



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

**İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMI DİNLEME-KONUŞMA
DERSİ KONUŞMA ALT ALANININ TYLER'IN HEDEFE
DAYALI DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

İlhan Yadigâr KILAVUZ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ramazan SAĞ

Burdur, 2024

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMI DİNLEME-KONUŞMA DERSİ
KONUŞMA ALT ALANININ TYLER'İN HEDEFE DAYALI
DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

İlhan Yedigâr KILAVUZ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ramazan SAĞ

Burdur, 2024



**MAKÜ EĞİTİM
BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 04/07/2024 tarih ve 14 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 09/07/2024 tarihinde tez savunma sınavı yapılan İlhan Yadigâr KILAVUZ'un "İngilizce Hazırlık Programı Dinleme-Konuşma Dersi Konuşma Alt Alanının Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Prof. Dr. Ramazan SAĞ

ÜYE : Prof. Dr. Turan PAKER

ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Abdul Samet DEMİRKAYA

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../.....
tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☒ Tezimin/Raporumun 6 ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

İlhan Yadigâr KILAVUZ

Tarih

İmza



TEŞEKKÜR

Öncelikle bu tezin her aşamasında bana gösterdiği nezâketi, sabrı, güler yüzü ve titiz geri bildirimleri için, öğrencisi olmaktan onur duyduğum tez danışmanım Prof. Dr. Ramazan SAĞ'a en derin şükranlarımı sunuyorum. Rehberliği ve cesaretlendirmesi ile devam edebilme gücü buldum. Her görüşmemiz yeni bakış açıları kazanmama ve öğretmenlik mesleğine olan heyecanımın tazelenmesine yardımcı oldu.

Doç. Dr. Kağan BÜYÜKKARCI'ya her zaman hissettiğim anlayışı, tezime ayırdığı zamanı ve değerli görüşleri için minnettarım. Örnek aldığım bir insan oldu; onunla çalışmak bir zevkti. Teşvikleri ve desteği olmasaydı, bu çalışmayı gerçekleştiremezdim. Ayrıca mesleki gelişim yolculuğumda önemli katkıları olan, önerilerini ve manevi desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Hakan DEMİRGİL'e müteşekkirim.

Nazik ilgilerini ve zamanlarını esirgemeyerek çalışmama katkıda bulunmuş olan Dr. Öğr. Üyesi İlhan KAYACAN ile Dr. Öğr. Üyesi Koray ÇETİNCELİ'ye ve Öğr. Gör. Dr. Remzi GÜRFİDAN'a yardımları için minnettarım. Ayrıca araştırma sürecim boyunca destekleri için Öğr. Gör. Seda TÜRKSOY başta olmak üzere tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Ve elbette öğretmenlik mesleğini sevmemi sağlayan ve kalbime dokunan tüm öğretmenlerime saygı ve şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca öğrenme yolculuğumun hiç bitmeyeceğini bana her gün hatırlatan; merakımı ve heyecanımı besleyen, ülkeme ve geleceğe olan umudumu tazeleyen tüm öğrencilerime teşekkür ederim. Son olarak hayatım boyunca bana sonsuz emekler veren ve çalışarak geçirdiğim uykusuz geceler ve günler boyunca kızlarıma özveriyle bakan anneme ve babama derin şükranlarımı sunuyorum. Benim için göstermiş oldukları tüm fedakârlıkların farkındayım. Ayrıca bu süreç boyunca yanımda olan eşime ve tüm büyük aileme destekleri için ve canım kızlarıma bana kattıkları tüm anlamlar için teşekkür ediyorum.

Bu tezi Anadolu Öğretmen Liseleri mezunlarına ithaf etmemin nedeni, 2014 yılında kapatılan bu okulların tarihi ve eğitimsel mirasının unutulmaması arzusudur.

Yadigâr KILAVUZ

**İngilizce Hazırlık Programı Dinleme-Konuşma Dersi Konuşma Alt Alanının
Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi
(Yüksek Lisans Tezi)**

İlhan Yadigâr KILAVUZ

ÖZ

Bu çalışmada SDÜ İngilizce Hazırlık programı Dinleme-Konuşma dersi konuşma alt alanının Tyler’ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu model kapsamında; öğrencilerin konuşma alt alanına yönelik hedef davranışlara ulaşma düzeyleri, programın yürütülmesine yönelik öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarının konuşma hedeflerine ulaşma bakımından öğretim ve öğrenme sürecini etkileyen etmenleri tanıma ve bu konularda alınabilecek önlemler hakkında bilgi vermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Karma desenlerinden açımlayıcı sıralı desenin işe koşulduğu araştırmanın çalışma gruplarını 2022-2023 Akademik Yılı Güz Dönemi İngilizce Hazırlık eğitimi alan İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileri ve bu gruplarda Dinleme-Konuşma dersi veren öğretim elemanları ile kurum yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerini 134 öğrencinin rubrik yoluyla belirlenen konuşma sınavı puanları oluşturmaktadır. Nitel veriler ise ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiş 25 öğrenciden ve 6 öğretim elemanından açık uçlu anketler; 2 yöneticiden ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Konuşma sınavında öğrencilerin performansını değerlendiren iki puanlayıcı öğretim elemanı arasındaki güvenilirlik değerlerinin kabul edilebilir olduğu (0,70-0,87) görülmüştür. Anket ve görüşme formlarında Dinleme-Konuşma dersinin konuşma hedeflerinin öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu; derste kullanılan yöntem, araç-gereçler ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi konuları yer almıştır. Nicel veriler, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde istatistik teknikleri kullanılarak incelenmiştir. Nitel veriler Tyler’ın modelinde öngörülen programın yürütülmesine yönelik öğeler kapsamına oluşturulan hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri, ölçme değerlendirme temaları ve gözlenen kodlar çerçevesinde betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin başarı düzeylerinin *akıcılık, telaffuz ve dil kullanımı* boyutlarında beklenen düzeyde olduğu ancak *içerik* boyutunda %47 oranında kaldığı tespit edilmiştir. Paydaşlar genel olarak programın *hedeflerinin, içeriğinin, materyallerinin, yöntem ve tekniklerinin ve değerlendirilme yöntemlerinin* uygun olduğu ve öğrencilerin hedef dile daha fazla maruz kalmaları ve konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin desteklenmesi konusunda hemfikirdirler. Programın verimli biçimde yürütülmesi için öğrencileri daha yakından tanımaya yönelik çalışmalar yürütülmesi, öğrencilerin ders dışında İngilizceye maruz kalma fırsatlarının artırılması ve konuşma kaygısıyla başa çıkılabilmesi için etkili yöntemlerin geliştirilmesi önerilmiştir. Öte yandan *içerik* boyutundaki hedefe ulaşamama sebeplerinin tespiti için daha fazla veri çeşitliliği gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hazırlık Programı Konuşma Becerileri, Program Değerlendirme, Tyler’ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli

Sayfa Sayısı: 220

Danışman: Prof. Dr. Ramazan SAĞ

**Evaluation of the Speaking Sub-Component of the Listening-Speaking Course
in the English Preparatory Program Based on Tyler's Goal Oriented Evaluation
Model
(Master's Thesis)**

İlhan Yadigâr KILAVUZ

ABSTRACT

The aim of the study is to evaluate the speaking sub-component of the Listening-Speaking course in the SDU English Preparatory Program based on Tyler's Objective-Oriented Program Evaluation Model. Within this framework, the study aims to determine the students' achievement levels in the targeted behaviors of the speaking sub-components, and gather the opinions of students, instructors, and administrators regarding the implementation of the program. The findings are considered significant, providing insights into the factors influencing the teaching and learning process of the speaking objectives. The study employs an explanatory sequential mixed-methods design and the participants of the research consist of students from the English Language Teaching and English Language and Literature departments, who attended the compulsory English Preparatory Program in the Fall Semester of the 2022-2023 academic year, as well as the instructors teaching Listening-Speaking course and the institutional administrators. The quantitative data in the study consisted of the speaking exam scores of 134 students, determined using a rubric. Qualitative data was collected through open-ended questionnaires from 25 students, selected via criterion sampling, and 6 instructors, and through semi-structured interview forms from 2 administrators. The reliability values between two instructors who assessed the students' performances in the speaking exam were found to be acceptable (0.70-0.87). The questionnaires and interview forms addressed topics such as the appropriateness of the speaking objectives to student needs, the methods and materials used in the course and assessment of the speaking skills. Quantitative data was analyzed using arithmetic mean, frequency, and percentage statistical techniques. Qualitative data was analyzed using descriptive analysis within the themes of objectives, content, teaching-learning processes, and assessment as proposed by Tyler's model. Data analysis revealed that students' levels of achievement in *fluency*, *pronunciation*, and *language use* were at the expected level, but the achievement in the *content* dimension fell short of expectations with 47% rate. Stakeholders generally agreed that the program's speaking objectives, content, materials, methods, and assessment techniques were appropriate. They also agreed on the need for students to be more exposed to the target language and for additional support for students experiencing speaking anxiety. Recommendations include conducting studies to better understand students, increasing opportunities for English exposure outside the classroom, and developing effective methods addressing speaking anxiety. Additionally, further data variety is needed to identify the reasons for not achieving the *content* sub-skill objectives.

Keywords: Preparatory Program Speaking Skills, Program Evaluation, Tyler's Goal-Oriented Program Evaluation Model

Page Number: 220

Supervisor: Prof. Dr. Ramazan SAĞ

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR DİZİNİ	x
KISALTMALAR	xii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ... ..	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.2.1. Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM 2	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1. Konuşma Becerisi.	11
2.1.1.1. Konuşma Sürecinin Bileşenleri.....	11
2.1.1.2. Konuşma Türleri	14
2.1.1.3. Konuşmayı Etkileyen Faktörler.	15
2.1.1.4. Konuşma Becerisinin Ölçme Değerlendirilmesi.....	22
2.1.2. İletişimsel Dil Öğretimi.	28
2.1.2.1. İletişimsel Dil Öğretiminde Öğrenci ve Öğretmen Rollerini.....	30
2.1.2.2. İletişimsel Dil Öğretiminde Konuşma Etkinlikleri.	35
2.1.3. Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme.	37
2.1.3.1. Eğitim Programı.	37
2.1.3.2. Eğitimde Program Geliştirme.	38
2.1.3.3. Eğitimde Program Değerlendirme.	38
2.2. İlgili Araştırmalar	47

2.2.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	47
2.2.1.1. İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesini Amaçlayan Öğretim Programlarının Değerlendirildiği Çalışmalar.....	47
2.2.1.2. İngilizce Hazırlık Programlarının Değerlendirildiği Çalışmalar.....	52
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	58
2.2.2.1. İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesini Amaçlayan Öğretim Programlarının Değerlendirildiği Çalışmalar.....	58
2.2.2.2. İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirildiği Çalışmalar.	61
BÖLÜM 3	65
YÖNTEM.....	65
3.1. Araştırmanın Modeli	65
3.2. Çalışma Grupları	66
3.3. Veriler ve Veri Toplama Araçları.....	67
3.3.1. Nicel Veriler ve Verileri Toplama Araçları.....	68
3.3.2. Nitel Veriler ve Verileri Toplama Araçları.....	71
3.3.2.1. Öğrenci Anketi.....	72
3.3.2.2. Öğretim Elemanı Anketi.	72
3.3.2.3. Yönetici Görüşme Formu.....	73
3.4. Verilerin Analizi.....	74
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	74
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	75
3.5. Araştırmanın Yürütüldüğü Ortam.....	76
3.6. Araştırmanın Geçerlik Ve Güvenirliğini Sağlamada Araştırmacının Rolü.....	85
BÖLÜM 4	88
BULGULAR VE YORUM.....	88
4.1. Öğrencilerin Programın Konuşma Becerileri Hedef Davranışlarına Ulaşma Düzeyleri	88
4.1.2. Konuşma Sınavından Elde Edilen Bilgiler.	88
4.2. Öğrencilerin Programın Konuşma Becerileri Hedeflerine Ulaşımına Yönelik Görüşleri.....	92
4.2.1. Ders Hedeflerinin İhtiyaçlara Uygunluğu.....	92
4.2.2. Ders İçeriği, Süresi ve Materyaller.	95
4.2.3. Dersin Yöntem ve Teknikleri.	100

4.2.4. Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi.	104
4.2.5. Duyuşsal Özellikler.....	108
4.3. Programın Geliştirilmesine Yönelik Öğretim Elemanlarının ve Yöneticilerin Görüşleri.....	112
4.3.1. Öğretim Elemanlarının Görüşleri	112
4.3.1.1. Ders Hedeflerinin İhtiyaca Uygunluğu	112
4.3.1.2. Ders İçeriği, Süresi ve Materyaller.	114
4.3.1.3. Dersin Yöntem ve Teknikleri.....	117
4.3.1.4. Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	121
4.3.2. Yöneticilerin Görüşleri.	124
4.3.2.1. Öğrencilere Yönelik Görüşler.	124
4.3.2.2. Öğretim Elemanlarına Yönelik Görüşler.	128
4.3.2.3. Programın Yürütülmesinde Yönelik Görüşler.	129
4.3.2.4. Kuruma Yönelik Görüşler.....	133
4.4. Programın Geliştirilmesine Yönelik Öğrencilerin, Öğretim Elemanlarının ve Yöneticilerin Görüşleri Arasında Benzerlikler ve Farklılıklar.....	136
4.4.1. Ders Hedeflerinin İhtiyaca Uygunluğuna Dair Benzer ve Farklı Görüşler.	136
4.4.2. Ders İçeriğine, Süresine ve Materyallerine Dair Benzer ve Farklı Görüşler.	137
4.4.3. Dersin Yöntem ve Tekniklerine Dair Benzer ve Farklı Görüşler.....	139
4.4.4. Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesine Dair Benzer ve Farklı Görüşler.	140
BÖLÜM 5	143
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	143
5.1. Sonuç ve Tartışma	143
5.1.1. Öğrencilerin Programın Konuşma Becerileri Hedef Davranışlarına Ulaşma Düzeyi.....	144
5.1.2. Öğrencilerin Programın Konuşma Becerileri Hedeflerine Ulaşmalarına Yönelik Olarak Paydaşların Görüşleri.	147
5.2. Öneriler.....	159
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.	160
5.2.2. Yeni Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler.....	162

KAYNAKLAR	164
EKLER.....	183
EK 1.....	184
EK 2.....	185
EK 3.....	186
EK 4.....	187
EK 5.....	189
EK 6.....	191
EK 7.....	192
EK 8.....	193
EK 9.....	195
EK 10.....	197
ÖZGEÇMİŞ	203

TABLÖLAR DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri	67
Tablo 2. İngilizce Hazırlık Sınıfı Ara Sınav Oturumları Ağırlıkları.....	80
Tablo 3. Dönem Sonu Konuşma Sınavı Notuna Göre Başarı Durumları	89
Tablo 4. Dönem Sonu Konuşma Sınavı Alt Boyutlarına Göre Öğrencilerin Başarı Durumları.....	90
Tablo 5. Dönem Sonu Konuşma Sınavı Alt Boyutlarında Başarılı ve Başarısız Öğrenciler	91
Tablo 6. Ders Hedeflerinin İhtiyaçlara Uygunluğu.....	92
Tablo 7. Ders İçeriği, Süresi ve Materyallerin Uygunluğuna Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	96
Tablo 8. Dersin Yöntem ve Tekniklerinin Uygunluğuna Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	100
Tablo 9. Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesinin Uygunluğuna Yönelik Öğrencilerin Görüşleri	105
Tablo 10. Duyuşsal Özelliklere Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	109
Tablo 11. Ders Hedeflerinin İhtiyaçlara Uygunluğuna Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri	113
Tablo 12. Ders İçeriği, Süresi ve Materyallerin Uygunluğuna Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri.....	115
Tablo 13. Dersin Yöntem ve Tekniklerinin Uygunluğuna Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri.....	117
Tablo 14. Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesinin Uygunluğuna Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri	121
Tablo 15. Yöneticilerin Programın Yürütülmesinde Öğrencilere Yönelik Görüşleri	125
Tablo 16. Yöneticilerin Programın Yürütülmesinde Öğretim Elemanlarına Yönelik Görüşleri	128
Tablo 17. Yöneticilerin Programın Yürütülmesine Yönelik Görüşleri	129
Tablo 18. Yöneticilerin Programın Yürütülmesinde Kuruma Yönelik Görüşleri	133

Tablo 19.Paydaşların Ders Hedeflerinin İhtiyaca Uygunluğuna Dair Benzer ve Farklı Görüşleri	136
Tablo 20.Paydaşların Ders İçeriğine ve Materyallerine Dair Benzer ve Farklı Görüşleri	137
Tablo 21.Paydaşların Ders Yöntem ve Tekniklerine Dair Benzer ve Farklı Görüşleri	139
Tablo 22.Paydaşların Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesine Dair Benzer ve Farklı Görüşleri.....	140



KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

CEFR: Common European Framework of Reference for Languages (Diller için Ortak Avrupa Referans Çerçevesi)

CIPP: Context Input Process Product (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün)

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

SDÜ: Süleyman Demirel Üniversitesi

YDYO: Yabancı Diller Yüksekokulu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, yürütülen araştırmada üzerinde çalışılan problem durumu, araştırmanın amacı ve problem cümleleriyle araştırmanın önemi, son olarak yapılan araştırmadaki varsayım ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tarih boyunca farklı diller farklı amaçlarla kullanılmıştır (Şahin, 2007). Antik çağda Yunanca ve Latince, orta çağda Latince ve Arapça, yeniçağda Fransızca ön plandayken, günümüzde İngilizce en yaygın dil haline gelmiştir (Demircan, 1990). Bu durumun sebepleri arasında 1,5 milyar insanın İngilizce konuşması (Gürcan, 2021), İngilizcenin iş dünyasındaki yaygın kullanımı, medyada tercih edilmesi, öğrenme kolaylığı ve esnek yapısı yer alır. İngilizce, günümüzde dünya genelinde en yaygın kullanılan iletişim dili olarak kabul edilmektedir (Gürcan, 2021). Seidlhofer (2001) ise İngilizcenin uluslararası iletişimde bir *lingua franca* (ortak iletişim dili) olarak görülmesi gerektiğini savunmaktadır (Özdemir, 2018). Türkiye'de de öğrencilerden hem akademik başarılarını sürdürebilmeleri hem de çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmeleri için İngilizceyi anlama ve diğer bilgilerle ilişkilendirme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Yücel, 2009). İngilizce bilgisinin daha iyi iş fırsatlarına erişim ve teknolojik ve bilimsel gelişmeleri takip etme açısından da hayati önem taşıdığına inanılmaktadır (Kızıltepe, 2000). Bu nedenle öğrencilerin anadilleri kadar en az bir yabancı dilde yetkinlik kazanmasının artık zorunluluk haline gelmesi ve İngilizceyi kullanabilenlere olan talebin artmasıyla İngilizce öğrenme Türkiye'de temel bir eğitim konusu haline gelmiştir (Gürcan, 2021).

Türkiye'de yabancı dil eğitime bakıldığında, Türklerin İngilizce ile tanışmasının 1530'lu yıllarda Osmanlı İmparatorluğu ile Büyük Britanya arasındaki ticari ilişkiler bağlamında meydana geldiği görülmektedir (Gürcan, 2021). İngilizce, Tanzimat Dönemi'nde Türk eğitim sistemine dâhil edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin

kurulmasından sonra başlayan modernleşme ve Batılılaşma hareketleri Avrupa ve ABD ile yakın ilişkileri artırmış (Kırkgöz, 2007) ve 1950'lerden itibaren, Türkiye'de İngilizce eğitimi yaygınlaşmıştır (Çelebi, 2006). Ortaöğretimde 1955 yılında İngilizce ağırlıklı eğitim veren ilk Anadolu Lisesi açılmıştır. Yabancı dil öğretimi bu okullarda, öğrencilerin yabancı dilde konuşma, anlama, yazma ve çeviri becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir (Yabancı Dil Öğreten ve Yabancı Dil Aracılığıyla Öğretim Yapan Yükseköğretim Kurumları için Yönetmelik, 1984). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1956'da Türkiye'de devlete ait ilk İngilizce eğitim veren üniversite olarak kurulmuş ve daha sonra özel üniversiteler de İngilizce eğitim vermeye başlamıştır. Yıllar içinde Türkiye'nin yabancı dile olan ihtiyacı artmış ve yükseköğretimde İngilizce eğitimi yeniden düzenlenmiştir (Gürcan, 2021). Bunu İngilizce eğitim veren üniversitelerin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla bir yıllık yoğun İngilizce hazırlık programı sunmaları izlemiştir (Kırkgöz, 2007). 1983'te yürürlüğe giren Yabancı Dil Öğretimi ve Öğrenimi Kanunu ile İngilizce öğretimi standartlaştırılmış, 1997'den itibaren ise Avrupa Birliği'nin dil öğretim standartlarına uygun hale getirilmiştir. Bununla birlikte İngilizcenin İnternet üzerindeki yaygın kullanımı ve kültürel, ekonomik, teknolojik ilişkilerdeki önemi, Türkiye'de İngilizce eğitimine yapılan yatırımı ve önemi artırmıştır (Yücel, 2009). Bugün Yükseköğretimde İngilizce eğitimi zorunlu veya isteğe bağlı olarak girilen hazırlık sınıflarında ve hazırlık sonrası İngilizce eğitimi ile devam etmektedir. Yükseköğretimde yabancı dil öğretimi; öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi; yabancı dilde öğretim ise ön lisans, lisans ve lisansüstü programları mezunlarının alanlarına ilişkin yabancı dil yeterliliklerini kazanmalarının sağlanmasını amaçlamaktadır (YÖK, 2016). Buna karşın yapılan çalışmalar, yabancı dil konuşma becerilerinin okuma, yazma ve dinleme becerilerine göre daha az gelişmesinin sebepleri arasında yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksikliklere (Yücel, 2009), eğitim materyallerinin yetersizliğine, kalabalık sınıflara ve iletişimsel dil öğretiminde sınırlı deneyimlere işaret etmektedir (Cameron, 2003). İngilizce öğretim programlarının incelenerek olumlu ve olumsuz faktörlerin belirlenmesi ve bunları geliştirmek için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir (Karagöl ve Başbay, 2018).

On beş yıldır yükseköğretimde öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirmeye çalışan bir öğretmen olarak her zaman hissettiğim ve beni en çok zorlayan süreçlerin başında, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi gelmektedir. Öğrencilerin ders içinde onlara İngilizce bir soru yöneltildiğinde nasıl bir cevap vereceklerini bilememeleri ya da verecekleri cevabı zihinlerinde oluşturabilmelerine rağmen ifade etmekte zorlanmaları; iyi hazırlandıklarını düşündükleri bir sözlü sunum sırasında duydukları heyecan ya da diğer sebeplerden dolayı istenilen performans düzeyine ulaşamamaları beni kaygılandıran örnekler arasında oldu. Öğrencilerin konuşmalarında yaşadıkları; konuşma içeriğini oluşturabilme, konuyu etkili bir şekilde geliştirip sonlandırabilme, akıcı olabilme, telaffuz ya da dil bilgisinin etkili kullanımı gibi pek çok alt becerinin geliştirilmesi derslerimizin hedefleri arasında olmasına rağmen, azımsanamayacak sayıda öğrencinin bu becerileri geliştirmekte zorluk yaşadığını görebiliyordum. Gözlemlediğim bu problem üzerine neden, nasıl, ne yapılabilir soruları hem öğrencilerimin gelişimi hem kendi mesleki gelişime yönelikti. Çünkü öğretmenlerden hem kendi uygulamalarını hem de öğrencilerin tek başlarına ya da gruplar halinde en verimli öğrenme yollarını eleştirel bir şekilde inceleyebilmeleri beklenmektedir (Mertler, 2018). Öğrencilerin neden istendik düzeyde bir konuşma performansı gösteremedikleri hakkında gözlemlerim öğrencilerin kaygı düzeylerinin, derse yönelik tutumlarının, derste kullanılan yöntem ve tekniklerin, ders materyallerinin, öğrencilerin öğretmen ve diğer öğrencilerle olan ilişkilerin etkisi üzerine oldu. Bir dili bilmenin o dili kullanabilmek anlamına geldiği görüşünü esas alan çalışmalar olmasına rağmen, öğrencilerin konuşmalarını geliştirmekte yaşadığı zorluklar görülmekteydi.

Türkiye’de uzun yıllar istikrarlı bir şekilde sürdürülen ve başarılı olan bir yabancı dil öğretimi sisteminden bahsetmek pek olanaklı görünmemektedir. Standardize edilmiş bir İngilizce seviye tespit sınavı olan ve bir ülkenin İngilizce yeterlilik seviyesini ölçmeyi amaçlayan İngilizce Yeterlilik Endeksi *Education First* 2021 yılı endeksinin verilerine göre Türkiye, 113 ülkenin sıralamasında 70. sırada yer almıştır (Savaşkan, 2016). Türkiye’de neden öğrencilerimiz İngilizceyi iletişimsel olarak öğrenemiyor sorularına cevap aramak üzerine 2012 yılında yapılmış olan bir araştırmaya göre öğretmenlerin %95’inin öğretimdeki önceliği dil bilgisine verdiği ve İngilizceyi bir iletişim aracı olarak değil, tersine öğretim konusu olarak görmekte olduğu ortaya çıkmıştır (Paker, 2012). Oysa dil öğrenme sürecinin sadece bilişsel veya kendine

dönük bir süreç değil, aynı zamanda deneyimsel ve kişilerarası bir süreç olduğu kabul edilmektedir (Klapper, 1997). Dilin kendini 'gerçekleştirdiği', uygulamadaki yansımalarından biri de konuşabilmedir. Bu sebeple İngilizce öğretimi programlarında konuşma becerilerinin geliştirilmesinin önemli bir yeri vardır. Fakat zaman içinde, çok iyi hazırlanmış bir program da belirli ihtiyaçları karşılayamayabilir ve bu sebeple program değerlendirme çalışmaları, öğretim programlarının etkililiğinin ve başarısının belirlenmesinde önemli bir yere sahiptir (Kozikoğlu, 2014). Böylece program, amaca hizmet etme verimliliğine bağlı olarak sürekli olarak bilimsel yöntemlerle kontrol edilerek programın güçlü ve zayıf yönleri tespit edilebilir, verimliliği hakkında veriler toplanarak analiz edilir ve program değerlendirilir (Varış, 1996).

Bu araştırmada, İngilizce Hazırlık eğitimi programında yer alan Dinleme-Konuşma dersi öğretim programının konuşma alt alanının Tyler'in Hedefe Dayalı Modeline göre değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Programın öğrencilerin hedeflere ulaşımı açısından, öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından değerlendirilmesi gerekli görülmüştür çünkü bu değerlendirme Tyler'in da işaret ettiği gibi, hem programın etkililiği hakkında fikir edinmede hem de öğrenme deneyimlerinin etkililiğini değerlendirerek tekrar gözden geçirilmesi gereken öğelerin belirlenebilmesinde önemlidir (Tyler, 1949). Merkezinde eğitim hedefleri olan bu değerlendirme modeli Tyler'in "öğrenci performansı" olarak tanımladığı öğrenme-öğretme sürecinin sonunda oluşan ürünün yeterliliğini sorgulayan modeli, önceden belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenci davranışlarında oluşan değişimleri ve gelişmeleri temel alır (Yüksel ve Sağlam, 2014). Bu anlayışa göre programın amaca hizmet edip etmediğini anlamak için mutlaka ürüne bakılmalıdır. Programın ürünü öğretme-öğrenme süreci sonunda öğrencilerin belirli davranışları olduğu için öğrencinin hedeflenen davranışlara sahip olup olmadığı incelenmelidir (Ertürk, 1998). Böylece öğrencilerin öğrenme düzeyinin belirlenmesi amacıyla bir değerlendirme yapılabilir ve ulaşılması beklenen hedefler doğrultusunda sağlanan ilerleme tespit edilebilir (Özçelik, 1981). Araştırmada programın konuşma hedeflerine ulaşma düzeyleri değerlendirilmesinde öğrencilerin, dersi veren öğretim elemanlarının ve yöneticilerin söz konusu hedeflere ulaşmada yaşanan sorunlara yönelik görüşleri dikkate alınarak model genişletilmiştir. Böylelikle her iki boyutta elde edilen bulgular yoluyla Dinleme-Konuşma öğretim programının konuşma alt becerilerine ait bölümün geliştirilmesinde ve uygulamaya yönelik gereksinim duyulan önlemlerin alınmasında sonuç/ürün-neden ilişkisi

üzerinden ışık tutması umulmaktadır. Çünkü araştırmada kazandırılmayan hedef davranışların ise neden kazandırılmadığının tespiti için ipuçları sağlanması ve elde edilen sonuçlar ile öğretim programının geliştirilmesi için öneriler sunulması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın bir başka özelliği, ders içeriklerinin dersin yürütülmesiyle ilişkili paydaşların görüşleri yoluyla geliştirilmesinde izlenebilecek bir çalışma olma özelliği göstermesidir. Zira ders içerikleri sabit olmayıp güncel gelişmeler doğrultusunda ve dersin yürütülmesine yönelik özelliklerinin sistematik biçimde izlenmesine bağlı olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada olduğu gibi bu yönde gerçekleştirilecek değerlendirmelerin hem ders programlarının etkili biçimde yürütülmesine hem öğrencilerin başarılarının yanı sıra programın yürütülmesinden sorumlu olanların çalışma memnuniyetlerinin artırılmasına katkı sağlaması kaçınılmazdır. Araştırmanın ayrıca izlenen bakış açısının yanı sıra, nicel verilerin ve nitel bulguların karma model tasarımı yoluyla elde edilen bulguların diğer İngilizce öğretim programlarının geliştirilmesi ve verimliliğinin artırılmasına yönelik çalışmalara katkı sağlaması umulmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problemini; “Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeline göre Süleyman Demirel Üniversitesi İngilizce Hazırlık eğitimi Güz döneminde yer alan Dinleme-Konuşma dersi programının, konuşma becerileri hedeflerine ulaşımı açısından öğrenci başarıları ve bu süreçle yönelik öğrenci ve öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunlar nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Buna göre şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1.2.1. Alt problemler.

1. Hazırlık eğitim programındaki öğrencilerin, Dinleme-Konuşma dersi öğretim programının konuşma alt alanına yönelik hedef davranışlara ulaşma düzeyi nedir?
2. Hazırlık eğitim programındaki Dinleme-Konuşma dersi öğretim programındaki konuşma alt alanı hedef davranışlarına ulaşmalarında öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri nedir?

3. Hazırlık eğitim programındaki Dinleme-Konuşma dersi konuşma alt alanının geliştirilmesine yönelik paydaşların görüşleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; Süleyman Demirel Üniversitesi (SDÜ), Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Birimi öğrencileri için tasarlanmış olan, Güz Dönemi Dinleme-Konuşma dersi öğretim programını; öğrencilere kazandırılması hedeflenen konuşma davranışlarına ulaşılması yönünden, Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme modelini temel alarak değerlendirmektir. Çalışma öncelikle öğretim programı sonunda yapılan konuşma sınavında puanlayıcı öğretim elemanlarının değerlendirmelerine göre öğrencilerin, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı B2 seviyesindeki bu dersin hedeflenen konuşma becerilerine ne derecede ulaşıldığının belirlenmesini amaçlamaktadır. Çalışma ile öğrencilerin içerik, telaffuz akıcılık ve dil kullanımı gibi konuşma becerileri alt boyutlarındaki hedef davranışları gerçekleştirmede başarılı olup olmadığının ortaya çıkması beklenmektedir. Çalışma aynı zamanda programın, bu hedefler açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının problem temelli olarak görüşlerini ve önerilerini ve bu görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

SDÜ İngilizce Hazırlık sınıfları için hazırlanan Dinleme-Konuşma dersi programının konuşma hedefleri açısından etkililiğinin değerlendirildiği bu araştırmanın şu açılardan önem taşıyacağı düşünülmektedir:

- İngilizce Hazırlık biriminde uygulanan Dinleme-Konuşma dersi programının geliştirilmesi ve eksiklerinin ortaya çıkarılması açısından bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarının, öğrencilerin çağın gerektirdiği becerileri kazanabilmesi için; öğretim programında dikkat edilmesi gereken özelliklerin belirlenmesine, öğretim programının ve eğitim

etkinliklerinin düzenlenmesine, öğretim sürecinin niteliğinin yükseltilmesine önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır;

- Bu çerçevede araştırma sonuçları İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılacak program geliştirme çalışmalarına ışık tutacaktır. Araştırmada yer alan ve değerlendirmesi yapılan öğretim programının öğretim etkinliklerinin hedef davranışları ne derecede gerçekleştirdiğinin belirlenmesi ve değerlendirme sonucuna göre, öğretimi planlama, uygulama ve ölçme ve değerlendirme aşamalarının etkililiğinin tespit edilerek; gerekli düzeltme ve gelişme çalışmalarının yapılması önemlidir (Senemoğlu, 2013);
- Araştırma sonucunda, istenilen düzeyde öğrenilemeyen davranışların hangi konuşma alt boyutuyla ilgili hedef davranışları içerdiği görülecektir. Bu verilere dayanarak programın etkililiğinin belirlenmesi açısından bilgi edinilerek öğrencilerin, öğrenme eksiklikleri ve güçlüklerinin giderilmesine yönelik önerilerde bulunulacaktır;
- Araştırmada program hedeflerine ulaşımın yanı sıra öğretim sürecine yönelik sorunları anlamaya çalışmaya ilişkin soruna bakış açısı ve bu kapsamda karma araştırma tasarım modeli şeklinde genişletilen bilimsel yöntemin, programın uygulandığı birim için de yabancı dil öğretimi veren diğer yükseköğretim kurumları için örnek bir değerlendirme modeli oluşturabilir. Alanyazın incelendiğinde, İngilizce öğretiminde ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan dil öğretim yöntem ve teknikleri üzerine araştırmalar bulunmakla birlikte, üniversite düzeyinde, bir yabancı dil öğretim ortamı olan Hazırlık birimindeki Dinleme-Konuşma dersinin konuşma becerileri hedeflerine yönelik bir program değerlendirme üzerine yapılmış akademik çalışmaların Türkiye’de oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Bu açıdan bu araştırmanın İngilizce öğretimi alanında yapılabilecek olan program değerlendirme çalışmalarına da örnek olabileceği düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. SDÜ 2022-2023 Akademik Yılı Güz dönemi ile,

2. SDÜ Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Biriminde Zorunlu Hazırlık Eğitimine devam eden İngilizce Öğretmenliği Bölümü ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileri ve bu öğrencilerle yürütülen Dinleme-Konuşma dersi öğretim programının *konuşma* hedefleri ile,
3. Bu gruplarda ders veren öğretim elemanları, Güz Dönemi sonunda bu grupların konuşma sınavını yürüten öğretim elemanları ve kurum yöneticileri ile,
4. Nicel veri aracı olarak dönem sonunda gerçekleştirilen B2 düzeyindeki konuşma sınavına yönelik olarak geliştirilmiş olan dereceli ölçek (rubrik) ile; nitel veri araçları olarak kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci, öğretim elemanı anketleri ve yönetici görüşme formu ile sınırlandırılmıştır.

Sayıtlılar:

1. Konuşma programının etkililiğinin işe koşulan ve programı alan öğrencilerin, ders veren öğretim elemanlarının ve programın yürütülmesinden sorumlu yöneticilerin görüşleriyle genişletilmiş Tyler Modeli ile ortaya koyulması,
2. Araştırma deseni nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılma olanağı veren karma yöntemin kullanılması,
3. Verilerin elde edilmesi ve analizi sürecinde araştırmacı tarafsızlığının korunmaya çalışılması: Uzaktan ve ikinci elden bilgi toplanmaması ve sürecin yüz yüze ve daha kontrollü yürütülmesi; görüşme öncesinde katılımcılara gerekli bilgilendirmelerin yapılması ve sonrasında katılımcı teyidine gidilmesi; araştırmacının incelenmekte olan dersin planlanması, uygulanması ve gerçekleştirilen konuşma sınavının doğal sürecinde ya da katılımcıların görüşlerinde değişiklik yaratacak bir yönlendirici müdahalede bulunmaması; aksine araştırmacının hâli hazırda araştırma katılımcıları ile aynı ortamda çalışmasının, çalışma grubunda yer alan paydaşları anlayabilmesinde kolaylık sağlaması ve nitel veri analizi sırasında onların ifadelerini daha iyi anlamasına katkı sağladığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Hazırlık Eğitimi Programı: Üniversitelerin bünyesinde bir yıl boyunca yabancı dil eğitimin verildiği programdır.

Dinleme-Konuşma Dersi Konuşma Alt Alanı: Hazırlık eğitimi programı içinde verilen Dinleme-Konuşma dersinin konuşma hedeflerini, içeriğini, süresini eğitim deneyimlerini ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmalar bütünüdür.

Rubrik: Bir performansı temsil eden davranışlar için belirli beklentileri ve kriterleri belirleyerek, en iyi ile zayıf arasındaki nitelik seviyelerini düşükten yükseğe derecelendiren araç. Derecelendirme ölçeği. Öğrencilerin yapılandırılmış yanıtlarının kalitesini değerlendirmek için kullanılan bir puanlama kılavuzudur (Popham, 1997).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın kuramsal çerçeve bölümünde konuşma becerisi; konuşma türleri, konuşmanın bileşenleri, konuşmayı etkileyen faktörler ve konuşmanın değerlendirilmesi başlıkları genişletilerek açıklanmıştır. Bu çalışma bir öğretim programı incelemesiyle ilerlediği için İletişimsel Dil Öğretimi ve Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme kavramları hakkında bilgi verilmiş ve Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli tanıtılmıştır. Son olarak Türkiye'de ve yurt dışında İngilizce öğretim programlarının değerlendirmesi üzerine yapılan ilgili çalışmalar özetlenmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Dil, insanların sözlü veya sembolik ifadeleri değiştirmesini sağlayan bir iletişim sistemi olarak tanımlanır. Bir dil öğrenmek, hedef dilde yetkin olmak için dört ana becerinin geliştirilmesini gerektiren bir süreçtir (Burgin, 2016). Ancak bu dört beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma), yaşamda sık sık birbirinden ayrılamaz şekilde bir arada kullanılır ve bu becerilerin bir kombinasyonunu genellikle aynı anda uygulanır (Harmer, 2015). Dört temel beceri arasında öğrenciler için en zor olanı ise genellikle konuşma becerisi olarak görülmektedir (Dhami, 2018). Diğer yandan, insanların günlük yaşamda en sık ihtiyaç duyduğu ve kullandığı dil genellikle sözlü dildir (Önal, 2010) ve yabancı bir dilde iletişim kurabilen bir insanın o dili bildiği söylenebilir (Nazara, 2011). Konuşmak yazılı bir metnin sesli olarak okunması anlamına gelmez (Kılınç ve Yıldırım, 2020). Konuşma becerisini meydana getiren dil bilgisi, kelime bilgisi, telaffuz, akıcılık ve söylem bileşenleri; konuşma biçimleri olan sözlü üretim ve sözlü etkileşim ve konuşmayı etkileyen temel etkenler olarak motivasyon, tutum, kaygı, özgüven, konu bilgisi, performans koşulları, dinleme becerisi ve diğer etkenler aşağıda açıklanmıştır:

2.1.1. Konuşma becerisi. Konuşmanın tanımları incelendiğinde, konuşmacıların dinleyicileri tarafından anlaşılabilir ve anlamlı iletiler üretmeleri gerektiği görülmektedir (Burn ve Joyce, 1997). Dolayısıyla öğrencilerin sadece bilgiyle yetinmeleri yeterli değildir; aynı zamanda bu bilgiyi şekillendirip karşılaşılan durumlara uygun kullanabilmeleri önemlidir (Boztunç, 2019); iletişim kurma şekli ve zamanı, ses, dil bilgisi, yüz ve vücut hareketlerinin kullanması gibi (Demircan, 1990). Daha etkili şekillerde konuşmak, özel dikkat ve sürekli pratik gerektirir. Girdi, öğrencinin maruz kaldığı dil verilerini ifade eder. Girdi anlamlı hale geldiğinde ve öğrenciler etkileşimde çıktı ürettiklerinde kendilerini ifade etmek için doğru dil formunu girdinin bölümleri içinden seçerler. Bu süreç, öğrencilerin öğrendiklerini ve deneyimlediklerini içselleştirmelerini mümkün kılar (Swain, 1995). Öğrenciler için konuşmayı ve öğretmenler için öğretimi ve değerlendirmeyi daha zor hale getiren bir neden ise bu becerinin içerdiği bileşenlerinin fazla sayıda olmasıdır (Güllüoğlu, 2004).

2.1.1.1. Konuşma sürecinin bileşenleri. Herhangi bir dilde konuşan kişiler, konuşmanın işlevlerinin gerçekleştirilmesi için bazı temel bileşenlere ihtiyaç duyarlar (Dağtan, 2020). Konuşma süreci incelendiğinde, konuşmacının dil bilgisi, kelime bilgisi, telaffuz, akıcılık ve söylem gibi bilgi ve becerilerden yararlanması gerektiği görülmektedir (Harmer, 2015). Bu bileşenler hem konuşma becerisinin nasıl işlediğini ve geliştirildiğini anlamak (Çalışkan, 2013) hem de öğrencilerin konuşmadaki yetersizlikleri altında yatan nedenleri anlamak için önemli ipuçları sunmaktadır (Kılınç ve Yıldırım, 2020).

- *Dil bilgisi* bir dilin işleyiş şeklidir; bir cümle oluşturmak için kelimelerin nasıl bir araya getirileceğini, sözdizimi yapılarının doğru bir şekilde kullanma bilgisini (Thombury, 2007) ve bir cümle içindeki kelimelerin düzenini yönlendiren kurallar sistemini ifade eder (Dağtan, 2020). Konuşma bağlamında ise dil bilgisi "doğruluk" olarak kabul edilir (Çalışkan, 2013). Konuşmada kullanılacak dil bilgisi yapılarının doğruluğuna büyük önem verilir (Nunan, 2015). Öğrenciler, fikirlerini ve düşüncelerini iletişim yoluyla ifade etmek için dil bilgisini etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğine sahip olmalıdır (Çalışkan, 2013). Ancak uygun dil bilgisi işaretçileri olmadan da anlamlı bir bağlamda iletilmek istenen mesajın başarıyla iletebileceği

savunulmaktadır. Buna göre, dil bilgisi konuşma için olmazsa olmaz bir unsur olmakla birlikte, katı kuralları, mesajın bağlam tarafından dengelendiği durumlarda esnetilebilir (Dağtan, 2020). Öğrencilerin mevcut dil bilgisi bilgilerini kullanmanın ötesinde iletişim becerilerini geliştirmeye teşvik edilmeleri önemlidir (Harmer, 2015).

- *Kelime Bilgisi* kelimelerin anlamlarını ve bunların bağlamlardaki kullanımlarını anlama ve kullanma yetisi olarak tanımlanabilir (Çalışkan, 2013). Bu bağlamda, kelime bilgisi düşüncelerin ifade edilmesinde önemli bir rol oynar (Thornbury, 2007) ve Richards ve Renandya (2002) etkili bir konuşma için gerekli olan bağlama uygun kelimelerin dil bilgisi kuralları ile bütünleşik ve uyumlu çalışan bir ögesi olduğunu ileri sürer (Dağtan, 2020). Bu açıdan kelime bilgisi konuşma için dil bilgisi ile eşit öneme sahiptir. Bu nedenle, öğrenciler kelimelerin bir araya gelerek anlamlı cümleler oluşturduğunu anlamalıdır. Fakat öğrencilerin kelimelerin anlamlarını öğrenmeleri yeterli değildir. Öğretmenler kelime öğretiminde kelimelerin izole olarak var olmadığını ve birbirleriyle ilişkili olduklarını, kelimelerin anlamlı bağlamlarda nasıl kullanıldığını göstermelidirler. Nitekim Harmer (2015) kelimelerin bağlam içinde öğretiminin, öğrenme kalıcılığını artırdığını ve kelimelerin dil bilgisi yapılarıyla birlikte kullanmalarını kolaylaştırdığını ifade etmektedir (Çalışkan, 2013).
- *Telaffuz* bir kelimenin nasıl söyleneceği hakkındaki bilgi ve anlamlı bir sesin üretilmesi olarak tanımlanabilir (Dalton ve Seidhofer, 2001). Öğrenciler, anlaşılabilir olmak ve kendilerine söylenenleri anlamak istiyorlarsa bu sesleri tanımak, üretmek ve ayırt etmek zorundadırlar (Harmer, 2015). Telaffuz becerileri öğrencinin dil performansını öngörmeye en belirleyici dil kategorisidir ve bir konuşmanın başında konuşan kişi dinleyiciler tarafından önce telaffuzu ile değerlendirilir (Brown, 2001). Bu sebeple öğretmenler için de öğrencilerinin telaffuz hatalarını anlamalarını ve onlarla başa çıkmaları önemlidir (Harmer, 2015). Bu hatalar, öğrencilerin sınıf performansını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda iletişimlerinde anlaşılabilirlik yaratabilir (Kelly, 2001). Fakat telaffuz sadece seslerle sınırlı değildir, aynı zamanda vurgu ve tonlama gibi boyutları da içerir (Çalışkan, 2013).

Vurgu, konuşmacının bir kelimenin veya cümlenin belirli bir kısmını öne çıkarmak amacıyla bilinçli olarak dikkat çekmesidir. Vurgulanan kısım ifade içerisinde yeni veya önemli bir bilgiyi taşıyabilir (Thornbury, 2007). Anlaşılabilir olmak için vurgunun doğru kullanımı bilinmelidir. Bu sebeple kelime öğretimi sırasında da hangi hecelerin vurgulu olduğu ve vurgunun cümlelerin anlamını nasıl değiştirebileceği öğretilmelidir (Harmer, 2015). Tonlama ise bir ifadedeki sesin ve ses tonunun yükselip alçalmasını tanımlayan bir terimdir (Thornbury, 2007). Diğer bir deyişle, konuşurken kullanılan sesin tonu ve bu tonu değiştirmek için kullanılan müziktir (Harmer, 2015). Bir ifadenin farklı tonlamaları iletişimdeki mesajda anlam değişikliğine yol açabilir (Harmer, 2007). Harmer (2015), Öğrencilerin tonlamayı kullanmanın ve tanımanın yollarını ve tonlamanın bir cümlenin anlamını nasıl değiştirebileceğini öğrenmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte, tonlamanın telaffuzdaki en zorlu yön olduğunu belirtmiş ve bazı konuşmacıların 'melodileri' duyamadığını ve yükselen ve alçalan tonlama desenlerini ayırt edemediğini söyleyerek öğrencilerin bu zorlukla karşılaşmaları durumunda endişelenmemesi gerektiğini, bunun yerine tonlamanın karmaşık yönlerini anlamak için yoğun dinleme etkinliklerine katılmaları gerektiğini vurgulamıştır (Dağtan, 2020).

- *Akıcılık*, konuşmanın akışını takip etmek, konuşmaya kolayca katılmak, dili ustaca kullanmak ve iletişimi teşvik etmek olarak tanımlanabilir (Çalışkan, 2013). Konuşurken sadece doğru cümleleri kurabilmek yetmez, aynı zamanda bu cümleleri hızlı ve akıcı bir şekilde ifade edebilmek gerekir (Bygate, 2001). Konuşma akıcılığı, ikinci dil girdisine maruz kalma arttıkça gelişir (Al-Sibai, 2004). Fakat akıcılığa bakılırken yalnızca konuşmanın hızından bahsedilmez (Çalışkan, 2013); konuşmada ne kadar az tereddüt, tekrar ve duraklama olursa, konuşma o kadar akıcıdır (Luoma, 2009). Akıcı olmak, etkileşimi teşvik eder ve dolayısıyla konuşmayı artırır (Höl, 2010). Bununla birlikte akıcılığın gelişmesi zaman alır ve pratik gerektirir (Çalışkan, 2013).
- *Söylem*, dilin işlevleri ile biçimleri arasındaki ilişkiyi anlama ve bu ilişkiyi kullanma yetisidir (Çalışkan, 2013) çünkü Brown'ın (2001) belirttiği üzere dil sadece cümle düzeyinde olmaktan ötesidir. Öğrenci bir konuşmayı başlatmayı

veya dinlediği kişiye nasıl yanıt vereceğini bilmelidir. Bu nedenle, öğrencilerin, cümlelerin bağlam içinde nasıl hizmet edebileceğini bilmeden yalnızca konuşmayı sürdürmeleri mümkün olmayacaktır ve konuşma becerisinin söylem bileşeni de dil öğretim sürecinin başından itibaren göz ardı edilmemelidir (Çalışkan, 2013).

2.1.1.2. Konuşma türleri. Konuşma becerisi, Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde sözlü üretim ve sözlü etkileşim olarak sunulmaktadır (Çalışkan, 2013).

- *Sözlü üretim*, topluluk önünde yapılan konuşmalar, konferanslar, satış sunumları (Çalışkan, 2013) olabilir. Planlanmış konuşmalar plansız olanlardan daha zordur çünkü içerik çok daha ayrıntılıdır (Nozad, 2017). Bu konuşmalar sırasında, dinleyicilerden gelen sözlü etkileşim fırsatı ya çok sınırlıdır ya da tamamen ortadan kaldırılır çünkü konuşmacının önceden belirlenmiş bir süre boyunca konuşması gerekir. Dil tarzı ise genellikle daha özenli ve resmidir (Brown, 2004).
- *Sözlü etkileşim* ise konuşmacılar arasında gerçekleşen konuşmayı ifade eder ve özellikle dilin sosyal amaçlar için kullanımına dayanır (Ellis ve Shintani, 2014). Böylece etkileşim, konuşmanın bir vitrini gibi işlev görür ve konuşmacılar sadece basit konuşmalar yapmakla kalmaz, aynı zamanda fikir ve görüşlerini karmaşık bir şekilde de paylaşabilirler (Dağtan, 2020). Bu konuşmalarda iki taraf da sohbet tarzında etkileşimli sürece katkıda bulunur. Dinleyiciler, konuşmacının devam etmesini teşvik etmek için sürekli geri bildirim vermek zorundadır (Brown ve Yule, 1999). Bu etkileşim genellikle diğer konuşmalara bir yanıt olarak, o an içinde doğaçlama yapılır genellikle kısa fikirler ve bitirilmemiş cümleler içerir (Luoma, 2009). Mesaj dinleyicilerin tepkilerine göre değiştirilebilir ve iletişim kopukluğuyla karşılaşıldığında çeşitli iletişim araçlarından yararlanılır (Özdemir, 2015). Etkileşimli konuşma; çözüm önerme ya da uzlaşma, müzakere, mülakat ve pazarlık yapma (Çalışkan, 2015), bir sohbetin başlatılması ve sonlandırılması, konu seçimi, kişisel deneyimleri anlatma, söz hakkı alma tepki verme gibi becerilerin yanı sıra bir gereksinimi açıklama, anlamı netleştirmek için sorular sorma, bilgiyi teyit etme, bir görüşü savunma, önerilerde bulunma, ya da katılıp

katılmama gibi etkinlikleri içerir. Sözlü etkileşimin önemli özellikleri arasında sosyal roller, konuşmacıların kimlikleri, resmiyet ve gayri resmiyet ve nezaket kuralları bulunur. Mesajın doğru ve açık bir şekilde iletilmesi, konuşmacıların ve etkileşim şekillerinden daha önemlidir (Richards, 2008). Etkileşim yönetimi konuşma becerisini ve iletişimin seyrini etkiler (Burns ve Joyce, 1997). Öğrencilerin, bağlam içinde olası yanıtları tahmin etmeleri ve ortaya koymaları beklenir Konuşma, işlevsel olarak bir şey elde etmek amacıyla iletişim kurmayı içerir (Bailey, 2006). Bu tür bir konuşma, mesaj odaklıdır ve amacı bilgi aktarmaktır. Bu nedenle, mesajın net bir şekilde anlaşılması son derece önemlidir (Brown ve Yule, 1999).

2.1.1.3. Konuşmayı etkileyen faktörler. Öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini geliştirmek için, öğretmenler olarak, öğrencilerin konuşma performansını etkileyen faktörleri tanımlamak ve bu zorlukları aşmalarına yardımcı olacak stratejiler geliştirmek önemlidir (Boztunç, 2019). Konuşma becerisinin gelişimi belirli dilbilimsel bileşenlerin yanı sıra kişilik, motivasyon ve özgüven eksikliği gibi duygusal etkenlere de dayanmaktadır. (Mahripah, 2014). Temel olarak konuşmayı engelleyen veya geliştiren etkenler konu bilgisi, dinleme becerisi, motivasyon, tutum, kaygı, özgüven ve performans koşulları şeklinde sıralanabilir:

- *Motivasyon*, bazı araştırmacılar tarafından yabancı dil öğrenmenin ana belirleyicisi olarak görülmektedir (Dörnyei, 2003), dil öğrenme hedeflerine ulaşmak için kullanılan stratejileri ve öğrenme sürecine gösterilen çabayı şekillendiren sürekli değişen ve çeşitli faktörlerden etkilenen dinamik bir kavramdır (Gürçan, 2021). Öğrencilerin konuşmada zorlanmasının nedenlerinden başlıcası motivasyon eksikliğidir (Dhami, 2018). Motivasyon iç ve dış faktörler altında şekillenir ve içsel motivasyon, bireyin kendi içinden gelen motivasyon kaynaklarıyla ilgilidir. Kişi, ikinci bir dili öğrenmekten içsel olarak keyif aldığı için motive olur. Bu nedenle, içsel motivasyona sahip olan öğrenenlerin öğrenme çabalarını devam ettirmesi daha olasıdır (Gürçan, 2021). Birçok araştırmacı, içsel motivasyonun başarı açısından belirleyici bir etken olduğunu belirtmektedir (Hocaoğlu, 2015). Dışsal motivasyon ise dış kaynaklardan gelen bir etkidir. Öğrenciler, öğrenme sürecinin kendisiyle

doğrudan ilgisi olmayan, yani öğrenme ya da başarı için ödüller kazanmak veya övgü almak için öğrenme yaptıklarında dışsal bir motivasyon hissederler. Bu tür dışsal ödüller, kişinin içsel motivasyonunu artırabilir veya azaltabilir, bunun ne şekilde etki ettiği ise kişinin kendi öz yeterliliği ile alakalıdır (Pintrich ve Schunk, 1996).

- *Tutum*, bir bireyin isteklerine, inançlarına veya görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkan değerlendirci bir tepkidir (Gardner, 1985). Bazı kişilik özellikleri, yabancı dil öğrenenlerin genel ilgisi içinde bulundukları kültür ve çevre öğrencilerin tutumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir ve öğrencinin davranışlarını şekillendirerek başarısını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilir (Johnson ve Johnson, 1999). Yabancı dile ve kültüre yönelik olumlu bakış açılarının başarıyı destekleyebileceğini ve olumsuz tutumların ise öğrenme sürecini engelleyebileceğini görülmektedir. İngilizce konuşmaya ilişkin olumlu tutumları olan bireylerin, konuşma becerilerinin daha gelişmiş olduğu görülürken, olumsuz tutumların öğrenci motivasyonunu ve ilgisini azalttığı gözlemlenmektedir (Brown, 2001).
- *Kaygı*, günümüzde birçok insan tarafından yaşanmakta ve genellikle bir nesneye yönelik belirsiz korkular ve kaygılar şeklinde ifade edilmektedir (Aydın, 1999). Arnold ve Brown (1999) ise dil öğrenme sürecini etkileyen en önemli duygusal etken olarak kaygıya işaret etmektedir (Durmuş, 2022). Kaygı, öğrencinin zihnini başka konularla doldurarak asıl üzerinde durması gereken meseleden uzaklaştırır ve bu durum onun üzerinde bir stres oluşturabilir. Öğrenci, “acaba hata yapar mıyım, öğretmenim hatalarımı fark eder ve düzeltir mi, arkadaşlarım benimle alay eder mi?” gibi sorunlarla da karşı karşıyadır. Bu tür düşüncelerle boğuşurken aynı zamanda konuşmaya çalışmak, öğrencinin endişe seviyesini artırabilir. Bu, öğrencinin kendini ifade etmesini zorlaştırabilir. Yapılan çalışmalar yabancı dil kaygısı ile konuşma becerisi arasında negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Phillips, 1992). Dolayısıyla kaygı sözlü iletişim becerileri üzerinde ciddi bir etki yaparak yabancı dil öğrenim sürecini zorlaştırabilir (Ellis, 2015). Yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenme sürecinin kendine has özelliklerinden doğan ve öğrenme ortamıyla ilgili tutumlar, inançlar, duygular ile bireyin kendine dair algısının toplamıdır (Horwitz vd., 1986). Bu kaygının bazı temel nedenleri

arasında; rekabetçilik (Bailey, 1983), kişisel ve kişisel olmayan kaygılar, dil öğrenme hakkındaki öğrenci inançları, öğretmen inançları, öğretmen-öğrenci etkileşimleri, sınıf etkinlikleri (Young, 1991) sayılabilir. Özellikle yetişkin dil öğrencilerinin başkalarının önünde İngilizce konuşma konusundaki çekincelerinin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediği düşünülmektedir (Woodrow, 2006). Öğrenciler stresli olduklarında genellikle sessiz kalır veya bildiklerini kullanmakta zorlanırlar (Zhang ve Jia, 2006) ya da bu durum akıcı olmayan ifadelerle neden olur (Boztunç, 2019). Konuşma, zaman zaman dil öğrencileri için başarısız olma korkusu olan sınav kaygısına da dönüşebilir (Bashir, Azeem ve Dogar, 2011) ve özellikle sözlü sınavlar, birçok öğrencide iletişim zorluklarına yol açabilir. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, konuşma sınavlarında bildiklerini aktaramadıklarını ve daha düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir. Bir diğer neden ise dil öğretimiyle ilgili öğretmen inançlarıdır. Öğrencilerin yapmış oldukları hataları sürekli düzelterken, grup çalışması gibi bazı etkinlikleri yaptırmayan ya da sınıfta çoğunlukla kendisi konuşan bir öğretmen, öğrencilerin kaygılarının artmasına neden olabilmektedir (Young, 1991). Hata yapma korkusu nedeniyle konuşmaktan kaçınan öğrencilere, kullandıkları dili uyarlamamanın veya düzeltmenin doğal olduğunu hatırlatmak ve sürekli olarak yapısal olarak doğru ifadeler üretmek zorunda olmadıklarını vurgulamak cesaretlendirici olabilir. Konuşurken kullanabilecekleri kolaylaştırma tekniklerini, karmaşık cümlelerden kaçınmayı, formüle edilmiş ifadeleri ve boşluk doldurucu ifadeleri öğretmek gereklidir (Lewis, 2011).

- *Özgüven* bir bireyin kendi yeteneklerinin farkında olması, kendini sevmesi ve kendi duygularının farkında olması olarak tanımlanır (Özbey, 2004). Yabancı dil öğrenme sürecinde özgüven önemli etkiye sahiptir (Graham ve Oxford, 2006). Bir bireyin yabancı bir dilde iletişim kurma isteğine katkıda bulunan özgüvenin, iletişim becerilerini geliştirmeye önemli ölçüde yardımcı olduğu bilinmektedir (McIntyre, 2004). İçsel özgüven, bireylerin kendileriyle barışık olmalarına ilişkin düşünceler ve duygulardır (Akagündüz, 2006). İçsel özgüven, kendini sevme, tanıma, açık hedefler belirleme ile oluşur. Yüksek içsel özgüvene sahip bireyler yüksek özsaygıya sahiptirler (Sar, Avcu ve Işıklar, 2010). Dışsal özgüven ise diğerlerine karşı davranış ve tutumlara

ilişkindir (Akagündüz, 2006). Dış güveni oluşturan faktörler, iletişim ve duyguları kontrol etme yeteneğidir (Sar, Avcu ve Işıklar, 2010). Öğrenciler, konuşma becerilerini geliştirmek ve özgüvenlerini arttırmak için öğretmenlerinin yönlendirmesine ve motive edici tutumlarına sıklıkla ihtiyaç duyarlar (Yavuz, 2017).

- *Konu bilgisi*, uzun süreli bellekteki bilgileri, bu bağlamda konuşmacıların konuşulan konu hakkında sahip oldukları bilgiyi temsil eder (Bachman ve Palmer, 2013) Konu bilgisi, öğrencilerin konuşma performansı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Boztunç, 2019). İleti içeriğine karar verme aşaması konuşma üretiminin önemli bir aşamasıdır (Özdemir, 2015). Öğrenciler, öğretmenleri tarafından belirlenen konular hakkında konuşmaları istendiğinde ifade etme konusunda zorluk yaşayabilirler. İlgi alanlarına girmeyen bir konu hakkında, çok az bilgi sahip olabilirler ve uygun kelimeler bulma veya dilbilgisel olarak doğru cümleler kurmada zorluk yaşayabilirler (Baker ve Westrup, 2003). Çünkü öğrencilerin konuşmada zorlanması bazen sadece o konuyu nasıl aktaracaklarını ve detaylandıracaklarını bilmemelerinden kaynaklanır. Belirli konularda yeterli pratikleri olan öğrenciler, bu konular hakkında konuşurken kendilerinden çok daha emin bir şekilde konuşabilir (Çakır, 2008). Bir öğrenciden bilgisi olmayan bir konuda söz alması beklenmesi, konuşma endişesi yaşayan bir öğrencinin konuşmakta daha da zorlanmasına sebep olabilir. Bu sebeple, öğretmenlerin bu durumun farkında olmaları, iletişim sırasında gerginliğe yol açabilecek unsurları ortadan kaldırmaları ve konuşmayı teşvik edici hale getirmeleri gerekmektedir. Konuşmayı kolaylaştırmak için; basitleştirme, kalıplaşmış ifadeler kullanma, duraklama sözcükleri ve tereddüt edici ifadeler, kendi kendine düzeltme ya da tekrarlar gibi temel etkileşim becerilerinden yararlanılması önemlidir (Barın, 2000).
- *Performans koşulları*, yabancı dil öğreniminin ortamı öğrenme kalıcılığı üzerinde önemli bir etkidir. Eğer bir kişi yabancı dili, o dilin konuşulduğu bir ortamda öğreniyorsa, bu ona eşsiz bir avantaj sunar (Hocaoğlu, 2015). Ancak İngilizce, Türkiye'de resmi olarak kullanılmayan ve okullarda öğretilen bir dildir. Ders sonrasında ise öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili pratik yapma fırsatları kısıtlıdır. Yabancı dil eğitimi genellikle ders saatleriyle sınırlı

kalmakta, öğretmenler, genellikle derslerde yabancı dili kullanırken, sınıf dışında ana dillerini iletişim aracı olarak tercih etmektedirler (Enginarlar, 2003). Böylece yabancı dil dersini sadece almak zorunda oldukları bir ders olarak görmekte ve sadece bu dersi geçmek için çalışmaktadırlar. İngilizce konuşma fırsatının günlük yaşamda sunulmaması, öğrencilerin dil gelişimini olumsuz etkilemektedir (Tony ve Ting, 2013). Ayrıca konuşma ortamı; konuşmanın gerçekleştirildiği sınırlı zaman, konuşmanın planlanması ve destek seviyesi gibi değişkenleri içerebilir. Sınıf ortamı da İngilizce öğrenimini etkileyen bir diğer faktördür. Örneğin yabancı dil sınıflarındaki öğrenci sayısının fazlalığı, İngilizce öğretiminin yetersizliğinin ve öğrenenlerin konuşma zorluklarının ana nedenlerinden birisi olduğu bilinmektedir (Al Hosni, 2014). Bu durum, öğrenciler için derse eşit katılım fırsatının doğmamasına sebep olmaktadır. Kalabalık gruplarda, tüm öğrencilere konuşma zamanı sağlamak çok zor ve bazen imkânsız olabilir. Bu nedenle, sadece bir veya iki öğrenci kendilerini ifade edebilirken diğerleri onları dinlemekle yetinir (Tuan ve Mai, 2015). Diğer yandan sınıf atmosferi, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan ilişkileri, grup çalışmalarında, her öğrencinin eşit şekilde katılım göstermesi ve çaba sarf etmesi önemlidir (Tony ve Ting, 2013). Sınıf atmosferi, öğretmenin öğrencilerle ilişkisi ve öğrencilerin birbirleriyle ilişkisi tarafından şekillenir (Hocaoğlu, 2015). Öğrencinin konuşma performansı, konuşma görevinin ne olduğundan ve etkileşime girilen kişiler tarafından da etkilenir. Bu bağlamda konuşma, tüm katılımcıların konuşma becerilerinin ve eylemlerinin ortak bir inşasıdır (Young, 2014), yani katılımcıların kimlikleri, tutumları, kişilerarası anlam kurma şekilleri gibi işlevler, konuşmalarını da etkiler (Jaiyote, 2016). Sınırlı bir zaman içinde konuşmacı bu durumda iletmek istediği mesajın içeriğini ya da cümle yapılarını düzenlerken zorluk yaşayabilir; örneğin cümleler daha kısa ve cümle yapıları daha basit olma eğilimi gösterir (Boztunç, 2019).

