



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

İNGİLİZCE KONUŞMA PORTFOLYOLARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM
GÖREVLİSİ GÖRÜŞLERİ

Begüm ÇELİK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

İNGİLİZCE KONUŞMA PORTFOLYOLARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM
GÖREVLİSİ GÖRÜŞLERİ

STUDENTS' AND INSTRUCTORS' VIEWS ON ENGLISH SPEAKING
PORTFOLIOS

Begüm ÇELİK

Yüksek Lisans Tezi

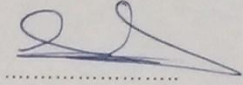
Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,
Begüm ÇELİK'in hazırladığı "İngilizce Konuşma Portfolyolarına İlişkin Öğrenci ve
Öğretim Görevlisi Görüşleri" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri
Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi**
olarak kabul edilmiştir.

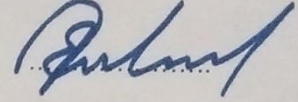
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Seval FER



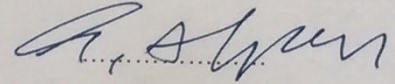
Jüri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Eda GÜRLER



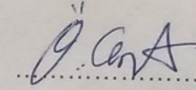
Jüri Üyesi

Doç. Dr. Gülgün BANGIR
ALPAN



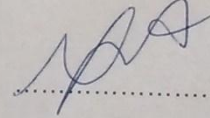
Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Özge Can ARAN



Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Nur Akkuş ÇAKIR



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin
ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından **19 / 06 / 2018** tarihinde
uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul
edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu çalışmada Ankara'da bulunan özel bir üniversitenin İngilizce hazırlık sınıflarında uygulanan konuşma portfolyosuna ilişkin öğrenci ve öğretim görevlisi görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Katılımcılar 263 öğrenci ve 10 İngilizce okutmandan oluşmaktadır. Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Konuşma portfolyosunun 16 haftalık uygulamasının sonunda nicel veri toplama aracı olarak öğrencilere anket uygulanmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak öğretmenlerle bireysel görüşmeler ve 6 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Veri toplama sürecinde portfolyo çalışmasına yönelik öğrenci tutumları, konuşma portfolyosunun konuşma becerisine etkisi, portfolyo çalışmasının otonom öğrenmeye etkisi, portfolyo ödevlerine verilen yazılı dönütler ve değerlendirme şekli olarak portfolyo yöntemi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular analiz edildiğinde, portfolyo değerlendirme yönteminin öğrenci başarısını değerlendirmede geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu görülmüştür. Öğrenciler portfolyo tutmanın olumlu yanlarının daha fazla olduğunu söyleyerek konuşma becerisini geliştirmede ve bu gelişimi takip etmede konuşma portfolyosunun önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler dönütlerin kendi hatalarını görmelerinde ve bu hatalarını düzeltmede önemli bir role sahip olduğunu vurgularken, hem öğrenci hem de öğretmenlere göre dönüt formunun nicelik ve nitelik olarak yetersiz kalması ve yönlendirici olmaması sebebiyle dönütlerden yeterli fayda sağlanamamıştır. Öğrenciler öğrenme süreci boyunca özerk konumda olmuşlar ve kendilerini değerlendirme fırsatı bulmuşlardır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden, konuşma portfolyosunun öğrencileri sistemli, planlı çalışmaya yönelterek konuşma becerisi gelişimine katkı sağladığı, dönütlerin öğrenme sürecini olumlu etkilediği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun yanında yaşanan teknik aksaklıklar ve uygulamanın zorluğu bu yöntemin olumsuz yönleri olarak görülmüştür. Yapılan araştırma neticesinde öğretmenler ve hazırlık sınıfı programını geliştirenler için öğrencilerin konuşma becerisini daha iyi değerlendirebilmek amacıyla önerilerde bulunmak mümkün olmuştur.

Anahtar sözcükler: konuşma portfolyosu, alternatif değerlendirme, portfolyo değerlendirme, yapılandırmacılık, otonom öğrenme

Abstract

In this study, it is aimed to analyze students' and instructors' opinions about speaking portfolio applied in English preparatory classes of a private university in Ankara. Participants are 263 students and 10 English language instructors. In the study, descriptive research method by the help of quantitative and qualitative data collection tools is used. At the end of the 16 week implementation of the speaking portfolio, the questionnaire was applied to the students. Moreover, individual interviews with instructors and a focus group interview with 6 students were made. In data collection process, the students' and instructors' attitudes towards the portfolio, the contribution of the portfolio to the speaking skill, the effect of the portfolio study on autonomous learning, the written feedbacks given to the portfolio tasks and portfolio as an assessment tool were investigated. When the findings were analyzed, it was seen that students agreed that the portfolio evaluation method was a more effective method than the traditional methods. They pointed out that speaking portfolio has a crucial role in improving speaking skills. Moreover, most of the learners have positive thoughts about feedback given by instructors. While students emphasize the positive roles of feedback, according to both the students and the instructors, the feedback form is inadequate in terms of quantity and quality, causing failure in providing sufficient benefit for learning. Throughout the learning process, students thought they became autonomous in their own learning by finding their weaknesses and deficiencies. Instructors think that students study in an organized way with the help of the portfolio and thus they develop their speaking skill. On the other hand, being a difficult process to apply and technical problems are taken as negative sides of this method. On the basis of the findings, some suggestions have been made for instructors and those who develop the curriculum in order to have a more effective process.

Keywords: speaking portfolio, alternative assessment, portfolio evaluation, constructivism, autonomous learning

Teşekkür

Yüksek lisans ders dönemim ve tez yazma sürecim boyunca akademik gelişime katkı sağlayan, sabırla ve ilgiyle sorularımı cevaplayan ve yol gösteren, ne zaman ihtiyacım olsa yardım isteğimi geri çevirmeyen, beni her zaman anlayışla karşılayan değerli danışmanım Doç. Dr. Eda Gürten'e emekleri için teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde yer alarak değerli fikir ve önerilerini benimle paylaşarak çalışmama katkı sağlayan sayın Prof. Dr. Seval Fer'e, Doç. Dr. Gülgün Bangir Alpan'a, Dr. Öğr. Üyesi Özge Can Aran'a ve Dr. Öğr. Üyesi Nur Akkuş Çakır'a teşekkür ederim.

Prof. Dr. Nuri Doğan'a ve Arş. Gör. Dr. Özlenen Özdiyar'a çalışmama yaptıkları katkılardan dolayı teşekkürler.

Çalışmamı ilgiyle takip ederek hevesle katkıda bulunan ve bana ilham veren Dr. İlknur Bayram'a, zorlukların üstesinden gelmemde kolaylık sağlayan Dr. Özlem Canaran'a, Aslıhan Akın'a, mesai arkadaşlarıma ve çok sevgili öğrencilerime teşekkürler.

Çalışmamın başından sonuna kadar beni destekleyen, yapabileceğime inandıran Tuğçe Temir'e ve teknik yardımlarından dolayı eşi Kaan Temir'e, dostluklarıyla enerji veren Sema ve Adem Akbıyık'a, nerede olursa olsun hep yanında hissettiren Elif Çevik'e, desteği ve dostluğu telefon kadar yakın Doğuş Demirci'ye, Pelin Dereli'ye ve Gülden Ünal'a teşekkürler.

Bugünlere gelmemi sağlayan, varlıkları ve destekleriyle bana güç veren annem Gülşen Toprakhisar, babam Ergun Toprakhisar ve canım kardeşim Orkun Toprakhisar'a yanımda oldukları ve bana inandıkları için sonsuz teşekkürler.

Bu yoğun süreçte sevgisi, sabrı, hoşgörüsü ve anlayışı ile üstlendiği sorumluluklarla her zaman yanımda olduğunu hissettiren, güzel kalbiyle bana güç ve umut veren hayat arkadaşım Gökhan Çelik'e ve bana sonsuz sevgiyi öğreten kızım Zeynep Çelik'e yürekten teşekkür ediyorum.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
Araştırma Problemi	7
Sayıltılar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Giriş.....	9
Öğrenme Kuramı:Yapılandırmacılık.....	12
Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı	13
Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenen Rolü	16
Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen Rolü	17
Yapılandırmacı Yaklaşımda Değerlendirme	17
Değerlendirme	19
Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri.....	22
Alternatif Değerlendirme Yöntemleri	24
Portfolyo.....	26
Portfolyo Değerlendirme Yönteminin Özellikleri	28
Portfolyo Değerlendirme Yönteminin Amaçları	29
Portfolyo Türleri.....	31
Derleme Portfolyosu.....	31

Vitrin Portfolyo	31
Değerlendirme Portfolyosu	31
Portfolyo Değerlendirmenin Güçlü Yönleri	32
Portfolyo Değerlendirmenin Zayıf Yönleri	33
Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyo Kullanımı	34
Konuşma Becerisi ve Değerlendirilmesi	38
Portfolyo Değerlendirme Yoluyla Konuşma Becerisinin Sınanması	41
İlgili Araştırmalar	42
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	42
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	48
Bölüm 3 Yöntem	51
Araştırmanın Çalışma Grubu	51
Veri Toplama Süreci	54
Veri Toplama Araçları	57
Verilerin Analizi	59
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	61
1. Alt Probleme İlişkin Bulgular	61
2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	85
Bulguların Yorumlanması	92
1. Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu	92
2. Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu	101
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	104
Sonuçlar	104
Öneriler	106
Araştırmaya Dönük Öneriler	106
Uygulamaya Dönük Öneriler	106
Kaynaklar	108

EK-A: Konuşma Ödevi Değerlendirme Kriteri.....	120
EK-B: Portfolyo Dönem Ortası ve Dönem Sonu Görüş Yansıtma Soruları.....	121
EK-C: Güz Dönemi Konuşma Portfolyosu Ödevleri Listesi.....	122
EK-Ç: Konuşma Portfolyosu Ödev Örneği (1).....	124
EK-D: Konuşma Portfolyosu Ödev Örneği (2).....	125
EK-E: Konuşma Portfolyosu Ödev Örneği (3).....	126
EK-F: Konuşma Portfolyosu Ödevi Dönüt Formu.....	127
EK-G:Anket.....	128
EK-Ğ: Okutman Görüşme Soruları.....	134
EK-H: Öğrenci Görüşme Soruları.....	136
EK-I: İzin Dilekçesi.....	138
EK-İ: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	139
EK-J: Etik Beyanı	140
EK-K: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	141
EK-L: Thesis Originality Report.....	142
EK-M: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	143

Tablolar Dizini

Tablo 1 Dünya’da En Çok Konuşulan Diller	35
Tablo 2 Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları	52
Tablo 3 Dönem Başında Konuşma Portfolyosu Hakkında Bilgisi Olan Öğrencilerin Dağılımı.....	53
Tablo 4 Çalışma Grubunda Yer Alan Okutmanların Demografik Bilgileri	54
Tablo 5 Anketin Pilot Uygulamasının Güvenirlik Katsayısı.....	56
Tablo 6 Başlangıç Düzeyi Öğrencilerinin Genel Olarak Portfolyo Hakkındaki Görüşleri.....	62
Tablo 7 Başlangıç Düzeyi Öğrencilerinin Konuşma Portfolyosu Hakkındaki Görüşleri.....	64
Tablo 8 Başlangıç Düzeyi Öğrencilerinin Konuşma Portfolyosu Ödevleri İle İlgili Görüşleri.....	66
Tablo 9 Başlangıç Düzeyi Öğrencilerinin Verilen Dönütler ve Ödevlerin Değerlendirilmesi ile İlgili Görüşleri.....	68
Tablo 10 Başlangıç Düzeyi Öğrencilerinin Konuşma Portfolyosu ve Öğrenci Özerkliği İlişkisi Hakkındaki Düşünceleri	69
Tablo 11 Orta Düzey Öğrencilerin Genel Olarak Portfolyo Hakkındaki Düşünceleri.....	71
Tablo 12 Orta Düzey Öğrencilerin Konuşma Portfolyosu Hakkındaki Görüşleri....	72
Tablo 13 Orta Düzey Öğrencilerin Konuşma Portfolyosu Hakkındaki Görüşleri ...	73
Tablo 14 Orta Düzey Öğrencilerin Dönütler ve Ödevlerin Değerlendirilmesi ile İlgili Görüşleri	75
Tablo 15 Orta Düzey Öğrencilerin Konuşma Portfolyosu ve Öğrenci Özerkliği İlişkisi Hakkındaki Düşünceleri.....	77
Tablo 16 İleri Düzey Öğrencilerin Genel Olarak Portfolyo Hakkındaki Düşünceleri.....	78
Tablo 17 İleri Düzey Öğrencilerin Konuşma Portfolyosu ile İlgili Düşünceleri	80
Tablo 18 İleri Düzey Öğrencilerin Konuşma Portfolyosu Ödevleri ile İlgili Düşünceleri	81
Tablo 19 İleri Düzey Öğrencilerin Verilen Dönütler ve Ödevlerin Değerlendirilmesi ile İlgili Görüşleri.....	82

Tablo 20 İleri Düzey Öğrencilerin Konuşma Portfolyosu ve Öğrenci Özerkliği İlişkisi Hakkındaki Düşünceleri.....	83
--	----



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

EFL: English As a Foreign Language

OPT: Oxford Placement Test

STÖ: Süreç Temelli Öğretim

THKU: Türk Hava Kurumu Üniversitesi



Bölüm 1

Giriş

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmaya ait problem durumu, amaç ve önem, problem cümlesi, alt problemler, sayılıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

Problem Durumu

Günümüz bilgi ve teknoloji dünyası hızlı bir değişim içerisindedir. Bu yeni çağda yeniliklere ayak uydurabilen ve bu yenilikleri günlük hayatta kullanabilen, bilim ve teknolojiyi benimsemiş bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Birçok alanda meydana gelen değişiklikler eğitimde de birtakım uyarlamaların yapılmasını gerekli kılmıştır. Eğitim programlarında yapılan değişikliklerle bireylerde istenilen davranışların gözlenmesi mümkündür. Eğitim istendik davranış değiştirme ya da yeni davranışlar oluşturma sürecidir ve birey kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında yaptığı değişikliklerle öğrenmeyi gerçekleştirir (Ertürk, 2013). Senemoğlu (1997), eğitimin kasıtlı veya gelişigüzel bir biçimde geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla gerçekleştiğini belirtmiştir. Küreselleşen dünyanın getirdiği değişiklikler zamanı ve mekanları yakınlaştırarak birçok alanda etkileşimin ve iletişimin güncellenmesi ve hızlanmasını gerektirmiştir. Bu alanlardan biri de eğitimidir ve sürekli yenilenen ihtiyaçlar doğrultusunda bireylerin gelişime ve yeniliklere açık olması gerekmektedir. Eğitimde program geliştirmenin temelinde, sosyokültürel, bilimsel ya da teknolojik dinamizmin her geçen gün daha nitelikli insan gücü gerektirmesi yatmaktadır (Varış, 1996). Bu doğrultuda programlar geliştirilirken küreselleşmenin getirdiği gelişimler ve değişimler dikkate alınmaktadır. Demirel (2003), eğitim programını, öğrenene, okulda ve okul dışında plânlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlar. Yeni çağda bilgi durağan değildir ve sürekli yenilenen ve güncellenen bilgiye ulaşmak ve bu bilgiyi kullanmak önem taşımaktadır. Bu amaçla eğitim programları ezberlenmiş yapılardan uzak, öğrenciye öğrenmenin öğretileceği ve bunun sonucunda hayat boyu öğrenme becerilerini kazanabileceği şekilde geliştirilmelidir. Öğrenme hedefinde bilgiyi olduğu gibi kabul edip benimseyen bireyler ve belirlenmiş kurallar ve bireyselliği gözardı ederek hazırlanmış programlar yerine öğreneni merkezde tutan ve her öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek

öğretim programları ön planda olmalıdır. Bunun en önemli nedeni olarak 21. yüzyılın çağdaş toplumunda etkin bir birey olabilmek için; değişen koşullara uyum sağlayabilme, dış dünyayı yorumlama, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmak gerektiği düşünülebilir.

Günümüzde küreselleşmenin ihtiyaç duyduğu hızlı iletişim, bilimde, ticarete, politikada, sanatta ve teknolojiye İngilizce ile sağlanmaktadır (İlhan, 2008). Günümüzde İngilizce bir dünya dili olarak önemini hızla arttırmaktadır ve hem yerel hem de uluslararası platformda yaygın olarak kullanılmaktadır. UNESCO ve diğer uluslararası kuruluşlar tarafından yapılan araştırmalar en az 60 ülkede İngilizce'nin resmi ya da yarı resmi dil olarak konuşulduğunu, bilim adamlarının üçte ikisinin çalışmalarını İngilizce yazdıklarını, İngilizce'nin bilgi depolanması ve iletilmesinde önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır (Crystal, 1997).

Türkiye de bu değişimden etkilenerek yabancı dil programlarını İngilizce ağırlıklı olarak hazırlamaya başlamıştır. 1983 yılında kabul edilen, eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esasları düzenleyen Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu ile Türkiye'deki yabancı dil öğretiminin temelleri atılmıştır (MEB, 1983). 1997 yılında ise 8 yıllık zorunlu eğitim reformu ile yabancı dil ilköğretim 4.sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmıştır. Türkiye'de farklı eğitim politikaları ve öğretim yöntemleri ile uzun yıllardır yabancı dil öğretimi konusunda farklı yollar izlenmiştir. Ancak ilköğretimde başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar devam eden bu süreçte istenilen başarının sağlanamadığı düşünülmektedir. Günümüzde ikinci bir dil olarak İngilizce (EFL) çalışmaları, öğrencinin başarısını değerlendirmede daha çok öğrenen merkezli iletişimsel yaklaşımlara (Communicative Language) odaklandığı için, yabancı dil olarak İngilizce'yi değerlendirme teknikleri de odaklarını geleneksel test yöntemlerinden alternatif değerlendirme metotlarına doğru değiştirmiştir (Jacobs & Farrell, 2001).

1950'li yıllara kadar popüler olan ve öğretimde kullanılan davranışçı öğretim kuramlarında önemli olan öğrenenin daha önceden belirlenmiş hedeflere ve hedeflerle bağıntılı davranışlara ulaşması olmuştur (Senemoğlu, 1997). Bu da çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testler, kritere dayalı testler ve eşleştirmeli testler vb. gibi davranışçı öğrenme kuramına dayalı ölçme araçlarını kapsamaktadır

ve bu şekilde yapılan ölçme yöntemi öğrencinin bilgisini belirli bir zaman dilimi içerisinde ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Ayrıca bu yöntemler öğrenciye eksikliklerini veya başarısını görme fırsatı vermemekte ve öğrencinin gerçek başarısıyla ilgili gerçek bilgiler sunmamaktadır. Bu nedenle, 1980'lerden sonra eğitimde değerlendirme yaklaşımlarında yeni arayışlar başlamış ve ciddi değişimler yaşanmıştır. Fakat bu değişimler uygulamadan daha çok teoride kalmış ve uygulamalara yeterli düzeyde yansımamıştır (Dwyer, 1998; Hopkins, 1997). Geleneksel eğitim sisteminde, “dersler, programlar, ödevler, ders saatleri ve benzeri unsurlar, hep çocuğun ilgi ve ihtiyaçları hesaba katılmaksızın düzenlenir” (Kafadar, 1997). Öğrencinin gerçek yaşantısıyla bir bağ kuramadan yaptığı öğrenmeler sadece okuma ve ezberlemeye dayalıdır ve gerçek öğrenmeler değildir. Açıkgöz (2003), toplumdaki bireyleri yetiştirme ve onları hayata hazırlamada öncelikli görevi benimsemiş okulların, geleneksel eğitim sistemleriyle bu işlevi yerine getiremediğini, çağdaş toplumların ihtiyaçlarına hizmet edecek bireyleri yetiştiremediğini belirtmiştir. Eğitimciler her zaman öğretimin ve öğrenmenin en iyi yollarını aramışlardır. “Yakın zamana kadar eğitim, bağımsız gerçeklerden oluşan bilginin öğrenciler tarafından öğrenilmesi gerektiğine inanılan öğretimin ‘aktarım’ modeline dayanmaktaydı. Bu modelde, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgi ve becerilere sahip olduğu varsayıldı. Öğretmenlerin rolü bu bilgiyi öğrenenlere aktarmak, öğrencilerin rolü ise bu bilgiyi hızlı ve kapsamlı bir şekilde edinmekti.” (O'Malley & Pierce, 1996). Oysa öğrencilerin hızla değişen öğrenme ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için her öğrencinin bireysel ihtiyaçları ve özellikleri dikkate alınmalı ve eğitim sürecinin bu ihtiyaçlara göre yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Günümüzde ise davranışçı ve bilişsel öğrenme yaklaşımı değişim sürecine girmiştir. Artık durağan, kalıplaşmış, tek düze bilgiye, yaşantıya hayatta yer yoktur (Ocak, G. ve Çınar, İ. 2010). Bunun yerine kişinin farklı durumlara göre kendisinin yapılandığı bilgiye ihtiyaç vardır.

Bu sebeple eğitimde yapılandırmacılık yaklaşımının son yıllarda eğitim sistemindeki yeri oldukça önem kazanmıştır. Aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan yapılandırmacılık öğrenme sürecinde öğreneni aktif hale getirerek öğretmeni öğrenme sürecini kolaylaştırıcı bir rehber veya kılavuz durumuna getirmektedir. Yapılandırmacılık son yıllarda popüler olmasına rağmen yeni bir fikir olarak kabul edilmemektedir. Yapılandırmacılık yaklaşımının özüne dönük fikirler; Socrates,

Plato ve Aristo'nun çalışmalarına kadar dayanmaktadır. Socrates, "öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdırlar" fikrini savunduğundan ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebilir (Erdem ve Demirel, 2002). Sürecin değerlendirme aşamasında ise öğrenene kendi performansını değerlendirme fırsatı vererek öğrencinin kendi kendisini analiz etmesini sağlar. Yapılandırmacılık kapsamında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemleri de öğretim programlarındaki yerini almıştır. Diğer taraftan günümüzde geçerliğini koruyan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaklaşımların kuramsal temelleri daha çok davranışçı yaklaşımın etkisi altında kalarak şekillenmiştir (Baki ve Birgin, 2004; Birgin, 2008; Kan, 2003). Oysa yapılandırmacı bilgi kuramında öğrenenin aktif katılımı önemlidir ve birey öğrenme sürecinde daha çok sorumluluk alarak bilginin yapılandırılmasına bireysel veya grup olarak katkıda bulunur. Böylece öğrenci gerçek performansını açığa çıkarma fırsatı bulur. Geleneksel değerlendirmenin aksine öğrenciler ezberlemiş olduğu bilgiyi hatırlama ve yeniden üretme becerisi için değil, sentezlediği ve yeni ürettiği ürün ya da bilgi üzerinden değerlendirilir (Huerta-Macias, 1995).

Yapılandırmacı bilgi kuramından yola çıkarak alternatif bir değerlendirme aracı olan portfolyo değerlendirme son yıllarda yükseköğretimde de sıklıkla kullanılmaktadır. Üstelik portfolyo değerlendirme yönteminin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine göre öğretmene, öğrenciye ve veliye öğrenci hakkında birinci elden güvenilir ve dinamik veriler sağlamasından dolayı eğitim alanında kullanılması gerektiği birçok araştırmacı tarafından önerilmektedir (Adams, 1998; Asturias, 1994; De Fina, 1992; Micklo, 1997). Alan yazında çeşitli portfolyo tanımları bulmak mümkündür. Paulson, Paulson ve Meyer (1991) portfolyoyu belli bir bağlamda öğrencilerin performansını, gelişimini ve başarısını yansıtan öğrenci çalışmalarının amaçlı bir şekilde toplanması şeklinde tanımlar.

Portfolyolar Amerika'da ilk ve orta eğitimde, edebiyat ve güzel sanatlar alanında ve İngilizce'nin yabancı dil olarak kullanıldığı durumlarda yaygın olarak kullanılmaktadır (O'Malley & Pierce, 1996). Türkiye'de portfolyoların eğitim amaçlı kullanılması 2006 yılından itibaren popülerlik kazanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2006-2007 akademik yılından itibaren portfolyonun ilköğretimde değerlendirme amaçlı kullanılmasına karar vermiştir (MEB, 2006). Türkiye'deki bazı üniversite

hazırlık programlarında ise birkaç yıldır kullanılmaktadır. Diğer üniversiteler ise son zamanlarda portfolyoyu programlarına dahil etmeye başlamışlardır (Kılıç, 2009). Portfolyoların konuşma becerisini değerlendirmede kullanılması ise dünyada yeni bir uygulamadır. Konuşma portfolyosunu Türkiye’de ilk uygulayan üniversite Orta Doğu Teknik Üniversitesi’dir (Çağatay, 2012).

Portfolyo değerlendirme yönteminin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin bir çok kuramsal çalışmanın bulunmasına rağmen, öğrencilerin portfolyo uygulamasıyla ilgili görüşlerini yansıtan çalışmaların hala sınırlı kaldığı görülmektedir (Dut-Doner ve Gilman, 1998; Cicmanec ve Viecknicki, 1994; Mokhtari vd., 1996). Bu durum portfolyo değerlendirme uygulamasının eğitim sistemimizde yer alması ve uygulama sırasında karşılaşılan problemlerin saptanması, öğrenci ve öğretmenlerin bu uygulama hakkındaki görüşlerinin alınmasına yönelik çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Portfolyo uygulaması ve bu uygulama hakkındaki öğrenci ve öğretmen görüşlerinin yeterli düzeyde bilinmemesi bu çalışmanın yapılmasında yönlendirici bir etken olmuştur. Uygulama alanı yeni yeni genişlemekte olan portfolyo değerlendirme süreci ile ilgili bilinmeyenleri açığa çıkarmak ve öğrenci ile öğretmenlerin de bu konudaki düşüncelerinden faydalanmak amacıyla İngilizce eğitim veren yükseköğretim kurumlarında portfolyo değerlendirmeye yer veren üniversitelerde öğrenciler tarafından tutulan İngilizce konuşma portfolyolarına yönelik araştırmalar yapılması gerekliliğinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Senemoğlu (1997: 8) öğretim programının üç temel ögesini hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme olarak sıralamaktadır. Demirel (2004: 37) programın öğelerini hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme olarak belirtmektedir. Alan yazındaki bu sınıflandırmalar incelendiğinde, öğretim programının 3 temel ögesi olduğu görülmektedir. Önceden belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını sınama basamağı olan değerlendirme, geleneksel ve alternatif değerlendirme yöntemleri olarak farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. İngilizce öğretiminde yararlanılan değerlendirme yöntemlerine baktığımızda, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma soruları, yazılı yoklamalar gibi geleneksel değerlendirme tekniklerinin sıklıkla kullanılmış olduğu görülmektedir. Fakat yabancı

dil öğretiminde benimsenen iletişimsel dil metodu, alışılmış değerlendirme biçimleriyle öğrencilerin farklı dil becerilerini değerlendirmede yetersiz kalmıştır (Birdal, 2008). Yabancı dil öğretiminde programlar genel olarak öğrencinin seviyesine uygun olarak dinlediğini, okuduğunu anlayabilmesi, duygu ve düşüncelerini yazabilmesi ve konuşabilmesini amaçlarlar. Türkiye’de yıllardır dil bilgisi, dil hakkında bilgilendirme odaklı olup beceriler ihmal edilmiştir. Yabancı dil bir bilgi işi değil, beceri işidir (Başkan, 2006). Dili bilmek diye bir şey yoktur; ancak dildeki bazı becerileri bilmek söz konusu olabilir. Bunlar da; dinleyip anlama, söyleyip anlatma, okuyup anlama ve yazıp anlatmadır (Başkan, 2006). Dile etkili bir şekilde hakim olmak da bu dört beceriye hakim olmayı gerektirmektedir. Günlük hayatta çoğunlukla sözlü iletişim tercih edilmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde günlük iletişim ihtiyacı dikkate alınarak dili konuşarak, yaşayarak öğrenilmesi temel hedeflerden biridir (Budak, 2000). Alternatif değerlendirme yöntemleri ise İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenenler için oldukça faydalıdır. Bu yöntemler bireylerin farklı becerilerini ortaya çıkartabilecek farklı stratejilere sahiptir.

Bu araştırmanın amacı özel bir üniversitenin İngilizce Hazırlık Programı’nda uygulanan alternatif değerlendirme yöntemlerinden portfolyo değerlendirme kapsamındaki konuşma portfolyosu hakkında öğretim görevlisi ve öğrenci görüşlerinin alınmasıdır. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin portfolyo uygulaması hakkındaki genel görüşleri, konuşma portfolyosu ve konuşma portfolyosunun konuşma becerilerine olan etkisi hakkındaki fikirleri, konuşma portfolyosu ödevleri hakkındaki genel düşünceleri, konuşma portfolyosu kapsamında hazırladıkları ödevlere öğretim görevlileri tarafından verilen yazılı dönütler, bu ödevlerin değerlendirilmesi ile konuşma portfolyosunun öğrenci özerkliğine olan etkisi hakkındaki düşüncelere ulaşılması hedeflenmektedir. Ayrıca konuşma portfolyosu uygulamasının olumlu ve olumsuz yanlarının neler olduğu ve bu süreçte ne gibi sorunların yaşandığı tespit edilmeye çalışılacaktır.

Araştırma yapılan üniversitede portfolyo uygulamasının pilot uygulaması 2015-2016 eğitim öğretim yılında bir Bravo sınıfında ve 2016-2017 eğitim öğretim yılında üç Charlie sınıfında yapılmıştır. 2017-2018 akademik yılında portfolyo değerlendirme yönteminin ilk kez tüm sınıflarda uygulanıyor olması konuşma portfolyosunun öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisi, öğrenci ve öğretmenlerin portfolyo hakkındaki düşünceleriyle ilgili genel bir görüşe sahip olma

şansı sağlamakla birlikte öğretmenler ve hazırlık sınıfı programını düzenleyiciler için de yol gösterici olması beklenmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın sonuçlarının eğitimciler ve programcılar açısından sonraki çalışmalar için rehber niteliği taşıması ve de portfolyo uygulamasının eğitim sistemimiz içindeki uygulanabilirliğinin araştırılabilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Özel bir üniversitenin İngilizce Hazırlık Programında alternatif değerlendirme yöntemi olarak uygulanan portfolyo değerlendirme kapsamında yer alan konuşma portfolyosuna ilişkin öğrenci ve öğretim görevlisi görüşleri nelerdir?

Alt problemler. 1) Özel bir üniversitenin İngilizce hazırlık programında uygulanan portfolyo değerlendirme yöntemi ve konuşma portfolyosuna ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

a) Başlangıç düzeyi öğrencilerinin portfolyo değerlendirme yöntemi ve konuşma portfolyosuna ilişkin görüşleri nelerdir?

b) Orta düzey öğrencilerin portfolyo değerlendirme yöntemi ve konuşma portfolyosuna ilişkin görüşleri nelerdir?

c) İleri düzey öğrencilerin portfolyo değerlendirme yöntemi ve konuşma portfolyosuna ilişkin görüşleri nelerdir?

2) Özel bir üniversitenin İngilizce hazırlık programında uygulanan portfolyo değerlendirme yöntemi ve konuşma portfolyosuna ilişkin öğretim görevlisi görüşleri nelerdir?

Sayıtlılar

Bu çalışmada,

- 1) Öğrencilerin anket ve görüşme sorularına, öğretim görevlilerinin ise görüşme sorularına verdikleri cevapların gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ile,
- Ankara’da bulunan özel bir üniversitenin İngilizce Hazırlık Programı’na kayıtlı öğrencilerle,
- Anketten elde edilen öğrenci görüşleriyle,

- Görüşmelerden elde edilen öğrenci ve okutman görüşleriyle,
- Konuşma portfolyosunun bir dönemlik uygulaması ile sınırlıdır.

Tanımlar

Alternatif Değerlendirme: Geleneksel değerlendirme araç ve tekniklerinden farklı olarak, öğrencinin neyi yapıp yapamadığının yanında neyi bildiğini ortaya koyması, öğrenmesini desteklemesi, yazılı, sözlü ve eylemsel olarak performansını açığa çıkarmasını destekleyen değerlendirme etkinliğidir.

Konuşma Becerisi: Dilbilgisi, ses bilgisi ve sözcük bilgisinin kazanılmasıyla, dili konuşma yeteneğinin oluşması ve bu yeteneğin geliştirilmesiyle oluşan beceridir (Rivers ve Temperley, 1978).

Portfolyo: Portfolyo (öğrenci ürün dosyası), öğrencilerin, bir veya birden fazla değişik alanlardaki çabalarını, gelişimini, başarısını gösteren, onun belirli bir zaman diliminde (bir dönem, bir yıl gibi) belirli amaçlar doğrultusunda ortaya koyduğu çalışmalarının, organize edilmiş bir koleksiyonudur (Paulson, Paulson and Meyer, 1991).

Konuşma Portfolyosu: Hedef dildeki konuşma becerisinin gelişimini desteklemek amacıyla öğrenci ses ve/veya görüntü dosyalarının toplandığı portfolyo dosyasıdır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Giriş

Günümüzde bilgi kendini sürekli yenilemektedir ve toplumsal, kültürel, teknolojik, ekonomik vb. alanlardaki hızlı değişimlere ayak uydurabilecek bireyler yetiştirebilmek önem kazanmaktadır. Bu sebeple hızla küreselleşen ve güncel kalmayı gerektiren dünyamızda bilgiyi değişmez kabul edip ezberlemek ya da depolama yollarını öğrenmek yerine bilgiye nasıl ulaşacağını bilen bireylerin ön planda olması kaçınılmazdır. Erken çocukluk döneminde başlayan eğitim öğretim hayatı ise sürekli değişim içerisinde olan dünya gereksinimlerini karşılayabilmek için yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme bireyin okul hayatı ile eğitimini sonlandıramayacağını, bir yetişkin olarak da bu süreci devam ettirmesi gerektiğini ortaya koyan bir kavramdır. İnsan yaşamında uzun yıllar devam eden eğitim öğretim sürecinin sorumluluğunu erken yaşlardan itibaren büyük ölçüde üstlenen kurumlar ise okullardır. Eğitim kurumları da değişen ve gelişen beklentiler karşısında zamanla eğitim anlayışlarında ve öğretim programlarında birtakım değişiklikler yapmak durumunda kalmışlardır. Günümüzde eğitim kurumları bireyin var olan hazır bilgiyi ezberlemesi yerine, edinilen bilgiyi gerçek yaşam durumlarında da kullanabilmesini amaçlamıştır. Bu bağlamda okullar problemlere çözümler getirebilen, olaylara eleştirel gözle bakabilen, soru sormayı bilen, değişime açık ve özgün bilgiler ortaya koyabilen bireyleri yetiştirmek durumundadır. Uzun yıllar boyunca okullar öğretim programlarındaki bilgilerin olduğu gibi öğretilmesine ve bu bilgilerin olduğu gibi öğrenilip öğrenilmediğine yoğunlaşmışlardır. Okul eğitim politikaları, var olan bilginin öğrenciye verilerek öğrenciden öğrenmesini ve yeri geldiğinde ezberlenen bilginin kullanılmasını beklemiştir. Bu anlayışın sonucu hem öğretim etkinlikleri hem de ölçme değerlendirme etkinlikleri hatırlamaya ve ezberlemeye dayanmıştır. Bu anlayışın bireylerin problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini engellediği söylenebilir. Bu sebeple 20. yüzyıl ortalarına kadar bilgilerin neredeyse olduğu gibi kaydedilip gelecek kuşaklara aktarılması anlayışıyla ilerleyen eğitim sisteminde de birtakım değişikliklerin yapılması gerekli olmuştur. Bu durum öğretim sürecinde

kullanılan ders programlarında, yöntem ve tekniklerde, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında değişmelere neden olmuştur. Öğretim programları öğrencilerde alt düzey düşünmeyi gerektiren bir anlayıştan daha çok üst düzey düşünmeyi gerektiren bir anlayışa; öğretim yöntem ve teknikleri öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli bir yapıya; ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ise bilgilerin ne derece kazanıldığını ölçen bir yapıdan, bilgilerin yeni durumlarda ya da gerçek yaşam durumlarında nasıl kullanılabildiğini ölçen bir yapıya dönüşmüştür. Bu durum, öğretim sürecinde yeni değerlendirme yaklaşımlarına yönelmenin tetikleyici gücü olmuştur (Biemer, 1993).

Eğitimde program kavramı farklı düşünür ve eğitim bilimciler tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Genel olarak konular listesi olarak tanımlanan eğitim programı, Taba (1962: 11)' ya göre bir öğrenme planıdır ve belli öğelerden oluşmaktadır. Bunlar, hedefler ve hedef davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve son olarak da hedeflerin değerlendirilmesidir. Türkiye'de program geliştirmenin öncülerinden Varış (1994:18) ise eğitim programını "bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar" şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi, bir eğitim programının dört temel ögesi vardır. Bunlar hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme değerlendirmedir. Hedef kavramı öğrenene kazandırılması planlanan istendik davranışları içermektedir. İçerik ögesi hedeflere uygun şekilde oluşturulmuş konular bütünüdür. Öğrenme-öğretme süreci ise belirlenen hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modellerinin, stratejilerin, yöntem ve tekniklerin seçileceğini kapsamaktadır. Ölçme değerlendirme ögesinde hedef davranışların test edilerek istendik davranışların ne kadarına ulaşılabilirdiği ölçülerek ayrıca eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır (Demirel, 2015). Bu öğeler arasındaki ilişki dinamiktir ve birbirinden etkilenmektedir. Yani programın bir ögesinde yapılacak bir değişme diğer öğeleri de etkilemektedir. Bu etkilenmeyi şöyle açıklamak mümkündür; son yıllarda Türkiye'de, eğitim sistemimizde öğrenci başarısını ölçmede çoktan seçmeli testlere fazlasıyla yer verilmektedir (Demirel,2015). Ölçme değerlendirme boyutundaki bu tutum içerik boyutunu da etkilemekte ve ders kitaplarıyla test tekniğini geliştirici kitaplar önem kazanmaktadır. Öğrenme öğretme

sürecinde ise test sorularını çözebilmek için gerekli olan teknikler açıklanmaktadır. Buna bağlı olarak ilgili hedef ve davranışlar da bundan etkilenmektedir.

Ancak günümüz eğitim sisteminde ulaşılması planlanan hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ögeleri ele alındığında, bireylerin bilgileri ezberleyip unuttuklarını ve daha sonra kullanmadıklarını, karşılaştıkları yeni bilgileri niçin öğrendiklerini ve daha sonra nasıl kullanacaklarını sorguladıkları gözlenmektedir. Bu da göstermektedir ki öğrenme sürecinde karşılaşılan bilgi yapılandırılmamakta, bilgi gerçek yaşama aktarılamamaktadır. Bilginin anlamlı bir şekilde organize edilememesi de okul ve gerçek yaşam arasında kopukluğa sebep olmaktadır. Gerçek yaşama uzak kalmış ve soyutlanmış birey mekanik olarak ezbere dayalı öğrenmeye yönlendirilmektedir. Eğitim ve öğretim sürecinde değerlendirme çok önemli bir role sahiptir. İyi bir değerlendirme süreci sayesinde hem süreç hem de öğrenci başarısı hakkında sağlıklı kararlara ulaşmak mümkündür. Hyland (2003), değerlendirme hakkındaki görüşünü “değerlendirme sürecinden elde edilen bilgi olmadan, öğrencilerin şuan ki performansları ve hedeflenen performansları arasındaki farkı saptamak ve gelişimlerine yardımcı olmak zor olurdu” şeklinde belirtmiştir. Değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler öğretmenlerin kullandıkları metod ve öğretim stratejilerini, hatta öğretim programını düzenleme veya değiştirmede yönlendirici olmaktadır. Değerlendirme aynı zamanda öğrenme ve öğretme sürecinin bir yansımasıdır ve bu sürece dahil olan öğrenci, öğretmen ve öğretim programı hakkında dönüt vermektedir. Bireylerin bilgiye ulaşma ve onu anlamlandırma süreçlerindeki değişiklikler göz önünde bulundurulduğunda eğitimde alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları da gerekli olmuştur. Alternatif kavramı bir değerlendirme yönteminin öğretim sürecinin dışında bırakılarak başka bir yöntem kullanılması anlamında değil, farklı bir seçenek anlamında kullanılmaktadır. Bu anlamda tüm değerlendirme yöntemlerinin birbirinin alternatifi olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmanın bu bölümünde programın ölçme-değerlendirme boyutu üzerinde durulacak olup, öğretimin geleneksel anlayıştan günümüzde gittikçe önem kazanan yapılandırmacılık kavramına geçişte hangi değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığından bahsedilecek ve özellikle yükseköğretim seviyesinde kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinden portfolyo değerlendirme yöntemi kapsamındaki konuşma portfolyosundan bahsedilecektir. Ayrıca yabancı dil olarak

İngilizce'nin ülkemizdeki durumu ele alınacak ve dört dil becerisinden biri olan konuşma becerisi, öğretimi ve değerlendirilmesi incelenecektir.

Öğrenme Kuramı: Yapılandırmacılık

Öğrenmenin herkes tarafından kabul edilmiş ortak bir tanımı olmamakla birlikte, çeşitli tanımları yapılmıştır. Senemoğlu (2013), öğrenmeyi bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir şeklinde tanımlamaktadır. Başka bir tanıma göre ise öğrenme, insan performansındaki veya performans potansiyelindeki ısrarcı bir değişimdir (Driscoll, 2012). Bu tanımdan bireyin öğrenme oluşmadan önce sergilenemeyen davranışların potansiyeline sahip olduğu anlamı çıkarılabilir. Var olan bu potansiyel ise ister kasıtlı olarak ister gelişigüzel bir şekilde yaşantılar yoluyla istendik davranışlara dönüştürülür. Bu da deneyimlenen yaşantının bilinçli ve amaçlı olmasını gerektirir. Öğrenene planlı ve amaçlı öğrenme yaşantıları sağlamanın yolu da eğitim programları aracılığı ile olmaktadır. Eğitim kasıtlı kültürleme yolu olduğu için eğitim programlarında planlanmış etkinliklerin önemi büyüktür. Bu amaçla öğretim programları geliştirilirken hedeflerin belirlenebilmesi, öğrenme yaşantılarının ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde öncelikle birey ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekir. İhtiyaçlar doğrultusunda belirlenen hedeflere göre içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi, hedef ve içeriğe göre öğrenme-öğretme sürecinin belirlenmesi ve değerlendirme durumunun belirlenmesi basamaklarıyla planlı bir eğitim öğretim süreci oluşur (Ertürk, 2013).

