların kilo ve boy ölçütlerinden ve ölçüt veya ölçütlerden faydalanarak, insanlara zayıf veya obez denmesi de bir karar verme yani değerlendirmedir (Tan, 2014, s. 314). Değerlendirme, öğrenci ve öğretmenin edimini ölçmek, geleceğe yönelik eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve eğer programın eksik yönleri varsa ortaya çıkarmak amacıyla yapılır (Richards, 2001, s. 220). Değerlendirme sürekli yapılan bir iştir (Başol, 2015; Bekiroğlu, 2004; Binbaşoğlu, 1983; Tekindal, 2014). Değerlendirme eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası ve son etkinliğidir (Binbaşoğlu, 1983; Gümüş, 1977).

Çerçeve metinde ölçme ve değerlendirme bölümü değerlendirme kavramının tanımı ile başlamaktadır. Ancak burada assesment ve evaluation kavramlarına yer verildiği ve ikisi arasında bir fark olduğuna dikkat çekilmektedir. Türkçe öğretiminde rastlamasak da özellikle İngilizce öğretiminde *evaluation* ve *assessment* terimlerinin değerlendirme tanımını karşıladığı bilinmektedir. Bu iki kavramın birbirinden farklı olduğuyla ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Nunan (1999, s. 85) ölçme ve değerlendirme kavramını ele alırken bu iki sözcüğü ayrı ayrı tanımlamıştır. Öğretim programlarına karar vermek amacıyla bilgi toplama ve yorumlamayı “evaluation”, öğrenci ile ilgili bilgi toplama ve yorumlamayı ise “assessment” olarak tanımlamıştır. Ortak başvuru metninde de değerlendirme assesment kavramı altında ele alınmıştır. Yani bütün “assessment” biçimleri “evaluation” kavramının çatısı altında değerlendirilebilir ama bütün eğitim programlarını kapsadığı için “evaluation” tanımı “assessment” tanımından daha makro işlevler taşımaktadır. Bu durumda, “assessment” sınama/ölçme değerlendirme olarak kabul edilebilir (CEFR, 2013, s. 173).

Doman ise (2001, s. 8) “evaluation” sözcüğünü değerlendirme, “assessment” sözcüğünü ise durum belirleme olarak tanımlamaktadır. Donan “Değerlendirmede öğretmenler öğrencilerin ölçme süreçleri sonunda elde ettikleri notları yorumlar, eski ve yeni notları karşılaştırır ve bu belirli bir süre içinde devam eder.” şeklinde tanımlamıştır. “Öğrencinin süreç içinde devam eden edimlerini belgeleme, bireylerden veya gruplardan bilgi toplayarak onları daha iyi anlamayı amaçlayan uzun süreli uygulamalar.” şeklindeki ifadesi ise durum belirlemenin tanımıdır.

Dolayısıyla aslında durum belirleme kavramının izleneye odaklı olduğunu; bu izlenenin başarılı ve başarısız yönlerini çıkarmayı hedeflediğini, öğretmen ve öğrenci adına dönüt verdiğini söylemek yanlış olmaz.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrencinin başarısının niteliğini sonuçlara dökmek yani uygun bir ölçme yapmak ve bu sonuçları da bir ölçüte vurarak değer yargısına ulaşmak yani değerlendirmede bulunmak için pek çok sınav yapılmaktadır.

Brown (2005, s. 8-9) yabancı dil sınavlarını dört temel karar türü olarak adlandırmaktadır. Bunlar:

1. Düzey Belirleme/Yerleştirme Sınavı
2. Yeterlik Sınavı

3. Başarı Sınavı
4. Tanısal Sınav

Yeterlik ve düzey belirleme sınavları programda karar almaya yararırken, gelişim ve tanısal sınav türleri sınıf ortamında karar almaya yardımcı sınav türleridir.

Burada yukarıda bahsedilen *evaluation* ve *assessment* terimleri arasındaki farklılık gibi *test* ve *sınav* kavramları arasındaki farklılığa da değinmekte fayda vardır. Çünkü dikkat edildiğinde örneğin İngilizcedeki “proficiency test” kavramı Türkçeye “yeterlik sınavı” olarak çevrilmiştir. “Sınama” olarak dilimizde yerini alan test kavramı genel veya özel yetenek, başarı gibi sınır yeterliği ölçmek amacıyla kullanılan, içinde doğru yanıtın olduğu seçenekli sorulardan oluşturulan ölçme aracı veya sınav olarak ifade edilmektedir (TÜBA, 2011, s. 1130). Bu tanımda test kavramının sadece çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu bilgisine ulaşmak yanlış olmaz. Yine Türkiye Bilimler Akademisi Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğünde sınav terimi “Başarı gibi sınır yeterlikleri belirleyip bireyler hakkında değişik kararlar vermek amacıyla düzenlenmiş bir ortamda gerçekleştirilen bir ya da birden çok testin kullanılabilirdiği ölçme süreci ve işlemi.” olarak tanımlanmaktadır (TÜBA, 2011, s. 1032). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere test kavramı için akıllarda oluşan izlenim şudur: Dört veya beş seçenekli çoktan seçmeli sorulardan oluşan sorulardan doğru olanını bulmak ve cevapları optik forma kodlamak. Oysa ölçme değerlendirmede test ve sınav tanımları oldukça farklıdır. Demir (2015, s. 301) test kavramını ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan sistematik gözlem araçlarının genel adı olarak tanımlamakta ve “ölçme aracı”, “veri toplama aracı” gibi kavramların eşdeğer anlamlarda kullanıldığını söylemektedir. Sınav kavramını ise bir süreç olarak açıklamaktadır. Yani kullanılacak ölçme aracının belirlenmesi, sınavın uygulama biçim ve şeklinin belirlenmesi ve planlanması gibi süreçleri “sınav” olarak tanımlanabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla test kavramı bir ölçme aracıdır yani ölçme değerlendirmede birbirinin yerine kullanılacak ifadelerdir. Sınav kavramı ise ölçme aracının özelleştirilmesi ile ilgilidir.

- **Düzyer Belirleme /Yerleştirme Sınavları**

Öğrencinin hangi bilgi ve beceri düzeyinde olduğunu belirlemek, bilgi ve beceri düzeyi benzer olan öğrencilerle aynı sınıflara yerleştirmek amacıyla yapılan sınavlardır. Şahin (2018, s. 15-16) bu sınavlarla ilgili bazen herhangi bir eğitime devam etme amacı

olmaksızın adayın mevcut dil düzeyini belirlemek amacıyla da yapılabileceğini vurgulamaktadır.

Düzyel belirleme sınavlarının nitelikleri ve içerikleri konusunda bir standartlaşma söz konusu değildir. Çünkü kimi dil merkezleri veya TÖMER’lerde düzey belirleme sınavları sadece dil bilgisi sorularından oluşmaktayken kimilerinde yazma ve konuşma becerilerinden de sorular yer almaktadır. Oysa bir öğrenci için uygun düzeyi belirlemek (A1, A2 vb.) yalnızca dil bilgisi ölçüt alınarak yapılmamalıdır. Brown (2005, s. 11) eğer herhangi bir başlangıç düzeyi İngilizce programında hedefin, sözel iletişim becerisi kazandırmak olduğunu ama düzey belirleme sınavı olarak sadece çoktan seçmeli veya doğru yanlış soru türlerinden oluşan genel bir dil bilgisi testi yapmanın birçok problemi de beraberinde getireceğini vurgulamaktadır. Bu tip ölçmeler öğrencinin yalnızca yazılı dil bilgisi seviyesini tanımlar. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinden de öğrencilere sorular yöneltilmelidir. Ancak burada da düzey belirleme sınavlarını yeterlik veya sertifika sınavlarından ayırmak gerekmektedir. Her ikisinde de öğrencinin genel beceri ve bilgisi ölçülmektedir ama bu iki sınavın sınırlarını netleştirmek önemlidir. Düzey belirleme sınavının program içeriğine uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Oysa yeterlik sınavları bu yaklaşıma göre hazırlanmamaktadır.

Şahin (2018, s. 16) dört temel beceri alanında düzey belirleme sınavına giren ancak farklı beceri alanlarında farklı düzeylere sahip olan öğrencinin seviyesini belirlerken genel dil grubu oluşturmak yerine beceri seviye grupları oluşturmanın daha yararlı olacağı görüşündedir. Ancak bu grupları oluşturmak aday sayısının yetersiz olduğu durumlarda imkânsız görünmekle beraber kurumların fiziki şartlarını da zorlamaktadır.

- **Yeterlik Sınavları**

Turgut ve Baykul (2015, s. 344) yeterlik sınavını “Bir bireyin belli bir alanda minimum yeterlik düzeyine ulaşp ulaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan sınavlardır.” şeklinde tanımlamaktadır. Yeterlik sınavlarında sınav içeriği ve soru teknikleri herhangi bir kurumun, dil okulunun veya TÖMER’lerin kendi yeterlik ölçütlerine göre değişebilmektedir. Dolayısıyla bu sınavlarda kurumların kendilerine has ölçme görevleri olduğu gibi değerlendirme veya puanlama sistemleri de farklılık taşımaktadır.

Yeterlik sınavları;

- Genellikle dil bölümlerinin hazırlık sınıfında okuyacak öğrencilere,
- Başka bölümlerde okuyacak olup eğitimi sırasında dil derslerinden muaf olmak isteyen öğrencilere,
- Yabancı dilde eğitim veren kurumlarda veya dil bilme zorunluluğu olan herhangi bir iş kolunda çalışmak zorunda olan ve
- Dil eğitimi sürecinden muaf olmak isteyen kişiler için uygulanan sınavlardır (Şahin, 2018, s. 19).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeterlik sınavlarıyla ilgili bir standartlaştırma söz konusu değildir. CEFR, ALTE, AERA gibi kurumlar tarafından sınav hazırlama ve dil testleri geliştirme konusunda ölçütler verilmektedir. Bu ölçütler bağlamında da kurumlar sınav içeriklerini hazırlamaktadırlar.

Yeterlik sınavları öğrencinin hayatını çok ciddi etkilediği için özenle hazırlanmalıdır. Örneğin bir öğrenci doğru, yanlış ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan 20 soruluk bir okuma becerisinden başarılı olarak kabul edilirken diğer öğrenci her soruda farklı soru tiplerine yer verilen toplamda 40 sorudan oluşan okuma becerisinden başarılı görülmekte ve yeterlik belgesi almaya hak kazanmaktadır. Diğer bir örnekte, bir kurumda yeterlik sınavı tüm kazanım ve becerileri ölçerken diğer kurumun ölçtüğü kazanım ve beceriler sınırlıdır. Yine bir kurum yeterlik sınavında dinleme becerisine yer vermeden öğrenciye yeterlik belgesi verirken diğer kurum tüm becerilerden hazırladığı sınavı öğrencinin önüne sermektedir. Bu bağlamda yeterlik sınavlarının içerik ve uygulamaları her ne kadar farklı olsa da ülkemizde TÖMER’lerden alınan yeterlik belgesi ile üniversitelere kabul alan öğrencilerin girdikleri “Sınavlar ne kadar geçerli ve güvenilir?” ve “Uygulanan sınav gerçekten Türkçe yeterlik sınavı mı?” sorusuyla karşı karşıya kalınmaktadır.

- **Başarı Sınavları**

Öğrencinin gelişiminin veya başarısının belirlenmesi için yapılan sınavlardır. Başarı sınavları özellikle öğrenci başarısı üzerinde kararlar almak, başarıyı arttırmak, öğrencinin program boyunca neyi ne kadar öğrendiğini göstermek için yapılır. Bu sınavların amacını Hughes (1989, s. 11-20) hangi öğrencinin bir üst programa geçmeye hazır olduğunu ya da programı başarıyla bitirip mezun olabileceğini belirlemek olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla bu sınavlar hem kursun sonunda hem de süreç içinde yapılabilir.

Başarı sınavları hem öğrencinin program boyunca neyi ne kadar öğrendiğini, öğretmen ve öğretim programının başarısını veya eksik yönlerini, öğretim programı ile sınavların birbiriyle uyum içinde olup olmadığını göstermektedir.

- **Tanısal Sınavlar**

Öğrencinin güçlü ve zayıf noktalarını belirlemek amacıyla yapılan sınavlardır. Yabancı dil sınıflarında art alan bilgisi, geleneği, kültürü, öğrenme şekilleri, yaşı, cinsiyeti, deneyimleri farklı olan pek çok öğrenci bulunmaktadır. Brown'un (2005, s. 12) yabancı dil sınavlarında karar türü olarak kategorileştirmiş olduğu tanısal sınavlar öğrencilerin yukarıda bahsedilen farklılıklarına, geliştirmeleri gereken bilgi ve beceri alanlarına göre gerçekleştirilen sınavlardır. Tanısal sınavlarda hedeflenen şey öğrencinin başarılarını geliştirmek; zayıf, güçsüz ve başarısız olduğu durumları tespit etmek ve bunları güçlendirerek başarıya dönüştürmektir (Hughes, 1989, s. 11-20). Bu tür sınavlara değerlendiriciler genellikle kontrol listeleri kullanmaktadırlar. Ancak işlevi gereği tanısal sınavlar başarı sınavlarıyla benzeşmektedir. Tanısal sınavlar belirlenen amaca göre öğrencinin ne kadar çalışması gerektiğini gösterirken başarı sınavları öğrencinin belirlenen hangi hedeflere ulaştığını göstermektedir.

Bunların dışında geniş katılımcı sayısının yer aldığı ulusal veya uluslararası düzeyde yapılan (YDS, KPDS) geniş tabanlı değerlendirme de yabancı dil öğretiminde kararların alınmasında kullanılmaktadır. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Yunus Emre Enstitüsünün uyguladığı Türkçe Yeterlik Sınavı bu sınava örnek gösterilebilir.

### 2.1.3. Yabancı Dil Sınavlarını Değerlendirme Ölçütleri

Değerlendirmede yorumlama için kullanılan verilerin niteliği çok önemlidir. Ölçmenin nerede gerçekleştirildiği, ölçülen niteliğin durumu, ölçmeyi gerçekleştiren kişinin ölçme aracını kullanmadaki becerisi gibi pek çok değişken değerlendirmeyi etkiler. Hepsinde de önemlisi ölçme aracının özellikleri ölçme sonuçlarının doğruluğunu ve güvenilirliğini etkiler. Bu nedenle iyi bir ölçme için ölçme aracı bazı özellikleri barındırıyor olmalıdır. Bunlar; **geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik**dir.

#### 2.1.3.1. Geçerlik

Tan (2014, s. 193) geçerliği ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı değişkeni ne derecede ölçebildiği yargısı olarak tanımlayarak aslında kanıt toplama işi olarak özetlemiştir. Çerçeve metinde geçerlik kavramı bir test veya bir ölçme yönteminin, gerçekte ölçülen kurgunun, ilgili bağlamda ölçülmesi gerekenin ve bu şekilde kazanılan bilgilerin, söz konusu adayın bu konudaki yeterliğini tam olarak yansıttığını kanıtlayabilmesi şeklinde tanımlanmıştır (CEFR, 2013, s. 164). Dolayısıyla bir sınav ölçmek istediği şeyi ölçüyorsa, sınavda sorulan sorular tamamıyla derste işlenen konuları kapsıyorsa o sınav geçerlidir. Yani ölçme aracı ölçmenin amacına hizmet etmiştir denebilir. Sınavın tesadüfi hatalardan arınık olması, notlandırıcıların ölçme sırasında nesnel olmaları, öznellikten kaçınmaları ve amaca uygun bir ölçme aracı tasarlanması o sınavı geçerliğinin artmasını sağlamaktadır.

CEFR İçin Dil Testleri Geliştirme ve Sınav Hazırlama El Kitabında ise ölçmek istenen şey ölçülüyorsa o testin geçerli olduğu şeklinde tanım yapılmıştır. Örneğin; bir sınavda İtalyanca iletişim becerisini ölçmek isteniyorsa ve sınava girenler sistematik olarak yüksek veya düşük puan almışlarsa o sınav geçerlidir. Ancak yukarıdaki bu kısıtlayıcı tanım, son yıllarda sınavların kullanım şeklini kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Dolayısıyla geçerlik; kanıtların ve teorilerin önerilen sınav katılımcılarının gerektirdiği test puanlarının yorumlanmasını ne derecede desteklediği ile ilgilidir (Council of Europe, 2011, s. 11). Ancak bu tanıma göre geçerli bir sınavdan mutlak anlamda bahsedemeyiz. Bu nedenle sınav sonuçların geçerliğini değerlendirmek için önce bir sınav katılımcısından gerçek dünya dilini kullanarak ne yapmasını beklediğimizi belirtmemiz ve daha sonra sınavın bunu yapabilme yetenekleri hakkında iyi kanıtlar sağlayıp sağlamadığına karar vermeliyiz.

#### 2.1.3.2. Güvenirlilik

Güvenirlilik, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınık olması demektir (Başol, 2015, s. 130; Turgut ve Baykul, 2015, s. 123; Demirel, 2015, s. 238). NCME (The National Council on Measurement In Education) ise güvenilirliği bir grup test katılımcısı için test puanlarının bir ölçüm prosedürünün tekrarlanan uygulamaları üzerinde tutarlı olduğunu ve bu nedenle tek bir test katılımcısı için bile hata içermeden tutarlı sonuçlara varıldığını göstermesi olarak tanımlamaktadır (ncme.org). Ölçme değerlendirme ile ilgili



kaynaklarda genellikle bir sınavın güvenilirliği ile ilgili sorunların nedeni **değerlendirme yapan kişi ile ilgili güvenilirlik, sınanan kişi ile ilgili güvenilirlik ve araçla ilgili güvenilirlik** olarak üçe ayrılmaktadır.

Değerlendirme yapan kişilerin sınavı uygulama, hazırlama, planlama gibi aşamalarında uzman olmamaları, soru yazma ve değerlendirme alanında eğitim almamaları, neyin ölçüleceğine karar verememeleri sınavda güvenilirliği sağlamak adına sorun yaratmaktadır. Örneğin değerlendirme yapan bir kişinin okuma becerisi için hazırlanan bir sınavda öğrencilere sadece metin okutması, konuşma ve yazma becerisini değerlendirirken ölçek kullanmaması ve keyfi notlar vermesi, soruların zorluk derecesine karar vermeden puanlamada hata yapması, ölçme değerlendirme ölçütlerine uygun metin ve sorular üretmemesi gibi pek çok sorun güvenilirliği azaltan etmenlerdendir. Güvenirliği sağlamak için sorun çıkarıcı kaynakları belirlemek ve çözüm önerileri sunmak da çok önemlidir. Örneğin değerlendiricilerin deneyimli ve eğitilmiş kişilerden seminerler alması, yazma ve konuşma becerilerini ölçek kullanarak iki veya daha fazla kişiyle değerlendirmeye alması gibi önlemlerle güvenilirlik sorunu çözülebilir.

Sınav katılımcısının o günkü ruh hâli, sınavın uygulandığı gün ve saat, yorgunluk, hastalık, gibi birçok etmen de sınava katılan kişinin başarılı veya başarısız olmasını etkiler. Sınanan kişi ile ilgili güvenilirliği artırmak için sınavların birden fazla uygulanmasında fayda vardır.

Farklı ölçme tekniklerini kullanmak ise araçla ilgili güvenilirliği artırmanın yollarından biridir. Testte güvenilirliği sağlamak için Hughes (1989, s. 36-43) dört becerinin de alt bileşeniyle ilgili; *“mümkün olduğunca çok sorunun bulundurmamak, yazma ve konuşma becerisi için farklı başlıklar vermek, soru ve yönergeleri açık yazmak ve format olarak öğrencinin tanışık olduğu biçimlerde vermek”* gerektiğini söylemektedir.

Geçerliğe göre güvenilirlik daha teknik bir terimdir. Aynı testin iki ayrı uygulamasında adaylar arasında aynı başarının elde edilip edilmediği ile ilgilidir (CEFR, 2013, s. 164). Aslında testte güvenilirlik, tutarlılık demektir. Güvenilir bir test tekrarlanan kullanımda aynı veya benzer sonucu verir. Yani bir test her zaman bir test grubunu aynı şekilde sıralar ancak bu hep aynı insanların geçeceğini veya kalacağını göstermez çünkü geçme puanları farklı yerleştirilmiş olabilir. Sınav notunun veya sonucunun tutarlılığı ve doğruluğu güvenilirlik terimiyle ilgilidir (Council of Europe, 2011, s. 16).

Güvenirlik geçerliğe göre bütünüyle ulaşılabilir bir nitelik veya sağlanabilir bir ölçüt sayılamaz. Örneğin dört temel dil becerisini içeren bir sınavda konuşma ve yazma becerilerinde öğrencinin başarılı olup olmadığı değerlendirilirken/ölçülürken sorun yaşanabilir ama okuma ve dinleme becerisi sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşuyorsa güvenilirliğini çok sorgulamamıza gerek yoktur çünkü cevaplar nettir ve değerlendiren ile ilgili güvenilirlik sorunu bulunmamaktadır. Ancak bu becerilerde açık uçlu sorulara yer verilmişse o zaman değerlendiren güvenilirliğinden bahsetmek gerekecektir. Kısacası okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin ölçüldüğü bir sınavın tümüyle güvenilir olarak tanımlanması pek de mümkün değildir.

#### 2.1.3.3. Kullanışlık

Kullanışlık terimi testin hazırlanma, uygulanma ve puanlama sürecindeki kolaylık ve ekonomikliğine işaret eder (Özbek, 2011, s. 60). Bir ölçme aracının kullanışlığı onun geliştirilmesi çoğaltılması, uygulanması ve puanlanmasının kolay ve ekonomik olması demektir (Tekin, 2010). Turgut ve Baykul (2015, s. 141) ölçme aracının ekonomiklik, hazırlama ve uygulama süresi, hazırlayıcının, uygulayıcının ve cevaplayıcının özellikleri, uygulama ve notlandırmadaki kolaylıklar, puanları yorumlamadaki kolaylıkları gibi pek çok değişkene göre incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Genesee ve Upshur (1996, s. 56)'a göre en büyük kullanışlık sorunu maliyettir. Unutmamak gerekir ki bir sınavda en az çabayla en çok verim alma ancak o sınavın hızlı bir şekilde hazırlanmasıyla mümkün olabilir. Sınavın hızlı hazırlanması ise daha ekonomik olmayla doğrudan bağlantılıdır.

Ölçme aracı seçiminde kullanışlığın en son aşama olduğunu söylenebilir. Önce amaca uygun geçerli bir ölçek, daha sonra bu ölçeğin güvenilirliği ve en son olarak da kullanışlığına bakılmaktadır.

## 2.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİ

Yabancı dil öğretiminde konuşma en önemli ve en karmaşık becerilerden biridir. Brown (2001, s. 267) konuşmayı dili konuşan diğer kişilerle etkileşimli söylem yoluyla pragmatik hedeflere ulaşma becerisi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca yabancı dil öğrencilerinin telaffuz, akıcılık, doğruluk gibi pek çok ölçütü de göz önünde bulundurmaları gerektiğini söyleyerek bu becerinin aslında neden daha karmaşık bir yapıda olduğunu vurgulamaktadır. Malihah (2010, s. 86) ve Bygate (1987) de konuşma becerisini en zor edinilen beceri türü olarak tanımlamaktadırlar. Malihah kendine güven ve motivasyon, utangaçlık ve korku gibi bazı olumsuz niteliklerin üstesinden gelmek için öğrencilerin sözlü yeteneklerini geliştirmeyi öğrenmeleri gerektiğini ifade ederken Bygate dil kurallarının yani gramer, telaffuz ve kelime bilgisinin iyi bilinmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Levelt (1989, s. 409-412) sözlü üretimin dört temel süreci içerdiğinden bahsetmektedir. Kavramlaştırma (conceptualisation), düzenleme (formulation), konuşma/telaffuz (articulation) ve öz-denetim (self monitoring). Kavramlaştırma hangi bilgilerin, kime, nasıl aktarılmasıyla; düzenleme zihinsel sözlükten gerekli kelime, hece vb. seçme, anlam ve sözdizimine göre düzenleme formüle etmeyle ilgilidir. Konuşma bunları kodlama, ses ve dil bilgisi, boğumlama ve anlama sistemine göre işaretlemeyle; öz-denetim ise sözlü üretimin her aşamasında ortaya çıkan yanlışların, tereddütlerin ve diğer iletişim sorunlarının fark edildiği ve düzeltildiği süreçle ilgilidir (Levelt, 1989, s. 409-412).

Kısacası yabancı dil öğretiminde teorik bilgileri öğrenen bir öğrencinin yukarıda bahsedilen süreçleri çok iyi anlamasına ve bilmesine rağmen konuşmada zorlanması veya başarısızlık yaşaması olağandır. Çünkü düşünme ve duyguları yabancı dilde ifade etmek her zaman zordur. Öncelikle konuşma becerisini edinmek isteyen öğrencinin girişken ve aktif olması gerekir. Bu durum ise birçok öğrenci için kolay bir durum değildir. Girişken ve konuşkan özelliklere sahip bir öğrenci çekingen, pasif, içine kapanık bir öğrenciye göre daha kolay iletişim kurar. İşte bu durum da öğrencinin psikolojik yapısıyla ilgilidir. Dersteki etkinliklere katılım gösterememe, direnme, düşüncelerini açık bir şekilde dile getiremediği için konuşma isteği kaybolma, yapılan bir tartışmanın dışında kalma gibi pek çok neden konuşma becerisinin edinimini engellemektedir.

Ellis (1994, s. 33) dil öğrenmenin tüm beceri öğrenme süreçlerinde olduğu gibi, bilgiyi performansa dönüştürmeyi gerektirdiğini belirtmektedir. Bygate (1987, s. 1) nasıl araba sürüleceğini öğrenmekle bir yabancı dilin nasıl konuşacağını öğrenmek arasındaki ilişkiye dikkat çekerek Ellis'in bu görüşünü desteklemektedir. Tüm kuralları anlayan ve arabayı kullanan bir öğrenci, trafikte araba kullanana kadar vasıflı bir sürücü olamaz. Dolayısıyla dilin kurallarını bilmek başka bir konuşmacıyla etkileşimi kusursuz gerçekleştirmek anlamına gelmez. Sözlü iletişim ancak doğru sesletim, kelime hazinesi, dil bilgisi, vurgu, tonlama, söz sırası alma, akıcılık, doğruluk, üslup, hatta kültürel farklılıkları dikkate alarak gerçekleştirilmelidir.

Thornbury (2005, s. 17) konuşmayı çizgisel, olasılıklara açık, doğal ve hazırlıksız olarak gerçekleşen, dolayısıyla da hem gerçek zamanlı hem de eş zamanlı işlemleri gerektiren sosyal ve dilsel bir etkinlik olarak açıklamıştır. Yani doğal ve hazırlıksız olmasının sebebi belki de karşı tarafın söyleyeceklerini önceden hesaplayamamız veya önceden çalışıp da etkileşime giremememiz olabilir. Bu bağlamda tanımlardan da anlaşılacağı üzere konuşma olmadan duygu ve düşüncelerimizi dile getirmek, toplumda dilediğimiz gibi iletişime geçmek mümkün değildir. Bireyin konuşma becerisine sahip olması için bir dizi bilgi tabanını da bilmesi gerekmektedir. Konuşma becerisinde gerekli olan bilgi tabanı ise dilsel ve dil dışı bilgiler olarak gruplandırılabilir. Konuşma becerisinin gelişimi için bireyin sahip olması gereken dil dışı bilgiler, o dili konuşan toplumun sosyal ve kültürel yapısını bilmenin yanı sıra, konuşma konusunu, dinleyicilerin özelliklerini, bağlamı bilmeyi içerir. Dilsel bilgi ise bağlama uygun konuşma kalıplarını ne olduğunu, cümleleri birbirine anlamlı bir şekilde nasıl bağlanabileceğini, cümle kurabilmek için gerekli kelime ve gramer bilgisini gerektirir (Thornbury, 2005, s. 17). Bu bağlamda konuşmanın içeriği ve anlatım şekli konuşmaya yön vermektedir. Yabancı dil öğrenen bir bireyin konuşması için hem kelime hem dil bilgisi bilmesinin, cümleleri konuşulan konuya göre anlamlı bir şekilde sıralamasının yanında erek dilin sosyal ve kültürel yapısını da bilmesi gerekmektedir.

Kısaca sözlü iletişimin temelini oluşturan konuşma becerisi çeşitli dil bilgisi yapılarını kullanma, belli kelimelere bağlı kalarak konuşma, kelimeleri doğru telaffuz etme, konuyu anlama ve doğru aktarma gibi karmaşık bir yapıya sahiptir. Konuşma sırasında tutarlı, akıcı, özgün ve doğru içerik üretmenin yanında hedef dinleyicinin yaşına, eğitim seviyesine ve sosyal statüsüne göre üslup seçimine karar verme, göz teması kurma ve

beden dilini kullanma, konuşmayı verilen sürede tamamlama gibi anlatım boyutları da bulunmaktadır. Bu bağlamda içerik ve anlatım konuşmanın temel ölçütleridir.

### **2.2.1. Konuşma Becerisi ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni**

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni dil öğrenme, öğretme ve ölçme değerlendirmede amaç, içerik ve yöntemlerin belirlenmesi konusunda yol göstermek amacıyla hazırlanmış bir kılavuzdur. Çerçeve metnin temel işlevi yabancı dil öğretiminde ortak bir anlayış oluşturma sürecini desteklemektir.

Uluslararası iletişimi sağlamak, bilgiye erişimi kolaylaştırmak ve karşılıklı anlayışı geliştirmek amacıyla oluşturulan çerçeve metin yabancı dil öğreten merkezlerinin birbirleriyle köprü kurmasını sağlamak, iş birliğini arttırmak ve zenginleştirmek, dilsel niteliklerin tanınması için bir zemin oluşturmak ve dil öğrenenlerin, öğretmenlerin, ders kitabı yazarlarının, sınav hazırlayanların eşgüdümlü olarak çalışmalarını desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Çerçeve Metinde yabancı dil öğrenen birinin dil yeterliliğinin tanımlanmasında kullanılan nesnel ölçütlerin belirlenmesi; kursların öğretim programlarının içeriklerinin, yönergelerin, yeterlik belgelerinin belirlenen hedef ve kazanımlar doğrultusunda hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır (CEFR, 2013, s. 11).

CEFR yukarıda açıklanmış olan hedefler doğrultusunda okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin her birini düzeylere ayırmaktadır (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Hedef; öğrencileri bu düzeylere taşımaktır. Bu hedef doğrultusunda ise öğrenme süreçlerini öğrencilerin kontrolüne vererek iletişimsel yaklaşım çerçevesinde dil edinim süreçlerini desteklemektedir (CEFR, 2018, s. 34).

CEFR konuşma becerisini sözlü üretim ve sözlü etkileşim başlıkları altında ikiye ayırmaktadır. CEFR (2018, s. 72-85)'de betimlenen sözlü üretim ve sözlü etkileşim içerikleri aşağıdaki gibidir:

**Tablo 1:** Genel Sözlü Üretim Ölçütleri (CEFR, 2018, s. 72)

<b>GENEL SÖZLÜ ÜRETİM</b>	
C2	“Dinleyicilerin önemli noktaları fark etmesine ve hatırlamasına yardımcı olan etkili, mantıklı, net, düzgün akıcı, iyi yapılandırılmış konuşma yapabilir.”
C1	“Karmaşık konuyla ilgili olguları anlaşılır ve ayrıntılı olarak betimleyip sunabilir, alt konuları destekleyerek belirli noktaları açıkça anlatıp uygun bir sonuca bağlayabilir.”
B2	“Konuyla ilgili olguları anlaşılır ve sistematik bir şekilde betimleyip sunabilir; önemli noktaları uygun ayrıntılarla destekleyerek ön plana çıkarabilir.” “Kendi ilgi alanından geniş kapsamlı konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir, düşüncelerini açıklar ve alt noktalara da değinerek uygun örneklerle destekleyebilir.”
B1	“Belli noktaları art arda sıralayarak kendi ilgi alanından konular hakkında karmaşık olmayan; ama birbiriyle bağlantılı, oldukça akıcı betimlemeler yapabilir.”
A2	“İnsanlar, yaşam ya da iş koşulları, gündelik işleri, hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları şeyler vb. hakkında kısa ve art arda sıralanmış basit deyimler ve tümceler kullanarak basit betimlemeler yapabilir.”
A1	“Basit ve çoğunlukla kalıplaşmış deyimler kullanarak insanları ve mekânları anlatabilir.”
A0	“*Kendisi hakkında temel bilgiler (örneğin, ad, adres, aile, uyruk) veren kısa tümceler üretebilir.”

**Tablo 2:** Genel Sözlü Etkileşim Ölçütleri (CEFR, 2018, s. 85)

<b>GENEL SÖZLÜ ETKİLEŞİM</b>	
C2	“Deyimsel ifadeler ve konuşma dilinde kullanılan deyimlere, yan anlamlarının derecelerinin farkında olarak, iyi derecede hâkimdir. Çağrışımsal anlam düzeylerinin farkında olarak deyimsel ifadelere ve konuşma diline iyi hâkimdir. Oldukça etkin biçimde bir seri değiştirme donatımları kullanarak daha hassas anlamları tam olarak iletebilir. Bir zorluğun etrafında o kadar pürüzsüzce geriye dönüş ve yeniden yapılandırma yapabilir ki muhatap olunan kişi bunun farkına varamaz.”
C1	“Kendini akıcı bir biçimde kendiliğinden, neredeyse zahmetsizce ifade edebilir. Boşlukları dolambaçlı sözlerle doldurulacak geniş sözcüksel bir repertuara sahiptir.”

	İfadeler veya kaçınma stratejileri için çok az belirgin arama yapar; yalnızca kavramsal olarak zor bir konu, doğal ve akıcı bir dil akışını engelleyebilir.”
B2	<p>“Fikirler arasındaki ilişkileri açıkça belli ederek akademik, mesleki veya boş zaman etkinlikleri gibi genel kapsamlı konuları dili akıcı, doğru ve etkili bir şekilde kullanabilir. Söylemek istediklerini kısıtlamak zorunda kalmadan, koşullara uygun resmiyet derecesini belirleyerek iyi bir dilbilgisi hâkimiyeti ile kendiliğinden iletişim kurabilir.”</p> <p>“Hedef dilin konuşurları düzenli etkileşimi ve güçlü ilişkileri her iki tarafı da zorlamadan gerçekleştirebilen bir derecedeki akıcılık ve kendiliğinden olan bir etkileşimde bulunabilir. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir, ilgili açıklamalar ve tartışmalar sunarak görüşlerini net bir şekilde destekleyebilir ve açıklamasını yapabilir.”</p>
B1	<p>“İlgi alanları ve mesleki alanı ile ilgili aşına olduğu rutin olan ve rutin olmayan konularda güvenle iletişimde bulunabilir. Bilgi alışverişinde bulunabilir, bilgiyi denetleyebilir veya onaylayabilir, daha az rutin olan durumlar ile başa çıkabilir ve bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabilir. Filmler, kitaplar, müzik gibi daha soyut ve kültürel konularda düşünceleri ifade edebilir.”</p> <p>“Seyahat ederken ortaya çıkabilecek çoğu durumla başa çıkmak için çok çeşitli basit dil serisinden yararlanabilir. Aşına olduğu konuların konuşmalarına hazırlıksız katılabilir, kişisel görüşlerini beyan edebilir ve kişisel ilgi veya günlük yaşamla ilgili (örneğin aile, hobiler, iş, seyahat ve güncel olaylar) konularda bilgi alışverişinde bulunabilir.”</p>
A2	<p>“Gerekirse diğer kişinin yardımcı olması koşuluyla, kalıpsal durumlarda ve kısa konuşmalarda oldukça rahat etkileşimde bulunabilir. Fazla çaba sarf etmeden basit, rutin bilgi alışverişinde bulunabilir; soru sorabilir, cevaplayabilir, öngörülebilir günlük durumlarla ilgili bilindik konular hakkında fikir ve bilgi alışverişi yapabilir.”</p> <p>“İş ve boş zaman ile ilgili aşına ve rutin konular hakkında basit ve doğrudan bilgi alışverişi gerektiren basit ve rutin görevler dâhilinde iletişim kurabilir. Çok kısa sosyal bilgi alışverişini idare edebilir ancak konuşmayı kendi ahenginde devam ettirebilmek için yeterince anlayamaz.”</p>
A1	“Basit bir şekilde etkileşime girebilir, ancak iletişim tamamen konuşmanın hızına, tekrarlanmasına ve düzeltmelere bağlıdır. Basit sorular sorabilir ve cevaplayabilir, acil ihtiyaç duyulan alanlarda veya çok aşına olunan konularda basit ifadeleri başlatabilir ve yanıtlayabilir.”

A0	“Kısa ve kalıplaşmış ifadeler kullanarak ve bilgiyi pekiştirmek için el kol hareketlerinden faydalanarak kendisi ve günlük rutinlerle ilgili sorular sorabilir ve bunları cevaplayabilir.”
----	--

CEFR’de iki farklı kategoride ele alınan sözlü beceri için yapılan bu ayrıntılı açıklamalar gösteriyor ki dilin etkin kullanımı ve iletişimi öncelenmektedir. Dolayısıyla sadece “konuşma” veya “sözlü beceri” başlığı adı altında ele alınmamış; sözlü üretim ve sözlü etkileşim başlıkları altında ayrı ayrı tanımlayıcılarla belirlenmiştir. 2018 yılında güncellenen CEFR incelendiğinde konuşma becerisine ne denli önem verildiği görülecektir. Bu güncelleme sonrasında *aracılık, çok dillilik, çok kültürlülük, çevrimiçi etkileşim* ve *sesbilim* gibi kavramlarıyla A1 öncesi olarak adlandırılabilir (Pre-A1) bir düzeyinin eklendiği fark edilmektedir. Aynı zamanda sözlü beceriyi yakından ilgilendiren *dil bilgisi, sözcük bilgisi, sözcük kontrolü, sesletim kontrolü, doğru konuşma, toplumdilbilimsel kullanım uygunluğu, edimbilimsel kullanım özellikleri* gibi pek çok başlık da dâhil edilmiştir. Ayrıca CEFR teknolojide yaşanan gelişmeleri de önemseyerek çevrimiçi etkileşim başlığının altında iki farklı etkileşim türü eklemiştir: *Multimodal Konuşma ve Tartışma, Hedef Odaklı Çevrimiçi İşlemler ve İşbirliği*. Multimodal konuşma ve tartışmada bir ya da birden fazla muhatap ile sürekli çevrimiçi etkileşime katılmak; başkalarının gönderileri, yorumları, beğenileri, katkıları hakkında yorumlar yapmak gibi temel hususlar yer almaktadır. Hedef odaklı çevrimiçi işlemler ve işbirliğinde ise internet yoluyla mal ve hizmet satın alma, işbirlikçi proje çalışmalarına katılım, iletişim sorunları ile başa çıkma ve satın alınan bir malda sorun çıktığında müşteri olarak görev alma gibi temel hususlar yer almaktadır (CEFR, 2018, s. 97-99).

Sözlü üretimde düzey temelli inceleme yapıldığında güncellenen CEFR’de (2018, s. 68-74) yeni bir beceri alanı olan A0 en düşük üretken dil seviyesi olarak kabul edilmektedir. Bu düzeyde öğrencinin sınırlı iletişim durumlarında konuşabildiği ve her yönüyle kendini tanıtmak yerine kim olduğunu söyleyebildiği ifade edilebilir. A1 düzeyinde özellikle öğrencilerin basit bir şekilde etkileşimde bulunabileceği söylenilebilir. Bu düzeyde öğrencilerin kendilerini, nerede yaşadıklarını, tanıdıkları kişileri, sahip oldukları şeyleri, acil ihtiyaçlarını anlatabilmeleri ve basit ifadeler kullanmaları beklenmektedir. A2 düzeyindeki tanımlayıcılara bakıldığında ise genellik sosyal fonksiyonları belirten tanımlayıcıların çoğunun bu seviyede olduğu görülmektedir. Örneğin; selamlama, hitap



biçimlerini kullanma, kısa sosyal alışverişlerde bulunma, boş zamanlarında neler yaptıklarını anlatma ve bununla ilgili gelen sorulara yanıt verme gibi. Dolayısıyla A2 düzeyinde konuşma becerisinde öğrenciden basit bir şekilde yüz yüze görüşmeyi başlatması, sürdürmesi ve sonlandırması, yine basit ve rutin alışverişleri yönetecek idrak seviyesine ulaşması, kendini karşı tarafa anlatabilmeyi başarması beklenmektedir diyebiliriz.

B1 düzeyi özellikle etkileşimi sürdürme ve öğrencinin karşı tarafa ne istediğini iletebilme düzeyi olarak kategorize edilebilir. Herhangi bir konuşmada öğrenciden kişisel görüş ve düşüncelerini ifade etmesi, karşı tarafın da aynı şekilde görüş ve düşüncelerini anlayabilmesi, bir sohbeti veya tartışmayı sürdürebilmesi beklenmektedir. A2 düzeyinden farklı olarak B1 düzeyinde öğrencinin konuşmasında özellikle dil bilgisel ve sözcüksel planlama yaparak hatta gerektiğinde konuşmasını düzelterek devam etmesi beklenmektedir. Ayrıca öğrencinin konuşma sırasında ortaya çıkabilecek olası bir sorunla baş edebilme becerisinin bu düzeyde daha fazla olduğunu söylemek yanlış olmaz. Elbette bu düzeyde öğrencinin istediği şeyi tam olarak ifade etme biçiminde veya uzun süreli konuşmaları tam olarak anlamasını beklemek yanlış olur ancak biliyoruz ki A2 düzeyi ile beraber her düzeyin güçlü (A2+, B1+ vb.) yanları bulunmaktadır. Bu güçlü yanı bulunduran öğrencilerden kısa öykü, makale belgesel veya herhangi bir görüşme hakkındaki düşünceleri özetlemesi veya düşüncelerini dile getirmesi beklenebilir. B2 düzeyi şu ana kadarki düzeylere göre içinde bazı değişkenler bulunduran bir düzeydir. Bu değişkenler CEFR’de “bakış noktası seviyesi” olarak tanımlanmaktadır (CEFR, 2018, s. 150). Bu tanımın bu seviyede ilerleyen öğrencinin bir yere vardığını fark etmesi, her şeyin farklı görüldüğünün bilincinde olması ve yeni bir bakış açısı kazandıkça etrafına yeni bir şekilde bakabileceğini göstermektedir. CEFR (2018, s. 150-155)’de bu durum şu şekilde açıklanmaktadır: Bu seviyenin tam ortasından geçen iki odak noktası vardır. Birincisi; sosyal söyleşi ortamında kendine düşeni fazlasıyla yerine getirmek. Örneğin doğal, etkili ve akıcı bir şekilde konuşmak, gürültülü bir ortamda olsa bile standart konuşulan dilde kendine iletileni ayrıntılı olarak anlayabilmek, söyleşiyi başlatmak, uygun olan zamanda sohbet sırasını almak. İkincisi ise; yeni bir dil farkındalığı üzerine yeni bir odaklanma yaratmak. Yani öğrenciden yanlış anlaşılmalara yol açsa bile hatalarını düzeltmesi, hataları konusunda bilinçli davranması ve farkına varıldığı takdirde yapılan hataları ve yanlış söylemleri düzeltmesi beklenmektedir (CEFR, 2018, s. 150-155). Dolayısıyla

öğrenci bu seviyede yeni bir konuşma yetkinliği derecesi kazanmış olmaktadır. Bu yeni konuşma yetkinliği derecesi ise konuşma yönteminin de değişeceğinin göstergesidir.

C1 düzeyinde ise öğrenci kendini akıcı bir şekilde ve kendiliğinden, neredeyse çaba harcamaksızın ifade edebilmektedir. Öğrenci geniş bir sözel repertuara sahiptir. Dilin doğal akışını kolaylıkla takip edebilir. CEFR (2018, s. 35

)’de bu düzeyde öğrencinin konuşma sırasını alan, düşünürken zaman kazanan ve bu sayede kalıpları, bağlayıcıları ve birleştirici araçları kontrollü bir şekilde kullanan açık, akıcı ve iyi yapılandırılmış bir konuşma yapabileceği açıklanmıştır. C2 düzeyi aslında CEFR (2018, s. 35)’de anadil seviyesi konuşmacı veya buna yakın yetkinlik seviyesi olarak ifade edilemeyeceği açıklanmıştır. Bu bağlamda aslında bu düzeyde “ustalık” ifadesiyle amaçlanan yüksek başarı yakalamış olan öğrencilerin konuşmalarında yer alan doğruluk, uygunluk ve doğru kelimeleri bulabilmedeki rahatlık derecesidir.

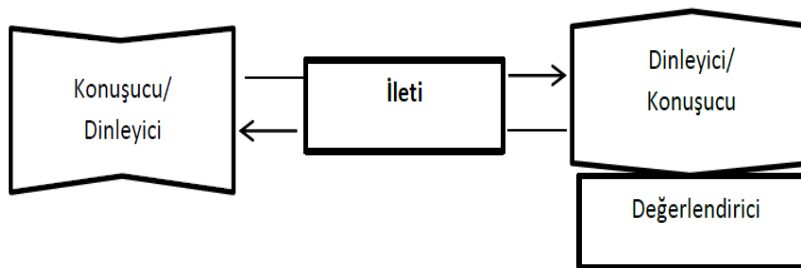
Luoma (2009) CEFR’de yer alan konuşma becerisi betimleyicilerinin sınava özgü ölçütler (test specific criteria) yazılmasında temel olarak kullanıldığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla konuşma becerisi CEFR’de yer alan beş ana kıstas olan çeşitlilik, doğruluk, akıcılık, etkileşim ve tutarlılık bağlamında değerlendirilmektedir (Avrupa Konseyi, 2001, s. 28-29). Elbette 2018 yılı içerisinde bu ölçütlere sesletim de eklenmiştir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni tarafından belirlenen ölçütleri yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlar ders kitaplarında, materyallerinde, ölçme ve değerlendirmede, eğitim içeriklerinde referans olarak kullanılmaktadırlar. Bu ölçütler bağlamında sınavlar hazırlanmakta, kazanımlar ölçülmeye çalışılmaktadır. Bununla birlikte Avrupa Dil Gelişim Dosyası da Başvuru Metni destekleyen tasarımlardan biridir. İşisağ ve Demirel (2010, s. 202-203) “*Avrupa Dil Gelişim Dosyası ile yürütülen konuşma becerisi çalışmaları öğrencilerin konuşma becerisini olumlu yönde etkilemekte, öğrenciler daha akıcı konuşabilmekte ve kendilerini daha rahat ifade edebilmektedirler.*” şeklinde ifade etmektedirler. Bu bağlamda konuşma becerisinin geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası ölçütleri temel alınmaktadır.