- *Dinleme becerisi* konuşma becerisinin gelişimi için çok önemlidir çünkü bu iki beceri birbiriyle yakından ilişkilidir (Boztunç, 2019). Konuşma becerisi, dinleme becerisinden sonra geliştirilir; örneğin sadece birkaç kelime ile konuşabilen bir çocuk, emir cümlelerini anlar ve istekleri hemen yerine

getirebilir. Dinleme becerisi arttıkça, bir kişi konuşmaya hazır hale gelir (Asher, 1972). İki taraf arasında iletişim kurulması için karşılıklı anlama gereklidir ve bu iletişimi sürdürebilmek için, karşıdakinin söylediklerini dinlemek, konuyu anlamak ve yorumlamak önemlidir (Çalışkan, 2013). Örneğin bir diyalogda, öğrenciler hem konuşmacı hem de dinleyici rollerini üstlenirler. Öğrenciler, karşılarındakini anlamadıkları sürece doğru şekilde yanıt veremezler (Shumin, 2011). Bazen iletişim aksaklıkları ve anlaşmazlıklar ortaya çıkabilir, ancak katılımcılar neyin kastedildiğini anlamak için belirli stratejiler kullanabilirler (Güllüoğlu, 2004).

- *Konuşma becerisini etkileyen diğer etkenler* arasında ise konuşma becerilerinin gelişimde önemli bir yere sahip olan öğretmen ve öğrenme süreçleri gelmektedir. *Öğretmen*, öğrencilerin öğrenim süreçlerine ve motivasyonlarını artırma çabalarına destek olmasının yanı sıra, eğitim materyallerinin seçimi, zaman planlaması, içeriğin ve bağlamın uygunluğu ve öğretim yöntemleri gibi bir dizi önemli faktörü etkin bir şekilde yönetmesiyle çok önemli bir role sahiptir (Kauchak ve Eggen, 2003). Öğretmenlerin genel başarısı, kendi algılarına ve sınıf içindeki rol tanımlamalarına dayanmaktadır. (Harmer, 2007).
 - Öğretmenin öğrencilerin konuşmalarını teşvik etmek için samimi, yaratıcı ve coşkulu bir tavır sergilemesi önemlidir.
 - Öğretmenlerin öğrencilerin özerkliğini desteklemesi gerekmektedir. Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine ve öğrenmelerinde aktif rol almalarına olanak tanınması öğrencilerin özerkliği artırılabilir (Boztunç, 2019).
 - Bazı öğretmenler kendini sürekli olarak merkezde olan 'aktörler' olarak görürken, diğerleri sınıf içi etkileşimi düzenleyip tempoyu belirleyen 'orquestra şefleri' olarak tanımlarken bazıları kendini tohum ekip ardından öğrencilerin gelişimini izleyen 'bahçıvanlar' olarak algırlar. Öğretmenler ayrıca kolaylaştırıcı, bilgi sağlayıcı, kontrolör veya organizatör gibi davranabilir (Harmer, 2012). Bu rol seçimini ve sınıf içi etkileşimlerini anlamak önemlidir (Dağtan, 2020). Araştırmalar, öğrenenlerin bağımsız öğrenenler olmalarını sağlayacak öğrenme stratejileri geliştirmenin de konuşma becerilerine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Nakatani, 2010).

- Öğrencilerin konuşmada zorlanması bir nedeni ise öğretmenlerin konuşma becerisinin öğretiminde kullandıkları uygun olmayan yöntemlerdir. Etkili öğrenme yöntemleri uygulanarak öğrenciler konuşmak için teşvik edilmelidir (Dhami, 2018).
- Sınıf içi etkileşimi artırmak amacıyla soru-cevap çalışmaları, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin temel bir bileşeni olarak dil eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır (Yanfen ve Yuqin, 2010). Yeterli süre bekleyerek öğrencinin konuşmasına izin vermesi gereklidir (Ur, 1996).
- Öğrencilerin günlük yaşamları, popüler konular veya ilgi alanları hakkında yapılan tartışmalarla konuşmaya teşvik edilerek katılımları artırılabilir. Öğrencilerin tartışmalara katılımı, diğer öğrencilerin katılımını da teşvik edebilir (Celce-Murica, 2001).
- Bu sebeple hedef dilin kullanımı için öğrencilere fırsatlar sunulması ve uygun konuşma etkinliklerinin seçilerek öğrenme ve öğretme sürecinin desteklenmesi önemlidir (Dhami, 2018). Öğrencilerin konuşmada daha yetkin ve akıcı olabilmeleri için öğrendikleri bilgileri pratikte uygulamaları gerekmektedir (Boztunç, 2019). Bu amaçla tartışmalar, yaratıcı konuşmalar, rol oyunları vb. gibi iş birliğine dayalı sözlü etkinliklerin gerçekleştiği, özenli bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır (Wang, 2014). Bu şekilde, öğrencilerin sınıf içinde hedef dile yönelik iletişim kurma isteği artırılabilir (Boztunç, 2019).
- Bir görevi yerine getirmekle ilgili olan sınıf içi grup müzakereleri, çözüm arayışı çalışmaları, öğrencilerin bir poster hazırladıkları aktiviteler, ya da bir otel personeli ile görüşmeler gibi etkinlikler (Richards, 2008) ise mesajları çeşitli durumlarda aktarma becerisini geliştirilir (Brown ve Yule, 1999).
- Öğrencilerin konuşmalarına verilen geri bildirimler de konuşmayı doğrudan etkileyebilir. Konuşan öğrencinin hatalarının sürekli olarak ve doğrudan düzeltilmesi, öğrencilerin akıcılığını olumsuz etkileyebilir (Harmer, 2007), motivasyonunu azaltabilir ve hata

yapmaktan korkmalarına neden olabilir (Baker ve Westrup, 2003). Öğrencilerin hatalarının olumlu bir şekilde düzeltilmesi ve konuşmaları sırasında daha fazla destek sağlanması önerilmektedir (Mahripah, 2014).

2.1.1.4. Konuşma becerisinin ölçme değerlendirilmesi. Konuşma sınavı, bireylerin belirli bir konuşma bağlamında belirli bir hedefi veya amaçları gerçekleştirmek için yürütülen dil kullanma etkinliğidir (Bachman ve Palmer, 1996). Öğrencilerin etkili iletişim becerilerini ölçmek konuşma sınavlarının temel hedeflerinden biridir (Boztunç, 2019). Fakat konuşma, güvenilir şekilde değerlendirilmesi en zor olan beceridir (Bachman ve Palmer, 1996). Bu durumun temel nedeni güvenilir ve geçerli bir değerlendirme için hangi ölçütlerin belirleneceğinin oldukça karmaşık olabilmesidir (Boztunç, 2019). Rubrikler, bir performans temsil eden davranışlar için belirli beklentileri ve kriterleri belirleyerek, en iyi ile zayıf arasındaki nitelik seviyelerini düşükten yükseğe derecelendiren araçlardır (Reddy ve Andrade, 2010). Rubriklerin kullanılmasının en önemli nedenlerinden biri, değerlendiricilerin bir adayın performansını başka bir adayın performansı ile karşılaştırmaktan kaçınması ve kararlarını sadece rubriğe dayandırarak, objektif bir değerlendirme yapılabilmesidir (Orr, 2002). Rubrikler; sınavın amacı, tanımı, konuşma görevleri ve kriterlerle doğrudan ilişkilidir (Fulcher, 2014). Bu ölçütler konuşma sürecini çok yönlü olarak ele aldığı ve konuşma yapısının işlevsel tanımını sunabildiği (Brindley, 1991) için değerlendirmenin güvenilirliğini artırabilir (Jonsson ve Svingby, 2007). Ayrıca ölçütlerin somut göstergeler olarak belirlenmesi, karmaşık bir beceri olan konuşmanın geçerli bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanır, farklı bir deyişle neyin değerlendirileceğini ilgili taraflara belirgin bir şekilde açıklar (Herman, Aschbacher ve Winterset, 1992). Bu yolla hem öğretmene hem de öğrenciye hangi noktalara odaklanılması gerektiği konusunda fikir verir (Perlman, 2003). Aynı zamanda rubriklerin öğrencilerle önceden paylaşılması, değerlendirmenin amacına ilişkin farkındalığı artırarak, öğrencilerin öğrenmelerini ve performanslarını olumlu etkiler (Jonsson, 2014). Sözlü performansın değerlendirilmesi için sunulan iki geleneksel derecelendirme ölçeği türü bulunmaktadır; bütünsel rubrikler ve analitik rubrikler (Luoma, 2009):

- *Bütünsel rubrikler* ile değerlendiriciler, öğrencinin konuşma becerileri hakkında genel bir görüş oluşturarak (Madsen, 1983), performansı ölçekteki belirli bir tanımlamayla eşleştirirler (Özdemir, 2018). Bu nedenle bütünsel rubriklerle değerlendirme yapmak hızlı ve pratiktir (O’Sullivan, 2008). Ayrıca değerlendiricilerin ele alması gereken daha az sayıda kriter bulunur, bu da değerlendirme sürecinde daha az bilgiyi okumalarını ve akıllarında tutmalarını sağlar. Bu rubriklerin dezavantajı ise, konuşmacının güçlü ve zayıf yönlerini detaylı olarak tespit etmede yetersiz kalabilmesidir (Luoma, 2009).
- *Analitik rubrikler* ise bütünsel rubriklerden farklı olarak değerlendiricilerin her kriteri ayrı ayrı değerlendirmelerini gerektirir (Özdemir, 2018). Analitik rubrikler, değerlendirmenin güvenilirliğini artırma, öğretmene ve öğrencilere daha ayrıntılı bilgi sağlama konusunda yararlıdır (Brown, 2004). Konuşmanın güçlü ve zayıf yönlerine daha ayrıntılı bir bakış sağlar (Luoma, 2009). Bu sayede bireylerin alt becerilerindeki sorunlar daha kolay tespit edilir (Boztunç, 2019). Bu rubrikler, bir tür detaylı rehber gibi kullanılır (Luoma, 2009). Ancak, kullanımlarının zaman alması dezavantaj olarak kabul edilebilir (Terry ve Hughes, 2006).

Bütünsel ve analitik rubrikler arasında belirli farklılıklar olduğundan, hangisinin kullanılacağı, değerlendirme etkinliğinin amacına bağlıdır (Höl, 2010). Bazı değerlendirme rubrikleri ise bütünsel ve analitik rubriklerin bir birleşimidir (Bozkurt ve Akkök, 2019). Analitik rubrikler ayrıntılı olmakla birlikte bazen bütünsel bir değerlendirmeye de ihtiyaç duyulur. Bütünsel bir değerlendirme, analitik rubrik içinde bir kategori olarak yer alabilir ve bir çapraz kontrol yapmaya hizmet edebilir (Moskal, 2000). En güvenilir seçenek birden fazla puanlama yöntemini kullanmaktır (Hughes, 2006). Öte yandan, bazı sınıf etkinliklerinde öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek için kontrol listeleri de kullanılabilir. Kontrol listeleri bir görevdeki belirli bir becerinin var olup olmadığını basitleştirilmiş bir şekilde kontrol eder. Rubriklerin kullanımından daha az zaman alır ve daha az ayrıntılıdır. Büyük öğrenci gruplarıyla kullanılması rubriklerden daha kullanışlıdır (Taşdemiroğlu, 2020).

Konuşma sınavlarının yürütülmesi ise kapsamlı bir planlama gerektirir. Öncelikle değerlendirmenin güvenilirliği ve adilliğini artırmak için mülakatı ve değerlendirmeyi yürüten öğretmenlerin bu süreçlere ilişkin bir eğitim alması önemlidir (Brown, 2004).

Bu eğitim, öğretmenlerin rubriklerdeki tanımlayıcılar üzerine ortak bir yorum geliştirmelerine yardımcı olur ve güvenirlik, geçerlik, adillik ve objektiflik gibi faktörleri artırır (Douglas, 2014). Ayrıca yeterli personelin bulunması ve daha objektif sonuçlar elde etmek için birden fazla değerlendiricinin olması önemlidir (Haspolat, 2019). Mülakatı yapan öğretmen genellikle değerlendirici olarak kabul edilmez (Underhill, 2004). Diğer bir öğretmenler ise değerlendirici olarak görev yapar ve puanlara karar verirler (Coombe vd., 2007). Ayrıca öğrencilerin sınav süreci ve rubrikler hakkında önceden bilgilendirilmesi, sınav için gerekli materyal ve ekipmanın hazırlanması, sakin bir ortam sağlanması, sınavda öğrencilere açık yönergelerin ve yeterli konuşma zamanının verilmesi önemlidir (Özdemir, 2018). Sınavın kaydının alınarak değerlendirmelerin gözden geçirilmesi (Luoma, 2009) ve öğrencilere performansları hakkında geri bildirim verilmesi farkındalık bakımından önemlidir.

Öğrencilerin konuşma becerilerini geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirmek için iletişim türünün belirlenerek uygun görevlerin seçilmesi gerekir. Kullanılan tekniklerin ve içeriğin uygunluğu önemlidir (Önal, 2010). Öğretmenlerin, öğrenci gelişim aşamalarıyla ve ders hedefleriyle uyumlu konuşma görevleri seçmeleri önemlidir. Bu, değerlendirme görevinin geçerliğini sağlamak için gereklidir (Haspolat, 2019). Görevlerin türü ve zorluğu belirlenirken ayrıca sınavın amacı, değerlendiricilerin ilgilendiği dil becerileri ve öğrenci sayısı göz önünde bulundurulur (Yüksel, 2019). Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi, konuşma etkileşimi ve konuşma üretimi olmak üzere konuşma görevini iki ana kategoriye ile tanımlamıştır. *Konuşma etkileşimi* görevleri arasında; anlama, konuşma, resmi ve resmi olmayan tartışma, toplantılar, iş birliği amaçlı konuşma ve mülakat yapma bulunurken; *konuşma üretimi* görevleri arasında deneyimleri tanımlama, bilgi verme, bir durumu açıklama, halka açık duyurular ve izleyicilere hitap etme yer alır (İnan, 2019). Sözlü mülakatlar, resim açıklamaları ve uzun monologlar, üç temel görev türü olarak öne çıkmaktadır:

- Sözlü mülakatlar, konuşma becerisini değerlendirmek için kullanılan en yaygın yöntemlerinden biridir (Luoma, 2009). Belirli konularla ilgili bir veya daha fazla soruyu içerir ve mülakatçılar tarafından yönetilir (Ockey ve Li, 2015). Sorular öğrencilerin kısa veya uzun cevaplar vermesine olanak tanır (Brown, 2004). Sözlü mülakatlar istenen çıktıları elde etmek için öğrencilere farklı

sorular sorabilme gibi etkileşim sırasında kontrol edilebilir esnekliği sağlar (Yüksel, 2019). Görüşmeler gerçek bir iletişim hissi verebilir (Madsen, 1983).

- Resim açıklamaları bir tür tanımlama görevleridir. Öğrenciler bir resim, bir kişi, bir yer gibi bir konuyu tanımlar, resim dizileri anlatılır ya da farklı nesneleri, resimleri, insanlar ya da kavramları karşılaştırarak avantaj ve dezavantajları analiz ederler. Ayrıca bir süreç, olay veya grafik hakkında açıklamalar yapabilirler (Luoma, 2009).
- Uzun monologlar, uzun ve karmaşık konuşma süreçlerini içeren görevlerdir. Bir deneyimi tanımlama, bir argümanı savunma veya bilgi verme gibi farklı becerilerin değerlendirilmesine olanak tanır (Brown, 2004). Örneğin sözlü sunumlar, öğrencilerin bir konuda bir rapor, makale veya deneme hazırlayıp sunmasıyla gerçekleşir ve dil becerilerinin yanı sıra beden dili ve jestler gibi aktarım unsurlarını da içerir (Coombe vd., 2007). Ancak bu tür monologların bazı dezavantajları vardır. Performans, arka plan bilgilerine dayanır ve her bir öğrenci için ayrılan bir hazırlık süresini gerektirir. Ayrıca, öğrenciler hazırlık sürecinde notları ezberleme eğilimindedir (O'Sullivan, 2008).

Değerlendirmenin öğrencilerin gerçek hayat durumlarını yansıtması ve dersin amaçlarına ve öğretim yöntemlerine uygun olması gerekmektedir (Coombe, Folse ve Hubley, 2007). Dil öğretimi için kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar, öğrencilere sistemli bir öğrenme deneyimi sunmak üzere programın dayandığı öğretim ve öğrenme yaklaşımının temelini oluşturur (Brown, 2001). Genel metodoloji alanında İngilizce öğretiminin uygulamasına ilişkin farklı yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler bulunmaktadır. Bu terimler biraz belirsiz olsa da tanımlanabilir. *Yaklaşım*; dilin nasıl kullanıldığını ve dilin yapısal parçalarının birbiriyle ilişkilerini açıklar; başka bir deyişle, insanların dil bilgisini nasıl kazandıklarını açıklar ve başarılı dil öğrenimini teşvik edecek koşullar hakkında bilgi verir. *Yöntem* ise bir yaklaşımın nasıl uygulandığını gösterir. Yöntem çeşitli prosedürler ve teknikler sunarak; etkinlikleri, öğretmen ve öğrencilerin rollerini, faydalı olacak materyallerini açıklar. Diğer yandan prosedür "önce şunu yapın, sonra bunu yapın" gibi terimlerle tanımlanabilen bir dizi tekniktir. Bir yöntemden daha küçüktür, ancak bir teknikten daha büyüktür (Harmer, 2015).

Dil öğretiminin ilk günlerinden itibaren, öğretmenler ikinci veya yabancı bir dili öğrenmenin daha etkili yollarını bulma arayışı sonucunda yabancı dil öğretimine yönelik bir dizi yaklaşım geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar genellikle önceki yaklaşımlardaki eksikliklere veya karşılaşılan zorluklara bir yanıt olarak geliştirilmiştir (Celce-Murcia, 1991). Örneğin 1960'ların sonlarından öğrencilerin doğru dilbilgisi yapılarını kurabilen fakat bu yapıları gerçek hayat durumlarında kendilerini ifade etmek için kullanamayan 'yapısal olarak yetkin' ancak 'iletişimsel olarak yetersiz' oldukları tartışılmaya başlanmıştır (McDonough ve Shaw, 2005). Dilin sadece ifadelerden oluşan, kurgusal bir yapı ya da zihinsel bir ürün olmadığı vurgulanmış (Richards ve Rogers, 2001), uygulanan teoriler sadece belirli kuralların öğretilmesi üzerine kurulu olduğu için eleştirilmeye başlanmıştır (Özdemir, 2015). Aşağıda İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde işe koşulan temel dil öğretim yöntemlerinden bazıları kısaca açıklanmış ve ardından bu araştırmada incelenen programda işe koşulan İletişimsel Dil Öğretim Yaklaşımı ayrıntılı biçimde tanımlanmaya çalışılmıştır.

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method), yabancı dil öğrenmenin anadildeki karşılıklarıyla başlamasını temel almaktadır. Dil öğrenmede ilerlemenin temeli olarak gramer kurallarının çalışılması ve ezberlenmesi olduğu düşünüldüğünden, öğrencilerin hedef dilin yapısını öğrenmeleri önemlidir. Dersler ana dilde işlenir, hedef dil aktif olarak çok az kullanılır. Kelimelerin çoğu bağlamdan bağımsız olan kelime listeleri şeklinde ezberlenir. Zor, klasik metinlerin okunmasına erken dönemde başlanır. Metinlerin içeriğine neredeyse hiç odaklanılmaz; metinler gramer analizi alıştırmaları olarak ele alınır. Telaffuza çok az dikkat edilir veya hiç edilmez. (Demirel, 2007).
- Doğal Yöntem (Natural Method), temelini bir çocuğun ana dilini öğrenme şekline dayandırmaktadır (Fedicheva, 2011). Dilbilgisel gözlemler okunan metinden elde edilir. Alıştırmalar, yerleştirme, dikte ve serbest yazma içerir. Tercih edilen alıştırtma türü, anekdot veya diyaloga dayanan ve hedef dilde cevaplanan bir dizi sorudur. Dilbilgisi ve hedef dil ile ilişkili kültür tümevarım yoluyla öğretilir (Demirel, 2007).

- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response), yetişkinlerin yabancı dil öğreniminde, çocukların dil edinimine benzer gelişimsel kalıplara sahip olabileceği düşüncesini gz önünde bulundurmaktadır. Çocuklar dillerini genellikle eylemleri gerçekleştirmeleri için aldıkları sözlü talimatlardan öğrendiklerinden hareketle öğrencilerden duydukları ifadelere fiziksel olarak yanıt vermeleri istenir. Ancak bu tür bir öğretimin sadece başlangıç seviyesindeki öğrenciler için uygun olabileceği de dşnlmekte ve gerçek dünya ihtiyaçları ile nasıl bağdaştığı sorgulanmaktadır (Harmer, 2015).
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method), ğrencilerin verilen kalıpları tekrar ederek öğrenmelerini ve daha sonra bu kalıplardaki sözcükleri değiştirerek kendi cümlelerini oluşturma çalışmalarını içerir. Öğretmen ana dili çok az kullanarak öğrencilere model olur ve onların doğru cevaplarını pekiştirmektedir. Kalıpların ezberlenmesine, sözlü tekrarlarla ve diyaloglara sıklıkla yer verilir (Fredicheva, 2011). Ancak bu tür çalışmaların bazı dezavantajları da vardır. Öncelikle dil, bağlamından koparılmış ve dilin iletişimsel işlevi kısıtlı olabilir. İkindisi, ğrencilerin hatalarını düzeltmek sadece doru dili kullanmalarını teşvik etmek, hata yapmanın ve bu hataların öğrenmenin önemli bir parçası olduğuna inanan birçok teorisyenin görüşüyle çelişmektedir (Harmer, 2015).
- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way) yoluyla dil becerisi de öğrenme sürecinin başında öğretilir. Öğretmen, ğrenme ortamını düzenlerken, öğrenciler etkileşim halindedir ve ezber yapmak yerine kendi cümlelerini oluşturmalıdırlar (Fedicheva, 2011). Öğretmen öğrencilerle olabildiğince az etkileşime girer. Jest ve mimikleriyle, öğrencilerin cümlelerinin doğru olup olmadığı belirtir. Eğer hatalıysa bir başka ğrenci ilk ğrenci yardım etmesi için teşvik edilir. Hiçbir ğrenci ilk seferde başaramazsa, ğretmen sözlü olarak düzeltme yapar. Öğrencilere öğrenmelerinin sorumluluğu verilse de öğretmenin bu yöntemdeki sessizliği, engelleyici olarak da yorumlanmaktadır (Harmer, 2015).
- Telkin Yöntemi (Suggestopedia), ğrencilerin öğrenme sürecindeki duygusal engelleri kaldırmayı ve dil öğrenimini kolaylaştırmayı hedefler. ğrenme ortamı rahatlatıcı bir atmosfer, hafif bir müzik ve loş aydınlatma gibi unsurlarla

donatılır. Öğrencilere kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayacak farklı bir isim seçme fırsatı verilir ve öğrencilerin kendilerini başka bir rolde hayal ederek diyalog kurmaları teşvik edilir (Harmer, 2015).

- Görev Temelli Yabancı Dil Öğretimi (Task-Based Language Learning) yoluyla dilin doğal içerikli görevler yoluyla kullanılması amaçlanır. Öğrenciler dili kullanarak verilen görevleri çözerek öğrenmeyi gerçekleştirirler. Öğrenciler görevleri yerine getirirken birbirleriyle iletişim kurarlar ve mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgiyi oluştururlar. Bu iletişim süreci öğrencilerin hem karşıdaki kişiyi anlamaya çalışmalarına hem de kendi fikirlerini ifade etmelerine olanak tanır. Bu yöntem dilin anlamlı ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlar (Larsen-Freeman, 2000).
- Grupla Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning) ile öğretmenler öğrencileri duyguları, motivasyonları ve fiziksel tepkileri ile bir bütün olarak ele alarak dil öğrenme kaygılarını yenmelerine yardımcı olmaya çalışırlar (Fedicheva, 2011). Öğrenciler genellikle bir daire şeklinde oturur ve konuşmak istedikleri konuyu kendileri seçer. Grubun dışında duran bir kişi ihtiyaç durumunda hedef dile çeviriler yapar ve grup içindeki öğrenciye yardımcı olur (Harmer, 2015).

Geleneksel eğitim yöntemlerinin yetersiz kalması, dil öğretiminde yeni yöntemlerin aranmasına ve dil kullanımının işlevsel ve iletişimsel boyutu ile anlamın öncelikli olduğu bir öğretim programı oluşturma fikrini ortaya konulmasına yol açmıştır (McDonough ve Shaw, 2005). Dilin iletişimsel işlevlerini açıklayarak anlamlarını sınıflandırmıştır. Avrupa Konseyi, Wilkins'in önerilerinden faydalanarak İletişimsel Dil Programı için belirli özellikler geliştirmiştir (Richards ve Rodgers, 2001).

2.1.2. İletişimsel dil öğretimi. İletişimsel Dil Öğretimi bir dilin nasıl anlaşılacağını ve bu dilin insanlarla farklı koşullar altında ve çeşitli bağlamlarda iletişim kurmak üzere nasıl kullanılacağını merkeze almıştır (Hedge, 2000). İletişimsel Yaklaşım dilin öncelikle bir iletişim aracı olarak kabul edildiği, anlam öğretiminde dil yapılarına dolaylı yoldan değinilerek bu yapıların öğretilmesine odaklanan bir yöntemdir (Özdemir, 2015). Bu yaklaşımın bir teorisi, dilin bir iletişim aracı olarak

görülmesi ve dil eğitiminin amacının 'iletişimsel yeti' olduğudur (McDonough ve Shaw, 2005). Hedef dil, en iyi iletişim yoluyla öğrenilir ve iletişimsel yeti aranır (Çalışkan, 2013).

Dilin iletişim amaçları doğrultusunda kullanımını vurgulayan bu terimi ilk olarak, Hymes (1972) doğal bir dil yetisi ile çeşitli iletişim durumlarında dili kullanma becerisi olarak tanımlamaktadır (Şişli, 2014). Hymes'a göre, dilbilimsel kuramın iletişim ve kültürle birleştirilmesi gereklidir. Hymes iletişimsel yetiyi dilin sosyal bir bağlamda kullanılabilme becerisi olarak tanımlamaktadır (Özdemir, 2015). Bu terim, öğrencilerin gerçek hayatta iletişim amaçları için dilin nasıl etkili bir şekilde kullanılacağını öğrenmelerini için önemlidir (Çalışkan, 2013). Hymes, bu yeni terimle konuşmanın ve iletişimin sadece dil bilgisiyle sınırlı olamayacağını, bunun yerine dilin davranışsal yönlerini içeren bir dizi yeteneği içermesi gerektiğini savunmuştur (Dağtan, 2020). İletişimsel yetinin dört boyutu şu şekilde tanımlanabilir (Çalışkan, 2013):

- Dil bilgisi yetisi, dilin yapısal unsurlarını, sesbilim, kelime yapısı, anlam bilgisi, kelime dağarcığı, dil bilgisi kuralları ve yazım kurallarını içerir (Council of Europe, 2001). Öğrenciler, dilin biçimsel yapısını ve kurallarını iletişim hedefleri doğrultusunda kullanarak kendilerini etkili bir şekilde ifade eder (Al Hosni, 2014). Dil bilgisi yetisi dil yapılarını ve işlevlerini kullanarak anlam içeren yapılar kurma becerisini ifade eder. Böylece, dil bilgisi açısından doğru ifadeler üretmek için bir temel sağlar (Nozad, 2017). Fakat, dil bilgisi yetisi anlamın iletişim yoluyla ifadesi yoluyla gösterildiği için dil yapıların öğrenilmesi ve bunların arkasındaki kuralların açıklanması, dil bilgisi yetisinin göstergeleri olarak görülmez (Brown, 2007). Bir cümlenin anlamını doğru bir şekilde belirleme ve ifade etme yeteneğinin öğrencilere kazandırması iletişimsel yaklaşım için önemlidir (Fulcher ve Davidson, 2007).
- Toplumdilbilimsel yeti, iletişimin gerçekleştiği sosyal bağlam üzerine odaklanır (Şişli, 2014) ve çeşitli sosyo-kültürel bağlamlarda uygun dili kullanma bilgi ve becerilerine sahip olmayı içerir (Al Hosni, 2014). Etkileşimdeki tarafların rolünü ve sosyal durumunu, kültüre özgü kuralları, inançları ve davranışları bilmek (Alptekin, 2002) dilin uygun kullanımı için önemlidir. Böylece bağlamsal faktörler hakkında yorum yapmak kolaylaşır

(Çalışkan, 2013). Örneğin, dildeki sosyal ilişkilere işaret eden uygun davranış kuralları, kültürel ifadeler, üslup, vurgular vb. (Özdemir, 2018) unsurların yanı sıra sohbet etme, iş mülakatları ve sunumları gibi çeşitli türler hakkındaki bilgiyi de içerir. (Dağtan, 2020).

- Stratejik yeti, gerçek etkileşimli durumlarla başa çıkabilme becerisini ifade eder, esas olarak bir konuşmayı yönlendirme ve kontrol etme becerisiyle ilgilidir (Thornbury, 2007). Stratejik yetkinlik ayrıca iletişimsel yetkinlik kazanma sürecinde iletişimi 'başlatma', 'sonlandırma', 'onarma' veya 'yeniden yönlendirme' stratejilerini kullanmakla ilişkilidir (Şişli, 2014). Bu yeti günlük yaşamda karşılaşılan iletişimsel zorluklarla başa çıkmak için bir araçtır (Çalışkan, 2013). Dil bilgisinin yetersiz olduğu, mesajın anlaşılabilmesi, belirli bir kelimenin unutulması ya da dikkatin dağılması gibi durumlarda kullanılan telafi stratejileri devreye girer (Alptekin, 2002). Bu stratejiler, dolaylı anlatım, tekrar, kelimelerden, yapılarından veya temalardan kaçınma, tahmin etme, kayıt ve stil değişiklikleri, mesajların modifikasyonları vb. içerir (Al Hosni, 2014).
- Söylem yetisi, cümleleri bir araya getirme ve bir dizi ifadeyi anlamlı bir bütün halinde üretebilmeyi (Brown, 2007) ve dil yapılarını anlamsal ve biçimsel yönden tutarlı bir şekilde oluşturabilme (örneğin, mektuplar, siyasi konuşmalar, şiirler, akademik makaleler, yemek tarifleri) becerisini ifade eder (Şişli, 2014). Söylem yeterliliği aynı zamanda ifadeleri bağlama uygun şekilde nasıl bağlayıp düzenleyeceğini bilmeyi gerektirir (Dağtan, 2020). Belirli bir bağlama aşına olmadığımızda, yorumlanan anlamlar yanlış olabilir (Alptekin, 2002).

2.1.2.1. İletişimsel dil öğretiminde öğrenci ve öğretmen rolleri. İletişimsel dil öğretiminde diğer insanlarla etkileşim kurmak için doğru kelimeleri ve dil bilgisini kullanma yeteneğine sahip olmanın yanı sıra sosyal bağlam temelinde dilin uygun bir şekilde nasıl kullanılacağını bilmek ve diğer insanlarla etkileşim halindeyken iletişim problemleri ile başa çıkabilmek gereklidir (Yule, 2006). İletişimsel dil öğretiminin ana hedefi, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek olduğu için (Wong, 2012), öğrencileri hedef dilde etkileşim yoluyla iletişim kurmaya teşvik etmenin yollarını arar (Sook, 2003). Konuşma pratiği, iletişimsel işlevlere odaklanır ve genellikle ezberden

uzaktır (Nozad, 2017). İletişim süreçlerinde ise, öncelikli olarak anlam ve bağlam yaratma önemlidir. Sadece dil bilgisi kurallarını bilmek, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek konusunda yetersiz olabilir (Hocaoğlu, 2015). İletişimsel Dil Öğretiminde akıcılık ve anlaşılabilir olmak ön plandadır. Diyaloglar, iletişimsel işlemlere odaklanmalı ve ezberlenmemelidir (Çalışkan, 2013). Böylece dilin dilbilgisel ve söylemsel yönlerini aşarak dilin sosyal, kültürel ve pragmatik özellikleri keşfedilir (Brown, 2007).

İletişimsel Yaklaşım öncesi yaklaşımların çoğu sınırlı becerilere odaklandıkları için eleştirilmiştir. Ancak, diğer yaklaşımların aksine, İletişimsel Yaklaşım İngilizceyi yabancı dil olarak öğretirken dört beceriye de vurgu yapmaktadır. Diğer metotlardan farklı olarak, bu yaklaşım dört becerinin birbirine bağlı olduğunu ve ayrı ayrı öğretilmeyeceğini varsayar. Geleneksel becerilerin aktif/pasif sınıflandırmasının tersine, iletişimsel yaklaşım tüm becerilerin aktif olduğunu varsayar (McDonough ve Shaw, 2005). Böylece bu yaklaşıma göre ortaya konmuş olan ‘becerilere dayalı program’ ile dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi dört dil becerisi de vurgulanmaktadır ve her bir yeteneği bileşen mikro yetenekler açısından ele almaktadır. Bu becerilerin öğretiminde de bütünsel bir yaklaşım öne çıkarılmıştır. Çünkü gerçek dünyada da bu beceriler birbirleri ile bağlantılıdır. Diğer yandan ‘işlevsel program’ ise öğrencilerin iletişimde beğenileri ve beğenilmeyenleri ifade etme, özür dileme ve kabul etme, birini tanıtmak ve bir şeyi açıklama gibi işlemlere göre sınıflandırılır. Bu doğrultuda, dil ve iletişimin arasındaki güçlü bağlantıyı kabul eden dört dil becerisinin öğretimi için yollar geliştirmeyi amaçlar (Özdemir, 2015).

Konuşma, yazılı dilin sözlü üretimi değil, ancak öğrencilerin sözlü dilde genel bir yeterliliği geliştiren çeşitli alt becerilerin ustalığını içerir Araştırmalar, bir veya iki beceriye odaklanmanın ve diğerlerini ihmal etmenin, dilin etkili bir şekilde kullanılabilen öğrencilerin yetiştirilmesini engelleyebileceğini göstermiştir (McDonough ve Shaw, 2005). İletişimsel Dil Öğretimi, öğrencilerin ilgi alanlarına ve gereksinimlerine yönelik, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır Elbette hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonu ve pozitif yaklaşımları, başarılı bir öğretim ve öğrenim sürecinin temel taşlarından (Özdemir, 2018).

İletişimsel dil öğretiminin uygulandığı sınıflardaki öğrenci rolleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenci kendi öğrenme süreçlerinin yöneticisi konumundadır (Özdemir, 2018). Öğrencilere, kendi öğrenme stillerini anlama ve otonom öğrenme için uygun stratejileri geliştirme yoluyla kendi öğrenme süreçlerine odaklanma fırsatı verilir (Şişli, 2014).
- Öğrenci, yabancı dilin sadece bir ders aracı olmadığını, aynı zamanda iletişim için bir araç olduğunu fark eder (Larsen-Freeman, 2000). Bu şekilde, öğrenci hata yapmaktan çekinmez ve doğal bir süreçte yabancı dil öğrenir (Hocaoğlu, 2015).
- Sınıf etkileşimlerinin büyük bir bölümü öğrenciler tarafından gerçekleştirilmelidir (Nozad, 2017). Öğrenciler deneyimleyerek ve uygulayarak öğrenirler (Hocaoğlu, 2015).
- Öğrenciler dil becerilerinin yetersiz olduğu durumlarda bile kendilerini yabancı dilde ifade etmeye ve diğer öğrencileri anlamaya çaba sarf ederler (Larsen-Freeman, 2000). Bu sorumluluk duygusu, öğrenciler arasında yabancı dil öğrenimine dair bir farkındalık oluşturur (Hocaoğlu, 2015).
- Öğrencilerin içsel motivasyonu dil öğrenimi için gereklidir ve iletilen dil içeriğinden kaynaklı olarak içsel motivasyon geliştirirler (Richards ve Rogers, 2001).
- Öğrenciler genellikle gruplar halinde veya ikili olarak çalışarak, bir kişinin diğerinin sahip olmadığı bilgileri sözlü ya da yazılı olarak aktardığı durumlarda etkileşimde bulunurlar (Şişli, 2014).
- Öğrenciler kendilerini ifade edebilmek için anlamlı cümleler kurabilmeli ve anlamlı bir nedene dayalı olarak etkili bir iletişim kurabilmelidirler (Nozad, 2017).
- Öğrenciler, deneme yanılma yoluyla öğrenirler ve akıcı ve anlaşılır bir şekilde konuşmaları beklenir (Çalışkan, 2013).
- Öğrenciler yabancı bir dilde yeti kazanmak için o dilin kullanıldığı toplumsal yapıyı da anlamalıdır (Hocaoğlu, 2015). Sıklıkla farklı sosyal ortamlarda hedef dili kullanmak için rol yapma veya dramatizasyon yaparlar. Sınıf görevleri ile

farklı bağlamlarda iletişim kurmaya hazırlanırlar. Öğrencilerin sınıf dışında hazırlıksız bağlamlarda da dili kullanmaları beklenir (Şişli, 2014).

İletişimsel dil öğretiminde öğretmen rolleri ise şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenin hedef dilde akıcı ve uygun bir şekilde iletişim kurabilmesi beklenir (Varlı, 2001). Yabancı dili sadece etkinliklerde değil, aynı zamanda etkinliklerin planlanması ve ödevlerin verilmesi sırasında da kullanılır (Hocaoğlu, 2015).
- Öğretmen her şeyi bilen bir kaynak kişi değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı rehber ve destekleyici olarak hareket eder (Şişli, 2014). İletişim sürecini destekleyen ve daha çok dinleyip daha az konuşan bir rol üstlenir (Nozad, 2017).
- Öğrencinin dil becerilerinin ve yeteneklerinin gelişimi için, öğrenciyi mümkün olduğunca dile maruz bırakılmasını destekler (Harmer, 2015).
- Etkinlikler sırasında, öğretmen, danışmanlık yapar gibi davranır; öğrencilerin sorularına yanıt verir ve onların ilerleyişini gözlemler (Hocaoğlu, 2015).
- Gerekli olduğunda ana dilin kullanımına izin verir. Öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda, çeviri yapılabilir (Çalışkan, 2013).
- Öğrencilerin etkileşim yoluyla dilde anlam oluşturmalarını teşvik eder. (Brown, 2001). Sınıfta yapılan her şeyi, iletişimsel bir hedef doğrultusunda, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkaracak şekilde tasarlar (Çalışkan, 2013). Öğrencilerin hedef dilde anlamlı iletişim kurmaları için fırsatları en üst düzeye çıkarır (Varlı, 2001). Öğrencilerin dil öğrenimini kolaylaştırmanın yollarını arar ve onları dili kullanmaya teşvik eder, hazırlıksız konuşma yapabilmeleri cesaretlendirilir (Çalışkan, 2013).
- Sınıf materyalleri ve aktiviteleri genellikle gerçek hayattaki durumları ve ihtiyaçları yansıtacak şekilde gerçekçidir (Varlı, 2001). Öğrencilerin yaşlarına ve ilgi alanlarına bağlı olarak gerçek hayattan alınmış, çeşitli otantik materyaller kullanır (Çalışkan, 2013). Dilin gerçek hayatta kullanıldığı durumları yansıtan etkinliklerle, öğrencilerde iletişim kurma isteği uyandırır. (Harmer, 2015).
- Ders içindeki dil öğrenme etkinliklerinin ders dışındaki dil çalışmaları ile de destekler (Nunan, 1991).

- Öğretmen, dilin doğruluğu ve yapısı yerine öğrencilerin anlamlı iletiler oluşturmaya ve görevleri yerine getirebilmelerine odaklanır (Varlı, 2001). Öğrencilerin konuşurken aktarmak istedikleri mesajın anlamlı olmasını destekler (Çalışkan, 2013). Konuşma etkinliklerinde öğrencileri hangi dil yapılarını kullanacakları konusunda kısıtlamaz (Şişli, 2014). Öğrencilerin hedef dili hazırlıksız ve doğaçlama bir şekilde kullanmaya çalışmaları kaçınılmaz olarak hatalara neden olabileceğini ve bunun dil öğreniminin doğal bir parçası olduğunu ve sürekli düzeltmenin gerekli olmadığı hatta zararlı olduğu kabul eder. Öğrencilerin hatalarını not alarak daha sonra düzeltmeye çalışabilir (Hocaoğlu, 2015). Dil bilgisi açıklamaları bazı öğrenciler için yararlı olabilir ancak hedef dil kullanımını zengin şekilde deneyimlemek tüm öğrenciler için faydalıdır (Varlı, 2001).
- Öğrencilere, dilin yanı sıra öğrenme süreçlerini yönetme becerileri kazanma fırsatları yaratır. Öğrencilerin kişisel deneyimlerin paylaşımını, ders içi öğrenime katkı sunacak şekilde teşvik eder. Her bireyin farklı ihtiyaçları olduğu ve benzersiz özelliklere sahip olduğuna inanır (Çalışkan, 2013).
- Ayrıca, öğretmen, öğrencilere duygularını ve düşüncelerini paylaşabilecekleri fırsatlar sağlar. İşbirliğine dayalı etkinliklerle, öğrenciler kendilerini daha güvende hissetmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin böylece motivasyonlarının yüksek olacağı düşünülmektedir; çünkü yabancı dilde faydalı bilgiler edindiklerine dair bir inanç geliştirirler (Hocaoğlu, 2015).
- İletişimsel dil sınavları öğrencilerin gerçek dünya iletişiminde ne kadar başarılı olduklarını ölçmek amacıyla tasarlanır ve çeşitli görevlerle bu becerilerin doğrudan ölçülmesini hedefler. Performans temelli değerlendirmenin temel özellikleri arasında süreç ve bu süreçte yer alan bileşenlerin önemi vurgulanır (İnan, 2019). Bachman (2000), dil yeterliliğini değerlendirirken öğretmenlerin dil kullanımının söylemsel ve toplumsal boyutlarının yanı sıra bağlamın da dikkate alınması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu sebeple değerlendirme hem beceriye hem de performansa dayalı olmalıdır. Kâğıt ve kalem, öğrencilerin gerçek performansı hakkında herhangi geçerli bir gösterge sunmaz (Fulcher ve Davidson, 2007).

2.1.2.2. İletişimsel dil öğretiminde konuşma etkinlikleri. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde, İletişimsel Dil Öğretimi çeşitli sınıf içi etkinliklerle desteklenir. Bu sınıflarda iletişimsel etkinlikler büyük önem taşır. Anlam odaklı görevler ve etkinlikler aracılığıyla öğrencileri gerçekçi iletişim için teşvik eder (Şişli, 2014). İletişimsel bir görevde öğrenciler konuşurken dikkatlerini söylediklerinin yapısına değil, içeriğine ve anlama vermelidir (Harmer, 2015). Öğrencilerin dili etkili bir şekilde kullanmaları için fırsatlar vermek onları günlük yaşamda anlamlı iletişim kurmaya hazırlamak için önemlidir (Çalışkan, 2013). Dolayısıyla öğrencilere konuşma özgürlüğü tanıyan çeşitli etkinliklerle dili hata yapma endişesi olmadan kullanmalarına olanak sağlanabilir (Varlı, 2001). Etkinliklerin doğasında problem çözme yer alır ve bu etkinliklere tüm öğrencilerin katılımı teşvik edilir (Shastri, 2010). Dil öğreniminde, uygun bir ortam veya bağlamın oluşturulması temel bir gerekliliktir (Hocaoğlu, 2015). Bu tür etkinlikler öğrencilere konuşma alıştırmaları yapma şansı verir ve öğrencilerin birlikte bir görevi başarıyla tamamlamak için iş birliği yaparak ortaya çıkardıkları bilgileri kullanmalarını gerektirir (McDonough ve Shaw, 2005). İletişimsel yaklaşımın öğrencilerin konuşma yeteneklerini geliştirmek için kullandığı bazı faaliyetler arasında bilgi boşluğu tamamlamaya dönük etkinlikler (Varlı, 2001), rol oyunları, simülasyonlar (Şişli, 2014), iletişim oyunları, problem çözme, kişisel yanıtlar gerektiren ve konuşma kurallarının gösterildiği etkinlikler örnek gösterilebilir (Varlı, 2001). Aşağıda bu etkinlik türleri sırayla tanımlanmaya çalışılmıştır:

- *Bilgi boşluğu etkinlikleri* bu yaklaşımda sıkça kullanılır. Bu etkinliklerde, birinin bildiği cevabı diğerinin bilmediği sorular sorulur. Ayrıca, bilgi alışverişi yaparak sosyal roller konusunda daha bilinçli hale gelirler (Çalışkan, 2013). Bu tür etkinliklerden biri problem çözme olarak bilinmektedir. Bu bağlamda, öğrencilere çeşitli bilgi parçaları sunulmakta ve ardından eksik parçaların tamamlanması istenmektedir (McDonough ve Shaw, 2005). Önemli olan nokta, seçilen problemin öğrenciler açısından önemli ve anlam taşımastır. Bu nedenle, gerçek hayattan alınan problemlerin tercih edilmesi önerilir (Doğanay, 2007).
- *Rol yapma etkinlikleri* öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri durumları canlandırdığı (Bergil, 2010), öğrenmekte oldukları dili kullanmalarına olanak sağlayan önemli bir etkinlik türüdür (Harmer, 2015). Bu etkinlikler öğrencilere kendilerini ifade etme ve diğer öğrenciler tarafından

ifade edilenleri anlama fırsatı verir (Freeman, 2000). Bu etkinliklerde öğrencilerin fikirlerini sunmaları, savunmaları ve farklı görüşleri değerlendirmeleri gerekir (Varlı, 2001). Böylece sınıfta daha motive edici ve doğal bir ortam oluşturulabilir (Freeman, 2000).

- *Dil oyunları* da uygun şekilde planlandığında son derece faydalı olabilir, çünkü öğrenciler oyun oynamaktan keyif alır ve ilgi duyarlar. Öğrencilerin küçük gruplara ayrıldığı ve her gruba bir dizi resim verilen bir resim-dizi hikâye etkinliğinde, bir öğrenci diğerlerine ilk resmi gösterir ve ardından ikinci resmi tahmin etmelerini ister. Bu tip etkinlikler, öğrencilerin birlikte çalışarak bir problemi çözmeleri gerektiği için oldukça faydalı olabilir (Nozad, 2017).
- *Konuşma kurallarını gösteren etkinlikler* ise öğrencilere konuşmalarda cümleleri etkili bir şekilde kullanmayı öğretmeyi amaçlar. Bu cümleler, konuşmanın açılış cümleleri (fikirleri başlatma ve konuşmaya dâhil etme), bağlantı cümleleri (kendi fikirlerini başkasının fikriyle ilişkilendirme) ve yanıt cümleleri (katılıyor veya katılmıyor) olarak kategorize edilir (McDonough ve Shaw, 2005).
- *Sınıf anketi etkinliği*, öğrencilerin hepsinin katılabileceği faydalı bir etkinlik olarak kabul edilir. Öğrenciler gruplara ayrılır ve her bir grup belirli bir konu hakkında bazı sorular hazırlar. Daha sonra sınıf içinde dolaşarak diğer gruplardan sorularına cevap vermelerini isteyebilirler. En sonunda, grup üyeleri tüm cevapları tartışır ve bir öğrenci bulguları diğer öğrencilere rapor eder (Thornbury, 2007).
- *Kişisel yanıt gerektiren etkinlikler*, öğrencilerin bireysel olarak günlük yaşamlarının çeşitli yönleriyle ilgili sorulara tepki vermesini amaçlamaktadır. Bu tür etkinliklerde öğrenciler ve öğretmenler, öğrencilerin kendi geçmişleri ve kişilikleri hakkında bilgileri konuşma derslerinde kullanırlar (McDonough ve Shaw, 2005). Grup çalışmalarında öğretmenin grupları rastgele oluşturması, başarılı öğrencilerin tek bir grupta toplanmamasına özen göstermesi gerekir. Öğretmenin, grupların üzerinde düzenli bir gözetim yapması ve onlara destek olması önemlidir. Sınıf içindeki her bir grup onlara verilen konuyu grup içinde tartışabilecekleri yeterli süreye sahip olmalıdır. Grup tartışmasının sonunda ise bir grup sözcüsü tarafından grup içinde konuşulanlar hakkında diğer gruplara bir bilgilendirme yapılmalıdır. Bunun ardından, diğer gruplardaki bireylerin

sorular sorması teşvik edilmelidir (Demirel, 2012). İkili çalışma ise öğrencilerin aktif olarak iletişim kurmalarını teşvik eder ve öğrencilerin daha serbest bir biçimde etkileşimde bulunmalarına imkân verir (Harmer, 2015). Tartışma, etkileşimli bir etkinlik olarak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine büyük ölçüde yardımcı olabilir. Farklı öğrencilerin konu seçimine katılması teşvik edilmelidir. Seçilen konunun öğrenciler için ilgi çekici olması gerekir çünkü bu şekilde daha doğal bir şekilde konuşabilirler (Dakowska, 2005; akt. Nozad, 2017).

- *Akademik sunum*, belirli akademik türler hakkında bilgi aktarma amacı taşır. Öğrenciler bu sunum türü için uygun kelime dağarcığını ve dil bilgisini kullanmalı ve uygulamalıdır. Kendi sunumlarını yapmadan önce diğer insanların sunumlarına katılmalı veya sunumlarının kayıtlarını izlemelidirler (Thornbury, 2007).

2.1.3. Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. Bu bölümde; eğitim programı, eğitimde program geliştirme, eğitimde program değerlendirme ve Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli açıklanmıştır.

2.1.3.1. Eğitim programı. Farklı felsefî bakış açıları ve eğitim anlayışları eğitim programı tanımının çeşitlenmesine sebep olmuştur. Kimi uzmanlar eğitim programını sadece sınıf içi derslerle sınırlarken, diğerleri okul içi ve dışındaki her türlü öğrenme deneyimlerini dâhil etmektedir (Özkanal, 2009). Okulların temelini oluşturan eğitim programları, okuldaki tüm faaliyetlerin belirlenmesini sağlar ve eğitimin planlı ve kontrollü bir şekilde yürütülmesine olanak tanır (Erden, 2004). Belirli bir zaman diliminde belirli öğrencileri yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarını içerir (Ertürk, 2013). Genel olarak eğitim programı, okul ortamında sunulan eğitimden, öğretilen derslerin dizilimine, kullanılan materyallere, sınıf dışı aktivitelere ve öğrencilerin kazandığı deneyimlere kadar geniş bir yelpazeyi kapsar (Oliva ve Gordon, 2018). Bu tanımlar, eğitim programının sadece akademik içerikten ibaret olmadığını, bireyin okulda ve okul dışında edindiği geniş bir deneyimler bütünü olduğunu vurgular (Özkanal, 2009).

Öğretim programı ise, öğrencilerin bir ders içinde ulaşması gereken hedefleri, bu hedeflerin kapsadığı davranışları, bu davranışları kazandırmak için düzenlenecek eğitim durumlarını ve kazanılan davranışların ne derecede ölçüldüğünü belirleyen bir bütündür (Senemoğlu, 2013). Öğretim programı belirli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak derslerin amaçlarını, içeriğini, süresini, eğitim deneyimlerini ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmalardır (Güleryüz, 2001). Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin istenen becerileri geliştirilebilmesi için de etkili bir yabancı dil programının oluşturulması gerekmektedir (Özkanal, 2009).

2.1.3.2. Eğitimde program geliştirme. Program geliştirme, bir eğitim programındaki hedefler, içerik, öğrenme süreçleri ve değerlendirme unsurları arasındaki dinamik ilişkilerin bütünü olarak tanımlanır (Demirel, 2012). Ayrıca hedeflerin belirlenmesi, öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesi, başarı ölçütlerinin oluşturulması ve geri bildirim süreçlerini içerir (Senemoğlu, 2013).

Aynı zamanda sosyo-kültürel ve bilimsel veriler ışığında programın sürekli olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Program geliştirme sürecinde objektif verilerin elde edilmesi önemlidir ve bu süreçte öğretmenlerden öğrencilere, okullardan çevre koşullarına kadar tüm faktörlerin dikkate alınması gereklidir (Varış, 1996). Diğer yandan eğitimde program geliştirme ve program değerlendirme birbirinden ayrılmaz bir şekilde iç içe geçmiştir. Değerlendirme, program geliştirme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Aynı doğrultuda İngilizce öğretim programlarının geliştirilmesinde de yabancı dil eğitimi hedeflerine uygun olarak ve bilimsel temellere dayalı bir planlama gereklidir (Işık, 2008). Bu bağlamda yabancı dil öğretim programı geliştirme süreci, ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların saptanması, içerik seçimi, uygulama ve sonuçların değerlendirilmesi adımlarını içermektedir (Demirel, 2003). Disiplinler arası bir uygulama olan dil eğitiminde, eğitim ve dilbilim alanlarından yararlanılmalıdır (Şahin, 2007). Ancak, araştırmalar genellikle dilbilim üzerine odaklandığı için eğitim bilimleri ile ilişkin boyutun da yabancı dil eğitiminde göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Yücel, 2009).

2.1.3.3. Eğitimde program değerlendirme. Program değerlendirme bir programın etkililiğini belirlemek için, programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı,

programa katılanların memnuniyeti gibi soruların cevaplanmasını sağlar (Özkanal, 2009). Aynı zamanda öğrenme ortamı, materyalleri ve yöntemleri gibi çeşitli konularda gerekli bilgilerin toplanmasını da içerir (Richards, 2001). Program değerlendirme, bu süreçlerde hangi soruların sorulacağını, hangi verilerin toplanacağını, verilerin nasıl analiz edileceğini ve elde edilen bilgilerin nasıl kullanılacağını belirler (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Benzer şekilde, dil öğretim programlarının değerlendirmesi de son yıllarda eğitim araştırma ve uygulamasının önemli bir alanı haline gelmiştir (Norris, 2009). Bu programlarının etkililiğini ve uygulanabilirliğini anlamak için Türkiye'deki Hazırlık okullarındaki İngilizce programlarının değerlendirilmesi bu programların işleyişini anlamak ve geliştirmek için önemlidir (Öner, 2022). Dil programı değerlendirmesinin hedefleri arasında bulunan sorumluluk, bir programda yer alan paydaşların işlerinin niteliğinden ne derece sorumlu olduklarını belirtirken (Richards, 2001), genellikle eğitim döngüsünün sonunda programın etkilerini inceler (Özkanal, 2009). Bir yabancı dil programının değerlendirilmesinde öneriler aşamalar; değerlendirme hedefini ve hedef kitesini belirleme, içerik envanteri oluşturma ve önemli boyutları tanımlama; temel anlamsal yapı ve veri toplama tasarımının oluşturulması; veri toplama işlemi, aşamaların gerektiğinde gözden geçirilmesi; veri analizi, gerektiğinde aşamaların gözden geçirilmesi ve değerlendirme raporunun hazırlanmasıdır (Lynch, 1990). Sonuç olarak program değerlendirme, karar vericilere değerli bilgiler sağlar ve eğitim sisteminin gelişiminde önemli bir rol oynar (Rallis ve Bolland, 2004).

Program değerlendirilme için çeşitli yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımlar, programın çeşitli yönlerini ve kullanılan farklı yöntemleri göz önünde bulundurarak değerlendirme sürecini destekler. Uzmanlar zaman içinde çeşitli değerlendirme sınıflandırmaları sunmuşlardır. Örneğin Ertürk (2013) yaklaşımları altı ana grupta toplamıştır. Bunlar; 1. Yetişek tasarısına bakarak, 2. Ortama bakarak, 3. Başarıya bakarak, 4. Erişiyeye bakarak, 5. Öğrenmeye bakarak 6. Ürüne bakarak gerçekleştirilen değerlendirmelerdir. Yüksel ve Sağlam (2014) ise program değerlendirme yaklaşımlarını beş başlıkta gruplamıştır. Bunlar; 1. Amaca dayalı program değerlendirme yaklaşımı ve modelleri 2. Yönetime dayalı program değerlendirme yaklaşımı ve modelleri 3. Uzman odaklı program değerlendirme yaklaşımı ve modelleri 4. Tüketici odaklı program değerlendirme yaklaşımı ve modelleri 5. Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı ve modelleridir.

Çeşitli program değerlendirme yaklaşımların ve yöntemlerin bulunması ise farklı program değerlendirme modellerinin geliştirilmesine yol açmıştır (Yücel, 2009). Program değerlendirmenin amacının ne olduğu, değerlendirmeyi kimlerin gerçekleştirdiği, sonuçların kimler için önemli olduğu, kullanılan yöntemler ve beklenen sonuçların ne olduğu gibi sorulara verilen cevaplar çeşitli değerlendirme modellerinin oluşumunu etkilemiştir (Özkanal, 2009). Program değerlendirme süreçlerinde genellikle olarak üç farklı türde değerlendirme gerçekleştirilir ve bu çeşitlilik, programla ilgili çeşitli kararların alınmasını sağlar. Bu tür değerlendirmeler şunlardır: tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmedir (Özdemir, 2009). *Tanılayıcı değerlendirme*, bireyin programa uygunluğunu değerlendirmek ve hangi düzeyde eğitim alacağını belirlemek amacıyla (Sönmez, 2003) ve programa başlamadan önce zorunlu olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileri belirlemek için yapılır. Bu değerlendirme sürecinde, öğrencilerin sahip olması gereken özelliklerin tespit edilmesi ve bu özelliklerin programa dâhil edilmesini sağlayacak uygulamaların planlanması önemlidir (Demirel, 2010). Diğer yandan *biçimlendirici değerlendirme*, mevcut programların uygulanmasına ilişkin geri bildirim sağlama amacı taşır (Özdemir, 2009). Programın olumlu ve olumsuz yönlerinin analiz edilerek programın yapısını ve bileşenlerini geliştirmeyi amaçlar (Tetik, 2012). Böylece programın sürekli olarak gözden geçirilmesiyle öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirler ve programda düzenlemeler yapılmasını sağlar (Yücel, 2009). *Düzye belirleyici değerlendirme* ise program tasarımının tamamlanmasından ve uygulanmasından sonra gerçekleştirilir. Programın uygulanmasının ardından elde edilen sonuçlar genel olarak gözden geçirilir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Böylece programın öğrencileri hakkında veri toplayarak beklenen performansla, gerçek performansı karşılaştırılır. Sonuç olarak uygulanan programın devam edip etmeyeceği veya nasıl değiştirilmesi gerektiği hakkında bilgi sağlar (Demirel, 2010).

Başlıca program değerlendirme modelleri aşağıda sırasıyla açıklanmaya çalışılmış, son olarak bu araştırmada kullanılan Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli' ne yer verilmiştir:

- *Metfessel ve Michael Modeli*: Metfessel ve Michael tarafından geliştirilen değerlendirme modelinin en önemli faydalarından biri, eğitim programının hedeflerinin başarıyla gerçekleşip gerçekleşmediğini yansıtmak için çeşitli

ölçütler oluşturulmasına yönelik olmasıdır. Model, programların değerlendirme sürecinde uzmanlara rehberlik eden, hedefe odaklı bir dizi ilkeden oluşur. Bu model, özellikle yükseköğretim kurumlarının değerlendirilmesinde kullanılmaya uygun olduğu şeklinde desteklenmiştir (Popham, 1993).

Model, değerlendirme süreci için sekiz temel adım sunmaktadır: 1. Eğitim sürecinde yer alan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler gibi toplum üyeleri değerlendirme sürecinde yer almalıdır. 2. Hedefler genelden özele doğru etkili bir ilişki kurularak aşamalı bir şekilde sıralanmalıdır. 3. Özel hedefler programda açık, uygulanabilir ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir biçime dönüştürülmelidir. 4. Programın etkililiğini değerlendirebilmek için uygun ölçme araçları seçilmeli veya geliştirilmelidir. 5. Program uygulandıkça, düzenli gözlemler yapmak için geçerli testler ve diğer ölçme araçları kullanılmalıdır. 6. Elde edilen veriler uygun yöntemlerle analiz edilmelidir. 7. Standartlar ve değerler açıklanarak veriler yorumlanmalıdır. 8. Program değişikliği ve hedeflerin düzeltilmesi için öneriler sunulmalıdır ve programın geleceği hakkında kararlar alınmalıdır (Michael ve Metfessel, 1967).

- *Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli*: Deneysel-pozitivist bir değerlendirme yaklaşımına sahip model Malcolm Provus tarafından tasarlanmıştır. Bu model, dört ana bileşen ve beş aşamadan oluşmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Faydacı bir bakış açısıyla geliştirilen ilk değerlendirme modelidir. Temelde, programın beklenen standartlar ile mevcut performansı arasındaki farka odaklanarak, programın eksikliklerini tespit etmek üzerine kuruludur (Eviren, 2017). Aynı zamanda "Pittsburg Değerlendirme Modeli" olarak da adlandırılan bir model, bir programın değerlendirilmesini dört unsur ve beş evrede ele almaktadır (Demirel, 2010): 1. Program standartlarının tespiti, 2. Program performanslarının tespiti, 3. Standartlar ile performansların karşılaştırılması, 4. Standartlar ile performanslar arasındaki farkların tespiti.

Bu program değerlendirme sürecinde elde edilen farklar değerlendirme sürecinin her aşamasında ilgili kişilere açıklanır. Bu kişiler, şu seçeneklerden uygun olanı seçebilirler: Bir sonraki aşamaya geçme, önceki aşamayı yeniden deneme, programı baştan başlatmak, performans ve standartları değiştirmek veya programın uygulanmasını iptal etmektir. Modelin beş aşaması ise

şunlardır: 1. Tasarım, 2. Kurma, 3. Süreçler/İşlemler, 4. Ürünler, 5. Maliyet (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu aşamalar şu şekilde açıklanabilir:

Tasarım, hedeflerin, süreçlerin ve etkinliklerin ve bunların gerçekleştirilmesini sağlayacak personel ve kaynakların belirlendiği; programın temellerinin atıldığı aşamadır (Stufflebeam, Daniel, ve Coryn, 2014). Programın tasarımının hedeflerle uyumlu olup olmadığına bakılır. İç ve dış yeterlilikler incelenir ve olası sorunlar tanımlanır. Farklar belirlendiğinde, programın değiştirilmesi, reddedilmesi veya kabul edilmesi için karar alıcılar bilgilendirilir (Demirel, 2010).

Oluşturma aşamasında program bileşenleri, olanaklar, yöntemler ve öğrenci davranışları değerlendirilir. Programın uygulanması sonucunda beklenen ve gerçekleşen sonuçlar arasındaki farklılıklar uygunluk testleriyle belirlenir. Amacı, programın tasarım amaçlarına uygun olarak uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmektir (Stufflebeam vd., 2014).

Süreç kısmında programın özellikleri ile süreçlerin uyumu incelenir, eksiklikler belirlenir ve düzeltilmeye çalışılır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Program katılımcılarının davranışlarında beklenen değişikliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için katılımcıların gelişimleri değerlendirilir (Stufflebeam vd., 2014). Gerçekleştirilemeyen hedefler için uygun etkinlikler belirlenir. Sonuçlar ile beklenen arasındaki büyük farklar varsa, program iptal edilir (Demirel, 2010).

Ürün aşamasında programın ana kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlenerek programın genel değerlendirmesi yapılır. Bu aşamada, programın sağladığı kazanımlar detaylı bir şekilde incelenir (Stufflebeam vd., 2014). Değerlendirme, personel, öğrenciler, toplum ve okulla ilgilidir. Elde edilen verilere göre programın devam ettirilebilir, eksiklikler giderilebilir veya program sonlandırılabilir (Demirel, 2010).

Maliyet-fayda analizi kısmında ise program çıktıları benzer programlarla karşılaştırılarak maliyet ve fayda analizi yapılır (Stufflebeam vd., 2014). Sosyal, politik ve ekonomik etkiler de dikkate alınarak, harcanan paranın yanı sıra programın genel etkisini de değerlendirir (Demirel, 2010).

- *Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli:* Stake, programların hedefleri, standartları ve araştırma sonuçlarının bir bileşimi olduğunu öne sürmüştür. Bu modele göre, değerlendirme sürecinde doğal değerlendirmenin önemli bir rolü vardır. Stake, insanların gözlemleyerek ve tepki vererek gerçekleştirdiği bu değerlendirme türünü "doğal değerlendirme" olarak tanımlamaktadır (Stake, 1973). Değerlendirme yapılırken sezgisel düşüncelerden ve öznellikten kaçınılır, böylece değerlendirme süreci nesnel sonuçlara odaklanır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu modelde değerlendirmenin üç temel unsuru olarak girdiler (genel hedefler, materyaller öğrenci yetenekleri), işlemler (öğretmen-öğrenci etkileşimi) ve çıktılar (formal öğrenme, tutumlar ve değerler) dikkate alınmalıdır. Bu üç bileşene odaklanarak, programın hedeflerini belirlemeyi, istenen ve istenmeyen etkileri izlemeyi ve değerlendirmeyi amaçlar (Marsh ve Willis, 2007).