Öğrenme kavramının son yıllarda eğitim anlayışı içerisindeki değişimiyle bilginin öğretmenden öğrenciye transfer edilmesi geçerliğini yitimiş, insanların nasıl öğrendiğiyle daha çok ilgilenen yapılandırmacı anlayış ön plana çıkmıştır. Bu anlayışa göre öğrenme kendi bilgimizi yapılandırma, oluşturma ve geliştirmeyi içermektedir. Marlowe ve Page (2005) öğrenmeyi yapılandırmacı anlayışa göre bilgiyi sorgulama, yorumlama ve analiz etme süreci ve bu sürecin sonucu şeklinde tanımlamaktadır.

Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını, öğrenme kuramları betimler ve açıklar (Senemoğlu, 2013) ve öğrenme süreçleriyle öğrencinin kazanımları üzerine yoğunlaşır. Öğrenme kuramları aynı zamanda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve öğrenmenin evrensel kanunlarını açıklamaya

alışan kuramlardır (Fer, 2011). ğrenme kuramları öğrencilerin öğrenme eylemlerinin nedenleri ile öğrencilerin psikolojik ve davranışsal süreçlerinin sonuçları arasındaki ilişkilerle ilgili iken, ğretim kuramları, öğretmenlerin ğretim eylemlerinin nedenleri ile öğrencilerin psikolojik ve davranışsal süreçlerinin sonuçları arasındaki ilişkilerle ilgilidir (Landa, 1983, akt. Duman, 2008).

ğrenme ve öğretme kuramlarının amacı bireyin sosyo-kültürel, ekonomik ve psikolojik yaşamını daha iyi sürdürebilmesi için yeni davranışları mutlaka daha iyi, kolay ve hızlı öğrenmesini ve öğretmesini kolaylaştırıcı nitelikte yöntem, strateji ve ilkeler üzerinde yoğunlaşmalıdır (Duman, 2008). Fakat her öğrencinin farklı şekilde öğrenmesi ve her öğrenme kuramının farklı bir öğrenme türüne hitap etmesi, tek bir öğrenme kuramının bütün öğrenme türlerini kapsayacak ve öğrenme sorunlarını üzecek yeterlikte olmadığını göstermektedir. Bu sebeple ğretim süreci öğrenen özellikleri, öğrenme türü ve öğrenilen bilginin türüne göre çeşitli kuramlardan yararlanmak durumundadır. Bu çalışmada da yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı kapsamında bir ğretim ve değerlendirme aracı olarak yararlanılan konuşma portfolyosunun İngilizce ğretimindeki rolü üzerinde durulmuştur.

Yapılandırıcı ğrenme Yaklaşımı

Bilgiye ulaşma ve onu etkili kullanabilme yeteneği günümüzde ön plana çıkmıştır ve bunun sonucunda kalıplaşmış ve ezbere dayalı bilgi geçerliğini kaybetmiş, kişinin kendi yapılandırđı, farklı durumlara uyarlayabildiği bilgi değer kazanmıştır. Yapılandırıcılığa göre bilgi, insanın kendisi için yararlı olan, kendisine göre kendisinin yapılandırđı veya aklında olmasına rağmen yeri zamanı gelince kişinin eylemleri ile deneyimleri ile ortaya çıkan öznel kavramlar bütünüdür (Ocak ve ınar, 2010). ğrenme ise, bireylerin kendi öğrenme hedeflerine yönelik eylemleri sonucundaki etkileşimlerden çıkan sorunları gidermek için yapılan düzenlemeler olarak değerlendirilmektedir (Yurdakul, 2004). Buna mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreç olarak da bakılabilir. Selley (1999: 91) 1970’li ve 1980’li yıllarda yapılandırıcılık bağlamında öğrenmenin, var olan model ya da şema içine yeni bilginin özümlenmesi ve var olan şema ya da modelleri yeniden yapılandırarak, yeni bilgi ya da yaşantının uyum sağlamasıyla oluştuğunun varsayıldığı ileri srlmştur. Bireyin kendi

yaşantılarından anlam çıkarma süreci olarak bilinen yapılandırmacılık, toplumsal alanda, bilimde, teknolojide ve hayatın birçok alanındaki toplumun değişen ihtiyaçlarına bir çözüm olarak sunulmuştur ve eğitimin yeniden yapılandırılmasını amaçlamıştır. Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır (Erdem ve Demirel, 2002). Yapılandırmacı öğrenme eğitim dünyasında da dikkatleri çekmiştir. Çünkü daha doğal, üretken, öğrenene yetki veren anlamlı bir yaklaşım olarak görülmüştür (Büyükduman ve Şirin, 2010).

Öğrenme tanım ve süreçlerini yeniden yorumlamamıza yol açan yapılandırmacı anlayışın kökleri ve temelleri sanıldığı gibi yeni değildir. Kökleri 20.yüzyılın başlarına ve hatta daha öncesine kadar inmektedir. Yapılandırmacılığın zaman zaman kesintiye uğradığı ve 20.yüzyılın ikinci çeyreğinde olduğu gibi sosyal bilimlerin pozitivizmin etkisi altına girdiği görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu da pozitivizmin bir yansıması olan davranışçılığın ve pozitivizm ötesi olarak yorumlanan yapılandırmacılığın öğrenmeye karşı farklı tutumlarından dolayı bir ikilem yaratmıştır. Yapılandırmacılık, gözlem ve deneye dayanan işlemlerle bilgi üretimine dayanan pozitivist geleneği reddetmektedir. Immanuel Kant insanların bilgilerin pasif alıcıları olmadıklarını söylemiş ve Vico'nun "bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir" düşüncesine benzer fikirler ortaya atmıştır (Thilly, 2002). Bu savunmaya göre öğrenen bilginin aktif alıcısıdır ve önceki geçmiş bilgisiyle yeni bilgiyi ilişkilendirerek ve kendi yorumunu katarak yeni bilgiyi yapılandırır. Phillips (2000), ilerlemeci eğitim kuramcısı John Dewey'in çalışmalarını göz önüne alarak; öğrenenlerin aktif olması, proje, araştırma yöntemlerinin kullanılması, öğrenmenin en iyi sosyal içeriklerde gelişeceği ve sınıfın etkileşimli bir toplum olarak ele alınması yönündeki görüşleriyle onun bir yapılandırmacı olduğunu öne sürmektedir. Yapılandırmacılığın, Piaget'nin ilk önce bireyin yeni deneyimleri ile varolan bilişsel yapısı arasındaki etkileşim yoluyla kendi kavramsal süreçlerindeki değişiklikleri oluşturduğunu vurgulamasıyla başladığı ileri sürülmektedir (Duman, 2008). Modern yapılandırmacılığın temelini atan kuramcı Jean Piaget olarak kabul edilmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda yapılandırmacılığın çeşitli tanımları yapılabilir. Kılıç (2009) yapılandırmacılığın tanımında bilginin sadece geleneksel mekanik öğrenme alıştırmalarıyla kazanılamayacağını, öğrenenler tarafından aktif bir yapılandırma ve

dönüştürme süreci gerektirdiğini belirtmiştir. Ocak ve Çınar (2010) ise “yapılandırımcılık, bireyin bilgiyi önceki bilgileri ile ilişkilendirerek kendisinin aktif olarak yapılandırmasıdır. Araştırıp, inceleyip, neyin nereden geldiğini bilip öğrencinin kendi öğrenmesini gerçekleştirmesi, oluşturmalarıdır” şeklinde bir tanım yapmışlardır. Kılıç (2009)’ın tanımında geçen mekanik öğrenme kavramı yapılandırımcı anlayışla çelişmektedir. Çünkü mekanik öğrenmede, bilgi aynen yansıtılmakta, yeni bilgilerin öğrenen tarafından önceden öğrenilen bilgilerle anlamlı bir şekilde örgütlenmesi, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi, gerçek yaşamın zenginliği ve karmaşıklığının yansıtılması sınırlı kalmaktadır (Yurdakul, 2004). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, yapılandırımcılık hazır bilgiyi almak değildir. Bilgi bireyden bağımsız olmamakla birlikte bireyin yaşantı ve etkinlikleri yoluyla oluşur. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks & Brooks, 1993). Bu görüşe yakın bir ifade de öğrencilerin bilgiyi alıp depolamadığı, daha önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden yararlanarak, karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırıp yorumladığı (Tezci ve Gürol, 2003: 51) belirtilmektedir. Tanımlarda da sıkça karşımıza çıkan ‘geçmiş yaşantı’ veya ‘önceki deneyim’ her bireyde farklı olduğu için öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında kendinde var olan şemaya uygun şekilde yeni bilgiyi yorumlar. Öncelikle kendinde var olan bilgiyi değiştirir veya yeni bilgi ile eskisini sentezleyerek uygun davranışlar ortaya koyar. Her bireydeki farklı deneyimler sonucu bilginin farklı şekilde yorumlanması veya yeni bilginin yaratılması, yapılandırımcılığın ‘bilgi bireyseldir’, ‘öğrenen bilgiyi pasif şekilde almaz, kendine mal eder’ düşüncelerini desteklemektedir. Öğrenenin kendi yaşantı, zihinsel yapı ve inancına göre bilgiyi yorumlaması, böylece bireyin kendi oluşturduğu bilginin, bireye bilginin transfer edilmesi yoluyla öğretilen ve anlatılan bilgiden daha kalıcı hale gelmektedir. Yapılandırımcı yaklaşım öğrencileri “ezberden kurtarır” ve onları “üretken” hale getirir. Birey bunu tüm yaşamı boyunca devam ettirdiği takdirde “öğrenmeyi öğrenme” görüşünü benimsemiş hale gelmektedir (Şahin, 2004). Bu sayede birey bilgiye ulaşmayı ve onu kullanmayı öğrenir.

Sonuç olarak Marlowe ve Page (1998 :16) yapılandırımcılığın varsayımlarını şu şekilde özetlemektedirler:

- Öğrenciler kendi öğrenmelerine etkin biçimde katıldıklarında daha fazla öğrenirler.
- Öğrenenler; kendileri için keşfederek ve araştırarak, yaratarak ve yeniden yaratarak ve çevre ile iletişim kurarak kendi bilgi yapılarını inşa ederler.
- Yapılandırmacılık, etkin öğrenme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisini geliştirir.
- Etkin öğrenme yoluyla, öğrenciler içerik ve süreci aynı anda öğrenirler.

Davranışçılığın ürüne odaklı yapısı ve problem çözme, eleştirel düşünmeye dil öğrenme konularında yetersiz kalışı yapılandırmacılığın öğrenme ve öğretme üzerindeki etkisini son yıllarda artırmıştır. Bu değişiklik öğrenen, öğretmen rollerinde, öğretim sürecinde ve değerlendirme aşamalarında da farklılıklara sebep olmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen rolü. Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde aktif ve etkin bir rol oynayan birey vardır. Birey kendi kararlarını kendi alır ve ön planda olan bireyin özgürlüğüdür. Birey bilgiyi hazır bir şekilde alıp ezberlemek yerine yeni karşılaştığı bilgiyi var olan bilgilerle karşılaştırıp deneyimlerinden yararlanarak yeniden anlamlandırır ve yorumlar. Yani bireylerin bilgiyi sadece kendilerinin oluşturabileceği savunulur. Öğrenci kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak, yeni bilgiyi keşfetmeye meraklı, araştıran, inceleyen, sorgulayan öğrenme-öğretme sürecinde aktif bir rol alan birey olur. Alt düzey düşünme süreçleri yani bellemeye dayalı bilgi ve beceriler ya da okuma ve dinleme etkinliklerinin yanında bireyden kendi fikirlerini açığa çıkarması, fikirlerini savunabilmesi de beklenir. Öğrenci problemi çözmede ya da sonuca ulaşmada öncelikle kendinde var olan deneyimlerinden yardım alarak kendi çözüm yollarını deneyerek keşfetmelidir. Bu süreçteki diğer bir önemli husus bireyin çevresiyle etkileşmesi ve farklı düşünceleri de sentezleyerek kendi çözümünü yaratmasıdır. Yapılandırmacı görüşe göre bilgi sosyal şekilde yapılandırılır. Öğrenenler anlamı kendileri yaratırlar, yaparak öğrenirler ve işbirliği içinde çalışırlar. Bu düşünce de Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık anlayışıyla örtüşmektedir (Richards & Rodgers, 2001). Bu şekilde deneme yanılma yoluyla birey kendi bilgisini yapılandırabilir. Öğrenen aynı zamanda kendi hatalarını fark ederek bunun nedenlerini bulmaya çalışmalı, kendi öğrenme şeklini keşfetmeli ve teknolojiyi etkin

bir şekilde kullanabilmelidir (Bıyıklı, Onur, Öztepe, ve Veznedaroğlu, 2008). Yapılandırmacı birey aynı zamanda mücadeleci, meraklı, girişimci ve sabırlı olmalıdır. Öğrenme sürecinde sürekli merak ederek araştırma eğiliminde olmalıdır. Derinlemesine araştırıp incelediği bilgiyi analiz etmeli, eleştirel soru sorarak karşılaştırma yapmalı ve ulaştığı bilgiyi tartışarak nedenleriyle savunmalıdır (Erdem, 2001).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen rolü. Yapılandırmacı öğretme-öğrenme sürecinde öğrenenin kendi sorumluluğunu alarak aktif bir rol üstlenmesi ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması öğretmeni geri planda gösteriyor olsa da yapılandırmacı sınıf ortamı ve gerekli sınıf içi etkinliklerini sağlayarak öğrencilere zengin yaşantılar sunma görevi öğretmene aittir (Erdem ve Demirel, 2002). Öğretmen bilgiyi aktaran değil, öğrenenin öğrenmesini kolaylaştıran ve ona yol gösteren kişidir. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğretmen öğrenciyle sürekli iletişim içinde olarak öğrencilerin soru sorup fikirlerini paylaşımlarına, tartışmalarına, yeni yollar denemelerine fırsat sağlamalıdır. Öğretmenin öğrencinin düşüncesini yönlendirebilmesi için onunla olabildiğince çok yaşantı geçirmeli ki öğrencinin sahip olduğu bilgiyle yeni karşılaştığı durumları nasıl yorumlayacağı hakkında fikir sahibi olabilsin. Öğretmenin öğrenme sürecindeki etkinliklerde öğrenciye kendi kararlarını alma fırsatı sağlaması, öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasında ve kendi kendini yönetebilmesinde etkili bir yoldur. Öğretmenin iyi bir rehber, yol gösterici ve kolaylaştırıcı rolünü etkili şekilde uygulayabilmesi için öğrencilere birden fazla çözüm gerektiren sorular, problemler vererek onları çok yönlü düşünmeye, birden fazla çözüm üretmeye, olaylara eleştirel bakabilmeye teşvik etmelidirler.

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme. Geleneksel öğrenme öğretme anlayışında değerlendirme öğrenmeden ayrı olarak algılanıp değerlendirme kısmı, öğrenme sürecini tamamlandıktan sonra öğrenciye başarı durumuyla ilgili sayısal değerler verme anlayışını benimsemektedir. Yapılandırmacı anlayışta ise değerlendirme süreci öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Bu anlayışa göre değerlendirmenin asıl amacı öğretilmekte olan konunun öğrenci tarafından ne kadar iyi kavrandığıdır. Yapılandırmacılığın kullanıldığı öğretim sürecinde değerlendirmenin dinamik olması hedeflenir. Dinamik değerlendirme, öğretimin içerisinde sürekli yapılan öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi içeren iki yönlü bir süreçtir (Holt & Willard- Holt, 2000, akt. Fer, 2011).

Değerlendirmenin sürece yayılmasıyla, yaşanılacak olası problemlerin veya öğrenme eksikliklerinin zamanında saptanması amaçlanmakta, öğretmene müdahale etme şansı verilmektedir.

Yapısalcı kuram öğrenci başarısını sınırlı bir zaman diliminde çoktan seçmeli sorularla ölçmenin yetersiz olacağını, öğrencinin bireysel veya grup içinde gösterdiği performansın da değerlendirmeye katılması gerektiğini savunmaktadır (Birgin, 2008). Değerlendirmenin sadece tek bir sınavla değil, izleme ve düzey belirleme şeklindeki değerlendirmelerle sürekli olarak bilginin öğrenci tarafından doğru şekilde anlamlandırılıp anlamlandırılmadığı kontrol edilmektedir (Senemoğlu, 2013). Öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesinin yanısıra öğrenme sürecindeki eksikliklerin belirlenmesi ve öğrenci gelişiminin izlenebilmesi açısından alternatif değerlendirme araçları önem arz etmektedir. Değerlendirme aşamasında standart testlerin kullanılacağı gibi hem öğrencinin kendini ve akranını değerlendirebileceği ortamlar yaratılmalı hem de alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır.

Jonassen (1991) yapılandırmacı anlayışa uygun değerlendirme şekliyle ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

- Teknoloji yapılandırmacılık anlayışını desteklemelidir.
- Değerlendirme sonuç temelli ve öğrenci merkezli olmak zorundadır.
- Eğitsel çıktıları yansıtan değerlendirme teknikleri geliştirilmelidir.
- Notlar gerektiği yerde sınırlı tutulmalıdır.
- Notsuz seçenekler ve portfolyo değerlendirme seçenekleri olmalıdır.
- Öğretmen değerlendirmesinin yanısıra kendini ve akranını değerlendirme seçenekleri olmalıdır.
- Performans standartları geliştirilmelidir.
- Anlamlı bir dönüt sağlayan notlandırma sistemi geliştirilmelidir.
- Portfolyo çalışmaları kapsamında öğrencilerin video kaydı alınmalıdır.
- Verilen bilgiyi aynı şekilde geri istemek yerine orijinallik ön planda olmalıdır. Ürün yerine öğrenenin kendi bilgisini yapılandırmada nasıl gelişim gösterdiği önemlidir.

Yukarıda sağlıklı bir değerlendirme süreci için gerekli şartlar daha çok performans değerlendirme ve portfolyo gibi alternatif değerlendirme yöntemlerine yöneliktir. Öğrenenin etkili bir şekilde değerlendirilebilmesi için geleneksel

değerlendirme yaklaşımlarının yanında yapılandırmacı ölçme değerlendirme araçlarının da uygulanıyor olması ve öğretmenin her iki değerlendirme şekli ve araçları konusunda bilgili olması gerekmektedir. Bu sayede hem programın hem de öğrencinin başarısına katkı sağlanmış olur. Sadece geleneksel ya da sadece alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmak yerine iki yöntemi de birlikte etkili bir şekilde kullanmak daha çok fayda gösterecektir. Çünkü her değerlendirme yöntemi öğrenci başarısının belli bir boyutu hakkında bilgi vermektedir. Bazılarını ön planda tutup bazılarını geri plana itmek eğitim sürecine zarar verir. Öğrenci başarısı hakkında en iyi belirlemelerin yapılması farklı değerlendirme yöntemlerini etkileşimli olarak kullanmaya bağlıdır.

Değerlendirme

Davranışçı yaklaşım 1900 yıllarının başlangıcında hem psikolojiyi bilim olarak tesis etmek, hem de zamanın ruhuna uyum sağlamak amacıyla ortaya çıkmış bir harekettir (Bacanlı, 2012). Psikolojinin o yıllarda yeni bir bilim dalı olması ve neyi nasıl araştıracağı gibi birçok soruya davranışçılık kuramının cevap getirmesi bu kuramın hızla yayılmasında etkili olmuştur (Bacanlı, 2012). Öncelikle hayvanlar üzerinde yoğunlaşan araştırmalar insan öğrenmesi konusunu da oldukça aydınlatmıştır. Davranışçıların hem insan hem de hayvanları kapsayan organizma terimini açıklamalarında kullandıkları gözlemlenmiştir. Bunun açıklaması olarak da insanların ve diğer canlıların öğrenme şekillerinin aynı olduğunu savunmuşlardır. Davranışın tanımını yaparken de organizmanın her tür etkinliğini kapsadığını belirtmişlerdir. Bacanlı (2012) davranışın herhangi bir organizmanın belli bir durumda yaptığı tepki ve hareketler olduğunu belirtmiş ve davranışın daha çok dışarıdan gözlenebilen hareketler için kullanıldığını söylemiştir. Davranışçı kuram daha çok davranışların nasıl kazanıldığı konusuna odaklanmıştır. Bu yaklaşımda öğrenme uyarıcı ve davranış arasında bir bağ kurularak gelişir ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirme süreci tamamlanır. Davranışçıların bu konuyla ilgili hipotezleri şöyledir: insanların, özellikle de çocukların, öğrenmesi için öğrenme ortamındaki üç koşulun gerçekleşmesi gerekmektedir (Harmer, 2004): Bunlar uyarıcı, tepki ve pekiştirmedir. İnsanlara aynı davranış (uyarıcı) belirli zamanlarda bir övgü eşliğinde (pekiştirme) verildiğinde öğrenme gerçekleşir ya da gösterilen davranış (uyarıcı) ortaya konulur. Başka davranışların gözlemlenmesi sonucunda taklit yoluyla

görülen, duyulan veya gözlemlenen davranış (uyaran) başka bir zamanda aynı ödülü almak için tekrarlanır. Böylece öğrenme gerçekleşir ve kalıcı hale gelir. Davranışçı kuram öğrenmeyi açıklarken öğrencinin zihinsel etkinliklerine pek yer vermemekte, buna gerekçe olarak da zihinsel etkinliklerin dışardan yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstermektedir (Duman, 2008). Organizmaya dışarıdan gerekli uyarıcıların verilmesi ile öğrenmenin gerçekleşeceği, bunun da bir etki-tepki durumu olduğu savunulmuştur. Çevre, öğrenme için gerekli olan uyarıcı ve pekiştireçleri içermelidir. Çünkü öğrenmede dış koşullar önemli bir yer tutmaktadır. Bu da öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını engellemekte ve yaratıcılıklarını zihinsel açıdan edilgenleştirmektedir. Çünkü öğrenme süreci başkaları tarafından önceden planlanmış bir programa bağlı kalınarak gerçekleşmektedir. Bu düşünce davranışçı öğrenme kuramının bir eleştirisi olarak kabul edilebilir. Davranışçı kuramda önemli olan bireyin ne düşündüğünden ziyade ne yaptığıdır. Çünkü insan beyni içerisindeki zihinsel faaliyetler gözlemlenemezken, çıktı olarak adlandırabileceğimiz gözlenebilir davranışlar objektif olarak ölçülebilir. Davranışın ölçülmesinde geleneksel değerlendirme yöntemleri tercih edilmektedir.

Değerlendirme “öğrencinin gelişimi hakkında karar vermeye yardımcı olmak için öğrenci hakkında bilgi toplama süreci” (Cheng, Rogers & Hu, 2004, s.363) olarak tanımlanabilir. Davranışçılar değerlendirme açısından öğrenmeyi öğrenenin davranışındaki gözlenebilir değişiklik olarak görürler. Eğer öğrenen ilk seferde yanlış tepki verdiği uyarana daha sonra karşılaştığında doğru tepki verebiliyorsa, değişimden dolayı öğrenmenin gerçekleştiğine inanılır (Çağatay, 2012). Geleneksel bilgiyi aktararak öğretme yaklaşımına uyarlanan değerlendirme öğrencilere öğretmen tarafından sunulan bilginin öğrenci tarafından geri alınması yoluyla gerçekleşmektedir ve geleneksel değerlendirme biçimi olarak adlandırılmıştır. Klasik, standart, nesnel değerlendirme gibi kavramlarla da adlandırılmaktadır. Klasik değerlendirme denilince ‘yıl boyunca’ belli zamanlarda ‘birkaç kez uygulanan, zamana dayalı’, genellikle çoktan seçmeli, eşleştirme ve boşluk doldurma gibi belli biçimlerde yapılan ve ‘öğrencilerin ne bildiklerini ölçmeye çalışan nesnel değerlendirme’ anlaşılmaktadır (Özyenginer, 2006). Klasik değerlendirme; “öğrencilerin dönem başında hazırbulunuşluk düzeylerini, dönem içinde öğrenme eksiklerini ve bunlara yol açan olası nedenleri, dönem sonunda ise öğrenme düzeylerine ilişkin geri bildirim sağlamak” amacıyla kullanılmaktadır (Doğan, 2007).

Öğretmenler bu eğitsel süreci aktif olarak organize ederler, öğrenciler ise bilgiyi pasif bir şekilde alırlar ve önceden belirlenen bir tarihte öğretmenler tarafından iletilen bilgiyi ortaya çıkarırlar (Mc Millan, 1998).

Günümüzde geçerliğini koruyan ya da kabul gören ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlar ve bunların teorik temelleri daha çok davranışçı yaklaşımın etkisi altında, onu temel alarak şekillenmiştir (Kan, 2007). Bu geleneksel anlayış öğrencilere bilgiyi transfer etme yoluyla aktarır ve verilen bilgiyi öğrenip öğrenmediklerini belirli zaman aralıklarıyla ve kısıtlı bir sürede performanslarını ölçme yoluyla değerlendirir. Bu sebeple böyle bir öğretim yönteminin değerlendirme aşamasında öğrenci öğrenmesini değerlendirme öncelikle öğrencinin yansıtma ve dönüt gibi üst düzey düşünme becerilerine ihtiyaç duymayacağı testlere dayanmaktadır (Anderson, 1998). Ayrıca bu değerlendirme anlayışında öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme, sorunlara farklı çözümler bulabilme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri, davranışları ve diğer yeteneklerini ölçmek çok mümkün değildir. Bailey (1998), geleneksel değerlendirmeleri dolambaçlı ve özgün olmayan yöntemler olarak değerlendirmiştir ve bu değerlendirme şeklini standartlaştırılmış olarak görmüştür. Bu da kuralları temel alan, hıza dayalı değerlendirmeler ortaya çıkarmaktadır. Yine bu kurama dayalı olarak yapılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle öğrencinin basit düzeydeki bilgi ve becerileri yoklanmakta önemli ve kompleks bilgi ve becerileri ise yeterince yoklanamamaktadır (Baki ve Birgin, 2004a; Ryan, 1998; Stiggins, 1999; Shepard, 1989, akt. Öncü, 2009).

Günümüzde yapılan ölçme değerlendirme etkinliklerinde kullanılan yöntemler bilgiyi sınırlı bir zaman diliminde ölçmekte ve sorulara verilen doğru yanıtlar doğrultusunda öğrenci başarısını belirlemektedir. Bu durumda hem öğrenciye kendi başarısı veya eksikliklerini görme fırsatı verilmemekte hem de öğretmenin öğrencinin gerçek başarısını değerlendirme imkanı sunmamaktadır. Değerlendirme yaklaşımları, daha çok süreç içerisinde belirli aralıklarla, öğretmenin belirlediği ölçütler doğrultusunda ve öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak biçiminde yapılmaktadır. Değerlendirme işlemi süresince, beklenen ve öğrenciden istenen, sorulan sorulara belirli yanıtların verilmesidir. Bu tür değerlendirme, değişik yorum, öneri ve bakış açılarının getirilmesine kapalıdır. Geleneksel değerlendirme anlayışının dezavantajlarını Franklin (2002) de şu şekilde açıklamaktadır :

- Geleneksel değerlendirme araçları öğrencilerin başarı ve gelişimlerini hesaplayamaz ve ilerlemelerini engeller.
- Eğitimciler öğrencilerin başarısını sıradan harf notlarıyla ve birkaç kelimelik sıkıştırılmış yorumlarla doğru bir şekilde özetlemeye çalışırlar ki bunun bir faydası yoktur.
- Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini değerlendirme, problem çözme, tutum ve diğer yetenekleri kolaylıkla ölçülemez.
- Geleneksel değerlendirme tartışmaları, sınıf projelerini ve öğrencilere materyal sunmak için tasarlanmış ve öğretmenin daha sonra gözlemleyip ölçebileceği bilgiyi açığa çıkartacak diğer programları kapsamamaktadır.

Bu süreçte öğrencinin gelişimi takip edilmemekte, sadece süreç sonunda edinilen puan önemsenmektedir. Fakat bu durumda test puanları öğrencinin gelişimiyle ilgili her zaman doğru ve güvenilir bilgileri vermemektedir. Elde edilen puanın da öğretmenin değerlendirmesi sonucu ortaya çıkması öğretmeni mutlak otorite olarak göstermektedir. Öğrencinin değerlendirme sürecine herhangi bir katkısı yoktur. Üstelik en önemli kriterin yüksek puan almak olduğu bu değerlendirmede öğrencinin endişe duyması kaçınılmazdır. Sınav ortamı kaygı düzeyini artırdığı için öğrencinin sağlıklı düşünmesini engellemektedir. Bu durum da öğrencinin gerçek performansını ortaya koyamamasına neden olmaktadır. Geleneksel değerlendirme yöntemlerinin diğer bir dezavantajı ise bilginin öğrenilmesi ve sınavda değerlendirilmesi arasında geçen sürenin uzun olmasıdır. Bu durum, öğrenciler konudan uzaklaşmış olacakları için kaygı yaratabilmektedir. Bilgiyi öğrenmesi bir süreç iken ölçülmesinin tek bir seferde olması ise diğer bir eksikliktir.

Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri

Geleneksel değerlendirme araçları, alternatif değerlendirme araçlarından önce popüler olmakla birlikte yaygın ve etkili olarak kullanılmaktaydı. Bunun nedeni öğretim yöntemleri de bu değerlendirme teknikleriyle paralellik göstermesidir. Tekrar yoluyla ezberleme gerekli bir çıktı olarak algılanıyordu ve geleneksel değerlendirme yöntemleri bu öğrenme çıktılarına uygun şekilde oluşturuluyordu (Burnaz, 2011). Bu anlayışa göre değerlendirmenin amacı öğrenmeyi belgeleyerek

öğrencileri sıralamak ve sınıflandırmaktır (Çağatay, 2012). Öğretmen bu anlayışa göre öğreten ve öğrencileri değerlendiren tek kişidir ve bu da hiyerarşik bir düzen yaratarak öğrenciyi öğrenme sürecinin dışında bırakmaktadır.

En sık kullanılan geleneksel ölçme değerlendirme araçları; çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, eşleştirme soruları, boşluk doldurma soruları, kısa cevaplı sorular ve kompozisyonlardır (Burnaz, 2011). Bahar vd. (2006, s.25-48) ise geleneksel değerlendirme yöntemlerinin, içerdiği soru tipine göre adlandırıldıklarını belirterek, bunları; yazılı yoklamalar, kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış soruları, çoktan seçmeli test ve eşleştirme soruları şeklinde gruplandırmışlardır. Genel olarak tüm yöntemlerde bilgi sorgulanırken, yazılı yoklamalarda bilgi yazılı olarak sunulur. Yazma becerisi de sınanırken öğrenciler bilgilerini organize ederek düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebilirler. Bu ölçme aracının avantajı, diğer geleneksel testlerle ölçülemeyen bazı üst düzey beceriler bu yöntemle ölçülebilir. Dezavantajı ise değerlendirmenin çok zaman alıcı ve öznel olmasıdır. Kısa cevaplı sorularda öğrenciler bir kelime, cümle ya da bir sembol ile soruları cevaplarlar. Sadece bu teknik kullanılarak yapılan ölçmelerde öğrencinin ezber becerisi ön plana çıkarılır. Dolayısıyla yaratıcı düşünmeye engel teşkil etmektedir. Diğer bir taraftan birçok kazanımı aynı anda ölçmek için uygundur. Doğru - yanlış sorularında öğrencinin verilen ifadenin doğru ya da yanlışlığı hakkında karar vermesi gerekir. Sorulara 'neden' sorusu eklenmedikçe sorunun şans faktörüyle doğru yapılma ihtimali artmaktadır. Çoktan seçmeli testler, bir soru kökü ifadesi ve buna bağlı olarak verilen birkaç çeldirici ve doğru cevaptan oluşan ifadelerin sunulmasıyla oluşturulan soru tiplerinden meydana gelir (Tekin, 1993). Bu yöntemin üstünlüğü, kısa bir zaman içerisinde çok fazla bilgi ve beceriyi sinaması ve puanlamadaki objektifliğidir. Testin hazırlanması zaman almasına rağmen, küçük revizyonlarla uzun yıllar kullanılabilecek, nesnel değerlendirmeler yapılmasını kolaylaştıracak bir ölçme aracıdır (Nitko, 2004). Tahminle doğru cevabın bulunması ihtimali ve önceden belirlenmiş cevaplar arasından öğrencilerin seçim yapmaları yaratıcılıklarını ve kendilerini ifade etme özgürlüğünü engellemektedir. Öğrenciler, öğrenme süreci yerine ürüne odaklanmaktadır. Bu tür geleneksel ölçme değerlendirme öğrencilerin "gerçekte ne bildiğini ya da öğrencilerin ne yapabileceğini gizlemektedir (Chen ve Martin, 2000: 34). Eşleştirme sorularında verilen eşleştirme yönergesi, ifadeler listesi ve cevaplar listesi ile yönergeye uygun bir şekilde verilen ifadeler

cevaplarla eşleştirilerek birçok geleneksel değerlendirme aracında olduğu gibi bilgi önceden belirlenen süre içerisinde sorgulanır.

Johnson ve Rose (1997) geleneksel testlerin eğitimciler tarafından güvenilirlik açısından sorgulandığını iddia etmişlerdir. Ayrıca testlerin öğrencilerin ne derece gelişim gösterdiklerinin değil, belirli bir zamanda uygulanan testte öğrencinin gösterdiği başarının veya öğrencinin verilen bilgiyi nasıl olduğu gibi aldığı göstergesi olduğunu söylemişlerdir.

Mumme (1990, akt. Karamustafaoğlu vd., 2012) geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ile öğrencinin bilgisinin sınırlı bir zaman diliminde ölçülmeye çalışıldığını, Ryan (1998, akt. Karamustafaoğlu vd., 2012) da bu tür ölçme araçlarının basit düzeydeki bilgi ve becerileri ölçtüğünü dile getirmişlerdir. Bu sorunları ortadan kaldırmak amacıyla yapılandırmacı ölçme değerlendirme araçları eğitim kurumlarında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Bu sınırlılıkları ortadan kaldırmak amacıyla öğrenci bilgiye ulaşmayı öğrenerek kendi öğrenme sürecini takip etmeli ve bu sürece katılarak kendi öğrenmesinde rol almalı. Bunun sağlanması için de geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarının yanında alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının da kullanılması desteklenmelidir.

Alternatif Değerlendirme Yöntemleri

Yapılandırmacı anlayışın etkisiyle öğretmen merkezli öğretimden uzaklaşılarak öğrenci merkezli öğretim yöntemi benimsenmiştir. Bu değişim ölçme ve değerlendirme anlayışında da değişikliklere sebep olmuştur. Ürüne bağlı geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışı yerini sürece bağlı değerlendirmeye bıraktığı görülmektedir. Geleneksel değerlendirmeyle karşılaştırıldığında yapılandırmacı değerlendirme anlayışı daha otantik (gerçek hayatla ilişkili) ve öğrenci merkezli değerlendirmelere önem vermektedir. Yaratıcılığı ve üst düzey düşünme becerilerini ön plana çıkarmaktadır. Öğrenenin hatırlayabildiği bilgiyi ölçmek yerine öğrenmenin nasıl oluştuğuyla ilgilenmektedir. Bahar (2001) alternatif ölçme ve değerlendirmeyi 'çoktan seçmeli testler de dahil geleneksel değerlendirme dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsamaktadır' şeklinde tanımlamıştır. Bu bağlamda alternatif ölçme ve değerlendirme araçları ürünün yanında süreci de

değerlendirmekte, öğrencilere not vermek dışında öğrenmelerindeki ilerlemeleri veya problemleri, eksikleri hakkında öğrenciye bilgi vermektedir. Bağımsız öğrenmeyi kolaylaştırmak, yaratıcı ve eleştirel problem çözücü olmayı sağlamak adına alternatif ölçme değerlendirme araçları günümüzde de eğitim sistemindeki yerini almıştır.

Yapılandırımcı öğrenme kuramlarına yakın bir görüşü benimseyen ‘Süreç Temelli Öğretim’ (STÖ), yapılandırımcılıkta olduğu gibi öğrenci merkezli, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif bir rol alarak kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, sürece dayalı, öğrencinin bireyselliği ve özneliliğin ön planda olduğu bir anlayıştır. Bolhuis ve Voeten (2001)’e göre STÖ (süreç temelli öğretim), ilgili alanlarda öğrencileri yeterli öğrenci yapmada destekleyici ve onları ömür boyu öğrenme için hazırlayan ve bağımsız öğrenmeyi kolaylaştıran bir öğrenme-öğretme yöntemidir.

Alternatif değerlendirme, öğrenenin test maddelerine verdiği yanıtı göre başarısını adlandırmanın yeterli bir değerlendirme anlayışı olmadığını, başarının bir süreç olarak değerlendirilip bu süreçte öğrencilerin ilerlemeleri veya eksikliklerini belirleyecek değerlendirme durumlarının yaratılması gerekliliğini savunmaktadır. Bireysel farklılıklar önemle göz önünde bulundurulmalı ve öğrencilerin bilgi, beceri ve farklı tutumlarını göz önünde bulundurarak çoklu değerlendirme yapılmalıdır. Bu bağlamda çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sınavların yanında gözlem, rubrikler, öz değerlendirme ölçekleri, performans ödevleri, portfolyolar, yapılandırılmış grid, dallanmış ağaç, gösteri vb süreci ölçen ölçme araçlarının da kullanılmasının gerekliliği ifade edilmektedir (Özsevgeç ve Karamustafaoğlu, 2010). Değerlendirme sürecinin etkili olabilmesi için sadece tek bir değerlendirme yöntemi kullanmak yerine ölçülecek davranışı en uygun şekilde ölçebilecek ölçme aracıyla davranışı ölçmek ve öğrenme eksikliklerinin belirlenerek bunların giderilmesi yönünde adımlar atmak gerekmektedir. Bu sayede değerlendirme süreci öğretmene yol göstermiş olur. Alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını savunanların birçoğu, bunun gerçek öğrenci performansını ölçmede daha güvenilir bir yöntem olduğunu söylemişlerdir. Sınıfta hem geleneksel hem de alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmanın avantajı ise; farklı yöntemler sayesinde öğrencinin başarı motivasyonunu yükseltmesi, düşünme becerilerini daha fazla kullanmaya yöneltmesi ve sonuç olarak akademik performansı artırmasıdır. Tek bir stratejinin kullanılmasının öğrencilerin çeşitli özelliklerini ölçmede en iyi yolu

sağlayamaması tüm yöntemlerin ihtiyaca yönelik karma bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir (Bahar vd., 2006). Her değerlendirme yöntemi öğrenci başarısının belli bir boyutu hakkında bilgi vermektedir. Performans görevleri, portfolyolar, çoktan seçmeli, kısa, uzun yanıtı ya da eşleştirmeli sınavlar vb. farklı amaca hizmet ederler. Bazılarını çok kullanıp bazılarını gözardı etmek eğitim sürecine zarar verir. Bu durumda öğretmenlerin hangi değerlendirme yöntemini ne zaman kullanacakları ve elde ettikleri sonuçları nasıl yorumlayacakları hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları gerekir. Easley ve Mitchell (2003) ise öğrenci performansını değerlendirmede sadece geleneksel veya sadece alternatif yöntemleri kullanan kişinin öğrenci performansını tam olarak değerlendiremeyeceğini düşünmüş, farklı yöntemleri bir arada kullanan öğretmenlerin sürece daha hakim olacağını söylemişlerdir. Süreç boyunca yapılan değerlendirmeler sayesinde yeni öğrenmelerin üzerinden zaman geçmeden, kazanılan bilgi ölçülmekte ve gerekli dönütler verilerek düzenlemeler yapılabilmektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları olarak puanlama ölçekleri, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testleri, portfolyo, proje, performans değerlendirme, problem çözme, gözlem tekniği, kavram haritası, görüşme (mülakat) tekniği, öğrenci değerlendirmelerinin ölçme ve değerlendirme sürecine katılması (öz/ akran/ grup değerlendirme) teknikleri alan yazında geçmektedir. Bu teknikler öğrencilerin günlük hayatta sınıf içerisinde yaptıklarıyla değerlendirilmelerini sağlamakta, öğrencilerin üretmesini, performans sergilemesini, aktif olarak sürece katılmasını ve yaratıcı olmasını gerektirmektedir.

Portfolyo

Geleneksel testlerin farklı şekilde öğrenenlerin öğrenme özelliklerine göre değerlendirilmeleri konusunda yetersiz kalmalarının düşünülmesi sonucu alternatif değerlendirme tekniklerinden biri olan portfolyo eğitimde yaklaşık otuz yıldır etkin bir şekilde kullanılmakla beraber (Kutlu, Doğan, Karakaya, 2014) 1980'lerin ortalarından itibaren yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Yurdabakan ve Erdoğan, 2009). Portfolyoların performansa dayalı değerlendirme aracı olarak kullanılması önceleri ressam, fotoğrafçı, sanatçı arasında yaygın bir fikir olmakla beraber ilk portfolyo uygulamalarının ilk insanlara kadar uzandığına inanılmaktadır. İlk insanların kendileri için önemli olayları mağara duvarlarına resmederek kazıması

yaşantıları hakkında fikir sahibi olmamıza yardımcı olmaktadır. Güzel sanatlar alanında oluşturulan portfolyolar sanatçı çalışmalarını, ilgi ve yeteneklerini sergileme amacıyla oluşturulmuştur. Eğitim alanına da buradan geçen portfolyonun bir değerlendirme aracı olarak kullanılması, ilköğretim dil sınıflarında başlamış ve daha sonra eğitimde üst kademelere doğru genişlemiştir (Kutlu vd., 2014). Portfolyo Türkçe alan yazında kişisel gelişim dosyası, ürün seçki dosyası, öğrenci ürün dosyası olarak yer almaktadır.