### 2.2.2. Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme

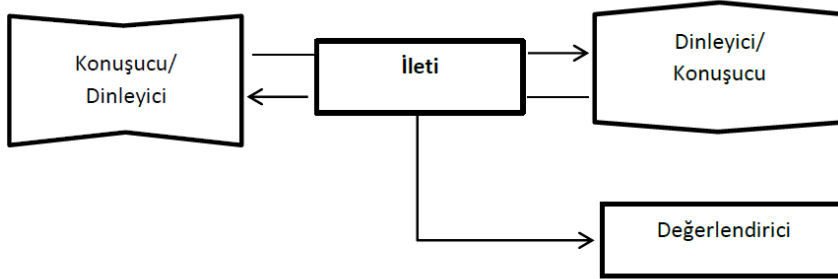
Uzun yıllardır yapılan araştırmalar dil öğretimine odaklanmış olsa da son yıllarda dil becerilerinin ölçümüne yönelik çalışmaların da arttığı görülmektedir. Konuşma becerisinin ölçümüne yönelik araştırmalar okuma, dinleme ve yazma becerilerine kıyasla daha az olmasına rağmen iletişimsel yetinin öne çıkmasıyla bu becerinin ölçümüne verilen önem de artmıştır. Madsen H. S. (1983)'e göre konuşma becerisinin iyi tanımlanmaması sözlü üretimin ölçme ve değerlendirmesinde hangi ölçütlerin kullanılacağı konusunda bir anlaşmazlığı sebep olmaktadır. Bu da test hazırlayan kişinin işini daha da zorlaştırmaktadır. Aynı zamanda Heaton, J. B. (1995, s. 88-89) bazı insanların pratik olarak doğru sesleri üretmelerinin mümkün olduğunu ancak yine de düşüncelerinin uygun ve etkili bir şekilde iletemediklerini; diğer yandan ise bazılarının dilbilimsel ve sözdizimsel sayısız hata yapmalarına rağmen kendilerini çok net ifade etmeyi başarabildiklerini söylemektedir. Dahası iletişimin konuşmacı kadar dinleyiciye de bağlı olduğunu vurgulayarak bazı dinleyicilerin konuşmacının kodunu çözme konusunda daha iyi bir beceriye sahip olduğunu, iletişimi kolaylaştırdığını bazılarının ise bu beceriye sahip olmadığını vurgulamaktadır. Öyle ki güncellenen CEFR bu yargıyı “konuşmacının yardımseverliği, konuştuğu kişiye karşı olumlu tutumu ve yavaş, net ve anlaşılır konuşması ile gerektiğinde tekrar etmesi” ifadesiyle destekler niteliktedir (Polat ve diğerleri, 2018, s. 57).

Konuşma becerisini değerlendirme Underhill'e (1987) göre, öğrencinin ne konuştuğu ve ne söylediğine göre yapılır. Bu tanıma göre, Underhill (1987, s. 7), konuşma sınavı için dört farklı etkileşim türü belirler.



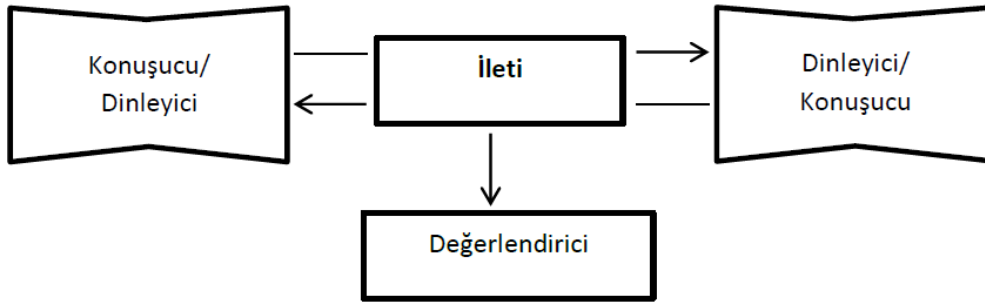
**Şekil 2:** Öğrenci-Görüşmec/Değerlendirici (Underhill, 1987, s. 7)

Burada öğrencinin konuştuğu kişi aynı zamanda onu değerlendiren kişidir. Değerlendirici, hem öğrencilerin konuşma becerilerini etkili bir şekilde değerlendirir hem de öğrenciyi konuşmaya teşvik etmek amacıyla öğrenci ile etkileşim kurar. Bu en yaygın ve pratik yoldur.



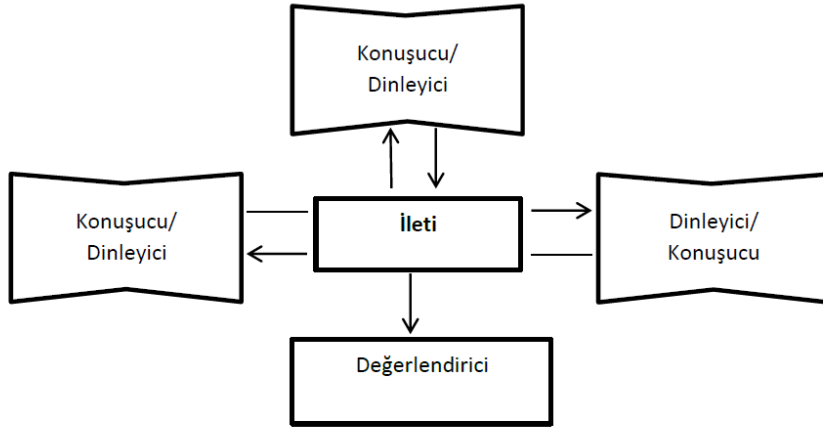
**Şekil 3:** Öğrenci-Muhatap (Underhill, 1987, s. 7)

Şekil 3'te ise bir değerlendirici ve bir muhatap olmak üzere iki kişi bulunmaktadır. Bu durum daha fazla muhatap bulunduğu için birinci türe kıyasla daha avantajlıdır çünkü muhatap sadece öğrenci ile iletişime odaklanırken değerlendirici o sırada öğrenciyi değerlendirmeye odaklanır.



**Şekil 4:** Öğrenci-Öğrenci (Underhill, 1987, s. 7)

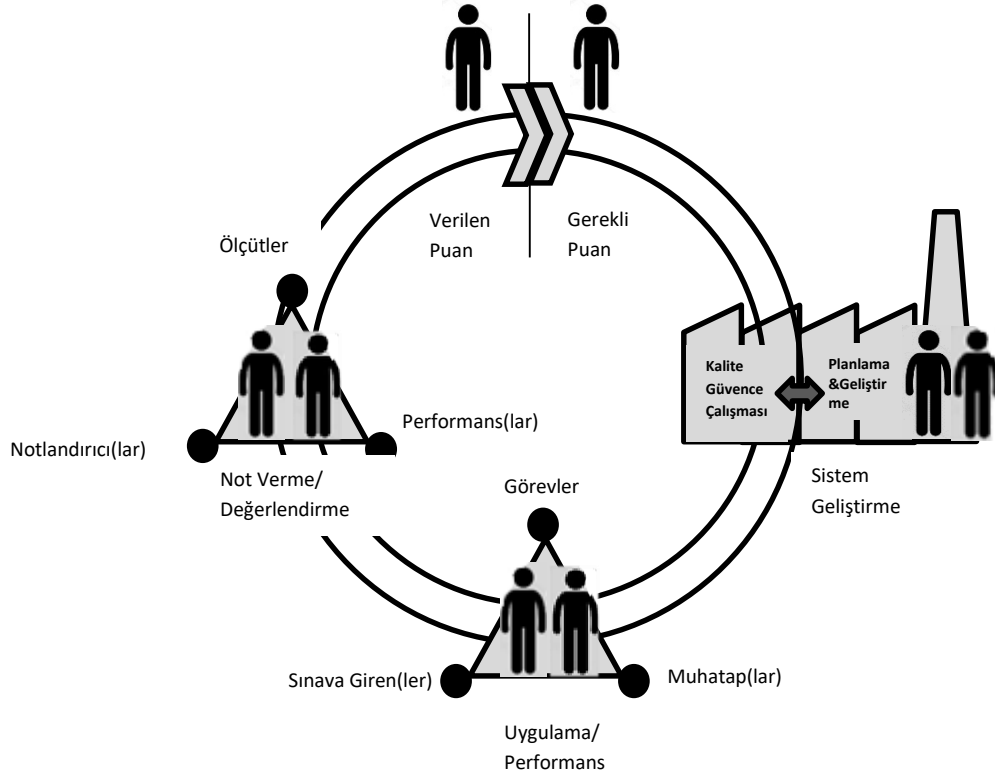
Şekil 4'te ise daha önceden verilmiş bir görevi yerine getirmek için birbiriyle etkileşime giren ve iletişim kuran iki öğrenci vardır. Burada değerlendirici müdahale etmeden onları dinlerken gösterilmiştir.



**Şekil 5:** Öğrenci-Grup (Underhill, 1987, s. 7)

Bu son durumda ise üç ila altı öğrenciden oluşan bir grup önceden belirlenmiş bir konuşma görevini birlikte gerçekleştirirken değerlendirici iletişime müdahale etmez. Bu iletişim modeli gerçek hayattan bir etkileşimi teşvik eder ancak değerlendiricinin konuşma sırasında beş veya altı kişiyi eşzamanlı takip etmesi zordur.

Underhill (1987) tarafından sözlü bir testte belirtilen olası etkileşim biçimleri tanımladıktan sonra, konuşmayı değerlendirme döngüsünü açıklamak faydalı olacaktır.



**Şekil 6:** Konuşmayı Değerlendirme Etkinlik Döngüsü (Luoma, 2009, s. 5 )

Sözlü becerinin değerlendirilmesi belirli aşamalardan oluşur yani konuşmayı değerlendirme bir süreçtir. İnsanlar önceden belirlenmiş belirli hedeflere ulaşmak ve bir sonraki aşama için gereksinimleri karşılamak için etkileşimde bulunur. Değerlendirme süreci şeklin tepesinden planlama ile başlar ve geliştirme ile sonuçlanır. Bu aşamada, test geliştiricileri neyin değerlendirilmesi gerektiğini belirler ve sonra değerlendirme ölçütlerini ve yöntemlerinin geliştirir, dener ve düzenler. Döngüdeki ikinci aşama etkileşimdir. Yani test performans sürecidir. Bu süreç sınava girenlerin nasıl konuştuklarını göstermek için sınav görevlileri ile etkileşime girdiğini gösterme sürecidir. Sınava girenlerin performansları bir ses veya video kayıt cihazına kaydedilir. Bir sonraki aşamada, sınava girenlerin konuşma becerileri değerlendirilir ve derecelendirme ölçütlerine göre değerlendiriciler tarafından bir puan verilir. Bunun sonucu olarak değerlendirme döngüsünün başında belirlenen hedef gerçekleştirilir. Daha sonra değerlendirme turu sırasında puanlar tespit edilir, gerekli düzeltmeler yapılır ve döngünün

bir sonraki turu, test prosedürünün güncellenmiş versiyonuyla başlar (Luoma, 2009). Kısacası konuşma becerisinin değerlendirme döngüsü her bir aşamanın bir amacı olduğunu, bu aşamaların art arda birbirini takip ettiğini, çünkü bir aşamadan çıkışın diğer bir aşamanın başlaması için gerekli olduğunu vurgulanmaktadır. Ayrıca bir konuşma sınavı ne kadar büyük veya küçük ölçekli olursa olsun (yeterlik, sertifika vb) her test aşamasında bu döngünün uygulanmasının doğru olacağını da söylemek yanlış olmaz.

Heaton (1995, s. 88) konuşmayı test etmenin son derece zor olduğunu vurgulamaktadır çünkü ona göre nesnel değerlendirme yapmak oldukça güçtür ve herhangi bir güvenilirlik analizin yapılmasına izin vermeyecek kadar karmaşık bir beceridir. Coombe, C., ve diğerleri (2007, s. 111) konuşma becerisinin değerlendirilmesindeki zorluğu notlandırmadaki öznelğin yanı sıra zaman, öğrenci sayısı, mevcut testlerin eksikliği ve idari zorluklar gibi faktörlere de bağlamaktadır.

Etkili konuşma sınavlarının sahip olması gereken bazı temel aşamalar bulunmaktadır. Coombe, C., ve diğerleri (2007, s. 111) konuşma testleri için alanyazında hala uygulanmakta olan bir çerçeve önermiştir. Aşağıda belirtilen aşamaların takip edildiği takdirde öğrencinin en iyi performansı göstereceği vurgulanmaktadır:

- **Isınma:** Bu aşamanın temel amacı öğrencilerin kaygısını azaltmak ve onları rahat hissettirmektir. Öğrencilere en sevdikleri boş zaman aktiviteleri gibi kişisel sorular sorulur. Genellikle bir veya iki dakika sürer ve değerlendirilmez (Coombe, C., ve diğerleri, 2007).
- **Düzyey Kontrolü:** Sınav görevlisi, sınav katılımcısının konuşma yeterlilik seviyesine karar vermeye çalışır. Bu aşamada kendisine önceden planlanmış sorular sorar (Coombe, C., ve diğerleri, 2007). Pek çok teknikten yararlanılarak öğrencinin seviyesi tahmin edilebilir. Örneğin; resimleri tarif etmek veya karşılaştırmak, önceden belirlenmiş veya değerlendiricinin seçtiği bir konu hakkında konuşmak veya rol yapmak gibi teknikler kullanılabilir (Luoma, 2009, s. 36).
- **Sınama/Test Etme:** Bu aşama düzey kontrol aşamasının kontrolü niteliğindedir. Değerlendirici sınava giren kişinin sorulara uygun cevap vermediğini düşünürse değerlendirme yapmaz ama sınav katılımcısı yeterlik düzeyinin üstündeysen işte o zaman değerlendirici notlandırma yapar (Coombe, C., ve diğerleri, 2007).

- **Yavaşlama:** Değerlendirici bu aşamada öğrencinin rahatlamasına, kendini rahat hissetmesine yardımcı olur. Konuşmanın bu süreci puanlanmaz. Burada konuşma sınav sonuçlarının ne zaman açıklanacağı gibi bilgileri içerir (Coombe, C., ve diğerleri, 2007).

Kısacası konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme bazı temel aşamalardan oluşur. Öncelikle konuşma sınavının amaç ve kapsamı belirlenmeli ve sonra belirlenen amaç ve kapsam detaylandırılmalıdır. Örneğin; belirlenen amaca göre hangi soru türleri kullanılacak, sınavın kapsamı, yaş grubu ve dil düzeyi nedir gibi sorularla sınavın planlaması yapılmalıdır. Bir nevi planlama sınavın başlangıç noktasıdır diyebiliriz. Testin niteliği ile ilgili önemli kararlar alınmasında yol gösterir.

### 2.2.3. Konuşma Becerisini Ölçme Görevleri

1930'lara kadar sadece dil bilgisi öğretimini önemseyen ancak konuşmayı öteleyen dil öğretimi bu tarihten sonra iletişimin ön plana çıkmasıyla konuşma becerisinin dil öğretiminde ne denli önemli olduğu üzerinde durulmaya başlanmıştır. Özellikle günümüzde yaygın olarak geçerliliği süren iletişimsel yaklaşım yabancı dil öğretimi için hazırlanan programlara ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ışık tutmaktadır. Seksenli yıllarda dil becerilerinin ayrı ayrı notlandırılması önem kazanmıştır. Bachman (2000, s. 24) konuşma becerisini ölçme görevlerinin değiştiğini şu cümlesiyle özetlemektedir: "Mekanik yöntemler, dikte çalışmaları ve tümce tamamlamalar yerine söylemin önem kazanmasıyla iletişimsel, üretim odaklı ve yeni ölçme yöntemleri ortaya çıkmıştır." Sosyo kültürel bakış açısının ortaya çıkmasıyla ise öğrencilerin belirli bir amaç için ve belirli bağlamlarda etkileşime geçtikleri ve sözlü iletişim becerilerini geliştirebildikleri fikri doğmuştur (Jenkins, 2006, s. 45; Outeiral, 2014, s. 56).

Weir (2003) 1913-2003 yılları arasında Cambridge Üniversitesinin hazırladığı "Certificate of Proficiency in English" (CPE) sınavındaki konuşma becerisinde kullanılan yöntemleri derlemiştir. Bu sınav konuşma becerisinin ilk kez notlandırıldığı sınav olma özelliğini taşımaktadır. Weir'in bu çalışmasını O'Sullivan bir tablo haline getirmiştir (2013, s. 266):



**Tablo 3: Konuşma Becerisi Ölçümünde Kullanılan Tekniklerin Tarihsel Gelişimi (Weir, 2003'ten aktaran O'Sullivan, 2013:266)**

CPE	Görev	Görev	Görev	Görev	Değerlendirme Ölçütleri
1913	Yazım (Dictation)	Sesli Okuma	Konuşma		Belirsiz
1934- 1966	Yazım	Sesli Okuma	Konuşma	İsteğe bağlı hikâye yazımı	Belirsiz
1975	Fotoğraf kullanımına dayalı görüşme soruları	Uzun konuşma (Sınavdan 15 dakika önce konu verilir-not almaya izin vardır.)	Sesli okuma, Metin sınavdan 10 dakika önce verilir ve değerlendirici eşliğinde okunur.	Değerlendirici tarafından okunan metin dinlenir ve uygun karşılık verilir.	Kelime, dil bilgisi&yapı, tonlama, ritim, vurgu&sesletim, genel iletişim
1984	Fotoğraf kullanımına dayalı görüşme soruları	Benzer ancak eski dördüncü görevle birleştirildi.	Aynı adaylar kısa metinler okuyabilir.	Rol yapma	Akıcılık, doğru konuşma, sesletim&vurgu, iletişim becerisi, sözcük
2003	Bire bir görüşme	İkili/küçük gruplu, fotoğraf kullanımına dayanan münazara	Bireysel uzun konuşma	Toplu münazara	Dilbilgisi&Sözcük hazinesi, söylem yönetimi, sesletim

Tablodan da anlaşılacağı üzere konuşma becerisinin ölçümünde 1910'dan 1934'e kadar mekanik yöntemler, tümce tamamlama, dikte çalışmaları gibi görevlere yer verilirken 1975'ten 1984'e kadar resim ya da fotoğraf üzerine anlatım, rol alma ve soru cevap gibi görevler kullanılarak dilin iletişimsel boyutunun ön plana çıktığı görülmektedir. 2000'li yıllarda ise münazaralar, uzun konuşmalar, ikili grup oluşturma gibi belli bağlamlar yaratılarak konuşmanın sözlü etkileşimine odaklanıldığı görevler kullanılmıştır. Konuşmada mekanik yöntemlerden çok iletişimsel yöntemlerin kullanılma durumu değerlendirme ölçütlerinde de kendini göstermektedir. Değerlendirme ölçütleri ancak 1975'ten sonra belirlenmiştir. Burada ise çoğunlukla kelime, dilbilgisi, tonlama, vurgu ve sesletime önem verildiği dikkat çekmektedir. 1984'ten sonra ise Brown'un (2004) akıcılık, doğruluk, söylem ve sesletim gibi konuşmanın makro alanları üzerinde yoğunlaşmıştır. Tablo aslında konuşma becerisinin ölçümünde kullanılan tekniklerin

tarihsel olarak gelişim sürecinde dilin etkin kullanımı ve iletişimi üzerine odaklanıldığını kanıtlamaktadır.

Brown (2004, s. 141) konuşma becerisini ölçme tekniklerini *yansımali konuşma*, *pekiştirmeli konuşma*, *etkileşimli konuşma*, *kapsamlı konuşma* ve *sorulara yanıt verme* olmak üzere beşe ayırmaktadır. Elbette bu tekniklere alternatif teknikler olarak tanımladığımız gözlem, gelişim dosyası ve öz ve akran değerlendirme gibi teknikler de eklenmiştir. Ölçme teknikleri aşağıdaki gibi tablolştırılabilir:

**Tablo 4: Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirme Teknikleri (Brown, 2004, s. 141-142)**

<i>Yansımali Konuşma</i>	<i>Pekiştirmeli Konuşma</i>	<i>Etkileşimli Konuşma</i>	<i>Kapsamlı Konuşma</i>	<i>Sorulara Yanıt Verme</i>
*Sözcük ve Tümce Yineleme *Telefonda Konuşma	*Verilen Tümceleri Dönüştürme *Yüksek Sesle Okuma *Diyalog Tamamlama *Resim Üzerine Konuşma	*Görüşme/Sormaca *Rol Alma *Tartışma ve Oyun *Bilgi Alışverişi	*Sözlü Sunumlar *Resim üzerinden Öykü Anlatımı *Bir Öykü/Haberi Yeniden Anlatma *Çeviri	*Soru-Yanıt *Yönerge Verme ve Yönlendirme *Açıklama Yapma

Demirel (2014, s. 102-104) konuşma becerisini geliştirmeye yönelik kullanılacak tekniklerin/alıştırmaları “*tekrara dayanan mekanik alıştırmalar, anlamlı alıştırmalar, iletişimsel alıştırmalar, diyaloglar, söylevler, münazaralar, rol yapma ya da okuma, doğaçlama, hikâye anlatma, iletişimsel oyunlar*” şeklinde sıralamıştır. Demirel’e göre bu alıştırmalar ve teknikler öğrencinin düzeyine göre uygun olarak seçilmeli ya da düzeylerine uygun alıştırmalar geliştirilmelidir.

Köse (2004; 2008) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanan sınavları incelemiş ve konuşma beceri alanıyla ilgili şu bilgilere yer vermiştir:

**Tablo 5:** *Konuşma Beceri Alanı (Köse, 2004; 2008)*

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.

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere iletişimsel etkinlikler başlığı altında konuşma becerisinde tasvir etme, yorumlama, kendi görüşlerini aktarma, tartışma, sohbet, röportaj gibi tekniklerin kullanılabileceği bilgisi verilmiştir.

Konuşma becerisinde kullanılabilecek olan teknikler, pek çok değişkene bağlı olarak farklılık göstermektedir. Öncelikle uygulanacak sınavın genel dil yeterlik sınavı mı yoksa özel amaçla yapılan bir dil sınavı olup olmadığı belirlenmelidir. Yani yapılacak sınavın türü kullanılacak içeriğini de etkilemektedir. Daha sonraki aşama ise hedef CEFR düzeyinin (A1, A2, B1, B2, C1, C2) hangisi için yapıldığına karar vermektir. Konuşma sınavının kullanım amacının belirlenmesi de oldukça önemlidir. Düzey belirleme, yeterlik, başarı sınavları veya tanısal sınavlar için hazırlanacak olan konuşma sorularının farklı olması olağandır. Sınava katılacak olan hedef kitlenin de özelliklerinin bilinmesi de sınav içeriğine yön vermektedir. Burada özellikle konuşma becerisinin ölçümünü kısıtlayan en önemli özelliklerinden biri de yaş gruplarında farklı ölçme yöntemlerinin kullanılıyor olmasıdır. Oh (2007) yetişkin öğrencilere kullanılan görevlerin küçük yaşta öğrencilere kullanılmasının doğru olmadığını vurgulayarak öğrencilerin sosyal deneyimlerini, bilişsel gelişmişliklerini ve odaklanma sürelerini uygulanacak olan sınavın

farklı olma nedeni olarak açıklamaktadır. Konuşma becerisini ölçme değerlendirme kullanılan tekniklerin yaş faktörünün yanında cinsiyet, dil öğrenme deneyimi, eğitim seviyesi, anadili, sosyal durum gibi pek çok etken de etkilemektedir.

A0'dan C2 düzeyine kadar hem üretim becerisinin hem de iletişim becerisinin ölçülmesine yönelik kullanılacak tekniklerin planlamaların yapılması gerekmektedir. Elbette A1-A2 düzeylerinde hazırlanmış konuşma görevlerinin yapı, içerik, iletişim şekli ve türünün daha yüksek düzeylerdeki görevlerle aynı olması beklenemez. Örneğin A1, A2 düzeylerinde kısa monolog ve diyaloglar tercih edilirken B1, B2 düzeylerinde soru ve cevaplarla daha fazla genişletilmiş karşılıklı konuşmalara veya resmî konuşmalara yer verilebilir. Bu durumda öğrencilerden alt düzeylerde tartışma, röportaj veya resmî sunum yapması beklenemez. Bu bağlamda Pineda (2014, s. 188) farklı düzeylerde kullanılacak konuşma becerisi ölçme görevlerini aşağıdaki gibi tabloştürmüştür:

**Tablo 6:** Farklı Düzeylerde Kullanılacak Konuşma Becerisini Ölçme Görevleri (Pineda, 2014, s. 188)

Başlangıç Düzeyi (Beginners)	İleri Başlangıç Düzeyi (Advanced Beginners)	Orta Düzey (Intermediate)	Yüksek Orta Düzey (High Intermediate)	İleri Düzey
<ul style="list-style-type: none"> <li>*Öz için dinleme</li> <li>*Betimle-resim eşleştirmesi</li> <li>*Toplu fiziksel tepki kullanımı</li> <li>*Metinden anlam çıkarma</li> <li>*Öğrencilerin yakın/tanıdık oldukları bilgileri ve görsel destek kullanma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Sözlü sunumlar</li> <li>*Yazdıklarını okutmak</li> <li>*Tablo tarifi</li> <li>*Yönerge verme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Sözlü bildirimler ve topluluğa konuşma edimleri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Mesajı öz için dinleme</li> <li>*Not alma</li> <li>*Analiz yapma</li> <li>*Değerlendirme yapma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Özetleme</li> <li>*Not alma</li> <li>*Daha az görsel ipucu kullanma</li> </ul>

Tablodan da anlaşılacağı üzere başlangıç düzeyinde öğrencilere nerede yaşadığı ve kimleri tanıdığı ile ilgili basit ifadeler ve cümleler kurması gibi ölçme görevleri verilirken ileri başlangıç düzeyinde özellikle kalıp ifadelerin sıklıkla kullanıldığı yönerge verme veya herhangi bir resmi açıklaması istenebilmektedir. Orta düzeyde sözlü bildirimleri kapsayan bir öykü anlatımı, bir film ya da kitabın konusunu anlatma gibi görevlere yer alırken yüksek orta düzeyde artık üç bilişsel stratejileri kullanarak karmaşık konularda detaylı açıklamalarda bulunması beklenmektedir. İleri düzeyde ise açık ve akıcı bir konuşma ile argümanlar sunması uygun görülebilmektedir.

Dil becerilerinin adil ve doğru bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla kurulan ve sınavlarda standartlaşmayı hedefleyen ALTE tüm beceri düzlemlerinde sınav geliştirmek için kontrol listeleri geliştirmiştir. Bu kontrol listeleri değerlendirme yapmak veya daha önce ilgili beceride hazırlanmış veya uygulanmış bir sınavla ilgili karşılaştırma yapmak amacıyla kullanılabilir. Burada amaç beceri temelli hazırlanan sınavlardaki metin, öncül, seçenekler hakkında ayrıntılı bilgi vermek, bu bilgileri raporlandırmak ve sınavın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmaktır. Bu bağlamda ALTE tarafından hazırlanan konuşma becerisine ait içerik analizi kontrol listesinde konuşma sınavında kullanılabilecek görevler belli kategorilere göre sınıflandırılmıştır. Örneğin konuşma

sınavında öğrenciye sorulan sorunun “*kişi tanıtımı, ev/çevre, günlük yaşam, boş zaman/eğlence, seyahat, eğitim, güncel olaylar vb.*” konuları içerip içermediği içerik analizi kontrol listelerinde işaretlenmelidir (www.alte.org). Böylelikle sınavı hazırlayan kişi aslında sınav döngüsünün prosedürlerini gerçekleştirmiş ve sınavın geçerli ve güvenilirliği arttırmış olacaktır. Aynı zamanda sınavda fotoğraflar, çizimler, şemalar, işaret kartları, metinler, ses veya video kullanılıp kullanılmadığı da belirtilmesi diğer sınav döngüsünde ipucu niteliği taşıyacaktır.

Kısacası doğrudan gözlemlenebilen konuşma becerisini ölçme değerlendirmede kullanılan teknikler zaman içerisinde yöntem ve yaklaşımlara bağlı olarak değişmiştir. İletişimsel becerinin ön plana çıkması, konuşma becerisinde kullanılan çeviri, tekrar etme gibi konuşma görevleri yerini iletişimsel ve etkileşimsel yöntemlere bırakmıştır. Konuşma sınavındaki ölçme değerlendirme tekniklerini sınav katılımcısının yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu, anadili gibi özellikler doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla konuşma sınavında kullanılacak tekniklere karar vermeden önce öğrencilerin demografik özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca öğrencinin hangi seviyede konuşma sınavına tabi tutulacağı da önem arz etmektedir. Konuşma sınavında kullanılacak teknikler düzeylere göre belirlenmelidir. Örneğin A1 düzeyinde resim üzerine konuşma, oyunlar gibi teknikler kullanılabilirken orta düzeydeki konuşma görevlerinde tartışma ve söyleşiler, sözlü sunumlar yer alabilir.

#### **2.2.4. Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçütleri**

Konuşma becerisinin ölçmeye yönelik Türkiye’de yapılan çalışmalarda farklı boyutlara yönelik hazırlanan gözlem formlarının kullanıldığı belirtilmiştir. (Demirel, 2004; Yıldız ve Yavuz, 2012; Erdem ve Erdem 2014). Ancak bu çalışmalar anadili öğretimindeki konuşma becerisinin ölçümüyle doğrudan ilgilidir. Alanyazında taranan kitap, makale veya tez çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik materyal hazırlama (Taşköprü, 2017), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramının konuşma becerisine etkisi (Sivrioğlu, 2014), konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler (Keser, 2018) veya ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin değerlendirilmesi (Sağlık, 2018) gibi eğitim içeriği ve ders materyalleri hakkında çalışmalar olduğu görülse de konuşma becerisinin

değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmalar öğretim yöntemleri konusunda yapılan araştırmalarla karşılaştırıldığında az olduğu görülmektedir. Boylu (2019, s. 24) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinin öğretmenlere, çalışılan kuruma ve ders kitaplarına vb. değişkenlere göre farklılık göstermemesinin çok önemli olduğunu bu bağlamda performans düzeylerinin belirlenmesi ve düzey tanımlarının yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Oysa yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini değerlendiren değerlendiriciler öğrencilerin performanslarını nesnel olarak ölçmek istiyorlarsa önceden belirlenmiş birtakım değerlendirme ölçütlerini göz önünde bulundurmalarıdır. Bu oldukça önemli bir konudur çünkü testin güvenilirliği ve geçerliği üzerinde etkilidir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde konuşma becerisini değerlendirmede kullanılan ölçütlerle ilgili oldukça fazla araştırma yapılmıştır. Konuşma becerisini ölçmeye yönelik yurt dışında yapılan çalışmalarda Morreale, Rubin ve Jones (1998) konuşma etkinliğini; *“hedefi belirleme, konuyu seçme, konuyu hedefe uygun bir şekilde dinleyicilerle paylaşma”* şeklinde bölümlere ayırmış ve bu bölümlerdeki yeterliklere göre değerlendirmiştir. Douglas (1994) “konuşma becerisi değerlendirilirken dilbilgisi, kelime seçimi, akıcılık ve içerik göz önünde bulundurulmalıdır.” demiştir.

Konuşma becerisi temelde mikro ve makro alanlar belirlenerek geliştirilebilir ve ölçülüp değerlendirilebilir. Bu nedenle değerlendirme ölçütlerini oluşturan mikro ve makro alanlar belirlenmelidir. Konuşmanın mikro alanında fonem, morfem, kelime, kelime takımı/öbek ve eşdizimsel birimlerin üretimine odaklanırken makro alanda akıcılık, söylem, işlev, üslup, bağlaşıklık, sözsüz iletişim gibi unsurların kullanımına odaklanır (Brown, 2004, s. 142-143).

Hughes (1989, s. 111-2) sözlü iletişim becerisini ölçme ölçütlerini “vurgu/ sesletim (accent), dilbilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık, anlama/kavrama” olarak belirlemiştir. CEFR (2018, s. 171) çeşitlilik, doğruluk, akıcılık, etkileşim ve tutarlılık bağlamında beş temel ölçüt belirlemiştir. Elbette 2018 yılı içerisinde bu ölçütlere sesletim de eklenmiştir.

Köse (2004; 2008) *“Sınavı yürüten öğretim elemanlarının bakış açıları ve kişisel değerlendirmeleri puanlamada farklılık gösterebileceğinden karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım bölümlerinde değerlendirme yapılırken birtakım değerlendirme ölçütlerine göre*

*hareket edilmelidir.*” diyerek tutarlı, doğru, akıcı ve etkileşim ölçütlerine göre konuşma becerisinin değerlendirilmesi gerektiğini söylemektedir. Sözlü anlatım becerisini dil bilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık, tutarlılık ve sesletim olarak boyut-nitelik açısından ayırmış; karşılıklı konuşma becerisini ise dil bilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık, dinleme becerisi, iletişim kurma ve diyalogu sürdürme olarak kategorileştirmiştir. Elbette belirlenen bu boyutların derecelendirilmesi gerekmektedir. Bu hangi ölçeğin kullanılacağı ile ilgilidir.

Öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirme ölçütlerinde ana kıstas olarak ele aldığı iki önemli şey düzeyin gerektirdiği sözcük ve dilbilgisi diyebiliriz. Burada her düzeyde bu iki ölçüt ayırt edici öge olarak düşünülebilir. Öğrencinin kullandığı dilbilgisi yapısı ve sözcük dağarcığına göre beklenen cevap düzeyi de belirlenmiş olur. Higgs ve Clifford’un (1982) geliştirmiş olduğu Göreceli Katkı Modelinde konuşma becerisinin değerlendirilmesinde kelime ve gramerin tüm düzeylerde temel ölçüt olduğu ancak sesletim, akıcılık ve toplum-dilbilimsel ölçütlerin de düzeyler arttıkça önem kazandığı söylenmektedir (akt. Iwashita vd. 2008).

Knight (1992, s. 295-300) konuşma becerisini değerlendirmede sekiz farklı ölçüt kullanılabileceğini söylemektedir:

*Dil Bilgisi (Çeşitlilik ve Doğruluk):* Öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirirken en fazla kullanılan ölçütler biridir. Bu süreçte öğrencilerin dile özgü kurallarla cümleleri doğru birleştirip birleştirmediklerine bakılır. Öğrencilerin çeşitli dil bilgisi yapılarını kullanıp kullanmadığı, aynı yapıları tekrar edip etmediği veya cümle çeşitliliği açısından zengin bir kullanım gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri önem arz etmektedir. Unutulmamalıdır ki dil bilgisini doğru kullanma ifadenin anlaşılabilirliği üzerinde etkilidir. İletişimin kalitesini artırır ancak iletişim yalnızca dil bilgisi kurallarına bağlı olarak yapılmamaktadır.

*Sözcük Hazinesi (Çeşitlilik ve Doğruluk):* Sözcük bilgisi belli bir konuda kullanılan kelimelerin sayısını, doğruluğunu ve çeşitliliğini ifade eder. Yani öğrencinin konuşmasında doğru kelimeleri seçmesi, bağlama göre kullanması, seçtiği kelimelerle konuşmayı zenginleştirmesi gerekmektedir.

*Sesletim (Bireysel sesler, vurgu ve ritim, ezgi, ulama, ses düşmesi/eksilmesi, ses benzeşmesi):* Bu ölçütte o dilin sesletimi konusundaki kurallara uyulup uyulmadığı



dikkate alınır. Öğrencinin kelimeleri doğru telaffuz edip etmediği, vurgu, ton, durak gibi dilsel öğelere dikkat edip etmediği önemlidir. CEFR'ın revize edilmesiyle birlikte konuşma becerisini değerlendirme ölçütleri arasında sesletime ne denli önem verildiği görülmektedir. Telaffuz, ezgi, vurgu ve ritim gibi bürünsel özellikler, vurgu ve anlaşılabilirlik gibi sesletim öğeleri kılavuza eklenmiştir (CEFR, 2018, s. 134).

*Akıcılık (Konuşma hızı, konuşurken duraklama, konuşmadan önce duraklama):* Bu ölçütte öğrenciden konuşma hızını aynı hızda devam ettirmesi beklenir. Aslında öğrencilerin zihinlerinde depolanan kelime dağarcığı ve öğrendikleri dil bilgisi kurallarına göre akıcı bir şekilde konuşmaları çok zordur çünkü hız veya duraksamalardaki eksiklikler dilin doğal konuşma akışında da görülebilir. Bu nedenle öğrencilerin ne zaman ve nasıl duraksamadan konuşmaları gerektiğini bilmeleri gerekir.

*Karşılıklı Konuşma Becerisi (konu geliştirme, girişkenlik, bağlaşıklık, konuşmayı sürdürme):* Konuşma becerisinde konuşmayı başlatma, sürdürme, karşıdaki kişiyle konu üzerinde tartışma gibi durumları göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmak gerekir. Diğer konuşmacıdan gelen dönütlere göre konuşmaya yön verme, sorular sorarak konuşmayı sürdürme, muhatap olduğu kişinin yaşına, eğitim seviyesine ve sosyal statüsüne göre üslup seçme, kullanma gibi ölçütler göz ardı edilmemelidir.

*Toplumdilbilimsel Uygunluk (ağız özellikleri ve değişler, kültürel öğeler):* Bu ölçüt en az akıcılık, dilbilgisi, sesletim kadar önemlidir. Konuşma becerisini değerlendirme ölçüğünde kültürel normlar, bağlam gibi özellikler de dikkate alınmalıdır. Elbette bu ölçütün değerlendirmek kolay değildir ancak toplumdilbilimsel özellikleri incelerken sözcüksel doğruluk ile yakın bağlantısı düşünülebilir.

*Sözsüz İletişim (göz teması, vücut dili, jest ve mimikler):* Konuşma sadece kelimeleri kullanarak cümle üretmeyi kapsamaz. Duruş, göz teması, jest ve mimikler gibi sözel olmayan unsurlar ile konuşmanın daha canlı ve anlaşılır olması sağlanmaktadır. Dolayısıyla konuşma becerisini değerlendirme ölçütlerinde sözel olmayan iletişim unsurları da göz önünde bulundurulmalıdır.

*İçerik (tutarlılık, uygunluk):* Bu ölçüt mantıksal ve tutarlı düzenlemeyi ifade eder. Konuşucunun iddia ettikleri, savdukları, fikirleri daha iyi anlamayı ve kolay anlaşılmasını hedefler.

LanguageCert AÜ TÖMER TürkYet El Kitabı (2018) konuşma becerisini değerlendirmeyi temelde dört ölçüte göre ele almaktadır:

- Sınav Ediniminin Yerine Getirilmesi ve Tutarlılık
- Doğruluk ve Dilbilgisi Aralığı
- Doğruluk ve Kelime Bilgisi Aralığı
- Telaffuz, Tonlama ve Akıcılık

Bu maddeler detaylandırılıp CEFR tanımlayıcıları ve ölçütler bağlamında öğrencinin konuşma becerisi notlandırılmaktadır.

Sözlü etkinliğin ölçülmesinde iletişimin önemli bir ögesi olarak görülen etkileşim stratejileri (planlama, telafi etme, denetleme ve düzeltme) sözlü anlatımın ölçülmesinde de önem kazanmaktadır. CEFR (2013, s. 188)'de örnek basamak kümeleri sözlü başarının ölçülmesi için “konuşucu ve dinleyici rollerinin değişmesi, işbirliği, bir şeyin açıklamasını rica etme, akıcılık, tutarlılık ve bağlaşıklık, esneklik, konu geliştirme, doğruluk, toplumdilbilimsel uygunluk, dilsel araçlar alanı, sözcük dağarcığı alanı, dilbilgisel doğruluk, sözcük dağarcığı hâkimiyeti, telaffuz ve tonlama hâkimiyeti” olmak üzere on dört kategoriyi kapsamaktadır. Ancak CEFR bu on dört kategorinin oldukça fazla olduğunu bu nedenle uygulamaya yönelik her yaklaşımda böyle bir kategori listesinin belli bir seçim yapılarak kullanılmasının avantajlı olduğunu söylemektedir.

Tüm bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere öğrencinin konuşma performansında iki önemli nokta göz önünde bulundurulmalıdır. Birincisi içerik, diğeri ise anlatımdır. Öğrencinin konuşma içerik performansı tutarlı, akıcı, doğru ve özgün olmalıdır. Yapılan sınavın amacı ve içeriğine bağlı olarak öğrencinin konuşma sürecinden kopmadan akıcı bir şekilde konuşması, konu bütünlüğüne uyması gerekmektedir. Dil bilgisi yapılarını doğru kullanma, sözcük hazinesi, zamanı kullanma, etkileşim ve muhatap olduğu kişinin özelliklerine göre üslup seçimi, telaffuz, vurgu ve anlaşılabilirlik gibi pek çok özellik ise değerlendirmenin anlatım boyutunda yer almaktadır. Elbette bu değerlendirme ölçütleri öğrencinin sözlü iletişim veya sözlü etkileşim alanında değerlendirilip değerlendirilmediğine göre değişebilmektedir.

### 2.2.5. Uluslararası Geçerli Olan Sınavlarda Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi

Uluslararası alanda uygulanan pek çok dil sınavı bulunmaktadır. Bu sınavlar, ilgili dillerin devlet kurumlarına bağlı üniversiteler, enstitüler veya sınav merkezlerince yapılmaktadır. Bu sınavlar öğrencilerin genel dil becerilerini veya yeterliklerini ölçmektedir. Dünya çapında geçerli olan ve en çok bilinen sınavları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

**Tablo 7: Uluslararası Geçerli Olan Sınavlar**

Dil	Sınavın Adı	Türkçe Karşılığı
İngilizce	TOEFL (Test of English as a Foreign Language)	Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı
	IELTS (The International English Language Testing System)	Uluslararası İngilizce Dil Yeterlilik Sınavı
	TOEIC (The Test of English for International Communication)	Uluslararası İletişim İçin İngilizce Sınavı
	MELAB (Michigan English Language Assessment Battery)	Michigan İngiliz Dili Değerlendirme Takımı
	PTE (Pearson Test of English)	İngilizce Pearson Testi
	Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages)	Diğer Dilleri Konuşanlar İçin Türkçe
	Trinity College London Exam	Trinity College Londra Sınavı
	FCE (First Certificate in English)	Birinci Düzey İngilizce Yeterlik Belgesi
Almanca	TestDaF (Der Test Deutsch als Fremdsprache)	Yabancı Dil Olarak Almanca Testi
	DSD (Deutsches Sprachdiplom II)	Alman Dili Diploması II
	telc (The European Language Certificates)	Avrupa Dil Sertifikaları
	Goethe Zertifikat	Goethe Sertifikası
Fransızca	DELTA & DALF (Diplôme D'études En Langue Française)	Fransız Dil Çalışmaları Diploması
	Diplôme Approfondi En Langue Française)	Fransızca İleri Diploması
İspanyolca	DELE (Diplomas de Espanol Como Lengua Extranjera)	Yabancı Dil Olarak İspanyolca Diploması
İtalyanca	CELI (Certificato Di Lingua Italiana)	İtalyan Dili Sertifikaları

Ülkemizde ise Yunus Emre Enstitüsü tarafından TYS (Türkçe Yeterlik Sınavı) uygulanmaktadır. TSE (The Test of Spoken English) OPI (The Oral Proficiency Inventory) ve Phone Pass gibi sadece sözlü beceri sınavlarının yapıldığı İngilizce ölçünlendirilmiş sınavlar da bulunmaktadır. Ne yazık ki ülkemizde sadece konuşma becerisinin ölçülüp değerlendirildiği ve öğrencinin konuşma becerisinin sertifikalandırıldığı bir sınav bulunmamaktadır.

Tabloya bakarak İngilizce özelinde aşağıdaki gibi bir değerlendirme yapılması yanlış olmaz: Bu sınavlar ana dili İngilizce olmayan kişilerin yazılı ve sözlü İngilizce anlama ve üretme yeterliliklerini inceleyerek gerçek hayattaki ortamlarda İngilizce anlama ve kullanma yeteneklerini ölçmektedir. Bu bağlamda hem İngilizce hem de diğer diller için uluslararası platformda verilen belgenin geçerliğini kanıtlamış olan tüm bu sınavların ortak hedefi belirlenen amaç ve içerik doğrultusunda öğrencinin yeterlik düzeyini belirlemektir. Bu sınavlardan bazılarını konuşma becerisi özelinde değerlendirirsek

öğrencinin soruya cevap verme süresi, hazırlık süreci gibi yapısal farklılıkları dikkate alınmadığında aşağı yukarı kullanılan ölçme teknikleri benzerlik taşımaktadır.

Roca-Varela & Palacios (2013: 57) yukarıda bahsedilen uluslararası geçerliği olan sınavlardan bazılarının konuşma becerisinde yer alan görevleri aşağıdaki gibi tabloştürmüştür:

**Tablo 8: Ölçünlendirilmiş Sınavlarda Konuşma Becerisini Ölçme Görevleri (Roca-Varela&Palacios, 2013, s. 57)**

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

Tablo 8 yakından incelendiğinde Roca-Varela&Palacios (2013, s. 58) sınavlarda kullanılan görevleri beş farklı göreve ayırmaktadır: “sesli okuma ve kısa soru cevap görevlerinden oluşan **“kontrollü konuşma görevleri”**, **“bireysel görüşme”**, “daha güç kıyaslama ve betimleme görevlerine dönüşebilen **“betimleme”**, **“konu tartışma”** ve “telefon yoluyla iletişim kurmayı amaçlayabilen **“rol yapma görevleri.”**”

Konuşma becerisinin öznel olarak değerlendirilmesi, nesnelliğin sağlanamaması bu becerinin ölçümünü güçleştirmektedir. Ölçme sürecinde nesnelliğin sağlanması ise ancak verilen notların geçerli ve güvenilir olması ile sağlanabilir. Roca-Varela ve Palacios (2013, s. 54) “Kendine has özellikleri, değerlendirme sürecinde uzun zaman gereksinimi ve konuşma eyleminin kalıcı olmayan soyut yapısı nedeniyle konuşma becerisinin ölçümü ve değerlendirilmesi çok karmaşıktır.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Geçerliği kabul edilen İngilizce sınavlarında konuşma becerisini değerlendirmek için kullanılan ölçütler ise aşağıdaki gibi tabloştürülmüştür (Roca-Varela& Palacios, 2013):

**Tablo 9:** Cambridge ESOL, TOEFL, IELTS, TRINITY COLLEGE LONDON, PEARSON TESTS ve ITEP Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçütleri (Roca-Varela&Palacios, 2013, s. 62-63)

Sınavlar	Cambridge ESOL	TOEFL	IELTS	TRINITY COLLEGE LONDON	PEARSON TESTS	ITEP
<b>Konuşma Bölümü (Ortalama)</b>	%20 ila %25 arasında	%25 0-30 puan aralığında	% 25 1-9 puan aralığında	%5 ila %100 arasında	25%	20%
<b>Değerlendirme Ölçütleri</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dilbilgisel yeterlik</li> <li>Sözcüksel yeterlik</li> <li>Söylem yönetimi</li> <li>Telaffuz</li> <li>Etkileşimli iletişim (Galaczi, 2005:17)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konuşma süresi (delivery)</li> <li>Dil kullanımı</li> <li>Konu geliştirme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akıcılık ve Tutarlılık</li> <li>Sözcüksel yeterlik</li> <li>Dilsel çeşitlilik ve doğruluk</li> <li>Telaffuz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puanlamaya uygun iletişim becerilerinin kapsamı</li> <li>Dil işlevleri</li> <li>Dilbilgisel, sözcüksel ve fonolojik öğeler</li> <li>Dil kullanımında doğruluk ve uygunluk</li> <li>Akıcılık ve yanıt vermede çabukluk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akıcılık</li> <li>Etkileşim</li> <li>Çeşitlilik</li> <li>Doğruluk</li> <li>Sesbilimsel kontrol</li> <li>Uzun süreli tek yönlü konuşmalar</li> <li>Tematik gelişim</li> <li>Toplumdibilimsel uygunluk</li> <li>Söz alma (ortalama 2-5 kez)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Belirli bir amaca uygunluk</li> <li>Kelime bilgisi</li> <li>Organizasyon ve odaklanma</li> <li>Geliştirme</li> <li>Dilbilgisi ve mekanik</li> <li>Telaffuz</li> <li>Konuşmada kolaylık</li> <li>Ton</li> </ul>

Bu tabloya göre çeşitlilik ve doğruluk ölçütleri tüm sınavlarda bulunmaktadır. Bilindiği gibi çeşitlilik konuşmacıların her türlü konuşmada farklı sözcük, cümle bilgisini kullanabilmesi; doğruluk ise iletişimde dilbilgisine hâkim bir davranış sergilemesi ve bilginin doğru aktarımını gerçekleştirmesidir. Burada unutulmamalıdır ki sözcüklerin nasıl telaffuz edileceği de doğruluk ölçütüyle doğrudan ilintilidir.