Stake'in ihtiyaç odaklı modelinde, planlanan ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak aralarındaki uyum düzeyi belirlenir. Dolayısıyla, değerlendirme sürecinde paydaşların veya katılımcıların beklentilerinin açıkça belirlenmesi önemlidir. Değerlendirme yalnızca hedeflerin ayrıntılı ve düzenli olarak incelenmesine odaklanmamalıdır. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenmelerinin yanı sıra çeşitli özellikler ve programın öğretim sürecinin farklı yönleri de dikkate alınmalıdır (McNeil, 2006). Stake'e göre bir programın ihtiyaç odaklı bir değerlendirme olabilmesi için şu noktalara dikkat edilmelidir:

1. Programın etkililiğine odaklanmak, hedeflerinden daha belirleyicidir.
2. Bireylerin bilgi gereksinimlerini karşılamak.
3. Mevcut değerlerin ve bakış açılarının, programın başarısını veya başarısızlığını yansıtması gerekmektedir (Stake, 1973).

- *Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli:* Bu model, kurumların mevcut problemleri tanımlamasına ve çözmesine olanak tanır. En önemli vurgusu, değerlendirmenin temel amacının gelişim olduğudur. Öncelikle, kurumların düzenli olarak değerlendirme sürecini sürdürmesi gereklidir ve bu süreç, kurumun rutin bir parçası haline gelmelidir. (Stufflebeam, 2001). Değerlendirmenin amacı karar vericilere uygun bilgiler sunmaktır ve planlama kararları için bağlamın değerlendirilmesi, yapılandırma kararları için girdilerin değerlendirilmesi, ardından uygulama kararları için

sürecin değerlendirilmesi ve nihayetinde çıktılarla ilgili kararlar için ürünlerin değerlendirilmesi gereklidir (Kumral, 2010). Değerlendirme sürecindeki temel adımlar şu şekildedir:

Bağlamın değerlendirilmesi adımı programın uygulandığı eğitim ortamı güçlü ve zayıf yönleri ile tanımlanarak ihtiyaçlar, sorunlar ve fırsatların belirlenmesi için veriler toplanır ve detaylı bir şekilde analiz edilir. İhtiyaçların neden karşılanamadığı belirlenir ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için temel hazırlanır. Bağlamın incelenmesi, okulun çevresiyle olan etkileşimini güçlendirir. Ayrıca öğrencilerin, danışmanların ve ailelerin programın ilerlemesine odaklanmasını sağlar (Seçkin, 2010):

Girdinin değerlendirilmesi sürecinde program hedeflerine ulaşmak için mevcut kaynakların etkin kullanımını dair bilgi sunar. Okulun kapasitesini dikkate alınarak değerlendirmenin nasıl yürütüleceğini incelenir. Kaynakların, zamanın ve bütçenin kullanımıyla ilgili alternatif planlar gözden geçirilir. Bu aşamada; hedeflerin uygun şekilde tanımlanmış olmasına, hedeflerin okulun amaç ve hedeflerine ve öğretim yöntemlerine uygunluğuna, çevrenin programın amaç ve hedeflerine uygunluğuna dikkat edilir (Seçkin, 2010).

Süreç değerlendirilmesi adımı programın uygulanışı hakkında sorumlulara geri bildirimin sağlandığı bir aşamadır. Bu aşamada program ne kadar etkili bir şekilde yürütülmekte olduğu ve programın başarısını engelleyen unsurlar ve yapılması gereken düzenlemeler belirlenmeye çalışılır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Ürün değerlendirilmesi ile elde edilen sonuçları hedeflerle karşılaştırmak ve program sürecinin toplam değerini etkilerine göre değerlendirmek amaçlanır. Bu aşamada, beklenen sonuç ile gerçekte elde edilen sonuç karşılaştırılır (Stufflebeam, 1971). Hedefler ne ölçüde gerçekleştirilmiştir sorusunun yanıtı verilerek, programda iyileştirmeler yapıp yapılmayacağına veya devam edip edilmeyeceğine karar vermek için ilgili kişilere bilgi sunulur (Ornstein ve Hunkins, 2018).

- *Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli:* Eisner tarafından geliştirilen bu model yeni programların sonucunda zengin ve nitelikli eğitim deneyimlerini

tasvir etmeyi amaçlamaktadır ve okul niteliği ve okul hayatı üzerine odaklanır. Eisner, okullardaki eğitim etkinliklerinin etkili ve tarafsız bir şekilde değerlendirilebilmesi için uzmanlaşmış kişilere ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Değerlendirmeciler, öğrenci çalışmalarını inceleyen, sınıf gözlemlerine katılan, materyalleri değerlendiren ve sorular soran kişilerdir. Ayrıca, bu uzmanların neyi gözlemleyecekleri, nasıl görecekları ve nasıl değerlendirecekleri hakkında bilgi sahibi olmaları için öğretim ve eğitim programı hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Değerlendirme sırasında bir programın uygulanması sonucunda okula getirilen yenilikler ne olduğu, meydana gelen önemli olaylar, katılımcıların olaylara nasıl tepki gösterdiği belirlenmeye çalışılır (Ornstein ve Hunkinks, 2018).

Program değerlendirme sürecinde *betimleme*, *yorumlama* ve *değerlendirme* aşamaları takip edilir. *Betimleme* aşamasında hedef okuyucunun zihninde sürecin veya ortamın nasıl görüldüğüne dair bir betimleme yapmaktır. Betimleme, sınıf veya okuldaki olumlu veya olumsuz durumların anlaşılmasını kolaylaştırır. Bu bilgiler sade bir dilde, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmelidir, ana amaca hizmet eden bir biçimde sunulmalıdır. Durumun nasıl görüldüğü kadar, nasıl hissedildiği de önemlidir. Eğitsel eleştiri modelinin betimleme aşaması, her iki yönü de ele almaya imkân sağlar. *Yorumlama* aşaması ise betimleme aşamasında anlatılanların nasıl ve neden olduğunun açıklanmasına odaklanır. Aktarılan deneyimlerden anlamlar çıkarmak gerekmektedir. Son olarak *değerlendirme* aşamasında sınıf etkinliklerinin veya öğrencinin çalışmalarının eğitimsel olarak doğru veya yanlış olup olmadığı belirlenmesi gereklidir (Kumral, 2010). Bir okulda ya da sınıfta bir resme hâkim olan pek çok nitelik bulunmaktadır. Bu nitelikler, sınıf, okul veya öğretmen hakkında kapsamlı bir değerlendirme sağlayabilir. Karşılaşılan durumlar incelendikçe, çeşitli temalar ortaya çıkar. Bu temalar, temel özelliklerin özetini sunmanın yanı sıra, diğer durumların anlaşılmasına da rehberlik eder (Gözütok, 2001).

- *Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli*: Ralf Windref Tyler tarafından geliştirilen ve günümüzde hala geçerliliğini koruyan bu model sonraki birçok program değerlendirme modelini de etkilemiştir (Demirel, 2010). Bu

modelin *hedefler*, *öğrenme yaşantıları* ve *değerlendirme* olmak üzere üç temel ögesi bulunmaktadır ve modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır (Erden, 1998). Modelin ana amacı programın eksikliklerine dair önerilerde bulunmak için gözlenen ve beklenen arasındaki farklılıkları kullanmaktadır (Fitzpatrick vd., 2004). Tyler, programın etkililiğinin daha net biçimde ortaya koyulabilmesi için açıkça tanımlanmış amaçlar ve ölçülebilir davranışsal hedefler üzerine kurulması ve bu hedeflerin sınıflandırılması gerektiğine inanmaktadır (Şener Özel, 2019). Bu nedenle program değerlendirmenin amacı eğitim hedeflerinin uygulanan program yoluyla ne derecede gerçekleştirildiğini belirlemeye yöneliktir (Kiely ve Rea-Dickins, 2005; akt. Öner, 2022). Tyler öğrencilerin hedeflere ne ölçüde ulaştığını belirlemek amacıyla öğrenci davranışlarının ölçülmesinin programın başlangıcından sonuna kadar ve hatta program sonrasında izlenmesinin önemini vurgular (Öner, 2022). Öncelikle ulaşılan hedefler belirlenir ve ardından ulaşılamayan hedeflerin nedenlerinin belirlenebilmesi için ve hedefler ya da öğrenme yaşantıları incelenir (Erden, 1998). Tyler bu deneyimlerin bilgi toplama ve sosyal tutum ve davranışları geliştirme konusunda önemine ve öğrenme deneyimleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir (Oliva ve Gordon, 2018). Hedeflerin değerlendirilmesinde ulaşılamayan hedeflerin hangileri olduğu, bu hedeflerin programın hizmet ettiği gruba uygun olup olmadığı, mevcut kaynakların hedeflere ulaşılmasında yeterli olup olmadığı gibi sorulara yanıt aranır. Elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak ulaşılamayan hedefler düzenlenebilir ya da programdan çıkarılabilir (Wolf, 1991; akt. Erden, 1998). Hedeflerden kaynaklı bir sorunun tespit edilmediği durumda ise öğrenme yaşantılarının yapılandırılması için gerekli verilerin sağlanması üzerinde durulur. Öğrenme yaşantılarında bir sorun varsa değiştirilebilir (Wolf, 1991; akt. Erden, 1998). Bu modelin adımları şu şekildedir: 1. Programın genel ve ayrıntılı hedeflerinin belirlenmesi, 2. Hedeflerin sınıflandırılması, 3. Hedeflerin davranışsal terimlerle ifade edilmesi, 4. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek eğitim durumlarının belirlenmesi, 5. Ölçme araçlarının belirlenmesi/seçilmesi veya oluşturulması 6. Öğrencilerin davranışa (performansa) ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi, 7. Davranışsal hedeflerle bu verilerin (performansın) karşılaştırılması

(Demirel, 2010). Tyler'a göre, değerlendirme sonuçlarıyla bir eğitim programının etkililiği ve geliştirilmesi gereken alanları belirlenebilir (Tyler, 1949). Model, hedeflere ulaşmada yaşanan sürece dayalı sorunları tanımlama olanağı vermektedir. Bu nedenle bu çalışmada Tyler modelinin öğrenme süreçlerinde yer verdiği öğelerin tanımlanmasıyla ve koşullarını düzenleme yoluyla incelenen programın etkililiğinin artırılması ve konuşma alt alanındaki geliştirilmesi gereken alanların belirlenebilmesi amacıyla Tyler'ın Hedefle Dayalı Değerlendirme Modelinden yararlanılmıştır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde alanyazında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde İngilizce konuşma becerilerinin geliştirmeyi amaçlayan öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik olarak 2014-2024 yılları arasında yapılmış olan bazı çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar temel olarak Türkiye ve uluslararası olmak üzere iki kategoride toplanmıştır.

2.2.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar. Türkiye’deki üniversitelerde İngilizce konuşma becerilerinin öğretildiği programların ve Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programlarının değerlendirmesi üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin dil ediniminde karşılaştığı güçlükler, eğitim programlarının yetersizlikleri ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik belirgin bulgular ortaya koyarak bu alanda bazı iyileştirmeler yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu bölümde ilgili araştırmalar; “İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesini Amaçlayan Öğretim Programlarının Değerlendirildiği Çalışmalar” ve “İngilizce Hazırlık Programlarının Değerlendirildiği” çalışmalar olarak iki başlık halinde yer almaktadır.

2.2.1.1. İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesini amaçlayan öğretim programlarının değerlendirildiği çalışmalar. Bu bölümde son yıllarda Türkiye’deki üniversitelerde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği konuşma becerisi programlarının etkililiğinin değerlendirildiği araştırmalara yer verilmiştir. Bunlardan ilki Virlan Yılmaz’ın (2014) “Örnek Durum İncelemesi: Devlet Üniversitesi İngilizce

Hazırlık Okulu Konuşma Becerisi Programının CIPP Modeliyle Değerlendirilmesi” adlı çalışmasıdır. Bir devlet üniversitesinin İngilizce Hazırlık Okulu'nda sunulan Konuşma Becerisi Programı'nın etkililiğini öğretmenlerin ve öğrencilerin gözünden değerlendirme amaçlanmıştır. Temel olarak konuşma programının öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayıp karşılamadığı ve bu ihtiyaçlara yönelik yöntem ve uygulamaları tespit etmek amaçları doğrultusunda CIPP değerlendirme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2012-2013 akademik yılında Hazırlık okulunda eğitim gören 287 öğrenci ve 23 öğretmenden oluşmuştur. Veriler; anketler, mülakatlar, gözlemler ve hazırlık okulu programı ve materyalleri kapsayan karma bir yöntemle toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine göre, Hazırlık Okulu Konuşma dersi programının amaçlarının kısmen gerçekleştiğini göstermiştir. Çalışma sonucunda, programın daha etkili olabilmesi için amaçların, hedeflerin, materyallerin ve fiziksel koşulların geliştirilmesi ve uyarlanması gerekliliği vurgulanmıştır.

“İngilizce Konuşma ve Yazma Güçlüklerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)” başlıklı bir diğer çalışma, Hocaoglu (2015) tarafından gerçekleştirilerek İngilizce konuşma ve yazma zorluklarının araştırılmasını hedeflemiş ve araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 akademik yılının bahar döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde eğitim gören 381 öğrenci ve aynı dönemde üniversitede çalışan 111 öğretim elemanından elde edilen veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin uygulamaya dönük bir İngilizce eğitimi almamaları, İngilizce konuşma ve yazma becerilerinde zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır. Ayrıca, lise veya üniversite düzeyinde hazırlık sınıflarında okuyan, yurtdışında deneyimi olan, İngilizce bilen aile ortamında yetişen veya yabancı arkadaşlara sahip olan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının, İngilizce konuşma ve yazma konusundaki zorlukları diğerlerine göre daha az olduğu saptanmıştır.

Ayrıca Çavuşoğlu Deveci vd. (2016) tarafından yapılan “İngilizce Konuşma Becerisinin Öğretimine İlişkin İhtiyaçların Değerlendirilmesi” çalışmasında üniversitelerdeki hazırlık sınıflarında eğitim gören öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine yönelik gereksinimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Ölçek ve anket uygulaması 165 öğrenciyle yapılmıştır ve birebir görüşmeler, toplamda 6 öğrenci ve 4

öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, 21 öğrencinin bulunduğu bir Hazırlık sınıfında gözlem yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak İngilizce Konuşmaya İlişkin Tutum Ölçeği, Temel İngilizce Becerilerine Yönelik Algı ve İhtiyaç Değerlendirme Anketi, Görüşme Formu ve Gözlem Formu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; öğrenciler, konuşma becerisinin akıcılık, kelime dağarcığı ve anlaşılır konuşmanın önemli olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, öğrencilerin konuşma becerilerini etkileyen faktörler arasında aşırı heyecan, hata yapma korkusu ve kelime bilgisinin yetersizliği yer almaktadır. Okulun konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik net bir hedef belirlememesi, daha fazla aktivite yapılmasını engellemektedir. Ayrıca, pratik yapma fırsatlarının kısıtlı olması, kitaba bağlı kalınması ve yazma-okuma becerilerine daha fazla vurgu yapılması gibi faktörler de öne çıkmaktadır. Benzer şekilde, öğretim elemanları da okulun daha çok akademik hayata yönelik becerilere önem verdiğini ve kelime bilgisine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir.

Bir diğer araştırma ise Nozad (2017) tarafından yürütülen “Türk Öğrencilerin İngilizce Konuşma Eğitiminde Karşılaştıkları Zorlukların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” olmuştur. Araştırmada Türk öğrencilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenirken konuşma becerisiyle ilgili karşılaşılabileceği zorlukların ve konuşma öğretimi ve öğrenimi için yararlı olabilecek etkinliklerin belirlenmesi ve öğretmenin ana dili ile öğrencilerin sözlü performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma nicel bir çalışma olup, denemenin niteliği katılımcıların davranışlarını yönlendirmesi ve kontrol etmesi nedeniyle deneyseldir. Ancak aynı zamanda öğrencilerin sınıfta kullanılan öğretim yöntemine, öğretmenlerine ve performanslarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya çalıştığı için, nicel ve nitel unsurları içeren karma bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. Veriler gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya 64 orta-düzey İngilizce öğrencisi katılmış ve dört gruba ayrılmıştır. Dersler, özel konuşma etkinlikleri kullanan ve ana dili İngilizce olan bir öğretmen, özel konuşma etkinlikleri kullanmayan ve ana dili İngilizce olan bir öğretmen, özel konuşma etkinlikleri kullanan ve ana dili İngilizce olmayan bir öğretmen ve özel konuşma etkinlikleri kullanmayan ve ana dili İngilizce olmayan bir öğretmen tarafından verilmiştir. Tüm öğrenciler, iki görüşme ve iki sözlü sınavda yer almıştır. Öğrencilerinin karşılaştıkları konuşma güçlüklerini incelemek için, öğrencilerin çoğunun bildirdiği sorunlar listelenmiş ve tüm öğrencilerden bunlara katılımlarına göre puan vermeleri istenmiştir. Her problem için ortalama ve standart

sapma hesaplanmıştır. Öğrencilerin konuşma etkinliklerine, sözlü performanslarına ve öğretmenlerinin ana diline yönelik tutumları da listelenmiş ve tüm öğrencilerden bunlara katıldıkları dereceye göre puan vermeleri istenmiştir. Bunlar için ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Motivasyon eksikliği, çekingenlik, öğrencilerin ana dili ve değerlendirme, öğrencilerin karşılaştığı bazı sorunlar arasında yer almaktadır. Bulgulara göre, film izleme ve kitap okuma gibi etkinlikler, İngilizce öğrenenlerin sözlü performansını olumlu yönde etkileyebilir. Konuşma sınavı puanlarının karşılaştırmalı analizi, öğretmenin ana dili ile öğrencilerin sözlü performansları arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Daha yakın zamanda yapılan araştırmalar arasında ise Tomak (2021) tarafından yürütülen İstanbul'daki bir devlet üniversitesindeki Yabancı Diller Okulu programına "konuşma" bileşenini inceleyen "Evaluation of the "Speaking" Component of a Curriculum Applied in a School of Foreign Languages: An Action Research in a State University in Turkey" çalışması yer almaktadır. Bu eylem araştırması öğrencilerin sözlü dil becerilerini geliştirip geliştirmediğini ve bu programın öğrenciler ve öğretmenler tarafından ne kadar etkili ve yeterli olduğunu öğrenmeyi amaçlamıştır. Öncelikle programın konuşma bölümünün değerlendirilmesi amacıyla bir eylem araştırması planı yapılmış, bu "stratejik planlamadan" sonra, "eylem" almaya başlanmıştır. Araştırmanın bu aşamasında veri toplamaya başlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması olan "planın uygulanmasından" sonra, "gözlem, değerlendirme ve öz değerlendirme" gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın son aşamasında ise katılımcılarda görüşmeler yapılmış ve 'yansıma' aşaması yerine getirilmiştir. Programdaki sekiz öğrenciye ardışık beş farklı haftada beş farklı konuşma sınavı uygulanmış ve daha sonra araştırmacı tarafından görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, önceden bu programı almış olan ve şu anda bölüm derslerini alan altı öğrenciyle geçmiş deneyimlerini değerlendirmeleri için görüşmeler yapılmıştır. Bu öğrenciler, bu okuldan aldıkları bilgileri nasıl uyguladıklarını yansıtabilmeleri için seçilmişlerdir. Ayrıca, bu kurumda çalışan altı farklı öğretmen de görüşmeye alınmıştır. Bu öğretmenlerden biri, gerçek sınıf ortamında gözlemlenmiştir. Bulgular, programın konuşma becerilerine verilen önemin bazı yönlerde etkili olduğunu, ancak materyaller gibi bazı noktaların güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Ayrıca Dağtan (2020) iki aşamalı olarak gerçekleştirilen “Türkiye’deki İngilizce Öğretmeni Adaylarının ve Bu Bölümlerde Çalışan Öğretim Elemanlarının İngilizce Konuşma Becerilerinin Öğrenimi ve Öğretimi ile İlgili Görüşleri Üzerine İnceleme” başlıklı araştırmasının ilk aşamasında Türkiye’deki İngiliz Dili Eğitimi bölümlerinde çalışan öğretim elemanlarının ve son sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yaşanan zorluklara yönelik düşüncelerini ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. 34 öğretim elemanı ve 361 son sınıf öğrencisinin görüşleri anketler yoluyla; 38 öğretim elemanının ve 48 son sınıf öğrencisinin görüşleri ise yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasının amacı ise İngiliz Dili Eğitimi programında yer alan Sözlü İletişim Becerileri dersini alan öğrencilerin ve bu dersin öğretim elemanlarının, dersin öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine katkısını ve dersle ilgili sorunları ve çözüm önerilerini değerlendirmektir. Bu aşama, 6 birinci sınıf öğrencisiyle odak grup görüşmeleri ve öğretim elemanı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. İki aşamada toplanan veriler, araştırmanın ortak bulgularını oluşturmak için sentezlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretim elemanları ve öğrencilerin, İngilizce konuşma becerilerini büyük ölçüde önemsediklerini, ayrıca telaffuz eğitiminin, öğrenciler için olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır. Son olarak öğrencilerin konuşma becerilerinde, ilk yıllarında uyum sağlama zorlukları yaşadıkları ve bunun sebebinin önceki İngilizce konuşma pratiği eksiklikleri olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretim elemanları ile öğrenciler arasında önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir; öğretim elemanları, öğrencilere kıyasla daha yetkin ve özgüvenli hissetmektedir.

Sonuç olarak alanyazındaki ampirik çalışmalarda bulgulardan, Türk üniversitelerinde İngilizce konuşma becerisi eğitiminin hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından önemsenmesine rağmen, bu alanda bazı iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır (Virlan Yılmaz, 2014; Demirpolat, 2015; Hocaoglu, 2015; Çavuşoğlu Deveci vd., 2016; Nozad, 2071; Dağtan, 2020; Tomak, 2021). Araştırmalar, konuşma becerisinin önemi, karşılaşılan zorluklar ve geliştirilmesi gereken unsurlar açısından ortak bulgular sunmaktadır. Öne çıkan bulgular şu şekilde sıralanabilir:

- *Konuşma becerisinin önemi:* Hem öğrenciler hem de öğretmenler, İngilizce öğreniminde konuşma becerisinin büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır (Çavuşoğlu Deveci vd., 2016; Dağtan, 2020; Virlan Yılmaz, 2014).
- *Karşılaşılan zorluklar:* Öğrenciler, motivasyon eksikliği, çekingenlik, telaffuz problemleri, kelime dağarcığı eksikliği ve dil bilgisi hataları gibi çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır (Dağtan, 2020; Demirpolat, 2015; Hocoğlu, 2015; Nozad, 2017).
- *Eğitim programlarının yetersizliği:* Mevcut İngilizce eğitim programlarının konuşma becerisine yeterince önem vermediği ve bu beceriyi geliştirmeye yönelik etkili yöntemlerin eksikliği olduğu belirtilmektedir (Çavuşoğlu Deveci vd., 2016; Demirpolat, 2015; Tomak, 2021; Virlan Yılmaz, 2014).
- *Geliştirilmesi gereken unsurlar:* Programlarda konuşma becerisine daha fazla odaklanılması, pratik yapma imkânlarının artırılması, materyallerin güncellenmesi ve telaffuz eğitimi, öğretmenlerin yeterlilikleri gibi unsurların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Dağtan, 2020; Demirpolat, 2015; Hocoğlu, 2015; Nozad, 2017; Tomak, 2021; Virlan Yılmaz, 2014).

Ayrıca çalışmalarda öğretmenlerin ana dilinin öğrenci performansı üzerinde önemli bir etkisi olmadığı (Nozad, 2017); ancak film izleme ve kitap okuma gibi etkinliklerin, İngilizce öğrenenlerin sözlü performansını olumlu yönde etkilediği (Nozad, 2017); öğretim elemanları ve öğrenciler arasında İngilizce konuşma becerisi algısı ve yeterlilik düzeyi açısından önemli farklılıklar bulunduğu saptanmıştır (Dağtan, 2020). Araştırmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesinde programların içeriğinin ve yöntemlerinin güncellenerek ve öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasıyla eğitim programlarının daha etkili hale getirilmesi gerekliliği görülmektedir (Çavuşoğlu Deveci, vd., 2016; Dağtan, 2020; Demirpolat, 2015; Hocoğlu, 2015; Nozad, 2017; Tomak, 2021; Virlan Yılmaz, 2014).

2.2.1.2. İngilizce hazırlık programlarının değerlendirildiği çalışmalar. Bu bölümde son yıllarda Türkiye'deki Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programlarının etkililiğinin değerlendirildiği araştırmalara yer verilmiştir.

Türkiye'deki bir devlet üniversitesindeki İngiliz Dili Eğitimi ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinin hazırlık sınıfları Tekin (2015) tarafından “Evaluation of a Preparatory School Program at a Public University in Turkey” çalışmasında incelenmiştir. Karma bir yöntem kullanılarak yapılan çalışmaya 106 öğrenci ve iki öğretmen katılmıştır. Bulgular, katılımcıların çoğunun programdan memnun olduğunu göstermiştir. Ancak, programın öğrencilerin iletişim becerilerine daha fazla odaklanması ve fiziksel koşulların iyileştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Öner (2015) ise bir vakıf üniversitesindeki A1 düzeyindeki İngilizce programının etkililiğini incelemek amacıyla “Evaluation of A1 Level Program at an English Preparatory School in a Turkish University: a Case Study” başlıklı çalışmasında 47 öğrencinin, 5 öğretmenin, seviye koordinatörünün ve program yöneticisinin görüşlerini toplamıştır. Katılımcılara ihtiyaç analizi anketleri sunulmuş ve tüm katılımcılarla yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Dil becerileri ve programın içeriği, materyalleri ve eğitim etkinliklerinin etkililiği hakkındaki görüşler toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin dil bilgisi ve kelime dağarcığı konusunda kendilerini geliştirdiklerine güvendiklerini ancak konuşma becerileri üzerinde daha fazla durulması gerektiğini göstermiştir. A1 programını içerik ve materyal bakımından genel olarak kabul edilebilir bulan katılımcılar, öğrenme sürecinin daha eğlenceli ve etkileşimli olması gerektiğini vurgulamıştır.

Akpur, Alcı ve Karataş (2016) tarafından gerçekleştirilen “Evaluation of the Curriculum of English Preparatory Classes at Yıldız Technical University Using CIPP Model” adlı çalışmada Yıldız Teknik Üniversitesi'nde yer alan hazırlık sınıflarının öğretim programının CIPP modeli kullanarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, 2014-2015 Akademik Yılı'nda hazırlık sınıflarında eğitim gören 753 üniversite öğrencisi ve toplam 54 öğretmenin katılımıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde öğretmenlere ve öğrencilere anket uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmış, ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin verdiği yanıtlar arasındaki farklar t-testi kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin yetenek dengesizliği, işitsel-görsel materyal eksikliği, grup çalışmaları için yeterli alışkanlıkların olmamasına yönelik endişelerine rağmen, genel olarak programla ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermiştir.

Bayram ve Canaran (2019) tarafından yürütülen “Evaluation of an English Preparatory Program at a Turkish Foundation University” çalışmasında ise bir vakıf üniversitesindeki İngilizce hazırlık programının etkililiği araştırılmıştır. Araştırmaya 241 öğrenci ve 26 öğretmen katılmış ve veriler program değerlendirme anketi ve grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, programın farklı yönlerinin güçlü ve zayıf olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, ödevler ve sınavlar programın güçlü yönleri olarak belirlenirken, çevrimiçi programlar ve ders dışı aktiviteler zayıf yönler olarak tanımlanmıştır. Katılımcılar, ders kitapları, program ilerleme hızı ve portfolyo ödevleri gibi bazı program özelliklerinin iyileştirilmesini önermişlerdir.

Ayrıca Eslek (2019), “An Evaluation of Compulsory English Preparatory Program Through the Perspectives of Students and Instructors at the School of Foreign Languages at Fırat University” çalışmasında Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki zorunlu İngilizce hazırlık programını öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmacı, programın etkililiğini belirlemek için karma bir yaklaşım benimsemiş ve çalışmaya 138 hazırlık öğrencisi, 102 mezun öğrenci ve 10 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları, programın ana hedeflerine etkili bir şekilde ulaştığını ancak bazı önemli noktaların göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymuştur. Örneğin, program dört beceriyi kapsamlı bir şekilde geliştirmeye odaklanmamış ve öğrencilerin alanlarına ilişkin bilgi ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmıştır. Ayrıca, aşırı iş yükünün hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin motivasyonunu olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir.

Şişman (2019) ise Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde İngilizce hazırlık programının etkililiğini değerlendirmek için Bellon ve Handler'ın modelini kullanarak Üniversite İngilizce Hazırlık Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması” başlıklı araştırmayı gerçekleştirmiştir. Veri toplama araçları olarak anketler, başarı testleri ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenci ve öğretmenlerin programın içeriği, uygulandığı ve materyallerinden memnun olmadığını göstermiştir. Programın daha net hedeflere sahip olması, öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin çeşitlendirilmesi, farklı değerlendirme araçlarının kullanılması önerilmiştir.

Başka bir araştırmada, Atar, Kır ve Denkci Akkaş (2020) yaptıkları “An Evaluation of the English Preparatory Program at İstanbul Medeniyet University” araştırmasında

İstanbul Medeniyet Üniversitesi'ndeki hazırlık programını karma bir yöntemle değerlendirmiştir. Araştırma, programı materyaller, içerik, değerlendirme yöntemleri ve ödevlere yönelik ilgili algıları öğrenci ve öğretmen algıları incelenmiştir. Veriler 131 öğrenci ve dört eğitimci ile yapılan anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Bulgular, programın genel uygulamasının olumlu algılandığını, ders kitapları dışındaki materyallerin yeterli olduğunu, değerlendirme araçlarının öğrencilerin seviyesine uygun ve programa uyumlu olduğunu göstermiştir. Ancak, çevrimiçi ödevlerin teknik sorunlar nedeniyle hem öğrenciler hem de eğitimci tarafından yetersiz bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Karcı Aktaş ve Gündoğdu (2020) ise “An Extensive Evaluation Study of the English Preparatory Curriculum of a Foreign Language School” başlıklı araştırmalarında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki İngilizce hazırlık programını Bellon ve Handler modeli kullanarak incelemiştir. Araştırmaya, hazırlık programından 310 öğrenci ve 26 İngilizce öğretmeni ile diğer bölümlerden 26 öğretmen ve 24 öğrenci katılmıştır. Veri toplama yöntemleri arasında anketler, görüşmeler, gözlemler ve belgeler bulunmaktaydı. Araştırmanın sonuçları, programın belirsiz hedeflere sahip olduğunu ve istenen başarının öğrencilerin farklı motivasyon seviyelerine rağmen elde edilmediğini göstermiştir. Ayrıca, dil becerilerinin öğretiminde eksiklikler olduğu ve yönetim ile diğer paydaşlar arasında iletişim sorunları olduğu vurgulanmıştır. Katılımcılar, fiziksel şartların iyileştirilmesi, bazı paydaşların karar alma sürecine dâhil edilmesi ve Mesleki İngilizce bileşeninin programa eklenmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Ayrıca Erdoğan ve Mede (2021), bir devlet üniversitesindeki İngilizce hazırlık okulu programını “Evaluating an English Preparatory Program Using CIPP Model and Exploring the Motivational Beliefs for Learning” çalışması ile değerlendirmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmış ve 54 öğrenci ile 33 öğretmene anket uygulanmıştır. Ayrıca, 10 öğrenci ve beş öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle veri toplanmıştır. Bulgular hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin programdan materyaller, öğretim yöntemleri ve değerlendirme yönünden memnun olduğunu göstermiştir. Ancak, programın konuşma ve dinleme becerilerine yeterince önem vermediği de belirlenmiştir.

Kuzu, Özkan ve Bada (2021) tarafından yürütülen “An EFL Program Evaluation: A Case from Turkey” başlıklı değerlendirme çalışmasında ise bir İngilizce hazırlık programının etkililiği, uygulamaları ve diğer bileşenleri öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin bakış açılarından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, 81 öğrenci, dokuz öğretmen ve iki yöneticiden nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Genel olarak, katılımcıların programdan oldukça memnun oldukları belirlenmiştir. Ancak, dil becerilerinin öğretimiyle ilgili bazı düzenlemelerin yapılması gerektiği, özellikle dinleme ve konuşma derslerine yeterince önem verilmediği ortaya çıkmıştır.

Bir diğer program değerlendirme çalışması olan, “Utilization Focused Evaluation of an ELT Prep Program: A Longitudinal Approach” başlıklı araştırma İlerten ve Efeoğlu (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma, yabancı dil öğretimi bölümünün hazırlık programının güçlü yanlarını, eksikliklerini ve iyileştirilmesi gereken alanlarını tespit etmeyi ve aynı zamanda programın genel İngilizce yeterliliğine katkısını incelemeyi amaçlamıştır. Patton'un Kullanıma-Yönelik Değerlendirme yöntemini temel alan çalışmada, 77 öğrenci ve beş öğretmen yer almıştır. Araştırmacılar, programın etkililiğini belirlemek için görüşme, Nominal Grup Tekniği ve İngilizce Yeterlilik testleri gibi çeşitli veri toplama araçlarını kullanmışlardır. Bulgular, programın öğrencilerin genel İngilizce yeterliliğini artırmada faydalı olduğunu, ancak becerilerin ayrı ayrı öğretilmesi, bireyselleştirilmiş öğrenme ve teknik olanaklar gibi bazı alanlarda iyileştirme gerektiğini ortaya koymuştur.

Öner (2022) ise “Bir Devlet Üniversitesinin İngilizce Hazırlık Programının CIPP Modeli ile Değerlendirilmesi” araştırmasında bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulu programın etkililiğinin değerlendirmesi ve geliştirmesi gereken bileşenlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve program yöneticilerinin programın hedefleri, içeriği, öğretim metotları, materyalleri, ölçme-değerlendirme araçları hakkındaki görüşlerini incelemiş ve öğrencilerin yabancı dil becerilerinin gelişimini değerlendirmiştir. Araştırmacı karma bir yaklaşım benimseyerek hem nicel hem de nitel veriler toplamıştır. Veri toplama araçları arasında anketler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman analizi yer almıştır. Toplam 161 öğrenci anketlere, 21 öğrenci ve 8 öğretim elamanı ile 2 yönetici ise yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmıştır. Araştırma sonuçları, katılımcıların genel olarak program hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğunu

göstermiştir. Öğretim elemanları ve kullanılan materyaller programın güçlü yönleri olarak vurgulanmıştır. Ancak, çevrimiçi uygulama ve konuşma derslerinin yetersizliği konusunda bazı endişeler dile getirilmiştir. Sonuç olarak, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin daha iyi anlaşılması için kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılması gerektiği ve programın daha etkili hale getirilmesi için ölçme ve değerlendirme araçlarında bazı düzenlemeler yapılması önerilmiştir.

Sonuç olarak Türkiye'deki üniversitelerin İngilizce hazırlık programlarının etkililiğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmeyi amaçlayan mevcut araştırmalar, Türk üniversitelerindeki İngilizce hazırlık programlarının genel olarak memnuniyet verici olduğunu, ancak bazı önemli geliştirme alanları olduğunu göstermektedir (Tekin, 2015; Öner, 2015; Akpur vd., 2016; Bayram ve Canaran, 2019; Erdoğan ve Mede, 2021; Kuzu vd., 2021; Öner, 2022). Bu alanlar; iletişim becerilerine odaklanma, fiziksel koşullar, çevrimiçi uygulamalar, değerlendirme araçları, programın güncelliği ve motivasyondur. Birçok araştırma, özellikle programların konuşma becerilerine yeterince önem vermediğini vurgulamaktadır (Erdoğan ve Mede, 2021; Eslek, 2019; İlerten ve Efeoğlu, 2021; Kuzu vd.2021; Öner, 2015; Öner, 2022; Şişman, 2019; Tekin, 2015). Sıkça vurgulanan geliştirme alanları şunlardır:

- *Konuşma becerilerine daha fazla odaklanması* (Erdoğan ve Mede, 2021; Eslek, 2019; İlerten ve Efeoğlu, 2021; Kuzu vd., 2021; Öner, 2015; Öner, 2022; Şişman, 2019; Tekin, 2015).
- *Fiziksel koşulların iyileştirilmesi* (Eslek, 2019; Karcı Aktaş ve Gündoğdu, 2020; Tekin, 2015;).
- *Çevrimiçi uygulamaların geliştirilmesi ve teknik sorunların giderilmesi* (Atar vd., 2020; Bayram ve Canaran, 2019; Eslek, 2019; Öner, 2022; Şişman, 2019).
- *Değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi ve ölçme-değerlendirme sisteminin geliştirilmesi* (Atar vd., 2020; Bayram & Canaran, 2019; Karcı Aktaş ve Gündoğdu, 2020; Öner, 2022; Şişman, 2019; Tekin, 2015).
- *Programın güncellenmesi ve alanlara özgü bilgi ihtiyaçlarının karşılanması* (Eslek, 2019; Karcı Aktaş ve Gündoğdu, 2020; Kuzu vd., 2021; Şişman, 2019).
- *Öğrenci ve öğretmen motivasyonunun artırılması* (Eslek, 2019; Karcı Aktaş ve Gündoğdu, 2020; Kuzu vd., 2021).

Diğer önemli bulgular arasında ise programların hedefleri ve başarı kriterleri net olmaması (Akpur vd., 2016; Karcı Aktaş ve Gündoğdu, 2020) öğretim yöntemleri ve materyallerin çeşitlendirilmesi (Bayram ve Canaran, 2019; İlerten ve Efeoğlu, 2021; Öner, 2015; Şişman, 2019; Tekin, 2015) ve paydaşlar arasındaki iletişim ve koordinasyon geliştirilmesi gerekliliği (Akpur, Alcı ve Karataş, 2016; Karcı Aktaş ve Gündoğdu, 2020) yer almaktadır. Türk üniversitelerindeki İngilizce hazırlık programları, bazı önemli geliştirmelere ihtiyaç duymasına rağmen, genel olarak öğrenci ve öğretmenler tarafından kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir.

2.2.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar. Bu bölümde İngilizce konuşma becerisi eğitimini çeşitli bağlamlara değerlendirmiş olan yurt dışında yapılan araştırmalara ve bu araştırmaların ortak noktaları ve bulgularına yer verilmiştir. İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesine odaklanmış olan bu araştırmaların bulgularının İngilizce öğretmenleri, program geliştiricileri ve yabancı dil eğitimi ile ilgilenen kişilere de faydalı bilgiler sağlayarak, daha etkili programlarının gelişmesinde de katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bölümde ilgili araştırmalar; Konuşma Becerisi Öğretim Programlarının Değerlendirildiği Çalışmalar ve İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirildiği çalışmalar olarak iki başlık halinde yer almaktadır.

2.2.2.1. İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesini amaçlayan öğretim programlarının değerlendirildiği çalışmalar. Bu bölümde son yıllarda yurt dışında, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği konuşma becerisi programlarının etkililiğinin değerlendirildiği araştırmalar yer almaktadır. Sarwar, Alam, Hussain, Shah ve Jabeen (2014) Pakistan'daki devlet okullarında öğretmen eğitimi veren kurumlarda İngilizce konuşma becerisinin gelişiminin daha önce değerlendirilmemesinden yola çıkarak, Pakistan, Punjab'taki üç devlet üniversitesindeki bir yıllık öğretmen eğitim programındaki aday öğretmenlerin İngilizce konuşma becerilerindeki ilerlemeyi inceleme amacıyla "Assessing English Speaking Skills of Prospective Teachers at Entry and Graduation Level in Teacher Education Program" başlıklı araştırmayı yapmışlardır. Çalışmanın örneklemini, 131 giriş ve 75 mezuniyet seviyesindeki toplam 206 aday öğretmen oluşturmuştur. Aday

öğretmenler bireysel olarak çağrılarak ve Fairfax County Derecelendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Veriler nicel olarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak, sunulan eğitim programı sırasında aday öğretmenlerin İngilizce konuşma becerilerinde anlamlı bir iyileşme olmadığı sonucuna varılmıştır.

Afisa (2015) tarafından, konuşma becerilerindeki zorlukları ve bu zorlukların kaynaklarını belirlemek amacıyla “The Students’ Difficulties in Speaking at the Tenth Grade of SMA Negeri 1 Sine” başlıklı araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada tespit edilen birinci problem, öğrencilerin cümle oluşturma ve fikirlerini ifade etme konusundaki yetersiz kelime bilgisi olmuştur. Bu problem neticesinde, öğrenciler kelime bilgilerine güvenmedikleri için cümle kurma konusunda çekingen davranmaktadır. Diğer bir zorluk ise, anlamlı cümleler oluşturmak için kritik öneme sahip dil bilgisi yapılarının bilinmemesi olmuştur. Öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlamada zorlandıkları ve hatta anlasalar bile bu kuralları cümlelerde uygulamakta zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre, bir diğer zorluk da telaffuz olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bu zorlukları aşmak için çeşitli stratejiler uygulamaları önerilmiştir. Örneğin, öğretmenler öğrencilere yeni kelimeler sunmalı, onları kullanmaya teşvik etmeli, ezberletmeli ve bu yeni kelimeleri pratik etmelerini sağlamalıdır. Telaffuz öğretiminde farklı yöntemler aranmalıdır. Öğrencilerin dil bilgisini uygulama ve kullanma becerilerini geliştirmek için alıştırma kitapları kullanılmalı ve dersleri daha eğlenceli hale getirilmek için öğretmenler mizahtan da faydalanmalıdır.

“Evaluation of Listening and Speaking Syllabus in EFL Situation at the Preparatory Year Program” başlıklı araştırmada ise Mohammad ve Itoo, (2016) Najran Üniversitesi Hazırlık programında yer alan Dinleme ve Konuşma programının belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşp ulaşmadığını ortaya koymayı hedeflemiştir. Öğretmenlerin yoğun çabalarına rağmen, öğrenciler program hedefleri doğrultusunda dinleme ve konuşma yetkinliklerinde beklenen seviyeye ulaşamamaktadırlar. Araştırma, özellikle dinleme ve konuşma becerilerine odaklanarak programın içeriğini incelemeyi, program ile öğrencilerin bu becerilerdeki performansları arasındaki farklılıkları belirlemeyi ve program ile öğrenme sonuçları arasındaki uyumsuzlukları gidermek için önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Programın ana bileşenlerine ilişkin 10 madde içeren bir anket, 20 İngilizce öğretmenin görüşlerini toplamak için

kullanılmıştır. Ayrıca, mevcut programa yönelik görüş ve önerilerini almak üzere aynı öğretmenlerle yapılan 5 temel maddelik bir görüşme de gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sonucunda mevcut programın amaçlarına yalnızca kısmen ulaştığı belirlenmiştir. Çoğu ifadenin "orta" düzeyde değerlendirildiği sonuçları göz önünde bulundurularak, programın hedeflerini tam olarak karşılayabilmesi ve program ile öğrenme sonuçları arasındaki boşlukları kapatabilmesi için yeniden düzenlenmesi tavsiye edilmiştir.

Daha yakın bir zamanda Ko ve Lee (2023) tarafından gerçekleştirilen “University English Speaking Program Evaluation and Improvement” çalışmada ise Güney Kore'deki bir üniversitede İngilizce konuşma programının geliştirilmesi hedeflenerek bir değerlendirme yapılmıştır. Toplam 382 öğrenci, programın hedefleri ve güçlü yönleri, öğrenci ihtiyaçları, öğretim yöntemleri, materyaller, değerlendirme ve iyileştirme önerileri gibi altı farklı kategoride kapalı uçlu bir ankete yanıt vermiştir. Ayrıca, 22 öğretmene de aynı kategorilerde açık uçlu bir anket uygulanmıştır. Öğretmenler, programın en güçlü yanının İngiliz dili ve kültürlerini öğretmek olduğunu belirtirken, öğrenciler ise İngilizce iletişim kurma fırsatları, telaffuzu öğrenme ve konuşma özgüveni kazanma gibi yönlerini vurgulamıştır. Öğretmenler, öğrencilerin konuşmada özgüven eksikliği yaşadığını ve günlük yaşam İngilizcesi konuşma becerilerini geliştirmek ve daha fazla pratik yapma fırsatına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Öğrenciler, sınıf etkinlikleri için oyunlar, görsel materyaller, öğretmenlerle bire bir konuşmalar ve ikili çalışmaları tercih ettiklerini ifade etmiştir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin, mevcut ders kitaplarının uygun olmadığını düşündükleri ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde öğrenci katılım ve tutumunun, ödevlerin ve ara ve final sınavları gibi konuların dâhil edilmesini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında, konuşma programı için daha belirgin bir program oluşturulmuştur.

Sonuç olarak bu araştırmalar İngilizce öğretiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamakta ve bu alanda karşılaşılan zorlukları ve iyileştirme gereksinimlerini vurgulayarak çeşitli öneriler sunarak bu alanda yapılacak başka çalışmalara ışık tutmaktadır. Bu araştırmaların İngilizce konuşma becerileri programlarının geliştirilmesine yönelik olarak işaret ettikleri bazı ortak bulgular

(Afisa, 2015; Ko ve Lee, 2023; Mohammad ve Itoo, 2016; Sarwar vd., 2014) şu şekilde sıralanabilir:

- *Eğitim programları:* Programlarda konuşma becerisine daha fazla odaklanması (Ko ve Lee, 2023; Mohammad ve Itoo, 2016; Sarwar vd., 2014)
- *Kelime bilgisi ve dil bilgisi:* Akıcı konuşmanın önkoşullarından biri olarak kelime bilgisi ve dil bilgisi eğitiminin güçlendirilmesi,
- *Telaffuz:* Farklı yöntemler ve materyallerin kullanılmasıyla telaffuz öğretiminin çeşitlendirilmesi (Afisa, 2015),
- *Öğretim yöntemleri ve materyaller:* Öğrencilere konuşma becerilerini kullanabilecekleri daha fazla ortam ve fırsat sunulması ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak ders kitaplarının ve diğer materyallerin güncellenmesi ve çeşitlendirilmesi (Afisa, 2015; Ko ve Lee, 2023),
- *Özgüven:* Öğrencilerin İngilizce konuşma özgüveni kazanmaları için programın güncellenmesi gerekliliği (Ko ve Lee, 2023),

Bu bilgiler doğrultusunda, İngilizce konuşma becerisi eğitiminin daha etkili hale getirilmesi için programların içeriğinin ve yöntemlerinin güncellenmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve etkili değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir.

2.2.2.2. İngilizce öğretim programlarının değerlendirildiği çalışmalar. Bu bölümde son yıllarda yurt dışında İngilizcenin yabancı dil öğretildiği programların etkililiğinin değerlendirildiği araştırmalara yer verilmiştir. Aldradi (2015), Libya'daki bir üniversitede güncelliğini kaybettiği ve hedeflerine uygun olmadığı düşünülen İngilizce programını değerlendirmeyi amacıyla “Quality Assessment of English Language Programmes in Libyan Universities: With Reference to Tripoli University” başlıklı araştırmasını gerçekleştirmiştir. Aldradi, karma bir yöntem yaklaşımı benimseyerek çalışmaya 300 öğrenci ve sekiz öğretmeni dâhil etmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin İngilizceye karşı olumlu bir tutum sergilediği ancak çoğunun İngilizce dil becerilerini geliştirmek için acil bir değişim gerektiğini ifade ettikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca, programla ilgili bazı sorunlar arasında mesleki gelişim kaynaklarının yetersizliği de belirtilmiş ve programın etkililiğini sağlamak için düzenli olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

“A Language Support Program for English-Medium Instruction Courses: Its Development and Evaluation in an EFL Setting” başlıklı araştırmada ise Chang ve Lee (2017) bir Kore üniversitesinde İngilizce derslerine destek olmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen bir İngilizce Yabancı Dil programı incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, gerekli dil becerilerinde belirgin bir iyileşme olmamasına rağmen, programın genel olarak İngilizce derslerine faydalı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, programın etkililiğini artırmak için zamanlama, program ortamı ve öğretim oturumlarının sayısı ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Ayrıca Loan, Dan, Lan T. T ve Lan P.T. (2018), “Learning Needs Analysis of General English Course: A Case in a College in Can Tho City, Vietnam” çalışmalarında genel İngilizce dersini CIPP modeli kullanılarak değerlendirmiştir. Araştırmacılar, veri toplama araçları olarak iki anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeleri tercih etmiştir. Değerlendirme sonuçları, öğrencilerin ihtiyaçları ile ders içeriği ve uygulaması arasında bir uyumsuzluk olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler, öğrenme süreçlerinde yer alabilmeleri için ders dışı etkinliklerinin de öğrenme süreçlerine dâhil edilmesini istediklerini belirtmiştir.

Daha yakın bir zamanda ise Le ve Tran (2021) tarafından “English Language Training Curriculum: An Evaluation from Learner's Perceptions” çalışmasında öğrencilerin İngilizce dil programına yönelik algıları araştırılmıştır. Veriler, 100 öğrenciden anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak toplanmıştır. Program; hedefler, içerik, materyaller, öğretim yöntemleri ve değerlendirme olmak üzere beş farklı boyutta değerlendirilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin programın içeriği, materyalleri ve hedeflerinin beklenen düzeyde etkili bir şekilde yürütülmediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Programın öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için bazı değişikliklere ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir.

Sonuç olarak; Libya, Kore, Vietnam ve diğer ülkelerdeki İngilizce programlarını değerlendiren bu araştırmalar (Aldradi, 2015; Chang ve Lee, 2017; Le ve Tran, 2021; Loan, vd., 2018) mevcut programların öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadığını ve içerik, materyal ve uygulamada iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır (Aldradi, 2015; Le & Tran, 2021). Bulgular, eğitim programlarının sürekli değerlendirilmesinin ve öğrenci merkezli yaklaşımların dil öğrenimi süreçlerindeki

başarıyı artırmada kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda öne çıkan bulgular şunlardır:

- *Programlarının güncellenmesi ve ihtiyaç analizi:* Eğitim programlarının düzenli olarak güncellenmesi gerekliliği ve öğrenci ihtiyaç analizlerinin önemi vurgulanmaktadır. Programların içeriği, materyalleri ve uygulaması, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda yeterince etkili değildir (Loan vd., 2018). Mevcut programlar öğrenci ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Programların, güncel dil becerilerini ve öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi yansıtacak şekilde güncellenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Programların etkililiğini izlemek ve gerekli iyileştirmeleri yapmak için düzenli değerlendirme ve geri bildirim mekanizmaları kurulmalıdır (Aldradi, 2015; Chang ve Lee, 2017; Le & Tran, 2021).
- *Mesleki gelişim desteği:* Öğretmenlerin, güncel öğretim yöntemlerini ve materyalleri kullanma konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yönelik mesleki gelişim imkânları sunulmalıdır (Aldradi, 2015).
- *Ders dışı etkinlikler:* Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha etkili hale getirilmesi için ders dışı etkinliklerle daha fazla yer verilmelidir (Loan vd., 2018)

Özetle hem Türkiye'deki hem de yurt dışında yapılan bu çalışmalarda, konuşma becerisinin önemi, öğretim programlarının yetersizliği ve geliştirilmesi gereken unsurlar öne çıkmaktadır. Programların içeriği ve yöntemlerinin ihtiyaçlara yönelik olarak güncellenmesi ve konuşma becerilerine daha fazla önem verilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Yurt dışındaki çalışmalar özellikle programların düzenli olarak güncellenmesi, öğrenci ihtiyaç analizlerinin yapılması ve profesyonel gelişim desteğinin önemini daha fazla vurgulamaktadır. Türkiye'deki çalışmalar ise karşılaşılan zorluklara ve öğretim yöntemleri ile materyallerin çeşitlendirilmesine daha fazla dikkat çekmektedir. Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede hem Türkiye'de hem de yurt dışında bazı ortak zorluklar yaşandığı görülmektedir:

- Motivasyon ve özgüven eksikliği,
- Kelime bilgisi ve dilbilgisi eksikliği,

- Telaffuz zorlukları,
- Pratik yetersizliği.

Ayrıca hem Türkiye’de hem de yurt dışındaki İngilizce öğretim programlarının bazı ortak yönlerden geliştirilmesi gerektiği görölmektedir:

- Konuşma becerisine daha fazla odaklanılmalıdır.
- Öğretim yöntemleri ve materyaller çeşitlendirilmeli ve güncellenmelidir.
- Öğrenci ve öğretmen ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrenciler için konuşma pratiği yapma fırsatları artırılmalıdır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veriler ve veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanması hakkında açıklama yapılmış ve araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamada araştırmacının rolü ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılarak yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2021) karma yöntemi, nicel araştırmanın zayıf olduğu ‘derinlik ve ayrıntı’ ve aynı biçimde nitel araştırmanın zayıf olduğu ‘genelleme ve tahmin’ amaçlarına ulaşma açısından alternatif bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Karma yöntem araştırmaları için en çarpıcı gerekçenin çevremizdeki olay ve olguların hem nicel hem nitel olan boyutları olduğunu ve tek boyutlu olarak çalışıldığında eksik algılamalar ortaya çıkabileceği için çoklu yöntemlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Karma yöntem araştırmalarında kullanılan farklı yöntemlerle elde edilmiş verilerin birbirini teyit edebilmesi ve tamamlaması sonuçların inandırıcılığını arttırmakta ve probleme ilişkin daha kapsamlı bir sonuç ortaya koymaktadır. Bir eğitim programının değerlendirilmesinin insan davranışları ve yaşantıları gibi son derece karmaşık durumların incelenmesini içermekte oluşu, her iki yöntemi de kapsayan, bütünleştirici bir yaklaşım olan karma desenin kullanılması ile bu davranış ve deneyimlerin daha etkili anlaşılabilmesini sağlayabilmektedir (Yücel, 2009).

Mevcut araştırmada nitel yöntemleri yansıtan araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemleri, nicel yönteme göre daha ağırlıklıdır. Araştırmacı öğrencilerin ders programının hedeflerine ulaşımıyla ilgili nicel veriyi, öğrenci başarı testi sonuçlarından elde ederken; akademik başarıya ulaşmadaki sorunları ve bu kapsamda çözüm önerilerini anlamaya yönelik bilgiler için nitel veriler kullanılmıştır. Tyler

modelinde öğrenme-öğretme sürecinin sonunda oluşan ürünün yeterliliği ölçülmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014) fakat program hedeflerinin doğru anlaşılmasındaki kısıtlılık, öğrenciyi seçilmiş olan hedef davranışlar içinde sınırlayabilecek olması ve program öğeleri arasında güçlü bir ilinti oluşturmaması modelin zayıflıkları arasında görülebilir (Oliva ve Gordon, 2018). Mevcut araştırmada incelenen programın sadece öğrenci başarılarını dikkate alarak değerlendirilmenin eksik bir anlayışa sebep olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle araştırmanın alt problemleriyle ilgili olarak öğrenci, öğretim elemanları ve yöneticilerin görüşlerinin de değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

3.2. Çalışma Grupları

Araştırmanın temel sorusu Dinleme-Konuşma dersi programının konuşma hedeflerine ulaşımı açısından öğrenci başarıları ile bu süreçte öğrenci ve öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunlar üzerinedir. Bu sebeple, araştırmanın çalışma gruplarını 2022-2023 Akademik Yılı Güz Dönemi İngilizce Hazırlık C sınıflarında (İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümleri Hazırlık sınıfları) öğrenim görmekte olan ve dönem sonu konuşma sınavına giren öğrenciler, Dinleme-Konuşma dersini veren ve konuşma sınavını gerçekleştiren öğretim elemanları ile Hazırlık biriminden sorumlu yöneticiler oluşturmaktadır.

Araştırma amacı ve araştırma alt problemlerinin göz önünde bulundurularak araştırmada ardıl zamanlı farklı veriler kullanılmıştır. Örneğin nicel veriler Güz Dönemi sonu konuşma sınavına girmiş olan 134 öğrencinin sınav sonuçlarından elde edilmiştir; nitel verilerin elde edildiği çalışma grupları ise 25 öğrenciden, 6 öğretim elemanından ve 2 yöneticiden oluşmaktadır. 134 öğrencinin tamamına öğrenci anketi uygulanmış ve ölçüt örnekleme yönteminden faydalanarak anket sorularına detaylı olarak cevap vermiş olan 25 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu katılımcılar hakkında bilgi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Bölüm	Sınıf	Cinsiyet		Toplam
Yöneticiler	YDYO				2
Öğretim Elemanları	YDYO				6
		C1	13	3	16
		C2	10	6	16
	İngiliz Dili ve Edebiyatı (İngilizce Hazırlık)	C3	14	4	18
		C4	11	5	16
		C5	8	10	18
		C6	7	11	18
	Toplam		63	39	102
Öğrenciler		C1	7	3	10
		C2	6	5	11
	İngilizce Öğretmenliği (İngilizce Hazırlık)	C3	7	4	11
		C4	7	4	11
		C5	0	8	8
		C6	5	3	8
	Toplam		32	27	59
	Toplam		K	E	161
			92	73	

Tablo 2’de görülmektedir ki SDÜ Yabancı Diller Yüksekokulu’nun iki (2) yöneticisi ve ilgili dersi vermekte olan ya da konuşma sınavlarında yer alan altı (6) öğretim elemanı çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun ikinci alt grubunu İngilizce Hazırlık sınıfının C sınıflarında kayıtlı olan 161 öğrenci oluşturmaktadır. Bu grubun yarıdan fazlasını İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileri, geri kalan %36,6’sını İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sayıları incelendiğinde ise, öğrencilerin yarıdan fazlasının kadın olduğu görülmektedir. Sınıflarda öğrencilerin cinsiyetlerine göre ya da bölümlerine göre dengeli bir sayıda dağılım görülmemektedir. Fakat tüm sınıflarda her iki bölümden de öğrencilerin yer aldığı görülmektedir.

3.3. Veriler ve Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler, nicel ve nitel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Veriler ve verileri toplama araçları, bu araçların geliştirilmesinde ve uygulanmasında izlenen süreç aşağıda; nicel veri toplama araçları ve nitel veri toplama araçları başlıkları altında sunulmuştur. Nicel veri toplama araçları arasında konuşma becerilerini

değerlendirme rubriği; nitel veri toplama araçları arasında ise öğrenci anketi, öğretim elemanı anketi ve yönetici görüşme formu bulunmaktadır.

3.3.1. Nicel veriler ve verileri toplama araçları. Araştırmanın ilk alt problemi olan “Hazırlık eğitim programındaki öğrencilerin, Dinleme-Konuşma dersi öğretim programın konuşma alt alanına yönelik hedef davranışlara ulaşma düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aramak amacıyla programda gerçekleştirilmiş olan dönem sonu konuşma sınavının sonuçları, farklı konuşma becerileri boyutları altında sayısal olarak incelenmiştir. Programın hedef konuşma davranışlarına ulaşılma düzeyinin incelenmesi amacıyla kullanılan dereceli puanlama rubriği alternatif bir ölçme değerlendirme aracıdır. Araştırmada mevcut programın değerlendirilmesi yapılmakta olduğundan kurumda kullanılmakta olandan farklı bir sınav ya da konuşma rubriği oluşturulmamış, programda yapılmakta olan sınav ve konuşma rubriği incelenmiştir.

Konuşma becerilerini değerlendirme amacıyla kullanılan rubrik (Ek 3), İngilizce Hazırlık Birimi C sınıfları için yürütülmekte olan programın konuşma hedefleri Güz Dönemi’nde Avrupa Dilleri Çerçeve Programı B2 düzey hedefleri temel alınarak oluşturulmuş hazır bir araçtır. Rubrik aracı, İngilizce Hazırlık birimi Ölçme Değerlendirme Ofisi tarafından 2018 yılında, üç farklı üniversitede görev yapmakta olan (Dokuz Eylül Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi) İngiliz Dili Öğretimi ve Ölçme ve Değerlendirme alanlarında uzman olan öğretim üyeleri tarafından *rubrik geliştirme ve uygulama* çalıştaylarında hazırlanmıştır.

Güz Dönemi sonunda yapılan B2 düzeyi konuşma sınavında iki ayrı öğretim elemanı söz konusu konuşma rubriğini kullanarak 134 öğrenci performansını farklı konuşma boyutlarını puanlayarak değerlendirmiştir. Bu verilerden faydalananarak, puanlayıcılar arasındaki güvenilirlik hesaplaması için araştırmada Pearson Korelasyon Katsayısından faydalanılmış, iki öğretim elemanının puanlaması arasındaki tutarlılığa bakılmıştır (Balcı, 2000; Baykul 2000). İki puanlayıcının puanları arasındaki en yüksek korelasyon değerinin 0,87 ile *içerik* boyutunda, en düşük korelasyon değerinin 0,70 ile *akıcılık* boyutunda olduğu görülmüştür. Rubrik üzerindeki diğer konuşma boyutları için verilen puanlara bakıldığında ise *telaffuz* boyutundaki korelasyon değerinin 0,78 ve *dil kullanımı* boyutundaki korelasyon değerinin 0,76 olduğu tespit edilmiştir.

Korelasyon değerleri 0,30'dan küçük ise ilişkinin düşük; 0,30 ve 0,70 arasında olduğunda orta ve 0,70'ten büyük olduğu durumda ise ilişkinin yüksek olduğu (Büyüköztürk, Çokluk Bökeoğlu ve Köklü, 2009) göz önünde bulundurulduğunda iki puanlayıcının puanları arasındaki tutarlılığın tüm konuşma boyutlarında kabul edilir düzeyde olduğu görölmektedir. Bu değerlere bakılarak, işe koşulan Konuşma rubriğinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmada incelenmiş olan programda kullanılan rubrik, becerilerin analitik biçimde birimlendirildiği ve öğrencilerin tam performans gösterdiğinde toplam 15 puana ulaşabileceği analitik bir rubriktir. Genellikle çok sayıda ayırımın yapılması gereken konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde analitik rubriklerden faydalanılır. Bu tür rubriklerde öğrencinin performansını değerlendirmek için kullanılan ölçütlerin tanımlarının (level descriptors) yazılı biçimde olması gerekir. Bu türde bir sıralı kriterler serisine ise “değerlendirme rubriği” denilmektedir ve genellikle 3 ve 9 arası bir sayıda düzey içerirler (Brown, Iwashita ve McNamara, 2005). Programda kullanılan konuşma rubriğinde konuşma becerilerine yönelik olan dört temel bölüm şunlardır:

İçerik: 5, 4, 3, 2, 1 ve 0 puan verilebilir ve her bir puanın kriteri puanın altında ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Dil Kullanımı: 4, 3, 2, 1 ve 0 puan verilebilir ve her bir puanın kriteri puanın altında ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Telaffuz: 3, 2, 1 ve 0 puan verilebilir ve her bir puanın kriteri puanın altında ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Akıcılık: 3, 2, 1 ve 0 puan verilebilir ve her bir puanın kriteri puanın altında ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Temel kriter olarak ise içerik bölümünden 1 puan alan bir öğrencinin diğer bölümlerden ancak 0 ya da 1 puan alabileceği belirtilmiştir. Bunun sebebi yeterince konuşmamış ve değerlendirecek veri sunamamış bir öğrencinin diğer bölümlerden puan almasının güç olmasıdır. Boyutların farklı puan ağırlıklarında olması, program hedeflerinde ve öğrenme-öğretme süreçlerinde bu konuşma yetilerine farklı ağırlıklarda yer verilmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Notlandırma sonunda her bir kriter için verilen puan toplanarak, 15 üzerinden toplam Konuşma Sınavı notu elde

edilir. Sınav sonunda iki öğretim elemanının verdiği not karşılaştırılır ve ortalaması alınarak öğrencinin Konuşma Sınavı notu belirlenir. Eğer iki değerlendiricinin verdiği not arasındaki fark üç puan üzerinde ise öğrencinin ses kaydı o sınıfın sınavında görev almamış olan bir diğer öğretim elemanına dinletilerek, onun verdiği puan da ortalamaya dâhil edilerek ortalama yeniden alınır. Gerçekleştirilmiş olan konuşma sınavında değerlendirici öğretim elemanları arasında not farkı üç puan üzerinde çıkan olmamıştır, bu sebeple üçüncü bir değerlendiriciye başvurulmamıştır.