Portfolyo alternatif bir değerlendirme yöntemi ve öğretim aracı olarak ortaya çıkmıştır ve güncel öğrenme teori ve yaklaşımlarına adapte olabildiği için büyük ilgi uyandırmıştır (Hedge, 2000). Portfolyonun uygulama kapsamı herhangi bir yaş grubu veya çalışma alanıyla sınırlı değildir. Okulöncesi çağdan farklı bilim dallarındaki uzmanlara kadar çeşitli amaçlarla yaygın bir kullanım alanı vardır (Fenwick ve Parsons, 1999). Geleneksel değerlendirme araçları hangi öğrencinin daha çok bildiğine odaklanırken portfolyo değerlendirme öğrencinin neyi bildiği ve nasıl bildiği ile ilgilidir. Eğitim alanında portfolyonun birçok tanımı bulunmaktadır. En basit tanımıyla portfolyo öğrencilerin öğrenim süreci içerisindeki gelişimini, başarılarını gösteren amaçlı şekilde toplanmış çalışmaları içeren dosyadır. Diğer tanımlar ise şu şekildedir:

- “Portfolyo öğrencinin belli bir alandaki gelişimini belirlemek için öğretici çalışmalarının sürekli bir biçimde toplanmasını, öğretmenin, öğrencinin ve arkadaşlarının katılımıyla değerlendirilmesini içermektedir” (Simon ve Forgette-Giroux, 2000: 86).
- “Portfolyo öğrencinin bir veya birden çok alanda çabalarını, gelişimini ve başarılarını sergileyen, belirli bir amaca göre toplanmış öğrenci çalışmasıdır. Bu çalışma, içeriğin seçiminde öğrenci katılımını, seçimin yapılması için belirli bir kriteri, öğrencinin kendine verdiği dönütü değerlendirebilmek için kriteri içermelidir (Paulson, Paulson & Meyer, 1991, s. 60).
- “Grace (1992)’e göre portfolyo, bir çocuğun öğrenme sürecinin kayıdır. Grace’e göre bu kayıta çocuğun ne öğrendiği, öğrenmede ne kadar ileri gittiği, nasıl düşündüğü, sorguladığı, çözümlediği, birleştirdiği, ürettiği, yarattığı ve diğer bireyler ile bilişsel, duygusal ve sosyal olarak nasıl

etkileşimde bulunduğu dair kanıt yer almaktadır “ (Akt. Erdoğan, 2006: 19).

- Vavrus (1990) portfolyoyu “öğretmenin öğrencilerinin belli bir alandaki bilgi, beceri ve yeteneklerini gözlemlemesi ve denetlemesi için öğrenci çalışmalarının sistematik bir şekilde toplaması” olarak tanımlamıştır (akt. Kutlu vd., 2014).

Tanımlarda da belirtildiği gibi değerlendirme süreci dersten ayrı değil, ders ile birlikte devam eden ve onu tamamlayan bir süreçtir. Öğrenci öğrenme sürecinde aktiftir ve kendi öğrenmesinden sorumludur. Hemen hemen her tanımda belirtildiği üzere portfolyo, öğrenci çalışmalarının gelişigüzel toplanmasını değil, belirlenmiş bir amaca göre sistematik olarak toplanmasını gerektirmektedir. Öğrenci kendi ürettiği çalışmayı belli bir amaç doğrultusunda toplarken aynı zamanda kendi çalışması üzerine düşünme ve değerlendirme imkanı da bulmaktadır.

Portfolyo değerlendirme yönteminin özellikleri. Wade ve Yarbrough (1996), portfolyonun özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Gelişimcidir: Portfolyo belirlenen bir zaman dilimi içerisinde öğrencinin gelişimini gözlemleme fırsatı sunar. Uzun süreli hedef davranışlar ve çıktıları somut olarak görmek mümkündür.
- Çift değerlidir: Portfolyolar hem öğretmene öğrencinin gelişimiyle ilgili bilgi verir ve başarısını değerlendirme şansı sunar, hem de öğrenciye öğrenme süresince tuttuğu kayıtları paylaşma imkanı verir.
- Seçicidir: Öğrenci portfolyonun içeriğine karar verme şansına sahiptir.
- Özgündür: Her öğrenci portfolyo sürecinde kendi çalışmalarını sergiler ve kendi gelişimini somut olarak görme fırsatı yakalar. Öğrencilerin deneyimleri farklı olduğu için yeni bilgiyi yapılandırmaları da farklıdır. Bu sebeple portfolyo, geleneksel testlerin yansıtmakta yetersiz kaldığı öğrenci potansiyelini öğrenciye özgü bir şekilde yansıtır.
- Yansıtıcıdır: Öğrenci süreç boyunca gerçekleşen öğrenmelerini takip etme ve değerlendirme fırsatı yakalayarak sonraki öğrenmeler için de kendine hedefler koyabilir.
- Bireyseldir: Her öğrencinin bireysel tarzını yansıttığı portfolyo bireysel seçimlere göre hazırlanır ve yapılandırılır.

- Etkileşimlidir: Öğrenen, öğretmen ve arkadaşlarıyla çalışmalarını paylaşır ve aralarında dönüt alışverişi bulunur. Böylece öneri ve rehberlik alır. Akranlar ve öğretmenle işbirliği içinde olmak etkileşimi artırır.

Portfolyo değerlendirme yönteminin amaçları. Portfolyo değerlendirme hem ürüne hem de sürece odaklı bir değerlendirme yöntemidir. Bu sebeple portfolyo değerlendirmenin en temel amacı öğrencinin öğrenme sürecini yakından takip ederek sonuç olarak çıkan ürünle birlikte değerlendirmek, böylece öğrencinin zaman içerisindeki gelişimini belirlemek ve bu konudaki kendi görüşlerini görebilmektir. Birey süreç içerisinde ortaya koyduğu çalışmalarla başarılarını, yeteneklerini, eksik olduğu yönleri ve gelişimini bir bütün olarak görmeyi amaçlar. Paulson, Paulson ve Meyer (1991), portfolyonun genel amaçlarını şöyle tanımlamaktadır:

- “Öğrencinin gelişimini nesnel biçimde izlemek.
- Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisine ulaşmasını sağlamak.
- Öğrencinin gerçekte ne öğrendiğinin açık resmini çizebilmek.
- Öğretim programına bağlı olarak yapılan yazılı ve sözlü değerlendirmelerin dışına çıkıp, yeni bir değerlendirme yöntemi geliştirmek
- Gelecekteki öğretmenlerine bilgi sunmak.
- Öğrencinin gelişimini daha sağlıklı izleyebilmek.
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını çoğaltmak.
- Öğrencinin gerçekte ne öğrendiğini ortaya koymak.
- Öğrencilerin diğer arkadaşlarının yaptığı portfolyoları izlemesini sağlayarak, gelecekteki takım çalışmasına zemin hazırlamaktır”

Portfolyo değerlendirme yöntemi aynı zamanda şu amaçlara ulaşmak için kullanılır (Kutlu vd., 2014):

- “Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak.
- Müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmelerin dışına çıkmak, alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek.

- Öğrencinin gelişimini, kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek.
- Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak.
- Öğrencinin gerçekte ne öğrendiğinin somut resmini çizebilmek.
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek.
- Öğrencilerin, arkadaşlarının portfolyolarını da izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak ve böylelikle gelecekte yapacakları ekip çalışmalarının başlangıcına alt yapı oluşturmak.
- Çocuğun zihinsel, psiko-motor, duygusal, sosyal ve dil gelişimlerini gözlemlemek.
- Çocuğun okulda yaptığı çalışmalar, hikayeler, ses kayıt bandı, resim, proje çalışmaları, fotoğraflar, elişi etkinlikleri vb. kontrol etmek, güven gelişimlerini desteklemek.
- Fiziksel, ruhsal ve sosyal alandaki gelişimlerini fark edebilmesi, seçici olabilmesi ve zevkle çalışabilmesini sağlamak.
- Olaylara bakış açısını değerlendirebilmesi, çok yönlü düşünebilmesi, yaratıcılık yönlerinin geliştirmesini sağlamak.
- Portfolyo çalışması, öğretmen açısından zaman alıcı olmakla birlikte daha objektif değerlendirme yapabilmesi için ve yaptığı değerlendirmenin gerektiğinde somut kanıtını sunabilmesi için yararlıdır.
- Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı kurmasını sağlamak.
- Çocukların okulda yaptığı resimleri, hikâyeleri, günlükleri, harita ve benzeri ürünleri dikkatli kontrol etmek, çocuğa bireysel bir bakış ve öğrenen bir çevre sağlamak.
- Çocuğun çalışmasına sürekli bir bakış, büyüme grafiği ve gelişimini görmesini sağlamak.
- Çocuğun başarısını test skorlarıyla değil, öğrencinin süreç içerisindeki öğrenmelerinin ürünü olan çalışmalarından yola çıkarak değerlendirmek.
- İlk öğrenme ürünü ve son öğrenme ürünü gibi hangi çalışmanın ne zaman yapıldığını göstermek.

- Öz değerlendirme becerilerini geliştirmek gibi pek çok amaca yöneliktir” (Karamanoğlu, 2006).

Portfolyolar belirlenen amaca uygun olarak ve portfolyonun içeriğine göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadırlar.

Portfolyo türleri. Portfolyolar bazı temel ortak özelliklere sahip olmalarına rağmen uygulanacak düzeye, portfolyonun içeriğine, düzeyine, uygulama amacına göre bazı farklılıklar göstermektedir ve bu farklılıklara göre sınıflandırılmaktadırlar. Bu sınıflandırmalar arasında Türk eğitim sistemine en uygun olduğu düşünülen O’ Malley ve Valdez (1997) ‘in yapmış olduğu üçlü sınıflama ön plana çıkmaktadır. Bunlar derleme (çalışma), vitrin ve değerlendirme portfolyosudur.

Derleme portfolyosu. Derleme portfolyosunun içeriğinde öğrencinin süreç içerisinde yapmış olduğu ve öğretmen tarafından değerlendirilmiş (puanlandırılmış) ya da puan verilmemiş çalışmalar bulunabilir. Puanlanmamış çalışmaların öğrencinin gelişim sürecini göstermesi ve bu çalışmalara öğretmen tarafından geribildirim verilmesi gerekli etmenlerdir. Bu dosyalar herhangi bir seçim olmaksızın gerekli tüm çalışmaları değil, öğrencinin ürünleri içerisinde “öğretmenin rehberliğinde” seçtiği çalışmaları içermektedir (Demirli, 2007).

“Bu tür portfolyo dosyaları öğrencilerin gereksinimlerini belirlemekte ve önceden belirlenmiş öğrenme hedefleri doğrultusunda nasıl ilerlediklerini ve nasıl geliştiklerini yansıtmaktadırlar” (Atılğan, Doğan ve Kan, 2006: 107). Bu nedenle bu tür dosyalarda sadece bitmiş çalışmalar değil, öğrenme sürecinde yapılan “taslaklar”, “araştırmalar”, öğrencinin ve öğretmenin “değerlendirme yazıları” da bulunmaktadır (Mamur, 2009).

Vitrin portfolyo. Adından da anlaşıldığı gibi vitrin portfolyosu öğrencinin en iyi olduğunu düşündüğü çalışmaları içerir. Derleme portfolyosunda olduğu gibi çalışmalar öğretmen tarafından puanlanmamaktadır ve öğrenci ürünleri kendisi seçmektedir. Öğrencilerin günlük çalışmaları ile ilgili bilgileri tam olarak ortaya koymadığı için “öğretimi yönlendirecek” bir bilgi vermemektedir (Okçu, 2007).

Değerlendirme portfolyosu. Bu tür portfolyolar, öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin “tüm kanıtları ve belgeleri” toplamayı gerektirmektedir. Bu tür portfolyolarda “amaç, öğrencilerin özel bilgi ve becerilerini belli bir amaç doğrultusunda nasıl birleştirdiklerini ve belli bir alan ya da durumda nasıl ilerleme kaydettiklerini görmektir” (Demirli, 2007).

Öğrenci başarısını değerlendirmede kullanılan bu portfolyo türünde çalışmaların puanlanması gerekmektedir. portfolyonun genelinden elde edilen notla öğrenci başarısına karar verilmektedir. Konuşma diliformal bir değerlendirme yöntemidir.

Yukarıda uygulama amaçlarına göre sınıflandırılan portfolyolara ek olarak diğer sınıflama şekilleri de mevcuttur. Yapılan bir sınıflamaya göre portfolyolar belge, süreç, etkinlik portfolyosu olmak üzere üç gruba ayrılır (Kan, 2007). Lankes (1995), çeşitli kullanım amaçlarına göre portfolyoları altı gruba ayırmıştır. Bunlar gelişim portfolyoları, öğretmen portfolyoları, uzmanlık portfolyoları, etkinlik portfolyosu, çalışma becerileri portfolyosu ve kolej kabul portfolyosudur. Bunun dışında Columba ve Dolgos (1995), portfolyoların içeriği ve kim tarafından düzenlendiğine dayalı bir sınıflama yapmışlardır. Bu sınıflamada etkinlik portfolyosu, öğretmen- öğrenci portfolyosu, alternatif öğretmen değerlendirme portfolyosu yer almaktadır.

Portfolyo değerlendirmenin güçlü yönleri. Alternatif bir değerlendirme şekli olan portfolyonun hem öğretmen hem de öğrenci için birçok faydası bulunmaktadır. Portfolyo değerlendirmenin en çok göze çarpan avantajı öğrencinin hem öğrenme hem de değerlendirme sürecinde etkin şekilde rol almasıdır. Öğrenmeyi derinleştirme ve daha anlamlı hale getirme amacıyla öğreneni değerlendirme sürecine dahil etmek önemlidir. Öğrenen zaten öz ve akran değerlendirme sürecinin içindedir. Son yılların eğitim trendlerinden olan öğrenci merkezli öğretim anlayışına uygunluğu ile portfolyo geleneksel yöntemlere göre oldukça avantajlı durumdadır.

Öğrenene öğrenme sürecinde sorumluluk vererek kendi öğrenmesini ve gelişimini takip etme imkanı sunmasıyla portfolyo otonom öğrenmeyi destekler ve öğrenci motivasyonunu artırır. Banfi (2003) “portfolyoların esnekliğinin onları öğrenci özerkliğini artıran ideal araçlar yaptığı düşünülür” diyerek portfolyoların öğrenci özerkliğindeki yerini belirtmiştir.

Öğrenme sürecinde öğrenen aktif bir konumdadır. Kendi çalışmasını üretmektedir. Portfolyo oluşturma süresinde kazanılan bazı alışkanlıklar da öğrenen özerkliğini desteklemektedir. Öğrenen bu gelişim sürecinin bir parçası olarak sorumluluk almayı öğrenir. Ödevlerin teslim tarihi, portfolyo materyallerini dosyada muhafaza etmek ve kendi işini yaratma hissi kazanılan sorumluluk bilincinin birer

örnekleridir (Burnaz, 2011). Portfolyonun öğrenci farkındalığını artırması, onun pasif bir dinleyici olmaktan ziyade dersin aktif bir katılımcısı rolünü vermesi öğrenci özerkliğini etkileyen bir diğer önemli faktördür. Öğrenme sürecindeki aktif rolle öğrenci gelişiminin ve aldığı notun öğretmene bağlı olmadığını, bu süreci kendisinin şekillendirdiğinin farkındadır.

Öğretmen açısından incelendiğinde portfolyo öğretmenin yükünü azaltmaktadır. Öğretmen klasik sınav ve yazılı kağıtlarını değerlendirmek yerine öğrencinin merkezde öğretmenin geri planda olduğu portfolyo sürecinde sadece bir rehber, yol gösterici konumundadır.

Portfolyo, öğrenenin “Bireysel ilgi ve gereksinimlerini karşılamak ve yeteneklerine göre gelişimini sağlamaktadır” (Chen, Martin, 2000: 37). Öğrenciler tek tip bir sınavla kendilerinden beklenen cevapları verebilme ya da verememe durumuna göre değerlendirilmezler. Böyle bir değerlendirme öğrencinin yeteneklerini, ilgi alanını, eksiklerini ve hatalarını belirlemede güvenilir bir yol değildir. Fakat portfolyoda öğrenci kendi ilgi alanı, inancı ve yetenekleri doğrultusunda çalışmalarını yaratma imkanı bulur ve bu da portfolyonun otantik bir yöntem olduğunu gösterir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirerek öğretmenin öğrenciyi yakından tanımasına olanak tanır.

Portfolyo sayesinde öğretmenler hem öğrenciyi değerlendirme fırsatı bulurlar hem de dersin gidişatı ve öğretim programı hakkında detaylı bilgiye ulaşmış olurlar. Bu durum gerekli görülen değişiklikleri ya da düzenlemeleri yapmak için hem öğretmene hem de kuruma fırsat sağlamış olur.

Portfolyo değerlendirmenin zayıf yönleri. Portfolyonun yukarıda sıralanan yararlarının yanında bu yöntemle ilgili bazı sıkıntılar da yaşanmaktadır. Portfolyo da dahil olmak üzere birçok performans değerlendirme yönteminde yaşanan zorluklardan biri puanlamadaki nesnelliktir. Standart testlerdeki puanlama sistemine alışkın olan öğrenci portfolyodaki başarısını puan yerine sözlü ya da yazılı geribildirim şeklinde aldığı belirsizlik yaşanabilir. Aynı şekilde portfolyoyu değerlendirenler arasındaki tutarlılık puanların güvenilirliği açısından önemlidir. Portfolyonun güvenilirliği için dereceli puanlama anahtarı kullanmak önemlidir. Portfolyo değerlendirmede standart test durumlarını sağlama zorluğu söz konusudur. Performansı gösterme şekli, ortam ve durumlarının öğrenciden

öğrenciye değişebilmesi ve öğretmen yanlılıklarının ihtimali öğrenci performansını etkileyebilir (Gearhart, Herman, Baker, Whittaker, 1993, akt. Kan, 2007).

“Öğrencilerin gelişimini göstermek için ürünlerin bir araya getirilmesi ve analizi zor ve zaman alıcı olabilmektedir” (Sewell, Marczak, Horn, 2002, akt. Yaşar, 2010). Bu da öğretmene fazladan işyükü demektir. “Uygulamayı yapacak kişilerin konuyla ilgili bilgileri yeterli olmayabilir” (Darling, 2001: 114). Bu durumda çalışmaların değerlendirilmesi, elde edilen bilgilerin analizi, değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi gibi konularda sıkıntı yaşanabilmektedir.

Portfolyo değerlendirme yöntemi zaman, emek, işgücü ve para açısından diğer yöntemlere göre daha maliyetlidir. Portfolyonun hazırlanması, uygulama süreci ve değerlendirilmesi yoğun bir çalışma, emek ve eğitim gerektirmektedir. Özellikle kalabalık sınıflarda uygulaması zor, zaman alıcı ve ekonomik değildir ve öğretmenin hata yapma riskini de artırmaktadır (Kan, 2007).

Portfolyoların saklanması ise bu konuda yaşanan diğer bir zorluktur. Çalışmaların okul içinde arşivlenmesi veya öğrencinin portfolyo dosyasını yanında taşıması her iki taraf için de ek bir sorumluluk demektir.

Alan yazından edinilen bilgilere göre portfolyonun güçlü yönleri zayıf yönlerinden fazladır ve alternatif değerlendirme aracı olarak portfolyo iyi planlandığı, uygun bir şekilde uygulandığı ve öğrenci başarısını ve gelişim sürecini doğru değerlendirdiği takdirde öğrenci ve öğretmene birçok faydası bulunmaktadır.

Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyo Kullanımı

Dil, toplumu bir arada tutan, toplumun kültürünü yansıtan ve en önemlisi bir toplumu diğerinden, hatta genel anlamda insanları diğer tüm canlılardan ayıran ortak bir özelliktir (Gömleksiz ve Özkaya, 2012). İletişimin belli başlı araçlarından biri olan dil sayesinde insanlar yazılı veya sözlü olarak kültürlerini nesilden nesile aktarırlar. Her toplumun kendi içinde iletişim kurduğu bir dil mevcuttur ve bu dil o toplumun ana dili olarak kabul edilir. Günümüzde dünyanın hızla küreselleşmesi, iletişim teknolojisinin gelişmesi ve dünyanın farklı yerlerindeki toplumların birbirleriyle iletişim ihtiyacının giderilmesi için ortak bir yabancı dilin kullanımı gerekliliği doğmuştur. Tablo 1 de dünya üzerinde ana dil ve yabancı dil olarak en çok kullanılan diller verilmiştir.

Tablo1

Dünya’da en çok konuşulan diller

Sıralama	Dil	1. Dil	2. Dil	Toplam
1	Çince(Mandarin)	897 Milyon	193 Milyon	1.09 Milyar
2	İngilizce	371 Milyon	611 Milyon	983 Milyon
3	Hindustani	329 Milyon	215 Milyon	544 Milyon
4	İspanyolca	436 Milyon	91 Milyon	527 Milyon
5	Arapça	290 Milyon	132 Milyon	422 Milyon
6	Malayca	77 Milyon	204 Milyon	281 Milyon
7	Rusça	153 Milyon	113 Milyon	267 Milyon
8	Bengalce	242 Milyon	19 Milyon	261 Milyon
9	Portekizce	218 Milyon	11 Milyon	229 Milyon
10	Fransızca	76 Milyon	153 Milyon	229 Milyon

<https://www.tech-worm.com/10-dunyada-en-cok-konusulan-diller> adresinden alınmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi dünyanın en kalabalık nüfusuna sahip olan Çin’in ana dili olan Çince (Mandarin) dünyada ana dil olarak en çok konuşulan dildir. İngilizce ise dünya üzerinde 371 milyon kişi tarafından ana dil olarak, 611 milyon kişi tarafından ise yabancı dil olmak üzere toplamda 983 milyon kişi tarafından konuşulmaktadır.

Dünyanın ortak dili diyebileceğimiz İngilizce’nin ülkemizde öğretimi ve öğretim programlarında yer alması çok eski yıllara dayanmaktadır. Türkiye’de 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanunuyla birlikte öğretim kurumlarında bir batı dilinin öğretilmesi zorunluluğu getirilmiş, 1955 yılında da bu kurumlarda okutulan yabancı dilin İngilizce olması yönünde kararlar alınmıştır (Güneş, 2009: 100). 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitimin kabul edilmesiyle İngilizce öğretimi ilköğretimde 4. sınıfa indirgenmiş ve İngilizce eğitim veren okulların sayısı hızla artarak yaygınlaşmıştır.

Üniversitelerde ise tamamen İngilizce eğitimi veren, belli bir ölçüde İngilizce eğitimi veren, yalnızca belli bölümlerinde İngilizce eğitimi veren ve isteğe bağlı İngilizce eğitimi veren olmak üzere farklılık göstermektedir. Verilen İngilizce eğitiminin yoğunluğu, şekli farklı olmakla birlikte her üniversitede belli bir İngilizce eğitimi bulunmaktadır. Üniversitelerde verilen bu İngilizce eğitiminin temelini öğrencilerin fakültelerine başlamadan önce belli bir süreyle devam ettikleri yabancı diller yükseköğretimlerinin verdikleri temel İngilizce eğitimi oluşturmaktadır (Emekçi, 2003). Her ne kadar birey üniversite hazırlık sınıfına gelmeden önce geçmiş eğitim

yaşantılarında belli bir İngilizce eğitim alsalar da üniversite seviyesinde verilen ve bireyin sonraki iş ve eğitim hayatına temel oluşturacak eğitimin önemi yadsınamaz.

Dil öğretiminin çok boyutlu olduğu düşünüldüğünde ölçme araçlarının önemi ortaya çıkmaktadır. Geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla öğrenci başarısı hatasız bir şekilde ölçülmelidir. Ölçme aracını seçerken ölçülecek davranış ve öğrenme hedefleri göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan değerlendirme ile öğrencilerin dil ile ne yapıp ne yapamadıklarını öğrenmek amaçlanır. Değerlendirme, ders süreci sırasında, ders süreci sonunda yapıldığı gibi tüm sınıfa ya da sadece bir kişiye de verilebilmektedir. (Abbott ve Greenwood, 1985: 172, akt. Altmışdört, 2010).

Ders ya da öğrenme süreci boyunca uygulanabilen alternatif bir değerlendirme yöntemi olan portfolyonun kullanım alanlarından birisi de yabancı dil öğretimidir. Bu değerlendirme yaklaşımıyla öğrenci dil gelişim sürecini sürekli değerlendirme imkanı bulmaktadır. Türkiye’de portfolyo kullanımının uzun bir geçmişi olmamakla birlikte son yıllarda popülerlik kazanmıştır. Türk eğitim sisteminde ilk, orta ve yükseköğretimde yapılan değişiklikler neticesinde portfolyo kullanımı önem kazanmıştır. Bazı üniversite hazırlık sınıflarında bir süredir kullanımda olan portfolyo diğer üniversiteler tarafından da programa dahil edilmeye başlamıştır (Kılıç, 2009).

Chen (1993), Fenwick ve Parsons (1999), Singer (1993) ve Wolf (1989) portfolyo değerlendirmenin yabancı dil öğretiminde etkili olduğunu belirtmiş ve güçlü yönlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Yabancı dili öğrenirken öğrencilerin kendileri için uygun öğrenme içeriklerini bulmalarına yardımcı olur.
- Öğrencilerin sonraki öğrenme hedeflerini belirlemelerine destek olur.
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarına fırsat verir ve hedeflerine ulaşıp ulaşmadıklarına dair kanıtlar sunar.
- Öğretmenin etkili dil öğretim stratejilerini belirlemesini veya bu stratejileri sınıfta yürütülmekte olan programa yansıtmasını sağlar.
- Öğrencilerin dil öğrenme süreçleri hakkında bilgi verir ve öğretmenin öğretimi bireyselleştirmesini kolaylaştırır.
- Öğrencilerin yapmış oldukları iyi çalışmalarını sergilemelerini sağlar.
- Öz değerlendirme aracı olarak yabancı bir dil üzerinde kontrol sağlar.

Portfolyo değerlendirmenin yabancı dil öğretime üzerindekifaydaları incelendiğinde hem öğrenci hem de öğretmen için yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde avantajlı olduğu görölmektedir.

Portfolyo değerlendirmenin dil edinimine etkisini araştıran bazı araştırmacıların fikirleri ise şöyledir: Shorb (1995, akt. Yurdabakan ve Erdoğan, 2009). Portfolyo değerlendirme kapsamında öğrencilerin yazma becerilerine yönelik aktivitelere daha çok katıldığını ve öğrencilerin yazma becerilerini kendilerinin değerlendirdiğı ve çalışma alışkanlıklarının geliştiğini gözlemlemiştir. Starck (1999, akt. Yurdabakan ve Erdoğan, 2009) öğrencilerin yazma sırasında doğru dil bilgisi yapısı kullanmalarına, genel olarak yazma becerilerine ve yazmaya karşı tutumlarına portfolyo değerlendirmenin etkisini keşfetmiştir. Çalışmanın sonuçları göstermiştir ki portfolyoların yazma sırasında öğrencilerin doğru dilbilgisi yapılarını kullanmaya belirgin bir etkisi yoktur. Fakat öğrencilerin genel yazma becerisini edinmelerinde belirgin bir artış ve yazmaya karşı tutumlarında pozitif bir geribildirim olduğu gözlenmiştir. Yabancı dil öğretiminde portfolyo kullanımını destekleyen bu görüşlerin yanında bazı çalışmalar da olumsuz görüşler ortaya koymuştur. Liu (2003, akt. Yurdabakan ve Erdoğan, 2009) North American Üniversitesi'nde yedi Asyalı öğrenciyle yaptığı çalışmada öğrencilere yazma becerileri için hazırladıkları portfolyo hakkında öğrenci görüşlerini sormuştur. Öğrenciler portfolyoların yazma becerisini geliştirmek için özellikle kullanılabileceğini fakat portfolyoları bir öğrenme ve öğretme aracı olarak görmediklerini belirtmişlerdir.

Dil öğretiminde dört temel dil becerisi ve bu becerilerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde portfolyo kullanımı göz önüne alındığında portfolyoların kullanım alanları çok geniş olmasına rağmen alan yazında Türkiye'deki üniversite hazırlık okullarında portfolyo kullanımının yeterince yaygın olmadığı görölmektedir. Uygulamanın olduğu okullarda ise daha çok yazma becerisine yönelik çalışmaların olduğu görölmektedir. Bunun birçok sebebi bulunmaktadır. Öncelikle portfolyoya ilgili alanyazına bakıldığında portfolyonun yazma becerisi ile ilgili kullanımlarına rastlanmaktadır (Mullin, 1998). Portfolyo için toplanan belgeler göz önüne alındığında yazma ve konuşma gibi üretime yönelik becerilerin portfolyo için daha uygun olduğu da düşünülebilir.

Konuşma Becerisi ve Değerlendirilmesi

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan bir tanesi de öğrencinin o dili konuşabilmesidir. Her ne kadar dili bilmek dört temel dil becerisinde (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) etkin olmayı gerektirse de dilin iletişimdeki yeri göz önüne alındığında dilin kullanım ve uygulama aşamasına verilen ağırlık oldukça önemlidir. Öğrenilen her kelime, gramer, telaffuz, dinleme ve okuma becerilerinin (alıcı beceriler) uygulamaya aktarılmış hali yani öğrenme çıktıları üretici becerilerdir (yazma ve konuşma) ve bireyin hedef dildeki yeterliliğini ölçmede somut veriler sağlamaktadır. Her iki beceri de dilin uygulama aşamasında önemli yer tutmasına karşın konuşma becerisi; bire bir, yüz yüze iletişime girmede kullanılan bir beceri olmasından, günlük hayatta kullanılmasından ve bir dili öğrenmenin sonucunda uygulamaya yansıtmanın önemli bir göstergesi olmasından dolayı büyük önem arz eden bir beceridir. Bir dili bilmenin en büyük göstergesi o dili konuşmaktır (Doğan, 2009: 185). “Konuşma becerisi iletişime katılanların beden dili denilen el yüz hareketleri gibi sözel olmayan davranışları ve içinde yaşanılan toplumun kültürü ile davranış biçimlerinin öğrenilmesini de içermektedir” (Aktaş, 2004) “Konuşma becerisini kazanan kişilerin yalnızca dilin kurallarını ve kelimelerin doğru sesletimini öğrenmeleri yeterli olmamakta; sözel olmayan el, kol, yüz ve beden hareketleri (jest, mimik) gibi bazı davranışları da bilmeleri gerekmektedir” (Demirel, 2008).

Eğitimin her alanında olduğu gibi konuşma becerisini de etkili bir şekilde öğretebilmek için uygun ortamlar düzenlenmeli, uygun etkinlik ve materyal doğru zamanda kullanılmalıdır. Diğer önemli olan faktörler ise öğretmen ve öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini rahat hissetmeleri, kendilerine güvenmeleri, güdülenmeleri ve fazlasıyla konuşma olanağı bulmalarıdır (Çakır, 2011: 89; Ertürk, 2006: 70-71; NCLRC, 2004, akt. Gömleksiz ve Özkaya, 2012). Bir başka ifadeyle sınıf atmosferi, kullanılan iletişimsel öğretim teknikleri, farklı materyal ve etkinlikleri, İngilizcenin sınıfta kullanılması, okuma ve dinleme aktiviteleri, İngilizce müzik dinleme, işbirlikçi öğrenim, öğrencilerin motive olmaları ve kendilerine güvenmeleri, hedef dili öğrenmede ve doğru şekilde çıktıya dönüştürmede (konuşmada) etkili olan etkenlerdir (Çakır, 2011: 89-91). Brown (2001) ise dört temel dil becerisinin birbiriyle etkileşimli olarak verilmesi gerektiğini vurgulamış, konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik kullanılabilecek teknikleri şu şekilde belirtmiştir:

1. Dil bilgisinin doğru kullanımından iletilen mesajın yarattığı etkileşime, anlamdan akıcılığa kadar öğrenen ihtiyaçlarını ele alan teknikler kullanmak
2. İçsel güdülenmeyi sağlayan teknikler kullanmak
3. Anlamli kavramsal çerçeve içinde otantik dil kullanımını teşvik etmek
4. Gerekli dönüt ve düzeltmeleri sağlamak
5. Dinleme ve konuşma arasındaki doğal bağı ön plana çıkarmak
6. Öğrencilere sözel iletişim kurma fırsatı vermek
7. Konuşma stratejilerinin gelişmesini teşvik etmek

Brown (2001)'un da ifade ettiğı gibi akıcı ve düzgün konuşabilmek için dil bilgisi kurallarını bilmenin ve doğru kullanmanın önemi görölmektedir. Fakat bu hususta bir noktaya dikkat edilmelidir ki yabancı dil öğrenme aşamasında dil bilgisi yapılarını öğrenmeye uzun vakit harcanması, konuşmanın belli kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmeye çalışılması öğrenciyi bu beceriden uzaklaştırarak ezbere yönlendirmektedir. Thornbury (2005), konuşma becerisinin öğretiminin pek çok farklı akademik çalışmada ele alındığını ancak bu konunun genellikle yalnızca öğretilen dil bilgisi yapılarının tekrarlanması olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Bunlardan ayrı olarak, konuşma becerisi denince akla gelen ilk noktanın ise telaffuz öğretimi (vurgu, tonlama vb.) olduğunu vurgulamakta ve bu durumu eleştirmektedir. Demirel (2007), yabancı dilin neden tam anlamıyla öğretilmediğı konusunda yapılan bir röportajda, uygulama yapmaya çok az zaman harcanmasını, çoğunlukla dilin kurallarının öğretilmesine ağırlık verilmesini, dinleme-konuşma becerilerinin geliştirilememesini ve ölçme değerlendirme sistemimizin de bu becerileri ölçmek için uygun olmamasını sebep olarak göstermektedir. Brown ayrıca öğrenciyi gerekli iç motivasyonu sağlayarak, hatalarını görüp düzeltme fırsatı vererek, sınıf içerisinde öğrenciler arasında iletişim kurma ortamı yaratarak öğrencilerin konuşma becerilerine katkıda bulunabilmede öğretmenin büyük payı olduğunu belirtmiştir.

Konuşma becerisinin öğretilmesi aşamasında özellikle soru-cevap tekniğinin kullanılmasında, ikili ya da grup çalışmaları, alıştırmaların yapılmasında sık sık konuşma öğretime yer verilmelidir. Sadece mekanik alıştırmaların ya da dil öğretimi üzerinde durmanın öğrencinin konuşma becerisini geliştirmede çok etkili olmayışı, ortaya öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkilendirebileceğı ve problem çözme becerisini kullanabileceğı, kurallarla ve çeşitli görevlerle desteklenen bir öğrenme ortamı yaratılmasının gerekliliğini çıkarmaktadır. Öğrencinin yabancı dili

konusabileceği tek ortamı sınıf olabilir. Bu nedenle öğrencilerin olabildiğince konuşması sağlanmalıdır. Sadece birkaç öğrencinin değil tüm öğrencilerin konuşmaya katılabileceği ortamlar yaratılmalıdır. Öğrenciler yabancı dilde konuşurken yanlış yapmaktan çekindikleri için genelde utangaç davranırlar. Öğretmenler yapıcı dönütlerle öğrencilerin korkularını azaltıp rahatlatabilirler (Sarıçoban, 2001).

Konuşma becerisini öğrenmede ve öğretmede kullanılacak yöntemler, gerekli olan şartlar dışında bu becerinin ölçülmesi de dil öğreniminde önemli bir aşamadır. Değerlendirme yollarıyla ilgili çeşitli görüşler bulunmakla birlikte konuşma becerisinin değerlendirilmesi sürecine başlamadan önce dikkate alınacak kriterler önceden belirlenmelidir. Dersin hedefleri doğrultusunda, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, çeşitli etkinliklerle video ve ses kaydı alınması yoluyla birden fazla kişinin fikri alınarak öğrencilerin konuşmaları değerlendirilebilir (Gömleksiz ve Özkaya, 2012). Scrivener (2011) ise konuşma becerisini değerlendirmede resmedilen hikâyeleri anlatmak, karakter canlandırmak, grup çalışması yapmak ve tartışma grupları oluşturmak gibi sınıf içi aktivitelerinin kullanılabileceği üzerinde durmuştur. Sonuçta, konuşmanın değerlendirilebilmesi için farklı etkinlikler olmasına karşın, önemli olan verilen dersin hedefleri doğrultusunda, bazı ölçütlerin belirlenerek değerlendirmenin o doğrultuda yapılmasıdır. Göçer (2015), konuşma yeterliklerinin belirlenmesinde diyalog çalışmaları, rol yapma ve dramatizasyon etkinlikleri gibi göreve dayalı etkinliklerin değerlendirme amacıyla kullanılabileceğini belirtmiştir. Bahar vd. (2012), gözlem tekniğinin, bireysel veya grup etkinliklerinde, tamamlayıcı değerlendirme etkinliklerinin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin ortaya koyduğu gözlenebilir her türlü performansı izlemek ve değerlendirmek amacı ile kullanılabileceğini ifade etmektedirler. Gözlem sırasında kontrol listesi ve dereceli puanlama anahtarı kullanılabilir. Öğrencilerin konuşma becerisini kullanma yeterliklerini belirlemede gözlemlerden yararlanılabileceği gibi verilen bir proje çalışmasında paylaşım aşamasındaki ifade yeterlikleri de değerlendirme kapsamında ele alınabilir (Göçer, 2015).

Geleneksel değerlendirme yöntemlerinin daha önce de bahsedilen dezavantajları göz önüne alındığında konuşma becerisinin değerlendirilmesinde yetersiz kalacağı öngörülmektedir. Bunun nedeni konuşma becerisinin süreç içerisinde çeşitli durumlarda ve belirli aralıklarla ölçmeyi gerektirmesidir. Kağıt kalem

testlerine dayalı geleneksel yöntemler bu ihtiyacı karşılayamamaktadır. Bu sebeple temel dil becerilerinin performansa dayalı ölçme araçlarıyla (öğrenci ürün dosyası, performans görevleri ve proje ödevleri vb.) hedeflere göre değerlendirilmesi sağlanmalıdır (MEB, 2006). Performans değerlendirme, öğrencilerin bir konudaki bilgilerini, becerilerini, anlama düzeylerini ve düşünme alışkanlıklarını yansıtmalarına fırsat verecek farklı durumların yaratıldığı değerlendirme amaçlı çalışmalar olup ürünün ve sürecin değerlendirilmesinde kullanılır. Performans değerlendirme süreci, önceden tanımlanmış ölçütlerle öğrencinin bir beceriyi ne düzeyde gerçekleştirdiğini değerlendirme etkinliklerini kapsar (Bıçak, 2014). Performans tabanlı değerlendirmede, sınıf aktiviteleri öğrenenlerin akıcı konuşmalarını açığa çıkarmalarını teşvik ederler. Çünkü anlık olarak kendiliğinden gelişen ve anlamlı dil kullanımına odaklanırlar, iletişimi desteklerler, iletişim stratejilerine başvurmayı vurgularlar, önceden tahmin edilmeyen dil çıktılarının üstesinden gelirler ve dilin kullanım durumlarıyla ilgilidirler (Richards, 2006, s.13-14, akt. Ounis, 2017).

Performans tabanlı değerlendirme yöntemlerinden birisi de portfolyodur ve öğrenenin konuşma becerisinin sinanması için başvurulanan yöntemlerdendir.

Portfolyo değerlendirme yoluyla konuşma becerisinin sinanması.

Konuşma becerisinin ölçülmesi zor bir beceri iken, özellikle de yabancı dildeki konuşma becerisini ölçmek oldukça zordur (Altmışdört, 2010:177; Ertürk, 2006: 24; Knight, 1992: 294; Luoma, 2005: 1, akt. Gömleksiz ve Özkaya, 2012). Çünkü konuşma becerisi kendi içerisinde telaffuz, kelime bilgisi, vurgu gibi başlıklar altında test edilmesi gereken bir beceridir. Bir performans değerlendirme aracıyla ölçülmesi halinde öğrenen konuşma becerilerini sergileyebilme şansı bulabilmektedir. Kitao ve Kitao (1996), konuşma becerisini test etmek için farklı yollar önermiştir. Bunlar sözlü mülakatlar, sesli okuma, konuşma sınavlarında görsel materyaller kullanma, rol yapma sınavları, grup veya eşli aktivitelerdir.

Portfolyonun en basit tanımıyla öğrenci çalışmalarının sistemli olarak toplandığı dosya olduğu göz önüne alınırsa öğrencinin bilgi, beceri ve tutumlarını bu dosyadan takip etmenin mümkün olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenci de aynı zamanda aldığı geribildirimler sayesinde ileriki çalışmalarını yönlendirebilir ve öğrenme - öğretme sürecine katılabilir. Konuşma becerisinin gelişimini de bu şekilde takip etmek ve bu beceriyi değerlendirmek mümkündür. Portfolyo içerisine konulan

öğrencinin konuşma becerisini ölçmeye yönelik ödevler öğrenciyi konuşmaya yönlendirmeli, diyaloga katılmasını veya gerçek bir yaşam durumunda iletişim kurmasını sağlamalıdır. Portfolyoya yönelik verilecek ödevler ise iki şekilde olabilir: Haber, hikaye anlatma, resim tasvir etme, sınıflandırma ödevleri, sözlü sunum ve bunun gibi sadece konuşma aktivitelerine odaklı olanlar ve sözlü mülakat soru-cevap ödevleri gibi dinleme ve konuşma becerilerinin birlikte kullanıldığı aktivitelerdir (Srikaew vd. 2015).

İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar, yurt içinde ve yurt dışında olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Yabancı dil öğretiminde portfolyo kullanımı özellikle son yıllarda işlevsellik kazanmıştır.

Yurt içinde yapılan araştırmalar. Ekmekçi (2006), İngilizce Hazırlık Programı'nda portfolyonun bir öğretim aracı olarak kullanılması, portfolyo kullanımının amacı, yararları ve portfolyo kullanımında karşılaşılan problemler hakkında öğretmen ve öğrenci tutumlarını ve sonraki portfolyo kullanımı için önerileri araştırmıştır. Araştırmaya 29 öğretmen ve hazırlık programına kayıtlı 116 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar araştırmacı tarafından geliştirilen iki anketin sorularını cevaplandırmışlardır. Çalışma kapsamında alternatif değerlendirme ve portfolyo kullanımı hakkında örneklerle yer verilmiş, portfolyo ve kullanımı hakkında genel bilgi, portfolyo çeşitleri ve portfolyonun değerlendirme stratejileri, portfolyonun sınıf yönetimindeki kullanımı, çeşitli eğitim yaklaşımları bakımından portfolyo, portfolyo kullanımının yararları ve sınırlılıkları ve portfolyo değerlendirmenin güvenilirliği ve geçerliliği konuları incelenmiştir. Anket bilgilerini raporlaştırma ve yorumlamada betimsel analiz, frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrenci anketindeki ortak maddeler t-testi ile analiz edilmiştir. Anket sonuçlarından elde edilen bilgilere göre hem öğretmenler hem de öğrenciler portfolyo hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Kılıç (2009), Türkiye'deki üniversite hazırlık okullarındaki portfolyo uygulamaları ve öğretmenlerin portfolyoları algılamaları ve portfolyo uygulamalarında yaşanan problemler adlı çalışmasında Türkiye'deki üniversite hazırlık okullarındaki portfolyo uygulamalarını ve portfolyo kullanımındaki hedeflenen amaçları araştırmıştır. Çalışma ayrıca üniversite hazırlık okullarındaki öğretmenlerin portfolyo kullanımına karşı algılamaları, uygulamayla ilgili olarak

karşılaştıkları problemleri, bu problemlerin sebepleri ve portfolyo kullanımını geliştirmeye yönelik önerilerini incelemektir. Veri toplama aşamasında yedi üniversite hazırlık okulunda anket çalışması yapılmış, portfolyo uygulamaları ve hedeflenen amaçlar hakkında bilgi toplanmıştır. Daha sonra bu yedi üniversitenin beşinde 126 öğretmene anket uygulanmış ve öğretmenlerin portfolyo kullanımına karşı olan algılamaları hakkında veri toplanmıştır. Ulaşılan sonuçlar portfolyoların çoğunlukla hazırlık okulu programlarının yazma becerileri sınıflarında kullanıldığını göstermiştir. Sonuçlar ayrıca portfolyo uygulamasının temel özellikleri olarak kabul edilen portfolyo içeriğinin belirlenmesinde öğrenci katılımının, öğrenci öz değerlendirme ve yansıtma çalışmalarının üniversite hazırlık okullarındaki portfolyo uygulamalarında bulunmadığını ortaya çıkarmıştır. Elde edilen diğer sonuçlar öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme aracı olarak portfolyoyu olumlu algıladıklarını ortaya çıkarmıştır. Sonuçlar ayrıca göstermiştir ki portfolyo ürünleri ve kurumsal uygulamalar da okullarda bazı sorunlar yaratmaktadır.