Tablo incelendiğinde bazı değerlendirme ölçütlerinin aynı kavramları ifade ettiği ama farklı kavramlarla ifade edildiği görülmektedir. Örneğin çeşitlilik PTE’de “çeşitlilik” ITEP’te ise “kelime bilgisi” olarak adlandırılırken Cambridge ESOL, IELTS ve Trinity sınavlarında dilbilgisi ve sözcük hazinesi olarak iki farklı değerlendirme ölçeğine ayrılmıştır. Doğrulukla ilgili olarak, bazı sınavlar bunu "dil kullanımında doğruluk ve uygunluk" (PTE, ITEP, Trinity sınavları) olarak ele almaktayken, diğerleri bunu fonolojik kontrol, ton ve dilbilgisi (ITEP) dâhil olmak üzere farklı faktörlere ayırmaktadır. Cambridge sınavları, IELTS ise telaffuz başlığı altında doğruluğa atıfta bulunmaktadır (Roca-Varela & Palacios, 2013, s. 64).

Tabloda akıcılık ile ilgili önemli bir kavram farklılığı da yer almaktadır. Öğrencinin konuşmada akıcı olması demek konuşmayı aynı hızda sürdürebilmesi, duruma göre sözcük veya tümce kalıplarını bulmada biraz düşünse bile konuşma sürecinden kopmaması demektir. Burada akıcılık ifadesi ITEP sınavında *kolaylık* olarak ele alınırken vurgulanmak istenen sunum, TOEFL sınavında ise *yanıtın çabukluğudur*.

Bilindiği gibi etkileşim konuşmayı başlatma, sürdürme, konuşma sürecine birilerini dâhil edebilme gibi özellikleri barındırır ve CEFR’de de bu değerlendirme ölçütünden bahsedilmektedir. Cambridge ESOL sınavları, TOEFL, Pearson ve Trinity College, etkileşim kavramı için "etkileşimli iletişim", "sıra alma" veya sadece "etkileşim" adını verir. Diğer birçok testte bu değerlendirme ölçütünün olmaması, burada sözlü etkileşime yönelik göreceli ihmalleri bir kez daha gözler önüne sermektedir (Roca-Varela & Palacios, 2013, s. 64).

CEFR’de ele alınan son değerlendirme ölçütü olan tutarlılık ise tüm sınavlarda mevcuttur. Konuşmanın tutarlı olması denince akla gelen konu bütünlüğü, konudan sapmama, kelime ve yapı tekrarlarından kaçınma, konuşmayı örneklerle destekleme, verilen örneklerin konu ile ilişkisi gibi ölçütler akla gelmektedir. Tutarlılık kavramı; Cambridge sınavlarında “söylem yönetimi”, TOEFL’da konu geliştirme, ITEP’te ise "tematik gelişim" ve "sosyolinguistik uygunluk" olarak geçmektedir (Roca-Varela & Palacios, 2013, s. 64).

Özetleyecek olursak yukarıda adı geçen sınavlarda kavramların ifade edilmiş biçimlerinde farklılık olsa da içerik olarak ortak noktaları bulunmaktadır. Ölçütler bağlamında hepsinin sözlü üretime önem verdiği, sözlü üretim becerilerini değerlendirmek için belli başlı ölçütler geliştirdikleri söylenebilir ancak sözlü etkileşimin göz ardı edildiğini söylemek yanlış olmaz. Konuşma sınavları sadece “konuşma” olarak değerlendirilmektedir. Oysa etkileşim çok yönlü bir kavramdır. Herhangi bir konuşmayı başlatma, konuşucuya bir soru sorma, sürdürme ve sonlandırma karşılıklı etkileşimin temel öğeleridir. Konuşucunun karşısındaki kişiyle göz teması kurarak hatta beden dilini kullanarak konuşmayı sürdürmesi, konuşmaya yön vermesi oldukça önemlidir. Konuşmacının muhatap olduğu kişinin yaşına, cinsiyetine, eğitim seviyesine ve sosyal statüsüne göre üslup seçimi ve kullanımı etkileşimin birer parçasıdır. Hal böyleyken sözlü etkileşime sözlü üretim kadar önem verilmemesi CEFR’de önemle üzerinde durduğu etkileşimsel bildirilişimin ihmal edildiğini göstergesidir. *Sesletim kontrolü, doğru konuşma, toplumdilbilimsel kullanım uygunluğu, edimbilimsel kullanım özellikleri* gibi konuşma becerisi için yeni ölçütleri bünyesine ekleyen CEFR’ın yaptığı gibi uluslararası geçerliliği olan sınavların da değerlendirme ölçütlerinde bir yenilenmeye gitmesinde fayda vardır.

Ülkemizde ise Yunus Emre Enstitüsünün Türkiye’de ve yurt dışındaki merkezlerinde uygulamakta olduğu ve bir nevi ölçünlendirilmiş bir sınav olarak kabul edilen Türkçe Yeterlik Sınavında konuşma becerisini değerlendirme ölçütleri ile ilgili bir bilgiye ulaşamamıştır. Ancak TYS Uygulama Yönergesinde (tys.yee.org.tr) sınavın bağımsız konuşma ve karşılıklı konuşma bölümlerinden oluştuğu, karşılıklı konuşmada toplam 7 soru ve bu 7 soru için 10 dakika; bağımsız konuşma için ise 1 soru sorulduğu ve bu bölüm için de 5 dakika öngörüldüğü ifade edilmektedir. Özellikle karşılıklı konuşma bölümünde öğrencinin rastgele seçeceği konuşma kartlarında yer alan konuyla ilgili 7 soru yöneltildiği ve bu sorulara bağlı olarak görevli ile öğrenci arasında karşılıklı konuşma gerçekleştirildiği açıklanmıştır. Bağımsız konuşma bölümünde her bir katılımcıya yine katılımcının rastgele seçeceği konuşma kartlarında yer alan konuyla ilgili 1 soru yöneltildiği açıklanmıştır. Burada dikkat çeken nokta katılımcının onayı dâhilinde ses kayıt cihazı kullanıldığı, sesinin kaydedilmesini onaylamayan bir katılımcının, sonuçların açıklanmasından sonraki itiraz sürecinde konuşma puanının yeniden incelenmesine yönelik bir itirazda bulunamayacağı ifade edilmiştir. Türkçe Yeterlik Sınavında konuşma bölümünün değerlendirilmesi ise 2 sınav görevlisi tarafından konuşma ölçeğindeki ölçütlere göre değerlendirilmekte; karşılıklı konuşma ve bağımsız konuşma bölümü için değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının alınmaktadır. Konuşma bölümünden en fazla 25 puan alınabilir. Bir katılımcının değerlendirilme sürecinde, iki değerlendiricinin verdiği puanlar arasında büyük bir fark varsa üçüncü bir değerlendirici puanlama sürecine dâhil olur (tys.yee.org.tr).

### 2.2.6. Konuşma Becerisinin Ölçümünde Nesnellik

Konuşma becerisinin ölçülmesi sırasında nesnelliğin sağlanamaması bu beceriyi ölçümü en zor olan dil becerilerinden biri haline getirmektedir. Bu beceride nesnelliğin sağlanamamasını şu şekilde özetleyebiliriz. Örneğin bir öğrencinin A1 düzeyinde, düzeyin gerektirdiği kazanımlara göre konuşup konuşmadığını test eden iki değerlendiricinin birinden 55, diğerinden 75 alması gibi (minimum 50, maksimum 100 puan üzerinden). Dolayısıyla değerlendirme durumu ile ilgili şu sorular akla gelmektedir: Öğrencinin konuşma puanı neye göre verilmiştir? Değerlendiricilerin aynı fikirde olmamalarının sebebi nasıl açıklanmıştır? Notlandırmada nesnellik sağlayabilmek için herhangi bir ölçek kullanılmış mıdır? Üçüncü bir değerlendiriciye ihtiyaç duyulmuş mudur? vb. Yani tüm bu sorular konuşma becerisinin ölçülebilmesi ve ölçümlere dayalı durum belirlenmesi yapabilmek için bireye verilen görev bağlamında ortaya koyduğu performansın değerlendirilmeye temel alınması gerektiğini göstermektedir. Bunun için de tek çıkar yol ölçek kullanımınıdır.

#### 2.2.6.1. Ölçek Kullanımı

Quinlan (2012) dil öğretiminde öğrencilerin performansını değerlendiren üç farklı öğretmenden söz eder: Birincisi tüm öznel değerlendirmelerde ölçek kullananlar; ikincisi hiçbir zaman ölçek kullanmayanlar ve öznel değerlendirmelerle ilgili “*içgüdüleriyile not vermeyi*” tercih edenler; üçüncüsü ise göreve yeni başlayan ve dereceli puanlama anahtarının ne olduğunu bile bilmeyenlerdir. Elbette öğretmenlerin ölçek kullanımını reddettiğini söylemek yanlış olur, ancak hazırlanan ölçeğin nasıl kullanılacağını bilmek önem arz etmektedir. Konuşma yeterliliğin ve becerisinin ölçülebilmesi ve bu ölçümlere bağlı durum değerlendirmesi yapabilmek için “verilen görev bağlamında” öğrencinin ortaya koyduğu performansının ölçüme temel alınması gerekmektedir. Bu bağlamda konuşma becerisinin performans düzeyi ölçülebilmeli ve ilgili becerinin her bir alt boyutu ayrı ayrı betimlenmelidir. Bu nedenle de araştırmacılar tarafından geliştirilen ve farklı ölçütlerden oluşan farklı ölçme araçları geliştirilmektedir.

Alanyazında dil öğretiminde ölçek kullanımının önemine, amacına, çeşitlerine, avantajları ve dezavantajlarına değinilmektedir. Objektifliği en üst düzeye çıkarmanın tek



yolu ölçek kullanımıdır. Ayrıca zaman tasarrufu, etkili ve ayrıntılı dönüt verme ve öğretim süreçlerini değerlendirme gibi konularda da faydalar sağlamaktadır.

Ölçekler farklı şekil ve boyutlarda tasarlanabilir. Ancak genel olarak dört ana değerlendirme ölçeği vardır (Berger, 2011):

*Kontrol Listeleri:* Hem öğrencinin hem de değerlendiricinin her bir maddeyi kontrol etmesi için tasarlanmış basit listelerdir.

*Derecelendirme Ölçeği:* Kontrol listelerine çok benzer çünkü maddeler listesinden oluşur ancak listeye ek olarak “Kesinlikle katılıyorum”dan “Kesinlikle katılmıyorum”a kadar değişen derecelendirme öğelerini içerir.

*Analitik/Çözümleyici Ölçek:* Ölçülmek istenen her boyut ayrı ayrı değerlendirilir ve her derecelendirmede bir ayrıntılı açıklama mevcuttur.

*Bütüncül Ölçek:* Bir projeyi veya ürünü bir bütün olarak değerlendirmek için kullanılır. Tüm ölçütler aynı anda uygulanır ve işin kalitesi hakkında genel bir yargıya varılır.

Öğrencilerin performanslarının hangi ölçütlere göre notlandırılacağı belirlendiğinde hem notlandırıcılar hem de öğrenciler, değerlendirme süreçlerini daha verimli ve rahat geçirebilmektedir (Pineda, 2014). Bu bağlamda değerlendirme ölçütlerini sınava girenlerle paylaşmak önemlidir. Ölçütler ya sınav kâğıdında mevcut olmalı ya da farklı bir yerde yer almalıdır.

Alanyazında ölçek kullanımının olumlu yanlarının olduğu savunulmaktadır. Pineda (2014) ölçek kullanımının yararlarını “Öğretmenlerin daha geçerli notlandırmalar yapmalarına yardımcı olma, nesneliği ve güvenilirliği artırma, kullanımının kolay olması ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkı sağlama” şeklinde sıralamaktadır. Garcia-Ros (2011) ise öğrencilerin ölçeklerdeki ölçütlere odaklanarak öğrenme kalitesini arttırdığını ve öğrencilerin gelişimleri hakkında daha doğru değerlendirme yapabilmelerine fırsat verdiğini dile getirmiştir. Dolayısıyla konuşma becerisini değerlendirmede bir puanlama yönergesinin yani ölçeğin kullanılması öğrenciden ne beklenildiğinin tanımının yapılmasıdır. Çünkü öğrencinin konuşma becerisini değerlendirmede, konuşma becerisinin ne durumda olduğunun bilinmesinde ve konuşma öğretiminin yapılandırılmasında yeni amaçlar belirlenmesinde ölçeklerin faydası büyüktür.

Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde alanda genellikle analitik ya da bütüncül ölçekler kullanılmaktadır. Bu bağlamda her iki ölçek türü açıklanmaya çalışılacaktır.

#### 2.2.6.1.1. Analitik/Çözümleyici Ölçek

Analitik ölçeklerde ölçülmek istenen her bir boyut ayrı ayrı puanlandırılır. Tekindal (2014) analitik değerlendirme ile ilgili soruya verilebilecek muhtemel cevaplar ve bunların bütün öğelerinin ayrı ayrı detaylı bir şekilde yazılması ve belli ölçütlere göre her cevaba verilecek puan aralıklarının belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ancak bu durum bu ölçek türüne ilişkin eleştirili oklarını üzerine çevirmektedir çünkü bu kadar ayrıntılı bir biçimde değerlendirme yapmak çok uzun zaman almaktadır (Brookhart, 2013, s. 6). Bu bakımdan kalabalık sınıflarda ders veren veya haftalık ders saati çok olan öğretmenlerin bu ölçeği kullanarak değerlendirme yapması oldukça güç görünmektedir. Hem analitik ölçeği hazırlamak hem de değerlendirme yapmak çok zaman aldığı gibi nitelikli bir puanlama yönergesi de geliştirilmenin zorluğu mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

#### 2.2.6.1.2. Bütüncül Ölçek

Bu ölçek türü adından da anlaşılacağı üzere daha genel ölçütler kıstas alınarak yapılan değerlendirmelerdir. Bu ölçekler genellikle özetleyici veya geniş tabanlı sınavlarda daha çok tercih edilmektedir. Bunun nedeni ise değerlendirmede zamandan tasarruf sağlamasıdır. Ancak sınıf içi kullanımda ise çok tercih edilmemektedir. Çünkü bu ölçekler öğrencilerin davranışları veya geliştirmesi gereken yönleri hakkında bilgi veremezler. Öğrencinin sadece neyi çok iyi yaptığına odaklanırlar (Moskal, 2003, s. 2).

Kısacası günlük ödevler gibi kısa sürede değerlendirilmesi gereken durumlarda ve çok boyutlu olmayan performans değerlendirilmelerinde bu ölçeklerin kullanımı uygundur diyebiliriz.

Brookhart (2013, s. 7) bütüncül ve analitik ölçeklerin karşılaştırılmasını aşağıdaki gibi tabloştürmüştür:

**Tablo 10:** *Analitik ve Bütüncül Ölçeklerin Avantajları ve Dezavantajları (Brookhart, 2013, s. 7)*

Ölçek adı	Tanımı	Avantajları	Dezavantajları
Analitik Ölçek	Her ölçüt ayrı ayrı (boyut, özellik) betimlenir	Öğretmene tanımlayıcı bilgiler verir. Öğrencilere biçimlendirici geribildirim verir. Bütüncül ölçeklere göre talimatlarla bağlantı kurmak daha kolaydır. Biçimlendirici değerlendirme için yeterli, özetleyici değerlendirme için uyarlanabilir. Notlandırma için genel bir puana ihtiyaç duyulursa ayrı ayrı puanlanan bölümler birleştirilebilir.	Puanlama bütüncül ölçeklere göre daha fazla zaman alır. Bütüncül ölçeklere göre değerlendiriciler arası güvenilirliğe ulaşmak daha fazla zaman alır.
Bütüncül Ölçek	Tüm ölçütler (boyut, özellik) eşzamanlı ve genel olarak değerlendirilir	Puanlama analitik ölçeklere göre daha hızlıdır. Özetleyici değerlendirme için elverişlidir. Değerlendiriciler arası güvenilirliğe ulaşmak için daha az zaman gerekir.	Tek bir genel puan hangi eksik yönlerin geliştirileceği ile ilgili bilgi vermez. Biçimlendirici değerlendirme için uygun değildir.

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere nitelikleri daha açık ifadelerle tanımladığı için analitik ölçekler bütüncül ölçeklere göre daha nettir. Bu bakımdan da güvenilirliği daha yüksektir. Bütüncül ölçeklerde tek bir puan verildiği için her durumda kullanılamayabilir. Analitik ölçekler öğrencinin konuşma performansını ayrı ayrı değerlendirdiği için daha kullanışlıdır. Öğrencinin bütün bir konuşmasını ayrı ayrı değerlendirmek mümkündür. Bütüncül ölçeklerin hazırlanması kolay, uygulanması ise daha hızlıdır. Oysa analitik ölçeklerdeki her bir niteliğin puanlanması zaman almaktadır. Yani değerlendirici her bir özelliği puanlarken tekrar tekrar okumak zorunda kalabilir. Dolayısıyla değerlendiricinin kullanacağı ölçek sınav içerik ve amacına göre de değişmektedir

### **3. BÖLÜM: YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın deseni ile ilgili bilgiler verilmiş, çalışma gruplarının yapı ve özellikleri aktarılmıştır. Bunun yanında veri toplama aşamasında kullanılan yöntem ve veri toplama araçlarının özellikleri ile verilerin analizinde izlenen yol ve yöntemler sunulmuştur.

#### **3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ**

Bu araştırmada Türkiye genelindeki yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisi ölçülmesi konusundaki yeterliklerine ilişkin bilgi edinmek, konuşma becerisinin ölçülmesi sürecinde muhtemel ihtiyaçları ortaya koyarak mevcut durumu tespit etmek ve bu tespitlerden hareketle konuşma becerisi ölçülmesinde kullanılan yaygın uygulamalara ve tekniklere yönelik önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli ve teknik olarak da sormaca tekniği kullanılmıştır.

#### **3.2. ÇALIŞMA GRUPLARI**

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye genelinde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda 29 farklı kurum ve kuruluşta görev yapan toplam 218 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2005) yoluyla seçilmişlerdir. Bu araştırmada yer alan öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, Türkçe öğretiminde çalışma sürelerine, mezun oldukları fakülteye, eğitim durumlarına, ölçme dersi alma durumlarına ve konuşma becerilerinin nasıl ölçüleceğine dair eğitim alıp almama durumlarına ait veriler Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Tanıtıcı Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	132	60.6
	Erkek	86	39.4
Yaş	20-30 arası	88	40.4
	31-40 arası	106	48.6
	41-50 arası	24	11
Eğitim durumu	Ön lisans & Lisans	63	28.9
	Yüksek Lisans & Doktora	155	71.1
Mezun Olunan Fakülte	Fen Edebiyat Fakültesi	140	64.2
	Eğitim Fakültesi	78	35.8
Yabancılara Türkçe öğretiminde çalışma süresi	1-5 yıl	102	46.8
	6-10 yıl	78	35.8
	11 yıl ve üstü	38	17.4
Lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersi alma durumu	Evet	132	60.6
	Hayır	86	39.4
Öğrencilerin konuşma becerilerinin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği konusunda eğitim alma	Evet	115	52.8
	Hayır	103	47.2

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin 132'sinin (%60.6) kadın, 86'sının ise (%39.4) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 88'i (%40.4) 20-30, 106'sı (%48.6) 31-40 ve 24'ü (%11) 41-50 yaş gruplarında yer almaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde 63 öğretmenin (%28.9) ön lisans & lisans, 155 öğretmenin ise (%71.1) yüksek lisans & doktora seviyesinde eğitim aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin 140'ı (%64.2) Fen Edebiyat, 78'i (%35.8) Eğitim fakültelerinden mezun olmuşlardır. Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretiminde görev yaptıkları süreler incelendiğinde ise 102'si (%46.8) 1-5 yıl arası, 78'i (%35.8) 6-10 yıl arası, 38'i (%17.4) 11 yıl ve üstü sürelerde görev yaptıkları görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde görev yapan öğretmenlerin 132'i (%60.6) lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersi almış, 86'sı (%39.4) lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersi almamışlardır. Öğretmenlerin 115'i (%52.8) öğrencilerin konuşma becerilerinin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği konusunda eğitim almış, 103'ü ise (%47.2) bu konuda herhangi bir eğitim almamışlardır.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Hazırlanan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecine yönelik uygulamaları (ÖSYU), ikinci bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecinde dikkat ettikleri hususlar (KSDEH) ve üçüncü bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecinde kullandıkları tekniklerle (ÖSKT) ilgili sorular yer almaktadır. İlgili ölçekler geliştirilmeden önce alanla ilgili literatür taraması yapılmış, alanda yer alan benzer ölçekler dikkate alınmış, aynı zamanda araştırmacı tarafından hazırlanan maddelerden meydana gelen madde havuzu oluşturulmuştur. Bu işlem tamamlandıktan sonra 8 alan uzmanı ile maddeler hakkında görüşülerek, Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme ile ilgili karşılaştıkları sorunlar, dikkat ettikleri hususlar ve kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili bilgiler toplanmış, bu bilgiler maddeleştirilerek geliştirilmesi düşünülen 3 ölçeğe ölçtükleri özellikler dikkate alınarak dağıtılmıştır. Bunun ardından maddeler sade ve anlaşılır olma durumları ile bir maddenin birden fazla yargı ve düşünce ifadesine sahip olma durumu bakımından tekrar gözden geçirilmiş, maddelerin kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş, her ölçek ölçme değerlendirme alanında uzman 2 akademisyen, yabancılara Türkçe öğretiminde deneyimli 8 alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Görüşlerine başvuru alan uzmanlara ait bilgiler Tablo 12’de görülmektedir.

**Tablo 12.** Ölçek Sorularını İnceleyen Uzmanlara Ait Bilgiler

Alan Uzmanı	Unvanı	Çalıştığı Kurum	Mesleki Kıdemi
Alan Uzmanı 1	Prof. Dr.	G.Ü	30 yıl
Alan Uzmanı 2	Öğr. Gör.	G.Ü	8 yıl
Alan Uzmanı 3	Öğr. Gör. Dr.	G.Ü	8 yıl
Alan Uzmanı 4	Uzman	YEE	16 yıl
Alan Uzmanı 5	Uzman	YEE	13 yıl
Alan Uzmanı 6	Uzman	YEE	8 yıl
Alan Uzmanı 7	Öğr. Gör.	N.H.B.V.Ü	5 yıl

Alan Uzmanı 8	Öğr. Gör.	H.Ü	30 yıl
Ölçme Değerlendirme Uzmanı	Doç. Dr.	A.Ü	19 yıl
Ölçme Değerlendirme Uzmanı	Doç. Dr.	N.H.B.V.Ü	12 yıl

Maddelerin uygunluğunu belirlemek için her maddeye yönelik uygun/uygun değil/ önerim var seçeneklerini içeren bir form hazırlanmış, maddeler ölçme değerlendirme sürecine yönelik uygulamalar, ölçme sürecinde dikkat edilecek hususlar ve kullanılan teknikler, maddenin anlaşılabilirliği, dile uygunluk başlıklarına göre değerlendirilmiştir. Bu işlemlerin ardından ölçeklere son hali verilmiş, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecine yönelik uygulamaları ölçeği (ÖSYU) 29 madde, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecinde dikkat ettikleri hususlar ölçeği (KSDEH) 17 madde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecinde kullandıkları teknikler ölçeği (ÖSKT) 14 maddeden oluşacak şekilde belirlenmiştir. Ölçek 5’li likert şeklinde hazırlanmış, öğretmenlerin katılma düzeyini belirlemek için “Hiç (1)”, “Çok az (2)”, “Bazen (3)”, “Sıklıkla (4)”, “Her zaman (5)” ifadeleri kullanılmıştır.

### **3.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecine Yönelik Uygulamaları (ÖSYU) Ölçeğine İlişkin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları**

#### **3.3.1.1. ÖSYU Ölçeğinin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular**

Yapısal geçerlilik, ölçeğin hangi kavram ve özellikleri ölçtüğünü belirlemem ve ölçeğin neden doğru olduğunu ortaya koymak için kullanılır (Özdamar, 2017). Ölçme aracında yer alan soruların yapısal geçerlilikleri AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) uygulanarak belirlenir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Karagöz (2017) faktör analizini, “çok sayıda değişken arasındaki ilişkilere dayanarak birbirinden bağımsız, daha az sayıda, daha anlamlı ve özet bir biçimde yeni değişkenler tanımlanmasını amaçlayan çok

değişkenli istatistiksel bir yöntem” olarak tanımlamaktadır. Faktör analizi her veri seti için uygun olmayabilir. Verilerin faktör analizi için uygunluk durumları Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ( $>.60$ ) ve Barlett testi ile incelenmektedir. Bu çalışmada KMO katsayısı 0.774, Barlett testi değeri 4418.932 ( $p<.001$ ) olarak bulunmuş olup, bulunan değerler veri setinin analiz için uygun olduğu anlamına gelmektedir. AFA sonuçları Tablo 13’te görülmektedir.

**Tablo 13. ÖSYU Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları**

Madde	Döndürme Sonrası Yük Değerleri						
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7
12	.915						
13	.910						
14	.910						
15	.863						
37		.756					
39		.875					
40		.870					
21			.687				
25			.631				
26			.605				
32			.438				
33			.670				
4				.475			
6				.735			
7				.744			
8				.633			
10				.680			
36				.509			
18					.843		
19					.807		
20					.510		
30					.759		
1						.896	
2						.868	
9						.526	
22							.786
23							.593
24							.576
34							.588

Açıklanan Varyans: % 64.41

Faktör 1: % 22.13

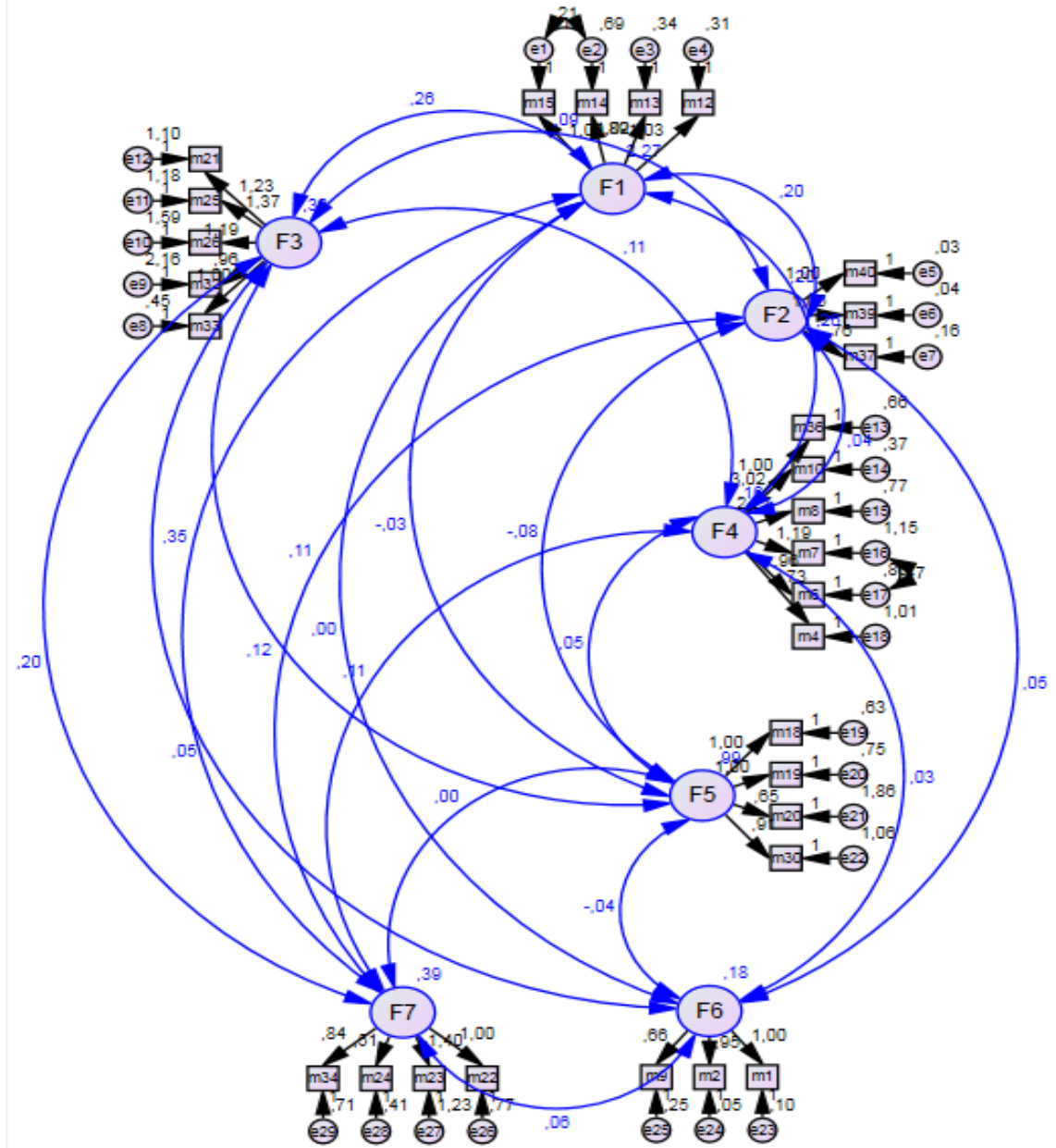


Faktör 2: % 10.59  
Faktör 3: % 9.19  
Faktör 4: % 7.09  
Faktör 5: % 5.56  
Faktör 6: % 5.24  
Faktör 7: % 4.59

---

İlk analiz sonucunda varyansın %69.01'ini açıklayan 13 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Veriler incelendiğinde 13. Faktörün Madde 31 ve Madde 35'ten, 12 faktörün Madde 3 ve Madde 11'den, 10. Faktörün Madde 5 ve Madde 42'den, 6. Faktörün Madde 28 ve Madde 29'dan, 3. Faktörün ise Madde 27 ve Madde 38'den oluştuğu görülmüştür. Uygulamada özellikle doğrulayıcı faktör analizi için bir faktör altında üçten daha az sayıda madde önerilmemektedir. Ayrıca sadece iki tane maddeden oluşan bir faktörün iç tutarlılığı da düşük olacaktır (Kartal ve Bardakçı, 2018). Bu sebeplerden dolayı bu maddeler çıkarılmış ve faktör analizi tekrar yapılmıştır. Sonuç olarak 41, 43, 16 ve 17. maddeler hiçbir faktör altında yer almadıkları için ölçekten çıkarılmıştır.

Yapılan son analizler neticesinde toplam varyansın %64.41'ini ifade eden, özdeğeri 1'den büyük toplam 7 faktör elde edilmiştir. 1. faktör 4 maddeden (12, 13, 14, 15), 2. faktör 3 maddeden (37, 39, 40), 3. faktör 5 maddeden (21, 25, 26, 32, 33), 4. faktör 6 maddeden (4, 6, 7, 8, 10, 36), 5. faktör 4 maddeden (18, 19, 20, 30), 6. faktör 3 maddeden (1, 2, 9), 7. faktör 4 maddeden (22, 23, 24, 34) oluşmaktadır. Maddelere ait faktör yükleri .475 ile .915 aralığındadır. Maddelerin her birine ait faktör yüklerinin 0.50 ve üstünde olması aranan bir kriterdir (Hair, Black, Anderson & Babin, 2009). Ölçekten çıkarılan 14 maddeden sonra kalan 29 madde üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır (Şekil 7.).



Şekil 7. ÖSYU Ölçeğine İlişkin Yapısal Model

DFA analizi sonuçları modelin yedi faktörlü yapısının araştırmadan elde edilen verilerle doğru bir uyum içerisinde olduğunu göstermektedir. ( $\chi^2/df = 1.99$ ; CFI = 0.964; IFI = 0.965; NFI = 0.935; RMSEA = 0.058). Yedi faktörü bulunan bu yapıya ait yük değerleri 0.475 ile 0.915 arasındadır. Regresyon katsayıları incelendiğinde maddelere ait yüklerin anlamlı olduğu ( $p < .05$ ) görülmektedir. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen veriler Doğrulayıcı Faktör Analizinden elde edilen veriler ile uyumluluk göstermektedir.

### 3.3.1.2. ÖSYU Ölçeğinin Uyum Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Uyum geçerliliği bir ölçme aracında yer alan maddelerin birbiriyle olan ilgileri ve aynı faktörü ölçme becerileri anlamına gelmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Uyum geçerliliğini belirlemede Faktör Yük Değerleri, AVE Değerleri ve CR Değerleri kullanılır.

Maddelerin faktör yük değerlerinin yüksek olması aynı faktör içinde yer alan maddelerin uyum gösterdikleri anlamına gelmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Literatür incelendiğinde faktörlere ait yük değerlerinin 0.45 ve üzeri olması “uygun” olarak kabul edilirken, 0.70 ve üzeri yük değerlerine sahip faktörler “mükemmel” olarak nitelendirilmektedir (Özçelik, 2010). Bu araştırmaya ait faktör yükleri 0.475 ile 0.915 arasında olup, uygunluk kriterleri açısından “iyi” olarak ifade edilebilir.

Uyum geçerliliğinin bir başka ölçütü Çıkarılan Ortalama Varyans (AVE) değeridir. Hair (2009) “AVE değeri standardize edilmiş regresyon katsayıları kullanılarak hesaplanır ve maddelere ait standart faktör yüklerinin karelerinin ortalamasına eşittir” olarak tanımlamıştır. Birden çok faktörlü yapılarda ait uyum geçerliliği faktörlerin her birine ait AVE değerlerinin 0.5’ten büyük olması ile sağlanabilir (Kartal ve Bardakçı, 2018).

CR (Construct Reability) değerleri de faktörlere ait yapının güvenilirliğini ifade etmektedir. Araştırmalarda çok sayıda güvenilirlik katsayıları (Cronbach alfa, vb.) kullanılmasına karşın, DFA uygulamalarında daha çok CR değerleri tercih edilmektedir. (Kartal ve Bardakçı, 2018). Hair vd. (2009) “CR katsayısı 0 ile 1 arasında değer alan bir katsayıdır ve 0.7’den büyük değerler alması beklenir. CR katsayısı 0.6-0.7 arasında değer alırsa bu kabul edilebilir bir güvenilirlik düzeyini gösterir”.

ÖSYU ölçeğinin uyum geçerliliğine ait değerler Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.** ÖSYU Standart Faktör Yükleri, AVE ve CR değerleri

Maddeler	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
12	.915						
13	.910						
14	.910						
15	.863						
37		.756					
39		.875					
40		.870					

21			.687				
25			.631				
26			.605				
32			.438				
33			.670				
4				.475			
6				.735			
7				.744			
8				.633			
10				.680			
36				.509			
18					.843		
19					.807		
20					.510		
30					.759		
1						.896	
2						.868	
9						.526	
22							.786
23							.593
24							.576
34							.588
AVE	0.594	0.612	0.588	0.712	0.691	0.562	0.587
CR	0.714	0.688	0.699	0.702	0.745	0.632	0.674

Ölçekte yer alan faktörlerin AVE değerlerinin 0.50 üzerinde olması, ölçeğin uyum geçerliliğinin olduğunu göstermektedir. CR değerleri incelendiğinde Faktör2, Faktör3, Faktör6 ve Faktör7’de 0.6-0.7 arasında bulunmuş (kabul edilebilir), Faktör1, Faktör4 ve Faktör5’te 0.70’in üzerinde (yüksek uyum) bulunmuştur (Kartal ve Bardakçı, 2018). Analiz sonuçları ÖSYU ölçeğinin uyum geçerliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

CR değerleri dikkate alındığında ise Faktör2, Faktör3, Faktör6 ve Faktör7’de 0.6-0.7 arasında bulunmuş olup, bu değerler “kabul edilebilir” düzeyde yapı güvenilirliğine sahip olduğunu, Faktör1, Faktör4 ve Faktör5’te 0.70’in üzerinde bulunmuş olup, bu değerler de bu faktörlerin yüksek yapı güvenilirliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir (Hair vd., 2009).

### 3.3.1.3. ÖSYU Ölçeğinin Ayırma Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Ayırma geçerliliği faktörlerin bağımsızlığını, birbirinden farklı yapıları ölçme durumlarını ortaya koymak için yapılmaktadır. Faktör analizinin temel amaçlarından birisi de faktörlerin birbirinden bağımsız olmaları ve ayrı özellikleri ölçmeleridir. Bu nedenle yapı geçerliliği incelenirken uyum ve ayırma geçerliği birlikte incelenmelidir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Ayırma geçerliği için yaygın olarak kullanılan yöntem faktörlerin AVE değerlerinin, faktörler arasındaki korelasyon katsayısının karesiyle karşılaştırılmasıdır (Büyüköztürk, 2006). ÖSYU ölçeğinin faktörlerine ait AVE değerleri ve korelasyon katsayılarının kareleri Tablo 15’te görülmektedir.

**Tablo 15.** ÖSYU Ölçeği Korelasyon Değerlerinin Kareleri ve AVE Değerleri

Faktörler	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
F1(AVE=0.59)	1						
F2 (AVE=0.61)	0.16	1					
F3 (AVE=0.58)	0.25	0.32	1				
F4 (AVE=0.71)	0.42	0.09	0.01	1			
F5 (AVE=0.69)	0.22	0.05	0.13	0.43	1		
F6 (AVE=0.56)	0.35	0.23	0.10	0.09	0.26	1	
F7 (AVE=0.58)	0.12	0.24	0.41	0.32	0.18	0.04	1

Tablo 15 incelendiğinde ÖSYU ölçeğinin tüm faktörler bakımından ayırma geçerliğini sağladığı görülmektedir ( $AVE_{F1} = .59 > .016$ ;  $AVE_{F2} = .61 > .016$ ). Analiz sonuçları ÖSYU ölçeğinin uyum geçerliğinin yanı sıra ayırma geçerliğine de sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 3.3.1.4. ÖSYU Ölçeğinin Madde Analizine İlişkin Bulgular

Ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin hedefleri doğrultusunda çalışıp çalışmadığını ortaya koymak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Bunun yanında her bir maddenin gerçekten bireyleri ayırt etme özelliğine sahip olup olmadığı belirlemek için ayırt edicilik analizi

yapılmıştır. Bu yöntemde “bireyler ölçekten aldıkları puanlar bakımından sıralanır. Ardından üst % 27 ile alt % 27’lik gruplar belirlenerek bu gruplar arasında bağımsız gruplar için t testi yapılır” (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). T değerleri de incelenerek (yüksek olması ölçme aracının ayırt ediciliğinin yüksek olduğu anlamına gelir) yorumlanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

**Tablo 16.** ÖSYU Madde Analizi ve % 27 Alt-Üst Gruplar Arasındaki Farklar

Ölçek Maddeleri	t değerleri	p	Madde Toplam Korelasyonu
12	16.586	.00	.540
13	14.379	.00	.445
14	16.425	.00	.512
15	21.812	.00	.425
37	5.892	.00	.635
39	4.429	.00	.547
40	4.851	.00	.596
21	4.448	.00	.715
25	7.536	.00	.436
26	9.397	.00	.409
32	6.324	.00	.326
33	5.792	.00	.478
4	5.115	.00	.502
6	3.692	.00	.457
7	3.821	.00	.489
8	7.985	.00	.365
10	10.925	.00	.425
36	4.657	.00	.489
18	3.881	.00	.389
19	2.364	.00	.431
20	9.345	.00	.361
30	4.376	.00	.408
1	1.780	.00	.311
2	3.349	.00	.374
9	3.600	.00	.348
22	6.115	.00	.377
23	7.616	.00	.412
24	3.436	.00	.548
34	5.662	.00	.333

Tablo 16 incelendiğinde maddelere ait korelasyon değerlerinin .311 ile .715 arasında değiştiği, t değerlerinin ise 3.349 ile 15.586 arasında değiştiği görülmektedir. Bütün maddelerin alt ve gruplara ait ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ( $p<.05$ ) görülmektedir. Korelasyon değerlerinin yüksek olması da ( $>.30$ ) ölçme aracında yer alan tüm maddelerin ayırt etme güçleri bakımından yeterli olduklarını göstermektedir (Büyüköztürk, 2004).

### 3.3.1.5. ÖSYU Ölçeğinin Güvenilirlik Analizine İlişkin Bulgular

Bir ölçme aracı ikili veri yapısında değil de ölçek maddelerine verilebilecek cevaplar daha fazla derece içeriyorsa güvenilirlik ölçüsü olarak Cronbach Alfa katsayısı kullanılır (Kartal ve Bardakçı, 2018). ÖSYU ölçeği madde ve faktörleri için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları Tablo 17’de görülmektedir.

**Tablo 17.** ÖSYU Madde ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Madde No	Cronbach $\alpha$	Alt Boyutlar	Cronbach $\alpha$
12	.825		
13	.825		
14	.824	F1	.825
15	.824		
37	.836		
39	.837	F2	.837
40	.837		
21	.839		
25	.832		
26	.831	F3	.833
32	.838		
33	.834		
4	.835		
6	.837		
7	.838		
8	.831	F4	.835
10	.827		
36	.836		
18	.842		
19	.845	F5	.839
20	.833		
30	.840		
1	.840	F6	.839

2	.839		
9	.838		
22	.834		
23	.833	F7	.835
24	.838		
34	.836		

ÖSYU ölçeğine ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .840 olarak hesaplanmıştır. Faktör 1'e ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .825, Faktör 2'ye ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .837, Faktör 3'e ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .833, Faktör 4'e ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .835, Faktör 5'e ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .839, Faktör 6'ya ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .839 ve Faktör 7'ye ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .835 bulunmuştur. Analiz sonucu elde edilen Cronbach alfa katsayıları “kabul edilebilir (.70-.1 arası)” düzeydedir (Kalaycı, 2010).

Sonuç olarak analizlerden önce 43 maddeden oluşan ÖSYU'dan 14 madde çıkarılmıştır. Böylece ÖSYU ölçeği 29 madde ve 7 faktörden oluşmuştur. Faktörlerden birincisine konuşma becerisini değerlendirme sırasında ve sonrasında öğrencilerin ses kayıtlarıyla ilgili olduğu için “Kayıt ve İnceleme”, ikincisine sınavın geçerlilik ve güvenilirliğinin artırılmasıyla ilgili olduğu için “Uygunluk”, üçüncüsüne öğrencilerin sınav esnasındaki durumlarına göre değerlendirmeye ilgili olduğu için “Sınav Sırasında Değerlendirme”, dördüncüsüne sınavda kullanılan ölçme yöntemleriyle ilgili olduğu için “Ölçek Kullanımı”, beşincisine öğrencilerin art alan bilgileriyle ilgili olduğu için “Durum”, altıncısına öğrencilerin özelliklerinin sınava yansınmasıyla ilgili olduğu için “Değişken”, yedincisine sınav kuralları ve ölçütlerle ilgili olduğu için “Bilinirlik” ismi verilmiştir.

### 3.3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Dikkat Ettikleri Hususlar (KSDEH) Ölçeğine İlişkin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

#### 3.3.2.1. KSDEH Ölçeğinin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

KSDEH ölçeğine ait KMO katsayısının 0,897 ve Barlett değerinin 2376.292 ( $p<.001$ ) olarak hesaplanmış olup, bu değerler verilerin faktör analizi yapılabilmesi için



uygunluğunu ifade etmektedir. Açımlayıcı faktör analizine ait sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

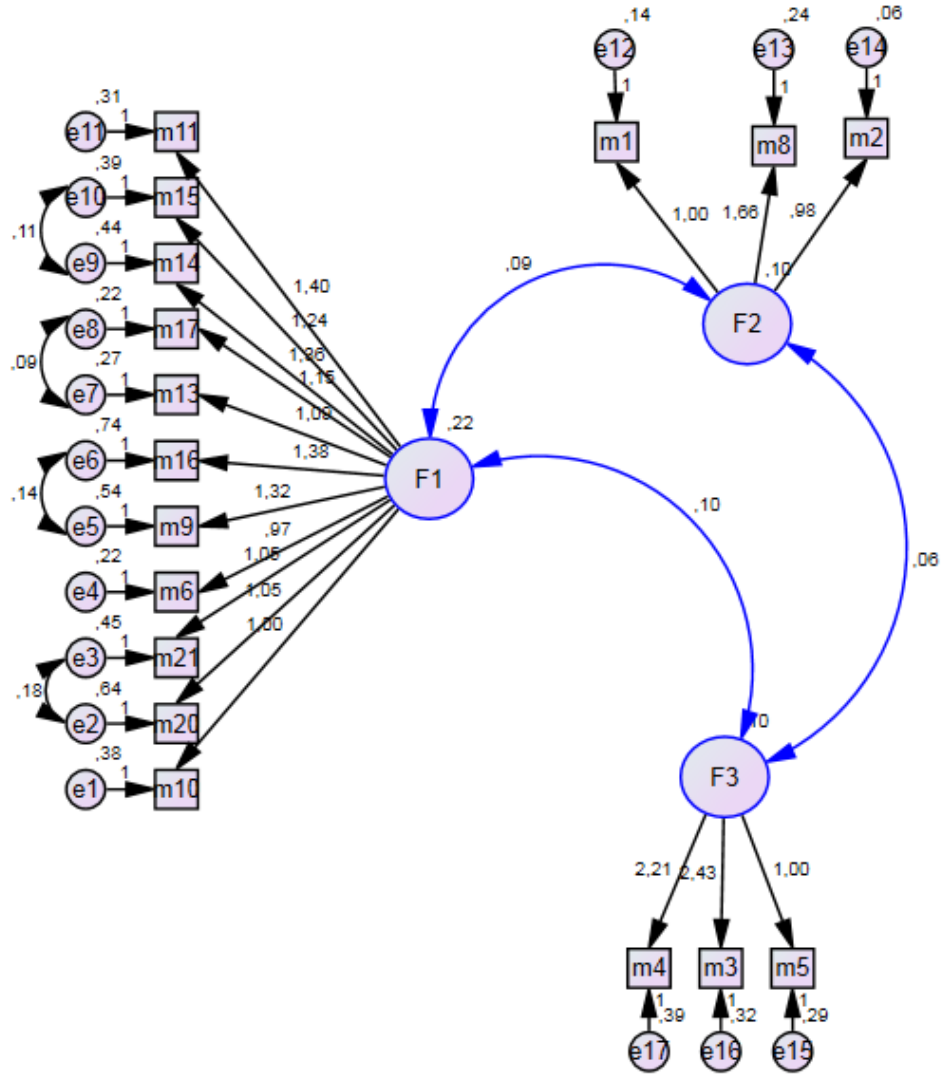
**Tablo 18.** *KSDEH Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları*

Madde	Döndürme Sonrası Yük Değerleri		
	F1	F2	F3
11	.762		
15	.747		
14	.744		
17	.736		
13	.734		
16	.698		
9	.686		
6	.673		
21	.666		
20	.631		
10	.629		
1		.756	
8		.690	
2		.686	
4			.677
3			.578
5			.500
Açıklanan Varyans: % 57.92			
Faktör 1: % 41.36			
Faktör 2: % 9.37			
Faktör 3: % 7.19			

Analiz sonucunda varyansın %69.01’ini açıklayan 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Veriler incelendiğinde 7, 12, 18 ve 19. Maddelerin birden fazla faktörde eşit faktör yüklerinde temsil edildikleri görülmüş, uygulamada özellikle doğrulayıcı faktör analizi için bir maddenin birden fazla faktörde yer alması sorun yaratacağı için (Kartal ve Bardakçı, 2018) bu maddeler ölçekten çıkarılarak faktör analizi tekrar edilmiştir.

Yapılan son analizler neticesinde toplam varyansın %57.92’sine denk gelen, özdeğeri 1 ve üzerinde olan 3 faktör elde edilmiştir. Birinci faktör toplam 11 maddeden (11, 15, 14, 17, 13, 16, 9, 6, 21, 20, 10), ikinci faktör 3 maddeden (1, 8, 2), üçüncü faktör 3 maddeden (4, 3, 5) oluşmaktadır. Maddelerin faktör yükleri .500 ile .762 arasında değişmektedir.

Ölçekten çıkarılan 4 maddeden sonra geriye kalan 17 madde için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır (Şekil 8).