İngilizce Hazırlık birimi C sınıfları öğrencileri için Hazırlık sınıfını başarıyla tamamlayabilmeleri için başarı notlarının en az 70 alması gereklidir. Bu sebeple 15 puan üzerinden hazırlanmış olan bu konuşma değerlendirme ölçeği üzerinde de geçme notu 10,5 puana karşılık gelmektedir. İngilizce Hazırlık programında geçme notu 70 olduğu için konuşma sınavlarında kullanılan rubrik hazırlanırken, öğrencinin başarılı sayılması için konuşma sınavı notunun da 100 üzerinden en az 70 olması gerektiği kabul edilmiştir. Fakat kullanılan rubrik 15 puan üzerinden hazırlanmış bir rubrik olduğundan bu puan daha sonra 100 puan üzerinden karşılık gelen puana dönüştürülmektedir. Konuşma sınavında bir öğrencinin konuşma performansına göre içerik, telaffuz, akıcılık ve dil kullanımı bölümlerinden aldıkları notların toplanması ile “konuşma sınavı notu” meydana gelmektedir. Örneğin öğrenci “içerik”, “telaffuz”, “akıcılık” ve “dil kullanımı” bölümlerinden ayrı ayrı aldıkları çeşitli notlar toplanarak 15 üzerinden 10,5 puana (iki öğretim elemanının verdiği notun ortalaması) ulaşırsa başarılı sayılmaktadır.

Rubrikte “içerik” 5 puan üzerinden değerlendirilmekte ve 1’den 5’e kadar her bir puan için dereceli tanımlamalar yer almaktadır. B2 düzeyi konuşma hedef davranışları 4 puan karşılığında yer almaktadır. İçerik bölümündeki 5 puanın karşılığında içerik yönünden hedeflenenden daha yüksek bir performansı gösteren davranışlar tanımlanmıştır; 3, 2, ve 1 puanlarının karşılığında ise giderek düşen bir konuşma performansına ilişkin davranış tanımlarını bulunmaktadır.

Benzer şekilde rubrikte yer alan “telaffuz”, “akıcılık” ve “dil kullanımı” bölümleri için ayrı ayrı B2 hedef davranışları ve hangi puana karşılık geldikleri belirtilmiştir. “Telaffuz”, 3 üzerinden değerlendirilmekte ve hedef davranışlar 2 puana karşılık gelmektedir. Benzer şekilde “akıcılık” değerlendirilmekte ve hedef davranışlar 2 puana karşılık gelmektedir. “Dil kullanımı” ise 4 üzerinden değerlendirilmektedir ve

hedef davranışlar 3 puana karşılık gelmektedir. Rubrikte ayrı ayrı bölümlerdeki B2 düzeyi hedef davranışlar şunlardır:

İçerik: İyi geliştirilmiş örnekler, argümanlar, açıklamalar ve ayrıntılar içeren yeterli ve ilgili kanıtlarla, destekleyici fikirler sunar ancak zaman zaman yeterince detaylandırılmamış ya da tutarlı olmayan kısımlar olabilir. (4 puan)

Telafluz: Temel kelimelerin yanlış telafluzu yer yer netliğı azaltsa da genel olarak baştan sonra anlaşılabilir bir telafluzla konuşur. (2 puan)

Akııcılık: Bazı tereddütler ve duraksamalar olsa da ortalama bir konuşma akışını sürdürür. (2 puan)

Dil Kullanımı: Basit ve karmaşık dil bilgisi yapılarını ve bir miktar çeşitlilikte kelimeler kullanır. Sadece karmaşık yapılarda bazı küçük hatalar olsa da yapıları genelde doğru kullanır. Örnek vermek, önceki fikirlere atıfta bulunmak vb. konuşma akışına uygun yönlendirme ifadelerini etkili kullanır. (3 puan)

Konuşma sınavları öncesince YDYO Ölçme Değerlendirme Ofisi tarafından Dinleme-Konuşma Dersi zümresi iş birliğı içinde; ders hedefleri, sınav bilgileri ve rubriğı, sınavı yürütecek olan öğretim elemanları ile paylaşılmış ve rubrikteki her bir puanın betimlemelerinin eksiksiz ve aynı şekilde anlaşılması üzerine birlikte çalışılmıştır. Mevcut araştırmada kullanılmak üzere sınav notlarını gösteren belgeler Hazırlık Birimi Ölçme-Değerlendirme biriminden temin edilerek, nicel veri toplama basamağı tamamlanmıştır.

3.3.2. Nitel veriler ve verileri toplama araçları. Nitel araştırmada kullanılan görüşme gibi yöntemler araştırılan konuyu, ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan süreçleri ortaya koymaya yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmanın en önemli amaçlarından biri araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin program hedeflerinin başarıyla gerçekleştirilmesine yönelik görüşlerinin ortaya koyulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda öğrenci anketi, öğretim elemanı anketi ve yönetici görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir.

3.3.2.1. Öğrenci anketi. Anketin birinci bölümünde, araştırmacı bilgileri verilmekte, araştırmacının amacı anlatılmaktadır ve öğrenciye gizlilik güvencesi verilmektedir. Anketin ikinci bölümü, altı (6) açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Dinleme-Konuşma dersi programının öğrencilere kazandırılması hedeflenen konuşma davranışlarına ulaşılması yönünden değerlendirmeyi amaçlayan araştırmada öğrencilerden, “Hazırlık eğitim programındaki Dinleme-Konuşma dersi öğretim programındaki konuşma alt alanı hedef davranışlarına ulaşmalarında öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri nedir?” alt problemi doğrultusunda görüşlerinin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından açık uçlu bir öğrenci anketi geliştirilmiştir.

Anket hazırlanırken öncelikle alan yazın taraması yapılmış, soruların seçimi, yapılandırılması ve sıralanışı konusunda bilgi edinilmiştir. Anket, öğrencilerin kendini daha rahat ifade edebilmeleri için Türkçe olarak hazırlanmış fakat tercihen İngilizce cevap vermek isteyen öğrenciler için de serbestlik tanınmıştır. Neredeyse tamamının ana dili Türkçe olan öğrenci grubunun tamamı sorulara Türkçe olarak cevap vermiştir. Altı açık uçlu sorudan oluşan anketin, ilk dört sorusunda öğrencilerin, *Dinleme-Konuşma dersinin etkililiği, derste kazandırılmak istenen konuşma becerilerinin ihtiyaçlarına uygunluğu, derste kullanılan yöntem ve araç-gereçler ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi* konularında düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Anketin son iki sorusu ise dersin konuşma becerilerini geliştirme yönünden *eksiklikleri konusunda* ne düşündüklerini ve dersin bu konuşma becerileri hedeflerine ulaşabilmesi açısından *geliştirilmesine* yönelik öğrenci görüşlerini elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Öğrenci anketi hazırlandıktan sonra uzman görüşü almak amacıyla bir program geliştirme uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve iki İngilizce öğretim elemanının ankette kullanılan dilin ve soruların ifade ediliş şekli hakkında ve ankette yer alan soruların araştırmanın amacına ve ilgili alt problemlere uygun olup olmadığı konusunda görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda sorulardaki bazı ifadelerin daha anlaşılır hale getirilmesi için gerekli düzenlemeye gidilmiştir. Öğrenci anketi Ek 4’te sunulmuştur.

3.3.2.2. Öğretim elemanı anketi. Dinleme-Konuşma dersi öğretim programının öğrencilere kazandırılması hedeflenen konuşma davranışlarına ulaşılması

yönünden değerlendirmeyi amaçlayan araştırmada “Hazırlık eğitim programındaki Dinleme-Konuşma dersi öğretim programındaki konuşma alt alanı hedef davranışlarına ulaşmalarında öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri nedir?” alt problemi doğrultusunda araştırmacı tarafından açık uçlu sorulardan oluşan bir öğretim elemanı anketi geliştirilmiştir. Anket hazırlanırken öncelikle alanyazın taraması yapılmış, soruların seçimi, yapılandırılması ve sıralanışı konusunda bilgi edinilmiştir. Anketin birinci bölümünde, araştırma hakkında bilgi verilerek, araştırmanın amacı sunulmuştur ve gizlilik güvencesi verilmiştir. Anketin ikinci bölümü, altı (6) açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anketin ilk dört sorusunda öğretim elemanlarının, Dinleme-Konuşma dersinin etkililiği, dersin konuşma hedeflerinin öğrencilerin fakültelerin ihtiyaçları açısından uygunluğu, ders ortamı ve derslerinde kullandıkları yöntemlerin ve araç- gereçlerin uygunluğu ve son olarak konuşma becerilerinin değerlendirilmesi konusunda düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Anketin son iki sorusu ise öğretim elemanlarının *dersin konuşma becerilerini geliştirme yönünde eksikliklerine ve dersin konuşma becerileri hedeflerine ulaşabilmesi açısından geliştirilmesine yönelik* görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Açık uçlu anket hazırlandıktan sonra uzman görüşü almak amacıyla bir program geliştirme uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve iki İngilizce öğretim elemanının, ankette kullanılan dilin ve soruların ifade ediliş şekli hakkında ve ankette yer alan soruların araştırmanın amacına ve ilgili alt problemlere uygun olup olmadığı konusunda da görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda sorulardaki bazı ifadelerin daha anlaşılır hale getirilmesi için gerekli düzenlemeye gidilmiştir. Öğretim elemanı anketi Ek 5’te sunulmuştur.

3.3.2.3. Yönetici görüşme formu. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan birim yöneticilerinin Dinleme-Konuşma dersi programının öğrencilere kazandırılması hedeflen konuşma becerilerine ulaşılmasına ve genel olarak hazırlık programının yürütülmesine yönelik düşüncelerini elde etmek, onların deneyimlerini, algılarını, yorumlarını, onların bakış açılarını anlamak amacıyla yapılan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada görüşme formu yaklaşımı temel alınarak, araştırmacı tarafından danışmanın görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve

soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir ve önceden hazırlanmış soruların yanı sıra, daha ayrıntılı bilgi almak için görüşmede ek soru sorma özgürlüğünü de sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Elde edilen veriler, hazırlanan bir görüşme formu sayesinde, formda kapsanan altı (6) açık uçlu soru ile elde edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun birinci bölümünde araştırmanın amacı anlatılmakta, katılımın gönüllülük esasına dayandırıldığı belirtilerek, yaklaşık yarım saat süreceği tahmin edilen görüşmenin ses kaydı alınması için izin istemekte ve gizlilik güvencesi verilmektedir. Görüşme formunun ikinci bölümü ise yöneticilerin Dinleme-Konuşma dersinin etkililiğine yönelik altı sorudan oluşmaktadır. Soruların bireylerin anlayabileceği şekilde açık uçlu olmasına, yansız olmasına, mantıklı bir sıra içinde olmasına ve sorularda konuşma tarzında ifadelerin kullanılmasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İlk dört soru *dersin hedefleri, kurumun fiziksel imkânları, öğrencilerin değerlendirilmesine* yönelik yönetici görüşlerini elde etmeyi hedeflemektedir. Görüşme formunun son iki sorusu ise yöneticilerin *Dinleme-Konuşma dersi programının arzu edilen hedeflere ulaşma yönünden eksiklikleri ve programın hedeflerine ulaşabilmesi açısından önerilerini* ortaya çıkarmaya yöneliktir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra uzman görüşü almak için, bir program geliştirme uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve iki İngilizce öğretim elemanının görüşleri alınmış ve sorulardaki bazı ifadelerin daha anlaşılır hale getirilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yönetici görüşme formu Ek 6'da sunulmuştur

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel ve nitel veriler olmak üzere analiz edilmiş olan iki tür veri vardır. Bu doğrultuda veri analizinde ve yorumlanmasında izlenen yollar iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

3.4.1. Nicel verilerin analizi ve yorumlanması. Araştırma sürecinde öğrencilerin konuşma sınavlarından aldığı puanlar nicel veriler olarak öğrencilerin hedeflenen davranışlara ulaşabilme düzeyini ortaya koyabilmek amacıyla incelenmiştir. Nicel verilerin analizinde frekans ve yüzde istatistik teknikleri

kullanılmıştır. Bunun için konuşma becerileri içerik, telaffuz, akıcılık ve dil kullanımı olmak üzere alt beceriler şeklinde incelenmiştir. Bilgiler, dönem sonu konuşma sınavındaki öğrenci not ortalamaları ve toplam konuşma notuna göre başarılı ve başarısız olan öğrenciler alt kategorileri şeklinde verilmiştir.

3.4.2. Nitel verilerin analizi ve yorumlanması. Nitel verilerin analizinde araştırmacı evrensel doğrular üretme değil, belirli bir ortamda amaçlı toplanan verilerin gerçeğin derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılması ve yorumlanması amacıyla hareket etmeye çalışmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Hazırlık programındaki öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin Dinleme-Konuşma dersinin konuşma becerileri hedeflerine ulaşma konusunda yaşadıkları problemlere yönelik görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır. Veri analizine başlanmadan daha önce yapılmış çalışmalar göz önünde bulundurulmuştur. Örneğin program geliştirmenin temel öğeleri olan hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutları ana temalar olarak belirlenmiştir ve bu temalar altında ortaya çıkan kodlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, sahadan gelebilecek yeni boyutlar da göz ardı edilmeyerek, veriler birbirleriyle ilişkili yeni kavramlar ve kodlar bulabilme durumuna açık olarak incelenmiştir; bu açıdan süreçte tümdengelimsel ve tümevarımsal birlikteliğinde bir yaklaşım eş zamanlı olarak izlenmiştir. Veri setindeki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarma amacıyla verinin en az iki kez tekrarlı ve tutarlı şekilde ortaya çıkmasıyla bu kodlar sınıflandırılmış ve örüntüler oluşturulmuştur. Aynı zamanda araştırma verileri analiz edilirken aynı alanda çalışan başka bir uzmanın ve danışmanın görüşü alınmıştır.

Öğrenci görüşlerinin analizinde ulaşılan tema ve kodlar şunlar olmuştur: *öğrenci ihtiyaçları* teması altında; *iletişim, akademik hayat ve iş hayatı ve kapsam ve seviye* kodları; *materyal ve araç-gereçler* teması altında *materyaller ve teknoloji*; *ders içeriği* teması altında; *içerik çeşitliliği, kelime ve dilbilgisi, akıcılık ve telaffuz*; *ders süresi* teması altında *haftalık konuşma dersi saati ve bir ders süresi* kodları; *yöntem ve teknikler* teması altında; *etkililik ve çeşitlilik* kodları; *ölçme ve değerlendirme* teması altında; *sunumlar, ölçütler (rubrik), geri bildirimler ve değerlendirme süresi* kodları; *duyuşsal özellikler* teması altında; *kaygı kodu ile motivasyon ve özgüven* kodları gözlenmiştir.

Öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde ise *öğrenci ihtiyaçları* teması altında, *akademik ve sosyal hayat ve iletişim* kodları; *ders içeriği* teması altında *ek kaynaklar*, *ders kitabı*; *sınıf mevcudu ve ders süresi* teması altında *sınıf mevcudu* ve *ders süresi* kodları, *materyal ve araç-gereçler* teması altında; *materyal çeşitliliği ve elektronik araç-gereçler* kodları, *yöntem ve teknikler* teması altında; *grup çalışmaları, ders dışı çalışmalar ve sözlü sunumlar* kodları; *ölçme-değerlendirme* teması altında; *değerlendirme ölçütleri, değerlendirme süresi, geri bildirimler ve sunumlar* kodları gözlenmiştir.

Yöneticilerin görüşleri incelendiğinde ise *öğrenci profili* teması altında *hazırlık okuluna gelen öğrenciler, lisans programları deneyimleri ve yurt dışı deneyimleri* kodları; *öğretim elemanlarının desteklenmesi* teması altında *mesleki gelişim ve yabancı dil gelişimi* kodları; *öğretim etkinlikleri* teması altında *çeşitlilik ve ihtiyaca yönelik olma*; *ölçme-değerlendirme* teması altında *nitelik ve çeşitlilik* kodları; *sınıf mevcudu ve ders süresi* teması altında *sınıf mevcudu* ve *ders süresi* kodları; *teknolojik donanım ve materyaller* teması altında *teknoloji ve materyaller* kodları gözlenmiştir. Bu temalar ve kodlara ilgili görüşleri yansıtan alıntılarla birlikte araştırmanın bulgular ve yorum bölümünde ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Her bir alt problemin analizi ayrı ayrı yapılmış ve Dinleme-Konuşma dersinin konuşma hedeflerine yönelik değerlendirmesinde öğrenci başarısı, öğrenci, öğretim elemanları ve yöneticilerin görüşleri açısından bir bütünlük oluşturulmaya çalışılmıştır.

3.5. Araştırmanın yürütüldüğü ortam. Araştırmanın yürütüldüğü Süleyman Demirel Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Birimi, üniversitesinin Doğu Yerleşkesinde yer alan ve çeşitli yüksek okul ve fakülteler tarafından ortak olarak kullanılan Ertokuş Bey Derslikleri binasının farklı katlarında eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Mevcut araştırmada incelenen Dinleme-Konuşma dersi de bu binada yer alan, ses sistemi, bilgisayar ve projeksiyon donanımının, bireysel çalışmalara ya da grup çalışmalarına imkân veren ortalama yirmi beş tekli sıranın ve ders tahtasının bulunduğu dersliklerde yürütülmektedir. Aynı zamanda dersleri vermekte olan öğretim elemanlarının üç ilâ altı kişi olarak paylaştıkları odaları ve yönetim birimin odaları da aynı binada yer almaktadır. Nitel verilerin analizinde olay ve olgulara bütüncül yaklaşılr ve tüm değişkenler birbiri ile

etkileşimleri içinde alınır. Yani bir bütün, onu oluşturan parçaların toplamından daha fazla anlam ifade eder. Bu değişkenlerin anlam kazandığı ortam bilgisi de ortaya çıkan sonuçların yorumlanması ve temellendirilmesinde önemli bir rol oynar. Sosyal bilimlerde “gerçek” çoğu zaman ortama bağlıdır ve çoklu bilgi kaynakları ile açıklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın yürütüldüğü ortam ve araştırmada incelenmek üzere seçilen ders hakkında ayrıntılı bilgi, aşağıdaki başlıklar altında ayrıntılı olarak sunulmuştur:

2002 yılında kurulmuş olan SDÜ Yabancı Diller Yüksekokulu 2022 yılı birim öz değerlendirme raporuna göre birimin hedefleri arasında; öğrencilerin akademik çalışmaları boyunca, meslekle ilişkili ve sosyal çevrelerde gerekli bilgi, beceri ve güven duygularını geliştirmek yer almaktadır. Birimin güçlü yönleri arasında katılımcılık, şeffaflık ve hesap verebilirliğin ilke olarak benimsenmesi, liyakate verilen önem, gelişime, öz değerlendirmeye açıklık ve birimin uluslararası akrediteye birim kalite ödülüne sahip olmasına işaret edilmiştir. Diğer yandan yüksekokulun zayıf yönleri arasında fiziki ve teknolojik alt yapı yetersizliği ve personele verilen hizmet içi eğitimlerin yetersizliğine yer verilmiştir. 42 akademik personeli olan kurumun her sınıfında ses sistemi, projeksiyon ve bilgisayar bulunmaktadır. Ayrıca kurumun bilgisayar laboratuvarı ve konferans salonu da bulunmaktadır.

Süleyman Demirel Üniversitesi'ne bağlı Hazırlık sınıfı bulunan fakülte ve yüksekokulların öğrencileri, hazırlık sınıfı eğitim-öğretim programından sorumludur. İsteğe bağlı olarak Hazırlık eğitimi alan bölümlerin yanı sıra, Yabancı Diller Yüksekokulunda eğitim dili %100 İngilizce olan İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerine yönelik zorunlu Hazırlık eğitimi vardır. Bu öğrencilerden Hazırlık eğitimi almadan bölümlerine devam etmek isteyen öğrencilerin Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından ilan edilen tarihlerde yapılan Yeterlilik Sınavına girmeleri gerekmektedir. Hazırlık eğitiminde başlangıç A ve ileri seviye C sınıfları olarak adlandırılır. C sınıfları öğrencileri sadece İngiliz Dili Eğitimi ve İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinden oluşmaktadır ve öğrencilerin derslere devamı zorunludur. Tüm derslerin yıllık toplam saatinin en çok %20'si kadar devamsızlık yapabilmektedirler (Süleyman Demirel Üniversitesi, YDYO Eğitim Öğretim Yönetmeliği, 2021). Bu öğrencilerin uluslararası düzeyde geçerliliği olan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı kapsamında yabancı dil seviyelerini Güz

Dönemi sonunda B2 düzeyine, Bahar Dönemi sonunda ise C1 düzeyine ulaştırmak yer almaktadır. C sınıfları için Ana Ders, Dinleme-Konuşma, Okuma-Yazma ve Dil Bilgisi dersleri birbirinden bağımsız olarak ilgili öğretim elemanları tarafından verilir. Güz Dönemi ders saatleri dağılımı; 12 saat Ana Ders, 6 saat Dinleme-Konuşma dersi, 6 saat Okuma-Yazma dersi, 4 saat Dil Bilgisi dersi şeklindedir. Bahar Döneminde ise 8 saat Ana ders, 8 saat Dinleme-Konuşma dersi, 8 saat Okuma-Yazma dersi ve 4 saat Dil Bilgisi dersi olmak üzere her iki dönem de haftalık 28 saat ders verilmektedir.

Zorunlu hazırlık sınıfı öğretim esasları Madde 7'ye göre, Hazırlık sınıfında öğretim yarıyıl esasına göre yıllık yapılır. Bir öğretim yılı iki yarıyıldan oluşur. Toplam üç ara sınav, bir yılsonu sınavı ile yıl içinde yapılan sürpriz küçük sınavlardan (quiz) oluşmaktadır. 1. ve 2. Ara Sınav Güz Döneminde; 3. Ara Sınav Bahar Döneminde, Yıl Sonu Sınavı ise Bahar Dönemi bitiminde uygulanır. Yıl Sonu sınavında başarısız olan öğrenciler bütünleme sınavına girebilirler. Sürpriz küçük sınavlar için tarih belirtilmez ve katılmayan öğrenciler için sınav tekrarlanmaz. Sınavlar derslerde öğretilen tüm becerileri sınamaktadır. Ara Sınavlar ve Yıl Sonu Sınavları dil bilgisi ve kelime kullanımı, okuma, yazma, konuşma ve dinleme sınavlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin yıl içi başarı notunun hesaplanmasında ara sınavlar ve sürpriz küçük sınavlar, ödev notları ve öğretim elemanı değerlendirme (kanaat/performans) notu kullanılmaktadır. Öğrencilerin Hazırlık sınıfını başarı ile tamamlayabilmeleri için Hazırlık geçme notunun en az 70 olması gerekmektedir. Bu not hesaplanırken sene sonunda yapılan final sınavının %50 ve yıl içi notunun %50 ağırlığı vardır. Öğrencilerin yıl içi notu hesaplanırken ara sınavların %50, quizlerin %20, ödev notlarının %20 ve öğretim elemanı değerlendirme notunun %10 katkısı vardır. Öğrencilerin final sınavına girebilmeleri için yıl içi notunun en az 50 olması gerekmektedir. Final sınavında başarılı olabilmeleri için de bu sınavdan en az 60 puan almaları gerekmektedir (Süleyman Demirel Üniversitesi, YDYO Eğitim Öğretim Yönetmeliği, 2021).

İngilizce Hazırlık birimi, C sınıfları için tasarlanmış olan Güz Dönemi, Dinleme-Konuşma dersi programının konuşma becerileri yönünden temel hedefi öğrencileri Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı B2 düzeyine ulaştırmaktır. Bu doğrultuda *öğrencilerin söylemek istediklerini, çok zorlanma belirtisi göstermeden, net bir şekilde*

ifade etmesi, karmaşık dilbilgisi yapılarını kullanarak net tasvirler yapabilmesi, bakış açısını ifade edebilmek ve fikirlerini detaylandırabilmek için kelime bulmakta zorlanmaması ve yeterli çeşitlilikte dilbilgisi yapısı bilgisine sahip olması hedeflenmektedir. Programın bu genel B2 düzeyleri hedefleri; içerik geliştirme, karşılıklı konuşma, anlam bütünlüğü, telaffuz, akıcılık, dilbilgisi yapılarının ve kelimelerin doğru kullanımı, kelimelerin çeşitliliği, dil kullanımının sosyal uygunluğu ve esnek dil kullanımı boyutlarında alt hedefler olarak detaylandırılmıştır. Dersin haftalık izlencesi içinde ise, haftalık olarak öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler, kullanılan yöntemler ve materyaller yer bulmaktadır. Öğretim, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda, İletişimsel Dil Öğretimi temel alınarak, eklektik yöntemlerle yapılmaktadır. Görsel tasviri yapabilme, etkili sunum yapabilme ve katıldığı ya da katılmadığı bir fikri açıklayabilme davranışları bu izlencede önemli bir yer almaktadır ve programın dönem boyunca devam eden bir süreçte yayılmış olan değerlendirme basamağında bu hedef davranışlar öğrenci sunumları ve konuşma sınavlarında ölçülmektedir.

Zorunlu Hazırlık sınıflarında öğrenim gören C sınıfı öğrencilerinin, Yüksekokulun Yabancı Dil Hazırlık Eğitim-Öğretim Yönetmeliği 8. Maddesi'ne göre hazırlık eğitimlerini iki yıl içinde başarı ile tamamlayamamaları durumunda programdan ilişkileri kesilir ve üniversite içinde öğretim dili Türkçe olan eşdeğer bir programa kayıt yaptırabilirler. Dinleme-Konuşma dersi Güz döneminde haftalık toplam 28 ders saatinin 6 saatini, Bahar döneminde ise 8 saatini oluşturmaktadır. Öğrencilerin dil becerilerinin ölçme-değerlendirilmesinde bir süreç değerlendirmesi yapılmakta ve öğretmenin varacağı yargı anlık bir karar değil, aşamalı performanssa dayalı bir süreç olarak oluşmaktadır. Böylece öğrencilerin; onlardan beklenen performans türünün, kaygı düzeylerinin, psikolojik ya da bedensel durumlarının etki edebileceği program sonundaki tek seferlik kısa bir konuşma sınavı yerine program boyunca birikimli bir performans değerlendirmesi fırsatı oluşmaktadır (Underhill, 2004). İngilizce konuşma düzeyinin geçerli biçimde ölçülebilmesi için birden fazla yöntem ve tekniğin kullanılması gerekmektedir ve geçerli bir ölçüm program hedeflerini yansıtmalıdır (Coombe vd., 2007). Dinleme-Konuşma dersi kapsamında dönem boyunca iki öğrenci sunumu ve biri dönem arasında ve biri dönem sonunda olmak üzere iki konuşma sınavı gerçekleştirilmektedir. Ara Sınav ve Final Sınavı notu hesaplanırken öğrencinin beş

farklı sınavdan almış olduğu notların ortalaması alınmaktadır. Bu sınavların Güz Dönemi ve Bahar Dönemi ağırlıkları Tablo 1’de belirtilmiştir:

Tablo 2.

İngilizce Hazırlık Sınıfı Ara Sınav Oturumları Ağırlıkları

Sınav Oturumları	Güz Dönemi Ağırlıkları (%)	Bahar Dönemi Ağırlıkları (%)
Konuşma	15	25
Yazma	15	25
Okuma	20	20
Dinleme	20	20
Dil Kullanımı	30	10

Tablo 1’de görüldüğü üzere Güz Dönemi Ara Sınav notları hesaplanırken, Konuşma Sınavı %15, Yazma Sınavı %15, Okuma Sınavı %20, Dinleme Sınavı %20 ve Dil Kullanımı Sınavı %30 ağırlığa sahipken, Bahar Dönemi Ara Sınav ve Final Sınavı notları hesaplanırken Konuşma Sınavı %25, Yazma Sınavı %25, Okuma Sınavı %20, Dinleme Sınavı %20 ve Dil Kullanımı Sınavı %10 ağırlığa sahiptir. Öğrencilerin performansa dayalı olarak Konuşma sınavında değerlendirilen konuşma becerileri; içerik, akıcılık, telaffuz, dil kullanımı gibi alt konuşma boyutlarında gözlenmektedir. Bu boyutlar program hedeflerinde de yer almakta ve haftalık ders izlencesindeki etkinliklerde ve ders kitabı içeriğinde de yer bulmaktadır. Bu hedeflere ulaşan öğrencilerin hangi kritik davranışları göstermesi gerektiği Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı B2 düzeyi dil davranışları temel alınarak ayrıntılı olarak betimlenmiş ve konuşma sınavı rubriğinde bu betimlemelere yer verilmiştir. Araştırmada değerlendirilen Dinleme Konuşma dersi programının konuşma hedeflerine öğrencilerin ulaşma düzeylerini tespit etmek amacıyla, program sonunda yapılmış olan konuşma sınavının sonuçları sayısal olarak incelenmiştir. Konuşma sınavının amacına ve yöntemine Dinleme-Konuşma zümresi tarafından, Güz Dönemi ders hedefleri, içeriği ve yöntemleri göz önünde bulundurularak yapılan çalışmalarla karar verilmektedir.

Program sonundaki konuşma sınavı öğrencilerin, onlara *sunulmuş bir ifadeye katılıp katılmadıklarını sebepler sunarak açıklamaları* üzerinedir. Öğrencilere sunulan ifadelerin tamamı aşına oldukları konulardan ve ders içinde yer alan temalar bağlamında seçilmiştir. Bu sınavda da konuşmaya başlamadan düşünmeleri için süre

verilmiştir. Sınavda öğrenci performansları iki farklı öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiş ve program kazanımları göz önünde bulundurularak hazırlanmış olan konuşma sınavı rubriğini kullanmışlardır. Sınavda kullanılacak olan rubriği öğrencilerin daha iyi kavramaları ve kendilerinden beklenen hedef davranışları daha etkin bir şekilde gösterebilmeleri için ders içi uygulamalarda akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesi yapılarak, provalardaki konuşmaları rubrik kullanılarak değerlendirilmiştir (bu değerlendirme öğretim amaçlıdır, resmî notlarını etkilememektedir). Bu dersler sırasında öğrencilerin konuşma performanslarına yönelik olarak ürettikleri içerik, akıcılık, telaffuz ve dil kullanımları açısından geri bildirimler verilmiştir. Ders içindeki çalışmalar, programın kazanımlarıyla ve dolayısıyla kullanılan değerlendirme ölçeğindeki konuşma becerisine dair kazanımlara karşılık gelmektedir. Öğrenciler söz konusu haftalarda bir ifadeye karşı aynı ya da farklı görüşte olma üzerine bireysel olarak ve grup halinde etkinlikler yapmışlardır.

Sınav programı YDYO Ölçme Değerlendirme Ofisi tarafından hazırlanarak, her sınıfın sınav gün, saat ve yerleri ve bu sınavlarda görev alacak öğretim elemanları ve sınavda ihtiyaç duyulan bilgisayar ve projeksiyon donanımına sahip sınav salonları belirlenmiştir. İngilizce Hazırlık sınıflarının Konuşma Sınavları üç gün boyunca sürmektedir. Araştırmada incelenen sınav, her bir günde iki sınıfın sınavının aynı anda farklı dersliklerde uygulanması şeklinde yürütülmüştür. Underhill'in (2004) de ortaya koymuş olduğu üzere sınav salonunun tercihi ve sıraların yerleşimi, sınav atmosferinde büyük fark yaratmaktadır. Sınav salonunun sessiz ve rahatsızlık verebilecek dış etkenlerden uzak olması, öğrencide sınav sırasında sınavına ve performansına yüksek öncelik verildiği duygusu uyandıracak ve dikkatinin dağılmasının ve özgüveninin düşmesinin önüne geçecektir. Aynı zamanda sınavın öğretim programının sıradan bir parçası olan, bilinen bir sınıf ortamında yapılması gerekmektedir. Öğrencinin konuşma sırasında öğretmen masasından ya da tahtadan yeterli uzaklıkta oturması, öğretmen tarafından sorgulanıyor olma duygusunu azaltacaktır. Bu şartların göz önünde bulundurulduğu bir ortamda sınavlar yürütülmüştür.

- *Öğretim elemanları:* Altı sınıfın her birinin konuşma sınavı üçer öğretim elemanı tarafından yürütülmüştür. C kurları sınıflarının konuşma sınavlarında iki değerlendirici ve bir sınav yürütücü öğretim elemanı görev almıştır fakat

aynı zamanda anadili İngilizce olan bir öğretim elemanı gözlem yapmak ve sınav sonunda öğrencilere verilen anında geri bildirimlere katkıda bulunmak üzere sınav salonunda bulunmuştur. Konuşma sınavında öğrencinin performansına not veren iki öğretim elemanı o sınıfın dersine girmeyen kişilerden oluşmaktadır. Konuşma sınavlarında öznellik notlandırmadaki önemli bir problem olduğundan bunun için yaygın bir çözüm çok sayıda değerlendiricinin olmasıdır ve genellikle iki değerlendiricinin not ortalaması alınır (Coombe vd., 2007). Değerlendirici sayısı daha da artarsa, sonuçların kıyas edilebilirliği ve bu öğretim elemanlarının hepsinin konuşma becerisini değerlendirmeye özgü deneyim ve bilgi sahibi olan kişilerden oluşması zorlaşmaktadır, iyi bir öğretmen her zaman iyi bir değerlendirici olmayabilmektedir (Underhill, 2004). C sınıfları konuşma sınavı değerlendiricileri öncelikli olarak, uzun yıllardır bu dersi vermekte olan ve/veya konuşma sınavlarında çok defa görev almış olan öğretim elemanları arasından seçilmektedir. Diğer yandan, üzerine iyi çalışılmış bir rubrik kullanılmasına ya da yapılan diğer tüm hazırlıklara rağmen, konuşma becerilerini değerlendirmede başka riskler de ortaya çıkmaktadır. Değerlendiriciler o sınıftaki hiçbir öğrenciyi tanımasalar da bir öğrenciyi, aynı sınıf içindeki diğer öğrencilerle kıyaslama ya da bir sınıfı diğer bir sınıfla kıyasla eğilimde olabilmektedir (Underhill, 2004). Diğer değerlendiricinin etkisi altında kalınmasını önleme ve nesnelliği koruma amacıyla, değerlendiriciler sınavın gerçekleştirileceği sınıfta birbirlerinin notlarını görmeyecek şekilde bir oturma düzeninde konumlanmışlardır. Sadece sınavın başlangıcında notlandırma standardı oluşturmak için ilk 3 öğrenciye verdikleri notları karşılaştırmaktadırlar. Bu uzlaş paylaşımı her bir puana karşılık gelen betimlemeyi iki değerlendiricinin de aynı şekilde anlayıp yorumlaması açısından önemlidir (Brown, Iwashita ve McNamara, 2005). Öğrencilerin konuşması boyunca rubriği takip ederek dinledikleri performansla uygun notları belirleme ve sınav sonunda rubriği temel alarak her bir kriterdeki performansları ile ilgili olarak, öğrenciye notunu belirtmeksizin, anında sözlü geri bildirim vermek üzere not tutmakla sorumludur. Öğrenci, konuşması sonunda tam olarak göstermiş olduğu dil becerileri veya yapmış olduğu dikkate değer hatalar konusunda o anda bilgilendirilmektedir. Ayrıca her bir sınıftaki

değerlendiricilerin öğrenci ismi olmaksızın not aldığı belirgin telaffuz, kelime kullanımı ve dil bilgisi kullanımı hataları da sınav sonrasında bir araya getirilerek, sınav haftasından sonraki ilk ders haftasında Dinleme-Konuşma dersi öğretmenleri tarafından sınıf içinde paylaşılmaktadır. Sınav sonunda her iki değerlendiricinin 15 puan üzerinden not ortalaması alınır. Fakat değerlendirici notları karşılaştırılırken, herhangi vermiş oldukları bir notta aralarındaki fark 3 puan üzerindeyse, ortalama almak için üçüncü bir değerlendiricinin de sınav ses kaydını dinleyerek not vermesini beklerler. Çünkü adil ve anlamlı bir sınav yapmak için değerlendiricilerin nitelik kontrol yöntemlerine bakılması gerekmektedir. Her iki değerlendiricinin arasındaki uzlaşma ve ayrışma miktarı önemlidir, bunu tespit etmek için de notlarının kıyaslanması gerekmektedir (Brown, Iwashita ve McNamara, 2005). Son olarak mevcut araştırmada incelenen programda notlandırma 100'lük sistemde yapıldığından verilen not 100 puan üzerinden bir nota dönüştürülür ve bu süreçte notların kusurları tam sayılara yuvarlanmaz. Tüm notlar not çizelgesine geçirilir. Sınavı yürüten öğretim elemanı, ilgili sınıfın dersine giren bir öğretmendir ve konuşma sınavı boyunca not vermeyerek, sadece sınavın yürütülmesinden ve öğrenciyi konuşmak için teşvik etmekten sorumludur. Bu öğretim elemanının, kimlik kontrolü yaparak imza alma, sınav sorusunun bulunduğu sunuyu tahtaya yansıtma, öğrenciye gerekli (önceden belirlenmiş yazılı bir metin olan) açıklamaları yapma, sınav sorularını yöneltme ve ses kaydı alma gibi görevleri vardır. Öğrencinin konuşması boyunca onun sözünü bölmez ve konuşmaz. Konuşma sınavının fazlaca uzun sürdüğü durumlarda öğrenci performanslarının düştüğü ve bunu takiben değerlendiricilerin de yorulduklarında notlarının hızla düştüğü bilinmektedir. Bu sebeple daha az sayıda ve kısa sınav tekniğinin kullanılması daha etkili olacaktır (Underhill, 2004). C kurları konuşma sınavlarında da bir öğrencinin konuşması için ayrılan süre ortalama 10 dakikadır. Ayrıca sınav yürütücü öğretim elemanı, değerlendiricilerin de görüşünü alarak, tüm bir sınav süresince iki ya da üç mola vermekle sorumludur, bu da yaklaşık olarak yedi ya da sekiz öğrenciden sonra kısa bir dinlenme arası verilmesi anlamına gelmektedir.

- *Öğrenciler:* Sınav başlamadan önce tüm öğrenciler sınıfa alınarak sınavla ilgili genel kurallar tekrar hatırlatılmış ve sınavın nasıl yürütüleceği açıklanmıştır.

Sonrasında tüm öğrenciler sınıf dışına alınmış ve sınıf listesi sırasına göre sınıfa tek tek çağırılarak sınava alınmışlardır. Öğrenci sınıfa alındıktan sonra kimlik kontrolü yapılarak imzası alınmış ve tahtayı görebileceği mesafedeki tekli sıraya oturması için yönlendirilmiş ve kullanabilmesi için bir kâğıt ve kalem sağlanmıştır. Öğrenci hazır bulunduktan sonra sınav yürütücü tarafından ses kaydı başlatılarak sınavla ilgili açıklama okunmuş, öğrenciden yapması istenenler belirtilmiş, ekrana projeksiyon aracılığıyla öğrencinin aynı görüşte olup olmadığını açıklamasını istenen bir ifade yansıtılarak, öğrenciye düşünmesi için 2 dakika verilmiştir. Öğrenci konuşmaya hazırlık sürecinde isteğe bağlı olarak not alabilmiş ve yine isterse konuşurken notlarından faydalanmıştır. Sınav bitiminde öğrenciler, değerlendirici öğretim elemanlarından içerik, telaffuz, akıcılık ve dil kullanımı üzerine performansları hakkında geri bildirim almışlardır. Her bir öğrenci sınavdan sonraki haftalarda, sınav sonucu hakkında Öğrenci Bilgi Sistemi üzerinden bilgi edinmektedir.

Bu araştırmaya konu olan Dinleme-Konuşma dersinin seçilme nedenleri şu şekilde açıklanabilir;

- Dinleme-Konuşma dersini veren öğretim elemanları her akademik yıl öncesinde, yıl boyunca ve yıl sonunda gerçekleştirilen zümre toplantıları ile öğrenci ve öğretim elemanlarından alınan geri bildirimleri de göz önünde bulundurarak ders izlencesinde iyileştirmeye yönelik çalışmalar yürütmektedir. Ancak bu çalışmalar materyal geliştirme ve içerik düzenleme çalışmalarıyla sınırlı kalmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü 2023 yılına kadar İngilizce Hazırlık biriminde verilmekte olan bu ders programının, program geliştirme ve değerlendirme ilkelerine dayalı olarak bir değerlendirilmesi yapılmamıştır. Bu araştırmanın programı iyileştirme çalışmalarına da katkıda bulunacağı düşünülmektedir.
- C sınıfları öğretim programlarının düzenlenmesi konusunda, bu sınıflarda Hazırlık eğitimi almakta olan öğrencilerin bağlı bulundukları İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği Bölümleri öğretim elemanları ile geçmiş yıllarda yapılmış olan ihtiyaç analizi toplantılarında da bölümlerine devam eden öğrencilerin özellikle konuşma ve yazma becerilerinde zorluk yaşadığı tespit edilmiştir.

- Araştırmacı bu dersi, söz konusu kurumda C sınıfları düzeyinde geçmiş yıllarda birçok kez vermiştir. Deneyimlerine, sınıf gözlemlerine ve diğer öğretim elemanları ile yaptığı geçmiş görüşmelerine de dayalı olarak Dinleme-Konuşma dersinin özellikle konuşma boyutunda bazı öğrencilerin dersin hedeflerine ulaşmakta zorluk çektiğinin farkındadır.
- Araştırmada incelenen C sınıfları öğrencilerinin öğrenim görecekları bölümlerdeki derslerinin neredeyse tamamı İngilizce olarak verilmektedir. Bu nedenle bu öğrencilerin bölüm derslerine aktif ve etkili katılım sağlamalarında konuşma becerilerinin önemli bir yeri vardır. Ayrıca mezun olduklarında doğrudan İngilizce üzerine bir mesleği gerçekleştirecek olmaları doğrultusunda bir eğitim almaktadırlar. Dolayısıyla bu öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerindeki yetkinlikleri ve aldıkları bir yıllık yabancı dil hazırlık eğitiminin etkili olması büyük önem taşımaktadır. Bu durumda Hazırlık programlarının değerlendirilmesi ve sorunların tespit edilmesi, bu programların geliştirilmesine önemli katkı sağlayacaktır.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğini Sağlamada Araştırmacının Rolü

Araştırmacının, araştırmanın daha geçerli ve güvenilir hale getirilebilmesi için almaya çalıştığı bazı önlemler şunlardır:

- Okuyucuların kendi durumları ile araştırmada incelenen ortamın birbiriyle ne derece örtüştüğünü görebilmelerini sağlamak ve bu sayede araştırma bulgularının farklı durumlara aktarılabilirlik derecesinin ortaya çıkarılması amacıyla çalışmanın yürütüldüğü araştırma ortamı, katılımcılar, kullanılan yöntem ve işlemler detaylı olarak çalışma raporuna aktarılmıştır.
- Araştırmanın sonuçlarına ulaşılırken izlenen sürecin ve araştırma bulgularının incelenen gerçekliği doğru bir şekilde temsil ettiğinin kontrolü için araştırmanın veri kaynaklarında, veri ve veri elde etme konularında ve veri çeşitlemeye gidilmiştir. Öğrenciler, derse giren öğretim elemanları ve yöneticiler olmak üzere çoklu veri kaynakları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ve açık uçlu anketler, değerlendirme ölçekleri ile verilen sınav notları gibi çoklu veri toplama yöntemleri kullanılmıştır.

- Araştırmada nicel verilerin elde edildiği konuşma sınavında, konuşma rubriği kullanılarak öğrenci performanslarına verilen puanlar incelenmiş ve puanlayıcılar arasındaki güvenilirlik hesaplaması için Pearson Korelasyon Katsayısından faydalanılmıştır. İnceleme sonucunda iki puanlayıcının puanları arasında yüksek bir tutarlılık olduğu görülmüştür. Bu değerlere bakılarak işe koşulan konuşma rubriğinin güvenilir bir rubrik olduğu çıkarımı yapılmıştır.
- Araştırmacının hâli hazırda, uzun yıllardır araştırma katılımcıları ile aynı ortamda çalışmasının, araştırmaya konu olan Dinleme-Konuşma dersini daha önce birçok kez vermiş olmasının ve araştırılan konuyu yakından tanimasının çalışma grubunda yer alan öğrencilere yönelik empatik özelliklerini güçlendirdiği ve bu durumun da onları anlayabilmesinde kolaylık sağladığı düşünülmektedir. Araştırmacı, çalışma grubunda yer alan öğretim elemanları ve yöneticiler ile ortak bir söylem kullanmakta ayrıca katılımcıların kendine has üslup ve dillerini tanımaktadır. Bu da araştırmacının nitel veri analizi sırasında onların algılarını, ifadelerini, bakış açılarını daha iyi anlamasında ve yorumlamasında yardımcı olduğu düşünülmektedir.
- Araştırmacının, araştırma sahasında bir öğretim elemanı olması katılımcılar arasında bir önyargı oluşturmamıştır aksine araştırmacı katılımcılardan destekleyici bir tavır görmüştür. Bu süreçlerde, uzaktan ve ikinci elden bilgi toplanmamış ve sürecin yüz yüze yürütülmesi veri toplama aşamasında daha kontrollü ve rahat şartlar sağlamıştır. Katılımcıların özerkliğine saygı duyularak, veriler gönüllülük esaslarına dayalı olarak toplanmış; anket ve görüşmelerde Etik Kurul Onayı (Ek 1) çerçevesinde hazırlanan doğru ve tam olarak bilgilendirildikleri onam formu kullanılmıştır. Görüşme öncesinde, katılımcılarla görüşme soruları paylaşılmıştır. Katılımcıları yanlış yönlendirmemek ya da verdikleri bilgileri istismar etmemek için anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarında; araştırmacı, araştırmacı danışmanı, kurumu, iletişim bilgileri ve araştırmanın amacı hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara görüşmelerin transkriptlerini okuma olanağı verilmiştir. Cevaplarının sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı ayrıca ifade edilmiştir.
- Bununla birlikte araştırmacı veri toplama ve analizi sürecinde katılımcıların ne düşünebileceğine dair kişisel varsayımlarının bulguların doğruluğunu

etkilemesine izin vermemeye çalışmıştır. Araştırmada incelenmekte olan dersin planlanması ve uygulanmasının doğal sürecinde ya da katılımcıların görüşlerinde değişiklik yaratacak bir müdahalede bulunmamıştır. Araştırma bulgularının sadece sahadan toplanmış veriler olmasına dikkat edilmiş ve çalışma grubundaki bireylere etki etmeyecek şekilde davranmaya çalışmıştır. Bu doğrultuda onların bağımsız fikirlerini etkileyecek şekilde yargılayıcı ya da yönlendirici bir tavır içinde bulunmaktan kaçınılmıştır. Verilerin toplanmasında ve analizinde onların kendilerini güvende ve rahat hissetmeleri ve özgür bir şekilde cevap verebilmeleri için mahremiyetlerini koruyan önlemler alınmıştır. Bu çerçevede gerçek isimleri ve kimliklerini ortaya çıkarabilecek bazı detaylar sunulmamış, bulguların sunumunda isimlerin yerini Ö1, Ö2 gibi harf ve rakamlar almıştır. Ayrıca çalışma grubundaki öğretim elemanları ve yöneticilerin sayılarının az olmasından dolayı kimliklerini ortaya çıkaracak demografik özellikleri tamamen gizli tutulmuştur.

- Nitel verilerin analizi sırasında çeşitli tema ve başlıklar altında kategorileştirme yapılırken katılımcı teyidine gidilmiş, böylece araştırmacının o katılımcının aktardıklarından çıkarttığı anlam ile katılımcının düşünceleri arasında bir tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacı nitel verilerin analizinde, bir alan uzmanı ile bir araya gelerek bulgular ve yorumlarla ilgili olarak fikir paylaşımlarında bulunulmuştur. Araştırmanın her aşamada uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca nitel araştırmanın yoğun emekli bir bilişsel etkinlikler süreci olduğunu bilerek gerektiğinde meslektaşlarından da yardım istemiş ve gelen önerilere değer vermiştir.
- Araştırmacı, araştırma sürecinin tüm aşamalarında etik ilkeler doğrultusunda hareket etmeye çalışmış, çalışma öncesinde gerekli izinleri (EK 6) ilgili kurumlardan almıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamındaki alt problemlere ilişkin elde edilen nicel ve nitel bulgular ve bu bulguların yorumlanmasına dair bilgiler yer almaktadır.

4.1. Öğrencilerin Programın Konuşma Becerileri Hedef Davranışlarına Ulaşma Düzeyleri

Bu alt problemleri çözümlmek için, öğrencilerin programda hedeflenen konuşma becerilerini kullanmalarını ölçmeye yönelik hazırlanmış olan konuşma becerileri değerlendirme rubriği kullanılarak değerlendirilen konuşma sınavlarında aldıkları puanlar nicel veri olarak kullanılmıştır. Bu alt probleme yönelik olarak toplanan nicel veri sınava girmiş olan C sınıfları öğrencilerinin tamamından elde edilmiştir.

4.1.2. Konuşma sınavından elde edilen bilgiler. Program dâhilinde konuşma düzeyinde belirlenen kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek üzere öğrencilere dönem içinde ve dönem sonunda uygulanmış olan konuşma sınavları sonucunda öğrencilerin almış oldukları notlar detaylı olarak incelenmiştir. Öğrenci notlarının nicel analizi konuşma sınavı değerlendirme rubriğindeki konuşma becerileri kazanımlarına farklı boyutlarda ulaşılma düzeyleri üzerinden yapılmıştır. Buna göre veri analizinde her bir konuşma boyutu için iki değerlendiricinin verdiği notların ortalaması göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin tamamının toplam konuşma sınav notu ortalamasına bakılmış ve öğrencilerin ne kadarının, başarılı sayılabilmeleri için almaları gereken 70 puanın altında kaldığı, ne kadarının bu puanın üzerinde bir not aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca ayrı ayrı olarak notlandırılan konuşma boyutların her birinin ortalaması hesaplanmış böylece içerik, telaffuz, akıcılık ve dil kullanımı açısından öğrencilerin ne kadarının hangi boyutta başarılı ve başarısız olduğu ortaya çıkarılmıştır. Konuşma sınav sonuçlarının analiz edilmesiyle elde edilen bilgiler bu bölümde tablolar halinde sunulmuştur, bulguların karşılaştırılması ve yorumlanması yapılmıştır.

Buna göre Güz Dönemi sonunda yüz yüze yapılan konuşma sınavına altı farklı sınıftan toplam 134 İngilizce Öğretmenliği Bölümü ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencisi katılmıştır. Tablolar halinde sunulan verilerde öğrenciler isimleri belirtilmeden, Ö1, Ö2 gibi harf ve rakamlarla ifade edilmektedir. Değerlendirme ölçeğindeki her bir boyut için iki değerlendirici öğretim elemanının vermiş olduğu notlar ilgili başlık altında belirtilmiştir. Tabloda ayrıca 15 üzerinden ilk değerlendircinin (D1) notlarının toplamı, ikinci değerlendircinin (D2) notlarının toplamı ve her iki değerlendircinin verdiği notların 15 ve 100 üzerinden ortalaması yer almaktadır. Program sonunda uygulanan B2 düzeyindeki konuşma sınavı sonuçlarından elde edilen ham veri Ek 10'da sunulmuştur. Öğrencilerin içerik, telaffuz, akıcılık ve dil kullanımından almış oldukları notların toplamı onların konuşma sınavı notunu oluşturmaktadır. Tablo 3'te öğrencilerin ne kadarın konuşma becerileri hedef davranışlarını “başarılı” sayılacak derecede gösterdiği bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 3.

Dönem Sonu Konuşma Sınavı Notuna Göre Başarı Durumları

Başarı durumuna göre gruplar	Sayı (f)	Oran (%)	$\bar{X}$ (100 üzerinden)
70 puanın üzerindeki öğrenciler	64	48,76	
70 puanın altındaki öğrenciler	70	52,23	
Toplam	134	100	69

Tablo 3'te görüleceği üzere toplam 134 öğrenciden %48'ine denk düşen 64 tanesinin hedeflenen konuşma becerilerindeki ortalama başarılarının 70 puanın üstünde olduğu görülmektedir. Geriye kalan %52'lik bir grup olan 70 öğrencinin konuşma sınav notunun ise 70 puanın altında kaldığı tespit edilmiştir. Hedef konuşma davranışlarını göstermiş olan grup ile bu davranışları gösterememiş öğrencilerin oranının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durumda, bu konuşma sınavına giren öğrencilerin yarıya yakınının başarılı olmuş olduğu söylenebilir. Buna göre başarı notunun 100 üzerinden 70 olduğu sınava giren toplam 134 öğrencinin not ortalamasının 100 üzerinden 69 olduğu görülmektedir. Sınava katılan tüm öğrenciler ele alındığında ise, öğrencilerin ortalama başarı durumunun geçme puanına çok yakın olduğu fakat

başarılı sayılmaları için gerekli olan puana genel ortalama ulaşılamadığı söylenebilir.

Öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını anlamamızda “konuşma sınavı notu” ne kadar önemliyse “içerik”, “telaffuz”, “akıcılık” ve “dil kullanımı” bölümlerinden aldıkları notların ayrı ayrı incelenmesi de bir o kadar önemlidir. Öğrencilerin “içerik” bölümünde 5 üzerinden en az 4, telaffuz bölümünde 3 üzerinden en az 2, akıcılık bölümünde 3 üzerinden en az 2 ve dil kullanımı bölümünde 4 üzerinden en az 3 puan almış olması onların bu alanlardaki hedef davranışları sergileyebilmiş olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin içerik, telaffuz, akıcılık ve dil kullanımındaki ortalama başarı durumlarına dair bilgiler Tablo 4’te sunulmuş; her bir bölümdeki başarılı ve başarısız öğrencilerin sayıları ve oranlarına ise Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Dönem Sonu Konuşma Sınavı Alt Boyutlarına Göre Öğrencilerin Başarı Durumları

	İçerik	Telaffuz	Akıcılık	Dil Kullanımı
Başarı Puanı (Rubrik üzerinde)	4	2	2	3
$\bar{X}$ (Rubrik üzerinde)	3,04	2,55	2,28	2,45
$\bar{X}$ (100 puan üzerinden)	60,8	85	76	61,25

Tablo 4’te görüleceği üzere *içerik* boyutunda en az 4 puan almış bir öğrenci başarılı olarak kabul edilmektedir ve içerik yönünden hedeflenmiş davranışları göstermiş olduğu anlaşılabılır. İçerikle ilgili ortalamanın 3,04 olduğu ve bu puanın geçer notun altında olduğu görülmektedir. Bu puan 100 üzerinden 60,8 puana karşılık gelmektedir. *Telaffuz* boyutunda belirtilen sınav sonuçlarına göre ise öğrencilerin 2,55 ortalama sahip olup bu sonucun geçer notun üzerinde olduğu gözlenmektedir. Bu puan, 100 üzerinden 85’e karşılık gelmektedir. *Akıcılık* boyutunda Tablo 4’te sunulan bilgilere bakıldığında 2,28 not ortalamasının geçer notun üzerinde olduğu görülmektedir. Bu puan, 100 üzerinden 76 puana karşılık gelmektedir. Bu bilgiler, akıcılık boyutunda istenen başarıya ortalama olarak ulaşıldığını göstermektedir. Tablo 4’te sunulduğu üzere, *dil kullanımı* boyutundaki sonuçlarının 2,45 ortalaması geçer notun altındadır ve bu puan 100 üzerinden 61,25 puana karşılık gelmektedir.

Özetle, sınav notlarının ortalaması *içerik* boyutunda %60,8 ve *dil kullanımı* boyutlarında %61,25 şeklinde birbirine yakın çıkan ortalamalar ortaya çıkarmaktadır. Diğer yandan, öğrencilerin *akıcılık* ve *telaffuz* boyutlarındaki ortalama puanlarının 70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Sınav sonuçlarına göre farklı konuşma boyutlarına göre öğrencilerin başarı ve başarısız olan öğrencilerin oranları ise Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Dönem Sonu Konuşma Sınavı Alt Boyutlarında Başarılı ve Başarısız Öğrenciler

n=134	İçerik		Telaffuz		Akıcılık		Dil Kullanımı	
	Sayı (f)	Oran (%)	Sayı (f)	Oran (%)	Sayı (f)	Oran (%)	Sayı (f)	Oran (%)
Başarılı	71	53	123	92	121	90	91	68
Başarısız	63	47	11	8	13	10	43	32

Tablo 5'te, sınava katılmış olan 134 öğrencinin farklı konuşma alt boyutlarındaki başarı durumlarına dair bulgular gösterilmiştir. Öğrenciler söz konusu boyutta geçer not almış olma ya da olmama durumlarına göre başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmişlerdir. Buna göre, *içerik* boyutunda başarılı olmuş 71 öğrenci, sınava girmiş öğrencilerin %63'ünü oluşturmakta iken, başarı gösterememiş olan 63 öğrenci toplam öğrenci sayısının %47'sini meydana getirmektedir. *Telaffuz* boyutunda ise başarılı öğrenci sayısı 123'tür ve bu sayı toplam öğrenci sayısının %92'sini oluşturmaktadır. Başarısız öğrenci sayısı ise 11'dir. Bu sonuç sınava giren öğrencilerin %8'ine karşılık gelmektedir. *Akıcılık* boyutu incelendiğinde, 121 başarılı ve 13 başarısız öğrenci olduğu görülmektedir. Bu sayılar başarılı öğrencilerin sayısının %90'ına, başarısız olanların sayısının %10'una denk düşmektedir. Son olarak *dil kullanımı* boyutunda başarılı olanların oranı %68 (91 öğrenci), başarısız olanların oranı %32'dir (43 öğrenci). Buradan yola çıkılarak öğrencilerin en başarılı olduğu alanlar sırasıyla %92 ve %90 başarı göstermiş oldukları *telaffuz* ve *akıcılık* alanları olurken, en düşük başarının gösterilmiş olduğu alanların ise sırasıyla *dil kullanımı* (%68) ve *içerik* (%53) olduğu gözlenmiştir.

4.2. Öğrencilerin Programın Konuşma Becerileri Hedeflerine Ulaşımına Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin Dinleme-Konuşma dersinin konuşma becerileri hedeflerine ulaşımına yönelik yaşadıkları problemlere dair görüşleri açık uçlu sorulardan oluşan öğrenci anketi yoluyla elde edilerek analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen veriler *ders hedeflerine, ders içeriğine ve araç-gereçlerine, ders yöntem ve tekniklerine, konuşma becerilerinin değerlendirilmesine ve duyuşsal etkenlere* yönelik temalar ve her bir temaya ait kodlar belirlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bilgiler tablolar şeklinde tanımlanmaya çalışılmıştır.

4.2.1. Ders hedeflerinin ihtiyaçlara uygunluğu. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar analiz edildiğinde dersin kazandırmak istediği konuşma becerilerinin ihtiyaçlarına uygunluğu açısından “ihtiyaçlara uygunluk” temasının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu tema altında yoğunluk sırasına göre “iletişim”, “akademik hayat ve iş hayatı” ve “kapsam ve seviye” kodlarının çıktığı gözlenmiştir. Öğrenci görüşlerinin analizinden elde edilen kodlar ve frekanslarına dair bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Ders Hedeflerinin İhtiyaçlara Uygunluğu (n: 25)

Tema	Kod	Sayı (f)	Oran (%)
Öğrenci İhtiyaçları	iletişim	12	48
	akademik hayat ve iş hayatı	10	40
	kapsam ve seviye	10	40

Görüşlerine başvurulmuş öğrencilerin hemen hemen hepsinin (%96) verdiği bilgilerden yola çıkılarak Dinleme-Konuşma dersinin ihtiyaçlarına uygun beceriler kazandırdığı ve konuşma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerin Tablo 6’da görüldüğü üzere, %48’inin dersin daha etkili iletişim kurabilmek için ihtiyaç duydukları konuşma becerilerini geliştirmekte olduğu gözlenmektedir.

Öğrencilerin %40’ı ders programı hedeflerinin akademik hayata ve iş hayatına yönelik ihtiyaçlarına uygun olduğunu ifade etmiştir. Ders programı hedeflerinin uygunluğu

konusunda öğrencilerin %40'ı ise dersin kapsam ve seviyesi bakımından uygun bulmuş olduğu gözlenmektedir. Diğer yandan bir öğrenci ise ders programı hedeflerinin seviye açısından zorluğunun bahsettiği gözlenmiştir. Aşağıda, her bir koda dair öğrenci görüşleri ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. “iletişim” kodu doğrultusunda görüşlerin paylaşıldığı bazı öğrenci cevapları şu şekildedir:

“Gayet uygun olduğunu düşünüyorum; benim *akıcı* ve *daha fazla kelime ile daha çok insana ulaşma* hem onları anlayabilme hem de kendimi anlatabilmem açısından.” (Ö9),
 “Fikirlerimizi toparlayıp *kendimizi ifade etmemiz için* uygun olduğunu düşünüyorum.” (Ö22),
 “Akıcı bir şekilde İngilizce konuşmak ve bunu gayet iyi bir şekilde yapabiliyoruz.” (Ö21),
 “...kullanacağımız ses tonuna, ironi yapıyorsak, kelimeyi vurguluyorsak vs. ders içinde görüp pratiğini yapıyoruz. Yeterli ve beceri kattığını düşünüyorum.” (Ö14),
 “Bir dil öğrenirken gramerini bilmek, kelime dağarcığını geliştirmek önemlidir ama bunlardan bence çok daha önemli olan şey o dili günlük hayatımızda kullanabiliyor olmamız. Tabi ki bu da konuşmayı gerektiriyor. Bu ders kesinlikle ihtiyaçlara yönelik. Ayrıca dinleme yaparken doğru okunuşlarını bilmediğimiz kelimelerin nasıl doğru söylenebildiğini öğreniyoruz.” (Ö24),
 “...üniversiteden önce gördüğümüz eğitim genellikle yazma ve okumaya dayalı. Bu alanda bizi geliştirmek için materyaller yararlı.” (Ö12),
 “Genel ihtiyacın akıcı ve hatasız konuşma olduğunu ve dersin de bunu sağlamaya çalıştığını düşünüyorum. Fikir belirtme, kendini ifade etme yönünden de bizi geliştirmeye çalışıyor.” (Ö18).

Öğrencilerin Dinleme-Konuşma dersinin ihtiyaç duydukları konuşma hedeflerine uygunluğunu özellikle, *dersin iletişim odaklı* bir şekilde yürütülmesi ile ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır. Bunun sebepleri arasında;

- Öğrencilerin insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilme istekleri olduğu görülmektedir,
- İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik bir deneyim kazanmamış olmaları nedeniyle, bu ders sayesinde bu alandaki eksiklerini tamamlamayı hedeflemektedirler.
- Kelime ve dilbilgisinin öneminin de farkında olarak, bu bilgileri konuşurken kullanabilmenin daha önemli olduğuna işaret etmektedirler.
- Dinleme-Konuşma dersinin, kendilerini konuşurken daha iyi ifade edebilmelerinde, fikir geliştirebilme ve aktarabilmelerinde, dinleme ve anlama becerisi, kelime bilgisi, akıcılık ve telaffuz, ses tonu, vurgu gibi alanlarda gelişmelerinde, ders hedeflerinin ihtiyaçlarını karşılamakta olduğunu dile getirmektedirler.

“Akademik hayat ve iş hayatı” kodu doğrultusunda görüşlerin paylaşıldığı bazı öğrenci cevapları ise şu şekilde örneklendirilebilir:

“Dinleme-Konuşma dersinin bana kazandırdığı yetenek kesinlikle önemli. Dinleme konuşma etkinliğini iş hayatında kullanmak istediğimden ötürü benim ihtiyaçlarımı karşılıyor.” (Ö13),

“Günlük hayat konuşmasından ziyade, akademik bir lisan oluşturmaya, yeni *akademik kelimeler* kazandırması ve uzun metinleri dinlenip anlaşılmasını sağlamaktadır ki bu da kişiye verilebilecek en iyi kabiliyetlerdendir.” (Ö4),

“Dersin ihtiyaçlarımıza uygun planlandığını düşünüyorum. Gerek *günlük* gerek *akademik konuşma* olarak yeterince pratik yapıyoruz.” (Ö10),

“Dil yeterlilik sınavlarına girecek olanlar için iyi bir fırsat olduğunu düşünüyorum. Okul hayatımızın devamında bize fayda sağlayacağını düşünüyorum.” (Ö11),

“Bölümlerimiz kendimizi *ifade etme* ve başkalarıyla *iletişim kurma* odaklı olduğu için, konuşma becerilerini elde etmemizin bizim için uygun olduğunu düşünüyorum.” (Ö20),

“Uygun olduğunu düşünüyorum çünkü derslerde hem *günlük* konularda hem *akademik* konularda hem de başkalarının hakkında çok fazla şey öğrenip kullanıyoruz ve bu da ihtiyaçlarımızı karşılıyor.” (Ö25).