Burnaz (2011), İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyoya karşı tutumlarını bir devlet üniversitesi örneğiyle incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin portfolyo tutmanın öğrenci özerkliğine etkisine ilişkin tutumları da sorgulanmıştır. Çalışma 2010 – 2011 akademik yılı güz döneminde Galatasaray Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde, 21 orta düzeyde İngilizce öğrenen öğrenci ile gerçekleşmiştir. Veriler uygulama öncesinde yapılmış bir ön portfolyo çalışması anketi ve bir açık uçlu soru anketi; uygulama sonrasında yapılmış bir portfolyo çalışması sonrası anketi ve öğrencilerle bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler portfolyo ile değerlendirme yöntemini geleneksel değerlendirme yöntemlerine tercih etmişlerdir. Öğrenciler portfolyo değerlendirme yöntemiyle daha özerk olduklarını da belirtmişlerdir. Nicel ve nitel veri analizleri de bu sonuçları desteklemiş, alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo tutmaya karşı öğrencilerin tutumlarının olumlu olduğunu göstermiştir.

Subaşı (2002), çalışmasında Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Okulu Temel İngilizce Bölümü'nde yeni yazma programının uygulaması sırasında proje ve portfolyoların kullanımı konusunda öğretmenlerin görüşlerini araştırmıştır. Veri toplama aşamasında öncelikle Temel İngilizce Bölümü'ndeki 34 okutmana anket uygulanmıştır. Daha sonra beş okutman ve yazma programının başkanıyla

görüşmeler yapılmıştır. Anketten elde edilen veriler frekans ve yüzde hesabı gibi betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Sonuçları desteklemek amacıyla SPSS programı kullanılarak her sorunun ki-kare değeri hesaplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler sınıflandırma yoluyla nitel olarak analiz edilmiştir. Analiz edilen sonuçlar göstermiştir ki okutmanlar yeni programın iyi bir başlangıç olduğunu düşünmüşler fakat yeni yazma programının öğretimi ve değerlendirme araçlarının, proje ve portfolyonun anlaşılır olmadığını veya bölümde diğer hocalar arasında tutarlı bir uygulamasının olmadığını belirtmişlerdir.

Türkkorur (2005), “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde Yazım Portföyü Değerlendirme Sistemi ve Okuyucular Arası Güvenirlik” adlı tez çalışmasında yazım portföylerinin kullanımı ve onların okuyucular tarafından değerlendirilmesi araştırılmıştır. Çalışma, 2005 bahar yarıyılında, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümü’nde yürütülmüştür. Çalışmada özellikle Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümü’nde güncel olarak kullanılan portföy değerlendirme kriteri ile, çalışmada önerilen yeni portföy değerlendirme kriterinin okuyucular arası güvenirliliği karşılaştırılmıştır. Katılımcıların portföy değerlendirme sistemi ile kriterler üzerine görüşleri de analiz edilmiştir. Veriler portföy değerlendirme oturumları, odak grup tartışmaları ve bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümünde çalışmakta olan ve yazım dersleri veren yedi öğretim görevlisi katılmıştır. Öğretim görevlileri iki farklı portföy değerlendirme oturumunda, hem kurumda kullanılmakta olan kriteri hem de yeni analitik kriteri kullanarak on iki öğrenci portföyü değerlendirmişlerdir. Değerlendirme oturumlarının öncesinde ve sonrasında odak grup tartışmaları gerçekleşmiştir. Değerlendirme oturumlarının sonunda ise bireysel görüşmeler yer almıştır. Değerlendirme oturumları, odak grup tartışmaları ve görüşmeler teybe kaydedilmiş ve yazıya dökülmüştür. Her iki kriter türüne ait okuyucular arası güvenirlilik, iki değerlendirme oturumundan elde edilen notlar kullanılarak hesaplanmıştır. İstatistiki analiz sonuçları iki değerlendirme oturumunun okuyucular arası güvenirlilik sonuçlarında herhangi bir fark olmadığını göstermiştir. Ancak, odak grup tartışmaları ve görüşmeler incelendiğinde, öğretim görevlilerinin portföy değerlendirmesinde bir çeşit standart, analitik ve güvenilir kritere sıcak baktıkları görülmüştür.

Çağatay (2012), çalışmasında üniversite seviyesinde öğrenci ve öğretim elemanlarının konuşma portfolyosunun avantaj ve dezavantajlarına ilişkin olarak tutumlarını incelemiştir. Katılımcılar bir devlet üniversitesinin hazırlık programındaki 77 Türk üniversite öğrencisi, beş öğretim elemanı ve iki yöneticidir. Çalışma kapsamında konuşma portfolyosunun bir dönemlik uygulamasından sonra, öğrencilere bir anket uygulanmıştır ve sonrasında beş odak öğrenci, öğretim elemanları ve program yöneticileriyle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bulgular tüm katılımcıların genel olarak pozitif olduğunu açığa çıkarmıştır. Özellikle de, konuşma becerisinde ve öz değerlendirme becerisinde konuşma portfolyosu sayesinde bir gelişme olduğu bulunmuştur. Katılımcılar bu açılardan takdirlerini ifade ederken, konuşma portfolyosunun öğrencilerin endişe seviyesini artırdığı, öğrenen özerkliği ve motivasyonunu çok fazla artırmadığı konusunda da ortak fikre sahiplerdir. Öğrenciler ve bazı öğretim elemanları ayrıca konuşma portfolyosu için yapılan konuşmaların bu beceriyi tam anlamıyla yansıtmadığı için gerçekçi olmadığını düşünmüşlerdir. Bazı noktalarda ise katılımcıların tutumlarında farklılıklar olmuştur. Öğrenciler pratikliği büyük bir sorun olarak görmezken, bu durum öğretmenler tarafından bir problem teşkil etmiştir. Bazı öğrenciler akran değerlendirmesinden faydalandığını ifade ederken, öğretim elemanları ve yöneticiler bu açıdan çok büyük bir gelişmeyi belirtmemişlerdir. Bu çalışma öğretim elemanları, yöneticiler, müfredat geliştirenlere konuşma portfolyosu aracılığı ile konuşma becerisini ilerletmek ve değerlendirmek için alternatif bir yol sağlamıştır.

Yurdabakan ve Erdoğan (2009), çalışmasında portfolyo değerlendirmenin yabancı dil hazırlık eğitimi gören lise öğrencilerinin okuma, dinleme ve yazma becerileri üzerine etkilerini incelemeyi ve öğrencilerin portfolyo değerlendirmeye ilişkin görüşlerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Yaşları 15 ile 16 arasında değişen ve İngilizce hazırlık okuyan lise sınıfları arasından random olarak seçilmiş biri deney (n=22) diğeri kontrol (n=22) grubu olmak üzere iki grup öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubunda dersler dersin programına göre yapılmış, deney grubunda ise ders programına portfolyo ve portfolyo değerlendirme etkinlikleri entegre edilerek işlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, yabancı dil öğretiminde portfolyo değerlendirmenin yazma becerilerinde anlamlı düzeyde gelişime neden olduğu ancak okuma ve dinleme becerileri üzerinde aynı etkiye ulaşamadığı saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların çözümüne

göre, portfolyo değerlendirmenin adil bir yöntem olduğu, geleneksel test uygulamalarına göre daha gerçekçi bir yaklaşım olduğu, sorumluluğu arttırdığı, motive ettiği gibi olumlu; portfolyo çalışmasının zaman aldığı, öz değerlendirme yapmanın, ödevleri yeniden gözden geçirip düzeltmenin zor olduğu gibi olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır.

Yıldırım (2012), İngilizce derslerinde dört temel dil becerisinin öğretimi için kullanılan etkinliklerin ne sıklıkta kullanıldığı ve dört temel dil becerisini değerlendirmek için kullanılan uygulamaların ne sıklıkta uygulandığını belirlemek ve dil becerilerinin öğretim düzeyleri ile değerlendirme düzeyleri arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, Ankara'da 38 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 100 ilköğretim İngilizce öğretmeni ve bu okullarda öğrenim görmekte olan 400 ilköğretim 8. sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci ve öğretmen anketleri kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrenci anketleri birbirinin paraleli durumundadır. 40 maddelik anketin 20 maddesi dil becerilerinin öğretimi için kullanılan 20 etkinlikten diğer 20 maddesi ise dil becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılan 20 ölçme değerlendirme uygulamasından meydana gelmektedir. Dört temel dil becerisinin öğretimi ve değerlendirilmesi için kullanılan uygulamaların ne sıklıkta kullanıldığı frekans ve yüzdelerle hesaplanmıştır. Bu uygulamaların kullanılma sıklıkları ile öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve mezun oldukları fakülte değişkenleri arasındaki ilişki ve öğretmen - öğrenci görüşleri arasındaki ilişki Cramer's V katsayısı ile saptanmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dil öğretiminde ve yabancı dil becerilerinin ne düzeyde kazanıldığını değerlendirmede okuma becerisinin diğer becerilere oranla daha çok dikkate alındığı bulunmuştur. Dil becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılan belli uygulamalar ile öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemleri ve mezun oldukları fakülteler arasında manidar ilişkiler bulunmuştur. Dil becerilerinin öğretimi ve değerlendirilmesi için kullanılan etkinliklerin kullanılma sıklıkları ile öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında manidar ilişkiler bulunmuştur.

Etiz (2014), çalışmasında dosyalama tekniği uygulamasının öğrencilerin yabancı dilde yazma becerileri ve onların dosyalama tekniğine karşı olan tutumları üzerindeki etkisini görmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma özel bir okulun ilköğretiminde 2013-2014 akademik yılında 5. sınıfa kayıtlı 26 öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Veriler tutum anketi, dosyalama tekniğini değerlendirme anketleri ve öğretmen

notları aracılığıyla elde edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen veriler hem nitel hem niceldir. Nicel veriler açık uçlu sorular aracılığıyla tutum anketinden, portfolyo tekniğini değerlendirme anketi B bölümünden ve öğretmen notlarından elde edilmiştir. Öğretmen notları sayesinde araştırmacı öğrenciler hakkındaki düşüncesini açıkça kağıt üzerinde ifade etmiştir. Bu çalışmada nitel veri dosyalama tekniği kısım A aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışmanın amacına ulaşmak için öğrencilerin çalışma öncesi yabancı dilde yazma becerileri hakkındaki düşünceleri ve çalışma sonrası düşünceleri ortaya çıkarılmıştır. Dosyalama tekniğinin rolünü görmek için özerkliği artırıcı faaliyetler uygulanmış ve veri toplama araçları vasıtasıyla öğrencilerin yabancı dilde yazma becerileri ve onların dosyalamaya karşı olan tutumlarındaki gelişimi üzerinde yoğunlaşmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları dosyalama tekniğinin öğrencilerin yabancı dilde yazma becerilerine yardımcı olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın sonuçları aynı zamanda ortaokulda İngilizce yazma derslerinde dosyalama tekniğinin yabancı dilde yazma becerilerini arttırdığı ve öğrencilerin dosyalama tekniğine karşı olan tutumlarını geliştirdiği yönünde önemli anlamlar ortaya çıkarmıştır.

Bayram (2006), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Hazırlık Okulu'nda 2005-2006 akademik yılında, yazım portföylerinin öğrencilerin yazma konusundaki güvenlerinin artırılması ve yazmaya karşı tutumlarının geliştirilmesindeki rolünü araştırmıştır. Çalışma ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin yazım portföylerini öz-değerlendirme aracı olarak kullanmaya karşı olan tutumlarını incelemiştir. Çalışma grubunu bir deney ve iki kontrol grubu olmak üzere, 60 öğrenci ve bir öğretmen oluşturmaktadır. Veriler iki farklı anket, görüşmeler, düşünce yansıtma, arkadaşları tarafından değerlendirilme ve öz-değerlendirme çalışmaları aracılığıyla toplanmıştır. Anketlerin bütün gruplara uygulanmasından sonra deney grubu için altı haftalık portföy uygulama süreci başlatılmıştır. Aynı anketler uygulama sonrasında tekrar verilmiştir. Daha sonra deney grubu öğrencileri ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Anket verilerinden elde edilen sonuçlar uygulamadan sonra öğrencilerin yazma konusundaki güvenlerinde önemli bir değişiklik olmadığını ortaya çıkarmıştır. Fakat deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan tutumlarında önemli bir artış olduğu anlaşılmıştır. Diğer verilerin analiz sonuçları da bu artışı desteklemiş ve hem öğrencilerin hem de öğretmenin

yazım portföylerinin öz-değerlendirme aracı olarak kullanılmasına karşı pozitif bir tutum sergilediklerini ileri sürmüştür.

Yurt dışında yapılan araştırmalar. İngilizce'nin yabancı dil olarak öğrenildiği (EFL) durumlarda portfolyo kullanımının son zamanlarda yaygınlaştığı görülmektedir. Konuşma becerisine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında portfolyonun genel olarak incelenmediği, sadece farklı kullanım açılarına göre çeşitli sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir.

Wang ve Chang (2010), kendini izleme ve portfolyoların üniversite öğrencilerinin kaygı seviyeleri ve İngilizce konuşma performanslarına etkisini çalışmışlardır. Çalışma sonucunda konuşma portfolyoları aracılığıyla öğrencilerin sadece kendileri değil, akranları ve öğretmenlerinden de öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar aynı zamanda böyle bir alternatif değerlendirme yöntemiyle öğrencilerin iletişim kaygılarında çok az bir azalma olduğunu göstermişlerdir. Bu çalışmayla öğretmenler sınıflarında böyle sözlü değerlendirme tekniklerini kullanma fikrini benimsemişlerdir. Çünkü öğrenciler kendi videoya alınmış konuşmalarını izlemeleri üzerine kendi performanslarını değerlendirme konusunda isteklerini dile getirmişlerdir.

Brook (1999), farklı seviyelerden kontrol ve deney gruplarını karşılaştırmak için 9., 10., 11. ve 12. Sınıflardan toplam 86 katılımcıyla çalışmıştır. Deney grubunda öğrencilerin konuşmaları öğretmen tarafından puanlanmak amacıyla video kaydına alınmıştır. Bu öğrenciler konuşmalarını izleyerek kendilerini de değerlendirmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler konuşmalarını yaptıktan sonra öğretmen tarafından geleneksel yöntemlerle değerlendirilmişlerdir. Her iki gruptaki öğrencilerin notları dönem sonunda karşılaştırılmış ve araştırmacı tarafından video portfolyoları kullanan grupta daha yüksek notların alındığı saptanmıştır. Çalışmada yer alan öğrenciler de bu uygulama hakkında olumlu görüşlerini bildirmişlerdir.

Nae-Dong Yang (2003) çalışmasında İngilizce'nin yabancı dil olarak öğrenildiği sınıflarda portfolyonun öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenen otonomluğunu desteklemek amaçlı kullanımını araştırmıştır. Çalışma Tayvan'da bir devlet üniversitesindeki 45 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmanın konusu öğrencilerin sınıflarında portfolyo kullanımı hakkındaki algıları, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar ve gördükleri yararlar, öğrenmeyi kolaylaştırmada ve otonomluğu artırmada portfolyonun mu yoksa standart testlerin mi daha etkili

olduğudur. Araştırmacı öğrencilerin portfolyo kullanma ve öğrenme stili tercihleri hakkındaki düşünce ve algılarını değerlendirmek amacıyla açık uçlu ve likert tipi sorular kullanmıştır. Sonuçlar öğrencilerin öğrenme ve değerlendirme için portfolyo kullanımına olumlu tepkileri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin %23'ü klasik kalem-kağıt testlerini tercih ederken, öğrencilerin %51'i portfolyoları tercih etmiştir. Araştırmacı, portfolyo uygulamasının İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine karşı farkındalıklarını artırdığı, öğrenme sürecini kolaylaştırdığı ve öğrencinin kendi öğrenmesindeki sorumluluğunu güçlendirdiği sonucuna varmıştır.

Pollari (2000), Finlandiya'da 108 üst ortaokul öğrencisiyle bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın amacı portfolyoların, otonomluğa doğru bir süreç olan öğrencinin yetkinliğini destekleyip desteklemediğini öğrenmektir. Öğrencilerle yapılan bazı anket ve görüşmeler sonucunda, Pollari (2000) 108 öğrenciden yaklaşık 80 öğrencinin yüksek yetkinliğe sahip olduğu sonucuna varmıştır.

Safari ve Koosha (2016), konuşma becerisinin dil becerileri içindeki önemli rolünü göz önünde bulundurarak konuşma portfolyosunun İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen orta ve ileri düzeydeki İranlı öğrencileri değerlendirmede alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak kullanılmasını ve aynı zamanda konuşma portfolyosunun öğrenci tutumları üzerindeki etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Bu doğrultuda İsfahan' da bulunan Kowsar Dil Enstitüsü'ndeki 72 öğrenciden 64 orta ve ileri düzeydeki kız ve erkek öğrenciler OPT (Oxford Placement Test) sınavından aldıkları puanlara göre rasgele seçilmişlerdir. Daha sonra öğrenciler orta ve ileri düzey deney grupları ve orta ve ileri düzey kontrol grupları olmak üzere 4 gruba ayrılmışlardır. Veri toplama aşamasında ön-test, son-test ve anket uygulanmıştır. Verilerin analizinde Anova ve ki kare testleri kullanılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki konuşma portfolyosunu kullanan deney grupları konuşma becerisi bakımından kontrol gruplarından daha iyi performans göstermişlerdir. Buna ek olarak sonuçlar portfolyoların öz değerlendirme, akran değerlendirme ve konuşma becerisinin gelişimi gibi avantajları hakkında da aydınlatıcı olmuştur. Bu çalışma öğretmenlere, yöneticilere ve test geliştiren kişilere konuşma becerisini konuşma portfolyosu aracılığıyla değerlendirmek ve geliştirmek için alternatif yollar sağlamıştır.

Loan ve Tin (2016), konuşma e-portfolyolarının öğrenen otonomluğunu desteklemedeki rolünü araştırmışlardır. İki grupta 30 Vietnamlı lisans öğrencisiyle

15 haftalık dönem boyunca yarı deneysel tasarım uygulanmıştır. Veriler konuşmayı geliştirme sürecindeki üç pedagojik ilkenin işlevselleştirilmesiyle geliştirilen anketlerden elde edilmiştir. Bulgular konuşma e-portfolyolarının öğrenen katılımına ilişkin farklı açıları artırma, öğrencilerin konuşma İngilizcesi kullanımını ve öğrenen yansıması gibi öğrenen otonomluğu gelişimini destekleyebileceği önerisine ciddi destek sağlamıştır. Fakat bulgular ortaya çıkarmıştır ki öğrenme sırasında müdahale öğrencilerin konuşurken performanslarını kontrol etme becerilerini ve öğrencilerin yazılı ve sessizce İngilizce konuşmalarını desteklememektedir.

Banfi (2003), Arjantin'deki ileri seviye dil bilgisine sahip üniversite öğrencileri ve öğretmen eğitimi alanından üniversite öğrencilerinden oluşan yedi grupta portfolyolar hakkında bir çalışma yürütmüştür. Çalışma üç yıldan fazla sürmüştür. Çalışmanın amacı portfolyoya dayalı yaklaşımın dilbilim, akademik ve profesyonel becerileri geliştirip geliştirmede keşfetmektir. Banfi (2003) portfolyoya dayalı yaklaşımın öğrenenler üzerinde birçok avantajının olduğu ve öğrenenlerin portfolyo uygulama sürecinden memnun oldukları sonucuna varmıştır. Banfi (2003) öğrenen otonomluğunu desteklemede ideal bir araç olarak portfolyonun esnekliğinin anahtar öge olduğunu ve dilbilim, akademik ve profesyonel becerilerin gelişim göstergesinde kullanışlı bir araç olduğunu eklemiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, evreni ve örneklemini, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Bu çalışma kapsamında Türk Hava Kurumu Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'ndeki öğrenci ve okutmanların program dahilinde performans değerlendirme aracı olarak kullanılan konuşma portfolyosu hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Araştırma sorularına cevap bulma sürecinde, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleme amaçlandığından, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnenin, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı (Karasar, 2005) betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sorularına daha kapsamlı cevaplar arama (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve araştırma sonuçlarının güçlendirilmesi amacıyla nicel ve nitel veri toplama yolları kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, Ankara ilindeki Türk Hava Kurumu Üniversitesi (THKU) Yabancı Diller Bölümü'nde 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar hazırlık sınıfına kayıtlı 289 öğrenci ve aynı kurumda görev yapmakta olan 10 İngilizce okutmandan oluşmaktadır. Bu araştırmada Türk Hava Kurumu Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfında uygulanan süreç değerlendirme yöntemlerinden portfolyo değerlendirme kapsamında yer alan konuşma portfolyosuna ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması hedeflenmiştir.

İngilizce hazırlık sınıfına kayıt olan öğrenciler eğitim öğretim yılının başında “preliminary” adlı bir sınava girmektedirler ve aldıkları puanlara göre sınıflara yerleştirilmektedirler. Hazırlık programı bünyesinde kur sistemi olmamakla birlikte; preliminary sınavından ‘0-46’ puan arası alan öğrenciler “Alpha” sınıfı, sınav puanı ‘47-70’ puan arası olan öğrenciler “Bravo” sınıfı olarak belirlenmektedir. Preliminary sınavından 70 ve üstü alan öğrenciler ise “proficiency” yeterlilik sınavına girmeye hak kazanmaktadırlar. Proficiency sınavından 60 puanın altında alan öğrenciler “Charlie” sınıfında hazırlık eğitimine başlamakta, 60 puanın üzerinde alan öğrenciler ise hazırlık sınıfını okumadan bölümlerine geçmektedirler. Alpha (başlangıç düzeyi),

Bravo (orta düzey) ve Charlie (ileri düzey) sınıflarındaki haftalık ders saati sırasıyla 30, 25 ve 20 saattir. Çalışmanın yapıldığı üniversitede 2017-2018 güz döneminde 9 Alpha sınıfı, 3 Bravo sınıfı ve 1 Charlie sınıfı olmak üzere toplam 13 sınıf ve 289 öğrenci bulunmaktadır.

Nicel veri toplama aracı olan anket çalışmasının pilot uygulaması 1 Alpha sınıfında yapılmış ve daha sonra geri kalan 12 sınıfta anket uygulaması yapılmıştır. Uygulama sırasında sınıfta bulunmayan öğrenciler dışında toplamda 263 öğrenciyle çalışılmıştır. Pilot uygulama 21 öğrenciyle yapılmıştır. Nicel verilerin toplandığı çalışma grubunda yer alan 242 öğrencinin cinsiyet dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Geçerli	Erkek	161	66,5	66,5	66,5
	Kadın	81	33,5	33,5	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Tablo 2 incelendiğinde; çalışma grubunda 81 kız (%33,5) ve 161 erkek (%66,5) olmak üzere toplam 242 öğrenci bulunduğu görülmektedir. Bu öğrenciler İngilizce seviyelerine göre sınıflara yerleştirilmiş ve 171 öğrenci Alpha seviyesi sınıfında, 60 öğrenci Bravo seviyesi sınıfında ve 11 öğrenci Charlie seviyesi sınıfında öğrenim görmektedir. Yaş aralıklarına bakıldığında 223 öğrencinin 18-20 yaş aralığında, 14 öğrencinin 21-23 yaş aralığında ve 5 öğrencinin ise 23 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kayıtlı oldukları bölümlere göre dağılımları incelendiğinde; Pilotaj bölümüne kayıtlı öğrencilerin %3.3 (n=8) oranına sahip olduğu, Havacılık Yönetimi bölümüne kayıtlı öğrencilerin %21.9 (n=53) oranına sahip olduğu, Lojistik Yönetimi bölümüne kayıtlı öğrencilerin %8.7 (n=21) oranına sahip olduğu görülmektedir. Diğer bölümlerin yüzdelik dağılımları ise şu şekildedir: İşletme (İngilizce) %4.1 (n=10), Uzay Mühendisliği %1.2 (n=3), Uçak Mühendisliği %12.8 (n=31), Bilgisayar Mühendisliği %12.8 (n=31), Elektrik ve Elektronik Mühendisliği %16.1 (n=39), Endüstri Mühendisliği %9.1 (n=22), Makine Mühendisliği %2.1 (n=5) ve Mekatronik Mühendisliği %7.9 (n=19).

Demografik bilgiler kapsamında öğrencilerin mezun oldukları lise türleri de sorulmuş ve %40.5 oranla en yüksek paya sahip olan Anadolu Lisesi en üst sırada yer almıştır. Anadolu Lisesi'nin ardından %28.9 oranla Özel Lise ikinci sırada yer almıştır. Öğrencilerin %13.6 sı 'diğer' seçeneğini işaretleyerek listede bulunmayan bir lise türünden mezun olduğunu belirtmiştir. Listede bulunan diğer mezun olunan lise türleri ve dağılımları ise şu şekildedir: Teknik/ Ticaret Meslek Lisesi %5.4, Anadolu Öğretmen Lisesi (%4.1), Fen Lisesi (%3.7) ve genel lise (%3.3).

Öğrencilere daha önce bir hazırlık programında eğitim görüp görmedikleri sorulmuş ve 222 kişi bu soruya hayır derken, 20 kişi ise evet yanıtını vermiştir. İngilizce hazırlık programına gelmeden önce öğrencilerin portfolyo ile ilgili bilgiye sahip olup olmadıkları sorulduğunda; 228 öğrenci 'hayır' derken 14 öğrenci 'evet' yanıtıyla portfolyo hakkında bilgisi olduğunu savunmuştur. Dönem başında konuşma portfolyosu ile ilgili bilgiye sahip olup olmadıkları sorulduğunda; öğrencilerin 184'ü 'hayır' cevabını vermiş, 58'i ise 'evet' diyerek bu konuda bilgisi olduğunu belirtmiştir.

Tablo 3

Dönem Başında Konuşma Portfolyosu Hakkında Bilgisi Olan Öğrencilerin Dağılımı

Konuşma Portfolyosu Bilgisi		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Geçerli	Evet	58	24,0	24,0	24,0
	Hayır	184	76,0	76,0	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Nitel veri toplama aracı olarak yapılan odak grup görüşmesi için hazırlık programına kayıtlı toplam 289 öğrenci arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme; toplanan verilerin zenginliğini sağlayarak, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların, benzerliklerin ya da farklılıkların var olduğunu ortaya koymayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2013). Odak grup görüşmesi için örneklem seçerken tüm öğrencilerin 1. Dönem not ortalamalarına bakılmış ve 70-75 puan aralığından iki öğrenci, 75-80 puan aralığından iki öğrenci ve 80 puan ve üzeri puanlara sahip iki öğrenci olmak üzere toplam altı öğrenci örneklem olarak seçilmiştir.

Diğer bir nitel veri toplama aracı olarak 10 okutmanla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde her okutmanın demografik bilgileri sorulmuştur.

Buna göre çalışma grubunda yer alan okutmanla ilişkin bilgiler tablo 4 te sunulmuştur.

Tablo 4

Çalışma Grubunda Yer Alan Okutmanların Demografik Bilgileri

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>SD</i>
Mezuniyet			10	1.20	.42
İngilizce Öğretmenliği	8	80			
İngiliz Dili ve Edebiyatı	2	20			
Yüksek Lisans			10	2.90	1.73
İngilizce Öğretmenliği	3	30			
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	2	20			
Yabancı Dil Öğretimi	1	10			
Program Geliştirme Değerlendirme ve Öğretim	1	10			
Yok	3	30			
Tecrübe			10	1.40	.70
1-4 Yıl	7	10			
5-9 Yıl	2	20			
10 Yıl ve Üzeri	1	10			

Çalışma grubunda yer alan okutmanların yaş aralığı 26-31 yaş arasındadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde konuşma portfolyosunu 7 okutman ilk kez uygulamış, 2 okutman ikinci kez uygulamış, 1 okutman ise daha önceki 2 pilot uygulamayla birlikte 3. kez uygulamıştır. Tablo 5 incelendiğinde, okutmanların 8'inin Eğitim Fakültesi mezunu (%), 2'sinin İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu (%) olduğu görülmektedir. 3 okutman 'İngilizce Öğretmenliği' nde, 2 okutman 'Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi' bölümünde, 1 okutman 'Program Geliştirme Değerlendirme ve Öğretim' bölümünde yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. 1 okutman ise 'Yabancı Dil Öğretimi' alanında yüksek lisans derecesine sahiptir. Okutmanların yedisi 1-4 yıl yıl, ikisi 5-10 yıl, 1 tanesi ise 10 yıl ve üstünde öğretmenlik tecrübesine sahiptir.

Veri Toplama Süreci

Çalışma yapılan üniversitede öğrenci başarısını değerlendirmede geleneksel test yöntemi ve alternatif yöntemler bir arada kullanılmaktadır. Yapılan sınavlara bakıldığında öğrencilerin 2017-2018 güz dönemi süresince üç kere 'Progress test' sınavına girdiği görülmüştür. Bu sınav bir ders saati sürmekte ve dinleme, dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuma becerilerini ölçmeye yönelik bir sınavdır. Aynı dönem içerisinde öğrenciler üç kez 'full test' sınavına girmiştir. Bu sınavda ise dinleme, dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuma becerileri ölçülmüştür. Öğrencilerin performanslarını ölçmeye yönelik olarak öğrencilerden dönem süresince portfolyo tutmaları istenmiş,

dönem sonunda öğrenciler konuşma sınavına girmiş ve bir sunum yapmışlardır. Ayrıca öğrenciler dönem boyunca yaptıkları ödevleri ve sınıf içerisindeki İngilizce sözlü performansları üzerinden değerlendirilmişlerdir.

2017-2018 güz dönemi başında performans değerlendirme yöntemi olarak kullanılacak olan portfoyle öğrencilere tanıtılmış ve bir örnek gösterilmiştir. Portfolyonun bir değerlendirme aracı olarak kullanılacağı söylenerek öğrencilerin dikkati çekilmiştir. Ayrıca portfolyonun içeriğinde neler bulunması gerektiği söylenerek her aşamanın nasıl değerlendirileceği öğrencilere ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Portfolyoların değerlendirilmesi aşamasında ise program hazırlama ofisinin hazırlamış olduğu puanlama yönergesinden yararlanılmıştır (Ek.A). Bu değerlendirme kriteri; ortalamanın altı/ ortalama/ iyi olmak üzere üç bölüme ayrılmış ve her bir bölümde öğrenciden yerine getirmesi beklenen kriterler belirtilmiştir. Puanlama yönergesi, belli bir konuda, değişik düzeyde performansa ait karakteristik özellikleri (ölçüt) tanımlayan ve performansa ilişkin karar vermede kullanılan puanlama rehberidir (Gronlund, 1998). Portfolyo değerlendirmeyi kolaylaştırmak için puanlama yönergelerinin (rubric) kullanılması önerilmektedir (Goldsby, 2001).

Öğrencilerin dönem süresince tuttıkları portfolyoların içeriğinde; öğrencilerden yazma ve konuşma ödevlerinin yanında her ünite sonunda girdikleri ünite testleri yer almıştır. Ayrıca öğrencilerden dönem ortası ve dönem sonunda olmak üzere iki kez 'görüş yansıtma soruları' nı cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin portfolyo ile ilgili genel görüşlerini almak amacıyla program ofisi tarafından hazırlanan 14 adet sorudan oluşan bu belgeler de portfolyo içerisindeki yerini almıştır (Ek.B). Öğrenciler dönem boyunca toplam 16 tane konuşma ödevi yapmışlardır. Güz dönemi boyunca öğrencilere verilen konuşma ödevlerinin listesi Ek.C de tablo halinde verilmiştir. Ödevler her ünitenin tamamlanmasının ardından öğrencilere atanmış, verilen yönergeler doğrultusunda öğrencilerden hazırladıkları ödevleri ses veya video kaydına alarak öğretmenine e-mail yoluyla göndermesi beklenmiştir.

Verilen konuşma ödevlerinde ödevin konusu ve süresi belirtilmiştir. Ayrıca öğrencinin hangi dilbilgisi kurallarını ve hangi kelime gruplarını kullanması gerektiği söylenmiştir. Öğrenciler konuşma ödevlerini bireysel olarak (Ek.Ç), eşli olarak (Ek.D) veya grup halinde hazırlamışlardır (Ek.E). Ödevlerin öğretmene teslim edilmesinin ardından değerlendirme öğretmen tarafından puanlama yönergesi

(Ek.A) aracılığıyla yapılarak öğrenciye yazılı dönüt verilmiştir. Verilen yazılı dönütte daha organize ve planlı hareket edebilmek adına dönüt formu kullanılmıştır (Ek.F). Bu formda puanlama için iki ayrı başlık bulunmaktadır. Bu sayede konuşma ödevi; süresi ve kalitesi olmak üzere iki farklı kriter üzerinden değerlendirilmektedir.

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Kullanılan ankete 289 öğrencinin katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Öncelikle uygulanacak olan anketin pilot uygulaması için en kalabalık grup olan Alpha sınıflarından bir sınıf rasgele seçilmiş ve 21 kişiye Ocak ayında anket uygulaması yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama SPSS İstatistik 20 programı ile analiz edilmiş ve Tablo 5 'te de gösterildiği gibi çalışmanın Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ,956 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5

Anketin Pilot Uygulamasının Güvenirlik Katsayısı

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,956	49

Pilot uygulamanın ardından toplam 242 öğrenciye anket uygulaması 1.dönemin tamamlanmasının ardından Mart ayında yapılmıştır.

Nitel veri toplama aracı olarak Yabancı Diller Bölümü'nde görev yapmakta olan yaklaşık 30 okutman arasından araştırmacının kendi yargısını kullanarak seçtiği 10 okutmanla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler uzman görüşlerinin alınmasının ardından Mart ayında gerçekleştirilmiştir. Görüşme, öğretmen (veya mülakatı yapan uzman) ve öğrenci arasında geçer. Görüşme öğrencinin bir kavram, durum veya olay hakkındaki anlayışını derinlemesine inceleme, istenilen konu alanındaki bilgisini açığa çıkarmak amacı ile yapılır. Ayrıca dersin yapısı, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller vb. hakkında öğrencilerden sözel dönüt almak ve bunlara dayalı olarak öğretim uygulamalarını düzenlemek, geliştirmek ve öğrencilere not vermek amacıyla da görüşme tekniği kullanılabilir (Southerland, Smith & Cummins, 2000). Görüşme yönetiminin tercih edilmesinin diğer bir sebebi ise bu yöntemle kişilerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarmada konuşmayı temel almasıdır. Briggs (1986) görüşmeyi sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda yararlanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmaktadır. Okutman görüşmelerinin

tarihi önceden ayarlanmış ve okutmanlara bununla ilgili bilgi verilmiştir. Görüşme günü ve saatinde, okutmanlarla görev yaptıkları kurumda süresi 9 ile 30 dakika arasında değişen görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Okutmanlar yapılacak görüşmenin ses kaydına alınacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce okutmanlara gerekli açıklamalar yapılmış ve bu çalışmaya gönüllü olarak katılmalarının beklendiği söylenmiş ve bu görüşme için etik kurul izninin alındığı bildirilmiştir. Görüşme sorularına geçmeden önce okutmanların demografik bilgileri sorgulanmıştır.

Nitel veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde de kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2013) belirttiği gibi odak grup çalışmasına katılacak insanlar arasında sözü edilen konu, ürün veya hizmete ilişkin ortak bir deneyimin olması esasına dayalı bir seçimle 6 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğrencilerle önceden belirlenen bir tarihte öğrencilerin ders saatinin bitmesinin ardından okul içerisinde görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında hem ses kaydı hem de video kaydı alınacağı öğrencilere söylenmiştir. Görüşmeye katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu öğrencilere hatırlatılmış, görüşmeye başlamadan önce öğrencileri tanımaya yönelik kısa sorular sorulmuş, öğrencilere yapılacak çalışmayla ilgili kısaca bilgi verilmiştir. Görüşme toplamda 90 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında sorulan sorularla öğrenciler yönlendirmelerden uzak tutulmuş, her öğrenciye eşit süre vermeye çalışılarak konuşmaları sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Kullanılan ankete 289 öğrencinin katılması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı anket sayesinde çok sayıda öğrenciye ulaşma imkanı bulmuştur. Anketin diğer bir avantajı ise kısa sürede uygulanabilir olması, düşük maliyetli ve pratik olması ve araştırmacının grup karşılaştırmalarını kolayca yapabilme imkanı sağlamasıdır (Oppenheim, 2001). Anket 5 li Likert tipindedir ve toplam 49 maddeden oluşmaktadır. Anketin geliştirilme aşamasında konuşma portfolyosu ile ilgili alanyazından yararlanılmış ve anket maddeleri elde edilmiştir. Kapsam geçerliğini sağlamak için alanda uzman 3 kişiden ve yabancı dil eğitimi alanında uzman 2 kişiden görüş alınmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra uygun olmayan maddeler çıkarılmış veya daha farklı bir yapıyı yansıtacak olan maddeler eklenmiştir.

Araştırmacı aynı zamanda 4 okutmana anket sorularını sesli okumuş ve soruların bir de okutmanlar tarafından okunarak anlaşılmayan veya anlam karmaşası yaratan bir soru olup olmadığını kontrol etmek istemiştir. Anket nihai hali ile 49 maddeden oluşmaktadır (Ek.G) ve genel itibari ile portfolyo ve portfolyo kapsamındaki konuşma portfolyosu hakkındaki görüşleri, konuşma portfolyosu ödevlerini, konuşma portfolyosu ödevlerine verilen dönütleri ve ödevlerin değerlendirilmesini ve konuşma portfolyosunun öğrenci özerkliğine etkisini konu almaktadır.

Anket toplamda 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgilere yönelik sorular bulunmaktadır. Bu sorular öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu lise türü, üniversitedeki bölümü, daha önce hazırlık eğitimi alıp almadığı, İngilizce hazırlık programına gelmeden önce portfolyo ile ilgili bilgisi olup olmadığı, dönem başında konuşma portfolyosu ile ilgili bilgisi olup olmadığı ve hangi seviyedeki sınıfta öğrenim gördüğünü öğrenmeye yönelik sorulardır. İkinci bölümde ise portfolyo ve konuşma portfolyosu ile ilgili sorular bulunmaktadır. Soruların tamamı kapalı uçlu sorular olup; kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde sınıflandırılmıştır. Anketin ikinci bölümü ise 5 farklı bölüme ayrılmıştır. Bu ayırmadaki amaç aynı kategorideki soruları bir araya getirmektir. Anketin sorular kısmındaki ilk bölüm genel olarak portfolyo ile ilgili 12 adet soruyu içermektedir. Bu bölümde öğrencilerin portfolyoyu sevip sevmedikleri, faydalı bulup bulmadıkları, portfolyo uygulamasının öğrencileri İngilizce çalışma konusunda teşvik edip etmediği gibi sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde genel olarak konuşma portfolyosu ile ilgili 9 adet soru bulunmaktadır. Bu bölümde konuşma portfolyosunun öğrencileri konuşmaya karşı teşvik edip etmediği, konuşma portfolyosunun öğrencilerin kaygı, korku, özgüvenlerine etkisi gibi konular sorgulanmıştır. Üçüncü bölümde konuşma portfolyosu ödevleri ile ilgili 15 adet soru bulunmaktadır. Bu bölümde konuşma portfolyosu ödevlerinin hazırlık süreci, hazırlanan ödevin ses veya video kaydının alınması ve ödevi hazırlarken bireysel ya da grup şeklinde çalışma gibi konular sorgulanmıştır. Anketin dördüncü bölümünde konuşma portfolyosuna verilen yazılı dönütler ve ödevlerin değerlendirilmesi ile ilgili 7 adet soru bulunmaktadır. Bu bölümde öğrencilerin aldığı yazılı dönütlerin öğrenmelerine etkisi ve sonraki çalışmalar için yol gösterici olması, öğretmenlerin değerlendirme aşamasındaki rolünü öğrenmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Anketin beşinci bölümünde ise konuşma portfolyosu ve öğrenci

özerkliği ilişkisi ile ilgili 6 adet soru bulunmaktadır. Bu bölümde konuşma portfolyosunun öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımı, öğrencinin kendi eksik ve hatalarının farkına varması gibi konulara yönelik sorular bulunmaktadır.

Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu tür görüşmelerde görüşmenin bazı kısımları daha önceden yapılandırılmış, bazı kısımları ise bireyin görüşme esnasında verdiği serbest tepkilerden yola çıkarak gelişen sorulardan oluşmaktadır (Erkuş, 2009). Okutmanlarla yapılan bireysel görüşmeler ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi için 7'şer adet soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular alanda uzman 4 kişi tarafından incelenmiştir. Gerekli görülen yerlerde değişiklikler yapılmış ve bazı sorulara sondaj sorular eklenmiştir. Son şekli verilen sorular 5 okutmana sesli olarak okunmuştur. Görüşler doğrultusunda okutman görüşme formu (Ek.Ğ) ve öğrenci görüşme formu (Ek.H) yeniden düzenlenmiştir. Nitel verilerin toplandığı çalışma grubunda bulunan 6 öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bowling'e (2002) göre odak grup görüşmesi küçük bir grupta lider arasında yapılandırılmamış görüşme ve tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmedir. Krueger ise (1994) odak grup görüşmesini, bireylerin düşüncelerini serbestçe söyleyebileceği bir ortamda dikkatlice planlanmış bir tartışma olarak tanımlamaktadır. Krueger (1994) odak grup görüşmenin amacının genelleme yapmak değil, çeşitliliği tanımlama, katılımcılar hakkında açıklama değil, katılımcıların durumu nasıl algıladığını ortaya çıkarmak olduğunu belirtmiştir. Grup görüşmesinin bireysel görüşmeye göre avantajı, grup üyelerinin verdiği cevaplarla grup içerisinde etkileşime neden olmasıdır. Gruptan bir kişinin verdiği yanıtın gruptaki diğer kişiler tarafından duyulması yeni düşüncelerin doğmasına yardımcı olmakta ve grup dinamiğini artırmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplandığından verilerin analizinde de nicel ve nitel veri analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Nicel veriler anket aracılığı ile toplanmış ve anket verilerinin analizinde Statistical Package for the Social Sciences-20 (SPSS-20) programı kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde yer alan demografik bilgiler ve ikinci bölümünde yer alan anket soruları öncelikle pilot uygulama yapılan sınıfta 21 kişiye uygulanmış ve 21 kişinin verileri SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Daha sonra 242 öğrencinin verileri bu programa

yüklenerek verilerin analizi yapılmıştır. Nitel veriler analiz edilirken öncelikle alınan ses kayıtlarının transkripsiyonu yapılmıştır. Transkripsiyon kelimelerin veri metnine dönüştürülmesi işlemidir (Creswell, 2012). Bu veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259). Konuşmalar kodlama tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Agar 'ın (1980) tavsiyesi doğrultusunda transkripsiyon kendi bütünlüğü içerisinde birkaç kez okunmuş, bölümlere ayrılmadan önce görüşmelerin genel akışını anlamak amacıyla detaylara daha ayrıntılı bir şekilde bakılmıştır. Nitel verilerin analizinde verilerin betimlenmesi ve temaların ortaya çıkarılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmacının yorumları ve elde edilen temaların anlamlı bir şekilde gruplanmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için elde edilen veriler Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip bir İngilizce okutmanla birlikte incelenerek uygun kodların belirlenmesi ve temalara ulaşılmasında hemfikir olunması sağlanmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirildiği öğrenci ve okutmanların görüşleri gizlilik esası sebebi ile numaralandırılmış, yapılan alıntılarda bu numaralar parantez içinde gösterilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Özel bir üniversitenin İngilizce hazırlık programında uygulanan portfolyo değerlendirme kapsamında yer alan konuşma portfolyosuna ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?”

Konuşma portfolyosuna ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla özel bir üniversitenin İngilizce hazırlık programına kayıtlı öğrencilere portfolyonun bir dönemlik uygulamasının ardından öğrencilerin portfolyo tutma süreci ve konuşma portfolyosu ile ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla bir anket uygulanmıştır. Öğrencilerden daha derinlemesine bilgi alabilmek ve anket sonuçlarını desteklemek amacıyla 6 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşme kapsamında öğrencilere portfolyo ve portfolyo uygulaması kapsamındaki konuşma portfolyosu ile ilgili görüşlerini almak amacıyla 7 adet soru sorulmuştur (Ek.H). Görüşme kapsamında yer alan sorularla öğrencilerin genel olarak portfolyo tutma hakkındaki olumlu ve olumsuz buldukları yanlar, konuşma portfolyosu tutmanın İngilizce konuşma becerisine etkisi ve İngilizce konuşma hakkındaki düşüncelerine etkisi, konuşma ödevlerini hazırlama süreci, konuşma portfolyosu ödevlerinin sayısı, konuşma portfolyosu ödevine verilen yazılı dönüt ve bu uygulamada sürdürülmesi ya da değiştirilmesi gereken konularla ilgili öğrencilerin önerileri hakkında bilgi sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen temalar; ‘eksik ve hataları görme’, ‘konu tekrarı’, ‘konuşma pratiği imkanı’, ‘ek sorumluluk’, ‘program hızı’, ‘konuşma portfolyosunun İngilizce konuşma becerisine etkisi’, ‘İngilizce konuşmaya karşı tutum’, ‘ödev hazırlık süreci’, ‘dönüt ve dönüt formu’ ve ‘otonom öğrenme’ şeklindedir. Temalara ilişkin ayrıntılı bilgi ve ilgili öğrenci görüşleri anket verilerini desteklemek amacıyla alıntılarla birlikte verilmiştir.

Ankette ilgili maddeler aynı grupta toplanmış ve anket; ‘portfolyo’, ‘konuşma portfolyosu’, ‘konuşma portfolyosu ödevleri’, ‘konuşma portfolyosu dönütleri ve değerlendirme’ ve ‘konuşma portfolyosu ve öğrenci özerkliği’ olmak üzere 5

bölümden oluşmaktadır. Öğrenci verileri analiz edilirken, başlangıç düzeyi (Alpha), orta düzey (Bravo) ve ileri düzey (Charlie) sınıflarındaki öğrencilerin ankete verdikleri cevaplar her bir bölüm için ayrı ayrı analiz edilmiş, yüzde frekans tabloları oluşturulmuştur.

a) Başlangıç düzeyi öğrencilerinin konuşma portfolyosuna ilişkin görüşleri

Başlangıç düzeyi öğrencilerinin anket sorularına verdikleri cevaplar, anketin her bir bölümü için ayrı olarak analiz edilmiştir.

Başlangıç düzeyi öğrencilerinin anketin 1. bölümünde yer alan genel olarak portfolyo ile ilgili belirttikleri görüşlerin analizi tablo 6 de verilmiştir.

Tablo 6

Başlangıç Düzeyi Öğrencilerinin Genel Olarak Portfolyo Hakkındaki Görüşleri

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		n	$\bar{X}$	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1	19	11.1	29	17	60	35.1	39	22.8	24	14	171	3.12	1.18
2	17	9.9	29	17	47	27.5	54	31.6	24	14	171	3.23	1.18
3	33	19.6	28	16.7	44	26.2	34	20.2	29	17.3	168	2.99	1.36
4	14	8.3	23	13.6	43	25.4	57	33.7	32	18.9	169	3.41	1.18
5	23	13.5	24	14	46	26.9	57	33.3	20	11.7	171	3.38	3.14
6	35	20.5	31	18.1	45	26.3	35	20.5	25	14.6	171	2.91	1.34
7	25	14.7	24	14.1	54	31.8	51	30	16	9.4	170	3.05	1.19
8	29	17.2	27	16	50	29.6	36	21.3	27	16	169	3.03	1.31
9	22	12.9	40	23.4	48	28.1	33	19.3	28	16.4	171	3.03	1.27
10	25	14.6	36	21.1	46	26.9	44	25.7	20	11.7	171	3.99	1.24
11	28	16.5	34	20	53	31.2	39	22.9	16	9.4	170	2.89	1.21
12	23	13.5	27	15.8	55	32.2	46	26.9	20	11.7	171	3.08	1.20

Başlangıç düzeyi öğrencilerinin anketin 1. bölümündeki sorulara verdikleri cevapların analizinin bulunduğu Tablo 6 incelendiğinde, çoğu öğrencinin (%31.6) portfolyo tutmayı İngilizce seviyelerini geliştirmeleri açısından faydalı bulduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin %27.5 lik kısmı ise (n= 47) bu konuda kararsız kalmıştır. Portfolyo tutmanın İngilizceyi kalıcı bir şekilde öğrenmeye yardımcı olduğu konusuna öğrencilerin %22.8'i katılıyorum, %14'ü ise kesinlikle katılıyorum cevaplarını vermiştir. Kararsız grubun da yüksek bir yüzdeye sahip olmasıyla

(%35.1) kararsız ve katılan grubun hemen hemen aynı rakamlarda olduğu görülmektedir. Öğrenci görüşleri (n=89) portfolyo tutmanın olumlu yanlarının olumsuz yanlarından daha fazla olduğunu desteklemiş, portfolyo tutmanın sevilip sevilmediği sorgulandığında (madde 3) öğrencilerin %20.2'si bu düşünceye katılmış, %17.3' ü kesinlikle katılıyorum demiştir. Buna rağmen 44 öğrenci (%26.2) kararsız kalmış ve bu konuda tam bir fikir birliği sağlanamamıştır. Portfolyo uygulamasının öğrencilerin derse daha çok önem vermesini sağladığı yargısı (madde 10) anketin ilk bölümündeki en yüksek ortalama sahip soru olmuştur (3.99). Portfolyo tutmayı sevme konusundaki kararsızlık, portfolyo uygulamasının devam etmesini isteme konusunda da (madde 8) devam etmiştir (ort. 3.03). Öğrenciler portfolyo uygulamasının kendilerini İngilizce çalışma konusunda teşvik etmesi konusunda (madde 11) 2.89 ortalama ile bu düşünceye katılmadıklarını belirtmişlerdir. Geleneksel değerlendirme yöntemleriyle portfolyo değerlendirme yöntemi karşılaştırıldığında (madde 12), öğrencilerin %32.2'si portfolyo değerlendirme yönteminin öğrenmeyi değerlendirme bakımından daha etkili olduğu konusunda kararsız kalmıştır. Fakat öğrencilerin %38.6'sı bu konuda olumlu görüş bildirmiştir.

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek kodlanmış ve öğrencilerin genel olarak portfolyo ile ilgili görüşlerinden 'eksikleri görme ve pekiştirme', 'konuları hatırlama', 'düzen' ve 'ek sorumluluk' gibi temalar elde edilmiştir.

Konuları hatırlama ve düzen konusundaki öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö5: faydası var çünkü böyle hepsinin bir dosya içerisinde olması daha düzenli olarak çalışmamızı sağlıyor.

Ö2: derste kitapta işlediğimiz konuları yeniden üstünden geçmiş oluyorum hem konuşma hem writing tasklarında olsun bu benim için pekiştirmeyi sağlıyor unuttuğum yerleri yeniden hatırlıyorum.

Portfolyo tutmanın olumlu yanı olarak, öğrencilerin portfolyo ödevlerini yaparken derste gördükleri konuları, kuralları ve yeni kelimeleri tekrar etme ve kullanma şansı bulmalarının yanında unuttukları yerleri de hatırlama şansına sahip oldukları söylenebilir. Yapılan çalışmaların portfolyo dosyası içerisinde toplanmasının aynı zamanda öğrencileri düzenli çalışmaya yönlendirdiği de görülmüştür.

Başlangıç düzeyi öğrencilerinin 9 sorudan oluşan anketin 2. bölümünde konuşma portfolyosu ile ilgili belirttikleri görüşlerin analizi tablo 7 de verilmiştir.

Tablo 7

Başlangıç Düzeyi Öğrencilerinin Konuşma Portfolyosu Hakkındaki Görüşleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	n	$\bar{X}$	SD
<i>Maddeler</i>													
13	24	14.1	26	15.3	46	27.1	63	37.1	11	6.5	170	3.06	1.62
14	17	9.9	32	18.7	38	22.2	59	34.5	25	14.6	171	3.25	1.21
15	17	9.9	42	24.6	42	24.6	54	31.6	16	9.4	171	3.06	1.16
16	18	10.5	22	12.9	47	27.5	63	36.8	21	12.3	171	3.27	1.16
17	20	11.7	31	18.1	61	35.7	45	26.3	14	8.2	171	3.01	1.12
18	17	10	20	11.8	58	34.1	56	32.9	19	11.2	170	3.24	1.12
19	23	13.5	24	14	59	34.5	43	25.1	22	12.9	171	3.10	1.20
20	17	9.9	25	14.6	46	26.9	64	37.4	19	11.1	171	3.25	1.14
21	20	11.7	21	12.3	60	35.1	51	29.8	19	11.1	171	3.16	1.15

Başlangıç düzeyi öğrencilerinin konuşma portfolyosu ile ilgili görüşlerini yansıttıkları tablo 7 incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Konuşma portfolyosu ödevlerinin hazırlık sürecinin konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin gelişimine etkisi sorgulandığında (madde 13,14,15), öğrenciler konuşma portfolyosunun bu becerilerin gelişiminde faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Konuşma portfolyosu ile ilgili öğrenci görüşleri analiz edilerek kodlandığında, ‘akıcı konuşma’, ‘pratik yapma imkanı’ ve ‘konuşma sınavlarına etkisi’ başlıklarına ulaşılmıştır. Akıcı konuşma ile ilgili öğrenci görüşü şu şekilde belirtilmiştir:

Ö4: ..Benim için de çok olumlu. Çünkü dönemin başında hiç konuşamazken şimdi çok şey kazandırdı bana. En azından o haftanın ünitenin task ını yapmak o hafta içi öğrendiğimiz gramer konularını taskın içinde kullanırken hem kafamda oluşuyor, hem konuşurken daha akıcı oluyor. Yani benim için çok olumlu.

Öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de portfolyo uygulamasının olumlu bir yanı olarak belirlenen ‘öğrencinin kendi gelişimini izleyebilmesi’ ile ilgili madde (madde 16), 3.27 ortalama ile (%36.8 katılıyorum, %12.3 kesinlikle katılıyorum) öğrenciler tarafından desteklenmiştir. Konuşma portfolyosunun öğrencilerin İngilizce konuşabileceklerine dair özgüvenlerine etkisi

ile ilgili maddeyi (madde 18) öğrencilerin %34.1'i 'kararsızım', %32.9'u 'katılıyorum' ve %11.2'si 'kesinlikle katılıyorum' şeklinde cevaplamıştır. Cevap yüzdelerinden öğrencilerin bu maddeye katıldıkları anlamı çıkarılabilir. Ayrıca konuşma portfolyosunun öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı korkularını yenmelerinde ve bu konudaki kaygılarının azalmasında olumlu bir etkiye sahip olduğu tablo 7 den çıkarılabilecek yargılardır. Konuşma portfolyosunun öğrencilerin İngilizce konuşma konusundaki özgüvenlerine etkisi hakkındaki öğrenci görüşü ise şu şekilde belirtilmiştir:

Ö1: Bende şöyle oldu mesela, kusursuz olma kaygım ortadan kalktı. Benim düşüncem eskiden İngilizce konuşmam gerekiyorsa her şey doğru, gramerin doğru pronouns doğru bir şekilde söylemem gerektiğini düşünüyordum. Ama şuan önemli olanın anlatmam gerekenin karşımdakine doğru verebilmem olduğunu fark ettim. Önceden her şeyin mükemmel olması gerektiğini düşündüğümünden tereddütüm vardı. Çünkü yapabilecek halde değildim. Ama şu an kesinlikle öyle bir kaygım yok ve karşımdaki ile anlaşabileceğimin özgüvenine sahibim.

Bu düşünce anketten elde edilen özgüven konusundaki verilerle paralellik göstermektedir. Öğrencilerin konuşma konusundaki tereddütlerinin yerini başarabileceklerine olan özgüvene bıraktığını ortaya koymaktadır.

Başlangıç düzeyi öğrencilerinin 15 sorudan oluşan anketin 3. bölümünde konuşma portfolyosu ödevleri ile ilgili belirttikleri görüşlerin analizi tablo 8 de verilmiştir.

Tablo 8

Başlangıç Düzeyi Öğrencilerinin Konuşma Portfolyosu Ödevleri İle İlgili Görüşleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	n	$\bar{X}$	SD
<i>Maddeler</i>													
22	19	11.1	19	11.1	48	28.1	64	37.4	21	12.3	171	3.29	1.16
23	18	10.5	19	11.1	40	23.4	54	31.6	40	23.4	171	3.46	1.26
24	17	9.9	42	24.6	49	28.7	35	20.5	28	16.4	171	3.09	1.23
25	22	12.9	31	18.1	36	21.1	48	28.1	34	19.9	171	3.24	1.31
26	19	11.1	48	28.1	59	34.5	31	18.1	14	8.2	171	2.84	1.10
27	40	23.4	30	17.5	62	36.3	27	15.8	12	7	171	2.66	1.20
28	14	8.2	13	7.6	37	21.8	56	32.9	50	29.4	170	3.68	1.21
29	17	10.1	18	10.7	49	29	49	29	36	21.3	169	3.41	1.22
30	38	22.2	30	17.5	53	31	35	20.5	15	8.8	171	2.76	1.25

31	19	11.1	19	11.1	50	29.2	43	25.1	40	23.4	171	3.39	1.27
32	30	17.5	29	17	46	26.9	48	28.1	18	10.5	171	2.97	1.26
33	15	8.8	17	9.9	46	26.9	52	30.4	41	24	171	3.51	1.21
34	15	8.8	15	8.8	57	33.3	66	38.6	18	10.5	171	3.33	1.07
35	24	14.2	30	17.8	57	33.7	44	26	14	8.3	169	2.96	1.16
36	28	16.4	22	12.9	55	32.2	42	24.6	24	14	171	3.07	1.26

Başlangıç düzeyi öğrencilerinin konuşma portfolyosu ödevleri hakkındaki görüşlerine yer verilen Tablo 8 incelendiğinde, genel olarak konuşma portfolyosu ödevlerinin öğrenci öğrenmesine katkısının olduğu gözlenmiştir. Birinci maddede ödevlerin hazırlığı sırasında derste öğrenilen konuları tekrar etme ve pekiştirme fırsatı olduğu görüşüne 3.29 ortalama ile öğrenciler olumlu yönde katılmışlardır. Aynı görüşü savunan 34. maddede de 3.33 ortalama ile öğrencilerin olumlu görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin yüksek bir çoğunluğu (%31.6 katılıyorum, %23.4 kesinlikle katılıyorum) konuşma ödevlerini hazırlamanın zaman alıcı olduğunu belirtmiş, fakat bu sebeple diğer çalışmalarının olumsuz yönde etkilendiği fikrine (madde 24) öğrencilerin %36.9'u katılmıştır (ort. 3.09). Konuşma portfolyosu ödevini hazırlamak stresli ve endişeli olmama sebep oluyor maddesine (madde 25) 22 öğrenci 'kesinlikle katılmıyorum', 31 öğrenci 'katılmıyorum', 36 öğrenci 'kararsızım', 48 öğrenci 'katılıyorum', 34 öğrenci ise 'kesinlikle katılıyorum' cevabını vermiştir. Konuşma portfolyosu ödevini hazırlamak öğrencilerin gergin hissetmesine sebep olurken, 32. madde için (Konuşma portfolyosu için hazırladığım ödevler sırasında hata yapmaktan korkuyorum) verilen cevaplara bakıldığında, 2.97 ortalama ile öğrencilerin bu fikre katılmadıkları anlaşılmaktadır. Konuşma portfolyosu ödevlerim için ses kaydı yapmayı tercih ederim maddesinin (madde 28) ortalaması 3.68 iken, konuşma portfolyosu ödevlerim için video kaydı yapmayı tercih ederim maddesinin (madde 27) ortalamasının 2.66 olduğu görülmektedir.

Konuşma portfolyosu ödevleri ile ilgili öğrenci görüşleri 'ödev hazırlık sürecinin diğer çalışmalara etkisi' teması başlığı altında incelenmiştir. Bu konudaki öğrenci görüşü şu şekildedir:

Ö1: bu dönem yaptığım bütün taskları tek seferde çektim. Hani videoyu kes, bir daha yapalım durumu olmadı. 1. dönem ben bu soruya şiddetle 'evet' demişimdir zaman alıyor diye. Taskı yazmamız süre alıyor, çekeceğimiz yeri bulmamız süre alıyor, çekeceğimiz yerde size çaktırmadan onları nasıl okuyacağımızı düşünmek bir yarım saat oluyor. Şu an nasıl oluyor olay; konuya bakıyoruz, taska bakıyoruz yapılması gerekenlere 5-6 dakika diyalog haritası çiziyoruz. Bu konudan buraya geçeriz, buradan buraya geçeriz bu şekilde

bitiririz.. bir giriş cümlemizi hazırlıyoruz, bu şekilde devam ediyoruz ve çok daha kolay oluyor, gözümüzde büyümüyor. Nasıl diyeyim öğlen arası çekiyoruz bazen. Geçen teneffüste çeken vardı.

Ödev hazırlık süreci ile ilgili öğrenci görüşlerinin dönem sırasında değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Başlangıç düzeyi öğrencilerinin 7 sorudan oluşan anketin 4. bölümünde konuşma portfolyosu dönütleri ve değerlendirme ile ilgili belirttikleri görüşlerin analizi tablo 9 da gösterilmiştir.

Tablo 9

Başlangıç Düzeyi Öğrencilerinin Verilen Dönütler ve Ödevlerin Değerlendirilmesi ile İlgili Görüşleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	n	$\bar{X}$	SD
<i>Maddeler</i>													
37	16	9.5	13	7.7	43	25.4	66	39.1	31	18.3	169	3.49	1.16
38	14	8.3	11	6.5	44	26	60	35.5	40	23.7	169	3.60	1.16
39	19	11.1	17	9.9	47	27.5	49	28.7	39	22.8	171	3.42	1.25
40	18	10.5	18	10.5	46	26.9	58	33.9	31	18.1	171	3.39	1.20
41	32	18.7	48	28.1	50	29.2	27	15.8	14	8.2	171	2.67	1.19
42	12	7	6	3.5	40	23.4	55	32.2	58	33.9	171	3.82	1.15
43	15	8.8	16	9.4	57	33.5	50	29.4	32	18.8	170	3.40	1.16

Başlangıç düzeyi öğrencilerinin dönütler ve değerlendirme ile ilgili görüşlerine yer verilen tablo 9 incelendiğinde, 42. maddenin 3.82 ortalama ile en yüksek ikinci ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin çoğu konuşma portfolyosu ödevlerinin değerlendirilirken öğretmenlerinin adil davrandığı görüşüne katılmaktadırlar (n=55 katılıyorum, n=58 kesinlikle katılıyorum). “Konuşma portfolyosu için hazırladığım ödevlere verilen yazılı dönütler yeterlidir” maddesine (madde 38), 169 Alpha öğrencisinden 60 öğrenci ‘katılıyorum’, 40 öğrenci ise ‘kesinlikle katılıyorum’ cevabını vermiştir. “Konuşma portfolyosu ödevlerim için aldığım yazılı dönütler sayesinde eksikliklerimin / hatalarımın farkına vardım” maddesine (madde 37) öğrencilerin %17.2’si katılmazken %25.4 ‘ü kararsız görüş

bildirmiş, %57.4'ü ise bu görüşe katılmıştır. Öğrenciler konuşma portfolyosu ödevleri için verilen yazılı dönütlerin öğrencilerin eksik ve hatalarının farkına varmalarında yardımcı olduğunu söyleyerek aynı hataları tekrarlamadıklarını belirtmiş, ayrıca dönütlerin yeni öğrenmelere de yardımcı olduğunu söylemişlerdir.

Öğrenci görüşmeleri analiz edildiğinde 'dönüt ve dönüt formu' teması elde edilmiştir. Öğrencilerin yazılı dönütler ile ilgili görüşleri ve bununla ilgili örnek bir ifade şöyledir:

Ö4: ..özellikle telaffuz..hocalarımızın bize gerçekten güzel dönüt verdiğini düşünüyorum. Bu dönem de aynı şekilde feedback kağıdına telaffuz edemediğim kelimeleri hocam çok güzel yazıyor. Bunları hatta sınıfta açıp dinlettiriyor da.. ya da teker teker yanıma gelip feedback lerimizdeki telaffuz hatalarını kendi söyleyerek böyle söylemen gerekiyor diyor ve bu benim için çok yararlı oluyor ve diğer task ta bunu yapmıyorum. Çünkü kulağım aşına oluyor. Yeri geliyor telefonda bakıyorum, dinliyorum ve bu sayede öğrenmiş oluyorum. Benim için çok olumlu gidiyor.

Ö5: her bir feedback bir sonraki task için daha da bir hazırlık gibi oluyor. Ne yapamadığımı görebiliyorum."

Buna göre sonuç olarak yazılı dönütlerin öğrenciler için faydalı olduğu söylenebilir. Dönütler sayesinde yeni öğrenmelerin de gerçekleştiği görülmektedir. Konuşma becerisinin gelişiminde dönütlerin etkili olmasında öğretmen faktörünün de etkisi olduğu görülmektedir.

Başlangıç düzeyi öğrencilerinin 6 sorudan oluşan anketin 5. bölümünde konuşma portfolyosu ve öğrenci özerkliği ile ilgili belirttikleri görüşlerin analizi tablo 10 da verilmiştir.

Tablo 10

Başlangıç Düzeyi Öğrencilerinin Konuşma Portfolyosu ve Öğrenci Özerkliği İlişkisi Hakkındaki Düşünceleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	n	$\bar{X}$	SD
<i>Maddeler</i>													
44	17	9.9	21	12.3	60	35.1	60	35.1	13	7.6	171	3.18	1.07
45	15	8.8	15	8.8	43	25.1	81	47.4	17	9.9	171	3.41	1.07
46	17	9.9	13	7.6	43	25.1	73	42.7	25	14.6	171	3.44	1.14

47	9	5.3	20	11.7	48	28.1	64	37.4	30	17.5	171	3.50	1.08
48	15	8.8	14	8.2	44	25.7	74	43.3	24	14	171	3.46	1.11
49	24	14	18	10.5	39	22.8	60	35.1	30	17.5	171	3.31	1.28

Başlangıç düzeyi öğrencilerinin konuşma portfolyosu ve öğrenci özerkliği ilişkisine ait görüşlerine yer verilen tablo 10 incelendiğinde, 44., 45., 48. ve 49. Maddelerden elde edilen sonuçlara göre konuşma portfolyosunun genel olarak öğrenci özerkliğini desteklediği söylenebilir. Öğrenciler, 44. maddede konuşma portfolyosu için hazırladıkları ödevler ile öğrenme sürecine etkin olarak katıldıkları görüşünü desteklemişlerdir (ort 3.18). Öğrencilerin kendi zayıf yönlerini görme şanslarının olduğu (ort. 3.41) ve konuşma becerisi alanında eksikliklerini görerek kendilerini değerlendirebilmeleri (ort. 3.46) tablo 10 dan çıkarılabilecek sonuçlardır. Buna rağmen öğrenciler konuşma portfolyosunda yer alacak çalışmaların öğretmenler tarafından seçilmesinin doğru olduğunu düşünmüşlerdir (madde 46). Bu maddeye 171 öğrenci arasından 73 öğrenci 'katılıyorum', 25 öğrenci 'kesinlikle katılıyorum' cevaplarını vermişlerdir. Ödev hazırlık sürecinde öğretmenin yönlendirmesine ihtiyaç duyulması ile ilgili maddeye (madde 47) 3.50 ortalama ile yüksek oranda katılım gözlenmektedir. Öğrenciler kendi eksik veya hatalarının farkına varma şansı bularak kendi kendilerini de değerlendirebilmişlerdir. Öğrenciler grup çalışmalarında grup üyelerini kendileri seçmek isterken, portfolyoda yer alacak çalışmaların seçimini ise öğretmenlerinin yapmasını uygun bulmuşlardır.

Öğrenci özerkliği ile ilgili öğrenci görüşleri analiz edilerek 'otonom öğrenme' teması elde edilmiştir. Bu konuda öğrencilerin farklı görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bir kısmı yaptıkları ödevlere dönüt alma konusunda öğretmen tarafından yönlendirilmenin daha yararlı olduğunu düşünürken, kendi öğrenmesinden yine kendisinin sorumlu olduğunu belirten öğrenciler hatalarının kendisinin fark etmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Bu konudaki öğrenci görüşü ise şöyledir:

Ö3: Yani biri beni oturtup senin bu hatan var gel bunu çözelim dediği zaman olmuyor. Ben onu kendim fark edeceğim, kendim göreceğim diyeceğim ki a benim burada bir eksiğim var. Çünkü eğer sürekli biri bana bunu yaparsa ben sürekli karşıdan beklerim. Kendim hiçbir şey yapmam ki ders çalışmam, ödev yapmam.. Sonuçta beni çağıran biri olacak bırakırım yani.

b) Orta düzey öğrencilerin konuşma portfolyosuna ilişkin görüşleri

Orta düzey öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar, anketin her bir bölümü için ayrı olarak analiz edilmiştir.

Orta düzey öğrencilerin anketin ilk 12 sorusunu kapsayan 1. bölümde genel olarak portfolyo ile ilgili belirttikleri görüşlerin analizi tablo 11 de verilmiştir.

Tablo 11

Orta Düzey Öğrencilerin Genel Olarak Portfolyo Hakkındaki Düşünceleri

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		n	$\bar{x}$	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1	10	16.7	4	6.7	22	36.7	14	23.3	10	16.7	60	3.1	1.2
2	8	13.3	6	10	19	31.7	18	30	9	15	60	3.2	1.2
3	9	15.3	17	28.8	14	23.7	12	20.3	7	11.7	59	2.8	1.2
4	8	13.3	7	11.7	14	23.3	20	33.3	11	18.3	60	3.3	1.2
5	3	5.1	10	16.9	20	33.9	9	15.3	17	28.3	59	3.4	1.2
6	13	21.7	20	33.3	10	16.7	12	20	5	8.3	60	2.6	1.2
7	6	10	13	21.7	13	21.7	21	35	7	11.7	60	3.1	1.2
8	12	20.3	7	11.9	18	30.5	9	15.3	13	22	59	3.0	1.4
9	11	18.3	17	28.3	14	23.3	13	21.7	5	8.3	60	2.7	1.2
10	7	11.7	13	21.7	11	18.3	19	31.7	10	16.7	60	3.2	1.2
11	9	15	12	20	19	31.7	9	15	11	18.3	60	3.0	1.3
12	5	8.3	16	26.7	12	20	15	25	12	20	60	3.2	1.2

Orta düzey öğrencilerin genel olarak portfolyo ile ilgili düşüncelerinin analiz edildiği tablo 11 incelendiğinde, en yüksek ortalamanın 3.46 ortalama ile 5. maddeye ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (n=26) portfolyo hakkındaki şimdiki görüşlerinin dönem başındaki görüşlerinden daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Bu görüşü destekleyecek diğer bir madde olan 4. maddede 60 orta düzey öğrenciden sadece 15 i portfolyo tutmanın olumlu yanlarının olumsuz yanlarından fazla olduğu yargısı hakkında olumsuz görüş belirtirken, 31 öğrenci

olumlu yanlarının fazla olduğunu belirtmiştir. Portfolyo tutmayı destekleyici yönde görüşe sahip 1. ve 2. maddelere bakıldığında; 1. maddedeki portfolyo tutmanın İngilizceyi kalıcı bir şekilde öğrenmeye yardım ettiği görüşüne öğrencilerin %23.3 ü katılıyorum, %16.7 si kesinlikle katılıyorum demiştir. 2. maddede ise portfolyo tutmanın İngilizceyi geliştirme açısından faydalı bulunduğu gözlenmiştir. Bu konuda 27 öğrenci olumlu görüş belirtirken, 14 öğrenci olumsuz görüş bildirmiş ve 19 öğrenci ise bu konuda kararsız kalmıştır. Portfolyo ile ilgili bu olumlu görüşlerin yanında, 'portfolyo tutmayı seviyorum' görüşünün yer aldığı maddeye (madde 3) öğrencilerin %44.1 i olumsuz yaklaşırken %23.7 si kararsız kalmış, %32.2 si ise portfolyo tutmayı sevdiğini belirtmiştir. 12. maddede yer alan portfolyo değerlendirme yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili bir değerlendirme yöntemi olduğu görüşüne ise öğrencilerin %35 i katılmamış, %12 si kararsız görüş bildirmiş, %45 i ise katılmıştır.

Öğrenci görüşme sonuçları da genel olarak anket sonuçlarını desteklemekte ve öğrencilerin portfolyo uygulaması hakkında olumlu tutuma sahip olduklarını ve bu uygulamayı faydalı bulduklarını göstermektedir. Bunun yanında görüşme sırasında öğrenciler portfolyo ile ilgili olumsuz görüşlerini de bildirmişlerdir ve analizlerden 'ek sorumluluk' teması elde edilmiştir. Bununla ilgili öğrenci görüşü şu şekildedir:

Ö3: ..Oradaki her şeyin tam olmak zorunda olması, bunun bir zorunluluk haline getirilmesi bizi itiyor, hoşlanmadığımız noktalar orası oluyor. Zorunluluk değil ama hani bir tane bile kaybolursa bir şey olmaz ya da buna bir sınır gelse, daha etkisi azalsa sadece portfolyoda belli başlı şeylerin olmasından puan alırsa daha güzel olur bence. Hepsinden puan almak zor bir şey.

Görüşmelerden elde edilen 'düzen' teması öğrencilerin tüm çalışmalarının tek bir dosya içerisinde olmasının öğrencileri düzenli çalışmaya yöneltmesi ve bunun öğrenciler tarafından olumlu bir özellik olarak algılanmasına rağmen yukarıdaki yorumda öğrenci tüm çalışmaları kaybetmeden değerlendirme gününe kadar bir arada tutmanın zorlayıcı bir sorumluluk olduğunu dile getirmiştir.

Orta düzey öğrencilerin 9 sorudan oluşan anketin 2. bölümünde konuşma portfolyosu ile ilgili belirttikleri görüşlerin analizi tablo 12 de verilmiştir.

Tablo 12

Orta Düzey Öğrencilerin Konuşma Portfolyosu Hakkındaki Görüşleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	n	$\bar{X}$	SD
<i>Maddeler</i>													
13	7	11.7	13	21.7	11	18.3	20	33.3	9	15	60	3.18	1.27
14	8	13.3	10	16.7	12	20	17	28.3	13	21.7	60	3.28	1.34
15	7	11.9	15	25.4	16	27.1	14	23.7	7	11.9	59	2.98	1.21
16	5	8.3	16	26.7	10	16.7	19	31.7	10	16.7	60	3.22	1.25
17	6	10	24	40	12	20	10	16.7	8	13.3	60	2.83	1.22
18	7	11.7	11	18.3	19	31.7	14	23.3	9	15	60	3.12	1.22
19	8	13.3	16	26.7	13	21.7	17	28.3	6	10	60	2.95	1.23
20	7	11.7	12	20	12	20	17	28.3	12	20	60	3.25	1.31
21	7	11.7	13	21.7	11	18.3	18	30	11	18.3	60	3.22	1.30

Orta düzey öğrencilerin konuşma portfolyosu ile ilgili görüşlerinin analiz edildiği tablo 12 incelendiğinde, konuşma portfolyosunun dil becerilerine etkisinin sorgulandığı 13., 14. ve 15. maddelerde öğrenciler konuşma becerilerinin gelişiminde konuşma portfolyosunun olumlu etkisinin olduğunu (madde 13) belirtmişlerdir (ort. 3.18). 15. maddede yer alan 'konuşma portfolyosunun dinleme becerilerini geliştirdiği' görüşüne öğrenciler hemen hemen eşit şekilde katılmışlardır (%37.3 katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum, %27.1 kararsızım, %35.6 katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum). 14. maddede yer alan 'konuşma portfolyosu tutmanın İngilizce yazma becerilerini geliştirdiği' görüşüne öğrencilerin %13.3 ü kesinlikle katılmıyorum, %16.7 si katılmıyorum, %20 si kararsızım, %28.3 katılıyorum, %21.7 si kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Bu verilerden öğrencilerin konuşma portfolyosu tutarak en çok yazma becerilerini geliştirdikleri söylenebilir. Konuşma portfolyosu ile birlikte öğrencilerin İngilizce konuşabileceklerine dair özgüvenlerinin arttığı görülmektedir. 18 öğrenci bu düşünceye katılmazken 19 öğrenci kararsız kalmış, 23 öğrenci ise konuşma portfolyosunun özgüven gelişimlerine olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Konuşma portfolyosunun öğrenci gelişimine diğer bir katkısı ise öğrencilerin İngilizce konuşma konusundaki kaygılarının azalmasını sağlaması olmuştur. 20 öğrenci bu fikre katılmazken, 29 öğrenci kaygılarının azaldığı yönünde cevap

vermiş, 11 öğrenci ise bu konuda kararsız kalmıştır. Öğrenciler konuşma portfolyosu ile düzenli konuşma pratiği yapma imkanı bulduklarını söylerken (n=29), konuşma portfolyosunun derslerde daha çok İngilizce konuşma konusunda teşvik edici olmadığını da belirtmişlerdir (%10 kesinlikle katılmıyorum, %40 katılmıyorum).

Bu konudaki öğrenci görüşleri de anketten elde edilen verilerle aynı doğrultudadır. Buna göre öğrenciler konuşma portfolyosu sayesinde düzenli konuşma pratiği yapma imkânı bulduklarını ve ödevlerini doğaçlama konuşarak yapmaya başladıklarını, bu yolla da İngilizce konuşma becerilerini geliştirdiklerini söylemişlerdir. Ayrıca konuşma becerilerinin gelişiminde öğrenciler sınıf içerisinde ve dışarısında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların da etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşü aşağıda verilmiştir:

Ö4: ...Ben başta böyle düşünmüyordum. Çünkü task hazırlıyordum. Task dan yazayım falan ama son zamanlarda çektiğim tasklarda doğaçlama yapıyorum yani bir şey yazmıyorum, hazırlamıyorum, direk konuşuyorum. Bu şekilde yapınca hem kendime özgüvenim artıyor...

Konuşma pratiği arttıkça öğrencilerin hem konuşma becerilerinin geliştiği hem de İngilizce konuşabileceklerine dair özgüvenlerinde artış olduğu görülmektedir.

Orta düzey öğrencilerin 15 sorudan oluşan anketin 3. bölümünde konuşma portfolyosu ödevleri ile ilgili belirttikleri görüşlerin analizi tablo 13 te verilmiştir.

Tablo 13

Orta Düzey Öğrencilerin Konuşma Portfolyosu Ödevleri ile İlgili Görüşleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	n	$\bar{X}$	SD
<i>Maddeler</i>													
22	7	11.7	6	10	15	25	24	40	8	13.3	60	3.33	1.19
23	10	16.7	7	11.7	14	23.3	13	21.7	16	26.7	60	3.30	1.42
24	6	10	16	26.7	19	31.7	11	18.3	8	13.3	60	2.98	1.19
25	8	13.3	11	18.3	10	16.7	21	35	10	16.7	60	3.23	1.31
26	9	15	24	40	11	18.3	11	18.3	5	8.3	60	2.65	1.19
27	18	30	13	21.7	13	21.7	11	18.3	5	8.3	60	2.53	1.32
28	8	13.6	8	13.6	12	20.3	13	22	18	30.5	59	3.42	1.40
29	9	15	8	13.3	11	18.3	16	26.7	16	26.7	60	3.37	1.40

30	14	23.3	13	21.7	17	28.3	13	21.7	3	5	60	2.63	1.21
31	17	28.3	5	8.3	15	25	11	18.3	12	20	60	2.93	1.49
32	14	23.3	16	26.7	9	15	11	18.3	10	16.7	60	2.78	1.43
33	6	10	17	28.3	12	20	10	16.7	15	25	60	3.18	1.36
34	7	11.7	9	15	10	16.7	25	41.7	9	15	60	3.33	1.24
35	8	13.3	10	16.7	17	28.3	14	23.3	11	18.3	60	3.17	1.29
36	7	11.7	8	13.3	19	31.7	15	25	11	18.3	60	3.25	1.24

Orta düzey öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevleri ile ilgili görüşlerinin analiz edildiği tablo 13 incelendiğinde, ödevler ile ilgili genel düşüncelerin şu şekilde olduğu görülmektedir: Öğrencilerin %26.6 sı verilen ödevlerin zor olduğunu düşünürken, %55 i bu fikre katılmamaktadır. Ödevlerin kolay olduğunun düşünülmesine rağmen yine öğrencilerin çoğu (%48.4) ödevleri hazırlamanın zaman alıcı olduğunu savunmuştur (madde 23). Diğer yandan ödevleri hazırlamanın uzun zaman almasının diğer çalışmaları olumsuz yönde etkilediği düşüncesine öğrencilerin %36.7 si katılmamış, %31.7 si kararsız kalmış ve %31.6 sı ise katılmıştır. Konuşma portfolyosu ödevini hazırlamanın öğrencilerin çoğunun (%51.7) stresli ve endişeli hissetmesine sebep olduğu görülmektedir. Ödevlerin hazırlık aşamasında öğrenciler video kaydı yerine ses kaydı yapmayı tercih etmişlerdir. Bununla ilgili maddede (madde 28) 3.42 ortalama ile öğrencilerin %52.5 i ses kaydını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. 29. maddede yine öğrencilerin çoğu (%53.4) konuşma portfolyosu ödevi için hazırladığı konuşmayı ses kaydına aldığında daha iyi konuştuğuna inandığını belirtmiştir. Ödevin hazırlık sürecinde öğrencilerin bireysel, ikili veya grup olarak çalışma konusundaki düşünceleri incelendiğinde(sırasıyla madde 31, 35, 36) öğrencilerin daha çok ikili çalışmayı tercih ettikleri görülmüştür (%43.3). Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevleri sayesinde derste öğrendiklerini tekrar etme ve pekiştirme şansı buldukları anlaşılmaktadır.

Öğrenci görüşleri analiz edildiğinde ‘ödev hazırlık sürecinin diğer çalışmalara etkisi’ teması elde edilmiş bu tema altında toplanan görüşlerden ve anketin 24. maddesinde yer alan ‘konuşma portfolyosu ödevlerini hazırlamanın çok zaman alması sebebiyle diğer çalışmaların olumsuz etkilenmesi’ yargısından benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu konuda öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö4: Ben de ilk başlarda katılıyordum. Çünkü ben de bir kağıda yazıyordum ve bu benim çok zamanımı alıyordu. Eve geç gidiyordum ve diğer ödevlerim aksıyordu, ders

çalışmam aksıyordu. Bu yüzden doğaçlama yapmaya başladım ve doğaçlama yaptıkça da diğer ödevlerimi daha çabuk yapmaya.. Yani en azından videoyu hemen çekmeye başladım. Tek seferde videoyu çekiyoruz. Ama eskiden okurduk, hoca bunu anlayacak ya da...ve bu bizi iyiye sürüklemiyordu. Ama şimdi doğaçlama yapınca daha güzel olmaya başladı.

Yukarıda verilen öğrenci görüşünden anlaşılacağı üzere öğrencilerin ödevin uygulama aşamalarını yanlış yorumlamasından kaynaklı sorunlar, öğrenciler ödevler için uzun bir ön hazırlık yapmayı bıraktıklarında çözülmüştür. Ödevi hazırlama ve uygulama şeklindeki değişikliğin hazırlık sürecini kısalttığı anlaşılmaktadır.

Orta düzey öğrencilerin 7 sorudan oluşan anketin 4. bölümünde konuşma portfolyosu dönütleri ve değerlendirme ile ilgili belirttikleri görüşlerin analizi tablo 14 de verilmiştir.