Şekil 8. KSDEH Ölçeğine İlişkin Yapısal Model

DFA analizi sonuçları incelendiğinde ortaya konan modelin araştırmadan elde edilen verilerle uyum içerisinde olduğu görülmektedir ( $\chi^2/df = 2.65$ ; CFI = 0.961; IFI = 0.913; NFI = 0.943; RMSEA = 0.035). Faktörlere ait yük değerleri 0.500 ile 0.762 arasındadır. Regresyon katsayılarına ait değerler incelendiğinde ölçeğin maddelerine ait yüklerin istatistiksel olarak anlam ifade ettiği ( $p < .05$ ) görülmektedir. Bu durum açılımlayıcı faktör

analizi neticesinde ortaya konan veri setinin doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen değerlerle uyduğu anlamına gelmektedir.

### 3.3.2.2. KSDEH Ölçeğinin Uyum Geçerliliğine İlişkin Bulgular

KSDEH ölçeğine ait standart faktör yükleri, AVE ve CR değerleri Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19.** *KSDEH Standart Faktör Yükleri, AVE ve CR değerleri*

Maddeler	F1	F2	F3
11	.762		
15	.747		
14	.744		
17	.736		
13	.734		
16	.698		
9	.686		
6	.673		
21	.666		
20	.631		
10	.629		
1		.756	
8		.690	
2		.686	
4			.677
3			.578
5			.500
AVE	0.53	0.51	0.57
CR	0.62	0.75	0.69

Ölçekte yer alan faktörlerin AVE değerlerinin 0.50 üzerinde olması, ölçeğin uyum geçerliliğinin olduğunu göstermektedir. CR değerleri incelendiğinde Faktör1 ve Faktör2’de 0.6-0.7 arasında bulunmuş, olup bu faktörlerin “kabul edilebilir” düzeyde yapı güvenilirliğine sahip olduğunu, Faktör2’de 0.70’in üzerinde bulunmuş, bu değer de bu faktörün “yüksek” yapı güvenilirliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir.

### 3.3.2.3. KSDEH Ölçeğinin Ayırma Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Ayrırma geçerliliğini ortaya koymak için AVE değerleri ve korelasyon katsayılarının kareleri hesaplanmış, analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20.** *KSDEH Ölçeği Korelasyon Değerlerinin Kareleri ve AVE Değerleri*

Faktörler	F1	F2	F3
F1(AVE=0.53)	1		
F2 (AVE=0.51)	0.35	1	
F3 (AVE=0.57)	0.48	0.38	1

Tablo 20’deki veriler incelendiğinde KSDEH ölçeği için ayırma geçerliliğinin sağlandığı görülmektedir ( $AVE_{F1}= 0.53 > 0.35$ ;  $AVE_{F2}= 0.51 > 0.35$ ). Analiz sonuçları KSDEH ölçeğinin uyum geçerliğinin yanı sıra ayırma geçerliğine de sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 3.3.2.4. KSDEH Ölçeğinin Madde Analizine İlişkin Bulgular

Ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin hedefleri doğrultusunda çalışıp çalışmadığını ortaya koymak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Bunun yanında her bir maddenin gerçekten bireyleri ayırt etme özelliğine sahip olup olmadığı belirlemek için ayırt edicilik analizi yapılmıştır. T değerleri de incelenerek yorumlanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21’de görülmektedir.

**Tablo 21.** *KSDEH Madde Analizi ve % 27 Alt-Üst Gruplar Arasındaki Farklar*

Ölçek Maddeleri	t değerleri	p	Madde Toplam Korelasyonu
11	12.944	.00	.697
15	11.085	.00	.645
14	14.446	.00	.674
17	12.726	.00	.712
13	10.525	.00	.624
16	10.424	.00	.573
9	12.504	.00	.638
6	12.690	.00	.645

21	11.530	.00	.576
20	9.909	.00	.521
10	8.623	.00	.567
1	5.270	.00	.357
8	7.057	.00	.531
2	7.454	.00	.517
4	11.435	.00	.485
3	12.118	.00	.565
5	11.060	.00	.505

Tablo 21 incelendiğinde maddelere ait korelasyon değerlerinin .357 ile .712 arasında olduğu, t değerlerinin de 5.270 ile 12.944 aralığında değiştiği görülmüştür. Maddelere ait madde toplam korelasyon değerleri 0.35 ve üzerinde hesaplanmıştır. Ölçeğin tüm maddelerine ait ayırt edicilik güçlerinin yeterli olduğu ( $p<.05$ ) görülmektedir (Büyüköztürk, 2004). T değerlerinin yüksek olması da maddelerin ayırt edicilik güçlerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018).

### 3.3.2.5. KSDEH Ölçeğinin Güvenilirlik Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirliğinin analizi Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler Tablo 22’de görülmektedir.

**Tablo 22.** *KSDEH Madde ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları*

Madde No	Cronbach $\alpha$	Alt Boyutlar	Cronbach $\alpha$
11	.896		
15	.898		
14	.896		
17	.896		
13	.899		
16	.901	F1	.896
9	.898		
6	.898		
21	.900		
20	.902		
10	.900		
1	.905		
8	.901	F2	.903
2	.903		
4	.903		
3	.900	F3	.901

KSDEH ölçeğine ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .905 olarak hesaplanmıştır. Faktör 1'e ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .896, Faktör 2'ye ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .903, Faktör 3'e ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .901 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucu elde edilen Cronbach alfa katsayıları “kabul edilebilir (.70-.1 arası)” düzeydedir (Kalaycı, 2010).

Sonuç olarak analizlerden önce 21 maddeden oluşan KSDEH'den 4 madde çıkarılmıştır. KSDEH ölçeği 17 madde ve 3 faktörden oluşmuştur. Faktörlerden birincisine öğrencinin sınav esnasındaki konuşmasının akıcılık, tutarlılık, çeşitlilik, doğruluk ve etkileşim gibi ölçütleri kapsadığı için temel ölçüt olarak “İçerik”, ikincisine dilbilgisi yapıları doğru kullanma, üslup ile ilgili olduğu için “Anlatım”, üçüncüsüne sınav süresini doğru kullanma durumuyla ilgili olduğu için “Zamanı Kullanma” ismi verilmiştir.

### 3.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Kullandıkları Teknikler (ÖSKT) Ölçeğine İlişkin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

#### 3.3.3.1. ÖSKT Ölçeğinin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

ÖSKT ölçeğine ait KMO kat sayısının 0,865 ve Barlett değerinin 2265.285 ( $p<.001$ ) olarak hesaplanmış olup, bu değerler verilerin faktör analizi yapılabilmesi için uygunluğunu ifade etmektedir. Açımlayıcı faktör analizine ait sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

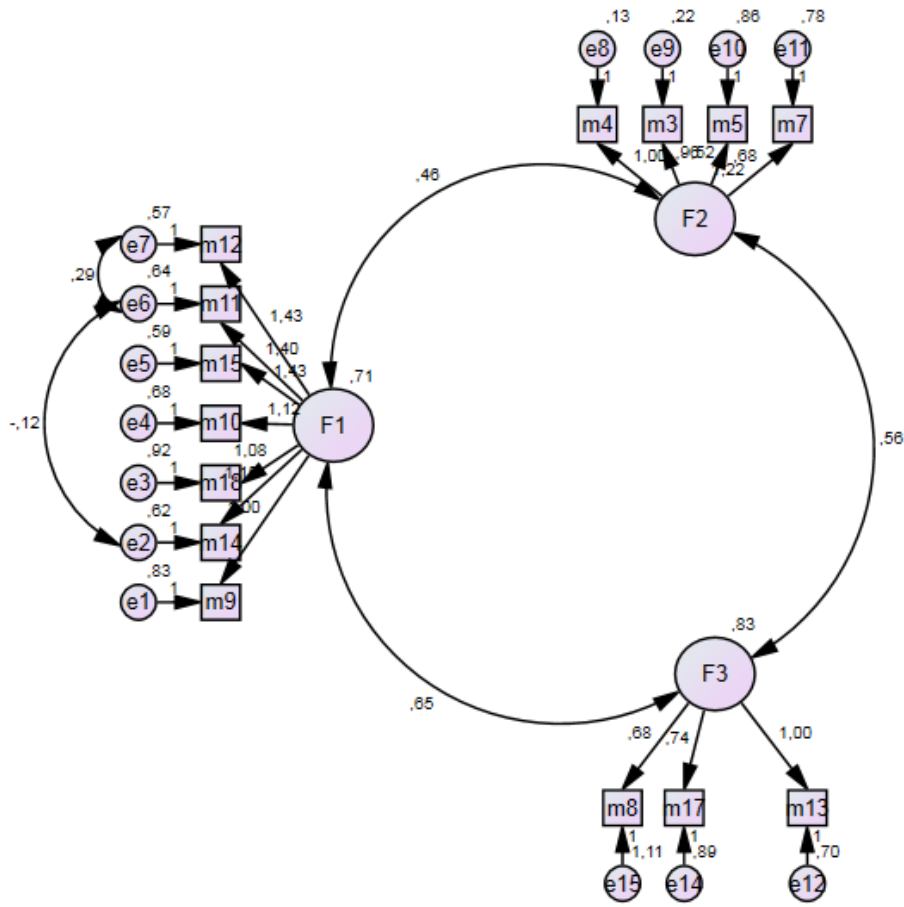
**Tablo 23.** ÖSKT Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları

Madde	Döndürme Sonrası Yük Değerleri		
	F1	F2	F3
12	.876		
11	.823		
15	.770		
10	.731		
18	.701		
14	.656		
9	.584		
4		.887	

3	.875	
5	.697	
7	.624	
8		.717
17		.621
13		.554
<hr/>		
Açıklanan Varyans: % 66.45		
Faktör 1: % 47.63		
Faktör 2: % 11.97		
Faktör 3: % 6.84		

Analiz sonucunda varyansın %66.45'ini açıklayan 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Veriler incelendiğinde 1, 2, 6 ve 16. maddelerin birden fazla faktörde eşit faktör yüklerinde temsil edildikleri görülmüş, uygulamada özellikle doğrulayıcı faktör analizi için bir maddenin birden fazla faktörde yer alması sorun yaratacağı için (Kartal ve Bardakçı, 2018) bu maddeler ölçekten çıkarılarak faktör analizi tekrar edilmiştir.

Yapılan son analizler neticesinde toplam varyansın %66.45'ine denk gelen, özdeğeri 1 ve üzerinde olan 3 faktör elde edilmiştir. İlk faktör 7 maddeden (12, 11, 15, 10, 18, 14, 9), ikinci faktör 4 maddeden (4, 3, 5, 7), üçüncü faktör 3 maddeden (8, 17, 13) oluşmaktadır. Maddelerin faktör yükleri .554 ile .887 arasında değişmektedir. Ölçekten çıkarılan 3 maddeden sonra geriye kalan 14 madde için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır (Şekil 9).



Şekil 9. ÖSKT Ölçeğine İlişkin Yapısal Model

DFA analizi sonuçları incelendiğinde ortaya konan modelin araştırmadan elde edilen verilerle uyum içerisinde olduğu görülmektedir ( $\chi^2/df = 2.69$ ; CFI = 0.930; IFI = 0.930; NFI = 0.912; RMSEA = 0.042). Faktörlere ait yük değerleri 0.554 ile 0.887 arasındadır. Bunun yanında ölçeğe ait maddelerin faktör yükleri de anlamlı ( $p < .05$ ) bulunmuştur. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu ortaya konan yapısal model AFA verileri ile örtüşmektedir.

### 3.3.3.2. ÖSKT Ölçeğinin Uyum Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin uyum geçerliğini ortaya koymak için hesaplanan Faktör Yükleri, AVE ve CR değerleri Tablo 24’te verilmiştir.



**Tablo 24.** *ÖSKT Standart Faktör Yükleri, AVE ve CR değerleri*

Madde	F1 (Kapsamlılık)	F2 (Etkileşimsellik)	F3 (Sorulara Yanıt Verme)
12	.876		
11	.823		
15	.770		
10	.731		
18	.701		
14	.656		
9	.584		
4		.887	
3		.875	
5		.697	
7		.624	
8			.717
17			.621
13			.554
AVE	0.59	0.60	0.51
CR	0.72	0.81	0.76

Ölçekte yer alan faktörlerin AVE değerlerinin 0.50 üzerinde olması, ölçeğin uyum geçerliliğinin olduğunu göstermektedir. CR değerleri incelendiğinde Faktör1, Faktör2 ve Faktör3'te 0.70'in üzerinde bulunmuş olup, bu değerler faktörlerin "yüksek" düzeyde yapı güvenilirliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir (Hair vd., 2009).

### 3.3.3.3. ÖSKT Ölçeğinin Ayırma Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Ayırma geçerliliğini tespit etmek amacıyla hesaplanan AVE değerleri ile, korelasyon katsayılarının kareleri Tablo 25'te görülmektedir.

**Tablo 25.** *ÖSKT Ölçeği Korelasyon Değerlerinin Kareleri ve AVE Değerleri*

Faktörler	F1	F2	F3
F1(AVE=0.59)	1		
F2 (AVE=0.60)	0.24	1	
F3 (AVE=0.51)	0.36	0.32	1

Tablo 25'teki veriler incelendiğinde ÖSKT ölçeği için ayırma geçerliliğinin sağlandığı görülmektedir ( $AVE_{F1} = 0.53 > 0.35$ ;  $AVE_{F2} = 0.51 > 0.35$ ). Analiz sonuçları ÖSKT ölçeğinin uyum geçerliğinin yanı sıra ayırma geçerliğine de sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 3.3.3.4. ÖSKT Ölçeğinin Madde Analizine İlişkin Bulgular

Ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin hedefleri doğrultusunda çalışıp çalışmadığını ortaya koymak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Bunun yanında her bir maddenin gerçekten bireyleri ayırt etme özelliğine sahip olup olmadığı belirlemek için ayırt edicilik analizi yapılmıştır. T değerleri de incelenerek yorumlanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 26'da görülmektedir.

**Tablo 26.** *ÖSKT Madde Analizi ve % 27 Alt-Üst Gruplar Arasındaki Farklar*

Ölçek Maddeleri	t değerleri	p	Madde Toplam Korelasyonu
3	8.512	.00	.558
4	9.496	.00	.591
5	5.516	.00	.369
7	10.027	.00	.635
8	6.691	.00	.472
9	10.665	.00	.674
10	13.900	.00	.699
11	23.879	.00	.759
12	18.033	.00	.764
13	11.705	.00	.638
14	12.245	.00	.701
15	19.083	.00	.766
17	7.733	.00	.481
18	12.962	.00	.637

Tablo 26 incelendiğinde maddelere ait korelasyon değerlerinin .369 ile .766 arasında olduğu görülmektedir. T değerleri de oldukça yüksek olarak (5.516-23.879 arası) hesaplanmıştır. Madde korelasyonları literatürde belirtilen sınırlardan ( $>0.30$ ) yüksek olarak bulunmuştur (Büyüköztürk, 2004). Bu durum ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin genelini temsil ettiğini göstermektedir. Ölçeğe ait maddelerin ayırt edicilik güçlerinin

uygun olduğu ( $p<.05$ ) tespit edilmiştir. T değerlerinin yüksek olması da maddelerin ayırt edicilik güçlerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018).

### 3.3.3.5. ÖSKT Ölçeğinin Güvenilirlik Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirliğinin analizi Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler Tablo 27’de görülmektedir.

**Tablo 27. ÖSKT Madde ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları**

Madde No	Cronbach $\alpha$	Alt Boyutlar	Cronbach $\alpha$
12	.910		
11	.910		
15	.910		
10	.912	F1	.910
18	.914		
14	.912		
9	.913		
4	.916		
3	.917	F2	.916
5	.922		
7	.915		
8	.919		
17	.919	F3	.919
13	.914		

KSDEH ölçeğine ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .920 olarak hesaplanmıştır. Faktör 1’e ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .910, Faktör 2’ye ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .916, Faktör 3’e ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .919 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucu elde edilen Cronbach alfa değerleri “kabul edilebilir (.70-.1 arası)” seviyededir (Kalaycı, 2010).

Sonuç olarak analizlerden önce 18 maddeden oluşan ÖSKT’den 3 madde çıkarılmıştır. ÖSKT ölçeği 14 madde ve 3 faktörden oluşmuştur. Faktörlerden birincisine gerçek yaşam etkinliklerini içerdiği için “kapsamlılık”, ikincisine öğrencilerin gerçek yaşam sözel iletişim durumlarında olduğu gibi veya daha fazla katılımcının değişen amaçlar doğrultusunda değişen içerikte etkileşimde buldukları için “etkileşimsellik”, üçüncüsüne ise sınırlı uzunluktaki konuşmalar gerektirdiği için “sorulara yanıt verme” ismi verilmiştir.

### 3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Gerekli izinler alındıktan sonra verilerin sağlıklı toplanabilmesi için kişisel bilgi formu, ve ÖSYU, KSDEH, ÖSKT ölçekleri araştırmacı tarafından internet sitesine yüklenmiştir. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlere e-posta yoluyla ulaşılarak anketleri doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlerden gönüllü olanlar çalışmaya katılmışlardır. Sistem üzerinden veri toplama süreci 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında yaklaşık olarak 3 ay sürmüştür. Verilerin doğruluğunu teyit etmek ve mükerrer dolulukları tespit etmek için formu dolduran katılımcıların ip adresleri ve zaman damgaları sistemden alınmıştır.

### 3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecine yönelik uygulamaları kullanma durumları, ölçme sürecinde dikkat ettikleri hususlar ve kullandıkları teknikler olarak belirlenen problemlerin yanıtlanması için sormacadaki sorulara ait frekans, yüzde değerleri ile ortalama ve standart değerleri birlikte tablo halinde verilmiş, ayrıca sormacada yer alan her bir maddeye ait frekans tablosu hazırlanmış, frekans değerleri bar grafiği şeklinde sunulmuştur.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını test eden birçok test olmakla birlikte SPSS programı Kolmogrov- Simirnov ve Shapiro Wilk testleri ile analiz yapmaktadır. Veri sayısı 29 ve 29'dan fazla ise Kolmogrov- Simirnov, 29'dan az ise Shapiro Wilk testi kullanılır (Kalaycı, 2010). Bu çalışmada veri sayısı 29'un üzerinde olduğu için Kolmogrov-Simirnov testi kullanılmıştır.

Sormacanın alt faktörlerine ve ÖSKT ölçeğinin tamamına ait verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle yaş ve hizmet süresi değişkenlerinin alt faktörler üzerindeki etkilerini incelemek için Kruskal Wallis Testi, test sonucu hangi gruplar arasında fark olduğunu ortaya koymak için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Cinsiyet, ölçme değerlendirme dersi alma durumu, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, konuşma becerilerinin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği konusunda eğitim alma durumu değişkenlerinin alt faktörler ve ÖSKT ölçeğinin tamamı üzerindeki etkilerini belirleyebilmek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Araştırmanın 4. alt probleminin çözümü için yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin okudukları fakültelere göre ölçme değerlendirme dersi alma oranlarına ilişkin çapraz tablo (crosstab) hazırlanmış, sonuçlar frekans ve yüzde olarak sunulmuştur.

## 4. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları, araştırmaya ait alt problemlere uygun olarak, ilgili araştırmalarla desteklenerek yorumlanmıştır.

### 4.1. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİN ÖLÇME SÜRECİNE YÖNELİK UYGULAMALARI KULLANMA DURUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecine yönelik uygulamaları kullanma durumları nasıldır?” şeklinde belirlenen araştırmanın birinci alt probleminin yanıtlanması için öğretmenlere toplam 29 soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin değerler Tablo 28’de görülmektedir.

**Tablo 28.** Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecine Yönelik Uygulamaları Kullanma Sıklığı Oranları

Konuşma Becerisini Ölçme Sürecine Yönelik Uygulamalar	n	$\bar{X}$	ss	Hiç		Çok az		Bazen		Sıklıkla		Her zaman	
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
S1	218	4.78	0.52	2	0.9	0	0	0	0	38	17.4	178	81.7
S2	218	4.83	0.46	0	0	2	0.9	2	0.9	26	11.9	188	86.2
S3	218	4.19	1.04	4	1.8	16	7.3	30	13.8	51	23.4	117	53.7
S4	218	4.36	0.99	9	4.1	4	1.8	17	7.8	57	26.1	131	60.1
S5	218	3.66	1.17	14	6.4	20	9.2	54	24.8	67	30.7	63	28.9
S6	218	3.27	1.25	29	13.3	24	11	63	28.9	63	28.9	39	17.9
S7	218	4.67	0.57	0	0	1	0.5	9	4.1	50	22.9	158	72.5
S8	218	3.33	1.34	35	16.1	18	8.3	53	24.3	63	28.9	49	22.5
S9	218	3.13	1.65	66	30.3	14	6.4	34	15.6	32	14.7	72	33
S10	218	3.19	1.64	61	28	16	7.3	37	17	28	12.8	76	34.9
S11	218	3.19	1.57	58	26.6	12	5.5	43	19.7	39	17.9	66	30.3
S12	218	3.10	1.67	70	32.1	12	5.5	32	14.7	33	15.1	71	32.6
S13	218	3.58	1.27	24	11	19	8.7	39	17.9	77	35.3	59	27.1
S14	218	2.84	1.32	52	23.9	29	13.3	62	28.4	51	23.4	24	11

S15	218	3.19	1.51	51	23.4	24	11	30	13.8	58	26.6	55	25.2
S16	218	3.28	1.29	24	11	36	16.5	64	29.4	42	19.3	52	23.9
S17	218	4.18	1.07	8	3.7	11	5	29	13.3	55	25.2	115	52.8
S18	218	3.53	1.41	33	15.1	19	8.7	37	17	57	26.1	72	33
S19	218	4.53	0.71	1	0.5	3	1.4	14	6.4	60	27.5	140	64.2
S20	218	3.56	1.38	27	12.4	24	11	41	18.8	51	23.4	75	34.4
S21	218	2.91	1.46	61	28	21	9.6	50	22.9	48	22	38	17.4
S22	218	2.93	1.37	51	23.4	28	12.8	55	25.2	52	23.9	32	14.7
S23	218	2.40	1.58	109	50	12	5.5	33	15.1	27	12.4	37	17
S24	218	4.24	0.91	3	1.4	6	2.8	34	15.6	67	30.7	108	49.5
S25	218	3.98	0.99	4	1.8	14	6.4	43	19.7	77	35.3	80	36.7
S26	218	4.21	0.90	2	0.9	11	5	26	11.9	78	35.8	101	46.3
S27	218	4.68	0.52	0	0	0	0	6	2.8	57	26.1	155	71.1
S28	218	4.70	0.51	0	0	1	0.5	3	1.4	56	25.7	158	72.5
S29	218	4.75	0.48	0	0	1	0.5	2	0.9	47	21.6	168	77.1

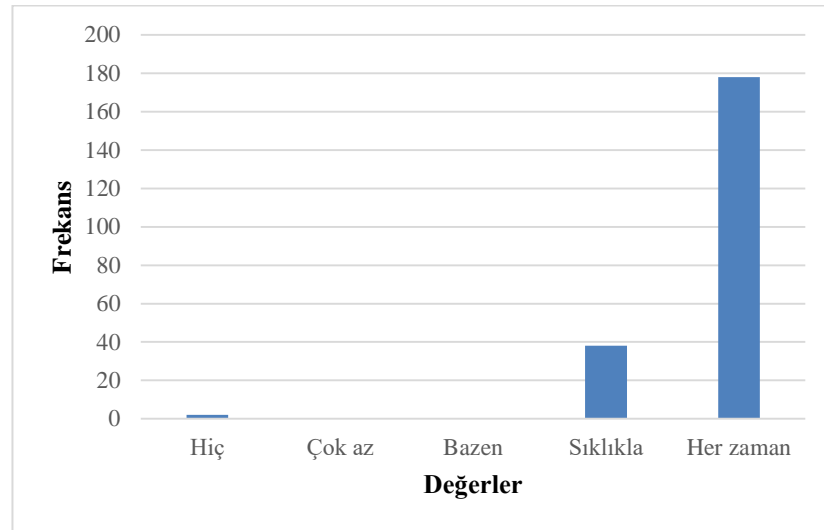
Tablo 28 incelendiğinde 26. soruya 61 öğretmen (%28) Hiç, 21 öğretmen ise (%9.6) Çok Az seçeneğini işaretlemişler ( $\bar{X}=2.91$ ) ve konuşma sınavında üç ya da daha fazla öğrencinin verilen bir konu hakkında tartışmasını/konuşmasını tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 51'i (%23.4) Hiç, 28'i (%12.8) Çok Az seçeneğini işaretlemişler ( $\bar{X}=2.93$ ) ve değerlendirmede öğrencinin diğer becerilerden aldığı puanı dikkate almadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden 178'i (%81.7) Her zaman seçeneğini işaretleyerek ( $\bar{X}=4.78$ ) konuşma becerisini değerlendirme sürecinde öğrencilerle ön yargısız bir şekilde iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 188'i ise (%86.2) Her zaman seçeneğini işaretleyerek ( $\bar{X}=4.83$ ) değerlendirmede her öğrenciye eşit mesafede durduklarını belirtmişlerdir.

#### 4.1.1. Konuşma Becerisini Değerlendirme Sürecinde Öğrencilerle Ön Yargısız Bir Şekilde İletişim Kurma

“Konuşma becerisini değerlendirme sürecinde öğrencilerle ön yargısız bir şekilde iletişim kurarım.” ifadesine öğretmenlerin 2'si (%0.9) Hiç, 38'i (%17.4) Sıklıkla, 178'i ise (%81.7) Her zaman cevabını vermişlerdir (Tablo 29). Şekil 10 incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrencilerle önyargısız iletişim kurduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

**Tablo 29.** Öğrencilerle Ön Yargısız Bir Şekilde İletişim Kurma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	2	0.9
Çok az	0	0
Bazen	0	0
Sıklıkla	38	17.4
Her zaman	178	81.7



**Şekil 10.** Öğrencilerle Ön Yargısız Bir Şekilde İletişim Kurma İfadesine Yönelik Sonuçlar

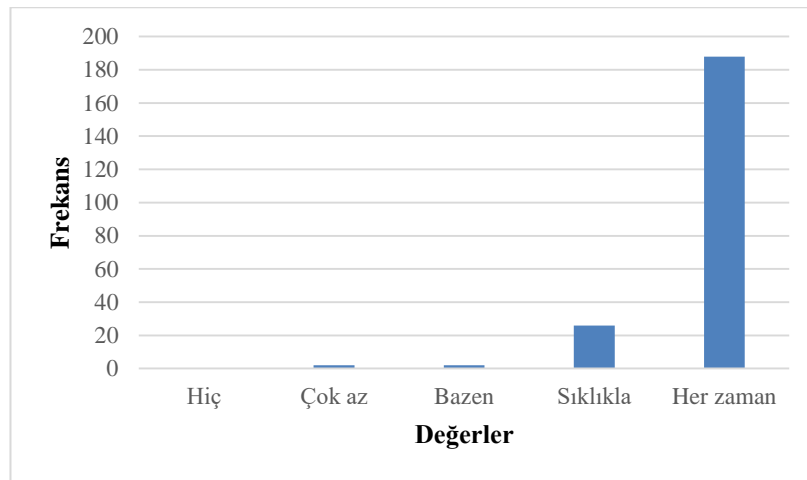
#### 4.1.2. Konuşma Becerisini Değerlendirme Sürecinde Her Öğrenciye Eşit Mesafede Durma

Öğretmenlerin “Konuşma becerisini değerlendirme sürecinde her öğrenciye eşit mesafede dururum.” ifadesine verdikleri yanıtlar incelendiğinde 2 öğretmen (%0.9) Çok az ve (%0.9) Bazen, 26 öğretmen (%11.9) Sıklıkla, 188 öğretmen (%86.2) ise Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 30) ve değerlendirme sürecinde her öğrenciye eşit mesafede durduklarını belirtmişlerdir (Şekil 11).



**Tablo 30.** Değerlendirme Sürecinde Her Öğrenciye Eşit Mesafede Durma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	0	0
Çok az	2	0.9
Bazen	2	0.9
Sıklıkla	26	11.9
Her zaman	188	86.2



**Şekil 11 .** Değerlendirme Sürecinde Her Öğrenciye Eşit Mesafede Durma İfadesine Yönelik Sonuçlar

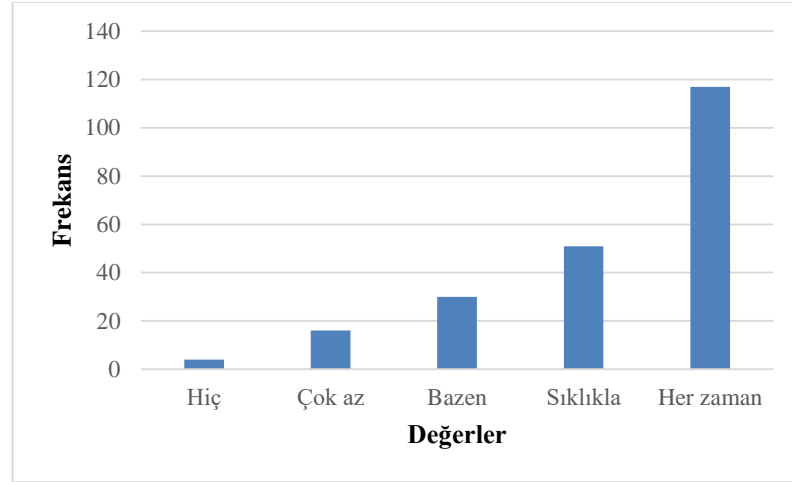
#### 4.1.3. Değerlendirme Sırasında Birden Fazla Puanlayıcı Olmasını Tercih Etme

“Değerlendirme sırasında birden fazla puanlayıcı olmasını tercih ederim.” ifadesine öğretmenlerin 4’ü (%1.8) Hiç, 16’sı (%7.3) Çok az, 30’u (%13.8) Bazen, 51’i (%23.4) Sıklıkla ve 117’si (%53.7) Her zaman yanıtını vererek (Tablo 31), değerlendirme sırasında birden fazla puanlayıcı olmasını tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Şekil 12).

**Tablo 31.** Değerlendirme Sırasında Birden Fazla Puanlayıcı Olmasını Tercih Etme İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	4	1.8
Çok az	16	7.3
Bazen	30	13.8

Sıklıkla	51	23.4
Her zaman	117	53.7



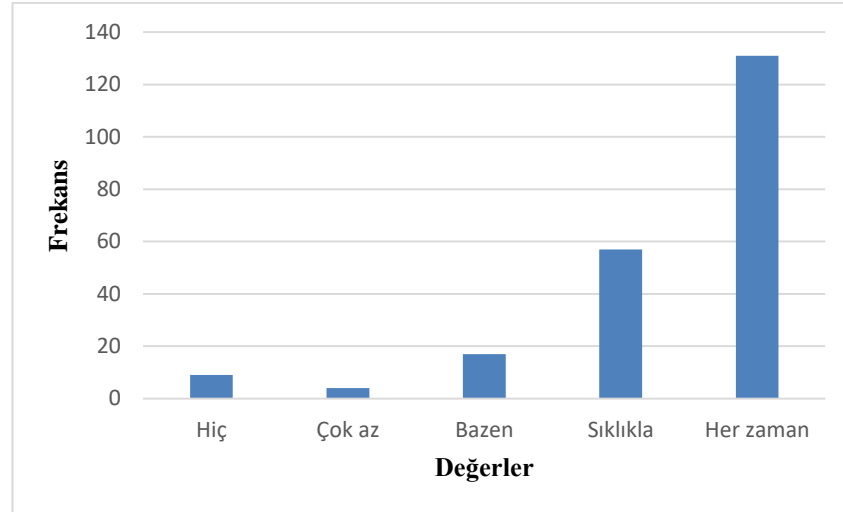
**Şekil 12.** Değerlendirme Sırasında Birden Fazla Puanlayıcı Olmasını Tercih Etme İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.1.4. Değerlendirme Sırasında Bir Ölçek Kullanma

“Değerlendirme sırasında bir ölçek kullanırım.” ifadesine 218 öğretmenden 9’u Hiç (%4.1), 4’ü Çok az (%1.8), 17’si Bazen (%7.8), 57’si Sıklıkla (%26.1) ve 131’i (%60.1) Her zaman yanıtını vermişler (Tablo 32) ve değerlendirme sırasında bir ölçek kullandıklarını belirtmişlerdir (Şekil 13).

**Tablo 32.** Değerlendirme Sırasında Bir Ölçek Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	9	4.1
Çok az	4	1.8
Bazen	17	7.8
Sıklıkla	57	26.1
Her zaman	131	60.1



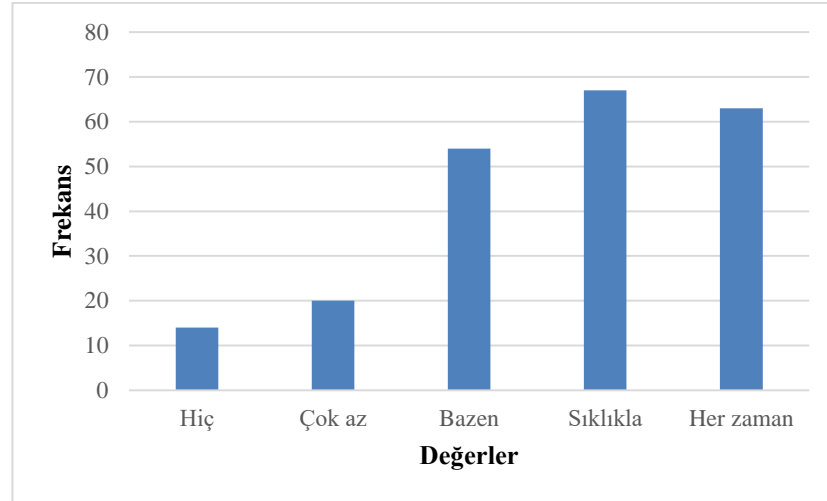
**Şekil 13.** Değerlendirme Sırasında Bir Ölçek Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.1.5. Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Analitik Ölçek Kullanma

“Öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek için analitik ölçek kullanırım.” ifadesine öğretmenlerin 14’ü (%6.4) Hiç, 20’si (%9.2) Çok az, 54’ü (%24.8) Bazen, 67’si (%30.7) Sıklıkla, 63’ü (%28.9) ise Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 33) ve öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek için analitik ölçek kullandıklarını belirtmişlerdir (Şekil 14).

**Tablo 33.** Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Analitik Ölçek Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	14	6.4
Çok az	20	9.2
Bazen	54	24.8
Sıklıkla	67	30.7
Her zaman	63	28.9



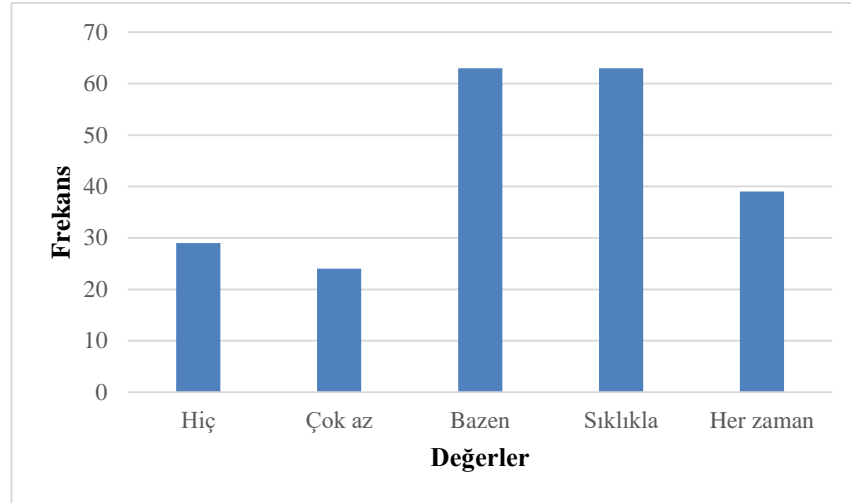
**Şekil 14.** Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Analitik Ölçek Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.1.6. Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Bütüncül Ölçek Kullanma

“Öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek için bütüncül ölçek kullanırım.” ifadesine öğretmenlerden 29’u Hiç (%13.3), 24’ü Çok az (%11), 63’ü Bazen (%28.9) ve Sıklıkla (%28.9) ve 39’u ise Her zaman (%17.9) yanıtını vermişlerdir (Tablo 34). Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde yaklaşık %25’inin bütüncül ölçek kullanmadıkları, sadece %17.9’unun Her zaman bütüncül ölçek kullandıkları görülmektedir (Şekil 15).

**Tablo 34.** Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Bütüncül Ölçek Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	29	13.3
Çok az	24	11.0
Bazen	63	28.9
Sıklıkla	63	28.9
Her zaman	39	17.9



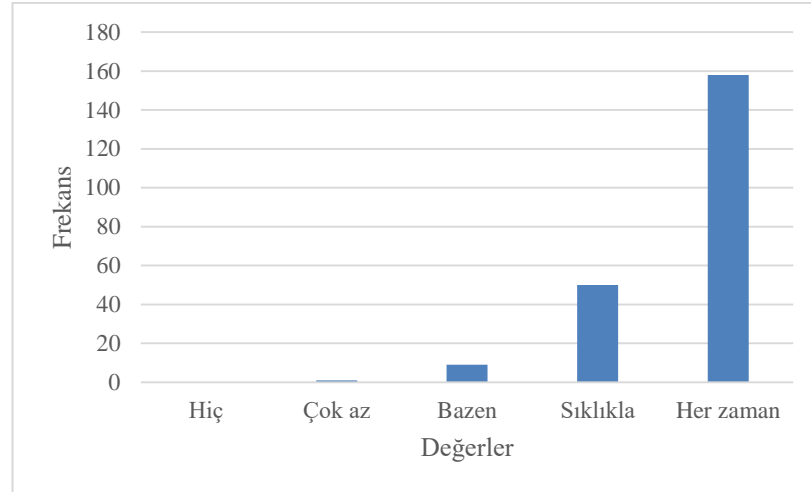
**Şekil 15.** Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Bütüncül Ölçek Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.1.7. Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Hem Analitik Hem Bütüncül Ölçek Kullanma

“Öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek için hem analitik hem bütüncül ölçek kullanırım.” ifadesine öğretmenlerin sadece 1’i (%0.5) Çok az, 9’u (%4.1) Bazen, 50’si (%22.9) Sıklıkla, 158’i (%72.5) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 35) ve öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek için hem analitik hem bütüncül ölçek kullandıklarını belirtmişlerdir (Şekil 16).

**Tablo 35.** Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Hem Analitik Hem Bütüncül Ölçek Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	0	0
Çok az	1	0.5
Bazen	9	4.1
Sıklıkla	50	22.9
Her zaman	158	72.5



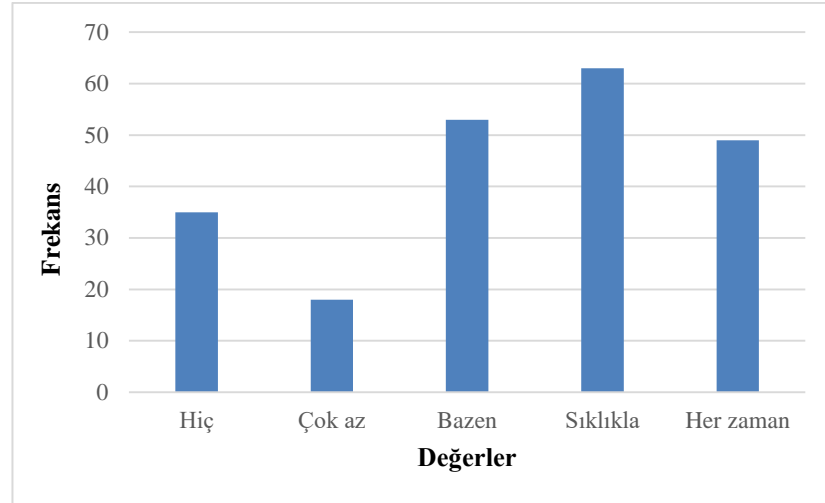
**Şekil 16.** Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Ölçmek İçin Hem Analitik Hem Bütüncül Ölçek Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.1.8. Değerlendirme Sürecinde Peşin Fikirli Olmaktan Kaçınma

“Değerlendirme sürecinde peşin fikirli olmaktan kaçınıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 63’ü (%28.9) Sıklıkla, 49’u (%49) Her zaman seçeneğini işaretlemişlerdir (Tablo 36). Yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık yarısının değerlendirme sürecinde peşin fikirli olmaktan kaçındıkları görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin 35’inin (%16.1) Hiç, 18’inin (%8.3) Çok az seçeneğini işaretleyerek yaklaşık %25 civarında değerlendirme sürecinde peşin fikirli olduklarını ifade etmişlerdir (Şekil 17).

**Tablo 36.** Değerlendirme Sürecinde Peşin Fikirli Olmaktan Kaçınma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	35	16.1
Çok az	18	8.3
Bazen	53	24.3
Sıklıkla	63	28.9
Her zaman	49	22.5



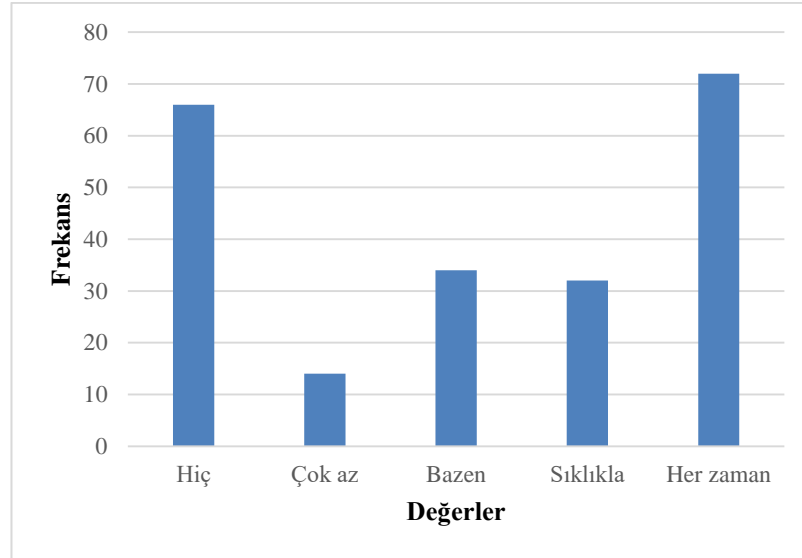
**Şekil 17.** Değerlendirme Sürecinde Peşin Fikirli Olmaktan Kaçınma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.1.9. Konuşma Sınavını Ses Kayıt Cihazı İle Kayıt Altına Alma

“Konuşma sınavını ses kayıt cihazı ile kayıt altına alırım.” ifadesine öğretmenlerin 66’sı (%30.3) Hiç, 14’ü (%6.4) Çok az, 34’ü (%15.6) Bazen, 32’si (%14.7) Sıklıkla ve 72’si (%33.0) Her zaman seçeneğini işaretlemişlerdir (Tablo 37). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %36.7’sinin sınav esnasında ses kaydını yapmadıkları, %15.6’sının ise bazen ses kaydı yaptıkları görülmektedir (Şekil 18).

**Tablo 37.** Konuşma Sınavını Ses Kayıt Cihazı İle Kayıt Altına Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	66	30.3
Çok az	14	6.4
Bazen	34	15.6
Sıklıkla	32	14.7
Her zaman	72	33.0



**Şekil 18.** *Konuşma Sınavını Ses Kayıt Cihazı İle Kayıt Altına Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

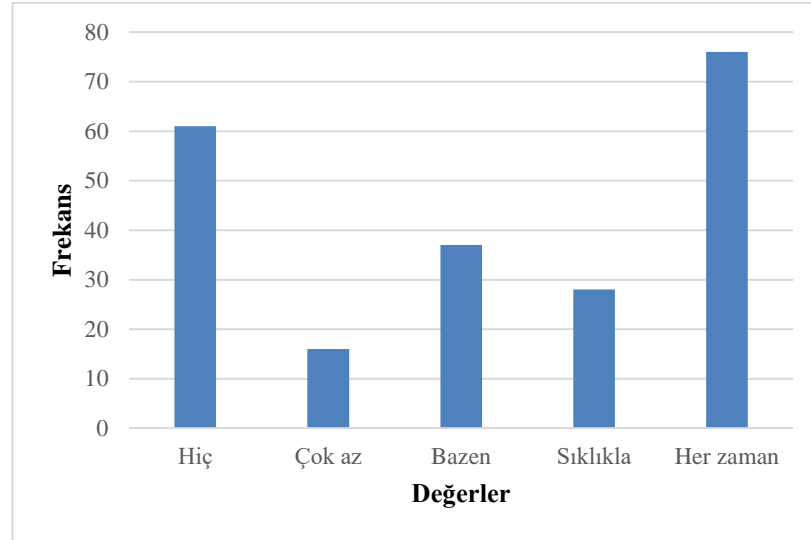
#### 4.1.10. Ses ve Değerlendirme Dosyalarını Arşivleme

“Ses ve değerlendirme dosyalarını arşivlerim.” ifadesine öğretmenlerin 61’i (%28.0) Hiç, 16’sı (%7.3) Çok az, 37’si (%17.0) Bazen, 28’i (%12.8) Sıklıkla ve 76’sı (%34.9) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 38). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin % 35.3’ünün hiç kayıt saklamadığı ya da çok az kayıt yaptığı, %17’sinin ise Bazen kayıtları sakladığı görülmektedir (Şekil 19).

**Tablo 38.** *Ses ve Değerlendirme Dosyalarını Arşivleme İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	61	28.0
Çok az	16	7.3
Bazen	37	17.0
Sıklıkla	28	12.8
Her zaman	76	34.9





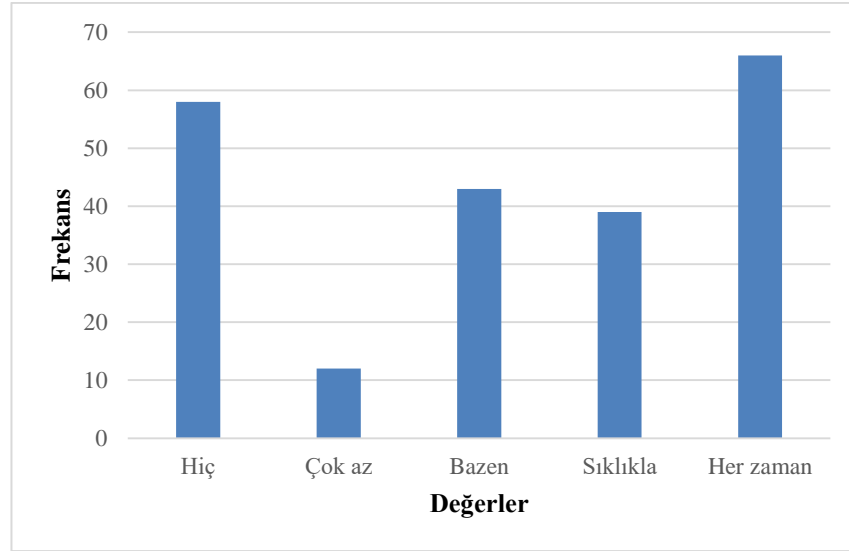
**Şekil 19.** Ses ve Değerlendirme Dosyalarını Arşivleme İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.1.11. Karar Verilemeyen Durumlarda Öğrencinin Konuşmalarını Tekrar Dinleme

“Karar veremediğim durumlarda öğrencinin konuşmalarını tekrar dinlerim.” ifadesine öğretmenlerin 58’i (%26.6) Hiç, 12’si (%5.5) Çok az, 43’ü (%19.7) Bazen, 39’u (%17.9) Sıklıkla ve 66’sı (%30.3) Her zaman yanıtlarını vermişlerdir (Tablo 39). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %26.6’sının kayıtları tekrar dinlemedikleri, % 5.5’inin ise kayıtları Çok az tekrar dinledikleri, öğretmenlerin %19.7’sinin ise kayıtları Bazen tekrar dinledikleri, öğretmenlerin % 48.2’sinin kayıtları Sıklıkla ve Her zaman tekrar dinledikleri (Şekil 20) görülmektedir.