Yukarıda örnekleri verilen öğrenci görüşlerinin %40’ında, dersin kazandırmak istediği konuşma becerilerinin, öğrencilerin akademik hayatlarında ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri beceriler olduğu yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Söz gelimi, öğrenciler Dinleme-Konuşma dersinin akademik dil gelişimine katkıda bulunduğunu, bu bağlamda konuşma ve dinleme uygulamalarını faydalı bulduklarını dile getirmektedir. Yine, İngilizce Hazırlık eğitimlerini tamamladıktan sonra devam edecekleri lisans eğitimlerinin yanı sıra mezun olduktan sonra iş hayatında ihtiyaç duyacakları becerilerin kazandırıldığını düşünmektedirler. Ders kapsam ve seviyesinin hedeflere uygunluğu konusunda ise bazı öğrenciler düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“*İleri seviyede* bir İngilizce konuşulduğundan dolayı ihtiyaçlarımızı karşılıyor.” (Ö6),

“Bölüme göre konuşmam *gereken dil düzeyinde* olmamız isteniyor yani tam da olması gerektiği gibi.” (Ö7),

“Şu an aldığım Dinleme Konuşma dersi ileri seviyede bana katkı sağlayacak derecede *kapsamlı*, bundan dolayı *ihtiyaçlarımı* rahatlıkla karşılayacağını ve eksikliklerimi gidereceğini düşünüyorum.” (Ö15),

“Yeterince uygun. Dersin kendisi zaten yeterli iken öğretmenimizin fazladan yaptırdığı etkinlikler ve sunduğu çaba elbette daha yardımcı oluyor.” (Ö16),

“Bu dersle tabi ki birçok konu hakkında dinleme ve konuşma yapıyoruz.” (Ö23),

“Yetersiz bir tarafı olduğunu düşünmüyorum. Hazırlık eğitiminin amacına *yeterli* bir eğitim alıyoruz.” (Ö17).

Buna göre, bu kod altında öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, ders içeriğinin ve düzey zorluğunun, öğrencilerin kazanmaya ihtiyaç duydukları konuşma hedefleri kapsamında dersin hem günlük hem akademik konu ve dil becerilerine yönelik olmasının, derste yeterince dinleme ve konuşma pratiği yapabilme ihtiyaçlarına uygun buldukları ve bu niteliklere Hazırlık eğitimleri sonrasında devam edecekleri lisans programlarında da ihtiyaç duyacakları düşüncelerine uygun olduğu gözlenmektedir.

Ancak ders kapsamında hedeflenen konuşma becerileri hedeflerinin öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmadığını belirten bir görüş tespit edilmiştir. Ö1 kodlu öğrenci,

“Lisedeyken üniversite sınavına çalışmaktan bu gibi etkinlikler hiç yapmadım. Okulumuzda da bunu destekleyen bir program yoktu. O yüzden şu anda fazlasıyla *yetersiz olduğumu* düşünüyorum. Buranın seviyesi bana biraz da olsa yüksek olduğunu düşünüyorum. Ve bu yetersizlikle konuşamıyorum.”

ifadesi çerçevesinde hazırbulunuşluk düzeyinden dolayı ve İngilizce konuşma becerisini geliştirmeye ilişkin öğrenme deneyimlerine sahip olmadığı için, dersin konuşma hedeflerini kendi düzeyine göre yüksek bulmaktadır ve dersin konuşma hedeflerine ulaşabilmesi için kendini yetersiz olduğunu düşündüğü gözlemlenmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin hemen hemen tamamına yakını Dinleme-Konuşma ders programının kazandırmayı hedeflediği konuşma becerilerinin ihtiyaçlarına yönelik olarak uygunluğuna vurgu yapmaktadırlar. İletişim becerilerini geliştirme, yeni fikirler üretebilme, düşüncelerini uygun kelimeler ve dil yapıları seçerek, anlaşılır ve akıcı bir şekilde aktarabilmenin önemine değinmektedirler. Bununla birlikte, derste kazandırılmak istenen konuşma becerilerinin bölümlerinin beklentilerine, akademik hayatlarına ve iş hayatlarına uygun olduğunu da dile getirmektedirler.

4.2.2. Ders içeriği, süresi ve materyaller. Dinleme-Konuşma dersinin içeriğine, süresine ve derste kullanılan materyal ve araç-gereçlerin etkililiğine ilişkin temalar belirlenmiştir. Ders içeriği teması altında "içerik çeşitliliği", "kelime ve dilbilgisi" ve "akıcılık ve telaffuz" kodları, Ders süresi teması altında "haftalık konuşma dersi saati" ve "bir ders süresi" kodları ortaya çıkmıştır. Materyal ve araç-gereçler teması altında ise "materyaller" ve "teknoloji" kodları belirlenmiştir.

Tablo 7.

Ders İçeriği, Süresi ve Materyallerin Uygunluğuna Yönelik Öğrencilerin Görüşleri (n: 25)

Tema	Kod	Sayı (f)	Oran (%)
Materyal ve araç-gereçler	materyaller	17	68
	teknoloji	5	20
Ders içeriği	içerik çeşitliliği	13	52
	kelime ve dilbilgisi	2	8
	akıcılık ve telaffuz	1	4
Ders süresi	haftalık konuşma dersi saati	7	28
	bir ders süresi	2	8

Tablo 7’de görüldüğü üzere materyal ve araç-gereçler teması altında öğrencilerin verdiği cevapların materyal ve teknoloji olmak üzere iki kod altında çözümlenebileceği düşünülmüştür. Materyal, kodu altında ders kitapları, videolar, dinleme kayıtları ve çalışma kağıtları tanımlanmıştır. Öğrencilerin %68’inin kullanılan materyal ve araç-gereçlerin Dinleme-Konuşma dersinin hedeflerini gerçekleştirmeye uygun olduğunu ve konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda örnek olarak sunulabilecek öğrenci cevapları şu şekildedir:

“Kullandığımız kaynakların konuşma açısından yararlı olduğunu düşünüyorum. Kitaptaki etkinlikler günlük hayatla ilişkili olduğu için konuşmalarda söyleyecek daha fazla şey bulabildiğimizi ve bunun da özgüvenimizi arttırarak derse katılımımızı olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.” (Ö11),

“Ders kitabı, önerilen sayfalar ve paylaşılan dosyalar dersin işleyişine oldukça katkı sağlamaktadır. Kitabın içindeki etkinlikler her türlü kabiliyete hitap ettiği için öğrenim konusunda etkilidir.” (Ö4),

“Derslerin ekstra kaynaklara ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum. Kitabımız bizim gerekli olan ihtiyaçlarımızı karşılamaya yetiyor tabi bunun dışında hocalarımızın da ek desteği de faydalı oluyor.” (Ö7),

“Ders kaynağının yani kitabın uygun olduğunu düşünüyorum. Gayet eğlenceli ve farklı farklı etkinlikleri var. Bizi konuşmaya iten ve pratik yaptıkça geliştiren bir kaynak.” (Ö18),

“Derste kullandığımız kitap çeşitli konular içermekte, bu yüzden dinleme ve konuşma dersi için etkinlik konularını arttırıyor. Bu da dersin eğlenceli ve öğretici geçmesini sağlıyor.” (Ö20),

“Kitapta uzun ve yapı olarak gelişmiş İngilizce metinler var ve ayrıca aksan farkı olan metinler de var. Bir sürü yeni yapı ve aksan keşfediyoruz.” (Ö21),

“Derslerde kullanılan materyaller gayet yeterli ayrıca diğer derslerde de hocaların ders anlatışı yabancı dilde gerçekleşiyor. Gösterilen bu ayrı bir özenle öğrencilerin dil eğitimine katkıda bulunuyor. Ayrıca sınıf saatleri dışında yabancı dilde konuşma kulübü var.” (Ö12).

Özellikle ders kitabının katkısı, öne çıkan bir düşünce olarak görülmektedir. Ders kitabının içeriğinin uygunluğu, konu çeşitliliğinin bulunması, içeriğin günlük hayatla

ilgili konuları da kapsamasının ve kitaptaki çalışmaların ve teknoloji kullanımının katkısı üzerine görüşler öğrenci cevaplarında öne çıkmıştır. Bunun yanı sıra ders öğretmeninin sunduğu ekstra kaynakların da konuşma becerilerini, kelime haznesini, özgüvenlerini geliştirmede ve derse katılımlarını arttırmada faydalı olduğu ifade edilmektedir.

Bu tema altında tanımlanan bir diğer kod derslerde teknolojinin kullanımı üzerinedir. Teknoloji kapsamında bilgisayar, projeksiyon, ses sistemlerinin yanı sıra bu teknolojilerin İnternetle bağlantılı biçimde kullanımı sorgulanmıştır. Öğrenciler, derslerde teknoloji kullanımının hedeflere ulaşabilme kapsamında konuşma becerilerini geliştirdiğini ve öğrenme sürecine önemli katkı sağladığını düşünmektedirler. Bazı öğrenci cevaplarında bu yönde görüşler şu şekilde ortaya çıkmıştır:

“Teknolojinin de sayesinde hedefleri yerine getirebildiğimizi düşünüyorum. Bu derste teknolojiye *online*’a uygun kitaplarımız, istediğimiz gruplardan her öğrenciye iletme, soru sorup anında dönüt alıp verebiliyoruz.” (Ö9),

“Kullandığımız kitabın bilgisayar formatında da işlenmesi çok büyük yarar sağlıyor.” (Ö14),

“Araç ve gereç olarak kitap ve bilgisayarın yeterli olduğunu düşünüyorum.” (Ö17).

Öğrencilerin görüşlerine göre bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi gibi sınıf donanımlarının, ders kitabının tahta yazılımı gibi teknolojik kaynakların ve çevrimiçi uygulamaların derslerde ve ders dışında kullanılması olumlu değerlendirilmiş ve konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Öte yandan öğrencilerin çoğunluğu materyal ve araç-gereçlerin konuşma hedeflerini gerçekleştirmeye uygun olduğunu düşünse de bir öğrenci derste kullanılan materyallerin yetersizliğine yönelik uygun olmaması yönünde, derslerde kullanılan araç-gereçlerin ve konuşmaya teşvik edecek öğretim materyallerin yetersizliğine değinmekte olduğu ve bir diğer öğrencinin ise sınıflarda kullanılan bilgisayarların teknik olarak yetersizliği konusunda şikâyetlerinin olduğu saptanmış olup bunlar şöyledir:

“Projektör, tahta, gibi malzemeler yeterli olabilir fakat bilgisayarlar cidden yetersiz düzeyde. Aktiviteler yaparken çoğu zaman sıkıntı çıkıyor. Materyaller çok yetersiz.” (Ö2),

“Bazı konularda yetersiz kaldığını düşünüyorum. Konuşma kısmı için kaynak az, konu dağılımının da etkili olduğunu düşünüyorum.” (Ö6).

Tablo 7’de sunulduğu üzere, ders içeriğinin etkililiğine dair bu tema altında yer alan cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin %52’sinin dersin içerik yönünden etkili olmasını içerik çeşitliliği ve zenginliği ile ilişkilendirdiği ortaya çıkmıştır:

“Etkili olduğunu düşünüyorum. Hocamızla ve arkadaşlarımızla *birçok başlık hakkında* konuşma şansı buluyoruz. Bu da ister istemez becerilerimizi geliştiriyor.” (Ö10),
 “Derste birçok farklı lehçeye sahip kişilerin konuşmalarını dinliyoruz. Böylece İngilizcenin *farklı kullanım şekillerinde* alışkanlık kazanıyoruz. Derste kullanılan materyaller yeterli.” (Ö12),
 “Büyük bir etkiye sahip olduğunu düşünüyorum. Çünkü dinleme-konuşma birbiri ile bütün iki kategori ve tamamlayıcı görevinde. Ders içeriklerinin gerçekten verimli ve *gelişim odaklı* olduğunu düşünüyorum.” (Ö15),
 “Hem sınavlara yönelik provalar yapılmasını hem de günlük hayatla ilgili konuşma çalışmalarının yapılmasını uygun ve yeterli buluyorum hem akademik hem sosyal kullanım çalışmalarının yapılması becerilerimi artırıyor.” (Ö19).
 “Herhangi bir eksik görmüyorum çünkü basitten başlayıp yavaşça zora ilerliyoruz.” (Ö14),
 “Yeterli olduğunu düşünüyorum. Yeterli kelimeyi kazandırıyor ve öğretiyor.” (Ö9).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere, derslerde yapılan etkinliklerde *çok sayıda farklı konu* üzerine konuşma şansı bulmaları, dinleme-konuşma etkinliklerinde farklı aksanlar ve kullanımlarla karşılaşarak aşinalık kazanmaları, *materyal çeşitliliği ve ders içeriğinin gelişim odaklı olması* gibi sebeplerin konuşma becerilerini geliştirmesi açısından dersin etkili olduğunun düşünülmesinde rol oynamakta olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan öğrenci cevaplarının %12’sinde ders içeriğinin yeterli veya uygun olmadığına dair görüşlerin ortaya çıktığı gözlenmekte olup bunlar aşağıda tanımlanmaya çalışılmıştır:

Bu doğrultuda bazı öğrenci görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir: “Derste daha çok akademik olarak ve *günlük* hayatla ilgili daha az olduğunu düşünüyorum. Konuşmalarımızın daha çok akademik kalmasını uygun bulmuyorum... Her gruba bir tartışma konusu verilirse zamanla bakış açılarımız değişebilir ve kendimizi daha çok geliştirebiliriz. Bunun daha sık ve güncel hayatla ilişkisi olması gerektiğinin daha uygun olacağını düşünüyorum.” (Ö5),
 “Yapılan aktivite ve kitapların içeriklerinin katkısı oldukça büyük fakat konu içeriklerinde daha günlük veya sosyal, iş hayatı gibi yaşam alanlarına odaklanmasını isterdim.” (Ö15),
 “Farklı konular hakkında daha çok konuşabiliriz, mesela bir film ya da şarkı hakkında olabilir...” (Ö22),
 “...konu ve materyaller daha güncel olarak değiştirilebilir.” (Ö6).

Görüşmelerin analizinden öğrencilerin özellikle *konuşma konularının çeşitliliğinin artırılması* yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bunların içerisinde ders içinde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinde *daha çok günlük hayatla ilgili ve güncel konuların yer alması gerekliliğinin* öne çıktığı gözlenmektedir. Zira bir kısım öğrenci derslerde *daha çok akademik konular üzerine konuşulduğunu* ve dolayısıyla *günlük hayatla ilgili konulara yeterince yer verilmediğini* düşünmektedir. Bununla birlikte bir

öğrencinin bazı konuların daha sık tekrarlanmasına ihtiyaç duyduğunu dile getirdiği gözlenmiştir:

“Yöntemler ve araç gereçlerin amaçlara uygun olduğunu düşünüyorum ve gayet iyi de etki sağlıyor. Sadece bazı şeyleri daha sık tekrar edebiliriz.” (Ö5).

Diğer yandan konuşma yöntemleri üzerinde daha çok durulmasına ve daha fazla konuşma kalıbının öğretilmesine ihtiyaç olduğu görüşünün bir öğrenci tarafından şu şekilde belirtildiği gözlenmiştir:

“Genellikle dersler iyi ilerliyor ama biraz daha nasıl düzgün konuşuruz veya hocaların gerekirse kalıp olarak bize nasıl daha native konuşabiliriz konusunda yardımcı olmaları çok etkili olur.” (Ö7).

Konuşmada akıcılık ve telaffuz konularına daha fazla zaman ayrılması gerekliliği görüşü ise bir öğrenci cevabında tespit edilmiştir.

“Akıcılık ve telaffuzlara biraz daha fazla zaman ayrılabilir. Daha fazla ikili ya da üçlü diyaloglar yapılabilir.” (Ö25).

İki öğrenci yanıtında ise, akademik kelime ve dilbilgisi kullanımına daha fazla önem verilmesi gerekliliğine şu şekilde değinilmiştir:

“Akademik kelime çalışması ve formal yapıda gramer kullanımına önem verilmesine ihtiyacımız olan yapıda konuşmaya daha yakın oluruz. Günlük konuşmadan ziyade...” (Ö10),

“Günlük hayat konuşmasından ziyade, akademik bir lisan oluşturması, yeni akademik kelimeler kazandırması ve uzun metinleri dinlenip anlaşılmasını sağlamaktadır ki bu da kişiye verilebilecek en iyi kabiliyetlerdendir.” (Ö4),

Analiz sonucunda ortaya çıkmış olan bir diğer tema ise ders süresine ilişkin olup, tema altında haftalık konuşma dersi saati ve bir ders süresi kodları tanımlanmıştır. Ders süresine yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Daha fazla ders konulabilir. Çünkü konuşmayı hayatımızın her anında kullanıyoruz.” (Ö20),

“Haftalık 28 saat ders görüyoruz ve bunlardan sadece 2 saati *native* bir hoca ile. *Native* hocalarla olan ders saatlerinin ağırlığı artırılabilir.” (Ö19),

Haftalık ders programında yer verilen zamanla ilişkili öğrenci görüşlerine ait örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bence konuşma dersleri kesinlikle saat olarak daha fazla olmalı. Haftada 6 saatin yeterli olduğunu düşünüyorum. Evet, bu hali ile de çok yararlı ama ben haftalık ders saatinin artırılması taraftarıyım.” (Ö24),

“Sanırım herhangi bir eksiği yok sadece daha çok ders saatimiz olabilir.” (Ö18), “Artıları ne kadar fazla olsa da bana genel olarak dersler çok uzun öğrencinin odağı çabuk kayboluyor... Yeterince iyi verim alındığını düşünmüyorum. Öncelikli önerim ders sürelerini kısaltın. 30 dakikadan sonra yüzde 90 öğrencinin odağının kaybolduğunu verimin yerle bir olduğunu düşünüyorum.” (Ö2).

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, Dinleme-Konuşma dersinin haftalık ders saatinin artırılması yönünde öğrenci görüşlerinin %28’lik orana denk düşmektedir. Öte yandan iki öğrencinin 40 dakika olan bir ders saatinin azaltılması gerektiğini ifade ettiği gözlenmiştir. Öğrencilerin haftalık ayrılan süreler bakımından görüşleri incelendiğinde saatlik sürenin artırılması gerektiğini, özellikle ana dili İngilizce olan öğretmenleriyle olan sürelerin artması gerektiğini düşünmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerin dersin konuşma hedeflerini gerçekleştirmeye uygun olduğunu düşündüğü görülmekle birlikte söz konusu materyallerin ve teknolojilerin daha fazla etkileşimli olacak şekilde tasarlanması gerektiğini belirten görüşler de bulunmaktadır.

4.2.3. Dersin yöntem ve teknikleri. Anket yoluyla elde edilen cevaplar incelendiğinde, derste işe koşulan yöntem ve tekniklerinin konuşma becerilerini geliştirmesi yönünden ne kadar etkili olduğuna ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Dersin Yöntem ve Tekniklerinin Uygunluğuna Yönelik Öğrencilerin Görüşleri (n: 25)

Tema	Kod	Sayı (f)	Oran (%)
Yöntem ve teknikler	etkililik	21	84
	çeşitlilik	21	84

Tablo 8’de görüldüğü üzere yöntem ve teknikler teması altında öğrenci görüşleri etkililik ve çeşitlilik olmak üzere iki kod altında çözümlenmeye çalışılmıştır. Etkililik kodu altında öğrenci görüşlerinden seçilenler şu şekildedir:

“Bence çok keyifli etkinliklerle beni derse ve konuşmaya teşvik etti öğretmenimiz. Mesela bir gün internet oyunları ile bir gün danslı konuşma oyunu ya da şarkı sözü tamamlamalar ile bence konuşma hedefi olarak bir adım öteye taşıyor durumu.” (Ö3),
 “Normal derse çok aktif olarak katılmayan kişilerin de katılmasını sağlayan oyun vb. şeylerde hem daha eğlenerek öğreniyoruz hem de sosyalleşmemiz ve özgüvenimizin artması açısından bize yardımcı oluyor.” (Ö16),
 “Ders esnasında konuşulan konuların, konuşan kişilerin söylediği şeyler ve kullandıkları kalıplar benim fikirlerimin oluşmasında, geliştirmesinde faydalı etkileri olduğunu düşünüyorum.” (Ö5),
 “Etkili olduğunu düşünüyorum. Dersler yeterince interaktif işleniyor. Hocamızla ve arkadaşlarımızla birçok başlık hakkında konuşma şansı buluyoruz. Bu da ister istemez becerilerimizi geliştiriyor.” (Ö10),

“Etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü ilk haftalardaki konuşmamızla son haftalardaki konuşmalarımız arasında bile büyük bir fark olduğunu düşünüyorum.” (Ö11),

“Ben Dinleme-Konuşma derslerinin çok verimli geçtiğini düşünüyorum ve bu dersler sayesinde gerçekten becerilerimin geliştiğini, iyileştiğini kendim de görebiliyorum. Özellikle konuşmak için pratik şart ve bu ders sayesinde normal günlük yaşantımda bulamadığım pratik şansını ders sayesinde bulabiliyorum.” (Ö24),

“Etkili olduğunu düşünüyorum çünkü anadilimiz İngilizce olmadığı için günlük hayatımızda pek kullanamıyoruz ve hatalarımızı göremiyoruz ya da bildiğimiz bilgileri kullanamıyoruz. Ama Dinleme Konuşma dersinde hem başkalarının hatalarını ve bilgilerini hem de kendi hatalarımızı ve bilgilerimizi kullanarak konuşma becerilerimizi geliştirebiliyoruz.” (Ö25),

“Okul olarak verilen dinleme konuşma etkinlikleri ve verilen dersler yeterlidir.” (Ö12),

“Eksikliği olduğunu düşünmüyorum. Aksine ders dışı önerilen uygulamalar sayesinde evde kişi kendi kendine hem eğlenerek hem de öğrenerek kabiliyetini arttırabiliyor.” (Ö4).

Elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin çoğunun (%84) dersin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede olumlu bir etkisi olduğunu ve İngilizce becerilerini geliştirmek için bir fırsat olarak düşündüğü görülmektedir. Öğrencilerin ayrıca derste uygulanan öğretim yöntem ve tekniklere bağlı olarak dersin etkililiğinin artabileceği konusunda hemfikirdir. Öğrenci cevaplarının önemli bir çoğunluğunun (%84) derste kullanılan yöntem ve tekniklerin, konuşma becerilerini ilerletmeleri ve kişisel gelişimleri için faydalı fırsatlar sunduğunu düşündüğü görülmektedir. Öğrenciler onları derse aktif katılıma yönlendiren sınıf içindeki etkileşimli konuşma çalışmalarına, sunumlara, yarışmalara, oyunlara ve konuşma pratiği yapabilecekleri çok sayıda ekinliğe derste yer verilmesi ile akıcılık, telaffuz ve fikirlerini etkili bir şekilde ifade etme becerilerinin geliştiğini de dile getirmektedir. Öğrencilerin bu tür etkinlikler ile öğrenmenin daha keyifli hale geldiğini ve motivasyonlarının ve özgüvenlerinin arttığını ifade ettikleri gözlenmektedir. Öğrencilerin bir kısmı (%20) derste uygulanan İnternet tabanlı aktiviteler (Kahoot, Voscreen uygulamaları gibi), danslı konuşma oyunları ve şarkı sözü tamamlamaları gibi etkinliklerin öğrencileri teşvik ettiği ve kalıcı bir öğrenme sağladığı belirtilmiştir. Öğrenciler ayrıca sınıf dışında yapılan konuşma kulübünden de faydalandıklarını ifade etmişlerdir.

Yöntem ve teknikler teması altındaki diğer kod çeşitliliktir. Yapılan analizde yoğunluklarına göre grup çalışmaları, konuşma etkinlikleri, geri bildirimler ve konuşma sınavı hazırlıkları yöntem ve tekniklerinin tanımlandığı gözlenmektedir.

Diğer yandan öğrenci cevaplarında yer verilen önemli bir konunun öğrencilerin grup çalışmalarına olan ilgisidir. Öğrencilerin yarıdan fazlasının (%64) ders içi grup çalışmalarını faydalı ve eğlenceli bulduğu ortaya çıkmıştır. Örnek olarak bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

“Yöntem açısından oyunlar oynayarak ya da gruplaşarak konuşma etkinlikleri oldukça uygun.” (Ö17),

“Derste konuşarak, sorulara cevap vererek pratik yaptığımızı düşünüyorum. Yaptığımız sunumların da kendimizi ifade edebilmemize katkı sağladığını düşünüyorum. İkili gruplar halinde konuşmamız ve pratik yapmamız da kendimizi ifade edebilmek için uygun bir yöntem.” (Ö22).

“Sınıf içi konuşma etkinliklerini, özellikle gruplara ayrılarak kendi aramızda bazı konulara İngilizce olarak tartıştığımız çoğu zaman verimli geçiyor.” (Ö2),

“Gruplaşarak konuları konuşmak ve tartışmak konuşmamızı oldukça geliştiriyor... Sunum açısından ise sunum yapma ya da sunu oluşturma açısından etkili buluyorum.” (Ö17).

“Sınıfta konuşma adına bir sürü etkinlik yapmamız ve bu da bizim konuşma becerilerimizi fazlasıyla geliştiriyor. Hem başka insanlarla konuşarak da fikir alışverişinde bulunabiliyoruz. Sadece kendi fikirlerimizle kalmayıp başkalarının da fikirleriyle birlikte kendimizi ifade edebilmeyi öğreniyoruz.” (Ö20).

Grup şeklinde yapılan konuşma etkinlikleri ve tartışmalar konuşma becerilerini geliştirmek açısından etkili yöntemler olarak değerlendirilmiştir, bu çalışmalarla öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlandığını, konuşmaya teşvik edildiği ve özgüvenlerinin arttığı ifade edilmiştir. Sınıf ortamındaki bu etkileşim ve öğrencilerin birbirleriyle konuşma şansı bulmasının ayrıca öğrencilerin İngilizce fikirlerinin oluşmasına ve dil bilgi ve becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ifadeleri görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin konuşma kulübünden ve sınıf dışındaki etkinliklerden faydalandıkları ve bu tür destekleyici ortamların sağlanmasının da öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.

Bu kapsamda ikinci etkinlik konuşma becerisine yönelik etkinliklerdir. Elde edilen öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda dersin yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünen öğrenci cevaplarının yarısında (%52) konuşma etkinlikleri, %8’inde geri bildirimler ve %4’ünde konuşma sınavı hazırlıklarının geliştirilmesi yönünde görüşler yer almaktadır. Konuşma etkinliklerine yönelik düşüncelerin paylaşıldığı şu öğrenci cevapları örnek olarak verilebilir:

“Sınıf üyelerinden her hafta 3-5 kişiden farklı konular hakkında konuşma, sunum vs. hazırlamalar veya yapmaları istenebilir.” (Ö24),

“Konuşma pratiği daha fazla yapılabilir. Örneğin, her derste rastgele birkaç konu ya da soru hakkında konuşulabilir.” (Ö25),

“Kendimiz küçük diyaloglar tiyatrolar hazırlayabiliriz. Doğaçlama etkinlikleri yapabiliriz. Bir oyun gibi birbirimize sorular sorup yanıtlayabiliriz.” (Ö22),

“Daha fazla ikili ya da üçlü diyaloglar yapılabilir.” (Ö23),

“Daha fazla etkinlik ve grup çalışmaları olabilir, pratik yapabileceğimiz etkinlikler çoğaltılabilir.” (Ö18),

“Öğrenciye kendini ifade edecek daha fazla sınıf içi etkinlik fırsatı sunulması daha iyi olabilir.” (Ö13),

“Öğrencilerin daha fazla pratik yapmaları özellikle konuşma yaparken kendilerini kayda almalı ve kendilerini geliştirmeye çalışmaları gerek.” (Ö12),

“Konuşmak için küçük gruplara ayrılıp her gruba bir tartışma konusu verilirse zamanla bakış açılarımız değişebilir ve kendimizi daha çok geliştirebiliriz.” (Ö5),

“Belki sınıf mevcudu daha az olsaydı daha iyi olabilirdi. Bizleri konuşmaya yöneltecek küçük *speaking task*’lar olsa güzel olabilir. Bunun dışında anlık olarak herhangi bir konu hakkında görüş sorulsa ve biz de bunun cevaplamaya çalışsak güzel olabilir.” (Ö13),
 “Grup etkinlikleri artırılabilir. Birbirimizle daha çok konuşmaya çalışabiliriz.” (Ö22),
 “Sistem oldukça güzel yalnızca daha fazla konuşma diyalogları vs. olabilir.” (Ö23),
 “Kendimizi geliştirmek için sınıf ortamında daha fazla konuşma faaliyeti gerçekleştirmek isterdim.” (Ö13).

Öğrenciler daha fazla konuşma pratiği yapmaya ihtiyaç duymaktadır. Konuşma etkinlikleri açısından öğrencilerin dikkate değer bir bölümü sınıf içindeki grup çalışmalarının, konuşma etkinliklerinin, pratik yapma fırsatının ve etkileşimin artması gerekliliğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin hazırlıksız, doğaçlama olarak yapılan konuşmaların yanı sıra, hazırlıklı konuşmaların da daha sık yapılması gerektiği yönünde düşüncelerin de yansıttıkları görülmektedir. Özellikle ikili olarak ya da grup halinde yapılan tartışmalar, fikir paylaşımları, oyunlar, drama gibi konuşma etkinlikleri üzerinde durmuşlardır. Bunun yanı sıra derste öğrencilerin karşılıklı olarak öğretmenleriyle de daha fazla konuşmaları gerektiğine ve sınıf mevcudunun azaltılarak etkileşimin artacağına dair görüşleri bulunmaktadır. Bir öğrenci ise hazırlıklı konuşmalar için daha uzun bir hazırlanma süresine ihtiyacı olduğunu belirtmiştir.

Bu kod altında gözlenen bir diğer etkinlik geri bildirimlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşleri, cevapların %8’inde görülmektedir. Öğrencilerin geçmiş öğrenmelerinden kaynaklanan yerleşmiş kelime ya da dilbilgisi hatalarının sınıf içindeki konuşmalarında da düzeltilerek açıklanmasının gelişimlerine katkıda bulunacağı görüşünü paylaşmaktadır:

“Eskiden öğrenilmiş bazı yanlış bilgiler yüzünden konuşurken bazı dilbilgisi ya da kelime hataları yapılabiliyor ve bunların düzeltilmemesi ya da açıklanmaması konuşmamızı geliştirmeyi engelleyebiliyor.” (Ö25).

Ayrıca, sınıf içi konuşmalarından sonra aldıkları öğretmen geri bildirimlerini, akran geri bildirimlerinden daha güvenilir ve faydalı bulduklarını ifade etmektedirler. Bu sebeple, öğretmen geri bildirimlerinin ders içinde daha fazla olması gerektiğini düşünmektedirler:

“Birbirimizi değerlendirirken elbette objektif olmaya çalışıyoruz ancak değerlendirmeyi yaparken kişinin yeterli bilgisi yoksa o değerlendirmeci, değerlendirilen kişiye ne kadar katkısı olur bilmiyorum. Ama tabi öğretmenimiz de tek tek herkesle konuşup değerlendirme yapamaz. En azından sunumlarda bunu yapması hoş ama keşke günlük derste de öğretmenle daha çok bire bir iletişim kursak.” (Ö16).

Çeşitlilik kodu altında yer alan son etkinlik ise konuşma sınavı hazırlıklarıdır. Konuşma sınavlarından bir ya da iki hafta önce öğrencilere sınav içeriği ve formatı

hakkında bilgilendirme yapılarak, sınıflarda konuşma sınavına yönelik provalar gerçekleştirilmektedir. Bu bilgilendirmenin ve uygulamanın daha erken süreçlerde yapılması gerekliliği üzerine olan görüşe şu öğrenci cevabı örnek gösterilebilir:

“Sadece sınavdan biraz önce sınava yönelik çalışmanın çok yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (Ö17).

Sonuç olarak, Dinleme-Konuşma dersinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede önemli bir rolü olduğu sonucuna varılabilir. Dersin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesi konusunda ne kadar etkili olduğu, öğrenciler arasında farklılık göstermekle birlikte, genel olarak olumlu bir etki yarattığı, öğrencilerin çoğunluğunun dersin faydalı olduğunu düşündüğü görülmektedir. Öğrencilerin tamamına yakını (%84) dersin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerinin konuşma hedeflerini gerçekleştirmeye uygun olduğunu düşünmektedir. Derste etkileşimli etkinliklerin, grup çalışmalarının ve sunumların gerçekleştirilmesinin konuşma becerilerine olumlu katkı sağladığını görüşündedir. Ancak, bazı öğrencilerin de beklentilerinin karşılanmadığı ve konuşma etkinliklerinin, geri bildirimlerin ve konuşma sınavı hazırlıklarının daha fazla geliştirilmesi gerektiği de görülmektedir. Öğrencilerin %52’si konuşma etkinliklerinin daha fazla olması gerektiğini belirtmiş ayrıca geri bildirimlerin geliştirilmesi ve konuşma sınavı hazırlıklarının daha erken başlaması gerekliliği yönünde görüş bildirmiştir.

4.2.4. Konuşma becerilerinin değerlendirilmesi. Dinleme-Konuşma dersinin değerlendirilmesinde yer alan sunumlar ve konuşma sınavlarının etkililiği ve ölçütler hakkında öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde söz konusu değerlendirme yöntemlerinin uygunluğu ve etkililiği hakkında fikir edinilmesini sağlayan çeşitli kodlar ortaya çıkmıştır. Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan tema ve kodların frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 9.

Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesinin Uygunluğuna Yönelik Öğrencilerin Görüşleri (n: 25)

Tema	Kod	Sayı (f)	Oran (%)
Ölçme-Değerlendirme	sunumlar	21	84
	ölçütler (rubrik)	14	56
	geri bildirimler	7	28
	değerlendirme süreci	5	20

Tablo 9 incelendiğinde görülmektedir ki öğrenci görüşlerinin incelenmesi sonucunda; “ölçme-değerlendirme” teması ortaya çıkmıştır. Değerlendirmenin uygun olduğu görüşünün tespit edildiği öğrenci cevaplarında; sunumların, değerlendirmenin ve geri bildirimlerin etkililiği olmak üzerine üç belirgin kod oluşmuştur. Değerlendirmenin uygun olmasına dair göze çarpan ilk önemli sonuç, sunumların faydalı olması üzerine yansıtılan görüşlerin ağırlığıdır. Öğrencilerin verdiği cevapların %84’ünde, önceden hazırlanarak sınıf içinde gerçekleştirdikleri sunumların konuşma becerilerinin gelişiminde etkili ve faydalı olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Anket sorusuna cevap veren 25 öğrencinin neredeyse tamamına yakınına oluşturan bu 21 öğrencinin verdiği cevaplarda özellikle sunum yapmanın, özgüvenlerine ve konuşma becerilerine olan katkısı vurgulanmaktadır. Öğrencilerin %56’sinin cevaplarında ise, sunum ve konuşma sınavlarından bahsettikleri değerlendirme yöntemlerinin ders hedeflerine uygun, adil ve geliştirici olduğu yönündeki görüşlerini paylaştığı tespit edilmiştir. Bu öğrenci görüşleri içinde özellikle sınavların adil olması görüşünü destekleyici olarak, sınavlarda kullanılan rubrikteki ölçütlere ve iki farklı değerlendirmeci bulunmasına dikkat çekilmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin %28’inin sunumlardan sonra sınıfta yapılan sözlü ya da videolu olarak yapılan geri bildirim çalışmalarının ve sınavlar esnasında verilen geri bildirimlerin faydalı olduğunu vurguladığı görülmektedir. Diğer yandan ilgili soruya cevap veren öğrencilerden “değerlendirme süreci” kodu altında yer alan %20’sinin cevaplarında değerlendirme sürecinin geliştirilmesi gerektiği görüşü dile getirilmiştir. Öğrenci cevapları ortaya çıkan kodlar üzerinden ayrıntılı incelendiğince ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Konuşma becerilerinin değerlendirmesinin uygunluğu yönündeki öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin %84’ü sözlü sunumların ders hedeflerine ulaşmalarında

kendilerine faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, önceden hazırlanarak sınıf içinde sözlü sunumlar yapmanın topluluk önünde konuşma, araştırma yapma, fikirlerini aktarabilme becerilerini geliştirdiğini dile getirmektedir. Konuşma becerilerinin değerlendirmesinin uygunluğu açısından öğrenci görüşleri incelendiğinde sunumların ardından ikinci olarak, konuşma becerilerinin değerlendirmesinin uygun, adil ve geliştirici olduğu yönündeki kod ön plana çıkmaktadır. Değerlendirme ölçütleri (rubrikler) koduna yönelik görüşleri yansıtan bazı cevaplar şu şekildedir:

“Sunumlar toplum önünde konuşma yapma açısından çok etkili.” (Ö7),
 “Fikirlerimizi aktarabilmek ve kendimizi rahat bir şekilde ifade edebilmek için sunumlar etkili.” (Ö22),
 “Sunumlarda normalde kendimiz belki de hiç araştırmayacağımız konular hakkında hem kendimiz araştırıp hem başkalarını dinleyebildiğimiz için bize hem konuşma konusunda hem de genel kültür olarak katkısı var.” (Ö16).

Diğer yandan bazı öğrenciler ise, sunum çalışmalarını seviyelerine uygun, motive edici, yeterli ve etkili bulduklarını ve sunum yapma becerilerini öğrenerek yeni dil kalıpları kullanabildiklerini, böylelikle kendilerini geliştirdiklerini, ayrıca sunum yapmanın konuşma sınavları için de faydalı bir hazırlık süreci olduğunu dile getirmektedir. Bu görüşlerde özellikle sunum sırasında videolarının çekilerek öz değerlendirme yapmalarının ve sunum tamamlandıktan hemen sonra öğretmenlerinden aldıkları dönütlerin faydasına vurgu yaptıkları gözlenmektedir. Örnek olarak bazı öğrenciler bu konuda görüşlerini şöyle yansıtmaktadır:

“Sunumların oldukça fazla yararı olduğunu düşünüyorum.” (Ö23),
 “Özellikle sunumların etkililiği konusunda çok mutluyum. Gerçekten konuşma yeteneklerimizi geliştiriyor ve bununla birlikte becerimizi de ölçüyor, memnunuz.” (Ö24),
 “Yaptığımız sunumların konuşma becerilerimizi ilerletebilecek en iyi yöntem olduğunu düşünüyorum.” (Ö11),
 “Sunumlar kesinlikle uygun bence çünkü sunum hazırlarken yeni kalıplar öğrenebiliyoruz ve sunumu yaparken bunları kullanıyoruz ve konuşmamızı geliştirebiliyoruz.” (Ö25),
 “Sunumların çok etkili olduğunu düşünüyorum. Sunumları yaptıktan ve daha sonra değerlendirilmesi çok etkili ve akılda kalıcı oluyor.” (Ö5),
 “Ders içinde bir sunum nasıl yapılır ve nasıl yapılmaz, yine ders içinde konuşma sınavlarına hazırlık ile verimli bir şekilde öğreniyoruz.” (Ö9).

Öğrenci cevaplarının %56’sında, konuşma becerilerinin değerlendirildiği sunumlar ve konuşma sınavlarının adil ve etkili olduğu ve bu değerlendirilmelerde kullanılan rubriklerin de uygun ve geliştirici olduğu yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Bu yönde örnek olarak gösterilebilecek bazı öğrenci cevapları şunlardır:

“Ölçütlerin hepsinin konuşmamızı değerlendirirken gerekli olduğunu ve puan değerlerinin özenli hazırlandığını düşünüyorum.” (Ö11),

“Sınavlar amaca uygun, memnunum.” (Ö24),
 “Değerlendirmeler özenle ve dikkatle yapılmaktadır. Her öğrenci eksik ve hatalarını kısa sürede ve etkili olarak düzeltebilmektedir. Planlanan eğitim hedefine uygun olduğunu düşünüyorum.” (Ö15),
 “Karşılıklı etkileşim şeklinde ilerleyen bir ders için yapılan sınavlar az çok böyle olmalı.” (Ö7),
 “Tam olarak hayata yönelik olduğunu düşünüyorum. Sosyal kaygıyı yenmeye ve özgüven aşılamaya yardımcı uygulamalar.” (Ö2).

Öğrenciler, sunum ve konuşma sınavlarındaki değerlendirme ölçütlerinin ders hedeflerine uygun ve gerekli olduğunu, bu süreçlerin özenle yürütüldüğünü ve gelişmelerine katkı sunduğunu düşünmektedir. Ayrıca bu değerlendirme süreçlerinin adil olmasına yönelik vurgular ön plana çıkmaktadır. Bu görüşlerin sunulduğu bazı öğrenci cevapları şunlardır:

“Konuşma sınavında iki öğretmenin bizi yorumlaması yorumların oldukça objektif olmasını sağlıyor.” (Ö17),
 “Birden fazla kişi tarafından değerlendirilmesi de oldukça adil bir yöntemdir.” (Ö4),
 “Bence değerlendirme adaletli çünkü birden fazla öğretmen tarafından değerlendiriliyor ve belirli bir rubrik var.” (Ö3),
 “Sunumlar, konuşma sınavları gelişimimizi takip eden değerlendiren ölçütler olarak gayet iyi çalışıyor. Standardizasyonu sağlayan rubrik de oldukça güvenilir.” (Ö10),
 “Sınavların bireysel olarak olmasını da çok uygun buluyorum.” (Ö5).

Değerlendirmenin adil olmasına dair görüş ise özellikle rubriklerin uygun ve güvenilir olduğu, konuşma sınavlarında bir seferde bir öğrencinin değerlendirilmesi ve sınav sırasında üç farklı öğretim elemanının bulunarak, bunlardan iki tanesinin birbirinden ayrı değerlendirme yapması sebeplerine dayandırılmaktadır. Değerlendirmede geri bildirimler kodunun gözlendiği, sunumlardan sonra gerçekleştirilen geri bildirim süreçlerini, sunum çalışmalarının etkililiğini arttırması ile ilişkilendirerek ortaya koyan bazı cevap örnekleri şu şekilde sıralanabilir:

“Sunumları yaparken hocamızın notlar alıp bitince eksikliklerimizi anlatması, kendi videomuzu çekip izlememiz hatalarımızı düzeltmek için oldukça etkili.” (Ö17),
 “Her sunumdan ve konuşma sınavından hemen sonra geri bildirim almayı çok faydalı buluyorum. Diğer sınavlar için neyin üstünde daha çok durmam gerektiğini anlamama yardımcı oluyor.” (Ö19),
 “Hocamız zaten çok iyi, önemli geri bildirimler veriyor ve biz sunum yaparken notlar alıyor. Daha sonra da bizimle paylaşıyor. Bizi geliştirme anlamında çok iyi.” (Ö21),
 “Geri bildirimlerin olması büyük avantajdır. Toplum içinde konuşmayı ve kişiliğimizi de etkiliyor.” (Ö9),
 “Konuşma etkinlikleri geri bildirimlerle değerlendiriliyor ve öğrencilerin konuşmadaki gelişmeleri gerçekleştirilmiş oluyor.” (Ö12),
 “Ayrı olarak aldığımız dönütler hatalarımıza nokta atışı yapıyor ve bize düzeltme fırsatı tanıyor.” (Ö14).

Öğrenci cevaplarının analizi sonucunda, sunum ve konuşma sınavı sonrasında öğrencilerin kendilerine verdiği ve öğretmenlerinden aldığı geri bildirimlerin hem kişisel gelişimlerinde hem de konuşma becerilerini ilerletmede etkili olduğu yönünde

görüşler ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bu sayede; eksikliklerinin farkına vararak hatalarını düzeltme fırsatı bulduklarını, bir sonraki sınava hazırlanırken bunlara önem verdikleri ve kendilerine yeni hedefler oluşturmada faydalı olduğunu düşünmektedirler. Konuşma becerilerinin değerlendirilmesi ve ölçütler hakkında öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde ortaya çıkmış olan bir diğer kod ise “değerlendirme süreci” olmuştur. Bu koda ilişkin görüşleri ortaya koymuş olan bazı öğrenci cevapları şu şekilde sıralanabilir:

“Konuşma becerilerinin sadece sınav ve sunumlarla ölçülmesi bence çok uygun değil.” (Ö8), “...konuşma becerilerimin tam değerlendirilebileceğini düşünmüyorum. Yazma anonim olarak değerlendirilirken konuşma maalesef anonim değerlendirilemiyor.” (Ö3), “Konuşma sınavında içerik aklımıza gelmeyebiliyor veya doğru kelimeyi bulamayabiliyoruz veya hatalar yapıyoruz.” (Ö22), “Sunum konuları bizi çok zorlamadan, iyi çalıştığımız sürece üstesinden gelebildiğimiz bir değerlendirme. Ancak konuşma sınavları tek taraflı konuşma olarak değil de karşılıklı tartışma, konuşma olarak yapılırsa daha çok güven vereceğini düşünmekteyim.” (Ö4), “...sınav olayı biraz düşündürücü, dedikleri yorumlarla çarpışan bir not almış olmam değerlendirme hakkında sorular yaratıyor.” (Ö6).

Bu konuda cevap veren 25 öğrenciden 5 tanesi değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu öğrenciler sınavlarda konuşma seviyelerini yeteri kadar yansıtamadıklarını ve hak ettiklerini düşündüklerinden daha düşük notlar alabildiklerini dile getirmektedir. Öğrenci cevapları incelendiğinde bu durumun sebepleri arasında; konuşma becerilerinin sadece sunumlar ve sınavlarla ölçülmemesi gerektiği görüşü, hazırlıksız oldukları bir konuda konuşmanın içerik geliştirme ve bilinen kelime ve dilbilgisinin yansıtılması açısından zorluğu, sınavlarda tek taraflı değil karşılıklı bir konuşma olması gerekliliği görüşü ve sınav kurallarının katı olduğu düşüncesi yer almaktadır. Ayrıca konuşma sınavı sonrasında alınan geri bildirim sonrasında oluşan not beklentisinin karşılanmamış olması durumu da dile getirilmiştir.

4.2.5. Duyuşsal özellikler. Öğrencilerin ders sürecinde yaşadığı duyuşsal özelliklere dair çözümlemelerin, “motivasyon ve özgüven” ve “kaygı” kodu altında tanımlanabileceği düşünülmektedir. Bu kodların frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 10.

Duyuşsal Özelliklere Yönelik Öğrencilerin Görüşleri (n: 25)

Tema	Kod	Sayı (f)	(Oran) %
Duyuşsal özellikler	kaygı	15	60
	motivasyon ve özgüven	10	40

Tablo 10’da görüldüğü üzere “duyuşsal özellikler” teması altında, öğrencilerin cevaplarının yarısından fazlasında (%60) “kaygı” kodunun ortaya çıktığı gözlenmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin yarısından fazlasının konuşma konusunda motive edilmeye ve konuşurken duydukları heyecan ve kaygı için desteğe ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Anlaşılmaktadır ki, İngilizce konuşmanın korku ve heyecan oluşturmaları öğrencilerde yetersizlik duygusu hissettirmekte ve öğrenciler konuşma becerilerini geliştirmede zorlanmaktadır. *Topluluk önünde konuşma konusunda gerildiğini ve kendini ifade etmekte zorlandığını* belirten ifadeler mevcuttur:

“Sınıf kalabalık bir ortam olduğu için yabancı bir dili konuşmak için biraz geriliyorum. Bu yüzden çok ilerlediğimi düşünmüyorum.” (Ö8),
 “Ben konuşurken çok fazla geriliyorum. Kendimi hiç rahat hissedemiyorum ve fazlasıyla da heyecanlanıyorum. Bu konuda derslerin değil kendimin yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (Ö1).

Bir başka öğrencinin

“Derslerin işlenişini kişiyi geliştirme açısından oldukça etkin. Ancak dersin yöneltildiği kişinin stres yapması kişiyi ve derse katılabilme kabiliyetini olumsuz etkilemektedir. Ders ne kadar iyi aktarılsa da iş kişiye bitmektedir.” (Ö4).

şeklinde hem dersi alan öğrencinin duygusal niteliği ve ders sorumlusunun bu sorunu gidermede veya artırmadaki etkisini vurgulamaktadır. Ayrıca bir öğrencinin üniversite düzeyinden önceki eğitim hayatında konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yeterli çalışma yapmamış olması ve şu an bulundukları sınıfın kalabalık olmasından dolayı, iki öğrencinin ise konuşurken gergin hissettiklerini ortaya çıkmıştır. Bir öğrencinin ise konuşma becerilerinin gelişmemesini, dersin yeterli ve etkili olduğunu düşünmelerine rağmen, konuşurken duydukları kaygı ve heyecanla ilişkilendirdiği görülmektedir. Özellikle de kendilerini yetersiz hisseden, ya da kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler, daha fazla destek veya farklı yaklaşımlar talep etmektedir:

“Benim gibi konuşmaktan korkan, konuşurken fazlasıyla heyecanlanan öğrencilere yardım edilebilir. Konuşmada daha hocala beraber ve oyunlarla, etkinliklerle gerginliği ortadan kaldırabiliriz. Derslerde kendi başımıza değil de belki daha interaktif ve hocala birlikte konuşulabilir. Çünkü toplumda fazlasıyla geriliyorum.” (Ö1),

“Konuşma topluluk içinde yapmak zor olduğu için grup şeklinde olması daha iyi.” (Ö8),
 “Herkesin seviyesi eşit değil bu konuda bireysel olarak da ayrı bir motivasyon yaratılmalı.” (Ö6),
 “Derste daha çok konuşma etkinliği yapılması kişiye katkıda bulunabilir. Öğrencilerin genel olarak zorlandığı bir kabiliyet olduğu için daha çok pratik yapmak, alışmalarını ve korkmadan, utanmadan konuşabilmelerini sağlayabilir.” (Ö4).

Bireysel farklar göz önünde bulundurularak, kişiye özel bir motivasyon sağlanmasına ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Bazı öğrenciler konuşmaya karşı olan korku ve utanma duygularını öğretmenle ya da grup olarak daha fazla pratik yaparak ve derse katılmaya teşvik edilerek aşabileceklerine inanmaktadırlar. Sınıf içi oyunların ve konuşma etkinliklerinin konuşma kaygılarını azalttığına ve konuşmaya başlamadan düşünme fırsatlarının olması ya da not alabilmelerinin rahatlatıcı etkisine dikkat çekilmiştir. Öğrenci görüşleri arasında konuşma sınavlarında yaşadıkları kaygı, stres, heyecan gibi olumsuz duyguların sınavlardaki konuşma performanslarını olumsuz yönde etkilediğine dair ifadeler görülmektedir. Bu görüşleri ortaya koymuş olan bazı öğrenci cevapları şu şekilde sıralanabilir:

“Çok heyecan ve not baskısı bizim İngilizce seviyemizi ve akıcılığımızı etkiliyor. Tabi ki hocalar bunu bilerek hareket ediyorlar fakat konuşma sınavlarının öğrencinin gerçek seviyesini yansıttığını düşünmüyorum.” (Ö18),
 “...konuşma sınavlarında ise konuşmamız gereken konuyu bilmediğimiz ve spontane geliştiği için stresle bazı hatalar yapılabiliyor ve bunun konuşma becerilerimizi değerlendirme konusunda etkili olduğunu düşünüyorum.” (Ö25),
 “Sınav ve sunum zamanlarında daha stresli ve gergin hissedebiliriz. Bu yüzden asıl beceriyi gösteremeyebiliriz.” (Ö8),
 “Şahsen heyecanlanan ve heyecanlanınca tüm bildiklerini unutan biri olarak konuşma becerilerimin tam değerlendirilebileceğini düşünmüyorum.” (Ö3),
 “Sınavlarda bütün değerlendiricilerin susup sadece beni değerlendirmeleri ve bu sırada benim bir konudan şaşırmadan konuşmam beni fazlasıyla geriyor. Bu sebepten dolayı konuşma sınavında uzun süre konuşamamıştım.” (Ö23),
 “Konuşma sınavındaki bazı kuralların fazla katı olduğunu düşünüyorum. Bu da beni geriyor ve daha fazla hata yapmama neden oluyor.” (Ö1).

Bu öğrenciler sınavların yarattığı bu psikolojik olarak dezavantajlı hissettikleri durum sebebiyle, konuşma seviyelerini sınavlarda ortaya koyamadıklarını dile getirmektedir. Bu durumun sebepleri arasında; hazırlıksız oldukları bir konuda konuşurken gergin hissetmeleri ve daha fazla hata yapmaları; sınav kurallarının katı olduğu görüşünün oluşturduğu gerginlik, öğretim elemanları tarafından değerlendirilme hissini oluşturduğu heyecan ve not baskısı hissetmelerinin olduğu görülmektedir. “Duyuşsal özellikler” teması altında ortaya çıkmış olan bir diğer kod ise “motivasyon ve özgüven” olmuştur ve öğrenci cevaplarının %40’ında bu koda rastlanmıştır. Bu doğrultuda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Sınıf kalabalık bir ortam olduğu için yabancı bir dili konuşmak için biraz geriliyorum. Bu yüzden çok ilerlediğimi düşünmüyorum.” (Ö8),

“Ben konuşurken çok fazla geriliyorum. Kendimi hiç rahat hissedemiyorum ve fazlasıyla da heyecanlanıyorum. Bu konuda derslerin değil kendimin yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (Ö1),

“Derslerin işlenişi kişiyi geliştirme açısından oldukça etkin. Ancak dersin yöneltildiği kişinin stres yapması kişiyi ve derse katılabilme kabiliyetini olumsuz etkilemektedir. Ders ne kadar iyi aktarılsa da iş kişiye bitmektedir.” (Ö4).

Öğrenciler bazı ders etkinliklerinin motivasyon ve özgüvenlerini arttırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu doğrultusunda öğrencilerin paylaştığı görüşlerden bazıları şunlardır:

“Dinleme-Konuşma dersi çok rahat ve akış içerisinde ilerliyor. Derste zorunda kaldığımız için konuşabiliyoruz. Bunun için daha çok rahat oluyoruz. Rahat olabilmek çok önemli, bunu da hocalarımızın yardımı ile gerçekleştirebildiğimi düşünüyorum. Toplum içinde konuşabilmeyi de kazandırıyor bana.” (Ö9),

“Özellikle çok kişili diyaloglarda daha rahat oluyorum ve akıcılığı düşünmeden konuşabiliyorum.” (Ö23),

“Sınıftaki insanlar ve öğretmen ile doğrudan İngilizce iletişim kurmayı sağladığı için *speaking* için bir özgüven de sağlıyor. Hala heyecanlı ve yapı olarak tam düzgün olmasam da konuşma özgüvenim dönem başındaki bana göre arttı.” (Ö3),

“Çok önemli ölçüde etki ettiğini düşünüyorum. Konuşma olsun, özgüven olsun, çok katkısı olduğunu düşünüyorum.” (Ö7),

“Eylül ayından beri birçok aktivite ve pratik yaptık ve 4 ay içinde ilk halime göre fazlasıyla iyi hale geldiğimi düşünüyorum. Gerek telaffuz gerek özgüven olarak çok yararlı ve çok ekiliydi.” (Ö14).

Derste gerçekleştirilen etkinlikler ve grup çalışmaları sayesinde daha rahat ve cesur hissettiklerini ve iletişim kurma ve konuşma özgüveni kazandıklarını ve bu çalışmaların konuşma becerilerini geliştirmede de etkili olduğu belirtilmiştir. Bazı öğrenciler, heyecanlı bir kişilik yapısına sahip olmalarına rağmen konuşma özgüvenlerinin dönem başındaki durumlarına göre arttığını düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin bazılarının üniversite öncesindeki eğitim yaşantılarında aldıkları yabancı dil derslerinde konuşma becerisi üzerinde odaklanılmadığı için, bu derse yönelik daha yüksek bir motivasyona sahip olduklarını ifade etmektedir:

“Lisede ya da ortaokulda detaylı şekilde bu tarz bir ders almadığım için İngilizcenin aşına olmadığım bir tarafı hakkında eğitim almak iyi hissettirdi, ilgimi çekti. Dinleme Konuşma dersi sıra dışı geldiği için daha hevesli ve aktif bir katılım sağlamaya çalışıyorum. Bu da becerilerimi olumlu yönde etkiliyor ve geliştiriyor.” (Ö19).

Ders içi konuşma etkinliklerinin motivasyon ve özgüvene katkısı bağlamında, özellikle sözlü sunumların öğrencilerin özgüvenlerine olan katkısı ön plana çıkmaktadır. Bu görüşleri yansıtan bazı cevaplar şu şekildedir:

“Sunumlar özgüven kazanmamızda oldukça yararlı”. (Ö18),

“Sunumlar güven kazanma açısından ve toplum önünde konuşma yapma açısından çok etkili.” (Ö7),

“Sunumlar yaparak özgüvenimizi kazanıyoruz. Gelecek için de çok katkısı oluyor.” (Ö20),

“Yaptığımız sunumları faydalı buluyorum. Konuşurken heyecanlanmamı biraz engelliyor... Fikirlerimizi aktarabilmek ve kendimizi rahat bir şekilde ifade edebilmek için sunumlar etkili. Topluluk önünde konuşma cesaretini topladığımız için sunumları faydalı buluyorum.” (Ö22),

“Sunumlarda başta herkes çekinse de zamanla alıştığımızda, sunumda kendimizden çok konuya ve dinleyene odaklanmamız kolaylaştı. Normalde kendimiz belki de hiç araştırmayacağımız konular hakkında hem kendimiz araştırıp hem başkalarını dinleyebildiğimiz için bize hem konuşma konusunda hem özgüvenimiz için hem de genel kültür olarak katkısı var.” (Ö16).

Öğrenciler, önceden hazırlanarak sınıf içinde sözlü sunumlar yapmanın topluluk önünde konuşma, araştırma yapma, fikirlerini aktarabilme becerileri açısından özgüvenlerini arttırdığını dile getirmektedir. Sonuç olarak, öğrenci anketi yoluyla toplanmış olan görüşlere göre Dinleme-Konuşma dersi programının konuşma becerileri hedeflerine ulaşımında öğrencilerin yaşadıkları temel problemler ve bu yönde geliştirilmesi gerekli olduğunu düşündükleri noktalar bulunmaktadır.

4.3. Programın Geliştirilmesine Yönelik Öğretim Elemanlarının ve Yöneticilerin Görüşleri

Dinleme-Konuşma dersi programının geliştirilmesinde programın önemli paydaşları olarak öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri irdelenmiştir. Elde edilen görüşlerin çözümlenmesi aşağıdaki tema ve kodlar çerçevesinde verilmiştir.

4.3.1. Öğretim elemanlarının görüşleri

Öğretim elemanlarının Dinleme-Konuşma dersinin konuşma becerileri hedeflerine ulaşımına yönelik yaşadıkları problemlere dair görüşleri açık uçlu sorulardan oluşan öğretim elemanı anketi yoluyla elde edilerek analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda *ders hedeflerine, ders içeriğine, süresine ve araç-gereçlerine, ders yöntem ve tekniklerine ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesine* dair temalar ve her bir temaya ait kodlar belirlenmiş olup ilgili başlıklar altında tablolar şeklinde tanımlanmaya çalışılmıştır.

4.3.1.1. Ders hedeflerinin ihtiyaca uygunluğu. Öğretim elemanlarının cevapları incelendiğinde dersin kazandırmak istediği konuşma becerilerinin ihtiyaçlarına uygunluğu açısından “akademik ve sosyal hayat” ve “iletişim” kodları ortaya çıkmıştır. Frekans analizi sonucunda öğretim elemanlarının çoğunluğunun

Dinleme-Konuşma dersinin konuşma becerilerinin öğrencilerin akademik ve sosyal hayat ihtiyaçları ve iletişimsel ihtiyaçları karşılama çerçevesi olmak üzere iki kod etrafında tanımlanabileceği düşünülmektedir. İlgili bilgiler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Ders Hedeflerinin İhtiyaçlara Uygunluğuna Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri (n: 6)

Tema	Kod	Sayı (f)	Oran (%)
Öğrenci ihtiyaçları	akademik ve sosyal hayat	5	83
	iletişim	4	67

Tablo 11’de görüleceği üzere öğretim elemanlarının Dinleme-Konuşma dersinin konuşma hedeflerine yönelik görüşlerine göre ilk kodun “akademik ve sosyal hayat” konusunda toplandığı gözlenmektedir. Bu yöndeki ihtiyaçlara yönelik görüşler şu şekildedir:

“Konuşma hedefleri hem öğrenci hem de fakülte ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmış. Bu hedefler doğrultusunda öğrenciler; dili farklı bağlamlarda, sosyal ortama uygun biçimde, anadili İngilizce olan ve olmayan kişilerle uygun telaffuzla kendilerini ifade etmeye çalışıyorlar.” (ÖE2),

“Dinleme-Konuşma dersinin öğrencilerin ve fakültelerin ihtiyaçları açısından uygun bir içeriğe (beceri grubu kastedilmektedir¹) sahip olduğu kanaatindeyim. Hem kendi alanlarıyla ilgili hem de farklı alanlarla ilgili sunumlar yapabilme, farklı konular hakkında fikirlerini dile getirebilme, bunlara katılıp katılmadıklarını nedenler sunarak belirtebilme gibi aktiviteleri içermekte.” (ÖE6),

“Öğrenciler genelde, günlük hayatta kullanabilecekleri kalıpları öğrenip ve konuşabilecekleri konularda tartışmak istiyorlar ama bölümlerine geçtikleri zaman eğitim hayatları süresince daha akademik konularda da araştırma yapmaları ve hatta sunum yapmaları gerekeceği için ders içeriğimiz sayesinde onlara bu konularda en azından farkındalık kazandırabildiğimizi düşünüyorum.” (ÖE1),

“Genel dil kullanımı, akıcı bir şekilde karşılıklı konuşma, anlamlı bir bütünlük içerisinde içerik geliştirebilme, dilbilgisi ve kelime çeşitliliği ve bunların doğru kullanımı ve kelimelerin doğru ve anlaşılır bir şekilde telaffuz edilebilmesi açısından değerlendirdiğimde, öğrencilerin hem fakülte içindeki hem de sosyal hayatlarındaki ihtiyaçlarına yönelik uygun hedefler belirlendiğini düşünüyorum.” (ÖE4).

Öğretim elemanlarının %83’ünün, ders hedeflerinin ve bu yönde geliştirilmiş olan ders içeriğinin hem öğrenci ihtiyaçlarına hem de fakültelerin öğrencilerden beklentilerine yönelik olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin günlük hayatla ilişkin konuları konuşmada daha istekli olduklarını gözlemlediklerini fakat fakültelerinde yapacakları akademik çalışmaların bir gerekliliği olan, araştırma becerilerini ve sunum becerilerini kazanmalarının da faydasına değinmektedirler. Bu gereklilikler doğrultusunda bu dersin, öğrencilerin günlük ve akademik olarak farklı konular

üzerine fikirlerini ifade edebilmelerine, anadili İngilizce olan kişilerle de etkili şekilde konuşma becerilerini kazanmalarına yönelik olduğunu düşünmektedirler.

Öğretim elemanlarının %67'sinin verdiği cevaplarda, dersin hedeflerinin öğrencilerin iletişimsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda özellikle öğrencilerin konuşmaya hazırlık aşamasındaki fikir geliştirme ve fikirlerini ifade edebilme becerilerinin üzerinde durulduğunu belirttikleri görülmektedir:

“Bu dersin hedefleri, öğrencilerin konuşma becerilerini olması gereken düzeye getirmek için uygundur. Dilbilgisi ve okuma becerisi iyi düzeyde olan bir öğrencinin dönem başındaki konuşma becerisi çok düşük düzeyde olabilmektedir. Dönem sonunda ise öğrenci, kendini hedeflenen düzeyde ifade edebilmektedir.” (ÖE3).

“...bazı öğrencilerin söz konusu becerileri geliştirmeye yönelik böyle bir dersle ilk kez karşılaşması yani, özellikle konuşma becerisi kapsamında belki kendi ana dillerinde bile uygulamasını yapmadıkları becerileri kazandırmaya yönelik bir ders olduğu için hedeflere ulaşmak gerçekten zor. Örneğin, kendi ana dilinde bile düşüncelerini organize bir biçimde, makul nedenler ve/veya örnekler sunarak dile getirmekte güçlük çeken bir öğrencinin böyle bir derste istenen düzeye gelmesi haliyle vakit alacaktır. Bir de buna dil kullanımı konusundaki eksiklikler eklendiğinde bu engeller iki katına çıkıyor.” (ÖE6).