Tablo 14

Orta Düzey Öğrencilerin Dönütler ve Ödevlerin Değerlendirilmesi ile İlgili Görüşleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	n	$\bar{X}$	SD
<i>Maddeler</i>													
37	5	8.3	6	10	9	15	30	50	10	16.7	60	3.57	1.14
38	3	5	7	11.7	13	21.7	20	33.3	17	28.3	60	3.68	1.16
39	5	8.5	9	15.3	8	13.6	27	45.8	10	16.9	59	3.47	1.19
40	2	3.3	11	18.3	12	20	25	41.7	10	16.7	60	3.50	1.08
41	21	35	14	23.3	12	20	8	13.3	5	8.3	60	2.37	1.31
42	5	8.3	4	6.7	5	8.3	12	20	34	56.7	60	4.10	1.30
43	7	11.7	10	16.7	15	25	15	25	13	21.7	60	3.28	1.30

Orta düzey öğrencilerin dönütler ve ödevlerin değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerinin analiz edildiği tablo 14 incelendiğinde, 42. maddenin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (4.10). Bu maddede öğrencilerin çoğunluğu (%76.7) konuşma portfolyosu ödevlerinin değerlendirilmesinde öğretmenin adil davrandığını düşünmektedir. 38. madde için öğrenci cevapları analiz edildiğinde, öğrencilerin konuşma portfolyosu için hazırlanan ödevlere verilen yazılı dönütleri

yeterli buldukları görülmektedir (ort. 3.68). Yazılı dönütler ile öğrencilerin hatalarının ve eksikliklerinin farkına vardığı ve yine dönütler sayesinde bu hataların sonraki çalışmalarda düzeltildiği (madde 37 ve 40) görülmektedir. Dönütlerin sadece hata veya eksikleri ortaya çıkarmada değil, yeni öğrenmelerin gerçekleşmesinde de etkili olduğu söylenebilir. 39. maddede 'Konuşma portfolyosu ödevlerim için aldığım dönütler sayesinde İngilizce kelimelerin doğru telaffuzunu öğrenme şansım oldu' ifadesine 5 öğrenci 'kesinlikle katılmıyorum', 9 öğrenci 'katılmıyorum' derken, 8 öğrenci kararsız kalmış, 27 öğrenci 'katılıyorum', 10 öğrenci ise 'kesinlikle katılıyorum' şeklinde görüşlerini yansıtmıştır.

Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri 'dönüt ve dönüt formu' teması altında birleştirilmiştir. Elde edilen verilerin anket verileriyle uyumlu olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler görüşmelerde de dönütlerin kendileri için faydalı olduğunu, hata ve eksikliklerinin farkına vardıklarını ve bu sayede hatalarını düzelterek özellikle kelime telaffuzlarının doğrusunu öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili örnek öğrenci görüşü şu şekildedir:

Ö3: ben 1. dönem aldığım feedback lerden yeni kelimeler öğrendim. Bazı kelimeleri yanlış kullanmıştım, onun yerine yeni kelimeler öğrendim ve anlamını, kelime defteri tutuyorum normalde, ona yazmadığım halde unutmuyorum. Unutmam da bir daha o kelimeyi.

Olumlu görüşlerin yanında öğrenciler, dönütlerin yazılı verilmesinin yetersiz kalması ve sözlü dönüte olan ihtiyaç, dönüt formunun yetersizliği ve ödev değerlendirme kriterlerinin yetersizliği gibi konuları dönütlerle ilgili olumsuz görüşler olarak sunmuşlardır. Bununla ilgili öğrenci görüşü aşağıda verilmiştir:

Ö5: Hatalarımı görüp şöyle düzeltme şansım olabilir.. Eğer feedback kağıdını alıp hocamın yanına gidip hani burada olanları tek tek mesela ona açıklatırsam eğer.. Çünkü yazan İngilizce şeyi bile bazen ben bile anlayamıyorum, biraz karışık oluyor. Eğer bunu alıp götürüp hocama mesela nerelerde hata yapmışım diye tek tek sorarsam eğer o zaman bütün hatalarımı görebiliyorum. Ama eğer bunu alıp hani böyle bir okuyayım.. yarım yamalak kalıyor. Sonra da zaten büyük ihtimal portfolyonun içine konulduğu zaman bir daha da bakamıyoruz.

Öğrencilerin dönütler konusundaki olumsuz görüşlerine ek olarak yukarıda verilen alıntıda da belirtildiği gibi dönüt formunda yazılanları anlayamaması yazılı dönüte ek olarak sözlü dönüt ihtiyacını doğurmaktadır.

Orta düzey öğrencilerin 6 sorudan oluşan anketin 5. bölümünde konuşma portfolyosu ve öğrenci özerkliği ile ilgili belirttikleri görüşlerin analizi tablo 15 te verilmiştir.

Tablo 15

Orta Düzey Öğrencilerin Konuşma Portfolyosu ve Öğrenci Özerkliği İlişkisi Hakkındaki Düşünceleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	n	$\bar{X}$	SD
<i>Maddeler</i>													
44	6	10	11	18.3	21	35	14	23.3	8	13.3	60	3.12	1.17
45	4	6.7	13	21.7	9	15	25	41.7	9	15	60	3.37	1.18
46	9	15.3	5	8.5	13	22	21	35.6	11	18.6	59	3.34	1.31
47	7	11.7	10	16.7	12	20	25	41.7	6	10	60	3.22	1.19
48	6	10	7	11.7	17	28.3	18	30	11	18.3	60	4.22	6.78
49	14	23.3	6	10	10	16.7	6	10	24	40	60	3.33	1.63

Orta düzey öğrencilerin konuşma portfolyosu ve öğrenci özerkliği ilişkisi hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 15 incelendiğinde, tablo 14 te de görülen (madde 37 ve 40) eksik ve hataların farkına varma ve bunları sonraki çalışmalarda düzeltme ile ilgili maddeye ek olarak tablo 15 te yer alan 48. maddede öğrenciler yüksek bir ortalama ile (4.22) konuşma portfolyosunun konuşma becerisi alanındaki eksiklerini görmelerini ve kendilerini değerlendirme fırsatı sağladığını düşünmektedirler. 45. maddede konuşma portfolyosu çalışmaları ile öğrenciler zayıf yönlerini görme şansı buldukları fikrine katılmışlardır (%41.7 katılıyorum, %15 kesinlikle katılıyorum). 46. maddede ise öğrenciler konuşma portfolyosunda yer alacak çalışmaların kendilerinin değil, öğretmenler tarafından seçilmesinin daha uygun olduğunu belirtmişlerdir (öğrencilerin %23.8 i bu görüşe katılmazken, %54.2 si katılmıştır).

Öğrenci özerkliği hakkındaki öğrenci görüşleri 'otonom öğrenme' teması altında toplanmıştır. Bu konuda öğrenci fikirleri farklılık göstermektedir. Öğrenci özerkliğini savunup hatalarının kendisinin farkına varmayı savunan öğrencilerin yanında bir otoritenin varlığına ihtiyaç duyan bir öğrenci görüşleri de bulunmaktadır. Bu bağlamda anket ve görüşme verilerinin birbirini desteklediği söylenebilir. Bu konuda otorite varlığını savunan bir öğrenci görüşü şu şekildedir:

Ö2: ...Çünkü birebir ilgilenilmiş gibi hissederdim. Daha çok hani konsantre olmamı sağlardı.

Öğrenci görüşünden de anlaşılacağı gibi öğrenci öğretmen tarafından yönlendirilmeyi yakın ilgi ile bağdaştırmakta ve başarısına olumlu etkisi olacağını savunmaktadır.

c) İleri düzey öğrencilerin konuşma portfolyosuna ilişkin görüşleri

İleri düzey öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar, anketin her bir bölümü için ayrı olarak analiz edilmiştir.

İleri düzey öğrencilerin anketin ilk 12 sorusunu kapsayan 1. bölümde genel olarak portfolyo ile ilgili belirttikleri görüşlerin analizi tablo 16 da verilmiştir.

Tablo 16

İleri Düzey Öğrencilerin Genel Olarak Portfolyo Hakkındaki Düşünceleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	n	$\bar{X}$	SD
<i>Maddeler</i>													
1	2	18.2	1	9.1	3	27.3	4	36.4	1	9.1	11	3.09	1.30
2	2	18.2	2	18.2	2	18.2	4	36.4	1	9.1	11	3	1.34
3	2	18.2	3	27.3	3	27.3	2	18.2	1	9.1	11	2.73	1.27
4	2	18.2	-	-	3	27.3	4	36.4	2	18.2	11	3.36	1.36
5	1	9.1	3	27.3	2	18.2	3	27.3	2	18.2	11	3.18	1.33
6	2	18.2	2	18.2	4	36.4	1	9.1	2	18.2	11	2.91	1.38
7	1	9.1	4	36.4	1	9.1	3	27.3	2	18.2	11	3.09	1.38
8	3	27.3	1	9.1	1	9.1	5	45.5	1	9.1	11	3	1.48
9	-	-	1	9.1	5	45.5	3	27.3	2	18.2	11	3.55	.93
10	3	27.3	1	9.1	4	36.4	2	18.2	1	9.1	11	2.73	1.35
11	3	27.3	3	27.3	1	9.1	4	36.4	-	-	11	2.55	1.29
12	1	9.1	-	-	5	45.5	4	36.4	1	9.1	11	3.36	1.03

İleri düzey öğrencilerin genel olarak portfolyo hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 16 incelendiğinde, en düşük ortalamanın (2.55) 11. maddeye ait olduğu görülmektedir. Portfolyo uygulamasının öğrencileri İngilizce çalışma konusunda teşvik ettiği görüşüne 11 öğrencinin 6 sı katılmamış, 1 öğrenci kararsız kalmış ve 4 öğrenci ise katıldığını dile getirmiştir. Öğrencilerin %45.5 i portfolyo uygulamasının sınav notlarına bir katkısı olmadığını belirtirken, %45.5 i bu konuda kararsız kalmıştır. Bunun yanında öğrenciler portfolyo tutmanın olumlu yanlarının olumsuz yanlarından daha çok olduğunu düşünmektedirler (madde 4). 12. maddede yer alan portfolyo değerlendirme yönteminin geleneksel değerlendirme yöntemlerinden daha etkili bir değerlendirme yöntemi olduğu düşüncesine 5 öğrenci olumlu cevaplar verirken 5 öğrenci ise bu konuda kararsız kalmıştır.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen ‘program hızından kaynaklı sorunlar’ teması kapsamında yer alan bir öğrenci görüşü aşağıda verilmiştir:

Ö6:.. Konular da ağırlaştığı için, tam özümseyemeden ezberleyip geçmiş oluyoruz bazı şeyleri. Anlamadan ezberliyoruz yani. O yüzden tasklar sıkışmaya başladı. Sıkışmaya başlayınca insanın yapası gelmiyor, kalitesi düşüyor.

Öğrenci yorumunda da görüldüğü gibi programın hızlı ilerlemesi ve bunun sonucunda verilen ödevlerin sıklaşması konuların tam olarak özümsemeden yüzeysel olarak öğrenilmesine sebep olmakla beraber yapılan ödevin kalitesinin düşmesine ve öğrenci tarafından önemsenmemesine sebep olmaktadır. Her ünitenin tamamlanmasının ardından öğrencilerden yapılması beklenen ödevler, ünitenin kısa sürede tamamlanması sebebiyle kısa zaman aralıkları ile istenmektedir. Bu olumsuz sonuç ise takip edilen programın hızından kaynaklanmaktadır.

İleri düzey öğrencilerin 9 sorudan oluşan anketin 2. bölümünde konuşma portfolyosu ile ilgili belirttikleri görüşlerin analizi tablo 17 de verilmiştir.

Tablo 17

İleri Düzey Öğrencilerin Konuşma Portfolyosu ile İlgili Düşünceleri

<i>Maddeler</i>	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%			
13	3	27.3	2	18.2	5	45.5	1	9.1	-	-	11	2.36	1.03
14	3	27.3	2	18.2	1	9.1	3	27.3	2	18.2	11	2.91	1.58
15	3	27.3	3	27.3	4	36.4	1	9.1	-	-	11	2.27	1.01
16	3	27.3	1	9.1	5	45.5	2	18.2	-	-	11	2.55	1.13
17	3	27.3	3	27.3	4	36.4	1	9.1	-	-	11	2.27	1.01
18	3	27.3	3	27.3	3	27.3	2	18.2	-	-	11	2.36	1.12
19	3	27.3	3	27.3	4	36.4	1	9.1	-	-	11	2.27	1.01
20	3	27.3	3	27.3	3	27.3	2	18.2	-	-	11	2.36	1.12
21	3	27.3	2	18.2	3	27.3	3	27.3	-	-	11	2.55	1.21

İleri düzey öğrencilerin konuşma portfolyosu hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin konuşma portfolyosu ile ilgili genel tutumlarının olumsuz olduğu söylenebilir. Öğrenciler konuşma portfolyosu tutmanın konuşma, yazma ve dinleme gibi dil becerilerini geliştirmede yararı olduğunu düşünmemektedirler. Bu üç beceri ile ilgili düşüncelerin alındığı 13., 14. ve 15. maddeler oldukça düşük ortalamalara sahiptir (sırasıyla 2.36, 2.91, 2.27). İngilizce konuşma ile ilgili öğrenci tutumlarını sorgulayan maddelere bakıldığında, konuşma portfolyosunun öğrencileri derslerde daha çok İngilizce konuşmaya teşvik ettiği (madde 17) düşüncesine öğrencilerin %54.6 sı katılmamış, %36.4 ü ise bu konuda kararsız kalmıştır. 21. maddede öğrencilerin %45.5 i konuşma portfolyosu ile İngilizce konuşma konusundaki kaygılarının azalmadığını, %27.3 ü bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Anket verileri hem diğer seviyedeki (başlangıç ve orta düzey) öğrencilerin cevaplarından hem de görüşme verilerinden farklılık göstermektedir.

İleri düzey öğrencilerin 15 sorudan oluşan anketin 3. bölümünde konuşma portfolyosu ödevleri ile ilgili belirttikleri görüşlerin analizi tablo 18 de verilmiştir.

Tablo 18

İleri Düzey Öğrencilerin Konuşma Portfolyosu Ödevleri ile İlgili Düşünceleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum				
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>
<i>Maddeler</i>													
22	2	18.2	1	9.1	2	18.2	6	54.5	-	-	11	3.09	1.22
23	-	-	-	-	-	-	2	18.2	9	81.8	11	4.82	.40
24	-	-	1	9.1	3	27.3	3	27.3	4	36.4	11	3.91	1.04
25	1	9.1	2	18.2	-	-	5	45.5	3	27.3	11	3.64	1.36
26	1	9.1	1	9.1	4	36.4	4	36.4	1	9.1	11	3.27	1.10
27	8	72.7	1	9.1	2	18.2	-	-	-	-	11	1.45	.82
28	2	18.2	-	-	-	-	3	27.3	6	54.5	11	4	1.55
29	2	18.2	-	-	-	-	4	36.4	5	45.5	11	3.91	1.51
30	4	36.4	7	63.6	-	-	-	-	-	-	11	1.64	.50
31	-	-	1	9.1	1	9.1	5	45.5	4	36.4	11	4.09	.94
32	2	18.2	3	27.3	2	18.2	3	27.3	1	9.1	11	2.82	1.33
33	1	9.1	3	27.3	1	9.1	3	27.3	3	27.3	11	3.36	1.43
34	-	-	3	27.3	3	27.3	4	36.4	1	9.1	11	3.27	1.01
35	3	27.3	5	45.5	3	27.3	-	-	-	-	11	2	.77
36	4	36.4	4	36.4	2	18.2	1	9.1	-	-	11	2	1

İleri düzey öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevleri hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 18 incelendiğinde, 23. maddenin en yüksek ortalamaya sahip olduğu (4.82) görülmektedir. Bu maddede öğrencilerin hepsi konuşma portfolyosu ödevlerini hazırlamanın zaman alıcı olduğu fikrine katılmışlardır. Ödevleri hazırlamak zaman alıcı bir süreç olduğu için de diğer çalışmalarının bu durumdan olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir (madde 24, ort. 3.91). Öğrenciler hazırladıkları ödevleri ses kaydına almayı tercih etmişlerdir (%27.3 katılıyorum, %54.5 kesinlikle katılıyorum). Bunun bir sebebinin de hazırladıkları konuşmayı ses kaydına aldıklarında daha iyi konuştuklarına inanmaları olduğu söylenebilir (madde 29, ort.3.91). Öğrencilerin ödev hazırlarken ses kaydı yapmayı tercih etmelerinin diğer bir sebebinin de kendilerini daha rahat ve özgüvenli hissetmeleri olduğu tahmin edilebilir. Bununla ilgili 25. maddede yer alan 'konuşma portfolyosu ödevini

hazırlamak stresli ve endişeli olmama sebep oluyor' ifadesine 11 öğrenciden 5'i 'katılıyorum', 3'ü 'kesinlikle katılıyorum' diyerek toplam 8 öğrenci olumlu yönde görüş bildirmiştir. Anket sorularında öğrencilere sunulan bireysel, ikili veya grup olarak çalışma seçenekleri ile ilgili maddelere bakıldığında, öğrencilerin %81.9'unun bireysel çalışmayı tercih ettiği görülmüştür.

İleri düzey öğrencilerin 7 sorudan oluşan anketin 4. bölümünde konuşma portfolyosu dönütleri ve değerlendirme ile ilgili belirttikleri görüşlerin analizi tablo 19 da verilmiştir.

Tablo 19

İleri Düzey Öğrencilerin Verilen Dönütler ve Ödevlerin Değerlendirilmesi ile İlgili Görüşleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	n	$\bar{X}$	SD
<i>Maddeler</i>													
37	-	-	-	-	1	9.1	6	54.5	4	36.4	11	4.27	.65
38	-	-	-	-	-	-	6	54.5	5	45.5	11	4.45	.52
39	1	9.1	-	-	1	9.1	5	45.5	4	36.4	11	4	1.18
40	-	-	-	-	2	18.2	4	36.4	5	45.5	11	4.27	.79
41	3	27.3	5	45.5	3	27.3	-	-	-	-	11	2	.77
42	-	-	-	-	1	9.1	1	9.1	9	81.8	11	4.73	.65
43	2	18.2	1	9.1	4	36.4	3	27.3	1	9.1	11	3	1.26

İleri düzey öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevleri için verilen yazılı dönütler ve ödevlerin değerlendirilmesi hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 19 incelendiğinde, en yüksek ortalamanın 42. maddeye ait olduğu görülmektedir (4.73). Bu maddeden öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevlerinin değerlendirilirken öğretmenlerinin adil davrandığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Konuşma portfolyosunun konuşma becerisini değerlendirmede iyi bir araç olduğu düşüncesine (madde 43) 4 öğrenci katılırken 4 öğrenci kararsız kalmış, 3 öğrenci ise bu konuya olumsuz yaklaşmıştır. Dönütlerin öğrenci gelişimine katkısına bakıldığında, 11 öğrenciden 9'u dönütler aracılığıyla İngilizce kelimelerin doğru

telaaffuzunu öğrendiğini belirtmiştir (madde 39). Aynı şekilde 9 öğrenci aldıkları dönütlerle sonraki çalışmalarında hatalarını düzelttiklerini ifade ederken 2 öğrenci bu konuda kararsız kalmıştır (madde 40).

Dönütler ile ilgili olumlu ve olumsuz öğrenci görüşleri bulunmaktadır. Dönüt formunun elverişsizliğinin yeterli miktarda yazılı dönüt vermek için yetersiz kalması ve dönüt formu üzerinde var olan değerlendirme kriterlerinin yeterince açıklayıcı olmaması kağıt üzerinde düzensizliğe sebep olmakla beraber öğrencilerin dönütler konusundaki olumsuz düşüncelerini oluşturmaktadır. Bir öğrenci bu konudaki düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır:

Ö1: bir de o standartlar bizde sadece uzunluk kalite. Kalite neye göre kalite? Kalite bence orada tek başına çok genel kalıyor. Hani o kalite neyin kalitesi görsel olarak desteklememizin mi şeyi yoksa pronounce umuz mu, gramerimiz mi? O bölümde quality nin orada tek başına durması anlamsız.

Anket verileri konuşma portfolyosunun etkili bir değerlendirme aracı olduğu ve konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğunu vurgularken öğrenci görüşleri dönüt formlarının yetersizliğine dikkat çekmektedir.

İleri düzey öğrencilerin 6 sorudan oluşan anketin 5. bölümünde konuşma portfolyosu ve öğrenci özerkliği ile ilgili belirttikleri görüşlerin analizi tablo 20 de verilmiştir.

Tablo 20

İleri Düzey Öğrencilerin Konuşma Portfolyosu ve Öğrenci Özerkliği İlişkisi Hakkındaki Düşünceleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	n	$\bar{X}$	SD
<i>Maddeler</i>													
44	1	9.1	1	9.1	4	36.4	5	45.5	-	-	11	3.18	.98
45	1	9.1	-	-	5	45.5	3	27.3	2	18.2	11	3.45	1.13
46	1	9.1	2	18.2	2	18.2	4	36.4	2	18.2	11	3.36	1.29
47	-	-	2	18.2	5	45.5	3	27.3	1	9.1	11	3.27	.90
48	-	-	2	18.2	3	27.3	6	54.5	-	-	11	3.36	.81
49	-	-	-	-	3	27.3	4	36.4	4	36.4	11	4.09	.83

İleri düzey öğrencilerin konuşma portfolyosu ve öğrenci özerkliği ilişkisi hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olduğu söylenebilir (madde 44). 11 öğrenciden 5'i bu düşünceye katılırken 2'si katılmamış, 4 öğrenci ise kararsız kalmıştır. 45. ve 48. maddeler incelendiğinde; 5 öğrenci konuşma portfolyosu çalışmaları sayesinde zayıf yönlerini görme şansı bulunduğunu belirtirken 5 öğrenci bu konuda kararsız kalmıştır (madde 45). 6 öğrenci ise konuşma portfolyosu sayesinde konuşma becerisi alanında eksiklerini görerek kendini değerlendirme fırsatı bulunduğunu belirtmiştir. Elde edilen bu veriler öğrencilerin hem öğrenme sürecinin aktif öğrenenleri olduklarını hem de kendi öğrenmelerinde sorumluluk alarak kendilerini değerlendirme şansına sahip olduklarını göstermektedir. Bu tablodan öğrencilerin öğrenme sürecinde özerk bir durumda oldukları çıkarılmasına rağmen, madde 46 ve 47 de de görüldüğü üzere portfolyoda yer alacak çalışmaların seçiminde ve ödevin hazırlanma aşamasında hala öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen 'otonom öğrenme' teması ve bununla ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde, daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin bir kısmı öğrenme sürecinde tam özerkliği destekleyip hatalarının kendisinin farkına varmasının kendi gelişimi için daha yararlı olduğunu belirtmiş, bir kısmı ise öğretmenin kendisini yanına çağırarak eksik ve hatalarını bir de sözlü olarak dile getirip doğrusunu söylemesinin sonucunda daha iyi öğrenmenin gerçekleştiğini savunmuşlardır. Öğretmen desteğinin gerekli olduğunu savunan bir öğrenci görüşü ise şu şekildedir:

Ö5: zorunlu olması daha iyi olur. Çünkü kağıda yazılı gelsin ve hatta hoca birebir yanına çağırıp şey yaparsa daha iyi olur yani öğrenci psikolojisi ne kadar gevşek bırakılırsa o kadar..

Öğrenci yorumunda da belirtildiği gibi öğrencilerin bir kısmı özellikle yaptıkları ödevlere dönüt alma konusunda öğretmen tarafından birebir yönlendirilmenin daha iyi olacağını vurgulamıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Özel bir üniversitenin İngilizce hazırlık programında uygulanan portfolyo değerlendirme yöntemi ve konuşma portfolyosuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”

Portfolyo değerlendirme yöntemi ve konuşma portfolyosuna ilişkin öğretmen görüşlerini öğrenmek amacıyla araştırmanın yapıldığı Yabancı Diller Bölümü’nde görevli 10 İngilizce okutmanla görüşmeler yapılmıştır. Bir araştırma tekniği olarak görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir (Cohen ve Manion, 1994: 271). Bu yöntemle kişinin açık uçlu sorulara vereceği özgür yanıtlar çerçevesinde onun düşüncelerini, duygularını ya da görüşlerini daha doğru bir biçimde öğrenmek olanaklıdır (Türnüklü, 2000). Görüşmeler sırasında okutmanlara 7 adet soru sorulmuştur (Ek. 9). Görüşme verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiş, öğretmenlerin ortak ifadeleri dikkate alınarak belirli kodlar oluşturulmuş, bu kodlara göre de ortak temalar belirlenmiştir. Bu temalara ilişkin açıklamalar ve okutman görüşleri aşağıda alıntılarda verilmiştir.

Sistemli çalışma ve sorumluluk kazandırma. Portfolyo dosyası içerisinde yer alan konuşma portfolyosu ödevleri ve diğer ödevlerin (yazma portfolyosu ödevleri ve her ünite sonunda yapılan ünite testleri) düzenli aralıklarla öğrencilerden istenmesi ve bu ödevleri yaparken o üniteadaki öğrenilmiş bilgi ve becerileri kullanma gerekliliği öğrencileri düzenli ve sistemli bir şekilde çalışmaya yöneltmiştir. Yapılan ödevleri kaybetmeden bir dosya içerisinde biriktirmeleri ile atanan ödevlerin hazırlığı ve teslim tarihini takip etmeleri öğrencilerin kendi işlerini takip etmelerini ve dolayısıyla kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almayı gerektirmiştir. Öğrencilerin tüm çalışmalarını düzenli ve sistemli bir şekilde dosyalamaları öğrenci gelişiminin bir süreç içerisinde hem öğrenci hem öğretmen tarafından gözlemlenebilmesini de sağlamıştır. Önceki ve sonraki çalışmaları arasında karşılaştırma yapma şansı bulan öğrenciler İngilizce seviyelerinin de gelişimini bu sayede izleyebilmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

...Öğrencilerin kendi gelişimlerini takip etmeleri açısından ve öğretmenin öğrencilerin gelişimlerini takip edebilmesi, daha rahat takip edebilmesi açısından önemli bence. Öğrencilere de kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu birazcık daha yüklemiş

oluyoruz. Portfolyoyu düzgün bir şekilde tutabiliyorlar mı onu da görmüş oluyoruz aslında.
(1)

... Dönem başında neredeydim dönem içerisinde ne tür değişiklikler geçirdim ve dönem sonunda Aa ben ne oldum' deyip hem bu dönem başı dönem sonu ön son değerlendirme yapabilir hem de dönem içerisinde nasıl bu değişikliğe uğradığını görebileceği total süreci içeren çok güzel elle tutulur somut bir dosyalama sistemi diyebilirim portfolyo için....en çok da öğrencinin kendisini takip etmesi adına 'bak ben bu okula geldiğimde böyleydim, şöyle konuşmıyordum ama şimdi ne kadar geliştirmişim kendimi' deyip de kendine bir güven inşa edebilmesi adına öğrenebileceğini görmesi adına çok olumlu olduğunu düşünüyorum.(8)

Öğretmenler de portfolyo uygulamasının öğrencilerin daha organize ve sistemli şekilde çalışmaları ve öğrenmelerinde sorumluluk almalarında önemli bir etken olduğunu düşünmektedirler. Bunun neticesinde hem öğretmenler hem de öğrenciler gelişimlerini somut bir şekilde takip etmektedirler.

Teknik zorluklar. Konuşma portfolyosu ödevlerinin sesli veya görüntülü olarak kaydedilmesi, bu kayıtların bilgisayar ortamına aktarılması ve öğrencinin bu kaydı öğretmenine ulaştırması öğrencilerin teknik anlamda bilgi sahibi olmasını gerektirmektedir. Bu gereklilik ise zaman zaman uygulama zorlukları yaratabilmektedir. Bununla ilgili örnek olabilecek bir yorum aşağıda verilmiştir:

...uygulaması biraz zor, zahmetli bir iş hem öğrenci hem öğretmen adına. Dosyalanması, takibi işte ses kayıtları konuşma portfolyosu adına özellikle de ses kayıtlarının elektronik ortamda verilmesi teslim edilmesi ya da kaybedilmesi uygulama zorlukları bazen oluşturabiliyor. Bunun haricinde öğrencinin gelişimine herhangi olumsuz bir katkısı olacağını düşünmüyorum . (2)

Öğrencilerin hazırladıkları ödevleri öğretmenine ulaştırılması ve bu sırada iletişimin elektronik ortamda sağlanması okutmanlar tarafından zahmetli bir iş olarak algılanmaktadır. Kayıt edilen ödevlerin kaybedilmesi ihtimalinin ise ödevlerin teknoloji aracılığı ile aktarılmasının olumsuz bir yanı olarak görülmektedir.

Konuşma portfolyosunun ingilizce konuşma becerisine etkisi. Okutmanlara öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişiminde konuşma portfolyosunun etkisi sorulduğunda, bu konuda olumlu görüşler alınmıştır. Okutmanlar ödev konularının çeşitliliği ile öğrencilerin yeni kelimeler öğrendiklerini söylemişlerdir. Konuşma becerisinin gelişiminde pratik yapmanın önemine de değinen okutmanlar, sınıf içi etkinliklerin konuşma becerisini geliştirmede yetersiz

kaldığını, konuşma portfolyosu ödevleri ile öğrencilerin ders dışında da İngilizce konuşma fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir. Yaptıkları ödev sayısı arttıkça öğrenciler daha yaratıcı ve orijinal fikirler ortaya çıkarmışlar ve İngilizce bilgilerinin de gelişmesiyle öğrenciler ortaya çıkardıkları ürünleri görmüşler ve bunun yansıması olarak özgüvenlerindeki olumlu etkiler okutmanlar tarafından gözlenmiştir. Öğrencilerin özellikle telaffuz konusunda kendilerini geliştirdiklerine okutman yorumlarında sıklıkla rastlanmıştır. Okutmanlar konuşma portfolyosunun konuşma becerisi üzerindeki olumlu etkisinden bahsederken öğrencilerin de bunda önemli bir etken olduklarını belirtmişlerdir. Ödevlerini takip edip düzenli yapan ve ödevine öğretmeninin verdiği dönütü dikkatle inceleyen ve konuşmak için çabalayan öğrencilerin konuşma becerilerinde olumlu değişimler gözlenirken konuşmaya çabalamak yerine elinde bulunan yazılı metni okuyarak video kaydı veya ses kaydı yapan öğrencilerin konuşma becerilerinde süreç içerisinde olumlu bir değişim olmamıştır. Bu konuyla ilgili dikkat çekici okutman ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

..Onun dışında kelimeyi telaffuz etme, ingilizce'de telaffuz olayı da bir şey olduğu için, telaffuzlarına çok dikkat etmeye başladılar. Çünkü bu taskları yürütmek için kendilerini çekmeleri gerekti zaman zaman. Seslerini kayıt etmeleri gerekti. Bunları yaparken kendi seslerini duyduklarında telaffuzları kulaklarına hoş gelmemeye başladı. Dolayısıyla taklit yoluna gittiler, sözlüklerden değişik telaffuz yollarına baktılar ve çoğu şeyin doğrusunu öğrendiler aslında. Hani kendi seslerini dinlemek de bence çok faydalı oldu bu tasklarda... daha hızlı konuşmaya başladılar hani daha böyle nasıl söyleyeyim dediğim gibi kendi seslerini dinleyebildikleri için 'aa ben burada neden bu kadar yavaş konuşuyorum ya da burada neden konuşamamışım' deyip kendilerine eleştiri getirebildiler. O yüzden de bir kısmında özellikle, çocuk gerçekten bir de hevesli ise bunu yapmaya, akıcı konuşmalarına ben etkisi olduğuna inanıyorum gözlemledim. (7)

Şimdi fikir olarak aslında konuşma portfolyosu çok güzel bir şey. Bizim okulda yaptığımız program da yani fikir olarak çok güzel ama öğrencilerde şöyle bir sıkıntı oldu. Özellikle ben tek bir sınıfa girdim benim sınıfımda gözlemlediğim sıkıntı şuydu: video çekmek için konuşmalarını pratikten ziyade daha çok yazmalarını pratik etmiş olabilir, İngilizce gramerleri ne bir faydası olmuş olabilir ama speaking lerine çok fazla bir katkısı olmadı. Çünkü konuşmaya çok çabalamadılar. Daha çok bir kağıda yazıp hadi onları oradan bir okuyayım gibi bir şey oldu ve yani o videoyu çektiler ve orada bitti mesela. Feedback de ben hatalarını 'şu hata yapmışsın, pronunciation da şöyle bir sıkıntı var' diye yazıyorum

belki bir farkındalık yaratmıştır ama portfolyo bağlamında bilmiyorum ben çok bir faydasını açıkçası göremedim. Çünkü gerektiği gibi yapmadılar. Gerçekten konuşma olarak algılayıp yapmış olsalardı fayda sağlardı ama dediğim gibi daha çok yazdılar ve yazdıklarını çaktırmadan okumaya çalıştılar. O yüzden çok fazla bir fayda sağladığını sanmıyorum. (10)

Öğrenciler kelimelerin doğru telaffuzunu öğrenme, daha hızlı ve akıcı konuşma konusunda ilerleme gösterirken öğrenci çabasının olmadığı durumlarda öğrencilerin konuşma becerisinde bir gelişim görülmemiştir.

Çekingenlik ve özgüven duyguları. Sınıf içerisinde yapılan konuşma etkinliklerinde öğrencilerde özellikle dönem başında utangaçlık, çekingenlik, korku, kaygı ve endişe duygularının ağır bastığı okutmanlar tarafından gözlenmiştir. Zamanla konuşma portfolyosu ödevlerinin artmasıyla bu olumsuz duyguların yerini özgüven duygusu almıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma konusunda kendilerine olan güvenleri artmıştır. Bu konuda olumlu görüşleri olan örnek okutman görüşü şu şekildedir:

başta korkuyorlardı ama kendi ses kayıtlarını dinledikçe ben o korkularını aştıklarını düşünüyorum. Yani başta dediğim gibi daha başlangıç seviyesi öğrencileri oldukları için özellikle çok korktular. Çok zorlandılar aynı zamanda ama giderek hem sisteme alıştılar hem de o konuşmanın kendilerine de faydalı olacağını gördükleri için daha da o şeylerin kırıldığını düşünüyorum, negatif algılarının kırıldığını düşünüyorum. (2)

Öğrencilerin İngilizce konuşma konusundaki negatif tutumlarında bir değişiklik yaşanmadığını savunan okutman görüşü ise aşağıda verilmiştir:

...çok çok böyle bir fark yarattığını yine söyleyemeyeceğim. Çünkü bazen sınıfta şey oluyordu benim çok hoşuma giden bazı speaking task videoları oluyordu, onları bir göstereyim gibi ‘hocam hayır göstermeyin’ ‘hocam ya çok utanıyorum’ o çekingenlik hala devam ediyordu açıkçası. Ha şunu diyen öğrencilerim de oluyordu “hocam ya bu videoda hiç bakmadan konuştum konuşa da bildim” yapanlar da oluyordu evet ama genelden bahsediyorsak eğer çok fazla bir özgüven kazandırdığını düşünmüyorum. Çünkü öğrencilerim de gerektiği gibi yapmadıklarının farkındalardı. Sadece puan için yaptıklarının farkındalardı. Arada tabii ki istisnalar oluyor ama genele baktığım zaman çok bir özgüven kazandırdığını düşünmüyorum. (10)

Yukarıda verilen alıntılar incelendiğinde, dönem başında öğrencilerin İngilizce konuşma konusundaki korkularının kaynağı olarak İngilizce bilgilerinin yetersiz olması gösterilebilir. Bu konuda çekingen kalmaya devam eden öğrencilerin

ise ödevleri kurallarına uygun şekilde yapmamalarından ötürü İngilizce konuşma ile ilgili özgüven geliştiremedikleri görülmektedir.

Ödev hazırlık süreci. Öğrencilere uygulanan ankette yer alan bir maddeye göre öğrencilerin bir kısmı (ileri düzey grubu) konuşma portfolyosu ödevlerinin çok zaman aldığı için diğer çalışmalarının olumsuz etkilendiğini öne sürerken bir grup öğrenci (başlangıç düzeyi grubu) bu konuda net bir sonuca varamamış, diğer grup ise (orta düzey grubu) diğer çalışmalarının olumsuz etkilenmediğini savunmuştur. Bu konu okutmanlarla yapılan görüşmelerde de sorgulanmış, görüşmeye katılan tüm okutmanların ortak bir görüşü savundukları görülmüştür. Buna göre öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevlerini hazırlık sürecinde uzun zaman harcamaları öğrencilerden kaynaklanan bir durumdur. Öğrenciler konuşmaya odaklanmak yerine konuşma metnini yazmak ve onu ezberlemeye çalışmakla hazırlık süresini kendileri uzatmaktadır. Öğrencilerden uzun hazırlıklar yerine kısa sürede spontane bir şekilde konu ile ilgili konuşmaları beklendiği için okutman görüşleri diğer çalışmaların olumsuz etkilenmeyeceğini savunmaktadır. Bununla ilgili örnek bir yorum şu şekildedir:

...spontane konuşan çocuklar zaten çok gelişme gördüğü için tasklara da pozitif baktılar. Çünkü öncesinde çok uzun bir hazırlık veya farklı bir plan gerektirmedi bu çocuklara. Daha çok böyle konuya bir göz atıp 'A evet böyle konuşuruz bir de böyle yaparız' deyip 5 dakika karşılıklı bir konuşma sürecinden sonra taskı gerçekleştirdiler. Bunlar için pozitif. Bir kısım öğrenci de strese girip öncesinde hazırlık yaptı, çok büyük bir hazırlık. Bu da çok değerli aslında ama bu sefer onlarda şey oluşturdu bu hani konuşmaktan çok hazırlık yapıyoruz bu yüzden de hani acaba bu şekilde olmasa mı daha mı basit olsa gibi tutumlar oluşturdu ama onlar bile sonunda gelişimi gördüler aslında. (7)

Yukarıda verilen örnekte de belirtildiği gibi öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevlerini hazırlama ve uygulama basamakları bu süreçler için harcanan süreyi ve dolayısıyla öğrencilerin diğer çalışmalara ayırdıkları zamanı da etkilemektedir.

Dönüt ve dönüt formu. Öğrencilerin yapmış oldukları konuşma portfolyosu ödevleri için verilen dönütler hakkındaki görüşler sorgulandığında dönüt formu hakkında olumsuz düşünceler ön plana çıkmaktadır. Dönüt formunun yeterince yönlendirici olmaması ve bu konuda uygulama öncesi okutmanları bilgilendirmek adına bir eğitim verilmemesi okutmanların formun nasıl doldurulması gerektiği konusunda karasızlık yaşamalarına sebep olmuştur. Aşağıda bu konuyla ilgili okutman görüşü verilmiştir:

...biz bir form dolduruyorduk yazılı olarak ama formda herhangi bir kriter bulunmuyordu. Hani neye göre dolduracağımı çok da bilmiyordum açıkçası. Bu konuda da bir oryantasyon verilmedi. Ben dediğim gibi ilk defa bunu uyguladım o yüzden bir ilk başlarda ne yapacağım hakkında bir fikrim yoktu. Verirken de neye göre dönüt vereceğimi çok bilemedim. Başta ben zorlandım dönüt verirken daha sonra kendimce kriterler oluşturmaya çalıştım işte pronunciation, tekrar eden hatalar var mı, konuşma derli toplu mu, organize bir şekilde devam ediyor mu, süresi gibi bunlara yönelik olarak dönüt verince biraz daha hem zihnimde toparlaması kolay oldu hem de öğrencinin takibi daha kolay oldu. (2)

Dönüt formunun düzen yönünden yetersiz olması okutmanları kendi değerlendirme kıstaslarını oluşturmaya yöneltmiştir. Dönüt formunun yeterince bilgilendirici olmaması öğrencilerin de dönütlerden yeterince faydalanamamasına neden olmuştur. Bunun yanında dönütlerle ilgili olumlu yöndeki görüşler incelendiğinde ise okutmanların dönütlerin öğrenciler üzerinde etkili olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Dönütlerin öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi hakkında okutman yorumlarından bazıları şu şekildedir:

Bence evet yaradı bir sonraki taskında düzeltmiş oluyor o kelimeyi ya da sınıf içerisinde 'ha böyle değildi pardon hocam şöyleydi' deyip düzeltmeye çalışıyor. (4)

...ama dediğim gibi gramer, kelime sonrasında işte telaffuz falan derken her zaman her birine değinemediğimi fark ediyorum ben. Ama yine de herhangi birine değinmem çocuk üzerinde bence çok etkili oluyor. Direkt kendisini eleştirmeye başlıyor zaten. (7)

Dönüt formunun yeterince yönlendirici olmamasından kaynaklı olumsuzluklara rağmen örnek yorumlardan öğrencilerin dönütlerden olumlu etkilendikleri ve hatalarının farkına vararak onları düzelttikleri anlaşılmaktadır.

Ödev sayısı. Her ünite bitiminde verilen konuşma portfolyosu ödevlerinin sayısı ile ilgili okutman görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Çoğunluk (6 okutman) konuşma portfolyosu ödevlerinin sayısını öğrenciler için fazla bulurken, 4 okutman ise ödev sayısının yeterli olduğunu belirtmiştir. Ödev sayısının yeterli olduğunu savunan okutman görüşü şu şekildedir:

...bana kalırsa yeterli. Ne daha az olmalı ne de daha çok olmalı. Çok olduğu zaman öğrenci sıkılıyor yapmak istemiyor. Az olduğu zaman da çok bir faydasını göremiyorlar ama sistematik olarak her hafta bir task olursa ben etkili olacağını düşünüyorum. Yeterli olduğunu düşünüyorum yani. (6)

Yapılan yorumdan da anlaşılabacağı üzere her ünite için bir ödev hazırlamanın uygun olduğu iddia edilmiştir. Böylece ödevlerin daha etkili olacağı düşünülmüştür. Ödev sayısını fazla bulan görüşlerde ise nicelikten ziyade niteliğe önem verilmesi

gerekliliği savunulmuştur. Ödev sayısının fazla olmasında ders programının hızlı ilerlemesinin de önemli bir etken olduğu belirtilmiştir. Bununla ilgili örnek yorum ise şu şekildedir:

... bence yeterli hatta fazla bile. Aslında hani normal şartlarda fazla değil. Bir kitapta 12 ünite olduğu düşünöldüğünde 12 tane task çok fazla değil aslında. Çünkü bu çocuklar İngilizceyle sınıf ortamından başka hiçbir yerde ilgilenmiyor. Daha doğrusu birçok çocuk ilgilenmiyor. Dolayısıyla task gibi bir şey onların İngilizce ile iç içe olmasını sağlayabiliyor ama bütün program düşünöldüğünde bazen fazla gelebiliyor. Bana da fazla geliyor. Çünkü çocuklar hani dediğim gibi bu çok zaman harcamayı tercih eden çocuklar birinin etkisini atlatamadan öbürünü hazırlamaya başlıyorlar. Bu da sanki hiç speaking task bitmiyormuş hissiyatı veriyor onlara açıkçası . (7)

Yeni ödev hazırlığı, bununla ilgili yazılı dönütün alınması ve bu döngünün kısa süre içerisinde tekrarlanmasının konuşma portfolyosu ödevlerinin okutmanlar ve öğrenciler için sayıca fazla algılanmasına yol açtığı görölmektedir.