**Tablo 39.** Karar Verilemeyen Durumlarda Öğrencinin Konuşmalarını Tekrar Dinlemeye Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	58	26.6
Çok az	12	5.5
Bazen	43	19.7
Sıklıkla	39	17.9
Her zaman	66	30.3



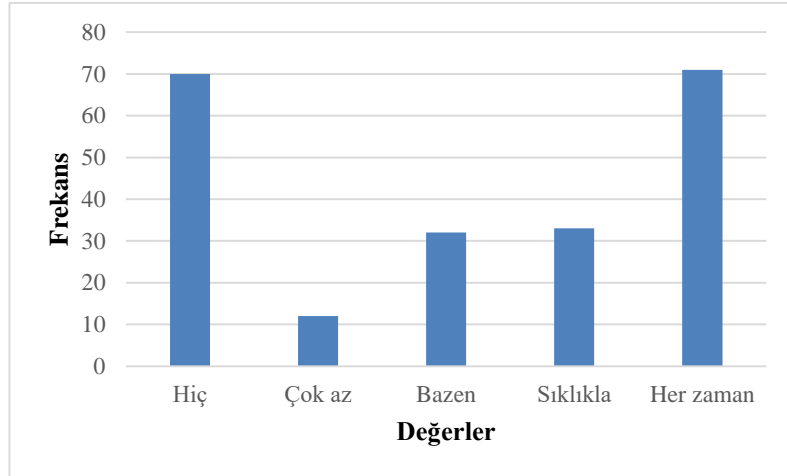
**Şekil 20.** Karar Verilemeyen Durumlarda Öğrencinin Konuşmalarını Tekrar Dinlemeye Yönelik Sonuçlar

#### 4.1.12. Öğrenci Konuşma Puanına İtiraz Ettiği Takdirde Ses Kaydını Tekrar Dinleme

“Öğrenci konuşma puanına itiraz ettiği takdirde ses kaydını tekrar dinlerim.” ifadesine 218 öğretmenin 70’i (%32.1) Hiç, 12’si (%5.5) Çok az, 32’si (%14.7) Bazen, 33’ü (%15.1) Sıklıkla, 7’i ise (%32.6) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 40). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %32.1’inin itiraz durumunda ses kaydını tekrar Hiç dinlemedikleri, %5.5’inin ise Çok az dinledikleri görülmektedir (Şekil 21).

**Tablo 40.** Öğrenci Konuşma Puanına İtiraz Ettiği Takdirde Ses Kaydını Tekrar Dinleme İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	70	32.1
Çok az	12	5.5
Bazen	32	14.7
Sıklıkla	33	15.1
Her zaman	71	32.6



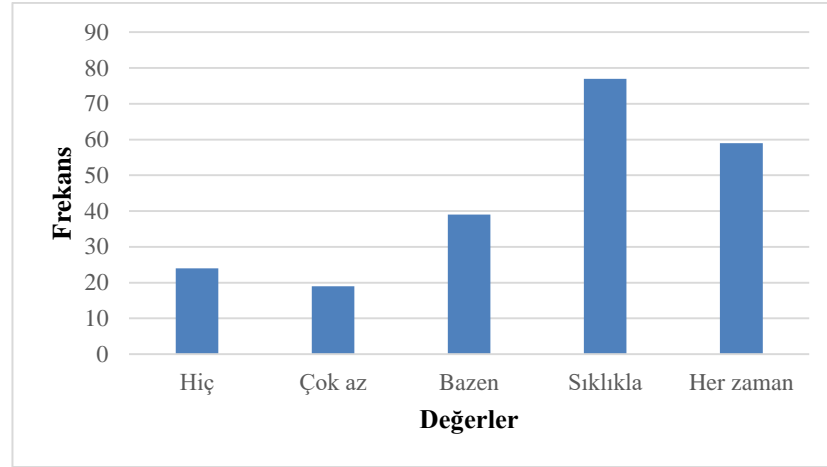
**Şekil 21.** Öğrenci Konuşma Puanına İtiraz Ettiği Takdirde Ses Kaydını Tekrar Dinleme İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.1.13. Öğrenci Başarısının Değerlendirmeyi Olumlu Etkilemesi

“Öğrencinin başarısı değerlendirmemi olumlu etkiler.” ifadesine öğretmenlerin 24’ü (%11.0) Hiç, 19’u (%8.7) Çok az, 39’u (%17.9) Bazen, 77’si (%35.3) Sıklıkla ve 59’u (%27.1) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 41). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %62.4’ü Sıklıkla ve Her zaman yanıtlarını vererek öğrencinin başarısının değerlendirmelerini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir (Şekil 22).

**Tablo 41.** Öğrenci Başarısının Değerlendirmeyi Olumlu Etkilemesi İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	24	11.0
Çok az	19	8.7
Bazen	39	17.9
Sıklıkla	77	35.3
Her zaman	59	27.1



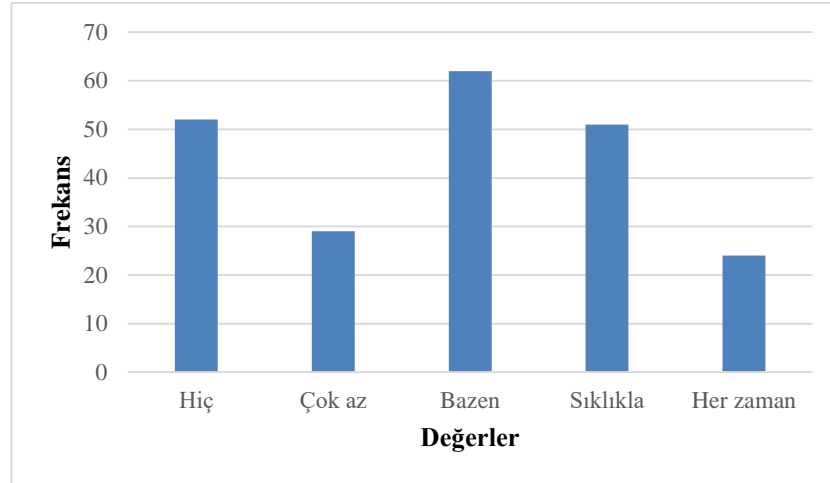
**Şekil 22.** Öğrenci Başarısının Değerlendirmeyi Olumlu Etkilemesi İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.1.14. Öğrenci Başarısızlığının Değerlendirmeyi Olumsuz Etkilemesi

“Öğrencinin başarısızlığı değerlendirmemi olumsuz etkiler.” ifadesine öğretmenlerin 52’si (%23.9) Hiç, 29’u (%13.3) Çok az, 62’si (%28.4) Bazen, 51’i (%23.4) Sıklıkla ve 24’ü (%11.2) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 42). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %37.2’sinin Hiç ve Çok az yanıtını vererek öğrencilerin başarısızlığının değerlendirmelerini olumsuz etkilemediğini, % 36.6’sının ise Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek öğrencilerin başarısızlığının değerlendirmelerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir (Şekil 23).

**Tablo 42.** Öğrenci Başarısızlığının Değerlendirmeyi Olumsuz Etkilemesi İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	52	23.9
Çok az	29	13.3
Bazen	62	28.4
Sıklıkla	51	23.4
Her zaman	24	11.2



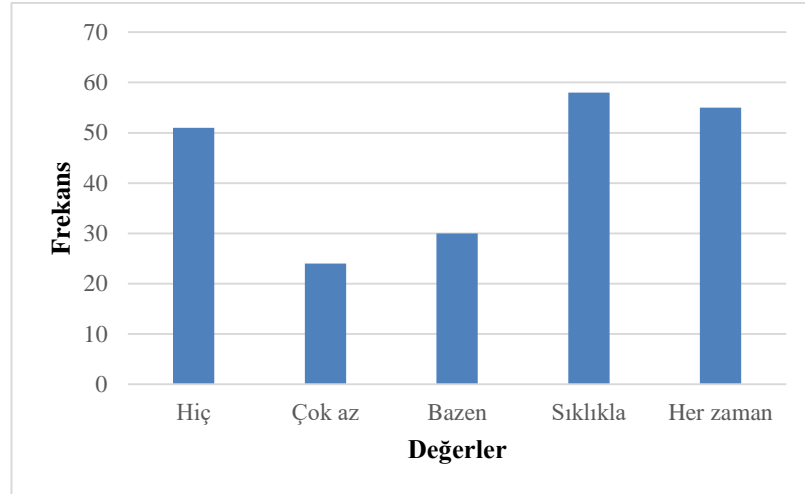
**Şekil 23.** Öğrenci Başarısızlığının Değerlendirmeyi Olumsuz Etkilemesi İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.1.15. Öğrencilerin Konuşma Performanslarını Değerlendirirken Cinsiyet, Yaş, Kişisel Özellikler Gibi Etkenleri Göz Önünde Bulundurma

“Öğrencilerin konuşma performanslarını değerlendirirken cinsiyet, yaş, kişisel özellikler gibi etkenleri göz önünde bulundururum.” ifadesine öğretmenlerin 51’i (%23.4) Hiç, 24’ü (%11.0) Çok az, 30’u (%13.8) Bazen, 58’i (%26.6) Sıklıkla ve 55’i (%25.2) Her zaman seçeneğini işaretlemişlerdir (Tablo 43). Analiz sonuçları değerlendirildiğinde öğretmenlerin %51.8’inin Sıklıkla ve Her zaman seçeneğini işaretleyerek öğrencilerin konuşma performanslarını değerlendirirken cinsiyet, yaş, kişisel özellikler gibi etkenleri göz önünde bulunduklarını, %23.4’ü ise bu etkenleri göz önünde Hiç bulundurmadıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 24).

**Tablo 43.** Öğrencilerin Konuşma Performanslarını Değerlendirirken Cinsiyet, Yaş, Kişisel Özellikler Gibi Etkenleri Göz Önünde Bulundurma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	51	23.4
Çok az	24	11.0
Bazen	30	13.8
Sıklıkla	58	26.6
Her zaman	55	25.2



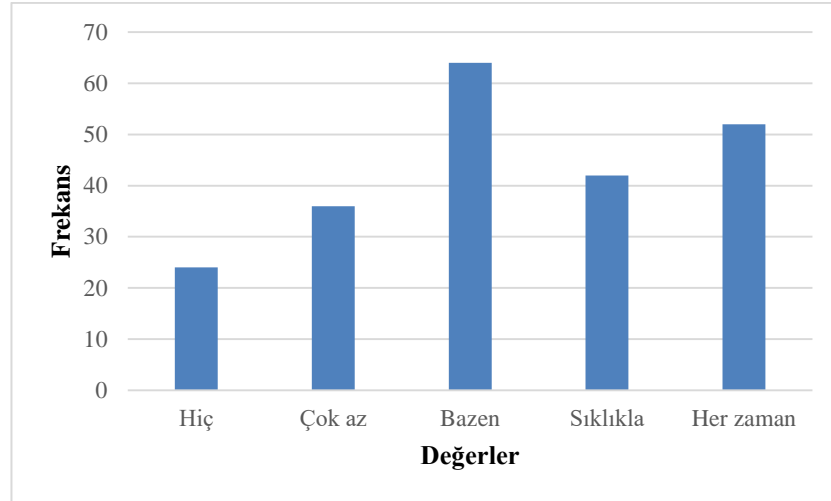
**Şekil 24.** Öğrencilerin Konuşma Performanslarını Değerlendirirken Cinsiyet, Yaş, Kişisel Özellikler Gibi Etkenleri Göz Önünde Bulundurma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.1.16. Sınav Sırasında İhtiyaç Durumunda Öğrencinin Sınıftan Çıkmasına İzin Verme

“Sınav sırasında ihtiyaç durumunda öğrencinin sınıftan çıkmasına izin veririm.” ifadesine öğretmenlerden 24’ü (%11.0) Hiç, 36’sı (%16.5) Çok az, 64’ü (%29.4) Bazen, 42’si (%19.3) Sıklıkla ve 52’si (%23.9) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 44). Öğretmenlerin % 43.2’si Sıklıkla ve Her zaman seçeneğini işaretleyerek sınav sırasında ihtiyaç durumunda öğrencinin sınıftan çıkmasına izin verdiklerini, %27.5’i Hiç ve Çok az seçeneğini işaretleyerek sınav sırasında ihtiyaç durumunda öğrencinin sınıftan çıkmasına izin vermediklerini belirtmişlerdir (Şekil 25).

**Tablo 44.** Sınav Sırasında İhtiyaç Durumunda Öğrencinin Sınıftan Çıkmasına İzin Verme İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	24	11.0
Çok az	36	16.5
Bazen	64	29.4
Sıklıkla	42	19.3
Her zaman	52	23.9



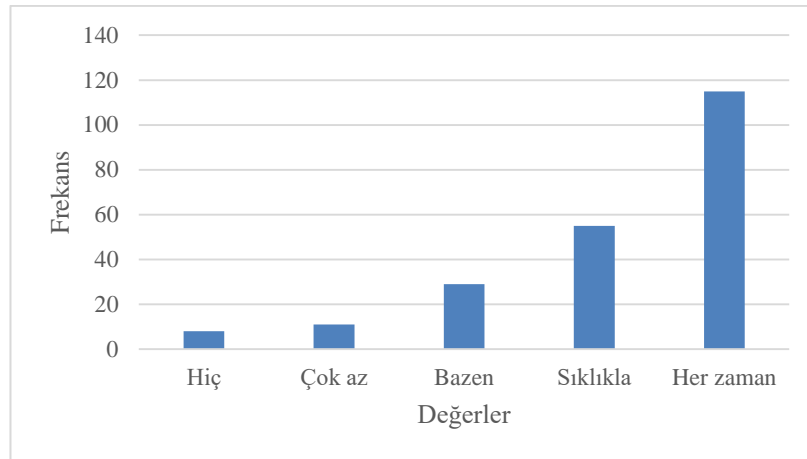
**Şekil 25.** *Sınav Sırasında İhtiyaç Durumunda Öğrencinin Sınıftan Çıkmasına İzin Verme İfadesine Yönelik Sonuçlar*

#### 4.1.17. Öğrencinin Kaç Dakika Konuşacağını Sınava Başlamadan Önce Belirtme

“Öğrencinin kaç dakika konuşacağını sınava başlamadan önce belirtirim.” ifadesine öğretmenlerin 8’i (%3.7) Hiç, 1’i (%5.0) Çok az, 29’u (%13.3) Bazen, 55’i (%25.2) Sıklıkla ve 115’i (%52.8) Her zaman seçeneğini işaretlemişler (Tablo 45) ve öğrencilerin kaç dakika konuşacağını sınava başlamadan önce belirttiklerini ifade etmişlerdir (Şekil 26).

**Tablo 45.** *Öğrencinin Kaç Dakika Konuşacağını Sınava Başlamadan Önce Belirtme İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	8	3.7
Çok az	11	5.0
Bazen	29	13.3
Sıklıkla	55	25.2
Her zaman	115	52.8



**Şekil 26.** Öğrencinin Kaç Dakika Konuşacağını Sınava Başlamadan Önce Belirtme İfadesine Yönelik Sonuçlar

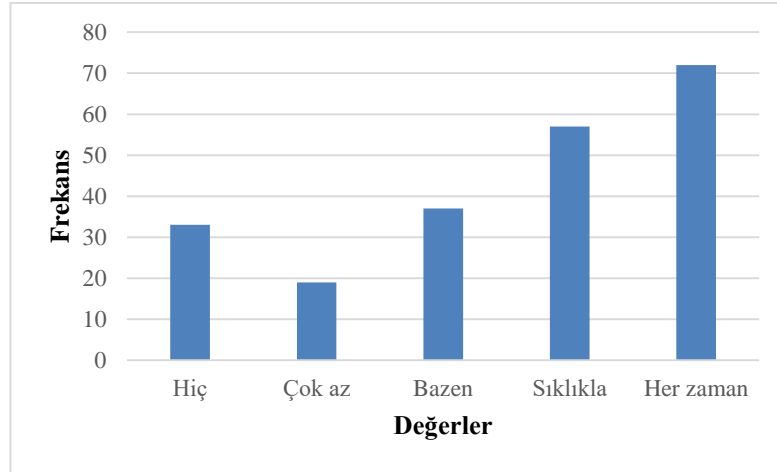
#### 4.1.18. Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçütlerini Adaylara Önceden Söyleme

“Konuşma becerisini değerlendirme ölçütlerini adaylara önceden söylerim.” ifadesine 218 öğretmenden 33’ü (%15.1) Hiç, 19’u (%8.7) Çok az, 37’si (%17.0) Bazen, 57’si (%26.1) Sıklıkla ve 72’si (%33.0) Her zaman yanıtını vermişlerdir. Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin % 15.1’inin konuşma becerisini değerlendirme ölçütlerini adaylara önceden Hiç söylemedikleri görülmektedir (Tablo 46). Öğretmenlerin %59.1’i Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek konuşma becerisini değerlendirme ölçütlerini adaylara önceden söylediklerini ifade etmişlerdir (Şekil 27).

**Tablo 46.** Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçütlerini Adaylara Önceden Söyleme İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	33	15.1
Çok az	19	8.7
Bazen	37	17.0
Sıklıkla	57	26.1
Her zaman	72	33.0





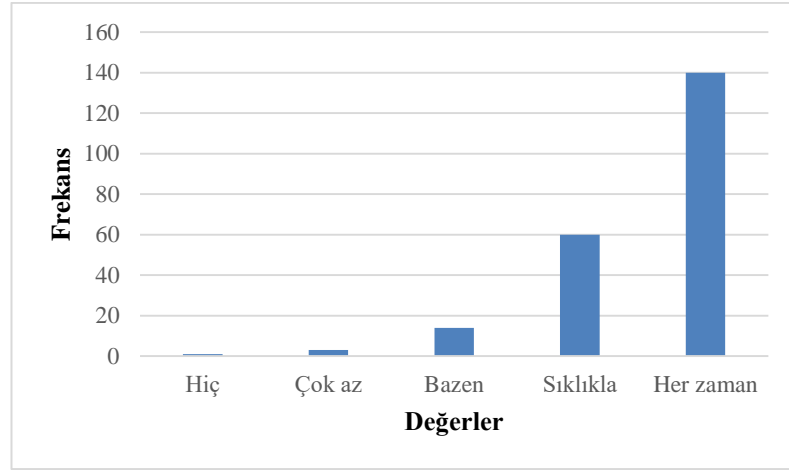
**Şekil 27.** *Konusma Becerisini Değerlendirme Ölçütlerini Adaylara Önceden Söyleme İfadesine Yönelik Sonuçlar*

#### 4.1.19. Konuşmaya Başlamadan Önce Adaylara Düşünceleri İçin Zaman Verme

“Konuşmaya başlamadan önce adaylara düşünceleri için zaman veririm.” ifadesine öğretmenlerden sadece 1’i (%0.5) Hiç, 3’ü (%1.4) Çok az, 14’ü (%6.4) Bazen, 60’ı (%27.5) Sıklıkla ve 140’ı (%64.2) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 47) ve konuşmaya başlamadan önce adaylara düşünceleri için zaman verdiklerini belirtmişlerdir (Şekil 28).

**Tablo 47.** *Konuşmaya Başlamadan Önce Adaylara Düşünceleri İçin Zaman Verme İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	1	0.5
Çok az	3	1.4
Bazen	14	6.4
Sıklıkla	60	27.5
Her zaman	140	64.2



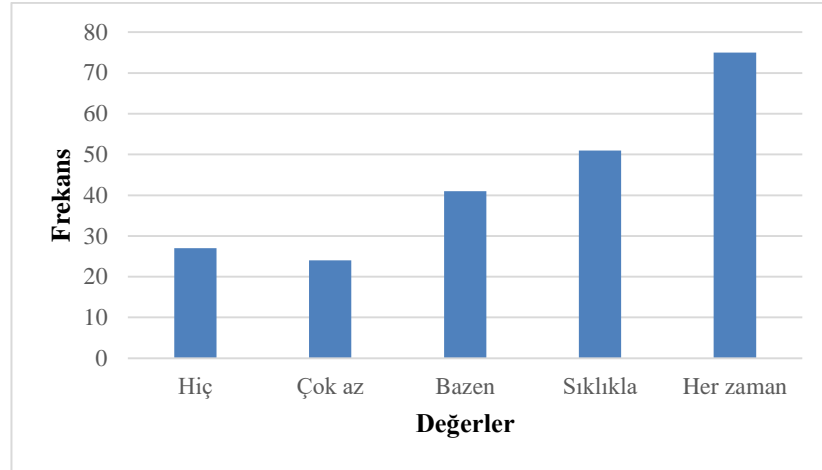
**Şekil 28.** *Konuşmaya Başlamadan Önce Adaylara Düşünceleri İçin Zaman Verme İfadesine Yönelik Sonuçlar*

#### 4.1.20. Zorunlu Durumlarda Konuşma Sınavını Uzaktan Telefonla Veya Görüntülü Yapma

“Zorunlu durumlarda konuşma sınavını uzaktan telefonla veya görüntülü yaparım.” ifadesine öğretmenlerin 27’si (%12.4) Hiç, 24’ü (%11.0) Çok az, 41’i (%18.8) Bazen, 51’i (%23.4) Sıklıkla ve 75’i (%34.4) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 48). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %57.8’i Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vermiş ve zorunlu durumlarda konuşma sınavını uzaktan telefonla veya görüntülü yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %23.4’ü ise Hiç ve Çok az yanıtını vererek zorunlu durumlarda konuşma sınavını uzaktan telefonla veya görüntülü yapmadıklarını belirtmişlerdir (Şekil 29).

**Tablo 48.** *Zorunlu Durumlarda Konuşma Sınavını Uzaktan Telefonla Veya Görüntülü Yapma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	27	12.4
Çok az	24	11.0
Bazen	41	18.8
Sıklıkla	51	23.4
Her zaman	75	34.4



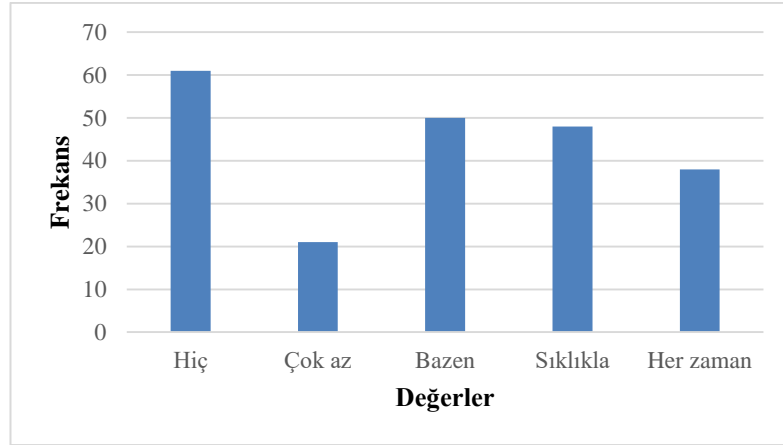
**Şekil 29.** Zorunlu Durumlarda Konuşma Sınavını Uzaktan Telefonla Veya Görüntülü Yapma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.1.21. Konuşma Sınavında Üç ya da Daha Fazla Öğrencinin Verilen Bir Konu Hakkında Tartışmasını/Konuşmasını Tercih Etme

“Konuşma sınavında üç ya da daha fazla öğrencinin öğretmen moderatörlüğünde verilen bir konu hakkında tartışmasını/konuşmasını tercih ederim.” ifadesine 218 öğretmenden 61’i (%28.0) Hiç, 21’i (%9.6) Çok az, 50’si (%22.9) Bazen, 48’i (%22.0) Sıklıkla ve 38’i (%17.4) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 49). Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin %37.6’sı Hiç ve Çok az yanıtını vererek konuşma sınavında öğrencilerin tartışmasını tercih etmediklerini, %39.4’ü ise Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek öğrencilerin konuşma sınavında konuşup tartışmalarına izin verdiklerini ifade etmişlerdir (Şekil 30).

**Tablo 49.** Konuşma Sınavında Üç ya da Daha Fazla Öğrencinin Öğretmen Moderatörlüğünde Verilen Bir Konu Hakkında Tartışmasını/Konuşmasını Tercih Etme İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	61	28.0
Çok az	21	9.6
Bazen	50	22.9
Sıklıkla	48	22.0
Her zaman	38	17.4



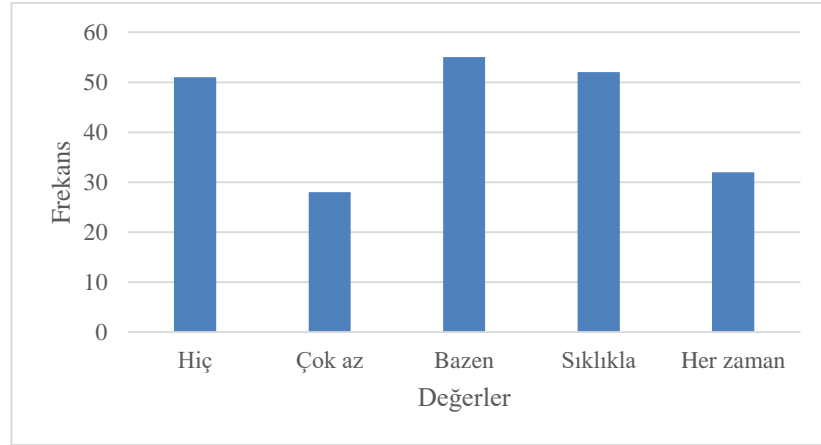
**Şekil 30.** *Konuşma Sınavında Üç ya da Daha Fazla Öğrencinin Öğretmen Moderatörlüğünde Verilen Bir Konu Hakkında Tartışmasını/Konuşmasını Tercih Etme İfadesine Yönelik Sonuçlar*

#### 4.1.22. Değerlendirmede Öğrencinin Diğer Becerilerden Aldığı Puanı Dikkate Alma

“Değerlendirmede öğrencinin diğer becerilerden aldığı puanı dikkate alırım” ifadesine öğretmenlerin 51’i (%23.4) Hiç, 28’i (%12.8) Çok az, 55’i (%25.2) Bazen, 52’si (%23.9) Sıklıkla ve 32’si (%14.7) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 50). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %36.2’si Hiç ve Çok az yanıtını vererek değerlendirmede öğrencinin diğer becerilerden aldığı puanı dikkate almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden %38.6’sı ise Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek değerlendirmede öğrencinin diğer becerilerden aldığı puanı dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 31).

**Tablo 50.** *Değerlendirmede Öğrencinin Diğer Becerilerden Aldığı Puanı Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	51	23.4
Çok az	28	12.8
Bazen	55	25.2
Sıklıkla	52	23.9
Her zaman	32	14.7



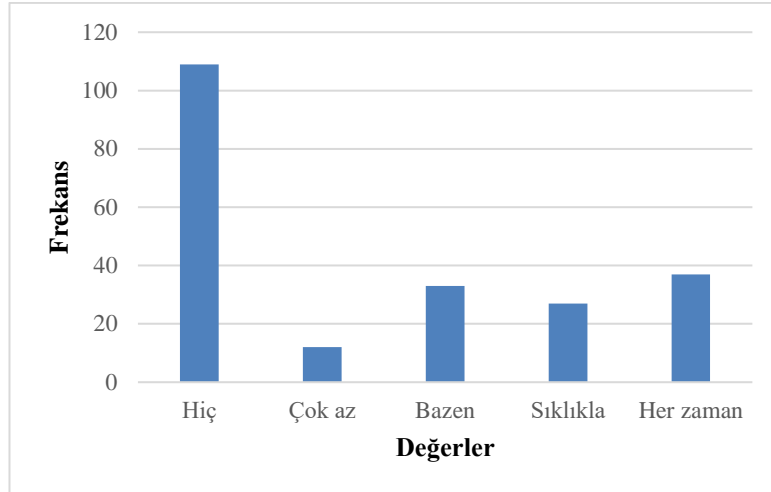
**Şekil 31.** *Değerlendirmede Öğrencinin Diğer Becerilerden Aldığı Puanı Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

#### 4.1.23. Çok Kalabalık Sınıflarda Konuşma Becerisini Değerlendirme

“Çok kalabalık sınıflarda konuşma becerisini değerlendirmem.” ifadesine öğretmenlerin 109’u (%50) Hiç, 12’si (%5.5) Çok az, 33’ü (%15.1) Bazen, 27’si (%12.4) Sıklıkla ve 37’si (%17) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 51). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %55.5’i Hiç ve Çok az yanıtını vermiş ve çok kalabalık sınıflarda konuşma becerisini değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden %29.4’ü ise Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek çok kalabalık sınıflarda konuşma becerisini değerlendirmediklerini belirtmişlerdir (Şekil 32).

**Tablo 51.** *Çok Kalabalık Sınıflarda Konuşma Becerisini Değerlendirme İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	109	50.0
Çok az	12	5.5
Bazen	33	15.1
Sıklıkla	27	12.4
Her zaman	37	17.0



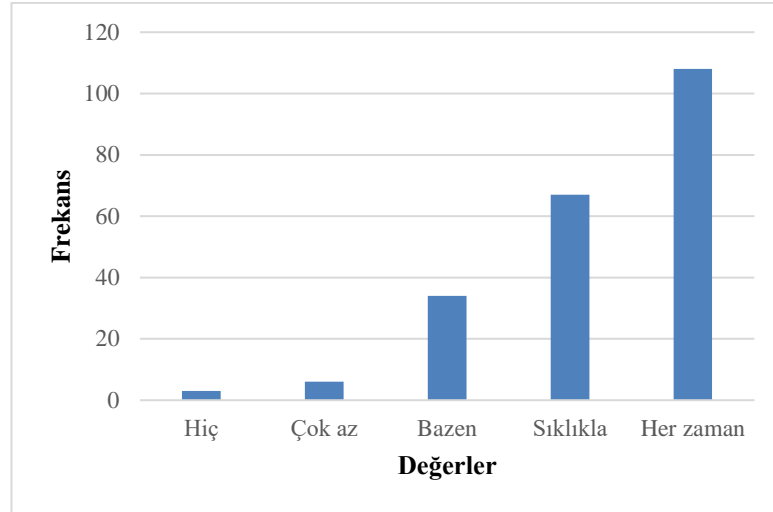
**Şekil 32.** Çok Kalabalık Sınıflarda Konuşma Becerisini Değerlendirme İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.1.24. Değerlendirme Sırasında Heyecan, Panik, Yorgunluk Gibi Durumlardan Etkilenen Öğrencilerin Bu Durumunu Göz Önünde Bulundurma

“Değerlendirme sırasında heyecan, panik, yorgunluk gibi durumlardan etkilenen öğrencilerin bu durumunu göz önünde bulundururum.” ifadesine öğretmenlerin 3’ü (%1.4) Hiç, 6’sı (%2.8) Çok az, 34’ü (%15.6) Bazen, 67’si (%30.7) Sıklıkla ve 108’si (%49.5) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 52). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirme sırasında heyecan, panik, yorgunluk gibi durumlardan etkilenen öğrencilerin bu durumunu göz önünde bulundurdukları ifade edilebilir (Şekil 33).

**Tablo 52.** Değerlendirme Sırasında Heyecan, Panik, Yorgunluk Gibi Durumlardan Etkilenen Öğrencilerin Bu Durumunu Göz Önünde Bulundurma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	3	1.4
Çok az	6	2.8
Bazen	34	15.6
Sıklıkla	67	30.7
Her zaman	108	49.5



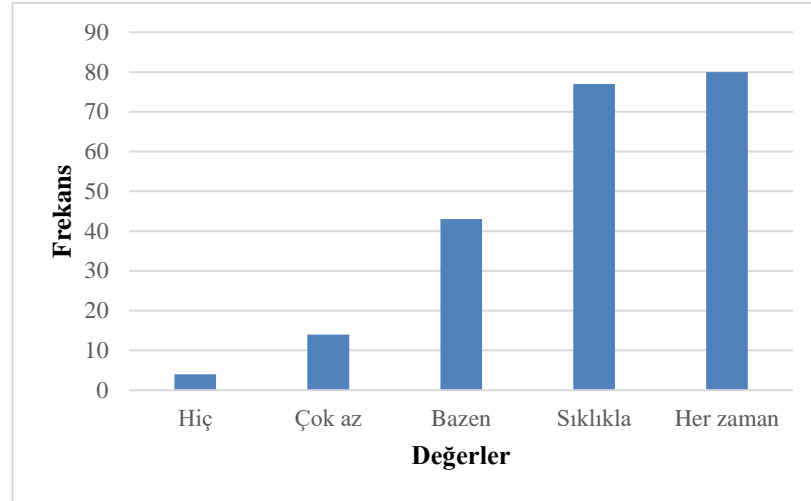
**Şekil 33.** Değerlendirme Sırasında Heyecan, Panik, Yorgunluk Gibi Durumlardan Etkilenen Öğrencilerin Bu Durumunu Göz Önünde Bulundurma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.1.25. Konuşma Becerisini Değerlendirdikten Sonra Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleriyle İlgili Kendilerine Geri Bildirimde Bulunma

“Konuşma becerisini değerlendirdikten sonra öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili kendilerine geri bildirimde bulunurum.” ifadesine öğretmenlerden sadece 4’ü (%1.8) Hiç, 14’ü (%6.4) Çok az, 43’ü (%19.7) Bazen, 77’si (%35.3) Sıklıkla ve 80’i (%36.7) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 53). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %72’sinin Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek konuşma becerisini değerlendirdikten sonra öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili kendilerine geri bildirimde bulduklarını ifade etmişlerdir (Şekil 34).

**Tablo 53.** Konuşma Becerisini Değerlendirdikten Sonra Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleriyle İlgili Kendilerine Geri Bildirimde Bulundurma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	4	1.8
Çok az	14	6.4
Bazen	43	19.7
Sıklıkla	77	35.3
Her zaman	80	36.7



**Şekil 34.** *Konuşma Becerisini Değerlendirdikten Sonra Öğrencilerin Güçlü ve Zayıf Yönleriyle İlgili Kendilerine Geri Bildirimde Bulundurma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

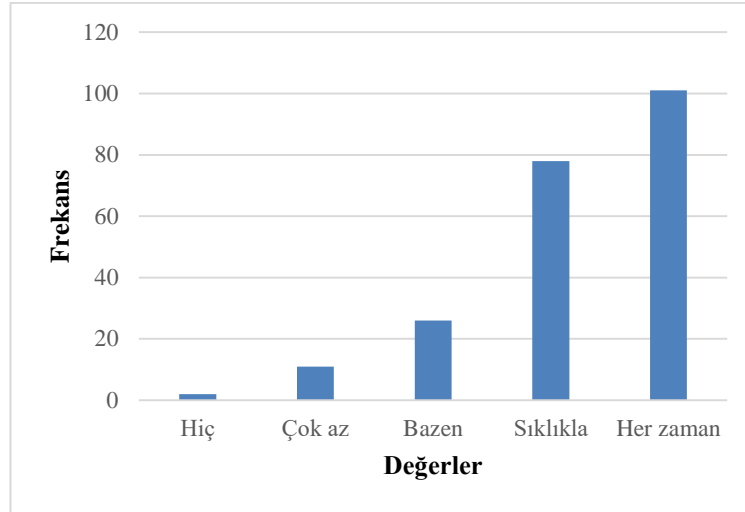
#### 4.1.26. Nesnellik Sağlayabilmek İçin Değerlendirme Ölçütlerini Önceden Belirleme ve Bunlarla İlgili Tanımlamalar Yapma

“Nesnellik sağlayabilmek için değerlendirme ölçütlerini önceden belirlerim ve bunlarla ilgili tanımlamalar yaparım.” ifadesine 218 öğretmenden sadece 2’si (%0.9) Hiç, 11’i (%5) Çok az, 26’sı (%11.9) Bazen, 78’i (%35.8) Sıklıkla, 101’i (%46.3) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 54). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %82.1’i Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek nesnellik sağlayabilmek için değerlendirme ölçütlerini önceden belirlerim ve bunlarla ilgili tanımlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir (Şekil 35).

**Tablo 54.** *Nesnellik Sağlayabilmek İçin Değerlendirme Ölçütlerini Önceden Belirleme ve Bunlarla İlgili Tanımlamalar Yapma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	2	0.9
Çok az	11	5.0
Bazen	26	11.9
Sıklıkla	78	35.8
Her zaman	101	46.3





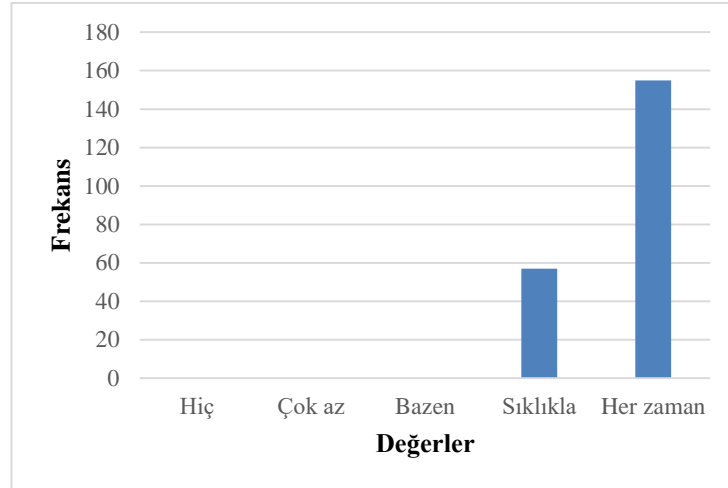
**Şekil 35.** Nesnellik Sağlayabilmek İçin Değerlendirme Ölçütlerini Önceden Belirleme ve Bunlarla İlgili Tanımlamalar Yapma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.1.27. Konuşma Becerisi Değerlendirme Sorularını Hazırlarken Soruların Kazanımlara Uygun Olmasına Dikkat Etme

“Konuşma becerisi değerlendirme sorularını hazırlarken soruların kazanımlara uygun olmasına dikkat ederim.” ifadesine öğretmenlerin 57’si (%26.1) Sıklıkla ve 155’i (%71.1) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 55) ve konuşma becerisi değerlendirme sorularını hazırlarken soruların kazanımlara uygun olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir (Şekil 36).

**Tablo 55.** Konuşma Becerisi Değerlendirme Sorularını Hazırlarken Soruların Kazanımlara Uygun Olmasına Dikkat Etme İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	0	0
Çok az	0	0
Bazen	0	0
Sıklıkla	57	26.1
Her zaman	155	71.1



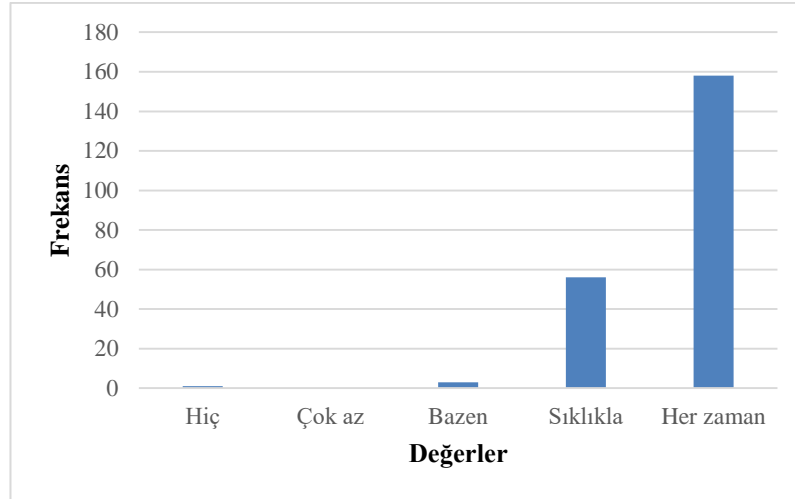
**Şekil 36.** *Konuşma Becerisi Değerlendirme Sorularını Hazırlarken Soruların Kazanımlara Uygun Olmasına Dikkat Etme İfadesine Yönelik Sonuçlar*

#### 4.1.28. Hazırlanan Konuşma Sınavının Geçerli Olması İçin Çaba Gösterme

“Hazırladığım konuşma sınavının geçerli olması için çaba gösteririm.” ifadesine öğretmenlerden sadece 1’i (%0.5) Hiç, 3’ü (%1.4) Bazen, 56’sı (%25.7) Sıklıkla ve 158’i (%72.5) Her zaman yanıtını vermişler (Tablo 56) ve hazırladıkları konuşma sınavının geçerli olması için çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir (Şekil 37).

**Tablo 56.** *Hazırlanan Konuşma Sınavının Geçerli Olması İçin Çaba Gösterme İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	1	0.5
Çok az	0	0
Bazen	3	1.4
Sıklıkla	56	25.7
Her zaman	158	72.5



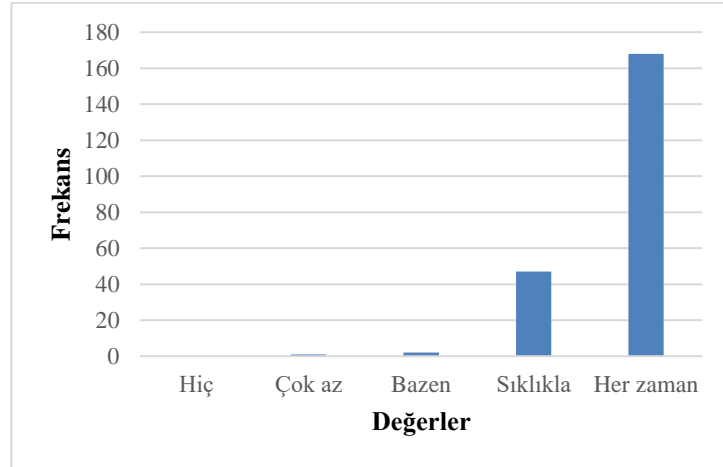
**Şekil 37.** Hazırlanan Konuşma Sınavının Geçerli Olması İçin Çaba Gösterme İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.1.29. Hazırlanan Konuşma Sınavının Güvenilir Olması İçin Çaba Gösterme

“Hazırladığım konuşma sınavının güvenilir olması için çaba gösteririm.” ifadesine öğretmenlerin sadece 1’i (%0.5) Çok az, 2’si (%0.9) Bazen, 47’si (%21.6) Sıklıkla ve 168’i (%77.1) Her zaman yanıtını vererek (Tablo 57) hazırladıkları konuşma sınavının güvenilir olması için çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir (Şekil 38).

**Tablo 57.** Hazırlanan Konuşma Sınavının Güvenilir Olması İçin Çaba Gösterme İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	0	0
Çok az	1	0.5
Bazen	2	0.9
Sıklıkla	47	21.6
Her zaman	168	77.1



**Şekil 38.** Hazırlanan Konuşma Sınavının Güvenilir Olması İçin Çaba Gösterme İfadesine Yönelik Sonuçlar

## 4.2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ ÖLÇME SÜRECİNDE NELERE DİKKAT ETTİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecinde nelere dikkat etmektedirler?” şeklinde belirlenmişti. Bu bölümde öğretmenlere toplam 17 soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin değerler Tablo 58’de görülmektedir.

**Tablo 58.** Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Dikkat Ettikleri Hususlar

Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Dikkat Edilen Hususlar	n	$\bar{X}$	ss	Hiç		Çok az		Bazen		Sıklıkla		Her zaman	
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
				S1	218	4.72	0.49	0	0	1	0.5	2	0.9
S2	218	4.81	0.40	0	0	0	0	1	0.5	39	17.9	178	81.7
S3	218	4.13	0.94	3	1.4	8	3.7	41	18.8	70	32.1	96	44.0
S4	218	4.11	0.92	3	1.4	10	4.6	34	15.6	83	38.1	88	40.4
S5	218	4.51	0.62	0	0	0	0	15	6.9	76	34.9	127	58.3
S6	218	4.55	0.65	0	0	1	0.5	17	7.8	60	27.5	140	64.2
S7	218	4.59	0.72	2	0.9	3	1.4	10	4.6	51	23.4	152	69.7
S8	218	4.16	0.96	3	1.4	12	5.5	32	14.7	71	32.6	100	45.9

S9	218	4.55	0.77	2	0.9	2	0.9	20	9.2	44	20.2	150	68.8
S10	218	4.29	0.86	1	0.5	8	3.7	28	12.8	70	32.1	111	50.9
S11	218	4.54	0.73	0	0	4	1.8	19	8.7	50	22.9	145	66.5
S12	218	4.24	0.92	1	0.5	9	4.1	39	17.9	55	25.2	114	52.3
S13	218	4.16	0.82	1	0.5	7	3.2	38	17.4	82	37.6	90	41.3
S14	218	3.95	1.07	9	4.1	10	4.6	47	21.6	68	31.2	84	38.5
S15	218	4.45	0.71	0	0	2	0.9	22	10.1	69	31.7	125	57.3
S16	218	4.10	0.94	5	2.3	7	3.2	35	16.1	85	39.0	86	39.4
S17	218	4.32	0.83	1	0.5	8	3.7	22	10.1	75	34.4	112	51.4

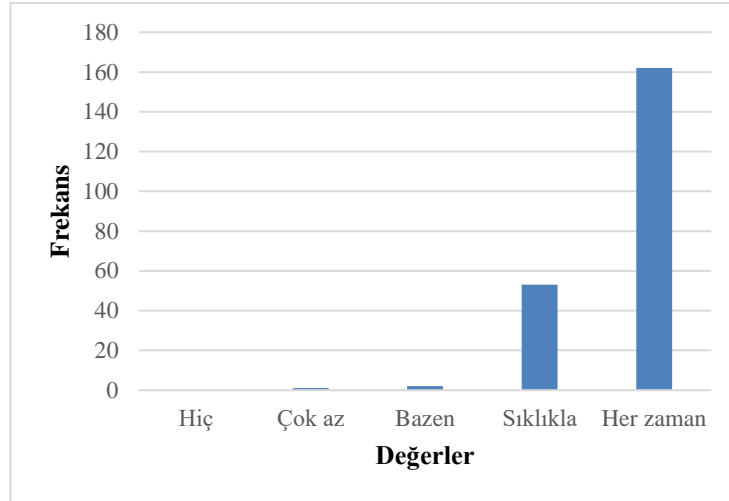
Tablo 58 incelendiğinde ortalaması en düşük S12 ( $\bar{X}=3.53$ ) olarak görülmektedir (Öğrencinin konuşurken verdiği bilgilerin doğru olup olmadığını dikkate alıyorum). En yüksek ortalama ise S2 ( $\bar{X}=4.81$ ) olarak göze çarpmaktadır (Öğrencinin konuşurken açık, anlaşılır ve net bir dil kullanıp kullanmadığını dikkate alıyorum). Soruların genel ortalaması 4.27 standart sapması ise 0,53 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecinde yer alan hususlara dikkat ettikleri ifade edilebilir.

#### 4.2.1. Öğrencinin Konuşurken Sözcükleri Doğru Telaffuz Edip Etmediğini Dikkate Alma

“Öğrencinin konuşurken sözcükleri doğru telaffuz edip etmediğini dikkate alıyorum.” ifadesine öğretmenlerden 1’i (%0.5) Çok az, 2’si (%0.9) Bazen, 53’ü (%24.3) Sıklıkla, 162’si (%74.3) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 59), öğrencinin konuşurken sözcükleri doğru telaffuz edip etmediğini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir (Şekil 39).

**Tablo 59.** Öğrencinin Konuşurken Sözcükleri Doğru Telaffuz Edip Etmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	0	0
Çok az	1	0.5
Bazen	2	0.9
Sıklıkla	53	24.3
Her zaman	162	74.3



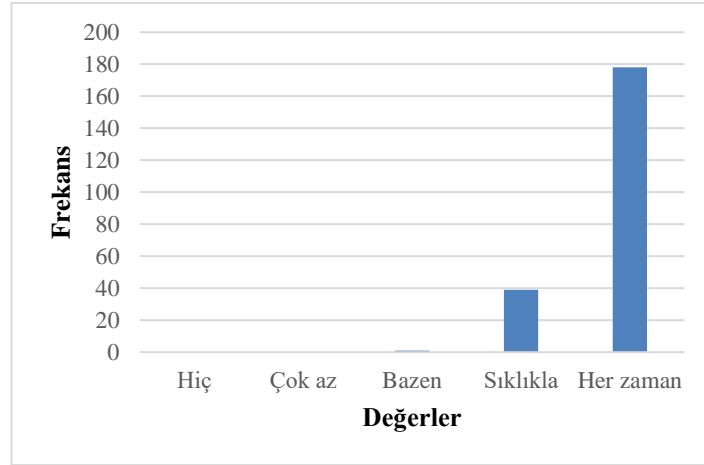
**Şekil 39.** Öğrencinin Konuşurken Sözcükleri Doğru Telaffuz Edip Etmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.2.2. Öğrencinin Konuşurken Açık, Anlaşılır ve Net Bir Dil Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma

“Öğrencinin konuşurken açık, anlaşılır ve net bir dil kullanıp kullanmadığını dikkate alıyorum.” ifadesine öğretmenlerin sadece 1’i (%0.5) Bazen, 39’u (%17.9) Sıklıkla ve 178’i (%81.7) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 60) ve öğrencinin konuşurken açık, anlaşılır ve net bir dil kullanıp kullanmadığını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir (Şekil 40).