Öğretim elemanları dersin hedeflerinin ve içeriğinin öğrencilerin konuşmaya hazırlık aşamasında ve konuşma sürecinde fikir geliştirme ve fikirlerini ifade etme becerilerine katkıda bulunduğunu düşünmektedirler. Fakat öğrencilerin eğitim geçmişlerindeki konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ilk ve orta dereceli okullardaki eğitim yaşantılarındaki deneyim eksiklerinin ve ana dillerinde de gözlemlenen bazı yetersizliklerinin, İngilizce konuşma becerilerinde, kendini ifade edebilme açısından birtakım zorluklar yarattığı düşünülmektedir.

4.3.1.2. Ders içeriği, süresi ve materyaller. Öğretim elemanlarının Dinleme-Konuşma dersinin içeriği ve materyallerinin, dersin hedeflerine ulaşmaya yönelik olup olmadığı yönündeki görüşleri incelendiğinde “ders içeriği” ve “materyal ve araç-gereçler” temalarına ulaşılmıştır. “Ders içeriği” teması altında, “içerik çeşitliliği” ve “ders kitabı” kodları ortaya çıkmıştır. “Materyal ve araç-gereçler” teması altında, “materyal çeşitliliği” ve “elektronik araç gereçler” kodları yer almıştır.

Tablo 12.

Ders İçeriği, Süresi ve Materyallerin Uygunluğuna Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri (n: 6)

Tema	Kod	Sayı (f)	Oran (%)
Ders içeriği	ek kaynaklar	4	67
	ders kitabı	4	67
Sınıf mevcudu ve ders süresi	sınıf mevcudu	3	50
	ders süresi	2	33
Materyal ve araç-gereçler	materyal çeşitliliği	3	50
	elektronik araç-gereçler	1	17

Tablo 12’de sunulduğu üzere, Dinleme-Konuşma dersinin ek kaynaklar ve ders kitabı açısından, hedeflenen konuşma becerilerinin kazandırılmasında, öğretim elemanlarının %67’sinin ders içeriğinin uygun olduğu görüşünde olduğu görülmektedir:

“Öğrenciler dönem sonunda konuşma becerilerini içerik, telaffuz, dilbilgisi yapılarının doğru kullanımı, kelime çeşitliliği ve doğru kullanımı ve özellikle akıcılık yönünde geliştiriyorlar.” (ÖE2),
 “Dönem sonunda öğrencilere kazandırılması hedeflenen konuşma becerileri ile izlencede hafta hafta belirtilen ders içeriğinin uyumlu olduğunu düşünüyorum.” (ÖE4),
 “...farklı türlerde (konferans, röportaj, haber gibi) dinleme parçaları sayesinde bu kelimelerin telaffuzlarına da defalarca maruz kaldıkları için fosilleşmiş telaffuz hatalarını düzeltebilme imkânı bulmuş oluyorlar. ...belli temalardaki videoları izleyip, dinleme parçalarını dinleyerek onlarla bağlantılı sorulara cevap verirken gerekli anahtar kelimelere aşinalık kazanıyorlar.” (ÖE1).
 “Bu dersin akademik anlamda ihtiyaç duyulan becerileri geliştirmeye yönelik içeriği büyük oranda barındırdığını düşünüyorum.” (ÖE6),

Verilmiş olan cevaplar incelendiğinde, öğretim elemanlarının ders içeriğinin hedeflenen akademik konuşma becerilerini geliştirmeye açısından ihtiyacı büyük oranda karşıladığını ifade ettiği görülmektedir. Öğretim elemanları ders içeriğinin hem akademik hem de günlük temalardan oluştuğunu, bu yönde öğrencilerin çeşitli görsel ve işitsel materyallerle konuşma becerilerini geliştirmede desteklendiklerini belirtmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının öğrencilerin konuşma akıcılıklarında ve telaffuzlarındaki gelişimi gözlemlene fırsatı buldukları anlaşılmaktadır. Bu gelişim üzerinde öğrencilerin dinlediği farklı türlerdeki sesli materyallerin de katkısını olduğuna değinildiği görülmektedir.

Tablo 12’de görüldüğü üzere öğretim elemanlarının %50’si sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olmasının olumsuz etkisine dikkat çekmekte, %33’ü ise ders süresinin

ders hedeflerinin tamamına başarılı şekilde ulaşmak için yetersiz olduğunu dile getirmektedir. Bu doğrultuda dile getirilmiş olan görüşler şu şekildedir:

“...sınıf mevcudu daha az olursa, öğretim görevlisinin öğrenciyle bireysel olarak interaktif bir şekilde ilgilenebilme imkânı artar diye düşünüyorum. İlk dönem haftada 6 saat olan ders saati, ikinci dönem 8 saate çıkıyor ama...yetersiz olduğu kanısındayım.” (ÖE1),

“...daha az mevcutlu sınıflarda hem öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme fırsatı hem de öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyacını tespit edip, o çerçevede yoğunlaşma şansı yüksek olacaktır.” (ÖE3),

“...çoğu öğrencinin ihtiyaç duyduğu pratiği yapmaları için yeterli sınıf zamanı yok...” (ÖE5),

“...sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması bazı yöntem ve tekniklerin uygulanmasını neredeyse imkânsız kılıyor. Öğrencilere anında, birebir dönüt vermeyi ve her öğrenciyi öğrenme sürecine dahil etmeyi de güç hale getiriyor. Dolayısıyla kullanılan yöntem ve tekniklerin sınırlı oluşu, konuşma hedeflerinin gerçekleştirilmesi noktasında istenilen düzeye ulaşılmasını engelliyor.” (ÖE6).

Öğretim elemanları, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olmasının ve haftalık ders saatinin sınırlı olmasının her bir öğrencinin ihtiyacını tespit ederek bu ihtiyaçlara odaklanmayı zorlaştırdığını düşünmektedirler. Bu sebeple öğrencilerin derste bireysel olarak konuşma pratiği yapma sürelerinin daha az olduğunu ve bu durumun öğrencilerle bireysel olarak ilgilenerken etkileşim kurmayı zorlaştırdığını dile getirmektedirler. Ayrıca öğrenci sayılarının fazla olmasının sınıf içinde uygulanan yöntem ve tekniklerin çeşitliliğini de sınırlandırdığını ve bu durumun da konuşma hedeflerine ulaşmada olumsuz bir etkisi olduğunu ifade etmektedirler.

Dinleme-Konuşma dersinde kullanılan materyaller ve araç- gereçlerin dersin hedeflerine ulaşmaya yönelik öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde, verilen cevapların %50'sinde materyal ve araç-gereçlerin uygun olduğu görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır:

“ders kitabının konuşma hedeflerini gerçekleştirme açısından oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum.” (ÖE3)

“...ders kitabımız daha akademik alanlardaki temalara odaklandığı için, öğrencileri ilerleyen yıllardaki akademik hayatlarına hazırlamaya yönelik olduğunu düşünüyorum...kullandığımız çeşitli videolar ve görsel öğelerden oluşan powerpoint sunuları, soyut kavramları somutlaştırarak daha anlaşılır hale getirdiği için öğrencilerin temaları anlamlandırıp içselleştirmelerini, kendi hayatlarıyla bağdaştırabilmelerini sağlıyor.” (ÖE1),

“Kitapların uygun olduğuna inanıyorum ve öğrencilerin yeni şeyler öğrenmeleri, online araştırma yapmaları veya düşünceleri için gereken dil seviyesini artırıyorlar.” (ÖE5),

“Ders kitabının çeşitli dil becerilerini edindirmeye çalışırken öğrencilerin ihtiyaç duyduğu/duyabileceği dil yapılarını/kelime ve bağlam bilgisini özetle gerekli dilsel malzemeyi yeterli düzeyde ihtiva etmediğini düşünüyorum. Buna ek olarak işlenen ünitelerde hedeflenen beceriler ile ilgili örnek öğrenci videoları olmalı bence. Böylelikle öğrenci kendisinden bekleneni kafasında somut örneklerle netleştirebilmeli...daha alt düzey kitaplarda yer alan bazı bölümler de izlenmeye eklenebilir.” (ÖE6),

“Öğrenciler video, powerpoint sunuları, resim kartları gibi materyallerden yararlanıyor... görsel materyallere önem verilmeli.” (ÖE2)

Öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde, verilen cevapların çoğunda, başta ders kitabı olmak üzere Dinleme-Konuşma dersinde kullanılan materyal ve araç-gereçlerin, ders hedeflerine ulaşmadaki katkısının ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Ders kitabının bu doğrultuda faydalı bulunmasının sebepleri arasında, kitabın hedeflere ve ihtiyaçlara uygunluğu ile tema çeşitliliği ve öğrencileri araştırmaya ve düşünmeye yönlendirmesine işaret edilmektedir. Öğrencilerin dil seviyelerini arttırmada fark edilir katkısı olduğuna inanılmaktadır. Bir öğretim elemanı ise ders kitabının öğrencilerin konuşma becerileri açısından ihtiyaç duydukları dil yapıları, kelime ve bağlam bilgisini sağlamada eksik kaldığını ve başka kaynaklardan yararlanılarak bu eksikliğin kapatılması gerektiğini düşünmektedir.

Diğer yandan öğretim elemanlarının %50'sinin derste kullanılan videolar, resim kartları ve sunular gibi görsel ve işitsel materyallerin ders hedeflerine ulaşmada faydalı olduğunu düşündüğü, bir öğretim elemanının ise görsel materyal kullanımının artırılması gerektiği görüşünde olduğu görülmektedir. İfade edilmiş olan öğretim elemanı görüşlerinde, görsel ve işitsel materyallerin özellikle soyut kavramları somutlaştırarak öğrenmeyi daha etkili ve kalıcı hale getirdiğini düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Bir öğretim elemanı ise zaman zaman ders içinde kullanılan elektronik araç gereçlerde teknik aksaklıklar yaşansa da bu gereçlerin faydasına değinmiştir.

4.3.1.3. Dersin yöntem ve teknikleri. Öğretim elemanlarının derste kullanılan yöntem ve tekniklerini ders hedeflerine ulaşabilme açısından uygunluğunu değerlendirdiği cevaplar incelendiğinde ortaya çıkan kodlar “grup çalışmaları”, “sınıf mevcudu ve ders süresi”, “ders dışı çalışmalar” ve “sözlü sunumlar” olmuştur. Bu bulguların frekans ve yüzde analizi Tablo 13'te belirtilmiştir.

Tablo 13.

Dersin Yöntem ve Tekniklerinin Uygunluğuna Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri (n: 6)

Tema	Kod	Sayı (f)	Oran (%)
Yöntem ve teknikler	grup çalışmaları	5	83
	ders dışı çalışmalar	3	50
	sözlü sunumlar	2	33

Elde edilen görüşlerin analizi sonucunda, öğretim elemanlarının neredeyse tamamının (%83) dersin konuşma hedeflerine ulaşmada ders içinde yapılan grup çalışmaları gibi etkileşimli öğrenme etkinliklerinin önemine vurgu yaptığı görülmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının %50'si öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için daha fazla ders dışı çalışmaya yönlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretim elemanlarının %33'ü ise derste uygulanan yöntem ve teknikler arasında özellikle sözlü sunumların faydasına işaret etmektedir. Öğretim elemanlarının %83'ünün, dersin konuşma hedeflerine ulaşmada, derste grup çalışmaları şeklinde gerçekleştirilen ve öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayan tartışma gibi etkinliklerin önemine değindikleri görülmektedir. Bu yöndeki bazı görüşler şu şekildedir:

"...Öğrencilere... grup çalışması şeklinde tartışabilme fırsatı veriyor olmamız, akademik anlamda da bilgi birikimi sağlıyor...tartışma sorularına gerek bireysel gerekse grup içerisinde cevap arayarak fikirlerini beyan etme fırsatı buluyorlar...Çeşitli ortamlarda aynı konular üzerinde tartışmalara katıldıkları zaman fikirlerini beyan ederken kendilerini daha özgüvenli ve hazır hissedeceklerdir." (ÖE1),

"Öğrenciler grup ve ikili çalışmalarda daha istekliler...Öğrencilerin birbirlerinin konuşma becerilerini değerlendirebilecekleri daha fazla sınıf içi aktivite planlanabilir...derse katılan öğrencilerin konuşma düzeylerini geliştirmelerinin...sınıf ortamındaki interaktif derslerden kaynaklandığı kanısındayım. Öğrenciler...arkadaşlarını ve öğretmenlerini rol model olarak benimsemektedir." (ÖE3),

"...yapılan aktivitelerin hedeflere ulaşmada destekleyici olduğunu düşünüyorum...İzlenmeye öğrencilerin bakış açılarını geliştirecek, onları düşünmeye...sevk edecek bol tartışmalı aktiviteler... eklenebilir diye düşünüyorum" (ÖE4),

"...öğrencileri grup olarak konuşmaya teşvik eden etkinlikler ve konuşmalarının ses kaydını almak faydalı oluyor..." (ÖE5),

"Öğrenciler arasındaki etkileşimi artırmak adına gruplar arasında münazara gibi birtakım aktiviteler programa eklenebilir...grup tartışmalarına ağırlık verilebilir..." (ÖE6).

Öğretim elemanları, dönem boyunca öğrencilerin konuşma becerilerinde gelişme gözlemlediklerini paylaşmaktadırlar. Bunun sebebi olarak derste etkileşimli bir sınıf ortamı yaratılmasını göstermektedirler. Grup çalışmalarının dersin konuşma hedeflerine ulaşmada etkili olduğuna, özellikle ders içinde yürütülen işbirlikli çalışmaların öğrencilerin derste İngilizce konuşmaları için teşvik edici olduğuna inanmaktadırlar. Öğrencilerin bireysel çalışmaya kıyasla, ikili çalışmalarda ya da grup çalışmalarında daha istekli olduğu gözlemlerini paylaşmaktadırlar. Bu çalışmaların öğrencilerin ifade etme becerilerine katkı sağladığı ifade etmektedirler. Sınıf içi tartışmalar yoluyla da öğrencilerin farklı temalar üzerinde düşünme ve konuşma fırsatları bularak aşinalık kazandıklarını ve bu sayede gelecekte bu konularda fikirlerini sözlü olarak ifade etmeleri gereken durumlarda daha özgüvenli ve hazır hissettiklerini dile getirmektedirler. Öğrencilerin ders içinde kendi ses kayıtlarını dinledikleri ve arkadaşlarını da değerlendirme fırsatı buldukları grup çalışmaları

sırasında kendi dil hatalarını da düzeltme fırsatı bulduklarını ve kelime bilgisi ve dilbilgisinde gelişim sağlayarak etkin olarak bu bilgileri kullanabildiklerini düşünmektedirler. Bununla birlikte, dersteki etkileşimi daha da arttırmak için daha fazla grup çalışması yapılmasını gerekli görmektedirler.

Öğretim elemanlarının %50'si ders içinde yapılan öğrenme çalışmalarının faydasına inanmakla birlikte, öğrencilerin daha fazla konuşma pratiği yapabilmeleri için ders dışında gerçekleştirilecek olan öğrenme etkinliklerinin ve konuşma ve dinleme becerilerine yönelik ödevlerin artırılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu yönde elde edilmiş bulguları ortaya koyan bazı öğretim elemanı cevapları şunlardır:

“...öğrenciler ders dışında *speaking club* gibi karşılıklı konuşmalara yönlendirilmeli, günlük hayatta İngilizce video, film izlenmeli.” (ÖE2),
 “Öğrencilere günlük hayatlarında İngilizce konuşabilecekleri daha çok *task* (görev) verilebilir. Örneğin, öğrenciler, kendi sosyal çevrelerinden bir kişiyle röportaj yapabilir...okul dışında ekstra gayret göstermeleri yönünde öğrencilere daha çok tavsiyede bulunulmalıdır...” (ÖE3),
 “...ilgili hedeflere yönelik ders dışı daha fazla dinleme yapması ödevler yoluyla teşvik edilebilir...” (ÖE6).

Öğretim elemanları, öğrencilerin hedef dile ders dışında daha fazla maruz kalmaları gerektiğini düşünmektedir. Bu doğrultuda onları ders dışında dinleme ve konuşma yapmalarına fırsat yaratacak olan okul konuşma kulübüne katılmalarını teşvik etmenin önemine değinmektedirler. Ayrıca video, film izleme, röportaj yapma gibi daha fazla ödeve/göreve ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedirler.

Öğretim elemanlarının %33'ünün ise konuşma becerilerini geliştirmede öğrenci motivasyon ve özgüvenini arttırmaya yönelik olarak özellikle sunum çalışmalarına değindikleri görülmektedir. Öğrencilerin etkili sunum becerileri geliştirdikçe ve daha akıcı konuşabildiklerini hissettikçe özgüvenlerinin yükseldiğini düşünmektedirler ve bu çalışmaların sayısının artırılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretim elemanlarından bazıları bu yöndeki görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir.

“...daha etkili ve daha akıcı bir sunum yapabildiklerini hissedince kendilerine olan güvenleri de artıyor...dönem içerisinde yapılan sunum sayısı artırılabilir. Öğrencilerin temaları anlamlandırıp içselleştirmelerini, kendi hayatlarıyla bağdaştırabilmelerini sağlıyor. Bu da konuşma becerilerini, üretim aşamasında daha etkili ve akıcı bir şekilde kullanabilmelerini sağlıyor.” (ÖE1)
 “... sunum becerileri ayrıca kendilerine güven kazanmaları için de çok iyi bir yöntem.” (ÖE5)
 “Sınıf içi sunumlar hedeflere ulaşmada çok etkili ağırlık verilmeli...” (ÖE2).

Bazı öğretim elemanları, sözlü sunumların konuşma becerileri hedeflerine ulaşmadaki önemine vurgu yapmaktadır. Sunumlar sayesinde öğrencilerin konuları

işselleştirdiğini ve sunum yapmalarının telaffuz, akıcılık, kelime ve dilbilgisi kullanımındaki katkısını dile getirmektedirler.

Öğretim elemanlarının cevaplarından elde edilen bulguların analizi sonucunda, öğretim elemanlarının %33'ünün ise öğrencilerin konuşma konusunda sahip oldukları kaygıya değinerek, bunun sebeplerine, sonuçlarına ve bu kaygının üstesinden gelmenin yollarına dair düşüncelerini paylaşmaktadırlar:

“...dili kullanma konusunda bazı öğrencilerin kaygı düzeyi yüksek oluyor. Topluluk içinde konuşurken dilbilgisi ve telaffuz açısından hata yapma, ayıplanma ve komik duruma düşme korkusu taşıyorlar...sunumlar ve tartışma grupları sayesinde bir nebze de olsa bu kaygı düzeyini düşürebiliyoruz...sunumlar yaptırarak topluluk karşısında konuşma yaparken yaşayabilecekleri endişeyi azaltmış oluyoruz.” (ÖE1)

“Öğrencilerin kaygı düzeyini artıran sebeplerden birisi de ünitelerde karşısına çıkan temayla ilgili herhangi bir fikre ve altyapıya sahip olmamasıdır. Bu nedenle...endişe yaşayabilir...çekimser kalabilir. Okulun ilk haftasında öğrencilerle o döneme ait müfredat paylaşırsa, öğrenci derse gelirken kendini daha hazırlıklı...hissederek gelir, bu da kaygı düzeyini azaltıcı bir etki olarak gösterir kendini.” (ÖE1)

“...utangaç öğrenciler...bu tür bir ortamda ihtiyaç duydukları zamanı bulamıyorlar...Konuşma Kulüpleri sunmak bir yol olabilir, ancak utangaç öğrenciler orada da aynı sorunlarla karşılaşabilir ve gelmeyebilirler. (ÖE5)

Öğretim elemanları, bazı öğrencilerin konuşma konusunda yüksek kaygıya sahip olduğuna dair gözlemlerini paylaşmaktadır. Bu öğrencilerin sınıfta konuşurken dilbilgisi ve telaffuz hatası yaparak, ayıplanma ya da komik duruma düşme korkusu yaşadıklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin kaygı düzeyini arttırarak, konuşmamayı tercih etmesinin bir diğer sebebin ise, öğrenciden hakkında konuşması beklenen konuya ilişkin olarak herhangi bir altyapıya ve fikre sahip olmamasını göstermektedirler. Diğer yandan sınıfta yapılan sunumların ve grup halinde yapılan tartışmaların öğrencilerin kaygı düzeyini düşürdüğünü dile getirmektedirler.

Öğrencilerle akademik yıl başında haftalık ders izlencesinin paylaşılmasının, onların derste konuşulacak olan konuları önceden bilerek hazırlık yapmalarına olanak tanınmasının da öğrencilerin kaygı düzeyini azaltacağını ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra konuşma konusunda daha utangaç olan öğrencilerin sınıf içinde pratik yapmak için yeterli zamana sahip olmadıklarını ve ders dışı görev ve konuşma kulübü gibi etkinliklere teşvik edilmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Ancak böyle öğrencilerin, konuşma kulübünde de aynı şekilde hissederek, bu etkinliklere katılma motivasyonlarının düşebileceğini de dile getirmektedirler.

4.3.1.4. Konuşma becerilerinin değerlendirilmesi. Dinleme-Konuşma dersinin değerlendirilmesinde yer alan sunumlar ve konuşma sınavlarının etkililiği ve ölçütler hakkında öğretim elemanlarının vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde söz konusu değerlendirme yöntemlerinin uygunluğu ve etkililiği hakkında fikir edinilmesini sağlayan çeşitli kodlar ortaya çıkmıştır. Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan tema ve kodların frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 14.

Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesinin Uygunluğuna Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri (n: 6)

Tema	Kod	Sayı (f)	Oran (%)
Ölçme-Değerlendirme	değerlendirme ölçütleri (rubrik)	5	83
	değerlendirme süreci	5	83
	geri bildirimler	2	33
	sunumlar	2	33

Tablo 14’te öğretim elemanlarının konuşma becerilerinin değerlendirmesi ile ilgili görüşleri incelendiğinde “ölçme-değerlendirme” teması altında “değerlendirme ölçütleri (rubrik)”, “değerlendirme süreci”, “geri bildirimler” ve “sunumlar” olmak üzere dört kod oluşmuştur. Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan kodlara ayrıntılı olarak incelendiğinde ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretim elemanlarının %83’ü konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerin (rubriklerin) uygun ve güvenilir olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bu koda yönelik görüşleri yansıtan bazı cevaplar şu şekildedir:

“...Sınav değerlendirme ölçütlerimiz ise, ders esnasında dönüt vermek için kullandığımız ders içi sunum kriterleri ve belirttiğim diğer formatların dönüt kriterleri ile örtüşüyor.” (ÖE1)

“...bir konu hakkında fikirlerini ve karşıt fikirlerini savunabiliyor, kişisel deneyimlerinden örnekler verebiliyor ve dolayısıyla değerlendirme ölçütleri amaca uygun.” (ÖE2)

“...öğrencilerin konuşma sınavındaki performanslarını değerlendirmek amacıyla her sınav uygun bir rubric (değerlendirme ölçeği) hazırlanmaktadır. Her sınav özgül rubric hazırlanması, doğru ve etkili bir değerlendirme sağlamaktadır.” (ÖE3)

Öğretim elemanlarının neredeyse tamamı konuşma becerilerini değerlendirme ölçütlerinin; öğrencilerin derste değerlendirildiği sunumlarda kullanılan ve ara sınavlarda faydalanan rubriklerin ders hedeflerine yönelik olduğunu ifade etmektedir. Sınavlarda kullanılan rubriklerin ders içinde de kullanılmasının

öğrencilerin kriterlere aşinalık kazanması açısından faydasına değinmektedirler. Rubrik içinde yer alan kriterlerin ders içeriklerinde de yer bulunduğunu dile getirmektedirler. Ayrıca her bir konuşma sınavı için ayrı hazırlamayı uygun bulduklarını ifade etmekte ve rubriklerin ölçme amacına uygun ve etkili olduğunu düşünmektedirler. Diğer yandan, bir öğretim elemanı ise kullanılmakta olan değerlendirme türlerinin uygun olduğunu fakat rubrikler içinde yer alan bazı ifadelerin daha ayırt edici ve anlaşılır hale getirilmesi gerekliliğinden bahsetmektedir.

Dinleme-Konuşma dersinde konuşma becerilerinin değerlendirilmesi ve ölçütlerin uygunluğu hakkında öğretim elemanlarının vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde ortaya çıkmış olan bir diğer kod ise “değerlendirme süreci” olmuştur. Öğretim elemanlarının %83’ü bu süreçlerin uygun olduğuna yönelik görüşler bildirmektedir.

Bu koda ilişkin görüşleri ortaya koymuş olan bazı cevaplar şunlardır:

“Ders içi sunumlarının yanında, yıl boyunca, görsel betimleme...verilen durumun avantajlarını ve dezavantajlarını tartışma gibi çeşitli formatları dersimize entegre ederek, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye çalışıyoruz...yine yıl boyunca pratiğini yaptıkları bu formatları kullanarak onların konuşma becerilerini değerlendirmeye çalışıyoruz...” (ÖE1),

“Konuşma sınavlarında öğrencilerin üretim ve etkileşim becerileri değerlendirilmektedir. Güz döneminde yapılan sınavlarda sadece üretim değerlendirmesi yapılmaktadır. İlk dönem için bu değerlendirme türünün doğru bir tercih olduğunu düşünüyorum...” (ÖE3), “...Sınav haftalarına kadar amaçlanan ders sonu hedefleri ele alındığında, öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek için 1. ara sınavda istenilen “görsel tasviri” ve 2. ara sınavda istenilen “bir düşünceye katılıp-katılmama ve nedenlerini açıklama” uygun değerlendirme yöntemleri olduğunu söyleyebilirim.” (ÖE4),

“Buradaki değerlendirme yöntemlerinden gerçekten etkilendim, özellikle bu programın konuşma sınavı için ayırdığı zaman ve kaynaklar açısından. İki değerlendirici var (mükemmel). Değerlendiricilerin öğrencilerin öğretmenleri olamaması (mükemmel)...” (ÖE5).

Bulguların analizi sonucunda konuşma becerilerinin değerlendirme süreçlerinin, öğretim elemanlarının neredeyse tamamı tarafından uygun bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanları değerlendirme süreçlerini uygun bulma nedenlerini açıklarken, bu süreçlerde faydalanan sunum, görsel betimleme, bir durumun avantaj ve dezavantajlarını açıklayabilme gibi becerilerin gerek ders hedefleri arasında yer alması, gerekse ders içinde gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri arasında bulunmasını dile getirmektedir. Bunun yanı sıra, Hazırlık sınıfının ilk döneminde yapılan konuşma sınavlarında öğrencilerin üretimsel konuşma becerilerinin, ikinci döneminde ise etkileşimsel konuşma becerilerinin değerlendirilme sırasını uygun bulduklarını ifade etmektedirler.

Güz döneminde gerçekleştirilen sınavların birincisinde görsel betimleme, ikincinde ise verilen duruma katılıp katılmamayı nedenleriyle açıklayabilme becerilerinin değerlendirilmesini ve bu sınav türlerinin sırasını uygun buldukları görülmektedir. Ayrıca konuşma sınavlarında sınavı yürüten öğretim elemanının yanı sıra, değerlendirme yapan iki farklı öğretim elemanının daha bulunması ve bu kişilerin değerlendirme yaptıkları sınıfın ders öğretmenleri arasında yer almamasını uygun buldukları ifade edilmektedir. Diğer yandan bir öğretim elemanı, konuşma sınavının türü ve içeriği konusunda öğrencilere, sınavdan iki hafta önce yapılan bilgilendirmenin akademik yıl başında yapılmasının daha faydalı olacağını düşünmektedir.

Konuşma becerilerinin değerlendirilmesinin iki farklı parçası olan ders içi sunumlar ve konuşma sınavlarının hemen ardından değerlendirmede kullanılan rubriklere dayalı olarak öğrenciye verilen sözlü geri bildirimler hakkında öğretim elemanlarından elde edilmiş olan bazı görüşler şunlardır:

“Her kısa sunum sonrasında, her öğrenci, hem derse giren öğretim görevlisi tarafından hem de sınıf arkadaşları tarafından dil kullanımı, telaffuz, organizasyon, vücut dili kullanımı, tonlama, akıcılık gibi kriterlere göre dönüt alıyor. Bu dönütler, bir sonraki sunumunu hazırlarken öğrenciye rehber oluyor.” (ÖE1),

“Öğrenciye...bir fikir veren geri bildirimler yapılıyor, ancak geri bildirimin tutarlı ve subjektif olmaması önemli...Öğretmenlerin öğrencilerin sunumlarını videoya almalarını ve izleyip kendilerini değerlendirmelerini yapmalarını sağlamalarını çok yararlı buluyorum...” (ÖE2)

Öğretim elemanlarının %33'nün sunum ve konuşma sınavlarından sonra öğrencilerin performansları hakkında geri bildirimler almalarının öğrencilerin dil gelişim ve kişisel gelişimleri için faydalı olduğunu düşündüğü görülmektedir. Öğrencilerin gerek kendi sunum videolarını izleyerek yaptıkları özdeğerlendirmenin ve arkadaşlarından aldığı dönütlerin, gerekse hem sunumlarda hem de sınavlarda öğretim elemanlarından aldıkları geri bildirimlerin gerekli ve etkili olduğunu dile getirmektedirler. Öğrencilerin bu geribildirimler sayesinde ders hedeflerine yönelik olarak belirli ve somut bir farkındalık kazandıkları için de bu dönütlerin öğrenciler için bir kılavuz olduğunu düşünmektedirler. Bunların yanı sıra; bir öğretim elemanı ise konuşma sınavlarında verilen geri bildirimlerin tarafsız (nesnel) olması ve öğrenci performansı için verilecek notla tutarlı olması gerekliliğine de dikkat çekmektedir.

Öğretim elemanlarının %33'ünün, öğrencilerin ders içinde gerçekleştirdikleri kısa sözlü sunumların değerlendirilmesine dair görüşlerini yansıtan bazı cevaplar ise şu şekildedir:

“Her dönem 2 tane...kısa sunum hazırlıyorlar...aşamalı olarak daha etkili bir sunum yapabilme konusunda öğrencileri ileriye taşıyor.” (ÖE1)
 “... toplum içinde konuşma becerisini kazanıyor, dinleyicinin ilgisini çekebiliyor, beden dilini ve ses tonunu etkili biçimde kullanmayı amaçlıyor...” (ÖE2).

Bulguların analizi sonucunda öğretim elemanlarının sunumları öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi açısından faydalı bulunduğu görülmekte, beden dili ve ses tonunun etkili bir biçimde kullanılması, dinleyicinin dikkatini çekebilme gibi alt becerileri de kazanmalarındaki etkisine dikkat çekilmektedir. Bu açıdan böyle bir değerlendirmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkilerini açık bir şekilde gördüklerini dile getirmektedirler. Bu beceriler aynı zamanda hedef davranışlar arasında bulunmakta olduğundan, sunumların programda yer alarak bu becerilerin uygulamalı olarak değerlendirilmesi uygun bulunmaktadır.

4.3.2. Yöneticilerin görüşleri. Yöneticilerin programın hedeflerine ulaşılmasına yönelik yönetsel görüşleri incelenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda onlardan Dinleme-Konuşma dersi programının yürütülmesinde a) öğrenciler, b) öğretim elemanları, c) programın yönetiminden (derslikler, sınav vb. etkinlikler, iç ve dış ilişkiler ve idari hizmetler gibi) ve d) kurumdan kaynaklanan sorunlara yönelik görüşleri istenmiştir. Yöneticilerin görüşlerinin analiz sonucunda çeşitli temalar ve her bir temaya ait kodlar gözlenmiş olup ilgili başlıklar altında tablolar şeklinde tanımlanmaya çalışılmıştır.

4.3.2.1. Öğrencilere yönelik görüşler. Yöneticilerin programın yürütülmesinde öğrencilere yönelik görüşleri incelendiğinde “öğrenci profili” teması altında “hazırlık okuluna gelen öğrenciler”, “lisans programları deneyimleri” ve “yurt dışı deneyimleri” kodları gözlenmiştir. Yöneticiler program hedeflerinin öğrencilerin altyapıları göz önünde bulundurulduğunda, ihtiyaçlarına uygun dil becerilerini yeterli şekilde kazandırdığını düşünmektedirler ve Hazırlık sonrasındaki eğitim hayatlarında bu durumu destekler nitelikte dönütler aldıklarını ve gözlemler yaptıklarını ifade etmektedirler. Yöneticilerin görüşlerinin analizinden elde edilen kodlar ve frekanslarına dair bilgiler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15.

Yöneticilerin Programın Yürütülmesinde Öğrencilere Yönelik Görüşleri (n: 2)

Tema	Kod	Sayı (f)	Oran (%)
Öğrenci profili	hazırlık okuluna gelen öğrenciler	2	100
	lisans programları deneyimleri	2	100
	yurt dışı deneyimleri	2	100

Tablo15’te görüldüğü üzere yöneticilerin, programın öğrenci ihtiyaçlarına uygun beceriler kazandırdığı ve konuşma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını düşündükleri görülmektedir. Bu yönde görüş bildiren yöneticilerin her ikisi de programın öğrenci profiline yönelik olduğunu, daha etkili iletişim kurabilmek için Hazırlık sonrasında da ihtiyaç duyulan konuşma becerilerini geliştirmekte olduğunu ifade etmektedir. Aşağıda, her bir koda dair yönetici görüşleri ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir.

Yöneticilerin Dinleme-Konuşma dersinin konuşma hedeflerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olması açısından uygunluğu üzerine görüşleri analiz edildiğinde gözlenen ilk kod “hazırlık okuluna gelen öğrenciler” kodu olmuştur. Bu yöndeki bazı görüşlerin yer aldığı cevaplar şu şekildedir:

“...buraya gelen öğrenciler hep çoktan seçmeli çözerek geldikleri için, dinleme, konuşma becerileri... çok zayıf. Ama 1 sene boyunca düzenli derse gelip, takip eden öğrencilerin dersten epey faydalandıkları görünüyor... Yüksekokulumuzda bence en güçlü olduğumuz yönlerden birisi dinleme-konuşma olarak görünüyor...” (Y1),
 “Bizim öğrenci profilimiz açısından, üretimsel beceriler ölçülmeden bizim öğrencilerimiz bize geliyor çoğu zaman, farklı eğitim geçmişlerinden geliyorlar. Konuşma becerisi lisede ya da ortaokulda çok üstüne düşülmeyen bir beceri ama üniversitede ya da sonraki eğitim yaşantısında çok fazla kullanacakları bir beceri, o yüzden bizler bunları geliştirmeye çok önem veriyoruz...Hedeflere ulaşma konusunda eksiklerimiz belki tüm öğrenciler aynı seviyeye aynı şekilde gelemeyebiliyor ama bu...daha çok bireysel çalışma farklılıklarından kaynaklanıyor...Hedefe ulaşma konusundaki eksiklik daha çok öğrencinin katılımı, çalışması, ekstra performansı gibi şeylere bağlı olduğundan belki bazı öğrencilerde eksiklikler olabilir ama genel olarak öğrencilerin çoğunluğu bizim hedeflerimize ulaşabiliyor.” (Y2),

Yöneticiler, öğrencilerin eğitim geçmişlerinden ve altyapılarından; ilk ve orta öğretim seviyelerinde İngilizce yazma ve konuşma becerileri üzerine yeterli öğrenme deneyimi edinememiş olduklarından bahsetmektedirler. Bu sebeple Hazırlık sınıfına gelen öğrencilerin genel olarak dinleme ve konuşma becerilerinin yetersiz olduklarını vurgulamaktadır. Ancak derslere düzenli ve aktif katılım sağlayan öğrencilerin, bu becerilerde önemli ilerlemeler kaydettiklerini belirtmektedirler. Bir yönetici, program hedeflerine öğrencilerin çoğunun ulaştırılabildiğini, program sonunda hedef

davranışları yeterli düzeyde kazanamamış olan öğrencilerin az sayıda olduğunu belirtmektedir. Tüm öğrencilerin aynı seviyeye, aynı şekilde ulaşamama durumunu bir eksiklik olarak dile getirmekte ve bunun da öğrencilerin öğrenme çabalarındaki bireysel farklılıklardan kaynaklandığını düşünmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin derse katılımının, ders dışındaki çalışmalarının ve dil uygulamalarının önemine vurgu yapmaktadır.

Bu doğrultuda, programın çeşitli öğrenci profillerine hitap ederek, öğrencilerin eksik olduğu üretimsel alanların geliştirilmesine uygun, aktif bir ortam sağladığını ve dil ihtiyaçlarına cevap verdiğini düşündüklerini göstermektedir. Yöneticilerin ifadelerinden yola çıkarak üretimsel dil becerilerine odaklanan programın, öğrencilerin başlangıç seviyesinden itibaren önemli gelişmeler kaydetmesinde etkili bir rolü olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ayrıca dinleme-konuşma becerilerinin programın en güçlü yanlarından birisi olduğu ifade edilmektedir. Bu ifade, programın bu becerilerin gelişime verilen önemi göstermekte ve öğrencilerin program süresince dikkate değer bir ilerleme gösterdiklerinin ve programın bu alanda kendini kanıtladığının düşünüldüğünü göstermektedir. Öğrencilerin başlangıç seviyesi göz önünde bulundurulduğunda, program hedeflerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlandığının ve öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşıladığının düşünüldüğü anlaşılmaktadır.

Hazırlık programını başarıyla tamamlayarak bölümlerine devam eden öğrencilerin derslerinde göstermiş olduğu performanslar üzerine yöneticilerin görüşlerini yansıtan bazı cevaplar ise şu şekildedir:

“Bir grup muafiyet sınavından geçiyor ya da YDS gibi bir sınavlardan geçiyor... Ama Hazırlığı bitirmiş ve bölüme gelmiş olan öğrenciler...diğer gruplara göre daha katılımcı, daha aktif görünüyorlar...Konuşma oranlarına baktığınızda muafiyet sınavıyla geçenler daha az konuşuyorlar...daha isteksiz olduklarını görüyoruz. Ama bir sene Hazırlık okuyup sürekli İngilizce konuşulan...bu ortamda bulunan ve konuşulan öğrenciler daha istekliler, yanlış da olsa, nispeten diğer gruba göre daha katılımcı...” (Y2)

“İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerini düşünürsek yeterli düzeyde fayda sağladığını görebiliyoruz, daha girişken olabiliyorlar... daha özgüvenliler. Çünkü haftada 30 saat burada ders alıyorlar, dinleme-konuşma gibi ayrı beceri dersleri var...Konuşma oranlarına baktığınızda muafiyet sınavıyla geçenler daha az konuşuyorlar.” (Y1),

“...burada Hazırlığı başarıyla tamamlayan öğrenciler bölümlerine geçtiklerinde, sonraki yıllarda yaptığımız anketlerimizde, bire bir görüşmelerde Hazırlıkta yaptıkları etkinliklerin onlara çok fayda getirdiğini duyuyoruz, gözlemliyoruz. Bölümlerden aldığımız dönütler ise bunların işe yaradığı...C kuru öğrencilerinin bölümlerinde zorlanmadıkları yönünde...kendi sınıflarındaki arkadaşlarıyla da kendilerini karşılaştırdıklarında hazırlık okumamış ya da muaf olmuş olan öğrenciler arasında gözle görülebilir bir fark olduğunu söylüyor.....” (Y2),

“...dili aktif olarak kullanmada başarılı olduklarını söylüyorlar, kendilerini hazırlık okumamış ya da muaf olmuş sınıf arkadaşlarıyla da karşılaştırdıklarında aralarında gözle görülebilir bir fark olduğunu söylüyor öğrenciler...daha iyi becerilere sahip olduklarını görüyoruz... Bu açıdan bizde hazırlığı başarıyla bitirmiş olan öğrencilerin bundan fayda gördüklerini görüyoruz...” (Y2),

“Temel konuşma becerilerini kazanıyorlar burada kendilerini ifade edebiliyorlar... birbirleriyle iletişim becerileri ve kendini bireysel olarak ifade etme becerilerinin geliştiğini ve bu alanda faydalı olduğunu görüyoruz...Buranın o anlamda hem özgüven hem de İngilizce konuşma becerilerini arttırması anlamında söyleyebiliriz...” (Y1).

Elde edilen bulgular analiz edildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır. Yöneticiler, program etkililiği üzerinde aldıkları dönütleri, Hazırlık eğitimini başarıyla tamamlayarak bölümlerine devam etmekte ya da mezun olan öğrencilerden ve bu bölümlerin öğretim elemanlarından, yüz yüze görüşmeler, anketler ve gözlemler yoluyla elde ettiklerini ifade etmektedirler. - Yöneticiler aynı zamanda söz konusu lisans programlarında ders vermektedir. Aldıkları eğitimin öğrencilerin kendilerini ifade etme ve iletişim kurma becerilerinin gelişimi üzerindeki katkısına işaret ederek, programın etkililiği yönündeki dönütleri olumlu bir şekilde değerlendirilmektedir.

Hazırlık eğitimden muaf olarak bölüme geçen öğrenciler ile, Hazırlık eğitimini başarıyla tamamlayarak bölümlerine devam eden öğrencilerin bölümlerindeki derslere olan katılım ve sözlü üretim performanslarını kıyaslamaktadırlar. Hazırlık eğitimi almış olan öğrenci grubunun bölüm derslerinde, bu eğitimi almamış olan gruba kıyasla, daha aktif olarak katılım gösterdiklerini ve konuşmaya daha istekli ve daha özgüvenli olduklarını ifade etmektedirler. Konuşma motivasyonlarının daha yüksek olduğu gözlemlenen bu öğrencilerin, konuşurken yaptıkları hatalar olsa bile derslerde daha katılımcı olduklarının görüldüğü ifade edilmektedir. Bunun sebepleri arasında ise Hazırlık eğitimi boyunca İngilizce konuşulan bir ortamda bulunmuş ve hedef dilde iletişim kurmuş olmaları gösterilmektedir. Bu öğrencilerin, Hazırlık eğitimi almamış olan gruba kıyasla dili etkin kullanmada daha başarılı olduklarını, bölüm derslerinde daha az zorlandıklarını belirtmektedirler.

Program yürütülmesine yönelik olarak yönetici görüşlerinin analizi sonucunda gözlenmiş olan son kod “yurt dışı deneyimleri” olmuştur. Bu doğrultuda yöneticilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Ayrıca Erasmus’a giden öğrencilerden aldığımız dönütler var... Erasmus’a giden öğrencilerin ağırlıklarına baktığımızda çoğunun bizde Hazırlık görmüş öğrenciler olduğunu görüyoruz, bunların da Erasmus’ta çok işlerine yaradığını bu derslerin, bu becerilerin çok faydalı olduğunu söylüyorlar.” (Y2)

“Öğrencileri dilin konuşulduğu yerlere gönderebilsek...o dile daha çok maruz bırakmak adına keşke İngiltere’ye Amerika’ya gibi yerlere gönderebilsek...biz bu aşamada gönderemiyoruz tabi ki. Bunlar geliştirilebilir...(Y1)

Bir yönetici, Erasmus programına katılmaya hak kazanan öğrencilerin çoğunu Hazırlık eğitimini başarıyla tamamlamış olan öğrencilerin oluşturmakta olduğunu ifade etmektedir. Bu öğrencilerin Erasmus programı ile yurt dışında, eğitim dili İngilizce olan lisans programlarında ders alma süreçlerinde de Hazırlık programında almış oldukları derslerin ve geliştirdikleri dil becerilerinin faydalarını gördüklerini ilettiklerini belirtmektedir. Diğer yönetici ise İngilizceye daha fazla maruz kalabilmeleri açısından, öğrenciler için lisans programlarında olan, fakat Hazırlık programında yer almayan yurt dışı deneyim fırsatlarının, Hazırlık eğitimi süresince de öğrencilere sunulabilmesi isteğini dile getirmektedir.

Sonuç olarak, her iki yöneticinin de programın öğrenci profili göz önünde bulundurularak onların ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanmış olduğunu ve programın öğrencilerin bu becerileri ders dışında da kullanabilecek düzeye ulaştığını düşündükleri görülmektedir.

4.3.2.2. Öğretim elemanlarına yönelik görüşler. Yönetici görüşlerinin analizi sonucunda yöneticilerin, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin ve yabancı dil becerilerinin gelişimlerinin daha fazla desteklenebileceğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu analiz sonucunda gözlenen kod ve temalara dair bilgiler aşağıdaki Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.

Yöneticilerin Programın Yürütülmesinde Öğretim Elemanlarına Yönelik Görüşleri (n: 2)

Tema	Kod	Sayı (f)	Oran (%)
Öğretim elemanlarının desteklenmesi	mesleki gelişim	2	100
	yabancı dil gelişimi	1	50

Yöneticiler, öğretim elemanlarının dil gelişimi ve mesleki gelişimleri için daha fazla desteklenmesi gerekliliğine yönelik olarak şu görüşleri dile getirmektedirler:

“...Öğretim elemanları açısından, mesleki gelişim kursları ya da seminerleri düzenlenebilir ya da mümkün olsa keşke hepsini İngilizcenin konuşulduğu yerlere gönderebilsek, alan eğitimine, konuşmaya, dinlemeye yönelik eğitim alabilsek tabi ki ideali olur.” (Y1)

“...Öğretim elemanlarına hizmet içi eğitimler vererek konuşma derslerinde daha fazla aktiviteler bulabilmelerinde daha fazla ipucu verebilir, böyle bir çalışma yapabilirsek.” (Y2).

Her iki yönetici de öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla, çeşitli kurs ya da seminerlerin düzenlenebileceğini ya da öğretim elemanlarını dinleme, konuşma becerilerinin öğretimi gibi alanlarda eğitimler verilebileceğini ifade etmektedir. Bir yönetici ise, öğrenciler için de düşündüğü doğrultuda, öğretim elemanlarının da dile daha fazla maruz kalabilmelerinin faydasına inanarak, İngilizcenin ana dil olarak konuşulduğu ülkelerde deneyim kazanması gerekliliğini dile getirmektedir.

4.3.2.3. Programın yürütülmesinde yönelik görüşler. Yöneticilerin programın yürütülmesine yönelik görüşleri incelendiğinde gözlenen öğretim etkinlikleri teması altında çeşitlilik ve ihtiyaca yönelik olma kodları; ölçme-değerlendirme teması altında ise nitelik ve çeşitlilik kodları tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

Yöneticilerin Programın Yürütülmesine Yönelik Görüşleri (n:2)

Tema	Kod	Sayı (f)	Oran (%)
Öğretim etkinlikleri	çeşitlilik	2	100
	ihtiyaca yönelik olma	2	100
Ölçme-değerlendirme	nitelik	2	100
	çeşitlilik	2	100

Yöneticilerin programın öğretim etkinliklerinin yürütülmesine yönelik görüşleri incelendiğinde öğretim yöntemleri çeşitliliğinin hedeflenen dil becerilerinin kazandırılması yönünde uygun olduğu ve ihtiyaçlara yönelik olarak tasarlandığı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır:

“...Haftada 30 saat burada ders alıyorlar, dinleme-konuşma gibi ayrı beceri dersleri var. o yüzden olumlu dönütler var...Ama tabi ki alan jargonu ve kelimeler, bağlam açısından fakültede tamamlıyoruz...Temelde *content-based* yapabiliriz, yapıyoruz da C kurlarını biraz daha edebiyat ve eğitim temelli metinlerle destekliyorsunuz. Temel düzeyde bizim ihtiyacımız olanı karşılıyor burası.” (Y1)

“...*Native speaker* hocamızın da verdiği destekle konuşma kulübümüz var. Bunun da öğrencilere olumlu bir katkı sağladığını düşünüyoruz. Ama orada da düzenli katılım sağlamaları konusunda bir teşvikimiz oluyor...Tabi bu her öğrencide aynı karşılığı bulmayabiliyor. Buna düzenli katılan öğrenciler çok fayda sağlıyorlar...İleride bir değil,

iki *native* hocayla çalışma fırsatı olursa, onlara daha fazla motivasyon sağlayabilir...”

(Y2)

“Öğrencilerin seviyelerine ve ileride kullanacakları becerilere uygun materyal ve etkinlik seçme konusunda daha önceki senelerde bölümlerle toplu olarak bir program tasarımı yaptık. O anlamda etkili olduğunu düşünüyorum.” (Y2)

“...Sadece konuşma becerisi ya da dinleme becerisi olarak sınırlandırmadık bunu sunumlar yaptırıyoruz, başka beceriler katmaya yönelik de etkinliklerimiz var...” (Y2)

Yöneticiler, Hazırlık eğitiminde öğrencilere haftalık 30 saat İngilizce dersi sağlandığını ve programın Dinleme-Konuşma dersi gibi farklı beceri derslerinden oluşmasının, programı tamamlayan öğrencilerden alınan olumlu dönütlerde etkisi olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin ana dili İngilizce olan bir öğretim elemanı ile derslerde ve ders dışında yürütülen konuşma kulübünde pratik yapma imkânlarının olmasının hedeflere ulaşmada olumlu bir katkısı olduğu düşünülmektedir. Fakat konuşma kulübüne katılımları için öğrenciler teşvik edilse de tüm öğrencilerde bunun aynı oranda karşılık bulmadığı ve bu etkinliklere düzenli katılım gösteren öğrencilerin fayda sağladığı belirtilmektedir.

C sınıflarının lisans derslerinde karşılarına çıkacak olan alan jargona ve bağlama, Hazırlık programındaki söz konusu derslerde edebiyat ve eğitim temelli içerikler yoluyla aşinalık kazandıklarına vurgu yapmaktadırlar. Bu bağlamda eksik kalan kısımların ise lisans programında tamamlandığını dile getirmektedir. Ders içeriklerinin tasarımı gerçekleştirilirken, ilgili fakültelerle de toplantılar gerçekleştirilerek, ihtiyaç analizi yapıldığını ifade etmektedir. Bu toplantıların, öğrencilerin seviyelerine ve Hazırlık sonrasında ihtiyaç duydukları becerilerin geliştirilmesi için uygun ders içeriklerinin ve materyallerin tasarımında katkısı olduğunu belirtmektedir. Bu etkeni de program içeriğini ve materyallerini programın hedeflerine ulaşmaya yönelik olarak uygun bulmasındaki sebepler arasında göstermektedir. Programdaki farklı dil becerilerine yönelik derslerin ve ders içi ya da dışı etkinliklerin ve çalışmaların bulunması bir program hedeflerine ulaşmada faydalı bir etken olarak görülmektedir.

Yöneticilerden elde edilen cevapları analiz edildiğinde, ölçme-değerlendirme teması altında nitelik ve çeşitlilik kodları gözlenmiştir. Ölçme-değerlendirmenin niteliğine yönelik olarak yöneticilerin vermiş olduğu cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“...bu konuda iyi bir yerdeyiz. İyi öğretiyoruz, donanımlara sahibiz ama değerlendirilmesi de bir o kadar önemli kurumumuz için...Bu da zaten bizim aldığımız akreditasyonda da görülüyor. Bölüm dışında da biz bunların farklarını görüyoruz. Ölçme ve değerlendirmeyi iyi kullanıyoruz.” (Y1)

Ölçme değerlendirme açısından çok yol kat ettiğimizi düşünüyorum. Ama burada da daha iyi, farklı uygulamalar varsa onları kendi sistemimize entegre edebiliriz. Şu an için ben ölçme değerlendirmeyi yeterli buluyorum...Daha fazla da ne yapılabilir konusunda

çalışıyoruz sıkıntılar varsa çözüyoruz, yeniden tasarlıyoruz. Öğrencilerden ya da sınavı yapanlardan da olumsuz bir dönütle karşılaşmıyoruz. O açıdan ben başarılı buluyorum değerlendirme ölçütlerinin uygunluğunu. (Y2)

Burada biz değerlendirme esasını öğrencilerin üretimsel becerilerini öne çıkaracak şekilde tasarladık...programımızın değerlendirme kısmında da bunların ağırlıkları ilk başta az, ikinci dönem çok şeklinde bir değerlendirme esasımız var. Konuşma becerisinin ikinci dönemki değerlendirme kısmında %25 katkısı var sınavlarda o yüzden bizler bunları geliştirme yönünde çok önem arz ettiğini düşünüyoruz. (Y2)

Yöneticiler, programda öğretim basamağında ölçme-değerlendirme basamağına önem verilmekte olduğunu belirtmekte ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin etkili bir şekilde yürütüldüğünü ve ölçütlerin uygun olduğunu düşünmektedirler. Bunun göstergeleri arasında, Hazırlık programındaki öğrencilerden, öğretim elemanlarından ve programı başarıyla tamamlamış olan öğrencilerden ve lisans programında ders veren öğretim elemanlarından alınan dönütlerinin yanı sıra kurumun sahip olduğu akreditasyon belgesini göstermektedirler.

Bunun yanı sıra programın ölçme-değerlendirme açısından yıllar içerisindeki gelişimine işaret ederek, bu doğrultuda karşılaşılan problemler olursa süreçlerin yeniden değerlendirilerek gerekli çalışmaların yapılıyor olmasını etkili bulduklarını ifade etmektedirler. Ayrıca değerlendirmede dil becerilerinin ağırlıkları açısından, üretimsel becerilere verilen öneme işaret edilerek; Güz döneminde değerlendirmede konuşma becerisinin ağırlığı daha düşükken, Bahar döneminde %25 ağırlığa yükseldiği ifade edilmektedir. Programın ölçme-değerlendirme süreçlerinin niteliğine yönelik bir diğer yönetici görüşünün yansıdığı bir cevap şöyledir:

“...Önceden iki kişi konuşma sınavını yürütürken şimdi üç kişi tarafından yürütülüyor. Üç kişiden birisi sınavı yürüten kişi hiç not vermiyor, diğer iki kişi değerlendirici, ellerinde kendimizin tasarladığı, CEFR’a uygun, öğrencilerin aldığı eğitime uygun şekilde tasarladığımız, rubrik ile, öğrencilerimizi birbirlerinin notunu görmeden değerlendiriyorlar. En son sınav bittikten sonra not karşılaştırması yapıyorlar. Aralarında 3 puandan fazla puan farkı çıkarsa, sınavda ses kaydı alıyoruz bir de bu ses kaydı üçüncü bir kişiye gidiyor. O üçüncü kişi de değerlendiriyor, ondan sonra ortalaması alınıyor. Yani öğrencinin değerlendirilmesinde olabildiğince şeffaf bir değerlendirme yapmaya çalışıyoruz sınavlarda...” (Y2)

Yöneticilerden bir tanesi, konuşma becerilerinin değerlendirilme süreçlerinin şeffaf bir şekilde yürütüldüğü ifade edilmektedir. Bunun göstergesi olarak ise öncelikle; konuşma sınavlarında görevli üç öğretim elemanının bulunmasına, bir tanesinin not vermeyerek sadece sınavı yürütmekle sorumlu olduğuna ve diğer iki öğretim elemanının ise kurum tarafından CEFR ve ders hedeflerine uygun olarak hazırlanmış rubrik ile birbirlerinin notlarını görmeden bir değerlendirme yapmasına değinilmektedir.

Bir diğer gösterge olarak ise konuşma sınavlarında ses kaydı alınması ve değerlendirme yapan iki öğretim elemanının verdiği notlar arasında 15 üzerinden 3 puandan daha fazla olduğu durumlarda, üçüncü bir öğretim elemanının da ses kaydını dinleyerek değerlendirmeye dâhil olması ve nihai notun bu üç farklı notun ortalamasının alınarak ortaya çıkıyor olduğu gösterilmektedir. Yöneticilerden bir tanesi üretimsel dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan rubriklerin geliştirilmesine ise şu şekilde değinmiştir:

“Yaklaşık 5 yıl önce üretimsel becerilerin değerlendirilmesi konusunda eğitimler aldık, rubrik, ölçek geliştirilmesi konusunda eğitimler aldık...dört üniversite ile ölçeklerimizi yeniden tasarladık. İki sınav sistemimizin değerlendirme şeklini değiştirdik.” (Y2)

Öğrencilerin dil üretimsel becerilerinin değerlendirilmesinde programda şu an kullanılmakta olan rubriklerin geliştirilmesi süreçlerinde öğretim elemanlarının çeşitli eğitimler aldığı dile getirilmektedir. Bu eğitimlerin yanı sıra başka üniversitelerle de iş birliği içinde bu rubriklerin geliştirildiği ve hem yazma hem de konuşma becerilerinin değerlendirilme süreçlerinde ve bu sınavların uygulanmasında değişikliklere gidildiği ifade edilmektedir. Yöneticiler ayrıca programın güçlü yanlarından birisinin işe koşulan ölçme teknikleri ve araçlarındaki çeşitlilik olduğunu düşünmektedirler. Bu doğrultudaki görüşleri yansıtan yönetici cevapları şu şekildedir:

“...Öğrenciler için bir sene boyunca neredeyse otuz farklı not giriliyor bildiğim kadarıyla. Bu ne demek, değerlendirmede farklı ölçme teknikleri, araçları kullanıyoruz. Bu da tek tip ölçmenin dezavantajlarından bizi kurtarmış oluyor. Çocukların eksik olduğu yönleri tek bir ölçme aracıyla almak yerine birden fazla ölçmeye, değerlendirmeye çalışıyoruz ve araç kullanıyoruz farklı. Sadece vize final ya da birkaç tane sınavla ölçemediğimiz için, quizler yapıyoruz, vizeler, finaller, konuşma sınavları, birçok ödev teslimleri, portfolyo, sunumlar yapıyorlar çocuklar o yüzden değerlendirilmelerindeki çeşitlilik onların öğretim süreçlerine de fayda sağlıyor aslında... Bu da tabi ki üst düzey bir değerlendirme yaklaşımına sahip olduğumuzu gösteriyor zaten. (Y1)

“...Sınavlarımız öğrencilerin yapabilecekleri becerilere uygun olarak basitten zora doğru tasarlanmış şekilde, çeşitli farklı sınav türlerini kullanıyoruz tek bir sınav türüne bağlı kalmıyoruz yani. Sene boyunca hep aynı türde sınava girmiyorlar. Sınavlar dışında da ödev notları var sınıflarda yaptıkları sunumlar var...hem ders içi hem sınavdaki gösterdikleri performans da ayrı ayrı değerlendiriliyor. O açıdan ben bunları...uygun buluyorum Öğrencilerin yıl içinde aktif çalışmaları ve katılım göstermeleri açısından onları teşvik eden bir sistemimiz var. (Y2)

Yöneticiler, Akademik yıl boyunca bir öğrencinin yaklaşık otuz farklı not alarak değerlendirildiğini ve bunun pek çok farklı ölçme tekniği ve aracı kullanılarak gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Bu notların da pek çok farklı ölçme türü ve aracıyla yapıldığına ve bu çeşitliğin ise, tek türde ya da az sayıda ölçme aracı kullanmanın dezavantajlarını ortadan kaldırdığına değinilmektedir. Öğrenci performanslarının sadece ara ve final sınavları ile ölçülmediğini ifade etmektedirler. Sonuç

değerlendirmesinin yanı sıra; portfolyo hazırlama, ödevler, quizler, sunumlar ve ders içi performansının da ölçülmesi gibi süreç değerlendirmesinin de yapılmasını faydalı bulmaktadırlar. Bu çeşitliliğin sadece değerlendirmenin etkililiğini arttırmadığı, aynı zamanda öğretim süreçlerine de olumlu etkilediğini ve öğrencilerin akademik yıl boyunca öğrencilerin derslere olan katılımlarını ve aktif olarak çalışmalarını desteklediğini ifade etmektedirler.

4.3.2.4. Kuruma yönelik görüşler. Yöneticilerin programın yürütülmesinde kuruma yönelik görüşleri incelendiğinde “sınıf mevcudu ve ders süresi” teması altında “sınıf mevcudu” ve “ders süresi” kodları; “teknolojik donanım ve materyaller” teması altında ise “teknoloji” ve “materyaller kodları ortaya çıkmıştır.

Tablo 18.

Yöneticilerin Programın Yürütülmesinde Kuruma Yönelik Görüşleri (n:2)

Tema	Kod	Sayı (f)	Oran (%)
Sınıf mevcudu ve ders süresi	sınıf mevcudu	2	100
	ders süresi	1	50
Teknolojik donanım ve materyaller	teknoloji	2	100
	materyaller	2	100

Yöneticilerin sınıflardaki öğrenci sayıları ve programdaki ders süreleri üzerine görüşlerinin yansıdığı bazı cevapları şu şekildedir:

“...YÖK’ün yönetmeliğine de bağlı kalıyoruz, maksimum 30 sınırimız var. Biz ona uymaya çalışıyoruz. Sınıflarımız maksimum 30 kişi, ki 30’u bile çoğu zaman bulmuyoruz, 25 bandında kalıyor. Bu da ideal bir dil öğretimi, konuşma ve dinleme becerisi açısından ideal bir ortam. O yüzden bu konuda başarılı ve yeterliyiz bence.” (Y1)

“...Öğrencilerin üretimsel becerilerini öne çıkaracak şekilde tasarladık ve ders programı saatini de ona göre tasarlıyoruz. Bahar döneminde konuşma becerilerinin ders saati artıyor bunun da sebebi öğrencilere daha fazla fırsat sunma. Bu yönde program açısından bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum. (Y2)

“...çocukların 28 ya da 30 saat dersleri var bunların mecburen becerilere dağıtılması gerekiyor, dilbilgisine, okumaya, yazmaya da vakit ayırdığımız için, dinleme ve konuşma asıl belki dilin göstergesi olabilecek şeyler, ders sayımızı az kabul edebiliriz aslında. Şu anda dinleme konuşmada 6, ikinci dönem sekiz saat görüyorlar. Bu belki biraz daha, dilin üretimiye maksat, bu sayı arttırılabilir. Bu birazcık eksik. Belki 10-15 saate çıkarabilirsek, ama teknik olarak çok mümkün değil ne yazık ki, bunu bir eksiklik olarak görebiliriz ama onun dışında pek bir eksiğimiz olduğunu düşünmüyorum...” (Y1)

Elde edilen bulgular analiz edildiğinde yöneticilerin sınıf mevcutlarını ders hedeflerine ulaşma açısından uygun olarak buldukları; ders sürelerinin dağılımını ise bir

yöneticinin uygun olarak gördüğü, diğer yöneticinin ise Dinleme-Konuşma dersi saatinin ise uygun olduğunu fakat arttırılabileceği yönünde düşündüğü anlaşılmaktadır.

Yöneticiler, YÖK yönetmeliğine bağlı kalınarak, bir sınıf kapasitesinin en fazla 30 öğrenci olduğunu, fakat Hazırlık programında sınıfların ortalama 25 öğrenciden oluştuğunu ve bu sayının da etkili bir dil öğretimi için ideal bir ortam olduğunu ifade etmektedir. Her iki yönetici de ders programında dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini ve kelime ve dilbilgisinin geliştirilmesi hedeflenerek dört farklı dersin yer aldığını ve öğrencilerin (kurlara göre farklılaşan) haftalık 28 ya da 30 saat ders aldıklarını belirtmektedir.

Bir yönetici bu dersler arasındaki saat dağılımının kararında, üretimsel becerilere daha fazla ağırlık verilmesinin etkisinin olduğunu ve Bahar döneminde Dinleme-Konuşma ders saatinin daha fazla olmasının bunun bir diğer göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Diğer yönetici ise program hedefleri arasında esas olarak üretimsel becerilerin (yazma ve konuşma) yer almasından dolayı, bu derslerin ders saatlerini (Güz döneminde haftada 6, Bahar döneminde haftada 8 saat) yeterli görmemektedir. Bu derslerin saatlerini haftada 10 ilâ 15 saate yükseltilebilmesinin daha etkili olacağını düşünmektedir. Fakat bu görüşlerine, teknik olarak bunun çok zor olduğunu da eklemektedir.

Yöneticilerin cevaplarının analizi sonucunda ortaya çıkan bir kod ise “teknoloji” olmuştur. Program hedeflerine ulaşmada teknoloji kullanımının ve dersliklerdeki teknolojik imkânların uygun ve yeterli olduğuna dair görüşlerin yer aldığı bazı cevaplar şunlardır:

“Kurumumuz modern konuşma ve dinleme becerilerinde kullanılan tüm araç gereçlere sahip. Hoparlörden tutun da internet alt yapısına kadar bilgisayarına kadar her şeyimiz var. O yüzden bu becerilerin geliştirilmesi için uygun donanıma sahibiz. Bir eksikimiz görünmüyor...Hocalar ne kadar etkili kullanıyorlar, onu da çıkan ürünlerden görebiliyoruz.” (Y1),

“Bence donanımımız yeterli, her sınıfımızda projeksiyon ve bilgisayar var. Kullandığımız kaynakların da tahta yazılımları var, bu tahta yazılımları görsel olarak katkı sunuyor ve dersin işlenişini daha akıcı canlı hale getiriyor. O açıdan sahip olduğumuz araç gereçler yeterli...” (Y2),

“...Öğrencilerin tabi ki ekstra pratik yapmaları gerektiğini düşünüyoruz.... Bizden bağımsız olarak da öğrenciler pratik yapabilirler özellikle dinleme konusunda...ama konuşma açısından çok fırsatları olmayabiliyor. Belki bunun için online bir sistemden faydalanılabilir, belki bir yazılım, program olabilir, ya da günümüzde artık kullanılan çeşitli çözümler var, online konuşma platformları gibi... Ama burada öğrenci profili açısından teknolojiye erişim, araç gerece sahip olma vs. gibi problemler olabiliyor. Onlar belki çözülebilecek aşamaya gelinirse sadece sınıf dışındaki ders tekrarı, pratik yapma imkânı daha iyi olabilir...Pandemide de şunu gördük öğrenciler çok fazla dijital şeye

maruz kaldıkları için bu tarz platformlara biraz soğuk bakıyorlar. Daha çok yüz yüze kısmını seviyorlar...(Y2)

Yöneticiler, Hazırlık sınıflarının öğrencilerin yabancı dil becerilerinin geliştirilmesinde gerekli olan, internet alt yapısı, bilgisayar, projeksiyon cihazı, hoparlörler gibi yeterli araç ve gereçle donanımlı olduğunu, bu donanımın etkin kullanım derecesinin de öğrenme çıktıları ile görülebildiğini ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra, kullanılan ders kitaplarının görsel ve işitsel bir katkı sunan tahta yazılımlarının olmasının dersi daha etkili ve akıcı hale getirdiğine değinerek; bu yazılımların da öğrenme süreçlerindeki olumlu etkisinin üzerinde durmaktadırlar.