Bulguların Yorumlanması

1. Alt probleme ilişkin bulguların yorumu

“Özel bir üniversitenin İngilizce hazırlık programında uygulanan portfolyo değerlendirme kapsamında yer alan konuşma portfolyosuna ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?”

Başlangıç düzeyi öğrencilerinin genel olarak portfolyo hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin portfolyo tutmayı İngilizce bilgilerini geliştirmelerinde olumlu bir etken olarak gördükleri söylenebilir. Öğrencilerin çoğu portfolyo hakkındaki şimdiki düşüncelerinin dönem başındaki düşüncelerinden daha olumlu olduğunu belirtmiş ve genel olarak portfolyo tutmanın olumlu yanlarının olumsuz yanlarından daha fazla olduğunu söylemişlerdir. Buna rağmen portfolyo tutmayı sevme konusundaki olumlu ve olumsuz öğrenci fikirleri arasında belirgin bir fark bulunamamıştır. Portfolyo uygulamasının devam etmesi konusunda da olumlu ve olumsuz öğrenci fikirlerinin eşit oranlarda kaldığı görölmüştür. Geleneksel yöntemlerle (çoktan seçmeli testler vs.) kıyaslandığında, öğrencilerin portfolyo değerlendirme yönteminin öğrendiklerinin değerlendirilmesinde daha etkili bir yöntem olduğunu düşündükleri görölmüştür. Öğrencilerin portfolyo tutmayı sevme fikrinde kararsız kalmalarına ve portfolyo uygulamasının kendilerini İngilizce çalışmaya teşvik etmediğini öne sürmelerine rağmen portfolyoyu birçok açıdan faydalı buldukları söylenebilir. Bunlarla ilgili

öğrenci görüşleri incelendiğinde, portfolyo tutmanın öğrenciyi düzenli çalışmaya yönlendirdiği ve bunun da öğrenci tarafından olumlu bir özellik olarak algılandığı söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, yapılan çalışmalarda da alternatif değerlendirme aracı olarak uygulanan portfolyoya karşı öğrencilerin olumlu tutum geliştirmiş oldukları görülmüştür. Burnaz (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin portfolyoya karşı tutumları incelenmiş ve genel olarak öğrencilerin portfolyo değerlendirme yöntemini geleneksel değerlendirme yöntemlerine tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Birgin (2008) ise alternatif bir değerlendirme aracı olarak geliştirilen portfolyonun uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada; portfolyo değerlendirme yönteminin mevcut eğitim sistemimizde geleneksel ölçme değerlendirme etkinliklerine göre öğrencinin değerlendirilmesinde öğrencinin kendisine ve öğretmenine daha detaylı bilgi sunduğu, öğrencinin öğrenmesini ve öğrenmede sorumluluk almasını teşvik ettiği, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Başlangıç düzeyi öğrencilerinin konuşma portfolyosu hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin konuşma portfolyosunun konuşma, yazma ve dinleme becerilerine olumlu etkisi olduğu düşüncesine katıldıkları görülmüştür. Öğrenciler aynı zamanda konuşma becerilerinin gelişimini konuşma portfolyosu aracılığı ile takip edebildiklerini savunmuşlardır. Bu konuda Gözüm (2008) de portfolyo uygulaması ile ilgili düşüncesinde öğrenci gelişiminin kanıtlarla ve daha sağlıklı izlenebildiğini savunmuştur. Konuşma portfolyosunun öğrencilerin İngilizce konuşma konusundaki korku ve kaygılarını azalttığı, öğrencilere İngilizce konuşma konusunda özgüven ve aynı zamanda düzenli konuşma pratiği yapma imkânı sağladığı görülmüştür.

Bu konudaki öğrenci görüşü de anketten elde edilen verilerle paralellik göstermektedir. Öğrencilerin İngilizce konuşma konusundaki kaygı ve çekingenlik duygularının yerini özgüven duygusuna bıraktığı ve bu konudaki inançlarında olumlu yönde bir değişim yaşandığı söylenebilir. Öğrencilerin İngilizce konuşma konusundaki çekingenlikleri ile ilgili Chastain (1976), öğrencilerin hatadan, gülüşmelerden ve gülünç duruma düşmekten korktuklarını ifade ederek konuşmanın gerçekleşmesinde sosyal ve psikolojik engellerin olabileceğine dikkat çekmiştir.

Bu verilerle paralel olarak alan yazında Safari ve Koosha (2016) İran'da yürüttükleri çalışmalarında İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmede alternatif bir değerlendirme yöntemi olan konuşma portfolyosunun etkilerini araştırmışlar ve konuşma portfolyosunun uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinin daha iyi gelişim gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Başlangıç düzeyi öğrencilerinin konuşma portfolyosu ödevleri hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 8 incelendiğinde, konuşma portfolyosu ödevlerinin hazırlığı sırasında öğrencilerin konuları tekrar etme ve pekiştirme şansı buldukları sonucuna varılmıştır. Ödevlerin hazırlık aşamasının uzun süre aldığı ve geçirilen bu sürenin öğrencilerin diğer çalışmalarını olumsuz etkilediği öğrencilerin ortak görüşü olduğu çıkarılan sonuçlar arasındadır. Bunun yanında farklı öğrenci görüşleri de bulunmaktadır. Görüşmelerden elde edilen bulgular ödev hazırlık sürecinin diğer çalışmaları olumsuz etkilediği görüşünün öğrenci değişkenine bağlı olduğunu göstermektedir. Buna göre hazırlık sürecinde ödevin önce yazılı olarak hazırlanıp, ezberlenip daha sonra kayda alınması hazırlık sürecini uzatmış, bu da öğrencilerin diğer çalışmalarını olumsuz etkilemiştir. Ödev hazırlığı süreci öğrencilerin kendilerini stresli ve endişeli hissetmelerine de sebep olmaktadır. Çağatay (2012) konuşma portfolyosu ile ilgili yaptığı çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış ve öğrencilerin yaşadığı stres ve kaygı duygularının nedeninin toplum önünde İngilizce konuşma ve konuşmasının video kaydına alınması korkusu olduğu sonucuna varmıştır. Bu konudaki veriler incelendiğinde, öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevleri için ses kaydı yapmayı tercih ettikleri görülmüştür. Video kaydı yapmanın öğrencilerde ses kaydı yapmaktan daha çok strese sebep olduğu tahmin edilebilir.

Başlangıç düzeyi öğrencilerinin konuşma portfolyosu dönütleri ve ödevlerin değerlendirilmesi hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 9 incelendiğinde; öğrencilerin, ödevlerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerinin adil davrandığını düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin değerlendirme konusunda öğretmenlerine güven duydukları söylenebilir. Öğrenciler konuşma ödevleri için verilen yazılı dönütleri yeterli bulmuş ve bu dönütler sayesinde eksik ve hatalarının farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşler değerlendirildiğinde öğrencilerin dönütlerden yeterli derecede faydalandıkları söylenilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin konuşma portfolyosunu faydalı bir değerlendirme aracı olarak gördükleri de söylenebilir.

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre dönütlerin etkili olmasında öğretmenin önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenin öğrenci ile birebir ilgilenmesi ile öğrenci gelişiminin paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

İlgili çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara rastlanmıştır. Wang ve Chang (2010) çalışmalarında kendini izleme ve portfolyonun üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri ve sözlü becerileri üzerindeki etkilerini araştırmışlar ve konuşma portfolyosunun öğrencilerin sadece kendi kendilerine değil, aynı zamanda akran ve öğretmenlerinden de öğrendikleri sonucuna varmışlardır. Bu çalışma, ilgili çalışmadan elde edilen öğrencilerin ödevleri için aldıkları dönütler yoluyla da öğrendikleri sonucunu desteklemektedir. Yurdabakan ve Erdoğan (2009), portfolyo değerlendirmenin yabancı dil hazırlık eğitimi gören lise öğrencilerinin okuma, dinleme ve yazma becerileri üzerine etkilerini incelemeyi ve öğrencilerin portfolyo değerlendirmeye ilişkin görüşlerini analiz etmeyi amaçladığı çalışmasında portfolyo değerlendirmenin adil bir yöntem olduğu, geleneksel test uygulamalarına göre daha gerçekçi bir yaklaşım olduğu, sorumluluğu arttırdığı, motive ettiği gibi olumlu; portfolyo çalışmasının zaman aldığı, öz değerlendirme yapmanın, ödevleri yeniden gözden geçirip düzeltmenin zor olduğu gibi olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır. Portfolyo değerlendirme yönteminin öğrenciler tarafından adil ve daha gerçekçi olarak algılanması başta olmak üzere edinilen diğer sonuçlar da ilgili çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Başlangıç düzeyi öğrencilerinin konuşma portfolyosu ve öğrenci özerkliği ilişkisi hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin konuşma portfolyosu için hazırladıkları ödevler ile öğrenme sürecine etkin olarak katıldıkları gözlenmiştir. Ödevler sayesinde öğrencilerin kendi zayıf yönlerini görmesi ve eksikliklerini görerek kendini değerlendirme fırsatı bulması da öğrencinin öğrenme sürecinde aktif bir rol oynadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler grup çalışmalarında grup üyelerini kendileri seçmek isterken portfolyoda yer alacak çalışmaların öğretmen tarafından seçilmesi gerektiği yönündeki görüşleri ve ödev hazırlık sürecinde öğretmenin yönlendirmesine ihtiyaç duyulması otonom bir öğrenme sürecinde bulunan öğrencilerin tam özerklikten kaçınması olarak yorumlanabilir. Çağatay'ın (2012) çalışması incelendiğinde bu konuda elde edilen bulguların araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler

konuşma portfolyosunda yer alacak çalışmaları kendileri seçmeyi daha yararlı bulmuşlardır. Konuşma portfolyosu sayesinde hatalarını kendileri düzeltme konusunda olumlu tutum geliştirmişlerdir. Fakat değerlendirme konusunda öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyulması öğretmen otoritesinin varlığına duyulan ihtiyacı göstermektedir.

Sınıftaki odağın öğretmenden öğrenciye doğru değişimiyle beraber öğrenen özerkliği kavramı önemini artırmıştır. Balçıkınlı'ya göre (2008) dil sınıflarında öğrencilerin özerkliği edinmesi, kendilerine tüm hayatları boyunca faydalı olacak bağımsız hareket etme ve öğrenme fırsatının verilmesi anlamına gelmektedir. Öğrenen özerkliğinin sağlanması için öğrencilerin değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerektiğini belirten Göçer (2015), öğrencilere kendilerinin gelişim durumlarına yönelik olarak görüş belirtebilmeleri için öz, akran ve grup değerlendirme çalışmalarına katılmalarının sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

Orta düzey öğrencilerin genel olarak portfolyo hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 11 incelendiğinde, portfolyo hakkındaki öğrenci görüşlerinin dönem sonunda daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu madde ile öğrencilerin dönem boyunca portfolyo ile ilgili olumlu düşünceler geliştirdikleri söylenebilir. Portfolyo uygulamasını desteklemeye yönelik diğer bir öğrenci görüşü ise portfolyonun olumlu yanlarının olumsuz yanlarından daha fazla olmasıdır. Öğrencilerin cevaplarına bakılarak portfolyo tutmanın İngilizce'yi öğrenme ve geliştirme konusunda pozitif etkiye sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen bu verilerden öğrencilerin portfolyo uygulamasına olumlu yaklaştıkları, bu uygulamanın yararlarının farkında oldukları ve portfolyo değerlendirme şeklini benimsedikleri sonuçlarına ulaşılabilir. Portfolyo hakkındaki bu olumlu görüşlere rağmen öğrencilerin portfolyo tutmayı sevmedikleri görülmüştür. Elde edilen verilerle denilebilir ki öğrenciler portfolyo tutmayı çok sevmemelerine rağmen, İngilizce seviyelerini geliştirmelerinde portfolyonun katkısı olmuştur ve öğrenciler portfolyonun kendileri için yararlı olduğunu düşünmektedirler. Wolfe (1996) ise öğrencilerin portfolyo sayesinde kendi görüşlerini, değerlerini ve inançlarını, beceri ve yeteneklerini yansıtmaya imkânı bulduklarını ve bundan dolayı öğrencilerin öğrenme ve değerlendirme sürecinde daha çok rol oynadıklarını hissettiklerini belirtmiştir. Portfolyo ile ilgili olumsuz bir görüş ise görüşme neticesinde elde edilmiştir. Buna göre öğrenciler portfolyo dosyasının kendilerine zimmetli olmasını portfolyo tutmanın olumsuz bir özelliği olarak görmüşlerdir. Bu

görüşten yapılmış olan bir çalışmanın kaybolma riskine karşı öğrencilerin puan kaybı yaşamak istemedikleri tahmin edilmektedir. Öğrenciler portfolyo değerlendirme yönteminin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğunu savunmuşlardır. Bu görüş öğrencilerin var olan değerlendirme sisteminden memnun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Geleneksel yöntemler ise Stiggins'e (2002) göre öğrenciler üzerinde aşırı stres, endişe ve güvensizliğe sebep olmaktadır.

Orta düzey öğrencilerin konuşma portfolyosu hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin konuşma, yazma ve dinleme becerilerine konuşma portfolyosunun olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Dinleme becerisi en az etkilenen beceri olarak görülürken, konuşma ve yazma becerilerinin ise hemen hemen aynı oranlarda gelişim gösterdiği söylenebilir. Öğrenciler konuşma portfolyosu aracılığı ile İngilizce konuşma konusunda olumlu düşünceler geliştirdiklerini, düzenli konuşma pratiği yapma imkânı bulduklarını ve İngilizce konuşma konusundaki kaygılarının azaldığını söylemelerine rağmen öğrencilerin İngilizce konuşma konusundaki korkularını tam olarak yenemedikleri ve İngilizce konuşma konusundaki istek ve motivasyonlarının tam anlamıyla bir artış gösterdiği söylenemez. Birgin'in (2008) çalışmasından elde ettiği bulgular, portfolyo değerlendirme yönteminin öğrenciler üzerinde stres ve endişeye sebep olmaktan ziyade, öğrenmede motivasyon sağlaması nedeniyle iyi bir öğrenme ortamı sunduğu ve geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına alternatif olduğu şeklindedir.

Orta düzey öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevleri hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevlerinin kolay olduğunu düşündükleri görülmektedir. Buna rağmen ödevleri hazırlamanın zaman alıcı olduğunu ve ödev hazırlamanın öğrencilerin stresli ve endişeli olmalarına sebep olduğu belirtilmiştir. Konuşma portfolyosu için hazırlanan ödevlerin video kaydına alınması fikri benimsenmezken öğrencilerin yüksek çoğunluğu ses kaydı yapmayı tercih etmiştir. Bunun bir sebebinin öğrencilerin belirttiği gibi, konuşmalarını ses kaydına aldıklarında daha iyi konuştuklarına inanmaları ve öğrencilerin video kaydını gerçekleştirirken daha stresli ve kaygılı oldukları söylenebilir.

Orta düzey öğrencilerin konuşma portfolyosu dönütleri ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 14 incelendiğinde, en yüksek

ortalamaya sahip maddenin 42. madde olduğu ve öğrencilerin ödevlerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerinin adil davrandıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu da öğrencilerin konuşma portfolyosu tutmayı etkili ve adil bir değerlendirme biçimi olarak gördükleri ve öğretmenlerine güvendikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler verilen dönütlerin miktarını yeterli bulmuşlar, dönütler sayesinde eksik ve hatalarının farkına vararak sonraki çalışmalarda bu hatalarını düzeltmişlerdir. Bu aynı zamanda dönütlerin öğrenci gelişimine olumlu etkisi olarak algılanabilir. Burnaz'ın çalışmasında (2011) ise, öğrenciler hatalarının doğrusunu kendileri bulmaya çalışarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler hatalarının öğretmenler tarafından düzeltilmiş bir şekilde kendilerine verilmesinin öğrenmelerine faydasının olmayacağını da eklemişlerdir. Ayrıca verilen dönütler sayesinde yeni öğrenmeler de gerçekleşmiştir. Konuşma portfolyosunun bu şekilde öğrenme sürecinin bir parçası olarak algılanması mümkündür. Bu verilerle, öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevleri için verilen yazılı dönütlere olumlu baktıkları ve kendi gelişimleri için faydalı buldukları sonuçlarını çıkarılabilir. Kutlu, Doğan ve Karakaya (2014), dönütlerin (geribildirim) önemini şu şekilde belirtmiştir: Geribildirim portfolyo uygulamalarının önemli bir noktasını oluşturmaktadır. Geribildirim verilmeyen portfolyo çalışmaları bir amaca ulaşamamakta ve sadece içine çalışmaların toplandığı bir dosya olarak kalmaktadır. Portfolyo uygulamasından en etkili şekilde fayda sağlamak için öğretmene de önemli görevler düşmektedir. Bu görevlerden biri de öğrencilerin çalışmalarını takip edip etkin geribildirimler vermektir. Bu anlamda anket verileri ve görüşme sonuçlarından da öğrencilere verilen dönütlerin amacına ulaştığı söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin dönütler hakkında olumsuz görüşleri de bulunmaktadır. Öğrenciler yazılı dönütlerin yetersiz kaldığını ve sözlü dönüte ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Bunun sebeplerinden birinin dönüt formunun yetersiz kalması, diğeri de dönüt formundaki dönütleri anlamak için öğrencinin İngilizce seviyesinin yetersiz kalması gösterilebilir. Hyland (2003) ise çalışmasında öğrencilerin öğretmenlerinin yorumlarını veya tavsiyelerini sıklıkla yanlış anladıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencinin bizzat öğretmeninden duyarak dönüt almasının öğrenciyi daha güvende hissettirdiği söylenebilir.

Orta düzey öğrencilerin konuşma portfolyosu ve öğrenci özerkliği ilişkisi hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin konuşma

becerisi alanında eksiklerini görerek kendilerini değerlendirme imkanı buldukları görülmüştür. Portfolyo çalışmaları ile öğrenciler zayıf yönlerinin farkına vardıklarını söylemişlerdir. Buradan öğrencilerin öğrenme ve kendini değerlendirme sürecinde aktif olarak rol aldıkları sonucuna varılabilir. Öğrencilerin konuşma portfolyosunda yer alacak çalışmaların seçiminde ve ödev hazırlık sürecinde öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duymalarından öğrencilerin bu süreçte tam olarak özerk olmadıkları anlaşılmaktadır. Nae-Dong Yang (2003) çalışmasında araştırdığı konulardan bir tanesi İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda portfolyonun öğrenen otonomluğunu desteklemek amaçlı kullanımını araştırmıştır. Araştırmacı, portfolyo uygulamasının İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) öğrencilerin kendi öğrenmesindeki sorumluluğunu güçlendirdiği sonucuna varmıştır. Pollari (2000) de çalışmasında portfolyoların, otonomluğa doğru bir süreç olan öğrencinin yetkinliğini destekleyip desteklemediğini öğrenmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ise Pollari (2000) 108 öğrenciden yaklaşık 80 öğrencinin yüksek yetkinliğe sahip olduğu sonucuna varmıştır. Loan ve Tin (2016), konuşma e-portfolyolarının öğrenen otonomluğunu desteklemedeki rolünü araştırmışlardır. Bulgular konuşma e-portfolyolarının öğrenen katılımına ilişkin farklı açıları artırma, öğrencilerin konuşma İngilizcesi kullanımını ve öğrenen yansıması gibi öğrenen otonomluğu gelişimini destekleyebileceği önerisine ciddi destek sağlamıştır. Banfi (2003) de öğrenen otonomluğunu desteklemede ideal bir araç olarak portfolyonun esnekliğinin anahtar öge olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazın ve öğrencilerden elde edilen nitel ve nicel veriler incelendiğinde konuşma portfolyosunun öğrenci özerkliğine olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Bu uygulama sayesinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yöneten aktif öğrenenler olmalarının yanında öğretmen müdahalesine de ihtiyaç duydukları görülmektedir.

İleri düzey öğrencilerin genel olarak portfolyo hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 16 incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin İngilizce seviyelerini geliştirmelerinde ve öğrenmelerinde portfolyonun olumlu bir yer tuttuğu söylenebilir. Bunun yanında portfolyonun sınav başarısına katkısı olmadığı ve İngilizce çalışma konusunda öğrencilere bir katkısı olmadığı düşünülmektedir. Öğrencilerin portfolyo hakkındaki görüşleri dönem süresince olumlu yönde değişim göstermiş ve öğrenciler portfolyo tutmanın olumlu yanlarının olumsuz yanlarından daha çok olduğunu düşünmektedirler. Bunun yanında öğrencilerin portfolyo tutmayı

sevmedikleri ve portfolyo tutmanın öğrencileri İngilizce çalışma konusunda teşvik etmediği anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrenci görüşme verileri de dikkate alındığında portfolyo tutmanın olumlu özelliklerinin bilincinde olmalarına rağmen öğrencilerin uygulamaya karşı genel olarak olumsuz tutum geliştirdikleri görülmüştür. Bunun sebebinin not kaygısı ve program hızından kaynaklanan sorunlar olduğu düşünülmektedir.

İleri düzey öğrencilerin konuşma portfolyosu hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin konuşma portfolyosu ile ilgili genel tutumlarının olumsuz olduğu anlaşılmaktadır. Dil becerileri arasında özellikle konuşma becerisini geliştirme konusunda konuşma portfolyosunun faydası olmadığı belirtilmiştir. Öğrenciler İngilizce konuşma konusunda özgüvenlerinin artmadığını, bu konudaki korkularını yenemediklerini ve kaygılarının azalmadığını da eklemişlerdir. Bu veriler hem başlangıç düzeyi ve orta düzey öğrencilerin cevaplarıyla hem de görüşme verileriyle çelişmektedir.

İleri düzey öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevleri hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 18 incelendiğinde, konuşma portfolyosu ödevlerini hazırlamanın zaman alıcı olduğu görüşüne yüksek oranda bir katılım olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler ödev hazırlığının uzun sürmesi sebebiyle diğer çalışmalarının olumsuz etkilendiğini de belirtmişlerdir. Hazırlanan konuşmaların video kaydına alınmak istenmemesi ve bunun yerine ses kaydı yapılmasının öğrencilerin çoğu tarafından tercih edilmesinin nedenlerinden birinin, 'ödev hazırlık sürecinin diğer çalışmalara etkisi' teması kapsamında öğrenci yorumlarında görülen; önce konuşma metninin yazılı olarak hazırlanması ve kayıt sırasında konuşmak yerine bunun okunmaya çalışılması olduğu tahmin edilmektedir.

İleri düzey öğrencilerin konuşma portfolyosu dönütleri ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 19 incelendiğinde, diğer öğrenci gruplarında olduğu gibi ileri düzey öğrenci grubunda da öğrenciler konuşma portfolyosu ödevleri değerlendirilirken öğretmenlerinin adil davrandığını düşünmektedirler. Bunun da konuşma portfolyosunun öğrenciler tarafından güvenilir sonuçlar veren objektif bir değerlendirme sistemi olarak algılandığını göstermektedir. Öğrencilere verilen dönütlerin hataları düzeltmede ve özellikle telaffuz konusunda kelimenin doğru okunuşunun öğrenilmesini sağlamadaki

öğrenciler tarafından da kabul edilen etkililiği dönütlerin öğrenciler tarafından aynı zamanda bir öğrenme aracı olarak kullanıldığını göstermektedir.

İleri düzey öğrencilerin konuşma portfolyosu ve öğrenci özerkliği hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği tablo 20 incelendiğinde, başlangıç düzeyi ve orta düzey gruplarında olduğu gibi ileri düzey grubundaki öğrenciler de kendilerini öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olarak görmüşler ve kendilerini değerlendirme şansı bulmuşlardır. Bu konuda öğrencilerin otonom öğrenme gerçekleştirdikleri söylenebilir. Fakat ödevin hazırlık sürecinde öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duyulmuş ve portfolyo dosyasında yer alacak çalışmaların öğretmen tarafından seçilmesi istenmiştir. Elde edilen sonuçlardan öğrencilerin tam özerklikten kaçındığını söylemek mümkündür.

Alan yazında öğrenci özerkliği ve otonom öğrenme hakkında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların birinde Burnaz (2011), çalışmayı yürüttüğü öğrencilerin yarısından fazlasının kendi başlarına bir çalışma ortaya koyduklarında kendilerini daha motive ve cesaretli hissettiklerini belirtmişlerdir. Dickinson'ın (1995) da belirttiği gibi motivasyon ve özgüven portfolyo uygulama sürecinin öğrenciler için kazanımlarından birisidir. Öğrenciler aynı zamanda belirli kalıplara sıkışmayarak ve kendi çalışmalarını özgürce ortaya koyarak özgüven geliştirdiklerini vurgulamışlardır. Kendi çalışmalarını yaratma ve bu başarı duygusu da öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağlamıştır.

Başlangıç, orta ve ileri düzey gruplarındaki öğrencilerden elde edilen verilere dayanarak, portfolyo değerlendirmenin 2017-2018 akademik yılında bir dönemlik uygulamasının ardından Paulson, Paulson ve Meyer (1991)'in belirledikleri portfolyonun genel amaçlarına ulaşıldığı söylenebilir. Buna göre portfolyo uygulaması sayesinde öğrencinin gelişimi nesnel biçimde izlenmiş, öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilinci geliştirilerek öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirme becerisi edinmeleri sağlanmıştır. Öğrencinin gerçekte ne öğrendiği açık bir şekilde ortaya koyulmuş ve öğretim programına bağlı olarak yapılan yazılı ve sözlü değerlendirmelerin dışına çıkılarak alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirilmiştir.

2. Alt probleme ilişkin bulguların yorumu

“Özel bir üniversitenin İngilizce hazırlık programında uygulanan portfolyo değerlendirme yöntemi ve konuşma portfolyosuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”

İkinci alt problemin bulguları incelendiğinde, okutmanlarla yapılan bireysel görüşmelerin analizinden ‘sistemli çalışma ve sorumluluk kazandırma’, ‘teknik zorluklar’, ‘konuşma portfolyosunun İngilizce konuşma becerisine etkisi’, ‘çekingenlik ve özgüven duyguları’, ‘ödev hazırlık süreci’, ‘dönüt ve dönüt formu’ ve ‘ödev sayısı’ temaları elde edilmiştir.

Değerlendirmenin öğrenme sürecinin sonunda gerçekleştiği ve öğrenme çıktısı olarak ürünün değerlendirildiği geleneksel değerlendirme yöntemlerinin aksine, alternatif bir değerlendirme yöntemi olan portfolyo değerlendirme yönteminde başarının sınanması süreç içerisinde belirli aralıklarla devam etmektedir. Hem ürün hem de süreç bu sürede değerlendirilmekte ve öğrenci bu değerlendirme sürecine dahil edilmektedir. Araştırmanın konusunu oluşturan konuşma portfolyosu ödevlerinin her ünite bitiminde verilmesi, öğrencinin her konunun ardından değerlendirilmesini ve konuların tekrar edilmesini sağlamaktadır. Gilman’ın (1995) da belirttiği gibi portfolyolar öğrencileri kendi gelişimleri ve öğrenmelerine ilişkin sorumluluk almaya cesaretlendirmekte ve teşvik etmektedir. Öğrencilerin yaptıkları tüm çalışmaları düzenli bir şekilde bir dosya içerisinde biriktirmeleri yaptıkları çalışmalar arasında karşılaştırma yapma imkanı vermektedir. Böylece öğrenciler bu konuda gelişimlerini somut bir şekilde görme fırsatı bulmaktadırlar.

Öğrencilerin ödevlerini elektronik ortamda saklayarak öğretmenlerine ulaştırması ve bu verilerin kaybolma ihtimali gibi uygulama zorlukları okutmanların konuşma portfolyosu uygulaması ile ilgili negatif düşünceleri arasındadır. Yurt dışında yaklaşık son on yıldır kullanılmakta olan elektronik portfolyoların ise ulaşım kolaylığı, dosyaların güvenliği, birçok çalışmayı bir arada saklama olanağı gibi yararlarının olduğu görülmektedir (Kutlu, Doğan, Karakaya, 2014).

Konuşma portfolyosunun İngilizce konuşma becerisine olumlu etkileri gözlenmekle birlikte öğrencilerin bu konuda gösterdikleri başarının öğrencilerin çabasıyla doğru orantılı olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin konuşma portfolyosundan olumlu veya olumsuz sonuçlar almalarında

kendi çabalarının belirleyici etken olduğu görülmüştür. Telaffuz hatalarını öğrencilerin ses veya görüntü kayıtlarında kendilerinin fark etmesi onların değerlendirme sürecine aktif olarak katıldıklarının göstergesi olabilir.

Okutman yorumları incelendiğinde İngilizce konuşma konusunda öğrencilerin olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerinde kendilerinin önemli bir faktör oldukları görülmektedir. Konuşma portfolyosunun pratik yapma imkanı sağlaması, öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde olumlu sonuçlar doğurmuştur. Portfolyo uygulaması öncesindeki çekingenlik, kaygı, endişe gibi olumsuz duyguları öğrenciler kendi çabalarıyla aşmışlardır. Daha çok konuşarak hatalarını düzeltmiş ve hedef dilde konuşabilmek öğrencilere özgüven kazandırmıştır. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından etkili dönütlerle desteklenmesinin bu süreçte öğrenci gelişimini hızlandığı da söylenilebilir. Diğer yandan öğrencinin yabancı dili konuşabileceği tek ortamı sınıf olabileceği için öğrencilerin olabildiğince konuşması sağlanmalıdır. Sadece birkaç öğrencinin değil tüm öğrencilerin konuşmaya katılabileceği ortamlar yaratılmalıdır. Öğrenciler yabancı dilde konuşurken yanlış yapmaktan çekindikleri için genelde utangaç davranırlar. Öğretmenler ise yapıcı dönütlerle öğrencilerin korkularını azaltıp rahatlatabilirler (Sarıçoban, 2001).

Öğrencilerin bir kısmının konuşma portfolyosu ödevlerinin çok zaman aldığı ve diğer çalışmalarına yeterince zaman ayıramadıkları yönündeki görüşleri okutmanların bu konudaki görüşleriyle benzerlik göstermemektedir. Okutmanların ortak görüşü, ödevlerin uzun hazırlık süreci gerektirecek nitelikte ödevler olmadığı yönündedir. Buna karşın öğrencilerin hazırlık sürecini uzun tutmalarının daha iyi bir çalışma ortaya çıkarma ve dolayısıyla daha iyi bir not alma amacıyla yapıldığı çıkarılabilecek yorumlar arasındadır.

Dönütler konusunda öğrenci ve okutman görüşleri incelendiğinde dönütlerin öğrencilerin gelişimleri açısından faydalı bulunduğu, özellikle kelime ve kelime telaffuzu konusunda yeni öğrenmelere sebep olduğu ortak görüşler arasındadır. Weaver (2006) ve Ferris (2008) öğrencilere güçlü ve zayıf yönlerinin gösterilmesi konusunda hemfikirdirler. Bu şekilde öğrencilerin gelişme göstereceklerine inanmaktadırlar. Weaver (2006) dönütün bir işe yaramadığını çünkü öğrencilerin sadece ödevlerinden aldıkları notla ilgilendikleri yönündeki görüşlerden bahsetmiştir. Öğrencilerin ise yararlı ve geliştirici dönütler aldıklarında gelişime daha açık olduklarını bulmuştur. Bu yöndeki fikirlerini desteklemek amacıyla da

öğretmenlerin problemleri ortaya çıkarmaktan ziyade uygun rehberlik ve motivasyonu sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Okutmanlar dönütler konusundaki sıkıntının dönüt formunun düzeni ile ilgili olduğunu dile getirmişlerdir. Dönüt verme konusundaki yönlendirme eksikliği okutmanların kendi kriterlerini oluşturmalarına sebep olmuştur.



Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

1. Portfolyo süreci ve konuşma portfolyosu ile ilgili öğrenci görüşlerini öğrenmek amacıyla İngilizce hazırlık programına kayıtlı başlangıç, orta ve ileri düzey öğrencilere anket uygulanmıştır. Portfolyo ile ilgili genel görüşlerin sorgulandığı anketin ilk bölümünden elde edilen veriler, öğrencilerin portfolyo tutmayı sevmemelerine rağmen bu uygulamanın olumlu yanlarının olumsuz yanlarından fazla olduğu ve geleneksel değerlendirme yöntemlerinden daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır.
2. Genel olarak konuşma portfolyosunun konuşma, yazma ve dinleme gibi dil becerilerinin gelişimine katkısı olduğu düşünülürken ileri düzey grubunda yer alan öğrenciler bu konuda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Konuşma portfolyosunun öğrencilere düzenli konuşma pratiği yapma imkanı sağladığı sonucuna varılmış, başlangıç ve orta düzey gruplar İngilizce konuşma konusunda kaygılarının azaldığını ve özgüvenlerinin geliştiğini belirtirken ileri düzey öğrenci grubu kendileri için konuşma pratiği yapma fırsatı olmadığını ve İngilizce konuşma konusunda kaygılarının azalmadığını, korkularını yenemediklerini ve özgüvenlerinde bir artış olmadığını savunmuşlardır.
3. Konuşma portfolyosu ödevlerini hazırlamanın hem zaman alıcı bir iş olduğu hem de öğrencilerin stresli ve endişeli hissetmelerine sebep olduğu öğrencilerin ortak kararı olarak alınmıştır. Anket verilerine göre ödev hazırlığının zaman alması öğrencilerin diğer çalışmalarını olumsuz etkilemektedir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri ise bu fikirden farklı olarak, ödev hazırlık süresini öğrencinin kendisinin uzattığını savunmuştur. Konuşma portfolyosu ödevlerinin öğrenilen konuların tekrar edilmesini sağladığı tüm öğrencilerin ortak görüşüdür.

4. Dönütler konusunda tüm öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler konuşma portfolyosunu konuşma becerisini değerlendirmek için iyi bir araç olarak görmektedirler. Verilen dönütlerle eksik veya hataların farkına varan öğrenciler bu hataları tekrarlamamaktadır. Bu da verilen dönütlerin sonraki çalışmalara olan katkısını göstermektedir. Dönütler konusunda diğer bir ortak görüş ise özellikle kelime telaffuzu konusunda yeni öğrenmelerin gerçekleşmesidir.
5. Araştırmada yer alan öğrencilerin kendilerini özerk öğrenciler olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Portfolyo değerlendirme yöntemi sayesinde öğrenciler hem öğrenme hem de değerlendirme sürecinde yer almışlardır. Yine de öğrencilerin tam özerkliği kabul etmedikleri ve öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duydukları görülmektedir.
6. Öğrenci görüşleri tüm çalışmaların bir dosya içerisinde toplanmasının öğrenciyi düzenli ve sistemli çalışmaya yönlendirdiğini, öğrencinin kendi eksikliklerini görmesini sağlayarak konuları pekiştirmesinde yardımcı olduğunu savunurken öğrencilerin bir kısmı da portfolyo dosyasının düzeninin sağlanması ve çalışmaları bir arada tutma görevinin öğrenciler tarafından artık sorumluluk olarak algılandığını savunmuşlardır.
7. Öğrenci ve öğretmenler araştırmanın yapıldığı İngilizce hazırlık programındaki öğretim programının hızlı ilerlediği konusunda hemfikirdirler. Programın hızlı ilerlemesi portfolyoda yer alacak çalışmaların sık aralıklarla yapılmasını gerektirmektedir. Bu durum hem öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmekte hem de çalışmaların ilerleyişini olumsuz etkilemektedir.
8. Öğrencilerin İngilizce konuşma hakkındaki çekingenlik, kaygı, endişe gibi olumsuz tutumları yapılan ödev sayısının artmasıyla yerini özgüven duygusuna bırakmıştır.
9. Öğrenciler zamanla İngilizce bilgilerinin de artmasıyla konuşma portfolyosu ödevlerinin hazırlık sürecindeki uygulama basamaklarını değiştirerek ödev hazırlık süresini kısaltmış ve doğaçlama konuşma konusunda kendilerini geliştirmişlerdir.
10. Konuşma portfolyosu ödevlerine dönüt vermek için kullanılan dönüt formu hem öğrenci hem de okutmanlar tarafından içerik ve biçim olarak yetersiz

bulunmuş, bunun sonucu olarak dönütlerden yeterli faydanın sağlanamadığı anlaşılmıştır.

Öneriler

Bu bölümde uygulamaların geliştirilmesine ve yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sırasıyla sunulmuştur.

Araştırmaya dönük öneriler.

1. Yapılan çalışma araştırmanın yapıldığı üniversitenin İngilizce hazırlık programında uygulanan portfolyo değerlendirme kapsamındaki konuşma portfolyosu ile sınırlıdır. Yazma portfolyosu ile ilgili de öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapılabilir.
2. Bu araştırma özel bir üniversitenin İngilizce hazırlık programına kayıtlı öğrencilerin ve bu kurumda görev yapmakta olan okutmanların konuşma portfolyosu hakkındaki görüşlerini öğrenmeye yönelik bir çalışmadır. Benzer bir araştırma farklı okullarda da gerçekleştirilerek farklı özel üniversiteler arasında veya devlet ve özel üniversite arasında karşılaştırma yapılabilir.
3. Bu çalışmada konuşma portfolyosunun bir dönemlik uygulanmasının ardından öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Konuşma portfolyosunun daha uzun süreli etkilerini gözlemleyebilmek için daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir.

Uygulamaya dönük öneriler. Öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacıya şunlar önerilebilir:

1. Konuşma portfolyosu ödevleri için öğrencilere sadece yazılı dönüt verilmiştir. Hem yazılı dönütleri desteklemek hem de öğrencilerin dönütlerden daha fazla faydalanabilmesi için öğrencilere sözlü dönüt verilebilir. Böylece verilen dönütlerin etkililiği artırılmış olur.
2. Öğrencilerin konuşma portfolyosu ödevleri sadece öğretmenleri tarafından değerlendirilmektedir. Öğrencilere akran değerlendirmesi yaptırılarak öğrencinin değerlendirme sürecine daha çok katılması sağlanabilir.
3. Konuşma portfolyosu ödevlerine dönüt vermek için kullanılan form ebat olarak küçüktür ve çalışmanın süresi ve kalitesi olmak üzere iki ölçüt

içermektedir. Bunun yerine dönüt formu tablo şekline verilip içeriğindeki kriterlerin sayısı artırılabilir.

4. Öğrenci görüşleri de incelendiğinde, öğrencilerin dönem başında konuşma portfolyosu ödevinin nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgiye sahip olmadıkları ve bu sebeple uygulama evresinde farklı yöntemlerin takip edildiği görülmektedir. Bu yanlış anlaşılmayı engellemek için dönem başında konuşma portfolyosu ödevleri ve uygulama süreci daha önce yapılmış çalışmaların örnek gösterilmesiyle daha ayrıntılı açıklanabilir.
5. Bazı konuşma portfolyosu ödevlerinin sadece konuşma becerisine değil, aynı zamanda sunum becerisine de odaklandığı görülmüştür. Bunun yerine içeriğin düzenlenerek ödev konularının ezber veya bilgiye dayalı konular yerine daha çok günlük yaşamda da kullanılabilecek düzeyde ve öğrencilerde merak uyandıracak konular olmasına özen gösterilebilir.
6. Öğrencilerin portfolyo kapsamında yaptıkları tüm çalışmaları bir dosya içinde biriktirmeleri ve bu dosyanın saklanması görevinin öğrenciye ait olması öğrenciler için ek sorumluluk olarak algılanmıştır. Bunun yerine kağıt israfını engellemek ve dosyayı saklama sorumluluğunu öğrencilerden almak için e-portfolyolar oluşturulabilir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (4. Basım) İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adams, T. L. (1998). Alternative assessment in elementary school mathematics. *Childhood Education*, 74(4), 20-225.
- Agar, M. H. (1980). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. San Diego, CA: Academic Press.
- Akan, S. B. I. (2007). *Avrupa dil gelişim dosyasında tanımlanan c1 (etkin işlevsel beceri) dil düzeyinde 'konuşma' becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir izlençe önerisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (12), 45.
- Anderson, S. R. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 74(Summer). doi: 10.1002/tl.7401
- Ashworth, M. (1985). *Beyond methodology: second language teaching and the community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asturias, H. (1994). Using student's portfolios to assessment mathematical understanding. *The Mathematics Teachers*, 87(9), 698-701.
- Atılğan, H., Doğan, N. ve Kan, A. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baki, A., ve Birgin, O. (2004). Alternatif değerlendirme aracı olarak bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası uygulamasında yansımalar, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), Article 11, (www.tojet.net/articles/v3i3/3311.pdf adresinden 18.03.2018 tarihinde alınmıştır).
- Banfi, C. S. (2003). Portfolios: integrating advanced language, academic and professional skills. *ELT Journal*, 57(1), 34-42.

- Barootchi, N., ve Keshavarz, M. H. (2002). Assessment of achievement through portfolios and teacher-made tests. *Educational Research*, 44(3), 279-288.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi: ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Baykul, Yaşar. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*, Pegem Akademi.
- Bayram, F. (2006). *The role of writing portfolios in increasing learners' confidence in writing and promoting their attitudes towards writing*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Bıçak, B. (2014). *Performans değerlendirme*. Gömleksiz, M., & Erkan, S. (Ed.), Eğitimde ölçme ve değerlendirme. 3. Basım, 197-238, Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Birdal, A. (2008). *Yabancı dil öğretiminde "gereksinim çözümlemesi" uygulamasının gerekliliği*. Nisan 2018 tarihinde <http://www.ingilish.com/gereksinim-cozumlemesi.htm> adresinden erişildi.
- Birgin, O. (2008). "Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri", *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Bolhuis, S., & Voeten, M. J. M. (2001). *Toward self-directed learning in secondary schools: What do teachers do?* Teaching and Teacher Education.
- Boud, D. Cohen, R. & Sampson, J. (1999). *Peer learning and assessment. assessment & evaluation in higher education*. 24 (4), 413-426.
- Bowling, A. (2002). *Research methods in health: investigating health and health services*. philadelphia, PA: McGraw-Hill House.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: a sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brooks, M. (1999). How I used portfolios and videotape to improve student performance and lived to tell about it. *Language Arts Journal of Michigan*: 15(1).
- Burnaz, E. Y. (2011). *Perceptions of efl learners towards portfolios as a method*

of alternative assessment: a case study at a Turkish state university.

Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (4. baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, Kılıç, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi.

Campbell, D., Melenzyer, B., Nettles, D., & Wyman, R., (2000). *Portfolio and performance assessment in teacher education*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Campbell, Dorothy M.; Melenzyer, Beverly J.; Nettles, Diane H.; and Wyman, Richard M. Jr. (1999). "Portfolio and performance assessment in teacher education" *Centers for Teaching and Technology - Book Library*. 37.

Chastain, K. (1976). *Developing second language skills*. Rand Mc. Nally College Publishing Company, Chicago.

Chen, Y. ve Martin, M. A. (2000). Using performance assessment and portfolio assessment together in elementary classroom. *Reading Improvement*, 37 (1), 32-38.

Cheng, L., Rogers, T., & Hu, H. (2004). Esl/efl instructors' classroom assessment practices: purposes, methods, and procedures. *Language Test-ing*, 21, 360–389.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education (4th ed.)*. London: Routledge.

Columba, L. ve Dolgos, K. A. (1995). Portfolio assessment in mathematics. *Reading Improvement*, 32(3), 174-176.

Crystal, J. (1997). *The Cambridge encyclopedia*. Cambridge University Press.

Çağatay, Ö. S. (2012). *Speaking portfolios as an alternative way of assessment in an efl context*. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Çakır, İ. (2011). Danimarkalı ilköğretim öğrencileri neden güzel ingilizce konuşuyorlar? *Bilim ve Aklın Aydınlandığında Eğitim*, (135), 87-91.

- Dal, H. (2017). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşleri (ankara ili çankaya ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Daniels, Mathe Joan Marie. & Schouten, J. (1970). *The screening of students: problems of assessment and prediction of academic performance*,. London : Harrap
- Darling, L.F. (2001). Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), 107-121.
- Dede, O. (2017). *Üniversite İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin ve okutmanların öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- De Fina, A. (1992). *Portfolio assessment: Getting started*. New York: Scholastic Professional Books.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme (öğretme sanatı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). Yabancı dili öğrenemiyoruz.
<http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6607825.asp?gid=171>
(Erişim: 15 Mart 2018)
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu - dil biyografisi - dil dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015) *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*, Pegem Akademi: Ankara.
- Demirli, C. (2007). *Elektronik portfolyo öğretim sürecinin öğrenen tutumlarına ve öğrenme algılarına etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23 (2), 165-174.
- Doğan, M. (2007). İlköğretim matematik aday öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri.

- Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Dwyer, C. A. (1998). Assessment and classroom learning: theory and practice. assessment in education: *Principles, Policy & Practice*, 5(1), 131-137.
- EARGED (2003). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*, Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- Ekmekçi, N. (2006). *Teachers' and students' perceptions of the benefits of portfolio use as a tool of instruction*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Emekçi, Ö. (2003). *Dünden bugüne türkiye'de yabancı dil eğitimi. irfan erdoğan (ed.), türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi ve kalite arayışları içinde*. İstanbul: Özyurt Matbaacılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. EDGE Akademi Yayınları: Ankara
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. Hacettepe Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 23, 81-87.
- Erdoğan, T. (2006). *Yabancı dil öğretiminde portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fenwick, T.J. & Parsons J.(1999). A note on using portfolios to assess learning.canadian school studies. v33 no3 p90-2 .
- Fraenkel, J., R., Wallen, N., E., Hyun, H., H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill International Edition.
- Franklin, J. (2002). *Assessing assessment: are alternative methods making the grade* Curriculum Update ASCD.
- Gilman, D. A., Andrew, R. ve Rafferty, C. D. (1995). Making assessment a meaningful part of instruction. *NASSP Bulletin*, 79(573), 20-24.
- Gronlund, N. E., (1998). *Assessment of student achievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Göçer, A. (2015). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin gelişim durumunun belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler*

Enstitüsü Dergisi ÖS-II: 47-56.

- Gözüm, S. (2008). *İlköğretim 4., 5. ve 6. sınıf fen ve teknoloji derslerinde öğretmen ve öğrencilerinin ürün dosyası (portfolyo) ve içeriğine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gülsoy, D. (2011). *İngilizce okutmanlarının ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımına ve öğretimine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, B. (2009). *1945-1980 arası türkiye’de ingilizce eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Harmer, J. (2004). *The practice of english language teaching* (6th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Hedge, T.(2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford : Oxford University Press.
- Hopkins, M.H. (1997). *Getting real: implementing assessment alternatives in mathematics*. Preventing School Failure, 41(2), 77-94.
- Huerta-Macias, A. (1995). Alternative assessment: responses to commonly asked questions. *TESOL Journal*, 5, 8-27.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers (second edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K.(2003). *Second language writing*. USA: Cambridge University Press.
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *system*, 21, 217–230.
- İlhan, M. (2008). *Küreselleşme ve İngilizce*. <http://www.ingilish.com/kuresellesme-ingilizce.htm> (Erişim:10 Nisan 2018).
- Jacobs, G. M., & Farrell, T. S. (2001). *Paradigm shift: understanding and implementing change in second language education*. (<http://www.tesl-ej.org/ej17/a1.html> 06.02.2018 tarihinde alınmıştır.)
- Johnson, N. J., & Rose, L. M. (1997). *Portfolios: clarifying, constructing and enhancing*. Pennsylvania: Technomic Publishing Company.
- Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma*. Feryal Matb., İstanbul.
- Kan, A. (2003). Değerlendirmede yeni yaklaşımlar. *İleti Dergisi*, 84, 7-9.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

Dergisi 32 (32), 133-144.

Karagedik, E. (2013). *İngilizce okutmanları için hazırlanan “konuşma becerisi öğretimi” eğitim programına ilişkin eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (vol. 15. Baskı). Ankara: Nobel.

Karamanoğlu, S. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin fen başarılarının değerlendirilmesinde sorgulama programının kullanılması*: portfolyo. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kemp, J. ve Toperoff, D. (1998). *Guidelines for portfolio assessment in teaching English*. (20.04.2003 tarihinde <http://www.etni.org.il/ministry/portfolio> adresinden alınmıştır.)

Kılıç, E. (2009) *Portfolio implementation at Turkish university preparatory schools, and teachers' perceptions of portfolios and problems experienced with portfolio use*. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Kitao, K.S., & Kitao, K. (1996). *Testing speaking*. (ERIC Service No: ED 398261).

Kitzinger, J. (1994). “The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants”, *Sociology of Health and Illness*, 16 (1), 103–121.

Kitzinger, J. (1995). “Qualitative research: introducing focus groups”, *British Medical Journal*, 311, 299–302.

Koç, G., Demirel, M., (2004). “Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 27, 174-180.

Koelper, M. & Messerges, M.(2003). *The power of portfolio*. Saint Xavier University & IRI/Skylight. Field-Based Masters Program. Chicago: Illinois May. (ERIC/479 866).

Krueger, R.A. (1994). *Focus groups: a practical guide for applied research*. London: SAGE.

Kumar, R. , Çokluk, Ö. (Çev. Ed.)(2011). Ankara: Edge Akademi.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. , Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve Portfolyoya dayalı durum belirleme*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Lankes, A. M. D. (1995). *Electronic portfolios: a new idea in assessment*. ERIC Clearing House on Information and Technology. Service.

- Loan, P. T., Tin, D. T. (2016). The effect of speaking e-portfolios on learner autonomy for non-english major students at petrovietnam university. *Hirao School of Management review*, volume 6, s. 106-169.
- Mamur, N. (2009). *Anadolu güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğrencilerinin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede eğitsel gelişim dosyasının (portfolyo) rolü*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McMillan, J.H.and Workman, D.J.(1998).*Classroom assessment and grading practices: a review of the literature*. ERIC No.453263.
- MEB. (1983). *Yabancı dil eğitimi ve öğretimi kanunu*. 19.10.1983 Tarih ve 18196 Sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2003). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi,. (192–205).
- MEB. (2006). *İlköğretim için İngilizce programı*. 10.02.2006 Tarih ve 2582 Sayılı Tebliğler Dergisi.
- Melguizo, T., Coates, H. (2017). *The value of assessing higher education student learning outcomes*. AERA Open July-September , Vol. 3, No. 3, pp. 1–2.
- Milli Eğitim Bakanlığı (http://ttkb.meb.gov.tr/duyurular/genelge_2006_95.pdf)
- Micklo, S. J. (1997). *Math portfolio in the primary grades*. Childhood Education, Summer 97, 194-199.
- Moore, A. (Ed.). (2012). *Teaching and learning*. London: Routledge.
- Moya, S., S.ve O' Malley, M. (1994). A portfolio assessment model for esl. *The Journal of Issues of Language Minority Students*. 13(13), 13-36.
- Mullin, J. A. (1998). Portfolios: purposeful collections of student work. *New Directions for Teaching and Learning*, 78(Summer), 79-87.
- Nitko, A. J. (2004). *Educational assessments of students*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ocak, G. , Çınar, İ. (2010). *Yapılandırmacı anlayış ve çeşitleri*. Eğitime Bakış. Yıl:6, Sayı:16.
- Okçu, Y. (2007). *Matematik eğitiminde portfolyo değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- O'Malley, J. M., & Pierce, L. V. (1996). *Authentic assessment for English language*

- learners: practical approaches for teachers*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- Oppenheim, A. N. (2001). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Great Britain: Biddles Ltd.
- Ounis, A. (2017). The assessment of speaking skills at the tertiary level, *International Journal of English Linguistics*; Vol. 7, No. 4, Canadian Center of Science and Education.
- Özsevgeç, T. & Karamustafaoğlu, S. (2010). Öğretmen adaylarının geleneksel ve yapılandırmacı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik profilleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 333-354.
- Özyenginer, E. (2006). *Bilgisayar dersinde elektronik portfolyo yöntemi kullanımı üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R., & Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership [Electronic Version]*, 48 (5), 60-63.
- Phillips, D. C. (2000). An opinionated account of the constructivist landscape. constructivism in education: opinions and second opinions on controversial issues. Chicago: *The University of Chicago Press*.
- Pollari, P. (2000). *This is my portfolio: portfolios in upper secondary school english studies*, University of Jyväskylä, Finland. Available from: <http://www.epnet.com/ehost>.
- Priestley, Michael, (1982). *Performance assessment in education and training : alternative techniques*, Educational Technology Publications.
- Reeves, T. C., (2000). Alternative assessment approaches for online learning environments in higher education . J. *Educational Computing Research*, Vol. 23(1) 101-111, (<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/GYMQ-78FA-WMTX-J06C>- 05.02.2018 tarihinde alınmıştır.)
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching(second edition)* UK: Cambridge University Press.
- Rivers, W. ve R.S. (1978). *A practical guide to the teaching of english*. Oxford University Press, New York.
- Saatçi, N. (2008). *İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik görüşleri (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Safari, M. & Koosha, M., (2016). Instructional efficacy of portfolio for assessing Iranian efl learners' speaking ability, *English Language Teaching*; Vol. 9, No. 3; Canadian Center of Science and Education.
- Sarıçoban, A. (2001). *The teaching of language skills*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Scrivener, J. (2011). *Skills: assessing speaking skills*. <http://www.onestopenglish.com/support/teaching-tips/skills-work/skillsassessing-speaking-skills/146607.article>, (Erişim Tarihi: 21.03.2018).
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist in the primary school a guide for students and teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara.
- Simon, M. ve Forgette-Giroux, R. (2000). Impact of a content selection framework on portfolio assessment at the classroom level. *Assessment in Education*, 7 (1), 84-101.
- Southerland, S. A., Smith, M. U ., & Cummins, C. L. (2000). "What do you mean by that?" using structured interviews to assess science understanding. In J. J. Mintzes, J. H. Wandersee, & J. P. Novak (Eds)., *Assessing science understanding: a human constructivist view*. (Chapter 6). Academic Press.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Srikaew, D. Tangdhanakanond, K. Kanjanawasee, S. (2015). *Development of an English speaking skill assessment model for grade 6 students by using portfolio*. (www.sciencedirect.com 10.03.2018 tarihinde alınmıştır).
- Stiggins, R.J. (2002). *Assessment crisis: the absence of assessment for learning*. Phi Delta Kappan, 83(10), 758-765.
- Subaşı, M. P., (2002). *Teachers understandings of projects and portfolios at hacettepe university school of foreign languages basic english division*, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Şahin, T. (2004). *Sosyal bilgiler öğretiminde oluşturmacı yaklaşım sonucunda ortaya çıkan öğrenen çalışmalarının değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi.

- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tannenbaum, J.E.(n.d.) *Practical ideas on alternative assessment for esl students*. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395500.pdf> adresinden 06.02.2018 tarihinde alınmıştır).
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Sekizinci Baskı, Yargı Yayınları, Ankara.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 2 (1), 50-55.
- Thilly, F. (2002). *Felsefenin öyküsü, çağdaş felsefe* (Çev: İbrahim Şener). İstanbul, İzdüşüm Yayınları.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.
- Türkkorur, A. (2005). *Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksek okulu temel ingilizce bölümünde yazım portföyü değerlendirme sistemi ve okuyucular arası güvenirlik*, Yüksek Lisans Tezi , Bilkent Üniversitesi.
- Türnüklü, A. (2000). *Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, sayı:24 s.543.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: teoriler ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Wang, L. J., & Chang, H. F. (2010). Applying innovation method to assess English speaking performance on communication apprehension. *Belt Journal*, 1(2), 147-158.
- Weaver, M. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutor written responses, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379–394. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930500353061>.
- Wolfe, E. W. (1996). *Student reflection in portfolio assessment*. ERIC Document Repredution Service. ED 396004.
- Yang, N. D. (2003). *Integrating portfolios into learning strategy-based instruction for efl college students*. İral 41, 293-317.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.



EK-A: Konuşma Ödevi Değerlendirme Kriteri

NLL PORTFOLIO-SPEAKING SPEAKING TASK - GRADING CRITERIA	
3 (GOOD)	A speaking task at this level:
	fulfills all the task requirements includes clear information and logical, interesting sequence of events which the listener can follow demonstrates a range of simple and some complex grammatical forms and a range of appropriate vocabulary demonstrates extended stretches of language with very little hesitation demonstrates appropriate pronunciation with very few mistakes
2 (AVERAGE)	A speaking task at this level:
	fulfills most of the task requirements is difficult to follow because it does not flow demonstrates mostly simple grammatical forms and vocabulary with some mistakes demonstrates extended stretches of language despite some hesitation demonstrates pronunciation with some mistakes
1 (BELOW AVERAGE)	A speaking task at this level:
	fails to fulfill the task requirements is difficult to follow; skips from one idea to another, needs to be organized demonstrates simple grammatical forms and vocabulary with many mistakes demonstrates language which is extended beyond short phrases, despite hesitation demonstrates pronunciation with many mistakes

EK-B: Portfolyo Dönem Ortası ve Dönem Sonu Görüş Yansıtma Soruları

**NLL PORTFOLIO
MID&FINAL REFLECTION QUESTIONS**

ID:

DATE:

ST NAME&SURNAME:

CLASS:

1. Which writing task did you like most? Why?
2. Which writing task did you like least? Why?
3. Which speaking task did you like most? Why?
4. Which speaking task did you like least? Why?
5. In which unit test did you score best?
6. In which unit test did you score worst?
7. What would you do differently if you could retake the unit test you scored worst?
8. How was your mid-course test?
9. How did keeping a NLL portfolio help you?
10. What do you think your strongest point in your NLL portfolio is? Why?
11. What do you think your weakest point in your NLL portfolio is? Why?
12. What would you change in your NLL portfolio if you had the chance to redo it? Why?
13. If you had to choose ONE thing from your portfolio to show your friends in the classroom, what would it be? Why?
14. Whose NLL portfolio in the classroom do you think can be a good example to share with Charlie students next year? Why?

EK-C: Güz Dönemi Konuşma Portfolyosu Ödevleri Listesi

NLL PORTFOLIO-SPEAKING SPEAKING TASK MAP						
BOOK	UNIT	TOPIC	TYPE	TASK	GRAMMAR	VOCABULARY
Elementary	Unit 1	Cities	Alone	A 1-minute talk about yourself and your city.	To be There is/are	Cities, adjectives, places in a city
Elementary	Unit 2	Work and Study	With a partner	A 2-minute conversation about a job (1 minute each)	Present simple P.simple questions	Jobs and places of work
Elementary	Unit 3	Nature	Alone	A 2-minute talk on routines and habits	Question words Adverbs of frequency Pronouns: it and they	Adjectives
Elementary	Unit 4	Leisure Time	With a partner	A 2-minute talk about a holiday resort/place	Articles Can/can't	Leisure activities, Holiday resorts
Elementary	Unit 5	Transport	With a group of 3 people	A 5-minute discussion about transportation (1,5 minute each)	Comparative/Superlative Adj.	Transport, travel
Elementary	Unit 6	Food	With a partner	A 4-minute talk about eating habits	Countable/uncountable nouns; A lot of some, any, much, many	Food and drink
Elementary	Unit 7	Shopping	Alone	A 2-minute talk on shopping habits	Present continuous	Shops - Shopping
Elementary	Unit 8	History and Culture	With a partner	A 4-minute presentation about something from the past	past simple: to be could, couldn't it, this, these	Buildings Past time phrases

Elementary	Unit 9	Inventions	With a group of 3 people	A 5-minute presentation about an invention (1,5 minute each)	Past simple:regular-irregular verbs	Medical science
Elementary	Unit 10	Money	With a partner	A 4-minute presentation about your friends' problems	should/shouldn't have to/don't have to	Money
Elementary	Unit 11	Homes	Alone	A 2-minute presentation about homes of the future	will/won't be going to	Compound nouns Rooms, furniture
Elementary	Unit 12	Travel	Alone	A 2-minute TV show	Present perfect Past simple	Adjectives Using verbs as nouns
Pre-Int.	Unit 1	Human Planet	Alone	A 2-minute talk on a TV show	Present simple/P.Cont. P.simple & Cont. questions	Countries and regions Weather words Adventure holiday activities
Pre-Int.	Unit 2	People	Alone	A 2-minute talk for a radio show	Past simple	Personality adjectives Linking words
Pre-Int.	Unit 3	The Media	Alone	A 2-minute news story	Past cont. Defining relative pron.	The media The programme genres
Pre-Int.	Unit 4	Health	Alone	A 2-minute survey report	P.Perfect,Articles Giving advice with reasons	Medical words Ailments

EK-Ç: Konuşma Portfolyosu Ödev Örneği (1)

NLL PORTFOLIO ELEMENTARY-UNIT 12 SPEAKING TASK 12

WHAT: A 2-minute TV show

WITH WHOM: Alone

HOW:

You are a travel-programme presenter. Choose a place and talk about that place in your programme.

1. Create a name for your TV Show
2. Choose a place/city/country
3. Gather information about it
4. Talk about it in your TV show
5. Video record your talk and send it to your teacher

WHY:

- ✓ To practice present perfect tense
- ✓ To practice using the past simple

EK-D: Konuşma Portfolyosu Ödev Örneği (2)

NLL PORTFOLIO ELEMENTARY-UNIT 4 SPEAKING TASK 4

WHAT: A 4-minute talk about a holiday resort/place

WITH WHOM: With a partner

HOW:

You are a travel agent and you have got a customer who wants to know about a holiday resort/place.



1. Describe a holiday resort/place to a customer
2. Tell why you offer it to your customer
3. Tell your customer what people can do in this place
4. Prepare a poster or PowerPoint about the place you describe (optional)
5. Video record your talk and send it to your teacher

WHY:

- ✓ To practice using can and can't
- ✓ To practice articles

EK-E: Konuşma Portfolyosu Ödev Örneği (3)

NLL PORTFOLIO ELEMENTARY-UNIT 9 SPEAKING TASK 9

WHAT: A 5-minute presentation about an invention

WITH WHOM: With a group 3 people

HOW:

You are a presenter at a prestigious conference. You are going to talk about three important inventions that share something in common (i.e. medical inventions, technological inventions, etc.).

1. Choose 3 inventions that shares something in common
2. Prepare a PowerPoint slide and or a poster
3. Give a short introduction to the invention – perhaps an interesting fact, or a description of the invention
4. Briefly talk about the history of the invention – who invented it and when it was invented.
5. Talk about the importance of the invention and give reasons for choosing this invention
6. Make a final comment about the invention
7. Make sure to talk at least 1,5 minute
8. Video record your talk and send it to your teacher

WHY:

- ✓ To practice using past simple

EK-F: Konuşma Portfolyosu Ödevi Dönüt Formu

NLL PORTFOLIO-SPEAKING SPEAKING TASK TEACHER FEEDBACK FORM				
CLASS:				
STUDENT'S NAME&SURNAME:				
LENGTH (2)		QUALITY (3)		
1	2	1	2	3
Comment:				
FEEDBACK GIVEN ON:				
BY:				

EK-G: Anket

Değerli öğrenciler,

Bu anket çalışması, Türk Hava Kurumu Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programı'nda uygulanmakta olan “ konuşma portfolyosu” sistemine ilişkin öğrenci tutumlarını saptamayı amaçlamaktadır. Bu anket çalışmasıyla toplanacak veriler sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecek ve bilimsel yayınlarda kullanılacaktır. Yapılan çalışmada isminiz ve kişisel bilgileriniz saklı tutulacaktır. Anket çalışmasına katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. **Anketin birinci bölümünde**, size uygun olan seçeneği **(X)** işareti ile belirtiniz. **Anketin ikinci bölümünde**, konuşma portfolyosu ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Buna karşılık beş adet seçenek bulunmaktadır. Bunlar; “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “ kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Size uygun olan seçeneği **(X)** işareti ile belirtiniz.

Cevaplarınızda samimi olmanız ve soruları boş bırakmamanız araştırma sonuçlarına sağlıklı bir şekilde ulaşılabilmesi için son derece önemlidir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Okt. Begüm ÇELİK

bcelik@thk.edu.tr

ANKET

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

A.Cinsiyetiniz:

- a) Kadın ()
- b) Erkek ()

B.Yaşınız:

- a) 18-20 ()
- b) 21-23 ()
- c) 23 ve üstü ()

C.Mezun Olduğunuz Lise Türü:

- a) Lise ()
- b) Anadolu Öğretmen Lisesi ()
- c) Anadolu Lisesi ()
- d) Fen Lisesi ()
- e) Özel Lise ()
- f) Teknik/Ticaret Meslek Lisesi ()
- g) Diğer ()

D. Bölümünüz:

- a) Pilotaj ()
- b) Havacılık Yönetimi ()
- c) Lojistik Yönetimi ()
- d) İşletme(İngilizce) ()
- e) İşletme(Türkçe) ()
- f) Uluslararası Ticaret ve Finans ()
- g) Uzay Mühendisliği ()
- h) Uçak Mühendisliği ()
- i) Bilgisayar Mühendisliği ()
- j) Elektrik ve Elektronik Mühendisliği ()
- k) Endüstri Mühendisliği ()
- l) Makine Mühendisliği ()
- m) Mekatronik Mühendisliği ()

E.Daha önce İngilizce hazırlık eğitimi aldınız mı?

- a) Evet ()
- b) Hayır ()

F.Üniversite İngilizce hazırlık programına gelmeden önce portfolyolar hakkında bir bilginiz var mıydı?

- a) Evet ()
- b) Hayır ()

G. İngilizce Hazırlık programında hangi seviyede öğrenim görüyorsunuz?

- a) Alpha ()
- b) Bravo ()
- c) Charlie ()

H. Dönem başında Konuşma Portfolyosu ile ilgili herhangi bir bilginiz var mıydı?

- a) Evet ()
- b) Hayır ()

BÖLÜM II KONUŞMA PORTFOLYOSU

Anketin bu bölümünde ‘konuşma portfolyosu’ ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıda yer alan ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve size uygun olan seçeneği (X) işareti ile belirtiniz.

I. PORTFOLYO		1.Kesinlikle katılmıyorum	2.Katılmıyorum	3.Kararsızım	4.Katılıyorum	5.Kesinlikle katılıyorum
1)	Portfolyo tutmanın İngilizceyi kalıcı bir şekilde öğrenmeme yardım ettiğini düşünüyorum.					
2)	Portfolyo tutmayı İngilizcemi geliştirmem açısından faydalı buluyorum.					
3)	Portfolyo tutmayı seviyorum.					
4)	Portfolyo tutmanın olumlu yanlarının olumsuz yanlarından fazla olduğunu düşünüyorum.					
5)	Portfolyo hakkında şimdiki görüşlerim dönem başındaki görüşlerimden daha olumlu.					
6)	Portfolyo uygulamasının <u>gereksiz</u> olduğunu düşünüyorum.					
7)	Portfolyo hazırlama süreci İngilizce çalışma alışkanlıklarımı olumlu yönde etkiledi.					
8)	Portfolyo uygulamasının devam etmesini istiyorum.					
9)	Portfolyo uygulamasının sınav notlarıma bir <u>katkısı olmadı</u> .					
10)	Portfolyo uygulaması derse daha çok önem vermemi sağladı.					
11)	Portfolyo uygulaması İngilizce çalışmam konusunda beni teşvik etti.					
12)	Portfolyo değerlendirme yönteminin, geleneksel yöntemlere(çoktan seçmeli testler vs.) göre öğrendiklerimin değerlendirilmesi bakımından daha etkili olduğunu düşünüyorum.					
II. KONUŞMA PORTFOLYOSU		1.Kesinlikle katılmıyorum	2.Katılmıyorum	3.Kararsızım	4.Katılıyorum	5.Kesinlikle katılıyorum

1)	Konuşma portfolyosu tutmamın İngilizce <u>konusma</u> becerilerimi geliştirmeme faydası olduğunu düşünüyorum.					
2)	Konuşma portfolyosu tutmamın İngilizce <u>yazma</u> becerilerimi geliştirmeme faydası olduğunu düşünüyorum.					
3)	Konuşma portfolyosu tutmamın İngilizce <u>dinleme</u> becerilerimi geliştirmeme faydası olduğunu düşünüyorum.					
4)	Konuşma portfolyosu sayesinde konuşma becerimin geliştiğini izleyebiliyorum.					
5)	Konuşma portfolyosu beni derslerde daha çok İngilizce konuşmaya teşvik ediyor.					
6)	Konuşma portfolyosu sayesinde İngilizce konuşabileceğime dair özgüvenim arttı.					
7)	Konuşma portfolyosu sayesinde İngilizce konuşmaya karşı korkularımı yendim.					
8)	Konuşma portfolyosu sayesinde düzenli olarak konuşma pratiği yapma imkanım oldu.					
9)	Konuşma portfolyosu İngilizce konuşma konusundaki kaygılarımın azalmasını sağladı.					
III. KONUŞMA PORTFOLYOSU ÖDEVLERİ (TASKS)		1.Kesinlikle katılmıyorum	2.Katılmıyorum	3.Kararsızım	4.Katılıyorum	5.Kesinlikle katılıyorum
1)	Konuşma portfolyosu ödevlerini hazırlarken derste öğrendiklerimi tekrar etme ve pekiştirme şansım oldu.					
2)	Konuşma portfolyosu ödevlerini hazırlamanın zaman alıcı olduğunu düşünüyorum.					
3)	Konuşma portfolyosu ödevlerini hazırlamak çok zamanımı aldığı için diğer çalışmalarım olumsuz yönde etkilendi.					
4)	Konuşma portfolyosu ödevini hazırlamak stresli ve endişeli olmama sebep oluyor.					
		1.Kesinlikle katılmıyorum	2.Katılmıyorum	3.Kararsızım	4.Katılıyorum	5.Kesinlikle katılıyorum
5)	Konuşma portfolyosu için verilen ödevlerin zor olduğunu düşünüyorum.					

6)	Konuşma portfolyosu ödevlerim için video kaydı yapmayı tercih ederim.					
7)	Konuşma portfolyosu ödevlerim için ses kaydı yapmayı tercih ederim.					
8)	Konuşma portfolyosu için hazırladığım konuşmayı ses kaydına aldığımda daha iyi konuştuğuma inanıyorum.					
9)	Konuşma portfolyosu için hazırladığım konuşmayı video kayıtlarına aldığımda daha iyi konuştuğuma inanıyorum.					
10)	Konuşma portfolyosu ödevlerini hazırlarken bireysel çalışmayı tercih ederim.					
11)	Konuşma portfolyosu için hazırladığım ödevler sırasında hata yapmaktan korkuyorum.					
12)	Konuşma portfolyosu için hazırladığım ödevler için daha fazla zamanım olsa daha başarılı olacağıma inanıyorum.					
13)	Konuşma portfolyosu için yaptığım ödevler derste öğrendiklerimi pekiştiriyor.					
14)	Konuşma portfolyosu kapsamında grup olarak hazırladığımız ödevlerin daha yararlı olduğunu düşünüyorum.					
15)	Konuşma portfolyosu ödevlerini hazırlarken sınıf arkadaşım ile ikili olarak çalışmayı tercih ederim.					
IV. KONUŞMA PORTFOLYOSU DÖNÜTLERİ DEĞERLENDİRME		1.Kesinlikle katılmıyorum	2.Katılmıyorum	3.Kararsızım	4.Katılıyorum	5.Kesinlikle katılıyorum
1)	Konuşma portfolyosu ödevlerim için aldığım yazılı dönütler sayesinde eksikliklerimin/hatalarımın farkına vardım.					
2)	Konuşma portfolyosu için hazırladığım ödevlere verilen yazılı dönütler yeterlidir.					
3)	Konuşma portfolyosu ödevlerim için aldığım dönütler sayesinde İngilizce sözcüklerin doğru telaffuzunu öğrenme şansım oldu.					
4)	Konuşma portfolyosu için aldığım yazılı dönütlerin sonraki çalışmalarım da hatalarımı düzeltmemde yardımcı olduğunu düşünüyorum.					
5)	Konuşma ödevlerim için aldığım yazılı dönütlerin konuşma becerilerim de geliştirmemde <u> faydası </u> olmadı.					

6)	Konuşma portfolyosu ödevlerimizi değerlendirirken öğretmenimin adil davrandığını düşünüyorum.					
7)	Konuşma portfolyosunun konuşma becerilerimin değerlendirilmesini iyi bir araç olduğunu düşünüyorum.					
V. KONUŞMA PORTFOLYOSU VE ÖĞRENCİ ÖZERKLİĞİ		1.Kesinlikle katılmıyorum	2.Katılmıyorum	3.Kararsızım	4.Katılıyorum	5.Kesinlikle katılıyorum
1)	Konuşma portfolyosu için hazırladığım ödevler öğrenme sürecine etkin olarak katılmamı sağladı.					
2)	Konuşma portfolyosu çalışmalarım sayesinde zayıf yönlerimi görme şansım oldu.					
3)	Konuşma portfolyosunda yer alacak çalışmaların öğretmenler tarafından seçilmesinin doğru olduğunu düşünüyorum.					
4)	Konuşma portfolyosu ödevimi hazırlarken özellikle hangi noktalarda dikkatli olmam gerektiği konusunda öğretmenimin yönlendirmesine ihtiyaç duyuyorum.					
5)	Konuşma portfolyosu konuşma becerisi alanında eksiklerimi görerek kendimi değerlendirme fırsatı sağladı.					
6)	Grup çalışması gerektiren konuşma portfolyosu ödevlerinde grup üyelerinin öğrenciler tarafından seçilmesini doğru buluyorum.					

EK-Ğ: Okutman Görüşme Soruları

EK-2: OKUTMAN GÖRÜŞME FORMU

10./01/2018

Sevgili Meslektaşım,

Çalışmama gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim. Türk Hava Kurumu Üniversitesi'nde görev yapmakta olan İngilizce okutmanlarının İngilizce Hazırlık Programı'nda uygulanan portfolyo kapsamındaki Konuşma Portfolyosuna ilişkin görüş ve düşüncelerinin incelenmesi adına Doç.Dr.Eda Gürlen danışmanlığında yürüttüğüm yüksek lisans tez çalışmamda sizin Konuşma Portfolyosu hakkındaki görüş ve önerilerinizi öğrenmek üzere görüşme yapmak istiyorum. Etkili bir şekilde veri toplamak için görüşme sırasında ses kaydı almak istiyorum. Sizin düşünceleriniz araştırmanın temelini oluşturacaktır. Araştırmadan elde edilecek veriler ışığında İngilizce okutmanlarının konuşma portfolyosuna yönelik düşünceleri belirlenerek değerlendirilecek ve öğrenci görüşleriyle karşılaştırma imkanı olacaktır. Araştırma sonunda elde edilecek verilerin, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programı'na katkı sağlaması beklenmektedir. Amacı açıklanmış olan bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan izin alınmıştır.

Kayda alınan tüm veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırmada isminizin kullanılması gerektiği durumda, takma bir isim kullanılacaktır. Verecek olduğunuz bilgilerden dolayı kendinizi rahatsız hissedeceğiniz bir durumla karşı karşıya bırakılmayacağınızı, rahatsız hissettiğiniz takdirde çalışmadan ayrılabilceğinizi taahhüt ediyorum. Uygulama sırasında merak ettiğiniz konular ve uygulama sonrasında sonuçlar ile ilgili tarafımdan her zaman bilgi alabilirsiniz. Dilediğiniz takdirde kayda alınan veriler de sizinle paylaşılabilir.

Yukarıdaki tüm açıklamaları okuyarak sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve sahip olduğunuz hakları araştırmacı olarak koruyacağıma dair bir belge olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Katılımcı Okutman

Adı, soyadı:

Adres:

Bilim Dalı

Tel:

E-posta:

Tarih:

Saat:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı:

Doç.Dr.Eda Gürlen

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim

0 312 2978550

edaerdem@hacettepe.edu.tr

İmza:

Araştırmacı:

Begüm Çelik

Türk Hava Kurumu Üniversitesi Yabancı Diller

İngilizce Okutmanı

bcelik@thk.edu.tr

05079403797

İmza:

Bölümü

OKUTMAN GÖRÜŞME SORULARI

1. Portfolyo tutmanın olumlu yanları olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa bunlar nelerdir? Olumsuz yanları var mıdır? Varsa nelerdir?
 - a) Portfolyo tutmanın öğrencileri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 - b) Öğretmen olarak portfolyo tutma sürecinde yaşadığınız sıkıntılar var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?
 2. Konuşma portfolyosu tutmak öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini nasıl etkiledi?
 - a) Daha akıcı konuşma konusunda öğrencilere etkisi nasıldır?
 3. Konuşma portfolyosu hazırlamanın öğrencilerin İngilizce konuşma hakkındaki düşüncelerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz ?
 - a) Öğrencilerin İngilizce konuşabileceklerine dair özgüvenlerine etkisi nedir?
 - b) Portfolyo tutma sürecinden önce İngilizce konuşma konusunda yaşadıkları olası korku veya kaygıları nasıl bir değişim göstermiştir ?
- ALTERNATİF: İngilizce konuşma konusunda portfolyo tutmadan önce ve sonra korku veya kaygı yaşandı mı? Yaşandıysa nasıl bir değişim gösterdi?
4. Öğrencilere 1. dönem sonunda uygulanan ankette yer alan bir maddeyle ilgili konuşalım. “Konuşma ödevlerini hazırlamak çok zamanımı aldığı için diğer çalışmalarım olumsuz yönde etkilendi”. Bu anket maddesini öğrenciler açısından nasıl değerlendirirsiniz?
 5. Konuşma portfolyosu ödevlerinin sayısını değerlendirelim.
 - a) Sizce verilen ödev sayısı yeterli mi?
 - b) Sizce verilen ödevlerin niteliği nasıldı?
 6. Konuşma portfolyosu ödevleri için vermiş olduğunuz yazılı dönütler hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a) Sizce yeterli mi? Her öğrenci için yeterince açıklama içeren dönütler verilebildi mi?
 - b) Öğrencilerin öğrenmesine nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
 7. Eklemek istediğiniz bir şey var mı? Sizce bu uygulamada sürdürülmesi ya da değiştirilmesi gereken konular için öneriniz var mı?

EK-H: Öğrenci Görüşme Soruları

EK-3: ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Tarih ve Saat:

Görüşmeci: Begüm Çelik

Merhaba, benim adım Begüm Çelik ve Türk Hava Kurumu Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce okutmanıyım. Doç. Dr. Eda Gürlen danışmanlığında yüksek lisans tez çalışması olarak Türk Hava Kurumu Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programı'na kayıtlı öğrenciler ve İngilizce Okutmanlarının portfolyo uygulaması kapsamındaki konuşma portfolyosu hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin karşılaştırılmasına ilişkin bir araştırma yapıyorum. Araştırmanın yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi'nden Etik kurul izni alınmıştır.

Çalışmaya katılıp, katılmamak gönüllülük esasına bağlıdır, katılıp, katılmamayı seçme hakkı size aittir. Katıldıktan sonra istediğiniz anda vazgeçebilirsiniz. Bu durum size hiç bir sorumluluk getirmeyecektir.

Çalışmaya katılmadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan lütfen çekinmeyiniz. Ayrıca çalışma bittikten sonra da telefon ya da e-posta ile ulaşarak, aklınızdaki soruları sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.

Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık yirmi dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

Tarih:

Katılımcı: Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Portfolyo tutmanın olumlu yanları olduğunu düşünüyor musunuz? Bunlar nelerdir? Olumsuz yanları var mıdır? Nelerdir?

a) Size neler kattığını düşünüyorsunuz?

b) Portfolyo hazırlama sürecinde neler yaşadınız?

2. Konuşma portfolyosu tutmak İngilizce konuşma becerilerinizi sizce nasıl etkiledi?

a) Daha akıcı konuşmanız konusunda nasıl etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

3. Konuşma portfolyosu hazırlamak İngilizce konuşma hakkındaki düşüncelerinizi nasıl etkiledi ?

a) Konuşma portfolyosu İngilizce konuşmanıza dair özgüveninizi nasıl etkiledi?

b) Portfolyo sürecinden önce İngilizce konuşma konusunda korku ya da kaygı duyuyor muydunuz? Yaşadığınız olası korku veya kaygılarınız nasıl bir değişim göstermiştir ?

4. Ankette yer alan bir maddeyle ilgili konuşalım. “Konuşma ödevlerini hazırlamak çok zamanımı aldığı için diğer çalışmalarım olumsuz yönde etkilendi”. Bu anket maddesini nasıl değerlendirirsiniz?

5. Konuşma portfolyosu ödevlerinin sayısını değerlendirelim.

a) Sizce verilen ödev sayısı yeterli mi?

6. Konuşma portfolyosu ödevleri için hocalarınızın vermiş olduğu yazılı dönütler hakkında ne düşünüyorsunuz?

a) Sizce yeterli mi?

b) Öğrenmenize nasıl bir etkisi oluyor?

7. Eklemek istediğiniz bir şey var mı? Sizce bu uygulamada sürdürülmesi ya da değiştirilmesi gereken konular için öneriniz var mı?

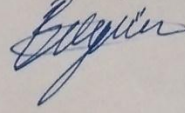
EK-I: İzin Dilekçesi

TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ
YABANCI DİLLER BÖLÜMÜ BAŞKANLIĞI'NA,

Türk Hava Kurumu Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce okutman olarak görev yapmaktayım. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim programında yürüttüğüm "İngilizce Konuşma Portfolyoları Hakkında Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tez çalışmam için okulumuz okutmanları ve öğrencileriyle 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz dönemi sonunda anket uygulaması ve görüşmeler yaparak okutman ve öğrencilerin konuşma portfolyoları hakkındaki görüşlerini almak istiyorum. Bu tez çalışmasında okulumuzun adını ilgili yerlerde kullanmak istiyorum. Gereğini arz ederim.

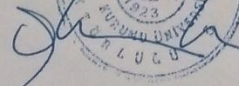
19.09.2017

Begüm ÇELİK



Uygundur.

Dr. Özlem Canoz



EK-İ: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

	T.C. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Rektörlük	22 Ocak 2018
Rays : 35853172/ 433 - 313		
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE		
İlgi: 11.01.2018 tarih ve 80 sayılı yazınız.		
Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tebliği yüksek lisans programı öğrencilerinden <u>Begüm ÇELİK'in Doç. Dr. Eda GÜRLER</u> danışmanlığında yönettiği <u>"İngilizce Konuşma Portfolyoları Hakkında Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması (Comparison of Students' and Instructors' Views on English Speaking Portfolios)"</u> başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 16 Ocak 2018 tarihinde yapılmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.		
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.		
 Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU Rektör a. Rektör Yardımcısı		
Hacettepe Üniversitesi Rektörlük, 06100 Sıhhiye-Ankara Telefon: 0 (312) 303 3001 - 3002 • Faks: 0 (312) 303 9992 E-posta: yntred@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr	Ayrıntılı bilgi için: Sen. İşleri Müdürlüğü 0 (312) 303 3000	21

EK-J: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

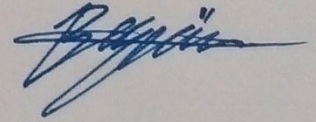
- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

10 / 07 / 2018

(İmza)
Ad SOYADI

Begüm ÇELİK



EK-K: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

10/07/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı :İngilizce Konuşma Portfolyolarına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Görevlisi Görüşleri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
09/07 /2018	143	212909	19/06 /2018	%13	981397860

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Begüm Çelik

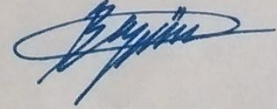
Öğrenci No.: N13222227

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

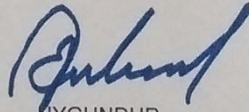
Programı: Eğitim Programları ve Öğretim

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza



DANIŞMAN ONAYI



UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-L: Thesis Originality Report

10/07/2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School Of Educational Sciences
To The Department Of Educational Sciences

Thesis Title : Students' and Instructors' Views on English Speaking Portfolios

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
09/07/2018	143	212909	19/09/2018	%13	981397860

Filtering options applied:

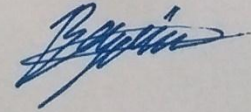
1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

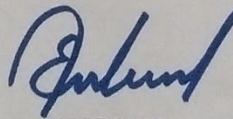
I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Begüm Çelik
Student No.: N1322227
Department: Educational Sciences
Program: Curriculum and Instruction
Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature



ADVISOR APPROVAL



APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)

EK-M: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 12 ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

30 / 07 / 2018

Begüm ÇELİK

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

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