**Tablo 60.** Öğrencinin Konuşurken Açık, Anlaşılır ve Net Bir Dil Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	0	0
Çok az	0	0
Bazen	1	0.5
Sıklıkla	39	17.9
Her zaman	178	81.7



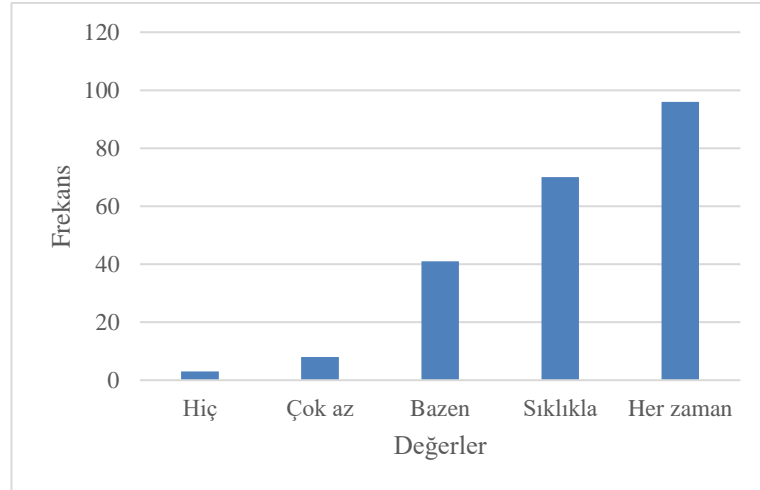
**Şekil 40.** Öğrencinin Konuşurken Açık, Anlaşılır ve Net Bir Dil Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.2.3. Öğrencinin Konuşurken Zamanı Doğru Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma

“Öğrencinin konuşurken zamanı doğru kullanıp kullanmadığını dikkate alıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 3’ü (%1.4) Hiç, 8’i (%3.7) Çok az, 41’i (%18.8) Bazen, 70’i (%32.1) Sıklıkla ve 96’sı (%44.0) Her zaman yanıtını vermiştir (Tablo 61). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci konuşurken zamanı doğru kullanıp kullanmadığını dikkate aldıkları görülmektedir (Şekil 41).

**Tablo 61.** Öğrencinin Konuşurken Zamanı Doğru Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	3	1.4
Çok az	8	3.7
Bazen	41	18.8
Sıklıkla	70	32.1
Her zaman	96	44.0



**Şekil 41.** Öğrencinin Konuşurken Zamanı Doğru Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

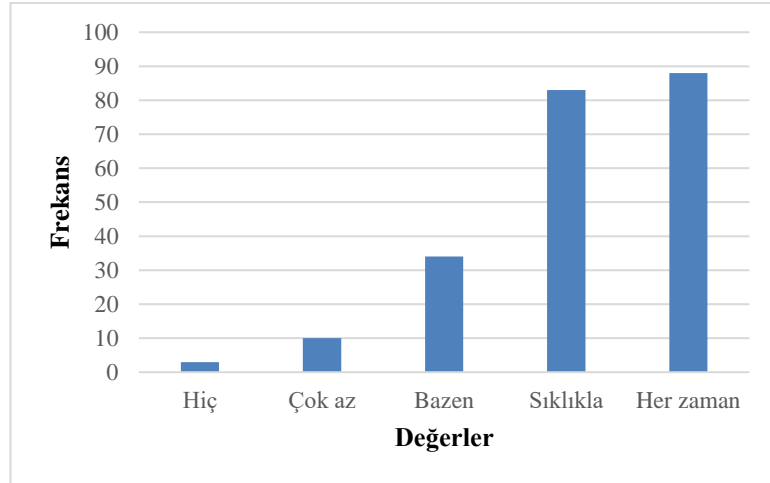
#### 4.2.4. Öğrencinin Konuşurken Duraksamalar Yapıp Yapmadığını Dikkate Alma

“Öğrencinin konuşurken duraksamalar yapıp yapmadığını dikkate alıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 3’ü (%1.4) Hiç, 10’u (%4.6) Çok az, 34’ü (%15.6) Bazen, 83’ü (%38.1) Sıklıkla ve 88’i (%40.4) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 62) ve öğrenciler konuşurken duraksamalar yapıp yapmadıklarını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir (Şekil 42).

**Tablo 62.** Öğrencinin Konuşurken Duraksamalar Yapıp Yapmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	3	1.4
Çok az	10	4.6
Bazen	34	15.6
Sıklıkla	83	38.1
Her zaman	88	40.4





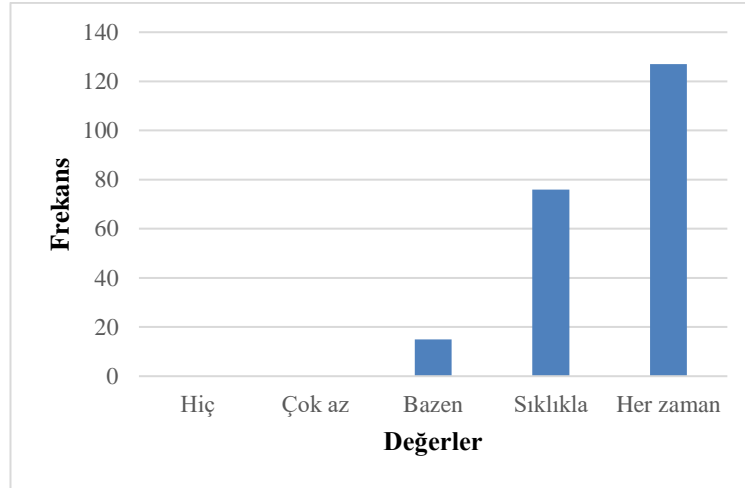
**Şekil 42.** Öğrencinin Konuşurken Duraksamalar Yapıp Yapmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.2.5. Öğrencinin Konuşurken Yaptığı Hataları Fark Ettikten Sonra Düzeltip Düzeltmediğini Dikkate Alma

“Öğrencinin konuşurken yaptığı hataları fark ettikten sonra düzeltip düzeltmediğini dikkate alıyorum.” ifadesine öğretmenlerden 15’i (%6.9) Bazen, 76’sı (%34.9) Sıklıkla ve 127’si (%58.3) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 63) ve öğrenciler konuşurken yaptığı hataları fark ettikten sonra düzeltip düzeltmediğini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir (Şekil 43).

**Tablo 63.** Öğrencinin Konuşurken Yaptığı Hataları Fark Ettikten Sonra Düzeltip Düzeltmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	0	0
Çok az	0	0
Bazen	15	6.9
Sıklıkla	76	34.9
Her zaman	127	58.3



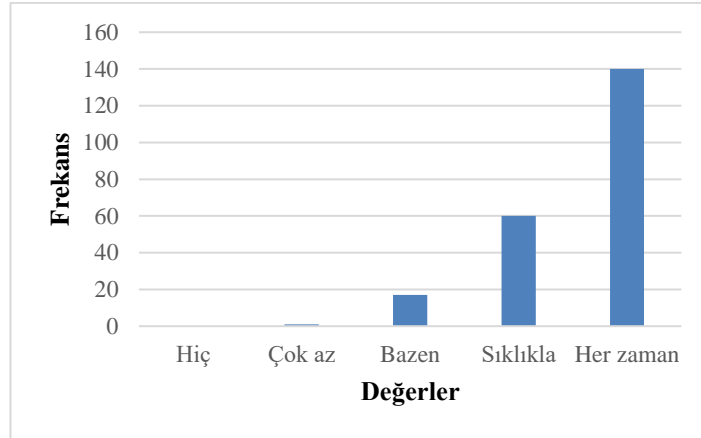
**Şekil 43.** Öğrencinin Konuşurken Yaptığı Hataları Fark Ettikten Sonra Düzeltip Düzeltmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.2.6. Öğrencinin Konuşurken Konu Bütünlüğüne Dikkat Edip Etmediğini Dikkate Alma

“Öğrencinin konuşurken konu bütünlüğüne dikkat edip etmediğini dikkate alıyorum.” ifadesine öğretmenlerden sadece 1’i (%0.5) Hiç, 17’si (%7.8) Bazen, 60’ı (%27.5) Sıklıkla, 140’ı (%64.2) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 64) ve öğrenciler konuşurken konu bütünlüğüne dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir (Şekil 44).

**Tablo 64.** Öğrencinin Konuşurken Konu Bütünlüğüne Dikkat Edip Etmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	0	0
Çok az	1	0.5
Bazen	17	7.8
Sıklıkla	60	27.5
Her zaman	140	64.2



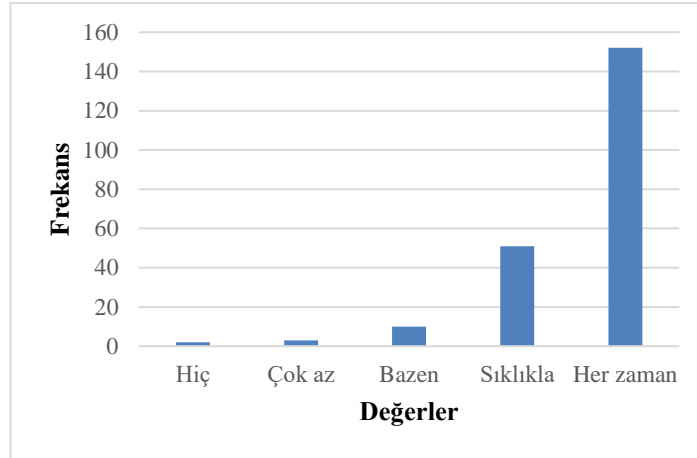
**Şekil 44.** Öğrencinin Konuşurken Konu Bütünlüğüne Dikkat Edip Etmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.2.7. Öğrencinin Konuşurken Dil Bilgisi Yapılarını Doğru Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma

“Öğrencinin konuşurken dil bilgisi yapılarını doğru kullanıp kullanmadığını dikkate alıyorum.” ifadesine 218 öğretmenden 2’si (%0.9) Hiç, 3’ü (%1.4) Çok az, 10’u (%4.6) Bazen, 51’i (%23.4) Sıklıkla ve 152’si (%69.7) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 65) ve öğrenciler konuşurken dil bilgisi yapılarını doğru kullanıp kullanmadıklarını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir (Şekil 45).

**Tablo 65.** Öğrencinin Konuşurken Dil Bilgisi Yapılarını Doğru Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	2	0.9
Çok az	3	1.4
Bazen	10	4.6
Sıklıkla	51	23.4
Her zaman	152	69.7



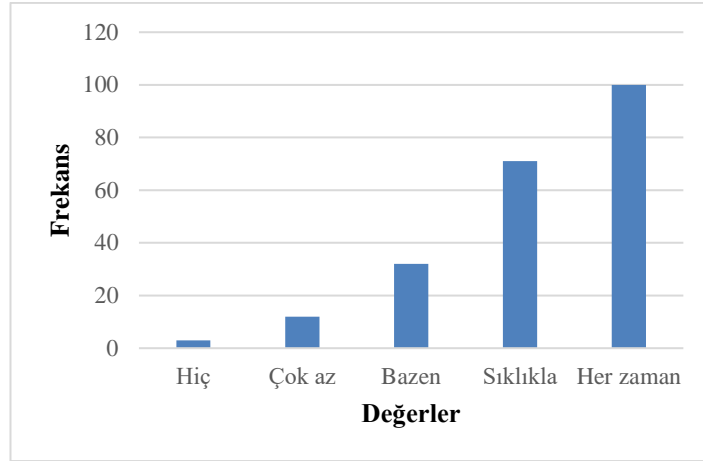
**Şekil 45.** Öğrencinin Konuşurken Dil Bilgisi Yapılarını Doğru Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.2.8. Öğrencinin Konuşurken Basit, Sıralı, Bağlı, Eksilteli, Devrik vb. Tümceler Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma

“Öğrencinin konuşurken basit, sıralı, bağlı, eksilteli, devrik vb. tümceler kullanıp kullanmadığını dikkate alıyorum.” ifadesine öğretmenlerden 3’ü (%1.4) Hiç, 12’si (%5.5) Çok az, 32’si (%14.7) Bazen, 71’i (%32.6) Sıklıkla ve 100’ü (%45.9) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 66) ve öğrenciler konuşurken basit, sıralı, bağlı, eksilteli, devrik vb. tümceler kullanıp kullanmadıklarını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir (Şekil 46).

**Tablo 66.** Öğrencinin Konuşurken Basit, Sıralı, Bağlı, Eksilteli, Devrik vb. Tümceler Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	3	1.4
Çok az	12	5.5
Bazen	32	14.7
Sıklıkla	71	32.6
Her zaman	100	45.9



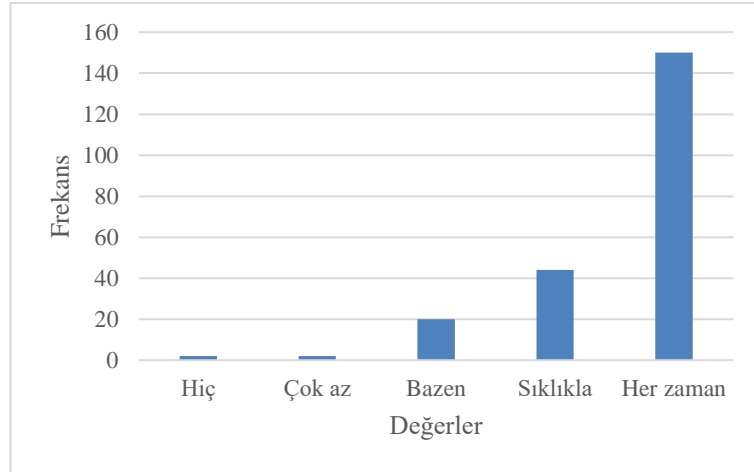
**Şekil 46.** Öğrencinin Konuşurken Basit, Sıralı, Bağlı, Eksilteli, Devrik vb. Tümceler Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.2.9. Öğrencinin Konuşurken Kullandığı Sözcüklerin Düzeye Uygunluğunu Dikkate Alma

“Öğrencinin konuşurken kullandığı sözcüklerin düzeye uygunluğunu dikkate alıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 2’si (%0.9) Hiç ve (%0.9) Çok az, 20’si (%9.2) Bazen, 44’ü (%20.2) Sıklıkla ve 150’si (%68.8) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 67) ve öğrencilerin konuşurken kullandığı sözcüklerin düzeye uygunluğunu dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 47).

**Tablo 67.** Öğrencinin Konuşurken Kullandığı Sözcüklerin Düzeye Uygunluğunu Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	2	0.9
Çok az	2	0.9
Bazen	20	9.2
Sıklıkla	44	20.2
Her zaman	150	68.8



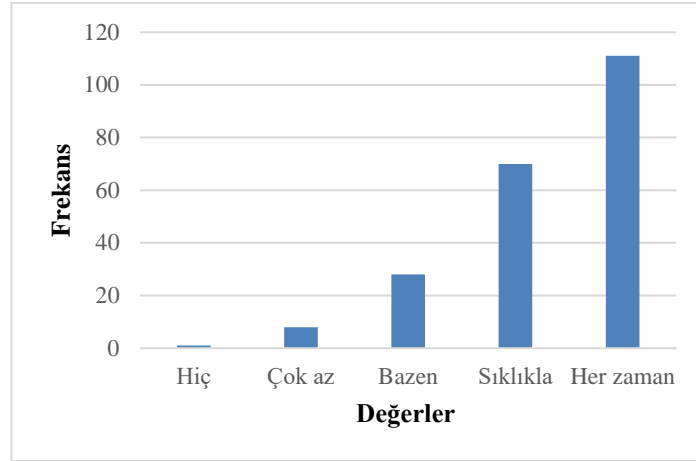
**Şekil 47.** Öğrencinin Konuşurken Kullandığı Sözcüklerin Düzeye Uygunluğunu Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.2.10. Öğrencinin Konuşurken Anlatma Biçimini Dikkate Alma

“Öğrencinin konuşurken anlatma biçimini dikkate alıyorum.” ifadesine öğretmenlerden 1’i (%0.5) Hiç, 8’i (%3.7) Çok az, 28’i (%12.8) Bazen, 70’i (%32.1) Sıklıkla ve 111’i (%50.9) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 68) ve öğrencilerin konuşurken anlatma biçimini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir (Şekil 48).

**Tablo 68.** Öğrencinin Konuşurken Anlatma Biçimini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	1	0.5
Çok az	8	3.7
Bazen	28	12.8
Sıklıkla	70	32.1
Her zaman	111	50.9



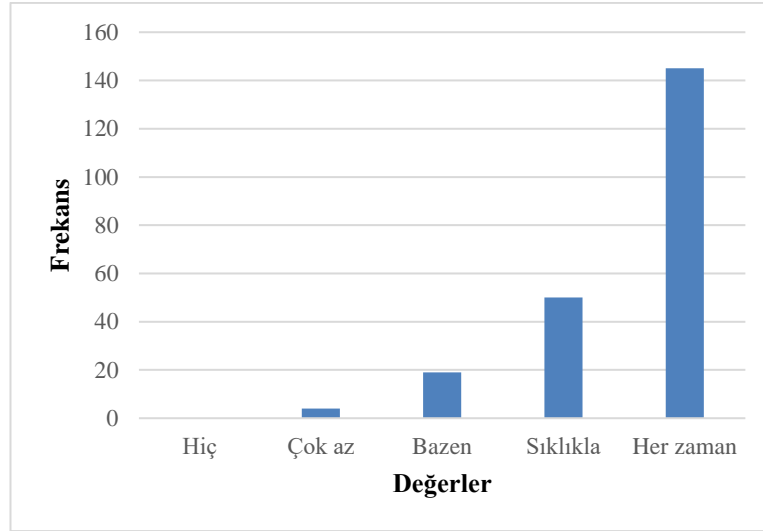
**Şekil 48.** Öğrencinin Konuşurken Anlatma Biçimini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.2.11. Öğrencinin Konuşurken Verdiği Örneklerin Konu İle İlişkisi Olup Olmadığını Dikkate Alma

“Öğrencinin konuşurken verdiği örneklerin konu ile ilişkisi olup olmadığını dikkate alıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 4’ü(%1.8) Çok az, 19’u (%8.7) Bazen, 50’si (%22.9) Sıklıkla ve 145’i (%66.5) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 69) ve öğrenciler konuşurken verdiği örneklerin konu ile ilişkisi olup olmadığını dikkate aldıklarını (Şekil 49) belirtmişlerdir.

**Tablo 69.** Öğrencinin Konuşurken Verdiği Örneklerin Konu İle İlişkisi Olup Olmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	0	0
Çok az	4	1.8
Bazen	19	8.7
Sıklıkla	50	22.9
Her zaman	145	66.5



**Şekil 49.** Öğrencinin Konuşurken Verdiği Örneklerin Konu İle İlişkisi Olup Olmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

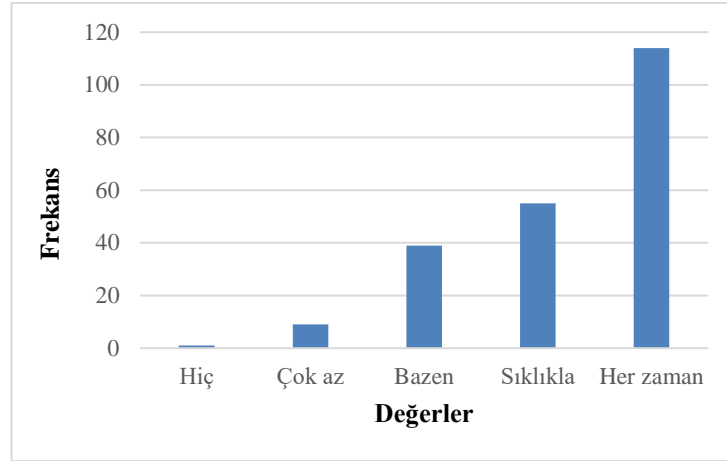
#### 4.2.12. Öğrencinin Konuşurken Kalıp İfadeler (Atasözü, Deyim, Nükteli Söz) Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma

“Öğrencinin konuşurken kalıp ifadeler (atasözü, deyim, nükteli söz) kullanıp kullanmadığını dikkate alıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 1’i (%0.5) Hiç, 9’u (%4.1) Çok az, 39’u (%17.9) Bazen, 55’i (%25.2) Sıklıkla ve 114’ü (%52.3) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 70) ve öğrencilerin konuşurken kalıp ifadeler (atasözü, deyim, nükteli söz) kullanıp kullanmadığını dikkate aldıklarını (Şekil 50) belirtmişlerdir.

**Tablo 70.** Öğrencinin Konuşurken Kalıp İfadeler (Atasözü, Deyim, Nükteli Söz) Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	1	0.5
Çok az	9	4.1
Bazen	39	17.9
Sıklıkla	55	25.2
Her zaman	114	52.3





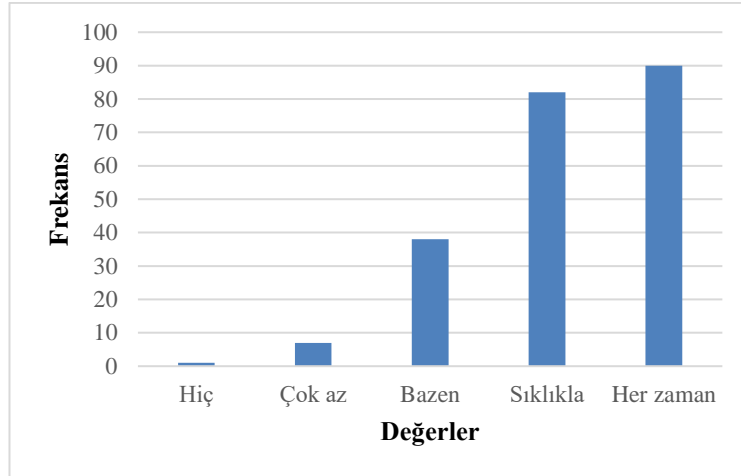
**Şekil 50.** Öğrencinin Konuşurken Kalıp İfadeler (Atasözü, Deyim, Nükteli Söz) Kullanıp Kullanmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.2.13. Öğrencinin Konuşurken Vurgu, Ton, Durak Gibi Dilsel Ögelere Yer Verip Vermediğini Dikkate Alma

“Öğrencinin konuşurken vurgu, ton, durak gibi dilsel ögelere yer verip vermediğini dikkate alıyorum.” ifadesine öğretmenlerden 1’i (%0.5) Hiç, 7’si (%3.2) Çok az, 38’i (%17.4) Bazen, 82’si (%37.6) Sıklıkla ve 90’ı (%41.3) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 71) ve öğrencilerin konuşurken vurgu, ton, durak gibi dilsel ögelere yer verip vermediğini dikkate aldıklarını (Şekil 51) belirtmişlerdir.

**Tablo 71.** Öğrencinin Konuşurken Vurgu, Ton, Durak Gibi Dilsel Ögelere Yer Verip Vermediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	1	0.5
Çok az	7	3.2
Bazen	38	17.4
Sıklıkla	82	37.6
Her zaman	90	41.3



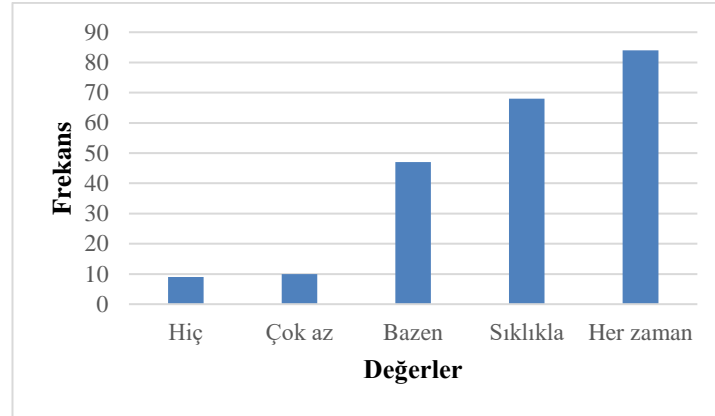
**Şekil 51.** Öğrencinin Konuşurken Vurgu, Ton, Durak Gibi Dilsel Ögelere Yer Verip Vermediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.2.14. Öğrencinin Konuşurken Karşıdaki Kişinin Yaşına, Eğitim Seviyesine, Sosyal Statüsüne Göre Kullandığı Dile Dikkat Edip Etmediğini Dikkate Alma

“Öğrencinin konuşurken karşıdaki kişinin yaşına, eğitim seviyesine, sosyal statüsüne göre kullandığı dile dikkat edip etmediğini dikkate alıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 9’u (%4.1) Hiç, 10’u (%4.6) Çok az, 47’si (%21.6) Bazen, 68’i (%31.2) Sıklıkla ve 84’ü (%38.5) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 72) ve öğrenciler konuşurken karşıdaki kişinin yaşına, eğitim seviyesine, sosyal statüsüne göre kullandığı dile dikkat edip etmediğini dikkate aldıklarını (Şekil 52) ifade etmişlerdir.

**Tablo 72.** Öğrencinin Konuşurken Karşıdaki Kişinin Yaşına, Eğitim Seviyesine, Sosyal Statüsüne Göre Kullandığı Dile Dikkat Edip Etmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	9	4.1
Çok az	10	4.6
Bazen	47	21.6
Sıklıkla	68	31.2
Her zaman	84	38.5



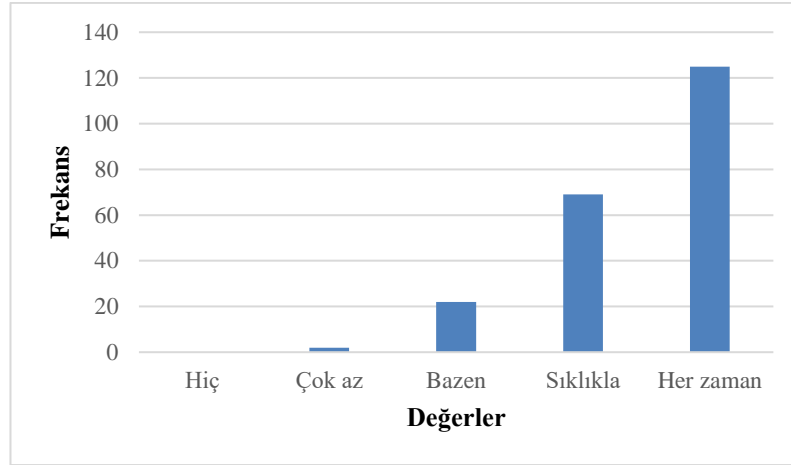
**Şekil 52.** Öğrencinin Konuşurken Karşıdaki Kişinin Yaşına, Eğitim Seviyesine, Sosyal Statüsüne Göre Kullandığı Dile Dikkat Edip Etmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.2.15. Öğrencinin Konuşurken Konudan Sapıp Sapmadığını Dikkate Alma

“Öğrencinin konuşurken konudan sapıp sapmadığını dikkate alıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 2’si (%0.9) Çok az, 22’si (%10.1) Bazen, 69’u (%31.7) Sıklıkla ve 125’i (%57.3) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 73) ve öğrenciler konuşurken konudan sapıp sapmadığını dikkate aldıklarını (Şekil 53) belirtmişlerdir.

**Tablo 73.** Öğrencinin Konuşurken Konudan Sapıp Sapmadığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	0	0
Çok az	2	0.9
Bazen	22	10.1
Sıklıkla	69	31.7
Her zaman	125	57.3



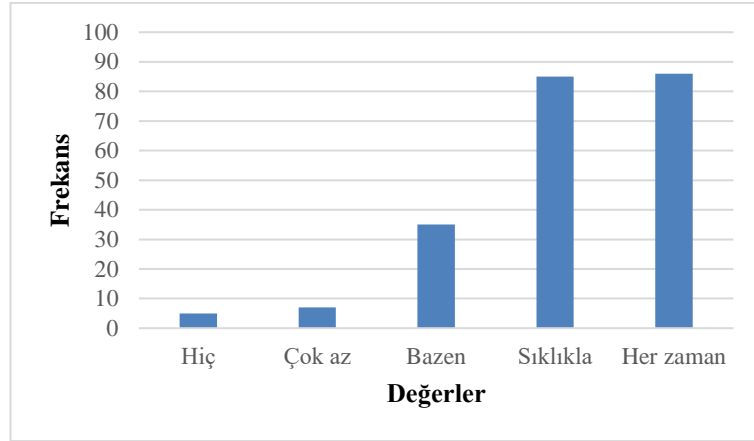
**Şekil 53.** Öğrencinin Konuşurken Konudan Sapıp Saptığını Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.2.16. Öğrencinin Konuşurken Değerlendiriciden Gelen Tepkilere Göre Konuşmasını Şekillendirip Şekillendirmediğini Dikkate Alma

“Öğrencinin konuşurken değerlendiriciden gelen tepkilere göre konuşmasını şekillendirip şekillendirmediğini dikkate alıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 5’i (%2.3) Hiç, 7’si (%3.2) Çok az, 35’i (%16.1) Bazen, 85’i (%39.0) Sıklıkla ve 86’sı (%39.4) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 74) ve öğrenciler konuşurken değerlendiriciden gelen tepkilere göre konuşmasını şekillendirip şekillendirmediğini dikkate aldıklarını (Şekil 54) belirtmişlerdir.

**Tablo 74.** Öğrencinin Konuşurken Değerlendiriciden Gelen Tepkilere Göre Konuşmasını Şekillendirip Şekillendirmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	5	2.3
Çok az	7	3.2
Bazen	35	16.1
Sıklıkla	85	39.0
Her zaman	86	39.4



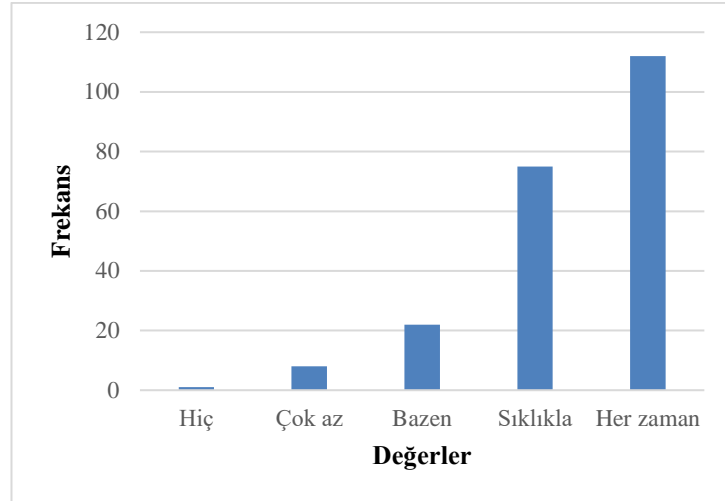
**Şekil 54.** Öğrencinin Konuşurken Değerlendiriciden Gelen Tepkilere Göre Konuşmasını Şekillendirip Şekillendirmediğini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.2.17. Öğrencinin Konuşurken Tartışmayı Uygun Bir Şekilde Başlatma, Sürdürme ve Bitirmesini Dikkate Alma

“Öğrencinin konuşurken tartışmayı uygun bir şekilde başlatma, sürdürme, söz kesme ve bitirmesini dikkate alıyorum.” ifadesine öğretmenlerden sadece 1’i (%0.5) Hiç, 8’i (%3.7) Çok az, 22’si (%10.1) Bazen, 75’i (%34.4) Sıklıkla ve 112’si (%51.4) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 75) ve öğrenciler konuşurken tartışmayı uygun bir şekilde başlatma, sürdürme, söz kesme ve bitirmesini dikkate aldıklarını (Şekil 55) belirtmişlerdir.

**Tablo 75.** Öğrencinin Tartışmayı Uygun Bir Şekilde Başlatma, Sürdürme ve Bitirmesini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	1	0.5
Çok az	8	3.7
Bazen	22	10.1
Sıklıkla	75	34.4
Her zaman	112	51.4



**Şekil 55.** Öğrencinin Tartışmayı Uygun Bir Şekilde Başlatma, Sürdürme ve Bitirmesini Dikkate Alma İfadesine Yönelik Sonuçlar

### 4.3. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ ÖLÇME SÜRECİNDE KULLANDIKLARI TEKNİKLERE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecinde kullandıkları teknikler nelerdir?” şeklinde belirlenmişti. Bu bölümde öğretmenlere toplam 14 soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 76’da görülmektedir.

**Tablo 76.** Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Kullandıkları Teknikler

Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Kullanılan Teknikler	n	$\bar{X}$	ss	Hiç		Çok az		Bazen		Sıklıkla		Her zaman	
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
				S1	218	3.38	1.16	19	8.7	25	11.5	65	29.8
S2	218	3.35	1.16	22	10.1	19	8.7	74	33.9	66	30.3	37	17.0
S3	218	4.05	1.09	11	5.0	8	3.7	34	15.6	69	31.7	96	44.0
S4	218	3.12	1.15	26	11.9	26	11.9	90	41.3	47	21.6	29	13.3
S5	218	3.03	1.16	27	12.4	40	18.3	71	32.6	58	26.6	22	10.1
S6	218	3.21	1.22	29	13.3	23	10.6	72	33.0	60	27.5	34	15.6
S7	218	3.31	1.24	25	11.5	26	11.9	66	30.3	58	26.6	43	19.7
S8	218	2.76	1.25	52	23.9	28	12.8	78	35.8	40	18.3	20	9.2

S9	218	2.93	1.42	56	25.7	26	11.9	47	21.6	55	25.2	34	15.6
S10	218	3.19	1.42	48	22.0	15	6.9	45	20.6	66	30.3	44	20.2
S11	218	3.13	1.23	30	13.8	32	14.7	67	30.7	57	26.1	32	14.7
S12	218	3.34	1.25	26	11.9	27	12.4	51	23.4	74	33.9	40	18.3
S13	218	3.24	1.43	44	20.2	19	8.7	45	20.6	59	27.1	51	23.4
S14	218	3.76	1.16	13	6.0	15	6.9	55	25.2	62	28.4	73	33.5
S15	218	2.84	1.31	49	22.5	33	15.1	66	30.3	42	19.3	28	12.8

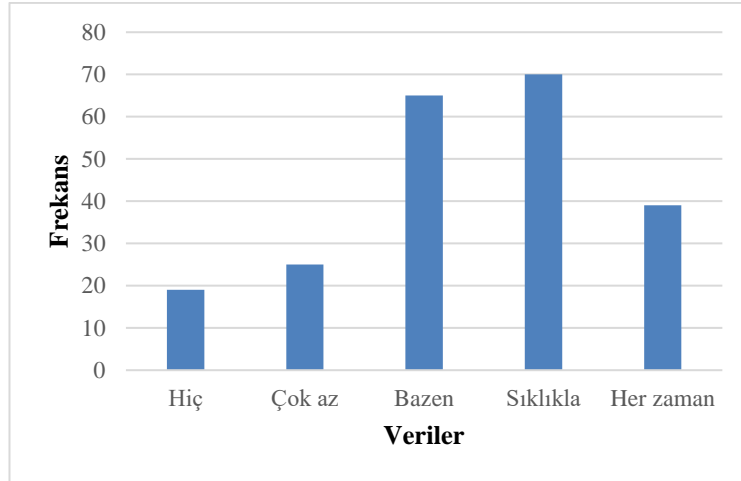
Tablo 76 incelendiğinde ortalaması en düşük S10 ( $\bar{X} = 2.76$ ) olarak görülmektedir (Grafik veya tabloyu tümcelere dönüştürme). En yüksek ortalama ise S2 ( $\bar{X} = 4.65$ ) olarak göze çarpmaktadır (Soru- cevap). Soruların genel ortalaması 3.41 standart sapması ise 0.75 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecinde farklı teknikleri “orta” seviyede kullandıklarını ifade etmektedir.

#### 4.3.1. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Canlandırma Tekniği Kullanma

“Konuşma becerisini değerlendirmede canlandırma tekniği kullanıyorum.” ifadesine öğretmenlerden 19’u (%8.7) Hiç, 25’i (%11.5) Çok az, 65’i (%29.8) Bazen, 70’i (%32.1) Sıklıkla ve 39’u (%17.9) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 77). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %50’sinin Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek canlandırma tekniğini kullandıkları, %20.2’sinin Hiç ve Çok az yanıtını vererek canlandırma tekniğini kullanmadıkları, %29.8’sinin ise Canlandırma tekniğini bazen kullandıkları görülmektedir (Şekil 56).

**Tablo 77.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Canlandırma Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	19	8.7
Çok az	25	11.5
Bazen	65	29.8
Sıklıkla	70	32.1
Her zaman	39	17.9



**Şekil 56.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Canlandırma Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

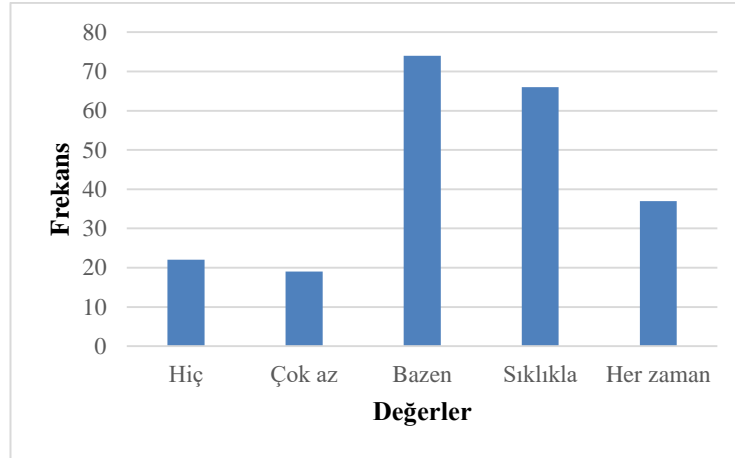
#### 4.3.2. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Rol Yapma Tekniği Kullanma

“Konuşma becerisini değerlendirmede rol yapma tekniği kullanıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 22’si (%10.1) Hiç, 19’u (%8.7) Çok az, 74’ü (%33.9) Bazen, 66’sı (%30.3) Sıklıkla ve 37’si (%17.0) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 78). Veriler incelendiğinde öğretmenlerin %47.3’ü Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek Rol Yapma tekniğini kullandıklarını, %18.8’i Hiç ve Çok az yanıtını vererek Rol Yapma tekniğini kullanmadıklarını, %33.9’u ise Rol Yapma tekniğini bazen kullandıklarını belirtmişlerdir (Şekil 57).

**Tablo 78.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Rol Yapma Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	22	10.1
Çok az	19	8.7
Bazen	74	33.9
Sıklıkla	66	30.3
Her zaman	37	17.0





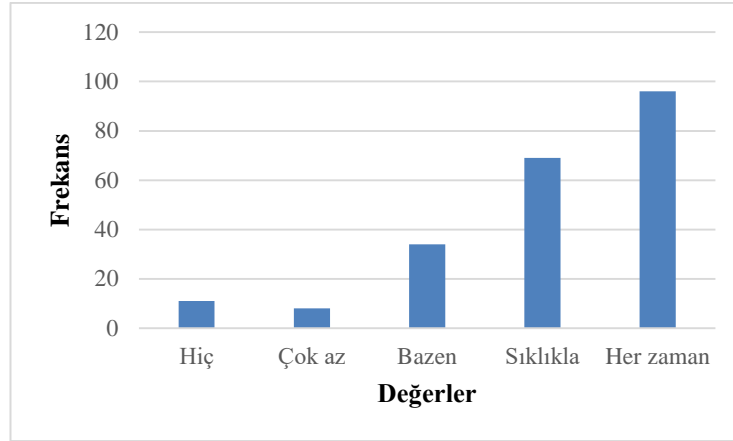
**Şekil 57.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Rol Yapma Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

#### 4.3.3. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Tartışma/İkili Konuşma Tekniği Kullanma

“Konuşma becerisini değerlendirmede tartışma/ikili konuşma tekniği kullanıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 11’i (%5.0) Hiç, 8’i (%3.7) Çok az, 34’ü (%15.6) Bazen, 69’u (%31.7) Sıklıkla ve 96’sı (%44.0) Her zaman yanıtını vermiş (Tablo 79) ve konuşma becerisi değerlendirmede tartışma/ikili konuşma tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir (Şekil 58).

**Tablo 79.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Tartışma/İkili Konuşma Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	11	5.0
Çok az	8	3.7
Bazen	34	15.6
Sıklıkla	69	31.7
Her zaman	96	44.0



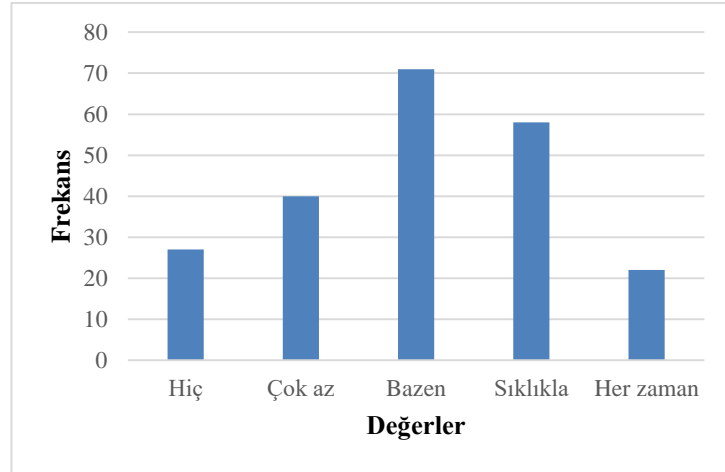
**Şekil 58.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Tartışma/İkili Konuşma Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

#### 4.3.4. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Drama Tekniği Kullanma

“Konuşma becerisini değerlendirmede drama tekniği kullanıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 27’si (%12.4) Hiç, 40’ı (%18.3) Çok az, 71’i (%32.6) Bazen, 58’i (%26.6) Sıklıkla ve 22’si (%10.1) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 80). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %36.7’si Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek drama tekniğini kullandıklarını, %30.7’si Hiç ve Çok az yanıtını vererek drama tekniğini kullanmadıklarını %32.6’sı ise drama tekniğini bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 59).

**Tablo 80.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Drama Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	27	12.4
Çok az	40	18.3
Bazen	71	32.6
Sıklıkla	58	26.6
Her zaman	22	10.1



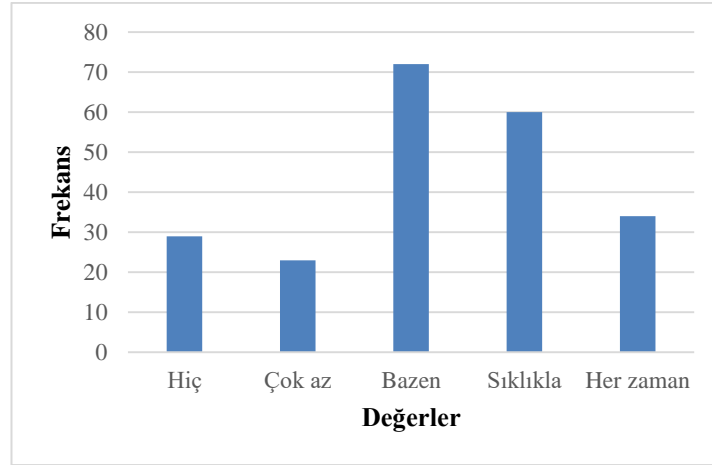
**Şekil 59.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Drama Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

#### 4.3.5. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Tanımlama Tekniği Kullanma

“Konuşma becerisini değerlendirmede tanımlama tekniği kullanıyorum.” ifadesine 218 öğretmenden 29’u (%13.3) Hiç, 23’ü (%10.6) Çok az, 72’si (%33.0) Bazen, 60’ı (%27.5) Sıklıkla ve 34’ü (%15.6) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 81). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %43.1’i Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek tanımlama tekniğini kullandıklarını, %23.9’u Hiç ve Çok az yanıtını vererek tanımlama tekniğini kullanmadıklarını %33.0’ü ise tanımlama tekniğini bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 60).

**Tablo 81.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Drama Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	29	13.3
Çok az	23	10.6
Bazen	72	33.0
Sıklıkla	60	27.5
Her zaman	34	15.6



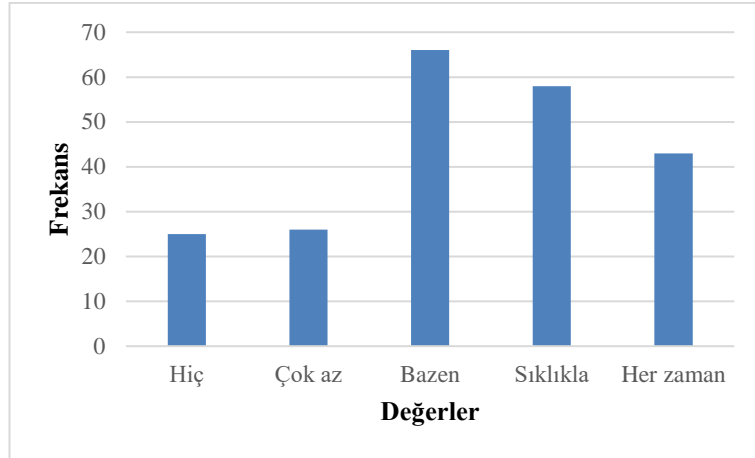
**Şekil 60.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Drama Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

#### 4.3.6. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Sunum Tekniği Kullanma

“Konuşma becerisini değerlendirmede sunum tekniği kullanıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 25’i (%11.5) Hiç, 26’sı (%11.9) Çok az, 66’sı (%30.3) Bazen, 58’i (%26.6) Sıklıkla ve 43’ü (%19.7) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 82). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %46.3’ü Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek sunum tekniğini kullandıklarını, %23.4’ü Hiç ve Çok az yanıtını vererek sunum tekniğini kullanmadıklarını %30.3’ü ise sunum tekniğini bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 61).

**Tablo 82.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Sunum Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	25	11.5
Çok az	26	11.9
Bazen	66	30.3
Sıklıkla	58	26.6
Her zaman	43	19.7



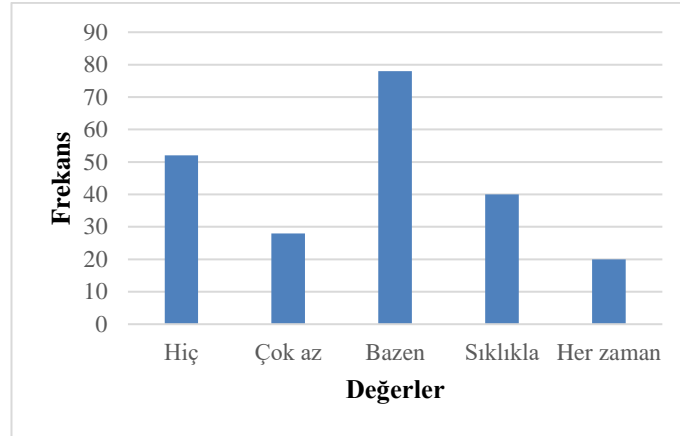
**Şekil 61.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Sunum Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

#### 4.3.7. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Grafik ve Tabloyu Tümcelere Dönüştürme Tekniği Kullanma

“Konuşma becerisini değerlendirmede grafik ve tabloyu tümcelere dönüştürme tekniği kullanıyorum” ifadesine öğretmenlerin 52’si (%23.9) Hiç, 28’i (%12.8) Çok az, 78’i (%35.8) Bazen, 40’ı (%18.3) Sıklıkla ve 20’si (%9.2) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 83). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %27.5’i Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek grafik ve tabloyu tümcelere dönüştürme tekniğini kullandıklarını, %36.7’si Hiç ve Çok az yanıtını vererek grafik ve tabloyu tümcelere dönüştürme tekniğini kullanmadıklarını %35.8’i ise grafik ve tabloyu tümcelere dönüştürme tekniğini bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 62).