Ayrıca öğrencilerin teknolojiyi kullanarak ders dışında dinleme materyallerine erişimde zorluk yaşamadıkları fakat sınıf haricinde konuşma pratiği yapabilecek fırsatlarının kısıtlı olduğu dile getirilmektedir. Bu açıdan teknolojiden, çeşitli yazılım ve uygulamalardan faydalanılabileceğinden bahsedilmektedir. Fakat öğrencilerin çoğunun bu teknolojiye erişim kısıtlılıkları olduğundan ve pandemi sürecinde yaşanan teknolojiye aşırı maruz kalma durumlarından dolayı, yüz yüze uygulamaları daha fazla tercih ettiğine değinilmektedir. Yöneticiler, program için seçilmiş olan ders materyallerinin uygunluğu yönündeki düşüncelerini ise şu şekilde ifade etmektedirler:

“...iyi kitaplar kullanıyoruz, materyal açısından pek bir eksiğimiz yok...” (Y1)

“Şu an için ben materyalleri yeterli buluyorum. Tabi ileriki yıllarda öğrenci profilimiz değişebilir daha farklı profilde bir öğrenci grubu olduğunda onlara göre de bir seviye ayarlaması bir materyal ayarlaması yapılabilir. Sene başında yaptığımız sınavlarla, gözlemlerle ders materyallerini değerlendiriyoruz. Yeterli mi, değil mi seviye olarak bir üstü mü olmalı, bir altı mı olmalı şeklinde değerlendirip buna uygun değişiklikleri yıl yıl yapabiliyoruz...” (Y2)

Yöneticilerin programda kullanılan ders materyallerini yeterli buldukları ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda materyal seçiminde öğrenci profilinin incelenmesiyle yapılan öğrenci ihtiyaçlarının analizlerinin rolüne de değinilmektedir. Hazırlık programındaki öğrencilerin seviyesinin tespit edilmesi amacıyla akademik yıl başında yapılan Yeterlilik Sınavı ve ders içi gözlemlerin materyal seçimindeki rolüne işaret edilmektedir. Ayrıca, kullanılan materyallerin etkililiğinin, devamlı olarak her akademik yılda değerlendirildiği ve bu doğrultuda değişikliklerin yapılabildiği ifade edilmektedir.

4.4. Programın Geliştirilmesine Yönelik Öğrencilerin, Öğretim Elemanlarının ve Yöneticilerin Görüşleri Arasında Benzerlikler ve Farklılıklar

Programın geliştirilme sürecine katkı sağlaması amacıyla öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin, programın etkililiği hakkında görüşleri alınarak analiz edilmiş ve bu paydaşların karşılaştıkları sorunlar da ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, bu üç paydaş grubunun görüşleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar aşağıda belirtilmiştir:

4.4.1. Ders hedeflerinin ihtiyaca uygunluğuna dair benzer ve farklı görüşler. Dinleme-Konuşma dersinin hedeflerinin ihtiyaca uygunluğu açısından her üç paydaşın görüşlerinde temel benzerlikler bulunmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 19’da özetlenmiştir:

Tablo 19.

Paydaşların Ders Hedeflerinin İhtiyaca Uygunluğuna Dair Benzer ve Farklı Görüşleri

Konu	Öğrenci	(N:25)	Öğretim Elemanı	(N:6)	Yönetici	(N:2)
Konuşma hedefleri	İhtiyaçlara uygun	24	İhtiyaçlara uygun	5	İhtiyaçlara uygun	2
Kapsam ve seviye	İhtiyaçlara uygun (Bir öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi ve deneyim eksikliğinden dolayı bazı hedefleri yüksek buluyor.	24	İhtiyaçlara uygun	5	İhtiyaçlara uygun	2
Akademik konularda konuşma	Desteklenmeli	2	Desteklenmeli	2	Desteklenmeli	2
Geçmiş yabancı dil eğitiminde üretimsel becerilerde deneyim eksikliği	Olumsuz etkisi var.	2	Olumsuz etkisi var. Destekleniyor.	2	Olumsuz etkisi var. Destekleniyor.	2

Tablo 19’a bakıldığında her üç katılımcı grubunun hemen hemen hepsinin ders programının konuşma hedeflerinin ve kapsam ve seviyesinin ihtiyaçlara uygun buldukları görülmektedir. Ayrıca her üç katılımcı grubunun ders programını günlük yaşamla ilgili konularda konuşma konusunda yeterli bulurken, akademik konularda konuşma konusunda ders programı kapsamında olmayan olanakların genişletilmesi açısından ortak düşünceye sahip oldukları gözlenmektedir.

Tablo 19’da dikkati çeken bir başka husus, öğrencilerin geçmiş yabancı dil eğitiminde üretimsel becerilerde deneyim eksikliğinden kaynaklanan sorunlarının olduğudur. Öğrenciler ve yöneticiler, konuşma programının öğrencilerin bu sorunlarının üstesinden gelmesinde daha fazla desteğe ihtiyaç olduğunu ifade ederken, öğretim elemanlarının ise öğrencilerin bu konuda desteklendiğini belirttikleri gözlenmektedir.

4.4.2. Ders içeriğine, süresine ve materyallerine dair benzer ve farklı görüşler.

Dinleme-Konuşma dersinin içeriğinin ve materyallerinin uygunluğuna yönelik her üç paydaşın görüşlerinde bazı benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar tablo 20’de özetlenmiştir:

Tablo 20.

Paydaşların Ders İçeriğine ve Materyallerine Dair Benzer ve Farklı Görüşleri

	Konu	Öğrenci (N:25)	Öğretim Elemanı	(N:6) Yönetici	(N:2)		
Ders içeriği ve süresi	Ders içeriği	Uygun ve çeşitli - Konuşma konularının çeşitliliği artırılmalı (daha fazla güncel ve gündelik konu)	21	Uygun ve çeşitli	4	Uygun ve çeşitli	2
	Konu tekrarı	Bazı konuların tekrarlanmasına ihtiyaç duyuluyor.	1	-	-	-	-
	Sınıf mevcudu ve ders süresi	- Sınıf mevcudu azaltılmalı. (etkileşim için) - Ders süresi artırılmalı.	7	- Sınıf mevcudu azaltılmalı (bireysel ilgi ve yöntem ve teknikler için). - Ders süresi artırılmalı.	3 2	- Sınıf mevcutları uygun. - Ders süresi uygun - Ders süresinin artırılması faydalı olabilir.	2 2 1
Materyal ve Araç-Gereçler	Materyaller	Uygun ve etkili.	17	Uygun ve etkili. Daha fazla görsel-ışitsel materyalle desteklenmeli.	3	Uygun ve etkili.	2
	Teknolojik araç gereçler	Uygun ve etkili. (Sınıf içi ve dışında)	5	Uygun ve etkili.	4	Uygun ve etkili.	2
	Bilgisayarlarda yetersizlik	Zaman zaman teknik arızalar gözleniyor.	1	Zaman zaman teknik arızalar gözleniyor.	1	-	-

- Üç paydaş da ders içeriğinin uygun, ihtiyaca yönelik ve yeterli çeşitlilikte olduğunu düşünmektedir. Ayrıca yöneticiler ders içeriklerinin tasarımında ve

değerlendirmesinde önceden yapılan ihtiyaç analizinin, yeterlilik sınavının ve ders içi gözlemlerinin etkisini dile getirmektedir.

- Hem öğrenciler hem de öğretim elemanları derste yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde olumlu etkisi olmasında hem fikirdir.
- Öğretim elemanları ayrıca dersin hem akademik hem de günlük temalardan oluştuğu, öğrencilerin konuşma akıcılıklarında ve telaffuzlarında gelişim gözlemlediklerini belirtmektedir.
- Öğrencilerden bazıları ise konuşma konularının çeşitliliğinin artırılmasını, günlük hayatla ilgili ve güncel konulara, konuşma yöntemlerine ve kalıplarına, akıcılık, telaffuz öğretimine ve konuşmada akademik kelime ve dilbilgisi kullanımına daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bazı konuların tekrarlanmasına ihtiyaç duymaktadırlar.
- Öğrenciler genel olarak ders saatinin artırılmasını sınıf içi etkileşimi arttırabileceği sebebiyle talep ederken, öğretim elemanları sınırlı ders süresinin bireysel pratiğe engel olduğunu ve sınıf mevcudunun fazla olmasının bu durumu daha da zorlaştırdığını savunmaktadır.
- Yöneticiler sınıf mevcudunu ideal bulurken, diğer iki paydaş sınıf mevcudunun daha az olması gerektiğini düşünmektedir.
- Üç paydaş da ders araç-gereçleri, görsel-işitsel materyalleri ve ders kitabının genel olarak uygun ve faydalı olduğunu ve teknolojinin sınıf içi ve dışında etkili şekilde kullanıldığını düşünmektedir.
- Öğrenciler bu durumun özellikle derse katılımlarını ve özgüvenlerini arttırdığını belirtmektedir. Az sayıda öğrenci ve öğretim elemanı ise konuşmaya teşvik edici görsel-işitsel materyal kullanımının artırılması gerektiğini belirtmektedir.
- Öğrenciler kitabın konu çeşitliliğine ve kitaptaki alıştırmalarının katkısını dile getirirken; öğretim elemanları kitabın konu çeşitliliğinin faydasına ve öğrencileri araştırmaya ve düşünmeye teşvik edici olmasına vurgu yapmaktadır. Fakat bir öğretim elemanı konuşmak için gerekli dil yapıları, kelimeler ve bağlam bilgisi yönünden kitabın ek materyallerle desteklenmesi gerektiğini de eklemektedir.

- Az sayıda öğrenci ve öğretim elemanı sınıfta kullanılan bilgisayarların yetersizliğini ifade etmektedir.

4.4.3. Dersin yöntem ve tekniklerine dair benzer ve farklı görüşler.

Dinleme-Konuşma dersinin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak uygulanan yöntem ve tekniklerinin etkililiğine yönelik her üç paydaşın görüşlerinde bazı benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar Tablo 21’de özetlenmiştir:

Tablo 21.

Paydaşların Ders Yöntem ve Tekniklerine Dair Benzer ve Farklı Görüşleri

Konu	Öğrenci (N:25)	Öğretim Elemanı (N:6)	Yönetici (N:2)
Ders yöntem ve teknikleri	- Uygun ve etkili. - Grup çalışmaları, sunumlar, yarışmalar, oyunlar etkili ve eğlenceli. 21	- Uygun ve etkili. - Grup çalışmaları, sunumlar ve görsel tasvir çalışmaları etkili. 5	Uygun ve etkili. 2
Etkileşim ve katılım	Grup çalışmaları ve sunumlar artırılmalı. 16	Grup çalışmaları ve sunumlar artırılmalı. 2	- Uygun ve yeterli. - Bireysel farklılıklar etkili. 2
Geri bildirim	Öğretmen geri bildirimleri artırılabilir, sınav hazırlıkları daha etkili hale gelebilir. 2	Öğretmen geri bildirimleri, özdeğerlendirme ve akran değerlendirmeleri faydalı. 2	-
Ders dışı çalışmalar	Artırılmalı. 1	Artırılmalı. 3	Artırılmalı - Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre daha fazla destek gerekli. 2
Mesleki destek			Öğretim elemanlarının mesleki eğitimlerde daha fazla desteklenebilir. 2

- Üç paydaş da konuşma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan yöntem tekniklerin uygun ve etkili olduğunu düşünmektedir. Ancak, programın daha da geliştirilebilmesi için bazı değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Bu değişiklikler arasında daha fazla konuşma pratiği, daha fazla grup çalışması, daha etkili geri bildirimler ve daha fazla ders saati yer almaktadır.

- Üç paydaş da özellikle derste gerçekleşen grup çalışmalarının ve sunumların etkili yöntemler olduğunu düşünmektedir.
- Öğrenciler ve öğretim elemanları daha fazla konuşma pratiği ve grup çalışması yapılmasını talep etmektedir.
- Her üç paydaş da hedef dile maruz kalmanın artmasını istiyor; konuşma becerilerine yönelik ders dışı etkinliklerin ve ödevlerin arttırılması gerektiğini düşünmektedir.
- Öğretim elemanları ve öğrenciler haftalık Dinleme-Konuşma dersi saatinin artırılması gerektiğini düşünmektedir. Yöneticiler, ders programında farklı becerilere de yer verildiğini ve bu nedenle Dinleme-Konuşma ders saatinin artırılmasının teknik olarak zor olduğunu dile getirmektedir.
- Yöneticiler, programın hedeflerine ulaşmada öğrencilerin bireysel farklılıklarına vurgu yapmaktadır.
- Öğretim elemanları video/film izleme ve röportaj yapma gibi ödevler önerirken, yöneticiler daha çok teknolojiye ve yurt dışı deneyimlerine odaklanmaktadır.

4.4.4. Konuşma becerilerinin değerlendirilmesine dair benzer ve farklı görüşler. Dinleme-Konuşma dersinin konuşma becerisi hedef davranışlarının ölçme ve değerlendirilmesine yönelik üç paydaşın görüşlerindeki benzerlikler ve farklılıklar Tablo 22’de özetlenmiştir:

Tablo 22.

Paydaşların Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesine Dair Benzer ve Farklı Görüşleri

Konu	Öğrenci	(N:25) Öğretim Elemanı	(N:6) Yönetici	(N:2)
Sunumların değerlendirilmesi	Faydalı (Konuşma becerileri, özgüven, motivasyon, araştırma, fikir aktarma)	21	Faydalı.	2
Değerlendirme yöntemleri	Uygun, güvenilir, geliştirilebilir.	21	Uygun ve güvenilir. - Ölçütler uygun	2

Değerlendirmenin adilliği	Adil ve uygun-rubrik ve 2 değerlendirici. (Az sayıda öğrencinin sınavı sonrasında aldığı geri bildirim göre oluşan not beklentisinin karşılanmamış)	14	Adil ve uygun-rubrik ve 2 değerlendirici. (Rubriklerde bazı ifadelerin daha ayırt edici ve anlaşılır hale getirilmesi gerekli)	5	Adil ve uygun-rubrik ve 2 değerlendirici. Şeffaflık- ses kaydı, gerektiğinde üçüncü farklı değerlendirici.	2
Rubriklerin kullanımı	Sınavlarda ve derste kullanımı faydalı.	14	Sınavlarda ve derste kullanımı faydalı. Öğretim elemanlarıyla iş birliği içinde geliştiriliyor	5	Sınavlarda ve derste kullanımı faydalı Öğretim elemanlarıyla iş birliği içinde geliştiriliyor, eğitimler alınıyor.	2
Geri bildirimin	Kişisel ve akademik gelişim için faydalı	7	Kişisel ve akademik gelişim için faydalı.	2	-	-
Sınav bilgilendirmesi ve kuralları	Sınav kurallarını katı, bilgilendirmenin sınavdan 2 hafta önce yapılması yetersiz. (az sayıda öğrenci görüşü)	5	- Sınav kuralları uygun. - Bilgilendirme akademik yıl başında yapılmalı (1 öğretim elemanı görüşü)	4	-	-

- Üç paydaş da konuşma becerilerinin değerlendirme yöntemlerini uygun, güvenilir ve adil bulmaktadır.
- Öğrenciler değerlendirilme yöntemlerinin konuşma becerilerini geliştirmek için faydalı olduğunu düşünmektedir.
- Yöneticiler, ölçme-değerlendirme araçlarının çeşitliliğinin öğrenci performansının daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine katkıda bulunduğunu; derslere katılımı ve aktif çalışmayı teşvik ettiğini ifade etmektedir.
- Üç paydaş da sunum ve konuşma sınavları hakkında genel olarak olumlu görüşlere sahip; değerlendirmelerin uygun, adil ve etkili olduğunu düşünüyor.
- Üç paydaş da rubriklerin ders hedeflerine uygun ve öğrenciler için geliştirici olduğunu, rubriklerin sınavlarda ve derste kullanılmasının faydalı olduğunu düşünüyor.
- Yöneticiler rubriklerin geliştirilmesi için öğretim elemanlarına eğitimler verildiğini ve farklı üniversitelerle iş birliği yapıldığını ifade ediyor.

- Bir öğretim elemanı rubrikler içinde yer alan bazı ifadelerin daha ayırt edici ve anlaşılır hale getirilmesi gerektiğini düşünüyor.
- Hem öğrenciler hem de öğretim elemanları, sunum ve konuşma sınavlarından sonra yapılan özdeğerlendirme, arkadaş geri bildirimi ve öğretmen geri bildirimlerinin öğrenci gelişimi için önemli ve faydalı olduğunu düşünmektedir.
- Hem öğrenciler hem de öğretim elemanları geri bildirimin öğrencilerin eksikliklerini fark etmelerine ve düzeltmelerine yardımcı olduğu ve hedef belirlemede faydalı olduğu konusunda hemfikirdirler.
- Bir öğretim elemanı, geri bildirimin tarafsız ve notla tutarlı olması gerektiğini vurgulamaktadır.
- Üç paydaş arasında sınavların adil ve objektif olduğu konusunda genel bir fikir birliği bulunmaktadır, ölçme-değerlendirme sürecinin şeffaf olduğunu düşünmektedirler.
- Az sayıda öğrenci değerlendirme yöntemlerinin ve sınav kurallarının geliştirilmesini isterken, öğretim elemanları ve yöneticiler mevcut sistemi uygun bulmaktadır. Öğrenciler konuşma seviyelerinin sınavlarda yeterince yansıtılmadığını konuşma sınavları ve sunumların dışında yöntemlerin de değerlendirmede kullanılması gerektiğini savunurken, öğretim elemanları değerlendirme yöntemlerinin ders hedeflerine ve etkinliklerine uygun olduğunu düşünmektedir.
- Az sayıda öğrenci ve bir öğretim elemanı sınavdan iki hafta önce bilgilendirmenin süre olarak yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda sonuçlar verilerek tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada SDÜ Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Birimi öğrencileri için tasarlanmış olan Dinleme-Konuşma dersinin konuşma alt alanının Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme modelinin temel alınarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin programın konuşma hedeflerine yönelik başarı düzeyleri açısından öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Örnek duruma uygun biçimde tasarlanan araştırma yönteminin bir başka özelliği karma yöntemin işe koşulmasıdır. Bu kapsamda hem nicel hem nitel veriler kullanılmıştır. Örneğin çalışmanın nicel verileri İngilizce Öğretmenliği Bölümü ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin sınav sonuçları oluşturmakta iken, programın yürütülmesine yönelik öğrencilerin, bu sınıflarda ders veren öğretim elemanlarının ve okul yöneticilerinin görüşleri nitel olarak görüşme yoluyla elde edilmiştir.

Araştırmanın tasarlanmasında, yürütülmesinde veya verilerin elde edilmesi ve analizi süreçlerinde çalışmanın yürütülmesini zorlaştıran engellerle karşılaşılmamıştır. Tam tersine aynı zamanda araştırma ortamında bir öğretim görevlisi olarak çalışan araştırmacı gerek öğrenciler gerekse öğretim elemanları ve yöneticiler tarafından olumlu karşılanarak destek görmüştür. Programın değerlendirilmesinde işe koşulan Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme kapsamında konuşma altı becerileri hedeflerine ulaşılması konusunda sadece öğrencilerin sınav sonuçları değil, ayrıca modelin gereği olarak programın yürütülmesine yönelik öğrencilerin yanı sıra programın hem yürütücülerinden hem yöneticilerinden görüşler alınmıştır. Katılımcı çeşitliliği yoluyla kapsam geçerliliğine dikkat edilmeye çalışılmıştır. Diğer yandan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda öğrenme süreçlerinin öğrenci

başarısına olan etkisini ortaya koyabilmek açısından, öğrencilerin geçmiş eğitim yaşantıları ve duyuşsal özelliklerine dair daha detaylı bilginin ortaya konulabilmesi amacıyla veri ve veri elde etme yöntem ve teknikleri konularında çeşitliliğinin geliştirilmesi gereği duyumsanmıştır. Bu sayede bir yandan programın uygulanmasını etkileyen etmenleri anlamaya yönelik olarak daha kapsamlı sonuçların elde edilmesinin mümkün olabilmesinin yolu açılırken, diğer yandan bu yöndeki yöntem ve veri çeşitliliğiyle modelde öngörülen öğrenin açıklanabilme kapasitesinin artmasına katkı vereceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacının programın yürütülmesinden sorumlu olan öğretim görevlileri arasında yer alması durumundan dolayı; her ne kadar gerek verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında *danışman kontrolü* ve *katılımcıların görüşme kayıtlarının teyit etmesi* gibi önlemler alınmaya çalışılsa da bulguların incelenmesi sırasında bu hususun dikkate alınması beklenmektedir.

5.1.1. Öğrencilerin programın konuşma becerileri hedef davranışlarına ulaşma düzeyi. C sınıfları için Güz Dönemi sonunda gerçekleştirilmiş olan konuşma sınavı sonuçlarına göre B2 düzeyi konuşma davranışlarının göstermesi beklenen öğrencilerin neredeyse yarısının (%49) Konuşma sınavından aldıkları toplam puanın 70 ve üzerinde olduğu ve dersin konuşma hedeflerine genel olarak ulaşabildiği ortaya çıkmıştır. Bu durum, bazı öğrencilerin programın kimi hedeflerine ulaşamadığını göstermektedir. Gerçekleştirilen konuşma sınavı bu sınıflarda Dinleme-Konuşma dersi veren öğretim elemanları tarafından oluşturulmuştur. Sınavda programın hedefleri, içeriği ve yöntemleri göz önünde bulundurularak öğrencilerden onlara sunulmuş bir ifadeye katılıp katılmadıklarını sebepler sunarak açıklamaları istenmiştir. Sınavda bir öğretim elemanı sınavı yürütürken diğer iki öğretim elemanı konuşma rubriğini kullanarak öğrenci performanslarını içerik, telaffuz, akıcılık ve dil kullanımı boyutlarıyla değerlendirmiş, sınav sonunda ise öğrenciye sözlü geri bildirim vermişlerdir. Bu iki öğretim elemanının vermiş olduğu notların ortalaması ise öğrencinin konuşma sınavı notunu oluşturmuştur.

Öğrencilerin *telaffuz* boyutundaki “net, anlaşılabilir, doğal bir telaffuza ve tonlamaya sahiptir.” kazanımında not ortalaması beklenen başarı düzeyinin üstünde olduğu ($\bar{x}=85$) ve öğrencilerin çok büyük bir kısmının (%92) başarılı olduğu saptanmıştır

Dolayısıyla öğrencilerin programın bu hedef davranışını başarıyla gerçekleştirdiği söylenebilir.

Programda konuşmanın bir diğer özelliği olan *akıcılık* boyutunda “konuşmasının uzadığı durumlarda bile, genellikle fark edilebilir bir akıcılıkla, ifade etmede zorluk yaşamadan, doğaçlama şekilde iletişim kurabilir” ve “kullanması gereken yapıları ya da ifadeleri düşünürken tereddütleri olmasına ve birkaç kez fark edilir şekilde duraksamasına rağmen konuşmasını sürdürebilir” kazanımlarında öğrencilerin not ortalamasının kabul edilebilir düzeyinin hemen üstünde ($\bar{x}=76$) olduğu görülmüştür. Üstelik başarı gösteren öğrencilerin sayısının oldukça yüksek olması (%90) sebebiyle, öğrencilerin programın akıcılık boyutundaki hedef davranışları başarıyla gösterdikleri söylenebilir. Öğrencilerin önemli bir kesiminin bu iki özelliğe yönelik başarı durumları, programın hedeflerine ulaşılması bakımından olumlu olduğu ileri sürülebilir. Höl (2010), konuşma akıcılığının etkileşimi teşvik ederek konuşmanın niceliğine de katkıda bulunmasına ve Çalışkan (2013), iletişimde akıcı ve anlaşılabilir olmanın ön planda olmasına vurgu yapmaktadır. Afisa (2015) tarafından gerçekleştirilmiş olan konuşma becerilerindeki zorlukları ve bu zorlukların kaynaklarını belirlemek amacıyla “The Students’ Difficulties in Speaking at the Tenth Grade of SMA Negeri 1 Sine” başlıklı çalışmada ise öğrencilerin telaffuz konusunda zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Dil kullanımı boyutundaki kazanımlar; dil bilgisi yapıları ve kelimelerin kullanımı olmak üzere iki alt kategoriden oluşmakta fakat birlikte değerlendirilmektedirler. Dil kullanımında öğrencilerin akıcılık ve telaffuz boyutlarına kıyasla daha fazla zorlanmalarına rağmen öğrencilerin çoğunun (%68) başarılı olduğu görülmektedir. Dil kullanımının ilk kategorisi olan dil bilgisi yapılarının kullandığı hedef davranışlar şu şekildedir: “Yer yer gerçekleşen dil sürçmelerine veya dil bilgisi eksikliğinden kaynaklı, tekrarı gözlemlenmeyen hatalar ve cümle yapısında küçük bozulmalar yapsa da nadir olan bu durumları konuşurken düzeltebilir. Dil bilgisi yapılarındaki bu hatalara rağmen, vermek istediği anlam dinleyici tarafından anlaşılır.” Diğer alt kategori olan kelime kullanımına yönelik hedef davranışlar ise şunlardır: “kendisiyle ya da daha genel konularla ilgili yeterli bir kelime bilgisi çeşitliliğine sahiptir, yüksek oranda kelimeleri bağlama uygun olarak seçerek doğru kullanabilirler, sık tekrara düşmemek için kelime seçimini çeşitlendirebilir fakat kelime bilgisi eksiklikleri hala

gereksiz kelime kullanımına ya da konuşurken tereddüt etmeye sebep olabilir. Fakat yanlış kelime seçimi ve bazı kafa karışıklıkları ne demek istediklerinin anlaşılmasını etkilemez.” *Dil kullanımı boyutunda* öğrencilerin not ortalamasının kabul edilebilir düzeyin altında ($\bar{x}=61$) olduğu gözlenmektedir. Öte yandan öğrencilerin yarıdan fazlasının (%68) bu boyuttaki hedef davranışları beklenen düzeyin üstünde puanlar alarak başarıyla gerçekleştirmekte birlikte, yaklaşık üçte birinin ise başarılı olmadığı ortaya çıkmıştır. Afisa (2015) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin kelime bilgisi ve dilbilgisi yetersizliklerinden dolayı fikirlerini ifade etmekte zorlandığı tespit edilmiştir. Çalışkan (2013)’ın ortaya koyduğu üzere fikirlerin etkili şekilde aktarılmasında, dil bilgisini etkili şekilde kullanabilme becerisinin önemli bir yeri vardır. Fakat Al Hosni (2014), Brown (2007), Hoccoğlu (2015), Nozad (2017) ve Nunan (2015) tarafından belirtildiği üzere, öğrencilerin kendilerini etkili biçimde ifade etmesinde dil yapılarının ve kurallarının sadece bilinmesi değil, aynı zamanda iletişim hedefleri doğrultusunda kullanılması da gereklidir. Ayrıca bu hedef davranışlara ulaşamayan öğrenciler göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin konuşurken uygun dil yapılarını bulmakta zorlanması, öğrencilerin maruz kaldığı dil verilerinin miktarının ve/veya niteliğinin tekrar sorgulanmasını gerektirebilir. Çünkü Swain (1995) tarafından ifade edildiği üzere öğrenciler konuşma sırasında kendilerini ifade edebilmek için doğru dil yapılarını, o ana kadar maruz kaldığı dil verileri (girdi) arasından seçmektedirler. Öner (2015)’in yürütmüş olduğu çalışmanın sonucunda programın öğrencilerin dil bilgisi ve kelime dağarcığını geliştirdiğini ancak konuşma becerileri üzerinde daha fazla durulması gerektiği ortaya çıkmıştır. Çavuşoğlu Deveci vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin programda daha fazla kelime bilgisine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Diğer yandan, *içerik* boyutundaki hedeflere öğrencilerin neredeyse yarısının (%47) ulaşamaması dikkat çekicidir. İçerik boyutundaki “aktarmak istediği ana düşünceleri konuyla ilişkili detaylar ve örneklerle destekleyerek ve genişleterek, net bir tasvir ya da açıklama geliştirebilir,” kazanımında öğrencilerin ortalama puanın beklenenin altında olduğu ($\bar{x}=61$) ve öğrencilerin yarısından biraz fazlasının (%53) hedef davranışı gerçekleştirebilmiş olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin *konuştukları konuyu istenen miktarda genişletmekte zorlandıkları, yeterli miktarda ve ilgili örneklerle destekleyemediklerini* göstermektedir. Diğer yandan, öğrencilerin çoğunluğunun (%61) konuşurken kullandıkları dil bilgisi yapılarının ve kelimelerin

çeşitliliğinin yeterli olduğu ve bu yapıları ve kelimeleri doğru şekilde kullandıkları anlaşılmaktadır. Özellikle, dil yapılarının ve kelimelerin kullanımında yeterli başarıya sahip öğrencilerin içerik geliştirmekte zorlanmaları, bunun nedenlerini anlama bakımından göz önünde bulundurulmaya değer bir sonuç olarak yorumlanabilir. Bu konuda elde bir veri olmamakla birlikte yukarıda işaret edilen öğrencilerin çoğunun dil yapıları ve kelime kullanımındaki başarılarına bakıldığında içerik geliştirmede zorlanmalarına sebep olan durumun, en azından eldeki bulgular ışığında, dilbilgisi ya da kelime bilgisi eksikliği olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin yarıya yakınının (%48) içerik geliştirirken zorlanıyor oldukları gözlenirse de neredeyse tamamının anlaşılabilir bir telaffuza (%92) ve akıcılığa (%90) sahip oldukları görülmektedir. Bu konuda öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak bazı öğrencilerin sınavda konuşma kaygısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Fakat konuşma kaygısının, konuşmanın akıcılık ve telaffuz boyutlarında olumsuz bir etki etmeyerek sadece “içerik” boyutunda etki göstermesinin nedenlerini anlama tartışmaya açık ve daha fazla araştırmayı gerektiren bir sonuç olarak yorumlanabilir. Bu doğrultuda Barın (2000) ve Çakır (2008) tarafından belirtildiği üzere, bazı durumlarda ise öğrencinin bir konuyu nasıl detaylandıracağını bilmemesinden dolayı konuşmakta zorlandıkları bulgusu, sorunu anlamada bir açıklama olabilir diye düşünülmektedir. Çünkü belirli konularda yeterli pratikleri olması durumunda öğrenciler daha özgüvenli ve rahat bir şekilde konuşabilmektedirler. Bu durumda öğrencilerin içerik geliştirmekte neden zorlandıklarının sebepleri daha ayrıntılı olarak incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

5.1.2. Öğrencilerin programın konuşma becerileri hedeflerine ulaşmalarına yönelik olarak paydaşların görüşleri. Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli kapsamında öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin programın konuşma becerileri hedeflerinin uygunluğuna, ders içeriğinin ve ders materyal ve araç-gereçlerinin yeterliğine, dersin yöntem ve tekniklerine, konuşma becerilerinin değerlendirilmesine ve öğrencilerin motivasyonu, özgüveni ve kaygı düzeylerine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıda sırayla özetlenmiş ve tartışılmaya çalışılmıştır:

- *Konuşma becerileri hedeflerinin öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğuna yönelik görüşler:* Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli'nde ulaşılamayan hedeflerin belirlenmesinin ardından bu hedeflerin programın hizmet ettiği gruba uygun olup olmadığının tespit edilmesi beklenmektedir (Wolf, 1991; akt. Erden, 1998). Araştırma sonuçlarına göre paydaşların dersin hedeflerinin uygunluğuna yönelik yaşadıkları problemleri şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Üç paydaşın da bazı öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik deneyim eksikliklerinin ders hedeflerine ulaşmalarını zorlaştırabildiği konusunda ortak fikre sahip oldukları gözlenmektedir. Bu bulguyla Dağtan (2020) tarafından yürütülen çalışma sonucunda öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine başlangıçta uyum sağlama zorlukları yaşadıkları ve bunun sebebinin önceki İngilizce konuşma pratiği eksiklikleri olduğu tespitinin örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca Nation ve Newton (2009) tarafından konuşma becerisinin öğreniminde öğrencinin ana dillerinin ve mevcut yeterlik seviyeleri büyük rol oynadığı bulgusuyla da benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yine, İlerten ve Efeoğlu (2021) yaptıkları çalışmada programın bireyselleştirilmiş öğrenme gibi bazı alanlarda geliştirilmesi gerektiği yönündeki saptamaları ışığında bazı öğrencilerin daha özel bir desteğe ihtiyaç duydukları gözlenmektedir.
2. Üç paydaşın da öğrencilerin derslere aktif katılımın ve ders dışında da İngilizceye maruz kalmalarının başarılarında etkili olduğu konusunda hemfikir oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulguyla Çalışkan (2013), Dağtan (2020), Nozad (2017), Özdemir (2015), Soak (2003) ve Wong (2012) tarafından yapılan çalışmaların iletişim becerilerini geliştirme amacıyla dilin; sosyal bir bağlamda, gerçek hayatta anlama ve bağlama önem verilerek etkili bir biçimde kullanılmasının ve bunun teşvik edilmesinin gerekli olduğu yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir.

Tüm paydaşlar programın konuşma hedeflerinin genel olarak seviye ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olarak uygun ve etkili olduğu görüşünde olup öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olduğunun belirgin biçimde ifade edildiği görülmüştür. Bu konuda Eslek (2019), Çavuşoğlu Deveci vd. (2016), Ediger (2006), Karcı Aktaş ve Gündoğdu (2020) ve Şişman (2019) tarafından yapılan çalışmalarda

programda konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik net bir hedef belirlenmemiş olmasının yapılan öğrenim etkinliklerini ve başarıya ulaşmayı olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Elde edilen sonuçlar üç paydaşın da Dinleme-Konuşma dersi programının konuşma hedeflerinin özellikle iletişim becerilerine odaklı aktif bir öğrenme ortamı sağlaması sebebiyle öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olduğu konusunda ortak fikre sahip oldukları ve yine her üç paydaşın görüşlerinden konuşma becerilerinin geliştirilmesi konusuna önem verdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonucun Khamkhien (2010) tarafından yürütülen çalışmada dört dil becerisinin en kritik olanının konuşma becerisi olması şeklindeki saptamasıyla benzerlik gösterdiği gözlenmektedir. Yine bu benzerliğin Dağtan'ın (2020) yaptığı çalışma sonucunda öğretim elemanları ve öğrencilerin, İngilizce konuşma becerilerini büyük ölçüde önemsedikleri bulgusuyla da örtüştüğü anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin Hazırlık programında konuşma becerilerini önemli bir ihtiyaç olarak görmelerinin beklenen bir durum olduğu ileri sürülebilir. Diğer yandan üç paydaşın üzerinde ortaklaştığı bir başka konu, programın konuşma becerileri hedeflerinin öğrencilerin sosyal, akademik ve iş hayatlarına yönelik olarak uygun olmasıdır ki bu bulgu ile aynı zamanda SDÜ Yabancı Diller Yüksekokulu misyonu ifade edilirken; eğitim programının ilk amacının öğrencilere akademik çalışmaları boyunca, meslekle ilişkili ve sosyal çevrelerde gerekli bilgi, beceri ve güven duygularını geliştirmede, hedef dili etkili bir şekilde kullanmada ve geliştirmede yardım etmek olduğu ifadesiyle örtüşmektedir. (Süleyman Demirel Üniversitesi YDYO, 2024).

- *Konuşma hedeflerine ulaşmada ders içeriğinin uygunluğuna yönelik görüşler:*
Araştırma sonuçlarına göre üç paydaşın da ders içeriğinin uygun, ihtiyaca yönelik ve yeterli çeşitlilikte olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca yöneticiler; ders içeriklerinin tasarımında ve değerlendirmesinde önceden yapılan ihtiyaç analizlerinin ve dönütlerin katkısını dile getirmektedir.
Paydaşların ders içeriğinin uygunluğuna yönelik yaşadıkları problemler ise şu şekildedir:
1. Öğretim elemanları ve öğrencilerden bazıları, ders içeriğinde akademik konulara daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Çavuşoğlu

Deveci vd. (2016) ise çalışmasında öğretim elemanları okulun daha çok akademik hayata yönelik becerilere önem verdiğini ortaya çıkarmıştır.

2. Bazı öğrenciler konuşma konularının çeşitliliğinin artırılması gerektiğini ve konuşma yöntemleri, akıcılık, telaffuz öğretimi ve akademik kelime ve dilbilgisi kullanımı üzerinde daha fazla durulmasına ve ders içeriğinde yer alan bazı konuların daha sık tekrarlanmasına ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Bu bulgu Baker ve Westrup (2003) ve Boztunç (2019); konu bilgisinin öğrencilerin konuşma performansı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyarak, öğrencilerin hakkında bilgi sahibi olmadıkları konuda uygun kelime ve dilbilgisi yapılarını bulmada zorluk yaşayabildiklerini bulgusuyla örtüşmektedir Aynı biçimde Alptekin'in (2002) öğrencinin belirli bir bağlama aşına olmadığına anlamları yanlış olarak yorumlayabileceklerinden kaynaklanan sorunlara yol açabileceği bulgusuyla ilişkilendirmenin olanaklı olduğu düşünülmektedir.

Diğer yandan; Şişman (2019) ders içeriğinin büyük oranda ana kaynak olan kitap tarafından oluşturulduğunu ve bu kitabın yetersizliği ve güncel olmayışı ders içeriğinin yetersiz olmasına sebep olarak gösterilmiş ve Le ve Tran (2021) çalışmalarında programın teorik ve pratik unsurları arasında dengesizlik ve ders kitaplarının yeterince ilgi çekici olmaması sebebiyle öğrencilerin ve öğretmenlerin programın içeriğinden memnun olmadıklarını tespit etmişlerdir. Dağtan (2020) ve Loan, Dan, Lan T. T ve Lan P.T. (2018) ise yürütmüş olduğu çalışma sonucunda programların içeriğinin güncellenmesi ve öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini tespit etmişlerdir.

- *Konuşma hedeflerine ulaşmada materyal ve araç-gereçlerin uygunluğuna yönelik görüşler:* Araştırmada elde edilen bulgular az sayıda öğrenci ve öğretim elemanı konuşmaya teşvik edici görsel-işitsel materyal kullanımının artırılması gerektiğini ve bazı sınıflarda kullanılan bilgisayarların yetersiz olduğunu düşündüklerini göstermiştir.

Bazı öğretim elemanları, konuşmada dilbilgisi ve kelime bilgisi kullanımı öğretiminin çeşitli materyallerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Araştırmada üç paydaşın da genel olarak ders materyalleri ve araç-gereçlerinin konuşma hedeflerine ulaşmak için uygun ve yeterli olduğunu düşündükleri

saptanmıştır. Öğrenciler böylece derse katılımlarının ve özgüvenlerinin arttırdığını belirtmektedir. Öğretim elemanları ise ders kitabının tema çeşitliliğinin faydasına ve öğrencileri araştırmaya ve düşünmeye yönlendirici olmasına vurgu yapmaktadır. Bu bulguyla Erdoğan ve Mede (2021) tarafından yürütülen çalışmanın hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin programdan materyaller yönünden memnun olduğu bulgusuyla örtüşürken; Atar, Kır ve Denkci Akkaş'ın (2020) yaptığı çalışmasında ders kitapları dışındaki materyallerin yeterli olduğu bulgusuyla kısmen örtüştüğü gözlenmektedir.

Bu doğrultuda, Nation & Newton (2009) etkili iletişimin kazandırılmasına yönelik bir konuşma programına çeşitli görsel araçların dâhil edilmesinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Chang ve Lee (2017), Le ve Tran (2021), Lee (2023), Şişman (2019), Tekin (2015), Tomak (2021) ve Virlan Yılmaz (2014) tarafından yapılmış olan çalışmalar, materyallerin çeşitlendirilmesi ve fiziksel koşulların geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Khamkhien (2010) tarafından yürütülen araştırmada da benzer şekilde programın konuşma becerilerine yönelik materyallerine sahip olmadığı ve materyal çeşitliliğinin artırılması gerektiği tespit edilmiştir. Yürütmüş olduğu çalışmada Aldradi (2015) ise programda mesleki bilginin gelişime yönelik kaynaklarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

- *Konuşma hedeflerine ulaşmada dersin yöntem ve tekniklerin uygunluğuna yönelik görüşler.* Paydaşların dersin yöntem ve tekniklerine yönelik yaşadıkları problemlere yönelik görüşleri şu şekildedir:

1. Üç paydaş da öğrencilerin hedef dile daha fazla maruz kalması gerektiğini ve daha fazla ders dışı çalışma yapmaları gerektiği düşünmektedir. Görülen bu gerekliliği destekler yönde Tony ve Ting (2013) yaptıkları çalışmada yabancı dilin sadece ders olarak öğrenilmesinin ve öğrencilere günlük yaşamda İngilizce konuşma fırsatlarının sunulmamasının dil gelişimde olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde Harmer (2015), Hocoğlu (2015), Larsen-Freeman (2015), Nunan (1991) yabancı dilin bir ders olmaktan öte, iletişim için bir araç olduğunu ifade etmiş ve öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için o dile mümkün olduğunca maruz bırakılması ve ders dışı çalışmalarla desteklenmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bu doğrultuda; Çavuşoğlu Deveci vd. (2016) çalışmalarında öğrencilerin pratik yapma

fırsatlarının kısıtlı olduğunu, Bayram ve Canaran (2019) ise ders dışı aktivitelerin programın zayıf yönlerinden biri olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Loan, Dan, Lan T. T ve Lan P.T. (2018) ise çalışmalarında öğrencilerin ders dışı etkinliklerinin öğrenme süreçlerine dâhil edilmesini istediğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla programın yeterince başarıyla gerçekleştirilememiş olan *içerik geliştirebilme* gibi hedef davranışlarına ulaşmada öğrencilerin ders dışında hedef dile daha fazla maruz bırakılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

2. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bazıları programda sunum ve grup çalışması gibi etkileşimli etkinliklerin daha fazla yer alması gerektiğini ve Dinleme-Konuşma dersi saatlerinin artırılması gerektiğini düşünmektedir. Bu yöndeki görüşlerle benzer doğrultuda; McDonough ve Shaw (2005) bu tür etkinliklerin öğrencilere iş birliği içinde bir görevi başarıyla tamamlamaya çalışırken konuşma pratiği yapma şansı verdiğini ifade etmiş; Freeman (2000) ve Harmer (2015) da dilin gerçek hayatta kullanıldığı durumları yansıtan bu tür etkinliklerin öğrencilerde iletişim kurma isteği uyandırdığını ve sınıfta daha motive edici bir ortam oluşturulabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca Boztunç (2019), Celce-Murica (2001) ve Shastri (2010), Şişli (2014) ve Wang (2014) da yaptıkları çalışmalarda tartışmalar, anlam odaklı görevler ve problem çözme gibi etkinlikler yoluyla öğrencilerin konuşmaya ve gerçekçi bir iletişime teşvik edilebileceğini ortaya koymuşlardır. Benzer yönde Yanfen ve Yuqin (2010) ise sınıf içi etkileşimi artıran soru-cevap çalışmalarının dil gelişiminde önemli bir katkısı olduğunu ve Nozad (2017) sınıf etkileşimlerinin büyük kısmının öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini ortaya koymuş, özellikle dil oyunlarının faydasına dikkat çekmiştir. Ayrıca Dhami (2018) uygun konuşma etkinliklerinin seçilerek hedef dilin kullanımı için öğrencilere konuşmaları için teşvik edici fırsatlar sunulmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir. Hocaoglu (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin uygulamaya dönük bir İngilizce eğitimi almamalarının İngilizce konuşma becerilerinde zorluklar yaşamalarına neden olduğu; Öner (2015)'in gerçekleştirdiği çalışmada öğrenme sürecinin daha eğlenceli ve etkileşimli olması gerektiği; benzer şekilde Şişman (2019) tarafından yürütülen çalışma sonucunda öğrenci ve öğretmenlerin programın uygulanışından memnun

olmadığı ve öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gerektiği ve Lee (2023)'nin araştırması sonucunda da öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek ve sınıf içinde daha fazla pratik yapabilecekleri, oyunlar, öğretmenlerle bire bir konuşmalar ve ikili çalışmaları tercih ettikleri tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak, ders etkinlikleri arasında grup çalışmalarına fazla yer verilmesinin öğrencilerin konuşma istekliliğini artırabileceği ve bu etkileşim süreçlerinin, genel olarak ulaşılamayan hedefler arasında yer alan konuşmada *içerik* geliştirme davranışını destekleyebileceği söylenebilir.

3. Bazı öğrenciler derste daha fazla öğretmen geri bildirimi almayı ve ana dili İngilizce olan öğretmenlerle daha fazla ders saati talep etmektedirler. Öğretim elemanlarından bazıları ise sınırlı ders süresinin ve sınıf mevcudunun konuşma pratiği yapma süresini kısıtladığını belirtmektedirler. Bu durumun derslerin etkililiğini ve öğrenci katılımını olumsuz etkileyebildiği anlaşılmaktadır. Öğretmen geri bildirimlerinin daha fazla olması gerekliliği yönündeki görüşe ilişkin olarak Hocaoglu (2015) tarafından ortaya konulduğu üzere öğretmenin konuşma etkinlikleri sırasında bir danışman gibi davranarak öğrencilerin sorularına yanıt vermesi ve ilerleyişlerini gözlemlemesi beklenmektedir. Harmer (2007) ise öğrencilerin konuşmalarına verilen geri bildirimlerin konuşma becerilerinde doğrudan etkili olduğu ve öğrenci konuşurken hatalarının sürekli olarak ve doğrudan düzeltilmesinin akıcılığını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmiş, Ayrıca Baker ve Westrup (2003) bu durumun öğrenci motivasyonunu düşürebileceğini ve konuşma kaygısı yaratabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sebeple Mahripah (2014) tarafından da öğretmenin öğrenci hatalarının olumlu ve destekleyici bir şekilde düzeltilmesinin gerekliliği ortaya konulmuştur. (Mahripah, 2014). İletişim odaklı bir konuşma etkinliğinde Harmer (2015)'in da belirttiği üzere öğrencileri konuşurken söylediklerinin yapısına değil, içeriğine ve anlama odaklanmaları için yönlendirmek gerekmektedir. Ders süresinin sınırlılığına yönelik görüşlere ilişkin olarak ise Tony ve Ting (2013) yaptıkları çalışmada sınıfta öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminde her öğrencinin eşit katılımının gerekli olduğuna dikkat çekmektedir. Al Hosni (2014) ise yabancı dil sınıflarındaki öğrenci sayısının fazlalığının dil öğretimini öğrencilerin

konuşma gelişimini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Benzer yönde Tuan ve Mai (2015) bu durumda öğrencilerin derse eşit katılım fırsatı bulmakta zorlandığını ortaya koymaktadır. Her bir öğrencinin sınırlı konuşma zamanının olmasının yarattığı bir diğer dezavantaj ise Boztunç (2019) tarafından, öğrencinin iletisini ya da dil yapılarını düzenlerken zorluk yaşaması ve daha kısa ve basit yapıda cümleler kurma eğilimi göstermesi olarak belirtilmiştir. Ayrıca Dinleme-Konuşma dersi saatlerinin artırılması gerektiği yönünde ortaya çıkmış olan görüşler ile benzer doğrultuda, Çavuşoğlu Deveci vd. (2016), Erdoğan ve Mede (2021), Kuzu, Özkan ve Bada (2021), Öner (2015) ve Tekin (2015) yürütmüş olduğu çalışmalarda programın öğrencilerin iletişim ve konuşma becerileri üzerinde daha fazla odaklanılması ihtiyacının görüldüğünü ortaya koymuşlardır. Bu durumda programda etkililiğinin artması için öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bazılarının daha düşük bir sınıf mevcuduna ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerine daha fazla ders saatine ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Programın hedeflerine ulaşılabilmesinde program geliştiricilerin bu ihtiyaçlara yönelik çalışmalar yapması ve gerekiyorsa programda bazı düzenlemelere gidilmesi gerekliliği ifade edilebilir.

4. Yöneticiler ise öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin ve öğrencilerin ve öğretim elemanlarının dil gelişimleri için yurt dışı deneyimlerinin desteklenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu yönde bir destek öğrencilerin ve öğretim elemanlarının daha fazla pratik yapma fırsatlarına erişmelerini ve kendilerini geliştirmelerini sağlayabilir. Benzer şekilde Hocaloğlu (2015) yapmış olduğu çalışmada; yurtdışında deneyimi olan, İngilizce bilen aile ortamında yetişen veya yabancı arkadaşlara sahip olan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının, İngilizce konuşma konusunda diğerlerine kıyasla daha az zorluk yaşadığını tespit etmiştir. Ayrıca yabancı dilin öğrenildiği ortamın öğrenme kalıcılığı üzerinde önemli bir etken olduğu vurgulayarak, yabancı dilin o dilin konuşulduğu bir ortamda öğrenilmesinin büyük bir fayda sağladığını ortaya koymuştur. Bunun bir nedeni olarak ise yabancı bir dilde yeti kazanmak için o dilin kullanıldığı toplumsal yapının da anlaşılması gerekliliğine işaret etmiştir. Üç paydaşın görüşlerine dayanarak, dersin yöntem ve tekniklerinin öğrenci konuşma becerilerini geliştirmede genel olarak etkili olduğunun düşünüldüğü

görülmektedir. Özellikle etkileşimli öğretim yöntemlerinin etkili olduğu vurgulanmıştır. Nation ve Newton (2009) tarafından da ortaya koyulduğu üzere konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğrenme-öğretme koşulları önemli bir faktördür. Elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanları, sınıftaki konuşma etkinliklerinde ve sunumlar sonrasında yapılan özdeğerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen geri bildirimlerinin gerekli ve faydalı olduğunu düşünmektedir. Bu doğrultuda Thornbury (2007) öğrencilerin diğer öğrencilerin sunumlarına katılmalarının ve kendi sunumlarının kayıtlarını izlemelerinin gerekliliğine vurgu yapmış; Özdemir (2018) ise öğrencinin kendi öğrenme süreçlerinin yöneticisi olma durumuna dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra Haspolat (2019) da öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yapmalarının kendi hedeflerini belirlemelerinde, her öğrencinin başarısına saygı duyulmasında ve güvenlerinin artmasında destekleyici olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan yöneticiler sınıf mevcutlarının ve ders sürelerinin dağılımını da uygun bulmaktadır.

- *Konuşma becerilerinin değerlendirilmesinin uygunluğuna yönelik görüşler:*
Paydaşların konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik yaşadıkları problemler şu şekilde sıralanabilir:
 1. Az sayıda öğrenci ve öğretim elemanı konuşma sınavlarının konusunda bilgilendirmenin öğrencilere daha erken yapılması gerektiğini düşünmektedir. Bu durum, sınavlara hazırlanmaları için daha fazla süre sağlayarak öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşürülmesinde etkili olabilir. Bu doğrultuda Özdemir (2018) öğrencilerin sınav süreci hakkında önceden bilgilendirilmesinin önemine işaret etmiştir.
 2. Az sayıda öğretim elemanı rubriklerde yer alan bazı ifadelerin daha açık hale getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu durum, değerlendirme kriterlerinin anlaşılabilirliği konusunun yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine işaret edebilir. Benzer yönde Öner (2022) yaptığı çalışmada programın daha etkili hale getirilmesi için ölçme ve değerlendirme araçlarında bazı düzenlemeler yapılmasını önermiştir.
 3. Az sayıda öğretim elemanı ve öğrenci konuşma sınavlarından sonra öğrencilere verilen geri bildirimlerin daha açık ve anlaşılır olması gerektiğini düşünmektedir.

Üç paydaşın görüşlerine dayanarak konuşma becerilerinin değerlendirilme yöntemlerinin uygun, güvenilir ve adil olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu açıdan Dinleme-Konuşma dersi programında birden fazla değerlendirme deneyimi içeren aşamalı performansa dayalı bir süreç değerlendirmesinin yapılması Fulcher ve Davidson (2007)'ın belirttiği konuşma becerisinin doğal yapısının gereği olduğu ve Underhill (2004) tarafından ortaya konulan öğrencilerin performansı kaygı düzeylerinden ya da psikolojik durumlarından etkilenebilecek program sonundaki tek seferlik kısa bir konuşma sınavı yerine program boyunca yürütülen sunumlar ve sınavlar yoluyla birikimli bir performans değerlendirmesi ile gerçekleştirilmesi düşünceleriyle uyumlu olduğu ileri sürülebilir. Benzer doğrultuda Erdoğan ve Mede (2021) tarafından Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin İngilizce Hazırlık programının değerlendirildiği çalışmada hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin programda kazandırılması hedeflenen dil becerilerinin süreç ve sonuç değerlendirme yöntemlerinden memnun oldukları tespit edilmiştir. Diğer yandan Şişman (2019) tarafından yapılan çalışma sonucunda programdaki değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi önerilmiştir.

Mevcut araştırmada tüm paydaşların değerlendirme yöntemlerinin uygun ve adil olarak görülmesi öncelikle rubriklerin güvenilirliğine dayandırıldığı gözlenmektedir. Ayrıca öğrencilerin değerlendirilme yöntemlerinin ve ölçeklerin ders içinde de kullanılmasının geliştirici ve motive edici olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Nitekim Herman, Aschbacher ve Winterset (1992), Brown (2004), Jonnson (2014) ve Perlman, (2003) olmak üzere çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konmuş olduğu üzere, konuşma becerilerinin ölçülmesinde işe koşulan analitik rubrik, değerlendirmenin güvenilirliğini artırmakta, ölçütleri somut göstergeler olarak göstererek konuşma becerisinin geçerli bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımakta ve önceden paylaşılarak hem öğrencilere hem de öğretmenlere odaklanmaları gereken yönler açısından fikir vermektedir ve bu özelliklerin öğrenci performansını olumlu etkilediğini belirttikleri gözlenmektedir. Ayrıca rubriklerin kullanımının bir başka yararını Boztunç (2019), Çalışkan (2013), Kılınç ve Yıldırım (2020) ve Luoma (2009) öğrencilerin konuşmalarındaki güçlü ve zayıf yönlere dair ayrıntılı bir bakış sağlanmakla birlikte konuşmanın alt becerilerindeki sorunların daha kolay tespit edilebilme olanağı vermesi olarak belirtmişlerdir.

Dahası tüm paydaşlar konuşma sınavlarında üç farklı öğretim elemanının yer almasını değerlendirme yöntemlerini uygun, güvenilir ve adil bulma sebepleri arasında göstermektedir. Konuşma sınavını yürüten öğretim elemanı dışında, sınavda öğrencinin performansına o sınıfın dersine girmeyen iki öğretim elemanının not vermesi Coombe vd. (2007), Haspolat (2019) ve Underhill, (2004) tarafından ortaya konduğu üzere, notlandırmadaki öznelliğin önüne geçilmesi açısından önemlidir. Bu durum ve öğrencilerin performansının ses kaydının da alınarak gerekli durumlarda üçüncü bir öğretim elemanına iletilmesi programın aynı zamanda şeffaflığına, hesap verebilirliğine ve öz değerlendirmeye açık olmasına işaret etmektedir. Çünkü Luoma (2009) tarafından işaret edildiği üzere sınavın kaydının alınarak değerlendirmenin gözden geçirilmesi ve Brown, Iwashita ve McNamara (2005) tarafından da vurgulandığı üzere not veren kişilerin verdikleri notlarının karşılaştırılması, uzlaşa ve ayrışma miktarının dikkate alınması bir sınavın adil olarak yürütülmesi için gereklidir.

Bununla birlikte tüm paydaşların değerlendirmenin uygun olduğunu düşünmelerinin diğer bir sebebin değerlendirme yöntemlerinin ders hedeflerine, içeriğine ve yöntemlerine uygun olması olduğu görülmüştür. Bu yönde Coombe, False ve Hubley (2007) ve Haspolat (2019) da geçerli bir ölçüm için seçilen konuşma görevlerinin öğrencilerin gelişim aşamaları ve program hedefleri ile uyumlu olması gerektiğini belirtmiştir. Hem öğrenciler hem de öğretim elemanları, konuşma sınavlarında verilen öğretmen geri bildirimlerinin konuşma becerilerinin gelişiminde faydalı olduğunu düşünmektedir. Haspolat (2019) tarafından da öğrencilere performansları hakkında geri bildirim verilmesinin farkındalık oluşturma bakımından olumlu etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Yöneticiler ise programın ölçme-değerlendirme açısından sürekli olarak geliştirildiği, öğretim elemanların bu yönde eğitimler almakta olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda Brown (2004) ve Douglas (2014) tarafından ortaya koyulduğu üzere değerlendirmeyi yürüten öğretmenlerin bu süreçlere ilişkin eğitimler alması, rubrikler üzerinde ortak yorumlar geliştirmeleri, değerlendirmenin daha geçerli, güvenilir, nesnel ve adil hale getirilmesinde önemlidir. Ayrıca yöneticiler ölçme tekniklerindeki çeşitliliğin değerlendirmeye ve öğretim süreçlerine katkı sağladığını belirtilmektedir. Bu yönde Coombe, False ve Hubley (2007) ve Hughes (2006) tarafından vurgulandığı üzere İngilizce konuşma düzeyinin geçerli biçimde ölçülebilmesi için en güvenilir

seçenek birden fazla yöntem ve tekniğin kullanılması gereklidir. Üç paydaşın görüşlerine dayanarak programın en güçlü yönlerinden birisinin ölçme-değerlendirme basamağı olarak görüldüğünü söylemek mümkündür. Bu sonuçlar, ölçme-değerlendirme süreçlerinin etkin bir şekilde yürütüldüğünün ve değerlendirmede uygun araçlar kullandığının göstergesi olarak düşünülebilir.

- *Konuşma hedeflerine ulaşmada motivasyon, özgüven ve kaygıya yönelik görüşler:* Paydaşların bu konuda yaşadıkları problemlere yönelik görüşleri ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerden bazıları, bazı öğrencilerin konuşma kaygısı yaşadıklarını ve bu öğrencilerin kaygıyla başa çıkmaları için desteğe ihtiyaç duyduklarını düşünmektedir. Öğrencilerin geçmiş eğitim hayatlarında konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik deneyim eksikliğinin bu kaygının bir sebebi olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda Arnold ve Brown (1999) ve Ellis (2015) kaygıyı, dil öğrenme sürecini etkileyen en önemli duygusal etken olarak göstermiş ve Çavuşoğlu Deveci vd. (2016) ise yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin konuşma becerilerini etkileyen faktörler arasında aşırı heyecan ve hata yapma korkusunun yer aldığını tespit etmişlerdir. Benzer yönde Durmuş (2022) ve Zhang ve Jia (2006) ise öğrencilerin, özellikle yetişkin dil öğrencilerinin topluluk karşısında konuşmaktan çekinmelerinin Woodrow (2006), hata yapma korkusuna sahipken konuşmaya çalışmalarının, kaygı seviyelerini daha da artırabileceğini ve konuşabilmesini daha güç hale getirebileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca Bashir, Azeem ve Dogar (2011) tarafından vurgulandığı üzere öğrenciler zaman zaman konuşma sınavlarına dönük olarak da yüksek bir kaygı duymakta ve bu durum öğrencide iletişim zorluklarına yol açabilmekte ve konuşma sınavlarında bildiklerini aktaramamaktadırlar.

2. Öğretim elemanları, öğrencilerin konuşulan konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarının konuşma kaygısını artırabileceğini; derslere hazırlıklı gelmelerinin ve ders dışında daha fazla konuşma pratiği yapmalarının ise kaygı düzeyini düşürebileceğini ve özgüvenlerini artırabileceğini ifade etmektedirler. Bu yönde Yavuz (2017) tarafından öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede ve özgüvenlerini artırmada öğretmenlerinin yönlendirmesinin ve motive edici tutumlarının önemi vurgulanmıştır. Benzer

şekilde Young (1991) öğretmen-öğrenci etkileşimlerini ve sınıf etkinliklerini göstermiş; öğrencilerin hatalarının sürekli olarak düzeltilmesinin ve yeterince grup çalışması yapılmamasının öğrencilerin kaygı düzeylerini yükseltebileceğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Hocaoglu (2015) iş birliğine dayalı etkinliklerin öğrenciler kendilerini güvende hissetmelerine ve motivasyonlarına olan katkısına işaret etmektedir.

Öte yandan üç paydaş da programın dil kullanımı açısından öğrencilere özgüven kazandırmaya ve motivasyonlarını artırmaya yönelik olarak olumlu katkısı olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra üç paydaş da sınıf içi grup etkinliklerini ve sunumları öğrencilerin kaygısını azaltmada ve motivasyon ve özgüvenlerini artırmada faydalı bulmaktadırlar. Bu konuda Richards ve Rogers (2001) dil öğrenimi için öğrencilerin içsel motivasyonunun gerekli olduğunu ve programın içeriğinin içsel motivasyonun geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan McIntyre (2004) ve Graham ve Oxford (2006) tarafından vurgulandığı üzere öğrencinin kendine güvenmesi, yabancı dilde iletişim kurma istediğinde ve yabancı dil öğrenme sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Benzer şekilde Mahripah (2014) konuşma becerisinin motivasyon ve özgüven eksikliği gibi duygusal etkenlerle olan ilişkisine; Hocaoglu (2015) ve Özdemir (2018) ise hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonunun başarılı bir öğretim ve öğrenim sürecinin temel taşları arasında olmasına vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte Dhami, (2018) öğrencilerin konuşmada zorlanmasının başlıca nedeni olarak motivasyon eksikliğine işaret etmiştir. Aynı doğrultuda Boztunç (2019) ise öğrencilerin konuşma performanslarını etkileyen etkenlerin belirlenmesinin ve zorluklarla başa çıkmaları için gerekli stratejileri geliştirilmesinin gerekliliğine işaret etmiştir. Bununla birlikte Gürçan (2021) öğrencinin ikinci bir dili öğrenmekten içsel olarak keyif aldığı için motive olduğunda öğrenme çabalarını devam ettirmesinin daha olası olduğunu ifade etmiştir. Lee (2023) tarafından yapılan araştırmada ise programın en güçlü yanları arasında öğrencilere konuşma özgüveni kazandırması olduğu belirtilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.

1. Araştırma verileri, konuşma sınavı sonuçlarından elde edilmiş olan nicel bilgiler ile programın yürütülmesine yönelik nitel bilgiler; öğrenci anketi, öğretim elemanı anketi ve yöneticilerden görüşme formu yoluyla elde edilmiş olan bilgilerle sınırlıdır. Bu sınırlılık, öğrencilerin programın konuşma hedeflerine özellikle *içerik* boyutundaki “aktarmak istediği ana düşünceleri konuyla ilişkili detaylar ve örneklerle destekleyerek ve genişleterek, net bir tasvir ya da açıklama geliştirebilir” hedefine yönelik başarı düzeylerinin düşüklüğünün nedenlerini anlama konusunda açıklayıcılık gücünü kısıtlamaktadır. Dolayısıyla söz konusu hedefe ulaşamama sebeplerinin tespit edilmesi için daha fazla veri çeşitliliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin geçmiş eğitim yaşamlarının değerlendirilmesi, ders için geliştirilen ve kullanılan öğretim materyallerinin niteliklerinin ve konuşma sınavı sorularının ayrıntılı olarak incelenmesi, ders uygulamalarının gözlenmesi ve bu incelemede ve duyuşsal etkenlerin göz önünde bulundurulması şeklinde sağlanabilir.
2. Araştırmada üç paydaşın da görüşleri doğrultusunda öğrencilerin geçmiş eğitim yaşantılarındaki konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik deneyim eksikliklerinin, programın konuşma hedeflerine ulaşılmasında güçlük oluşturabildiği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle akademik yıl başlangıcında, programa kabul edilen öğrencileri daha yakından tanımaya yönelik birtakım çalışmalar birim yöneticileri ve öğretim elemanları tarafından yürütülebilir. Programda öğrencilerin programı ve okulu tanımasına yönelik oryantasyon çalışmaları yapılmakta olsa da özellikle öğretim elemanlarının öğrencileri daha yakından tanımaya ve onları anlamaya ihtiyaçlarının olduğu, öğrencilerin başarı düzeylerine yönelik sınav sonuçları bilgilerinin yanı sıra onlarla yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Bu tanıma çalışmaları yoluyla, öğretim elemanlarının konuşma becerilerini geliştirmede zorluk yaşayabilecek olası *öğrencilerin geçmiş eğitim yaşantılarındaki eksiklikleri* anlamaya bağlı olarak ilgili öğretim elemanları tarafından ders dışı bireyselleştirilmiş ders içerikleri ve materyalleri sunma konusunda destek programları oluşturulabilir, böylelikle programın daha kapsayıcı hale getirilmesi sağlanabilir.

3. Üç paydaşın görüşleri doğrultusunda öğrencilerin konuşmada akademik dili kullanma becerilerinin daha fazla desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ders içeriğinin zenginleştirilmesi amacıyla, konuşma konularının çeşitliliği artırılabilir ve özellikle *dilin akademik kullanımı* üzerine daha fazla vurgu yapılarak öğrencilerin öğrenme süreçleri desteklenebilir.
4. Paydaşlar ayrıca öğrencilerin ders dışında hedef dile daha fazla maruz kalması gerekliliği konusunda hem fikirdir. Ders dışında öğrencilerin İngilizceye maruz kalma ve pratik yapma fırsatları artırılabilir ve öğrenme süreci öğrencilerin ders dışında yapabilecekleri daha fazla dinleme, okuma, yazma ve konuşma çalışmaları ile desteklenebilir. Okulda Konuşma Kulübü gibi ders dışı etkinlik yürütülmekte olsa da bu etkinliklere katılımın daha fazla nasıl teşvik edilebileceği ve buna benzer etkinlik ortamlarının nasıl artırılacağı üzerinde birim yönetimi ve öğretim elemanları tarafından çalışılabilir.
5. Araştırma sonucunda birim yöneticilerinin öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin daha fazla desteklenmesi gerekliliği konusunda uzlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Dinleme-Konuşma dersi veren öğretim elemanlarının öğrencileri tanımaları ve tanıma sonrası elde ettikleri bilgileri programın içeriğinin yanı sıra öğretim ve öğrenme süreçlerini *ders materyallerini daha etkili bir şekilde kullanmaları, özellikle öğrencileri konuşmaya teşvik edici materyallerin derse nasıl entegre edileceğine ilişkin* geliştirme konularında mesleki gelişimlerini destekleyecek eğitim ve destek programları birim yönetimi tarafından sağlanabilir.
6. Araştırmada ayrıca öğrencilerden ve öğretim elemanlarının bazılarını, akademik yıl boyunca yapılacak sınavların içerikleri hakkında yapılan bilgilendirmenin akademik yıl başında yapılması gerekliliği görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır. Konuşma sınavlarının içeriği konusunda ders öğretim elemanları tarafından öğrencilere daha erken bilgi verilerek, öğrencilerin hazırlık süresinin artırılarak konuşma kaygısının düşürülmesine katkıda bulunulabilir. Ayrıca araştırmada bazı öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından işaret edilmiş olan rubriklerde yer alan ifadeler ve konuşma sınavlarından sonra öğrencilere verilen geri bildirimlerin daha açık hale getirilmesi ve öğrencilerin sınıf içinde daha fazla öğretmen geri bildirimi alma

ihtiyacı konuları üzerinde öğretim elemanları tarafından çalışmalar yürütülebilir.

7. Araştırma sonucunda programın öğrencilerde öğrenme motivasyonu yarattığı görülmektedir. Ayrıca programda işe koşulan öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin genel olarak öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısını düşürdüğü ve özgüvenlerini artırdığı tespit edilmiştir. Fakat programda çeşitli sebeplerden konuşma kaygısı duyan ya da özgüveni düşük olan öğrenciler için yapılan sistematik ve planlı bir çalışma bulunmamaktadır. Öğrencilerin konuşma kaygısıyla başa çıkma becerilerinin ve özgüvenlerinin geliştirilmesi için birim yönetimi ve ilgili öğretim elemanları tarafından etkili yöntemler üzerine çalışılabilir. Bu yönde öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerinin daha fazla teşvik edilmesinin yolları aranabilir. Ayrıca hem öğrenciler hem de öğretim elemanları, sınıf içi etkileşimin ve grup çalışmalarının kaygıyı azaltmada ve öğrencilerin özgüvenlerini artırmada önemli olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple, daha fazla etkileşim ve grup çalışması içeren ders yöntemlerinin benimsenmesi faydalı olabilir.

5.2.2. Yeni yapılacak araştırmalar için öneriler.

1. Mevcut araştırmada Hazırlık programının sadece Güz Dönemi konuşma hedefleri temel alınmıştır. Bir yıllık Hazırlık eğitimi programının tamamı incelenerek araştırma genişletilebilir.
2. Mevcut araştırmada bir üniversitenin İngilizce Hazırlık programının Dinleme-Konuşma dersinin konuşma hedefleri incelenmiştir; diğer üniversitelerin konuşma programlarının etkililiği incelenebilir. Böylelikle, bu araştırma bulgularının benzerlik ve farklılıkları arasındaki ilişkilendirmeler gerçekleştirilebilir.
3. Dinleme-Konuşma dersi öğretim programının hedeflerine ulaşılmasındaki etkililiğini ortaya koymak bakımından mezunları izlemek üzere araştırmalar tasarlanabilir.
4. Öğrencilerin geçmiş eğitim yaşantılarının, bireysel ihtiyaçlarının ve altyapılarının daha ayrıntılı bir şekilde incelendiği çalışmalar yürütülebilir.

5. Öğrencilerin yabancı dil konuşma becerilerinin öğrenimleri sırasında yaşadıkları psikolojik ve diğer etmenlerden kaynaklanabilecek zorlukların tespit edilmesine yönelik araştırmalar tasarlanabilir.



KAYNAKLAR

- Afisa, S. Y. (2015). *The students' difficulties in speaking at the tenth grade of SMA Negeri 1 Sine* (Unpublished bachelor thesis). Muhammadiyah University of Surakarta, Indonesia.
- Akagündüz, N. (2006). *İnsan yaşamında özgüven kavramı*. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.
- Akpur, U., Alcı, B., & Karataş, H. (2016). Evaluation of the curriculum of English preparatory classes at Yıldız Technical University using CIPP model. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 466-473. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2638>
- Aldradi, I. I. (2015). Quality assessment of English language programmes in Libyan universities: with reference to Tripoli University [Doctoral dissertation]. DOI: [10.24377/LJMU.t.00004364](https://doi.org/10.24377/LJMU.t.00004364)
- Al Hosni, S. (2014). Speaking difficulties encountered by young EFL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2(6), 22-30.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- Al-Sibai, D. (2004). Promoting oral fluency of second language learners: *Educational linguistics*. Department of English. King Saud University.
- Arnold, J., & Brown, H. (1999). *A map of the terrain*. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, J. J. (1972). Children's First Language as a Model for Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 56 (3), 133-139.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğretimindeki kaygı nedenleri* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Atar, C., Kır-Cullen, E., & Denkci-Akkaş, F. (2020). An evaluation of the English preparatory program at İstanbul Medeniyet University. *Language Teaching and Educational Research*, 3(1), 94-115. <https://doi.org/10.35207/late.714457>
- Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1177/026553220001700101>
- Bachman, L., & Palmer, A. (2013). *Language assessment in practice in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, 3(5), 67-102.
- Bailey, K.M. (2006). Issues in teaching speaking skills to adult ESOL learners. In J. Comins.
- Baker, J., & Westrup, H. (2003). *Essential speaking skills*. London: Continuum and Voluntary Service Overseas.
- Balcı, A. (2001) *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, yeti ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Barın, M. (2000). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin önemi. *Edebiyat Bilimleri Araştırma Dergisi*, 26, 123-127.
- Bashir, M., Azeem, M., Dogar, H. (2011). Factor effecting students' English-speaking skills. *British Journal of Arts and Social Sciences*, ISSN:2046-9578. Vol 2. No 1, 34-50.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayram, İ., & Canaran, Ö. (2019). Evaluation of an English preparatory program at a Turkish foundation university. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 15(1), 48-69. <https://doi.org/10.17263/jlls.547606>.

- Boztunç, S., N. (2019). *Boşluk doldurucu kullanımının hazırlık öğrencilerinin konuşma sınavları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt, B. Ü., & Akkök, E. A. (2019). Anadili Türkçe olan konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 416-436. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527649>.
- Brindley, G. (1991). Defining language ability: the criteria for criteria. In S. Anivan (Ed.), *Current Developments in Language Testing*, 139-164. Singapore: Regional Language Centre.
- Brown, A., Iwashita, N., & McNamara, T. (2005). *An examination of rater orientations and test-taker performance on English-for-academic-purposes speaking tasks*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Brown, G. & Yule, G. (1999). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York, NY: Longman
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment, principles, and classroom practices*. New York: Pearson/Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Longman.
- Burgin, M. (2016). Theory of knowledge: Structures and processes. In *Theory of Knowledge: Structures and Processes*. <https://doi.org/10.1142/8893>
- Burns, A., & Joyce, H. (1997). *Focus on speaking*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2009). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bygate, M. (2001). *Speaking the Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105-112.
- Celce-Murica, M. (2001). *Teaching English as a second language or foreign language* (2nd ed.). New York: Newbury House.
- Chang, J., Kim, W., & Lee, H. (2017). A language support program for English-medium instruction courses: Its development and evaluation in an EFL setting. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20 (5), 510-528. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1080658>.
- Coombe, C., Folse, N. and Hubley, N. (2007). *A practical guide to assessing English language learners*. USA: The University of Michigan Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp sayfasından erişilmiştir.
- Çalışkan, E. (2013). İngilizce konuşma becerisini değerlendirmeye ilişkin öğretmen tutum ve uygulamaları (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Çakır, H. (2008). Practical Precepts to Improve the Performance of Students in Speaking. *Further Education in the Balkan Countries*. 9 (II), 1407-1418.
- Çavuşoğlu Deveci, C., Arslan Buyruk, A., Erdoğan, P., & Yücel Toy, B. (2016). İngilizce konuşma becerisinin öğretimine ilişkin ihtiyaçların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*.
- Çelebi, M.D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:21, s. 285-307.
- Dağtan, E. (2020). Türkiye’deki İngilizce öğretmeni adaylarının ve bu bölümlerde çalışan öğretim elemanlarının İngilizce konuşma becerilerinin öğrenimi ve öğretimi ile ilgili görüşleri üzerine inceleme (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Dalton, C. & Seidhofer, B. (2001). *Pronunciation*, Oxford: Oxford University Press.

- Demirel, Ö. (2003). Türkçe öğretimi, 5. Baskı, PegemA Yayıncılık; Ankara.
- Demirel, Ö. (2007) ELT Methodology. Dördüncü basım. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). Yabancı dil öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Dhami, R. S. (2018). Practices of testing speaking skill at secondary level (Doctora tezi) Department of English Education.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications. *Language Learning*. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>.
- Douglas, D. (Eds.) (2014). *Understanding language testing (Second Edition)*. New York, USA: Routledge.
- Durmuş, R. İ. (2022). Türkiye’de İngilizce dili öğretmen eğitimi programlarında birinci sınıf öğrencilerinin kaygı ve keyif almalarının çevrimiçi konuşma becerileri dersi üzerinden incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngiliz Dili Eğitimi Programı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Ediger, M. (2006). *Organizing the curriculum*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Erdoğan, G., Mede, E. (2021). Evaluating and English preparatory program using CIPP model and exploring the motivational beliefs for learning. *Journal of Education and Educational Development*. 8(1), 53-76. DOI: <http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v8i1.109>
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. New York: Routledge.
- Ellis, R. (2015) *Understanding second language acquisition*, Oxford University Press, 2nd edition, Oxford.
- Enginarlar, H. (2003). İlköğretim çağında yabancı dil öğrenimi. G. Erdoğan, (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi’nde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları içinde* (67-69). İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.

- Erden, M. (2004). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık
- Eslek, F. (2019). An evaluation of compulsory English preparatory program through the perspectives of students and instructors at the School of Foreign Languages at Fırat University. (Yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Eviren, Ömer S. (2017). Eğitim değerlendirme modelleri. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 2 (3), 57-76.
- Fedicheva, N. V. (2011). Teaching English as a foreign language: Educational guidance. Lugansk: Lugansk Taras Shevchenko LNU.
- Fitzpatrick, J., Sanders J., Worthen, B. (2004) Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines. (3rd ed.). Boston: Pearson Publishing
- Freeman, D. L. (2000). Techniques and principles in language teaching (2nd ed). Oxford: Oxford University Press.
- Fulcher, G. (2003). Testing second language speaking. Harlow: Pearson Education
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). Language testing and assessment: an advanced resource book. London: Routledge.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation. London: Edward Arnold
- Gözütok, F. Dilek. (2001) Program değerlendirme: öğretimde planlama ve değerlendirme. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Graham, M. P., & Oxford, R. L. (2006). Language learning strategies: what every teacher should know. TESOL Quarterly. <https://doi.org/10.2307/3586958>
- Güleryüz, H. (2001). Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güllüoğlu, Ö. (2004). Gazi Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu'ndaki okutmanların ve öğrencilerin konuşma becerisinin ölçülmesine karşı tutumları ve önerilen

sınavlar (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Gürcan, E. 2021. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce (dil becerileri) özyeterlilik algılarının incelenmesi: bir ölçek geliştirme çalışması (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Harmer, J. (2007). How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching. Essex: Pearson Education.

Harmer, J. (2012). Essential teacher knowledge: Core concepts in English language teaching. Essex: Pearson Education.

Harmer, J. (2015). The practice of English language teaching (5th ed.). Essex: Pearson Education.

Haspolat, Y. (2019). İngiliz dili eğitimi bilim dalı ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce inleme ve konuşma becerilerinin ölçme-değerlendirmesi: süreçler, zorluklar ve ihtiyaçlar. Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Hebert, J. (2002). PracTESOL: It's not what you say, but how you say it! DOI:10.1017/CBO9780511667190.026

Hocaoğlu, N. (2015). İngilizce konuşma ve yazma güçlüklerinin incelenmesi (Afyonkarahisar örnekleme) (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Hedge, T. (2000). Teaching and learning in the language classroom. Oxford, England: Oxford University Press.

Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). A practical guide to alternative assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Höl, D. (2010). Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce okutmanlarının ve İngilizce Hazırlık öğrencilerinin iletişimsel konuşma sınavına ilişkin tutum ve algıları (Yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence In: J.B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings (Part 1)* (pp 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Işık, A. (Ekim 2008). Yabancı dil eğitimimizde yanlışlıklar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol. 4, No. 2, s. 15-26.
- İlerten, F., & Efeoğlu, G. (2021). Utilization focused evaluation of an ELT prep program: A longitudinal approach. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(2), 27-31.
- İnan, T. (2019). İngilizce konuşma performansını değerlendiren öğretmenlerin yaşadığı bilişsel süreçler. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Johnson, K. ve Johnson H. (1999). *The encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Jaiyote, Suwimol. (2016). The relationship between test-takers' first language, listening proficiency and their performance on paired speaking tests (Doktora tezi). University of Bedfordshire. <https://uobrep.openrepository.com> sayfasından erişilmiştir.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: reliability, validity, and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(1), 130-144.
- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (7), 840-852.

- Karagöl, İ ve Başbay, A. (2018). The relationship among attitude, anxiety and English speaking performance. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 809-821, Ekim 2018 *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 809-821, October 2018. DOI number: <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.394769>.
- Karcı A., C., Gündoğdu, K. (2020). An extensive evaluation study of the English preparatory curriculum of a foreign language school. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 169-214. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.007>.
- Kauchak, D. P. & Eggen, P. D. (2003). *Learning and teaching: Research-based methods* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Kelly, G. (2001). *How to teach pronunciation*. Essex: Longman.
- Khamkhien, A., (2010), Teaching English speaking and English-speaking tests in the Thai context: A reflection from Thai perspective, *English Language Teaching*, Vol.3, No. 1, p. 184-190
- Kılınç, K., Yıldırım, Ö. (2020). The effects of test type, pronunciation, and proficiency level on EFL learners' speaking exam scores. *World Journal of Education*. Vol. 10, No. 3. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n3p9>.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELJ Journal*, 38;216.
- Kızıltepe, Z. (2000). Attitudes and motivation of Turkish EFL students towards second language learning. *ITL: Review of Applied Linguistics*, 129(1), 141-168.
- Klapper, J. (1997). Language learning at school and university: The great grammar debate continues (I)', *Language Learning Journal* 16: 22–27.
- Ko, M. Lee, K. (2023). University English speaking program evaluation and improvement. *Korean Journal of Applied Linguistics* 39/2. 81-111. DOI: 10.17154/kjal.2023.6.39.2.81
- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 361-375
- Kumral, O. (2010). Eğitsel Eleştiri Modeli ile Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi bir durum çalışması (Doktora tezi).

- Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kuzu, E., Özkan, Y., Bada, E. (2021). An EFL program evaluation: A case from Turkey. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 21(1), 94-106.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Le, T. D., & Tran, T. N. (2021). English language training curriculum: An evaluation from learner's perceptions. *Open Journal of Social Sciences*, 09(03), 40-57.
<https://doi.org/10.4236/jss.2021.93004>
- Loan, D. T., Dan, T. C., Lan, T. T., ve Lan, P. T. (2018). Learning needs analysis of general English course: A case in a college in Can Tho city, Vietnam. *ICELS 2018* (pp. 99-113).
- Luoma, S. (2009). *Assessing speaking*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lewis, S. (2011). Are communication strategies teachable? Online Submission, *Encuentro 20*, 46-54.
- Lynch, Brian. "A content-adaptive model for program evaluation. *TESOL Quarterly*. Volume, 24:1, 1990.
- Madsen, S. H. (1983). *Techniques in testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mahripah, S. (2014). Exploring factors affecting EFL learners' speaking performance: from theories into practices. *Proceedings of the 3rd UAD TEFL International Conference 2014 "Materials Development in Asia and Beyond: Directions, Issues, and Challenges."* English Education Department, Universitas Ahmad Dahlan, Yogyakarta, Indonesia.
- Marsh, C.J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- McDonough, J. & Shaw, C. (2005). *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishing.
- McIntyre, D. (2004). Point of view in drama: a socio-pragmatic analyses of Dennis Potter's *Brimstone and Treacle*. *Language and Literature*, 13(2), 139-160.

- McNeil, J.D. (2006). *Contemporary curriculum*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Mertler, C. A. (2018). *Action research communities: Professional learning, empowerment, and improvement through collaborative action research*. New York: Routledge.
- Michael, W. B., & Metfessel, N. S. (1967). A paradigm for developing valid measurable objectives in the evaluation of educational programs in colleges and universities. *Educational And Psychological Measurement* (27), 373 - 383.
- Mohammad, T., Itoo, B. (2016). Evaluation of listening and speaking syllabus in EFL situation at the preparatory year program Najran University Saudi Arabia. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume.7 Number.1 March 2016*, 490- 504.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3> sayfasından erişilmiştir.
- Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal*, 94(1), 346–8512.
- Nation, I. S. P. & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge/Taylor and Francis
- Nazara, S. (2011). Students' perception on EFL speaking skill development. *Journal of English Teaching*, 1(1), 28-42.
- Norris, J.M. (2009). Task-based teaching and testing. In M.H. Long & C.J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (578-594). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Nozad, S. (2017). Türk öğrencilerin İngilizce konuşma eğitiminde karşılaştıkları zorlukların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Prentice Hall.

- Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge, England: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511667336>
- Nunan, D. (2015). Teaching English to speakers of other languages: An Introduction. New York: Routledge.
- Ockey, G. J., & Li, Z. (2015). New and not so new methods for assessing oral communication. *Language Value*, 7(1), 1–2.1 <https://doi.org/10.6035/LanguageV.2015.7.2>.
- Oliva, P. F ve Gordon, W. R. (2018). Developing the curriculum (K. Gündoğdu, Çev.). Ankara: Pegem.
- Orr, M. (2002). The FCE speaking test: Using rater reports to help interpret test scores. *System*, 30(2), 143-154.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2018). Curriculum: Foundations, principles, and issues (7th Edition). England: Pearson Education Limited.
- O’Sullivan B. (2008). Notes on assessing speaking. <http://lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/osull1.pdf>.
- Önal, A. (2010). Testing of speaking skills in preparatory classes (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Öner, G. (2015). Türk bir üniversitenin hazırlık okulundaki A1 düzeyini değerlendirme: Örnek olay incelemesi (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Öner, T. (2022). Bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık rogramının CIPP modeli ile değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Özçelik, D. A. (1981). Okullarda ölçme ve değerlendirme. ÜSYM Yayınları.
- Özdemir, D. (2018). Konuşma becerisini değerlendirme: Anadolu liselerinde 9. Sınıf öğrencilerinin başarı sınavları üzerine bir araştırma (Yüksek lisans tezi).

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, P. (2015). Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Çerçevesi konuşma kriterlerine göre Ufuk Üniversitesi Hazırlık Okulu öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerinin analizi (Yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü. İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık 2009. Cilt: VI, Sayı: II, 126-149. <http://efdergi.yyu.edu.tr>

Özkanal, Ü. (2009). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık programının değerlendirilmesi ve bir model önerisi (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? [Why cannot we teach foreign language (English), and why cannot our students learn English at a certain level to communicate?]. Pamukkale University Journal of Education, 32(2), 89-94.

Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students’ oral test performance and attitudes. The Modern Language Journal, 76, 14-26.

Pintrich, P ve Schunk, D. (1996), Motivation in Education: Theory, Research & Applications, 3rd ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Popham, J. W. (1993). Educational Evaluation. New Jersey: Prentice Hall Publishing House, E. R. 1990. “Trends in Evaluation”. Educational Researcher. c. 19. s. 3: 24-28.

Popham, J. (1997). What's wrong - and what's right - with rubrics. Educational Leadership. 55 (2): 72–75.

- Rallis, S. F. ve Bolland, K. A. (2004). What is program evaluation? generating knowledge for improvement. *Archival Science*, 4(1), 5-16. <https://doi.org/10.1007/bf02390850>
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice* (1st ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. ve Renandya, W. A. (2002) *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 188-200). New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sar, A.H., Avcu, R. & Işıklar, A. (2010). Analyzing undergraduate students 'self confidence levels in terms of some variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, 1205–1209.
- Sarwar, M., Alam, M., Hussain, S., Shah, A. A., ve Jabeen., M. (2014). Assessing English speaking skills of prospective teachers at entry and graduation level in teacher education program. *Language Testing in Asia*, 4(5), 1-9.
- Savaşkan, İ. (2016). Turkey's lace in the rankings of the English proficiency index. *Journal of Teacher Education and Educators*. Volume / Cilt 5, Sayı 2. 192 – 208 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/646600> sayfasından erişilmiştir.
- Seçkin, Hümset. 2010. İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shastri, P. D. (2010). *Communicative approach to the teaching of English as a Second Language*. Mumbai, Hindistan: Global Media.

- Shumin, K. (2011). Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. *Methodology in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667190.028>
- Stufflebeam, Daniel L. and Chris L. S. Coryn. (2014). *Evaluation theory, models, and applications (Research methods for the social sciences)*. 2nd Ed. USA: Jossey-Bass
- Sook K. H. (2003). L2 Language assessment in the Korean classroom. *Asian-EFL Journal*, 5 (4). 1-30.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stake, R. E. (1973). Program evaluation particularly responsive evaluation. *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, 7(15), 180-201.
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation models. *New directions for evaluation*, 2001(89), 7-98.
- Stufflebeam, Daniel L. (1971). The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. Annual meeting of the American Association of School Administrators.
- Süleyman Demirel Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (2022). Birim Öz Değerlendirme Raporu. <https://ydyo.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/66/files/2022-birim-oz-degerlendirme-raporu-25012023.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Süleyman Demirel Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (tarihsiz). Kurumsal: Vizyon ve Misyon. <https://ydyo.sdu.edu.tr/tr/kurumsal/vizyon-misyon-4215s.html> sayfasından 20.04.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Süleyman Demirel Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (2021). Eğitim Öğretim Yönetmeliği. <https://ydyo.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/66/files/yabanci-dil-hazirlik-egitim-ogretim-yonetmeli-03112020.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. G, Cook & B, Seidlhofer (Eds.) *Principles & practice in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Şahin, Y. (2007). Yabancı dil öğretiminin eğitimbilimsel ve dilbilimsel temelleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:22, s. 465-470.

- Şener Özel, F. (2019). Eğitim Fakültelerinin lisans programlarına yönelik Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Şişli, B. (2014). Üniversitelerin Hazırlık Okullarında yabancı dilde konuşma becerilerinin bağlam içerisinde değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi) (Yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitim Programı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, Y. S. (2019). Üniversite İngilizce hazırlık öğretim programının değerlendirilmesi: bir durum çalışması (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Taşdemiroğlu, C. (2020). Konuşma becerilerinin değerlendirilmesi: Ortaokul öğretmenlerinin algıları ve bildirilen uygulamaları (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı. İngiliz Dili ve Eğitimi Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Tekin, M. (2015). Evaluation of a preparatory school program at a public university in Turkey. *Journal of International Social Research*, 8(36), 718-718. <https://doi.org/10.17719/jisr.2015369537>
- Terry, R. M., & Hughes, A. (2006). Testing for language Teachers. *The Modern Language Journal*. <https://doi.org/10.2307/327632>
- Tetik, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler programı kazanımlarının ulaşılma düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Thornbury, S. (2007). *How to teach speaking*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Tomak, B. (2021). Evaluation of the “speaking” component of a curriculum applied in a school of foreign languages: An action research in a state university in Turkey.

- International Journal of Educational Methodology, 7(1), 33-51.
<https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.33>
- Tony L., Hsuan-Y. ve Ting, K. (2013). English language learners' perceptions of motivational changes. *English Language Teaching*, 6 (8), 10-20.
- Tuan, N. H., & Mai, T.N. (2015). Factors affecting students' speaking performance at Le than Hian high school. *Asian Journal of Educational Research*, 3 (2), 8-23.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Underhill, N. (2004). *Testing spoken language a handbook of oral testing techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching, Cambridge teacher training and development*. UK: Cambridge University Press.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teoriler ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Varlı, K. A. (2001). *A study into English language teaching in Turkey: assessing competencies in speaking and writing (Doktora tezi)* University of Bristol. Graduate School of Education, Faculty of Social Sciences. <http://research-information.bristol.ac.uk> sayfasından erişilmiştir.
- Virlan Yılmaz, A. (2014). *Örnek durum incelemesi: Devlet üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu konuşma becerisi programının CIPP modeliyle değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi)* Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngilizce Dili Eğitimi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Wang, Z. (2014). Developing accuracy and fluency in spoken English of Chinese EFL learners. *English Language Teaching*. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n2p110>
- Wong, C. Y. (2012). A case study of college level second language teachers' perceptions and implementations of communicative language teaching. *Professional Educator*, 36(2).
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELJ Journal*. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>

- Yanfen, L., & Yuqin, Z. (2010). A study of teacher talk in interactions in English classes. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33 (2), 76-86.
- Yavuz, A. (2017). Yükseköğretim B1 düzeyinde YDİ öğrenenlerin konuşma becerileri ve iletişimsel yeterliklerini geliştirmek için önerilen bazı uygulamalar (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The modern language journal*, 75(4), 426-439.
- Young, R. (2014). What is interactional competence? *AL Forum: The Newsletter of the Applied Linguistics Section of TESOL*.
- Yükseköğretim Kurulu. (2016). Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim yapılmasında uyulacak esaslara ilişkin yönetmelik. <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160323-6.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Yücel, Z. E. (2009). *Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Sınıfları için tasarlanan okuma dersi programının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, İzmir. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir).
- Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitim Öğretimi ve Yabancı Dille Eğitim-Öğretim Yapan Yükseköğretim Kurumları Hakkında Yönetmelik. (1984). T.C. Resmî Gazete, 18378, 20 April 1984. <http://www.resmigazete.gov.tr/default.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, İ. ve Sağlam. M. (2014). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yüksel, V. Y. (2019). Geçerli ve güvenilir bir konuşma sınavı geliştirme (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İngilizce Öğretmenliği Bilim Dalı.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Yule, G. (2006). The study of language (3rd ed). Cambridge: Cambridge University Press.

Zhang, Y. L., & Jia, G. Z. (2006). Anxiety in foreign language classroom. CELEA Journal, 29(6), 96-103





EKLER

EK 1. Etik Kurulu İzni

MAKÜ

Burdur
Mehmet Akif Ersoy
Üniversitesi



ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 07.12.2022 Çarşamba

Toplantı No:2022/12

Karar No: GO 2022/988

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek lisans öğrencisi İlhan Yadigar KILAVUZ' un Prof. Dr. Ramazan SAĞ danışmanlığında yürüteceği ***“İngilizce Hazırlık Programının Konuşma Becerileri Hedeflerine Erişme Düzeyine Göre Programın Paydaşları Tarafından Değerlendirilmesi”*** başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, çalışmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırma ekibine ait olması koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

EK 2.**SDÜ Yabancı Diller Yüksekokulu Araştırma İzni**

T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü
Personel İşleri Birimi

Sayı :E-49327135-044-433192
Konu :Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Araştırma İzni
(İlhan Yadiğar KILAVUZ)

Tarih: 20.01.2023

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi :Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Eğitim-öğretim Şube Müdürlüğü tarafından oluşturulan
20.01.2023 tarihli ve E-70335962-302.08.01-433081 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazı ile Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi İlhan Yadiğar KILAVUZ'un, "İngilizce Hazırlık Programının Konuşma Becerileri Hedeflerine Erişme Düzeyine Göre Programın Paydaşları Tarafından Değerlendirilmesi" konulu çalışması ile ilgili talebi müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinize rica ederim.



Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: DB7248AE
SDÜ, Doğu Yerleşkesi Ertokuş Bey Derslikleri Kat: 2 32260 İSPARTA
Tel No:(246) 211-3501 Faks No:(246) 211-3496
E-Posta:ydyo@sdu.edu.tr İnternet Adresi:www.sdu.edu.tr
Kep Adresi: sdu@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi: <https://cbys.sdu.edu.tr/EvrakDogrula.html?DB7248AE>

Bilgi İçin:Hacer SARIBAŞ
Bilgisayar İşletmeni
Tel No:(211) 3504



EK 3.

Nicel Veri Toplama Aracı (Rubrik)

B2 KONUŞMA RUBRİĞİ	5	4	3	2	1
İÇERİK	Etkili iletişim kurar. Konuyu iyi miktarda yeterli, alakalı kanıtlar sunarak aktarır. <u>Etkili şekilde</u> geliştirilmiş örnekler ve açıklamalar ile dinleyicide ilgi uyandıran ayrıntılar bulunmakta.	Konuyla alakalı beklenen miktarda <u>yeterince</u> ayrıntı ve <u>iyi geliştirilmiş</u> örnekler, açıklamalar içermektedir. Ancak bazen tutarlı noktalardan yoksun veya bazı destekleyici ayrıntılar zayıf olacak şekilde yanıt vermekte.	Konuyla <u>kısmen</u> alakalı ve kısmen yeterli ayrıntılar, açıklamalar ve örnekler içeren ancak alakalı destekleyici bazı ayrıntılardan yoksun, temel bir şekilde yanıt verir.	Konuya neredeyse hiç destekleyici <u>ayrıntı olmadan</u> cevap verir. Açıklamalar ve destekleyici <u>fikirler sınırlı</u> ve yetersiz ya da sıklıkla <u>tekrarlar</u> ve ilgisiz ifadeler görülmekte.	Neredeyse hiç cevap vermemekte ya da İlgisiz, hiç ya da neredeyse hiç açıklama, örnek ya da detay veren tek bir destekleyici fikir sunmamakta.
TELAFFUZ			Neredeyse hiç telaffuz hatası yok. Etkili ve doğal tonlama kullanımı. Anlaşılması ve takip edilmesi kolay.	Temel kelime hazinesinin yanlış telaffuzu bazen netliği azaltmasına rağmen, genel olarak anlaşılabilir.	Yanlış telaffuzlar sık sık görülür ve iletişimi engeller.
AKICILIK			Neredeyse hiç tereddüt ve/veya duraklama olmadan akıcı bir konuşma akışı	Bazı tereddütler ve kısa duraklamalar. Ancak dinleyici için akışı bozmuyor.	Uzun, belirgin duraklamalar ve/veya kelimeler/cümleler arasında sık sık tereddütler, çoğunlukla veya hiç akış yok.
DİL KULLANIMI		Konuyla ilgili <u>uygun düzeyde ve çeşitlilikte</u> kelime hazinesi kullanımı, tekrarlardan kaçınma. <u>Neredeyse tüm</u> dil yapılarının doğru kullanımı, <u>karmaşık dil yapılarında bile sadece 'dil sürçmesinden' kaynaklı</u> nadir hatalar. İfade akışına uygun <u>yönlendirme dilinin</u> çok etkili kullanımı.	Kelime hazinesi çeşitliliği ve düzeyi tatmin edici, ancak kelime seçiminde ve kullanımında <u>bazı zorluklar</u> yaşıyor. <u>Neredeyse tüm</u> yapılar doğru, ancak karmaşık olanlar bazı zorluklara neden olmakta. İfade akışına uygun yönlendirme dilinin iyi kullanımı.	Kelime hazinesinin yanlış ve uygunsuz kullanımları görülmekte. Basit dil yapıları sıklıkla doğru kullanılıyor. Ancak karmaşık yapılar hiç ya da neredeyse hiç kullanılmamaktadır. Bazı yanlış kullanımlar anlaşılmayı zorlaştırabiliyor. İfade akışına uygun yönlendirme dili bazen kullanılıyor.	Neredeyse tüm kelime hazinesi yanlış ya da alakasız. Herhangi bir dilbilgisi kuralına dair çok az farkındalık. Kelime ve yapı çeşitliliği neredeyse hiç yok. Basit yapıların ve kelime hazinesinin yanlış kullanımı ve genellikle anlaşılmayı engelliyor. İfade akışına uygun yönlendirme dilinin hiç ya da neredeyse hiç yok.

* İçerik puanı bir (1) ise, diğer bölümler sıfır (0), ya da (1) olarak puanlanır. Eğer hiç konuşma olmazsa, performans sıfır (0) olarak puanlanır.

EK 4.

Öğrenci Anketi

Değerli Katılımcı,

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünde yüksek lisans tez çalışması olarak SDÜ YDYO İngilizce Hazırlık Birimi Güz Dönemi Dinleme-Konuşma dersi programını; öğrencilere kazandırılması hedeflenen konuşma davranışlarına ulaşılması yönünden değerlendirmeyi amaçlayan çalışmanın bir boyutunu öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak yapmaktayım. Katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, bu nedenle görüşmenim herhangi bir zamanında ayrılmak istediğinizde, hiçbir mazeret göstermeksizin ayrılabilirsiniz. Çalışmada elde edilecek veriler sadece bu araştırma ile sınırlı kalacak olup bilgileriniz hiçbir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu anketi cevaplamanızın yaklaşık yirmi dakika süreceğini düşünüyorum. Katkılarınız ve zamanınız için teşekkür ederim.

Yadigar Kılavuz

1. Dinleme-Konuşma dersinin, konuşma becerilerinizi geliştirmeniz yönünden etkililiği hakkında ne düşünüyorsunuz?

2. Dinleme-Konuşma dersinin size kazandırmak istediği konuşma becerilerinin, ihtiyaçlarınıza uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?

3. Dinleme-Konuşma derslerinde kullanılan yöntemlerin ve araç-gereçlerin dersin konuşma hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik olarak uygun olup olmadığı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

4. Konuşma becerilerinizin değerlendirilmesinin (sunumlar, konuşma sınavları) etkililiği ve ölçütlerin uygunluğu konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

5. Dinleme-Konuşma dersinizin konuşma becerilerini geliştirme yönünden eksiklikleri konusunda ne düşünüyorsunuz?

6. Dinleme-Konuşma dersinizin konuşma becerilerini hedeflerine ulaşabilmesi açısından geliştirmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

EK 5.

Öğretim Elemanı Anketi

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Değerli Meslektaşım,

SDÜ YDYO İngilizce Hazırlık Birimi Güz Dönemi Dinleme-Konuşma dersi programını; öğrencilere kazandırılması hedeflenen konuşma davranışlarına ulaşılması yönünden değerlendirmeyi amaçlayan bir tez çalışması yürütmekteyim. Çalışmamın bir boyutunu öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak yapmaktayım. Bu nedenle, sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşmemize başlamadan önce belirtmek istediğim bazı noktalar var. Katılımın gönüllülük esasına dayanması nedeniyle, istediğiniz zaman görüşmeyi bırakabilirsiniz. Çalışmada elde edilecek veriler sadece bu araştırma ile sınırlı kalacak olup kimlik bilgileriniz hiçbir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Sizce bunun bir sakıncası var mı? Görüşme sonunda istemediğiniz konuşmaları söylebiliriz. Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini düşünüyorum. Katkılarınız ve zamanınız için teşekkür ediyorum ve izin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

İ. Yedigâr Kılavuz
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü
.....

Danışman Bilgisi
Prof. Dr. Ramazan SAĞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü
.....

1. Dinleme-Konuşma dersinde hedeflenen konuşma becerilerini geliştirme yönünden bu dersin etkililiği hakkında ne düşünüyorsunuz?

2. Dinleme-Konuşma dersindeki konuşma hedeflerinin öğrencilerin ve fakültelerin ihtiyaçları açısından uygunluğu hakkındaki görüşleriniz nedir?

3. Bu sınıflar için yürütülen Dinleme-Konuşma derslerinde kullanılan yöntem, teknik, ortam ve araç-gereçlerin belirttiğiniz konuşma hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik olarak uygun olup olmadığı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

4. Dersine girdiğiniz sınıflardaki öğrencilerinizin konuşma becerilerinin değerlendirmesinin etkililiği ve değerlendirme türleri, araç ve ölçütlerinin uygunluğu konusundaki düşünceleriniz nedir?

5. Bu sınıflar için yürütülen Dinleme-Konuşma dersi programının konuşma becerilerini geliştirme yönünden eksiklikleri konusunda ne düşünüyorsunuz?

6. Bu sınıflar için yürütülen Dinleme-Konuşma dersi programının konuşma becerilerini hedeflerine ulaşabilmesi açısından geliştirmesine yönelik önerileriniz nedir?

EK 6.

Yönetici Görüşme Formu

Sayın Müdürüm/ Müdür Yardımcım,

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. SDÜ YDYO İngilizce Hazırlık Birimi Güz Dönemi Dinleme-Konuşma dersi programını; öğrencilere kazandırılması hedeflenen konuşma davranışlarına ulaşılması yönünden değerlendirmeyi amaçlayan bir tez çalışması yürütmekteyim. Çalışmanın bir boyutunu yöneticilerin, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak yapmaktayım. Bu nedenle, sizinle programın yürütülmesine yönelik düşüncelerinizi almak için görüşme yapmak istiyorum. Görüşmemize başlamadan önce belirtmek istediğim bazı noktalar var. Katılımın gönüllülük esasına dayanması nedeniyle, istediğiniz zaman görüşmeyi bırakabilirsiniz. Çalışmada elde edilecek veriler sadece bu araştırma ile sınırlı kalacak olup kimlik bilgileriniz hiçbir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Sizce bunun bir sakıncası var mı? Görüşme sonunda istemediğiniz konuşmaları söylebiliriz. Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini düşünüyorum. Katkılarınız ve zamanınız için şimdiden teşekkür ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

İ. Yedigâr Kılavuz
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü

Danışman Bilgisi
Prof. Dr. Ramazan SAĞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
4Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü

1. Hazırlık programında hedeflenen konuşma becerilerini geliştirme yönünden Dinleme-Konuşma dersinin yeterli ve yetersizliği bakımından etkililiği hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Yürütülen Dinleme-Konuşma dersindeki konuşma hedeflerinin öğrencilerin ve fakültelerin ihtiyaç duyduğu konuşma becerilerini kazandırma açısından uygunluğu hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Mezun ettiğimiz öğrencilerin devam ettikleri okullardan ve/veya mezunlardan bu konuda dönütler alabiliyor musunuz, eğer alabiliyorsanız bunlar nedir?
3. Dinleme-Konuşma derslerinin belirttiğiniz amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak uygun olup olmadığı konusundaki görüşleriniz nelerdir?
4. Dinleme-Konuşma derslerinde kullanılan yöntem, teknik, ortam ve araç-gereçlerin belirttiğiniz konuşma hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik olarak uygun olup olmadığı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Öğrencilerin konuşma becerilerinin değerlendirmesinin etkililiği ve değerlendirme türleri, araç ve ölçütlerinin uygunluğu konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
6. Dinleme-Konuşma dersi programının konuşma becerilerini geliştirme yönünden eksiklikleri konusunda ne düşünüyorsunuz?
7. Dinleme-Konuşma dersi programının konuşma becerilerinin hedeflerine ulaşılabilmesi açısından geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

EK 7.

Katılımcı Olur Formu

	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU
---	--

Değerli katılımcı,

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışması olarak "İngilizce Hazırlık Programının Konuşma Becerileri Hedeflerine Erişme Düzeyine Göre Programın Paydaşları Tarafından Değerlendirilmesi" başlıklı bir çalışma yapmaktayım. SDÜ YDYO İngilizce Hazırlık Birimi öğrencileri için tasarlanmış olan, Güz Dönemi Dinleme-Konuşma dersi programını; öğrencilere kazandırılması hedeflenen konuşma davranışlarına erişilmesi yönünden değerlendirmeyi amaçlayan çalışmanın bir boyutunu yöneticilerin, yöneticilerin, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak yapmaktayım. Bu nedenle, sizin de görüşlerinizi almak istiyorum.

Katılımın gönüllülük esasına dayanması nedeniyle, istediğiniz zaman cevap vermeyi bırakabilirsiniz. Çalışmada elde edilecek veriler sadece bu araştırma ile sınırlı kalacak olup kimlik bilgileriniz hiçbir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Soruları cevaplamanızın yaklaşık yarım saat süreceğini düşünüyorum. Katkılarınız ve zamanınız için teşekkür ederim.)

İ. Yedigâr Kılavuz
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü

"Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum."

Anket/Görüşme ile elde edilen verilerimin/ses kayıtlarımın

- ☐ sadece yukarıda bahsi geçen araştırmada kullanılmasına izin veriyorum.
- ☐ ileride yapılması planlanan tüm araştırmalarda kullanılmasına izin veriyorum.
- ☐ hiçbir koşulda kullanılmasına izin vermiyorum.

Gönüllü Adı/Soyadı

İmza

Tarih

EK 8.

Güz Dönemi Dinleme-Konuşma Dersi (B2) Konuşma Becerileri Hedefleri

Genel dil kullanımı açısından dönemin sonunda öğrenciler,
- söylemek istedikleri konusunda kendilerini çok sınırlama belirtisi göstermeden, kendini net bir şekilde ifade edebilir. - karmaşık dilbilgisi yapılarını kullanarak net tasvirler yapabilmek, bakış açısını ifade edebilmek ve tartışırken fikirlerini detaylandırabilmek için gerekli kelimeleri bulmakta zorlanmadan yeterli çeşitlilikte dilbilgisi yapısı bilgisine sahiptir.
İçerik geliştirme açısından dönemin sonunda öğrenciler,
- aktarmak istediği ana düşünceleri konuyla ilişkili detaylar ve örneklerle destekleyerek ve genişleterek, net bir tasvir ya da açıklama geliştirebilir.
Karşılıklı konuşma açısından dönemin sonunda öğrenciler,
- uygun dil ifadelerini kullanarak, süren bir tartışmada araya uygun bir şekilde girebilir. - söylemini karşılıklı konuşma içinde söz alarak uygun biçimde başlatabilir, sürdürebilir ve sonlandırabilir. - karşılıklı konuşma sırasında, bazen nazik bir şekilde yapmayabilse de uygun olduğunda söz hakkı alabilir ve ihtiyaç duyduğunda diyalogu sonlandırabilir. - konuşma sırası kendisindeyken, ne söyleyeceğini düşünmesi gerektiği için zaman kazanmak için kalıp ifadeleri (örn. Bu cevablaması zor bir soru') kullanabilir.
Anlam bütünlüğü ve fikirlerin sıralanışı açısından dönemin sonunda öğrenciler,
- fikirleri arasındaki ilişkiyi etkili bir şekilde belli edebilmek için çeşitli bağlaçlar kullanabilir. - Konuşması uzadığında zaman zaman bahsettiği konuyu tekrar etme ya da konu dışına sapmalar gösterse de söylemini net ve anlamlı bir sıralamada aktarmak için bazı bağlaçlar ve geçiş ifadeleri kullanabilir.
Telaffuz açısından dönemin sonunda öğrenciler,
- net, anlaşılabilir, doğal bir telaffuza ve tonlamaya sahiptir.
Akıcılık açısından dönemin sonunda öğrenciler,
- konuşmasının uzadığı durumlarda bile, genellikle fark edilebilir bir akıcılıkla, ifade etmede zorluk yaşamadan, doğaçlama şekilde iletişim kurabilir. - kullanması gereken yapıları ya da ifadeleri düşünürken tereddütleri olmasına ve birkaç kez fark edilir şekilde duraksamasına rağmen konuşmasını sürdürebilir. - anadili İngilizce olan biriyle, doğal bir akıcılıkta ve doğaçlama bir şekilde, konuşmasında zorluk yaşamadan etkileşim kurabilir.
Dilbilgisi yapılarının doğru kullanımı açısından dönemin sonunda öğrenciler,
- yer yer gerçekleşen (doğru kullanımı bilinmesine rağmen yaşanan) dil sürçmelerine veya dilbilgisi eksikliğinden kaynaklı, tekrarı gözlemlenmeyen hatalar ve cümle yapısında küçük bozulmalar yapsa da nadir olan bu durumları konuşurken düzeltebilir. - dilbilgisi yapılarında yaptığı hataları olsa da cümlede vermek istediği anlam dinleyici tarafından anlaşılır.

Kelime çeşitliliği açısından dönemin sonunda öğrenciler,
- kendisiyle ya da daha genel konularla ilgili yeterli bir kelime bilgisi çeşitliliğine sahiptir. - sık tekrara düşmemek için kelime seçimini çeşitlendirebilir fakat kelime bilgisi eksiklikleri hala gereksiz kelime kullanımına ya da konuşurken tereddüt etmeye sebep olabilir.
Kelimelerin doğru kullanımı açısından dönemin sonunda öğrenciler,
- genellikle yüksek oranda kelimeleri bağlama uygun olarak seçerek doğru kullanabilirler; yanlış kelime seçimi ve bazı kafa karışıklıkları yaşasalar da bu durum ne demek istediklerinin anlaşılmasını etkilemez.

Dil kullanımının sosyal uygunluğu açısından dönemin sonunda öğrenciler,
- kendini içinde bulunduğu duruma ya da hitap ettiği kişi(lere) uygun bir şekilde resmi ya da samimi olma durumuna uygun ifadelerle, özgüvenle, net ve nazik bir şekilde ifade edebilir. - bir grubun tartışmasını çok çaba sarf etmeden takip edebilir ve tartışmaya fikirleriyle katkıda bulunabilir. - ana dili İngilizce olan biriyle konuşurken, aksinin istenmediği durumlarda, ona bir 'yabancı'yla konuştuğu için farklı davranması ihtiyacını hissettirmeden, onu rahatsız etmeden ya tuhaf karşılanmadan iletişimini sürdürebilir. - farklı bağlamlarda nazik olmayacağı düşünülecek ifadelerden kaçınarak, kendini uygun şekilde ifade edebilir.

Esnek dil kullanımı açısından dönemin sonunda öğrenciler,
- söylediklerinde ve ifadelerinde duruma ve dinleyiciye uygun olarak düzenlemeler yapabilir ve durumlara uygun bir resmiyet seviyesinde konuşabilir. - bir diyalog içinde normal olarak bulunan fikir yönelimi, üslup ve vurguda değişikliklere uyum sağlayabilir. - aktarmak istediği ifadelerin oluşumunu farklılaştırabilir.

EK 9.

Dinleme-Konuşma Dersi İzlenesi

Academic Year Fall Term Syllabus for Listening and Speaking Skills (C Classes)		
WEEKS	ACTIVITIES	EXPLANATIONS
WEEK 1 12-16 SEPTEMBER	Introduction to the course Listening Activities / Discussion Activities	
WEEK 2 19-23 SEPTEMBER	UNIT 1 GLOBALIZATION 1-2-3-4 hrs. (pgs.15-16-17-18-19-20-21 (pg.24)	
WEEK 3 26-30 SEPTEMBER	UNIT 1 GLOBALIZATION 1-2-3-4 hrs. (pgs. 25-26-27) UNIT 2 EDUCATION (pgs. 37-38-39-40-41)	
WEEK 4 3-7 OCTOBER	The activities about “ <i>How To Prepare An Effective Presentation</i> ” 1st. Presentation homework (<i>Education</i>) will be announced.	- The materials about “<i>How to prepare an effective presentation</i>” will be provided later. - Assigning the topics of the 1st. presentation (<i>Education</i>) for the following week. (5th.week)
WEEK 5 10-14 OCTOBER	1-2-3-4 hrs. 1st. Presentation (<i>Education</i>) will be performed in class and feedback will be given.	SPEAKING TASK: (<i>Education</i>) Sts. will prepare and perform their 1st. presentation. The sts. will get (+) (-)
WEEK 6 17-21 OCTOBER	UNIT 2 EDUCATION 1-2-3-4 hrs. (pgs. 42-43) (pgs. 46-47-48-49) UNIT 3 MEDICINE (pgs. 59-60-61)	
WEEK 7 24-28 OCTOBER	UNIT 3 MEDICINE 1-2-3-4 hrs. (pgs. 62-63-64-65-66) Picture description activities (Picture description worksheet / video on how to describe a picture / demo pictures)	The materials about “<i>Picture Description Activity</i>” will be provided later.
WEEK 8 31 OCTOBER- 4 NOVEMBER	1 st MID-TERM EXAMS	
WEEK 9 7-11 NOVEMBER	UNIT 3 MEDICINE 1-2-3-4 hrs. (pgs. 69-70-71) UNIT 5 ARCHITECTURE (pgs. 103-104-105-106)	
WEEK 10 14-18 NOVEMBER	UNIT 5 ARCHITECTURE 1-2-3-4 hrs. (pgs. 107-108-109) (pgs. 111-112-113-114-115) 2nd. Presentation homework (<i>World-famous Architectural Buildings</i>) will be announced.	Assigning the topics of the 2nd. presentation (<i>World-famous Architectural Buildings</i>) for the following week. (11th.week)

WEEK 11 21-25 NOVEMBER	1-2-3-4 hrs. 2nd. Presentation homework (<i>World-famous Architectural Buildings</i>) will be performed in class and feedback will be given.	SPEAKING TASK: (<i>World-famous Architectural Buildings</i>) Sts. will prepare and perform their 2nd. presentation. The sts. will get (+) (-)
WEEK 12 28 NOVEMBER- 2 DECEMBER	UNIT 7 ART AND DESIGN 1-2-3-4 hrs. (pgs. 147-148-149-150-151-152-153)	
WEEK 13 5-9 DECEMBER	UNIT 7 ART AND DESIGN 1-2-3-4 hrs. (pgs. 156-157-158-159) Practicing Phonetic Alphabet	The materials about "<i>Phonetic Alphabet</i>" will be provided later.
WEEK 14 12-16 DECEMBER	MOVIE WEEK	
WEEK 15 19-23 DECEMBER	2nd MID-TERM EXAMS	

EK 10.

Dönem Sonu Konuşma Sınavının Ayrıntılı Sonuçları

İçerik				Telaffuz			Akıcılık			Dil Kullanımı			Genel Toplam			
Tam Puan	5			3			3			4			15			
	D1	D2	Ortalama	D1	D2	Ortalama	D1	D2	Ortalama	D1	D2	Ortalama	D1	D2	Ort.	Sınav Puanı (100)
Ö1	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10	10	66,66
Ö2	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	13	13	13	86,66
Ö3	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	14	14	14	93,33
Ö4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	8	8	53,33
Ö5	4	4	4	3	3	3	3	2	2,5	2	3	2,5	12	12	12	80
Ö6	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	13	13	13	86,66
Ö7	1	2	1,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	5	4,5	30
Ö8	3	2	2,5	3	3	3	2	2	2	2	2	2	10	9	9,5	63,33
Ö9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	26,66
Ö10	4	4	4	3	3	3	3	2	2,5	2	2	2	12	11	11,5	76,66
Ö11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	8	8	53,33
Ö12	2	2	2	2	2	2	1	2	1,5	2	2	2	7	8	7,5	50
Ö13	5	5	5	3	3	3	3	3	3	4	4	4	15	15	15	100
Ö14	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	10	10	10	66,66
Ö15	5	5	5	3	3	3	3	3	3	4	4	4	15	15	15	100
Ö16	4	4	4	2	3	28,5	3	3	3	4	3	3,5	13	13	13	86,66
Ö17	5	5	5	3	3	3	3	3	3	4	3	3,5	15	14	14,5	96,66
Ö18	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	9	9	9	60

Ö19	3	3	3	3	3	3	3	2	2,5	3	3	3	12	11	11,5	76,66
Ö20	3	3	3	3	3	3	3	2	2,5	2	3	2,5	11	11	11	73,33
Ö21	2	2	2	3	2	2,5	2	2	2	2	2	2	9	8	8,5	56,66
Ö22	5	5	5	3	3	3	3	3	3	4	4	4	15	15	15	100
Ö23	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	9	9	9	60
Ö24	3	2	2,5	3	3	3	2	2	2	2	3	2,5	10	10	10	66,6
Ö25	3	2	2,5	3	3	3	2	2	2	2	3	2,5	10	10	10	66,6
Ö26	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	13	13	13	86,6
Ö27	2	2	2	2	3	2,5	1	2	1,5	2	2	2	7	9	8	53,3
Ö28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	26,6
Ö29	5	4	4,5	3	3	3	3	3	3	4	4	4	15	14	14,5	96,6
Ö30	3	2	2,5	3	3	3	3	3	3	3	4	3,5	12	12	12	80
Ö31	2	3	2,5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	9	8,5	56,6
Ö32	4	3	3,5	3	2	2,5	3	3	3	3	3	3	13	11	12	80
Ö33	4	3	3,5	2	3	2,5	3	2	2,5	2	2	2	11	10	10,5	70
Ö34	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	13	13	13	86,6
Ö35	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	11	11	11	73,3
Ö36	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	8	8	53,3
Ö37	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	9	9	9	60
Ö38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	26,6
Ö39	5	4	4,5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	14	13	13,5	90
Ö40	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	12	12	12	80
Ö41	2	2	2	3	3	3	1	2	1,5	2	2	2	8	9	8,5	56,6
Ö42	4	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	12	10	11	73,3
Ö43	3	3	3	3	3	3	3	2	2,5	3	3	3	12	11	11,5	76,6
Ö44	3	2	2,5	3	3	3	2	2	2	3	3	3	11	10	10,5	70

Ö45	2	2	2	3	2	2,5	2	2	2	3	3	3	10	9	9,5	63,3
Ö46	2	2	2	3	3	3	2	2	1	2	4	3	9	11	10	66,6
Ö47	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	26,6
Ö48	3	4	3,5	2	2	2	3	2	2,5	2	3	2,5	10	11	10,5	70
Ö49	2	2	2	2	3	2,5	2	3	2,5	2	2	2	8	10	9	60
Ö50	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	26,66
Ö51	2	3	2,5	3	3	3	1	2	1,5	2	2	2	8	10	9	60
Ö52	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	13	13	13	86,66
Ö53	2	2	2	2	3	2,5	2	2	2	2	2	2	8	9	8,5	56,66
Ö54	2	2	2	2	2	2	1	2	1,5	1	1	1	6	7	6,5	43,33
Ö55	3	3	3	2	3	2,5	2	2	2	2	2	2	9	10	9,5	63,33
Ö56	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2,5	9	10	9,5	63,33
Ö57	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	9	9	9	60
Ö58	2	2	2	2	3	2,5	2	2	2	2	3	2,5	8	10	9	60
Ö59	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	12	12	12	80
Ö60	2	2	2	2	3	2,5	2	2	2	2	3	2,5	8	10	9	60
Ö61	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	26,66
Ö62	2	3	2,5	2	2	2	2	2	2	1	2	1,5	7	9	8	53,33
Ö63	3	4	3,5	3	3	3	3	2	2,5	3	3	3	12	12	12	80
Ö64	4	4	4	3	2	2,5	3	3	3	3	2	2,5	13	11	12	80
Ö65	5	4	4,5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	14	13	13,5	90
Ö66	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2,5	11	10	10,5	70
Ö67	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	12	12	12	80
Ö68	3	3	3	3	2	2,5	3	3	3	2	2	2	11	10	10,5	70
Ö69	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	12	12	12	80
Ö70	3	3	3	2	2	2	1	1	1	2	3	2,5	8	9	8,5	56,66

Ö71	4	4	4	3	3	3	2	2	2	2	2	2	11	11	11	73,33
Ö72	2	3	2,5	2	2	2	3	3	3	2	2	1	9	10	9,5	63,33
Ö73	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	26,66
Ö74	5	4	4,5	3	2	2,5	3	3	3	3	3	3	14	12	13	86,66
Ö75	3	3	3	2	2	2	2	1	1,5	2	2	2	9	8	8,5	56,66
Ö76	4	3	3,5	3	2	2,5	2	2	2	2	2	2	11	9	10	66,66
Ö77	5	5	5	3	3	3	3	3	3	4	4	4	15	15	15	100
Ö78	2	3	2,5	2	3	2,5	2	2	2	2	2	2	8	10	9	60
Ö79	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3	13	11	12	80
Ö80	4	4	4	3	3	3	3	2	2,5	2	3	2,5	12	12	12	80
Ö81	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	13	13	13	86,66
Ö82	4	4	4	3	3	3	2	2	2	2	3	2,5	11	12	11,5	76,66
Ö83	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	9	9	9	60
Ö84	5	5	5	3	3	3	3	3	3	4	4	4	15	15	15	100
Ö85	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	10	10	10	66,66
Ö86	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0,5	2	1	1,5	10
Ö87	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	2,5	12	13	12,5	83,33
Ö88	5	4	4,5	3	2	2,5	3	3	3	4	3	3,5	15	12	13,5	90
Ö89	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3,5	14	13	13,5	90
Ö90	3	3	3	3	3	3	2	3	2,5	4	4	4	12	13	12,5	83,33
Ö91	3	2	2,5	3	3	3	2	2	2	3	3	3	11	10	10,5	70
Ö92	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	13	13	13	86,66
Ö93	4	3	3,5	3	3	3	3	3	3	2	3	2,5	12	12	12	80
Ö94	4	3	3,5	3	3	3	2	2	2	3	3	3	12	11	11,5	76,66
Ö95	2	2	2	2	2	2	3	2	2,5	2	2	2	9	8	8,5	56,66
Ö96	4	3	3,5	3	3	3	2	2	2	2	2	2	11	10	10,5	70

Ö97	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	4	3	3,5	23,33
Ö98	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	8	8	53,33
Ö99	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	10	10	11	66,66
Ö100	2	2	2	3	2	2,5	2	2	2	2	2	2	9	8	8,5	56,66
Ö101	3	2	2,5	3	3	3	2	2	2	2	2	2	10	9	9,5	63,33
Ö102	4	3	3,5	3	3	3	2	3	2,5	3	2	2,5	12	11	11,5	76,66
Ö103	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	13	13	13	86,66
Ö104	3	2	2,5	3	2	2,5	2	2	2	2	2	2	10	8	9	60
Ö105	3	2	2,5	3	2	2,5	2	2	2	2	2	2	10	8	9	60
Ö106	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	26,66
Ö107	3	2	2,5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	9	8	8,5	56,66
Ö108	2	3	2,5	3	3	3	2	2	2	2	2	2	9	10	9,5	63,33
Ö109	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	2,5	12	13	12,5	83,33
Ö110	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	2,5	12	13	12,5	83,33
Ö111	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	13	13	13	86,66
Ö112	3	2	2,5	2	3	2,5	2	2	2	2	2	2	9	9	9	60
Ö113	3	3	3	2	3	2,5	3	2	2,5	2	2	2	10	10	10	66,66
Ö114	4	3	3,5	2	3	2,5	2	2	2	3	2	2,5	11	10	10,5	70
Ö115	3	2	2,5	2	3	2,5	2	2	2	2	1	1,5	9	8	8,5	56,66
Ö116	4	3	3,5	3	3	3	3	2	2,5	4	3	3,5	14	11	12,5	83,33
Ö117	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	14	14	14	93,33
Ö118	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	12	12	12	80
Ö119	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	10	10	10	66,66
Ö120	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	12	12	12	80
Ö121	3	2	2,5	3	3	3	2	3	2,5	2	2	2	10	10	10	66,66
Ö122	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	14	14	14	93,33

Ö123	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	14	14	14	93,33
Ö124	3	3	3	3	2	2,5	2	3	2,5	3	3	3	11	11	11	73,33
Ö125	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	8	8	53,33
Ö126	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	14	14	14	93,33
Ö127	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	10	10	10	66,66
Ö128	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2,5	10	9	9,5	63,33
Ö129	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	10	10	10	66,66
Ö130	4	3	3,5	3	3	3	2	3	2,5	2	2	2	11	11	11	73,33
Ö131	4	4	4	3	2	2,5	2	1	1,5	2	4	3	11	11	11	73,33
Ö132	4	4	4	3	3	3	2	3	2,5	3	3	3	12	13	12,5	83,33
Ö133	4	4	4	3	3	3	2	2	2	3	2	2,5	12	11	11,5	76,66
Ö134	5	4	4,5	3	3	3	3	3	3	3	4	3,5	14	14	14	93,33

(Kaynak: *SDÜ YDYO Sınav Birimi*)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: İlhan Yadiğâr Kılavuz

Eğitim Durumu

Önlisans	Fotoğrafçılık ve Kameramanlık	Anadolu Üniversitesi AÖF	2023
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	ODTÜ Eğitim Fakültesi	2008
Lise	Yabancı Dil Bölümü	Mürşide Ermumcu AÖL	2004

İş Deneyimi

Öğretim Görevlisi	SDÜ Yabancı Diller Yüksekokulu, Isparta	2008-Devam ediyor
Öğretim Görevlisi	SDÜ TÖMER, Isparta	2016-2019

İdari Görevler

Sınav Birim Koordinatörü	SDÜ Yabancı Diller Yüksekokulu	2018-Devam ediyor
Yönetici Asistanı	SDÜ Rektörlüğü	2008-2009

Ödüller ve Burslar

2008 Ulusal Ajans Comenius Programı Yurtdışı Dil Asistanlığı Bursu

Diğer Çalışmalar

Ardıl Çevirmen	TUBİTAK-4007 Bilim Festivali Programı, Uygulamalı Drama Atölyesi, SDÜ, Isparta.	23-26 Mayıs 2016
Konuşmacı	“Topluluk Önünde Konuşma ve Sunum Becerileri” eğitimi, Isparta Board of European Students of Technology, SDÜ, Isparta.	16-22 Eylül 2016
Eğitmen Eğitimcisi	TEGV Temel Gönüllü Eğitimi Eğitmeni, Burdur.	2012
Eğitmen Eğitimcisi	TEGV İletişim Eğitimi Eğitmeni, Burdur.	2010
Konuşmacı	“İntihale Karşı Turnitin Programının Kullanımı”, SDÜ Etik Kurulu, Isparta.	2009
Etkinlik Yazarı ve Yürütücüsü	TUBİTAK Projesi, “Bilimce Yaz ve Kış Bilim Kampları – Bilimin Diliyle Öğrenmek”, ODTÜ, Ankara.	2007-2008
Gönüllü Eğitimci	TEGV Gönüllüsü (Yaratıcı Drama ve Kitap Kurdu atölyeleri) Ankara.	2005-2008

Üyelikler

TESOL Türkiye (Teaching English to Speakers of Other Languages Türkiye)
METASIG (Measurement, Evaluation, Testing and Assessment Special Interest Group)
ISFODER (Isparta Sanat ve Fotoğraf Derneği)