**Tablo 83.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Grafik ve Tabloyu Tümcelere Dönüştürme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	52	23.9
Çok az	28	12.8
Bazen	78	35.8
Sıklıkla	40	18.3
Her zaman	20	9.2



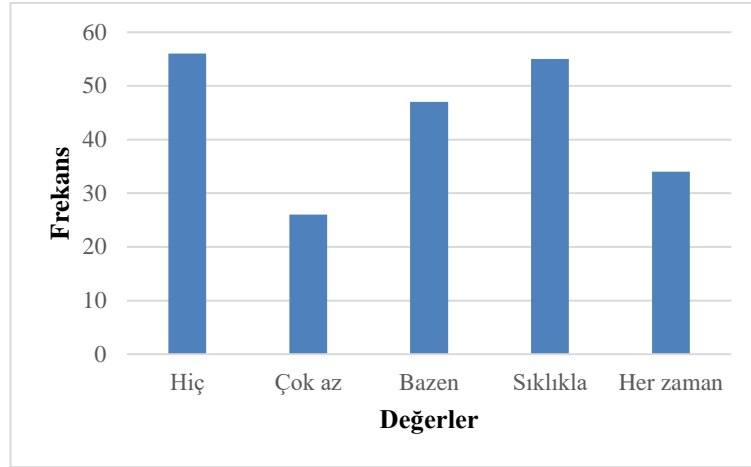
**Şekil 62.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Grafik ve Tabloyu Tümcelere Dönüştürme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

#### 4.3.8. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Ses Dinletme Tekniği Kullanma

“Konuşma becerisini değerlendirmede bir ses dinlettikten sonra öğrencinin konuşma yapması tekniği kullanıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 56’sı (%25.7) Hiç, 26’sı (%11.9) Çok az, 47’si (%21.6) Bazen, 55’i (%25.2) Sıklıkla ve 34’ü (%15.6) Her zaman yanıtı vermişlerdir (Tablo 84). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %40.8’i Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek bir ses dinlettikten sonra öğrencinin konuşma yapması tekniğini kullandıklarını, %37.7’si Hiç ve Çok az yanıtını vererek bir ses dinlettikten sonra öğrencinin konuşma yapması tekniğini kullanmadıklarını %21.6’sı ise bir ses dinlettikten sonra öğrencinin konuşma yapması tekniğini bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 63).

**Tablo 84.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Ses Dinletme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	56	25.7
Çok az	26	11.9
Bazen	47	21.6
Sıklıkla	55	25.2
Her zaman	34	15.6



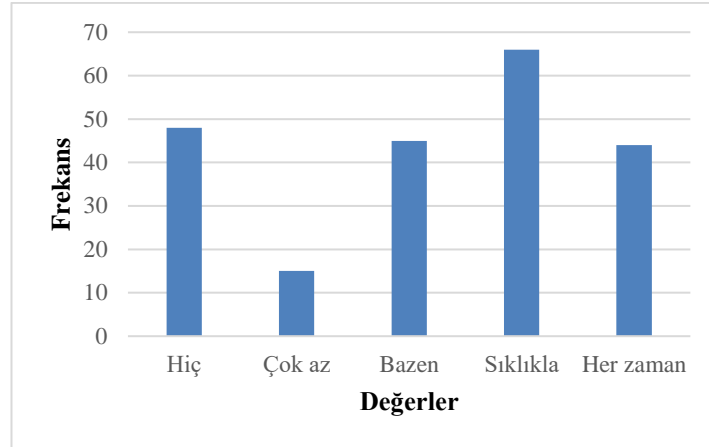
**Şekil 63.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Ses Dinletme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

#### 4.3.9. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Video İzletme Tekniği Kullanma

“Konuşma becerisini değerlendirmede bir video izlettikten sonra öğrencinin konuşma yapması tekniği kullanıyorum.” ifadesine 218 öğretmenden 48’i (%22.0) Hiç, 15’i (%6.9) Çok az, 45’i (%20.6) Bazen, 66’sı (%30.3) Sıklıkla ve 44’ü (%20.2) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 85). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %50.5’i Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek bir video izlettikten sonra öğrencinin konuşma yapması tekniğini kullandıklarını, %28.9’u Hiç ve Çok az yanıtını vererek bir video izlettikten sonra öğrencinin konuşma yapması tekniğini kullanmadıklarını %20.6’sı ise bir video izlettikten sonra öğrencinin konuşma yapması tekniğini bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 64).

**Tablo 85.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Video İzletme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	48	22.0
Çok az	15	6.9
Bazen	45	20.6
Sıklıkla	66	30.3
Her zaman	44	20.2



**Şekil 64.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Video İzletme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

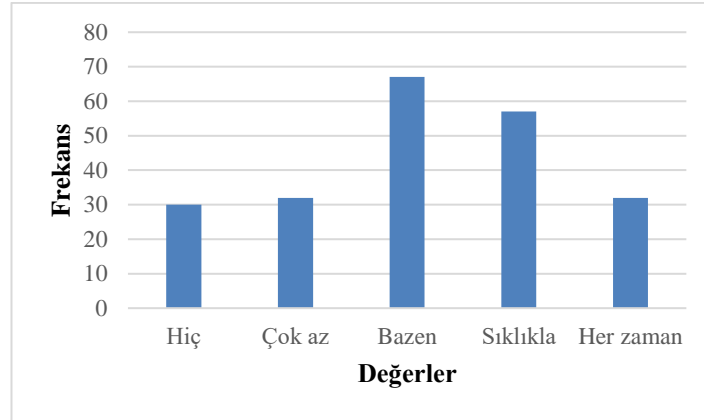
#### 4.3.10. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Farklı Ama Birbiriyle Bağlantılı İki Yönerge Verme Tekniği Kullanma

“Konuşma becerisini değerlendirmede farklı ama birbiriyle bağlantılı iki yönerge verme tekniği kullanıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 30’u (%13.8) Hiç, 32’si (%14.7) Çok az, 67’si (%30.7) Bazen, 57’si (%26.1) Sıklıkla ve 32’si (%14.7) Her zaman yanıtı vermişlerdir (Tablo 86). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %40.8’i Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek farklı ama birbiriyle bağlantılı iki yönerge verme tekniğini kullandıklarını, %28.5’i Hiç ve Çok az yanıtını vererek farklı ama birbiriyle bağlantılı iki yönerge verme tekniğini kullanmadıklarını %30.7’si ise farklı ama birbiriyle bağlantılı iki yönerge verme tekniğini bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 65).

**Tablo 86.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Farklı Ama Birbiriyle Bağlantılı İki Yönerge Verme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	30	13.8
Çok az	32	14.7
Bazen	67	30.7
Sıklıkla	57	26.1
Her zaman	32	14.7





**Şekil 65.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Farklı Ama Birbiriyle Bağlantılı İki Yönerge Verme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

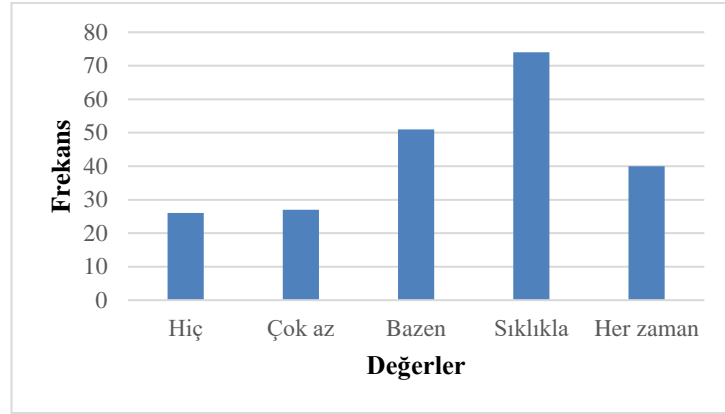
#### 4.3.11. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Metni Özetleme Tekniği

##### Kullanma

“Konuşma becerisini değerlendirmede bir metni özetleme tekniği kullanıyorum” ifadesine öğretmenlerin 26’sı (%11.9) Hiç, 27’si (%12.4) Çok az, 51’i (%23.4) Bazen, 74’ü (%33.9) Sıklıkla ve 40’ı (%18.3) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 87). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %52.2’si Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek bir metni özetleme tekniğini kullandıklarını, %24.3’ü Hiç ve Çok az yanıtını vererek bir metni özetleme tekniğini kullanmadıklarını %23.4’ü ise bir metni özetleme tekniğini bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 66).

**Tablo 87.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Metni Özetleme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	26	11.9
Çok az	27	12.4
Bazen	51	23.4
Sıklıkla	74	33.9
Her zaman	40	18.3



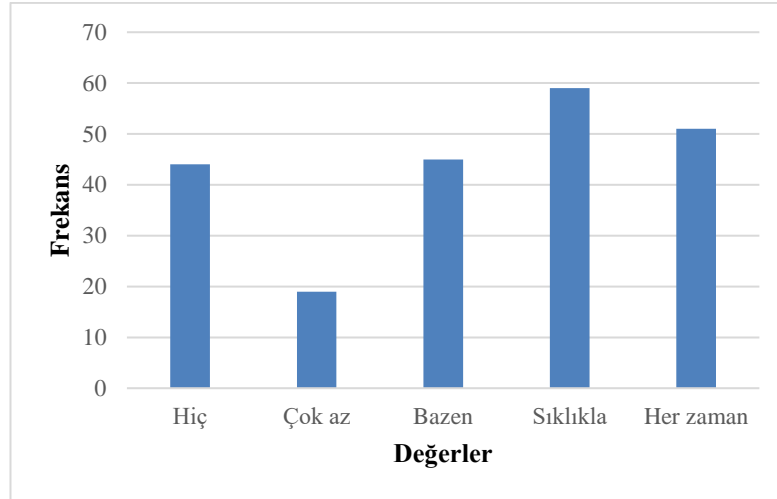
**Şekil 66.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Bir Metni Özetleme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

#### 4.3.12. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Tümce/Diyalog Tamamlama Tekniği Kullanma

“Konuşma becerisini değerlendirmede tümce/diyalog tamamlama tekniği kullanıyorum.” ifadesine öğretmenlerden 44’ü (%20.2) Hiç, 19’u (%8.7) Çok az, 45’i (%20.6) Bazen, 59’u (%27.1) Sıklıkla ve 51’i (%23.4) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 88). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %50.5’i Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vererek tümce/diyalog tamamlama tekniğini kullandıklarını, %28.9’u Hiç ve Çok az yanıtını vererek tümce/diyalog tamamlama tekniğini kullanmadıklarını %20.6’sı ise tümce/diyalog tamamlama tekniğini bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 67).

**Tablo 88.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Tümce/Diyalog Tamamlama Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	44	20.2
Çok az	19	8.7
Bazen	45	20.6
Sıklıkla	59	27.1
Her zaman	51	23.4



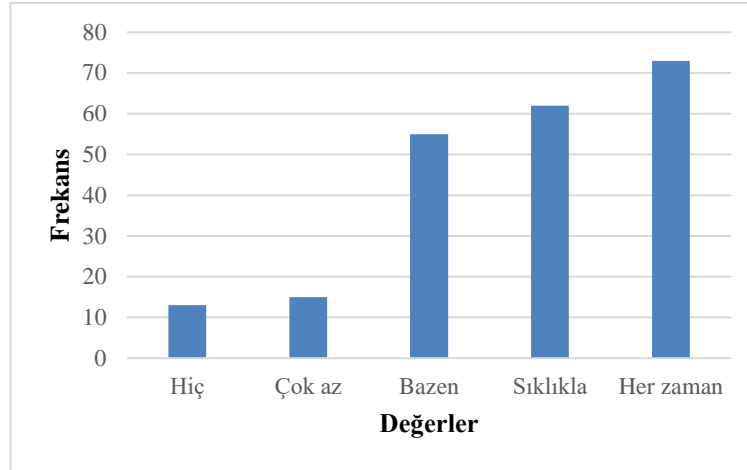
**Şekil 67.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Tümce/Diyalog Tamamlama Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

#### 4.3.13. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Yönerge Verme ve Yönlendirme Tekniği Kullanma

“Konuşma becerisini değerlendirmede yönerge verme ve yönlendirme tekniği kullanıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 13’ü (%6.0) Hiç, 15’i (%6.9) Çok az, 55’i (%25.2) Bazen, 62’si (%28.4) Sıklıkla ve 73’ü (%33.5) Her zaman yanıtını vermişler (Tablo 89) ve konuşma becerisini değerlendirmede yönerge verme ve yönlendirme tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir (Şekil 68).

**Tablo 89.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Yönerge Verme ve Yönlendirme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	13	6.0
Çok az	15	6.9
Bazen	55	25.2
Sıklıkla	62	28.4
Her zaman	73	33.5



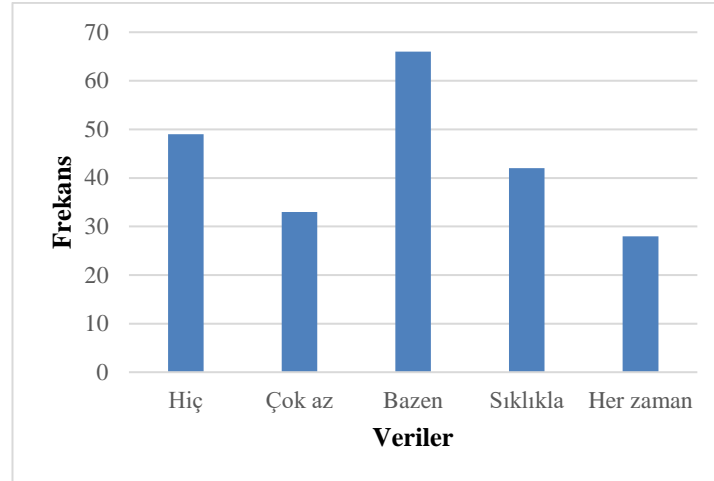
**Şekil 68.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Yönerge Verme ve Yönlendirme Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

#### 4.3.14. Konuşma Becerisini Değerlendirmede Telefonda Konuşma Tekniği Kullanma

“Konuşma becerisini değerlendirmede telefonda konuşma tekniği kullanıyorum.” ifadesine öğretmenlerden 49’u(%22.5) Hiç, 33’ü (%15.1) Çok az, 66’sı (%30.3) Bazen, 42’si (%19.3) Sıklıkla ve 28’i (% 12.8) Her zaman yanıtını vermişlerdir (Tablo 90). Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %37.6’sı Hiç ve Çok az yanıtını vermiş ve konuşma becerisini değerlendirmede telefonda konuşma tekniğini kullanmadıklarını, %32.1’i ise Sıklıkla ve Her zaman yanıtını vermiş ve konuşma becerisini değerlendirmede telefonda konuşma tekniğini kullandıklarını, %30.3’ü ise telefonda konuşma tekniğini bazen kullandıklarını belirtmişlerdir (Şekil 69).

**Tablo 90.** *Konuşma Becerisini Değerlendirmede Telefonda Konuşma Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar*

Değer	Frekans	Yüzde
Hiç	49	22.5
Çok az	33	15.1
Bazen	66	30.3
Sıklıkla	42	19.3
Her zaman	28	12.8



**Şekil 69.** Konuşma Becerisini Değerlendirmede Telefonda Konuşma Tekniği Kullanma İfadesine Yönelik Sonuçlar

#### 4.4. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN OKUDUKLARI FAKÜLTEYE GÖRE ÖLÇME DEĞERLENDİRME DERSİ ALMA ORANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin okudukları fakülteye göre ölçme değerlendirme dersi alma oranları nasıldır?” şeklinde belirlenmişti. Öğretmenlerin eğitim gördükleri fakülteler ve ölçme değerlendirme dersini alma durumları Tablo 91’de yer almaktadır.

**Tablo 91.** Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteler İle Ölçme Değerlendirme Dersi Alma Durumları

Mezun Olunan Fakülte	Ölçme Değerlendirme Dersi Alma Durumu					
	Evet		Hayır		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Fen Edebiyat	56	40	84	60	140	64.2
Eğitim	76	97.4	2	2.6	78	35.8
<b>Toplam</b>	132	60.5	86	39.5	218	100

Tablo 91 incelendiğinde öğretmenlerden 140’ı (%64.2) fen edebiyat, 78’i ise (%35.8) Eğitim Fakültesinden mezun oldukları görülmektedir. Fen edebiyat fakültesinden mezun olan 140 öğretmenden 56’sı (%40) okuduğu fakültede ölçme değerlendirme dersi almış, 84’ü(%60) okuduğu fakültede ölçme değerlendirme dersi almamıştır. Eğitim

fakültesinden mezun olan 78 öğretmenden 76'sı (%97.4) okuduğu fakültede ölçme değerlendirme dersi almış, 2'si (%2.6)'sı ise okuduğu fakültede ölçme değerlendirme dersi almamıştır. Eğitim fakültesi mezunlarının %97.4'ü ölçme değerlendirme dersi almış, fen edebiyat fakültesi mezunlarının ise %40'ı ölçme değerlendirme dersi almıştır.

#### 4.5. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRMEDE KULLANDIKLARI TEKNİKLERİN YAŞLARINA GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmede kullandıkları teknikler öğretmenlerin yaşlarına göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Öğretmenlerin kullandıkları tekniklere ait alt faktörler ve ölçeğin tamamı bakımından verilerin analiz edilebilmesi için uygulanması gereken istatistikî yöntemlerin tespiti amacıyla verilerin dağılımı incelenmiştir. “Bu amaçla normallik grafikleri ve diğer grafikler (histogram, kutu diyagramı ve dal yaprakları grafiği) görsel olarak bazı noktaları anlamamıza yardımcı olur. Ancak verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogrov- Simirnov ve Shapiro Wilk normallik testlerine bakılarak daha net bir biçimde anlaşılabilir. Bu çalışmada ise grup büyüklüğü 29'un üstünde olduğu için Kolmogrov-Simirnov testi” (Kalaycı, 2010) kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 92'de görülmektedir.

**Tablo 92.** *Yabancı Dil Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Kullandıkları Teknikler (ÖSKT) Ölçeği ve Alt Faktörlere Ait Kolmogrov-Simirnov Normallik Testi Sonuçları*

Ölçekler	Kolmogrov-Simirnov		
	ks	sd	p
Kapsamlılık	.121	218	.000
Etkileşimsellik	.107	218	.000
Sorulara Yanıt Verme	.099	218	.000
ÖSKT	.074	218	.005

Tablo 92 incelendiğinde ölçeğin alt faktörleri olan kapsamlılık, etkileşimsellik, sorulara yanıt verme ve ölçeğin tamamına ait verilerin normal dağılmadığı ( $p < .05$ ) görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kullandıkları tekniklerin yaşlarına göre değişimini alt faktörler bakımından incelemek için Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. “Kruskal – Wallis Testi gruplar arası tek yönlü varyans analizinin (one way anova) nonparametrik alternatifidir” (Kilmen, 2015). “Bu analiz sürekli değişkenlere sahip üç ya da daha fazla grup için karşılaştırma yapmayı sağlar” (Kalaycı, 2010). Öğretmenlerin kullandıkları tekniklerin yaşlarına göre değişimini alt faktörler bakımından gösteren Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 93’te verilmiştir.

**Tablo 93.** Öğretmenlerin Kullandıkları Tekniklerin Yaşlarına Göre Değişimini Alt Faktörler Bakımından Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Faktörler	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Kapsamlılık	20-30 (A)	88	124.55	2	10.31	.006	A-B
	31-40 (B)	106	95.69				
	41 ve üstü (C)	24	115.31				
Etkileşimsellik	20-30 (A)	88	114.10	2	2.22	.329	-
	31-40 (B)	106	109.52				
	41 ve üstü (C)	24	92.52				
Sorulara Yanıt Verme	20-30 (A)	88	121.05	2	5.22	.073	-
	31-40 (B)	106	102.88				
	41 ve üstü (C)	24	96.40				
ÖSKT	20-30 (A)	88	123.13	2	7.23	.027	A-B
	31-40 (B)	106	98.74				
	41 ve üstü (C)	24	107.06				

Tablo 93 incelendiğinde Etkileşimsellik [ $\chi^2(2)=2.22, p > .05$ ] ve Sorulara Yanıt Verme [ $\chi^2(2)=5.22, p > .05$ ] alt faktörlerinde yaş faktörünün etkili bir değişken olmadığı görülmektedir.

Kapsamlılık alt faktörüne ait test sonuçları incelendiğinde yaş faktörünün [ $\chi^2(2)=10.31, p < .05$ ] önemli bir değişken olduğu belirlenmiş, hangi yaş grupları arasında fark olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde yaş ortalaması 20-30 ile 31-40 ( $U=3480, p < .05$ ) arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları değerlendirildiğinde 20-30 yaş arası (124.55) yaş grubunun puanlarının 31-40 (95.69) yaş grubu ve 41 ve üstü (115.31) yaş grubuna oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

ÖSKT ölçeğinin tamamına ait test sonuçları incelendiğinde yaş faktörünün [ $\chi^2 (2) = 7.23$ ,  $p < .05$ ] önemli bir değişken olduğu belirlenmiş, hangi yaş grupları arasında fark olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde yaş ortalaması 20-30 ile 31-40 ( $U = 3651$ ,  $p < .05$ ) arasında fark olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde 20-30 yaş arası (123.13) yaş grubunun puanlarının 31-40 (98.74) yaş grubu ve 41 ve üstü (107.06) yaş grubuna oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. 41 yaş ve üstü grubun sıra ortalamaları 31-40 yaş grubunun sıra ortalamasına oranla yüksek olarak bulunmuş fakat tespit edilen fark istatistiki olarak anlamlı olmamıştır.

#### 4.6. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRMEDE KULLANDIKLARI TEKNİKLERİN HİZMET YILINA GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın altıncı alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmede kullandıkları teknikler öğretmenlerin hizmet yıllarına göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Verilerin analiz edilmesi için yapılan normal dağılım testinde verilerin normal dağılmadığı (Tablo 92) tespit edilmiş, bu nedenle öğretmenlerin kullandıkları tekniklerin hizmet sürelerine göre değişimini alt faktörler ve ölçeğin tamamı bakımından incelemek için Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 94’te görülmektedir.

**Tablo 94.** Öğretmenlerin Kullandıkları Tekniklerin Hizmet Sürelerine Göre Değişimini Alt Faktörler Bakımından Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Faktörler	Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Kapsamlılık	0-5 (A)	102	121.52	2	8.52	.014	A-C
	6-10 (B)	78	103.99				
	11 ve üstü (C)	38	88.53				
Etkileşimsellik	0-5 (A)	102	113.36	2	2.63	.268	-
	6-10 (B)	78	100.47				
	11 ve üstü (C)	23	117.66				
	0-5 (A)	102	119.52	2	9.56	.008	A-C



Sorulara Yanıt Verme	6-10 (B)	78	109.84				B-C
	11 ve üstü (C)	23	82.72				
	0-5 (A)	102	120.23				
ÖSKT	6-10 (B)	78	103.89	2	6.43	.040	A-C
	11 ve üstü (C)	23	92.21				

Tablo 94 incelendiğinde etkileşimsellik [ $\chi^2(2)=2.63, p>.05$ ] alt faktörlerinde hizmet süresinin etkili bir değişken olmadığı görülmektedir.

Kapsamlılık alt faktörüne ait test sonuçları incelendiğinde hizmet süresi faktörünün [ $\chi^2(2)= 8.52, p < .05$ ] önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir. Hangi süreler arasında fark olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde hizmet süresi 0-5 yıl ile 11 yıl ve üstü ( $U=1342, p<.05$ ) arasında fark olduğu görülmektedir. Sıra ortalaması değerleri incelendiğinde de 0-5 yıl arası (121.52) hizmet süresi olan öğretmenlerin puanlarının, 6-10 (103.99) ve 11 yıl ve üstü (88.53) hizmet süresine sahip öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sorulara Yanıt Verme alt faktörüne ait test sonuçları incelendiğinde hizmet süresi faktörünün [ $\chi^2(2)= 9.56, p < .05$ ] önemli bir değişken olduğu belirlenmiş, hangi süreler arasında fark olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde hizmet süresi 0-5 yıl ile 11 yıl ve üstü ( $U=1269, p<.05$ ) arasında ve 6-10 yıl ile 11 yıl ve üstü ( $U=1133, p < .05$ ) arasında fark olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde de 0-5 yıl arası (119.52) hizmet süresi olan öğretmenlerin puanları ile 6-10 (109.84) arası hizmet süresi olan öğretmenlerin puanlarının 11 yıl ve üstü (82.72) hizmet süresine sahip öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

ÖSKT ölçeğinin tamamına ait test sonuçları incelendiğinde hizmet süresi faktörünün [ $\chi^2(2)= 6.43, p<.05$ ] önemli bir değişken olduğu belirlenmiş, hangi süreler arasında fark olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları değerlendirildiğinde hizmet süresi 0-5 yıl ile 11 yıl ve üstü ( $U=1418, p<.05$ ) arasında fark olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde de 0-5 yıl arası (120.23) hizmet süresi olan öğretmenlerin puanlarının, 6-10 (103.89) arası hizmet süresi olan ve 11 yıl ve üstü (92.21) hizmet süresine sahip öğretmenlere oranla yüksek olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.7. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRMEDE KULLANDIKLARI TEKNİKLERİN CİNSİYETE GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın yedinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmede kullandıkları teknikler öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Verilerin analiz edilmesi için yapılan normal dağılım testinde verilerin normal dağılmadığı (Tablo 92) tespit edilmiş, bu nedenle öğretmenlerin kullandıkları tekniklerin cinsiyetlerine göre değişimini alt faktörler bakımından incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. “Bu test birbiriyle ilişkisi olmayan iki gruba ait ölçüm sonuçlarının sıraları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmada kullanılır. Bu analiz bağımsız örneklem için T-testi’nin parametrik olmayan karşılığıdır” (Büyüköztürk, Bökeoğlu & Köklü, 2008). Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 95’te verilmiştir.

**Tablo 95.** *Cinsiyet Faktörüne İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Faktörler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Kapsamlılık	Kadın	132	104.23	4981	.126
	Erkek	86	117.58		
Etkileşimsellik	Kadın	132	114.14	5063	.177
	Erkek	86	102.38		
Sorulara Yanıt Verme	Kadın	132	110.94	5485	.673
	Erkek	86	107.28		
ÖSKT	Kadın	132	107.44	5404	.551
	Erkek	86	112.66		

\* $p < .05$

Tablo 95 incelendiğinde Kapsamlılık ( $U = 4981$ ,  $p > .05$ ), Etkileşimsellik ( $U = 5063$ ,  $p > .05$ ), Sorulara Yanıt Verme ( $U = 5485$ ,  $p > .05$ ) alt faktörleri ile ÖSKT ölçeğinin tamamında ( $U = 5404$ ,  $p > .05$ ) cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etki yapmadığı görülmektedir.

#### 4.8. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRMEDE KULLANDIKLARI TEKNİKLERİN ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME EĞİTİMLERİNE GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmede kullandıkları teknikler öğretmenlerin ölçme değerlendirme eğitimlerine göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Verilerin analiz edilmesi için yapılan normal dağılım testinde verilerin normal dağılmadığı (Tablo 92) tespit edilmiş, bu nedenle öğretmenlerin kullandıkları tekniklerin ölçme değerlendirme eğitimlerine göre değişimini alt faktörler ve ÖSKT ölçeğinin tamamı bakımından incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 94’te verilmiştir.

**Tablo 96.** Ölçme Değerlendirme Eğitimlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Faktörler	Ölçme Dersi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	p
Kapsamlılık	Evet	132	123.27	3859	.000**
	Hayır	86	88.37		
Etkileşimsellik	Evet	132	112.40	5293	.398
	Hayır	86	105.05		
Sorulara Yanıt Verme	Evet	132	117.74	4588	.016*
	Hayır	86	96.85		
ÖSKT	Evet	132	121.32	4115.5	.001*
	Hayır	86	91.35		

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

Tablo 96 incelendiğinde Etkileşimsellik ( $U = 5293$ ,  $p > .05$ ) alt faktöründe ölçme dersi alma durumunun etkili bir değişken olmadığı görülmektedir. Bunun yanında Kapsamlılık ( $U = 3859$ ,  $p < .01$ ), ve Sorulara Yanıt Verme ( $U = 4588$ ,  $p < .05$ ) alt faktörleri ile ÖSKT ölçeğinin tamamında ( $U = 4115.5$ ,  $p < .05$ ) ölçme değerlendirme eğitimi değişkeninin anlamlı bir etki yaptığı, ölçme değerlendirme dersi alan öğretmenlerin kullanılan tekniklerle ilgili sormaca bölümünden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

#### 4.9. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRMEDE KULLANDIKLARI TEKNİKLERİN EĞİTİM DÜZEYİNE GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmede kullandıkları teknikler eğitim düzeylerine göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Verilerin analiz edilmesi için yapılan normal dağılım testinde verilerin normal dağılmadığı (Tablo 92) tespit edilmiş, bu nedenle öğretmenlerin kullandıkları tekniklerin eğitim düzeylerine göre değişimini alt faktörler ve ölçeğin tamamı bakımından incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 97’te verilmiştir.

**Tablo 97.** Eğitim Düzeyine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Faktörler	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	U	p
Kapsamlılık	Lisans	63	113.49	4631	.551
	Y. Lisans/Doktora	155	107.88		
Etkileşimsellik	Lisans	63	111.69	4744	.743
	Y. Lisans/Doktora	155	108.61		
Sorulara Yanıt Verme	Lisans	63	103.24	4488	.346
	Y. Lisans/Doktora	155	112.05		
ÖSKT	Lisans	63	111.65	4747	.748
	Y. Lisans/Doktora	155	108.63		

\* $p < .05$  \*\*

Tablo 97 incelendiğinde Kapsamlılık ( $U = 4631, p > .05$ ), Etkileşimsellik ( $U = 4744, p > .05$ ) ve Sorulara Yanıt Verme ( $U = 4488, p > .05$ ) alt faktörleri ile ÖSKT ölçeğinin tamamında ( $U = 4747, p > .05$ ) eğitim düzeyi değişkeninin anlamlı bir etki yapmadığı görülmektedir.

#### 4.10. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRMEDE KULLANDIKLARI TEKNİKLERİN MEZUN OLDUKLARI FAKÜLTEYE GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın onuncu alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmede kullandıkları teknikler mezun oldukları fakülteye göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Verilerin analiz edilmesi için yapılan normal dağılım testinde verilerin normal dağılmadığı (Tablo 92) tespit edilmiş, bu nedenle öğretmenlerin kullandıkları tekniklerin mezun oldukları fakülteye göre değişimini alt faktörler ve ölçeğin tamamı bakımından incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 98’de verilmiştir.

**Tablo 98.** *Mezuniyet Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Faktörler	Mezun Olunan Fakülte	N	Sıra Ortalaması	U	p
Kapsamlılık	Fen Edebiyat	140	107.73	5212	.578
	Eğitim	78	112.68		
Etkileşimsellik	Fen Edebiyat	140	112.00	5110.5	.432
	Eğitim	78	105.02		
Sorulara Yanıt Verme	Fen Edebiyat	140	109.13	5408	.907
	Eğitim	78	110.17		
ÖSKT	Fen Edebiyat	140	108.76	5357	.817
	Eğitim	78	110.82		

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

Tablo 98 incelendiğinde Kapsamlılık ( $U = 5212$ ,  $p > .05$ ), Etkileşimsellik ( $U = 5110.5$ ,  $p > .05$ ) ve Sorulara Yanıt Verme ( $U = 5408$ ,  $p > .05$ ) alt faktörleri ile ÖSKT ölçeğinin tamamında ( $U = 5357$ ,  $p > .05$ ) mezun olunan fakülte değişkeninin anlamlı bir etki yapmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin fen edebiyat veya eğitim fakültelerinden mezun olmaları kullandıkları yöntem ve teknikler üzerinde etkili olmamıştır.

#### 4.11. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRMEDE KULLANDIKLARI TEKNİKLERİN KONUŞMA BECERİSİNİN NASIL ÖLÇÜLECEĞİ VE DEĞERLENDİRECEĞİ KONUSUNDA EĞİTİM ALMA DURUMLARINA GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın on birinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmede kullandıkları teknikler öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerinin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği konusunda eğitim alma durumlarına göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Verilerin analiz edilmesi için yapılan normal dağılım testinde verilerin normal dağılmadığı (Tablo 92) tespit edilmiş, bu nedenle öğretmenlerin kullandıkları tekniklerin öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerinin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği konusunda eğitim alma durumlarına göre değişimini alt faktörler ve ÖSKT ölçeğinin tamamı bakımından incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 97’de verilmiştir.

**Tablo 99.** Öğretmenlerin Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Nasıl Ölçüleceği ve Değerlendirileceği Konusunda Eğitim Alma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Faktörler	Eğitim Alma Durumları	N	Sıra Ortalaması	U	p
Kapsamlılık	Evet	115	122.27	4454	.002**
	Hayır	103	95.24		
Etkileşimsellik	Evet	115	114.71	5323.5	.196
	Hayır	103	103.68		
Sorulara Yanıt Verme	Evet	115	117.31	5024	.052
	Hayır	103	100.78		
ÖSKT	Evet	115	121.30	4565.5	.004**
	Hayır	103	96.33		

\*p<.05 \*\*p<.01

Tablo 99 incelendiğinde Kapsamlılık alt faktörü ile ( $U= 4454, p<.05$ ) ÖSKT ölçeğinin tamamında ( $U= 4565.5, p<.05$ ) öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerinin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği konusunda eğitim alma durumları etkili bir faktör olarak ortaya çıkmış, eğitim alan öğretmenlerin kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili puanları daha yüksek olarak hesaplanmıştır. Etkileşimsellik ( $U= 5323.5, p > .05$ ) ve Sorulara Yanıt Verme ( $U= 5024, p>.05$ ) alt faktörlerinde konuşma becerilerinin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği konusunda eğitim alma durumları değişkeninin anlamlı bir etki yapmadığı görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

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

### SONUÇ

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme konusundaki yeterliklerine ilişkin bilgi edinmeye, konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik gereksinimlerinin belirleyerek var olan durum betimlenmeye ve bu gereksinimlerden yola çıkarak konuşma becerisi ölçülmesinde kullanılan yaygın uygulamalara ve tekniklere yönelik önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır.

Temel amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme süreçlerine yönelik uygulamalarını belirlemek olan çalışmanın kuramsal kısmında kavramsal olarak ölçme değerlendirme kavramı eğitsel bir bakış açısının yanında yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecindeki etki ve işleviyle ele alınmıştır. Özellikle araştırmanın uygulama bölümünün dayanacağı kuramsal temeli kurabilmek için bu bölümde tüm bu açıklamalara değinilmiştir. Bu bölümde yer alan tartışmalar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisindeki ölçme değerlendirmenin başlı başına bilimsel bir araştırma alanı olarak ele alınması gerektiğini de göstermektedir.

Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda sürdürülen çalışmada 2018 yılında güncellenen ve yeni başlıklar eklenerek konuşma becerisinin ne derecede öncüllendiğini gösteren Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Konuşma becerisindeki ölçme görevleri ve değerlendirme ölçütleri uluslararası sınavlardan örnekler verilerek açıklanmıştır. Özellikle ölçünlendirilmiş sınavlardaki (Cambridge ESOL, TOEFL, IELTS, TRINITY COLLEGE LONDON, PEARSON TESTS ve ITEP) konuşma becerisini değerlendirme ölçütleri, bu uluslararası geçerliği olan sınavlarda bildirişimin öne çıkması ve dilin iletişim kurmak için kullanılmasının öne çıkarılmasıyla ölçme görevlerinin ve değerlendirme ölçütlerinin zaman içindeki değişimine detaylı bir şekilde değinilmiştir. Konuşma becerisi ölçümünde nesnellik sorununun üstesinden gelinmesi için etkili bir yol olan ve geçerlik ve güvenilirliğin artırılmasında önemli bir rol



oyunayan ölçek kullanımı üzerinde de durulmuş, alanyazında yaygın olarak kullanılan ölçek türleri açıklanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme süreçlerine yönelik uygulamalarını belirlemek amacıyla geliştirilen sormacanın alt amaçlarından biri yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecinde dikkat ettikleri hususları belirlemektir. Diğer alt amacı ise yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecinde kullandıkları teknikleri görmektir. Bu alt amaç doğrultusunda konuşma becerisini değerlendirmede öğretmenlerin kullandıkları tekniklerin yaş, hizmet yılı, cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte ve ölçme değerlendirme eğitimleri gibi değişkenler bağlamında değişip değişmediği de belirlemek hedeflenmiştir.

Dört bölümden oluşan sormacanın birinci bölümünde yaş, cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan üniversite/fakülte, öğretmenlerin lisansüstü eğitim alıp almadığı gibi kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme süreçlerine yönelik uygulamalarına ilişkin soru ve seçenekler bulunmaktadır. Sormacanın üçüncü bölümü yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecinde dikkat ettikleri hususlara ilişkin soru ve seçenekleri içermektedir. Son bölümde ise öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirme sürecinde kullandıkları teknikler yer almıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecine yönelik uygulamaları (ÖSYU) bölümü 29 madde ve 7 faktörden oluşmaktadır. Faktörlerden birincisine sınav esnasında ve sonrasında öğrencilerin ses kayıtlarıyla ilgili olduğu için “Kayıt ve İnceleme”, ikincisine sınavın geçerlilik ve güvenilirliğinin artırılmasıyla ilgili olduğu için “Uygunluk”, üçüncüsüne öğrencilerin sınav esnasındaki durumlarına göre değerlendirmeyle ilgili olduğu için “Sınav Sırasında Değerlendirme”, dördüncüsüne sınavda kullanılan ölçme yöntemleriyle ilgili olduğu için “Ölçek Kullanımı”, beşincisine öğrencilerin sınav önceki art alan bilgileriyle ilgili olduğu için “Durum”, altıncısına öğrencilerin özelliklerinin sınava yansımalarıyla ilgili olduğu için “Değişken”, yedincisine ise sınavdaki ölçütlerle ilgili olduğu için “Bilinirlik” ismi verilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecinde dikkat ettikleri hususlar (KSDEH) bölümü yönelik 17 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Faktörlerden birincisine öğrencinin sınav esnasındaki konuşmasının akıcılık, tutarlılık, çeşitlilik, doğruluk ve etkileşim gibi ölçütleri kapsadığı için temel ölçüt olarak “İçerik”, ikincisine dilbilgisi yapıları doğru kullanma, üslup ile ilgili olduğu için “Anlatım”, üçüncüsüne zamanı doğru kullanma ile ilgili olduğu için “Zamanı Kullanma” ismi verilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecinde kullandıkları teknikler (ÖSKT) bölümü ise 14 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Faktörlerden birincisine konuşmacının fikrini söylemesi ve buna bağlı olarak karşıdaki kişinin bu konuşmalardan çıkarımlarda bulunmasını içerdiği için “kapsamlılık”, ikincisine iki ya da daha fazla katılımcının farklı amaçlar ve farklı içerikteki konuşmalarla bildirişimde buldukları için “etkileşimsellik”, üçüncüsüne ise sözel sorulara kısa cevaplar verme becerisini içerdiği için “sorulara yanıt verme” ismi verilmiştir.

Bu bağlamda gruplandırılan faktörler bağlamında araştırma sorularına bulunan yanıtlarla ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara getirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecine Yönelik Uygulamalarına (ÖSYU) İlişkin Sonuçlar**

Oluşturulan sormacada 1. faktör “Kayıt ve İnceleme” faktörüdür. Dört maddeden oluşan bu faktöre verilen bilgiler değerlendirildiğinde öğretmenlerin %36.7’sinin konuşma becerisini değerlendirme esnasında sınavı ses kayıt cihazı ile kayıt altına almadığı ve sınavları arşivlemediği ortaya çıkmıştır. Oysa öğrenci ses kayıtlarının sınav esnasında dijital formatta kaydedilmesi ve hem gelebilecek herhangi bir itiraza karşı hem dönütler için hem de öğretmenlerin bu ses dosyalarını tekrar tekrar dinlemelerine olanak sağlaması açısından arşivlenmesi gerekmektedir. Çünkü yapılan ses kayıtları ile konuşmayı gerçekleştirenler arasındaki ilişki, oynadıkları roller, konuşmanın amacı, konuşmacının başarı/başarısızlık durumu ve sınavın güvenilirliği ancak arşivlenen bir sınav ile belirlenebilir. Ancak araştırmada öğretmenlerin %36.7’sinin hiç kayıt saklamadığı ya da çok az kayıt yaptığı ortaya çıkmıştır. Sesleri kayıt altına alan öğretmenlerin %26.6’sının kayıtları tekrar dinlemedikleri, % 5.5’inin ise kayıtları çok az tekrar dinledikleri tespit

edilmiştir. Bu kapsamda Qian (2009) çalışmasında tekrar tekrar dinlenebilen ses kayıtları ile konuşma becerisinin ölçümünün hem daha az yorucu, hem daha az zaman alıcı hem de daha güvenilir olduğunu vurgulasa da araştırma sonuçları bu çalışmanın sonucuyla tezatlık içerdiğini göstermektedir. Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alanların ise en çok Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışındaki merkezlerinde görev yapan öğretmenler (%27,88) oldukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda Yunus Emre Enstitüsü konuşma sınavını kayıt altına aldıkları, Türkiye'deki TÖMER'lerde çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ise konuşma sınavını kayıt altına almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin konuşma sınavını kayıt altına almadıkları ise çalıştıkları kurumların kayıt ve incelemeye ciddi bir ödenek gerektirdiği için bu ödeneği ayır(a)madıklarının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Uygunluk olarak belirlenen ikinci faktör sınavın geçerlik ve güvenilirliği ile ilgilidir. Öğretmenlerin %70'ten fazlası konuşma sınavının geçerli (%72,5) ve güvenilir (%77,1) olması için çaba harcadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin %87,2'si kazanımlara uygun soru hazırladıkları bilgisine ulaşılmıştır. Ancak Boylu (2019, s. 37) çalışmasında CEFR'de yer alan kazanımlara öğrencinin ulaşip ulaşılmadığının test edilmediğini ve bu durumda da öğrencilerde öğrenme eksiğinin ortaya çıktığını söylemiştir. Gerçek, Alkan, Aloğlu ve Kurtuluş (2018, s. 119) ise yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki konuşma becerisi kazanımlarının ya programla ya da seviyeye uyumlu olmadığını bu nedenle de öğrencinin seviyeye uygun kazanımlarla karşılaşmadığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenler her ne kadar kazanımlara uygun sorular sorduklarını iddia etseler de yapılan çalışmalar öğrencilerin tam olarak CEFR kazanımlarına ulaşamadıklarını göstermektedir.

Üçüncü faktör ise sınav esnasında öğretmenlerin öğrencilere nasıl davrandıklarını, ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda ne gibi izinler verdiklerini öğrenmeye yöneliktir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten 209 öğretmenin; panik, heyecan veya yorgunluk gibi durumlardan etkilenen öğrencilerin bu durumunu göz önünde bulundukları görülmüştür. Ancak sadece 94 öğretmenin ihtiyaç durumunda öğrenciyi sınıftan çıkardıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda panik, yorgunluk, heyecan gibi olumsuz durumlarda öğretmen öğrencinin sınav sırasında sınıftan çıkmasına izin verirken öğrencinin ihtiyacı durumunda sınıftan çıkarmayı tercih etmediği görülmüştür. Bu durumda öğrencinin sınav sırasında yaşadığı sadece olumsuz durumlar öğretmen

tarafından dikkate alındığı anlaşılmıştır. Bu durum Boylu (2019, s. 143)'nin sınav öncesinde öğrencilere mutlaka rahatlatıcı sorular sorulması gerektiğini, çünkü sınavın öğrencilerde ses ve ellerin titremesi, konuşamama, ağlama gibi ciddi sorunlara yol açabileceğini söylemesi de destekler niteliktedir. Bu faktörde bir diğer dikkat çeken durum ise konuşma sınavında üç ya da daha fazla öğrencinin öğretmen moderatörlüğünde verilen bir konu hakkında tartışmasını öğretmenlerin % 60'ının tercih etmediği görülmüştür. Oysa Brown (2004, s. 175) çalışmasında “*dikkat çekme, söz alma, konuşmada kontrol, açıklama, sorgulama, kullanımsal etki için tonlama, göz teması, beden dili, nezaket, resmîlik ve diğer toplumbilimsel konuşma stratejileri*”nin tartışma ve söyleşilerle mümkün olacağı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin daha çok karşılıklı konuşma veya sözlü anlatım bağlamında sınavı uyguladıkları ancak alternatif ölçme değerlendirme olarak kabul edilen tartışma uygulamaları bağlamında iki öğrenciden daha fazla katılımcının yer aldığı bir konuşma ölçümü gerçekleştirmedikleri anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecine yönelik ölçek kullanımlarıyla ilgili öğretmenler tarafından olumlu dönütler verilmiştir. Öğretmenlerin %76,2'sinin ölçek kullandığı bilgisine ulaşılmıştır. Sormacaya katılan öğretmenlerin 188'inin ölçek kullandığını ifade etmesi not verme sürecinde nesnelliği sağlamak ve geribildirimde bulunmak için ölçek kullanımının önemiyle ilgili yapılan çalışmaları destekler niteliktedir (Dornisch&McLoughlin, 2006; Garcia-Ros, 2011; Brookhart, 2013; Pineda, 2014). Boylu (2019, s. 31) da araştırmasında konuşma becerisi puanlama cetveli olmadan öğretmenlerin doğru puanlayabilme yeterlilik puan ortalamasının düşük olduğunu tespit etmiştir. Kısacası öğretmenlerin ölçek kullanımına ilişkin olumlu dönütleri; Pineda (2014)'nın ölçek kullanımıyla ilgili öğretmenlerin daha geçerli notlar verebilmelerine yardımcı olduğu, objektifliği ve güvenilirlik oranlarını yükselttiği ve kullanımın kolay olduğu sonucuna bağlanabilir. Öğretmenlerin %74'ü değerlendirme sürecinde birden fazla değerlendirici olmasını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum Baron, Bernard (1958), Clark, (1988) ve Hasselgreen ve diğerlerinin (2004) güvenilirliği sağlamak için sorun yaratan kaynakları tespit etmek ve onların giderilmesine dair pratik yollar bulunması için konuşma becerisinin değerlendirilmesinde birden çok mülakatçı/öğretmen bulundurulması önerisiyle aynıdır. Ayrıca Boylu'nun (2019, s. 116) iki öğretmenin puanlama yaparken eğer öğretmenlerin puanlarının farkının beşten az ise verilen notun

ortalamasının alınarak öğrenciye puan verilebileceğini; fark beşten fazla ise başka bir öğretmenin öğrencinin konuşmasını değerlendirebileceğini söylemesi de bu durumu destekler niteliktedir. Fulcher (2003)'in aynı ölçme durumunda farklı notlandırıcıların aynı puanları vermesi halini gösteren “değerlendiriciler arasındaki güvenilirlik” kavramıyla da örtüşmektedir.

Öğrencilerin diğer becerilerdeki başarı veya başarısızlık durumlarının konuşma becerisinin değerlendirirken öğretmeni etkileyip etkilemediği ile ilgili olan durum faktöründe; öğretmenlerin %62,4'ünün öğrenci başarısızlığının konuşma becerisini değerlendirmeyi olumsuz etkilediğine; öğretmenlerin %80'ninin ise öğrenci başarısının değerlendirmeyi olumlu etkilediğine ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencinin diğer becerilerden aldığı puan göz önünde bulundurularak değerlendirme yapan öğretmenlerin yüzdelik oranı da %69'dur. Dolayısıyla öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirme sürecinde öğrencinin konuşma sınavından geçer not alıp almama durumunu belirleyen kıstas okuma, dinleme ve yazma becerilerinden aldığı diğer notlardır. Yani konuşma becerisinde öğrencinin başarılı olup olamama durumu diğer becerilere koştur güdülmüştür.

Değişkenlik faktörü ise öğrenci özelliklerinin sınava yansıyor yansımadığı ile ilgilidir. Öğretmenlerin %80'den fazlası her öğrenciye eşit mesafede durduğunu ifade ederken değerlendirme sürecinde öğrencilere karşı peşin fikirli olmaktan kaçınmadıkları (%53) tespit edilmiştir. Yavuz Kırık (2008, s. 16) çalışmasında “*nesnellikten uzak, tutarlı olmayan, keyfi, rastlantısal ve geçerli sebepleri olmayan*” gibi sıfatlarla tanımlanan konuşma sınavlarının uygulanması ve değerlendirilmesi bağlamında tartışmaya yol açtığından bahsetmiştir. Dolayısıyla öğretmenler değerlendirme sürecinde her ne kadar eşit mesafede durmaya çalışsalar da öğretmenlerin önyargılarını yıkamadıkları anlaşılmaktadır.

Son faktör olan ve sınav öncesi öğrenciyi sınavla ilgili bilgilendirme durumunu kapsayan bilinirlikte konuşma becerisi değerlendirme ölçütlerini öğrenciyle önceden paylaşmayı tercih etmeyen öğretmen sayısının %40; paylaşanların sayısının ise %33 olduğu bilgisine ulaşılarak öğretmenlerin farklı uygulamalar yaptıkları anlaşılmıştır. Değerlendirme ölçütlerinin ne olduğunu bilerek konuşma yapmak ile konuşmanın hangi bağlamlarda değerlendirileceğini bilmeden konuşmayı gerçekleştirmek farklı sonuçlar

doğurabilmektedir. Bilinirlik faktöründe yer alan bir diğer madde ise geri bildirimdir. Öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirdikten sonra öğrencilere güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili geribildirim verdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuca koşut olarak öğretmenlerin ölçek kullanımıyla ilgili bazı çalışmaları inceleyen Garcia-Ros'un çalışmasının (2011) bu çalışmayla paralellik taşıdığı anlaşılmaktadır. Çalışmada öğrenciler tarafından ölçeklerdeki kriterlerin bilinmesinin öğrenme kalitesini arttırdığı ve kendi gelişmeleriyle ilgili daha doğru değerlendirmeler yaptıkları ortaya çıkmıştır. Grez, Valcke&Roozen (2012) yaptıkları çalışmada öğrenciye verilen güvenilir dönütlerin öğrencinin dil gelişimine olumlu etki sağladığını, farkındalıklarını arttırdığını, kendi gelişimlerini değerlendirmek için fırsat verdiğini söylemesi öğretmenlerin neden geri bildirimini seçtiklerinin kanıtı olarak gösterilebilir.

Sonuç olarak konuşma becerisini değerlendirme süreciyle ilgili öğretmenlerin durum faktörü bağlamında öğrencilerin diğer becerilerden aldıkları puanı dikkate alarak yanlı değerlendirme yaptıkları; değişkenlik faktörü bağlamında öğrenci özelliklerinden etkilendikleri; sınav sırasında değerlendirme faktörü bağlamında ise öğrencinin olumsuz duygu durumlarını göz önünde bulundurduklarını ancak olumlu duygu durumlarını dikkate almadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Dikkat Ettikleri Hususlara (KSDEH) İlişkin Sonuçlar**

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmede hangi ölçütleri sıklıkla kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. On yedi maddeden oluşan çalışmanın ikinci kısmı üç faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör "İçerik" kategorisinden oluşmakta ve içinde doğruluk, akıcılık, etkileşim, özgünlük ve tutarlılık ölçütlerini barındırmaktadır.

Konu bütünlüğü, konudan sapmama, verilen örneklerin konu ile ilişkisi gibi tutarlılığı barındıran sorulara öğretmenlerin %60'ı her zaman değerlendiklerini ifade etmişlerdir. Yani öğretmenlerin öğrencilerin konuşmalarında tutarlılığı önemsemektedirler. Öğrencinin konuşmasını aynı hızda sürdürebilme, duruma göre kelime veya cümleleri bulmada biraz tereddüt etse bile konuşmayı takip edebilme gibi akıcılığı barındıran sorulara öğretmenlerin %46'sı dikkate aldıklarını söylemişlerdir. Nükteli söz, atasözü,

deyim kullanma gibi çeşitli anlatım biçimlerini içeren ve bu anlatım biçimlerini sıralı, eksiltili, bağlı veya devrik tümceler kullanıp anlatımı zenginleştiren özgünlük ölçütünde ise öğretmenlerin %48'i her zaman dikkate aldıklarını aktarmışlardır. Öğretmenlerin %68'i ise iletişimde dilbilgisine hâkim bir davranış sergileme, öğrencinin verdiği bilgilerin doğru olmasını önemseme, hata yapmama veya yaptığı hataları düzeltme gibi doğruluk temel ölçütü barındıran sorulara her zaman yanıtını vermişlerdir. Öğrencinin konuşma becerisinde karşısındaki kişinin yaşına, eğitim seviyesine, sosyal statüsüne göre kullandığı dile dikkat edip etmeme veya karşılıklı konuşma sürecinde öğrencinin konuşurken değerlendiriciden gelen tepkilere göre konuşmasını şekillendirip şekillendirmediği gibi etkileşimi içeren maddeye ise öğretmenlerin %39'u dikkate almaktadır. Bu bağlamda öğretmenler en fazla doğruluk (%68) ölçütünü önemsenmekte, daha sonra ise tutarlılık (%60), özgünlük (%48), akıcılık (%46) ölçütlerine göre değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirme sürecinde en az etkileşim (%39) ögesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak alanyazında ve CEFR ölçütlerinde akıcılık, sesletim, doğru konuşma, dilbilgisi, çeşitlilik gibi ölçütlerin tümünün aynı oranda önemli olduğu ifade edildiği için (CEFR, 2018; Roca-Varela & Palacios, 2013; Pineda, 2014; Russell&Spada, 2012) yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin konuşma becerisini ölçütlerini yanlış değerlendirdikleri açıkça anlaşılmaktadır. Ayrıca konuşma becerisini ilk kez notlandırıldığı sınav olarak kabul edilen Cambridge Üniversitesinin "Certificate of Proficiency in English" (CPE) sınavlarının 1913-2003 yılları arasındaki değerlendirme ölçütlerini sıralayan O'Sullivan (2013, s. 266) ilk yıllarda dilbilgisi, yapı, sesletim ölçütlerinin yanı sıra sonraki yıllarda akıcılık, doğru konuşma ve söylem yönetimi gibi ölçütlerin de olduğunu vurgulaması yukarıdaki görüşü destekler niteliktedir

Üslup, dilbilgisi yapılarını doğru kullanma gibi anlatım özelliklerini değerlendirmede ne kadar önem verdiklerini ortaya çıkarmaya çalışan diğer faktör başlığı ise anlatımdır. Öğrencilerin sözcükleri doğru telaffuz edip etmediği konuşma becerisini değerlendirirken dikkate alan öğretmenlerin sayısı 215'tir. Bu durum öğretmenlerin sesletime ne kadar önem verdiklerinin göstergesidir. Öğretmenlerin %97'si öğrencilerin açık, anlaşılır ve net bir dil kullanıp kullanmadıklarına dikkat etmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin %93'ü öğrencilerin konuşurken dilbilgisi yapılarını doğru kullanıp kullanmadığını önemsemektedir. Bu bağlamda araştırmanın bu sonucu Higgs ve Clifford (1982)'un

“Göreceli Katkı Modeli” ile örtüşmektedir. Bu modelde konuşma becerisinin değerlendirilmesinde kelime ve gramer öğretiminin tüm seviyelerde en temel ölçüt olduğu; sesletim, akıcılık ve toplumdilbilimsel ölçütlerin seviyeler ilerledikçe önem kazandığı (akt: Iwashita vd, 2008) vurgulanmaktadır. Araştırma sorularına verilen cevaplarda anlatım ölçütü oranlarının içerik ölçütü oranlarına göre daha fazla çıkmasının göstergesi de bu modele koşut niteliktedir.

Diğer bir madde olan zamanı kullanmada ise öğretmenlerin öğrencilerin zamanı doğru kullanıp kullanmadığına dikkat etmesi (%72), öğrencinin yaptığı hataları fark ettikten sonra düzeltmesi için zaman vermesi (%92) ise öğretmenlerin zaman kavramının önemsediklerinin göstergesidir.

Sonuç olarak öğretmenlerin dilin içerik boyutunda ele alınan temel ölçütleri göz önünde bulundurma oranları farklılık taşırken, anlatım boyutunda ele alınan ölçütleri dikkate alma oranlarında benzerlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmede daha çok sözcük ve dil bilgisi yapılarının o düzeyde doğru öğrenilip öğrenilmediğini test etmeye önem verdiklerini söylemek yanlış olmaz.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecinde Kullandıkları Tekniklere (ÖSKT) İlişkin Sonuçlar**

İlk olarak kapsamlılık başlığı altında toplanan teknikler konuşmanın ana fikrini anlamayı ve buna bağlı olarak çıkarımlar yapmayı içermekte, öğrencilerin konuşma sırasında açıklama, yorum yapma, alıntı yapma gibi stratejileri kullanmasına olanak sağlamaktadır. Bu tekniklerin kullanım sıklığına öğretmenler tarafından farklı cevaplar verilmiştir. Konuşma becerisini değerlendirmede öğretmenlerin %56’sı sunum tekniğini kullanmamaktadır. Dilbilgisel doğruluk ve konuşmada akıcılığın yanı sıra konuda hâkimiyet, sorulara cevap verebilme becerisi ve beden dilinin kullanımı gibi uzmanlık istemesiyle öğrencinin gerçek yaşam gereksinimlerini karşılayacak donanımı sağlasa da Brown’un (2004) sözlü sunumlara ayrılan zamanla ilgili uygulanabilirlik sorunu nedeniyle bu tekniğin tercih edilmediğini vurgulaması öğretmenlerin bu tekniği kullanmayı tercih etmemelerini kanıtlar niteliktedir. İleri de (2019, s. 97) çalışmasında 355 öğretmenden sadece 25 öğretmenin konuşma becerisinin gelişimini takip etmek için



sunum tekniğini kullandığını tespit etmiştir. Dolayısıyla tüm bu çalışmalar öğretmenlerin sunum tekniğini kullanmayı tercih etmediğini göstermiştir.

Öğretmenlerin %72'si konuşma becerisini değerlendirmede bir grafik veya tablo kullanarak öğrencilerin bu bilgileri tümceye dönüştürme tekniğini kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Weir (1988, s. 50)'in bu teknik için yorumlama veya çıkarsama yapabilmek için belli bir kültürel ya da artalan bilgisine sahip verilerden yoksun olan öğrenciler için bir dezavantaj olduğunu söylemesi öğretmenlerin bu tekniği kullanmayı tercih etmemelerinin sebebi olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin bir ses dinlettikten sonra öğrencinin konuşma yapmasını istemesinin oranı %15; bir video izlettikten sonra öğrencinin konuşmasını yapmasını istemenin oranı ise %20'dir. Weir (1988, s. 54) her öğrencinin konuşma becerisini değerlendirme esnasında aynı oranda dinleme veya izleme olanaklarından yararlanmasının zor olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda kullanışlık bağlamında zaman isteyen bir teknik olduğunu da vurgulamıştır. İleri de (2019, s. 92) tıpkı bu çalışma gibi öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmede sadece %5,07'sinin öğrencilere video izlettirdiğini tespit etmiştir. Çalışmada bir diğer dikkat çeken unsur ise öğretmenlerin konuşma becerisinin gelişimde faydalı olarak gördükleri etkinlikler arasında ses/video gerektiren ödevler (%61,2) ve sunum yer almasıdır (%70,7). Bu bilgilerden hareketle öğretmenlerin video izlettirme veya ses dinletmeyi tercih etmedikleri ama beceri gelişiminde yararlı gördükleri bilgisine ulaşılmaktadır.

Konuşma becerisini değerlendirmede kullanışlık açısından eleştirilen “bir ses dinlettikten veya video izlettikten sonra konuşma yapma”, “grafik veya tablo üzerine yorumlar yapma” gibi tekniklerin kullanılmaması geleneksel değerlendirme tekniklerinin dışına çıkılmadığının da göstergesidir.

Öğretmenlerin yarısından fazlasının (%52,2) bir metni özetleme ve tümce/diyalog tamamlama tekniğini kullandıkları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin özgün ve ansızın gelişen durumlara göre dil kullanım becerisi olarak görülen telefonda konuşma tekniğini kullanmayı tercih etmedikleri (%67) anlaşılmıştır. Bu durum değerlendirmeye ayrılacak zamanın kısıtlı olmasıyla açıklanabilir.

İkinci faktör olarak belirlenen etkileşimsellik öğrencilerin bağlama uygun, özgün doğal dil kullanımı ile öğreten-öğrenen olarak özetleyebileceğimiz öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci kavramlarına yeni anlamlar yükleyen ve karşılıklı etkileşimi güçlendiren

durumları kapsamaktadır. Bu bağlamda da öğretmenlerin %79'u rol yapma, %75'i ise tartışma etkinliğini kullanmaktadırlar. Bu bilgiler İleri'nin (2019, s. 92) yapmış olduğu çalışma ile örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada %35,77 ile öne çıkan teknik tıpkı bu çalışmada olduğu gibi rol yapma ve drama tekniğidir. Bu durum öğretmenlerin dilin sözlü etkileşimine önem verdiklerini göstermektedir.

Sorulara yanıt verme olarak belirlenen üçüncü faktör daha çok yönergeleri içinde barındırmaktadır. Bir yeri bulmaya yardım etme, cep telefonu, bilgisayar, çamaşır makinesi gibi elektronik aletlerin talimatlarını okuyup anlama gibi bir sorunu çözmeye yönelik hazırlanan tekniklerden biri olan yönerge verme veya yönlendirme tekniğini 218 öğretmenden 190'nının kullandığı tespit edilmiştir. Birbirinden farklı ama bağlantılı yönergeleri kullanan öğretmenlerin sayısı ise 156'dır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilere anlamlı, bağlantılı, ilginç ve özgün konular ilettikleri bilgisine ulaşılabilir.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Okudukları Fakültelere Göre Ölçme Değerlendirme Dersi Alma Oranına İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan 140 fen edebiyat fakültesi mezununun 56 (%40)'sı ölçme değerlendirme dersi almıştır. Eğitim fakültesi mezunu olan 78 (%35,8) öğretmenin ise sadece 2'si (%2,6) ölçme değerlendirme dersi almamıştır. Meslek odaklı eğitim ilkesi uyarınca tüm eğitim fakültesi mezunlarının ölçme değerlendirme dersi alması (%97,4) olumlu bir göstergedir. Adıyaman (2005), Güneş (2007), Şimşek (2005), Aydın (2001) ve Ulutaş (2003) eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre ölçme değerlendirmede daha yetkin olduklarını araştırmalarında tespit etmişlerdir. Yaralı (2017) ve Şahin ve Uysal (2013) ise çalışmalarında bölüm değişkeninin bir etken olmadığını bulmuşlardır. Bu çalışmada ise eğitim fakültesi mezunlarının ölçme değerlendirme kavramlarını bilme oranları puanlarının, fen edebiyat fakültesinden mezun olanlara göre daha yüksek ve istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Değerlendirmede Kullandıkları Tekniklere İlişkin (Yaş, Hizmet Yılı, Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Mezun Olunan Fakülte, Ölçme Değerlendirme Eğitimleri vb. Değişkenler) Sonuçlar**

Yaş faktörünün etkileşimsellik ve sorulara cevap verme alt faktörlerinde etkili bir değişken olmadığı görülmüştür. Ancak kapsamlılık alt faktöründe önemli bir değişken olduğu belirlenmiş ve 20-30 yaş arası yaş grubunun puanlarının 31-40 yaş grubu ve 41 ve üstü yaş grubuna oranla daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin tamamında ise Anova testi sonuçları öğretmenlerin kullandıkları tekniklerin yaşlarına göre değişmediğini göstermektedir. Tıpkı Yavuz Kırık (2008, s. 425)'ın yaptığı çalışmaya paralel olarak yaş faktörü bağlamında kullanılan geleneksel veya alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılma oranlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Hizmet yılı bağlamında etkileşimsellik [ $\chi^2(2)=3.30, p>.05$ ] alt faktörlerinde hizmet süresi faktörünün etkili bir değişken olmadığı görülmüştür. Ancak kapsamlılık alt faktörüne ait sonuçlar incelendiğinde hizmet yılı faktörünün önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Sıra ortalaması değerleri incelendiğinde 0-5 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin puanları ile 6-10 arası hizmet süresi olan öğretmenlerin puanlarının 11 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmaların çoğu sınıf içi tecrübenin ölçme okuryazarlığı üzerindeki etkisini araştırmış ve yaş, cinsiyet, kişisel özellikler, değerlendirici olarak edindikleri tecrübelerin notlandırma süreçlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Boylu, 2019; Carlen ve Helmes, 2004; Wang, 2010; Mertler, 2003). Ancak bu çalışmada yapılan diğer çalışmaların bulgularının aksine değerlendirme sürecinde kullanılan teknikler araştırılmış ve hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin puanlarının hizmet süresi fazla olanlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu farkın nedenini bulmak için alt faktörlerde yer alan tekniklerin içeriğine bakılmıştır. Etkileşimsel, kapsamlı ve sorulara cevap verme olarak belirlenen görsel üzerinden öykü anlatımı veya tabloyu tümcelere dönüştürme, bir ses dinlettikten veya bir video izlettikten sonra öğrencinin konuşma yapması gibi öğrenci özerliğini ve farkındalığı önemseyen, gözleme dayalı biçimlendirici alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini 6-10 arası hizmet süresi olan öğretmenlerin 11 ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlere oranla daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu

çalışmanın sonucu Yavuz Kırık (2008, s. 260)'ın alternatif ölçme değerlendirme teknikleri değişkeninde 16-20 yıl arası çalışan 176 öğretmenden hiçbirinin bu tekniği kullanmadığını söylemesini mesleki tecrübeye alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımının tercih edilmediğini kanıtlar niteliktedir.

Yavuz Kırık (2008, s. 444) çalışmasında bayan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini (canlandırma, rol yapma, belirlenen görsel üzerinden öykü anlatımı, grafik veya tabloyu tümcelere dönüştürme, bir ses dinlettikten veya bir video izlettikten sonra öğrencinin konuşma yapması vb.) erkek öğretmenlere oranla daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Ancak bu çalışmada erkek ve kadın öğretmenlerin puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin konuşma becerisini değerlendirmede kullandıkları tekniklerin ölçme değerlendirme eğitimlerine göre değiştiği tespit edilmiştir. Özellikle kapsamlılık ve sorulara yanıt verme alt faktörlerinde ölçme değerlendirme eğitimi değişkeninin anlamlı bir etki yaptığı, ölçme değerlendirme eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalamalarının, ölçme değerlendirme eğitimi almayan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmede kullandıkları tekniklerin eğitim düzeylerine göre değişmediği; anlamlı bir etki yapmadığı görülmüştür. Kısacası öğretmenlerin eğitim düzeyleri kullandıkları yöntem ve teknikler üzerinde etkili olmamıştır. Lisans mezunu olan ve yüksek lisans/doktora mezunu olan öğretmenler arasında kullanılan teknikler bakımından da anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin fen edebiyat veya eğitim fakültelerinden mezun olmaları kullandıkları yöntem ve teknikler üzerinde etkili olmamıştır. Ancak eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin puanları, fen edebiyat fakültesinden mezun olanlara göre daha yüksek ve istatistiki olarak anlamlıdır.

Öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmede kullandıkları tekniklerin konuşma becerisinin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği konusunda eğitim alma durumları ise etkili bir faktör olarak ortaya çıkmış ve eğitim alan öğretmenlerin kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili puanları daha yüksek olarak hesaplanmıştır.

## ÖNERİLER

- Konuşma sınavında konuşmayı gerçekleştirenler arasındaki ilişkiyi, oynadıkları rolleri, konuşmanın amacını, konuşmacının başarı/başarısızlık durumunu ve sınavının güvenilirliği belirlemek için öğrenci ses kayıtları sınav esnasında dijital formatta kaydedilmeli ve gelebilecek herhangi bir itiraza karşı bu dosyalar arşivlenmelidir.
- CEFR kazanımlarına uygun konuşma becerisini değerlendirme soruları hazırlanmalıdır.
- Konuşma becerisi sadece karşılıklı konuşma veya sözlü anlatım alanlarında değil aynı zamanda öğretmen moderatörlüğünde yönetilen tartışma gibi farklı uygulamalarda da değerlendirilmelidir.
- Konuşma becerisi değerlendirilirken öğrencinin diğer becerilerden aldığı puan göz önünde bulundurulmamalıdır.
- Konuşma becerisi değerlendirilirken öğrencinin geçer not alıp almama durumu okuma, dinleme ve yazma becerilerindeki başarı durumuna göre belirlenmemelidir.
- Konuşma becerisi değerlendirilirken öğrencinin geçer not alıp almama durumu okuma, dinleme ve yazma becerilerindeki başarısızlık durumuna göre belirlenmemelidir.
- Öğretmenler diğer becerilerdeki başarı/başarısızlık durumuna göre yanlı değerlendirme yapmaktan kaçınmalıdırlar.
- Değerlendirme ölçütlerinin ne olduğunu bilerek konuşma yapmak ile konuşmanın hangi bağlamlarda değerlendirileceğini bilmeden konuşmayı gerçekleştirmek farklı sonuçlar doğurabileceğinden konuşma becerisi değerlendirme ölçütleri öğrencilerle önceden paylaşılmalıdır.
- Öğrencilerin dil gelişimlerine olumlu etki sağlamak ve kendi gelişimlerini değerlendirmeleri için öğretmenler tarafından konuşma becerisini değerlendirdikten sonra öğrencilere geri bildirim verilmelidir.
- Konuşma becerisi CEFR’de yer alan beş temel ölçüt olan çeşitlilik, doğruluk, akıcılık, etkileşim ve tutarlılık bağlamında eşit oranda değerlendirilmelidir.
- Konuşma becerisinin değerlendirme sürecinde yalnızca soru-cevap tekniği kullanılmamalı, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımı da yaygınlaştırılmalıdır.

- Konuşma becerisinin değerlendirme sürecinde belirlenen görsel üzerinden öykü anlatımı, grafik veya tabloyu tümcelere dönüştürme, bir ses dinlettikten veya bir video izlettikten sonra öğrencinin konuşma yapması gibi öğrenci özerliğini ve farkındalığı önemseyen, gözleme dayalı biçimlendirici alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kullanılmalıdır.
- Ölçme değerlendirmede geçerlik, kullanışlık ve uygulanabilirlik ölçütlerinden ödün vermeden yapılan değerlendirmelerin yanında, öğrencilerin sadece bilgi ve becerilerini doğrudan ölçen görevler yerine bildirişimi önemseyen, alternatif yöntemler tercih edilmelidir.
- Öğretmenler konuşma becerisini ölçme değerlendirmede farklı ölçme görevlerini kullanabilmeli ve kullandıkları bu görevlere uygun değerlendirme biçimine karar vermelilerdir.
- Konuşma becerisinin her bir düzeyde nasıl notlandırılacağı, uygulama sayıları net olarak, açık bir şekilde belirlenmeli ve uygulaması zorunlu kılınmalıdır.
- Konuşma becerisi değerlendirme sadece dil bilgisi, yapı ve sesletim ölçütleri bağlamında gerçekleştirilmemeli, iletişime odaklanma sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin ölçme değerlendirme eğitimi almaları kullandıkları teknikleri, değerlendirme süreçlerini doğrudan etkilediği için lisans veya lisans sonrası eğitimde veya çalıştıkları kurumlar tarafından ölçme değerlendirme eğitimi verilmelidir.
- Becerilerin tümünde bir öğretmenin uzmanlaşması mümkün değildir. Ter bir beceriye yönelik ders ve etkinlikleri farklı öğretmenlerin gerçekleştirmesi beceri temelli uzmanlaşmada yararlı olacaktır.
- Öğretim yöntem ve tekniklerini desteklemek amacıyla öğrenci motivasyonu arttırmak, öğretme niteliği ve gerekliliği için sınıfların bilgisayar, akıllı tahta, manyetik tahta, ders yazılımları, opak projektörler, videolar vb. görsel-işitsel teknolojik araçlarla donatılması gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4, 6 ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Ankara Üniversitesi, TÖMER (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aydın, A. (2001). *Eğitim fakültesinden mezun olan ve olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin karşılaştırılmasına yönelik bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Avrupa Konseyi (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. telc GmbH, Frankfurt/Main, Almanya.
- Bachman, L. F. (2000). Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. *Language Testing*, 17(1), 1–42. [https://www.researchgate.net/publication/309884937\\_Modern\\_language\\_testing\\_at\\_the\\_turn\\_of\\_the\\_century\\_assuring\\_that\\_what\\_we\\_count\\_counts](https://www.researchgate.net/publication/309884937_Modern_language_testing_at_the_turn_of_the_century_assuring_that_what_we_count_counts) adresinden erişildi.
- Baron, D. & Bernard, H. W. (1958). *Evaluation techniques for classroom teachers*. McGraw. Hill Book Company.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri: fizikte uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Berger, J. (2011). Evaluating the effectiveness of instruction using principles of adult learning. Victor C. X. Wang (Ed.). *Assessing and evaluating adult learning in career and technical education* içinde (s. 173-190). Hershey: Idea Group Inc (IGI).
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayıncılık.

- Birgin, O. & Küçük, M. (2012). Alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri. Mehmet Küçük & Yılmaz Geçit (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 159-220). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Black, P. ve William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice* içinde (s. 7-74). 5(1), University of California.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubric for formative assessments and grading*. USA-ASDC.
- Brown, G. ve Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: principles and classroom practices*. Pearson Education Inc.
- Brown, J. D. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, Longman: NY.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in language programs*. New York: Mc Graw Hill.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö.Ç. & Köklü, N. (2008). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M., (2010). Speaking. Robert. B. Kaplan (Ed.). *The Oxford handbook of applied linguistics* içinde (s. 70-73). New York: Oxford University Press.
- Clark, S. (1998). *Targeting assessment in the primary classroom: strategies for planning, assessment, pupil feedback and target setting*. Hodder & Stoughton, A Member of the Hodder Headline Groups.
- Coombe, C. A., Folse, K. S., & Hubley, N. J. (2007). *A practical guide to assessing English language learners*. University of Michigan Press.



- Council of Europe. (2011). *Manual for language test development and examining for use with CEFR. produced by ALTE on behalf of the language Policy Division*. Strasbourg, April.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment - companion volume with new descriptors*. France: Council of Europe Publications. Web: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> adresinden 15 Nisan 2020 tarihinde alınmıştır.
- Çalışkan, E. (2013). *Instructors' attitudes and practices on assessing English speaking skill*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çolak, M. (2018). *Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe konuşma becerisinin yedi iklim B1 ders materyalleri üzerinden değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, E. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde "sınav" hazırlama. Arif Sarıçoban (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi içinde* (s. 288-331). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (21. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Doman, J. (2001). Oral language assessment in the foreign language class (planning, conducting and managing). The Positive Dream. *Oral Language Assessment in the Foreign Language Class*, 2001.
- Douglas, D. (1994). Quantity and quality in speaking test performance. *Language Testing*, 23(4), 125-144.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Erdem, A.& Erdem, M. (2014). “DinleizleAnlat” dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, (3)4, 418-432.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Eğitim.
- Erkuş, A. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Funda Yıldırım & Burak Tüfekçioğlu (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar içinde*. (s. 367-390). Ankara: Pegem Akademi.
- Fornell, C & Larcker, C.F. (1981). Evaluating structural equations models with unobservable variables and measurement error. *Journal Marketing Research*, 18 (1), 39-50.
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. Pearson Longman Education: London.
- Garcia-Ros, R. (2011). Analysis and validation od a rubric to assess oral presentation skills in university contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1043-1062. adresinden erişildi. <https://www.yumpu.com/en/document/read/51710259/speaking-and-listening-competencies-for-college-students> adresinden erişildi.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145. <http://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87640> adresinden erişildi.
- Gerçek, Ş., Alkan B., Aloğlu, E., Kurtuluş, M. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi programındaki konuşma becerisi kazanımlarına ilişkin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının yeterliliği. *Turkish Studies*, 13(23), 107-120.
- Grez, L., Valcke & M., Roozen, I. (2012). How effective are self- and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers’assessments? *Active Learning in Higher Education*, 13(2), 129-142.
- Gümüş, B. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Kalite Matbaası.

- Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algularına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hair, J.F., Black, W.C., Anderson, R.E. & Babin, B.J. (2009). *Multivariate data analysis*. 7th Edition, New Jersey: Prentice Hall.
- Hasselgreen, A., Carlsen, C. ve Helness, H. (2004). *European survey of language testing and assessment needs*. Report: Part one, general findings: University of Bergen.
- Heaton, J. B. (1995). *Writing English language tests*. New York: Longman.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T. & O'hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency. How distinct? *Applied Linguistics*, 29(1), 24 -49. [https://pdfs.semanticscholar.org/6002/fb26499f38940ec06245122ee99e85daa254.pdf?\\_ga=2.159440701.1059427391.1587491395-1681539079.1586985482](https://pdfs.semanticscholar.org/6002/fb26499f38940ec06245122ee99e85daa254.pdf?_ga=2.159440701.1059427391.1587491395-1681539079.1586985482) adresinden erişildi.
- İleri, S. A. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisi ölçümüne ilişkin gereksinimleri ve bir hizmet içi eğitim önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İşisağ, K. U. & Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metninin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*. 35(156), 190-204.
- Jenkins, J. (2006). The spread of eil: a testing time for testers. *ELT Journal*, 60(1), 42-50. [https://www.researchgate.net/publication/30962008\\_The\\_spread\\_of\\_EIL\\_A\\_testing\\_time\\_for\\_testers](https://www.researchgate.net/publication/30962008_The_spread_of_EIL_A_testing_time_for_testers) adresinden erişildi.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kan, A., Atılgan, H., Doğan, N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.

- Kartal, M. & Bardakçı, S. (2018). *SPSS ve AMOS uygulamalı örneklerle güvenilirlik ve geçerlilik analizleri*. Ankara: Akademisyen Yayınları.
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kıroğlu, K. (2006). *Yeni ilköğretim programları (1-5) sınıflar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmaları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge
- Knight, B. (1992). Assessing speaking skills: A workshop for teacher development. *ELT Journal* 46(3), 294-302.
- Koban Koç, D. (2015). Türkçenin ikinci/yabancı dil öğretiminde beceri öğretimi. Arif Sarıçoban (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi içinde* (158-188). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köse, D. (2004). Yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler ve TÖMER, *Dil Dergisi*, 125, 24-34.
- Köse, D. (2008). Türkçenin yabancı dil öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması, *Dil Dergisi*, 139, 36-47.
- Köse, H. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Kurudayıoğlu, M., Sapmaz, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri, *Journal of World of Turks*, 8(3), 85-102.
- LanguageCert (2018). LanguageCert AÜ TÖMER TürkYet El Kitabı. PeopleCert Qualifications Ltd, UK.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Liskin-Gasparro, J. E. (1983). Teaching and testing oral skills. *Defense Language Institute. Foreign Language Center, California-USA*.
- Luoma, S. (2009). *Assessing speaking*. Cambridge University Press: UK.

- Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing*. New York and Oxford University Press.
- Malihah, N. (2010). The effectiveness of speaking instruction through task-based language teaching. *Register Journal* 3(1), 85-101.
- Meiron, B., Schick, L. (2000). *Ratings, raters and test performance: An exploratory study*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Morreale, S. P., Rubin, R. B. & Jones, E. A. (1998). Speaking and listening competencies for college students. National Communication Association.
- Moskal, B. M. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (14), 1-5. <https://ilearn.marist.edu/access/content/group/bb30edbb-84eb-4d65-8292ff8ac52de2e3/Readings%20and%20Information/Recommendations%20for%20developing%20classroom%20performance%20assessments%20and%20scoring.pdf> adresinden erişildi.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- O'Sullivan, B. (2013). Assessing spoken language: scoring validity. Dina Tsagari, Salomi Papadima-Sophocleous & Sophie Iannou-Georgiou (Ed.). *International experiences in language testing and assessment* içinde (s. 261-271). Frankfurt: Peter.
- Oh, S. Y. (2007). Research on the development of evaluation tools for primary school students' English speaking skills, *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 11(1), 35- 47.
- Outeiral, A. M. C. (2014). Assessment of young language learners using rubric to bridge the gap between parxis and curriculum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(1), 52-77. <https://core.ac.uk/download/pdf/19901803.pdf> adresinden erişildi.
- Önal, A. (2010). *Testing and assessment of speaking skills in preparty classes*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Özbek, Ö. Y. (2011). Ölçme aracında bulunması istenen nitelikler. Satılmış Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (3.Baskı, s. 43-88). Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik, D.A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Yayınevi.
- Özmen, C., Güven, E., Dürer, Z. S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: Sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi, *Turkish Studies*, 12/28, 593-634.
- Pineda, D. (2014). The feasibility of assessing teenagers' oral English language performance with a rubric. Profile issues in teacher. *Professional Development*, 16(1), 181-198.
- Polat, Y., Köse, D., Peçenek, D. ve Durmuş, A. O. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe ilk kazanımlar için başvuru rehberi A1 öncesi*. Ankara: Kurmay Yayıncılık.
- Qian, D. D. (2009). Comparing direct and semi-direct models for speaking assessment: affective effects on test takers. *Language Assessment Quarterly*. 6, 113 -125.
- Quinlan, A. M. (2012). *A complete guide to rubrics: assessment made easy for teachers of k-college*. Plymouth: R&L Education.
- Richards, R. J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge Language Education: Cambridge University Press.
- Roca-Varela, M. L. & Palacios, M.I. (2013). How are spoken skills assessed in proficiency tests of general english as a foreign language? A preliminary survey. *International Journal of English Studies*, 13(2), 53-68. <https://revistas.um.es/ijes/article/view/ijes.13.2.185901/153751> adresinden erişildi.
- Russell, J. ve Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. J. M. Norris & L. Ortega (Ed.). *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (s. 133-164). John Benjamins Publishing: Amsterdam, Netherlands.

- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramanın konuşma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Şahin, M. ve Uysal, İ. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme konusundaki özyeterlik algılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 190-207.
- Şahin, Y. (2018). *Yabancı dilde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 26-52.
- Tan, Ş. (2014). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşköprü, G. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekindal, S. (2014). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- The National Council on Measurement in Education - <https://www.ncme.org> (Erişim tarihi 05.05.2020).
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking?* Essex. Pearson Education.
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nadir Kitap.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Türkiye Bilimler Akademisi (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü sosyal bilimler*. Ankara: Yeni Reform Matbaacılık.
- Ulutaş, S. (2003). *Genel liselerdeki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleri ile ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerinin araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Underhill, N. (1987). *Testing spoken language: A handbook of oral testing techniques*. Cambridge University Press.
- Varişoğlu, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. Abdullah Şahin (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar etkinlikler içinde* (2. Baskı. 473-497). Ankara: Pegem Akademi.
- Weir, Cyril J. (1988). *Communicative language testing*. Prentice Hall.
- Yaralı, D. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 487-504.
- Yavuz Kırık, M. (2008). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme bağlamında tutum ve yaklaşımları*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yeşil, G. (2019). *Perception and attitudes of efl learners and their instructors towards online speaking assessment*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, D. Ç.& Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: bir ölçek geliştirme çabası. *Turkish Studies- International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 7(2), 319-334.
- Yılmaz Yakışır, B. (2012). *Dynamic assesment of elt students' speaking skills*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.



## EKLER

### EK 1. Gönüllü Katılım Formu

#### GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Doç Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ ve Dilek KOCAYANAK tarafından “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecine Yönelik Uygulamaları*” başlıklı doktora tezinin bir parçası olarak yürütülmektedir. Araştırma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisi ölçülmesi konusundaki yeterliklerine ilişkin bilgi edinmek, konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik ihtiyaçlarını belirleyerek var olan durumu betimlemek ve bu betimlemelerden yola çıkarak konuşma becerisi ölçülmesinde kullanılan yaygın uygulamalara ve tekniklere yönelik önerilerde bulunmak amaçlanmaktadır. Bu çalışmayla konuşma becerisine verilen önem ele alınarak ölçme değerlendirme bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma becerisini ölçme sürecine yönelik uygulamaların tespit edilmesi hedeflenmektedir.

Anket genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplamayı yarıda bırakıp anketi doldurmaktan vazgeçebilirsiniz. Bu durum size herhangi bir sorumluluk getirmeyecektir. Anketteki maddelere vereceğiniz cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler ise, bilimsel amaçlı olarak yayınlarda kullanılacaktır.

Bu formu imzalamadan önce her türlü soruyu çekinmeden sorabilirsiniz. Bu çalışmaya katıldığımız ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve araştırma sonrasındaki sorularınız için Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ ya da doktora öğrencisi Dilek KOCAYANAK ile iletişime geçebilirsiniz.

**Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından izin alınıp onaylandıktan sonra gerçekleşen bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.**

- **Tarih:**

- **Katılımcı:**

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

- **Sorumlu Araştırmacı**

Adı, soyadı: Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli

Adres: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Beytepe/Ankara

- **Yardımcı Araştırmacı:**

Adı, soyadı: Dilek Kocayanak

Adres: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER

## EK 2. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon İzni



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük



Sayı : 35853172-300  
Konu : Dilek KOCAYANAK (Etik Komisyon İzni)

### TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 19.08.2020 tarihli ve 26674787-300/00001200401 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı öğrencilerinden **Dilek KOCAYANAK**'ın Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ danışmanlığında yürüttüğü "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecine Yönelik Uygulamaları" adlı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 25 Ağustos 2020 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun görülmüştür.

Bulgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. Vural GÖKMEN  
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik izni ile suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 28e9f5d0-09c5-4046-891a-ebcd07e76aa89 kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Görsel Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta: yuzimk@hacettepe.edu.tr İnternet  
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOK\*\*



### **EK 3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlere Uygulanan Sormaca Örneği**

Bu çalışma, Doç Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ ve Dilek KOCAYANAK tarafından “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecine Yönelik Uygulamaları” başlıklı doktora tezinin bir parçası olarak yürütülmektedir. Araştırma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma becerisi ölçülmesi konusundaki yeterliklerine ilişkin bilgi edinmek, konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik ihtiyaçlarını belirleyerek var olan durumu betimlemek ve bu betimlemelerden yola çıkarak konuşma becerisi ölçülmesinde kullanılan yaygın uygulamalara ve tekniklere yönelik önerilerde bulunmak amaçlanmaktadır. Bu çalışmayla konuşma becerisine verilen önem ele alınarak ölçme değerlendirme bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma becerisini ölçme sürecine yönelik uygulamaların tespit edilmesi hedeflenmektedir.

Anket genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplamayı yarıda bırakıp anketi doldurmaktan vazgeçebilirsiniz. Bu durum size herhangi bir sorumluluk getirmeyecektir. Anketteki maddelere vereceğiniz cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler ise, bilimsel amaçlı olarak yayınlarda kullanılacaktır.

Zaman ayırıp ankete katıldığınız için teşekkür ederiz.

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Mezun olduğunuz üniversite	
Fakülte	
Cinsiyetiniz	( ) Erkek ( ) Kız
Yaşınız	
Kaç yıldır yabancılara Türkçe öğretiyorsunuz?	
Çalıştığınız kurum	
Lisansüstü eğitiminiz var mı?	( ) Evet ( ) Hayır
Ölçme ve değerlendirme dersi aldınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır
Öğrencilerin konuşma becerilerinin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır
Evet, ise nereden aldığınızı yazınız.	

<b>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçme Sürecine Yönelik Uygulamaları</b>	<b>Her Zaman</b>	<b>Sıklıkla</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çok Az</b>	<b>Hiç</b>
1. Konuşma becerisini değerlendirme sürecinde öğrencilerle önyargısız bir şekilde iletişim kurarım.					
2. Değerlendirmede her öğrenciye eşit mesafede dururum.					
3. Değerlendirme sırasında birden fazla puanlayıcı olmasını tercih ederim.					
4. Değerlendirme sırasında bir ölçek kullanırım.					
5. Öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek için analitik ölçek kullanırım.					
6. Öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek için bütüncül ölçek kullanırım.					
7. Öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek için hem analitik hem bütüncül ölçek kullanırım.					
8. Değerlendirme sürecinde peşin fikirli olmaktan kaçınırım.					
9. Konuşma sınavını ses kayıt cihazı ile kayıt altına alırım.					
10. Ses ve değerlendirme dosyalarını arşivlerim.					
11. Karar veremediğim durumlarda öğrencinin konuşmalarını tekrar dinlerim.					
12. Öğrenci konuşma puanına itiraz ettiği takdirde ses kaydını tekrar dinlerim.					
13. Öğrencinin başarısı değerlendirmemi olumlu etkiler.					
14. Öğrencinin başarısızlığı değerlendirmemi olumsuz etkiler.					
15. Öğrencilerin konuşma performanslarını değerlendirirken cinsiyet, yaş, kişisel özellikler gibi etkenleri göz önünde bulundururum.					
16. Sınav sırasında ihtiyaç durumunda öğrencinin sınıftan çıkmasına izin veririm.					
17. Öğrencinin kaç dakika konuşacağını sınava başlamadan önce belirtirim.					
18. Konuşma becerisini değerlendirme ölçütlerini adaylara önceden söylerim.					
19. Konuşmaya başlamadan önce adaylara düşünceleri için zaman veririm.					
20. Zorunlu durumlarda konuşma sınavını uzaktan telefonla veya görüntülü yaparım.					
21. Konuşma sınavında üç ya da daha fazla öğrencinin verilen bir konu hakkında tartışmasını/konuşmasını tercih ederim. (Öğretmen moderatörlüğünde)					
22. Değerlendirmede öğrencinin diğer becerilerden aldığı puanı dikkate alırım.					
23. Çok kalabalık sınıflarda konuşma becerisini değerlendirmem.					
24. Değerlendirme sırasında heyecan, panik, yorgunluk gibi durumlardan etkilenen öğrencilerin bu durumunu göz önünde bulundururum.					

25. Konuşma becerisini değerlendirdikten sonra öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili kendilerine geri bildirimde bulunurum.					
26. Nesnellik sağlayabilmek için değerlendirme ölçütlerini önceden belirlerim ve bunlarla ilgili tanımlamalar yaparım.					
27. Konuşma becerisi değerlendirme sorularını hazırlarken soruların kazanımlara uygun olmasına dikkat ederim.					
28. Hazırladığım konuşma sınavının geçerli olması için çaba gösteririm.					
29. Hazırladığım konuşma sınavının güvenilir olması için çaba gösteririm.					
Diğer... (Lütfen belirtiniz.)					

<b>Öğrencinin konuşma becerisini değerlendirirken "Öğrencinin konuşurken ..... dikkate alıyorum." şeklinde doldurunuz.</b>	<b>Her</b>	<b>Sıklıkla</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çok Az</b>	<b>Hiç</b>
1. sözcükleri doğru telaffuz edip etmediğini					
2. açık, anlaşılır ve net bir dil kullanıp kullanmadığını					
3. zamanı doğru kullanıp kullanmadığını					
4. duraksamalar yapıp yapmadığını					
5. yaptığı hataları fark ettikten sonra düzeltip düzeltmediğini					
6. konu bütünlüğüne dikkat edip etmediğini					
7. dil bilgisi yapılarını doğru kullanıp kullanmadığını					
8. basit, sıralı, bağlı, eksilteli, devrik vb. tümceler kullanıp kullanmadığını					
9. kullandığı sözcüklerin düzeye uygunluğunu					
10. anlatma biçimini					
11. verdiği örneklerin konu ile ilişkisi olup olmadığını					
12. kalıp ifadeler (atasözü, deyim, nükteli söz) kullanıp kullanmadığını					
13. vurgu, tonlama, durak gibi dilsel öğelere yer verip vermediğini					
14. karşıdaki kişinin yaşına, eğitim seviyesine, sosyal statüsüne göre kullandığı dile dikkat edip etmediğini					
15. konudan sapıp sapmadığını					
16. değerlendiriciden gelen tepkilere göre konuşmasını şekillendirip şekillendirmediğini					
17. tartışmayı uygun bir şekilde başlatma, sürdürme, söz kesme ve bitirmesini					
Diğer... (Lütfen belirtiniz.)					

<b>Konuşma Becerisini Değerlendirmede Kullandığınız Teknikler Nelerdir?</b>	<b>Her Zaman</b>	<b>Sıklıkla</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çok Az</b>	<b>Hiç</b>
1. Canlandırma (Role-play)					
2. Rol yapma (Acting)					
3. Tartışma/İkili konuşma					
4. Drama					
5. Tanımlama					
6. Sunum					
7. Grafik veya tabloyu tümcelere dönüştürme					
8. Bir ses dinlettikten sonra öğrencinin konuşma yapması					
9. Bir video izlettikten sonra öğrencinin konuşma yapması					
10. Farklı ama birbiriyle bağlantılı iki yönerge verme					
11. Bir metni özetleme					
12. Tümce/diyalog tamamlama					
13. Yönerge verme ve yönlendirme					
14. Telefonda konuşma					
Diğer... (Lütfen belirtiniz.)					

## EK 4. Orijinallik Raporu

 <p><b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b>  <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b>  <b>YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORIJİNALLIK RAPORU</b></p>
<p><b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b>  <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b>  <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA</b></p> <p style="text-align: right;">Tarih: 14/06/2021</p>
<p>Tez Başlığı / Konusu: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ ÖLÇME SÜRECİNE YÖNELİK UYGULAMALARI</p> <p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 218 sayfalık kısmına ilişkin, 14/06/2021 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 7'dir.</p> <p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,</li> <li>2- Kaynakça hariç</li> <li>3- Alıntılar hariç/dâhil</li> <li>4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç</li> </ol> <p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p> <p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p> <p style="text-align: right;">14/06/2021</p> <p><b>Adı Soyadı:</b> DİLEK KOCAYANAK</p> <p><b>Öğrenci No:</b> N14244794</p> <p><b>Anabilim Dalı:</b> TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI</p> <p><b>Programı:</b> YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ</p> <p><b>Statüsü:</b> <input type="checkbox"/> Y.Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p>
<p><b><u>DANIŞMAN ONAYI</u></b></p> <p>UYGUNDUR</p> <p>_____ Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ</p>



## EK 5. Turnitin Benzerlik İndeksi

### YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ ÖLÇME SÜRECİNE YÖNELİK UYGULAMALARI

#### ORJİNALLİK RAPORU

<b>%7</b>	<b>%5</b>	<b>%2</b>	<b>%2</b>
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

#### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<b>dspace.ankara.edu.tr</b> İnternet Kaynağı	<b>%1</b>
<b>2</b>	<b>nek.istanbul.edu.tr:4444</b> İnternet Kaynağı	<b>%1</b>
<b>3</b>	<b>Submitted to Istanbul Aydin University</b> Öğrenci Ödevi	<b>%1</b>
<b>4</b>	<b>dergipark.org.tr</b> İnternet Kaynağı	<b>&lt;%1</b>
<b>5</b>	<b>Submitted to Istanbul University</b> Öğrenci Ödevi	<b>&lt;%1</b>
<b>6</b>	<b>www.telc.net</b> İnternet Kaynağı	<b>&lt;%1</b>
<b>7</b>	<b>www.anadiliegitimi.com</b> İnternet Kaynağı	<b>&lt;%1</b>
<b>8</b>	<b>acikarsiv.ankara.edu.tr</b> İnternet Kaynağı	<b>&lt;%1</b>
<b>9</b>	<b>dergipark.gov.tr</b> İnternet Kaynağı	<b>&lt;%1</b>